

# **Die musikdidaktische Konzeption Maria Montessoris<sup>1</sup>**

Bei dem Vorhaben, sich mit der musikdidaktischen Konzeption Maria Montessoris auseinanderzusetzen, begegnet man häufig dem Vorurteil, in der Montessoripädagogik würde mehr das intellektuelle und mathematisch schematisierte Lernen gefördert als emotionale Bereiche und die musikalische Betätigung. Diesem Vorurteil soll durch den vorliegenden Beitrag begegnet werden. Zunächst wird der biographische Hintergrund der Pädagogik Maria Montessoris skizziert, um einen Zugang zu Schwerpunktsetzungen in der musikdidaktischen Konzeption zu ermöglichen. Es folgt eine tabellarische Übersicht über die Entwicklung des Kindes aus der Sicht Maria Montessoris und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lehrenden. Im dritten Abschnitt wird auf die Bedeutung der Musikerziehung bei Maria Montessori eingegangen, danach das musikdidaktische Modell vorgestellt. Der Beitrag endet mit der Diskussion möglicher Impulse für den Musikunterricht an Regelschulen.

## **1. Biographischer Hintergrund der Pädagogik Maria Montessoris**

Maria Montessori wurde am 31.8.1870 in einer gutbürgerlichen Familie in Chiaravalle in Italien geboren. Nach Beendigung ihrer Schulzeit wollte sie Ärztin werden. Sie stieß auf die Missbilligung ihres Vaters, da bis zu diesem Zeitpunkt keine Frau in Italien zur medizinischen Fakultät zugelassen worden war. Dennoch erhielt Maria Montessori als erste Frau Italiens die Zulassung zum Medizinstudium. Bedingt durch die moralischen Ansichten der Zeit war es unvorstellbar, dass eine Frau gemeinsam mit Männern den Körper eines Patienten untersuchte oder seziierte. So arbeitete Maria Montessori oft isoliert. Durch ihre sehr guten Leistungen fiel sie ihren Professoren auf und erhielt auf Grund von deren Empfehlungen ein Stipendium. Neben dem Stipendium gab sie privaten Nachhilfeunterricht, so dass sie finanziell unabhängig von ihren Eltern war. 1896 schloss sie als erste Frau Italiens ihr Studium mit dem Doktorinnengrad in Medizin und Chirurgie erfolgreich ab, was von der Öffentlichkeit mit großem Interesse wahrgenommen wurde. Diese Öffentlichkeit nutzte sie, um sich in der italienischen Frauenbewegung zu engagieren, welche die Arbeiterinnenbildung, das Analphabetentum, die allgemeine Bildungsmisere und die katastrophalen Lebensbedingungen der Unterschicht thematisierte.

1896 wurde Maria Montessori Assistenzärztin in der psychiatrischen Abteilung der römischen Universitätsklinik. Sie arbeitete in der Kinderabteilung, in der sie verwaahlteste Kinder in einem kahlen Raum sah, die mit Brot auf dem schmutzigen Boden spielten. Diese Beobachtung war für Maria Montessori ein Schlüsselerlebnis. Sie

war überzeugt, dass es sich bei dem Verhalten der Kinder mehr um ein soziales als um ein medizinisches Problem handelte.

Neben ihrer Tätigkeit an der Clinica Psiciatrica besuchte sie im Wintersemester 1897/98 Vorlesungen im Fach Pädagogik. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur über geistig behinderte Kinder entdeckte sie neben der Theorie von Jean Itard, der 1800 Arzt an der Taubstummenanstalt von Paris war und durch seine Arbeit mit dem Kind Viktor, den „Wilden von Aveyron“, bekannt wurde, die Theorie seines Schülers Édouard Séguin. Um den geisteskranken Kindern zu helfen, beschäftigte sie sich auf einer Studienreise mit der Methode Édouard Séguins und der Anwendung seiner didaktischen Materialien in der Praxis.

1898 wurde in Rom eine nationale Liga für die Erziehung behinderter Kinder gegründet, der Maria Montessori als aktives Mitglied angehörte. Im Jahr 1900 konnte die Scuola Magistrale Ortofrenica gegründet werden, ein medizinisch-pädagogisches Institut zur Ausbildung von Lehrkräften für geistig behinderte Kinder. Diesem Heilpädagogischen Institut war eine Modellschule angeschlossen, in der Maria Montessori etwa zwei Jahre selber unterrichtete. Ausgehend von der Erfahrung, dass die von ihr betreuten behinderten Kinder bei der regulären Schulprüfung den gesunden Kindern im Kalligraphischen und im Rechtschreiben überlegen waren, suchte sie nach vergleichbaren Lehrmethoden für die Ausbildung gesunder Kinder.

Sie hospitierte in Grundschulen und führte anthropometrische, anthropologische und soziologische Untersuchungen durch. Sie beobachtete, dass die Umstände und Methoden sich nicht wesentlich von ihren eigenen Schulerfahrungen unterschieden. Winfried Böhm beschreibt, dass die Schulen zum Teil in Ställen untergebracht waren, über keine sanitären Anlagen verfügten, im Winter nicht geheizt wurden und nur kleine Fenster über der Sichthöhe der Kinder existierten, damit diese nicht abgelenkt wurden. Die Wände, das Mobiliar und die Kleidung waren in Schwarz gehalten, um vor Tintenklecksen geschützt zu sein, die Kinder waren zur Bewegungsunfähigkeit in engen Bänken verurteilt. (Böhm 1969, S. 88 f.)

Die Grundlage für eine Veränderung der Zustände sah Maria Montessori im Aufbau einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik. Dieses Wissenschaftsverständnis war durch ihre Vorgeschichte als Medizinerin geprägt. In ihren Vorträgen sprach sie über die Verbindung von Anthropologie und deren Anwendung auf die Pädagogik. Aus diesen Vorlesungen ist das 1910 veröffentlichte Werk „Antropologia Pedagogica“ entstanden. Die pädagogischen Grundlagen Maria Montessoris ergeben sich also zum einen aus einem experimentellen Wissenschaftsverständnis, das durch den kontinuierlichen Wechsel zwischen Beobachten, Erarbeiten von Handlungsmodellen, Erproben und Variieren der Handlungssituation geprägt ist, zum anderen durch die klinische Erfahrung mit behinderten Kindern, die sie für die Pädagogik insgesamt als fruchtbar ansah.

1907 bekam Maria Montessori die Gelegenheit, ihre Erziehungsideen an nicht behinderten Kindern zu erproben. Sie übernahm den Aufbau einer Kindertagesstätte in

einem Armenviertel von Rom. Das Institut Romano dei Beni Stabili hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die miserablen Wohnbedingungen der Vororte zu verbessern. Von der Verbesserung der hygienischen Bedingungen wurde eine positive Auswirkung auf das Sozialverhalten erwartet. Um die Bauten vor Vandalismus zu schützen, sollten die Kinder beaufsichtigt werden, während ihre Eltern der Arbeit nachgingen. So entstand das erste Kinderhaus „Casa dei Bambini“, in dem Kinder im Vorschulalter nach den Ideen Maria Montessoris erzogen wurden. Durch ihre vielfältigen anderen Verpflichtungen beaufsichtigte sie die Kinder nicht selbst, sondern übergab diese Aufgabe der Tochter des Hausmeisters, später zusätzlich einer arbeitslosen ehemaligen Arbeiterin.

Der Ausgangspunkt Maria Montessoris lag zunächst im hygienischen und sozialen Bereich. Sie organisierte Lehrmaterial, von dem sie hoffte, dass es die Entwicklung der Kinder unterstützen würde und forderte ihre Helferinnen auf, den Kindern die Materialien zugänglich zu machen. Ihre eigene Aufgabe sah Maria Montessori in der Beobachtung, die sie manchmal nur einmal in der Woche durchführen konnte. Auf Grund der Beobachtungen, wie die Kinder mit dem bereitgestellten Material umgingen, erweiterte sie die vorbereitete Umgebung und die didaktischen Materialien, die es den Kindern erlaubten, durch Eigentätigkeit ihre Entwicklung zu fördern.

Die Beobachtung der Kinder, gekoppelt mit anthropologischem und entwicklungspsychologischem Wissen, prägte die gesamte Pädagogik Maria Montessoris. Sie beobachtete, dass die Kinder bestimmte Übungen mehrfach wiederholten, was sie verwunderte, da kleine Kinder als unstetig galten. Sie nahm in ihre pädagogischen Prinzipien auf, dass die Kinder jede Tätigkeit so oft wiederholen konnten, wie sie es wollten. Sie bemerkte, dass Kinder in empfänglichen Phasen („sensible Perioden“) durch Sinnesmaterialien und deren Einführung zu hoher Konzentration fähig waren und nannte das die „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Aus ihrer Sicht führte das Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ zur „Normalisation“, d.h. zu einer positiven Veränderung des Verhaltens. Durch diese Verhaltensänderungen der Kinder erfuhr Maria Montessori überregionales Interesse, das schließlich dazu führte, dass der Direktor der Wohnungsbau-Gesellschaft ihr die Arbeit im Kinderhaus untersagte, da er die Errungenschaften der Gesellschaft im Vordergrund des öffentlichen Interesses sehen wollte und nicht die Arbeit Maria Montessoris.

Inzwischen waren aber weitere Kinderhäuser entstanden, unter anderem auch in Mailand unter der Leitung von Anna Maria Maccheroni, die in enger Zusammenarbeit mit Maria Montessori die musikdidaktische Konzeption entwickelte. Anna Maria Maccheroni, geboren am 11. August 1876 in Italien, hatte 1906 nach ihrem Musikstudium eine Vorlesung von Maria Montessori gehört und schloss sich ihr begeistert an.

In Mailand begann Anna Maria Maccheroni ihre ersten musikalischen Experimente im Kinderhaus. In Gesprächen entwickelten Maria Montessori und Anna Maria Maccheroni verschiedene Musikmaterialien und Übungen, wobei nicht exakt feststellbar ist, wer welche Materialien einbrachte, da beide Frauen sich auf Grund ihrer Wertschätzung gegenseitig die Entwicklungen zuschrieben.



Durch die großen Erfolge in der Öffentlichkeit wurden in ganz Italien Kinderhäuser nach der Methode von Maria Montessori eröffnet. Um die unverfälschte Durchführung ihrer Erziehungskonzeption zu gewährleisten, hielt Maria Montessori 1909 ihren ersten Ausbildungskurs, den sie bald wegen der großen Nachfrage um internationale Ausbildungskurse erweiterte. Sie publizierte ihre Methode und entwarf weiterführende Materialien für Kinder von sechs bis neun Jahren. 1911 wurde die erste Montessorischule eingerichtet, die schnell über die Grenzen Roms hinaus bekannt wurde. Im selben Jahr entstanden weitere Schulen in Italien, der Schweiz, Frankreich, Argentinien und den USA. Maria Montessori gab ihre Hochschultätigkeit auf und finanzierte ihren Lebensunterhalt durch Kurse, Vorträge und Veröffentlichungen sowie die Unterstützung durch Förderinnen. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit lagen in der Ausbildung von Montessorilehrerinnen und der Beaufsichtigung verschiedener Montessori-Gesellschaften. Anna Maria Maccheroni entwickelte das musikalische Ausbildungskonzept kontinuierlich in enger Zusammenarbeit mit Maria Montessori weiter und begleitete sie bei fast allen Ausbildungskursen als Assistentin für den musikpädagogischen Bereich.

Nach 1913 war das Leben von Maria Montessori durch Reisen geprägt. Sie unternahm drei Reisen in die USA, reiste in die Niederlande, nach Frankreich, Deutschland, Südamerika, Dänemark, England, Schottland, Norwegen und Schweden.

Die nächsten Jahre waren durch große Erfolge wie auch durch Niederlagen und Enttäuschungen gekennzeichnet. So standen auf der einen Seite Vorträge bei der fünften Weltkonferenz der New Education Fellowship vor 2000 Delegierten, auf der anderen Seite die Schließung ihrer Schulen unter faschistischen Regierungen.

Maria Montessori widmete sich ausschließlich der Verbreitung ihrer Methode. Sie begab sich in eine wirtschaftliche Abhängigkeit von Förderinnen, dem Erlös ihrer Ausbildungskurse und dem Vertrieb des didaktischen Materials. Winfried Böhm vermutet durch die wirtschaftliche Abhängigkeit vom Erlös der Materialien eine inhaltliche Verschiebung der Ausbildungskurse. Während bis zu den 20er Jahren das Prinzip der Freiheit der Kinder im Vordergrund stand, verlagerte sich später der Schwerpunkt auf das didaktische Material. (Böhm 1969, S. 114)

Auf Grund der politischen Situation in Italien lebte Maria Montessori von 1916 bis 1936 in Spanien, wo sie in Barcelona mit Unterstützung der katalanischen Regierung ihre Arbeit fortsetzen konnte. In dieser Zeit entstanden vor allem ihre konfessionell gebundenen religionspädagogischen Schriften.

Zu Beginn des spanischen Bürgerkrieges floh Maria Montessori nach London und zog später in die Niederlande. Sie forderte die Anerkennung des Kindes als vollberechtigten Staatsbürger und die Errichtung eines Kinderministeriums. 1939 folgte sie einer Einladung nach Indien. Ein Jahr später wurden in Indien auf Grund des Deutsch-Italienischen Kriegsbündnisses alle Italiener durch die Engländer interniert. So auch Maria Montessori, die sich aber auf dem Gelände der Theosophischen Gesellschaft relativ frei bewegen konnte. Die internationale Tätigkeit und die politischen Entwicklungen führten dazu, dass Maria Montessori sich immer stärker dem Thema der Friedenser-

ziehung und der Stellung und der Verantwortung des Menschen in der Welt zuwandte. Sie erweiterte die eigene konfessionelle Sichtweise und entwickelte einen Studien- und Arbeitsplan für Jugendliche, den sie selbst jedoch nie in die Praxis umsetzte.

1946 kehrte sie nach Europa zurück und bezog ihren endgültigen Wohnsitz in den Niederlanden. Sie wurde in den Jahren 1949, 1950 und 1951 für den Friedensnobelpreis nominiert. 1952, im Alter von 81 Jahren, starb Maria Montessori in Nordwijk aan Zee in den Niederlanden.

## 2. Die Entwicklung des Kindes aus der Sicht Maria Montessoris und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lehrenden

Aus der Sicht Maria Montessoris müssen die im Kind angelegten Potenzialitäten durch aktive Eigenleistung in selbstschöpferischer Bildungsarbeit durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt werden. Die Aufgabe von Erziehung kann demzufolge nur darin bestehen, die freie und unabhängige Entfaltung der Persönlichkeit zu ermöglichen. Diese entwickelt sich nicht von selbst durch den „Einklang mit der Natur“, sondern durch eine anregende, vorbereitete Umgebung.

Um eine freie Entfaltung der Persönlichkeit zu ermöglichen, muss die Erziehung auf phasenspezifische Sensibilitäten ausgerichtet werden. In der folgenden Tabelle werden ein Überblick der Entwicklung des Kindes aus der Sicht Maria Montessoris und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lehrenden skizziert.

Die Entwicklung des Kindes und Konsequenzen für die Lehrenden			
Anthropologische Prämisse: der Mensch ist mit offenen, variablen Potentialitäten und einem inneren Bauplan ausgestattet. Das Kind entwickelt sich durch aktive Eigenleistung in Interaktion mit seiner Umgebung. Die Entwicklung verläuft in phasenspezifischen Sensibilitäten.			
0-6 Jahre: Vom absorbierenden Geist zum bewussten Arbeiter: Eroberung der Umwelt, Perfektionierung der Sinneswahrnehmungen und der Bewegungskoordinationen, Schulung der Imagination	7-12 Jahre: Übergang des Geistes zur Abstraktion: Erkennen von Wirkungszusammenhängen, wissenschaftliches Denken	13-18 Jahre: Orientierung in der Gesellschaft	19-24 Jahre: Übernahme von Verantwortung
Hilfestellung zur Eroberung der Umgebung, Beziehung zwischen dem Kind und der Umgebung anregen		Hilfe zum verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft, „Erdkinderplan“	
Wissenschaftliches Interesse wecken, „Das Ganze geben, indem man das Detail als Mittel gibt.“			
Aufgabe der Lehrkraft: Hilfestellung beim Aufbau der Persönlichkeit und bei der Eroberung der Unabhängigkeit zu leisten. Von einer Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in Freiheit wird die Hinführung zu einer humanistischen Gesellschaft erhofft.			

### 3. Die Bedeutung der Musikdidaktik bei Maria Montessori

Wenn von Montessoripädagogik die Rede ist, wird oftmals die fehlende Musikdidaktik erwähnt. Nicht nur Eltern, sondern auch Kinderhausleitungen, Lehrkräfte sowie Dozenten und Dozentinnen in Ausbildungskursen beurteilen den musikdidaktischen Anteil bei Maria Montessori als sehr gering. Auch Experten der Montessoripädagogik treffen Aussagen, aus denen deutlich hervorgeht, dass die Musikdidaktik bei Maria Montessori unterrepräsentiert sein soll. Stellvertretend für die deutschsprachige Montessoriforschung werden Positionen von Prof. Dr. Paul Oswald, Mitherausgeber textkritischer Editionen von Werken Maria Montessoris und langjähriger Vorsitzender der Montessori-Vereinigung sowie Prof. Dr. Dr. Winfried Böhm, Präsident der Deutschen Montessori-Gesellschaft, Herausgeber verschiedener Schriften zu Maria Montessori (unter anderem einer internationalen Montessori-Bibliographie) und Referent bei internationalen Montessori-Kongressen, vorgestellt.

Paul Oswald stellt in einem Vergleich zwischen Waldorf- und Montessoripädagogik fest:

*„Dagegen ist bei Montessori die Gefahr, daß das Musische und die Kraft der künstlerischen Phantasie zu kurz kommen, weil Montessori selbst dazu weniger gesagt und wohl auch zu sagen hatte.“ (Oswald 1985, S. 155)*

Winfried Böhm vermutet die Vernachlässigung der Musikdidaktik innerhalb der vorbereiteten Umgebung durch die Betonung der Entwicklungsmaterialien.

*„Je mehr aber die Erziehung von den Sachen selbst ausgehen soll, werden musische Bereiche für die Erziehung zweitrangig ...“ (Böhm 1969, S. 100)*

Darüber hinaus stellt Winfried Böhm fest, dass ein weiterer Grund für das Fehlen des „musischen Bereichs“ in der Montessoripädagogik in der Bedeutung der Arbeit liegt.

*„Die starke Vernachlässigung der musischen Erziehung, die auch von orthodoxen Montessorianern eingestanden wird, liegt hier ebenfalls indirekt begründet. Da sich die Normalisation mittels zielgerichteter Arbeit einstellt, gewinnt Montessori von hier aus keinen Zugang zur pädagogischen Bedeutsamkeit des musischen Bereichs.“ (Böhm 1969, S. 178)*

Diesen Stellungnahmen werden Aussagen Maria Montessoris und Anna Maria Maccheronis gegenübergestellt. Für Maria Montessori sind die Sinnesmaterialien nicht Selbstzweck, sondern Mittel zur höheren Bildung des Menschen, welche den künstlerischen Ausdruck genauso einschließt wie den intellektuellen Wissenschaftsbereich.

*„Jeder Impuls des Kindes wird mit Hilfe des Materials in Handlung umgesetzt, und während es sich in wiederholten spontanen Übungen ausarbeitet, werden Fähigkeiten geübt, die sich mit anderen Fähigkeiten kombinieren und später neue Tätigkeiten hervorrufen, bis wir am Ende zu den höchsten und vielschichtigsten Betätigungen des Menschen kommen - Literatur, Kunst, Handwerk, Wissenschaft, Musik, Tanz, Schau-*

*spiel. Es ist alles ein Gewebe von Erscheinungen - un intreccio di cose.“ (eine Verflechtung bzw. eine Verknüpfung der Dinge). (Zit. n. Kramer 1976/1995, S. 315)*

Maria Montessori betont die Bedeutung der Lehrkraft für die musikalische Umgebung, da dieser Bereich nicht allein über die Materialien abgedeckt werden kann.

*„The teacher who plays for the child is doing a very necessary piece of work, because in the environment there are all the necessary stimuli except that of music and if there is not a person who is producing this music, the music in that environment is non-existent. Here the teacher has to fill a gap in the environment ... When the teacher notices that the child begins to hear and feel the music, then she will proceed in a more methodical way and just as the child perfects himself, the teacher follows him and rises to a higher level.“ (Zit. n. Miller 1981, S. 229 f.)*

Sie fordert in Analogie zum Spracherwerb eine Umgebung, in der das Kind jeden Tag die Möglichkeit musikalischer Anregungen erhält. Anna Maria Maccheroni formuliert diese Forderung folgendermaßen:

*„Se si compara la musica al linguaggio parlato, si nota come il bambino ode frequentemente parole e frasi che si ripetono ogni giorno, tutto un linguaggio che gli diviene familiare, che impara a intendere e a usare e che gradatamente si arricchisce. Lo stesso accade con la musica.“ (Maccheroni 1997, S. 73)*

(Wenn man die Musik mit der gesprochenen Sprache vergleicht, bemerkt man, wie das Kind Wörter und Phrasen oftmals wiederholt. Dadurch wird dessen Sprache schrittweise angereichert und schließlich so vertraut, dass es die Sprache zu verstehen und zu gebrauchen lernt. Und das gleiche geschieht mit der Musik.)

Für jedes Kind ist, nach Anna Maria Maccheroni, der Zugang zur Musik möglich. *„The child has within himself the power to make the spoken language his own; he can also learn the language of music.“ (Maccheroni 1966, S. 5)* Was andere Menschen unter angeborener Begabung verstehen, ist für sie das Ergebnis einer systematischen Gehörschulung. *„Sometimes a visitor listening to a child comparing one note and another will say that the child has special gift for music; but really the child has only had ear-training.“ (Maccheroni o.J., S.7)* Sie streitet nicht ab, dass manchen Kindern der Zugang zur Musik leichter fällt als anderen, sieht aber daraus keine Notwendigkeit, diese Kinder besonders hervorzuheben oder auf ein Mittelmaß zu reduzieren, damit sich alle Kinder auf demselben Niveau befinden.

*„The child who can do more does more; the others watch and have a better chance of improvement. The teacher must not praise this child, and must not hold him up as an example to the others. It is enough that this child does what he can. Do not bring out psychic complications.“ (Maccheroni o. J., S. 25)*

Neben der zielgerichteten Arbeit mit Materialien sieht Maria Montessori in der Auseinandersetzung mit der Musik eine weitere Möglichkeit, um zum vertieften Interesse zu gelangen. Entgegen der Behauptung Winfried Böhms, dass der Musikbereich außerhalb der angestrebten „Normalisation“ liege und deshalb vernachlässigt



sigt werde, sieht Maria Montessori die musikalische Betätigung als wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit.

*„Obwohl so viele Kinder in den verschiedenen durch sie gewählten Tätigkeiten scheinbar ihre ‚Zeit vergeuden‘, machen dieselben Kinder doch außerordentliche Fortschritte in allen Zweigen der Bildung und auch der Kunst. In einer indischen Schule, die über einen eigenen Musik- und Tanzlehrer verfügte, versammelte sich oft eine Gruppe Kinder im Musikzimmer, wenn der Lehrer selbst nicht zugegen war. Sie improvisierten dann Tänze, die der Lehrer sie nicht gelehrt hatte und die sich deutlich von den streng vorgeschriebenen Bewegungen der indischen Tanzkunst abhoben. Einige Kinder spielten auf Instrumenten Rhythmen, die sie mit einer Art selbsterdachtem Chorgesang begleiteten. Alle zeigten ein tiefes Interesse, das mehr war als nur Freude. Dann und wann hörte man in der Schule diese unerwarteten Melodien ... Dennoch wird der ‚Fortschritt‘ der wirklichen Aneignung der Bildung durch diese inneren Kräfte offensichtlich gefördert; und zwar viel mehr als durch eine willentliche oder aufgezwungene Anstrengung. Auch die Resultate ... scheinen vielmehr den ‚inneren‘ Mechanismen zuzugehören, die in ihrer Tätigkeit einen Entwicklungsimpuls an die Persönlichkeit als Ganzes abgeben.“* (Montessori 1966, S. 60)

Durch dieses Zitat wird deutlich, dass für Maria Montessori zur umfassenden Ausbildung der Persönlichkeit auch ein Bereich gehört, der durch Tanz, Instrumentalspiel und Gesang gekennzeichnet ist. Dabei steht neben der vertieften Konzentration in der Arbeit mit einem Material gleichberechtigt eine andere Form des „tiefen Interesses“. Darüber hinaus wird aus dem Zitat deutlich, dass die indischen Kinder offenbar durch ihre Lehrkraft in die traditionellen indischen Tanzbewegungen eingeführt wurden. Das deutet darauf hin, dass Maria Montessori eine Mischung weltweit genormter Materialien mit kulturspezifischen Gegebenheiten anstrebte.

1926 schreibt Maria Montessori in der Überarbeitung ihres Erstlingswerkes:

*„Der kurze Hinweis auf die musikalische Erziehung in diesem Buch beruht nicht auf einer geringen Wertschätzung der Musik in der Erziehung ... In den Montessorischulen wird jedoch die musikalische Erziehung eingehend gepflegt.“* (Montessori 1969, S. 315)

Der Biograph Edwin Mortimer Standing schließt sich auf Grund seiner Beobachtungen dieser Ansicht an. Er schreibt:

*„Ein Beispiel aus dem Musikunterricht: auch die Musik wird nach Maria Montessori dem Kinde am besten durch konkretes Handeln nahegebracht, weshalb es zum täglichen Programm einer Montessori-Klasse gehört, dass die Kinder sich eine Weile frei zur Musik bewegen.“* (Standing 1977, S. 203)

In den Montessorieinrichtungen wurde also darauf geachtet, dass die Kinder täglich mit einer musikalischen Umwelt in Berührung kamen, die sich nicht auf ein ritualisiertes Begrüßungslied oder ähnliches beschränkte, sondern in der den Kindern Bewegungsangebote zu instrumentaler Musik ermöglicht wurden.

Einen weiteren Aufschluss über die Bedeutung der Musikdidaktik in der pädagogischen Konzeption Maria Montessoris geben die Ausbildungskurse und deren Inhalte. Die Ausbildungskurse sind deshalb so wichtig, weil Maria Montessori ihr Praxismodell innerhalb dieser Kurse vermittelte. Entgegen der gegenwärtigen Situation in Deutschland, in der die Musikdidaktik in Ausbildungskursen gar nicht oder nur untergeordnet vermittelt wird, wurde dieser Bereich bei Ausbildungskursen unter Maria Montessori von Anna Maria Maccheroni und Elise Braun übernommen und weiterentwickelt. Auch nach dem Tod Maria Montessoris erhielt der Musikbereich innerhalb italienischer Ausbildungskurse einen hohen Stellenwert. Vittoria Fresco übernahm die Musikausbildung in den jährlich beginnenden Ausbildungskursen 1952 - 1957 und Gernana Cavadini übernahm den Musikbereich 1957 - 1965 und 1979 - 1985.

Nach Gegenüberstellung der Expertenmeinung mit der Darstellung Maria Montessoris und ihrer Mitarbeiterinnen stellt sich die Frage, wie die Diskrepanz in der Einschätzung der Musikdidaktik zustande kommt. Eine Begründung könnte darin liegen, dass über einen langen Zeitraum das hauptsächliche Augenmerk auf die Frühwerke Maria Montessoris gerichtet war. Im historiographischen Überblick über Inhalte der Musikerziehung werden in den Schriften Maria Montessoris drei große Einschnitte deutlich. Zunächst sah Maria Montessori in der Hörsensibilisierung und der Bewegungskoordination Möglichkeiten der Selbstdisziplinierung. In Anlehnung an die Schriften Édouard Séguins nutzte sie Sinnesmaterialien für therapeutische und disziplinierende Zwecke. Ziel der Hörerziehung war es,

*„...das Ohr des Kindes in-Beziehung auf die Geräusche zu erziehen, so dass das Kind sich daran gewöhnt, jedes leise Geräusch zu unterscheiden und es mit Tönen zu vergleichen, gegen grelle und unordentliche Geräusche Widerwillen zu empfinden. Solche Sinneserziehung hat auch den Wert, dass sie den ästhetischen Geschmack bildet und in sehr beachtenswerter Weise zu Zwecken der praktischen Disziplin ausgebeutet werden kann.“* (Montessori 1913, S. 192)

Ihre Intention kann deutlicher nicht sein. Die Gehörerziehung dient dazu, „Ruhe und Ordnung“ herzustellen. Ästhetischer Geschmack wird mit leisen, geordneten Klängen gleichgesetzt. Die Bedeutung der Gehörerziehung wird in der Funktion des Sedativs gesehen: *„Es braucht nicht näher geschildert zu werden, welche Bedeutung eine solche Erziehung hat für die großen Massen der Kinder. Das neue Geschlecht würde ruhiger werden und das geräuschvolle Treiben verabscheuen ...“* (Montessori 1913, S. 194)

Es erscheint nachvollziehbar, dass solche Äußerungen Maria Montessoris ihren „Fans“ eher peinlich waren, so dass lieber die Meinung vertreten wurde, es gebe keine spezifische Musikdidaktik als die Äußerungen der Frühwerke zu verbreiten. Diese Vermutung beschränkt sich aber auf die Frühwerke. Nach der Bekanntschaft mit Anna Maria Maccheroni erweiterte Maria Montessori ihr Verständnis von Musikdidaktik.

Leider wurde diese zweite Phase in der deutschsprachigen Literatur nur unzureichend dargestellt. Das 1916 verfasste Buch „L'autoeducazione nelle scuole elementari“

bestand nicht nur aus einer theoretischen Einführung, sondern auch aus einem umfangreichen Teil zur Schulpraxis. Dieser Teil wurde weder bei der deutschen Erstausgabe 1926 übersetzt, noch in der Ausgabe von 1976. Die Herausgeber Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch führen als Begründung an: „Er ist heute in manchen Passagen durch die Fortentwicklung der Montessori-Praxis überholt. Keineswegs überholt aber ist in seinem inhaltlichen Kerne der vorliegende Theorieband.“ (Montessori 1976, S. 6) Mit dieser Begründung hätte man wohl einen Großteil der Montessoriliteratur von der Übersetzung ausschließen können. Eine solche Haltung verfälscht das historische Bild und stützt z.B. das Vorurteil, Maria Montessori hätte der musikalischen Erziehung keine Bedeutung beigemessen. In der englischen Übersetzung, deren Titel zunächst „The Montessori Elementary Material“ und später „The Advanced Montessori Method, Volume 2“ lautet, umfasst das Kapitel zur Musik 57 Seiten und ist in die Abschnitte „Die Tonleiter“, „Das Lesen und Schreiben von Musik“, „Die Dur-Tonleitern“, „Rhythmische Übungen“ und „Hören von Musik“ unterteilt.

Maria Montessori leitet das Musikkapitel folgendermaßen ein:

*„Since the publication of my first volume on the education of small children, considerable progress has been made in the matter of musical education.“* (Montessori: „The advanced Montessori Method Vol. II“, 1965, S. 319)

Sie betont die Bedeutung der Musik als wichtigen Bereich der Erziehung. In diesem, im deutschsprachigen Raum nicht veröffentlichten zweiten Teil, der sich auf die Schulpraxis bezieht, wird eine wesentliche Erweiterung der musikdidaktischen Konzeption bei Maria Montessori deutlich. Fachspezifische Aspekte erhalten einen zentralen Stellenwert. Maria Montessori versucht, dem Kind die Befähigung zum strukturierten Hören von Musik zu ermöglichen. Es geht ihr nicht mehr um Disziplinierung oder um die Ausbildung der Muskulatur, sondern um die Erweiterung des musikalischen Verständnisses, wobei das Verstehen als Grundlage die Sinneswahrnehmung benötigt. Darüber hinaus erkennt Maria Montessori eine enge Verbindung zwischen musikalischem Lernen und der Bewegung. In einem Artikel aus dem Jahr 1926 bringt Maria Montessori das Thema „Analyse“ mit der Musikdidaktik in Verbindung. Sie verdeutlicht in diesem Artikel ihr Verständnis vom Verhältnis Subjekt/Objekt.

*„Die pädagogische Frage wendet sich also vor allem an diese künstlichen Komplexe, die die Faktoren der Kultur sind, um sie in ihre Elemente zu zerlegen“, d.h. das zu tun, was man in meiner Methode Analyse nennt, indem man diesem Wort jedoch eine umfassende Bedeutung gibt. Die Analyse ist ein Auflösen in Elemente, das sich nicht so sehr auf die Materie der Kultur selbst bezieht als auf die ‚Person‘, die sich Kultur aneignen muß, und die zur Aneignung dieser Kultur Anstrengungen verschiedener Art zu machen hat. Es wäre also eine Analyse, die von einem physiologischen oder psychologischen Gesichtspunkt ausgeht.“* (Montessori: „Grundlagen meiner Pädagogik“, 1965, S. 32)

In diesem Zusammenhang wird deutlich, warum Maria Montessori und Anna Maria Maccheroni ihren musikdidaktischen Entwurf „psicomusica“ nennen. Ausgangspunkt bleibt das Kind. Um ihm im Aufbau seiner Persönlichkeit zu helfen, wird die Umgebung entsprechend vorbereitet. Dabei geht das Kind im Schulbereich vom Konkreten und Sinnhaften zum Abstrakten über. Um das Kind im Erwerb von kultureller Bildung zu unterstützen, wird das Sachgebiet in kindgerechter Weise aufbereitet. Dabei soll das Kind die Sachgebiete nicht als abstrakte Materie zur Erweiterung des Wissenschatzes kennenlernen, sondern sein Interesse soll angesprochen werden, um die Selbstbildung anzuregen. Maria Montessori spricht davon, dass sie im Kind wissenschaftliches Interesse wecken möchte. Sie möchte ihm das Ganze erschließen, indem sie ihm Details zur intensiven Auseinandersetzung vorbereitet. Ihre Vorstellung ist dem gegenwärtig geläufigen Begriff des „exemplarischen Lernens“ sehr nahe.

Einen besonderen Aufschluss über die Veränderung der musikdidaktischen Konzeption wird aus der Überarbeitung ihrer Erstveröffentlichung „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ deutlich, die Maria Montessori im Jahr 1926 durchführte. Interessant ist nicht nur, was sie in der Neuauflage hinzugefügt, sondern auch, was sie weggelassen hat. So fehlen zum Beispiel die Hinweise auf die disziplinierende Wirkung der Gehörsensibilisierung, die bei den Kindern einen Widerwillen gegen laute Geräusche erzeugen sollte. Statt dessen sieht sie als Ziel der Hörsensibilisierung die Steigerung der sensorischen Fähigkeit und die Übung der Klassifizierung von Sinneswahrnehmungen. Die Übungen zur Gehörsensibilisierung werden in vier Gruppen eingeteilt: die Stille, die sprechende menschliche Stimme, die Geräusche und die Musik. (Montessori 1969, S. 150 f.) Neben dem überarbeiteten Kapitel zur Hörsensibilisierung fügt sie ein komplett neues Kapitel „Der Beginn der Musikalischen Kunst“ ein. Sie spricht über die Bedeutung einer Umgebung, in der musiziert wird und verweist auf die Sammlung von Musikwerken, die sich in der Praxis bewährt haben. Das Gehen auf der Linie soll dem Kind helfen, rhythmische Elemente in der Bewegung zu erfahren und musikalische Werke ganzkörperlich auszudrücken, während es zuvor experimentellen Studien der kindlichen Motorik diene. Die Kinder haben die Möglichkeit, individuell auf geeigneten Instrumenten das einstimmige Melodiespiel zu erlernen. Zuvor wurden Instrumente nur von der Lehrerin im Klassenverband gespielt. Es lässt sich eine deutliche Veränderung feststellen, in der die Bedeutung der Musikdidaktik für die Kinder erkannt wird. Den allgemeinen pädagogischen Prinzipien entsprechend werden fachliche Inhalte analysiert und den Kindern zur Verfügung gestellt.

In einem dritten Lebensabschnitt erweitert Maria Montessori die Musikdidaktik auf das Jugendalter. Musikdidaktik soll nun den Jugendlichen als Mittel des persönlichen Ausdrucks dienen und ihnen damit die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erleichtern. In der Mitte der dreißiger Jahre hielt Maria Montessori Vorträge über die Idee eines Sekundarschulentwurfs. Im Jahr 1948 wurden diese Vorträge von Georgette Bernard unter dem Titel „De l'enfant à l'adolescent“ herausgegeben. Diese französische



Ausgabe wurde 1966 unter dem Titel „Von der Kindheit zur Jugend“ ins Deutsche übersetzt und in Teilen unter dem Titel „Kosmische Erziehung“ im Jahr 1988 neu aufgelegt. Das Rahmenprogramm für die Studien unterteilt Maria Montessori in drei Abschnitte:

- „1. Den Weg zu den Möglichkeiten eines persönlichen Ausdruckes des Jugendlichen öffnen, d.h. durch Übungen und durch äußere Mittel die Entwicklung seiner inneren Persönlichkeit erleichtern.
2. Auf das antworten, was wir als die schöpferischen Elemente des psychischen Seins beim Menschen allgemein betrachten.
3. Den Jugendlichen mit der augenblicklichen Kultur in Beziehung setzen, indem man ihm eine umfassende Bildung vermittelt, und ebenfalls mit dem Mittel der Erfahrung.“ (Montessori 1988, S. 148)

Der erste Bereich beinhaltet die Musikdidaktik.

„Die Übungen zu diesem Zweck sind künstlerischer Natur in freier Wahl, sowohl was die Art der Übung betrifft als auch den Zeitpunkt ihrer Vollendung ... a) Die Musik: Ausführung von Werken, durch die die Kinder lernen, den Komponisten und seine Zeit zu erkennen, wie man es gewöhnlich mit den Werken der Literatur macht, Chorgesang, Studium der Instrumente für Soli und Orchester.“ (Montessori 1988, S. 148)

Zur optimalen Methode der Vermittlung von Inhalten merkt Maria Montessori an:

„Die besten Methoden sind diejenigen, die beim Schüler ein Maximum an Interesse hervorrufen, die ihm die Möglichkeit geben, allein zu arbeiten, selbst seine Erfahrungen zu machen und die erlauben, die Studien mit dem praktischen Leben abzuwechseln.“ (Montessori 1988, S. 154)

Leider blieb Maria Montessori die Konkretisierung dieser Methoden schuldig. Ihr Studienplan für Jugendliche wurde von ihr nicht mehr in die Praxis umgesetzt, in Deutschland wurde nicht einmal der Versuch unternommen, diesen Entwurf weiterzuentwickeln und umzusetzen. In vielen Montessorieinrichtungen wird der Musikunterricht nach Carl Orff oder Shinichi Suzuki favorisiert, in gegenwärtigen Ausbildungskursen, die in einem hohen Maß standardisiert sind und von der AMI (Association Montessori Internationale) maßgeblich bestimmt und überprüft werden, fehlt eine Vermittlung der Musikdidaktik nach Maria Montessori und Anna Maria Maccheroni vollständig.

Eine mögliche Erklärung für diesen Sachverhalt könnte darin liegen, dass engagierte Anhängerinnen Maria Montessoris nach ihrem Tod nur diejenigen Inhalte verbreitet haben, die sich ausschließlich auf Maria Montessori zurückführen ließen und nicht in Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen entstanden sind. Die Motivation könnte in einer Heroisierung einer einzelnen Person liegen, deren Werk um so „genialer“ zu sein scheint, je autonom es entstanden ist. Eine plausible Erklärung, warum auch anerkannte Expertinnen und Experten den Bereich der Musikdidaktik ignorieren, bleiben diese bisher schuldig.

#### 4. Die Musikdidaktik bei Maria Montessori und Anna Maria Maccheroni

Die Übungen zur Gehörsensibilisierung sowie die Bewegungsanregungen zur Rhythmuserfahrung sind die Basis der musikalischen Erziehung.

„Auf diesen beiden Grundlagen - einer sensorischen und einer motorischen - fußt unser musikalischer Anfangsunterricht.“ (Böhm 1990, S. 72) Maria Montessori sieht eine enge Verbindung zwischen der Bewegung und der Intelligenz.

„So you see that we have really a high road to the intelligence. Intelligence moves and is moved by motor activity, and it is true in everything that the child, through this motor activity can learn more precociously and in ways quite different from those that we had imagined.“ (Zit. n. Miller 1981, S. 240)

Aus der Beobachtung, dass Kinder gerne auf Bordsteinkanten oder umgefallenen Bäumen balancieren, entwirft sie die Übung „Gehen auf der Linie“, die zunächst der Stabilisierung des Gleichgewichts, der Perfektionierung der Körperhaltung und Bewegungskoordination dienen soll. Maria Montessori nennt die Übung zuerst „il filo“ (der Faden), um die Bewegung eines Seiltänzers zu suggerieren. Die Kinder gehen zu Beginn nur auf der Linie, später stellen sie die Ferse des einen Fußes an die Spitze des anderen Fußes, was einen höheren Schwierigkeitsgrad bedeutet. Als weitere Steigerung der Schwierigkeit tragen die Kinder geeignete Gegenstände, z.B. ein Glas Wasser oder eine Kerze, durch die sie bei einer stärkeren Erschütterung durch Verschütten des Wassers oder Erlöschen der Kerze auf einen Fehler aufmerksam werden. In dem Material ist also eine Fehlerkontrolle vorhanden. Durch das Tragen der Gegenstände wird die Aufmerksamkeit von den Füßen auf den ganzen Körper gelenkt.

Maria Montessori unterscheidet zwischen dem Gehen auf der Linie als Gleichgewichtsübung und dem Gehen auf der Linie als rhythmischer Übung. Während es in der ersten, bereits beschriebenen Übung um die Schulung des Gleichgewichts und der Körperkoordination geht, soll das Kind in der rhythmischen Übung die gewonnenen Erfahrungen und seinen Körper zum musikalischen Ausdruck einsetzen. Die rhythmischen Übungen schließen sich an die Gleichgewichtsübungen an. Den Zeitpunkt, von dem an die Übungen durch Musik begleitet und als rhythmische Übung bezeichnet werden, beschreibt Maria Montessori folgendermaßen:

„It will be useful to give here a few details on the execution of these first rhythmic exercises. The children begin, as we have said, by learning to walk on the line. They develop a passion for walking on that line, yielding to a fascination which grown-up people cannot conceive. They seem to put their whole souls into it. This is the moment for the teacher to sit down at the piano and without saying anything to play the first melody in our series. The children smile, they look at the piano and continue to walk, becoming more and more concentrated on what they are doing.“ (Montessori: „The advanced Montessori Method Vol. II“, 1965, S. 342)

Eine höhere Stufe des Ausdrucks wird erlangt, wenn das Kind nicht nur auf das Metrum reagiert, sondern die musikalischen Parameter wie z.B. Dynamik und Agogik ganzkörperlich umsetzt. Besonders hierzu ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Stücke musikalisch interpretiert und keine überflüssigen Betonungen spielt. Diese Betonungen, in der Intention gespielt, die Kinder in ihren Schritten zur Musik zu unterstützen, verhindern nach Maria Montessori den wirklichen Zugang des Kindes zum musikalischen Ausdruck. Den Unterschied zwischen einer Bewegung, die durch ein starr gespieltes Metrum oder eine musikalische Interpretation hervorgerufen wird, beschreibt Maria Montessori am Beispiel eines dreijährigen Jungen, der beim Wechsel von einem Stück in ein anderes nicht nur seine Schrittgeschwindigkeit änderte, sondern auch seine Körperhaltung.

*"Considered as something external this may be of slight importance, but considered as evidence of a mental state, the change in demeanor bears witness to a distinct artistic experience."* (Montessori: „The advanced Montessori Method Vol. II“, 1965, S. 344)

Kein Kind wird zu den rhythmischen Übungen gedrängt. Dem Kind wird täglich die Möglichkeit der musikalischen Erfahrung angeboten, es entscheidet aber selbst über die eigene Teilnahme. Den größten Unterschied zwischen dem Gehen auf der Linie und anderen Methoden, in denen Musik und Bewegung verbunden werden, sieht Anna Maria Maccheroni darin, dass die Kinder in der Montessoripädagogik nicht in ihren Bewegungen reglementiert werden, sondern direkt auf die Musik reagieren.

Für die rhythmischen Übungen auf der Linie wurden verschiedene Lieder und Musikstücke ausgewählt. Dabei galten zwei Kriterien. Als erstes mussten die Musikstücke die Mehrheit der Kinder zur Bewegung motivieren, als zweites sollte es sich um „gute“ Musik handeln: *„... play to them some of the many charming short pieces of music by the best composers, such as Mozart, Haydn, Bach, Schubert, Chopin, Handel, etc. Do not limit the child to nursery songs.“* (Maccheroni 1938, S. 82)

Die Qualitätskriterien für „gute“ Musik beschreibt Anna Maria Maccheroni folgendermaßen:

*„... it is necessary to have a very rich collection of pieces of music, which trigger, create and excite the various movements. We recommend good music. There are plenty of marches: those taken from operas are generally good as they express a psychological state of mind ... There are also arias which, without being marches, entice the children to walk. There are folk songs which mark the tempo clearly and with emphasis. I have a great desire to collect and to print such a rich collection. Meanwhile everyone can make one up for himself.“* (Zit. n. Miller 1981, S. 232)

Eine solche Sammlung von Musikstücken wurde von Elise Barnett im Jahr 1957 unter dem Titel „Montessori & Music - Rhythmic Activities for Young Children“ herausgegeben. Viele Kinder verbinden das Gehen auf der Linie mit dem Klatschen

des Metrums. Manche Kinder wählen statt des Klatschens das Spielen auf einfachen Perkussionsinstrumenten. Dabei lässt sich beobachten, dass die Kinder im Laufe der Zeit nicht mehr jeden Schlag begleiten, sondern nur den ersten Schlag des Taktes betonen. Zu diesem Zeitpunkt des wechselnden Interesses werden ihnen neue Übungen angeboten: zunächst werden Karten mit Notensymbolen den Musikstücken zugeordnet, dann werden Tonleiterskalen unterschiedlich rhythmisiert gespielt und von den Kindern in Schritte umgesetzt. Dabei verharren die Kinder bei den langen Notenwerten und erfahren so deren Dauer mit dem ganzen Körper. Nach dieser körperlichen Erfahrung werden die Notenwerte in einer Lektion benannt und die entsprechenden Symbole eingeführt. Die Symbole sind auf Kärtchen angebracht, deren Größe proportional zu den Notenwerten ist. So kann das Kind z.B. einen Dreier- oder Vierertakt mit entsprechenden Notenwerten auf unterschiedliche Art füllen und erhält gleichzeitig eine Fehlerkontrolle.

Das Kind kann nun, wenn es schon mit Tonhöhen gearbeitet hat, gehörte oder selbst-erdachte Melodien mit vorbereitetem Notenmaterial legen. *„The child uses for this purpose a large green chart containing various musical staves on which movable notes may be fixed at pleasure. These notes are equipped with a pin which may be pushed in the wood.“* (Montessori: „The advanced Montessori Method Vol. II“, 1965, S. 359) Anna Maria Maccheroni beschreibt eine Tafel, die auf einer Kiste angebracht ist, in der sich verschiedene Notenzeichen befinden, mit denen Melodien gesteckt werden können, welche die Kinder dann spielen oder singen und sich dazu bewegen. Die Kinder werden auch angeregt, zu den kleinen Melodien Sätze zu erfinden. Später werden die gelegten Tonfolgen in Notenbücher geschrieben.

Die Erfahrung und Benennung des Rhythmus und die Einführung der Notenwerte können auch durch andere Vorgehensweisen vermittelt werden. Anna Maria Maccheroni beschreibt Spiele, die der rhythmischen Erfahrung dienen. Ein Spiel besteht darin, dass an einem Armreifen ein Gummiband mit einem Ball befestigt ist, der beim Taktschwerpunkt fallen gelassen und bei der folgenden leichten Zählzeit wieder aufgefangen wird. Bei einem weiteren Spiel rollen sich zwei Kinder im Rhythmus der Musik einen Ball zu. Ein anderes Spiel ist das Pendelspiel, in dem ein großer aufblasbarer Ball von der Decke hängt. Diesen Ball spielen sich zwei Kinder, die auf Hockern sitzen, bei den Taktschwerpunkten zu. Durch das Zurücklehnen, um den Ball anzunehmen, soll sich zugleich eine sinnvolle Atemübung ergeben.

Als weitere Methode zur Rhythmusnotation beschreibt Anna Maria Maccheroni Akzentstreifen. Auf Tafeln mit gleichmäßigen Kreisen oder Noten sind einige durch einen Akzent gekennzeichnet, andere durch Pappen abgedeckt, die Pausen symbolisieren sollen. Durch das Verschieben der Akzente ergeben sich unterschiedliche Betonungen, die entsprechend in Bewegung umgesetzt werden. Die sich ergebenden Variationen werden in die traditionelle Notation übertragen.

Das Kind kann aus verschiedenen Angeboten der Rhythmuserfahrung wählen. Die Einführung in die Notation folgt dann den allgemeinen Prinzipien der Montessori-



pädagogik. Am Anfang steht die Sinneserfahrung, dann die Benennung des Phänomens und schließlich die Zuordnung von graphischen Symbolen. Wenn Anna Maria Maccheroni vom Verstehen von Notenschrift spricht, meint sie damit die Klangvorstellung - das innere Hören - bei der Betrachtung der Notation. Die Assoziation von Symbol zum entsprechenden Klang kann nach ihrer Überzeugung nur auf der geschulten Sinneserfahrung basieren.

In ihrer Vorstellung über eine Verbindung von Rhythmus und Bewegung bezieht sich Maria Montessori über die beschriebenen Übungen hinaus mehrfach auf Émile Jaques-Dalcroze. Die Dalcroze-Methode war für Maria Montessori wahrscheinlich reizvoll, da in ihr physiognomische und psychologische Erkenntnisse der Zeit zum Wohl des Kindes verbunden und in praktischer Anwendung zum Ausdruck gebracht wurden.

Neben der Verbindung von Bewegung und Musik wird in der Hörschulung die Grundlage für das Verständnis von Musik gesehen. Nur durch die optimale Ausbildung des Gehörs, durch die Schulung der exakten Wahrnehmung, wird das Kind aus der Sicht Maria Montessoris und Anna Maria Maccheronis auf die Erschließung der umgebenden Kultur vorbereitet.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Hörsensibilisierung ist für Maria Montessori die Erfahrung von Stille, von körperlicher Unbeweglichkeit. Aus dieser Stille heraus werden die ersten Gehörübungen mit Materialien gestaltet. Für die Sinneserziehung hat Maria Montessori zunächst Entwicklungsmaterialien gewählt, die ausschließlich die Funktion haben, den Gehörsinn zu schulen und die noch keine musikalischen Inhalte vermitteln sollen. Zunächst stehen dem Kind als Sinnesmaterial zur Gehörsensibilisierung die Geräuschdosen und die Glocken zur Verfügung. Diese Sinnesmaterialien entsprechen folgenden Kriterien:

- Das Material ist so gestaltet, dass jeweils eine Eigenschaft dabei isoliert wird, d.h. sie sind bis auf eine Eigenschaft vollkommen gleich.
- In der isolierten Eigenschaft gibt es verschiedene Abstufungen.
- Das Material soll beim Kind Interesse auslösen.
- Im optimalen Fall soll das Material eine selbständige Fehlerkontrolle durch das Kind ermöglichen.
- Das Material soll Anregung zum Handeln geben.
- Das Material ist nur einmal in der Umgebung vorhanden.

Die Geräuschdosen bestehen aus zwei identischen Serien von Holzdosens, durch deren Füllung laute und leise Geräusche erzeugt werden. Die Dosen werden von den Kindern gepaart und in aufsteigender Lautstärke geordnet. Dazu erfolgt in einer „Drei-Stufen-Lektion“ die Einführung der Terminologie. In der ersten Stufe ordnet die Lehrkraft Begriff und Klang zu, in der zweiten Stufe ordnet das Kind den Klang den vorgegebenen Begriffen zu, in der dritten Stufe benennt das Kind die Begriffe selbst. Nachdem die „Drei-Stufen-Lektion“ erfolgreich abgeschlossen ist, kann das Kind ohne die Lehrkraft weitere Übungen in ansteigendem Schwierigkeitsgrad vornehmen.

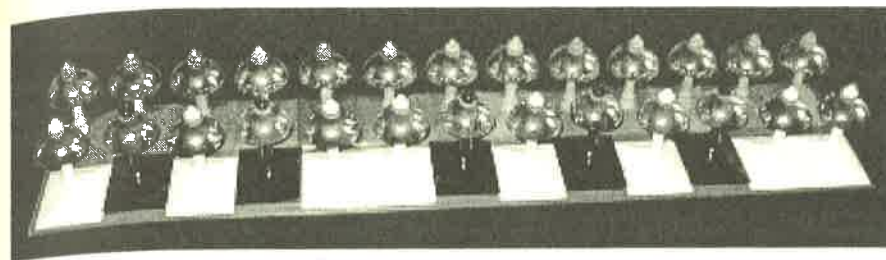


Abb.: Montessori-Glocken

Das Glockenmaterial besteht aus zwei Serien von jeweils 13 Glocken. Eine Serie ist auf holzfarbene Ständer montiert, die andere in Analogie zum Klavier auf weiße und schwarze Ständer. Die Glocken unterscheiden sich ansonsten nur durch eine Eigenschaft, nämlich durch die Tonhöhe. Jede Serie enthält die chromatische Tonleiter vom  $c'$  bis  $c''$ . Zu dem Material gehört auch ein Kontrollbrett mit weißen und schwarzen Feldern, die in den Abmessungen mit der Größe der Glockenfüße übereinstimmen. Das Kontrollbrett dient, wie der Name schon ausdrückt, der Fehlerkontrolle, die schwarzen und weißen Felder entsprechen der Klaviertastatur.

Entsprechend anderen Sinnesmaterialien werden auch die Glocken gepaart, wobei zunächst von starken Kontrasten ausgegangen wird, während später die Unterschiede in den Tonhöhen kleiner werden. Später ordnen die Kinder die Glocken nach der Tonhöhe, so dass sich je nach Auswahl eine diatonische oder chromatische Tonleiter ergibt. Sowohl Maria Montessori als auch Anna Maria Maccheroni beschreiben, dass manche Kinder die Tonleiter über 100mal nacheinander anschlagen. Darüber hinaus werden Gedächtnisübungen durchgeführt, d.h. das Kind merkt sich den Klang über eine längere Zeit, während die Glocken räumlich weiter auseinander liegen. Durch diese Übungen soll das Tongedächtnis geschult werden. Das Glockenmaterial eignet sich für Einzel- oder Partnerarbeit sowie Gruppenspiele. Vittoria Fresco beschreibt Gruppenspiele, in denen sich jeweils zwei Kinder mit gleichklingenden Glocken finden sollen oder das Fahrstuhlspiel, in dem die Kinder körperlich aufsteigende und absteigende Tonleitern umsetzen. Nach der körperlichen Erfahrung werden die Begriffe hoch und tief, später die Komparative und Superlative, eingeführt. Die bisher beschriebenen Übungen dienen ausschließlich der Sinnesschulung und werden bereits Kindern im Vorschulalter angeboten.

Später werden die Glocken zur Einführung in musiktheoretische Bereiche genutzt. Zunächst werden die Notennamen eingeführt, dann die Halb- und Ganztonschritte sowie Tetrachorde verdeutlicht, woran sich die Einführung in die Intervalle anschließt. Die handlungsorientierten Übungen führen zum Lesen und Schreiben der Notation, zur Einführung verschiedener Notenschlüssel und zum Spielen kurzer Motive.

Um die Wahrnehmung von Melodien zu schulen, werden dem Kind neben der Schulung der Stimme und dem Gebrauch der Glocken weitere Instrumente angebo-

ten. Für Schulen empfiehlt Maria Montessori zusätzlich einen Satz kleiner Pfeifen, der aus sechzehn einzelnen Pfeifen besteht, die eine doppelte diatonische Tonleiter ergeben. Außerdem sollen dem Kind Klangstäbe, Stimpfpfeifen und Monochorde zur Verfügung stehen. Bei den Klangstäben handelt es sich um Instrumente, die von Maria Montessori 1914 entwickelt wurden.

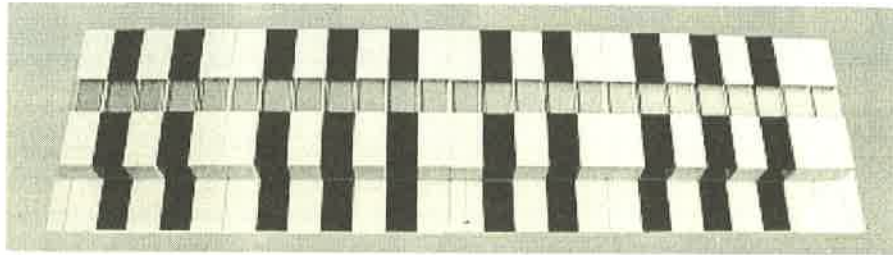


Abb.: Montessori-Klangstäbe

Ein Satz von Klangstäben, die auch Tonprismen genannt werden, besteht aus 25 Klangstäben, die zusammen zwei Oktaven umfassen, also eine Erweiterung der Glocken darstellen, die auf eine Oktave beschränkt sind. Während mit den Glocken nur die C-Dur-Tonleiter vollständig gespielt werden kann, ist es mit den Klangstäben möglich, alle Tonleitern zu bilden. Die Klangstäbe sind in Analogie zu den Klaviertasten in weiße und schwarze Stäbe aufgeteilt, ansonsten unterscheiden sie sich nur in ihrer Tonhöhe und nicht durch äußere Merkmale. Wie bei den Glocken existiert auch bei den Klangstäben ein Kontrollbrett mit schwarzen und weißen Feldern, die der Größe der Stäbe und der Anordnung der Klaviertastatur entsprechen.

Anhand der Klangstäbe werden fortschreitend folgende Bereiche der Musiktheorie erarbeitet: Entwurf und Spiel aller Tonleitern, durch Erkennen von Gesetzmäßigkeiten der Tetrachorde die Einführung in den Quintenzirkel und das Transponieren einfacher Melodien. Anna Maria Maccheroni beschreibt, dass Kinder mit den Klangstäben kleine Kompositionen entwarfen, die sie in ihr Notenheft schrieben und die Lehrkraft bat, auf dem Klavier eine geeignete Begleitung zu spielen. Sie verbesserten ihre Kompositionen solange, bis sie mit dem Klangergebnis zufrieden waren. (Maccheroni o.J., S. 26)

Neben den Instrumenten, die besonders für die Kinder hergestellt wurden, schreibt Anna Maria Maccheroni im Zusammenhang mit Kinderkonzerten auch von traditionellen Instrumenten. „Piano, violin, guitar, cello, even an orchestra, could be heard in these concerts, according to the facilities of the school.“ (Maccheroni o.J., S. 43) Außerdem spricht Maria Montessori von einer Erweiterung der Melodieinstrumente durch Perkussionsinstrumente, insbesondere von Tamburinen, Trommeln und Triangeln. Die Musikinstrumente dienen nicht nur der Schulung des Gehörs, sondern auch der Einführung in die Instrumentenkunde. Als Vorstufe werden in der Montessoriumgebung Klangexperimente angeboten, in denen die Grundprinzipien der Klangerzeugung verdeutlicht werden. Auch folgende Klangexperimente aus der

Akustik werden von Jeanne S. Rubin nach Durchsicht der unveröffentlichten Manuskripte Anna Maria Maccheronis genannt:

„As an example, the abstract science of acoustics is demonstrated concretely with the help of (1) the resonators of Helmholtz, (2) the wheel of Savart (a notched wheel and a strip of metal that creates friction with the teeth of the wheel), (3) the siren of Seebeck (a spinning disk with holes through which air is blown from a hose), (4) a glass bell (covering a musical bell struck with a mechanical hammer) from which the air is sucked out through a hose until a vacuum is created, and (5) numerous other devices including the previously mentioned monochord, the familiar tuning fork, and needles attached to vibrating bodies to trace their vibrations on paper blackened with smoke. Thus the Montessori program began with the Lesson of Silence and ended with conceptual abstractions of supersonics.“ (Rubin 1983, S. 224 f.)

Über Sinnesmaterialien hinausgehend, betont Maria Montessori auf dem 17. Internationalen Trainingskurs in London im Jahr 1931 die Bedeutung von Kinderkonzerten und der Gestaltung einer musikalischen Umgebung für das Kind.

„Now musical education cannot be done by these bells, and we cannot say that these bells provide a method for observation for sounds in the environment. We could only assert this if music is made in the child's environment. The fundamental thing is that there should be music in the child's environment, just as there does exist in the child's environment spoken speech ... There are certainly rhythmic exercises that the child can do, but this is not enough. There should be concerts for the child and so on. We come to a great lack in the child's environment which should be filled ... We have already arranged concerts in Rome, but evidently the matter has to be further organized than it has been so far.“ (Zit. n. Miller 1981, S. 105)

Sie klagt weiter die Erwachsenen an, die für sich selbst Konzerte organisieren, aber nicht für Kinder, sondern diese aus den eigenen Konzerten ausgrenzen. Anna Maria Maccheroni beschreibt mögliche Inhalte der Kinderkonzerte. Sie schlägt konkrete Themen wie Tiere, Wasser und Gefühle als Leit motive für Kinderkonzerte vor, aber auch ein abstraktes Thema wie „Rondo“, so dass das Kind ein „living dictionary of musical terms“ (Maccheroni o.J., S. 43) erhält. Die gehörten Musikstücke werden unter den genannten Themen katalogisiert und in einer Musikbücherei für Kinder gesammelt. In der Musikbücherei sollen neben Märschen, Liedern, Tänzen, Wiegenliedern etc. auch kurze Melodien, z.B. Rezitative oder Dialoge aus Opern gesammelt werden. Jedes Musikstück soll auf der Vorderseite den Titel des Stückes, die Autorin bzw. den Autoren und die Klassifikation aufweisen. Die Bücherei wird sowohl von der Lehrkraft als auch durch die Kinder erweitert. Die Musikbücherei für Kinder soll einen Beitrag zur Einführung in die Kultur leisten.

Die Funktion der Musikdidaktik bei Maria Montessori ist, neben der Persönlichkeitsbildung und dem Erwerb musikalischen Wissens, die Vermittlung des geistigen Erbes und der jeweiligen Kultur. Darüber hinaus soll Musik als ein Mittel des persön-



lichen Ausdrucks dienen können. Die spontane Schaffenskraft stellt sich bei den Kindern aus der Sicht Maria Montessoris und Anna Maria Maccheroni von selbst ein und äußert sich z.B. im Komponieren. Eine andere Form des künstlerischen Ausdrucks kann für Kinder oder Jugendliche das Darstellende Spiel sein.

*„Also dialogue and ‚recitative‘ taken from operas or from other kinds of music must have their place in a children's library. Children read them, learn them by heart, and then act them. With good pronunciation, and lively expression. If the costumes required are provided, these dialogues may be played in the school theatre.“* (Maccheroni o.J., S. 47)

Da die Jugendlichen in einer Montessoriumgebung bereits in vielen Bereichen Erfahrungen gewonnen und einen hohen Grad der Bildung und Imagination entwickelt haben sollen, besitzen sie nach Maria Montessori alle Voraussetzungen, nicht nur historische Zusammenhänge zu begreifen und Funktionen von Musik innerhalb der Musikgeschichte zu erkennen, sondern darüber hinaus Musik als Mittel der eigenen Ausdruckskraft zu nutzen. Bei den Ausführungen zum Jugendalter handelt es sich wie bereits erwähnt nur um einen theoretischen Entwurf, der in der Praxis von Montessorieinrichtungen noch konkretisiert und erprobt werden müsste.

Trotzdem lässt sich zusammenfassend folgende Übersicht über die Musikdidaktik von Maria Montessori und Anna Maria Maccheroni erstellen:

<b>Musikdidaktik bei Maria Montessori und Anna Maria Montessori</b>	
Vermittlung geistigen Erbes und der jeweiligen Kultur, Erkennen von historischen Zusammenhängen Persönlichmusikalischer Ausdruck durch Komponieren, darstellendes Spiel fachübergreifende Inszenierungen	
Bereitstellung von Material zum Erwerb musiktheoretischen Wissens	
Notation (Glocken, Akzentstreifen), Material zur Instrumentenkunde, Anlegen einer Musikbücherei, Quintenzirkel (Tonprismen), Komponistinnen- und Komponisten-Biographien	
Bereitstellung einer Umgebung, in der jedem Kind eigene musikalische Erfahrungen ermöglicht werden.	
Harmonie	Kulturspezifische Tänze Hören von komplexer Musik (musikalischer Saisongarten, themenorientierte Kinderkonzerte) Spielen von Instrumenten in der Umgebung (Tonprismen, Pfeifen, Monochorde, Harfen)
Melodie	Gesang (Sprechgesang, Lieder gregorianische Choräle) Gehen auf der Linie (verschiedene Bewegungsformen zur Musik) Rhythmische Gymnastik nach Émile Jaques-Dalcroze
Percussion	Spielen von Percussionsinstrumenten Rhythmus- und Metrumspiele (Pendelball, Akzentstreifen)
Gehörsensibilisierung	
Ratespiele von verschiedenen Materialien „Jäger von Klängen“	Klangeexperimente Glocken (Isolierter Ton als Signal für Aktion)
Stilleübungen Geräuschdosen	Gedächtnisübungen, Paaren, Terminologie hoch-tief, Motive spielen und transponieren)

## 5. Übertragbarkeit auf Regelschulen

Bevor die Übertragbarkeit der Musikdidaktik Maria Montessoris und Anna Maria Maccheronis auf Regelschulen diskutiert wird, ist eine allgemeine Anmerkung zur Montessoripädagogik notwendig. Die anthropologische Konzeption Maria Montessoris muss aus gegenwärtiger Perspektive eine Öffnung zu verschiedenen aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, z.B. der Neuropsychologie oder der Soziologie erfahren, damit die historische Position aktualisiert und in Teilen verifiziert wird. Dieses gilt insbesondere für den Begriff der „Normalisation“. Die Erweiterung der anthropologischen Erkenntnisse, die Maria Montessori zu Lebzeiten selbst begann, kann und muss auf die Gegenwart übertragen werden, wenn die Konzeption nicht nur als Relikt vergangener Zeiten eine museale Bedeutung erhalten, sondern als Impuls für die Zukunft verstanden werden soll. Dabei wäre zu fragen, ob der fundamentale pädagogische Optimismus Maria Montessoris nicht im Widerspruch zur pädagogischen Praxis steht.

Eine Eingliederung der Musikdidaktik in den traditionellen Frontalunterricht der Regelschulen erscheint nicht sinnvoll. Abgesehen von einem unterschiedlichen zeitlichen und organisatorischen Rahmen, wird in der beschriebenen Musikdidaktik vorausgesetzt, dass das Kind über die Beschäftigung mit musikalischen Inhalten hinaus vielfältige Möglichkeiten zur Schulung der Motorik, Feinmotorik und Konzentration erhält. Der musikdidaktische Entwurf ist als Angebot, nicht als Verpflichtung zu verstehen. Die Kinder entscheiden selbst, ob, wann und über welchen Zeitraum sie sich mit musikalischen Themen auseinandersetzen. Diese Wahlfreiheit scheidet für den traditionellen Musikunterricht aus.

Als interessante Ergänzung zum Musikunterricht an Regelschulen, der im allgemeinen im Klassenverband durchgeführt wird, ist hauptsächlich die Bereitstellung verschiedener Materialien denkbar, so z.B. der Tonprismen, die den häufig verwendeten Orffschen Klangstäben gegenüber den Vorteil haben, dass sie nur auditiv zu unterscheiden sind und nicht zusätzlich visuell. Gleiches gilt für die Geräuschdosen und die Montessoriglocken. Die Integration von Montessorimaterialien in Regelschulen erscheint jedoch insofern problematisch, als sie für die Einzelarbeit konzipiert wurden und durch eine wie auch immer geartete Verwendung im Frontalunterricht die pädagogischen Prinzipien nicht nur ignoriert, sondern ins Gegenteil umgewandelt werden. Maria Montessori geht es um die individuelle Sinneserfahrung. Diese kann sich nur im intensiven Umgang mit dem Material einstellen, nicht durch eine Demonstration der Lehrenden.

Eine sinnvolle Integration der Materialien kann also nur in solchen Schulen geschehen, die in wesentlichen Bereichen mit Montessorischulen übereinstimmen. Zumindest müsste das Kind innerhalb des Schulalltages die Möglichkeit zur frei gewählten Arbeit erhalten, und die Lehrkraft müsste auf Grund einer detaillierten Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung und in beobachtender Auseinander-

setzung mit der jeweiligen Situation handeln und darüber hinaus einen sachlich fundierten Umgang mit musiktheoretischen, musikgeschichtlichen und ästhetischen Grundlagen sicherstellen. Dabei müsste sie die Funktion einer helfenden Begleiterin übernehmen, die Interessen der Schülerinnen aus Achtung ihrer Persönlichkeit ernst nimmt. Über diese Minimalanforderungen hinaus wären der jahrgangsübergreifende Unterricht und der Verzicht auf eine traditionelle Beurteilung sinnvoll, was aber selbst in vielen Montessorischulen in Deutschland nicht der Fall ist.

Die Gestaltung einer sozialen und kulturellen Situation, die jedem Kind eine optimale Selbstbildung ermöglicht, erscheint als angemessene Vermittlung zwischen Person und Sache. In der Musikdidaktik Maria Montessoris besteht eine Verbindung (allerdings noch keine Balance) zwischen dem aktiven Handeln, dem emotionalen Ausdruck und dem kognitiven Erwerb theoretischer Inhalte. Eine Umgebung, die hinreichende Anreize zur sensorischen und motorischen Entwicklung bereitstellt und zugleich die Aneignung musikalischen Wissens ermöglicht, erscheint auch für die Zukunft als ein gangbarer Weg. Allerdings kann und darf nicht ausschließlich auf bereits entwickelte Angebote zurückgegriffen werden, sondern die bestehenden Materialien und Angebote müssen zeit- und kulturgerecht weiterentwickelt und in Teilen ersetzt werden. Diese Forderung gilt insbesondere für Montessorieinrichtungen und Ausbildungskurse, die teilweise zur erstarrten dogmatischen Anwendung der Materialien neigen. Darüber hinaus scheint Konsens mit der aktuellen musikpädagogischen Diskussion bezüglich der Öffnung der Musikdidaktik für die außerschulische Kultur sowie einer Erweiterung der Persönlichkeit durch den Erwerb musikalischer Erfahrungen zu bestehen.

Begründungszusammenhänge musikdidaktischer Praxis sieht Maria Montessori einerseits auf Grund ihrer anthropologischen Auffassung, dass die musikalische Entwicklung Teil einer Gesamtentwicklung ist und daher einen notwendigen Raum innerhalb einer pädagogischen Konzeption beansprucht, und andererseits auf Grund der Auffassung, dass eine umfassende Schulung der Sinne und der Wahrnehmung Grundlage jeglichen musikalischen Verständnisses ist. Darüber hinaus sieht sie in der Musikdidaktik die Möglichkeit des Zugangs zum kulturellen Erbe und zum verantwortlichen Mitgestalten der Gesellschaft.

Trotz eines breiten Spektrums besteht offenbar gegenwärtig in allen musikdidaktischen Modellen Konsens darüber, dass eine Balance von emotionalen und kritisch-rationalen Aspekten im Musikunterricht angestrebt werden muss. Einigkeit scheint auch darüber zu herrschen, dass neben der Schulung der Wahrnehmung die Produktion (durch Komposition und Improvisation), die Reproduktion, Rezeption und Reflexion von Musikwerken den Musikunterricht kennzeichnen sollen. Das musikdidaktische Modell Maria Montessoris und Anna Maria Maccheronis kann diesen Anforderungen standhalten, müsste hinsichtlich der Gewichtung jedoch noch überprüft werden. Die Idee, für vielfältige musikalische Bereiche Angebote zu entwickeln, aus denen die Lernenden selbst wählen können, erscheint auch für Regelschulen interessant. Damit ergäbe sich nicht nur

in der Musiklandschaft, sondern auch für die Lernenden selbst ein plurales Angebot. Damit dieses nicht zur Beliebig- oder Orientierungslosigkeit führt, müssten allerdings noch einige organisatorische Anstrengungen unternommen werden.

Uns ist es wichtig, dass die Montessoripädagogik nicht ausschließlich als Materialpädagogik rezipiert wird. Neben dem Einsatz interessanter Materialien muss auch die Situation einen Anreiz zur musikalischen Betätigung bieten und einen Zugang zur komplexen Musik ermöglichen. Im Sinne der Montessoripädagogik sind hierzu alle zur Verfügung stehenden (auch technischen) Mittel dahingehend zu überprüfen, ob sie das Kind zur handelnden Auseinandersetzung anregen und zum Verständnis der Sache beitragen.

Abschließend wird am **Beispiel Tanz** skizziert, wie Prinzipien der musikdidaktischen Konzeption Maria Montessoris und Anna Maria Maccheronis für den gegenwärtigen Musikunterricht übertragen und weiterentwickelt werden können. Das Beispiel Tanz wurde gewählt, um die Inszenierung einer Situation zu beschreiben und die musikalische Umgebung nicht auf das bereitstehende Material zu reduzieren. Darüber hinaus steht der Tanz exemplarisch für die Bedeutung, die Maria Montessori in der Bewegung gesehen hat.

Im Sinne der vorbereiteten Umgebung müssen Einstiegsmöglichkeiten gefunden werden, die gewährleisten, dass sich jedes Kind seinen Interessen und Bedürfnissen gemäß in die Arbeit einbringen kann. Als Einstiegsmöglichkeiten zum Tanzen dienen Anregungen in Form von Ausgangsimpulsen. Sie können aus allen Lebensbereichen kommen, die das Interesse des Kindes wecken.

Mögliche Ausgangsimpulse:

- ein spezifischer Tanz (z.B. ein historischer, modischer oder exotischer Tanz)
- ausgewählte Musikbeispiele (z.B. zwei stark kontrastierende Musikstücke)
- (Alltags-) Materialien und Geräte (z.B. Stühle, Abfallsäcke, Steine, Turnbänke, Handtücher)
- Masken und Verkleidungen (z.B. Bewegungsveränderungen durch Verhüllungen oder der Gestus der Maske wird zur Bewegungsinspiration)
- Gedichte, Bilder und Geschichten
- Alltagsszenen und Kommunikationsrituale (z.B. Formen des Gehens, Begrüßungsformen)
- Tiere, Elemente und Jahreszeiten

Welche Ausgangsimpulse von den Lehrenden und den Kindern ausgewählt werden, hängt von der individuellen Entwicklung, den Bedürfnissen, Erwartungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der beteiligten Personen ab.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle Kinder einer Klasse oder einer Gruppe gleichermaßen einer Tanzaufgabe widmen. Daher sollte im Vorfeld besprochen werden, inwiefern sich jedes Kind beim Tanzen einbringen möchte.



Im Sinne der Montessoripädagogik gilt das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Kinder, die nicht tanzen wollen, können z.B. eine musikalische Begleitung einüben, Kostüme und Masken anfertigen, Materialien beschaffen, die Raumgestaltung übernehmen oder den Entstehungsprozess fotografieren und dokumentieren.

Auch wenn Maria Montessori sich fast gar nicht zum Tanz geäußert hat, so lassen sich doch Prinzipien der Montessoripädagogik auf den Tanz anwenden. Damit Kinder kreativ tanzen können, ist Tanztechnik ein unverzichtbares Hilfsmittel, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten im Sinne eines Tanzwortschatzes zu erweitern. Ausgangspunkt dieser Bewegungssprache sind durch die Lehrenden angeleitete Bewegungsimpulse. Bewegungselemente werden vom Kind erprobt, geübt und kombiniert. Es entsteht eine Bewegungssprache mit einer Fülle an Schritten und Gesten, die den Tanzenden bei der Bewegungsgestaltung zur Verfügung steht. Diese Bewegungssprache wird zunehmend erweitert und qualitativ gesteigert. Erfinden, Entdecken, Ordnen, Planen, Strukturieren und Verändern ermöglichen schließlich Formen des (kreativen) Tanzes. Nur durch die Kontrolle der eigenen Motorik und das Streben nach Vervollkommen kann das Kind im Sinne Maria Montessoris zur Freiheit in der Bewegung und im Tanz gelangen.

Als Kategorien, die Ausführungen von Bewegungen bestimmen, bieten sich in Anlehnung an Rudolf von Laban (v. Laban 1981, S. 75-98) die Kategorien Raum, Zeit, Form und Dynamik an. Dem Thema entsprechend werden diese Kategorien bearbeitet. Die Lehrenden haben die Aufgabe, Hilfestellungen zur eigenständigen Umsetzung zu geben. Um die Bewegungen besser beschreiben zu können, hat Rudolf von Laban acht elementare Antriebsaktionen entwickelt:

- Drücken (zerquetschen, schneiden, durchzwängen)
- Flattern (leichtes Schlagen) hat – wie alle anderen Aktionen – durch Hervorhebung des einen oder anderen Elementes Ableitungen wie klapsen, schlackern, schnipsen.
- Stoßen (stechen, schieben, durchlöchern, rütteln)
- Schweben (ausstreuen, umrühren, streicheln)
- Wringen (zerren, abdrehen, rekeln)
- Tupfen (tapsen, klopfen, schlotterndes Zucken)
- Peitschen (schlagen, werfen, reißen)
- Gleiten (glätten, aufstreichen, verwischen)

Diese Antriebsaktionen dienen der Aktivierung der Bewegung. Aus der inneren Einstellung zu diesen Faktoren, gegen sie anzukämpfen oder sie zu erspüren, ergeben sich unterschiedliche Energiequalitäten: fest - zart, plötzlich - allmählich, direkt - flexibel und gebunden - frei.

Die Lehrenden regen die verschiedenen Aktionsarten an. Dadurch entsteht ein solides Fundament, das in Kombination mit der Erarbeitung von Raumwegen die Gestaltung von Bewegungsthemen ermöglicht. Eine solche Gestaltung soll anhand

eines konkreten Beispiels, welches auch in Regelschulen umgesetzt werden könnte, konkretisiert werden.

In dem Beispiel werden Prinzipien der Montessoripädagogik bezüglich der Bewegungsgestaltung angewendet. Der Themenbereich „Vampire und Geister“ stammt aus einer Regelschule. Dieses Thema hätte Maria Montessori wahrscheinlich nicht bearbeitet, da sie „abschweifende Phantasie“ als hinderlich für eine „normalisierte“ Entwicklung ansah.

Den Ausgangsimpuls für das Beispiel bilden eine Geistergeschichte und der Wunsch der Kinder, sich näher mit dem Thema zu befassen. Als eine Möglichkeit des Bewegungseinstiegs wird der Aspekt „Wie kann man jemanden erschrecken?“ thematisiert. Durch Leitfragen erhalten die Kinder einen Zugang zu ersten Bewegungsgestaltungen.

- Wie muss mit Ketten gerasselt werden, damit es gruselig klingt?
- Wie viele Kinder können unter einem Bettlaken als ein riesiges Gespenst herumspuken?
- Welche Körperhaltungen und Fratzen wirken angsteinflößend?
- Wie kann man sich leise an jemanden heranschleichen, um ihn zu erschrecken?

Nach einiger Zeit wird von den Kindern intensiv nach markanten Geisterbewegungen gesucht, die ihren Vorstellungen entsprechen. Die Basis für diese Bewegungen bilden die Grundelemente Gehen, Laufen, Drehen und Springen. Die Lehrkraft legt nach einiger Zeit der Erprobung fest, wie die Kategorien Raum, Zeit, Form und Dynamik gezielt in die Bewegungen einbezogen werden sollen.

Wenn z.B. die Geisterbewegungen im Gehen, Laufen, Drehen und Springen raumgreifend (Raum), schnell (Zeit), eckig (Form) und kraftvoll (Dynamik) sein sollen, so können die von den Kindern gefundenen Bewegungen daraufhin untersucht, bearbeitet, verändert und verbessert werden. Als Fehlerkontrolle fungiert das eigene Körpergefühl, die Rückmeldung durch die anderen Kinder und die Lehrkraft und evtl. ein Spiegel, wie er in Ballettsälen üblich ist. Die Verwendung geeigneter Musikstücke ist bei dieser Arbeit hilfreich.

Eine weitere Arbeitsanweisung könnte zu einem späteren Zeitpunkt lauten:

- Bewegt euch als Geist schnell, mit eckigen Bewegungen und viel Kraft durch den ganzen Raum.
- Peitscht dabei die Luft mit euren Armen, Beinen, dem ganzen Körper etc.
- Eure Bewegungen sollen dabei fest, plötzlich und direkt ausgeführt werden.

Eine andere Vorgabe für Geisterbewegungen wäre die Vorstellung eines Flaschengeistes. Dem Flaschengeist steht nur ein sehr begrenzter Raum zur Verfügung (das Innere einer Flasche), die Bewegungen finden nur langsam statt (der Geist ist schon sehr lange in der Flasche und ist „bewegungsmüde“), nur kleine, abgerundete Bewegungen sind möglich und die Bewegungen sind eher kraftlos, zart und allmählich.

In einem weiteren Schritt könnte es das Ziel sein, die gefundenen Bewegungen in eine festgelegte Folge zu bringen. Dazu legen die Kinder allein oder bereits zu zweit Bewegungsfolgen fest, die reproduzierbar sind. Der zeitliche Rahmen kann durch eine begrenzte Anzahl von „Taktschlägen“, eine kurze Musiksequenz oder akustische Klangfolgen der anderen Kinder vorgegeben werden. Die Auswahl entsprechender Musikstücke ist Bestandteil der vorbereiteten Umgebung. Stark kontrastierende Passagen erleichtern das Herausarbeiten von unterschiedlichen Bewegungsqualitäten innerhalb einer Bewegungsfolge. Im Schneeballsystem können Bewegungsfolgen gegenseitig beigebracht und bis zur vollen Länge eines Tanzes zusammengefügt werden.

Die entwickelten Bewegungsfolgen mit den erarbeiteten Bewegungen genügen den Intentionen der Kinder nicht immer. In diesem Fall hat die Lehrkraft die Aufgabe, weitere Bewegungsformen zu vermitteln, z.B. gezielt nach Formen der Fortbewegung, des Drehens oder Springens zu suchen. Dabei können Formen aus unterschiedlichen Tanzrichtungen zum Einsatz kommen. Für das Drehen kann von der Frage ausgegangen werden: Welche Drehformen kennen wir? Erfahrungen mit Drehungen im Liegen, im Sitzen, im Stehen werden systematisiert. Darüber hinaus können Drehungen aus der Folklore, dem Ballett, dem Jazztanz, dem Breakdance, dem Modern Dance und anderen Stilrichtungen von der Lehrkraft eingebracht werden. Auch durch den Einsatz von Medien, z.B. durch einen Videoclip oder Fotos können weitere Anregungen gewonnen werden.

Um die verschiedenen Ausdrucksformen zu strukturieren, ist die Umsetzung einer komplexen Handlung oder einer Geschichte, also ein Libretto, als Impuls für die Gestaltung von Tänzen denkbar. Auf das Beispiel bezogen wäre das z.B. die Geschichte eines Flaschengeistes, der durch ein Ereignis befreit wird und seine gewonnene Freiheit auslebt. In wieweit diese Geschichte ausgestaltet wird, ob der erarbeitete Tanz vor einem Publikum aufgeführt werden soll, das hängt wiederum von Absprachen ab, die gemeinsam getroffen werden.

An dem Beispiel sollte gezeigt werden, wie eine Aufnahme und Weiterentwicklung von Impulsen aussehen könnte. In diesem Sinn ist von der Montessoripädagogik nichts spektakulär Neues zu erwarten. Viele Gedanken und Materialien haben bereits den Weg in Grundschulen gefunden. So sind die gefüllten Filmdosen den Geräuschdosen ähnlich, das Rhythmus-Einmaleins von Anselm Ernst entspricht den Rhythmusmaterialien Anna Maria Maccheronis und die Montessoriglocken werden von Wilfried Gruhn zu diagnostischen Zwecken genutzt. Arbeitsformen wie Freiarbeit, fachübergreifender Projektunterricht und exemplarisches Lernen ergänzen in vielen Grundschulen die traditionellen Ansätze, allerdings nach unseren Erfahrungen überwiegend außerhalb des Musikunterrichts. Interessant ist die kritische Auseinandersetzung mit der Montessoripädagogik auf jeden Fall, da sie entgegen anderen Modellen der Jahrhundertwende nicht kindertümelnd ist und Kognition und Emotion, die Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt und die Arbeit an und mit den Sinnen anstrebt. Die Adaption essentieller Prinzipien für den Musikunterricht der Gegenwart und Zukunft und die Bewährung in der Praxis stehen allerdings noch aus.

## Anmerkung

1. Der Beitrag besteht zu weiten Teilen aus Auszügen der Dissertation von Claudia Meyer: „Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner: Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen.“ Im Schrifttum über Maria Montessori werden die Begriffe „Musikerziehung“, „Musikdidaktik“ und „Musikpädagogik“ nebeneinander verwendet. Wir haben uns für den Begriff „Musikdidaktik“ entschieden.

## Literatur

- Barnett, Elisabeth: *Montessori & music: Rhythmic activities for young children*. New York: Schocken Books, 1973
- Böhm, Winfried: *Maria Montessori - Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 1969
- Böhm, Winfried: *Maria Montessori - Texte und Gegenwartsdiskussion*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 1990, 4. Aufl.
- Kramer, Rita: *Maria Montessori – Leben und Werk einer großen Frau*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, 1976/1995
- Maccheroni, Anna Maria: *A true romance*. Edinburgh: 1938
- Maccheroni, Anna Maria: *Developing the musical senses*, S.1-21. Cincinnati, Ohio: Greenwood Press, 1966
- Maccheroni, Anna Maria: *La musica e il bambino in: >il quaderno montessori<*, 54, 1997, S.69-96. Castellanza
- Maccheroni, Anna Maria: *The Montessori Method: Music and the child*. Battersea, London: Salesian Press, o.J.
- Meyer, Claudia: *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner: Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch-pädagogischen Konzeptionen*, Berlin: Mensch & Buch Verlag, 2000
- Miller, Jean Karen: *The Montessori Music Curriculum for Children up to 6 years of age*. USA: Department of education, Case Western Reserve University, 1981
- Montessori, Maria: *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart: Julius-Hoffmann-Verlag, 1913
- Montessori, Maria: *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heilberg: Quelle und Meyer Verlag, 1965
- Montessori, Maria: *The Advanced Montessori Method Vol. I + II*. New York: Schocken Books, 1965
- Montessori, Maria: *Über die Bedeutung des Menschen*. Freiburg i.Br.: Verlag Herder, 1966
- Montessori, Maria: *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg i. Br.: Verlag Herder, 1969, 10. Aufl.
- Montessori, Maria: *Schule des Kindes*. Freiburg i. Br.: Verlag Heder, 1976, 4. Aufl.
- Montessori, Maria: *Kosmische Erziehung*. Freiburg i. Br.: Verlag Herder, 1988
- Oswald, Paul: *Montessori- bzw. Waldorfpädagogik? in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 61, 1985, S.139-159
- Rubin, Jeanne S.: *Montessorian Music Method: Unpublished Works in: Journal of Research in Music Education*, XXXI/3, 1983. USA
- Standing, E.M.: *Maria Montessori – Leben und Werk*. Stuttgart: Klett-Verlag, 1977
- von Laban, Rudolf: *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung*. Wilhelmshaven: 1981 (Original: *Modern Educational Dance*. London: 1948)