

Klara WETZEL BA

Elternpädagogik an der Musikschule

Das partnerschaftliche Zusammenwirken von Eltern und Musikschule

MASTERARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA)

Studium: Instrumental(Gesangs)pädagogik

Institut: Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares

Musizieren (IMP)

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag.art. Dr.phil. Michaela Hahn

Wien 2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	1
1.1.1	Ohne Eltern geht es nicht.....	1
1.1.2	Konflikte mit Eltern	3
1.1.3	Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan in Österreich	7
1.2	Wissenschaftliche Fragestellung	9
1.3	Gliederung der Arbeit	9
1.4	Definitionen wichtiger Begriffe	11
1.4.1	Eltern	11
1.4.2	Musikschule	12
1.4.3	Elternarbeit.....	13
1.5	Methodisches Vorgehen.....	14
2	Stand der Forschung.....	17
2.1	Einteilung der Literatur nach Themen, Verfasser*innen und Zielgruppen ...	17
2.2	Relevante Literatur	19
2.3	Empirische Forschung.....	21
3	Das Konzept Elternpädagogik an der Musikschule	25
3.1	Was bedeutet Elternpädagogik?.....	25
3.2	Ziele und Auswirkungen der Elternpädagogik	26
3.3	Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“	28
3.4	Zusammenfassung Elternpädagogik	29
4	Erwartungshaltungen	30
4.1	Akzeptierte und problematische Erwartungshaltungen.....	30
4.2	Erwartungen der Musikschullehrenden an die Eltern	32
4.2.1	Bandbreite der Erwartungshaltungen.....	33
4.2.2	Ermöglichung des Unterrichts	34

4.2.3	Partnerschaft, Respekt und Autorität	35
4.2.4	Unterstützung zu Hause	36
4.2.5	Zurückstellen der Elterninteressen.....	38
4.3	Erwartungen der Eltern an den Musikschulunterricht und an die Musikschullehrenden.....	38
4.3.1	Problematik der Untersuchung von Erwartungshaltungen der Eltern....	38
4.3.2	Bandbreite der Erwartungshaltungen.....	39
4.3.3	Musik muss Spaß machen.....	40
4.3.4	Musikschule als Dienstleistungsbetrieb	42
4.3.5	Elternerwartungen vs. Schüler*innenerwartungen	45
4.3.6	Transfereffekte des musikalischen Lernens.....	48
4.3.7	Naive Erwartungshaltungen und Vorurteile.....	51
4.4	Zusammenfassung Erwartungshaltungen	54
5	Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft.....	57
5.1	Das Konzept Arbeitsbündnis	57
5.2	Gegenseitiges Kennenlernen	61
5.3	Kongruenz erlangen	63
5.4	Zielvereinbarung.....	66
5.5	Der richtige Zeitpunkt	68
5.6	Auswirkungen eines gelungenen Arbeitsbündnisses.....	71
5.7	Zusammenfassung Arbeitsbündnis	72
6	Eltern als pädagogische Partner*innen	74
6.1	Ohne Unterstützung geht es nicht	74
6.2	Ein musikalisches Zuhause	78
6.2.1	Die Rolle von Musik im Elternhaus	78
6.2.2	Musikhören	80
6.3	Unterstützung beim Üben.....	83
6.3.1	Die Bedeutung des Übens	83

6.3.2	Gemeinsames Üben	84
6.3.3	Hospitation: Einblick und Einsicht?	88
6.3.4	Unterstützende Rahmenbedingungen	93
6.4	Die Eltern als Motivationsfaktor	97
6.4.1	Was ist Motivation?	97
6.4.2	Resonanz.....	99
6.4.3	Interesse zeigen – aber nicht zu viel!?	101
6.4.4	Informelles Lernen	104
6.5	Eltern als (Mit-)Musizierende	105
6.5.1	Eltern als Vorbilder.....	105
6.5.2	Eltern-Kind-Stunden.....	108
6.5.3	Familienmusik	110
6.6	Möglichkeiten im Elternverein	112
6.7	Zusammenfassung Eltern als pädagogische Partner*innen	114
7	Die Musikschule in der pädagogischen Partnerschaft: Elternarbeit	117
7.1	Der Stellenwert von Elternarbeit	118
7.1.1	Elternarbeit als Grundlage für einen funktionierenden Unterricht.....	118
7.1.2	Elternarbeit als „Sonderzubehör pädagogischer Arbeit“?	118
7.1.3	Elternarbeit im Studium.....	120
7.2	Die Eltern mit ins Boot holen	124
7.2.1	Willkommens- und Begegnungskultur.....	125
7.2.2	Erstgespräch.....	128
7.2.3	Musikschulprojekte unter Mitwirkung der Eltern	131
7.2.4	Bedeutung des Elternvereins für die Musikschule	133
7.3	Kommunikation als Grundlage der Elternarbeit	136
7.3.1	Die Wichtigkeit einer regelmäßigen Kommunikation	136
7.3.2	Elternsprechstunden	138
7.3.3	Zwischen Tür und Angel	140

7.3.4	Schriftliche Mitteilungen	142
7.4	Der blinde Fleck.....	144
7.5	Zusammenfassung Elternarbeit.....	147
8	Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern	149
8.1	Was ist Elternbildung?	149
8.2	Formen der Elternbildung	152
8.2.1	Unterrichtsangebote für Eltern <i>und</i> Schüler*innen	152
8.2.2	Elternabend als Fortbildung für Eltern.....	155
8.2.3	Elterninformation	158
8.3	Zusammenfassung Elternbildung	165
9	Zusammenfassung und Ausblick	167
9.1	Zusammenfassung	167
9.2	Erweitertes Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“	171
9.3	Offene Fragen	171
10	Nachwort.....	174
11	Abstract.....	175
12	Literaturverzeichnis.....	177
13	Abbildungsverzeichnis	184

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

1.1.1 Ohne Eltern geht es nicht

Die Eltern¹ der Kinder und Jugendlichen, die eine Musikschule besuchen, sind aus dem Musikschulgeschehen nicht wegzudenken.

Ulrich Mahlerlert schreibt im Buch *Spielen und Unterrichten* (1997) Folgendes: „Instrumentalunterricht von Kindern und Jugendlichen geschieht und wirkt im Gefüge der Beziehungen zwischen Lehrern, Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern [...]. Eltern üben mit ihren musikalischen Präferenzen und Aktivitäten sowie insgesamt mit ihrem pädagogischen Verhalten, ihrem Erziehungsstil und dem häuslichen ‚Erziehungsklima‘ durchweg einen erheblichen Einfluss auf das Musizierenlernen und darüber hinaus auf die langfristige musikalische Entwicklung ihrer Kinder aus.“ (Mahlerlert, 1997, S. 304)

Dieser erhebliche Einfluss der Eltern beginnt nicht erst mit dem Eintritt der Kinder und Jugendlichen in die Musikschule. Egal, in welchem Alter der Besuch der Musikschule beginnt, jedes Kind hat davor schon Erfahrungen mit musikalischer Bildung, wie zum Beispiel Singen, Tanzen oder Musikhören, gemacht.

In *Musikalische Erfahrungswelt Familie* ist zu lesen: „Bildung fängt in der Familie an. Die Familie ist der zentrale Ort des Aufwachsens und Zusammenseins. Noch lange vor dem ersten Schritt in eine öffentliche Einrichtung werden prägende Erfahrungen gemacht, es wird gespielt und gelernt.“ (Unruh, 2017, S. 2) Und im Vorwort derselben Broschüre steht: „In der frühen Kindheit ist die Familie der zentrale Ausgangspunkt für musikalisch-ästhetische Aktivitäten des Kindes, aber auch später agiert sie weichenstellend für die Vermittlung von kulturellen Praxen und der lebensweltlichen Bedeutung von Musik.“ (Schuh, 2017, S. 1)

Zwei wichtige Punkte werden angesprochen: Erstens erleben Kinder noch bevor sie in den Kindergarten, die Schule und auch die Musikschule kommen, Musik, und zwar

¹ Eine Definition der Begriffe „Eltern“ und „Musikschule“, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, befindet sich in Kapitel 1.4 *Definitionen wichtiger Begriffe*

mit den Eltern und in der Familie. Zweitens wirken diese Erlebnisse nach und beeinflussen die Kinder über diese ersten Lebensjahre hinaus. Ein Kind, das den ersten Schritt in eine Musikschule macht, ist also kein unbeschriebenes Blatt. (Röbke, 2000, S. 81) Die Erfahrungen und Erlebnisse, die in der Familie gemacht wurden, müssen von Bildungsinstitution und Lehrkraft berücksichtigt werden.

Es ist aber keineswegs so, dass mit Beginn des Unterrichts die Verantwortung der Eltern endet und nun ausschließlich die Musikschule die musikalische Bildung der Kinder übernimmt. Vielmehr kommt ein neuer Raum voller Möglichkeiten des Musikerlebens und -lernens hinzu.

Und auch während der Jahre an der Musikschule spielen die Eltern eine wichtige Rolle. Mahlert (1997) betont deren großen Einfluss: „Bei den vom Instrumentalunterricht ausgehenden musikalischen Lernprozessen ist der Lehrer keineswegs der alleinige pädagogische Akteur, als der er häufig auf den ersten Blick erscheint. Das gilt besonders für das ‚Wie‘ des Lernens. Hier wirkt sich das jeweilige elterliche Verhalten in hohem Maße aus. Was ist die eine Stunde, die ein Lehrer in der Regel pro Woche mit einem Kind teilt, gegen die zu Hause unter dem Einfluss der Eltern verbrachte Zeit? Und wenn ein Kind täglich eine Stunde auf seinem Instrument übt, so bedeutet dies, dass es wöchentlich eine Stunde im Einflussbereich des Lehrers, aber sieben Stunden in dem der Eltern lernt.“ (Mahlert, 1997, S. 315)

Dass auch Eltern pädagogische Akteure im musikalischen Lernen ihrer Kinder sind, scheint ihnen nicht immer bewusst zu sein. Kristin Thielemann (2019a, S. 13) berichtet: „Häufig schildern Lehrpersonen folgende Situation: Ein Kind wurde zum Musikunterricht angemeldet und die Eltern benehmen sich, als sei das Thema musikalische Bildung outgesourct oder delegiert worden.“

Einerseits fehlt also das Bewusstsein mancher Eltern, dass sie auf jeden Fall eine Rolle in der musikalischen Bildung der Kinder spielen, andererseits ist es auch nicht selbstverständlich, dass Eltern diese Rolle erfüllen können und wollen. Im Buch *Musikschule – wozu?* wird kritisch bemerkt: „Dass die Umgebung im Elternhaus von Musik durchdrungen ist, ist längst nicht mehr selbstverständlich. Wenn in manchen Familien kaum noch miteinander geredet wird, wie soll man da noch gemeinsames Singen, Tanzen oder Zuhören erwarten?“ (Röbke, 2004, S. 160)

Natalia Ardila-Mantilla fasst in ihrer Studie *Musiklernwelten erkennen und gestalten* (2012) zusammen: „In dieser Hinsicht sind Musikschullehrer mit sehr unter-

schiedlichen Situationen konfrontiert: von jenen Eltern, die bereit sind, einen enormen Aufwand für die musikalische Entwicklung ihrer Kinder zu treiben, bis zu den Familien, in denen Musik keine erwähnenswerte Rolle spielt und wo der Schüler seine Interessen im Alleingang – manchmal sogar gegen den Widerstand seiner Eltern – verfolgen muss.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 217) Ob nun die Eltern ihre Kinder in der musikalischen Bildung unterstützen oder nicht, sie spielen immer eine erhebliche Rolle – ob bewusst oder unbewusst.

Auch den Lehrenden sollte klar sein, dass die Eltern im Unterrichtsgeschehen immer zumindest indirekt mitspielen, auch wenn sie nicht anwesend sind. Mahlert (1997, S. 306) betont dies: „Im Blick auf eine dem Schüler angemessene Unterrichtsweise [...] sind also vom Lehrer immer auch die Familienmitglieder, mit denen der Schüler zu Hause zusammenlebt, zu berücksichtigen.“

Udo Krzyzynski (2018, S. 28) führt weiter aus: „So besonders auch die bilaterale Situation im (Einzel-)Unterricht sein mag, müssen wir immer bedenken, dass nicht nur eine Beziehung zum Kind, sondern zu seiner ganzen Familie entsteht – ob wir es wollen oder nicht.“ Die Eltern beeinflussen ihre Kinder und somit indirekt den Unterricht und die Lehrenden, aber auch die Musikschullehrkraft und die Familie bauen eine Beziehung zueinander auf.

Sowohl in dieser Beziehung als auch bei der Art der Unterstützung der Eltern – oder der fehlenden Unterstützung – können Schwierigkeiten und Konflikte entstehen.

1.1.2 Konflikte mit Eltern

Es soll hier noch nicht tiefergehend auf Konflikte mit Eltern eingegangen werden, diese werden im Laufe der Arbeit eingehend thematisiert. Es soll aber aufgezeigt werden, dass Konflikte, die mit Eltern von Musikschüler*innen zu tun haben, häufiger geworden sind. Außerdem soll verdeutlicht werden, wie vielfältig und wie alltäglich diese Konflikte sein können.

Konflikte mit Eltern können unterschiedlichster Art sein. Wolfgang Hissnauer (2006) unterscheidet folgende Konfliktarten²: „So wird unter anderem unterschieden zwischen Autonomiekonflikten: In der schulischen Individualkultur wird zwischen Eltern und Lehrkräften sehr genau auf die Einhaltung der Autonomiespielräume

² Wolfgang Hissnauer beschreibt hier mögliche Konfliktarten zwischen Lehrenden und Eltern an der allgemeinbildenden Schule; sie können aber auch auf die Musikschule zutreffen.

geachtet. Ziel- und Wertekonflikten: Welchen erzieherischen und pädagogischen Zielen eine gute Schule verpflichtet ist, wird von den beteiligten Lehrkräften und Eltern unter Umständen anders gesehen. Kommunikationskonflikten: Konflikte können aus Missverständnissen entstehen, die sich zu echten Konflikten hochschaukeln. Konflikte erwachsen aber auch durch misslungene unprofessionelle Formen der Kommunikation.“ (Hissnauer, 2006, S. 23)

Die vielfältigen Konfliktfelder können also verschiedene Bereiche der Musikschule und der Arbeit der Lehrenden betreffen und ihnen können unterschiedlichste Themen zugrunde liegen.

Auch der Schweregrad von Konflikten hat eine große Bandbreite. Was mit kritischen Bemerkungen und Beschwerden beginnt, kann sich zu einem Streit entwickeln und im schlimmsten Fall zum Abbrechen des Unterrichts an der Musikschule führen. (Lindemann, 2002, S. 18)

Eine Beschwerde kann laut Kristin Thielemann (2016a, S. 40) auch als positives Zeichen gesehen werden. „Generell ist eine Reklamation, so unschön sie sich für die Betroffenen auch anhören mag, nicht unbedingt nur negativ! Sie signalisiert das Interesse der Eltern an der musikalischen Ausbildung ihres Kindes und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, die erbrachte Leistung (also den gehaltenen Unterricht) zu hinterfragen und zu verbessern.“ Auch Barbara Busch (2020, S. 1) meint: „Anstatt unter Kommunikationsschwierigkeiten und Konflikten zu leiden und ihnen womöglich jammernd, stillschweigend oder gar ironisierend zu begegnen, sollten sie zum Motor der persönlichen, mithin der beruflichen Weiterentwicklung werden.“

Wenn Beschwerden nun aber nicht die persönliche Leistung oder den Unterricht des Kindes betreffen, sondern beispielsweise „mangelnde Unterrichtsdauer“, „zu dicht gedrängter Veranstaltungskalender“ oder „Schulgeld zu hoch“ thematisiert werden (Forman, 2003, S. 90), kann das die Lehrenden und die Qualität des Unterrichts zusätzlich belasten. Auch wenn in vielen Musikschulen ein Großteil der Kommunikation mit den Eltern direkt über die Musikschulleitung läuft (Hahn & Draxler, 2011, S. 135), können die Kinder und der Unterricht durch die Unzufriedenheit der Eltern negativ beeinflusst werden.

Konflikte mit Eltern sind aus Sicht der Musikschule in den letzten Jahren häufiger geworden. Das wird durch eine Umfrage von Kristin Thielemann (2016c) bestätigt.

55 % der teilnehmenden Musikpädagog*innen haben eine Zunahme an Elternbeschwerden beobachtet.

Annette Breitsprecher (2014, S. 16) berichtet in einem Artikel im Fachmagazin „Üben & Musizieren“: „Eine Leitungskraft sprach über ihre Beobachtung, dass die Zahl der Konflikte zwischen SchülerInnen oder Eltern und LehrerInnen deutlich zunehme, während zugleich die Bereitschaft, sich im Konfliktfall engagiert gemeinsam um eine konstruktive Lösung zu bemühen, stark nachgelassen habe (interessanterweise bei den Eltern ebenso wie bei den KollegInnen).“

Konflikte sind im Umgang mit anderen Menschen und damit auch im künstlerisch-pädagogischen Tätigkeitsfeld unvermeidbar und gehören zum beruflichen Alltag. (Busch, 2020, S. 1) Doch diese Konflikte zu lösen, sollte in einem wohlwollenden Miteinander an vorderster Stelle stehen. Dass aus ungelösten Problemen oft noch weitere Probleme resultieren, liegt auf der Hand.

Auch Krzyzynski (2018, S. 26) befragte Kolleg*innen: „Ich habe einmal eine Umfrage [...] zu besonders schwierigen Situationen im laufenden Unterrichtsbetrieb gemacht. Interessanterweise wurden Konflikte mit dem Elternhaus signifikant häufiger genannt als Konflikte mit dem Schüler oder der Schülerin.“ Dieses Ergebnis der Umfrage könnte darauf schließen lassen, dass Konflikte mit Eltern häufiger sind als Konflikte mit den Schüler*innen und/oder für die Lehrenden belastender.³

Es kommt vor, dass Musikschullehrkräfte den Grund für schwieriges Schüler*innenverhalten bei den Eltern suchen. Sie schreiben somit auch Konflikte und Schwierigkeiten mit den Schüler*innen den Eltern zu. In einem Artikel in „Üben & Musizieren“ wird dieses Phänomen beschrieben: „Woher kommt das ‚Schwierig-Sein‘ mancher SchülerInnen und wodurch sind ihre Schwierigkeiten ursprünglich bedingt? Die Frage nach dem Elternhaus liegt nahe [...] wenn beispielsweise ähnliche Verhaltensweisen bei Eltern und Kindern erkennbar sind. Manchmal wird Überforderung der Eltern bei der Erziehung maßgeblich verantwortlich gemacht. Oft fällt der Blick auch auf alleinerziehende Eltern, ‚bildungsferne‘ Eltern, psychisch oder körperlich erkrankte Eltern, überehrgeizige Eltern, die ihr Kind mit zu großen Erwartungen überfordern, weil es stellvertretend eigene Lebensziele verwirklichen

³ Möglicherweise nimmt der regelmäßige Kontakt zu den Schüler*innen Konflikte vorweg oder die Konflikte sind dadurch einfacher zu lösen.

soll, häufig auch auf Eltern, die wenig bis keine Zeit für ihre Kinder zu haben scheinen.“ (Treiber-Held, 2014, S. 24)

Wieder kann man die vielfältigen möglichen Gründe für Konflikte erkennen. Es ist natürlich nur schwer festzustellen, wodurch Schwierigkeiten – sei es mit den Schüler*innen oder den Eltern – entstehen. Ohne Kontakt mit dem Elternhaus oder eine Aussprache mit den Erziehungsberechtigten ist das wahrscheinlich gar nicht möglich.

Eindeutig ist aber, dass Konflikte aller Art das Unterrichtsgeschehen und den Lernprozess der Kinder stören und behindern können. Auch der Arbeitsalltag von Musikschullehrer*innen kann durch Konflikte und Probleme mit den Eltern belastet werden. Wünschenswert wäre ein gutes Verhältnis und eine möglichst konfliktfreie Beziehung zu den Eltern der Kinder.

Aber nicht nur Konflikte beeinflussen das Unterrichtsgeschehen an der Musikschule. Wenn von Elternseite kein Interesse und keine Unterstützung vorhanden sind, kann zum Beispiel die Aufnahme an die Musikschule vereitelt werden, wie man in der Studie von Ardilla-Mantilla (2012) lesen kann: „Einige der Befragten fordern die elterliche Unterstützung direkt – z.B. als Voraussetzung für die Aufnahme des Schülers in ihre Klasse – ein. [...] Manche Musikschullehrer erklären sich also grundsätzlich nicht bereit, Schüler zu unterrichten, wenn die Eltern die musikalische Beschäftigung ihrer Kinder nicht ernst nehmen. Solche Lehrer gehen davon aus, dass das Interesse der Eltern von Anfang an vorhanden sein muss, und deswegen meiden sie die Zusammenarbeit mit Familien, die kein besonderes Interesse [...] und kein Engagement [...] zeigen. Das Interesse der Eltern entpuppt sich also hier als Kriterium für eine Art Aufnahmeverfahren, das manche Lehrer praktizieren und fallweise als Luxus [...] betrachten. Dass bei einer solchen Selektion auch soziale und ökonomische Faktoren am Werk sind und bildungsnahe Familien [...] eine viel größere Chance haben, liegt auf der Hand.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 218)

Ob dieses fragwürdige Auswahlverfahren praktiziert wird, um eine möglichst konfliktfreie Beziehung zu den Eltern oder doch eher den Lernerfolg der Schüler*innen zu garantieren, ist nicht ersichtlich. Bemerkenswert ist aber die Taktik, Kontakt mit – in diesem Falle einer bestimmten Art von – Eltern zu vermeiden.

Gerhard Forman (2003, S. 75) erhebt in einer Elternbefragung auch Daten über die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden. Die Ergebnisse zeigen, dass 40%

der Lehrenden keinen Kontakt zu den Eltern suchen. Über die Gründe für dieses Kommunikationsdefizit kann nur spekuliert werden. Es ist möglich, dass Lehrende Kontakt mit Eltern vermeiden, um möglichen (vermehrten) Konflikten zu entgehen. Genauso gut könnten es auch viel banalere Gründe (wie zum Beispiel Zeitmangel) sein. „Die Lösung kann aber nicht lauten: ‚Am besten hat man mit den Eltern gar nichts zu tun‘.“ (Krzyzynski, 2018, S. 26)

1.1.3 Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan in Österreich

Grundsätzlich ist im Lehrplan der KOMU (2007b) eine ständige Kommunikation mit den Eltern, aber auch eine Einbeziehung der Eltern als den Bildungsprozess unterstützende Partner*innen vorgesehen.

Und mehr noch: Auch im allgemeinen Schulgesetz Österreichs, an dem sich die Musikschule als öffentliche Bildungseinrichtung und Teil des Bildungssystems orientiert, ist eine Partnerschaft von (Musik-)Schule und Eltern festgelegt. Im Bundesverfassungsgesetz über das allgemeine Schulwesen Artikel 14 (5a) ist zu lesen: „[...] Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.“ (Art. 14 Abs. 5a B-VG)

Dieses Gesetz legt vor allem das Ziel dieses partnerschaftlichen Zusammenwirkens fest: Es geht letztendlich immer um die Kinder und Jugendlichen und ihre bestmögliche Entwicklung.

Die Art dieser Partnerschaft wird im Gesetzestext nicht näher beschrieben. Man kann aber daraus ablesen, dass nicht nur Schüler*innen und Lehrer*innen, sondern auch explizit die Eltern Teil der Zusammenarbeit sind.

In den gesetzlichen Grundlagen der Musikschulen der Bundesländer in Österreich wird nicht auf die Eltern als Partner*innen eingegangen. Es werden Aufgaben und Ziele formuliert, darunter auch der „allgemeine Bildungsauftrag“ der Musikschule. (Hahn, 2014, S. 63) Michaela Hahn fasst in ihrer Dissertation *Musikschulentwicklung*

am Beispiel des dezentralen Musikschulsystems in Niederösterreich (2014) zusammen: „Musikschulen haben ebenso wie Schulen neben der Vermittlung von Fertigkeiten ein erzieherisches Ziel, das auch in den gesetzlichen Grundlagen für die Musikschulen der Länder formuliert ist. [...] Bei minderjährigen Kindern und Jugendlichen liegt die Letztverantwortung für die Erziehung bei den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, eine Mitwirkung der Schule (und Musikschule) ist gesetzlich vorgesehen. Erziehung bedarf daher auch des Zusammenspiels von Eltern und Schule(n).“ (Hahn, 2014, S. 67)

Die Zusammenarbeit von Musikschule und Eltern ist also im allgemeinen Schulgesetz und im Lehrplan der KOMU festgelegt und auch aus den gesetzlichen Grundlagen der Musikschulen lässt sich das partnerschaftliche Zusammenwirken ableiten. Doch ist den Partner*innen ihre Rolle bekannt?

Mahlert (2005) meint dazu: „Denn nicht nur bei manchen Eltern, sondern hin und wieder auch bei Lehrenden ist das Wissen um die rechtlichen Grundlagen und den Erziehungsauftrag öffentlicher Musikschulen sowie um die damit zusammenhängenden Rechte und Pflichten der Eltern defizitär.“ Weiter führt er aus, dass „die Verpflichtung zu einer intensiven pädagogischen Kooperation mit den Eltern [...] ein gesetzlich verbriefter Bestandteil der Bildungsaufgaben von Musikschulen“ ist. „Was pädagogisch sinnvoll ist, wird durch rechtliche Grundlagen gestützt, ja eingefordert.“ (Mahlert, 2005, S. 20)

Mahlert sieht die Zusammenarbeit von Musikschule und Eltern als pädagogisch sinnvoll. Die Partnerschaft wird durch die Vorgaben der Gesetze und des Lehrplans aus pädagogischen Gründen eingefordert. Auch Hissnauer (2006, S. 8) betont: „Das gemeinsame Gespräch zwischen Eltern und Lehrerinnen bzw. Lehrern ist kein Sonderzubehör pädagogischer Arbeit, sondern die Grundlage schlechthin. So gesehen gibt es keine Freiheit im Handeln, sondern notwendige Verpflichtungen zum Wohle der Schülerinnen und Schüler.“

Im von einer Experten*innenkommission erarbeiteten Ratgeber *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* der Vodafone Stiftung Deutschland (2013, S. 2) wird angemerkt, dass „die Gestaltung und Pflege einer zuträglichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als eine Gemeinschaftsaufgabe [zu sehen ist], die nicht nur von Schulen und Eltern, sondern von allen in der Region verfügbaren und zu

mobilisierenden Kräften zu meistern ist.“ Hier kann sich auch die Musikschule als verfügbare Kraft angesprochen fühlen und die Zusammenarbeit mit den Eltern und Schüler*innen nicht nur auf das Umfeld der Musikschule begrenzen, sondern sie in einem größeren Zusammenhang mit den allgemeinbildenden Schulen und diversen regionalen Einrichtungen sehen.

1.2 Wissenschaftliche Fragestellung

Die Problemstellung zeigt eindeutig, dass Eltern aus der Musikschule nicht wegzudenken sind und eine Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule pädagogisch notwendig ist und vom Gesetzestext und dem Lehrplan gefordert wird. Diese Beziehung kann durch Konflikte gekennzeichnet sein und das Bewusstsein um die Wichtigkeit des Zusammenarbeitens ist von beiden Seiten nicht immer vorhanden.

Somit ergibt sich eine klare wissenschaftliche Fragestellung:

„Wie werden Eltern pädagogische Partner*innen der Musikschullehrkraft und der Musikschule im musikalischen Lernen ihres Kindes und wie wirkt sich diese Partnerschaft auf alle Beteiligten aus?“

Das Wissen um die Bedeutung einer (verpflichtenden) Partnerschaft reicht nicht aus. Wie kann aus einer – gewollten oder ungewollten – Beziehung zwischen Eltern und Musikschule eine Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder entstehen? Was braucht es sowohl von Seiten der Eltern als auch seitens der Musikschule? Was sind die Erwartungshaltungen der Beteiligten, die Voraussetzungen für ein Gelingen und die Auswirkungen eines erfolgreichen partnerschaftlichen Zusammenwirkens?

Es wird versucht, diese Fragen in der vorliegenden Arbeit zu beantworten.

1.3 Gliederung der Arbeit

Nach der Erörterung der Problemstellung, die der Thematik „Eltern an Musikschulen“ zugrunde liegt, und der Herleitung der wissenschaftlichen Fragestellung „Wie werden Eltern pädagogische Partner*innen der Musikschullehrkraft und der Musikschule im musikalischen Lernen ihres Kindes und wie wirkt sich diese Partnerschaft auf alle

Beteiligten aus?“ werden in Kapitel 1 *Einleitung* wichtige Begriffe definiert und das methodische Vorgehen beim Erstellen dieser Arbeit erläutert.

In Kapitel 2 *Stand der Forschung* wird ein Überblick zur Literaturrecherche und zu den Autor*innen sowie den Zielgruppen der Literatur und der empirischen Forschung zum Thema der Arbeit gegeben. Die relevantesten Quellen werden kurz näher beschrieben, um einen Einblick in die verwendete Literatur zu gewähren.

In Kapitel 3 *Das Konzept Elternpädagogik an der Musikschule* wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Konzept vorgestellt. Es wird erklärt, was Elternpädagogik ist, was die Ziele und Auswirkungen derselben sind und anschließend wird das Konzept als Modell, das mit Hilfe der literarischen Quellen erstellt wurde, dargestellt. Diese Übersicht des Konzepts bietet eine Basis, auf die in den nachfolgenden Kapiteln aufgebaut und immer wieder Bezug genommen wird.

In Kapitel 4 *Erwartungshaltungen* wird auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen seitens der Eltern und seitens der Musikschullehrenden an die jeweils anderen eingegangen. Der Fokus liegt auf möglichen problematischen Erwartungen beider Seiten, die eine Partnerschaft negativ beeinflussen können.

In Kapitel 5 *Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft* wird dargestellt, wie mit Hilfe eines Arbeitsbündnisses konstruktiv mit diesen Erwartungshaltungen umgegangen werden kann. Der Ablauf und die möglichen Inhalte eines Arbeitsbündnisses werden erläutert und die vorteilhaften Auswirkungen beschrieben. In diesem Kapitel wird gezeigt, wie der Beginn einer möglichst konfliktfreien Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule aussehen könnte.

Um die weiteren Schritte bzw. Maßnahmen (zusätzlich zum Konzept *Arbeitsbündnis*) zum Erreichen einer pädagogischen Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule nachvollziehen zu können, werden zunächst in Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* die Bedeutung einer elterlichen Unterstützung und die verschiedenen Möglichkeiten und Facetten dieser Unterstützung erläutert. Diese vielfältigen Möglichkeiten werden in Teilbereiche aufgeteilt, die von dem Schaffen eines musikalischen Zuhauses, über die elterliche Überhilfe und den Einfluss der Eltern auf die Motivation der Kinder, bis zu den Eltern als (Mit-)Musizierende und den Möglichkeiten im Elternverein reichen.

In Kapitel 7 *Die Musikschule in der pädagogischen Partnerschaft: Elternarbeit* wird zunächst der Stellenwert der Elternarbeit an Musikschulen untersucht und dann auf

weitere Schritte bzw. Maßnahmen in der Elternarbeit eingegangen, die für ein Erreichen einer Partnerschaft mit den Eltern notwendig sind. Es werden sowohl verschiedene Möglichkeiten der Elternarbeit beschrieben, die eine solche Partnerschaft begünstigen können, als auch ein Überblick über die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten in der Elternarbeit gegeben und es wird auf eine spezielle Problematik der Elternarbeit (7.4 *Der blinde Fleck*) eingegangen.

In Kapitel 8 *Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern* wird mit dem Eingehen auf Elternbildung als wichtige Form der Elternarbeit die Beschreibung der Schritte und Maßnahmen zum Erreichen und Aufrechterhalten einer bestmöglichen Partnerschaft abgerundet.

Die Reihenfolge der Kapitel wurde bewusst gewählt, damit der Aufbau der Arbeit mit dem Modell der Elternpädagogik an der Musikschule (siehe Kapitel 9.2 *Erweitertes Modell: Elternpädagogik an der Musikschule*) korreliert: Die Erwartungshaltungen der Beteiligten und in Folge das Arbeitsbündnis als erster Schritt der Zusammenarbeit von Eltern und Musikschule werden zuerst erläutert, dann folgt Beschreibung der Unterstützung und Mitwirkung der Eltern und abschließend wird auf die Elternarbeit als Bemühungen seitens der Musikschule und der Musikschullehrenden eingegangen.

In Kapitel 9 *Zusammenfassung und Ausblick* werden die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, ein detailliertes Modell des Konzepts *Elternpädagogik* dargestellt und einige offene Fragen zur Thematik erwähnt.

1.4 Definitionen wichtiger Begriffe

Einige Begriffe, die in dieser Arbeit sehr häufig verwendet werden, sollen hier definiert werden, um Missverständnisse und Unklarheiten zu vermeiden.

1.4.1 Eltern

Ein Schlüsselwort ist der Begriff „Eltern“. Er wird aus Gründen der Einfachheit gewählt, meint aber nicht nur die zwei Elternteile eines Kindes.

Krzyzynski (2018, S. 24) stellt klar: „Wenn wir uns dem Thema [Musikschulunterricht] angemessen nähern wollen, müssen wir klarstellen, dass der Begriff ‚Eltern‘ in

diesem Zusammenhang zu kurz greift: Eltern ist ein Begriff für zwei Individuen [...]. Gar nicht so selten gehört [...] auch mindestens ein Großelternteil mit zum Setting. Teilweise ist auch die Rolle von Geschwistern im betreffenden Mikrokosmos zu berücksichtigen. Somit richtet sich unser Blick zwangsläufig auf die gesamte Familiensituation.“

Alle Familienangehörigen, die Kontakt mit der Musikschule und den Musikschullehrkräften haben, aber auch jene, die zu Hause mit dem Kind zusammenleben, sollten berücksichtigt werden, wenn man das Thema Eltern und Musikschule behandelt. (Mahlert, 1997, S. 306) Auch Treiber-Held (2014, S. 26) hält alle Kontaktpersonen der Kinder für mehr oder weniger relevant: „Nachbarn, Großeltern, Erzieherinnen, Lehrer, Schulkameraden oder Freunde können maßgeblich Beziehung in positiver oder negativer Weise erfahrbar werden lassen.“

Es ist also immer eine *Lebenswelt Familie* gemeint, wenn von Eltern gesprochen wird, so wie auch René Schuh (2017, S. 1) „die Familie und familienähnliche Settings als Orte des Miteinanders samt ihrer unterschiedlichen Akteure“ im Vorwort von *Musikalische Erfahrungswelt Familie* beschreibt.

Der naheliegenden Möglichkeit, den Begriff „Familie“ statt „Eltern“ zu verwenden, wurde nicht entsprochen, da „Eltern“ sowohl im Lehrplan als auch in der Fachliteratur bei Themen wie Elternarbeit und Elternpädagogik ein etablierter Begriff ist und auch in den Gesetzestexten, die in der Problemstellung zitiert wurden, von „Eltern“ als den Erziehungsberechtigten die Rede ist.

1.4.2 Musikschule

„Der Begriff ‚Musikschule‘ impliziert eine Bildungseinrichtung – eine Schule für Musik. Formal gesehen ist die Musikschule aber gesetzlich nicht als Schultyp definiert und der Begriff ‚Musikschule‘ als solches [sic!] nicht geschützt. [...] Inhaltlich gesehen ist das Spannungsfeld zwischen Musik und Schule bereits im Begriff selbst abgebildet und damit die wohl wichtigste Kernaussage, die man über Musikschulen treffen kann. Man kann sie nicht nur über den Begriff ‚Schule‘ definieren und nicht nur über ‚Musik‘, sie wirken als Bildungseinrichtungen und Veranstaltungs- bzw. Kulturbetriebe, sind für hochbegabte und auch einfach musikinteressierte Kinder und Jugendliche da. Musikschulen sind an der Schnittstelle zwischen Bildung, Kunst und Kultur tätig und

können daher als Bildungs- und Kultureinrichtungen bezeichnet werden.“ So wird „Musikschule“ passend von Michaela Hahn (2017) definiert.

Das Thema der Arbeit ist sowohl für private und öffentliche Musikschulen als auch für selbständige Musikschullehrer*innen relevant; ebenso bezieht sich die verwendete Literatur auf allgemeine Musik- und Instrumentalpädagogik, auf die Musikschulen in Österreich und auch auf den Verband deutscher Musikschulen.

Um das Arbeitsfeld einzugrenzen, soll es in dieser Arbeit aber hauptsächlich um die öffentlichen Musikschulen der Bundesländer Österreichs gehen.

1.4.3 Elternarbeit

Wenn man beginnt, sich mit dem Thema Elternarbeit zu beschäftigen, fällt auf, dass der Begriff „Elternarbeit“ nicht einheitlich verwendet wird.

Ulrich Mahlert (2013, S. 144) definiert ihn so: „Elternarbeit‘ ist die Gesamtheit aller auf Kinder und Jugendliche gerichteten pädagogischen Bemühungen, an denen Eltern bzw. Elternteile in irgendeiner Weise mitwirken.“ und schreibt in einem früheren Artikel: „Elternarbeit meint [...] all das, was Eltern zur häuslichen Unterstützung des Musikkernens ihrer Kinder tun können, sowie dasjenige, was Lehrende ihnen vermitteln müssen, damit sie sinnvoll agieren können. [...] Elternarbeit an Musikschulen meint [...] beides: zum einen die von den Eltern für die Stärkung der Musikschulen aufzuwendende Mühe, zum anderen die Initiativen seitens der Musikschulen, elterliches Engagement zu wecken und Eltern zu einflussreichen Anwälten ihrer bildungs- und kulturpolitischen Aufgaben zu machen.“ (Mahlert, 2005, S. 19) Mahlert versteht also unter Elternarbeit eine sowohl von Eltern als auch seitens der Musikschule geleistete und zu leistende Arbeit.

In vielen anderen Literaturquellen, wie zum Beispiel Artikeln des Magazins *Üben & Musizieren* von Kristin Thielemann und einem Dossier über Elternarbeit von Ludwig Nussbichler, wird Elternarbeit immer als eine von der Musikschule – als Teil der Musikschularbeit – aktiv geleistete Arbeit gesehen, um beispielsweise die Beziehung zu den Eltern zu verbessern, Konflikte zu lösen und um im Endeffekt den Unterricht zu optimieren. Es ist außerdem meistens Elternarbeit mit sowohl organisatorischem

als auch pädagogischem Inhalt gemeint. Im Gegensatz dazu wird der Beitrag von Eltern zum Beispiel als „Elternunterstützung“ oder „Elternmitwirkung“ beschrieben. Auch im Lehrplan der KOMU (2007b) werden verschiedene Möglichkeiten der Elternarbeit beschrieben, die von den Lehrkräften auszuführen sind. Dazu gehören unter anderem „Kontakt mit [...] Eltern [...], Elternmitmachstunden, Elternabende u. ä.“ Eigene Ausführungen an anderer Stelle sind unterdessen der „Unterstützung von Eltern“ gewidmet.

Da in dieser Arbeit beide Seiten der Partnerschaft – Musikschule und Eltern – auch getrennt beschrieben werden, ist es in diesem Fall verständlicher, „Elternarbeit“ als einen Begriff zu verwenden, der nur die von Seiten der Musikschule geleistete Arbeit meint. Die Trennung der Beiträge von der einen oder anderen Seite wäre ansonsten schwierig und der Begriff Elternarbeit müsste je nach Anwendung wiederholt definiert werden. Die Elternseite der Partnerschaft wird als „elterliche Unterstützung“ bezeichnet.

1.5 Methodisches Vorgehen

Für diese Arbeit wurde eine ausführliche Literaturrecherche zum Thema „Eltern und Musikschule“ durchgeführt. Es wurde in der deutschsprachigen (Fach-)Literatur, in der Fachzeitschrift *Üben & Musizieren* und ebenso im Internet nach einschlägigen Artikeln und Broschüren sowie auf den Homepages der KOMU (Konferenz der österreichischen Musikschulen), des VdM (Verband deutscher Musikschulen) und den Homepages der Musikschulwerke der Bundesländer Österreichs nach relevanten Beiträgen gesucht. Im Zuge dieser thematischen Recherche wurden Quellen zu verschiedenen kleineren Themen gefunden, die mit dem Thema Eltern und Musikschule zu tun haben, wie beispielsweise den Themen „Elternarbeit“, „die Rolle von Eltern an der Musikschule“, „Konflikte von Musikschullehrenden mit Eltern“, „die Familie als Faktor im musikalischen Lernen“ usw.

Die meisten dieser relevanten Beiträge wurden von Autor*innen aus dem Bereich der Musikpädagogik verfasst. Unter anderem deshalb wurden zu Beginn dieser Recherche Wissens- und Datenlücken vor allem bei Literatur festgestellt, die die Elternseite betrifft. Dies führte zunächst zu den Ideen, empirisch vorzugehen, um

diese Informationslücken zu schließen und entweder qualitative Forschung zu betreiben und Interviews mit Expert*innen durchzuführen, oder quantitativ zu forschen und eine Erhebung mittels Fragebögen durchzuführen. Weiters wurde überlegt, empirisch-qualitativ Daten und Informationsmaterial für Eltern von den Homepages der österreichischen Musikschulwerke oder ausgewählten Musikschulen zu analysieren. Der empirische Forschungsansatz wurde aber wieder verworfen, da erstens keine umfassende wissenschaftliche Arbeit zum Thema „Eltern und Musikschule“ gefunden werden konnte, was den Bedarf an einer wissenschaftlichen Untersuchung, wie sie die vorliegende Arbeit bietet, offenlegte und zweitens das Thema der Arbeit im Laufe der Zeit mehr und mehr eingegrenzt wurde. (Aus dem Thema „Eltern und Musikschule“ schälte sich das Thema „Eltern und Musikschule in einer pädagogischen Partnerschaft“ mit den zentralen Aspekten „Elternmitwirkung bzw. -unterstützung“, „Elternarbeit“, „Elternbildung“ und „Elterninformation“ sowie die möglichen Problemstellen einer solchen Partnerschaft heraus.) Dies führte schließlich dazu, dass nach weiterer Literatur- und Internetrecherche befunden wurde, dass auch die Literaturquellen an sich, die häufig auf genau diese Unterthemen eingehen, eine Fülle an Material für eine in sich stimmige Arbeit enthalten. Statt der Ergebnisse empirischer Forschung bildet die einschlägige Literatur die Basis dieser Arbeit, die damit eine fundierte Grundlage für weiterführende empirische Arbeiten bietet.

Zwei zentrale Konzepte, das der *Elternpädagogik* (Mahlert, 1997) und das des *Arbeitsbündnisses* (Figdor, 2005) werden im Zuge der Arbeit aufgegriffen und erweitert. Die Methode dieser Arbeit deckt daher zwei Hauptbereiche ab: Eine gründliche Literaturrecherche und die Auswertung dieser Recherche, sowie die Darstellung des wichtigen Konzepts der Elternpädagogik in einer modellhaften Form. Da es noch keine vergleichbare wissenschaftliche Arbeit über diesen Themenkomplex gibt, erschien die Erstellung eines solchen Modells wichtig, um eine Grundlage für weiterführende wissenschaftliche Arbeit und Forschung zu bieten. Es wurde damit versucht, dem komplexen Thema der Partnerschaft zwischen Musikschule und Eltern mit einem eigens erstellten Modell auf den Grund zu gehen und das Thema und die relevanten Aspekte dieser Partnerschaft klar darzustellen. Dieses Modell wurde im Laufe der Arbeit mehrmals angepasst und verfeinert und

wird in dieser Arbeit zuerst als einfaches Modell und am Ende der Arbeit als erweitertes, detaillierteres Modell mit Einbeziehung des Arbeitsbündnisses gezeigt. Die Arbeit wurde aufgrund einer Anregung der KOMU begonnen, um eine Ausgangsbasis für einen geplanten Leitfaden für Eltern zu schaffen. War es zu Beginn des Arbeitsprozesses noch ein Ziel, eine Art Leitfaden-Entwurf für alle Musikschulen in Österreich zu erstellen, erschien es zu einem späteren Zeitpunkt ausreichend, die Arbeit an sich und die Zusammenfassung in Kapitel 9 *Zusammenfassung und Ausblick* als Grundlage für einen etwaigen Leitfaden stehen zu lassen.

2 Stand der Forschung

Die Literaturrecherche zu den Schlagwörtern „Eltern und Musikschule“ braucht nicht viel Zeit. Eine Handvoll Bücher, Hochschulschriften, Artikel im Magazin *Üben & Musizieren*, Internetdokumente und der Lehrplan der KOMU (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke) sind zu finden. Wenn man wissenschaftliche Arbeiten zum Thema „Elternpädagogik“ sucht, ist die Ausbeute dürftig. Mehr lässt sich finden, wenn die Suche auch das Stichwort „Familie“ beinhaltet und „Musikschule“ zu „Musik- oder Instrumentalunterricht“ geändert wird. Durch diese erweiterte Suche können einige auch für „Eltern und Musikschule“ relevante Quellen gefunden werden.

In diesem Kapitel wird zuerst ein Überblick über die gesichtete Literatur gegeben, indem sie nach Themen, Verfasser*innen und Zielgruppen der Autor*innen eingeteilt wird. Anschließend wird auf die wichtigsten Quellen, die die Grundlage für diese Arbeit bilden, genauer eingegangen und abschließend die empirische Forschung, die „Eltern und Musikschule/Musikschullehrer*innen“ betreffen oder beinhalten, beschrieben.

2.1 Einteilung der Literatur nach Themen, Verfasser*innen und Zielgruppen

Die Einteilung der Literatur nach Themen, Verfasser*innen und Zielgruppen bietet die Möglichkeit, einen Überblick über die vorhandene Literatur zu bekommen und eventuelle Lücken und Einseitigkeiten entdecken zu können. Im Zuge der Literaturrecherche wurde diese Einteilung vorgenommen und wird daher im Folgenden dargestellt.

Die relevante Literatur zu „Eltern und Musikschule“ lässt sich in einige kleinere Themen unterteilen. An erster Stelle steht „Elternarbeit an Musikschulen“, was in einigen Büchern und Artikeln, allen voran im Magazin *Üben & Musizieren*, behandelt wird. Von diesen Artikeln abgesehen, wird das Thema „Elternarbeit an Musikschulen“ mit einigen Ausnahmen nur als Teil eines übergeordneten pädagogischen Themas erwähnt oder angeschnitten. Im Unterschied dazu gibt es für Elternarbeit an allgemeinbildenden Schulen reichlich Ratgeber und Handbücher, diese gehen

jedoch nicht auf die besonderen Umstände der musik- und instrumentalpädagogischen Arbeit an Musikschulen ein.

Weitere Themenbereiche sind:

- Erwartungshaltungen von Eltern an die Musikschule
- verschiedene Probleme und Schwierigkeiten mit Eltern an Musikschulen
- die Rolle von Eltern an Musikschulen
- das häusliche Umfeld und die Familie der Schüler*innen an Musikschulen

Diese werden wie „Elternarbeit an Musikschulen“ meist als Teil eines übergeordneten Themenkomplexes bearbeitet.

Forschung und Literatur zur Thematik „Eltern und Musikschule“ sowie „Elternpädagogik“ wurden fast ausschließlich von Musikpädagog*innen verfasst. Überraschenderweise lässt sich so gut wie keine Literatur vonseiten der Elternschaft finden, die sich mit dem Thema beschäftigt, wenn man von knappen und meist organisatorischen Informationen der Elternvereine absieht. Allerdings gibt es Ausnahmen, wenn man die Literatur von Eltern an allgemeinbildenden Schulen miteinbezieht.

Die mangelnde Diversität der Verfasser*innen der Literatur des Themenkomplexes ist bei einer objektiven und wissenschaftlichen Betrachtung nicht unproblematisch – die Aussagen und Schlüsse, die gezogen werden können, sind wahrscheinlich von der Perspektive der Autor*innen geprägt.

Unterscheiden kann man die vorhandenen Quellen auch nach deren Zielgruppe: Musikpädagog*innen oder Eltern. Die meisten Arbeiten sind für Musikpädagog*innen verfasst, manche sind aber auch als Ratgeber und Hilfe für Eltern vorgesehen. Ausgewählte Ratgeber werden im Kapitel 8.2.3 *Elterninformation* genauer beschrieben und deshalb in diesem Kapitel nur kurz erwähnt. Zu Ratgebern für Eltern kann man auch die Homepages der Musikschulwerke Österreichs und Südtirols zählen, die zum Teil auch Flyer und Broschüren für Eltern zum Download bereitstellen. Diese Informationen der Musikschulwerke weisen allerdings große Differenzen in Qualität und Quantität auf.

2.2 Relevante Literatur

Im Folgenden werden die wichtigsten Literaturquellen für diese Arbeit näher beschrieben.

Eine Grundlage für diese Arbeit und auch das Konzept der Elternpädagogik ist der Beitrag *Elternpädagogik im Bereich des Instrumentalunterrichts* von Ulrich Mahlert in *Spiele und Unterrichten* (herausgegeben im Jahr 1997 von Mahlert). Der Begriff „Elternpädagogik“ – wie er in dieser Arbeit verstanden und verwendet wird – wird nur in diesem Beitrag näher definiert. Mahlert beschreibt 30 Seiten lang detailliert das pädagogische Verhältnis von Eltern, Musikschüler*innen und Lehrenden. Die Themen Erwartungen und Interessen der Eltern und der Lehrenden, die pädagogische Kooperation zwischen Eltern und Lehrer*innen, Üben und Motivation und die Rolle der Eltern dabei, Elternarbeit in der Ausbildung der Lehrenden und mehr werden besprochen. Eine vergleichbar intensive und auch fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema lässt sich in der deutschsprachigen Literatur nicht finden. Anhand dieses Beitrags konnte das Konzept der Elternpädagogik erstellt und mit Informationen aus anderen Quellen ergänzt und erweitert werden. Mahlert geht im Artikel *Elternarbeit an Musikschulen* aus dem Jahr 2005 auf die Bedeutung der Elternarbeit, der Zusammenarbeit von Musikschule und Eltern und die unter anderem kulturpolitischen Vorteile einer Elternvertretung ein. Auch die Informationen aus diesem Artikel waren somit für die entsprechenden Kapitel relevant.

2013 erschien Mahlerts *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Hier wird der Bedeutung, den Formen und Möglichkeiten der Elternarbeit an Musikschulen ein Teil des Buches gewidmet. Mahlert ist somit einer der wichtigsten Autor*innen, wenn es um die Ausführungen zu Eltern(arbeit) an der Musikschule geht.

Auch der Lehrplan der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) aus dem Jahr 2007 wird als Grundlage dieser Arbeit verwendet. Da die österreichischen Musikschulen hinter den Aussagen des Lehrplans stehen, bietet er einen Einblick, was die Grundlagen, Ziele und Absichten der Musikschulen sind –

und somit der Lehrenden sein sollten. Er hebt die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern an Musikschulen hervor – sowohl im allgemeinen pädagogisch-didaktisch-psychologischen Teil als auch in den einzelnen fachspezifischen Teilen.

Kristin Thielemann veröffentlichte (zusätzlich zum schon erwähnten Ratgeber für Eltern und einer Elternbefragung) zwei Artikel im Magazin *Üben und Musizieren* zum Thema Eltern: *Generation Reklamation. Konfliktmanagement: So werden nörgelnde Eltern zu Unterstützern* in einer Ausgabe 2016 und *Eltern. Die heimliche Macht: Wie Eltern zu kompetenten Wegbegleitern im Musikunterricht werden können*. in einer Ausgabe 2019. Diese sind für die Arbeit relevant, da die Autorin Tipps für die Elternarbeit und Anregungen für den Umgang mit Elternbeschwerden gibt und auch über die Rolle und Unterstützung der Eltern schreibt. Sie verwendet den Begriff „Elternpädagogik“ nicht, schreibt aber inhaltlich darüber und zeichnet sich durch ihre praktischen Beispiele und Vorlagen von Elterninformationen aus.

Die Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen gab 2017 eine Broschüre mit dem Titel *Musikalische Erfahrungswelt Familie – Zugänge. Kontinuität. Perspektiven*. heraus. Die Themen der Beiträge von verschiedenen namhaften Musikpädagog*innen reichen von Musik im Elternhaus über Musik während der Schwangerschaft und dem Potenzial von Eltern-Kind-Stunden bis zu einem Forschungsprojekt in Kindertagesstätten und Musik in Medien und im Leben von Jugendlichen. Besonders die Beiträge von René Schuh, Eveline Unruh, Manuela Widmer und Michael Dartsch konnten in dieser Arbeit zum Teil als Grundlage für die Behandlung von Themen, zum Teil als Ergänzung verwendet werden.

Peter Röbbke schrieb 2004 *Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte*. Die Bedeutung des Dreiecks *Schüler-Lehrer-Eltern* wird betont und es werden verschiedene Seiten der Thematik angerissen, wie Musik im Elternhaus, Eltern-Kind-Stunden, Üben, die allgemeine Unterstützung von und durch Eltern und die Vorteile eines Elternvereins; diese Informationen konnten teilweise in der Arbeit verwendet werden. Röbbke spricht in seinem Buch nicht nur Musikpädagog*innen, sondern auch die Eltern an.

2.3 Empirische Forschung

Die empirische Forschung, die die Themen Eltern *und* Musikschule betrifft oder beinhaltet, besteht aus Elternumfragen oder -befragungen (im Folgenden wird auch ein Beispiel einer Musikschüler*innenbefragung genannt) und aus Befragungen von oder Interviews mit Musikschullehrenden. Im Folgenden werden einige für die Arbeit relevante Befragungen vorgestellt – in manchen Fällen nehmen Artikel oder Aufsätze Bezug auf von den Autor*innen durchgeführte empirische Forschung – auch diese Beiträge werden hier kurz erwähnt.

Empirische Forschung lässt sich in der 2006 erschienenen Studie von Natalia Ardila-Mantilla *Musiklernwelten erstellen und gestalten – Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* finden. Die Autorin wertet Interviews mit Musikschullehrenden aus und geht im Abschnitt *Die Lernwelt des Privaten* auch ausführlich auf Probleme und Chancen mit Eltern an Musikschulen ein – aus Sicht der Musikschullehrer*innen. Diese Arbeit liefert wertvolle Einblicke in die Erwartungen von Musikschullehrenden und erlaubt einen indirekten Rückschluss auf Vorstellungen der Eltern. Die Ergebnisse der Studie zu den Themen „Üben“, „Motivation“ und „informelles Lernen“ eigneten sich als Grundlage für die entsprechenden Teile der Arbeit. Ardila-Mantillas Werk stellt somit eine der wichtigsten Quellen dieser Arbeit dar.

Walter Rehorska führte in den Jahren 2017 und 2018 eine Online-Elternumfrage mit Eltern von Musikschüler*innen von 49 kommunalen Musikschulen in der Steiermark sowie 127 Musikschulen in Niederösterreich durch. Organisiert wurde diese vom Musikschulmanagement Niederösterreich und erschien 2018 in *Musikschulen der österreichischen Bundesländer und Gemeinden. Musikalische Bildungsleistungen im Fokus*. In Teil 3 wird die Online-Umfrage der Eltern beschrieben, abgebildet und ausgewertet. Mit den Hauptfragen „Was soll eine Musikschule den Kindern bieten?“, „Was soll an der Musikschule wichtig sein?“ und der offenen Frage nach den Erwartungen der Eltern an die Musikschule sind die Ergebnisse dieser Umfrage relevant für diese Arbeit, die unter anderem auch die Erwartungshaltung der Eltern an die Musikschule behandelt.

Ludwig Nussbichler, Direktor einer Musikschule des Musikums Salzburg, beschäftigt sich intensiv mit Elternarbeit an Musikschulen und hat 2013 neben der Verwendung von Artikeln des Magazins *Üben und Musizieren* unter anderem die Ergebnisse einiger Gesprächsforen von Musikschullehrer*innen seines Musikschulwerkes gesammelt und zu einem Dossier *Elternarbeit an Musikschulen* zusammengefasst. Die Meinungen und Kommentare der Musikpädagog*innen betreffen nicht nur aktuelle Probleme mit den Eltern ihrer Schüler*innen, sondern bewerten und kritisieren auch vorhandene Elterninformationen und geben Verbesserungsvorschläge zur Elternarbeit. Dieses Dossier kann somit auch als Beitrag zur empirischen Forschung gesehen werden und wird in dieser Arbeit in den verschiedensten Zusammenhängen verwendet.

Eine der jüngeren Autor*innen, die immer wieder das Thema „Eltern und Musikschule/Instrumentalunterricht“ behandelt, ist Kristin Thielemann. Sie wendet sich in unterschiedlicher Form direkt an die Eltern, wie zum Beispiel in ihrem Blog oder ihrem Ratgeber *Jedes Kind ist musikalisch*, der in Kapitel 8.2.3 *Elterninformation* genauer beschrieben wird. Thielemann führte 2016 eine Befragung von Musikschulpädagog*innen durch, die sich vor allem mit der Kommunikation zwischen Eltern und Musikschullehrer*innen und der „Beschwerdekultur“ der Eltern beschäftigt. Es wird anhand der Ergebnisse gezeigt, dass sich die Kommunikationswege seit dem Aufkommen von Social Media und WhatsApp geändert haben und die Kontaktaufnahme und die Beschwerden seitens der Eltern häufiger geworden sind. Da in dieser Arbeit sowohl Beschwerden der Eltern als auch die Kommunikation als Teil der Elternarbeit eine Rolle spielen, wurden diese Ergebnisse genutzt.

Gerhard Forman befragte im Zuge seiner Diplomarbeit *Qualitätsprofil und Image der Musikschule Retz – Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern sowie der Bevölkerung der Region* aus dem Jahr 2003 Schüler*innen und Eltern der Musikschule Retz und wertete die Ergebnisse aus. Die Antworten der Eltern zu Fragen nach der Kommunikation, ihrer Zufriedenheit mit der Musikschule und dem Elternverein konnten einige in der Arbeit behandelte Themen gut ergänzen.

Michael Dartsch führte 2008 im Zuge des Projektes *Musikalische Bildung von Anfang an* des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) eine groß angelegte *Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der musikalischen Früherziehung* durch. Die Grundfrage der Studie war „Was erreicht die Musikalische Früherziehung an deutschen Musikschulen derzeit?“. Sowohl die Leiter*innen der Früherziehungsgruppen als auch die Eltern der teilnehmenden Kinder wurden ausführlich befragt. Interessant für die Arbeit erschienen vor allem die Ergebnisse bezüglich der Untersuchung hinsichtlich der „Zusammenhänge mit Rahmenbedingungen im Elternhaus“. Im Endeffekt wurden diese Ergebnisse, auch wenn sie zum Teil relevant sind, in dieser Arbeit nicht verwendet, denn obwohl das Potenzial von Eltern-Kind-Stunden (ein Teil der musikalischen Früherziehung) für die Elternpädagogik und „Musik im Elternhaus“ behandelt werden, hätte das Einbeziehen der ausführlichen Daten den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt.

Im *Handbuch Üben* (herausgegeben von Ulrich Mahler) spricht Dartsch eine empirische Studie aus dem Jahr 2004 an, in der er Eltern von Vor- und Grundschulkindern, die Geigenunterricht nach der Suzuki-Methode erhielten, befragte. Obwohl die Ergebnisse nicht als repräsentativ gesehen werden können, bieten sie interessante Einblicke in das gemeinsame Überverhalten von Eltern und Kindern. Die 15 Thesen, die Dartsch aufgrund der Ergebnisse der Studie aufstellt, bestätigen einige Schlüsse, die in dieser Arbeit gezogen werden.

Einen anderen Einblick gibt die *Studie Arbeitsplatz Musikschule* von Dorothea Draxler und Michaela Hahn im Auftrag der Musikkultur Niederösterreich GmbH aus dem Jahr 2011, da sowohl Musikschullehrende als auch die Musikschulleiter*innen eingehend befragt werden. Das Thema „Eltern“ steht nicht im Vordergrund, wird aber auch nicht ausgespart. Interessant ist, dass auch der Elternverein Niederösterreich im Fachbeirat der Studie vertreten ist. Diese Studie gibt unter anderem Auskunft darüber, wie viel Zeit die Musikschullehrer*innen durchschnittlich für Elternarbeit verwenden, oder ob eine hohe Erwartungshaltung der Eltern für die Lehrenden belastend ist; darauf wird in der Arbeit Bezug genommen.

Anne Fritzen berichtet im Artikel *Meine Meerschweinchen sind immer so laut! - Instrumentales Lernen im Familienumfeld aus Kinderperspektive* der Zeitschrift *Üben*

und Musizieren aus dem Jahr 2018, wie sie die Kinderperspektiven zum Thema „Übeumfeld“ erfahren hat. Neben selbstgemalten Bildern der Kinder wurden kurze, individuelle Leitfadeninterviews geführt, um Einsichten zu Übegewohnheiten und Üben im Umfeld der Familie zu gewinnen. Fritzen zieht daraus Schlüsse, was Kinder beim Üben brauchen und was diese stört. Auch das Verhalten der Eltern und die Notwendigkeit der Elternbildung wird thematisiert – beides sind Inhalte dieser Arbeit.

Weitere relevante Quellen wie Bücher zu Musikpädagogik und der Entwicklung des Kindes, Artikel des Magazins *Üben und Musizieren*, Internetdokumente, Homepages und Broschüren von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen werden hier nicht näher erläutert, bilden aber mit den näher beschriebenen Quellen der empirischen Forschung und Literatur die Grundlage dieser Arbeit.

3 Das Konzept Elternpädagogik an der Musikschule

Das Konzept der Elternpädagogik bildet die Ausgangsbasis für die vorliegende Arbeit und den Versuch, ihre wissenschaftliche Fragestellung zu beantworten. In diesem Kapitel werden zunächst der Begriff und das Konzept *Elternpädagogik* definiert, anschließend wird auf Ziele und Auswirkungen der Elternpädagogik eingegangen und abschließend der Komplex Elternpädagogik mithilfe eines Modells dargestellt.

3.1 Was bedeutet Elternpädagogik?

Mahlert (1997, S. 304) definiert den Begriff „Elternpädagogik“ folgendermaßen: „Es geht also gleichermaßen um eine *von* den Eltern geleistete und verantwortete wie um eine *auf* Eltern als Partner ihrer Kinder und deren Lehrer abgestimmte, von den Lehrern getragene Pädagogik. Der Begriff ‚Elternpädagogik‘ soll beide Intentionen zum Ausdruck bringen.“

Von den Eltern *geleistet* und *verantwortet*: Die Eltern müssen aktiv ihren Teil zum pädagogischen Geschehen an der Musikschule beitragen. Von den Lehrenden *getragen*: Die Lehrer*innen der Musikschule haben die Aufgabe, Voraussetzungen zu schaffen, die den Eltern (musik-)pädagogische Unterstützung ermöglicht. Gleichzeitig beschreibt die Definition auch die Partnerschaft der Beteiligten. Denn ohne den Beitrag der Eltern oder ohne die Bemühungen der Musikschule⁴ kann es keine Elternpädagogik geben.

Es sollen weder eine „Dienstleistungsmentalität“ noch eine „Abhängigkeit von elterlichen Bildungsvorstellungen“ im Vordergrund stehen (Mahlert, 2005, S. 20), sondern: „Eltern und Schulen sollen sich als Partner auf Augenhöhe begreifen. Entscheidend für das Gelingen dieser Erziehungspartnerschaft ist die richtige Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur & Landesbeirat Rheinland-Pfalz [Hrsg.], 2014, S. 4)

Die Partnerschaft von Eltern und Musikschule sowie das Streben beider Seiten, diese Partnerschaft zu erschaffen, gelingen zu lassen und zielführend/ konstruktiv/

⁴ Musikschule meint hier immer die *Träger*innen* der Elternpädagogik: die Lehrkräfte der Musikschule.

erfolgreich miteinander zu arbeiten, kann als Elternpädagogik zusammengefasst werden.

Wie schon in der Einleitung erwähnt, betont auch der Lehrplan der KOMU (2007b), dass die „Eltern [...] von den Musikschulen in den Bildungsprozess als unterstützende Partner einbezogen“ werden sollen. Diese Aussage bezieht sich ausschließlich auf die *Musikschul-Seite* der Elternpädagogik, also auf die *Elternarbeit*. Eine Partnerschaft umfasst aber immer zwei Seiten. Ein Aufeinander-Zugehen und ein gegenseitiges Miteinbeziehen sind also unumgänglich, um eine erfolgreiche Elternpädagogik an der Musikschule zu schaffen, vor allem wenn die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrenden bis dahin nicht stattgefunden hat.

Mahlert (1997, S. 315) beschreibt diese Zusammenarbeit: „Für einen erfolgreichen Instrumentalunterricht, der die musikalische und sonstige Entwicklung der Kinder fördert, tragen nicht allein die Lehrer, sondern auch die Eltern Verantwortung. Ihr Verhalten zu ihrem musizierenden Kind ist ein Korrelat zur fachlichen Arbeit des Lehrers, und nur ein stimmiges Verhältnis zwischen beiden ermöglicht in der Regel eine positive musikalische Entwicklung des Kindes.“ Eine wünschenswerte Auswirkung einer stimmigen Elternpädagogik ist also die „positive musikalische Entwicklung des Kindes“.

3.2 Ziele und Auswirkungen der Elternpädagogik

Das Ziel der Elternpädagogik an der Musikschule ist eine gelungene Partnerschaft von Eltern und Musikschule, um in erster Linie für die Schüler*innen eine bestmögliche Unterstützung in ihrem musikalischen Lernen zu schaffen. Diese Unterstützung geht im besten Fall von Eltern und Musikschule aus und ist aufeinander abgestimmt. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1)

Das Beherrschen eines Instruments ist eines der Ziele von Schüler*innen und Eltern, wenn eine Musikschule besucht wird. (Hahn, 2014, S. 63) An Gesprächsforen teilnehmende Musikschullehrer*innen sind überzeugt, „[...] dass das Erlernen eines Musikinstrumentes [...] nur in ZUSAMMENARBEIT mit Eltern, Lehrern und Schülern gelingen kann!!!“ (Nussbichler, 2013, S. 22)

Peter Rübke (2004) geht ins Detail: „Alle wissen, dass ein erfolgreicher Musikschulunterricht auch davon abhängt, wie die Lehrerinnen und Lehrer vom Elternhaus der Schüler unterstützt werden. Wie Schüler üben sollen, sagen ihnen die Lehrer. Dass sie aber zu Hause überhaupt zum Üben kommen, hängt meist von den Eltern ab. Wie ist der Nachmittag organisiert? Gibt es eine Zeitspanne, in der Kinder einigermaßen gutwillig ans Instrument gehen, weil sie sonst nichts Spannendes verpassen? Wo gerade nicht der Lieblingsfilm läuft, der Hund Gassi gehen muss oder der beste Freund zu Besuch ist? Haben sie einen Platz zum Musizieren, wo sie von Geschwistern nicht gestört werden? Ist das Instrument griffbereit?“ (Rübke, 2004, S. 159) Das Erlernen eines Instruments, das stark mit dem häuslichen Üben zusammenhängt, ist somit nicht von der elterlichen Unterstützung zu trennen.

Gerade bei jüngeren Kindern ist die Hilfe der Eltern sehr wichtig. Helmuth Figdor (2005) betont diese Tatsache: „Festzuhalten ist, dass dies [Aufbau einer positiven inneren Beziehung zur Musik] gerade bei jüngeren Kindern (vor der Pubertät) nur sehr schwer gelingen wird, wenn die Eltern mit ihrem Verhalten gegenüber dem Spielen, Singen und Üben ihres Kindes das Bemühen der MusikpädagogInnen nicht unterstützen.“ (Figdor, 2005, S. 12)

Es geht bei der Elternpädagogik aber nicht nur darum, das Erlernen des Instruments und den musikalischen Fortschritt zu ermöglichen und zu verbessern. Eine gelungene Elternpädagogik beeinflusst auch viele andere Bereiche der Musikschule. „In der Wahrnehmung der Eigenverantwortung im Dreieck Schüler – Lehrer – Eltern liegt ein Potenzial, das der persönlichen Entwicklung des Schülers ebenso förderlich sein kann, wie der Stärkung des Selbstbewusstseins von uns Lehrkräften dahingehend, Respekt unseren pädagogischen Entscheidungen gegenüber von der ersten Stunde an als Voraussetzung für ein erfolgreiches Miteinander einzufordern.“, schreibt Nussbichler. (2013, S. 3)

Auch an den allgemeinbildenden Schulen werden die vielfältigen Vorteile einer pädagogischen Partnerschaft erkannt: „Seit langem ist bekannt, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen stark vom Elternhaus abhängt. Gut belegt ist ferner, dass von einer regelmäßigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie alle profitieren: Schüler* [sic!] sind lernbereiter und erzielen bessere Leistungen, Eltern identifizieren sich mehr mit den Anliegen der jeweiligen

Schule und die Lehrkräfte werden in der Folge in ihrem ‚Kerngeschäft‘, dem Unterrichten, unterstützt. Immer mehr Schulen sehen diese Vorteile und haben erkannt, dass aktuelle Herausforderungen – wie der Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen oder auch die individuelle und inklusive Förderung aller Kinder – nur gemeinsam zu bewältigen sind. So wächst das Bestreben, neue Wege der Zusammenarbeit mit Eltern zu beschreiten.“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1)

Auch der Landeselternverband der Eltern- und Fördervereine an Musiklehranstalten in Niederösterreich (2017) ist überzeugt: „Eltern sind unverzichtbare Partner an allen erzieherischen und ausbildnerischen Institutionen, selbstverständlich auch an Musikschulen.“

Wenn eine pädagogische Partnerschaft mit den Eltern unverzichtbar ist, sollte auch die Elternpädagogik an der Musikschule eine wichtige Säule des Musikschullebens sein, um diese zu erreichen.

3.3 Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“

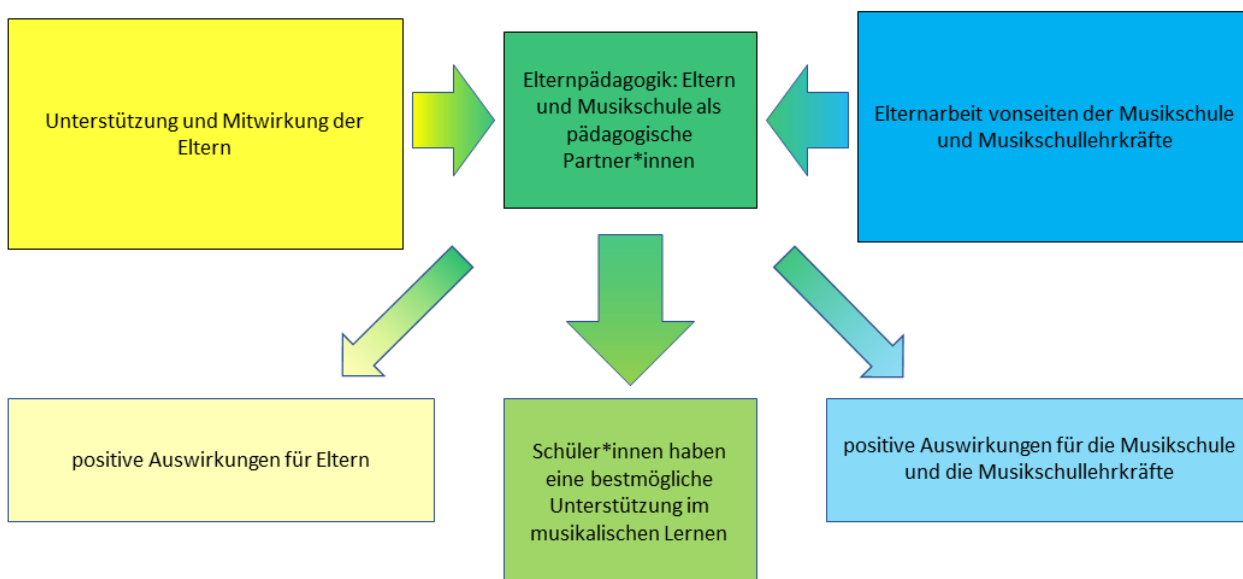


Abbildung 1 Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“; Quelle: Eigene Darstellung

In dieser modellhaften Darstellung konzentriert sich alles auf den wichtigsten Aspekt und gleichzeitig das Ziel der Elternpädagogik: auf das partnerschaftliche

Zusammenwirken von Eltern und Musikschule, und, wo es dieses Zusammenwirken noch nicht gibt, eine Partnerschaft zu erschaffen.

Die wichtigste Auswirkung dieser Partnerschaft ist die bestmögliche Unterstützung des musikalischen Lernens der Schüler*innen und ist mit einem dickeren Pfeil dargestellt.

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es auf der einen Seite die Unterstützung und Mitwirkung der Eltern und auf der anderen Seite die Elternarbeit der Musikschule. Die Pfeile zur Mitte symbolisieren die Zielgerichtetheit und ein ständiges Bemühen der Beteiligten, eine Partnerschaft auf Augenhöhe zu erreichen.

Weitere positive Auswirkungen und Chancen einer gelungenen Elternpädagogik werden durch weitere Pfeile und Felder gekennzeichnet und können für die Eltern zum Beispiel ein (neuer) Zugang zur Musik und eine verbesserte Beziehung der Eltern zu ihren Kindern sein, für die Musikschule mehr Wertschätzung vonseiten der Eltern und somit weniger Konflikte und Probleme in der Beziehung zwischen Eltern und Musikschule. Alle diese möglichen Auswirkungen und noch weitere werden im Laufe der Arbeit näher erläutert.

3.4 Zusammenfassung Elternpädagogik

In der Elternpädagogik halten sich zwei Seiten die Waage: die Eltern *leisten* aktiv ihren Teil zum pädagogischen Geschehen an der Musikschule und die Musikschule *trägt* die Pädagogik, indem sie Voraussetzungen für den Beitrag der Eltern schafft und diese in ihrem Tun unterstützt. Das Streben nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit beider Seiten (Eltern und Musikschule) auf Augenhöhe – und das Gelingen und Aufrechterhalten dieser Partnerschaft – stehen dabei immer im Vordergrund. Das vorrangige Ziel der Elternpädagogik ist die bestmögliche Unterstützung der Schüler*innen in ihrem musikalischen Lernen, das heißt, dass Eltern ihre Kinder tatkräftig und mit Hilfe der Lehrenden unterstützen können. Durch die konstruktive Zusammenarbeit können Schüler*innen, Eltern und Musikschule auf vielfältige Weise profitieren, denn die für die Partnerschaft nötige Kommunikation und Kooperation können viele verschiedene Bereiche, die mit dem Musikschulgeschehen zu tun haben, berühren und positiv beeinflussen.

4 Erwartungshaltungen

Im folgenden Kapitel wird auf einige mögliche Erwartungshaltungen von Eltern und der Musikschule eingegangen. Zuerst wird zwischen *akzeptierten* und *problematischen* Erwartungen unterschieden, dann werden Erwartungshaltungen seitens der Musikschule und der Lehrenden der Musikschule an die Eltern und anschließend Erwartungshaltungen der Eltern an die Musikschule, den Unterricht und die Lehrenden beschrieben. Dabei wird möglichen Auswirkungen und Folgen dieser unterschiedlichen und häufig problematischen Erwartungshaltungen auf den Grund gegangen. Auch die Erwartungshaltungen von und an Schüler*innen spielen eine Rolle: Sie beeinflussen sowohl ihre Eltern als auch die Lehrenden und deren Erwartungen. Es muss in dieser Arbeit allerdings darauf verzichtet werden, näher darauf einzugehen, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

4.1 Akzeptierte und problematische Erwartungshaltungen

Eltern und Musikschullehrende haben unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse und Emotionen. Diese prägen das Rollenverständnis und bestimmen die verschiedenen Erwartungshaltungen, die die Eltern oder Lehrkräfte haben. Sobald kommuniziert und versucht wird, zusammenzuarbeiten, beeinflussen diese Erwartungshaltungen die angestrebte Kooperation. (Hissnauer, 2006, S. 5) Wenn den Erwartungshaltungen der Beteiligten entsprochen wird, sind keine oder wenig Probleme in der Zusammenarbeit zu erwarten. Im Normalfall akzeptierte, erfüllbare Erwartungen, die nicht problematisch sind, werden unter anderem in einer Elternbefragung von Walter Rehorska (2018, S. 142-144) genannt. Einige Beispiele⁵ werden hier genannt und mit entsprechenden Textstellen des Lehrplans der KOMU verglichen, um die grundsätzliche Erfüllbarkeit dieser Erwartungen zu demonstrieren.

Die meisten Eltern, deren Kinder die Musikschule besuchen, erwarten eine „soziale Komponente, die durch Musik in den Ensembles und Orchestern entsteht.“

⁵ Weitere Erwartungen, die in der Elternbefragung genannt werden, sind zum Beispiel: fachliche und pädagogische Kompetenz, Engagement und Empathie der Lehrenden, Talentförderung seitens der Musikschule, „kundengerechter“ Umgang, Motivation durch die Lehrenden und Erziehung durch Musik.

(Rehorska, 2018, S. 142) Im Lehrplan wird die Wichtigkeit der Entwicklung von sozialen Bindekräften im Zusammenspiel in der Musikschule, der Familie und dem musischen Leben der Gemeinde betont. (KOMU, 2007b)

Eine weitere Erwartung der Eltern ist, dass jedes Kind individuell behandelt werden soll – „sowohl sozial als auch im musikalischen Lernprozess.“ (Rehorska, 2018, S. 142) Der Lehrplan stellt „eine große Unterschiedlichkeit der allgemeinen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten“ der Schüler*innen fest und weiter ist zu lesen: „So unterschiedlich wie die individuellen Gefühlsregungen, so unterschiedlich sind die Ausdruckswünsche der Schülerinnen.“ (KOMU, 2007b)

Auch Möglichkeiten zum Erlangen von Bühnenpräsenz wird von den Eltern erwartet: „Kinder sollen in der Musikschule die Möglichkeit für Auftritte bekommen. Häufige, kurze Auftritte werden begrüßt.“ (Rehorska, 2018, S. 143) Im Vergleich dazu steht im Lehrplan: „Anzustreben ist jedenfalls, dass musizierende und tanzende Kinder, Jugendliche und Erwachsene von früh auf positive Erfahrungen mit der Aufführungssituation machen.“ (KOMU, 2007b) Die Lehrenden werden somit, wenn sie agieren wie im Lehrplan vorgeschrieben, diese Erwartungen der Eltern erfüllen – auch wenn dies nicht immer einfach ist: „Die Erwartungen [der Eltern] erfüllen zu können stellt für die Schulleitungen und Lehrkräfte eine erhebliche Herausforderung dar.“ (Rehorska, 2018, S. 143)

Da diese unproblematischen Erwartungshaltungen der Eltern im Normalfall akzeptiert werden und diesen entsprochen werden kann, wird nachfolgend der Fokus auf problematische Erwartungshaltungen gerichtet, die normalerweise nicht oder nicht immer erfüllt werden.

Warum sind Erwartungshaltungen, denen nicht (immer) entsprochen werden kann, problematisch?

Wie schon in der Problemstellung kurz erläutert, sind Konflikte ein häufig auftretender Bestandteil der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrenden. Laut Peter Lindemann (2002, S. 18) können Schwierigkeiten, die scheinbar fachlich-pädagogischer Natur sind, „tiefer sitzende Verwerfungen“ sein, weshalb „Lösungsansätze, die sich nur mit der auszuwählenden Literatur, der Unterrichtsform, technischen Übungen etc. beschäftigen, häufig zu kurz greifen.“

Diesen „tiefer sitzenden“ Konflikten und Problemen liegen oft unterschiedliche oder nicht abgestimmte Erwartungshaltungen der Beteiligten zugrunde. Lindemann (2002, S. 18) schreibt dazu Folgendes: „Mittlerweile hat sicherlich jede/r schon einmal den Spruch gehört, dass jeder Enttäuschung eine Täuschung vorangehen muss. Die Frage ist, wer sich wie worin bzw. in wem getäuscht hat. Und Täuschungen entstehen häufig auf der Grundlage bestimmter Erwartungshaltungen, die nicht oder nur schlecht in Übereinstimmung mit denen der anderen Beteiligten gebracht wurden.“

Hissnauer (2006) beschreibt in seinem Leitfaden den großen Einfluss der Erwartungen der Lehrer*innen und Eltern auf den Umgang miteinander: „Was die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Eltern betrifft, kann es zahlreiche gegenseitige Erwartungen und Ängste geben, welche die Kooperation steuern bzw. beeinflussen. Die Vielfältigkeit dieser gegenseitigen, zu einem großen Teil abstrakten, manchmal aber auch unerfüllbaren Erwartungen bewirken dann nämlich Konflikte oder Probleme im Umgang miteinander, die der pädagogischen und erzieherischen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften im Wege stehen, so sehr auch positive Absichten hinter allem stehen mögen.“ (Hissnauer, 2006, S. 5) Er führt weiter aus, dass sowohl die eigenen Erwartungen und Ängste als auch die der Eltern nicht oder falsch gesehen und gedeutet werden können. Somit gibt es viele Möglichkeiten für Missverständnisse und Enttäuschungen, die zu einem Konflikt führen können.

4.2 Erwartungen der Musikschullehrenden an die Eltern⁶

Bevor auf einige ausgewählte mögliche Erwartungshaltungen von Musikschullehrenden an die Eltern eingegangen wird, soll die Bandbreite dieser Erwartungen aufgezeigt werden.

⁶ Dieses Kapitel legt den Fokus auf die Erwartungshaltungen der Musikschullehrenden. Die Erwartungen der Musikschule als Bildungsinstitution an die Eltern wurden in der Problemstellung im Teil 1.1.3 *Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan in Österreich* beschrieben.

4.2.1 Bandbreite der Erwartungshaltungen

Faktoren wie Persönlichkeit, Umfeld, Rahmenbedingungen, geografische Bedingungen aber auch alles, was im Laufe des Lebens gelernt und erfahren wird und das Rollenverständnis beeinflussen die Erwartungshaltungen der Lehrenden. (Hissnauer, 2006, S. 5) Auch die Einstellung jedes Einzelnen bezüglich der Beteiligung der Eltern am Unterrichtsgeschehen spielt eine große Rolle. Figdor (2005) zitiert einen Studenten eines musikpädagogischen Studiengangs, der „sich als Lehrer einer Musikschule und nicht als Mitarbeiter einer Erziehungsberatungsstelle für Eltern in Sachen Musik“ versteht: „Wenn sie [Schüler*innen und Eltern] aber an die Schule kommen, müssen sie auch, wie in jeder Schule, die entsprechenden Anforderungen erfüllen. Was aber die Eltern mit ihren Kindern tun, hat uns, meiner Ansicht nach, nichts anzugehen. Das gehört in die Verantwortung der Eltern, vielleicht auch irgendwelcher Psychologen, aber nicht des Klavier- oder Flötenlehrers. Ehrlich gesagt, will ich darüber auch gar nichts wissen!“ (Figdor, 2005, S. 11) Die Aussage des Studenten zeigt nur eine mögliche Denkweise (zukünftiger) Lehrer*innen.

Die Erwartungen der Musikschullehrenden an die Eltern sind also vielfältig. Schon beim Versuch herauszufinden, warum und wann Musikschullehrer*innen Situationen mit Schüler*innen und Eltern als „schwierig“ empfinden, fällt auf, wie unterschiedlich die Wahrnehmung jeder einzelnen Lehrkraft ist, erklärt Anette Breitsprecher. „Dies verwundert nicht angesichts sehr unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten, verschiedener soziokultureller Umfelder und SchülerInnen und nicht zuletzt ungleicher infrastruktureller Rahmenbedingungen des Unterrichts. [...] So sind im ländlichen Raum sicher ganz andere Dinge ‚schwierig‘ als in unserer musikschulpolitisch besonders heruntergekommenen Hauptstadt [Berlin].“ (Breitsprecher, 2014, S. 13)

Laut Lindemann (2002, S. 20) wird im Studium oft von einem Idealbild der Eltern ausgegangen, und der Unterricht als hauptsächlich sach- und fachorientiert dargestellt. Das kann zu falschen und überhöhten Erwartungen der Lehrer*innen und auch einer erstmaligen Konfrontation mit „ganz anderen Motiven und Erwartungshaltungen“ der Eltern führen, wenn nach dem Studium mit dem Musikschulunterricht begonnen wird. Während des Übergangs vom Studium der

Musikschullehrer*innen in das „reale“ Unterrichtsgeschehen kann also der Umgang mit Eltern besonders schwierig sein.

Die Problematik der zu geringen Beschäftigung mit dem Thema „Eltern“ während des musik- und instrumentalpädagogischen Studiums wird im Kapitel 7.1 *Der Stellenwert von Elternarbeit* weiter ausgeführt.

4.2.2 Ermöglichung des Unterrichts

Musikschullehrer*innen erwarten zuallererst von den Eltern, dass sie grundsätzlich den Unterricht in vollem Umfang ermöglichen. Dazu gehören zum Beispiel „regelmäßiger Unterrichtsbesuch des Schülers, verlässliche Vorbereitung (Üben), Bereitstellen von funktionierendem Instrument sowie Unterrichtsmaterial, Noten etc.“ (Nussbichler, 2013, S. 5), aber auch Informationen „über Vorlieben, Probleme, Krankheiten oder sonstige Einschränkungen oder Belastungen der Schülerinnen und Schüler“ (Hissnauer, 2006, S. 7) – also all jenes, was nötig ist, um den Musikschulunterricht an sich nicht zu behindern.

Auch die Leistung des finanziellen Beitrags der Eltern, der sich je nach Unterrichtsfach und -instrument unterscheiden kann, wird vonseiten der Musikschule und der Lehrenden vorausgesetzt. (Hahn, 2017) Laut Thielemann (2019a, S. 13) sollte Eltern bewusst sein, dass „eine hochwertige musikalische Bildung [...] etwas kosten darf.“

Ohne die organisatorische und finanzielle Beteiligung der Eltern wäre der Unterricht von Kindern an der Musikschule nicht möglich. Für manche Musikschullehrer*innen könnten mit der Deckung dieser grundlegenden Anforderungen schon alle Erwartungen an die Eltern erfüllt sein. Außerdem können, wie schon ausgeführt, die Erwartungen der Lehrer*innen sehr unterschiedlich sein und das kann vor allem diese grundlegenden Anforderungen betreffen. Wo die eine Lehrkraft nur minimalen Einsatz erwartet, gehört bei der anderen schon viel mehr zur Ermöglichung des Unterrichts, wie es auch im Sinne der Elternpädagogik wäre. So gehen die Erwartungen von vielen Lehrenden weit über eine grundsätzliche Ermöglichung des Unterrichts hinaus, wie man beispielsweise an den zahlreichen Kommentaren in Nussbichlers Dossier *Elternarbeit an Musikschulen* sehen kann.

4.2.3 Partnerschaft, Respekt und Autorität

Musikschullehrer*innen erwarten Kooperation, Wertschätzung und Gesprächsbereitschaft der Eltern und „Respekt vor der pädagogischen Kompetenz des Lehrers“. (Nussbichler, 2013, S. 5) Auch Breitsprecher (2014, S. 14) schreibt, dass die Lehrenden „gerne als Partner auf Augenhöhe oder gar Autorität in einer wesentlichen Bildungsangelegenheit wertgeschätzt werden“. Zusätzlich zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit wünschen sich die Lehrer*innen eine grundsätzliche Bereitschaft zum Gespräch, Kommunikation auf „Augenhöhe“ sowie Achtung vor ihrer pädagogischen Kompetenz. Auch Hissnauer (2006, S. 7) meint: „Lehrerinnen und Lehrer erwarten zu Recht die Akzeptanz ihrer Professionalität.“ Dieser Erwartung wird nicht von allen Eltern entsprochen: „Eltern betrachten die Instrumentallehrer ihrer Kinder mit einem latenten Mangel an Respekt, einer abwertenden Einstellung, die bis zur Geringschätzung reichen kann. Häufig hängt dies mit dem – im Unterschied zur Position von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen – labilen und diffusen Berufsstatus des Instrumentallehrers sowie mit der ungefestigten Stellung des Instrumentalunterrichts im Bildungssystem zusammen. [...] Manche Eltern wissen nicht oder machen sich nicht klar, dass ausgebildete Instrumentallehrer ihre Berufsqualifikation in der Regel durch ein achtsemestriges Hochschulstudium erworben haben.“ (Mahlert, 1997, S. 328) Dieser Mangel an Respekt kann also daran liegen, dass Eltern nicht um die Professionalität der fachlich ausgebildeten Musikschullehrenden wissen und deshalb zu einer abwertenden Meinung gelangen können.

Was kann passieren, wenn dieser Erwartung – Respekt vor der Kompetenz der Lehrenden – nicht entsprochen wird? „In diesem Sinne kommt es nicht selten vor, dass Eltern sich in Unterrichtsbelange einmischen, indem sie etwa Lehrkräften nahelegen oder gar vorschreiben, welche Art Musik sie ihren Sprösslingen beibringen oder auch wie sie mit ihnen erzieherisch umgehen sollen.“ (Mahlert, 2005, S. 20) Eine – von Lehrenden ungewollte – Einmischung in pädagogische Inhalte oder eine Übertretung von Autonomie-Grenzen können Konflikte herausfordern.

Wie in Breitsprechers Aussage angeklungen, könnte statt nur Respekt und Achtung auch erwartet werden, dass die (pädagogische) Autorität der Lehrer*innen gewahrt

wird. Es würde aber einer Partnerschaft auf Augenhöhe widersprechen, wenn sich die Lehrenden „in ihrer fachlichen Überlegenheit als Anwälte einer musikalischen Bildung, für die allein sie die Kompetenz besitzen und die Verantwortung tragen“, verstehen. (Mahlert, 2021, S. 9) Auch das komplexe Machtgefüge zwischen Eltern und Lehrenden ist also ein Aspekt, der weder bezüglich der Erwartungshaltung der Beteiligten noch in der angestrebten Partnerschaft außer Acht gelassen werden sollte.

4.2.4 Unterstützung zu Hause

Da es in diesem Kapitel vorrangig um die Erwartungshaltungen gehen soll, werden hier die Möglichkeiten der Unterstützung im häuslichen Umfeld der Kinder nur kurz dargestellt. Im Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* wird dann ausführlich auf diese Möglichkeiten eingegangen.

Als wichtigen Teil der Kooperation und Partnerschaft mit den Eltern erwarten die Musikschullehrer*innen von ihnen eine adäquate Unterstützung zu Hause. Diese soll, wie schon erwähnt, über die Erfüllung der grundsätzlichen Anforderungen (wie zum Beispiel Bereitstellung eines passenden Instruments, finanzielle Unterstützung usw.) hinausgehen.

Thielemann (2019a, S. 13) zählt einige Wünsche von Lehrenden auf, wie sich die Eltern zu Hause unterstützend verhalten könnten. Dazu gehören regelmäßiges aktives Musikhören und Singen, eine gute Unterstützung beim Üben, Familienmusizieren und den „Kindern Wertschätzung für die erbrachte Leistung entgegenbringen“. Bei Nussbichler (2013, S. 5) werden diese Möglichkeiten noch durch „Mitarbeit bei der Erziehung / Förderung von gesunder Selbsteinschätzung“ und von „Eigenmotivation und Eigenverantwortung des Schülers“ ergänzt.

Es wird also Verschiedenes erwartet: Ein musikalisches Umfeld, zu dem das Musikhören und Familienmusik bzw. das eigene Musizieren der Eltern gehören, eine wertschätzende Unterstützung der Kinder beim Üben und auch erzieherische Aspekte, wie zum Beispiel Förderung gesunder Selbsteinschätzung und Eigenverantwortung der Kinder. In Ardila-Mantillas Studie (2012, S. 217) wird passend zusammengefasst: Eltern werden „als Übecoachs, für andere als

Musizierpartner, für andere eher als wohlwollende Beobachter und Begleiter“ gesehen.

Die Erwartungen der Lehrenden sind je nach Alter der Schüler*innen unterschiedlich. Laut Kzyzynski (2018, S. 26) ist bei jüngeren Kindern eine Unterstützung durch die Eltern wünschenswert und teilweise notwendig. Das Üben wird von den Lehrer*innen „vorrangig als eine Rekonstruktion der Unterrichtsstunde betrachtet, bei der die Eltern die Lehrerrolle übernehmen müssen – zumindest so lange, bis der Schüler alt genug bzw. so weit ist, dass er das selber machen kann.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215)

Eine problematische Erwartung wurde in der Problemstellung schon angesprochen. Manche Lehrenden erwarten die Unterstützung der Eltern – so wie sie sich diese vorstellen – schon vor Beginn des Unterrichts und diese Erwartung wird zu einer Voraussetzung für die Aufnahme in die Musikschulklasse. Ardila-Mantilla (2012) wirft die Fragen auf: „Soll diese Unterstützung von Anfang an vorhanden sein oder kann sie sich auch im Laufe des Lernprozesses entwickeln?“ und „Muss das Interesse für Musik im Vorherein vorhanden sein oder kann es auch geweckt werden? Ist es nicht möglich, dass durch die musikalische Beschäftigung eines Kindes Musik in der Familie allmählich wichtiger wird? [...] Haben Kinder aus ‚desinteressierten‘ Familien nicht auch das Recht, Musik zu einem Teil ihres Lebens zu machen?“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 218) Diese Fragen hängen unmittelbar mit der Forschungsfrage („Wie werden Eltern pädagogische Partner*innen der Musikschullehrkraft und der Musikschule im musikalischen Lernen ihres Kindes und wie wirkt sich diese Partnerschaft auf alle Beteiligten aus?“) zusammen und es wird versucht, Antworten darauf zu geben.

Zusätzlich zur Unterstützung zu Hause ist es für Musikschullehrer*innen wichtig, dass Eltern an den Musikschulveranstaltungen ihrer Kinder teilnehmen. Vorspiele, Klassenabende, Konzerte – hier können sich die Schüler*innen präsentieren und zeigen, was sie gelernt haben. Diese Möglichkeit ist eine Besonderheit der Musikschulen, die es an der allgemeinbildenden Schule so nicht gibt: „Im Unterschied zum Pflichtschulbereich zielt der Unterricht an der Musikschule auf die

öffentliche Aufführung – am Ende des Lernens steht in der Regel die publikumswirksame Präsentation der Lernergebnisse.“ (KOMU, 2007b)

Durch ihren Besuch zeigen Eltern ihre Anteilnahme und Wertschätzung und können ihr Kind motivieren. (KOMU, 2007a)

4.2.5 Zurückstellen der Elterninteressen

Die Lehrenden sind sich bewusst, dass die Erwartungen der Eltern in das Unterrichtsgeschehen mit hineinspielen. Wie gehen also Lehrer*innen mit den differenzierten Elternpersönlichkeiten und ihren Erwartungshaltungen um? Ardila-Mantilla (2012, S. 222) schreibt: „Während manche [Musikschullehrende] sich [...] stark in die Position der Eltern versetzen und versuchen ihre Sichtweise nachzuvollziehen, übernehmen andere eher eine aufklärende, überzeugende, bisweilen sogar vorgebende Haltung.“ Manche Lehrer*innen erwarten also die Änderung oder die Zurückstellung der Erwartungen und Elterninteressen. (Hissnauer, 2006, S. 7)

Im folgenden Kapitel werden mögliche Erwartungen von Eltern an die Musikschule oder die Musikschullehrkraft beschrieben. Wenn sich diese Interessen mit den Erwartungen vonseiten der Musikschule nicht vereinbaren lassen, ist der Wunsch der Lehrer*innen, diese Erwartungen zurückzustellen, verständlich. Im Kapitel 5 *Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft* soll aber gezeigt werden, dass ein grundsätzliches Zurückstellen, ein Unterordnen, ein Ignorieren der eigenen Erwartungen – und zwar beider Seiten – nicht zu einer Partnerschaft auf Augenhöhe führen kann.

4.3 Erwartungen der Eltern an den Musikschulunterricht und an die Musikschullehrenden

4.3.1 Problematik der Untersuchung von Erwartungshaltungen der Eltern

Wie im Kapitel 2 *Stand der Forschung* erläutert, wird in dieser Arbeit auf Literatur, die zum größten Teil dem Bereich der Musikpädagogik entspringt, Bezug genommen. Der Mangel an Literatur, die von Eltern zu diesem Thema verfasst wurde, soll hier noch einmal betont werden. Die möglichen Erwartungshaltungen der Eltern an den

Musikschulunterricht und die Musikschullehrenden werden somit aus Sicht der Musikschule dargestellt. Möglicherweise würde dieses Kapitel ganz anders aussehen, wenn ihm eine passende (Eltern-)Quelle oder Elternbefragung zugrunde liegen würde.

In der Studie *Arbeitsplatz Musikschule* werden die hohen Erwartungen von Eltern erwähnt. (Hahn & Draxler, 2011, S. 107) Bei der Frage nach Belastungsfaktoren der Lehrenden wird die Stärke der Belastung durch eine „hohe Erwartungshaltung der Eltern“ erhoben, aber nicht, was diese beinhaltet. Doch man kann daraus schließen, dass die diversen Erwartungshaltungen der Eltern eine Rolle im Musikschulgeschehen spielen.

Auch Figdor (2005, S. 9) schreibt: „Vorstellungen [die den Unterricht betreffen] [...] haben auf den Unterricht des Kindes und seine emotionale Beziehung zur Lehrkraft, zum Instrument, zur Musik und zum Musizieren als solchem wahrscheinlich einen sehr komplexen Einfluss. Sie prägen wohl die Einstellung der Eltern zum Lehrer bzw. Unterricht, welche wiederum die Einstellung des Kindes beeinflusst. Sie entscheiden aber auch darüber, wie die Eltern ihre eigene pädagogische Rolle definieren.“ Der Einfluss der Vorstellungen und Erwartungshaltungen der Eltern sollte also nicht unterschätzt werden, da er in viele Bereiche hineinspielt.

Im Folgenden werden die Bandbreite der Erwartungshaltungen der Eltern dargestellt und anschließend einige ausgewählte, möglicherweise problematische Erwartungshaltungen näher beschrieben.

4.3.2 Bandbreite der Erwartungshaltungen

Genauso wie die Erwartungen von Seiten der Musikschule sind auch jene seitens der Eltern vielfältig und individuell.

Die pädagogische Rolle der Eltern kann „zwischen Engagement und Gleichgültigkeit, zwischen Druck und Laissez-faire; zwischen Identifizierung mit den Übeanforderungen und Identifizierung mit dem (etwa übeunwilligen) Kind“ bestimmt werden. (Figdor, 2005, S. 10) Musikschullehrende berichten von Eltern, die „mit ‚wohlwollendem Interesse‘ eine musikalische Ausbildung ihrer Kinder fördern, eine gesunde Mischung von Anteilnahme und Distanz realisieren können“ (Lindemann,

2002, S. 20), aber der Blick fällt auch auf „alleinerziehende Eltern, ‚bildungsferne‘ Eltern, psychisch oder körperlich erkrankte Eltern, überehrgeizige Eltern, die ihr Kind mit zu großen Erwartungen überfordern, weil es stellvertretend eigene Lebensziele verwirklichen soll, häufig auch auf Eltern, die wenig bis keine Zeit für ihre Kinder zu haben scheinen.“ (Treiber-Held, 2014, S. 24) Die Bandbreite der Elternpersönlichkeiten und -einstellungen und deshalb auch der Erwartungshaltungen von Eltern soll in diesen Zitaten deutlich werden.

Auch externe Faktoren sind zu berücksichtigen: Je nach Instrument oder Fach, nach (Lebens-)Situation und regionalen Gegebenheiten können sich die Erwartungen deutlich unterscheiden. (Nussbichler, 2013, S. 4)

4.3.3 Musik muss Spaß machen

Eltern erwarten sich zuallererst, dass ihre Kinder Freude und Spaß an der Musik haben. (Rehorska, 2018, S. 144) Freude und Begeisterung am musikalischen Lernen zu vermitteln, ist eine grundsätzliche Anforderung an die Musikschulpädagog*innen – nicht nur seitens der Eltern, sondern auch seitens des Lehrplans der KOMU (2007b). Es kann angenommen werden, dass auch die Lehrenden unabhängig davon versuchen, diese Erwartung möglichst zu erfüllen.

Eine Erwartung der Eltern kann aber auch sein, dass Musik (ständig) Spaß machen *müsse*. „Vielen Lehrenden widerstrebt es, solche Erwartungen umstandslos zu bedienen. Als Bespaßer ihrer Schüler zu agieren, widerstreitet ihrem beruflichen Ethos. Denn Musik ist mehr und anderes als ‚Spaß‘. Der Spaß hört für sie auf, wenn es ernsthaft um Musik geht. [...] Komik und Humor allerdings gehören unlöslich zum Musizieren und zum Musikunterricht.“ (Mahlert, 2020, S. 6) Wie Mahlert im selben Artikel schreibt, ist der durchaus erwünschte Humor im Musikschulunterricht vom „Bespaßen“ durch die Lehrkräfte zu unterscheiden.

Ein Grund für diese problematische Erwartung kann in der Freiwilligkeit des Musikschulbesuchs liegen. Mahlert (2005) führt aus: „Freiwilligkeit führt zu anderen Einstellungen als Pflicht, wie sie für den Besuch der allgemeinbildenden Schulen besteht. Möglicherweise verbindet sich Freiwilligkeit mit einem besonderen Engagement für die gewählte Sache, den Musikschulunterricht der Kinder. Eventuell führt sie aber auch zu einer eher lässigen Haltung: Was freiwillig geschieht, muss

nicht so ernst genommen werden; Musikmachen ist Freizeitbeschäftigung – nicht schlimm, wenn nicht viel daraus wird... Mit diesen beiden divergierenden Grundmustern elterlicher Einstellungen müssen Lehrende an Musikschulen rechnen.“ (Mahlert, 2005, S. 20) Da also von manchen Eltern *Freiwilligkeit* mit *Freizeit* gleichgesetzt wird, liegt der Schluss, dass auch der Musikschulbesuch nur Freizeit sei, nahe und Musizieren wird als *Spaß* gesehen.

Der Musikschulunterricht wird dann eventuell als „sinnvolle Freizeitbeschäftigung“, der Musikschullehrende als „pädagogisch geschulter Babysitter“ gesehen. (Nussbichler, 2013, S. 4) Hermann Regner (1989, S. 12) erklärt in seinem Ratgeber für Eltern: „Man spricht zwar vom Klavierspielen, vom Geige- oder Klarinettespielen; ein Instrument zu üben ist aber eine konzentrierte, vielseitig fordernde Beschäftigung, die nicht mit Fangenspielen oder Versteckspielen verglichen werden kann.“ Auch im Lehrplan der KOMU (2007b) wird betont: „Musikschulen sind ihrer pädagogischen Natur nach keine unverbindlichen Freizeit- oder Betreuungseinrichtungen.“

Lindemann (2002, S. 19) schreibt, wie mit der Freiwilligkeit des Unterrichts umgegangen werden könnte: „Grundsätzlich gilt: Die Teilnahme am Unterricht ist freiwillig. Wer sich jedoch freiwillig dazu entschließt, sollte mit allen Konsequenzen dieser Entscheidung rechnen. Dieses ist den Eltern und den Kindern im Vorfeld deutlich mitzuteilen, damit später keine Enttäuschungen aufkommen.“ Seine Herangehensweise an die Problematik unterscheidet sich deutlich von der zuvor beschriebenen Haltung mancher Eltern. Das Freiwillige am Unterricht ist für Lindemann das Argument, den Unterricht nicht leichtfertig anzugehen, sondern ernst zu nehmen.

Was passiert, wenn die Kinder – sei es für längere oder kürzere Zeit – keinen Spaß an der Sache haben? Dann können sich Enttäuschungen, Konflikte und eventuell sogar eine Abmeldung vom Unterricht ergeben. Lindemann schreibt: „Wenn das Kind nicht üben will, soll entweder die Lehrkraft es motivieren [...] – oder es wird einfach wieder abgemeldet.“ (Lindemann, 2002, S. 21) Er spricht hier einen weiteren Grund für diese Einstellung der Eltern an: Wenn das Musikmachen Spaß macht, ist wahrscheinlich auch die Motivation der Kinder kein Problem. Gibt es aber ein

Motivationstief bzw. macht die Musik keinen Spaß, müssten die Eltern eventuell mehr Aufwand betreiben, um das Kind bei der Sache zu halten.

Figdor (2005, S. 9) beschreibt weitere mögliche Einstellungen von Eltern: „Die Bereitschaft, das Kind ein Instrument oder Singen lernen zu lassen, solange es Spaß daran hat, ohne aber zusätzlichen Aufwand treiben zu müssen (‚Wir wollen unser Kind zu nichts zwingen!‘); das bedingte Einverständnis mit dem Unterricht, solange das Musizieren von den ‚wirklich wichtigen Dingen des Lebens‘ (z.B. Schule) nicht ablenkt“. Zweiteres – das Ablenken von der „wichtigeren“ Schule – wird auch bei Breitsprecher (2014) erwähnt: „Es wird ihnen [den Schüler*innen] vermittelt, dass die Schule Priorität habe, der Instrumentalunterricht sei schließlich freiwillig, was meist gleichgesetzt wird mit nachrangig. Zugleich sind sie innerlich so auf ‚Aufgabenerfüllung‘ ausgerichtet, dass sich diese Haltung auf den Instrumentalunterricht überträgt. Sie erleben dann das, was sie auf dem Instrument erreichen, als defizitär und der Unterricht wird ihnen früher oder später nur noch zur Last.“ (Breitsprecher, 2014, S. 13) Die Freiwilligkeit der Musikschule hat also noch eine weitere, problematische Facette: den niedrigeren Stellenwert im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule.

Die Erwartung der Eltern, Musik müsse Spaß machen, stülpt den Lehrer*innen möglicherweise die Rolle der immer bespaßenden und motivierenden „Entertainer*innen“ über. Breitsprecher (2014, S. 15) führt aus: „Der Satz: ‚Mein Kind muss nicht üben, wenn es nicht will, es soll nur Spaß haben‘, verträgt sich nicht mit der Haltung eines Lehrers, der von der Vorstellung angetrieben wird beizutragen zu einem (Selbst-)Bildungsprozess seiner SchülerInnen, indem er ihnen zu ermöglichen versucht, wesentliche Erfahrungen zu machen im Umgang mit der Musik, mit ihrem Instrument und ihrem Selbst. Dieser Anspruch schließt ein Fungieren als Entertainer aus.“ Die in diesem Kapitel beschriebene Erwartungshaltung stellt also unter anderem das Rollenverständnis und Berufsbild der Musikschullehrer*innen in Frage und bietet so einen Nährboden für Konflikte aller Art.

4.3.4 Musikschule als Dienstleistungsbetrieb

Die Erwartung und Vorstellung mancher Eltern ist die, dass Musikschulunterricht eine Dienstleistung und die Musikschullehrkräfte Dienstleister seien. Mahler (2013,

S. 145) bestätigt dies: „Eltern ‚kaufen‘ (sich?) also diesen Unterricht für ihre Kinder. Daraus folgern manche Eltern, dass Instrumentallehrer als eine Art Dienstleister ihre eigenen Vorstellungen über das Musiklernen ihrer Kinder verwirklichen sollen.“ „Demnach hätten die Lehrkräfte ihre Kunden mit dem zu ‚bedienen‘, was diese ‚kaufen‘ möchten.“ (Mahlert, 2005, S. 20) Auch diese Erwartungshaltung hängt mit der Freiwilligkeit des Musikschulbesuchs zusammen, aber mehr noch mit dessen kostenpflichtigem Charakter. Lehrende können schon aus einer „einfachen“ Frage wie „können wir die Stunde am Samstag nachholen?“ ein Dienstleistungsverhältnis heraushören, „in dem die Augenhöhe nicht mehr gegeben ist“. (Breitsprecher, 2014, S. 14)

Diese Erwartungshaltung beschäftigt sich außerdem stark mit dem Berufsbild der Lehrenden und wird wahrscheinlich auch deshalb durchaus kritisch gesehen: „Man [das Elternteil] liefert die Kinder ab, erwartet, dass sie ‚gut aufgehoben sind‘, im Unterricht auch noch etwas lernen, was ihnen später nützt, denn schließlich werden Kinder heute nicht mehr nur ‚einfach großgezogen‘, sondern sind unter dem Gesichtspunkt der Rentabilität ‚Investitionsprojekte‘ der Eltern, da die Prinzesschen und Prinzchen oft bewusst geplanter Gipfel einer Beziehung sind.“ (Lindemann, 2002, S. 21) Lindemann stellt hier überspitzt dar, dass sich der Musikschulbesuch „rentieren“ muss, immerhin wird Geld ausgegeben. Er schreibt weiter: „Die Rahmenbedingungen werden ökonomistisch betrachtet: Die Anschaffung eines Instruments ist zu teuer, geübt werden kann ja ohnehin nicht bzw. kaum; Noten sollen möglichst auf Kosten der Lehrkraft bzw. der Musikschule komplett kopiert werden [...]. Häufig beugen sich die Musikschulen, die von Seiten der kommunalen Träger finanziell unter Druck gesetzt werden [...], einem derartigen Ansinnen. Denn schließlich soll ja der Schüler, pardon, der Kunde König sein.“ (Lindemann, 2002, S. 21) Es werden hier die Kosten der Musikschule angesprochen, die über die bloße Bezahlung des Schulgeldes hinausgehen, was anscheinend nicht für alle Eltern selbstverständlich ist.

Außerdem kritisiert Lindemann (2002) Musikschulen, die sich mit dieser Dienstleistungsmentalität abfinden. Dies kann für die Lehrenden eine problematische Situation sein: „Die Lehrkraft sieht sich damit zwei Fronten gegenüber: den Eltern auf der einen und der Musikschule auf der anderen Seite. Notwendig ist es, innerhalb

der Institution eine halbwegs gerade Linie zu finden, der sich die meisten Kolleginnen und Kollegen anschließen können und die die Schulleitung auch nach außen vertreten kann. Nur dann ist ein sicheres gemeinsames Auftreten den Eltern gegenüber umsetzbar.“ (Lindemann, 2002, S. 21) Lindemann schlägt hier einen Lösungsansatz vor, wie mit diesem Dilemma umgegangen werden kann: Die Haltungen und Einstellungen des Kollegiums einer Musikschule und der Institution sind möglichst aufeinander abzustimmen.

Der Erwartungshaltung der Eltern, die Musikschule sei ein Dienstleistungsbetrieb, wird in einem Artikel des Magazins *Üben und Musizieren* widersprochen: „Wir sind eine Schule, auch wenn das meistens von Schülern und Eltern übersehen wird.“ (Gliesche, Westphal & Wielgosz, 2014, S. 21) Wie im Artikel *Musikschulen in Österreich* (Hahn, 2017) zu lesen ist, wird die Musikschule als „Schule“, „Kultur- oder Bildungseinrichtung“ beschrieben – das Wort „Dienstleistungsbetrieb“ ist allerdings nicht zu finden. Die Musikschule befindet sich also in einem Spannungsverhältnis, das den allgemeinbildenden Schulen (Privatschulen ausgenommen) fremd ist: Die Musikschullehrenden erbringen ihre Leistung in einer Schule, einer Bildungseinrichtung und werden dafür bezahlt; trotzdem soll die Musikschule *nicht* als Dienstleistungsbetrieb wahrgenommen werden? Rübke (2000) beschreibt diese Problematik: „Das Selbstverständnis der Musikschule ist tatsächlich uneindeutig. In Anbetracht der zum Teil sehr hohen Unterrichtsgebühren muss man sagen: Die ‚Kunden‘ haben einen Anspruch darauf, dass der Dienstleistungsbetrieb Musikschule unmittelbar und klaglos ihre musikalischen Bedürfnisse befriedigt; schließlich hat man teuer dafür bezahlt. Aber angesichts der hohen Subventionen aus Steuergeldern muss man auch sagen: Die Musikschule ist eine öffentliche Angebotschule und Bildungseinrichtung.“ (Rübke, 2000, S. 66) Die Musikschullehrenden könnten diese Subventionen aus Steuergeldern als Argument anführen, wenn es um die Frage geht, ob die Musikschule nun eine Bildungseinrichtung oder ein Dienstleistungsbetrieb ist. Allerdings gibt es keine eindeutige Antwort, wenn auch das Selbstverständnis der Musikschule unklar ist.

Ein weiterer Grund, warum sich Musikunterricht schlecht mit einer Dienstleistungsmentalität vereinbaren lässt, ist laut Regner (1989, S. 12), dass sich dieser Unterricht nicht als Ware verkaufen lässt: „Ein Musikliebhaber kann im allgemeinen seine Musikerfahrungen nicht ‚verkaufen‘. Außerdem würde eine solche Einstellung bereits

„unterwegs“ verhindern, die vielen Schwierigkeiten zu überwinden, die nur mit Idealismus und Liebe zur Musik gemeistert werden.“ Regner spricht hier das Problem an, dass in einem Dienstleistungsverhältnis der Idealismus und die Liebe zur Musik möglicherweise nicht mehr an erster Stelle stehen oder überhaupt untergehen und dadurch das Musizieren-Lernen unmöglich oder zumindest erschwert wird. Dieses Argument könnte Eltern überzeugen, die Musikschule als musikalische Bildungseinrichtung zu sehen, was für eine pädagogische Zusammenarbeit mit den Lehrenden sicherlich hilfreich wäre.

4.3.5 Elternerwartungen vs. Schüler*innenerwartungen

Stehen hinter den Erwartungen der Schüler*innen eigentlich Elternerwartungen? Lindemann (2002) ist der Meinung, dass dies vor allem bei jüngeren Kindern zutreffen kann: „Kinder haben häufig kaum spezifizierte Erwartungen, sondern sind zunächst einmal in aller Regel offen und neugierig auf das, was da kommt. Im Umkehrschluss sind präzise formulierte Erwartungen bei Kindern häufig nur Widerspiegelungen der Eltern [...]. Kinder sollen ja immer die Spiegelbilder ihrer Eltern sein. Daher sind vor allem kritische Äußerungen aus Kindermund oft eher den Eltern zuzuschreiben als originär den Kindern. [...] Auch hinsichtlich der Haltungen und Einstellungen gegenüber der Sache als solcher fungieren sie dabei häufig als Lautsprecher ihrer Eltern“. (Lindemann, 2002, S. 19) Es wird ersichtlich, dass es für die Lehrenden schwierig sein kann, die Erwartungen der Schüler*innen von denen der Eltern zu unterscheiden. Außerdem wird hier auch der große Einfluss der Elternhaltungen und -vorstellungen auf ihre Kinder und somit auf den Unterricht an der Musikschule deutlich. Lindemann (2002, S. 19) betont weiters die Notwendigkeit, den Schüler*innenerwartungen auf den Grund zu gehen.

„Wie viele Kinder werden z. B. von ihren Eltern in den Musikunterricht gebracht, obwohl das Kind selbst nicht unbedingt der wollende Akteur dieses Unterrichts ist und den Musikunterricht eher erduldet, als dass es ihn mit Begeisterung wahrnimmt? [...] Welche Kinder sitzen im Musikunterricht aufgrund dessen, dass die Eltern ihnen dies verordnet haben und sie zähneknirschend diesem Druck folgen?“ (Rüdiger, 2021, S. 15) Diese Fragen meint Björn Kraus in einem Interview wahrscheinlich rhetorisch. Sie könnten aber von Musikschullehrenden durchaus ernst genommen

und zu beantworten versucht werden. Immerhin können nicht übereinstimmende Erwartungen an den Musikschulunterricht vonseiten der Eltern und seitens ihrer Kinder Ängste bei den Schüler*innen auslösen, die die Übermotivation stark beeinflussen. Martin Gellrich (1997, S. 107) beschreibt diese möglichen Ängste näher: „Beispielsweise kann ein Schüler Angst haben, den Leistungsanforderungen seiner Eltern [...] nicht gerecht zu werden, wenn er ein geringes Selbstbewusstsein, eine mäßige Begabung und eine hohe allgemeine Angstdisposition hat. Auch können überhöhte Einschätzungen des Leistungsvermögens eines Schülers seitens der Eltern, des Lehrers oder anderer wichtiger Personen der Grund für die Angst sein.“ Diese Einschätzungen und Anforderungen hängen stark mit den Erwartungshaltungen der Eltern sowohl an ihre Kinder als auch an den Unterricht und die Lehrperson zusammen.

Ardila-Mantilla (2012, S. 220) schreibt, „dass Eltern manchmal den Kindern und Jugendlichen ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse überstülpen“. Dies definiert Gellrich (1997) als „Delegation“ und erklärt: „Häufig haben Eltern eine gewisse Vorstellung davon, was aus ihrem Kind später einmal werden soll. Sie wünschen sich für das Kind einen bestimmten Beruf und bestimmte Hobbys. [...] Die Delegationen, die Eltern ihren Kindern mitgeben, können sich in ganz unterschiedlicher Weise auswirken. [...] Im Bereich des Instrumentalspiels rufen sie oft Konflikte hervor, die mitunter zum Abbruch des Unterrichts führen. In welche Richtung die elterlichen Impulse wirken, hängt unter anderem davon ab, ob ein Kind die Delegation annimmt oder nicht, und das wiederum richtet sich danach, wie geschickt die Eltern ihre Aufträge an das Kind weitergeben. Wenn sie mit übertriebener Strenge und wenig Feingefühl ihr Kind dazu bringen möchten, ein Instrument zu erlernen, ist mit ziemlicher Sicherheit abzusehen, daß das Kind das Erwünschte nicht erfüllen wird. Weiterhin besteht das Problem, daß sich Eltern in der Regel ihrer Delegationen als auch der Mittel, welcher sie sich bedienen, nicht voll bewußt sind. Viele familiären [sic!] Auseinandersetzungen laufen hier auf der unbewußten Ebene ab. Es kommt hinzu, daß häufig nicht nur die Eltern, sondern auch die Großeltern oder andere Verwandte Delegationen an ein Kind weitergeben. Wenn all diese Aufträge übereinstimmen oder sich ergänzen, so erhält das Kind aus dem Familienkreis eine

optimale Unterstützung, andernfalls sind Erziehungsprobleme mit einiger Wahrscheinlichkeit vorprogrammiert.“ (Gellrich, 1997, S. 117-118)

Das Phänomen der Delegation ist somit alltäglich und muss nicht unbedingt negativ sein. Häufig aber wird im Musikschulunterricht eine zu starke Delegation als destruktiv empfunden und als „überehrgeizig“ beschrieben. „Eltern, die ihr Kind mit zu großen Erwartungen überfordern, weil es stellvertretend eigene Lebensziele verwirklichen soll“, dürften schon viele Lehrende wahrgenommen haben. (Treiber-Held, 2014, S. 24) Gellrichs Ausführungen verdeutlichen auch, dass den Eltern diese Delegationen nicht immer bewusst sind. Möglicherweise könnten sich Konflikte auflösen oder vermieden werden, wenn dieses mögliche Nicht-Bewusstsein vonseiten der Lehrenden mitgedacht wird. Beispiele für Delegationen im Instrumentalunterricht sind „der Wunsch, das Kind möge später Musiker werden; die Hoffnung, das Kind möge die Art von Musik lieben, die auch die Eltern mögen; das Bestehen von Eltern auf einem bestimmten Instrument, obwohl das Kind gerne ein anderes Instrument lernen wollte“ (Figdor, 2005, S. 10) und mehr. Da Delegationen von der eigenen Lebensgeschichte, den Erfahrungen und der Persönlichkeit bestimmt sind und auch von mehreren Personen gleichzeitig kommen können, sind diese sehr vielfältig.

Schon Wolfgang Stumme beschrieb im Jahr 1976, wie Delegationen zu einem Antrieb werden können, um das Kind bei der Musikschule anzumelden: „Die Wünsche von Eltern für Kinder, daß spürbare Lücken in der gegenwärtigen Lebensweise ihrer Generation durch eine zweckfreie Musikausübung oder durch ein intensives Hören von Musik und Sich-mit-der-Kunst-befassen ausgefüllt werden sollten, können hier angebahnt und verwirklicht werden. Dies erscheint als die wichtigste und richtigste, wenn auch nicht als die einzige Begründung für Eltern. Sie kann in dieser Form natürlich nicht von Kindern empfunden und ausgesprochen werden. Hier können nur Eltern für ihre Kinder, wenn auch auf ihren Wunsch und mit ihrer Zustimmung, handeln. Die Lehrkräfte [...] bemühen sich, diesen Kinder- und Elternwunsch im Unterricht zu erfüllen und dem Kind bei der eigenen Zuwendung zur Musik zu helfen.“ (Stumme, 1976, S. 22-23) Dieser Teil der Informationsschrift ist mit *Chance für Kinder* betitelt, und so können Delegationen auch gesehen werden. Möglicherweise ist gerade zu Beginn der Musikschulzeit der Elternwunsch, das Instrument zu erlernen größer als der Wunsch des Kindes. Idealerweise erkennt dies

die Lehrkraft und versucht, wie Stumme (1976, S. 23) ausführt, „dem Kind bei der eigenen Zuwendung zur Musik zu helfen.“

4.3.6 Transfereffekte des musikalischen Lernens

Eine weitere Erwartungshaltung von Eltern ist die, dass ihre Kinder durch das Erlernen eines Instruments und das Musizieren an sich von allerlei Nebeneffekten profitieren. Diese Erwartung kommt laut Thielemann (2016a) hauptsächlich durch von Medien verbreitete Verallgemeinerungen wie „Musik macht schlau“. Sie sagt: „Zwar sind die vielen positiven Effekte des Musizierens auf das Gehirn unumstritten, aber Musikunterricht ist keine ‚Pille‘, die schnell und mühelos ihre Wirkung zeigt, sondern ein Prozess, der konsequente und langwierige Arbeit bei allen Beteiligten voraussetzt. Dies ist für Fachleute Allgemeinwissen, aber eben nicht für alle Eltern.“ (Thielemann, 2016a, S. 41)

Eine Umfrage bei Musikschullehrenden ergab, dass 62% der Befragten Erfahrungen mit Eltern gemacht hatten, die „nicht den instrumentalen Fortschritt fokussieren, sondern andere Ziele für ihr Kind verfolgen. Sie erhoffen sich nach Aussagen der Pädagog*innen vom Instrumentalunterricht hauptsächlich eine Verbesserung hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit, aber auch der Motorik, Körperhaltung und Koordination. Oft ging es den Eltern auch um die soziale Integration ihres Kindes, beispielsweise beim Musizieren im Ensemble, in einer Band oder im Orchester. Manche suchten nach Möglichkeiten, das Selbstvertrauen ihres Kindes zu stärken, Disziplin und Verhalten zu schulen und die Schulleistungen zu verbessern.“ (Treiber-Held, 2014, S. 26) Diese sogenannten Transfereffekte und die diesbezüglichen Erwartungen sind, wie man sehen kann, vielfältig.

Stefanie Stadler Elmer beschreibt in ihrem Buch *Kind und Musik* (2015), wie sich das Musizieren positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken kann: „Kinder lernen durch Musizieren und Singen, sich zu konzentrieren und ihre Impulsivität zu zügeln. Sie lernen, aktiv zuzuhören und verschiedene Wahrnehmungsweisen miteinander zu verknüpfen. Sie üben sich spielerisch in Lernstrategien, etwa im Strukturieren und Erinnern. Dies kann sich über den eigentlichen musikalischen Bereich hinaus auch positiv auf die Fähigkeiten des zeitlichen und räumlichen Denkens auswirken. Es besteht Grund zu der Annahme, dass die frühen musikalischen Aktivitäten eine

wichtige Vorläuferfunktion innehaben und die Entwicklung komplexer symbolischer und abstrakter Fähigkeiten anbahnen und unterstützen, etwa Sprache, Mathematik, Geometrie, Schreiben und Ästhetik. Neben den eher kognitiven Fähigkeiten unterstützt gemeinsames Musizieren und Singen die kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten – wie zum Beispiel Rücksichtnahme – und senkt die Aggressionsbereitschaft. Und schließlich trägt das Musizieren und Singen bei zu einem Zugehörigkeitsgefühl, zum persönlichen Wohlbefinden und zu einem guten sozialen Klima in der Gruppe. Es stabilisiert das emotionale System und fördert die Selbstkontrolle, die Selbstwirksamkeit und die Lernmotivation.“ (Stadler Elmer, 2015, S. 201-202)

Es erscheint nicht verwunderlich, dass manche Eltern bei so zahlreichen Nebeneffekten die Musik nicht mehr als Hauptgrund des Musikschulbesuchs verstehen und hoffen, Defizite bei ihren Kindern ausgleichen zu können. (Nussbichler, 2013, S. 4)

Ob nun die Musikschullehrkraft von diesen möglichen Erwartungen der Eltern weiß und ob sie diese Erwartungen auch erfüllen kann, ist eine ganz andere Frage. Thielemann (2019b, S. 36) merkt an: „Auch könnten Enttäuschungen entstehen, wenn sich Erfolg durch den Unterricht nicht im gewünschten Maße einstellt: Denn oftmals wurden durch den in den Medien verallgemeinerten Tenor ‚Instrumentalspiel fördert Intelligenz und Kreativität‘ falsche Erwartungen geweckt.“ Diese Enttäuschungen durch falsche Erwartungen können zu Konflikten führen. Mahlert beobachtet schon im Jahr 1995 dasselbe Phänomen und stellt fest: „Die Anpreisung der außermusikalischen Wirkungen von Musikerziehung [...] ist wissenschaftlich unhaltbar, leicht zu widerlegen durch Forschungsergebnisse und Alltagserfahrungen, sie weckt falsche Erwartungen, sie macht die verkündeten Wunderwirkungen durch generalisierende Behauptungen bei Eltern gewissermaßen einklagbar und führt am Ende zu Enttäuschungen, wenn all das nicht eingetreten ist, was etwa Eltern sich aufgrund der schönen Reizworte vom Musikunterricht für ihre Kinder versprochen haben.“ (Mahlert, 1995, S. 12)

Nicht nur um Enttäuschungen vorzubeugen wird immer wieder betont, dass der Zweck der Musik die Musik selbst ist. „So soll und darf es beim Musikhören und Musizieren in erster Linie darum gehen, Freude an der Musik selbst zu entwickeln

und sich das Leben durch Musik schöner zu machen. Musik vermag Glücksmomente zu bereiten. Musik kann trösten und Stimmungen bewahren. [...] Diese Aspekte sollten bei allem Interesse an den positiven ‚Nebeneffekten‘ niemals in Vergessenheit geraten.“ (Thielemann, 2016b, S. 21) Diese Aussagen knüpfen an das Kapitel 4.3.4 *Musikschule als Dienstleistungsbetrieb an*, in dem auch die Musik als wichtigster Beweggrund für den Musikschulbesuch dargestellt wurde. Obwohl die zwei Erwartungshaltungen – Musikunterricht als Dienstleistung zu verstehen und vom Musikunterricht in erster Linie Transfereffekte zu erwarten – verschieden sind, ist das Argument Musik als Selbstzweck für beide gültig. Denn wenn nicht die Musik und das *Musikmachen* und -lernen der wichtigste Beweggrund von Eltern und Kindern für einen Musikschulbesuch sind, sind Konflikte und Probleme vorprogrammiert.

Auch für das Berufsbild der Musikschullehrenden spielt es eine Rolle, ob das Musizieren an sich im Vordergrund steht oder nicht. „LehrerInnen, die musikalische Bildung als Wert an sich verstehen und nicht als Mittel zum Zweck, fühlen sich unter Umständen [...] in unangemessener Weise instrumentalisiert.“ (Breitsprecher, 2014, S. 15) Denn wie Regner (1989, S. 31) schreibt: „Für die meisten Musiker und Musikliebhaber ist die Musik selbst das Ziel. Sie fordert heraus, stellt immer neue Aufgaben, sie belohnt. Die meisten Menschen hören Musik nicht, um klüger zu werden – und kaum einer lernt ein Musikinstrument zu spielen, um sich besser konzentrieren zu lernen. Im allgemeinen wendet man sich der Musik um der Musik willen zu.“ Und auch Thielemann (2016b, S. 64) betont in ihrem Ratgeber *Jedes Kind ist musikalisch* das „Musizieren um des Musizierens willen“. Zusätzlich zur oben erwähnten Umfrage Treiber-Helds könnten die Hinweise in Elternratgebern, diese Nebeneffekte nicht über die Musik zu stellen, ein Zeichen dafür sein, dass die Erwartungshaltung bezüglich der Transfereffekte sehr häufig auftritt.

Bemerkenswert ist, dass im Buch *Spielen und Unterrichten* aus dem Jahr 1997 Klaus-Ernst Behne die unumstritten positive Wirkung von Musik auf kognitive Fähigkeiten beschreibt und betont: „Man sollte dies als Argument auch in der Elternarbeit nutzen, wenn Früherziehung oder Instrumentalunterricht von einigen vielleicht nur als einseitige, überflüssige, bestenfalls die Heiratschancen von

Töchtern beeinflussende Luxustätigkeit eingestuft wird.” (Behne, 1997, S. 66) Im Gegensatz zum Trend der aktuelleren Literatur, in der die Transfereffekte mit einer gewissen Vorsicht behandelt wird, sieht Behne diese Nebenwirkungen als vielversprechendes Argument in der Elternarbeit. Möglicherweise ist damals „Musik als Selbstzweck“ als Luxus gesehen worden. Mahlert hingegen sieht, wie oben erwähnt, die Problematik der überhöhten Erwartungen der Eltern diesbezüglich schon im Jahr 1995. Röbbke (2000, S. 44) merkt an, dass, wenn mit positiven Effekten des Musikschulunterrichts geworben wird, auch die negativen Effekte⁷ mitzuteilen wären. Es seien aber weder die möglichen positiven noch die möglichen negativen Begleiterscheinungen des Instrumentalunterrichts für eine didaktische Begründung relevant. Somit ist Behnes Vorschlag für ein „vielversprechendes Argument in der Elternarbeit“ kritisch zu sehen.

Es stellt sich die Frage, wie das von den Eltern der heutigen Generation gesehen wird: Würde ohne das Argument der Transfereffekte die Musik als Zweck ausreichen?

4.3.7 Naive Erwartungshaltungen und Vorurteile

Eltern und deren Erwartungen werden als problematisch erlebt, wenn sie aus Sicht der Lehrenden „keinen oder entschieden zu wenig Bezug“ zum Musikschulunterricht haben. Daraus können bei den Eltern „völlig unrealistische Vorstellungen“ entstehen, die zum Beispiel die Leistung ihrer Kinder oder die Lehrer*innenrolle betreffen können. (Breitsprecher, 2014, S. 15) Musikschullehrer*innen berichten, dass manche Eltern „naive Vorstellungen über Musikalität und musikalisches Lernen haben [...], starre Haltungen und Vorurteile in Bezug auf konkrete Musikbereiche pflegen [...] und die Lehrerrolle zu breit – und fallweise opportunistisch – auffassen.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 220-221)

Diese Naivität oder Vorurteile lassen auf eine Unwissenheit bzw. Bildungslücken bei den Eltern schließen. Diese Bildungslücken führen manche Musikschullehrende darauf zurück, dass die Eltern keine oder nur eine unzureichende musikalische Ausbildung erfahren haben. Thielemann (2016a, S. 41) bestätigt dies: „Besonders

⁷ Röbbke zählt unter anderem eine mögliche Abwertung der Schüler*innen, traumatische Erlebnisse auf der Bühne, Einsamkeit durch das viele Üben und negative Erfahrungen im Unterricht auf. (2000, S. 43-44).

Eltern, die selbst kein Instrument erlernt haben, sind sich oft nicht bewusst, dass zu einer fundierten Gesangs- oder Instrumentalausbildung weit mehr gehört als das bloße Singen oder Spielen der richtigen Töne im richtigen Rhythmus.“

Viele Musikschullehrer*innen sind sich einer „großen Un-Informiertheit der Eltern“ bewusst, wie man in Nussbichlers Dossier (2013, S. 21) und auch an einer Umfrage Thielemans (2016c) sehen kann: 88% der Befragten nennen unter anderem schlechte Bildung oder unzureichende musikalische Bildung der Eltern als Gründe für vermehrte Beschwerden seitens der Eltern.

Lindemann (2002) sieht hier ein Problem, das ganze Bevölkerungsschichten betreffen könnte. „So erfreulich es ist, dass in den vergangenen Jahren die Möglichkeit einer musikalischen Ausbildung den Kindern immer breiterer Schichten ermöglicht werden konnte, so muss auch die andere Seite gesehen werden. Die Eltern eben solcher Kinder haben auf diesem Sektor oft nicht einmal eine auch nur oberflächliche Sachkenntnis. Früher konnte man noch darauf bauen, dass die Eltern selber eine musikalische Ausbildung genossen haben, sodass auf Elternseite viele Dinge eben selbstverständlich waren (ein gutes Instrument, ein ob der eigenen Sachkenntnis verständnisvolles Anhalten zum Üben, die Anschaffung gebundener Noten, der kenntnisreiche Besuch von Musikveranstaltungen etc.).“ (Lindemann, 2002, S. 21) Waren die Erwartungen seitens der Eltern früher anders? Oder war der Besuch der Musikschule nur für Bevölkerungsschichten möglich, für die ein Musikschulbesuch sowieso selbstverständlich war?

Durch die Kostenpflichtigkeit und die Rahmenbedingungen der Musikschulen findet auch heute noch ein Selektionsprozess des „Klientels“ statt⁸; grundsätzlich sind die Musikschulen in Österreich aber offen für breite Bevölkerungskreise. (Hahn, 2014, S. 64) Daher muss von Seiten der Musikschule auch mit Eltern gerechnet werden, die selbst kein Instrument erlernt haben, oder „musikfern“ aufgewachsen sind, auch wenn dann möglicherweise Grundlegendes (wie zum Beispiel die Anschaffung von Notenmaterial oder eines guten Instruments) nicht mehr selbstverständlich ist. Ardila-Mantilla (2012, S. 223) bestätigt dies: „Die Problematik der unterschiedlichen

⁸ Dieses Phänomen kann in dieser Arbeit nicht ausführlicher behandelt werden, da zu weit ausgeholt werden müsste.

Vorstellungen und Einstellungen des Lehrers und der Eltern ist – insbesondere wenn keine Selektionsprozesse am Werk sind – unvermeidbar“.

Nicht alle Lehrenden sind sich der eventuellen Bildungslücken bei Eltern bewusst. Krzyzynski (2018, S. 26) schreibt: „Oft können wir Lehrpersonen uns gar nicht mehr in die Situation des Laien versetzen und unterstellen viel zu viel Hintergrundwissen.“ Dass das Nicht-Sehen von Gründen für beispielsweise unrealistische Vorstellungen weitere Missverständnisse herausfordert, ist klar.

Zu den naiven Vorstellungen der Eltern gehören auch Fehleinschätzungen, welche Leistung ihr Kind tatsächlich erbringt. Musikschullehrende kommentieren in einer Umfrage Thielemanns: „Sie [die Eltern] meinen völlig verzückt selbst bei musikalisch durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Leistungen ihrer Kinder, einen neuen Mozart in die Welt gesetzt zu haben. Der einzige Grund, warum ihr kleiner Mozart sein Talent nicht wie von ihnen gewünscht entwickeln könnte, liegt darin, es mit einem unfähigen und ignoranten Musiklehrer zu tun zu haben!“ (Thielemann, 2016c) Die Überschätzung der Leistung der Kinder und die in Folge enttäuschten Erwartungen der Eltern fordern Konflikte mit der Lehrkraft heraus. Es können sich Probleme ergeben, „wenn beispielsweise Eltern ihr Kind bewundern und es gerne einer größeren Öffentlichkeit präsentieren würden, etwa in einem Wettbewerb, während die Lehrerin dies für gänzlich unangebracht hält.“ (Breitsprecher, 2014, S. 15)

In diesen Fällen vereinen sich wahrscheinlich Delegationen von Seiten der Eltern mit Unwissen. Ein weiteres Beispiel wäre das Zusammenwirken der Delegation „Ich wollte schon immer Violine lernen“ und einer Wissenslücke, was die Kosten des Instruments samt Zubehör und den Zeitaufwand beim Üben betrifft. Die Probleme sind in so einem beispielhaften Fall – das Kind lernt auf Wunsch der Eltern Violine, bekommt nur ein billiges Instrument und erfährt keine Unterstützung beim Üben – vorprogrammiert.

Eine Möglichkeit, naiven Erwartungshaltungen, Vorurteilen und Fehleinschätzungen von Eltern vorzubeugen, wäre, die Eltern (gezielt) zu bilden. So könnten Wissenslücken geschlossen und ein Bezug zum Musikschulunterricht hergestellt werden, der nicht für alle Eltern selbstverständlich ist. Auf das Thema „Elternbildung“ vonseiten

der Musikschule wird im Kapitel 8 *Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern* ausführlich eingegangen.

4.4 Zusammenfassung Erwartungshaltungen

Die vielfältigen Erwartungshaltungen vonseiten Elternschaft und seitens der Musikschule an die jeweils andere Seite lassen sich in *akzeptierte*, also im Normalfall erfüllbare, und *problematische* Erwartungshaltungen unterscheiden. Akzeptiert sind zum Beispiel die Erwartungen der Eltern an die Musikschule, dass die Kinder gemeinsam mit anderen Schüler*innen musizieren, dass die Schüler*innen von den Lehrenden individuell behandelt werden und dass die Kinder Bühnenerfahrung sammeln können. Alle diese Erwartungen entsprechen Ausführungen im Lehrplan der KOMU und können im Normalfall als erfüllbar angesehen werden. Problematische Erwartungen sind nicht immer erfüllbar und können deshalb der Grund oder Auslöser für Enttäuschungen, Missverständnisse oder Konflikte sein. Solche Erwartungen können einen großen Einfluss auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer*innen nehmen.

Die Bandbreite der Erwartungen der Musikschule an die Eltern ist groß. Die Erwartungen reichen von der grundsätzlichen Ermöglichung des Musikschulunterrichts, über die partnerschaftliche Zusammenarbeit, in der Respekt gezollt werden soll oder gar Autorität verlangt wird, bis zur elterlichen Unterstützung zu Hause und dem Zurückstellen der Elterninteressen.

Zur Erwartung einer grundsätzlichen Ermöglichung des Unterrichts gehören vor allem organisatorische Aspekte und Voraussetzungen, wie die Finanzierung des Unterrichts oder das Bereitstellen von Instrument oder Notenmaterial und der pünktliche und regelmäßige Unterrichtsbesuch. Im Normalfall kann diese Erwartung als akzeptiert betrachtet werden.

Die Basis der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrenden bilden Gesprächsbereitschaft und Offenheit, hinzu kommt die Erwartung der Lehrenden an die Eltern, dass diese der pädagogischen und fachlichen Kompetenz der Lehrer*innen Respekt zollen und dies mit einem Umgang auf Augenhöhe zeigen. Manche Lehrende erwarten, dass sie Autorität über die Eltern haben, zumindest in

pädagogischer Hinsicht. Diese Erwartung kann problematisch sein, weil sie erstens einer Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule auf Augenhöhe widerspricht und zweitens den Eltern die pädagogische Verantwortung nehmen kann, die für eine erfolgreiche Elternpädagogik wichtig wäre.

Die Erwartung an die Eltern, die Kinder zu Hause zu unterstützen, beinhaltet viele Aspekte: das Schaffen eines musikalischen Umfelds, zu dem das Musikhören und Familienmusik bzw. das eigene Musizieren der Eltern gehören, eine wertschätzende Unterstützung der Kinder beim Üben und auch erzieherische Aspekte, wie zum Beispiel Förderung gesunder Selbsteinschätzung und Eigenverantwortung der Kinder. Dass diese Erwartung nicht von allen Eltern gänzlich und ohne Hilfe der Lehrer*innen erfüllt werden kann, ist klar.

Eine weitere Erwartung der Musikschullehrenden an die Eltern ist, dass diese ihre eigenen Interessen zurückstellen. Auch diese Erwartung kann problematisch sein, denn ein grundsätzliches Zurückstellen, ein Unterordnen, ein Ignorieren der eigenen Erwartungen kann nicht zu einer Partnerschaft auf Augenhöhe führen.

Auch die Erwartungen der Eltern an die Musikschule sind vielfältig und individuell, außerdem muss die Problematik der Untersuchung dieser möglichen Erwartungen berücksichtigt werden: Die in dieser Arbeit dargestellten Erwartungshaltungen von Eltern sind aus Sicht der Musik(schul)pädagog*innen beschrieben. Möglicherweise problematische Erwartungen der Eltern sind, dass Musik Spaß machen müsse, dass die Musikschule ein reiner Dienstleistungsbetrieb sei oder dass ihre Kinder durch Musik intelligent würden. Auch spielen Delegationen (die Eltern übertragen ihre eigenen Erwartungen und Wünsche auf ihre Kinder) und naive Erwartungen und Vorurteile, die durch Unwissen entstehen, eine Rolle.

Die Erwartung, Musik müsse Spaß machen, kann von der Auffassung kommen, dass der Musikschulbesuch freiwillig und eine reine Freizeitbeschäftigung ist. Diese Auffassung wird aber nicht immer von Musikschullehrenden vertreten, die sich nicht als „Entertainer*innen“ sehen, und kann somit zu Konflikten oder der Abmeldung vom Unterricht führen.

Eine weitere problematische Erwartung ist, dass manche Eltern die Musikschule in erster Linie oder ausschließlich als Dienstleistungsbetrieb sehen und deshalb als „Kund*innen“ bedient werden möchten. Die Musikschullehrenden sollen sich den

Wünschen der Eltern beugen, gleichzeitig wollen diese möglichst wenig Aufwand betreiben. Das Spannungsverhältnis, in dem sich die Musikschule befindet, da sie zwar kostenpflichtig ist, aber auch pädagogische Aufgaben hat, wird durch ein uneindeutiges Selbstverständnis der Musikschule, ob sie nun eher ein Dienstleistungsbetrieb oder eine Bildungseinrichtung ist, verstärkt. Um Konflikte oder Missverständnisse zu vermeiden, müsste die Musikschule klar kommunizieren (an die Eltern und Lehrenden), wie mit dieser Problematik umgegangen werden soll.

Den Wünschen und Erwartungen der Schüler*innen können manchmal die Erwartungen der Eltern zugrunde liegen. Diese Übertragungen oder Delegationen geschehen nicht immer bewusst und können vor allem deshalb Konflikte und Probleme fördern. Delegationen können aber auch notwendig sein; wenn zum Beispiel kleine Kinder noch keine ausdrücklichen Erwartungen oder Wünsche bezüglich des Musikschulbesuchs empfinden.

Eine viel diskutierte Erwartung der Eltern an den Musikschulunterricht besteht darin, dass die Kinder von sogenannten Transfereffekten durch das Lernen an der Musikschule profitieren. Dazu gehören zum Beispiel eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit, der Motorik, Körperhaltung und Koordination oder der Intelligenz. Wenn diese umstrittenen Nebeneffekte beim musikalischen Lernen nicht eintreten, kann dies zu Enttäuschungen und Konflikten führen; außerdem kann der zentrale Grund des Lernens an der Musikschule, die Musik, in den Hintergrund geraten.

Durch Unwissen oder mangelhafte (musikalische) Bildung der Eltern können naive Erwartungen oder Vorurteile entstehen. Diese können bei den Musikschullehrenden auf Unverständnis und Frustration stoßen und im Zusammenwirken mit Delegationen oder anderen Erwartungshaltungen Konflikte und Missverständnisse hervorrufen. Eine Möglichkeit, problematischen Erwartungshaltungen zuvorzukommen oder sie zu „berichtigen“, bietet gezielte Elternbildung seitens der Musikschule.

5 Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft

Das vorangegangene Kapitel zeigt deutlich, wie vielfältig die Erwartungshaltungen von Eltern und Musikschullehrer*innen bzw. der Musikschule sind. Es liegt nahe, dass eine Zusammenarbeit auf genauso vielfältige Schwierigkeiten und Hindernisse stoßen kann, die zu Spannungen und Konflikten führen. Diese Konflikte können, wie in der Arbeit schon mehrmals angesprochen, im Umgang mit anderen Menschen nicht grundsätzlich vermieden werden – wenn auf ein Miteinander nicht verzichtet werden soll. Eine Möglichkeit, solche Spannungen und Konflikte aber auch Missverständnisse zu verhindern bzw. den Umgang damit positiv zu beeinflussen, ist ein Arbeitsbündnis zwischen den Bildungspartner*innen.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte eines möglichen Arbeitsbündnisses an der Musikschule dargestellt: das grundlegende Konzept *Arbeitsbündnis*; das gegenseitige Kennenlernen und das Erfahren der Erwartungshaltungen, Intentionen und Interessen des Gegenübers; der Erwartungsabgleich, an dessen Ende kein Kompromiss, sondern eine Kongruenz der Beteiligten steht; eine Vereinbarung über (musik-)pädagogische Ziele und Methoden und der richtige Zeitpunkt für ein Arbeitsbündnis. Am Ende des Kapitels werden die Auswirkungen eines gelungenen Arbeitsbündnisses kurz zusammengefasst.

5.1 Das Konzept Arbeitsbündnis

Helmuth Figdor, ein Psychotherapeut und Erziehungsberater, beschreibt im Zuge einer Lehrveranstaltung für Musikpädagogik-Student*innen ein in seinem Fachbereich erprobtes Konzept, Spannungen und Konflikte zu „neutralisieren“: „ein sich auf allgemeine und besondere Zielvorstellungen, Inhalte, Methoden und die Kooperation mit den Eltern beziehendes Arbeitsbündnis.“ (Figdor, 2005, S. 9) Er schlägt vor, das Arbeitsbündnis auch für den Instrumentalunterricht zu übernehmen.

Innere Störungen – Missverständnisse, Spannungen und Konflikte – im Unterricht an der Musikschule können durch „zum Teil bewusste, zum Teil unbewusste Wünsche,

Hoffnungen, Erwartungen, Werthaltungen, private (sozial)psychologische Theorien sowie diverse Befürchtungen“ entstehen. (Figdor, 2005, S. 9) Es wird hier der mögliche Störfaktor der Erwartungshaltungen durch weitere Faktoren wie Wünsche und Befürchtungen, die genauso den Musikunterricht (negativ) beeinflussen können, erweitert. Das Ziel eines Arbeitsbündnisses ist es aber nicht, Konflikte grundsätzlich zu vermeiden oder ihnen aus dem Weg zu gehen. Es soll den Beteiligten vielmehr helfen, sich für diese Störungen des Unterrichtsgeschehens bestmöglich zu wappnen, darauf vorbereitet zu sein und entsprechend konstruktiv darauf reagieren zu können bzw. Spannungen auflösen zu können, bevor sie zu ausgewachsenen Konflikten werden.

Figdor (2005, S. 11) berücksichtigt in seiner Beschreibung des Arbeitsbündnisses die Erwartungshaltungen, Wünsche etc. der Lehrenden nicht. Ihm geht es bei seiner Idee, das Arbeitsbündnis in den Bereich der Musikpädagogik zu übernehmen, in erster Linie um eine *musikpädagogische Elternarbeit*, mit dem Ziel, dass „das Kind zum Musizieren bzw. Singen eine positive innere Beziehung aufbaut“, aber nicht um eine (enge) *pädagogische Partnerschaft* zwischen Eltern und Musikschule, wie sie dem Konzept der Elternpädagogik zugrunde liegt. Das letztendliche Ziel der Partnerschaft ist die Zusammenarbeit mit einer bestmöglichen Unterstützung der Schüler*innen und ihres musikalischen Lernens. Ein an die Elternpädagogik angepasstes Arbeitsbündnis könnte noch umfassender als das von Figdor beschriebene sein, da nicht nur die Erwartungshaltungen, Wünsche und Befürchtungen der Eltern, sondern auch die der Lehrenden in einer Partnerschaft auf Augenhöhe gleichermaßen eine Rolle spielen.⁹ Ein gegenseitiges Sich-Öffnen und Kennenlernen ist also vonnöten.

Auf der einen Seite könnte beispielsweise das Unterrichten in einen Widerspruch mit den Erwartungshaltungen oder Vorstellungen der Eltern, auf der anderen Seite das Verhalten der Eltern in einen Widerspruch mit den Erwartungen der Lehrenden geraten. So schreibt auch Breitsprecher (2014, S. 15): „Schwierig wird es grundsätzlich dann, wenn die Erwartungshaltungen von Eltern nicht zusammenpassen mit dem, was die Lehrkraft auf der Grundlage ihres beruflichen

⁹ Im Gegensatz dazu beschränkt sich Figdor im Artikel darauf, Informationen von einer Seite einzuholen.

Selbstverständnisses in den Unterricht einbringen will und kann und was sie ihrerseits von SchülerInnen und Eltern erwartet.“

Um diesem Widerspruch, diesem *Nicht-Zusammenpassen*, zuvorzukommen, sollen laut Figdor (2005, S. 10) diese Vorstellungen und Erwartungen angesprochen werden. Dadurch besteht die „Möglichkeit, unrealistische Wünsche und Erwartungen, falsche Theorien oder Befürchtungen durch Aufklärung zu korrigieren und eventuell fragliche oder den Einstellungen [...] widersprechende Werthaltungen zu problematisieren.“ Durch die Kenntnis der Erfahrungen, Wünsche usw. und einer möglichen Aufklärung kann auch der „die künftige Arbeit möglicherweise gefährdende Konflikt gewissermaßen vorgezogen und anstelle diffus empfundener Unzufriedenheit oder Enttäuschung die bewusste Reflexion provoziert [werden]. In der dieser Reflexion schließlich folgenden bewussten Entscheidung über Ziele, Inhalte, Methoden und Setting der gemeinsamen Arbeit sind die potentiellen Störungen ‚aufgehoben‘, ‚neutralisiert‘.“ (Figdor, 2005, S. 10)

Nach dem Kennenlernen, in dem unter anderem die vielfältigen Wünsche, Erwartungen, Ansprüche und Voraussetzungen beider Seiten erfahren werden, folgt also eine bewusste Entscheidung, wie die Zusammenarbeit aussehen soll und kann.

Die Folgen eines solchen An- und Aussprechens können vermehrte Rücksichtnahme und ein Entgegenkommen beider Seiten sein, „natürlich unter der Voraussetzung, dass sich dieses Entgegenkommen mit [...] methodischen Vorgaben und professionellen wie persönlichen Einstellungen vereinbaren lässt.“ (Figdor, 2005, S. 10)

Diese Voraussetzung oder Bedingung, dass nur dann ein Entgegenkommen geschehen kann, wenn sich die Erwartungen der Gegenseite mit den eigenen Einstellungen vereinbaren lassen, ist verständlich. Sie ist aber auch das größte Hindernis eines Arbeitsbündnisses und könnte so eine Zusammenarbeit verhindern. Wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, sind die möglichen Erwartungshaltungen vielfältig, unterscheiden sich voneinander und widersprechen sich in mancher Hinsicht. Wäre die Beziehung zwischen Lehrenden und Eltern ein reines Dienstleistungsverhältnis, könnte dieses Problem schnell gelöst werden: die Eltern würden sich beispielsweise eine andere Lehrkraft oder Musikschule suchen, die Lehrenden würden die betreffenden Schüler*innen eventuell nicht in die Klasse

aufnehmen. Nicht immer aber gibt es eine Wahlmöglichkeit, weder seitens der Eltern und Schüler*innen noch vonseiten der Musikschullehrenden. Außerdem würde damit von vornherein auf die Chance verzichtet werden, die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und eventuellen Schwierigkeiten zu überwinden – zum Beispiel mit Hilfe eines Arbeitsbündnisses – und damit verständnisvolle und wertschätzende Partner*innen zu gewinnen.

Denn sowohl Eltern als auch Lehrende haben von vornherein ein Ziel, das über mögliche Uneinigkeiten oder Uvereinbarkeiten hinweghelfen könnte, gemeinsam: Die bestmögliche Unterstützung des Kindes mit seinem Wunsch, ein bestimmtes Instrument zu lernen; mit seinem Wunsch, Musik zu machen und zu erleben; mit seinem Wunsch, zu lernen und Teil einer Musikschule zu sein. Mit diesem gemeinsamen Ziel vor Augen könnte es möglich sein, auch sich widersprechende Erwartungshaltungen und Vorstellungen zu vereinen und einen gemeinsamen Weg zu finden.

Figdor schlägt Folgendes vor: „Am Anfang stünde die Verständigung mit dem Kind über seine Wünsche, Interessen und Vorlieben sowie über die Erfahrungen, Einstellungen und Vorschläge des Lehrers oder der Lehrerin. Dieses Gespräch könnte in einem ersten Arbeitsbündnis mit dem Kind münden, welches Ziele, Inhalte (Stücke, Musikarten) und Arbeitsaufwand enthält. Es müsste durch ein Arbeitsbündnis mit den Eltern ergänzt werden, in welches erstens die Wünsche, Erwartungen und Haltungen der Eltern Eingang finden; zweitens die zugehörigen Haltungen der Lehrkraft, die einige der elterlichen Vorstellungen möglicherweise über Aufklärung revidieren muss; schließlich die Beratung der Eltern, ob, auf welche Weise und in welchem Ausmaß sie den Unterricht ergänzen bzw. unterstützen können.“ (Figdor, 2005, S. 10-11) Bei Figdors Zusammenfassung des Arbeitsbündnisses steht ein eigenes Arbeitsbündnis mit dem Kind an erster Stelle.

Wahrscheinlich ist ein implizites, unausgesprochenes Arbeitsbündnis mit Kennenlernen und eventueller Zielvereinbarung, das zwischen Lehrenden und Kindern während der Unterrichtszeit geschieht, durchaus üblich. Der Unterschied wäre, hier einen formellen Rahmen, wie zum Beispiel ein ausführliches Gespräch, zu setzen und eventuell eine förmlichere und somit verbindlichere Vereinbarung zu treffen. Die Ergänzung durch ein Arbeitsbündnis mit den Eltern ist nicht in jedem Fall unbedingt

erforderlich. Je nach Alter der Schüler*innen könnte auf ein Arbeitsbündnis mit den Eltern sogar verzichtet werden, wenn die Schüler*innen zum Beispiel im jugendlichen Alter sind, selbstständig üben und musizieren und starke eigene Vorstellungen haben. (Krzyzynski, 2018, S. 26)

Der Ablauf eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Eltern wäre also folgendermaßen: Ein offenes und ehrliches Kennenlernen, bei dem Wünsche und Hoffnungen aber auch Befürchtungen geteilt und Erwartungshaltungen und Ansprüche offengelegt werden, stünde am Anfang. Anschließend müsste gemeinsam überlegt werden, wie im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele und den sich möglicherweise widersprechenden Haltungen eine Kongruenz erlangt werden kann. Behutsames Aufklären und Offenlegen der jeweiligen Möglichkeiten könnten hier hilfreich sein. Abschließend würde – gemeinsam mit den Schüler*innen – eine verbindliche Zielvereinbarung beschlossen und die beste mögliche Unterstützung beider Seiten ausgelotet und festgelegt werden.

5.2 Gegenseitiges Kennenlernen

An erster Stelle eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Eltern stehen die Kontaktaufnahme und das gegenseitige Kennenlernen.

Dieses Kennenlernen hat den Zweck, möglichst viel von dem, was die zukünftige Zusammenarbeit betreffen könnte, ausdifferenzieren. Dazu gehören die möglichen (problematischen) Erwartungshaltungen, aber auch Wünsche und Hoffnungen und eventuelle Befürchtungen und Anforderungen. Hissnauer (2006, S. 6) wendet sich an Lehrende: „Die impliziten Erwartungen und Haltungen von Gesprächspartnern sollten Sie möglichst genau herausarbeiten. Ebenso ist es wichtig, die eigenen zu kennen.“ Es kann aber auch hilfreich sein, die Einstellungen und Sichtweisen zum Musizieren-Lernen, zur Musikschule als Institution oder zu ähnlich relevanten Themen zu ergründen und die „Interessen zu erkennen oder zu erfragen, die sich hinter einer Position verbergen.“ (Busch, 2020, S. 1) Damit dies möglich ist, braucht es einen „offenen und vertrauensvollen Austausch“ beider Seiten. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 2)

Die Lehrer*innen können im Zuge des Kennenlernens somit die Erwartungen und Wünsche der Eltern erfragen, die den Musikschulunterricht betreffen. Zum Beispiel, ob in den Augen der Eltern das Erlernen eines Instruments nur als Freizeitbeschäftigung oder „Spaß“ gesehen wird, ob die Ziele der Eltern möglicherweise unrealistisch sind und ob die Erwartungen von Eltern und Schüler*innen übereinstimmen. Die Eltern können ihrerseits herausfinden, ob der Musikschulunterricht ihren Erwartungen entspricht und nachfragen, falls dies nicht der Fall ist.

Mahlert (2013) betont auch die Wichtigkeit, das familiäre Umfeld der Schüler*innen und den Erziehungsstil der Eltern kennenzulernen und wahrzunehmen: „In der Art, wie Schüler auf die Angebote des Unterrichts eingehen, sind sie geprägt vom häuslichen Erziehungsklima. Lehrende benötigen eine Vorstellung von diesem Klima, um ihre Unterrichtsweise darauf abzustimmen. Solches Abstimmen kann bedeuten, in ähnlicher Weise zu agieren, wie es die Kinder von zu Hause kennen; möglich ist aber auch die Entscheidung, ein Gegenprogramm zu entwickeln (etwa dadurch, dass einem Schüler im Unterricht Freiräume gewährt werden, die er im häuslichen Ambiente nicht hat).“ (Mahlert, 2013, S. 147) Ob dieses Erziehungsklima im Zuge eines Arbeitsbündnisses besprochen werden kann oder ob es im Laufe der Zeit wahrgenommen/erspürt/beobachtet werden kann, bleibt bei Mahlert offen. Auch in *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* wird auf Folgendes hingewiesen: „Über besondere Lebenslagen der Kinder und der sozialen und ökonomischen Situation der Familien findet ein Austausch statt. Dabei werden die jeweiligen Lebenswelten berücksichtigt.“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 9) Damit wird die Vielfalt der Familiensituationen betont und möglicherweise auch der Umstand, dass das Gegenüber aus einer anderen Lebenswelt stammen könnte. Lehrende können durch das gegenseitige Kennenlernen einerseits ein Gefühl für den Erziehungsstil der Eltern bekommen und den Umgang der Eltern mit dem Kind wahrnehmen und andererseits auch gezielt nachfragen, ob es Bedarf für besondere Rücksichtnahme oder gibt. Diese Einblicke in die Lebenswelt der Kinder können für die Lehrer*innen das Unterrichten (Auswahl und Abstimmen der Unterrichtsinhalte und -methoden) erleichtern.

Krzyzynski (2018) spricht einen weiteren Punkt an, den Lehrende nicht vergessen sollten: „Meine Erfahrung aus der Praxis zeigt, dass zumeist nur ein Elternteil zum Unterrichtsbeginn kommt [...]. Deshalb ist meines Erachtens in einem solchen Akquisegespräch durchaus die Frage erlaubt, ob man von gleichen Erwartungs- und Grundhaltungen beider Partner ausgehen kann. Ich habe erlebt, dass es erhebliche Abweichungen in den Interessenslagen der Eltern gibt [...], die nicht transparent gemacht werden.“ (Krzyzynski, 2018, S. 26) Im besten Fall erscheinen beide Elternteile bzw. die wichtigsten Bezugspersonen oder Erziehungsberechtigten des Kindes beim Treffen, in dessen Lauf ein Arbeitsbündnis erstellt werden kann. Wenn das nicht der Fall ist, müssten die Abwesenden zu einem anderen Zeitpunkt kennengelernt werden oder zumindest bedacht werden, dass die Lehrkraft nicht alle relevanten Informationen hat.

Genauso wie sich die vielfältigen Erwartungshaltungen und Persönlichkeiten mit all ihren Wünschen, Vorstellungen, Interessen usw. voneinander unterscheiden, wird jedes Arbeitsbündnis anders aussehen und verlaufen.

Am Ende dieses Kennenlernens können im Idealfall folgende Fragen beantwortet werden: Widersprechen sich die Erwartungshaltungen beider Seiten oder nicht? „Inwiefern decken sich die Eltern- und die Lehrersicht in Bezug auf den musikalischen Lernprozess des Schülers? Stimmen sie überein, gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen?“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 219) Welchen Erziehungsstil vertreten die Eltern?

Und: Sind beide Seiten gewillt, in Zukunft (zum Wohle des Kindes) zusammenzuarbeiten und eine pädagogische Partnerschaft zu bilden?

5.3 Kongruenz erlangen

Krzyzynski (2018, S. 26) meint: „Es wäre erstaunlich, wenn der Abgleich der Erwartungshaltungen nicht Differenzen zutage fördern würde, die Verständigung brauchen.“ Es ist also damit zu rechnen, dass es Erwartungshaltungen oder andere Punkte des Kennenlernens gibt, die sich widersprechen. Das heißt, es reicht wahrscheinlich nicht, die gegenseitigen Erwartungshaltungen nur zu erfahren, sondern es soll als weiterer Schritt im Arbeitsbündnis ein Weg gefunden werden, wie

diese Differenzen beizulegen sind und wie man zu einem gegenseitigen Verständnis gelangen kann. Dieses Verständnis und auch Einsicht aller Beteiligten braucht es, um eine gute und längerfristige Zusammenarbeit zu schaffen. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 2) Krzyzynski (2018, S. 26) stellt fest: „Lässt man diesen Schritt aus, ist der Konflikt früher oder später schon vorgezeichnet.“

Sind „Lehrer und Eltern in der Lage, die Sicht des anderen zu akzeptieren, sie nachzuvollziehen und miteinander eine für beide Seiten annehmbare Lösung zu finden?“, fragt Ardila-Mantilla (2012, S. 219). Die Antwort auf diese Frage kann in dieser Arbeit nicht gegeben werden, denn sie ist genauso individuell wie jedes Arbeitsbündnis. Wie zuvor schon angesprochen, haben aber Eltern und Musikschule das Ziel, gemeinsam das Beste für die Schüler*innen zu wollen. Dieses Ziel kann also immer als gemeinsame Basis gesehen werden und somit helfen, nicht nur einen Kompromiss oder einen Konsens, sondern eine *Kongruenz* zu erlangen. Im Vergleich zum Begriff „Konsens“ geht eine „Kongruenz“ tiefer: Statt nur Meinungen anzugleichen und abzustimmen – also sich einig zu sein – wird beim vielschichtigen Begriff „Kongruenz“ die Übereinstimmung des Verhaltens mit der Selbstwahrnehmung, aber auch der Verpflichtung mit der zu erbringenden Leistung gesehen. Eine Kongruenz im Bereich der Musikpädagogik wurde bisher noch nicht ausdrücklich definiert. Kongruenz könnte in der pädagogischen Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschullehrenden bedeuten, dass die Ziele und Wünsche der Beteiligten übereinstimmen, und in Folge auch deren Verhalten auf diese Ziele abgestimmt ist. Es geht also nicht darum, die Erwartungshaltungen an sich anzugleichen, sondern darum, ein gemeinsames Verständnis zu finden, das den gemeinsamen Weg ebnet. Die problematischen Erwartungshaltungen werden durch den offenen Austausch und das Aufeinander-Zu-Kommen nicht ignoriert, sondern ausgesprochen und gehört und gemeinsame Ziele stehen im Fokus beim Finden von Lösungen.

Es wird im Folgenden der Prozess des „Kongruent-Werdens“ anhand eines Beispiels eines möglichen Ablaufs eines Arbeitsbündnisses verdeutlicht: Anfangs können die Lehrenden etwas über sich und ihren Unterricht erzählen und dann die Eltern (und das Kind, falls es dabei ist) bitten, sich ihrerseits vorzustellen. Nach diesem

Kennenlernen haben die Eltern (und das Kind) die Gelegenheit, ihre Erwartungen und Wünsche mitzuteilen. Die Lehrkraft kann nun auf diese Erwartungshaltungen eingehen, bei Bedarf über Missverständnisse aufklären, Vorurteile berichtigen und den Eltern so die Möglichkeit geben, nachzufragen und eventuell ihre Erwartungen und Wünsche mit Hilfe der Lehrkraft an die des Kindes anzupassen. Nun kann die Lehrkraft ihre Erwartungen an die Eltern formulieren, die Wichtigkeit einer Kooperation erklären und nachfragen, welche Möglichkeiten und Voraussetzungen es für diese Zusammenarbeit gibt. Auch die Eltern können die Erwartungshaltung der Lehrenden hinterfragen und möglicherweise neue Denkanstöße geben.

Durch die Offenheit der Gesprächspartner*innen und eine wertschätzende Einstellung können divergierende Vorstellungen und Erwartungshaltungen nicht als unüberwindbare Hürde, sondern als Zeichen der Individualität und mitunter sogar als Ressourcen gesehen werden. Ein Beispiel hierfür wäre die Erwartung der Eltern, dass Musik Spaß machen solle. Die Lehrkraft könnte erklären, dass zwar die Freude und Begeisterung beim Musik machen sehr wichtig sind, aber auch Mühe und Arbeit zum Musikschulunterricht dazugehören. Der Wunsch der Eltern, das Kind solle Spaß haben, könnte diese aber zu begeisternden und positiven Helfer*innen beim Üben und zu Mitmusizierenden machen. So könnten die Eltern den Spaß an der Musik selbst tatkräftig unterstützen und eine zuvor möglicherweise problematische Erwartungshaltung wird zu einer Ressource. Das gemeinsame Ziel (die Unterstützung der Schüler*innen beim musikalischen Lernen) ist auch hier eine hilfreiche Basis, um eine Lösung zu finden.

Um gemeinsame Ziele zu definieren und in Folge Kongruenz zu erlangen, sind also eine aufgeschlossene Haltung und eventuell auch Kreativität im Umgang mit problematischen Erwartungshaltungen gefragt.

Eine weitere Hilfe bei der Suche nach Kongruenz – zusätzlich zu den gemeinsamen Zielen – kann folgender Denkansatz darstellen: Nicht-Verstehen ist „nicht weniger, aber auch nicht mehr als eben das: Nicht-Verstehen. Es beruht in aller Regel nicht auf Böswilligkeit oder bewusster Missachtung.“ (Breitsprecher, 2014, S. 15) Breitsprecher deutet damit darauf hin, dass es hilfreich sein kann, dem Gegenüber nicht von vornherein eine „böse“ Absicht zu unterstellen. Stattdessen soll der gute Wille der anderen vorausgesetzt werden.

Breitsprecher sieht in dem Bemühen, sich gegenseitig zu verstehen, eine Chance für ihren Berufsstand, die Musikschullehrenden: „Vielleicht erhöht es auch die Bereitschaft, das eigene Berufsverständnis immer wieder zu überdenken und dabei zu überprüfen, ob unsere Ansprüche an unsere Schülerinnen und Schüler ebenso wie die an unser eigenes Tun angemessen und erfüllbar sind. Und es setzt möglicherweise Energie frei, mit der wir uns an den Punkten, wo es uns besonders wichtig ist, um das Verstanden-Werden bemühen können: Indem wir zum Beispiel mitteilen, was das, was uns da gerade widerfährt, mit uns macht; oder indem wir erklären, warum wir das, was wir tun, so tun, wie wir es tun, und nicht anders; oder indem wir nicht müde werden zu werben für das, worauf es uns ankommt.“ (Breitsprecher, 2014, S. 15) Das *Überdenken* und *Überprüfen* der eigenen Ansprüche und auch Erwartungen, das *Mitteilen* und *Erklären* dessen, was wichtig ist, sind sicherlich nicht nur für die Musikschullehrer*innen sondern auch für die Eltern Werkzeuge, die im Versuch, eine Einsicht und im besten Fall Kongruenz zu erlangen, unverzichtbar sind.

Auch wenn sich die Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrenden grundsätzlich decken – und der möglicherweise nicht einfache Schritt zur Kongruenz nicht unbedingt notwendig ist –, sind das Arbeitsbündnis und eine Zielvereinbarung, wie sie im Folgenden beschrieben wird, für den Besuch der Musikschule sinnvoll. Denn wenn sich die Ziele der Beteiligten decken, wird wahrscheinlich auch eine Kongruenz einfacher zu erreichen sein.

5.4 Zielvereinbarung

Der Musikschulunterricht zeichnet sich dadurch aus, individuell auf die Schüler*innen eingehen zu können und im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen viel Freiheit in der Zielsetzung zuzulassen. So ist es auch im Lehrplan der KOMU (2007b) festgelegt: „Immer aber wissen Musikschulen [...], was ihren besonderen Charakter als Schule ausmacht: Nämlich die Möglichkeit, in einem weit größeren Ausmaß als die Pflichtschule individuelle Lernwege ermöglichen zu können. Die Vielfalt der persönlichen Wege ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen und der Verschiedenheit der Zielsetzungen.“

Zusätzlich zum Kennenlernen und dem Erwartungsabgleich kann im Zuge des Arbeitsbündnisses eine Art Zielvereinbarung erstellt und eingegangen werden, in der die „Lehr- und Lernziele“ festgelegt sind. (Burgenländisches Musikschulwerk, 2020)

Am Beginn einer solchen Zielvereinbarung erscheint es sinnvoll, die musikpädagogischen Grundfragen und Standpunkte von Seiten der Lehrkraft zu klären. „Nur so können Eltern mit den unterschiedlichsten motivations- und musikpädagogischen Hintergründen zu LernpartnerInnen ihres Kindes gemacht werden.“ (Thielemann, 2016a, S. 42) Und nur mit einem Grundwissen der wichtigsten musikpädagogischen Fragen können Eltern zu pädagogischen Partner*innen der Lehrenden werden. Dieses Vermitteln der Unterrichtsphilosophie ist keineswegs neu: Im „Leitfaden für Musikschul-Aufnahmegespräche“ des Kärntner Musikschulwerks ist zu lesen, dass die Lehrenden dieses Gespräch dafür nutzen könnten, auf die „eigene Unterrichtsphilosophie bzw. -methodik hinzuweisen und diese den Schülern/Eltern zu erklären („Das ist mir wichtig im Unterricht“). Ebenso kann hier auf die Wichtigkeit der Unterstützung durch Eltern und Umfeld hingewiesen werden.“ (Musikschulen des Landes Kärnten, o. J.) Auch der zweite Punkt, der Hinweis auf die gewünschte Unterstützung der Eltern, ist im Zuge eines Arbeitsbündnisses (das im Rahmen eines Aufnahmegesprächs stattfinden kann) durchaus sinnvoll, wie zum Beispiel die „Formulierung von Erwartungen an ein inspirierendes häusliches musikalisches Umfeld“ (KOMU, 2007b). Mahlert (2013, S. 150) spricht die Möglichkeit an, auch diese Unterstützung durch die Eltern in der ersten Unterrichtszeit vertraglich mit der Lehrkraft festzulegen. Allerdings sollte vor dem Hinweis auf konkrete Unterstützung oder einem solchen Vertrag das gegenseitige Kennenlernen stehen, um die grundsätzlichen Möglichkeiten einer Unterstützung auszuloten. Auch in *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* wird das so gesehen: „Im Gespräch zwischen Eltern und Schule wird geklärt, welche Ressourcen und Kompetenzen in der jeweiligen Familie verfügbar sind und aktiviert werden können, um diese zum bestmöglichen Bildungserfolg der Kinder zu nutzen.“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 13)

Nach dem Näherbringen der musikpädagogischen Grundfragen und der Unterrichtsphilosophie der Lehrkraft kann der nächste Schritt darin bestehen, einen Lernweg für

die Schüler*innen mit gemeinsamen Zielen festzulegen. Da von diesen Zielen die Schüler*innen direkt betroffen sind, sind deren Wünsche, Erwartungen und Zielvorstellungen auf keinen Fall zu missachten.

Der Lehrplan der KOMU (2007b) bringt dies auf den Punkt: „Das, was SchülerInnen mitbringen (Alter, sozio-kulturelle Prägungen oder Lernvermögen) schafft für den konkreten Unterricht ebenso Vorbedingungen wie der Auftrag der Institution Musikschule oder Art und Charakter der zu vermittelnden Gegenstände und Tätigkeiten. Vor diesem Hintergrund werden LehrerInnen aktiv, sie formulieren konkrete Ziele und wählen Inhalte aus (im Sinne einer Vereinbarungskultur auch gemeinsam mit ihren SchülerInnen), sie setzen Methoden ein, um die gesetzten Ziele zu erreichen und gleichermaßen den Ansprüchen der Inhalte und den SchülerInnen hinsichtlich ihres Alters und Vorverständnisses gerecht zu werden.“ (KOMU, 2007b)

Was nun in einem Arbeitsbündnis zwischen Eltern und Musikschullehrenden hinzukommt, ist die Beteiligung der Eltern an der Zielsetzung und in weiterer Folge auch an den Bemühungen, diese zu erreichen.

In der Elternarbeit der allgemeinbildenden Schulen ist idealerweise die „individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schülern“ beim Abstimmen über Lernziele und -inhalte gewährleistet. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 12) Das ist an der Musikschule auch denkbar und machbar, denn: „Musikschullehrpläne sind Empfehlungen und Musikschulstatute lassen große Spielräume zu: Also sind pädagogische Wege und Zielvorstellungen zu einem großen Teil eine *Verhandlungssache*, die im Dreieck Eltern-Schüler-Lehrer auszutragen ist.“ (Röbke, 2004, S. 158)

Wenn die formulierten und vereinbarten Ziele auf gemeinsamen Wünschen basieren, könnte das die Motivation und auch die Verantwortung aller (Schüler*in, Eltern und Lehrkraft) fördern, zum Erreichen der Ziele bestmöglich beizutragen.

5.5 Der richtige Zeitpunkt

Es stellt sich die Frage, wann dieses Arbeitsbündnis eingegangen werden soll.

Mahlert (1997, S. 323) sieht einen Vorteil darin, die Wahl der Lehrkraft von einer möglichst großen Übereinstimmung beider Seiten in Erziehungsfragen abhängig zu machen. Ein Kennenlernen und Abgleichen der relevanten Fragen wäre somit schon

vor Anmeldung und Beginn des Unterrichts notwendig. Fraglich ist, inwieweit eine solche Übereinstimmung – sei es in Erziehungsfragen, Erwartungshaltungen oder Ansprüchen – erfahrbar und vor allem anstrebenswert ist, ohne dass der gegenseitige Wille zur Zusammenarbeit gegeben ist. Eine schon erfolgte Anmeldung zum Unterricht könnte eine Grundlage schaffen, die ein gegenseitiges Öffnen und Kennenlernen erleichtert. Es sei hier wieder auf die problematische Dienstleistungsmentalität hingewiesen: Eine Kongruenz und Partnerschaft kann nicht erreicht werden, wenn Eltern die zukünftigen Lehrenden ihrer Kinder passend zu ihren eigenen Bedürfnissen aussuchen oder auch wieder verwerfen. Mahlerts Hinweis ist also kritisch zu sehen, unter anderem auch deshalb, weil nicht alle Musikschulen eine „Auswahl“ an möglichen Lehrkräften haben.

Das Arbeitsbündnis könnte im Rahmen eines Aufnahme- oder Erstgesprächs erstellt werden. Der Vorteil eines solchen Gesprächs möglichst zu Beginn des Musikschulbesuchs liegt auf der Hand: Möglichen Spannungen und Konflikten kann so am ehesten vorgebeugt werden. „In einem solchen Auftaktgespräch hat die Lehrkraft noch die Chance, abweichende Sichten emotionsfrei zu erklären und zu begründen und auf einer sachlich kompetenten Ebene Authentizität zu vermitteln. Treten solche Abweichungen erst später auf [...], kommt die Lehrkraft zwangsläufig in eine Defensivsituation mit all ihren Stresserscheinungen.“ (Krzyzynski, 2018, S. 26) Krzyzynski beschreibt hier zwei Vorteile: Erstens kann die Lehrkraft objektiv und sachlich aufklären und Fragen stellen (da es noch keine persönliche Beziehung der Gesprächspartner*innen mit möglichen Problemen gibt), zweitens kann die Vorbeugung der möglichen Beschwerden, Spannungen und Konflikte spätere Stresssituationen verhindern.

Wenn nun dieses Erstgespräch mit Arbeitsbündnis stattgefunden hat, schlägt Krzyzynski vor: „Sinnvoll ist es immer, eine Verabredung über einen Folgetermin zu treffen, zu dem man sich erneut austauscht und beiderseits Korrekturen vornehmen kann.“ (Krzyzynski, 2018, S. 27) Ein wichtiger Grund für nicht nur einen Folgetermin, sondern regelmäßige Treffen ist im Lehrplan der KOMU (2007b) beschrieben: „Da die Ausgangspunkte unterschiedlich sind und die Ziele auseinanderstreben bzw. sich auch ändern können, gibt es an Musikschulen eine Fülle unterschiedlicher Lernwege:

Schnellere und langsamere, Wege, die direkt auf ein Ziel zustreben und solche, die dieses über Umwege erreichen, durchgängige und unterbrochene, früh und spät begonnene. Gemeinsam ist allen Schullaufbahnen, dass die SchülerInnen immer auf dem Weg sind.“ (KOMU, 2007b) Genauso wie die Ziele und Lernwege können sich die Erwartungshaltungen oder Vorstellungen, die den Musikunterricht betreffen, im Laufe der Zeit ändern und „Fallstricke“ darstellen. (Krzyzynski, 2018, S. 26) Durch regelmäßige Gespräche, die immer einen neuen Erwartungsabgleich erfordern, kann im Idealfall eine längerfristige, produktive Zusammenarbeit erreicht werden, die nicht durch immer wiederkehrende, sich wiederholende, störende Spannungen, Missverständnisse und Konflikte geprägt ist.

Lindemann (2002) beschreibt, was passieren könnte, wenn kein (neues) Arbeitsbündnis vereinbart wird: „Haben sich die Probleme bzw. die gegenseitigen – unausgesprochenen – Vorwürfe bereits akkumuliert und droht die Beendigung des Unterrichts, sollte man als Lehrkraft dies so hinnehmen, für sich seine Lehren daraus ziehen, aber nicht anfangen, mit den Eltern über etwas zu diskutieren, was auf deren Seite im Grunde schon längst abgeschlossen ist. Vorbeugen kann man als Lehrkraft nur, indem man im Vorfeld des Unterrichts seinen eigenen Standpunkt möglichst deutlich darstellt und im Verlauf des Unterrichts immer wieder versucht, bilanzierende Zwischengespräche mit Schülern und Eltern einzuschieben, um Fehlerwartungen von vornherein nicht aufkommen zu lassen.“ (Lindemann, 2002, S. 22) Diese „bilanzierenden Zwischengespräche“ könnten, wie zuvor beschrieben, eine regelmäßige Fortführung des Arbeitsbündnisses sein.

Kritisch zu sehen ist Lindemanns Überzeugung, als Lehrkraft die „akkumulierten“ Probleme hinzunehmen und nicht mit den Eltern zu diskutieren. Wenn tatsächlich auf der einen Seite die Sachlage „längst abgeschlossen“ ist, also eine Bereitschaft zum Gespräch und eine Offenheit für einen wertschätzenden Austausch fehlen, ist es möglicherweise zu spät, um noch Kongruenz zu erlangen. Wenn aber nur angenommen wird, dass es diese Bereitschaft nicht mehr gibt – auch nicht auf Basis noch möglicher gemeinsamer Ziele wie die Unterstützung des Kindes – dann werden durch diese möglicherweise falsche Annahme alle Möglichkeiten zu einem erneuten Zusammenfinden zunichte gemacht.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass ein Arbeitsbündnis möglichst zu Beginn des Unterrichtsverhältnisses stattfinden sollte. Dieses Arbeitsbündnis sollte regelmäßig abgeglichen, korrigiert und fortgeführt werden – genauso wie eine pädagogische Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule ein ständiges und immer wieder neues Bemühen beider Seiten braucht.

5.6 Auswirkungen eines gelungenen Arbeitsbündnisses

Im Folgenden werden die wichtigsten Auswirkungen eines erfolgreichen Arbeitsbündnisses kurz beschrieben.

Das Arbeitsbündnis kann mit dem Schlagen einer Brücke zwischen Eltern und Musikschullehrenden verglichen werden. Thielemann (2016a, S. 41-42) sieht darin eine Möglichkeit, die Eltern zu „Weggefährten“ zu machen, was mit „Unterstützer*innen“ oder „Partner*innen“ gleichgesetzt werden kann: „Wenn es gelingt, eine Brücke auf die Eltern-Insel zu bauen, ist es leichter möglich, sie zu Weggefährten für die Lehrperson und für ihre Kinder zu machen.“ Weiters hebt Thielemann die erleichterte Ansteckung mit Begeisterung für Musik und eine Steigerung der Motivation der Kinder hervor, die das Interesse ihrer Eltern spüren. Außerdem „steigt die Zufriedenheit bei allen Beteiligten und einem Großteil der Reklamationen kann vorgebeugt werden.“ (Thielemann, 2016a, S. 42)

Figdor (2005) zählt Möglichkeiten auf, wie sich das Verhalten von Eltern, mit denen ein Arbeitsbündnis eingegangen wurde, ändern könnte: Mehr Anerkennung für die Kinder, „sich einer Sache dauerhaft und mit Freude zu widmen und sich dafür auch anzustrengen“; mehr und bessere Unterstützung beim Üben; mehr Ermutigung für das Kind, sich musikalisch auszudrücken; eine erhöhte Chance, dass sich die „Eltern im Falle von Schwierigkeiten oder Zweifeln, ob das Kind mit der Musik weitermachen soll, zunächst mit der Instrumental- oder Gesangspädagogin beraten“; und ein vermehrtes Informieren, „über Ereignisse im Leben des Kindes, die sich auf dessen augenblickliche Einstellung gegenüber Musizieren bzw. Unterricht negativ auswirken können“. (Figdor, 2005, S. 11)

Diese vielfältigen möglichen Auswirkungen – die Liste ließe sich wahrscheinlich noch erweitern – sowie die im gesamten Kapitel angesprochenen Vorteile weisen darauf

hin, dass dem Konzept Arbeitsbündnis auch in der Instrumental- und Gesangspädagogik ein wichtiger Stellenwert beigemessen werden sollte.

5.7 Zusammenfassung Arbeitsbündnis

Eine Möglichkeit, wie mit den unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Eltern und Musikschullehrenden konstruktiv umgegangen werden kann, bietet das Konzept des Arbeitsbündnisses.

Bei einem Kennenlernen von Eltern und Lehrenden (und eventuell auch Schüler*innen) werden Wünsche, Befürchtungen, Erwartungshaltungen und Ansprüche offengelegt. Akzeptierte und problematische Erwartungshaltungen und die Möglichkeit einer Erfüllung dieser Erwartungen können besprochen werden. Die Lehrenden können im Zuge des Kennenlernens auch Informationen über den Erziehungsstil der Eltern erfragen, oder diesen Stil wahrnehmen, was für die Gestaltung des Unterrichts wichtig sein kann.

Anschließend folgt ein gemeinsames Überlegen, welche gemeinsamen Ziele es gibt (oder ob diese erst gefunden werden müssen) und wie unter Berücksichtigung dieser Ziele und der sich möglicherweise widersprechenden Erwartungen eine Kongruenz erlangt werden kann. Hierbei werden nicht die Erwartungen der Beteiligten angepasst oder angeglichen, sondern ein gemeinsamer Boden, also Ziele, gefunden, die eine Zusammenarbeit ermöglichen. Die Erwartungshaltungen und Wünsche beider Seiten können als Ressourcen gesehen werden, die für eine Zusammenarbeit wertvoll sein können. Eine wertschätzende Haltung, behutsames Aufklären und Offenlegen der jeweiligen Möglichkeiten sind für ein Kongruent-Werden und ein erfolgreiches Arbeitsbündnis essenziell.

Je nach Alter der Schüler*innen kann mit diesen gemeinsam eine individuelle, verbindliche Zielvereinbarung beschlossen werden, die die Unterrichtsinhalte und -methoden betrifft. Diese Ziele bestimmen dann die ideale Unterstützung sowohl von Eltern- als auch von Lehrer*innenseite. Die Möglichkeiten und Ressourcen für diese angestrebte Unterstützung können gemeinsam ausgelotet und festgelegt werden.

Ein Arbeitsbündnis sollte früh stattfinden, um Enttäuschungen, Missverständnisse usw. vorbeugen zu können, aber auch, um ein offenes Kennenlernen und eine gemeinsame Zielfindung zu ermöglichen. Die Beziehung zwischen Eltern und

Lehrenden und die zukünftige Zusammenarbeit können somit von Anfang an wertschätzend und vertrauensvoll sein. Ein geschlossenes Arbeitsbündnis benötigt regelmäßiges Abgleichen und Korrigieren und weiterhin intensiven Austausch, da sich die Wünsche, Erwartungen und Ziele der Eltern und Lehrer*innen und vor allem auch die der Schüler*innen ändern können.

Von einem erfolgreichen Arbeitsbündnis kann die pädagogische Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule nur profitieren: Die Zusammenarbeit von Eltern und Musikschule wird gefördert, Verständnis wird geschaffen, die Eltern werden zu besseren und möglicherweise „willigeren“ Unterstützer*innen, die Eltern und Schüler*innen können die Ziele und folglich den Unterricht mitgestalten und die Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Eltern kann auf einer wertschätzenden Basis ablaufen.

6 Eltern als pädagogische Partner*innen

Das Arbeitsbündnis, das im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, kann als erster Schritt zur pädagogischen Partnerschaft gesehen werden, in dem sich beide Seiten annähern, kennenlernen und einen gemeinsamen Boden für die zukünftige Zusammenarbeit bereiten. Weitere Schritte, wie die Partnerschaft zwischen Musikschullehrenden und Eltern seitens der Musikschule gefördert und vertieft werden kann, werden im Kapitel 7 *Die Musikschule in der pädagogischen Partnerschaft: Elternarbeit* ausführlich beschrieben. Um diese Möglichkeiten nachvollziehbar und verständlich zu machen, wird zunächst erkundet, wie die Rolle der Eltern in der schon öfter angesprochenen Partnerschaft aussehen kann bzw. aussehen sollte: Was können oder sollen Eltern in ihrem pädagogischen Wirken als Partner*innen der Lehrenden und der Musikschule tun?

Zuerst wird die große Bedeutung der elterlichen Unterstützung dargelegt, anschließend werden verschiedene Möglichkeiten und Facetten dieser Unterstützung eingehend behandelt: „ein musikalisches Zuhause“, „Unterstützung beim Üben“, „das Verhalten der Eltern als Motivationsfaktor“, „Eltern als (Mit-)Musizierende“ und „Möglichkeiten im Elternverein“. Diese Möglichkeiten müssen nicht alle zwingend Teil einer pädagogischen Partnerschaft sein. Es soll vor allem zweierlei deutlich gemacht werden: Die Vielfalt der (möglichen) pädagogischen Unterstützung vonseiten der Eltern und das Ausmaß, das diese Unterstützung annehmen kann – immer mit Blick auf die passende Balance.

6.1 Ohne Unterstützung geht es nicht

Wie schon in der Problemstellung beschrieben, sind die Eltern aus dem Musikschulgeschehen nicht wegzudenken. Die Unterstützung durch die Eltern – ob und auf welche Weise diese geleistet wird – spielt im Musikschulunterricht eine wichtige Rolle. Ardila-Mantilla (2012) kommt in ihrer Studie *Musiklernwelten erkennen und gestalten*, in der Musiklehrende befragt wurden, zu demselben Schluss: Ein zentraler Faktor sind „die Eltern, die ihre Kinder beim Üben unterstützen (oder nicht), die der Beschäftigung ihrer Kinder mit Musik mit Wertschätzung begegnen (oder nicht), die ständig qualitätsvolle Musik hören und ihre Kinder in

Konzerte mitnehmen (oder nicht), die ehrgeizig sind und ihre Kinder unter Druck setzen (oder nicht) usw. Da Kinder und Jugendliche den Großteil der Musikschulklientel ausmachen, ist es natürlich für die Musikschullehrer enorm wichtig, in welchem Ausmaß – und auf welche Weise – sie von ihren Eltern im Musiklernprozess unterstützt werden.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 213) Dieses Zitat bestätigt die Bedeutung der Rolle der Eltern für den Musiklernprozess – egal, wie diese Rolle aussieht. Auch eine fehlende Unterstützung beeinflusst sowohl Schüler*innen als auch Lehrende und damit den Erfolg des Unterrichts. Hahn (2017) trifft eine ähnliche Aussage: „Wesentliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Musikschulbesuch ist die Unterstützung durch die Familie, die sich durch [...] die Motivation und Unterstützung beim täglichen Üben zeigt. Das gemeinsame Musizieren in der Familie ist natürlich ein bestärkendes Element, aber keine Voraussetzung, die Teilnahme am Lernprozess jedoch in jedem Fall wichtig.“ Die Teilnahme am Lernprozess der Kinder, die von den Eltern ausgehen und für die Kinder spürbar sein sollte, spielt nicht nur während der Zeitspanne des Musikschulbesuchs eine Rolle, auch in „der frühen Kindheit ist die Familie der zentrale Ausgangspunkt für musikalisch-ästhetische Aktivitäten des Kindes, aber auch später agiert sie weichenstellend für die Vermittlung von kulturellen Praxen und der lebensweltlichen Bedeutung von Musik.“ (Schuh, 2017, S. 1) Die Unterstützung, die Teilnahme, die Wertschätzung – all das sind Einflussfaktoren für das musikalische Lernen der Kinder. Die unterstützende, teilnehmende und wertschätzende Rolle, die die Eltern übernehmen, kann sehr unterschiedlich sein. Ardila-Mantilla (2012, S. 217) schreibt: „Den Eltern bzw. der Familie werden also unterschiedliche Rollen zugeschrieben: Für manche Interviewpartner [Musikschullehrende] brauchen Schüler ihre Eltern als Übecoachs, für andere als Musizierpartner, für andere eher als wohlwollende Beobachter und Begleiter.“

Eines ist klar: So verschieden, wie Schüler*innen und ihre Eltern, die Lehrer*innen und das jeweilige Arbeitsbündnis sein können, so individuell wird auch die Rolle der Eltern sein, die sie in der pädagogischen Partnerschaft einnehmen können. Das Ausmaß der Unterstützung seitens der Eltern wird an die Bedürfnisse der Schüler*innen und an die Voraussetzungen und das Potenzial der Eltern angepasst. Mahler (1997) bestätigt, dass es kein „Patentrezept“ für diese Rolle der Eltern gibt:

„Wie nun sollen Eltern sich im täglichen Umgang mit ihren musizierenden Kindern konkret verhalten, durch welche Maßnahmen sollen sie die Instrumental- und Ausbildung ihrer Kinder unterstützen? Eine verantwortungsbewusste Antwort auf solche Fragen muß vordergründig enttäuschend ausfallen: Es gibt keine Patentrezepte, keine optimalen musikbezogenen Erziehungstechniken von überindividueller Gültigkeit. Jedes Kind, jeder Elternteil, jedes Zusammenleben von Eltern und Kindern sind einmalig und nur sehr begrenzt vergleichbar.“ (Mahlert, 1997, S. 317)

Auch wenn es kein Rezept für die elterliche Unterstützung mit allgemeiner Gültigkeit gibt, sind sich viele Musikpädagog*innen darin einig, dass das Alter der Schüler*innen das richtige Maß der Unterstützung beeinflusst. Krzyzyski (2018, S. 24-26) meint: „Doch wie viel Eltern soll sein? [...] Wenn überhaupt etwas Grundsätzliches gesagt werden kann, dann allenfalls, dass eine Mitwirkung der Eltern bei kleinen Kindern wünschenswert, teilweise notwendig ist.“ Es ist also bei jüngeren Schüler*innen wünschenswert und teilweise notwendig, dass diese von ihren Eltern unterstützt werden. Auf der Homepage des Niederösterreichischen Musikschulwerks wird diese Unterstützung sogar als „unbedingt erforderlich“ beschrieben. (MKM Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich GmbH) Auch Manfred Spitzer (2014, S. 311-312) sieht das Alter der Kinder als Einflussfaktor: „Für das kleine Kind ist es jedoch wichtig, dass die Eltern mehr tun, als nur den Taxifahrer zu spielen: Beschränkt sich die elterliche Teilnahme am Musikunterricht der Kinder darin, diese zum Lehrer zu bringen und dort wieder abzuholen, ist der Erfolg des Musikunterrichts statistisch signifikant geringer.“ Wieder wird die Wichtigkeit der Unterstützung bei „kleinen“ Kindern für den Erfolg des Musik(schul)unterrichts betont.

Krzyzyski (2018, S. 26) spricht auch an, dass sich die elterliche Unterstützung „mit zunehmendem Alter des Schülers oder der Schülerin relativiert.“ Wahrscheinlich ist hier in erster Linie die zunehmende Selbstständigkeit der Schüler*innen gemeint, die eine Hilfe seitens der Eltern überflüssig machen kann. Es ist aber auch das jugendliche Alter der Schüler*innen, die „Herausforderung der Pubertätsjahre“ mitzudenken – was ein „Raushalten“ der Eltern erfordern könnte, um nicht eine Trotzreaktion der Jugendlichen herauszufordern. (Krzyzyski, 2018, S. 24) Die nötige Balance zwischen dem Angebot von hilfreicher, notwendiger Unterstützung

und einem „Sich-Herausnehmen“ wird auch von Mahlert (2005, S. 19) verlangt: „Förderliches Elternverhalten besteht in einer behutsamen Balance von Unterstützung und Nicht-Einmischung“ und „Einflußnahme und Zurückhaltung müssen immer wieder sensibel ausbalanciert werden.“ (Mahlert, 1997, S. 326) Er erklärt diesen nötigen Balanceakt so: „Das Kardinalproblem von Erziehung im allgemeinen wie auch von elterlicher Unterstützung beim Musizierenlernen im besonderen kann mit einem Balanceakt verglichen werden. Kinder entwickeln sich gegenüber ihren Eltern in einem psychologisch subtilen Spannungsverhältnis in einer stets fluktuierenden, sich verändernden Spannung zwischen dem Bedürfnis nach Rückbindung und dem Bedürfnis nach Emanzipation. In dieser Polarität strukturiert sich die Beziehung von Kindern und Eltern stets neu. Die Eltern müssen mit der schwierigen Aufgabe zurechtkommen, solche Entwicklungen und Veränderungen zuzulassen, sie wahrzunehmen und in ihrem pädagogischen Verhalten mit ihnen Schritt zu halten. Gefordert ist eine Balance zwischen Behüten und Freigeben, Eingreifen und Loslassen – negativ ausgedrückt: die Vermeidung sowohl von Überbehütung wie von Vernachlässigung. Für die elterliche Unterstützung der Instrumentalausbildung eines Kindes bedeutet das: einerseits dem Kind beim Lernen zu helfen, andererseits zuzulassen, daß es sein eigenes Verhältnis zu ‚seiner‘ Musik entwickelt.“ (Mahlert, 1997, S. 318) Die Unterstützung der Kinder ist für Eltern also keine einfache, sondern eine immer neu abzuwägende, auszubalancierende Aufgabe. Ist den Eltern diese Komplexität bewusst?

Lindemann (2002, S. 20) setzt eine „gewisse Kenntnis“ bei den Eltern voraus, damit diese Balance funktionieren kann: „Ja, es gibt sie noch, die Eltern, die mit ‚wohlwollendem Interesse‘ eine musikalische Ausbildung ihrer Kinder fördern, eine gesunde Mischung von Anteilnahme und Distanz realisieren können, auch weil eine gewisse Kenntnis von der zu behandelnden Sache vorhanden ist.“ Diese Kenntnis zu vermitteln liegt im Aufgabenbereich der Musikschule, die die Eltern mit Hilfe von pädagogischer Elternarbeit bilden kann; im Kapitel 8 *Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern* wird dieses Thema eingehend behandelt.

6.2 Ein musikalisches Zuhause

6.2.1 Die Rolle von Musik im Elternhaus

Eine Möglichkeit, die Kinder beim musikalischen Lernen zu unterstützen, bieten das Elternhaus und die (soziale) Umgebung des Kindes. Wenn hier Musik eine Rolle spielt, dann wirkt sich das positiv auf das Lernen und die Beziehung des Kindes zur Musik aus. Diese „erste“ Möglichkeit der Unterstützung ist eine sehr grundlegende. Mahler (2005, S. 22) schreibt: „Beginnt nicht musikalische Erziehung in der Tat im Elternhaus – nämlich buchstäblich im Mutterschoß, aber auch auf den Armen von Vätern, mit Bewegung, Stimme und den Körpern als Instrumenten?“ Schon von Anfang an kann Musik im Leben des Kindes eine Rolle spielen – etwa als elementare Musikerfahrungen mit Bewegung, Stimme, Körper und „idealerweise als etwas Alltägliches und als direkt von Menschen erzeugte Laute und Klänge.“ (Stadler Elmer, 2015, S. 202)

Michael Dartsch (2014, S. 38) unterstreicht in einem Artikel im Magazin *Üben & Musizieren* die Bedeutung der elterlichen Unterstützung, spricht aber auch die Wichtigkeit von alltäglichen musikalischen Erlebnissen an. Diese Alltagserfahrungen mit Musik, „die grundlegenden häuslichen Erfahrungen“ (Schuh, 2017, S. 1), beeinflussen das lebenslange Verhältnis des Kindes zur Musik. Auch Rübke (2004, S. 159-160) schreibt: „Der Boden, auf dem die Freude an Musik wächst: Musik im Elternhaus. [...] Bevor der Instrumentalunterricht beginnt, können Eltern für dessen Voraussetzungen sorgen und einen musikalischen Nährboden schaffen, auf dem die Lust auf Musik und ein Instrument allmählich wachsen kann.“ Rübke vergleicht hier das Elternhaus mit einem fruchtbaren Boden, der die Freude zur Musik zum Wachsen bringt und so auch den Instrumentalunterricht an der Musikschule nährt. Ein musikalisches Elternhaus kann so das Kind schon vor Beginn der Musikschulzeit unterstützen.

Auf der Homepage des Musikschulwerks Burgenland ist zu lesen: „Ohne intensive Beschäftigung mit Musik und dem Instrument ist das musikalische Lernen an der Musikschule zum Scheitern verurteilt.“ (Burgenländisches Musikschulwerk, 2020) Indem die Eltern eine Beschäftigung des Kindes mit Musik schon vor dem Lernen an der Musikschule ermöglichen und fördern, könnte einem womöglichen Scheitern an der Musikschule entgegengewirkt und das erfolgreiche Lernen unterstützt werden.

Auch während des Musikschulbesuchs kann eine Einbettung der Musik in den Familienalltag hilfreich sein: „Das Interesse des Schülers für Musik mag mal größer, mal kleiner sein: Wenn aber in der Familie Musik wichtig ist, wenn das Musizieren als eine sinnvolle Tätigkeit betrachtet wird und womöglich sogar im Familienalltag präsent ist, wenn die musikalischen Bemühungen mit Wertschätzung verfolgt und mit Anerkennung belohnt werden, dann hat das eigene musikalische Interesse eine viel größere Chance zu wachsen und zu gedeihen.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 216)

Ardila-Mantilla (2012, S. 223) erwähnt aber auch die „Möglichkeit einer wachsenden Bedeutung von Musik in der Familie.“ Damit ist gemeint, dass auch erst durch das Lernen eines Instruments (an der Musikschule) die Musik im Elternhaus wichtiger werden kann. Die mögliche Unterstützung der Kinder durch die Eltern, die darin besteht, ein musikalisches Umfeld zu schaffen, kann somit ebenso mit der Zeit entstehen und wachsen.

Mahlert (1997) beschreibt die Problematik eines Elternhauses, das diese Bedeutung der Musik (noch) nicht erkannt hat: „Dort [im Elternhaus] aber könnte vielleicht manches anders, nämlich anregender zugehen und produktiver gestaltet sein. Es liegt weitgehend an den Eltern, wenn die wöchentliche Unterrichtsstunde im häuslichen Getriebe bezugslos verpufft, wenn ihre Impulse dort nicht wahrgenommen und gefördert werden und dementsprechend nicht gedeihen können. Für einen erfolgreichen Instrumentalunterricht, der die musikalische und sonstige Entwicklung der Kinder fördert, tragen nicht allein die Lehrer, sondern auch die Eltern Verantwortung. Ihr Verhalten zu ihrem musizierenden Kind ist ein Korrelat zur fachlichen Arbeit des Lehrers, und nur ein stimmiges Verhältnis zwischen beiden ermöglicht in der Regel eine positive musikalische Entwicklung des Kindes.“ (Mahlert, 1997, S. 315-316) Die Unterrichtsstunde und somit auch die musikalischen Erfolge des Kindes könnten „verpuffen“, wenn das Verhalten der Eltern kein unterstützendes Korrelat zur Arbeit der Lehrenden ist, was mit einer pädagogischen Partnerschaft gleichgesetzt werden kann. Was könnte aber nun im Elternhaus *anregender* und *produktiver* sein?

In den vorangegangenen Absätzen wurde gezeigt, dass Musikerfahrungen im Elternhaus eine wichtige Unterstützung sein können. Es reicht aber nicht, wenn

Musik nur einen mehr oder weniger großen Platz im Alltag bekommt. Die Musik an sich sollte wertgeschätzt, als wichtig empfunden und im besten Falle begeistert erlebt werden: „Sicher ist es günstig, wenn Kinder ihre Eltern selbst als musikalisch Begeisterte erleben.“ (Mahlert, 1997, S. 320) So kann die Freude an der Musik zu Hause wachsen – ein Ziel, das im Lehrplan der KOMU (2007b) formuliert ist: „Das Erreichen von Zielen wie die nachhaltige Bereicherung des eigenen Lebens durch Musik und Tanz, eine wachsende Bedeutung der Musik im Familienleben [...] ist zwar hör- und sichtbar, allerdings kaum messbar. Ebenso entzieht sich das grundlegende Ziel der österreichischen Musikschulen, möglichst vielen Menschen lebenslange Freude an Musik zu vermitteln, einem rein quantitativen Messinstrumentarium.“ Das nicht messbare Ziel der Vermittlung einer lebenslangen Freude an Musik und auch die Steigerung der Bedeutung von Musik in der Familie sollte also sowohl vonseiten der Eltern als auch der Musikschullehrenden angestrebt werden – am besten in einem gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Streben.

6.2.2 Musikhören

Neben der großen Bedeutung der Unterstützung beim Üben des Instruments, der „richtigen“ Motivation durch die Eltern, des gemeinsamen Musizierens und einer positiven Einstellung zur Musik spielt das Hören von Musik eine große Rolle, wenn man die musikalische, häusliche Umgebung des Kindes betrachtet. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 204-205)

Rüdiger Behschnitt (2020, S. 48) versteht die „Kompetenz Hören als Schlüssel zur Musik“ und räumt ihr damit einen hohen Stellenwert im musikalischen Lernen ein. Inwieweit beeinflussen Eltern das Musikhören ihrer Kinder? Eltern schaffen Gelegenheiten, Musik zu hören – zum Beispiel durch Konzertbesuche, das gemeinsame Hören von Musik zu Hause oder indem sie ihren Kindern verschiedene Medien zugänglich machen. Manche Musikschullehrende sind der Meinung, dass dieses Gelegenheiten-Schaffen, das Ermöglichen von bewusstem Musikhören, durch „das aktive Musizieren im Leben [...] sozusagen automatisch erfolgt.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 207) Somit können sowohl aktives Musizieren als auch eine hohe Wertschätzung von Musik im Elternhaus ein vermehrtes Musikhören mit sich bringen.

Musikschullehrer*innen können bei ihren Schüler*innen große Unterschiede erkennen, wenn es um das Hören von Musik geht: „Manche Schüler hören Musik, gehen sogar oft ins Konzert, während andere kaum Musik hören.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 206) Dieser Unterschied wird vonseiten der Lehrenden zum Teil mit dem Alter der Schüler*innen begründet: „Kleine Kinder haben wenig Gelegenheiten, Musik zu hören, während Jugendliche und vor allem Erwachsene einen ausgeprägteren Musikgeschmack haben, wie auch viel breitere Möglichkeiten mit Musik in Berührung zu kommen.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 206) Gerade bei kleinen Kindern wäre also eine Unterstützung durch die Eltern nötig, um Gelegenheiten zum Musikhören zu schaffen. Auch können die Hörgelegenheiten stilistisch eingeschränkt sein, sei es durch Vorlieben der Eltern oder durch geografische Rahmenbedingungen. Rübke (2000, S. 62) plädiert in diesen Fällen für eine „Horizontenerweiterung: [...] Der elterliche Plattenschränk spart viele ‚Musiken‘ aus, der hauptsächlich eingestellte Rundfunksender ist stilistisch festgelegt, Konzerte (welcher Art auch immer) sind nicht vor Ort oder werden nicht aufgesucht, die Dominanz z.B. der dörflichen Blasmusik kann genauso erdrückend sein wie die Ausschließlichkeit, mit der vielleicht die klassische Musik gepflegt wird.“ Es geht also auch um eine Vielfalt der seitens der Eltern geschaffenen Hörerlebnisse.

Ein anderer Grund für das mangelnde Hören von Musik liegt für manche Lehrer*innen in „einer hoch problematischen gesellschaftlichen Entwicklung: das Hören von Musik geht verloren, [...] es wird zum Ausnahmefall.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 206) Was genau mit dieser „problematischen gesellschaftlichen Entwicklung“ gemeint ist, kann in dieser Arbeit nicht näher untersucht werden. Ein Zusammenhang mit einem möglichen fehlenden Bezug der Eltern zur Musik und somit zum Musikhören ist aber möglich.

Musik hören – dazu gehört ein Konzertbesuch genauso wie das Konsumieren von Musik über analoge oder digitale Medien. „[Das Musikhören] entfaltet sich zu Hause, in der Familie, im Freundeskreis, oft ganz allein im Schlafzimmer, mit dem Instrument, dem Computer, dem Fernsehen, dem I-Pod.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 206) Diese vielfältigen Möglichkeiten bieten den Eltern und Schüler*innen Chancen, das Musikhören zu einem wichtigen Teil des Alltags werden zu lassen.

Musik nicht „live“, sondern über technische Speichermedien zu erleben, wird allerdings kritisch gesehen.

Manfred Spitzer (2014) sieht darin vor allem den Nachteil, dass sich der Hörende „isoliert“, wenn er zum Beispiel Kopfhörer trägt: „Als es noch keine Speicherung und Verbreitung von Musik auf entsprechenden Medien gab, war Musik im Grunde immer mit Gemeinsamkeit verbunden. Dies ist gegenwärtig nicht mehr der Fall und man hat gelegentlich sogar den gegenteiligen Eindruck: Durch sehr unterschiedliche Musik für sehr unterschiedliche Geschmäcker wird es immer notwendiger, dass jeder ‚seiner‘ Musik nur per Kopfhörer lauscht. Daraus ergibt sich aber, dass Musik immer zur Vereinzelung beiträgt und gerade nicht, wie früher notwendigerweise, gemeinschaftsstiftend wirkt.“ (Spitzer, 2014, S. 310) Abgesehen vom fehlenden Gemeinschaftserlebnis beim Hören mit Kopfhörern oder alleine im Zimmer wird auch die Hörerfahrung an sich durch technische Medien als unbefriedigend empfunden und deshalb das Erleben von Live-Musik bevorzugt. „[Es] ist klar, dass das sinnliche Erlebnis, Musik unmittelbar erzeugt zu sehen und zu hören oder gar selbst mitzumachen, viel intensiver, ganzheitlicher und eindrucksvoller ist [als der Musikkonsum mit technischen Speichermedien]. Oft sind es besondere Musikerlebnisse – beispielsweise die Klangfarbe eines Musikinstruments oder die räumlichen Bedingungen oder die gesamte Atmosphäre –, die ästhetisch berühren und Vorlieben und Interessen entwickeln lassen und mitunter zu der Entscheidung beitragen, ein bestimmtes Instrument spielen lernen zu wollen.“ (Stadler Elmer, 2015, S. 202)

Die hier aufgezählten Vorteile durch mit allen Sinnen erlebte Musik – zusätzlich zum Hören – machen deutlich, dass Eltern bei ihrem Bemühen, Gelegenheiten zum Musikhören zu schaffen, Wert auf diese Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit legen sollten. Wolfgang Stumme betont dies in seiner Informationsschrift für Eltern (1976): „Sowohl die Musik, die zu Hause und im Unterricht gemacht wird, als auch die, die Kinder in musikalischen Originaldarbietungen kennen lernen, bewirken bei ihnen tiefergehende Eindrücke. Wenn Sie als Eltern Konsequenzen aus den vorliegenden Beobachtungen ziehen, heißt es, den Kindern soviel Gelegenheiten wie möglich zu geben, unmittelbar erklingende Musik zu hören. Es heißt auch, Kinder früh in Konzerte mitnehmen oder sie in Kinderkonzerte mitgehen lassen, wenn sie am Ort angeboten werden.“ (Stumme, 1976, S. 66) „Tiefergehende Eindrücke“ beim

Musikhören könnten die Unterstützung durch die Eltern effizienter und produktiver machen und der „Musik ihre volle kommunikative Qualität und ihre Macht“ verleihen. (Mahlert, 1997, S. 320)

Der Besuch von Konzerten kann abgesehen vom beeindruckenden Hörerlebnis noch einen weiteren Vorteil haben. Thielemann (2019b, S. 35) rät Eltern: „Suchen Sie nach Menschen oder Musikgruppen, die sich als Vorbild für Ihr Kind eignen. Fündig werden Sie beispielsweise in Schüler- oder Kinderkonzerten. Auch der Besuch eines Auftritts von Kinder- und Jugendorchestern kann lohnenswert sein. Es spricht aber auch nichts dagegen, wenn Ihr Kind sein Idol in der digitalen Musikwelt findet.“ Thielemann sieht die digitale Musikwelt weniger kritisch – möglicherweise kann mit Hilfe Musikbeispielen aus dem Internet einfacher und gezielter nach Vorbildern gesucht werden. Das Finden eines Vorbilds kann für die Schüler*innen eine motivierende Wirkung haben.

Neben dem Hören von Musik ist für die Übemotivation auch die Bedeutung der Musik im Elternhaus wichtig. Gellrich (1997) erklärt: „Die Familieneinflüsse [auf die Übemotivation] sind jedoch erheblich komplexer und vielfältiger. Wichtig ist beispielsweise, welchen Stellenwert die Musik in der Familie hat. Wenn die Eltern selbst aktiv Musik machen, eine gute Sammlung von Schallplatten und CDs besitzen, wenn die Geschwister ebenfalls ein Instrument erlernen und die Familie öfters zusammen Konzerte besucht, dann wird das regelmäßige Üben dem Schüler wohl relativ leicht fallen. Falls Musik in der Familie keine Bedeutung hat, wird sich der Schüler mit dem regelmäßigen Üben schwertun.“ (Gellrich, 1997, S. 116)

Wie eine (gezielte) Unterstützung beim Üben vonseiten der Eltern aussehen kann, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

6.3 Unterstützung beim Üben

6.3.1 Die Bedeutung des Übens

All das, was die Schüler*innen an der Musikschule lernen, muss zu Hause geübt werden, um es zu verinnerlichen, denn „nicht alle im Unterricht von der Lehrkraft gesetzten Impulse kann der Schüler sofort nachvollziehen, nicht alle sind in seinem

Bewusstsein nachhaltig verankert.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215) Das Üben ist im musikalischen Lernprozess, den die Musikschullehrer*innen initiieren, die Ergänzung zum Lernen in den Unterrichtsstunden. Michael Dartsch (2006, S. 215) geht sogar noch weiter: „Das eigentliche Lernen am Instrument bleibt im Grunde autodidaktisch im Sinne von Versuch und Irrtum und spielt sich beim häuslichen Üben ab.“ Dem Üben muss also eine große Bedeutung zugemessen werden. So steht auch im Lehrplan der KOMU (2007b): „Musizieren und Üben zu Hause – ein wesentlicher Lernprozess.“

Weiter ist dort zu lesen: „Auch wenn der Musikschulunterricht höchsten qualitativen Ansprüchen genügt: Ohne eine intensive häusliche Beschäftigung mit Musik und Instrument ist das musikalische Lernen zum Scheitern verurteilt. [...] Einerseits im selbstvergessenen Musizieren und im Genuss am Spielen und Singen mit anderen oder für andere, andererseits im zielgerichteten Üben, um musikalisch expressive Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten weiterzuentwickeln.“ (KOMU, 2007b) Für Musikpädagog*innen ist der hohe Stellenwert des regelmäßigen und richtigen Übens – neben dem Musizieren an sich – selbstverständlich und spielt wahrscheinlich unter anderem deshalb eine wichtige Rolle im instrumentaldidaktischen Diskurs. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 204)

Das komplexe Thema des Übens – Dartsch (2006, S. 208) spricht von „Faktoren eines kaum entwirrbaren Einflussknäuels für das Üben“ – wird in der musikpädagogischen Literatur ausführlich behandelt. Das richtige Üben und somit die passende Übehilfe werden von vielen Faktoren beeinflusst, wie zum Beispiel kulturellen und individuell-biographischen Aspekten. (Dartsch, 2006, S. 206-207) Grundsätzlich gibt es also für das Üben, genauso wie für die elterliche Unterstützung, keine allgemeingültige Strategie. Deshalb wird nachfolgend nur auf einige für die Unterstützung durch die Eltern relevante Aspekte eingegangen, wie gemeinsames Üben, verbesserte Übehilfe durch Hospitation und unterstützende Rahmenbedingungen wie Übeort und Übezeit.

6.3.2 Gemeinsames Üben

Es stellt sich die Frage, inwieweit die Eltern in das Üben – das ja im Elternhaus geschieht – eingebunden sein sollten.

Mahlert (1997) sieht ein mögliches Problem, wenn die Eltern ihr Kind beim Üben nicht genug oder auf eine falsche Weise unterstützen: „Und wenn ein Kind täglich eine Stunde auf seinem Instrument übt, so bedeutet dies, dass es wöchentlich eine Stunde im Einflussbereich des Lehrers, aber sieben Stunden in dem der Eltern lernt. Instrumentallehrer können sich durch diese schlichte Tatsache fast entmutigt fühlen. Jeder erfahrene Instrumentallehrer weiß ein Lied zu singen von den Schülern, die zu wenig üben, um ihrer Begabung entsprechend voranzukommen. Ebenso gibt es andererseits Schüler [...], die eifrig, aber leider nicht in der richtigen Weise üben und so die in den Unterrichtsstunden erreichten Resultate in bester Absicht zu Hause zunichte machen, weil ihnen dort ein förderlicher pädagogischer Partner fehlt.“ (Mahlert, 1997, S. 315) Wenn der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder – der, wie Mahlert beschreibt, größer sein kann als der der Lehrer*innen – nicht förderlich ist, kann er den Lernfortschritt beeinträchtigen oder sogar verhindern.

Es ist aber auch keine Lösung, die (jüngeren) Schüler*innen von vornherein alleine üben zu lassen bzw. die Eltern zu bitten, sich vom übenden Kind fernzuhalten, nur um einen möglichen negativen Einfluss zu umgehen, denn die Schüler*innen müssen das „richtige“ Übeverhalten erst lernen. „Ein Kind, das ohne Probleme auf seinem Instrument sinnvoll und effizient übt, dürfte eine seltene Ausnahme sein. [...] Richtiges Üben ist eine komplexe Tätigkeit mit vielerlei Voraussetzungen: Motiviertheit, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Geduld, Disziplin. Richtiges Üben erfordert die Fähigkeiten, eigene Leistungen kritisch wahrzunehmen und zu beurteilen, Schwierigkeiten zu erkennen, zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Und diese Fähigkeiten wollen gelernt sein. Ihre Vermittlung ist, nach verbreiteter Einschätzung, zunächst einmal Aufgabe des Lehrers – und zwar offenbar eine seiner schwersten Aufgaben, denn tatsächlich wird sie nur selten befriedigend gelöst.“ (Mahlert, 1997, S. 324) Die komplexe Tätigkeit des Übens mit den vielfältigen und keineswegs selbstverständlichen Voraussetzungen stellt also eine Herausforderung für die Schüler*innen und somit auch für die Eltern in ihrer Unterstützung dar. Mahlert (1997, S. 327) stellt fest: „Eltern können ihren Kindern nur dann beim Üben helfen, wenn sie dabei selbst solche Eigenschaften praktizieren, die Kinder für ein sinnvolles Üben benötigen: vor allem Vertrauen, Geduld und Disziplin. Elterliche Hilfe beim Üben ist selbst eine anspruchsvolle Übung.“ Aber auch für die

Musikschullehrer*innen ist die Aufgabe, richtiges Üben zu vermitteln, alles andere als einfach. Mahlert (1997, S. 324) sieht die Gründe dieser möglichen Überforderung der Lehrer*innen einerseits in einer mangelhaften Ausbildung in der Instrumentalpädagogik, was das Thema „Vermittlung von Übungsfähigkeit“ betrifft, aber andererseits wieder im großen, ineffizienten Einfluss der Eltern und fordert deshalb: „Die Überanleitung des Lehrers bedarf in den meisten Fällen einer behutsamen, einfühlsamen elterlichen Unterstützung.“ Eltern sollen ihre (jüngeren) Kinder also durchaus beim Üben unterstützen, aber auf die richtige Art und Weise.

Wie soll diese *richtige* Unterstützung der Eltern beim Üben aussehen?

Wichtig ist ein grundsätzliches Absprechen mit den Lehrenden, wie sich diese eine optimale Überhilfe vorstellen. Geschieht dies nicht, können Konflikte entstehen: Wenn sich Eltern zum Beispiel „unabgesprochen inhaltlich in den Übeprozess und das Repertoire einmischen, manchmal durchaus wohlmeinend [...], bisweilen aber auch in besserwisserischer Manier [...], wodurch sie unsere fachliche Autorität untergraben und sich zwischen uns und ihr Kind stellen.“ (Breitsprecher, 2014, S. 14)

Ein weiterer wichtiger Aspekt beim gemeinsamen Üben ist das Anerkennen der Fortschritte des Kindes. Im Lehrplan der KOMU (2007b) wird betont: „Freude und Lust sind nicht dem Musizieren vorbehalten: Auch der eigentliche Lernprozess ist umso effektiver, je deutlicher er von Neugier sowie Freude und Stolz über die kleinen und großen Fortschritte begleitet wird.“ Diese Fortschritte beim Üben mit Freude und Stolz zu begleiten, kann sicherlich eine der wichtigsten Aufgaben der Eltern in ihrer Unterstützung sein. Dies wird auch von Dartsch im *Handbuch Üben* (2006, S. 226) bestätigt: „Hilfreich ist es, wenn Anstrengung allgemein vom Kind als [...] wertvoll erkannt wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten ebenso wie Eltern das Vertrauen in den Nutzwert der Anstrengung nähren und stützen.“ Es wird hier darauf hingewiesen, dass die Aufgabe, Anstrengungen anzuerkennen, Eltern und Lehrenden – also beiden pädagogischen Partner*innen – zukommt.

In einer Elternbroschüre ist zu lesen: „Lob und Anerkennung sind der grösste Ansporn. Bei sehr jungen Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, wenn ein Elternteil beim Üben dabei ist und aufmerksam zuhört.“ (Allgemeine Musikschule Mutschellen, o. J.)

Auch Mahlert (1997) stellt fest, wie wichtig Erfolgserlebnisse für die übenden Kinder sind: „Eltern müssen keine Übeexperten sein. Aber sie sollten sich darum bemühen, ihren Kindern durch ‚resonante‘, nicht jedoch gängelnde Teilnahme an ihrem Üben einige [...] Voraussetzungen für das erfolgreiche Erlernen eines Instruments zu vermitteln: Motiviertheit, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Geduld, Disziplin [...]. Beim Üben Erfolgserlebnisse zu ermöglichen ist wohl die wichtigste Hilfe, die Eltern ihren Kindern geben können.“ (Mahlert, 1997, S. 325) Neben dem Zuhören beim Üben und der damit verbundenen Freude und Anerkennung der Fortschritte sind also Motiviertheit, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Disziplin zu vermitteln. Diese Fähigkeiten sind für das Üben hilfreich, stellen aber auch allgemeine und in vielen Lebensbereichen hilfreiche Kompetenzen dar, die Eltern ihren Kindern beibringen könnten. Deshalb wird in dieser Arbeit nicht näher auf das Vermitteln dieser Voraussetzungen eingegangen.

Manche Lehrenden nutzten die Zeit der „Corona-Krise“ im Jahr 2020 dazu, das Üben und häusliche Musizieren ihrer Schüler*innen intensiver zu unterstützen, wahrscheinlich auch als Ausgleich der zum Teil ausgefallenen Unterrichtsstunden. Es wurden beispielsweise Videos oder Links zu Videos geschickt, schriftliche Aufgaben gegeben und auch „mediale Projektarbeit“ durchgeführt. (Aigner, Hahn & Huber, 2021, S. 6-8) Diese vermehrte Übehilfe seitens der Lehrenden kann nicht nur bei den Schüler*innen, sondern auch bei den Eltern zu einer größeren Kompetenz beim Üben führen, wenn die Eltern zum Beispiel gerade bei jüngeren Schüler*innen in den Übeprozess integriert sind.

Manche Musikschullehrende befürchten, dass zu viel Unterstützung beim Üben auch einen Nachteil haben kann: „Sind die Eltern beim Üben zu präsent, dann ist es unwahrscheinlich, dass Schüler lernen selbstständig zu arbeiten und dass sie ihre eigene Motivation für das Üben entdecken.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215) Wieder ist die richtige Balance im Verhalten der Eltern gefragt, die zum Beispiel durch ein gutes Gespür für die Bedürfnisse des Kindes aber auch durch Kontakt mit den Lehrenden gefunden werden kann.

6.3.3 Hospitation: Einblick und Einsicht?

Im Laufe der Zeit kann ein Kind mit der passenden Unterstützung der Eltern lernen, selbstständig und strukturiert zu üben (Spitzer, 2014, S. 311) und „im Übezimmer sein eigener Lehrer zu sein.“ (KOMU, 2007b) Damit dies gelingen kann, braucht es neben den mit den Eltern geteilten Erfolgserlebnissen auch eine kompetente, gezielte Unterstützung durch die Eltern beim Üben, indem die Eltern die Rolle der Lehrer*innen übernehmen: „Das Üben wird [...] als eine Rekonstruktion der Unterrichtsstunde betrachtet, bei der die Eltern die Lehrerrolle übernehmen müssen – zumindest so lange, bis der Schüler alt genug bzw. so weit ist, dass er das selber machen kann.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215)

Eine Möglichkeit, sich das nötige Fachwissen, um die Kinder gezielt unterstützen zu können, anzueignen, besteht darin, im Unterricht zu hospitieren. Ardila-Mantilla (2012) schreibt: „Sind die Eltern im Unterricht anwesend, dann gibt es eine dritte Instanz [neben Lehrer*innen und Schüler*innen], die diese Unterrichtsinhalte zu Hause wieder in Erinnerung rufen kann: Die Eltern können zu Hause die vergessene Melodiestimme nochmals am Klavier spielen, die Anweisungen der Lehrkraft von einer Aufnahme nochmals hören lassen, Kindern schwer verständliche Themen (*die ganzen Be und Kreuz*) nochmals erklären, die Haltung nochmals kontrollieren usw.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215) Die Eltern werden somit tatsächlich zu Lehrer*innen ihrer Kinder, zu pädagogischen Partner*innen der Musikschullehrenden. „Nur“ im Unterricht „dabeizusitzen“ wird wahrscheinlich nicht ausreichen, um die Arbeit der Stunde fortführen zu können – es bräuchte sicherlich ein konzentriertes, aufmerksames Zuhören und Verstehen durch die Eltern.

Die Eltern im Unterricht hospitieren zu lassen, ist eine Methode, die Tradition hat. Im Magazin *Üben & Musizieren* ist zu lesen: „Bereits Shinichi Suzuki (1898-1998), Vater der berühmten Suzuki-Methode für den Violinunterricht, war von den positiven Auswirkungen einer intensiven Elterneinbindung in den Instrumentalunterricht überzeugt. Als wertvoller Stützpfeiler in seinem Konzept hospitieren die Eltern in den Lektionen ihrer Kinder und unterstützen sie beim häuslichen Üben.“ (Thielemann, 2019b, S. 35) Durch das Hospitieren gewinnen die Eltern wichtige Einblicke in die Unterrichtsweise und Methoden der Lehrer*innen, die für eine effiziente Übehilfe

wichtig sind: „Sie entwickeln so Verständnis für die Lernsituation ihrer Kinder und werden für Probleme des häuslichen Übens sensibilisiert.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 28) Durch dieses sensible und verständnisvolle Begleiten beim Üben kann die gemeinsam verbrachte Zeit die Eltern-Kind-Beziehung vertiefen.

Thielemann (2019b, S. 36) empfiehlt den Musikschullehrenden, gerade am Anfang der Musikschulzeit die Eltern in den Unterricht einzuladen: „Generell sind Eltern, die bereits von Beginn des Unterrichtsverhältnisses an hin und wieder hospitieren, mit dem Kind üben oder von Ihnen in anderer Weise einbezogen werden, schnell mit Verhaltensweisen vertraut, die sich günstig auf den Fortschritt ihrer Kinder auswirken. Und wenn Eltern einen Erfolg spüren, sind sie gerne bereit, dieses Engagement zu leisten.“ Für die Eltern bedeutet das Hospitieren einen größeren Aufwand: Statt während der Unterrichtszeit Erledigungen machen zu können, müssen sie konzentriert bei der Sache sein. Aber es ist keine wöchentliche Teilnahme nötig, um mit den wichtigsten Unterrichtsmethoden und der Art der Lehrenden vertraut zu werden; es spricht nichts gegen ein „Hin und Wieder“. Häufig wird ein Mittelweg zwischen ständigem Anwesend-Sein und nur „Taxidienst“ der Eltern praktiziert: „Bei Kindern im Grundschulalter hat es sich bewährt, dass die Eltern die letzten zehn Minuten der Unterrichtseinheit zuhören und so über Fortschritte und Hausaufgaben informiert werden.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 28) Die Lehrenden haben so die Möglichkeit, Wichtiges mitzuteilen, neu Gelerntes zu demonstrieren oder die Schüler*innen etwas vorspielen zu lassen. Doch diese Option, die letzten Minuten in Anwesenheit der Eltern weiter zu unterrichten oder zu informieren, ist für manche Lehrer*innen störend. (Nussbichler, 2013, S. 11)

Elke Theil und Renate Dummert (2005, S. 28) unterscheiden zwischen Hospitationsstunden, in denen die Eltern Beobachter*innen sind und Eltern-Mitmach-Stunden¹⁰, in denen sie am Unterricht teilnehmen und von den Lehrenden aktiv miteinbezogen werden. Schüler*innen und Eltern lernen in dieser Unterrichtssituation gemeinsam –

¹⁰ Es ist zwischen Eltern-Mitmach-Stunden und Eltern-Kind-Stunden zu unterscheiden: Ersteres ist das freiwillige Angebot der Musikschullehrenden, die Eltern bei einer „normalen“ Unterrichtsstunde aktiv miteinzubeziehen. Zweiteres ist ein Unterrichtsangebot von Musikschulen für Eltern und (Klein-)Kinder, das grundsätzlich für ein Elternteil *und* sein Kind gedacht ist.

egal, ob die Eltern Vorkenntnisse haben oder ein Instrument beherrschen. Mahlert (2013) sieht in der Einbeziehung eines Elternteils in den Unterricht Vorteile für jüngere Schüler*innen: „Bei kleinen Kindern kann es günstig sein, wenn ein Elternteil nicht nur im Unterricht anwesend ist, sondern musikalisch mitagiert: singend, spielend, sich bewegend. Die Suzuki-Pädagogik praktiziert bekanntlich sogar als pädagogisches Prinzip, dass auch die Mutter im Unterricht zusammen mit ihrem Kind die Anfangsgründe des Instruments erlernt. ‚Mitlernende‘ und im Unterricht mitmusizierende Eltern können ihre Kinder leichter zu Hause unterstützen als musikalisch abstinente Eltern.“ (Mahlert, 2013, S. 148) Das Mitmusizieren und Mitlernen der Eltern kann also eine gute Methode sein, wie Eltern zu besseren Unterstützer*innen ihrer Kinder werden. Auch Spitzer (2014, S. 312) bestätigt dies: „Es zeigte sich [...], dass die Kinder ihr Instrument umso besser beherrschen, je mehr die Eltern in den Unterricht einbezogen waren.“ Dieses Konzept, in dem die Eltern auch „einfache spieltechnische Sachverhalte mitvollziehen“ können (Theil & Dummert, 2005, S. 28) und damit effizientere Übehilfe leisten könnten, ist nicht für alle Musikschullehrenden vorstellbar, denn „erst einmal wäre Elternunterricht notwendig.“ (Nussbichler, 2013, S. 11) Möglicherweise ist damit gemeint, dass Eltern nicht genug Vorkenntnisse besitzen, um sinnvoll in die Unterrichtsstunde miteinbezogen werden zu können. Es könnte damit aber auch die für Eltern eventuell ungewohnte Situation angedeutet werden, sich in der Unterrichtsstunde in die Rolle der Schüler*innen begeben und die Autorität der Lehrer*innen respektieren zu müssen.

Eine andere mögliche Problematik bei der Hospitation wird von Lehrenden beobachtet: „Als ‚schwierig‘ erleben wir bisweilen Eltern, die im Unterrichtsgeschehen überpräsent sind. Etwa, wenn sie ihre physische Anwesenheit gegen unseren Willen durchsetzen [...], um dann möglicherweise ständig für ihr Kind zu sprechen, statt uns die Chance zu geben, mit ihm in Kontakt zu kommen.“ (Breitsprecher, 2014, S. 14) Die Teilnahme am Unterricht, ob beobachtend oder teilnehmend, sollte also seitens der Eltern mit den Lehrenden – den pädagogischen Partner*innen – abgesprochen werden. Und auch das Ausmaß der möglichen Miteinbeziehung muss im Vorhinein festgelegt werden, um ungewünschte Einmischungen von Eltern zu verhindern. Denn auch, wenn Eltern zu Hause eine Art

Lehrer*innenrolle übernehmen können, um das Üben zu unterstützen, kann es in der Unterrichtsstunde nur eine Lehrkraft geben – die pädagogische Fachkraft der Musikschule. Wenn diese Grenze von den Eltern nicht respektiert wird, kann die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Kindern gestört werden. Mahlert (1997, S. 323) erkennt hier einen „heiklen Balanceakt“: „Den Eltern wird nach beiden Seiten ein hohes Maß an Sensibilität und Takt abverlangt. Ein heikler Balanceakt zwischen unterstützender Teilnahme und Respekt vor der Eigenständigkeit der Lehrer-Kind-Beziehung muß ihnen gelingen, wenn der Instrumentalunterricht erfolgreich und für die Persönlichkeit des Kindes produktiv verlaufen soll.“

Wie schon zuvor im Kapitel angesprochen, muss die elterliche Unterstützung im Hinblick auf das Alter der Kinder ausbalanciert werden. Das gilt auch für die Anwesenheit in den Unterrichtsstunden: „Während bei Kindern im Vorschulalter die Teilnahme der Eltern am Unterricht in den ersten Monaten durchaus sinnvoll sein kann, ist es bei älteren Kindern und Jugendlichen von Vorteil, wenn der Unterricht weitgehend in einer ‚elternfreien Zone‘ stattfindet. Hier besteht für die SchülerInnen eher die Chance, sich jenseits der familiär eingeübten Rollenmuster zu verhalten, ein Vertrauensverhältnis zur Lehrperson aufzubauen und Selbstständigkeit zu entwickeln.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 28) Ob das Unterrichten in einer „elternfreien Zone“ stattfinden sollte, kann zum Beispiel in einem Arbeitsbündnis mit Schüler*innen und/oder Eltern besprochen und ausgehandelt werden. Bei Jugendlichen scheint eine Trennung von Musikschulunterricht und Eltern-„Einmischung“ sinnvoll: „Lehrer sind für Kinder und vor allem für Jugendliche wichtige Persönlichkeiten bei der Ausweitung des Horizonts über das Ambiente des Elternhauses hinaus, bei der Entwicklung eigener Wertvorstellungen und entsprechender Verhaltensweisen. Eltern tun gut daran, sich so wenig wie möglich in solche Identifikations- und Selbstfindungsprozesse einzumischen.“ (Mahlert, 1997, S. 322) Das Hauptargument für weniger Elternteilnahme bei Jugendlichen liegt also in der für viele Schüler*innen wichtigen Beziehung zu ihren Lehrenden.

Manche Lehrer*innen sehen die Anwesenheit von Eltern im Unterricht grundsätzlich kritisch, da sie den Unterrichtsverlauf stören, die Schüler*innen ablenken sowie eine natürliche „Lehrer-/Schülerbegegnung“ verhindern kann. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215) Ein weiterer Grund, eine Hospitation abzulehnen, kann das unangemeldete Zuschauen der Eltern sein. (Theil & Dummert, 2005, S. 28)

Mahlert (1997, S. 323) schlägt eine Möglichkeit vor, wie Eltern einen Einblick in die Unterrichtsweise bekommen könnten, auch wenn eine Teilnahme am Unterricht nicht gewünscht ist: „Aufschluß über den Unterrichtsstil des Lehrers, aber auch darüber, wie ihr Kind diesen Stil empfindet, können selbst musizierende Eltern leicht erhalten, indem sie mit ihrem Kind ‚Unterrichten‘ spielen: Das Kind in der Lehrerrolle zu erleben ist oft aufklärender als in gespannten Situationen heikle Gespräche mit dem Lehrer zu führen oder seinen Unterricht zu besuchen.“ Dies könnte also für manche eine kreative Lösung für das Dilemma sein, wenn sich Eltern und/oder Lehrende keine gemeinsamen Stunden vorstellen können.

Während der „Corona-Pandemie“ im Jahr 2020 war es für viele Schüler*innen die einzige Möglichkeit, Unterricht zu bekommen, wenn dieser per Videochat im Elternhaus stattfand. (Aigner et al., 2021, S. 5) Gerade bei jüngeren Schüler*innen wird wahrscheinlich eine intensive Elternbegleitung während dieser Unterrichtsstunden nötig gewesen sein. (Der Umgang mit der technischen Ausstattung und dem notwendigen Instrumentarium, Notenmaterial usw. dürfte viele Schüler*innen vor eine Herausforderung stellen.) Durch diese „Notlösung“ konnten viele Eltern Unterrichtsstunden und die pädagogische Herangehensweise der Lehrenden miterleben, auch wenn es kein „normaler“ Unterricht war. Es ist auch vorstellbar, dass manche Lehrer*innen die Eltern aktiv in die Unterrichtsplanung miteinbezogen oder ihnen (musikalische oder pädagogische) Aufgaben zuteilten. Dieses Beobachten der Kinder beim Unterricht, das Miterleben der Lernfortschritte und des Unterrichtsstils der Lehrenden und mögliche aktive Miteinbeziehen der Eltern kann die Eltern unter anderem zu kompetenteren und selbstbewussteren Übeunterstützer*innen machen und die Kooperation zwischen Lehrer*innen und Eltern fördern.

Die Vorteile, den Unterricht für die Eltern (im „normalen“ Unterrichtsalltag) zu öffnen, werden von Teil und Dummert (2005) betont: „Die Öffnung der Stunden für die Eltern birgt jedoch zahlreiche Möglichkeiten für ein konstruktives Miteinander: Zum einen kann sich die Lehrkraft in einem anschließenden Gespräch mit den Eltern austauschen und deren Beobachtungen [...] Gewinn bringend in die weitere Unterrichtsplanung einbeziehen. [...] Zum anderen bekommen die Eltern [...] eine Vorstellung davon, welche komplexen Anforderungen das Erlernen eines Instruments an ihre Kinder und an die Gestaltung des Unterrichts seitens der

Lehrkraft stellt.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 28) Die Möglichkeit eines Gesprächs, das im Anschluss an den Unterricht geführt wird (wie zum Beispiel ein sogenanntes „Tür-Angel-Gespräch“), wird im Kapitel 7.3 *Kommunikation als Grundlage der Elternarbeit* eingehend behandelt.

Die weiteren Vorteile „offener“ Stunden, an denen Eltern beobachtend oder aktiv musizierend teilnehmend können – immer takt- und respektvoll – sind ein besseres Verständnis für die Unterrichts- und Verhaltensweise der Lehrenden und die Anforderungen an ihr Kind. Dieses Verständnis könnte die Nachteile, wie ein Stören oder Ablenken in der Stunde sowie ein vermehrter Arbeitsaufwand für beide Seiten, aufwiegen und so nicht nur zu einem Einblick der Eltern in die Unterrichtsstunde führen, sondern Eltern zur Einsicht bringen, dass eine verständnisvolle Unterstützung ihrerseits und eine Zusammenarbeit mit den Lehrenden von Vorteil sein kann.

6.3.4 Unterstützende Rahmenbedingungen

Gemeinsames Üben der Schüler*innen und Eltern – sei es mitmusizierend, erklärend, lobend oder zuhörend – ist eine mögliche und wichtige Form der Unterstützung, die Eltern leisten können. „Diese Unterstützung kann aber auch andere Formen als das gemeinsame Üben annehmen.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215)

Neben der *aktiven* Übehilfe schreiben manche Lehrende den Eltern eine „Kontrollfunktion“ zu: „Eltern haben ihrer Ansicht nach die Aufgabe dafür zu sorgen, dass ihre Kinder regelmäßig üben. Diese Vorstellung wird [...] manchmal mit elterlichem Zwang, manchmal eher mit der Funktion der Strukturierung des Alltags konnotiert.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 215-216) Die Eltern sollten also dafür sorgen, dass ein regelmäßiges Üben im Alltag stattfinden kann und dafür den Kindern Struktur geben (Zwang dürfte, wenn die Übemotivation beim Kind vorhanden ist, nicht nötig sein, wie im Kapitel 6.4 *Die Eltern als Motivationsfaktor* gezeigt wird).

Diese Strukturierung betrifft den Überaum bzw. -ort und die Übezeit. Es sind aber auch alle Mitglieder der Familie vom Übegeschehen betroffen, das heißt, es sind räumliche und zeitliche Absprachen innerhalb der Familie nötig; die *Familienpolitik* muss berücksichtigt werden: „Das Ermöglichen und Gewährleisten adäquater räumlicher und zeitlicher Bedingungen für das unabdingbare häusliche Üben

verlangt Absprachen mit allen davon betroffenen Familienmitgliedern; es erfordert Disziplin nicht nur vom Übenden, sondern auch von Eltern und Geschwistern.“ (Mahlert, 2005, S. 19) Hier ist sicherlich eine Unterstützung vonseiten der Eltern gefragt, damit die Schüler*innen bei diesem Verhandeln nicht alleine dastehen. Mahlert (1997, S. 306) betont die Bedeutung der verbindlichen Absprachen in der Familie: „Das in der Stunde Vermittelte muß zu Hause geübt und dieses Üben ins häusliche Leben integriert werden; es sind Zeiten dafür auszugrenzen, vom Schüler einzuhalten und von den Familienmitgliedern zu respektieren.“ Denn Kinder können sich beim Üben durch anwesende, aber am Übeprozess nicht teilnehmende Familienmitglieder wie Geschwister, aber auch Eltern gestört fühlen und dieses „Ausschließen“ braucht die Unterstützung einer wohlwollenden Familienpolitik. (Fritzen, 2018, S. 15-16)

Wie sehen nun die optimalen Rahmenbedingungen für ein ungehindertes Üben aus? Eine große Rolle spielt die zeitliche Komponente des Übens, die Übezeit. Damit kann die Übedauer oder der Übe-„Termin“ im Tages- oder Wochenablauf gemeint sein. Da die Übedauer von vielen Faktoren abhängt (Instrument, Alter des Kindes, Ziele, Voraussetzungen usw.) und deshalb individuell abzuwägen und abzuklären ist, wird diese Bedeutung des Begriffs „Übezeit“ in diesem Kapitel außer Acht gelassen und nur auf den Übe-„Termin“ oder Übezeitpunkt Bezug genommen.

Dartsch (2006, S. 226) empfiehlt: „Hilfreich ist es, das Üben als festen Programmpunkt in der Art eines Rituals in den Tagesablauf zu integrieren.“ Die Wiederholung an sich wird von Kindern „mit Freude begrüßt oder mit Ausdauer verlangt“ (Dartsch, 2006, S. 217) und ist deshalb ein Prinzip, das nicht nur während des Übens angewendet, sondern auch bei der Übezeit an sich berücksichtigt werden sollte. Ein weiterer Vorteil, wenn die Übezeit ein fixer „Programmpunkt“ im Tagesablauf und somit als Ritual empfunden wird, ist folgender: „In menschlichen Gemeinschaften wie der Familie [...] tragen Rituale [...] zur Verminderung von Reibungen bei. Wird so auch das Üben als Ritual mit festen Tageszeiten, bei kleinen Kindern vielleicht auch als innig zweisame und ruhig konzentrierte Zeit etabliert, lassen sich möglicherweise motivationale Schwankungen und Konflikte zugunsten einer selbstverständlichen Regelmäßigkeit auf relativ reibungsfreie Weise überwinden.“ (Dartsch, 2006, S. 217) Die Etablierung des Übezeitpunkts als ein sich regelmäßig wiederholendes Ritual

kann also Konflikten zuvorkommen. Es wird auch ein weiterer Punkt angesprochen, den Musikpädagog*innen im Zusammenhang mit der täglichen Übezeit als wichtig ansehen: die „ruhig konzentrierte Zeit“ oder auch die Ruhe, die für ein konzentriertes Arbeiten notwendig ist. (MKM Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich GmbH)

Regner (1989, S. 12) rät den Eltern: „Ich meine, daß für die Hausaufgaben eine ruhige Zeit da sein sollte, aber ebenso für das Üben eines Instruments *und* für das freie Spielen.“ Dieser Rat lässt vermuten, dass den Eltern eine ruhige Zeit für das Erledigen von schulischen Aufgaben selbstverständlicher erscheint, als es beim Üben und Musizieren der Fall ist.

Neben der Möglichkeit, regelmäßig und in Ruhe üben zu können, kommt auch dem „richtigen“ Übeort große Aufmerksamkeit vonseiten der Musikpädagogik zu.

Es sollte zuallererst je nach Instrument genügend Platz zum Üben und Musizieren vorhanden sein; dies wird meist am Beginn der Musikschulzeit mit den Lehrenden besprochen. (Fritzen, 2018, S. 13) „Doch Bedingungen wie Licht- und Raumverhältnisse, Mobiliar und Farbgestaltung können sich verändern, beispielsweise durch Umzüge oder Familienzuwachs, und erfordern daher regelmäßige Aufmerksamkeit.“ (Fritzen, 2018, S. 13) Die Gestaltung des Übeorts bzw. -raums sollte also von Eltern und Lehrenden immer wieder angesprochen werden. Renate Klöppel (2002, S. 17) schlägt Lehrenden vor, eine Unterrichtsstunde im Elternhaus abzuhalten, um herauszufinden, welche „Voraussetzungen für konzentriertes Üben erst einmal geschaffen werden“ müssen. Während der „Corona-Pandemie“ im Jahr 2020 konnten manche Lehrende einen Einblick in die Übe- und Musizierumgebung der Schüler*innen gewinnen, da zum Beispiel ein Großteil des Einzelunterrichts „live“ als Videochat stattfand. (Aigner et al., 2021, S. 5) Diese Möglichkeit könnte auch in Zukunft vermehrt genutzt werden, um den Eltern Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung des Übeorts zu geben.

Thielemann (2019b, S. 35) empfiehlt den Eltern, auch das Kind in entsprechende Absprachen mit einzubeziehen: „Gestalten Sie in Absprache mit Ihrem Kind einen Übeort. Kinder haben häufig eine genaue Vorstellung davon, ob sie sich beim Musizieren zurückziehen möchten oder gerne gehört werden.“ Es sollte also

berücksichtigt werden, ob der Übeort „zentral“ (zum Beispiel im gemeinsamen Wohnzimmer) liegt, und dem Üben zugehört werden kann bzw. muss, oder das Üben „abgesondert“ (zum Beispiel im Kinderzimmer) stattfindet, und das Kind so mehr für sich sein kann. Denn die Übenden bleiben mit ihren „Freuden und Frustrationen in der Regel nicht allein, sondern die nächsten Angehörigen bekommen zumindest einiges davon mit, und sie reagieren darauf: sei es, daß sie [...] mehr ermutigen oder mehr entmutigen, daß sie [...] [das] Üben loben, kritisieren, mit Unmut quittieren, belächeln etc.“ (Mahlert, 1997, S. 306) Diese möglichen Reaktionen des gewollten oder ungewollten Zuhörens können Kinder als störend oder ablenkend empfinden. Die Musikpädagogin Anne Fritzen (2018, S. 14) befragte Kinder, wie diese ihren Übeort wahrnehmen, und bekam vor allem zum Thema „Ablenkungen beim Üben“ viele Rückmeldungen. Was Kinder ablenkt: „Spielzeuge, stehen in Konkurrenz zum Spaß am Üben. Geöffnete Türen, sorgen für akustische Ablenkungen. Der Blick aus dem Fenster lässt die Gedanken beim Üben abschweifen.“

Neben der Vermeidung von Ablenkungen für die übenden Kinder gibt es für die Gestaltung des Überaums weitere unterstützende Faktoren, die Gellrich (1997) ausführlich beschreibt: „Weiterhin ist die Ausstattung des Überaums bedeutsam. Wenn der Raum wenig Tageslicht hat, schlecht beleuchtet oder zu klein ist, eine stumpfe Akustik hat oder zu überakustisch ist, oder wenn er nicht gelüftet werden kann, so wird sich der Schüler nur ungern länger darin aufhalten. Nicht unwichtig ist auch der Stuhl, auf dem der Schüler sitzt. Manche Stühle sind so konstruiert, dass der Sitzende schnell müde wird. Auf guten Stühlen dagegen kann man konzentrierter arbeiten. Ferner ist von Bedeutung, wieviel Aufwand es einen Schüler kostet, mit dem Üben zu beginnen. Denn gerade der Anfang bereitet Probleme. Die Motivation muss zu diesem Zeitpunkt so hoch sein, dass die Hürden, die zunächst vorhanden sind, leicht überwunden werden. [...] Aus diesem Grunde sollten die Instrumente möglichst immer spielbereit sein, der Notenständer sollte seinen festen Platz haben und das Notenmaterial bereits aufgeschlagen daliegen.“ (Gellrich, 1997, S. 124) Es sind also einige Dinge vonseiten der Eltern zu beachten: die richtigen Lichtverhältnisse, eine gute Akustik, eventuell ein ergonomischer Stuhl und das immer spielbereite Instrument. Nussbichler (2013, S. 18) empfiehlt hier, eine permanente „Übestation“ einzurichten, die immer bereit steht und auch außerhalb

der ausgehandelten Übezeit betreten werden kann – so wird das Musizieren und Üben nach Lust und Laune des Kindes gefördert.

Diesen räumlichen Rahmenbedingungen kommt laut Gellrich (1997, S. 124) ein „nicht unerheblicher Einfluss auf die Übemotivation“ zu. Sowohl für Eltern als auch Lehrende kann es also hilfreich sein, bei fehlender Übemotivation der Schüler*innen die Eignung des Übeorts zu überprüfen.

Die Integration des Übens in das Elternhaus bzw. das Familienleben betrifft aber nicht nur die Gestaltung des örtlichen und zeitlichen Raums. Michael Reidick (2005, S. 31) sieht im Schaffen einer positiven und entspannten Umgebung zusätzlich zum täglichen (örtlichen und zeitlichen) Freiraum die Hauptaufgabe der elterlichen Unterstützung. Zu den unterstützenden Rahmenbedingungen für ein produktives Üben gehört also auch eine positive Atmosphäre, die genauso wie ein gut gestalteter Übeort und eine ritualisierte, ungestörte Übezeit dem übenden Kind hilft.

6.4 Die Eltern als Motivationsfaktor

In diesem Kapitel soll der Einfluss der Eltern auf die Motivation ihrer Kinder betrachtet werden. Es geht um Übemotivation, aber auch um eine grundsätzliche Motivation für die Musik, das Instrument und somit den Musikschulbesuch. Nach einer kurzen allgemeineren Ausführung, was Motivation ist und warum und wie Eltern bei einem Motivationstief helfen können, wird auf die im Elternverhalten wichtige „Resonanz“ eingegangen. Anschließend wird deutlich gemacht, welche Rolle das Interesse der Eltern an dem Tun ihrer Kinder für die Motivation spielt und dass dieses Interesse immer auch ausbalanciert sein muss, da es auch in Überehrgeiz und Druck übergehen kann. Am Ende des Kapitels wird die Bedeutung des informellen Lernens für die Motivation der Schüler*innen kurz angerissen.

6.4.1 Was ist Motivation?

Spitzer (2014, S. 317-318) definiert den Begriff so: Motivation „ist letztlich der Wunsch, eine Sache wirklich zu können und der daraus folgende Wille zum Üben, der über den Erfolg entscheidet.“ Der Wunsch der Musikschüler*innen könnte sein, ein Instrument zu beherrschen und sich musikalisch ausdrücken zu können, sich am

gemeinsamen Musizieren zu freuen und vor Publikum spielen zu können – die Liste der möglichen Wünsche und Antriebe ist dabei so vielfältig wie die Individualität der Schüler*innenpersönlichkeiten. Aus diesen Wünschen entsteht dann der Wille, zu üben. Wenn nun entweder der Wunsch nicht stark genug – oder gar nicht – empfunden wird, wird es auch am Übewillen mangeln und in Folge auch am Willen, den Musikschulunterricht zu besuchen und fortzusetzen.

Es sollte zwischen den Wünschen der Schüler*innen und eventuellen Wünschen (und Erwartungshaltungen) der Eltern unterschieden werden. Ardila-Mantilla (2012, S. 223) spricht „das heikle Gleichgewicht zwischen elterlicher und eigener [Schüler*innen-]Motivation“ an, das mit den unterschiedlichen Wünschen zusammenhängt. Eine starke Motivation der Eltern, die nicht mit der intrinsischen Motivation der Schüler*innen übereinstimmt, kann möglicherweise als Leistungsdruck empfunden werden. Und noch ein mögliches Problem kann sich dadurch ergeben: „Wenn Eltern stark motiviert sind, ist es eigentlich nicht für den Lehrer schwieriger, die eigene Motivation des Schülers zu erkennen und zu fördern?“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 219)

Stumme (1976) beschreibt die Motivation als ein interessiertes „An-der-Sache-bleiben“ und erwähnt die dabei nötige Hilfe der Eltern im Zusammenwirken mit den Anstößen im Unterricht: „Dass beim Schüler Lernbereitschaft und Fleiß vorhanden sein und – wenn der Unterricht Früchte tragen soll – sicher auch häufiger zu Hause angeregt werden müssen, ist in die musikpädagogische Situation des Instrumentalunterrichts eingeschlossen. Zu dieser anhaltenden Motivation, wie die Psychologen das interessierte An-der-Sache-bleiben nennen, wirken Unterricht und häusliche Atmosphäre – sich gegenseitig verstärkend – zugunsten des kindlichen Lerneifers gemeinsam. Das Lernergebnis bringt dann die Bestätigung für erfolgreiches Sich-mühen und Üben, das Fortschreiten bewirkt neue Motivation, neue Schwierigkeiten können bewältigt und beherrscht werden, schließlich bekommt man auch sie in den Griff. Das Ganze wird zu einer inneren Wirkungskette, in der die Musik selbst vorantreibt und nicht ein von außen ausgeübter Zwang.“ (Stumme, 1976, S. 44) Der Antrieb durch die Musik selbst – im Gegensatz zu zum Beispiel elterlichem Zwang – kann eine intrinsische Motivation der Schüler*innen fördern, denn: „Die beste Motivation für das Üben ist die Freude an der Musik und am Instrument.“ (Allgemeine

Musikschule Mutschellen, o. J.) Somit kann die Motivation geweckt und erhalten werden, indem Freude an der Musik und dem Instrument vermittelt wird – eine mögliche Aufgabe für Eltern und Familie, der Gellrich (1997, S. 116) eine besondere Bedeutung für die Übemotivation zuspricht.

Die „Wirkungskette“, wie Stumme es nennt, wird auch von Gellrich (1997, S. 124) beschrieben: „Ist das Üben einmal in Gang gekommen, benötigt der Schüler keinen so hohen motivationalen Antrieb mehr, denn nun ergeben sich zumeist automatisch aus dem Spielen und Arbeiten Impulse für das Weiterüben.“ Zusätzlich stärkt die Motivation die Konzentration beim Üben und es können vermehrt Impulse zum Weiterüben entstehen. (Dartsch, 2006, S. 224-225) Eine wirksame Elternhilfe sollte also zu allererst das Üben und Musizieren „in Gang“ bringen – möglicherweise liefert die Freude an der Musik und am Tun die weiteren notwendigen Impulse, um den Willen und die Motivation des Kindes zu stärken.

Thielemann (2019b, S. 36) gibt Eltern den Rat, im „Motivationstief“ alle „kreativen Kniffs“ auszuprobieren, doch wenn das Tief „nicht in den Griff zu bekommen ist, kann es (in Absprache mit der Lehrkraft) notwendig sein, eine Musizier- oder Unterrichtspause einzulegen.“ Dieser wohl letzte Ausweg könnte eine Möglichkeit für die Schüler*innen sein, eventuellen Frust zu vergessen und die eigenen Wünsche neu zu entdecken. Ob dies allerdings funktionieren kann, wenn nicht nur auf den Musikschulunterricht und das Üben verzichtet wird, sondern auf die Musik als beste Motivationshilfe, kann nicht beantwortet werden.

6.4.2 Resonanz

Schon mehrmals wurde die „richtige“ Verhaltensweise der Eltern im Zusammenhang mit der Unterstützung ihrer Kinder beim Üben und Musizieren angesprochen. Lob und Anerkennung der Fortschritte und Anstrengungen, Geduld und Vertrauen und auch die „resonante“ Teilnahme am Üben wurden erwähnt. Es wird im Folgenden auf die Bedeutung einer *Resonanz* der Eltern eingegangen.

Mahlert (1997, S. 321) beschreibt, was „Resonanz“ im Kontext des Musizierens bedeutet: „Resonant sein‘ heißt wörtlich übersetzt ‚widerhallen‘. Das beinhaltet, auf das Bild ‚resonanter Eltern‘ übertragen: die gehörte Musik gelten zu lassen, sie zu

akzeptieren, sich über sie zu freuen, die musikalische Äußerung im Erleben und Reagieren zu verstärken – nicht aber: sie unaufgefordert zu kritisieren, zu maßregeln oder gar abzulehnen.“ „Resonant sein“ heißt also mehr, als nur zu loben, wenn Fortschritte gemacht werden und Anstrengungen anzuerkennen. Es geht darum, die Musik der Kinder widerhallen zu lassen, sie so anzunehmen, wie sie ist, und ehrliche Freude darüber zu empfinden – auch und gerade dann, wenn die Musik eine ganz *eigene* ist.

„Spontanes, lustvolles Musikmachen von Kindern entspricht sicher häufig nicht den Vorstellungen der Eltern darüber, wie und was jeweils ein Kind spielen sollte, und solches Musikmachen entspricht sicher auch vielfach nicht den vom Lehrer verordneten Empfehlungen zu sinnvollem und die Nerven freiwilliger oder unfreiwilliger Zuhörer schonendem Üben.“ (Mahlert, 1997, S. 321) Auch Musik, die von den Eltern nicht verstanden wird, sollte angenommen und respektiert werden, denn sie kann für Kinder eine „eigene Welt“ sein: „ein den Eltern unverfügbarer Erlebnisbereich, in dem ein Kind sich mit all seinen ureigenen Gefühlen finden und zu entwickeln vermag.“ (Mahlert, 1997, S. 322) Resonant zu sein bedeutet also nicht, gleichgültig gegenüber der „Qualität“ der musizierten oder geübten Musik zu sein, oder instrumentaltechnische Fehler trotz möglicher Hilfestellung hinzunehmen, sondern im Gegenteil, die Musik als diese zu erkennen und die Bedeutung der Musik für die Kinder zu respektieren. Denn wenn „ein Kind hingebungsvoll mit und auf einem Instrument spielt, so erfährt, verarbeitet und lernt es dabei meist mehr als Erwachsene sich träumen lassen – auch gerade dann, wenn den Erwachsenen das Spiel verquer, langweilig o.ä. erscheint.“ (Mahlert, 1997, S. 321)

Spitzer (2014) weist auf eine mögliche, nicht resonante Verhaltensweise von Eltern hin, die große Auswirkungen haben kann: „Mit Ermahnung ist es ganz sicher nicht getan. Im Gegenteil: Jegliche vom Kind aversiv erlebten Einflussnahmeversuche der Eltern werden langfristig mit Musik assoziiert werden, sodass elterliche Verhaltensweisen wie Ermahnung, Drohung, Beschimpfung etc. langfristig dazu führen müssen, dass das Kind den Spaß an der Musik verliert.“ (Spitzer, 2014, S. 311) Wenn Ermahnungen, Drohungen und ähnlich negative Reaktionen der Eltern also mit der Musik assoziiert werden, kann das eine verheerende Auswirkung auf den größten Motivationsantrieb – die Musik – haben.

Die unterschiedlichen Reaktionen (resonant oder nicht) fasst Figdor (2005, S. 10) als „Echo“ zusammen, da diese Reaktionen im Kind widerhallen und das Kind als Echo „auf seine Leistungen, seine Person erlebt.“ Resonantes Verhalten löst ein positives Echo, „aversives“ Verhalten ein negatives Echo aus. „Ob also das Kind mit seinem Musizieren Erfolg oder Misserfolg verbindet, ob es von ihm als Teil der schönen, spannenden Dinge des Lebens oder als (weitere) Pflicht erlebt wird, ob es eine tiefe emotionale Beziehung zu Musik, zum Musizieren oder Singen aufbauen kann oder diese Beschäftigung ihm als Teil der Erwachsenenwelt, an welche sich das Kind anpassen muss, äußerlich bleibt, hängt nicht unwesentlich von der Haltung und vom Verhalten der Eltern ab. Und zwar umso mehr, je jünger die Kinder sind.“ (Figdor, 2005, S. 10) Resonant zu reagieren, ist also gerade bei jüngeren Kindern wichtig, um die Freude an der Musik und auch die Motivation zum Musizieren und Üben zu fördern.

6.4.3 Interesse zeigen – aber nicht zu viel!?

Zusätzlich zu einer förderlichen Verhaltensweise und positiven Reaktionen der Eltern ist das Interesse am Tun der Kinder wichtig, denn durch diese Zuwendung fühlen sich die Kinder bestätigt. (Reidick, 2005, S. 31) Hierbei braucht es nicht nur ein oberflächliches, sondern *wahres* Interesse am Musizieren, musikalischen Lernen und Üben. Krzyzynski (2018, S. 24) setzt sich dafür ein: „Ich möchte die Bedeutung der elterlichen Haltung für eine nachhaltige Motivation des Kindes betonen. Insbesondere kleinere Kinder brauchen Interesse und Anerkennung für das, was sie tun.“ Zusätzlich zur schon im vorigen Kapitel beschriebenen Anerkennung ist das Interesse ein nicht zu vernachlässigender Motivationsfaktor.

Auch Thielemann (2019b, S. 35) rät den Eltern: „Zeigen Sie Interesse für die Musik, die für Ihr Kind wichtig ist, selbst wenn diese nicht unbedingt Ihrem eigenen Lieblingsstil entspricht. Gesangsshows im Fernsehen oder YouTube-Stars? Schauen Sie sie gemeinsam an! Eine Musik-App? Lassen Sie sich diese von Ihren Kindern erklären!“ Dieser Aufruf, die Musikvorlieben der Kinder ernst zu nehmen, zeigt den Eltern eine Möglichkeit, wie sie deutlich ihr Interesse signalisieren können. Eine weitere Möglichkeit, die wahrscheinlich die meisten Eltern nutzen, ist das Zuhören beim Vorspielen des Kindes. Hier können die Schüler*innen ihren Eltern „mit-teilen“, was sie gelernt haben (Dartsch, 2006, S. 226); dies ist wahrscheinlich

eine der besten Chancen für Eltern, ihren Kindern ihr wahres Interesse zu zeigen – durch das Dabeisein und Zuhören sowie eine möglichst resonante Reaktion.

Was, wenn die Eltern diese Chance nicht wahrnehmen können oder wollen? Krzyzynski (2018, S. 24) schreibt: „Eltern, die ihr Kind zum Klassenvorspiel bringen, um dann in der Zeit zum Einkaufen zu fahren, haben kein Recht, sich über Motivationsprobleme ihres Kindes zu beschweren.“ Motivationsprobleme und wahrscheinlich große Enttäuschung der Schüler*innen sind also unter anderem die Folgen des Fernbleibens der Eltern vom Vorspiel. Durch negative Erlebnisse dieser Art, die zum Beispiel auch durch ungünstige Reaktionen der Eltern wie Missfallen oder Gleichgültigkeit hervorgerufen werden können, könnten die Schüler*innen auch eine Aversion gegen das Vorspielen – einen wichtigen Teil des instrumentalen Lernens – entwickeln. Im Lehrplan der KOMU (2007b) steht Folgendes: „In welcher Form Klassenabende auch stattfinden: Anzustreben ist jedenfalls, dass musizierende und tanzende Kinder, Jugendliche und Erwachsene von früh auf positive Erfahrungen mit der Aufführungssituation machen.“ Diesen Leitsatz sollten sich sowohl Eltern als auch Lehrende zu Herzen nehmen, wenn sie die Kinder bestmöglich unterstützen wollen.

Lindemann (2002) spricht mögliche Ursachen für ein fehlendes oder zu geringes Interesse der Eltern an und kritisiert im Folgenden die Einstellung (und Situation) mancher Eltern: Die „Kinder [sollen] nicht durch übermäßiges Üben im häuslichen Umfeld stören; häufig haben sie auch gar keine Zeit mehr dazu, weil sie so vielen Freizeitbeschäftigungen nachgehen (müssen) und womöglich noch den anderen Elternteil in der Nachbarstadt über das Wochenende besuchen. Zuweilen kann man den Eindruck bekommen, dass sich manche Eltern – und zwar ausdrücklich auch solche aus gehobeneren Schichten – Kinder halten wie einen Hund: Es gehört dazu, ist schick, aber auf Dauer lästig und stört den hedonistischen Egoismus. Wie soll man sich um andere Personen, und seien es die eigenen Kinder, kümmern, mit Zeit, Geduld und Aufmerksamkeit, wenn man mit sich selbst schon genug zu tun hat. Also delegiert man die Erziehung nach außen, an die Öffentlichkeit, in unserem Fall eben an MusikpädagogInnen, schließlich bezahlt man ja auch dafür. Ergo möchte man, bitteschön, keinen Ärger haben.“ (Lindemann, 2002, S. 21) In diesen pointierten Äußerungen wird der Unmut des Autors deutlich: Er ist mit der Haltung mancher

Eltern, so wie er sie wahrnimmt, nicht einverstanden. Um es positiv zu formulieren: Die Eltern sollten dem Kind ein wohlwollendes Umfeld zum Üben bieten; sie sollten darauf achten, dass das Kind nur so vielen Freizeitbeschäftigungen nachgeht, wie es auch bewältigen kann; sie sollten ihrem Kind mit Interesse, Geduld und Aufmerksamkeit begegnen; sie sollten die Erziehung in erster Linie als ihre Aufgabe erkennen und sie sollten die Fachkompetenz der Musikpädagog*innen respektieren. Diese Liste an Forderungen kann aus obigem Zitat herausgelesen werden, das bedeutende Interesse der Eltern ist nur ein Punkt von vielen wichtigen Punkten.

Manche Eltern können zu wenig oder kein Interesse am Tun ihrer Kinder zeigen, manche zu viel. Ein zu starkes Interesse kann von den Schüler*innen als Druck, bestimmte Leistungen erbringen zu müssen, wahrgenommen werden. Eltern sollten deshalb „ehrgeizige Forderungen, die Ängste entstehen und Zwänge zu Stress werden lassen, den Kindern gegenüber gar nicht erst stellen.“ (Stumme, 1976, S. 37) Eine weitere Gefahr von zu großem Interesse und Engagement der Eltern kann sein, dass die Eigeninteressen und die Motivation der Schüler*innen unterdrückt werden und „zu einer passiven Haltung des Schülers gegenüber der Musik führen.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 219) Gerade in den Jahren der Pubertät ist diese Gefahr groß: „Die Grundströmung der Entwicklung prädisponiert Kinder in dieser Phase dafür, ihre Eltern in Frage zu stellen und sich deren Wunsch und Willen auf jeden Fall erstmal zu widersetzen. Dadurch besteht ein beträchtliches Eskalationsrisiko. Die Abwehr gegen Musikunterricht wird umso stärker, je massiver die Eltern darauf bestehen.“ (Krzyszynski, 2018, S. 24) Bei älteren Schüler*innen kann und sollte das Interesse der Eltern zwar genauso vorhanden sein, aber eventuell nicht so deutlich gezeigt werden, um dem Interesse der Jugendlichen Raum zu geben.

Eine Schwierigkeit bei starkem Interesse bzw. großer Motivation der Eltern ergibt sich für die Lehrenden. Es könnte schwieriger sein, das eigene Interesse und die intrinsische Motivation der Schüler*innen zu erkennen und gezielt zu fördern. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 219) In diesem Fall könnten Unterrichtsstunden ohne teilnehmende Eltern besonders wichtig sein – bei stark motivierten Eltern wird hier möglicherweise Diskutieren und Verhandeln notwendig sein. Wie schon mehrmals in diesem Kapitel erwähnt, braucht es auch beim Interesse-Zeigen der Eltern die passende Balance: „Es gilt [...] einen geeigneten Mittelweg zwischen zu wenig

Interesse und zu viel Engagement zu finden, um auch die Selbstständigkeit der SchülerInnen zu fördern.“ (KOMU, 2007b)

6.4.4 Informelles Lernen

Wie im Folgenden gezeigt wird, hat das informelle Lernen einen Einfluss auf die Motivation der Musikschüler*innen. Was ist informelles Lernen? Mahler (2009, S. 45-46) unterteilt das informelle Lernen in drei Hauptbereiche: „das intentional praktizierte selbstgesteuerte Lernen, das beiläufig geschehende Lernen und schließlich das gewissermaßen unterschwellige, durch Sozialisation erfolgende Lernen.“ Alle drei Arten des informellen Lernens können im Elternhaus stattfinden, dies muss aber nicht unbedingt der Fall sein. Intentional praktiziertes selbstgesteuerte Lernen könnte zum Beispiel die „Teilnahme von Schülern an schulexternen musikalischen Projekten [...] oder die Pflege von Übungsgewohnheiten, die in frappierender Diskrepanz zum im Unterricht Gelernten stehen“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 48) sein. Die Schüler*innen können sich beispielsweise selbstständig mit Musikstilen beschäftigen, die im formalen Unterricht nicht gespielt werden, sie können, statt Notentexte zu interpretieren, rein auditiv Jazz- oder Volksmusik nachspielen oder auch Stücke in Angriff nehmen, die ihnen im Unterricht noch nicht zugetraut werden. Durch solcherart informelles Lernen, das nicht in einem formalen Rahmen, wie ihn die Musikschule bietet, können Leistungssprünge, die wahrscheinlich auch auf eine gesteigerte Motivation zurückzuführen sind, beobachtet werden. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 48)

Vor allem beim beiläufig geschehenden Lernen und beim Lernen durch Sozialisation können die Eltern und die Familie eine große Rolle spielen. Zum Beispiel hören die Schüler*innen Familienmitglieder musizieren und werden miteinbezogen (Mahler, 2009, S. 50) bzw. wollen auch Musik machen; Instrumente stehen zur Verfügung und es wird – mit oder ohne Anleitung – ausprobiert; Musik spielt eine wichtige Rolle, es wird viel angehört und darüber diskutiert – die Möglichkeiten scheinen endlos.

Mahler meint in einem Beitrag im Buch „Vom wilden Lernen“ (2009, S. 48): „Schüler benötigen Zonen des unreglementierten, selbstgesteuerten Lernens, um sich als Urheber ihrer Leistungen fühlen zu können. Das Gefühl der in informellem Lernen erworbenen musikalischen Autonomie lässt ihre Fähigkeit wachsen, sich mit ihrem

Spiel zu identifizieren und steigert ihre interpretatorische Überzeugungskraft.“ Diese Zonen können durch die Rahmenbedingungen im Elternhaus, aber auch durch das Interesse an und der Einstellung zur Musik geschaffen werden – wie schon im Kapitel 6.1 „Ohne Unterstützung geht es nicht“ gezeigt wurde, ist hier die richtige Balance von „einerseits dem Kind beim Lernen zu helfen, andererseits zuzulassen, daß es sein eigenes Verhältnis zu ‚seiner‘ Musik entwickelt“ nötig. (Mahlert, 1997, S. 318) „Instrumentalpädagogen sollten sich der Tatsache bewusst sein, dass ihre Schüler stets auch informell lernen – in jedem Fall beiläufig, oft auch selbstbestimmt.“ (Mahlert, 2009, S. 57) Zusätzlich zum Bewusstsein, dass informelles Lernen eine große Rolle spielt, sollten die Lehrenden genauso wie die Eltern Freiheiten zulassen, die die Schüler*innen zum autonomen und unreglementierten Lernen nutzen können. Mahlert (2009, S. 48) sieht hier ein Problem für manche Lehrer*innen: „Mäßig kompetente Lehrer haben es leichter, informelles Lernen ihrer Schüler zuzulassen. Hochkarätigen Lehrer dagegen fällt es vermutlich in der Regel schwerer, ihren Schülern in oder neben der formalen Lehre Freiräume für informelles Lernen zu gewähren.“ Im Fall, dass Lehrer*innen mit dem informellen Lernen ihrer Schüler*innen Probleme haben, könnten die Eltern zwischen Kindern und Lehrenden vermitteln, um auszuloten, wie Freiräume geschaffen werden können. Das informelle Lernen kann ein Weg sein, „einen völlig natürlichen Zugang zur Musik“ zu finden. (Mahlert, 2009, S. 50) Dieser Zugang kann genauso wie eine stärkere Identifikation mit dem Musizieren und der musikalischen Autonomie die Motivation der Schüler*innen nachhaltig anfangen und steigern.

6.5 Eltern als (Mit-)Musizierende

6.5.1 Eltern als Vorbilder

Eltern, die selbst musizieren, können ihre Kinder auf diese Weise – also aktiv musizierend – im musikalischen Lernen unterstützen. Denn „wenn Kinder ihre Eltern selbst als musikalisch Begeisterte erleben“, kann diese Vorbildwirkung die Motivation fördern. (Mahlert, 1997, S. 320) „Musizierende Eltern sind die besten Vorbilder“, wird in einer Elternbroschüre mitgeteilt. (Allgemeine Musikschule Mutschellen, o. J.) Es ist einleuchtend, dass Kinder, die Freude und Begeisterung beim Musizieren der

Eltern beobachten können, diese selbst gerne erleben möchten und – wie auch beim informellen Lernen angesprochen – dadurch natürlich zur Musik finden können.

Die Vorbildfunktion muss sich nicht nur auf das Musizieren der Eltern beschränken, um den Kindern beim musikalischen Lernen hilfreich zu sein. Gellrich (1997, S. 116) führt aus: „Die Mutter bzw. der Vater brauchen gar nicht unbedingt auf musikalischem Gebiet aktiv zu sein. Es genügt, wenn die Eltern für das Kind in puncto Arbeitsverhalten Vorbilder sind. Wenn das Kind sieht, daß sein Vater und seine Mutter zielstrebig und mit Ausdauer ihren Berufen oder Hobbys nachgehen, dann überträgt sich dieses Verhalten oft unwillkürlich auf das Instrumentalspiel.“ Somit ist das Musizieren der Eltern nicht unbedingt notwendig, um eine förderliche Vorbildwirkung zu erzielen.

Spitzer (2014) sieht sogar einen Nachteil darin, wenn die Eltern selbst Musiker*innen sind: „Sind die Eltern an Musik interessiert, aber selbst keine Musiker, so werden sie jeden Fortschritt des Kindes begeistert kommentieren und sich daran freuen. Man kann sagen, dass sie in gewisser Weise der kindlichen Entwicklung folgen. Sind die Eltern hingegen selbst Musiker, wird das Kind immer erleben, dass, was immer es auch tut, die Eltern es deutlich besser können. Dieses für das Kind möglicherweise als unerreichbar erlebte elterliche Modell kann somit leicht zu Enttäuschungserlebnissen beim Kind und damit zu Unlust im Zusammenhang mit Musik führen. Man kann also annehmen, dass Eltern, die *führen*, für die kindliche Entwicklung zum Musiker ungünstiger sind als Eltern, die *folgen*.“ (Spitzer, 2014, S. 311) Spitzer ist also der Meinung, dass Kinder eine günstigere musikalische Entwicklung durchmachen, wenn die Eltern selbst nicht musizieren, sich so an allen Fortschritten freuen und kein „unerreichbares Vorbild“ darstellen.

Zwei Argumente lassen sich anführen, die dieser Annahme widersprechen: Erstens können auch Eltern, die selbst musizieren, Freude an den noch so kleinen Fortschritten empfinden und mitteilen. Das Musizieren bzw. Musiker-Sein schließt demnach resonante Reaktionen nicht aus. Zweitens zeichnet sich die Vorbildwirkung dadurch aus, dass etwas vorgelebt und vorgezeigt wird, das nicht erreicht werden muss, sondern anspornt und motiviert. Ansonsten müssten Kinder bei jeder Tätigkeit, die ihre Eltern besser beherrschen und die sie selbst erlernen möchten (lesen, schreiben, zeichnen, rechnen usw.), „Enttäuschungserlebnisse“ haben. Vielmehr ist

es so, dass auch hier die Eltern mit ihrem Verhalten und ihrer Einstellung Enttäuschungen verhindern und Erfolgserlebnisse ermöglichen können.

Eine weitere Möglichkeit sollte in diesem Zusammenhang bedacht werden: Eltern, die begeistert musizieren, aber selbst noch im Lernen und möglicherweise noch nicht „so weit“ wie ihre Kinder sind. In diesem Fall können auch die Kinder als musikalisches Vorbild dienen und sich in ihrem Tun bestätigt fühlen, die Eltern können den Kindern Übefleiß und Zielstrebigkeit vorleben. (Dartsch, 2006, S. 225) Thielemann (2019b, S. 35) schlägt Eltern genau diese Möglichkeit vor: „Beginnen Sie doch ebenfalls mit dem Musizieren, falls Sie es noch nicht tun! Sprechen Sie mit Ihrem Kind und lassen Sie es mitbestimmen, ob Sie das gleiche oder ein anderes Instrument erlernen sollen. Es tut Kindern gut zu sehen, dass es Ihnen möglicherweise bei Ihrem Lernen helfen kann oder Ihnen auch einmal etwas Mühe bereitet. Gönnen Sie es Ihrem Kind, wenn es etwas besser kann als Sie, und haben Sie keine Scheu, Ihre Freude darüber zu zeigen.“ Das Musizieren und auch das Lernen eines Instruments seitens der Eltern, sei es das erste Mal oder nicht, ist somit eine Motivationshilfe für das Kind und auch eine Chance, gemeinsam begeistert Musik zu machen und zu lernen. (Dartsch, 2006, S. 215)

Mahlert (2005, S. 19) sieht im Erwachsenenunterricht an der Musikschule eine Möglichkeit für die Eltern, „selbst wieder zu lernenden Schülern“ zu werden. Die Eltern könnten gemeinsam mit ihren Kindern die Musikschule besuchen und an Veranstaltungen teilnehmen und so wären die Eltern „prinzipiell nicht nur als pädagogische Partner ihrer Kinder angesprochen, sondern auch als Musizierende.“ (Mahlert, 2005, S. 19) Ist Unterricht an der Musikschule für Erwachsene möglich? Hahn (2017) erklärt: „Musikschulen stehen grundsätzlich allen Altersschichten offen [...]. Musikschulunterricht für Erwachsene ist meist teurer als für Kinder und Jugendliche, in einigen Bundesländern zahlenmäßig beschränkt bzw. vereinzelt nicht zugänglich.“ Das bedeutet, obwohl Musikschulen „grundsätzlich allen Altersschichten offen“ stehen, können in manchen Bundesländern Österreichs Erwachsene und somit Eltern nicht gemeinsam mit ihren Kindern die Musikschule als Lernende besuchen. In diesen Bundesländern müssten Eltern auf andere Unterrichtsangebote zurückgreifen. Diese Beschränkung der Unterrichtsplätze und

der Ausschluss der Erwachsenen vom Unterricht widerspricht dem Konzept der „offenen Musikschule“. (Mahlert, 2005, S. 19) Auch „lebenslanges Lernen“ ist ein Ziel, zu dem sich die Österreichischen Musikschulen bekennen (KOMU, 2007b) – noch wird dieses Ziel nicht überall mit dem Angebot des Erwachsenenunterrichts verfolgt. Im Lehrplan der KOMU (2007b) wird die Möglichkeit eingeräumt, dass Musikschulen „gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend kulturelle Bildungsräume für Erwachsene sein“ können. Das lässt darauf schließen, dass eine Entwicklung der Musikschulen im Sinne einer Öffnung für Erwachsene angestrebt wird.

6.5.2 Eltern-Kind-Stunden

Ein österreichweites Angebot der Musikschulen, das speziell für Eltern und Kinder konzipiert ist, sind „Eltern-Kind-Stunden“. Die Zielgruppe dieser Stunden sind Eltern und Babys oder Kleinkinder. Das bedeutet, dieses Angebot ist für die ersten Lebensjahre der Kinder ausgelegt und fördert so erste gemeinsame musikalische Erlebnisse mit den Eltern.

Röbke (2004, S. 160) beschreibt die Eltern-Kind-Stunden folgendermaßen: „Gemeinsam mit der elterlichen Bezugsperson erfährt das Kind sensorische, emotionale, sozial-interaktive und musikalische Anregung.“ Diese vielfältigen Anregungen werden in einer größeren, heterogenen Gruppe erlebt: „Die Altersmischung sowie die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe der teilnehmenden Eltern bringen eine Farbigkeit und Lebendigkeit ins Geschehen, das [...] weniger einen Unterrichtscharakter hat als vielmehr eine kurze Zeitspanne gemeinsam verbrachten Lebens bedeutet. Man trifft sich zwar zu einem verabredeten Zeitpunkt und Ort, dann aber fließt die Zeit dahin und erhält durch die Kleinkinder im Raum eine – im wahrsten Sinne des Wortes – *eigen-artige* Struktur: beim gemeinsamen Singen des Begrüßungsliedes fordert jedes Kind mit seiner Mutter oder seinem Vater eine individuelle Ansprache und alle anderen nehmen daran empathisch Anteil. Es wird viel gelächelt, im Rhythmus des Liedes das Kind gewiegt und gestreichelt und alle fühlen sich im Kreis sitzend positiv an- und wahrgenommen.“ (Widmer, 2017, S. 7) Diese Beschreibung einer erfahrenen Leiterin von Eltern-Kind-Stunden spricht die vielen möglichen Facetten dieser gemeinsam verbrachten „Lebenszeit“ an. Durch Singen, Bewegung und Kontakt mit dem Kind wird ein positives und empathisches

Miteinander geschaffen. Die Kinder und auch die Eltern machen so (erste) Erfahrungen mit Musik – „sie hören, experimentieren, singen, spielen, tanzen“ (Dartsch, 2017, S. 11) –, die einen bleibenden Eindruck hinterlassen können.

Dartsch (2017, S. 11) meint: „Das im Unterricht Erlebte können sie [die Eltern] zu Hause aufgreifen und in ihr Familienleben integrieren.“ Auch Röbbke (2004, S. 160) sieht darin eine Chance: „Vieles von dem, was in den Gruppen getan wird, könnte eigentlich musikalischer Familienalltag sein. Ein musikalisches Miteinander von Eltern und Kindern ist auf jeder Entwicklungsstufe vorstellbar und sinnvoll: der Säugling erfährt im Bewegungsspiel den Wechsel von Nähe und Distanz oder das Kind in der Trotzphase kann seine emotionalen Widersprüche auch musikalisch ausleben.“ Diese Integration, dieses Aufgreifen des Erlebten kann den Familienalltag nachhaltig musikalisch bereichern. „Wo die Anregungen [...] im familiären Alltag aufgegriffen, weitergeführt oder ergänzt werden, wo sie sich nahtlos in das dort herrschende Wertgefüge einpassen, darf man von vergleichsweise wirksamen und nachhaltigen Lern- und Bildungsprozessen ausgehen.“ (Dartsch, 2014, S. 38) Zusätzlich zum Wiederholen und Weiterführen des Unterrichtsinhalts soll also auch der „Wert“ der Musik Eingang in das Leben der Familien finden.

Für Eltern beinhaltet die gemeinsame Zeit in den Eltern-Kind-Stunden viele bereichernde Möglichkeiten: „Eltern bekommen die Chance zu erfahren, womit das Kind sich beschäftigt. Sie lernen etwas über die Möglichkeiten musikalischer Bildung. Sie erhalten einen eigenen, teils neuen Zugang zu Musik. Statt das Kind zu beobachten und eventuell zu kontrollieren, können sie selbst TeilnehmerInnen sein, unbefangen musizieren und als PartnerInnen ihrer Kinder agieren. Für manche Eltern ist diese Erfahrung neu. Denn viele Eltern erhalten erst über die Musik ihrer Kinder wieder einen eigenen Zugang dazu. Manche Eltern, die keinen eigenen Zugang zu Musik haben, werden motiviert, ihr Kind musikalisch zu unterstützen, wenn sie erkennen, mit wie viel Freude ihr Kind bei der Sache ist.“ (Marx, 2018, S. 22) Die Eltern-Kind-Stunden sind somit ein Angebot, das Eltern helfen könnte, einen (neuen) Zugang zur Musik zu erhalten und so bessere musikalische und pädagogische Unterstützer*innen ihrer Kinder zu werden.

6.5.3 Familienmusik

Die Vorbildfunktion musizierender und/oder musizieren-lernender Eltern und die Chancen der Eltern-Kind-Stunden wurden schon besprochen. Wenn sich Eltern musikalisch betätigen, sei es singend, ein Instrument spielend oder auf andere Art und Weise, liegt das gemeinsame Musizieren mit den Kindern nahe.

Mahlert (1997, S. 320) sieht im gemeinsamen Musizieren eine musikalische Kommunikation, durch die Musik „ihre volle kommunikative Qualität und ihre Macht“ gewinnt. Diese Kommunikation findet in der Gemeinschaft statt, sie kann beim alleinigen Üben und Spielen nicht auf dieselbe Art erlebt werden.

Beim gemeinsamen Musizieren entsteht eine Wechselwirkung: Das Gemeinsame beim Musizieren kann Freude bereiten und somit viel Motivation bieten (Spitzer, 2014, S. 311), andererseits kann die Musik diese Gemeinsamkeit stärken: „Musik spielt als Bindeglied eine wichtige Rolle beim Kennenlernen und Zusammenwachsen. Gemeinsames Musizieren ist die Grundlage für ein Miteinander. Darüber hinaus, pädagogisch musikalisch betrachtet, bieten das gemeinsame Singen und Tanzen auch die Gelegenheit, das Miteinander von Eltern und Kindern zu intensivieren. Die Interaktion von Eltern und Kindern wird gefördert und die Eltern-Kind-Beziehung erweitert sich.“ (Marx, 2018, S. 22) Das gemeinsame musikalische Spiel kann also das Verhältnis zwischen Kind und Eltern, aber auch allen weiteren Familienmitgliedern, die hier beteiligt sein können, vertiefen.

Fantasievolle Möglichkeiten für gemeinsames Musizieren wie „eine motivierende Gestaltung häuslicher Vorspiele, für erfreuliche musikalische Ausschmückungen von Familienfesten mit Verwandten und Freunden“ (Mahlert, 2005, S. 19) können Gelegenheiten schaffen, die die Familiengemeinschaft stärken.

Krzyzynski (2018) spricht eine mögliche problematische Situation an, wenn mehrere Kinder einer Familie ein Instrument lernen: „Wenn Geschwister in der Familie ebenfalls musizieren, kann eine hinderliche Konkurrenzsituation entstehen, die nur unterbewusst Wirkung entfaltet und selbst auf Nachfrage nicht wahrgenommen wird. Bei Geschwistern, die dasselbe Instrument lernen, habe ich zumeist eine unbewusste Blockade desjenigen Kindes erlebt, dass das langsamere Lerntempo an den Tag legt. Es kann in der unmittelbaren Vergleichssituation auf Dauer ein ‚Verlierergefühl‘ bekommen. Erst recht, wenn Eltern dies instrumentalisieren, um

vermeintlich Motivationshilfe zu geben: [...] Hier kann die gut gemeinte Absicht eigentlich nur Schaden anrichten. Ich habe Eltern immer geraten, Geschwisterkinder ein ‚komplementäres‘ Instrument lernen zu lassen, weil dies den unmittelbaren Konkurrenzdruck mindert und zudem meist die Möglichkeit zum gemeinsamen Musizieren erheblich erleichtert.“ (Krzyszynski, 2018, S. 24) Es sind also wieder die Eltern gefragt, diese mögliche Konkurrenzsituation zu entschärfen oder möglichst zu verhindern. Das „Verlierergefühl“ eines Kindes als Übeansporn und Motivationshilfe zu verwenden, widerspricht einer resonanten Verhaltensweise. Es kann eine Lösung sein, „komplementäre“ (also im gemeinsamen Musizieren zusammenpassende) Instrumente zu bevorzugen. Allerdings könnte dies einem tief empfundenen Kinderwunsch widersprechen, ein bestimmtes Instrument – und möglicherweise das gleiche wie das Geschwisterkind – zu erlernen. Eltern, Kinder und eventuell auch Musikschullehrende können gemeinsam über die Wünsche und möglichen Schwierigkeiten sprechen und so problematischen Situationen zuvorkommen.

Das gemeinsame Musizieren kann auch außerhalb des Familienverbandes, im weiteren sozialen Raum, stattfinden. Eine Möglichkeit sind Projekte oder Angebote vonseiten der Musikschule, die Kinder und Eltern ansprechen oder für diese offenstehen. Diese Angebote werden im Kapitel 7.2 *Die Eltern mit ins Boot holen* besprochen.

Weitere Optionen bietet das Kulturleben der Gemeinde. Chöre, Blasmusiken, Orchester, verschiedene Ensembles und Vereine oder auch anlassbezogene Projekte seitens der Gemeinde oder Kirche sind Möglichkeiten für Eltern, gemeinsam mit ihren Kindern zu musizieren. (Stadler Elmer, 2015, S. 202-203) Die Voraussetzungen und auch Teilnahmebedingungen und -beschränkungen sind je nach Gruppe unterschiedlich und können hier nicht näher beschrieben werden – wahrscheinlich sind nicht alle für Familien geeignet und zum Beispiel für kleinere Kinder oder unterschiedliche Instrumentengruppen offen. Eltern sollten sich daher über Angebote und Möglichkeiten informieren – die Musikschule könnte hier vermittelnd helfen.

Die gemeinsame Mitwirkung im kulturellen Leben der Gemeinde kann viel Freude bereiten und Eltern sowie Kinder beim musikalischen Lernen unterstützen. (Thielemann, 2019b, S. 35)

6.6 Möglichkeiten im Elternverein

Eine wichtige Möglichkeit, wie Eltern ihre Kinder beim musikalischen Lernen an der Musikschule unterstützen können, liegt im Wirken des Elternvereins.

Andere Bezeichnungen für den Elternverein sind zum Beispiel „Förderverein“, „Elternbeirat“ oder „Elternvertretung“ (Mahlert, 2013, S. 150). Daran kann man schon die Haupttätigkeiten eines Elternvereins ablesen: Die Schüler*innen der Musikschule sollen gefördert, die Interessen der Schüler*innen und Eltern vertreten, und der Musikschule soll mit Rat und Tat zur Seite gestanden werden. Weiters dient er „als Kontaktorgan zwischen Elternschaft und Musikschule. Insbesondere soll er Anregungen und Ideen von Eltern diskutieren und weiterleiten.“ (Mahlert, 2005, S. 21)

Welche Rolle spielt der Elternverein nun in der pädagogischen Unterstützung durch die Eltern?

Mitglied des Elternvereins zu sein bringt hinsichtlich dieser Unterstützung zwei Vorteile: Die Eltern fokussieren ihre Anstrengungen nicht nur auf ihre eigenen Kinder, sondern versuchen, allen Schüler*innen der Musikschule zu helfen. Damit können auch Kinder Unterstützung erfahren, deren Eltern diese Unterstützung nicht erbringen können oder wollen – „der Einsatz für die musikalische Bildung der *eigenen* Kinder wurde zum Engagement für das Recht *aller* Kinder einer Stadt oder Gemeinde auf eine gute musikalische Bildungsstätte.“ (Röbke, 2004, S. 156) Außerdem kann die Unterstützung der Schüler*innen gemeinsam erfolgen – die Eltern können sich somit auch gegenseitig bei der Unterstützung helfen.

Die Aufgaben und Errungenschaften können zum Beispiel der Einsatz für „sozial verträgliche Unterrichtsgebühren“ sowie die „Erwachsenenregelung neu“ sein, in der die Landesförderung für Erwachsenenunterricht ausgeweitet wurde. (Landesverband der Eltern- und Fördervereine an Musiklehranstalten in NÖ, 2017) Diese zwei Beispiele zeigen, dass für Eltern auch konkrete – in diesem Fall finanzielle – Vorteile aus dem (Mit-)Wirken im Elternverein entstehen können.

Weitere Aufgaben und Wirkungsmöglichkeiten von Elternvereinen werden von Mahlert (2005, S. 21) beschrieben und in Hauptbereiche unterteilt: pädagogisch, finanziell, politisch, Öffentlichkeitsarbeit, organisatorisch und kommunikativ. Diese

Aufzählung zeigt deutlich die Vielfalt der möglichen Wirkungsbereiche eines Elternvereins, wobei die Möglichkeiten im pädagogischen, finanziellen und kommunikativen Bereich die größte Rolle für Eltern in ihrer Unterstützung des musikalischen Lernens der Schüler*innen spielen. Pädagogische Aufgaben können Beratung und Interessensvertretung in Belangen sein, die das Unterrichtsgeschehen, Lehrpläne oder auch die Elternbildung betreffen; zwei mögliche finanzielle Aufgaben wurden mit den oben genannten Beispielen gezeigt, diese lassen sich noch um „Ankauf von Leihinstrumenten, von Notenmaterial für Ensembles und Orchester, auch Fachbücher, aber auch zur Unterstützung bei Orchesterchamps [sic!], von Fortbildungsseminaren, die Organisation von Konzerten (Plakate, Einladungen, Buffets) und eventuell auch die Produktion einer Zeitung zur öffentlichen Darstellung des Musikschulgeschehens“ erweitern (Landesverband der Eltern- und Fördervereine an Musiklehranstalten in NÖ, 2017); eine kommunikative Aufgabe könnte das Vermitteln der Eltern „zwischen Musikschulen und anderen pädagogischen und kulturellen Einrichtungen vor Ort (z.B. Kindergärten, Schulen, Museen, Galerien usw.)“ (Mahlert, 2005, S. 21) sein.

Die Aufgaben des Elternvereins können aber auch über die direkte Unterstützung der Schüler*innen der Musikschule hinausgehen. Beispielweise können Eltern, die an der Qualitätssicherung der musikalischen Bildung an den Musikschulen interessiert sind, auch in dieser Hinsicht im Elternverein einen Beitrag leisten. „Eine organisierte Elternschaft wird dort als Beitrag zur Qualitätsdiskussion unverzichtbar, wo diese auf der Basis hoher eigener Ansprüche, Erfahrung, überzeugender Kompetenzstandards für einen vielschichtigen musikpädagogischen Diskurs beizusteuern vermag.“ (Hofecker, 2001, S. 128) Elternvertretungen der Musikschule sind somit eine Lobby, die kultur- wie gesellschaftspolitisch wirkt und sich „generell aktiv am öffentlichen [...] Diskurs der Medien, der Politik, ja der Forschung und Dokumentation“ beteiligt. (Hofecker, 2001, S. 128)

Die Wirkungsbereiche des Elternvereins sind durch den Einsatz und die Möglichkeiten seiner Mitglieder und auch durch die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler*innen und der Musikschule bestimmt. Nicht jede Musikschule hat einen Elternverein, der die Institution Musikschule unterstützt. Die Gründung eines

Elternvereins – die nur durch eine gemeinsame Anstrengung mit der Musikschule gelingen kann – und die Bedeutung des Elternvereins für die Musikschule wird im Kapitel 7.2 *Die Eltern mit ins Boot holen* behandelt.

6.7 Zusammenfassung Eltern als pädagogische Partner*innen

Die Unterstützung, die Eltern in ihrer Rolle als pädagogische Partner*innen der Musikschule erbringen können, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass der Lernprozess an der Musikschule für die Schüler*innen erfolgreich verläuft. Für die vielfältige und individuelle Unterstützung durch die Eltern gibt es kein Patentrezept und sie muss immer wieder neu ausbalanciert werden, je nach Bedürfnissen der Kinder. Einige Aspekte spielen allerdings eine zentrale Rolle, wenn Eltern ihre Kinder beim musikalischen Lernen bestmöglich unterstützen wollen.

Das Schaffen eines musikalischen Zuhauses, in dem Musik wertgeschätzt und deshalb ein fester Bestandteil des Alltags wird und in dem auch das bewusste Hören von Musik in allen Formen seinen Platz hat, ist wichtig. Wenn das Umfeld der Kinder mit anregenden Musikerlebnissen gefüllt ist, kann dies die musikalische Entwicklung der Kinder von Anfang an fördern.

Das Üben des in der Musikschule Gelernten sollte auch von Eltern nicht unterschätzt werden. Der Unterrichtsstunde in der Musikschule stehen die vielen Stunden, die die Schüler*innen zuhause verbringen und sich mit dem Instrument und Musik beschäftigen, gegenüber. Gerade bei jüngeren Kindern kann gemeinsames Üben oder elterliche Hilfe beim Üben einen großen Unterschied machen, ob und wie Fortschritte im musikalischen Lernen gemacht werden. Um die komplexe Tätigkeit des Übens kompetent unterstützen zu können, benötigen Eltern, die zum Beispiel selbst kein Instrument erlernt haben oder wenig Bezug zum musikalischen Lernen haben, Tipps und Hilfestellungen von den Lehrenden. Eine Möglichkeit, wie Eltern zu besseren Übebegleiter*innen werden können, ist die Hospitation an der Musikschule. Durch die Beobachtung oder das aktive Teilnehmen an den Unterrichtsstunden der Kinder können Eltern Einblicke in das Unterrichtsgeschehen gewinnen und Einsichten erlangen, wie pädagogisch und fachlich gearbeitet wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Schaffen von optimalen Rahmenbedingungen zum Üben, für das die Eltern zuständig sind. Eine erfolgreiche Familienpolitik unterstützt das regelmäßige Üben und das Etablieren des Übens als tägliches Ritual; die Einrichtung einer „Übestation“ in einer ruhigen und wohlwollenden Umgebung fördert das konzentrierte und ungestörte Üben. Die elterliche Hilfe beim Üben und auch das Maß an Hospitationen muss wie die allgemeine Unterstützung der Eltern ständig neu ausbalanciert und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden.

Die Eltern sind auch für die Motivation der Kinder ein Einflussfaktor, der sowohl Eltern als auch den Musikschullehrenden bewusst sein sollte. Durch das Verhalten der Eltern wird die Motivation nachhaltig beeinflusst. Für ein förderliches Elternverhalten ist wichtig, dass die Reaktionen der Eltern auf die „eigene“ Musik und das Üben der Kinder resonant sind; das bedeutet, das Musizieren der Kinder anzunehmen, sich ehrlich darüber zu freuen und dies zu zeigen. Resonanz bei den Eltern kann ein positives Echo bei den Kindern auslösen und die Motivation stärken. Zusätzlich zu resonanten Reaktionen sollten Eltern ehrliches Interesse am musikalischen Lernen ihrer Kinder zeigen, wenn sie die Motivation unterstützen möchten. Wieder ist ein Ausbalancieren nötig, denn zu wenig Interesse kann dem Kind die Lust am Lernen und Musizieren nehmen, zu starkes Interesse aber ebenso, denn dies kann als überhöhter Ehrgeiz oder Druck der Eltern wahrgenommen werden und eine intrinsische Motivation der Schüler*innen erschweren oder verhindern. Weiters ist das Ermöglichen und Zulassen von informellem Lernen im Elternhaus ein förderlicher Motivationsfaktor. Beim unreglementierten und selbstgesteuerten Lernen können die Schüler*innen möglicherweise einen anderen, natürlichen Zugang zur Musik finden. Wertvolles Lernen kann somit auch außerhalb der Musikschulstunden und des Übens stattfinden, was sowohl Eltern als auch Lehrenden bewusst sein sollte.

Neben dem Schaffen eines musikalischen Umfelds, der elterlichen Hilfe beim Üben und dem positiven Beeinflussen der Motivation der Kinder können Eltern auch die Rolle von Musizierenden übernehmen. Wenn Eltern selbst Musik machen, ein Instrument spielen oder (neu) lernen, wirken sie als Vorbilder für ihre Kinder, indem sie sowohl die Freude und Begeisterung an der Musik als auch Fleiß und Zielstrebigkeit vorleben. Eine Möglichkeit, schon früh mit den Kindern gemeinsam zu

musizieren, kann das Musikschulangebot der Eltern-Kind-Stunden sein. In dieser Unterrichtsform mit Eltern und ihrem (Klein-)Kind wird in größeren Gruppen gesungen, getanzt, gespielt und musiziert und Eltern können einen (neuen) Zugang zur Musik zu erhalten und so von Anfang an zu besseren musikalischen und pädagogischen Unterstützer*innen ihrer Kinder werden. Das gemeinsame Musizieren von Eltern und Kindern kann auch in Form von Familienmusik oder der gemeinsamen Mitwirkung in Musikvereinen oder musikalischen Projekten im Kulturleben der Gemeinde fortgeführt werden. Durch die gemeinsamen musikalischen Erlebnisse können die Freude und die Motivation am Lernen, Üben und Spielen und auch die Beziehungen in der Familie gestärkt werden.

Eine weitere nicht zu vernachlässigende Möglichkeit, wie Eltern ihre Kinder beim musikalischen Lernen unterstützen können, ist die aktive Teilnahme am Elternverein der Musikschule. Mit der vielfältigen pädagogischen, finanziellen, politischen, organisatorischen und kommunikativen Unterstützung durch den Elternverein helfen Eltern sich gegenseitig und nicht nur ihren eigenen Kindern, sondern allen Schüler*innen der Musikschule.

7 Die Musikschule in der pädagogischen Partnerschaft: Elternarbeit

Nachdem im vorigen Kapitel einige Möglichkeiten, wie Eltern in ihrem Wirken als pädagogische Partner*innen der Musikschule ihr Kind unterstützen können, vorgestellt wurden, soll in diesem Kapitel die Rolle der Musikschule in der Partnerschaft beleuchtet werden.

Die Musikschule hat die Aufgaben, einerseits die Unterstützung durch die Eltern zu ermöglichen, bewusst zu machen und aufrechtzuerhalten und andererseits den Eltern bei ihrem Unterstützen behilflich zu sein. Wie in der Einleitung erläutert, werden diese Aufgaben als (pädagogische) Elternarbeit bezeichnet.¹¹

Zu Beginn des Kapitels wird der Stellenwert der Elternarbeit im Alltag der Musikschullehrer*innen und in der Ausbildung zu Instrumentalpädagog*innen untersucht. Es wird damit die Bedeutung der Elternarbeit deutlich gemacht und gezeigt, dass eine intensive Elternarbeit im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit den Eltern mehr Aufmerksamkeit verdienen würde. Anschließend werden einige wichtige Schritte zur pädagogischen Partnerschaft von Eltern und Musikschule ausführlich behandelt. Das Arbeitsbündnis, das als erster Schritt gesehen werden kann, wurde schon in Kapitel 5 beschrieben. Die weiteren möglichen Schritte sind das Aufbauen einer Willkommenskultur der Musikschule, ein gut durchdachtes Erstgespräch und Projekte mit Einbeziehung der Eltern. Auch die Bedeutung des Elternvereins für die Musikschule wird in diesem Zusammenhang thematisiert. Immer soll dabei die Elternarbeit, also die Anstrengungen bzw. die Bemühungen der Musikschule, die Eltern ins Musikschulleben zu inkludieren und so zu pädagogischen Partner*innen zu machen, im Vordergrund stehen und die Vorteile dieser Arbeit dargestellt werden. Grundlage einer funktionierenden Elternarbeit ist eine vielfältige und qualitätsvolle Kommunikation. Es werden die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten in der Elternarbeit beschrieben und kritisch beleuchtet. Am Ende des Kapitels geht es um „den blinden Fleck“ – ein Phänomen der Elternarbeit, das eindrücklich zeigt, dass das Blickfeld der Musikschullehrenden und der Musikschule,

¹¹ Elternarbeit hat auch eine rein organisatorische Komponente, die im Musikschulalltag notwendig ist. In diesem Kapitel wird diese Komponente nicht berücksichtigt, da sie in der pädagogischen Partnerschaft mit den Eltern keine vordergründige Rolle spielt.

wenn es um das Geschehen außerhalb der Musikschule (wie zum Beispiel im Elternhaus) geht, eingeschränkt ist.

7.1 Der Stellenwert von Elternarbeit

7.1.1 Elternarbeit als Grundlage für einen funktionierenden Unterricht

Welche Bedeutung hat die Elternarbeit für den Musikschulunterricht?

Mahlert (2005, S. 20) sieht in der Elternarbeit ein „ergänzendes, unverzichtbares Korrelat, ohne das der Unterricht mit Kindern in seinen Resultaten in der Regel defizitär bleibt.“ Ein Grund für diese Unverzichtbarkeit liegt in den vielen Stunden, die die Schüler*innen zu Hause, im Einflussbereich ihrer Eltern, verbringen. Lehrende können durch Elternarbeit den Eltern diesen Einfluss bewusst machen und, wie im Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* beschrieben, Unterstützung für eine Übehilfe bieten. (Mahlert, 2013, S. 144)

Röbke (2004, S. 161) sieht in Elternarbeit unter anderem eine „Arbeit, die Eltern anregt, ein musikalisches Zuhause zu schaffen.“ Durch mehr Kontakt mit den Eltern und eventuell auch einer Einbeziehung der Eltern in das Unterrichtsgeschehen und den Musikschulalltag können Anregungen für mehr Musik im Elternhaus gegeben werden. Laut Krzyzynski (2018, S. 26) schafft Elternarbeit eine Grundlage für einen funktionierenden Unterricht, in dem Eltern konstruktiv in das pädagogische Konzept der Lehrenden eingebunden werden. Regelmäßige Absprachen von Anfang an und beispielsweise ein Arbeitsbündnis zu Beginn des Unterrichts können dieses Einbinden in das Unterrichtskonzept ermöglichen und so die Zusammenarbeit fördern.

7.1.2 Elternarbeit als „Sonderzubehör pädagogischer Arbeit“?

Mahlert (2005) beanstandet, dass Elternarbeit von manchen Musikschullehrenden als „sekundär“, also zweitrangig empfunden wird: „Leider gerät Elternarbeit im Musikschulalltag neben den ‚eigentlichen‘ pädagogischen Aufgaben der Lehrenden immer wieder leicht an den Rand, sodass hier an vielen Musikschulen manch unausgeschöpfte Potenziale bestehen. Damit werden wichtige Möglichkeiten verschenkt, die vielfältigen Bedingungen für das Gelingen der primären

musikerzieherischen Arbeit zu verbessern. Aber was heißt ‚primär‘, was ‚sekundär‘? Mir scheint [...] die gemeinhin verbreitete Ansicht von Elternarbeit als einer sekundären, ‚zusätzlich‘ zu leistenden Tätigkeit fragwürdig, ja irrig.“ (Mahlert, 2005, S. 22) Es wird hier die grundsätzliche Einstellung zur Elternarbeit als eine *zusätzliche* Tätigkeit kritisiert. Schon die Formulierung „neben der ‚eigentlichen‘ pädagogischen Tätigkeit“ zeigt, dass manche Lehrende Elternarbeit nicht als Teil ihrer pädagogischen Arbeit sehen. Was können Gründe für diese möglicherweise empfundene Zweitrangigkeit sein?

Rudolf Nykrin (2007, S. 30) meint: „Das Ziel einer intensiven Elternarbeit ist offenbar im Zeitdruck des Alltags immer schwieriger zu realisieren.“ Das Ziel – eine Zusammenarbeit zur Unterstützung der Schüler*innen – wird somit von manchen Lehrenden aus Zeitmangel aus den Augen gelassen. Wie zeitaufwendig Elternarbeit ist, hängt vom Ausmaß ab, in dem sie betrieben wird, aber auch von den Eltern und Schüler*innen und deren Bedürfnissen. Bei manchen Eltern wird mehr Mühe nötig sein, um eine Zusammenarbeit zu erreichen und aufrechtzuerhalten. Hier könnte zum Beispiel die Musikschule als Institution die Lehrenden unterstützen, indem sie Elternarbeit honoriert und auch günstige Rahmenbedingungen ermöglicht. Denn häufig „werden Elternbildung und -arbeit von engagierten Lehrern meistens allenfalls ‚nebenher‘ betrieben [...], für die die Verantwortlichen kein angemessenes Honorar erhalten und zudem oft räumlich nicht befriedigend ausgestattet sind.“ (Mahlert, 1997, S. 334) Die Musikschule hat in dieser Hinsicht eine Verantwortung, Elternarbeit angemessen anzuerkennen und günstige Voraussetzungen dafür zu schaffen, damit sie erfolgreich betrieben werden kann. (Mahlert, 1997, S. 334)

Die Verfasser*innen des Ratgebers *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* sehen in einer mangelhaften Finanzierung keinen Grund, Elternarbeit weniger intensiv zu betreiben: „Gute Elternarbeit kann sich in vielfältiger Form zeigen, zumal natürlich immer die Ziele, Ausgangslagen und Rahmenbedingungen der einzelnen Schule, vor allem ihre finanzielle Ausstattung zu berücksichtigen sind. [...] Begrenzte finanzielle Mittel stellen freilich oft das größte Hindernis dar, rechtfertigen jedoch keinen Mangel an Innovationsbereitschaft. Viele kleine, aber wirksame Verbesserungen im Schulalltag lassen sich auch durch kostengünstige Maßnahmen erreichen.“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 2) Der Ratgeber bezieht sich

auf die allgemeinbildenden Schulen, der Inhalt lässt sich aber auch auf die Musikschulen übertragen. Die Musikschullehrenden sind somit gefordert, im Bereich der Elternarbeit innovativ zu agieren, falls die Rahmenbedingungen nicht optimal sind. Doch da Elternarbeit Teil der pädagogischen Tätigkeit der Musikschullehrenden ist, und somit *keine* freiwillige Zusatzaufgabe, sollte sie auch seitens der Institution Musikschule berücksichtigt und angemessene Voraussetzungen geschaffen werden.

Röbke (2000, S. 85) stellt folgende Beobachtung an: „Lehrer, die ungewöhnliche Wege gehen, bemühen sich oft sehr bewusst um Konsens mit ihren Schülern. [...] Lehrkräfte mit ‚experimentellen‘ Ansätzen suchen häufig sehr bewusst das Gespräch mit den Schülern und Eltern.“ Betreiben Lehrende mit „ungewöhnlichen“ Unterrichtsweisen mehr Elternarbeit? Möglicherweise ist mehr Elternarbeit notwendig, wenn ungewöhnliche oder experimentelle Methoden im Unterricht angewendet werden. Im Umkehrschluss könnte man fragen, ob manche Lehrer*innen diese ungewöhnlichen Unterrichtsmethoden vermeiden, also möglichst „normal“ und wie es Eltern eventuell gewöhnt sind, unterrichten, um nicht mehr Elternarbeit leisten zu müssen?

Es könnte aber auch sein, dass Musikschullehrende, die sich die Mühe machen, in ihrem Unterricht neue Wege zu gehen, sich auch die Mühe machen, einen engen Kontakt zu den Eltern zu halten – also in beiderlei Hinsicht engagierte Lehrer*innen sind. Eine weitere Möglichkeit für ein erhöhtes Engagement in der Elternarbeit könnte sein, dass im bisherigen Ausbildungsverlauf dieser Lehrer*innen die Bedeutung der Elternarbeit hinreichend vermittelt wurde.

7.1.3 Elternarbeit im Studium

In der Ausbildung zu Instrumentallehrkräften sollte das Thema der Elternarbeit als pädagogische Tätigkeit ihren Platz haben. Doch die „Ausbildungsinstitute vernachlässigen durchweg die Möglichkeiten einer pädagogisch fundierten und wirksamen Zusammenarbeit von Lehrern mit Schülereltern“ in den Inhalten der Lehrveranstaltungen. (Mahlert, 1997, S. 334) Liegt der Grund dafür im Nicht-Bewusstsein der Lehrenden der ausbildenden Institutionen um die Bedeutung einer erfolgreichen Elternarbeit und Elternpädagogik? Oder fällt das Thema „Eltern“ bei der ausführlichen Behandlung anderer, als noch wichtiger empfundener Themen unter den Tisch? Diese Fragen können im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden.

Eine Auswirkung der mangelhaften Beschäftigung mit dem Thema während des Studiums ist eine Unerfahrenheit der Pädagog*innen im Umgang mit den Eltern der Schüler*innen: „Die Ausbildung von Instrumentallehrern weist hier [in der Elternarbeit] erfahrungsgemäß erhebliche Defizite auf, so daß Lehrer häufig zu wenig befähigt sind, den wünschenswerten Einfluss auf die Eltern ihrer Schüler zu nehmen und sie zu einem möglichst produktiven Umgang mit ihren Kindern zu bewegen. Viele Studierende, die bereits unterrichten, haben beträchtlichen erfahrungsbedingten Diskussionsbedarf zum Thema ‚Umgang mit Schülereltern‘, und viele bereits examinierte Instrumentalpädagogen beklagen, daß in ihrer Ausbildung der Themenkomplex ‚Elternbildung‘¹² zu kurz gekommen sei. In der Regel bleibt die Hochschulausbildung weitgehend auf die pädagogische Arbeit zwischen Lehrer und Schüler begrenzt.“ (Mahlert, 1997, S. 304)

Ein Grund für das Zu-Kurz-Kommen des Themas „Eltern“ in der Ausbildung ist also der zu enge Fokus auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Die Eltern werden bei der Betrachtung des Unterrichts- und Musikschulgeschehens außen vor gelassen oder nur am Rande erwähnt: „Durch die intensive Betrachtung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gerät die Bedeutung der Eltern leicht aus dem Blickfeld der pädagogischen Reflexion.“ (Mahlert, 1997, S. 304-305) Eine Folge dieses Defizits ist also, dass sich Musikschullehrende zu Beginn ihrer Musikschullaufbahn zu wenig oder noch gar nicht mit der Bedeutung von Elternarbeit, aber auch der grundsätzlichen Bedeutung der Zusammenarbeit und dem großen Einfluss der Eltern als pädagogische Instanz auf das Unterrichtsgeschehen auseinandergesetzt haben. Der Umgang mit Eltern, der, wie oben beschrieben, durch eine mangelnde Auseinandersetzung mit dem Thema Elternarbeit gekennzeichnet ist, zeichnet sich vor allem in der ersten Zeit nach dem Studium durch eine Unsicherheit im Auftreten der Lehrenden aus: „Die Schwierigkeiten, Eltern gegenüber selbstbewusst aufzutreten, sind in der Regel umso größer, je weniger die Pädagogen während des Studiums gelernt haben, die Wertigkeit ihrer Ausbildung und der durch sie ermöglichten Berufsausübung zu internalisieren und je weniger sie sich mit dem

¹² Im Kapitel 8 *Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern* wird das Thema eingehend behandelt.

Problem der angemessenen Haltung Schülereltern gegenüber, den Möglichkeiten eines stimmigen Umgangs sowie der produktiven Kooperation mit ihnen beschäftigt haben. Regelmäßige Gespräche über Erfahrungen mit Eltern unterrichteter Schüler sollten zu festen Bestandteilen der Fächer Methodik und Musikpädagogik gehören.“ (Mahlert, 1997, S. 329) Somit kann eine intensivere Beschäftigung mit dem Konzept der Elternarbeit eine Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Eltern, die unter anderem von einem stimmigen Umgang miteinander und einer angemessenen Haltung zueinander geformt wird, positiv beeinflussen.

Elternarbeit mit all ihren Aufgaben und vielfältigen Möglichkeiten sollte im Studium ausführlich gelehrt und diskutiert werden, da dadurch ein Verständnis geschaffen wird, dass Eltern als Unterstützer*innen und Partner*innen pädagogische Hilfe leisten können. „Zu vermitteln wäre die Einsicht, daß bei den Zielsetzungen, der Planung, Organisation und Gestaltung von Unterricht wie auch von Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts (Vorspielen, Konzerten, Elternabenden etc.) die Eltern als primäre Erzieher stets mit zu bedenken sind. Die Fähigkeit, Kinder bzw. Jugendliche und deren Eltern in ihrem pädagogisch wirksamen Interaktionsspielraum zu sehen, und die Befähigung zu einem angemessenen und produktiven Umgang mit Eltern gehören unverzichtbar zur pädagogischen Kompetenz von Instrumentallehrern und müssen in der Ausbildung gefördert werden.“ (Mahlert, 1997, S. 305)

Oliver Trenkamp (2013) berichtet in einem Artikel in *Der Spiegel* über die Elternarbeit an allgemeinbildenden Schulen: „Doch während des Studiums oder der Ausbildung haben Erzieher und Lehrer das Wort ‚Elternarbeit‘ meist nur mal gehört. Lehrveranstaltungen, Seminare oder gar Rollenspiele haben sie allerdings meist nicht absolviert. Erst im Job erleben sie dann, wie wichtig nicht nur Elternabende und halbjährliche Termine sind, sondern vor allem die Gespräche zwischen Tür und Angel. Die Bildungsforschung kennt das Problem, doch breit debattiert wird es kaum – auch nicht seit dem Pisa-Schock.“ Hier wird der Stellenwert der Elternarbeit in der Ausbildung für Lehrberufe an allgemeinbildenden Schulen kritisiert. Gilt für die Elternarbeit jener Schulen das gleiche wie für Elternarbeit an den Musikschulen? Musikpädagog*innen sehen einen Unterschied im Stellenwert der Elternarbeit an allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen; Elternarbeit werde an allgemein-

bildende Schulen mit einer Selbstverständlichkeit betrieben, die Musikschulen fehlt: „Was aber für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen längst selbstverständlich ist, sollte auch für Instrumentalpädagogen gelten. Erst wenn Elternbildung und -arbeit im allgemeinen Bewusstsein zur Professionalität und zu den Berufsaufgaben von Instrumentalpädagogen gehören, kann Instrumentalunterricht seine musikpädagogischen Potenziale voll entfalten.“ (Mahlert, 1997, S. 334) Mahlert plädiert hier für ein größeres und allgemeineres Bewusstsein der Bedeutung von Elternarbeit in der Musikpädagogik. Dieses würde sich wahrscheinlich auch auf die Ausbildungsstätten auswirken. Auch Nussbichler (2013, S. 3) sieht es ähnlich wie Mahlert: „Der Elternarbeit wird an den öffentlichen Schulen seit langem große Aufmerksamkeit gewidmet. Im Bereich der EMP (Elementaren Musikpädagogik) ist dieses Thema grundsätzlich ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Denkens.“ Nussbichler sieht somit an allgemeinbildenden Schulen, aber auch in der elementaren Musikpädagogik – zu der zum Beispiel die bereits im vorigen Kapitel angesprochenen Eltern-Kind-Stunden gehören – eine andere, günstigere Einstellung zur Elternarbeit.

Zusätzlich zu dieser positiven Haltung dieses Teilbereichs der Musikpädagogik beobachtet Nussbichler (2013, S. 3) eine Entwicklung der Bedeutung von Elternarbeit im Studium: „Auch im Curriculum des IGP Studiums erhält das Thema neuerdings immer mehr Gewicht. Nicht zu Unrecht, denn die meisten Konfliktfelder im Musikschulalltag verweisen auf Defizite in diesem Bereich, sehr oft begründet in nicht ausreichender Reflexion und/oder mangelhafter Aufmerksamkeit diesem Themenfeld gegenüber.“

Mahlert kritisierte im Jahr 1997 eine mangelhafte Auseinandersetzung mit der Thematik in der Ausbildung, im Jahr 2003, also sechs Jahre später, verfasste Nussbichler sein Dossier und spricht eine Tendenz zur vermehrten Beschäftigung mit Elternarbeit an. Es ist möglich, dass in den letzten achtzehn Jahren bis heute weitere Entwicklungen in diesem Bereich stattgefunden haben und der Stellenwert von Elternarbeit an den ausbildenden Institutionen gestiegen ist.

Die Auffassung, Elternarbeit sei eine Sonderaufgabe der pädagogischen Tätigkeit an Musikschulen, könnte von der mangelnden Kenntnis der Lehrenden stammen, dass

die partnerschaftliche Kooperation mit den Eltern ein gesetzlich verbrieft¹³ Bestandteil dieser Tätigkeit ist.¹⁴ Elternarbeit wird somit als freiwillige Zusatzaufgabe gesehen. (Mahlert, 2005, S. 20)

Einerseits könnte also das Bewusstsein um die Verpflichtung zur Elternarbeit gesteigert werden, andererseits auch die Vorteile einer intensiv betriebenen Elternarbeit verdeutlicht werden, um den Stellenwert der Elternarbeit bei den Musikschullehrenden zu heben und sie so vom „Sonderzubehör pädagogischer Arbeit“ (Hissnauer, 2006, S. 9) zur unverzichtbaren Bemühung für das Gelingen des Unterrichts machen. (Mahlert, 2013, S. 144)

Diese Vorteile werden im Laufe der Kapitel 7.2 Die Eltern mit ins Boot holen, 7.3 „Kommunikation als Grundlage der Elternarbeit“ und Kapitel 8 *Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern* im Zusammenhang mit den jeweiligen Aspekten der Elternarbeit eingehender besprochen.

7.2 Die Eltern mit ins Boot holen

Eine wichtige Aufgabe der Elternarbeit besteht darin, die Eltern in das Musikschulleben zu inkludieren. Das bedeutet einerseits, dass die Eltern am Geschehen im Musikschulgebäude teilnehmen können; dafür müssen Gelegenheiten geschaffen werden. Andererseits bedeutet eine Inklusion der Eltern auch, dass sich die Eltern angenommen und der Musikschule zugehörig fühlen – als wichtige pädagogische Partner*innen.

In diesem Kapitel werden einige Schritte und Maßnahmen beschrieben, die eine Inklusion der Eltern unterstützen können. Eine wichtige Grundlage ist eine vielfältige Willkommens- und Begegnungskultur der Musikschule, um möglichst viele Eltern anzusprechen. Ein weiterer Schritt, die Eltern von Anfang an zu inkludieren, liegt im gut durchdachten Erstgespräch. Zusätzlich zum Abschluss eines Arbeitsbündnisses kann hier bei Bedarf eine ausführliche und individuelle Beratung stattfinden. Eine weitere Möglichkeit, die Eltern in das Musikschulleben einzubinden, liegt in der

¹³ „[...] Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen.“ (Art. 14 Abs. 5a B-VG)

¹⁴ Dies wird im Kapitel 1.1.3 *Gesetzliche Grundlagen und Lehrplan in Österreich* eingehend beschrieben.

Planung und Durchführung von Musikschulveranstaltungen und Projekten, im Zuge derer die Eltern eingeladen und aufgefordert werden, aktiv daran teilzunehmen. Die Chancen des Elternvereins, die Eltern als Unterstützer*innen der Kinder einzubinden, wurden im Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* besprochen. Nun wird der Elternverein als Möglichkeit der Eltern-Inklusion und damit auch der Vertretung der Musikschule durch die Eltern in kulturpolitischer Hinsicht beschrieben.

7.2.1 Willkommens- und Begegnungskultur

Indem eine Willkommens- und Begegnungskultur an der Musikschule etabliert wird, können die Musikschule und die Musikschullehrer*innen ein Zugehörigkeitsgefühl an die Eltern vermitteln. Das Schaffen dieser Kultur zeichnet sich durch mehrere Maßnahmen aus, die einerseits den Eltern signalisieren, dass sie sowohl im Musikschulgebäude als auch im Musikschul- und Unterrichtsgeschehen willkommen sind und andererseits Begegnungen zwischen Eltern und Musikschulangestellten fördern: ein einladendes Musikschulgebäude, mehrsprachiges und gut zugängliches Informationsmaterial, offener Unterricht (zum Beispiel Hospitationen, Eltern-Mitmach-Stunden oder ein Tag der offenen Tür) und ansprechende Einladungen, Musikschulveranstaltungen zu besuchen.

Ein einladendes Musikschulgebäude ist ein grundlegendes Qualitätsmerkmal der Elternarbeit. Eltern (und auch Schüler*innen), die die Musikschule betreten, sollen sich wohl- und willkommen fühlen. Auch wenn Architektur und Raum-Kapazitäten möglicherweise nicht viel Spielraum lassen – die einladende Gestaltung eines Empfangs- oder Eingangsbereiches kann eine große Wirkkraft haben. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 4)

Ideen dafür bietet der Ratgeber *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*: Es könnte zum Beispiel eine Beschilderung oder Wegweiser geben, die den Eltern bei der Orientierung helfen. Diese sollten in mehreren Sprachen verfasst sein, um die Musikschule auch für Eltern unterschiedlichster Herkunft einladender zu machen. Eine weitere Idee ist die Einrichtung eines Elternsprechzimmers, in dem Gespräche in einer ruhigen Umgebung geführt werden könnten. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 4)

Da es an der Musikschule viele Eltern gibt, die ein und aus gehen, um ihre Kinder und die Instrumente zu bringen und abzuholen oder auch am Unterricht

teilzunehmen, könnte es sinnvoll sein, eine Art Aufenthaltsbereich für Eltern einzurichten. Statt auf dem Gang oder vor der Tür der Musikschule oder des Unterrichtszimmers alleine zu warten, könnten Eltern die Zeit im Aufenthaltsbereich nutzen, andere Eltern kennenzulernen. Dort könnten Informationsmaterial, Einladungen und Ankündigungen von Musikschul- und Kulturveranstaltungen aufliegen.

Informationsmaterial für Eltern kann und sollte vielfältige Formen haben. Die Homepage der Musikschule, Newsletter in digitaler oder gedruckter Form, Broschüren und Elternbriefe – die Liste der Möglichkeiten ist lang. Die Vielfalt ist einerseits wichtig, um allen Eltern den Zugang zu den Informationen zu erleichtern, andererseits auch, um zu gewährleisten, dass Eltern, die entweder kein Internet benutzen oder nur selten im Musikschulgebäude anwesend sind, erreicht werden können. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 9)

Wichtige Informationen der Musikschule, wie zum Beispiel Kontaktdaten der Schulleitung, der Administration, der Musikschullehrenden und auch der Elternvertretung, Grundsätzliches zu Rechten und Pflichten der Eltern, die Musikschulordnung und Informationen zum Bildungsweg und Lehrplan der Musikschule sollten in mehreren Sprachen verfügbar sein, um Eltern, die kein Deutsch sprechen einzubinden. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8-9)

Auf den Inhalt und die Form des Informationsmaterials für Eltern an den Österreichischen Musikschulen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer eingegangen werden. Grundsätzlich verwenden die meisten Musikschulen eine Homepage, um wichtige Informationen mitzuteilen, von manchen Musikschulen werden aber auch Newsletter, Leitfäden für Eltern und Elternbriefe erstellt. Der Inhalt und die Gestaltung der Informationen variieren je nach Musikschule, die behandelten Themen reichen von Unterrichtsangeboten und -tarifen über Veranstaltungsankündigungen und -rückblicken bis zu Hilfestellungen bei der Instrumentenwahl.

Ein weiterer Schritt, um die Eltern in das Musikschulgeschehen zu inkludieren und ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln, ist die Öffnung des Unterrichts für die Eltern. Die Vorteile von Hospitationen für die elterliche Unterstützung der Kinder und

auch die Kritik mancher Musikschullehrenden an dieser Praxis wurden schon im Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* besprochen.

Marx (2018, S. 22) sieht die mögliche Ablehnung von im Unterricht anwesenden Eltern in der Angst vor Kritik durch die Eltern. Trotzdem sei es wichtig, die eigene Arbeit mit den Kindern transparent und somit nachvollziehbar zu machen. Wenn die Eltern durch Beobachten oder Teilnehmen Einblicke und Einsichten in den Unterricht erhalten, kann dies aufklärende Gespräche und möglicherweise mühsames und langwieriges Erklären durch die Lehrenden ersetzen oder verkürzen und auch Missverständnissen vorbeugen. Die Öffnung des Unterrichts für Hospitation oder Eltern-Mitmach-Stunden können also auch Vorteile für die Musikschullehrer*innen haben.

Thielemann (2019b, S. 34) rät den Lehrenden, die Eltern aktiv einzuladen, am Unterricht teilzunehmen. So können auch Eltern, die die Möglichkeit von sich aus nicht in Betracht gezogen hätten, einen Einblick bekommen.

Ein Beispiel für eine diesbezügliche musikschulweite Einladung an die Eltern ist der Tag oder die Woche „der offenen Tür“. Diese Öffnung des Unterrichts richtet sich in erster Linie an zukünftige Schüler*innen und deren Eltern, die die Unterrichtsangebote, die Lehrenden und das Musikschulgebäude kennenlernen wollen. Die Musikschule verfolgt damit also in erster Linie das Ziel, Schüler*innen zu gewinnen und die Anmeldezahlen für das nächste Schuljahr zu steigern. Möglicherweise könnten mit dieser Initiative aber auch gezielt Eltern von Schüler*innen eingeladen werden, die noch keinen oder zu wenig Einblick in das Unterrichtsgeschehen haben, was wiederum eine Unterstützung durch die Eltern fördern könnte.

Neben der Einladung, den Unterricht zu beobachten oder daran teilzunehmen, spielen auch die Einladungen zu den Musikschulveranstaltungen eine große Rolle. Da die Musikschule ihrer Natur nach jedes Jahr eine große Anzahl von Veranstaltungen wie Konzerte, Klassenabende und Vorspiele oder andere Projekte durchführt, und die Schüler*innen der Musikschule so gut wie immer die Künstler*innen oder Darstellenden sind und auf der Bühne stehen, stellen die Eltern und die Familie den Großteil des Publikums dar.

Auch bei der Planung und Vorbereitung der Veranstaltung sollten „atmosphärisch angenehme, zumindest mit geringem Aufwand ansprechend hergerichtete Räume,

eine dem Publikum durch Moderation vermittelte Programmidee“ (Mahlert, 2013, S. 149) und ein grundsätzlich angstfreies Klima mitgedacht werden. „Vor allem den Lehrenden kommt die Aufgabe zu, durch die Art des Auftretens, der Begrüßung und der Moderation ein solches Klima zu ermöglichen.“ (Mahlert, 2013, S. 149) Sowohl die Konzeption als auch die Durchführung der Veranstaltung können somit als Teil der Elternarbeit gesehen werden.

Mahlert (2013) macht Vorschläge, wie die Eltern nicht nur als Publikum, sondern auch als Unterstützer*innen in die Veranstaltung mit einbezogen werden können: „Noch schöner geraten Schülervorspiele, wenn Eltern in die Programmgestaltung einbezogen werden und ihrerseits kleine Aufgaben übernehmen: passende Texte rezitieren, Moderationen übernehmen, tanzen, für gastronomische Bewirtung im Anschluss an das Programm sorgen... So können Vorspiele zu musikalischen Festen werden, in denen Schüler, Eltern, Verwandte und Gäste mit Lehrkräften gemeinsam feiern und das Musizieren vor Publikum Glanz gewinnt.“ (Mahlert, 2013, S. 149) Thielemann (2019b, S. 35) sieht im geselligen Ausklang nach der Veranstaltung eine gute Möglichkeit, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Auch Theil und Dummert (2005, S. 29) betonen: „Beim anschließenden lockeren Beisammensein werden persönliche Kontakte zwischen Eltern und Lehrkraft vertieft, die sich wiederum positiv auf eine wohlwollende weitere Begleitung des Unterrichts auswirken.“ Veranstaltungen sollten also einladend konzipiert sein und die Elternarbeit in diese Planung miteinbezogen werden, dann haben sie großes Potenzial, Eltern nachhaltig in das Musikschulleben zu inkludieren.

7.2.2 Erstgespräch

Der erste Kontakt zwischen Eltern, Musikschullehrer*innen und den (zukünftigen) Schüler*innen kann im Rahmen eines Erstgesprächs stattfinden. Da beim ersten Kennenlernen die Weichen für die zukünftige Zusammenarbeit gestellt werden, sollte der Gestaltung dieses Gesprächs genügend Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet werden. (Theil & Dummert, 2005, S. 27) Ein Gespräch vor der Anmeldung zum Unterricht wird daher anders gestaltet sein als ein Gespräch zu Beginn des Unterrichtsverhältnisses.

Im ersteren Fall werden die Eltern und Schüler*innen als Interessent*innen für die Musikschulangebote oder ein bestimmtes Instrument gesehen. Je nach Wunsch der

Schüler*innen (und Eltern) könnten die betreffenden Lehrenden sowie die Musikschulleitung an diesem Gespräch teilnehmen. Was könnte der Inhalt dieses Erstgesprächs mit Interessent*innen sein?

Ein solcher Erstkontakt soll keine Überprüfung der „Eignung“ sein, in dem über Aufnahme oder Ablehnung entschieden wird. Im Lehrplan der KOMU (2007b) ist Folgendes zu lesen: „Im Normalfall bedürfen InteressentInnen für die Musikschule [...] keiner zu Aufnahme oder Ablehnung führenden Überprüfung ihrer grundsätzlichen Befähigung, sondern eine Beratung, die zwischen den musikalischen Voraussetzungen und Absichten der SchülerInnen auf der einen und den Ansprüchen, Forderungen und Möglichkeiten der Musikschule auf der anderen Seite vermittelt: Durch einführende und begleitende Beratung wird z.B. die Wahl des für die SchülerInnen richtigen Instruments ebenso erleichtert wie die gezielte Förderung in bestimmten musikalischen Bereichen.“ (KOMU, 2007b) Da im Lehrplan von einem „Normalfall“ die Rede ist, bei dem keine Überprüfung notwendig ist, kann es auch einen Ausnahmefall geben. Vorstellbar wäre zum Beispiel, dass die körperlichen Voraussetzungen der Schüler*innen nicht mit dem gewünschten Instrument kompatibel sind. (Wagner, 1997, S. 95) Falls dies eintreten sollte, ist wiederum eine Beratung notwendig, welches Instrument besser geeignet wäre.

Diese einführende Beratung durch die Musikschullehrenden bezüglich der Instrumentenwahl kann im Rahmen eines Erstgesprächs stattfinden. Im Lehrplan der KOMU werden in diesem Zusammenhang die Elternabsichten und -voraussetzungen nicht berücksichtigt – wahrscheinlich wird aber ein Erstgespräch im Beisein der Eltern stattfinden. (Eine Ausnahme können jugendliche oder erwachsene Schüler*innen sein.) Deshalb sollten auch die Eltern und ihre Vorstellungen – unter anderem auch im Hinblick auf eine spätere Zusammenarbeit – Thema des Gesprächs sein. Mahlert (2013, S. 147) sieht sogar eine Beratungspflicht der Eltern durch die Lehrenden, da Eltern einen hohen Kostenaufwand für den Instrumentalunterricht ihres Kindes tragen.

Um Fehlinvestitionen zu vermeiden und die Eltern vom Sinn der (uneingeschränkten) finanziellen Unterstützung des Musikschulunterrichts zu überzeugen, müssen die Musikschullehrenden die Eltern qualifiziert über die Kosten und Nebenkosten (Noten, Unterrichtsmaterialien, Instrumente) des Musikschulbesuchs informieren. (Mahlert, 2005, S. 20) Weitere mögliche Inhalte der Beratung können neben den finanziellen

und vertraglichen Parametern auch Unterrichtsform, -ort und -zeit, Instrumentenleihe oder -kauf und anderes Organisatorisches sein. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

Durch ein geduldiges Abklären und Eingehen auf Fragen der Eltern wird den Eltern signalisiert, dass ihre Anliegen von Anfang an ernst genommen werden.

Diese Beratung und das Besprechen organisatorischer Regelungen, auf die sich das Erstgespräch mit manchen Lehrenden beschränkt, reichen aber nicht aus, um ein pädagogisches, partnerschaftliches Zusammenwirken zwischen Eltern und Musikschule zu erreichen. (Figdor, 2005, S. 9) Wie im Kapitel 5 *Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft* beschrieben, kann auch ein Arbeitsbündnis Teil eines Erstgesprächs sein. Dieses Arbeitsbündnis sollte aber erst nach erfolgter Anmeldung am Beginn des Unterrichtsverhältnisses stattfinden, da hier die pädagogische Zusammenarbeit von Eltern und Lehrenden im Vordergrund steht. Somit kann der Abschluss eines Arbeitsbündnisses auch nach einer ausführlichen Beratung – die möglicherweise schon zu einem ersten Kennenlernen geführt hat – stattfinden. Das Konzept des Arbeitsbündnisses, der mögliche Ablauf, der richtige Zeitpunkt und auch die Auswirkungen wurden schon in Kapitel 5 ausgeführt. Ist ein Arbeitsbündnis, so wie es in dieser Arbeit beschrieben wird, für die Lehrenden durchführbar?

Figdor (2005, S. 11) meint dazu: „Selbst bei Instrumental- und Gesangspädagogen, die keine oder wenig Erfahrung im Umgang mit Eltern haben, dürfte ein bescheidenes Ausmaß an Unterweisung und (anfänglicher) supervisorischer Unterstützung hinreichen, derartige Arbeitsbündnisse ohne größere Schwierigkeiten und ohne beträchtlichen Zeitaufwand zu Wege zu bringen.“ Somit dürften Lehrende, die erfahren im Umgang mit Eltern und Elternarbeit sind, kaum Probleme haben, ein solches Arbeitsbündnis umzusetzen. Eine Unterweisung wäre im Rahmen des Studiums bei der Beschäftigung mit dem Thema Elternarbeit denkbar, während des Berufsalltags durch Hilfe erfahrener Musikschulkolleg*innen oder auch durch professionelle Supervision.

Eine weitere Hilfestellung könnte ein schriftlicher Merkzettel oder Fragebogen liefern. Dieser könnte als Vorlage verwendet und individuell – je nach Musikschule, Lehrkraft und Instrument – erweitert werden. Ein Fragebogen könnte von den Eltern schon im Vorfeld ausgefüllt werden und so den Lehrenden Zeit für eine Vorbereitung des

Gesprächs und Arbeitsbündnisses geben. Während des Gesprächs könnte ein Merkzettel oder eine Checkliste dabei helfen, den Überblick zu behalten und den Ablauf zu strukturieren. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

Wie schon im Kapitel 5 *Arbeitsbündnis: der erste Schritt zur pädagogischen Partnerschaft* dargelegt, wird eine Kongruenz der Partner*innen angestrebt. Dazu müssen sich beide Seiten öffnen und aufeinander zubewegen. (Krzyszynski, 2018, S. 26) Durch diesen Austausch können sich für die Musikschullehrenden Chancen in der Elternarbeit ergeben: Qualitäten werden erkannt; Unterschiede werden wahrgenommen, Gemeinsamkeiten entdeckt und Neues entwickelt; Gewohnheiten werden nicht automatisch zum Maßstab erklärt – auch die Musikschullehrer*innen können also von einem möglicherweise zeitaufwendigen Arbeitsbündnis mit gegenseitigem Kennenlernen profitieren, die (Eltern-)Arbeit kann reflektiert und weiterentwickelt werden. (Marx, 2018, S. 21)

Mit einem ausführlichen Erstgespräch vor oder zu Beginn des Unterrichts, in dem einerseits die Eltern beraten werden und andererseits mit dem Arbeitsbündnis eine Vereinbarung zur zukünftigen Zusammenarbeit getroffen wird, wird ein Grundstein gelegt, der die „Eltern mit ins Boot holt“. Dieses Erstgespräch kann dann durch weiterführende Gespräche und Beratung ergänzt werden und die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern und Musikschullehrenden begleiten.

7.2.3 Musikschulprojekte unter Mitwirkung der Eltern

Wie Eltern ihre Kinder unterstützen können, indem sie selbst musizieren, sei es alleine oder mit den Kindern gemeinsam, wurde im Kapitel 6 *Eltern als pädagogische Partner*innen* beschrieben. Auch die Musikschule sollte nach Gemeinsamkeit im Musizieren streben. Sie soll „jene sozialen Bindekräfte entwickeln, die beim gemeinsamen Tanzen, Musizieren und Singen im Tanzensemble, in Chor, Band und Orchester, in der Musikschule, in der Familie oder im musischen Leben der Gemeinde entstehen.“ (KOMU, 2007b) Somit sollte das gemeinsame Musizieren der Eltern mit ihren Kindern mit vielfältigen Angeboten in der Musikschule, aber auch in der Gemeinde und in der Familie von der Musikschule gefördert werden.

Zusätzlich zu den Vorteilen, die die Eltern bei der Unterstützung ihrer Kinder durch das gemeinsame Musizieren erhalten, gibt es weitere positive Auswirkungen für die Beteiligten. Krzyzynski (2018, S. 27) sieht in der aktiven Beteiligung der Eltern an Musikschulprojekten eine Möglichkeit, die Eltern in den „Organismus Musikschule“ zu integrieren.

Die Möglichkeiten für Projekte mit musikalischer Beteiligung der Eltern sind vielfältig. Bei Konzerten könnte beispielsweise die Lehrkraft die Mitwirkung der Eltern als Musizierpartner*innen anregen, um die Verantwortung für ein gelungenes Vorspiel mit Schüler*innen *und* Eltern zu teilen. (Theil & Dummert, 2005, S. 29) Die Eltern wären als Mitgestaltende gefordert und könnten sich besser in die Situation ihrer Kinder, auf der Bühne zu stehen, hineinversetzen. „Auch für die Kinder gibt es einen enormen Bestätigungsimpuls, wenn sie mit Erwachsenen gemeinsam musizieren können.“ (Krzyzynski, 2018, S. 27)

Manche Musikschullehrende sehen die musikalische Mitwirkung der Eltern kritisch. Sie würden diese Beteiligung nicht grundsätzlich allen Eltern ermöglichen, sondern nur jenen, die „gute Musiker*innen“ sind und eine „gewisse Professionalität“ aufweisen. (Nussbichler, 2013, S. 13) Ein Grund für diese Einstellung könnte die aufzuwendende Mühe sein, musikalisch nicht geübte Eltern auf Auftritte vorzubereiten, ein anderer Grund könnte darin liegen, dass der Fokus der Konzerte bei den Schüler*innen und deren Präsentation bleiben sollte – das Publikum könnte durch ein nicht professionelles, „unbeholfenes“ Auftreten der mitwirkenden Eltern von der Darbietung der Schüler*innen abgelenkt werden.

Eine engagierte Lehrkraft könnte allerdings auch Eltern ohne große Vorkenntnisse sinnvoll in das Konzertgeschehen miteinbeziehen, wie Corina Nastoll (2021, S. 30-32) mit ihrem Projekt „We are familiy“ zeigt. Sie ließ die Schüler*innen selbstständig nach Musizierpartner*innen im Familien- und Freundeskreis suchen, ein Musikinstrument zu beherrschen, war keine Voraussetzung. Durch Proben mit und ohne Lehrkraft und zum Teil extra arrangierten Musikstücken konnte das Konzert von allen Mitwirkenden als voller Erfolg verbucht werden. Eine Folge dieses Projekts – neben einer gesteigerten Übemotivation der Schüler*innen – war eine größere Identifikation der beteiligten Angehörigen mit der Musikschule. Auch eine Aufforderung an die Eltern, spontan im Publikum mitzuwirken (mitklatschen, mitsingen usw.) könnte ohne größeren Aufwand Erfolg zeigen.

Nicht nur Konzerte und Auftritte sind eine Möglichkeit der Musikschule, Eltern und Kinder zum gemeinsamen Musizieren zu animieren. Manuela Widmer (2017, S. 9) beschreibt die Idee der „Musikalischen Familientage“: „Eingeladen sind dann generationsübergreifend vom Baby bis zu den Urgroßeltern auch Tanten, Neffen, Taufpaten, Cousins etc., die gemeinsam singen, tanzen, musizieren und spielen und zum Abschluss sogar ein kleines Musiktheaterstück aufführen, in dem jede oder jeder eine Rolle oder Aufgabe erhält, die zu ihren oder seinen Fähigkeiten und Wünschen passt!“ Widmer (2017, S. 10) stellt hier neben der Auflösung der Grenzen zwischen den Generationen auch die Inklusion als gemeinsames Erlebnis in der Freizeit in den Vordergrund.

Eine weitere Idee liefert Marx (2018, S. 20): In Kooperation mit der allgemeinbildenden Schule lädt sie „instrumentenspielende“ Eltern zum wöchentlichen Adventsingen an der Schule ein.

Die Lehrkräfte können mit Projekten wie gemeinsamen Konzerten, aber auch Familientagen oder -wochen, gemeinsamem Singen und vielem mehr das Verständnis der Elternrolle an der Musikschule erweitern: Eltern sind zusätzlich zu ihrer Rolle als pädagogische Partner*innen und Unterstützer*innen auch Musizierpartner*innen ihrer Kinder – zu Hause, in der Gemeinde und Kirche und an der Musikschule selbst.

7.2.4 Bedeutung des Elternvereins für die Musikschule

Die Bemühungen vonseiten der Musikschule, die Eltern in das Musikschulgeschehen zu inkludieren, sind Teil einer aufbauenden und konstruktiven Elternarbeit. (Im Gegensatz zu einer Elternarbeit, die auf Prävention oder Interventionsstrategien im Krisenfall ausgelegt ist.) Diese konstruktive Elternarbeit unterstützt den Aufbau einer Eigendynamik der Inklusion der Eltern. (Krzyszynski, 2018, S. 27) Je mehr die Eltern Teil des Musikschullebens und des Unterrichtsgeschehens sind, je mehr sich die Eltern zugehörig fühlen, umso schneller und nachhaltiger wird eine aktive Elternarbeit Früchte tragen. Eltern, die die Vorteile eines Miteinanders an der Musikschule erlebt haben, könnten initiativ werden, um so auch in Zukunft Teil des Musikschulgeschehens zu sein und so den Aufwand der Musikschullehrenden in der Elternarbeit zu verringern. Beispielsweise könnten Eltern, die in das Musikschulleben

inkludiert sind, auch andere Eltern animieren, die verschiedenen Vorteile einer engen Zusammenarbeit zu nutzen.

Diese Eigendynamik kann durch das Wirken eines Elternvereins verstärkt werden, da sich hier Eltern untereinander austauschen, miteinander diskutieren und gemeinsame Ziele wie die Unterstützung der Schüler*innen oder eine Verbesserung der musikalischen Bildungsqualität haben. Der Elternverein kann also die Musikschule in der Elternarbeit unterstützen und entlasten. Daher sollte die Musikschule die Zusammenarbeit mit dem Elternverein ernst nehmen und die Gründung eines Elternvereins, falls es keinen gibt, fördern.

Zusätzlich zu diesen Vorteilen in der Elternarbeit sieht Mahlert (2005, S. 19) im Wirken des Elternvereins eine große Chance für die Musikschule: „Eltern können als tatkräftige, enorm wirksame und einflussreiche Interessenvertreter für die Belange der Musikschule tätig werden. Sie haben vor Ort ein kulturpolitisches Gewicht, das nicht beiseite geschoben werden kann.“ Die Eltern werden somit als Interessensvertreter nicht nur der Schüler*innen, sondern auch der Belange der Musikschule gesehen. Auch Rübke (2004, S. 156) sieht im Elternverein eine „Lobby mit den besten Motiven, nämlich der Sorge um eine gedeihliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einer Region.“

Im Zuge der Elternarbeit werden die Eltern somit als tatkräftige Unterstützer*innen der Musikschule in kulturpolitischer Hinsicht gewonnen, zur Elternarbeit gehören also auch „die Initiativen seitens der Musikschulen, elterliches Engagement zu wecken und Eltern zu einflussreichen Anwälten ihrer bildungs- und kulturpolitischen Aufgaben zu machen.“ (Mahlert, 2005, S. 19) Eine Unterstützung der Musikschule durch den Elternverein im Kulturleben der Gemeinde kann zum Beispiel die Position der Musikschule in der regionalen Bildungslandschaft stärken. (Mahlert, 2013, S. 150)

Somit ist es für die Musikschule sinnvoll, die Gründung eines Elternvereins zu unterstützen, denn „fehlt diese Organisationsform [...], so bleiben häufig die Durchdringung und der Austausch von Musikschularbeit und gesellschaftlichem Umfeld defizitär.“ (Mahlert, 2005, S. 21) Dies liegt vor allem im reichen Beziehungspotenzial der Elternschaft, das genutzt werden sollte: „Eltern wirken beruflich und privat in diversen Bereichen und Einrichtungen des öffentlichen

Lebens; sie haben Verbindungen zu Personen und Institutionen, die für eine Zusammenarbeit mit der Musikschule in Frage kommen.“ Somit können Eltern Brückenbauer*innen und Vermittler*innen sein, die eine Vernetzung der Musikschule mit dem örtlichen Kulturleben fördern, was vor allem im Bereich der Projektarbeit nützlich sein kann. (Mahlert, 2005, S. 19)

Auch wenn es keinen Elternverein gibt, können Eltern kulturpolitisch wirksam handeln, der Elternverein – als anerkannte Organisation – wird aber wahrscheinlich mehr politische Durchsetzungsfähigkeit besitzen. (Hofecker, 2001, S. 128)

Mahlert (2013, S. 150) ist überzeugt: „Eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften an Musikschulen besteht darin, für solche Gremien [wie den Elternverein] interessierte und kompetente Eltern zu gewinnen. Dies verlangt Abstimmung von Initiativen zwischen Musikschulleitung und Lehrkräften. Da diese die Eltern über deren Kindern näher kennen, sind Lehrende die idealen Vermittler zwischen Musikschulleitung und Eltern.“ Es ist also eine Aufgabe in der Elternarbeit, engagierte Eltern zu überzeugen, dass die Gründung eines Elternvereins sinnvoll sei und diese Gründung zu unterstützen.

Ein Problem dieser Suche nach interessierten Eltern besteht darin, dass das Interesse der Eltern an der Musikschule am größten ist, wenn ihr Kind in die Musikschule eintritt, und sie „der Institution Musikschule noch kaum verbunden sind“. (Hofecker, 2001, S. 128) Dieses zeitlich begrenzte Interesse der Eltern könnte an der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsangeboten und Lehrkräften liegen und an den Überlegungen, ob das Kind die Musikschule besuchen solle. Ein Grund für das Vergehen dieses Interesses könnte mangelhafte Elternarbeit der Musikschullehrer*innen sein. Es wäre somit eine Möglichkeit, das anfängliche Interesse der Eltern mit einer Willkommenskultur der Musikschule, ansprechendem Informationsmaterial, einem anregenden Erstgespräch und einer musikalischen Miteinbeziehung der Eltern aufrechtzuerhalten. Das beständige und nachhaltige Interesse der Eltern könnte in ein Engagement und eine Interessensvertretung von Musikschüler*innen und der Institution Musikschule münden. Mahlert (2005, S. 19) nennt eine Elternarbeit, die diese Ziele verfolgt und erreicht, eine „pädagogisch und kulturpolitisch fruchtbare Elternarbeit“.

Eine wichtige Aufgabe dieser kulturpolitisch fruchtbaren Elternarbeit besteht nicht nur darin, engagierte Eltern für eine Interessensvertretung zu gewinnen, sondern diese auch umfassend zu informieren, über Mitwirkungsmöglichkeiten im Elternverein aufzuklären und „Entscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten der Elternschaft [...] transparent“ zu machen. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 18) Auch Forman (2003, S. 88) sieht die Wichtigkeit einer umfassenden Elterninformation, wenn die Gründung eines Elternvereins angedacht wird, um die Eltern von der Sinnhaftigkeit eines Elternvereins zu überzeugen.

Aber auch, wenn es keinen Elternverein gibt und eine Gründung nicht möglich ist, sollte die Musikschule die Eltern auch in „nicht institutionalisierter Form“ als kulturpolitischen Unterstützer*innenkreis sehen, der die Interessen der Musikschule vertreten kann und mit einer Eigendynamik die Elternarbeit seitens der Musikschule unterstützt.

Somit kann der Elternverein bzw. die Elternschaft der Musikschule auch einen Teil der Elternarbeit abnehmen und so die Elternpädagogik *mittragen*.

7.3 Kommunikation als Grundlage der Elternarbeit

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Bedeutung einer regelmäßigen Kommunikation zwischen Musikschule und Eltern erläutert. Anschließend werden die wichtigsten Kommunikationsformen in der Elternarbeit dargelegt. Zunächst wird das Potenzial eines Gesprächs in einem formellen Rahmen wie zum Beispiel einer Elternsprechstunde aufgezeigt, anschließend werden die Vor- und Nachteile eines Gesprächs zwischen Tür und Angel dargestellt und abschließend die formellen und informellen Möglichkeiten von schriftlichen Mitteilungen wie E-Mails, Chats, Elternbriefen und dem Mitteilungsheft beleuchtet.

7.3.1 Die Wichtigkeit einer regelmäßigen Kommunikation

Die Grundlage der Elternarbeit, aber auch einer langfristig funktionierenden Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule ist eine vielfältige und qualitätsvolle Kommunikation. Diese Kommunikation zeichnet sich durch einen anlass-unabhängigen und regelmäßigen Informationsaustausch aus. (Vodafone Stiftung

Deutschland, 2013, S. 8) Musikschullehrende, die sich im Rahmen eines Gesprächsforums über Elternarbeit austauschen, sind überzeugt, dass ein guter Kontakt zu den Eltern und diese ausreichend zu informieren für eine gute Zusammenarbeit „absolut notwendig“ sind. (Nussbichler, 2013, S. 5)

Vor allem in Krisensituationen oder beim Auftreten von Konflikten ist eine gute Verständigung zwischen Eltern und Musikschullehrer*innen hilfreich. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 221) Durch einen regelmäßigen Dialog wird ein Klima des Vertrauens geschaffen, in dem jederzeit Probleme angesprochen werden können. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 8) Ein Vorteil der Regelmäßigkeit ist, dass beim Auftreten von Schwierigkeiten die Kommunikationswege schon erprobt und vertraut sind und daher keine formellen Hürden überwunden werden müssen. Zum Beispiel sind während der „Corona-Pandemie“ und dem daraus resultierenden Distance-Learning die Kontakte zwischen Lehrenden und Eltern bei der Hälfte der Lehrkräfte häufiger geworden. (Aigner et al., 2021, S. 8) In einer solchen Krisensituation wird also die Kommunikation intensiver. Wenn sich in „krisenfreien“ Zeiten regelmäßige Kontakte etabliert haben, kann diese Intensivierung wahrscheinlich schneller und problemloser vorangehen, ohne dass zuerst die passenden Kommunikationswege gefunden werden müssen.

Musikschullehrer*innen stellen fest, dass sich manche Eltern bei Konflikten oder Beschwerden direkt an die Musikschulleitung wenden, bevor sie das Anliegen mit den Lehrer*innen besprechen. Ein regelmäßiger Kontakt zwischen Lehrer*innen und Eltern von Anfang an könnte den Umweg über die Musikschulleitung verhindern.

Diese regelmäßige Kommunikation ist mit einem Zeitaufwand für alle Beteiligten verbunden. Thielemann (2019b, S. 34) merkt an, dass es aus Zeitgründen nicht immer möglich ist, „zu allen Eltern ein enges Verhältnis zu pflegen.“ Es liegt im Ermessen der Lehrenden, wie eng der Kontakt zu den Eltern sein soll und wie sich die Art und das Ausmaß der Kommunikation von Elternteil zu Elternteil unterscheiden. Es scheint wichtig zu sein, dass diese Entscheidung bei den Musikschullehrer*innen und nicht bei den Eltern liegt.¹⁵ Einerseits fühlen sich viele Lehrende gestresst oder unter Druck, wenn sie zu häufig von den Eltern kontaktiert werden. (Thielemann, 2016c) Wahrscheinlich haben Lehrende viele Schüler*innen

¹⁵ Diese Entscheidung könnte im Zuge eines Gesprächs oder Arbeitsbündnisses mitgeteilt und erklärt werden.

in der Klasse und mindestens genauso viele Elternteile, die mit ihnen – mitunter öfter, als es nötig wäre – Kontakt aufnehmen. Andererseits können Lehrer*innen möglicherweise besser abschätzen, ob für die Schüler*innen ein enger Kontakt zu den Eltern störend ist. Vor allem für ältere Schüler*innen kann es ein Problem sein, wenn zu viele Informationen zwischen Lehrenden und Eltern fließen. (Nussbichler, 2013, S. 5) Thielemann (2019b, S. 35) rät deshalb den Lehrer*innen, die Schüler*innen zu fragen, ob ein enger Austausch mit den Eltern gewünscht ist. Das Ausmaß der Zusammenarbeit mit den Eltern kann somit das Ausmaß des Kontakthaltens bestimmen. Wenn ein partnerschaftliches pädagogisches Zusammenwirken mit den Eltern der Schüler*innen angestrebt wird, darf auch eine regelmäßige Kommunikation nicht fehlen. Eine Möglichkeit ist es auch, die Schüler*innen in den Dialog miteinzubeziehen. Entscheidungen, die auch die Schüler*innen betreffen, können so gemeinsam getroffen werden. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

7.3.2 Elternsprechstunden

Geplante Gespräche bieten den Eltern und den Lehrenden die Möglichkeit, sich in Ruhe einem bestimmten Thema zu widmen. Inhalt des Gesprächs kann das gegenseitige Kennenlernen, der Informationsaustausch, die Zusammenarbeit oder die Problemerkörterung sein. (Hissnauer, 2006, S. 14) Das Erstgespräch mit Beratung und Abschluss eines Arbeitsbündnisses kann hier als Beispiel eines solchen geplanten Gesprächs genannt werden. Aber auch im Laufe der Unterrichtszeit können konkrete Themen, wie zum Beispiel eine Einschätzung der musikalischen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, längere Übe-Unlust, unterschiedliche Zielvorstellungen bezüglich des Unterrichts oder Auffälligkeiten im Verhalten der Schüler*innen, zur Sprache kommen. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

Um Themen wie diese zu besprechen, ist eine vertrauensvolle Atmosphäre notwendig, die unter anderem durch einen formellen Rahmen des Gesprächs gefördert werden kann. Dadurch, dass das Gespräch geplant und von beiden Seiten beabsichtigt ist, können sich die Gesprächspartner*innen vorbereiten, eventuell angemessener reagieren und Vorschläge parat haben. Aber diese Planung eines Gesprächstermins zwischen Eltern und Lehrenden nimmt Zeit in Anspruch – und ein

Aufschieben des Gesprächs könnte vor allem bei Beschwerden und drohenden Konflikten die Situation verschlimmern.

Eine weitere Möglichkeit, Gespräche in einem formellen Rahmen abzuhalten und trotzdem nicht für jedes Gespräch einen neuen Termin vereinbaren zu müssen, sind Elternsprechstunden. Diese Elternsprechstunden können zum Beispiel zu einem wöchentlichen Termin stattfinden, an dem Lehrende grundsätzlich erreichbar sind und auch (möglichst nach Voranmeldung) für ausführlichere Gespräche sowie für Beratung zur Verfügung stehen. Je nach Möglichkeit kann auch eine telefonische Sprechstunde eingeführt werden – dies böte eine Chance für Eltern, die nicht zu einer festgelegten Zeit in die Musikschule kommen können.

Teil und Dummert (2005, S. 27) schreiben zum Konzept der Elternsprechstunden: „Durch das Angebot einer telefonischen oder persönlichen Sprechstunde signalisieren Lehrkräfte und Musikschulleitung den Eltern, dass ihre Anliegen ernst genommen werden, man sich gezielt Zeit für ihre individuellen Fragen und Probleme nimmt und bewusst einen Rahmen für ein ungestörtes Gespräch herstellt.“ Elternsprechstunden können somit eine Möglichkeit sein, das Verhältnis zu den Eltern zu verbessern und sich so auch positiv auf eine pädagogische Partnerschaft auswirken.

Vor allem für Lehrende, die große Gruppen oder Klassen unterrichten und daher viel Betreuungsaufwand haben, können Elternsprechstunden eine Hilfe für die Planbarkeit der Kommunikation darstellen. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

Mahlert (2013) merkt an, dass die Praxis der Elternsprechstunden an den allgemeinbildenden Schulen etablierter ist als an Musikschulen: „Die berufliche Professionalisierung von Instrumentalpädagogen hat in Bezug auf Elternkontakte nicht den Grad der Formalisierung erreicht wie bei Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen. Sprechstunden im Bereich der Instrumentalpädagogik erzeugen leicht ein Gefühl von Verschulung eines freiwillig gewählten Unterrichts. Gelegentlich jedoch gelingt es tatkräftigen Lehrenden an Musikschulen, im Zusammenhang ihrer intensiv und auch in anderen Formen betriebenen Elternarbeit Sprechstunden einzurichten, die von engagierten Eltern als Gelegenheit zur Beratung und zum pädagogischen Austausch wahrgenommen werden.“ (Mahlert, 2013, S. 148-149) Mahlert meint also,

dass die Einrichtung von Elternsprechstunden keine „Verschulung“ des Musikschulunterrichts bedeuten muss, sondern dass diese Sprechstunden, wenn sie nicht die einzige Form der Elternarbeit darstellen, Potenzial für eine funktionierende Zusammenarbeit bieten.

Welche weiteren Formen der Kommunikation sind in der Elternarbeit pädagogisch sinnvoll? Neben formellen Gesprächen in oder außerhalb von Elternsprechstunden spielen auch informelle Gespräche und Begegnungen im Musikschulgeschehen eine große Rolle.

7.3.3 Zwischen Tür und Angel

Direkte formelle Kontakte, wie Gespräche, gehören zu den beruflichen Aufgaben der Musikschullehrenden. Zusätzliche informelle Begegnungen „verstärken das Gefühl der Verbundenheit und beleben die Beziehung.“ (Mahlert, 2013, S. 147) Informelle Begegnungen und Kontakte können zum Beispiel zufällige Treffen im Alltag, ein kurzes Gespräch nach Musikschulveranstaltungen, und vor allem die Begegnungen beim Bringen der Kinder zur und Abholen von der Musikschule sein – kurze Gespräche „zwischen Tür und Angel“. Bei dieser Gelegenheit können Lehrende die Eltern begrüßen und Small-Talk betreiben oder kurz Organisatorisches klären. (Mahlert, 2013, S. 148) Diese Berührungspunkte neben den formellen Gesprächen sind laut Marx (2018, S. 21-22) das „A und O“ in einer Beziehung zu den Eltern. Thielemann (2019b, S. 34) sieht in diesen Kurzkontakten eine Chance, den Eltern etwas Positives über die Unterrichtsstunde oder den Fortschritt des Kindes mitzuteilen. So können die Schüler*innen Anerkennung der Lehrer*innen und der Eltern erfahren.

Auch Nykrin (2007, S. 30) betont den Stellenwert dieser informellen Begegnungen: „In der Praxis am wichtigsten sind sicher die Kurzkontakte, die sich am Beginn und Ende der Unterrichtsstunde bieten.“ Somit sollte neben formellen Gesprächen auch zwanglose Konversation ihren Platz in den Kommunikationsprozessen der Elternarbeit haben.

Bei Kooperationen zwischen Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen kann und muss die Art der Kommunikation in der Elternarbeit anders ablaufen. Wenn zum

Beispiel Musikschullehrende an einer Volksschule unterrichten, haben in erster Linie die Volksschullehrer*innen den direkten Kontakt zu den Eltern; die Möglichkeit des kurzen Gesprächs vor oder nach der Unterrichtsstunde gibt es somit für die Musikschullehrenden nicht. Die Musikschullehrkräfte müssen sich bewusst sein, dass es bezüglich der Präsenz der Eltern an allgemeinbildenden Schulen einen Unterschied gibt und den Elternkontakt selbst initiieren. (Music austria, 2016) Eine Möglichkeit wäre es, bei Bedarf und Wunsch an den formellen Gesprächen wie Elternsprechstunden oder Elternabenden, die ihren festen Platz in der Elternarbeit der allgemeinbildenden Schule haben, teilzunehmen und so den Kontakt zu den Eltern aufzubauen. Weiters könnten die Begegnungen nach Veranstaltungen eine Gelegenheit zum Kennenlernen sein. Möglicherweise ist die Elternarbeit auch kein Teil der Kooperation. Die Elternarbeit und vor allem die Kommunikation müssten aber auf jeden Fall seitens der Lehrenden beider Schulen in der Kooperation berücksichtigt und besprochen werden.

Die Vorteile von Gesprächen zwischen Tür und Angel sind die häufigen, zwanglosen Begegnungen, die die Beziehung zwischen Eltern und Musikschullehrenden vertiefen können. Es besteht jedoch die Gefahr, dass sich die Kommunikation mit den Eltern auf diese informelle Form der Gespräche beschränkt, unter anderem, weil „solche formlosen sporadischen Kontakte [...] häufig genug die einzigen Begegnungen zwischen Lehrern, Eltern und Kindern“ bleiben. (Mahlert, 1997, S. 329) Gründe für die Beschränkung auf Gespräche zwischen Tür und Angel könnten sein, dass die eventuell mühsame Terminplanung wegfällt und sich die Lehrenden außerhalb der Unterrichtszeit nicht extra Zeit für Gespräche nehmen müssen.

Im Lehrplan der KOMU (2007b) werden die Gespräche zwischen Tür und Angel erwähnt, und auch der Umstand, dass diese als Elternkontakt nicht ausreichen, wenn eine Unterstützung der Eltern, also eine pädagogische Partnerschaft, angestrebt wird. Auch Mahlert (1997) sieht diese formlosen, sporadischen Kontakte kritisch, wenn mehr beabsichtigt wird, als nur kurz Informationen auszutauschen: „Es fehlt die zeitliche und räumliche Ausgrenzung, ohne die solche Gespräche nicht mit dem nötigen Abstand von anderen Verrichtungen und der wünschenswerten geistigen Präsenz geführt werden können; und oft werden hier in Gegenwart des Schülers Probleme verhandelt, für die ein Gespräch zwischen Lehrer und Elternteil unter vier

Augen angemessener wäre.“ (Mahlert, 1997, S. 329-330) Es fehlt also der formelle Rahmen, der für Gespräche mit pädagogischem Inhalt oder auch eine Beratung angemessen wäre. Auch Hissnauer (2006, S. 23) betont: „Zwischen Tür und Angel ist kein Platz für eine Beratung!“

Die Musikschullehrenden sind somit gefordert, sowohl informelle Gelegenheiten zum Elternkontakt wahrzunehmen als auch Gelegenheiten zu formellen Gesprächen wie einer Beratung oder dem Abschluss eines Arbeitsbündnisses zu schaffen oder zumindest zuzulassen, wenn die Eltern hier einen Bedarf sehen. Um Eltern nicht dazu zu verleiten, zwischen Tür und Angel ein Gespräch zu beginnen, das eigentlich eines formellen Rahmens bedürfte, kann eine schriftliche Mitteilung helfen, wie sie Thielemann (2019b, S. 35) vorschlägt: „Liebe Eltern, wenn es etwas gibt, was Sie gerne mit mir besprechen möchten, habe ich dafür immer ein offenes Ohr. Terminabsprache wenn möglich vorher per E-Mail.“ Wenn die Eltern im Zuge der Terminabsprache auch schon ihr Anliegen mitteilen, können sich die Lehrenden in Ruhe vorbereiten und entscheiden, ob ein formeller Rahmen nötig ist, oder ob doch der Platz zwischen Tür und Angel ausreicht.

7.3.4 Schriftliche Mitteilungen

Die schriftliche Kommunikation spielt neben der persönlichen, mündlichen Kommunikation eine große Rolle in der Elternarbeit. Auch schriftliche Informationen können formell oder informell verfasst sein. Zusätzlich kann man bei der schriftlichen Kommunikation – dem Informationsaustausch und der Kontaktaufnahme – zwischen digitaler und analoger Form unterscheiden.

Formelle schriftliche Mitteilungen sind zum Beispiel Rundschreiben oder Elternbriefe, als Mail oder auf dem Papier verfasst, die an alle Eltern der Instrumentalklasse adressiert sind.¹⁶ In dieser Form können Informationen über anstehende Termine oder Sprechstunden mitgeteilt und Einladungen zu Veranstaltungen und besonderen Unterrichtsangeboten ausgesprochen werden. Mahlert (2013, S. 149) sieht in dieser Art der Kommunikation eine Chance, dass sich in der Klasse eine Art „Corporate-Identity-Gefühl“ bildet. Dadurch, dass alle Eltern dieselben Informationen bekommen

¹⁶ Bei bestimmten Anliegen oder Informationen können oder müssen auch alle Eltern der Musikschule kontaktiert werden; eine so umfassende Kontaktaufnahme dürfte wahrscheinlich von der Musikschulleitung ausgehen.

und als eine Gruppe angesprochen werden, wird das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern zur Klasse (und zur Musikschule) gestärkt.

Wie Thielemann (2016c) in einer Umfrage von Musikschullehrer*innen herausfand, sind informelle digitale Mitteilungen per SMS, Chat und Social Media in den letzten Jahren häufiger geworden und haben zum Teil die Kommunikation per Elternbrief ersetzt. Die Häufigkeit der Kontaktaufnahme seitens der Eltern ist bei vielen Lehrenden von mehrmals im Jahr zu mehrmals die Woche gestiegen. Auch sind die zwanglosen Kurzmitteilungen per Chat, die sich durch sehr wenig Förmlichkeit auszeichnen, beliebter als E-Mails geworden. Die Musikschullehrer*innen können den Vorteil der informellen Art der Kommunikation nutzen (Schnelligkeit der Kontaktaufnahme, Begrenzung der Informationen auf das Wesentliche, ständige Erreichbarkeit), sollten sich aber bewusst sein, dass Eltern sie eventuell sehr viel häufiger von sich aus kontaktieren. Auch Marx (2018, S. 21) schreibt über die Notwendigkeit, Eltern auf eine verantwortungsvolle Umgangsweise mit dieser Art der Kommunikation hinzuweisen, wenn E-Mail-Adresse und Handynummer ausgetauscht werden. Eine weitere Gefahr dieser schnellen, informellen Kontakte kann sein, dass diese den persönlichen Austausch ersetzen, was einer engen partnerschaftlichen Zusammenarbeit nicht zuträglich wäre.

Während der „Corona-Pandemie“ im Jahr 2020 ist die Häufigkeit der Kontakte der Lehrenden mit den Eltern und Schüler*innen gestiegen. Die digitalen Kommunikationswege waren vielfältig und wurden sowohl informell als auch formell genutzt; zum Beispiel wurde eine passende App das offizielle Kommunikationstool mancher Musikschulen. Diese zum Teil neuen Kommunikationswege und die vermehrte Verwendung digitaler Werkzeuge und Hilfsmittel (Videos, Apps, Programme, Websites usw.) im Unterricht möchten viele Lehrende auch in Zukunft beibehalten. (Aigner et al., 2021, S. 10-11) Während der „Corona-Krise“ konnten die persönlichen Kontakte nicht stattfinden, daher waren digitale Tools ein Ersatz dafür. Es muss aber unterschieden werden zwischen schriftlichen Informationen und „live“ Gesprächen, zum Beispiel per Videochat. In Nussbichlers Dossier (2013, S. 13) wird betont: „Die schriftliche Info ersetzt kein persönliches Gespräch, sondern soll als Dokumentation für die Eltern und Lehrer verstanden werden, dass man sorgfältig und professionell arbeitet.“ Wenn schriftliche Informationen in erster Linie als Dokumentation gesehen werden, können diese den persönlichen Kontakt nur

ergänzen und sind kein Ersatz für Begegnungen und Gespräche formeller oder informeller Art.

Eine häufig praktizierte Art der schriftlichen Kurzmitteilungen in analoger Form ist das Mitteilungsheft, das auch als Dokumentation der Unterrichtsstunde und des Gelernten dienen kann. Theil und Dummert (2005) raten den Lehrenden: „So sollte regelmäßig ein Hausaufgaben- bzw. Mitteilungsheft geführt werden, in dem SchülerInnen [sic!] wie Eltern neben den eigentlichen Übeinhalten auch kurze Informationen, z. B. zusätzliche Ensembleproben oder die Anschaffung eines neuen Notenbuchs betreffend, nachlesen können. Durch solche Kurzmitteilungen erhalten die Unterrichtsstunden, die vor allem von jüngeren Kindern nicht immer adäquat zusammengefasst werden können, die für die Eltern nötige Transparenz. Gleichzeitig bietet ein solches Heft den Eltern die Möglichkeit, ihrerseits kurze Informationen an die Lehrkraft weiterzuleiten.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 29) Das Mitteilungsheft kann eine für die pädagogische Zusammenarbeit gute Möglichkeit darstellen, die Eltern in das Üben der Kinder miteinzubeziehen und erleichtert die Unterstützung dabei. Die Lehrenden können so den Eltern einen kleinen Einblick in das Unterrichtsgeschehen geben und die vielfältige Kommunikation mit den Eltern – Gespräche in formellem Rahmen und zwischen Tür und Angel sowie schriftliche Informationen per Mail, Brief oder SMS– durch ein Mitteilungsheft ergänzen.

7.4 Der blinde Fleck

Ardila-Mantilla beschreibt in ihrer Studie (2012, S. 206) verschiedene musikalische Lernwelten. Die „Lernwelt des Privaten“ ist jene, die sich außerhalb des Musikschulgeschehens, zum Beispiel im Elternhaus, befindet. „Diese Lernwelt entfaltet sich zu Hause, in der Familie, im Freundeskreis, oft ganz allein im Schlafzimmer, mit dem Instrument, dem Computer, dem Fernsehen, dem I-Pod.“ Der Begriff „privat“ deutet schon auf eine Problematik hin, die Ardila-Mantilla im Zusammenhang mit dieser Lernwelt sieht. „Sie entzieht sich sozusagen dem Lehrerblick und wird somit zu einer Art Blackbox: zu einer Lernwelt, bei der nur die Wirkungen und nicht die Prozesse für den Lehrer sichtbar sind.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 206) Das bedeutet, dass das Blickfeld der Lehrenden auf das musikalische

Lernen ihrer Schüler*innen, das ja auch zu Hause und außerhalb der Musikschule geschieht, eingeschränkt ist. Die informellen Lernprozesse in der Lernwelt des Privaten sind also für die Lehrer*innen nicht miterlebbar, sondern nur durch ihre Wahrnehmung der Schüler*innen und Eltern bei den vielfältigen Begegnungen im Musikschulgeschehen „bruchhaft und indirekt“ erfahrbar, „durch die Wirkungen dieser Prozesse (z.B. durch den wöchentlichen Lernfortschritt), durch zufällige Beobachtungen oder durch Erzählungen des Schülers oder seiner Eltern.“ (Ardila-Mantilla, 2012, S. 222-223) Es gibt somit einen blinden Fleck, der diese Lernwelt, diese „Blackbox“ betrifft.

Dieser blinde Fleck in der Wahrnehmung kann dazu führen, dass Lehrende die Bedeutung dieser privaten Lernwelt zu gering einschätzen. Die Bemühungen der Lehrer*innen beschränken sich dann ausschließlich auf die Lernumgebung im Unterricht bzw. an der Musikschule. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 224-225) Das Blickfeld der Lehrenden müsste somit geweitet, die Perspektive auch gewechselt werden. Ein gutes Verhältnis und ein enger Kontakt zu den Eltern und die damit verbundenen Einblicke und Einsichten in das häusliche Geschehen und Lernen können den blinden Fleck verkleinern.

Eine weitere Folge des blinden Flecks ist, dass Lehrende schlecht einschätzen können, ob und in welchem Ausmaß ihre Schüler*innen die Lernwelt des Privaten für ihr musikalisches Lernen nutzen. Auch wenn durch eine intensive Elternarbeit optimale Lernbedingungen im Elternhaus geschaffen werden können, bedeutet es noch nicht, dass diese Bedingungen von den Schüler*innen angenommen werden. (Ardila-Mantilla, 2012, S. 224)

Mahlert (1997) spricht einen weiteren Aspekt der eingeschränkten Wahrnehmung der Lehrer*innen an: „Sie erleben das Kind hauptsächlich in einer von der sonstigen Lebenswelt abgegrenzten pädagogischen Sphäre, der Unterrichtsstunde. Kinder sind hier häufig ‚anders‘ als sonst. Das soll nicht heißen, daß sie sich verstellten oder weniger authentisch verhielten als in der gewohnten häuslichen Umgebung oder im Freundeskreis. Gemeint ist vielmehr: Ihr Verhalten folgt hier den besonderen Bedingungen des Unterrichtsverhältnisses.“ (Mahlert, 1997, S. 308) Somit kann also auch durch das Verhalten der Schüler*innen in der Unterrichtsstunde bzw. an der Musikschule nicht immer auf ihr Verhalten zu Hause geschlossen werden. Zusätzlich

ist es für die Lehrer*innen nicht immer einfach, die Verhaltensweisen der Schüler*innen einzuschätzen, da es sich beim Verhalten der Schüler*innen „zum großen Teil um schwer greifbare Phänomene: um Atmosphärisches, Körpersprachliches“ handelt. (Mahlert, 1997, S. 309) Lehrenden sollte auch diese Schwierigkeit und dieser mögliche blinde Fleck bewusst sein, wenn sie mit den Schüler*innen und den Eltern kommunizieren, damit es nicht zu Missverständnissen kommt.

Ardila-Mantilla (2012, S. 224) stellt die Frage, ob es die Aufgabe der Lehrer*innen sei, die Lernwelt des Privaten „für sich stehen zu lassen und in ihrer Eigenständigkeit zu respektieren oder zu versuchen, darauf Einfluss zu nehmen?“

Durch die Elternarbeit wird sehr wohl versucht, Einfluss auf diese private Lernwelt zu nehmen: Musik soll mehr Raum im Elternhaus bekommen, Anleitungen und Tipps zum Üben werden gegeben, das gemeinsame Musizieren von Eltern und Kindern inner- und außerhalb der Musikschule wird gefördert und so weiter. Es liegt also in der Natur einer Elternpädagogik, dass die Musikschullehrer*innen diese private Lernwelt nicht für sich stehen lassen, sondern versuchen, positiv darauf einzuwirken – immer mit dem Ziel, die Eltern zu pädagogischen Partner*innen auf Augenhöhe zu machen und eine wertschätzende Zusammenarbeit zum Wohl der Schüler*innen zu erreichen. Dieser Einfluss ist letztendlich immer begrenzt; die Lehrer*innen müssen hier den Schüler*innen und den Eltern Verantwortung im musikalischen Lernen überlassen. Denn auch, wenn die Lehrkräfte am informellen Lernen ihrer Schüler*innen interessiert sind, müssen sie sich nicht „in ihrem Unterricht für alles in diesem Bereich Liegende didaktisch verantwortlich fühlen.“ (Mahlert, 2009, S. 58)

Abgesehen von direkter Kommunikation mit Schüler*innen und Eltern kann auch mit Hilfe von Fragebögen ein Einblick in die Lernwelt des Privaten erfolgen und der blinde Fleck verringert werden. Elternfragebögen können zusätzlich zur besseren Kenntnis der Lernbedingungen der Schüler*innen einen Anstoß bieten, über die Zusammenarbeit und eine gegenseitige Unterstützung von Eltern und Musikschule zu sprechen.

7.5 Zusammenfassung Elternarbeit

Als (pädagogische) Elternarbeit werden die Aufgaben und die Bemühungen der Musikschule in der Elternpädagogik bezeichnet: Einerseits soll Elternarbeit die Unterstützung durch die Eltern ermöglichen, bewusst machen und aufrechterhalten und andererseits den Eltern bei ihrem Unterstützen behilflich sein.

Elternarbeit kann als Grundlage für einen funktionierenden Musikschulunterricht gesehen werden, die die pädagogische Arbeit der Lehrenden ergänzt. Nicht immer wird Elternarbeit intensiv geleistet, das kann an Zeitmangel oder ungünstigen Rahmenbedingungen im Musikschulalltag liegen. Manche Musikschullehrer*innen unterschätzen aber auch die Wichtigkeit der Elternarbeit und sehen sie als zusätzliche, sekundäre und freiwillige Tätigkeit. Ein Grund für einen zu geringen Stellenwert der Elternarbeit kann in der mangelnden Beschäftigung während der Ausbildung Musik- oder Instrumentalpädagog*innen liegen.

Eine wichtige Aufgabe in der Elternarbeit liegt darin, die Eltern in das Musikschulleben zu inkludieren. Das kann durch eine Willkommens- und Begegnungskultur geschehen, die von den Musikschulangestellten praktiziert wird und sich in der offenen und einladenden Gestaltung des Musikschulgebäudes widerspiegelt. Ein ausführliches Erstgespräch, in dem die Eltern beraten werden und eventuell ein Arbeitsbündnis eingeführt wird, signalisiert den Eltern von Anfang an diese Willkommenskultur. Mit Musikschulprojekten, die auch Eltern auf vielfältige Art miteinbeziehen, werden Chancen für Begegnungen geschaffen und eine Zusammenarbeit von Eltern und Musikschule wird gefördert. Der Elternverein kann nicht nur die Unterstützung durch die Eltern für die Schüler*innen stärken, sondern auch auf die Musikschule als Institution und auf die Qualität der musikalischen Bildung in der Region positive Auswirkungen haben und die Eltern als Lobby und Interessensvertreter*innen, die sich ganz richtig als wichtigen Teil der Musikschule sehen, gewinnen.

Eine qualitätsvolle, vielfältige und regelmäßige Kommunikation kann als Grundlage für eine erfolgreiche Elternarbeit gesehen werden und ist daher auch ein wichtiger Teil der Elternpädagogik. Elternsprechstunden können für Musikschullehrende eine

Hilfe sein, regelmäßige formelle Gespräche zu etablieren, die für eine funktionierende Partnerschaft unerlässlich sind. Neben formellen Gesprächen spielen auch informelle Begegnungen „zwischen Tür und Angel“, zum Beispiel beim Bringen und Abholen der Kinder durch ihre Eltern vor und nach des Musikschulunterrichts, eine große Rolle und können die Beziehung zwischen Eltern und Lehrenden vertiefen. Diese informellen Kurzkontakte können aber die in Ruhe geplanten und durchgeführten formellen Gespräche nicht ersetzen. Schriftliche Mitteilungen formeller und informeller Art, in Papierform oder digital, sind ein wichtiger Teil der Kommunikation in der Elternarbeit. Durch das Ansprechen der Eltern der gesamten Instrumentalklasse oder Musikschule kann sich das Zugehörigkeitsgefühl der Eltern zur Klasse oder Musikschule vertiefen. Digitale Kurzmitteilungen per SMS, Chat usw. können den Vorteil einer unkomplizierten und schnellen Kontaktaufnahme bieten, können aber auch zu einer vermehrten Kontaktierung durch die Eltern führen, was von Lehrer*innen nicht immer erwünscht ist. Das Mitteilungsheft kann ebenso ein Mittel sein, um wichtige organisatorische Informationen oder auch Übetipps von den Lehrenden an die Eltern weiterzuleiten. Schriftliche Mitteilungen aller Art sollten den persönlichen Kontakt nur ergänzen und dokumentieren, nicht aber ersetzen.

Ein Phänomen der Elternarbeit ist, dass das Blickfeld der Musikschullehrenden und der Musikschule, wenn es um das Geschehen außerhalb der Musikschule (wie zum Beispiel im Elternhaus) geht, eingeschränkt ist. Dieses Phänomen wird in dieser Arbeit „der blinde Fleck“ genannt. Den Lehrenden sollte bewusst sein, dass ihr Einfluss auf die Eltern und Schüler*innen einerseits beschränkt ist und andererseits nicht immer wahrnehmbar und nur indirekt durch Gespräche oder die Auswirkungen im musikalischen Lernen und Spielen an der Musikschule sichtbar wird.

8 Elternbildung: der musikalische Lernprozess der Eltern

Im folgenden Kapitel werden das Konzept der *Elternbildung* als Teil der Elternarbeit vonseiten der Musikschule und mögliche Themen der Elternbildung, wie „Üben“, „Instrumentenkauf“ oder „Familienpolitik“ beschrieben. Anschließend werden einige Möglichkeiten und Formen der Elternbildung genauer erklärt: Unterrichtsangebote für Eltern und Schüler*innen, der Elternabend und schriftliche Elterninformationen. Die Bandbreite der Elterninformationen wird durch ausgewählte Beispiele von Ratgebern für Eltern dargestellt.

8.1 Was ist Elternbildung?

Mahlert (1997, S. 330) beschreibt Elternbildung folgendermaßen: „Elternbildung zielt darauf, den Eltern die zu einer produktiven Unterstützung des Instrumentalunterricht ihrer Kinder notwendigen bzw. wünschenswerten Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu vermitteln.“ Somit kommt der Elternbildung als Teil der Elternarbeit eine wichtige Rolle im Konzept der Elternpädagogik zu. In dem Bestreben der Musikschule, die Eltern zu pädagogischen Partner*innen im musikalischen Lernen ihrer Kinder zu machen, gehört neben einer Integration der Eltern in das Musikschulleben, einer vielfältigen und regelmäßigen Kommunikation auch das Vermitteln konkreter Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Eltern in ihrem Wirken als pädagogische Partner*innen unterstützen.

Thielemann betont die wesentliche Rolle der Eltern als Unterstützer*innen und auch die Wichtigkeit der Elternbildung, um die Eltern zu „kompetenten Wegbegleiter*innen“ zu machen: „Neben motivierten und qualifizierten Lehrpersonen sind es die Eltern unserer Musikscherinnen und -schüler, die einen wesentlichen Teil zum Gelingen im Musikunterricht beitragen können: Wer in der Lage ist, auch musikalisch weniger bewanderte Eltern zu kompetenten Weggefährten für die Welt der Musik ihrer Kinder zu machen, wird Scherinnen und Schüler langfristig begeistern, ihre Kreativität fördern und die Leidenschaft fürs Musizieren wach halten.“ (Thielemann, 2020)

Thielemann spricht die Möglichkeit an, dass Eltern „musikalisch weniger bewandert“ sein können. Ardila-Mantilla (2012, S. 218-219) erwähnt Familien, die unter anderem aufgrund von sozialen und ökonomischen Faktoren „musikfern“ sind. Auch Röske (2000, S. 63) schreibt über die Problematik von geringem familiärem „Bildungskapital“, das das musikalische Lernen beeinflussen kann. Welche Gründe eine „mangelnde musikalische Kompetenz“ der Eltern auch haben mag – Elternbildung kann hier fehlende Kenntnisse vermitteln und die Eltern musikalisch als auch musikpädagogisch qualifizieren. (Fritzen, 2018, S. 15) Musikalisch weniger bewanderte Eltern können selbst wieder zu Lernenden werden, „musikferne“ Eltern können einen Zugang zur Musik erhalten und eventuell selbst musikalisch aktiv werden, geringes „Bildungskapital“ kann durch Elternbildung ausgeglichen werden und so können die Eltern zu musikalisch und auch pädagogisch kompetenten Wegbegleiter*innen werden.

Elternbildung betrifft alle Themen, die für die Eltern als pädagogische Partner*innen der Musikschule relevant sind; pädagogische, musikalische, aber auch theoretische Inhalte können seitens der Musikschullehrenden behandelt werden.

Im Zuge der Elternbildung im pädagogischen Bereich können die Relevanz des Übens und einer unterstützenden Familienpolitik vermittelt, konkrete Übeanleitungen und -strategien vorgestellt, Tipps für den Umgang mit Motivationstiefs oder Fehlern gegeben und Lernmethoden besprochen werden – all das, was Eltern für die pädagogische Unterstützung ihres Kindes brauchen.

Musikalisch gebildet werden können Eltern in erster Linie durch das Erleben von Musik – sei es während des eigenen und gemeinsamen Musizierens, bei Konzertbesuchen oder während des Musikhörens zu Hause.

Theoretische Inhalte können Instrumentenkauf und -pflege, Musikkunde und -geschichte, aber auch Themen wie Leistung, Fortschritt und grundsätzliche Ziele der Musikschule sein. Häufig werden sich die unterschiedlichen Themenbereiche überschneiden, wie zum Beispiel beim Thema „Üben“, wo sowohl Pädagogisches, wie resonante Reaktionen der Eltern, als auch Musikalisches, wie gemeinsames Musizieren, und Theoretisches, wie die richtigen Rahmenbedingungen beim Üben, besprochen werden können. Was im Zuge der Elternbildung vermittelt wird, und in welchem Ausmaß, sollte durch die Bedürfnisse der Eltern bestimmt werden, von

denen die Lehrenden in Gesprächen, nebenher oder auch durch gezieltes Nachfragen, oder durch einen Fragebogen erfahren können.

Eltern, die sich am musikalischen Lernen ihrer Kinder beteiligen und dieses unterstützen, nehmen immer auch an deren Lernprozess teil, lernen so selbst dazu und beschäftigen sich durch die musizierenden Kinder selbst mehr mit Musik – hier bilden das Lernen der Kinder und die Musik selbst die Eltern. (Spitzer, 2014, S. 312) Dieses Phänomen kann als indirekte Elternbildung gesehen werden, da keine gezielte und aktive Elternbildung dahintersteht. Auch Krzyzynski (2018, S. 27) beschreibt diese indirekte Elternbildung, in der Eltern mit den Kindern mitlernen: „Bei Eltern, die ihre Kinder ein Instrument erlernen lassen wollen, ohne selbst Erfahrungen auf diesem Sektor zu haben, kann man auch auf einen gewissen Lerneffekt setzen.“ Somit können auch Musik- und Konzertvermittlungsprojekte als Methoden der indirekten Elternbildung gesehen werden. Reicht diese indirekte Form der Elternbildung aus?

Folgendes Beispiel soll die Notwendigkeit von aktiver, gezielter Elternbildung zeigen: „Das Kind erfährt daheim nur eine minimale Unterstützung der Eltern beim Musizieren. Nicht aus bösem Willen, sondern oft auf dem Unwissen heraus, was es denn zu tun gibt.“ (Thielemann, 2019a, S. 13) Die Eltern möchten ihr Kind unterstützen, bräuchten aber Hilfe bei der Umsetzung. In diesem Fall reicht das indirekte Mitlernen nicht aus. Zusätzliche Beratung und Vermittlung von Kenntnissen durch die Lehrenden sind nötig – zum Beispiel durch aktive Elternbildung. Ein weiteres Beispiel ist bei Fritzen (2018, S. 15-16) zu finden: Die Eltern versuchen ihre Kinder beim Üben zu unterstützen, werden aber nicht ernst genommen, da die Kinder die mangelnde musikalische Kompetenz ihrer Eltern sehen. Auch hier betont Fritzen die Wichtigkeit von (aktiver) Elternbildung.

Abgesehen davon, dass in aktiver Elternbildung das *Wie* der Unterstützung vermittelt werden kann, kann auch das Bewusstsein hergestellt werden, dass eine Unterstützung der Kinder durch die Eltern notwendig ist, dass eine pädagogische Partnerschaft grundsätzlich gewünscht ist und dass die Schüler*innen *und* die Eltern durch diese Zusammenarbeit profitieren können. Diese Erkenntnisse könnten Eltern möglicherweise auch durch eine indirekte Elternbildung erlangen, aber dieser

indirekte Lernprozess braucht Zeit. Aktive Elternbildung kann von Anfang an im Zuge der Elternarbeit wirken und sollte somit als Ergänzung zur indirekten Elternbildung stattfinden.

8.2 Formen der Elternbildung

Elternbildung ist Teil der Elternarbeit, die beiden Tätigkeiten lassen sich nicht strikt voneinander trennen. (Mahlert, 1997, S. 330) Die Formen der Elternarbeit enthalten oft Elemente der Elternbildung und umgekehrt. Beispiele hierfür sind die in der Arbeit schon besprochenen Beratungsgespräche oder der Abschluss eines Arbeitsbündnisses, in die pädagogische und theoretische Inhalte einfließen können. Auch das gemeinsame Musizieren und die Teilnahme der Eltern an Musikschulprojekten können Möglichkeiten für Elternbildung sein, da hier musikalische Fertigkeiten vermittelt werden; auch sie wurden in den vorigen Kapiteln erläutert. Diese Formen oder Möglichkeiten der Elternbildung werden deshalb in diesem Kapitel nicht weiter behandelt.

Drei Formen der Elternbildung werden im Folgenden genauer beschrieben: Erstens Unterrichtsangebote für Eltern und Schüler*innen wie Eltern-Kind-Stunden, die ihrer Konzeption nach eine wichtige Form der Elternbildung darstellen und Eltern-Mitmach-Stunden, die ein individuelles Eingehen der Lehrenden auf die Eltern und Schüler*innen und deren Bedürfnisse ermöglicht (im Kapitel 6.3.3 „Hospitation: Einblick und Einsicht?“ wird diese Form ebenso beschrieben), zweitens der Elternabend, der Potenzial für die Elternbildung bietet, wenn er als Informationsveranstaltung oder Fortbildung geplant wird, und drittens schriftliche Elterninformationen, zu denen Ratgeber, Leitfäden und Broschüren für Eltern gezählt werden können.

8.2.1 Unterrichtsangebote für Eltern *und* Schüler*innen

Wie im Kapitel 6.5 *Eltern als (Mit-)Musizierende* beschrieben, können Eltern, die selbst musizieren und der Musik einen Platz im Alltag einräumen, ihre Kinder besser im musikalischen Lernen unterstützen. Widmer (2017, S. 6) sieht im Angebot von Eltern-Kind-Stunden eine ideale Chance für eine gezielte Bildung der Eltern: „Wenn Eltern selbst keine praktischen musikalischen Erfahrungen haben sammeln können,

brauchen sie jemanden, der sie dabei – formell – unterstützt, Lieder, Tänze, Finger- und Bewegungsspiele kennen zu lernen und sich zuzutrauen, diese im Alltag mit ihrem Kind auszuführen.“ Diese formelle Unterstützung können Eltern-Kind-Stunden bieten, da hier Eltern wie Kinder „beim Spiel aus der Bewegung“ mit dem Musizieren beginnen. Dadurch können die anfangs oft gehemmten Erwachsenen unbefangen und unbewusst an die Musik herangehen. (Widmer, 2017, S. 6) Widmer (2017, S. 7) schreibt: „Eltern sind zumeist musikalische Laien und halten sich oftmals für musikalisch nicht mehr bildbar.“ Das gemeinsame Spielen und Musizieren mit den Kindern auf elementaren Instrumenten hat einen Aufforderungscharakter, „dem sich auch Erwachsene kaum entziehen können“. (Widmer, 2017, S. 7)

Die Leitenden dieser Stunden spielen wahrscheinlich eine große Rolle in dieser Form der Elternbildung, da sie einen vertrauensvollen Rahmen schaffen müssen, der Eltern aus der Reserve lockt. Widmer (2017, S. 7) erzählt: „Die Eltern spüren, dass ich als Leiterin ihnen auf Augenhöhe begegne und ihre Kinder in ihrer oftmals *eigenwilligen* Individualität wertschätze; dass ich selbst gerne singe und mich bewege und das Mitsingen und -tanzen als Einladung formuliere, der die Eltern mehr und mehr, zunächst noch verhalten, aber zunehmend mutiger folgen.“ Durch die Eltern-Kind-Stunden können Eltern also einen neuen oder erneuten Zugang zur Musik finden. Durch diesen Zugang kann die Unterstützung der Kinder durch die Eltern gefördert werden: „Manche Eltern, die [zuvor] keinen eigenen Zugang zu Musik haben, werden motiviert, ihr Kind musikalisch zu unterstützen, wenn sie erkennen, mit wie viel Freude ihr Kind bei der Sache ist. [...] Musik schlägt Brücken und ist somit ein wunderbares Mittel für die Elternarbeit.“ (Marx, 2018, S. 22)

Widmer sieht in Eltern-Kind-Stunden sogar erstrangig die Funktion der Elternbildung. Die teilnehmenden Eltern können in den Stunden Lieder, Verse und Tänze lernen und ausprobieren, sie müssen sich dafür nicht vorbereiten und erhalten Material, das sie zu Hause verwenden können: „Eine Übertragung der Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse auf das familiäre Miteinander ist natürlich eines der zentralen Ziele, die mit den Eltern-Kind-Angeboten angestrebt werden. Deshalb macht es Sinn, wenn den Eltern das Material, das in der Stunde gemeinsam erlebt und erarbeitet wurde, auch an die Hand gegeben werden kann“. (Widmer, 2017, S. 8) Das Übertragen des Gelernten und Gespielten in den Alltag der Familie ist auch für

Dartsch (2017, S. 12) ein wichtiges Ziel des gemeinsamen Musizierens von Eltern und Kind: „Schließlich wird ein fixer Unterrichtstermin durch einen Alltag ersetzt, der im Idealfall geradezu von Musik durchdrungen und durchwoben ist. All dies kann die Wahrscheinlichkeit dafür steigern, dass Musik in die Selbstbildungsprozesse der Kinder hineinwirkt und so [...] zu einem Teil ihres Selbst und ihres Lebens wird.“ Die Integration der Musik in den Alltag der Kinder vermag also auch die Musik nachhaltig zu einem Teil der Lebenswelt der Kinder werden zu lassen.

Die Zielgruppe der Eltern-Kind-Stunden sind sehr junge Kinder und deren Eltern. Für die Eltern älterer Schüler*innen könnte es daher schwierig sein, den Vorteil dieser grundlegenden Elternbildung zu erfahren. Wie können nun Eltern, die keine Gelegenheit oder Möglichkeit haben, an solchen Stunden teilzunehmen, ähnlich gebildet werden und einen Zugang zur Musik erhalten?

Eine Möglichkeit sind die in der Arbeit schon besprochenen Mitmach-Stunden. Diese können einerseits für das gemeinsame Musizieren und Lernen von Eltern und Kind genutzt werden, andererseits können sie auch als Demonstrationsstunden gehalten werden. Die Lehrenden könnten zum Beispiel ihr Vorgehen im Unterricht kommentieren und den Eltern so einen tieferen Einblick in ihre Unterrichtsweise geben. (Thielemann, 2016a, S. 42) Der Vorteil von Mitmach-Stunden ist die Möglichkeit der Lehrenden, individuell auf Schüler*innen und Eltern eingehen zu können. Im Gegensatz dazu sind Eltern-Kind-Stunden als Gruppenunterricht konzipiert.¹⁷

Eine andere Möglichkeit sind die ebenfalls bereits besprochenen Projekte und Veranstaltungen, die Eltern und Kindern Gelegenheiten bieten, gemeinsame musikalische Erlebnisse zu haben.

Eine weitere Form der Elternbildung, die hier nur kurz erwähnt wird, ist die gemeinsame Unternehmung von Schüler*innen, Eltern und Lehrenden. Die Musikschule könnte Konzertbesuche, die Besichtigung einer Instrumentenbaufirma, Exkursionen oder Ausflüge zu musikhistorisch relevanten Stätten und mehr anbieten. Diese Unternehmungen bilden sowohl Schüler*innen und Eltern weiter und bieten

¹⁷ Gruppenunterricht bringt natürlich eigene Vorteile mit sich, die hier aber nicht weiter erläutert werden können.

den Teilnehmenden Gelegenheiten zum Austausch. (Theil & Dummert, 2005, S. 29) Zusätzlich können diese gemeinsamen Erlebnisse die Beziehungen zwischen allen Beteiligten vertiefen. Zu dieser Form der Elternbildung lässt sich nicht viel Material finden – möglicherweise werden diese Art von Unternehmungen nicht dokumentiert bzw. wird darüber nicht geschrieben, oder sie hat sich (noch) nicht im Musikschulleben etabliert.

8.2.2 Elternabend als Fortbildung für Eltern

Im Lehrplan der KOMU (2007b) wird der Elternabend als Möglichkeit der Elternarbeit – neben informellen Gesprächen und Mitmach-Stunden – erwähnt. Wird diese Möglichkeit der Elternarbeit in der Musikschule genutzt? Nykrin (2007, S. 30) befragte Musikschullehrkräfte, wie oft diese einen Elternabend abhielten: „Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte beschränkt sich heute auf einen Elternabend pro Halbjahr, manche veranstalten zwei solche Abende, ebenso viele aber auch gar keinen.“ Die Abhaltung eines Elternabends ist somit nicht für alle Lehrenden Teil ihrer geleisteten Elternarbeit. Rübke (2004, S. 158) fragt: „Warum veranstalten Instrumentalklassen eigentlich nicht viel häufiger Elternabende?“ Gründe könnten der Zeit- und Organisationsaufwand sein, nicht vorhandene räumliche Kapazitäten oder auch das mangelnde Engagement von Lehrenden und Eltern.

Im Folgenden wird das reichhaltige Potenzial von Elternabenden an der Musikschule erläutert.

Naheliegender ist die Funktion eines Elternabends als Informationsveranstaltung. Ein solcher „informationsorientierter“ Elternabend (Hissnauer, 2006, S. 9) kann einerseits dem Mitteilen von Organisatorischem, wie Terminen von Veranstaltungen oder Sprechstunden, andererseits auch dem Vermitteln von Wissen, wie dem musikalischen und didaktischen Konzept der Lehrer*innen, gewidmet sein – damit hätte der Elternabend teilweise eine Funktion der Elternbildung bekommen. (Marx, 2018, S. 21) Welche Informationen die Lehrenden weitergeben, ist von den jeweiligen Bedürfnissen aller Beteiligten bestimmt.

Möglich sind auch „themenzentrierte“ Elternabende (Hissnauer, 2006, S. 9), die zum Beispiel Instrumentenpflege und -reparatur, „richtiges“ Üben, Motivation, Möglich-

keiten des Ensemblespiels oder Musikkunde¹⁸ behandeln. Bei der Planung sollte beachtet werden, dass die Themen möglichst viele Eltern ansprechen (und diese Themen auch angekündigt werden), um möglichst viele Eltern zu einer Teilnahme an der Veranstaltung zu bewegen. (Theil & Dummert, 2005, S. 27) Fritzen (2018) schlägt Fortbildungen oder Schulungen für die Eltern vor, um musikalische Kernkompetenzen zu vermitteln: „Schulungen hinsichtlich konkreter emotionaler wie motivationaler Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Umfeld, z.B. in Form von Einstellungen und Überzeugungen sowie der Formulierung und Gewichtung von Lob wie Kritik, wären sinnvoll. Nicht zuletzt bedürfte es auf Eltern- wie Schülerseite eines bewussteren Umgangs mit verschiedenen Lernstrategien, um ein geplantes, ziel- bzw. zweckgerichtetes Üben neben einem ungeplanten auf die Lust am Spiel ausgerichteten Musizieren zu gewährleisten.“ (Fritzen, 2018, S. 16) All diese Inhalte könnten den Eltern im Rahmen eines Elternabends, der als Fortbildung oder Schulung geplant ist, als aktive Elternbildung näher gebracht werden.

Ein wichtiges Thema für den Elternabend kann das pädagogische Konzept der Lehrenden sein, das vor allem für Eltern von Anfänger*innen wichtig sein kann. Röbbke (2004, S. 158) sieht eine Notwendigkeit dazu, wenn die Lehrenden keinen „normalen“ Unterricht abhalten: „Wer sein Kind auf Waldorf- oder Montessori-Einrichtungen schickt, kennt das Bedürfnis von Pädagogen, die nicht nach der Norm arbeiten, sich zu erklären. Auch *experimentell* arbeitende Musikpädagogen oder viele Lehrer der elementaren Musikpädagogik empfinden die Notwendigkeit, den Eltern ihre pädagogischen Entdeckungsreisen zu erläutern.“ Aber auch, wenn ein Klären des Unterrichtskonzepts nicht unbedingt notwendig sein sollte, kann es sinnvoll sein, die Eltern im Rahmen eines Elternabends über den Unterrichtsinhalt aufzuklären. Mahlert (1997, S. 322) sieht darin eine Ergänzung zu Berichten der Schüler*innen selbst und Eintragungen der Lehrenden in Mitteilungsheften: „Orientierung über den Unterrichtsstoff erhalten Eltern am besten von ihren Kindern selbst, aus Eintragungen in Aufgabenhefte u. a. sowie im Rahmen von Veranstaltungen der Elternbildung und -arbeit, die der Lehrer anbietet.“

¹⁸ Im fachspezifischen Lehrplan der KOMU (2007a) wird die Möglichkeit eines „Crash-Kurses“ für Eltern, in dem der Inhalt des Musikkunde-Kurses der Kinder besprochen wird, angeregt.

Unterrichtsinhalte könnten auch „erfahrungsorientiert“ im Zuge des Elternabends erarbeitet werden. (Hissnauer, 2006, S. 9) Durch diese Erfahrung können sich die Eltern einerseits in ihre lernenden Kinder hineinversetzen und andererseits die didaktischen Schritte der Lehrenden nachvollziehen und zum Beispiel bei der zu leistenden Übehilfe anwenden. Theil und Dummert (2005, S. 28) schlagen vor: „Wenn es sich anbietet, sollten einzelne Sachverhalte auch praktisch demonstriert werden, indem beispielsweise ein kleiner rhythmischer Baustein mit den Eltern exemplarisch geübt wird, um die entsprechenden Strategien erfahrbar zu machen. Als Einstieg oder Abschluss des Abends könnte gemeinsam gesungen oder auf elementaren Instrumenten musiziert werden.“ Auch das gemeinsame Singen und Musizieren kann eine wichtige Erfahrung für die Eltern sein, die auch gemeinschaftsfördernd wirkt. Mahlert (2013, S. 149) betont die Aufgabe in der Elternarbeit, auch Eltern untereinander zu vernetzen: „Elternarbeit von Lehrenden hat nicht zuletzt die Aufgabe, Eltern zu ermöglichen, sich untereinander kennen zu lernen, sich auszutauschen über ihre Erfahrungen beim Musizierenlernen ihrer Kinder und sich auf diese Weise wechselseitig nützlich zu sein.“ Eine Möglichkeit dafür stellt die Abhaltung eines Elternabends dar, andere Möglichkeiten bieten sich zum Beispiel im Elternverein oder bei der Mitwirkung an Projekten. Um das gegenseitige Kennenlernen und den Austausch der Eltern zu unterstützen, kann mit Hilfe von Essen und Getränken eine angenehme Gesprächsatmosphäre hergestellt werden. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 6) Während informeller Gespräche am Ende des Klassenabends haben die Eltern auch die Gelegenheit, Fragen zu stellen, wie sie „ihre Kinder am besten unterstützen können, was sie dabei beachten und vermeiden sollten.“ (Mahlert, 2013, S. 149)

Die Unterstützung durch die Eltern und die pädagogische Kooperation kann auch grundsätzlich Thema eines Elternabends sein. Neben einer Beratung der Eltern und einem Eingehen auf deren Fragen können während eines „kooperationsorientierten“ Elternabends (Hissnauer, 2006, S. 9) die Zusammenarbeit bezüglich der Unterstützung der Schüler*innen, aber auch die Zusammenarbeit bezüglich anstehender Projekte und Veranstaltungen besprochen werden. (Theil & Dummert, 2005, S. 27)

Die Vorbereitung eines Elternabends wird stark von seiner Funktion abhängen: Wird er als Informationsveranstaltung geplant, themenzentriert oder nur Organisatorisches betreffend? Soll er die Eltern zum Beispiel durch Demonstrationen und eigenes Musizieren *erfahrungsorientiert* weiterbilden? Geht es um die konkrete Kooperation in bestimmten Bereichen? Je nach Inhalt und Funktion wird auch der äußere Rahmen der Veranstaltung darauf abgestimmt werden. Theil und Dummert . (2005, S. 28) betonen die Wichtigkeit einer frühzeitigen Einladung und einer klaren Formulierung der Inhalte. Auch die Möglichkeit eines Elternfeedbacks wird angesprochen. Damit können Ideen und Verbesserungsvorschläge für den nächsten Klassenabend eingeholt werden und der Bedarf an individueller oder Eltern-übergreifender Beratung erhoben werden. Im Zuge der Vorbereitung eines Elternabends, der als Fortbildung konzipiert ist, könnten die Lehrenden selbst ein „Lehrertraining“ erhalten, um diese Form der Elternbildung effektiv umsetzen zu können. (Fritzen, 2018, S. 16)

Falls Eltern mit dem Angebot eines Elternabends nicht erreicht werden und sich auch die Kontaktaufnahme insgesamt schwierig gestaltet, schlägt Krzyzynski (2018, S. 27-28) den Lehrenden vor: „Wenn Eltern sich komplett entziehen, muss man zu Tricks greifen. Ein Schülervorspiel schafft manchmal die Möglichkeit zur Begegnung, die man nutzen kann. Auf jeden Fall lassen sich zwischen die einzelnen Beiträge im Vorspiel allgemeine Botschaften zur eigenen Sichtweise auf Unterricht und Lernprozesse packen, die dann auch der hartnäckigste Ignorant hört. Manchmal ist die Situation auch nach dem Vorspiel so locker, dass man wie gewünscht kommunizieren kann.“ Das Vorspiel, das möglicherweise auch Eltern anlockt, die ansonsten schwer zu erreichen sind, wird somit auch als Möglichkeit der Elternbildung gesehen und genutzt. Die Botschaften zwischen oder nach den Beiträgen können aber natürlich niemals so umfassend sein wie im Rahmen eines Elternabends.

8.2.3 Elterninformation

Auch wenn in der Elternarbeit versucht wird, alle Eltern durch die verschiedenen Formen der Elternarbeit und Elternbildung zu erreichen, kann sich die Kontaktaufnahme in manchen Fällen als schwierig herausstellen. Es bietet sich hier an, die Eltern auch anhand Informationen in schriftlicher Form weiterzubilden. Dies

kann also einerseits eine Chance sein, schwer erreichbaren Eltern die Möglichkeit zur Elternbildung zu geben, andererseits kann es auch für Lehrende hilfreich sein, den Bedarf an Elternbildung zu decken und die praktizierten Formen der Elternbildung, wie Elternabende, Eltern-Kind-Stunden und individuelle Gespräche und Beratung, zu ergänzen.

Diese schriftliche Information für Eltern kann vielfältige Formen annehmen. Wie im Kapitel 7.3 *Kommunikation als Grundlage der Elternarbeit* besprochen wurde, sind Elternbriefe und Rundschreiben eine Möglichkeit, alle Eltern der Musikschulklasse zu erreichen. Diese Schreiben könnten einen Elternabend oder eine Beratung ergänzen, was vor allem bei umfassenden Themen wie zum Beispiel „Üben“ oder „Motivation“, hilfreich sein kann. Wenn diese ergänzenden Informationen den Eltern im Zuge einer Elternbildungsinitiative überreicht werden, kann diese schriftliche Information erläutert und besprochen werden. Eventuellen Fragen, die Eltern zu den wahrscheinlich gänzlich oder zum Teil neuen Informationen haben, kann so zuvorgekommen werden. In einem Artikel in der Zeitschrift *Üben und Musizieren* werden konkrete Tipps zur Gestaltung solcher Schreiben gegeben: „Neue Schülereltern können beispielsweise einen Elternbrief zum Thema Üben oder Pflege des Instruments erhalten. Damit solche Schreiben von den Eltern auch gelesen werden, sollten sie attraktiv gestaltet, übersichtlich gegliedert und nicht zu umfangreich sein. Hilfreich ist es hier, wenn beispielsweise in der Fachgruppe eine gemeinsame Vorlage erstellt wird, die dann alle Kolleginnen ihren jeweils individuellen Bedürfnissen anpassen können.“ (Theil & Dummert, 2005, S. 29)

Es wird hier die Problematik angesprochen, dass zum Beispiel die Instrumentenpflege sowie die Art des Übens von Instrument zu Instrument meist verschieden sind. Somit kann es effektiv sein, innerhalb einer Fachgruppe (die Lehrenden einer Instrumentengruppe einer Musikschule oder des Musikschulwerks eines Bundeslandes) eine schriftliche Handreichung als Vorlage für die Lehrer*innen zu erstellen, die sie dann an die individuellen Bedürfnisse ihres Unterrichtsfachs und der Eltern ihrer Klasse anpassen können. Vorteile dieser Vorgehensweise sind die Qualitätssicherung der vermittelten Informationen und die Zeitersparnis, wenn mehrere Lehrende beim Erstellen eines solchen Schreibens zusammenarbeiten und

das Resultat der Zusammenarbeit mit der Fachgruppe (möglicherweise auch Musikschul-übergreifend) teilen.

Elternbriefe oder andere schriftliche Informationen, die schon vor Beginn des Unterrichts – zum Beispiel im Rahmen eines beratenden Erstgesprächs – überreicht und besprochen werden, können „präventive“ Wirkung zeigen. Breitsprecher (2014, S. 15-16) stellt die Fragen: „Warum nicht z.B. den Eltern schon vor Beginn des Unterrichts eine Handreichung geben über Sinn und Zweck des regelmäßigen häuslichen Übens und die notwendigen Voraussetzungen dafür? Oder zu Schuljahresbeginn eine kleine schriftliche Erläuterung darüber austeilten, weshalb Vorspiele für das Kind wichtig und daher selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts sind, gleich verbunden mit dem Hinweis, welche Termine dafür bitte freizuhalten sind?“ Dieses Informieren vor oder gleich am Anfang der Unterrichtszeit kann Missverständnissen und Konflikten vorbeugen und auch wiederholtes Fragen von Eltern verhindern, die durch einen Blick auf die schriftliche Handreichung geklärt werden können. Die schriftliche Form der Elternbildung sollte wiederum als Dokumentation und Ergänzung der persönlichen Beratung und Aufklärung genutzt werden. (Nussbichler, 2013, S. 13) Auch Rübke (2004, S. 158) sieht die Notwendigkeit, schriftliche Informationen durch aktive Elternbildung zu ergänzen und schreibt: „Papier ist geduldig und mit der Ausgabe ansprechend gestalteter Elterninfos ist es wohl nicht getan.“

Eine weitere Form der schriftlichen Elterninformationen sind Broschüren, Ratgeber und Leitfäden, die Musikschul-übergreifend oder auch Musikschul-extern erstellt und in der Elternbildung genutzt werden. Eine interessante Möglichkeit wird in *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* (2013, S. 5) erwähnt: (Musik-)Schulen könnten eine Art Bibliothek für Eltern einrichten (zum Beispiel in einem Elternaufenthaltsraum). Da die Auswahl an Broschüren, Ratgebern und Leitfäden für Eltern zu den Themen Musik, Instrumentalunterricht oder Musikschule nicht sehr groß ist, sollte eine solche Auslage nicht besonders viel Platz in Anspruch nehmen. Die Lehrenden könnten dann im Zuge ihrer Elternbildungsinitiativen auf die ergänzende Literatur in dieser Bibliothek hinweisen. Eine solche Initiative könnte

auch vom Elternverein ausgehen – die Eltern könnten dort Informationen zu allen möglichen relevanten Themen sammeln und teilen.

Im Folgenden werden kurz einige ausgewählte Beispiele von Ratgebern für Eltern beschrieben, um die großen Unterschiede dieser Form der Elterninformation zu zeigen.

8.2.3.1 *Unser Kind geht zur Musikschule* von Wolfgang Stumme (1976)

Im Jahr 1976 verfasste Wolfgang Stumme (1910-1994) eine Informationsschrift für Eltern mit dem Titel *Unser Kind geht zur Musikschule*. Das Büchlein gibt auf zirka 100 Seiten ausführlich Auskunft über Aufbau und Ziele der Musikschulen in Deutschland, die „musikalische Grundausbildung“ an Musikschulen und den nachfolgenden Instrumentalunterricht. Stumme spricht die Eltern direkt an und gibt konkrete Vorschläge zum Musikhören, wie sie die musikalischen Interessen der Kinder fördern und die Kinder auf Musikberufe vorbereiten können. Er beschreibt Möglichkeiten der musikalischen Betätigung der Eltern und der Elternmitarbeit im Musikschulbereich. Am Ende des Buches werden Literatur und Arbeitsmaterial für Eltern und Kinder vorgestellt.

Dieses übersichtlich gestaltete Werk hat den großen Nachteil, dass es vor über 40 Jahren geschrieben wurde und somit nicht mehr aktuell ist. Eltern, die heute mit ihren Kindern am Musikschulleben teilnehmen, können mit vielen Informationen des Buches vermutlich nichts mehr anfangen. Autor*innen der Gegenwart könnten das Buch aber als Anregung verstehen und einen ähnlich ausführlichen Elternratgeber schreiben.

8.2.3.2 *Musik lieben lernen* von Hermann Regner (1989)

1989 erschien von Hermann Regner, einem Musikerzieher, *Musik lieben lernen* mit dem Untertitel *Anregungen für Eltern und Erzieher*. Ein Brief an einen Freund, in dem er Anregungen gab, wie dieser sein Kind „zur Musik führen“ könne, war der Auslöser für das Schreiben des Buches. Dieser Ratgeber für Eltern bezieht sich nicht ausschließlich auf das musikalische Lernen an der Musikschule. Regner möchte Eltern und Erzieher*innen das Potenzial näher bringen, das Musik, wenn sie mit den Kindern und zu Hause erlebt wird, hat. Das Buch ist ein Plädoyer, der Musik einen hohen Stellenwert beizumessen, und macht den Eltern Vorschläge, wie sie Musik

informell in den Alltag integrieren können. Ein Kapitel widmet sich auch den Anfängen des formellen Musikunterrichts. Auch dieses Buch kann nicht mehr in jeder Hinsicht als aktuell gesehen werden, doch könnte es interessierte Eltern inspirieren, Musik im Alltag mit ihren Kindern mehr Raum zu geben.

8.2.3.1 *Kleiner Übeleitfaden für Eltern* von Michael Reidick (2005)

Michael Reidick, ein Instrumentalpädagoge, veröffentlichte 2005 einen Übeleitfaden im Magazin *Üben & Musizieren*. Dieser kompakte und übersichtliche Leitfaden gibt Eltern konkrete Tipps für die Einrichtung des Übeorts und der Übezeit, erklärt, warum Üben wichtig ist und wie Eltern ihre Kinder beim Üben unterstützen können. Am Ende betont Reidick die Möglichkeit des Gesprächs mit den Lehrenden, falls noch Fragen offen bleiben. Musikschullehrende können den Eltern ihrer Schüler*innen diesen Leitfaden, so wie er abgedruckt ist, geben, oder ihn an die Bedürfnisse der Kinder oder die besonderen Anforderungen des Instruments anpassen.

8.2.3.2 *Das Pferd in der Cellostunde* von Pepi Hofer (2011)

Das Pferd in der Cellostunde mit dem Untertitel *Praktische Beispiele für kindgemässen Instrumentalunterricht unter Anwendung der Impact-Pädagogik* des Cellisten und Musikpädagogen Pepi Hofer erschien im Jahr 2011. Zu Beginn des Buches werden von Maya Hofer „Impact-Techniken in der Pädagogik“ überblicksmäßig erklärt und beschrieben. Der Hauptteil des Buches besteht aus kurzen Beschreibungen von Erlebnissen, die Hofer zusammen mit den Schüler*innen seiner Celloklassen im Laufe der Jahre gemacht hat. Für Eltern kann ein Teil am Ende des Buches besonders interessant sein: „50 Anregungen und Tipps für Eltern.“ Diese Tipps beschränken sich auf Wesentliches, decken aber die ganze Bandbreite der Elterninformationen ab: Unterstützung der Kinder im Alltag und beim Üben, eigenes Musizieren und Musikhören, Instrumentenkauf und -miete, Unterricht an der Musikschule, Umgang mit Notenmaterial, optimale Rahmenbedingungen beim Üben, Motivation und so weiter. Es folgen „50 Anregungen und Tipps für Schüler“, die den Eltern, aber auch den Lehrenden in ihrem Bemühen, die Kinder zu unterstützen, helfen können.

Obwohl das Buch aus Sicht eines Cellolehrers geschrieben ist und sich manche Tipps auf das Instrument Cello und seine Spielweise beziehen, können die

Anregungen für Eltern aller Instrumentengruppen hilfreich sein. Eine Möglichkeit für die Lehrer*innen wäre auch, für die Eltern je nach Bedarf die passenden Anregungen zu verwenden und eigene Tipps hinzuzufügen.

8.2.3.3 *Jedes Kind ist musikalisch* von Kristin Thielemann (2016b)

Das Buch von Kristin Thielemann *Jedes Kind ist musikalisch – Der Musik-Ratgeber für Eltern* wurde 2016 herausgegeben. Das Werk umfasst über 170 Seiten und deckt ein breites Feld an Themen ab. Neben den Fragen, was Musikalität ist und ob Musik intelligent macht, widmet sich der Ratgeber auch „Musik in der Schwangerschaft“, „Musik entdecken mit Babys“, dem elementaren Musizieren mit Kleinkindern und „Singen, Musizieren und Tanzen mit Kindern von 4 bis 6“, bevor auch der Instrumentalunterricht und die Musikschule als Institution in Deutschland sowie der Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule thematisiert werden. Am Ende des Ratgebers werden Möglichkeiten für Musikerlebnisse in der Familie beschrieben. Eine Besonderheit ist der Praxisteil und eine CD mit Liedern zum Mitsingen.

Am Anfang des Buchs versucht Thielemann, mit Vorurteilen, die die Musikalität und die Transfereffekte von Musik betreffen, aufzuräumen. Sie gibt viele Informationen und Anregungen für die ersten Jahre im Leben des Kindes und wie Musik in den Alltag integriert werden kann. Im ausführlichen Kapitel „Instrumentalunterricht“ werden die häufigsten Instrumente, die auch in der Musikschule gelernt werden können, mit „Pro“ und „Contra“¹⁹ beschrieben und durch Hörbeispiele auf der CD unterstützt. Es wird auch abgewägt, was besser zu den jeweiligen Kindern und Eltern passen kann: Instrumente kaufen oder leihen, Unterricht an der Musikschule oder bei Privatmusiklehrer*innen, Einzel- oder Gruppenunterricht und ob Früh-instrumentalunterricht sinnvoll ist oder nicht. Auch die Themen „Üben“ und „Motivation“ werden eingehend behandelt und durch „Zehn Übetipps“ ergänzt. Besonders ist auch, dass „Instrumentalspiel für Kinder mit Behinderung“ und „ADHS: Besondere Köpfe – herzlich willkommen“ als eigene Punkte besprochen werden.

¹⁹ Thielemann stellt die Vor- und Nachteile eines Instruments bzgl. Übeaufwand, Lautstärke, Kosten, Transportfähigkeit usw. vor und bewertet somit die Instrumente – auch werden nicht alle Instrumente beschrieben. Vermutlich beschränkt sich Thielemann auf die am häufigsten von Kindern gelernten Instrumente.

Dieser Eltern-Ratgeber bietet sehr umfassende Informationen. Er ist besonders für Eltern jüngerer oder noch nicht an der Musikschule unterrichteten Kindern geeignet, die aber überlegen, ihr Kind ein Instrument lernen zu lassen.

Diese Liste von Elternratgebern, Anregungen und Leitfäden ließe sich noch weiter fortführen. Trotzdem erscheint die Auswahl an Elterninformationen mit Inhalten zu Elternbildung eher gering, wenn man die Wichtigkeit der Elternpädagogik und somit der Elternarbeit bedenkt. Vermutlich ist der Bedarf der Eltern an zusätzlichen Informationen seitens der Musikschule groß. Auch wenn manche Ratgeber für Eltern sehr ausführlich sind und viele Fragen klären können, sollten und können die schriftlichen Elterninformationen die anderen, persönlichen Formen der Elternarbeit und Elternbildung nicht ersetzen. Das könnte auch ein Grund für die eher geringe Auswahl an schriftlicher Elterninformation sein – der Schwerpunkt wird von den Musikpädagog*innen (zurecht) in der aktiven Elternarbeit und -bildung gesehen.

Mahlert (1997, S. 317) sieht Ratgeber für Eltern grundsätzlich kritisch: „Die um sich greifende Ratgeber-Hörigkeit und der damit verbundene Mangel an eigenverantwortlichem Handeln dokumentieren eine Tendenz zu erzieherischer Unmündigkeit von Eltern. Aufklärung durch Wissenschaft schlägt allzu häufig in Auslieferung unzureichend durchschauter Autoritäten um. So interessant und bedenkenswert fachspezifische Untersuchungen über pädagogische Phänomene für Eltern sein mögen: Die pädagogischen Fachkräfte sind in erster Linie die Eltern selbst.“ Diese Aussage unterstreicht den hohen Stellenwert der aktiven und persönlichen Elternarbeit, die nicht durch Ratgeber ersetzt werden kann. Außerdem können die Formen der Elternbildung die Eltern in ihrer Selbstauffassung als „pädagogische Fachkräfte“ unterstützen. So werden Eltern tatsächlich zu pädagogischen Partner*innen auf Augenhöhe, die zwar Beratung, Weiterbildung und Unterstützung durch die Musikschule benötigen mögen, aber mit wachem Bewusstsein ihre Kinder kompetent selbstständig unterstützen können. (Mahlert, 1997, S. 318)

8.3 Zusammenfassung Elternbildung

Der Elternbildung als Teil der Elternarbeit kommt eine wichtige Rolle im Konzept der Elternpädagogik zu. Um die Eltern zu kompetenten pädagogischen Partner*innen im musikalischen Lernen ihrer Kinder zu machen, kann die Musikschule dafür notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Themen der Elternbildung können zum Beispiel die Relevanz des Übens sowie Übestrategien, unterstützende Familienpolitik, Tipps für den Umgang mit Motivation oder Fehlern gegeben usw. sein – all das, was für Eltern in ihrer Unterstützung der Kindes wichtig sein könnte. Manche dieser Themen können Eltern im Laufe der Zeit, die ihr Kind an der Musikschule verbringt, *indirekt* mitlernen. Wenn Eltern mangelnde musikalische, fachliche oder pädagogische Kompetenzen zeigen, können diese aber auch durch verschiedene *aktive* Maßnahmen der Elternbildung gefördert werden.

Eine Maßnahme bzw. Form der Elternbildung sind Musikschulangebote für Eltern und Schüler*innen. Dazu gehören Eltern-Kind-Stunden, aber auch Eltern-Mitmach-Stunden, die im Zuge von Hospitation durchgeführt werden können. Mit dem Mittel des gemeinsamen Musizierens werden Eltern weitergebildet und erleben die Freude an der Musik mit ihrem Kind gemeinsam. Im Zuge dieser Stunden können Eltern zum Beispiel (Noten-)Material, konkrete Ideen und auch Selbstbewusstsein für das Musizieren im Alltag mitnehmen.

Eine weitere Möglichkeit, Eltern gezielt zu bilden, bietet der Elternabend. Dieser kann von den Musikschullehrenden informations- und themenorientiert, erfahrungsorientiert oder auch kooperationsorientiert konzipiert werden. Die Themen und deren Vermittlung werden je nach den Bedürfnissen der Eltern und Lehrenden ausgewählt. Der Elternabend kann auch Gelegenheit für ein geselliges Miteinander bieten und so die Beziehung der Eltern untereinander und zu den Lehrer*innen stärken.

Schriftliche Informationen für Eltern können in der Elternbildung hilfreich sein, denn auch schwer erreichbare Eltern könnten so weitergebildet und informiert werden. Die Form der Elterninformation kann vielfältig sein: Elternbriefe und Rundschreiben an die Eltern einer Instrumentalklasse, die von den Lehrkräften der Klasse oder der Fachgruppe erstellt werden, Leitfäden und Broschüren für die Eltern einer

Musikschule oder einer Region, die von der Musikschule oder dem Musikschulwerk herausgegeben werden und zum Beispiel auch Ratgeber für Eltern, die von Musikschul-externen Autor*innen geschrieben werden, aber auch Informationen über für die Musikschule relevante Themen bieten. Genauso wie in der Elternarbeit sollen diese schriftlichen Elterninformationen nur als Ergänzung zum persönlichen Kontakt mit den Eltern und nicht als Ersatz dafür verwendet werden.

9 Zusammenfassung und Ausblick

9.1 Zusammenfassung

Eltern sind immer ein Teil des Musikschullebens und deshalb können auch Probleme und Konflikte in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrenden eine Rolle spielen. Da ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Eltern und Musikschullehrenden gesetzlich und im Lehrplan der KOMU vorgeschrieben ist, ist das Ignorieren der Eltern keine Lösung im Umgang mit Konflikten. Es stellt sich die Frage, wie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit erreicht werden kann und was die möglichen Auswirkungen dieser Zusammenarbeit sind. („Wie werden Eltern pädagogische Partner*innen der Musikschullehrkraft und der Musikschule im musikalischen Lernen ihres Kindes und wie wirkt sich diese Partnerschaft auf alle Beteiligten aus?“)

Das Konzept der Elternpädagogik ist der erste Schritt in der Beantwortung dieser Frage. Elternpädagogik meint eine von den Eltern geleistete und eine von den Lehrenden getragene Pädagogik. Die Eltern unterstützen die Schüler*innen an der Musikschule tatkräftig und die Lehrer*innen der Musikschule schaffen Voraussetzungen für diese Unterstützung und begleiten die Eltern bei ihrer Aufgabe. Eltern und Musikschule bemühen sich unablässig, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit gelingen zu lassen und aufrecht zu erhalten. Im Vordergrund steht dabei immer die bestmögliche pädagogische Unterstützung der Schüler*innen in ihrem musikalischen Lernen. Eine erfolgreiche Elternpädagogik kann auf Eltern, Schüler*innen und Musikschule positive Auswirkungen haben.

Bei dieser angestrebten Zusammenarbeit spielen die vielfältigen, entweder akzeptierten oder auch problematischen, Erwartungshaltungen vonseiten der Eltern und seitens der Musikschule an die jeweils andere Seite eine Rolle.

Die Erwartungen der Musikschule an die Eltern reichen von grundsätzlichen Erwartungen bis zu Erwartungen, die die Art der Zusammenarbeit und der Unterstützung der Kinder und das konkrete Verhalten der Eltern betreffen. Möglicherweise problematische Erwartungen der Eltern an die Musikschule beziehen sich auf die Ziele, Methoden und Inhalte des Unterrichts und auf die Rolle der Eltern sowie der

Lehrer*innen im Musikschulgeschehen. Manche dieser Erwartungen entstehen durch Unwissen oder zu wenig Bezug zur Musik oder der Musikschule; eine Aufklärung durch gezielter Elternbildung seitens der Musikschule könnte in diesen Fällen hilfreich sein.

Eine Möglichkeit, eine wertschätzende Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule von Anfang an und trotz unterschiedlicher Erwartungshaltungen gelingen zu lassen, bietet das Konzept des Arbeitsbündnisses. Eltern und Lehrende lernen sich bei einem Gespräch kennen, teilen ihre Wünsche und Erwartungen mit und überlegen gemeinsam, was die gemeinsamen Ziele des Musikschulunterrichts sind. Diese Ziele sind die Basis, um sich möglicherweise widersprechende Erwartungshaltungen zu neutralisieren, eine Kongruenz zu erlangen und eine konstruktive, offene Zusammenarbeit beginnen zu können. Eine individuelle, verbindliche Zielvereinbarung, die die Unterrichtsinhalte und -methoden betrifft, kann dieses Arbeitsbündnis ergänzen und je nach Alter der Schüler*innen kann mit diesen gemeinsam beschlossen werden. Diese Vereinbarung bestimmt dann das Maß und die Art der Unterstützung sowohl von Eltern als auch von Lehrer*innen.

Ein erfolgreiches Arbeitsbündnis kann nicht nur die Zusammenarbeit von Eltern und Musikschule fördern und ermöglichen, sondern auch positive Auswirkungen auf die Art der Unterstützung der Eltern, die Umsetzung der gemeinsamen Ziele und die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen haben.

Eine vielfältige und tatkräftige Unterstützung durch die Eltern schafft Voraussetzungen dafür, dass der Lernprozess an der Musikschule für die Schüler*innen erfolgreich verläuft.

Musik kann (schon vor der Musikschulzeit) zu einem wichtigen Teil des Lebens der Kinder werden, wenn Eltern das Umfeld und den Alltag der Kinder mit anregenden Musikerlebnissen füllen. Mit Hilfe der Musikschullehrenden (Tipps, Anleitungen, Hosiptationen usw.) können Eltern zu pädagogisch und musikalisch kompetenten Übebegleiter*innen werden und so ihre Kinder zu Hause optimal im musikalischen Lernen unterstützen. Auch die Lehrenden können von der elterlichen Übehilfe und der daher geteilten pädagogischen Verantwortung profitieren. Die Eltern können auch die Motivation der Schüler*innen nachhaltig beeinflussen. Durch ein

wertschätzendes, resonantes Verhalten, ehrliches Interesse am Tun der Kinder und genug Freiraum und Unterstützung für informelles Lernen im Elternhaus können die Eltern ein wichtiger Motivationsfaktor werden. Auch selbst musizierende oder musizieren-lernende Eltern wirken motivierend und als Vorbilder für ihre Kinder. Besonders das gemeinsame Musizieren in der Musikschule, in der Familie oder anderen Gemeinschaften unterstützt die Schüler*innen in ihrem Lernen und vertieft die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Eine weitere Möglichkeit, wie Eltern nicht nur ihre Kinder, sondern alle Schüler*innen der Musikschule und auch sich gegenseitig unterstützen können, ist die Mitwirkung im Elternverein der Musikschule. Die vielfältige (pädagogische, finanzielle, politische, organisatorische und kommunikative) Tätigkeit des Elternvereins kann die Grenzen der Rolle der Eltern als pädagogische Partner*innen erweitern.

Wie werden Eltern pädagogische Partner*innen? Nach dem erfolgreichen Arbeitsbündnis als ersten Schritt hat die Musikschule weitere Aufgaben, um den Eltern die pädagogische Unterstützung ihrer Kinder zu ermöglichen. Diese Aufgaben seitens der Musikschule und Musikschullehrer*innen werden als (pädagogische) Elternarbeit bezeichnet. Diese wichtige Arbeit schafft Voraussetzungen, um die Eltern in das Musikschulleben zu inkludieren und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit gelingen aufrecht zu erhalten. Mit Hilfe von Elternbildung werden Eltern Wissen und Kenntnisse vermittelt, die sie zu kompetenten pädagogischen Unterstützer*innen ihrer Kinder machen.

Um die Eltern in die Musikschulgemeinschaft aufzunehmen, ist eine Willkommens- und Begegnungskultur wichtig, die sich im herzlichen Verhalten der Musikschulangestellten und der einladenden Gestaltung des Musikschulgebäudes widerspiegelt. Durch Erstgespräche mit Beratung (und Arbeitsbündnis), die Eltern miteinbeziehende Musikschulprojekte und einen durch die Musikschule unterstützten Elternverein können Eltern ein essenzieller Teil des Musikschulgeschehens werden. Vor allem ein aktiver Elternverein sollte der Musikschule am Herzen liegen, da engagierte Eltern tatkräftige Interessensvertreter*innen für die Musikschule in Gemeinde und Region sein können.

Durch eine qualitätsvolle und regelmäßige Kommunikation, für die sowohl formelle Gespräche als auch informelle Begegnungen und schriftliche Mitteilungen genützt

werden, etabliert sich ein offener Austausch als Basis für eine enge Zusammenarbeit. „Der blinde Fleck“ ist ein Phänomen der Elternarbeit, das den Lehrenden bewusst sein sollte: Ihr Blickfeld ist bezüglich der Auswirkungen der Elternarbeit und -pädagogik auf die Eltern Schüler*innen eingeschränkt.

Um Eltern die Wichtigkeit einer pädagogischen Zusammenarbeit und ihrer Unterstützung der Kinder zu verdeutlichen und ihnen das dafür notwendige Wissen und nützliche Fertigkeiten zu vermitteln, können verschiedene Formen der Elternbildung genutzt werden. Im Zuge von Unterrichtsangeboten für Eltern und ihre Kinder, speziell geplanten Elternabenden und mit Hilfe von schriftlicher Elterninformation werden Eltern musikalisch und pädagogisch weitergebildet. Zusätzlich können Eltern einen (neuen) Zugang zur Musik erhalten und sich gegenseitig und die Lehrenden besser kennenlernen. Die Elternbildung ist daher ein wichtiges Werkzeug der Elternarbeit, das dazu beitragen kann, die Eltern zu pädagogischen Partner*innen der Musikschule werden zu lassen.

9.2 Erweitertes Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“

Es wird im Folgenden ein erweitertes und ergänztes Modell der Elternpädagogik an der Musikschule gezeigt, in dem die wesentlichsten Erkenntnisse der Arbeit überblicksmäßig dargestellt werden.

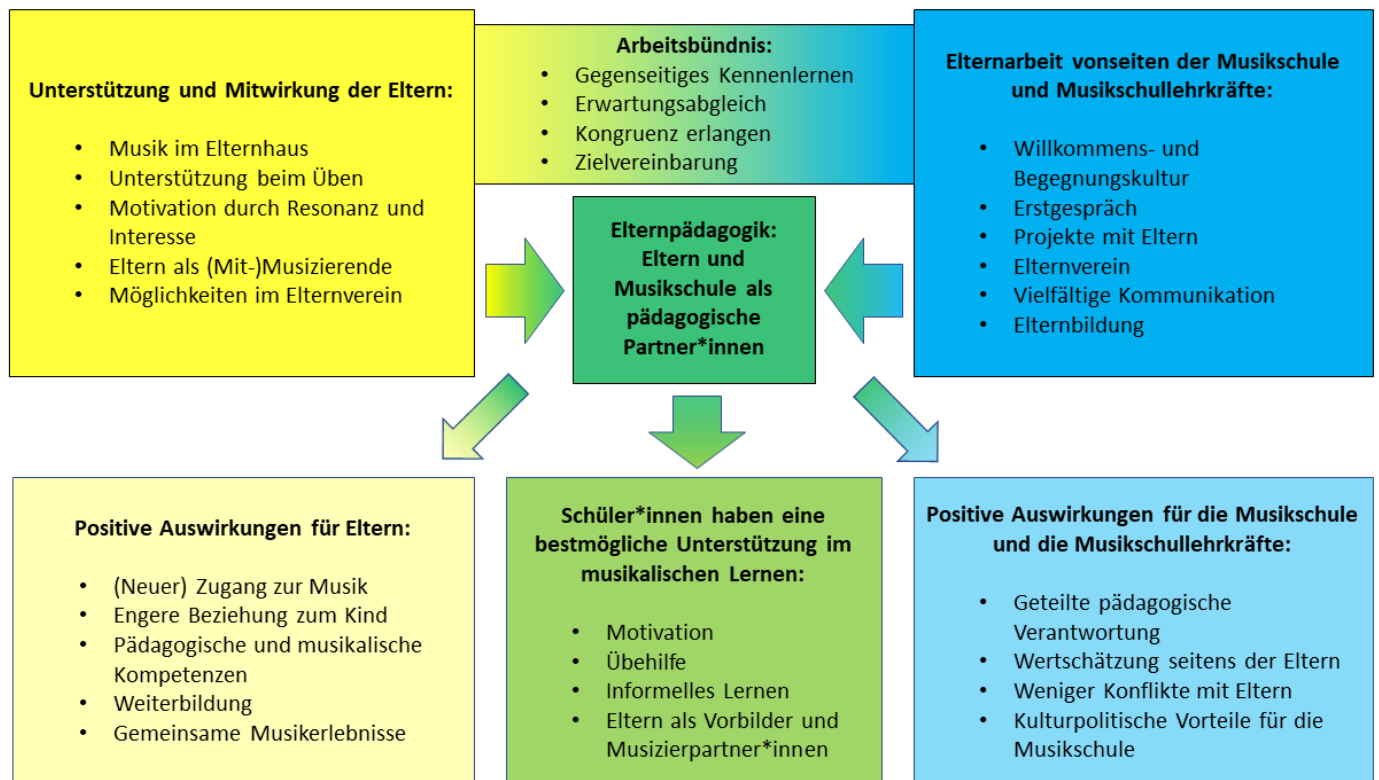


Abbildung 2 Erweitertes Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“; Quelle: Eigene Darstellung

Die Aspekte der Elternpädagogik könnten sicherlich noch ergänzt und eingehender betrachtet werden, die Auswirkungen einer pädagogischen Partnerschaft genauer untersucht und auch weitere, längerfristige Folgen beschrieben werden.

9.3 Offene Fragen

Folgende Fragen bleiben noch offen und bieten Möglichkeiten zur weiteren Forschung und wissenschaftlichen Betrachtung:

Ist das Konzept der Elternpädagogik, wie es in dieser Arbeit beschrieben wird, umsetzbar und wenn ja, auf welche Weise?

Unter welchen Umständen sind Eltern zu einer engen pädagogischen Partnerschaft mit der Musikschule bereit? Welche Maßnahmen müsste die Musikschule dafür ergreifen?

Welche sind die konkreten Hürden, die bewältigt werden müssten, um eine Partnerschaft zu erreichen? Stimmen diese mit den in der Arbeit beschriebenen zu erwartenden Schwierigkeiten überein?

Wie könnte das Konzept des Arbeitsbündnisses an Musikschulen flächendeckend umgesetzt werden?

Welche sind die konkreten Auswirkungen dieser Kooperation für die Beteiligten, welche Bereiche würden diese noch betreffen? Wie werden die in dieser Arbeit beschriebenen Auswirkungen für Eltern, Schüler*innen, Musikschule und Lehrende von den Beteiligten wahrgenommen?

Wie wirkt sich eine intensive Elternpädagogik auf die Stellung und Vernetzung der Musikschule im Kulturleben der Gemeinde aus?

In welchem Ausmaß findet Elternarbeit an der Musikschule tatsächlich statt?

Welche Formen der Kommunikation und der Elternbildung, welche Arten der schriftlichen Elterninformation werden genutzt?

In welchem Ausmaß kann sich durch eine intensive Elternarbeit und eine aktive Elternbildung das partnerschaftliche Zusammenwirken zwischen Eltern und Musikschule tatsächlich verbessern? Welche weiteren Auswirkungen gibt es?

Inwieweit verbessern sich der Lernfortschritt und die Übmotivation der Schüler*innen, wenn die Eltern sie tatkräftig unterstützen?

Was sind weitere Möglichkeiten, wie sich der Elternverein noch in die Elternpädagogik einbringen könnte?

Wie haben sich die Elternarbeit, die Elternbildung und die Elterninformation im Laufe der „Corona-Krise“ verändert? Wie sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Musikschule verändert und welche Auswirkungen hat der Online-Unterricht auf die Unterstützung durch die Eltern?

Die Liste ließe sich noch fortsetzen. Um diese Fragen zu beantworten, müsste umfangreiche und sich über einen längeren Zeitraum erstreckende empirische Forschung betrieben werden, die sowohl die Eltern, die Musikschullehrkräfte und -leitung, den Elternverein und die Schüler*innen miteinbezieht.

Elternpädagogik an der Musikschule kann in der Zukunft ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit der Lehrenden, des Musikschulalltags und des musikalischen Lernens der Schüler*innen und ihrer Eltern und Familie sein. Dafür sind Engagement und Überzeugung seitens der Musikschule und der Eltern notwendig – ein erster Schritt wäre daher, den Eltern und Lehrkräften die Wichtigkeit der Elternpädagogik näher zu bringen.

10 Nachwort

Im Laufe meines IGP-Studiums und in meinen bisherigen Unterrichtserfahrungen an der Musikschule spielten die Eltern der Schüler*innen und das Thema Elternarbeit immer wieder eine Rolle – allerdings hätte ich mir, als ich mit der Recherche zu dieser Arbeit anfang, nie träumen lassen, was für neue Welten sich auftun! Das Mitdenken der Eltern nicht nur als beeinflussender Faktor im Unterrichtsgeschehen, den es zu berücksichtigen gilt, sondern sogar als Partner*innen war mir neu. Während des Arbeitsprozesses kam es mir immer wieder so vor, als würde ich mit der Elternpädagogik eine Utopie beschreiben, eine Idealvorstellung, die wahrscheinlich nie Realität wird. Denn die Mühe und der Aufwand, der von Eltern und Musikschule nötig wären, sind alles andere als gering – welche Eltern, welche Musikschullehrer*innen würden sich diese Mühe machen? Doch mit der Beschreibung der einzelnen Schritte und der möglichen Auswirkungen wurde mir immer klarer, dass es bei der Elternpädagogik nicht um ein endgültiges Erreichen dieser „idealen“ Partnerschaft gehen muss. Das gemeinsame Streben, das ständig neue Zusammenfinden von Eltern und Musikschullehrer*innen, um die Schüler*innen in ihrem Weg zur Musik und bei ihren Musikerlebnissen zu unterstützen, ist das Ziel.

Mit dieser Arbeit möchte ich also sowohl Musikschullehrende als auch Eltern ermutigen, den ersten Schritt in Richtung pädagogische Partnerschaft zu tun und eine gelebte Elternpädagogik an der Musikschule Wirklichkeit werden zu lassen.

11 Abstract

Eltern sind immer ein Teil des Musikschullebens und infolge dessen meist auch Probleme und Konflikte in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrenden. Da ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Eltern und Musikschullehrenden gesetzlich und im Lehrplan der KOMU vorgeschrieben ist, stellt sich die Frage, wie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit erreicht werden kann und was die möglichen Auswirkungen dieser Zusammenarbeit sind.

Es ist das Ziel der Arbeit, Möglichkeiten einer pädagogischen Partnerschaft zwischen Eltern und Musikschule und deren Auswirkungen auf die Beteiligten zu erörtern und darzustellen. Basierend auf einer intensiven Recherche und Analyse der deutschsprachigen Literatur zum Thema „Eltern und Musikschule“ wird ein Modell zum Konzept *Elternpädagogik an der Musikschule* dargestellt, analysiert und weiterentwickelt.

Das Konzept *Elternpädagogik* wird vorgestellt und anschließend darauf einflussnehmende Erwartungen von Eltern und Musikschule aneinander erläutert. Mit dem Konzept *Arbeitsbündnis* wird eine Maßnahme beschrieben, die entscheidend für eine konstruktive Zusammenarbeit von Eltern und Musikschule sein kann. Es werden die Möglichkeiten einer pädagogischen Unterstützung durch die Eltern und die verschiedenen Aufgaben der Elternarbeit, die diese Unterstützung ermöglichen, beleuchtet. Ergebnisse der Arbeit zeigen unter anderem, dass das Arbeitsbündnis als eine Maßnahme erfolgreicher Elternpädagogik dabei helfen kann, dass Schüler*innen ihr individuelles Ziel im Musikschulunterricht besser erreichen können, und dass durch eine gezielte Elternbildung nicht nur die Eltern zu kompetenten Übebegleiter*innen ihrer Kinder werden, sondern auch die Lehrenden wertschätzende Partner*innen gewinnen können.

Parents, and therefore also problems and conflicts between teachers and parents, are an essential part of music school life. It is established by law and declared in the curriculum of the KOMU, that parents and music schools should work together as partners. But how can parents become pedagogical partners with the music school teachers? And what are the effects of such a partnership?

This master thesis shows possibilities and effects of a sustainable partnership between parents and music schools. Based on in-depth research and analysis of German-language literature on the subject of „parents and music schools“, a model describing „*Elternpädagogik an der Musikschule*“ [parental pedagogy] is illustrated, analysed and refined.

Within this thesis the concept of „*Elternpädagogik*“ is introduced and expectations of parents and music school teachers that influence the aspired partnership are discussed. The concept of „*Arbeitsbündnis*“ [working alliance] is presented as a tool that is essential to a constructive cooperation between parents and music school. The various possibilities of pedagogical support from parents and the tasks in the parental work of music schools that facilitate and encourage parents' support are elucidated.

Results of this master thesis show, inter alia, that the „*Arbeitsbündnis*“ is an important measure of „*Elternpädagogik*“ that can support pupils in accomplishing their individual musical goals, and that target-driven parental education can enhance parents' efforts to be competent practice-companions *and* provide music school teachers with treasured partners.

12 Literaturverzeichnis

- Aigner, W., Hahn, M. & Huber, M. (2021). *MUDIL – Musikalisches Distance Learning: Erfahrungen, Auswirkungen, Perspektiven. Ein Forschungsbericht zu ausgewählten Ergebnissen einer Online-Befragung zum Musikunterricht während des ersten Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020*, Wien, pub.mdw - Open Access Publication Server. Verfügbar unter Online veröffentlicht unter <https://pub.mdw.ac.at> im Januar 2021. DOI: <https://doi.org/10.21939/mudil>
- Allgemeine Musikschule Mutschellen (Hrsg.). (o. J.). *Wie Sie als Eltern zum Gelingen des Musikunterrichts beitragen können*, Berikon.
- Ardila-Mantilla, N. (2012). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Wien.
- Behne, K.-E. (1997). Musikalisches Lernen. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik* (S. 61-70). Mainz: Schott.
- Behschnitt, R. (2020). Bewusstes Hören. Ein Studientag an der Musikhochschule Mannheim ging dem Hören, Lauschen und Lernen nach. *Üben & Musizieren* (1), 48-49.
- Breitsprecher, A. (2014). Erhöhter Kommunikationsbedarf. Von "schwierigen" SchülernInnen und Eltern im Instrumentalunterricht von heute. *Üben & Musizieren*, 13-16.
- Burgenländisches Musikschulwerk. (2020). Zugriff am 10.01.2021. Verfügbar unter <http://www.musikschulwerk-bgld.at/index.php?id=517>
- Busch, B. (2020). Supervision. Editorial. *Üben & Musizieren* (6), 1.
- Dartsch, M. (2006). Üben im Vorschul- und Grundschulalter. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 205-228). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2014). Raus aus der Lehrerrolle. Situative musikalische Arbeit in der Kita. *Üben & Musizieren* (1), 38-40.

- Dartsch, M. (2017). Musik zu einem Teil im Leben von Kindern werden lassen. Drei Fragen an Michael Dartsch. In Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (Hrsg.), *Musikalische Erfahrungswelt Familie. Zugänge. Kontinuität. Perspektiven.* (Schriftenreihe der Bundesakademie, Bd. 33, S. 11-12). Trossingen.
- Figdor, H. (2005). Elternarbeit in der Instrumental- & Gesangspädagogik. Ein Beitrag zur Kooperation von Musikpädagogik und Psychoanalyse. *Üben & Musizieren* (6), 8-12.
- Forman, G. (2003). *Qualitätsprofil und Image der Musikschule Retz. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern sowie der Bevölkerung der Region.* Diplomarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Wien.
- Fritzen, A. (2018). "Meine Meerschweinchen sind immer so laut!". Instrumentales Lernen im Familienumfeld aus Kinderperspektive. *Üben & Musizieren* (3), 12-17.
- Gellrich, M. (1997). Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik* (S. 101-127). Mainz: Schott.
- Gliesche, A., Westphal, A. & Wielgosz, H. H. (2014). "Balancieren, bis es kracht". Sind wirklich nur die Schüler schwierig oder vielleicht auch die Lehrer? - Versuch einer Standortbestimmung. *Üben & Musizieren*, 19-22.
- Hahn, M. (2014). *Musikschulentwicklung am Beispiel des dezentralen Musikschulsystems in Niederösterreich.* Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Wien. Zugriff am 04.10.2020.
- Hahn, M. (music austria, Hrsg.). (2017). *Musikschulen in Österreich - mica - music austria.* Zugriff am 19.02.2020. Verfügbar unter <https://www.musicaustria.at/musikschulen-in-oesterreich/>
- Hahn, M. & Draxler, D. (Hrsg.). (2011). *Studie Arbeitsplatz Musikschule. 2006 bis 2010.*
- Hissnauer, W. (2006). Professionell Gespräche mit Eltern führen. Ein Leitfaden zur Kommunikation für Lehrerinnen und Lehrer. Zugriff am 19.02.2020. Verfügbar

unter

<https://gewaltpraevention.tsn.at/sites/gewaltpraevention.tsn.at/files/documents/elterngespraech.pdf>

- Hofecker, F.-O. (2001) Elternforum Wien. Thesenpapier. In Institut für Musikerziehung in deutscher und ladinischer Sprache, Bozen und Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ), Wien (Hrsg.), *Warum nicht Musik?! Wege zu Mensch und Gesellschaft* (S. 126-131). Bozen, Wien (Bericht).
- Hofer, P. (2011). *Das Pferd in der Cellostunde. Praktische Beispiele für kindgemässen Instrumentalunterricht unter Anwendung der Impact-Pädagogik* (Üben & Musizieren). Mainz: Schott Music.
- Klöppel, R. (2002). Wenn Schüler anders sind, als ihre Lehrer wünschen. Verhaltensprobleme im Musikschulunterricht. *Üben & Musizieren* (6), 8-17.
- Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hrsg.). (2007a). *KOMU - Lehrplan. Fachspezifischer Teil*. Zugriff am 27.02.2021. Verfügbar unter <http://komu.at/lehrplan/fachspezifischerteil.asp>
- Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hrsg.). (2007b). *Lehrplan für Musikschulen. Visionärer Wegweiser* (Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil).
- Krzyzynski, U. (2018). Familienintegration. Elternarbeit aus der Perspektive eines Musikschulleiters. *Üben & Musizieren* (3), 24-29.
- Landesverband der Eltern- und Fördervereine an Musiklehranstalten in NÖ. (2017). Zugriff am 11.01.2021. Verfügbar unter http://www.ms-eltern-noe.at/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58
- Lindemann, S. (2002). Schülererwartungen Lehrererwartungen Elternerwartungen. Das Bermuda-Dreieck des Musikunterrichts. *Üben & Musizieren* (6), 18-22.
- Mahlert, U. (1995). Musikalität als Aufgabe des Instrumentalunterrichts. Kritik an außermusikalischen Legitimierungsversuchen des Musikunterrichts. *Üben & Musizieren* (1), 6-12.

- Mahlert, U. (1997). Elternpädagogik im Bereich des Instrumentalunterrichts. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik* (S. 304-334). Mainz: Schott.
- Mahlert, U. (2005). Elternarbeit an Musikschulen. *Üben & Musizieren* (6), 18-23.
- Mahlert, U. (2009). Fremdgehen? Informelles Lernen und "klassischer" Instrumental-/Vokalunterricht. In N. Ardila-Mantilla & P. Rübke (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht* (Üben & Musizieren, Texte zur Instrumentalpädagogik, S. 45-60). Mainz: Schott Music.
- Mahlert, U. (2013). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott Music.
- Mahlert, U. (2020). "...machen Sie keine Omletten". Komisches und Humoristisches beim Musizieren und Unterrichten. *Üben & Musizieren* (1), 6-10.
- Mahlert, U. (2021). Mächte und Ohnmächte. Musizierunterricht als Machtgefüge. *Üben & Musizieren* (1), 6-10.
- Marx, E. (2018). Begegnungen mit Eltern. Familie als fester Bestandteil der Tätigkeit von Instrumentallehrkräften. *Üben & Musizieren* (3), 18-22.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur & Landesbeirat Rheinland-Pfalz. (2014). Elternmitwirkung in Rheinland-Pfalz. Von Eltern für Eltern.
- MKM Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich GmbH (Hrsg.). *Musik & Kunst Schulen Management Niederösterreich*. Zugriff am 19.02.2020. Verfügbar unter <https://www.mkmnoe.at/>
- Music austria (Hrsg.). (2016, 20. Dezember). „Es blieb kein Stein auf dem anderen“ - Christian Denkmaier im Interview. Zugriff am 27.02.2021. Verfügbar unter <https://www.musicaustria.at/musikvermittlung/es-blieb-kein-stein-auf-dem-anderen-christian-denkmaier-im-interview/>
- Musikschulen des Landes Kärnten (Hrsg.). (o. J.). *Leitfaden für Musikschul-Aufnahmegespräche*. Zugriff am 19.02.2020.

- Nastoll, C. (2021). "We are familiy". Ein generationenverbindendes Konzertprojekt an der Sing- und Musikschule Würzburg. *Üben & Musizieren* (1), 30-32.
- Nussbichler, L. (2013). *Dossier "Elternarbeit an Musikschulen"*, Salzburg. Verfügbar unter http://www.komu.at/workshops/2015_01_23_Kongress_MusikschulleiterInnen_Protokoll_Forum_Elternarbeit.pdf
- Nykrin, R. (2007). Der rote Faden der musikalischen Früherziehung. "Altes" Werk, neu angesehen: Zur Neuauflage von "Musik und Tanz für Kinder". *Üben & Musizieren* (3), 28-33.
- Regner, H. (1989). *Musik lieben lernen. Anregungen für Eltern und Erzieher ; [von der Bedeutung früher Begegnungen mit Musik* (Serie Musik Piper, Schott, Bd. 8265, 2. Aufl.). Mainz: Schott.
- Rehorska, W. (2018). *Musikschulen der österreichischen Bundesländer und Gemeinden. Musikalische Bildungsleistungen im Fokus* (Musikschulanalysen). Atzenbrugg: Musikschulmanagement Kultur.Region.Niederösterreich.
- Reidick, M. (2005). Kleiner Übeleitfaden. Erste Hilfe für Eltern bei der Organisation des Übealltags ihrer Kinder. *Üben & Musizieren* (6), 30-32.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts* (Studienbuch Musik). Mainz u.a: Schott.
- Röbke, P. (2004). *Musikschule - wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte* (2., unveränd. Aufl.). Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich.
- Rüdiger, W. (2021). "Es gibt keinen machtfreien Raum". Gespräch mit Björn Kraus über Machtverhältnisse im Unterricht. *Üben & Musizieren* (1), 12-15.
- Schuh, R. (2017). Vorwort. In Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (Hrsg.), *Musikalische Erfahrungswelt Familie. Zugänge. Kontinuität. Perspektiven*. (Schriftenreihe der Bundesakademie, Bd. 33, Bd. 33, S. 1). Trossingen.

- Spitzer, M. (2014). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk* (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Stumme, W. (1976). *Unser Kind geht zur Musikschule. Eine Informationsschrift für Eltern* (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege Schriftenreihe, B 31). Mainz, London, New York: Schott.
- Theil, E. & Dummert, R. (2005). Und schon wieder steht eine Mutter in der Tür. Bedingungen und Möglichkeiten, Eltern im Unterrichtsalltag partnerschaftlich und professionell zu begegnen. *Üben & Musizieren* (6), 24-29.
- Thielemann, K. (2016a). Generation Reklamation. Konfliktmanagement: So werden nörgelnde Eltern zu Unterstützern. *Üben & Musizieren* (4), 40-43.
- Thielemann, K. (2016b). *Jedes Kind ist musikalisch. Der Musik-Ratgeber für Eltern*. Mainz: Schott Music GmbH & Co. KG. Verfügbar unter <http://www.schott-musik.de/shop/1/show,344127.html>
- Thielemann, K. (2016c). *Umfrage 2016*. Zugriff am 30.07.2020. Verfügbar unter <https://www.trompetelernen.ch/extras>
- Thielemann, K. (2019a). Eltern - Das Ass im Ärmel beim musikalischen Lernen. Handout, 9-20. Vierter Österreichischer Kongress für MusikschulleiterInnen. Zugriff am 09.01.2021. Verfügbar unter http://www.komu.at/workshops/2019_11_14_Kongress_MusikschulleiterInnen_Workshop_THIELEMANN_Handout_Eltern_das_Ass_im_AErmel.pdf
- Thielemann, K. (2019b). Eltern. Die heimliche Macht: Wie Eltern zu kompetenten Wegbegleitern im Musikunterricht werden können. *Üben & Musizieren spezial*, 34-37.
- Thielemann, K. (2020). *Gelungene Elternarbeit an Musikschulen. Digitale Konferenz*. Zugriff am 09.01.2021. Verfügbar unter <https://www.vollmotiviert.com/inspiration>
- Treiber-Held. (2014). Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Bedingen "schwierige Schüler" und "schwierige Eltern" einander? *Üben & Musizieren* (3).

- Trenkamp, O. (2013, 10. April). Kampfplatz Schule: Lehrer verzweifeln an Eltern. *DER SPIEGEL*. Zugriff am 21.02.2021. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/warum-viele-lehrer-bei-der-elternarbeit-versagen-a-893421.html>
- Unruh, E. (2017). Musikalische Erfahrungswelt Familie. Zugänge. Kontinuität. Perspektiven. In Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (Hrsg.), *Musikalische Erfahrungswelt Familie. Zugänge. Kontinuität. Perspektiven*. (Schriftenreihe der Bundesakademie, Bd. 33, S. 2-3). Trossingen.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.). (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*, Düsseldorf. Zugriff am 19.02.2020.
- Wagner, C. (1997). Instrumental Ausbildung - eine "Rechnung ohne den Wirt"? In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumental Didaktik* (S. 80-100). Mainz: Schott.
- Widmer, M. (2017). Wie kann das gemeinsame Singen, Musizieren, Bewegen und Spielen in Eltern-Kind-Gruppen seine Wirkung im Familienalltag entfalten? Wege zu Begegnungen mit Musik. In Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (Hrsg.), *Musikalische Erfahrungswelt Familie. Zugänge. Kontinuität. Perspektiven*. (Schriftenreihe der Bundesakademie, Bd. 33, S. 6-10). Trossingen.

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“; Quelle: Eigene Darstellung.....	28
Abbildung 2 Erweitertes Modell „Elternpädagogik an der Musikschule“; Quelle: Eigene Darstellung	171