

Fachhochschule Potsdam

Friedrich-Ebert-Straße 4
14467 Potsdam

Bachelorarbeit

Musik und frühkindliche Bildung

Zur Bedeutung musikalisch-ästhetischer Erfahrungen für
frühkindliche Bildungsprozesse und die Alltagsgestaltung in
Kindertagesstätten

Eingereicht von:

Wendt, Christin
Matrikelnummer: 7277
Bachelor of Arts:
Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit

Datum der Abgabe:

07.Juli 2008

Erstgutachterin:

Dr. Kirsten Winderlich

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Annette Dreier

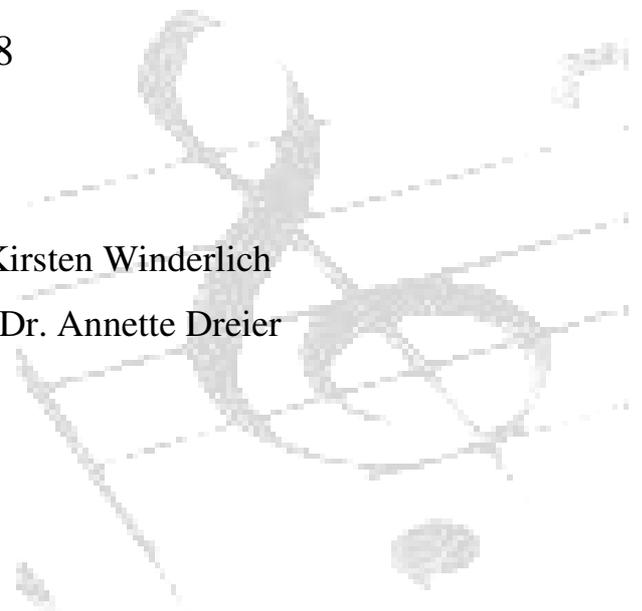




Abbildung 1

„Was sind das für Geräusche auf der Straße? Was ist da los?“

***„Nur wer schweigen kann und schauen und lauschen,
kommt zum Sinn.“***

**Peter Horton, (*1941)
Sänger, Musiker, Gitarrist,
Komponist und Buchautor**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Musik und frühkindliche Bildung	
2.1	<i>Entwicklungstheoretische Hintergründe im Kleinkindalter</i>	9
2.1.1	Hören beginnt bereits vor der Geburt	10
2.1.2	Das Hören nach der Geburt	11
2.1.3	Wie Kinder die Welt wahrnehmen	12
2.1.4	Die musikalischen Fähigkeiten von der Geburt bis ins vierte Lebensjahr	14
2.2	<i>Musik und ihr pädagogisches Potenzial</i>	20
2.2.1	Musik als Wahrnehmungssituation	21
2.2.2	Musik schafft Beziehungen	22
2.2.3	Musik als Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeit	23
2.2.4	Emotionale Wirkung von Musik	24
3	Schlussfolgerungen der vorangegangenen theoretisch-empirischen Arbeit	
3.1	<i>Institution Kindertagesstätte</i>	27
3.1.1	Der elementarpädagogische Auftrag	27
3.1.2	Die pädagogische Grundhaltung	29
3.1.3.	Situationsbeschreibung - Musik in Kindertagesstätten	31
3.2	<i>Empirische Untersuchung</i>	33
3.2.1	Ausgangssituation	33

3.2.2	Methode	34
3.2.3	Durchführung	36
3.2.4	Beobachtung	38
3.2.5	Fazit	39
3.3	<i>Musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse</i>	42
3.3.1	Ästhetische Bildung	42
3.3.2	Ästhetische Erfahrung	43
3.4	<i>Empfehlungen für die Arbeitsweise der Kleinkindpädagogen im musikalisch-ästhetischen Bereich</i>	45
3.4.1	Konsequenzen für die Umsetzung musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse	45
3.4.2	Räume für musikalisches Forschen	49
3.4.3	Hör-Erfahrungen: Stille, Geräusche und die menschliche Stimme in der Montessoripädagogik	50
4	Ausblick	52
5	Schlusswort	55
	Literaturverzeichnis	56
	Anhang	60
	Eidesstattliche Erklärung	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	„Was sind das für Geräusche auf der Straße? Was ist da los?“	2
Abbildung 2.1	Experimenteller Umgang mit Musikinstrumenten	17
Abbildung 2.2	Erzeugen von akustischen Klängen mit dem eigenen Körper	21
Abbildung 2.3	Gemeinschaft erleben durch musikalische Handlungen	22
Abbildung 2.4	P. (2 Jahre) kann es kaum erwarten, die Instrumente Auszuprobieren	23
Abbildung 2.5	L. hält inne und lauscht fasziniert den Klängen der Gitarre	24
Abbildung 2.6	Singen führt zu positiven Emotionen	25
Abbildung 3.1	E. ruft den Hasen	37
Abbildung 3.2	Begrüßen und Kuscheln mit dem neuen Gast	37
Abbildung 3.3	Freude und Begeisterung über die eigenen Handlungen	38
Abbildung 3.4	Morgenkreis vorher	40
Abbildung 3.5	Morgenkreis nachher	40
Abbildung 3.6	Arithmetische Mittel im Vergleich zwischen dem Morgenkreis vorher und nachher	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Drei Faktoren (mit prozentualer Varianzaufklärung) der emotionalen Reaktion auf Musik (nach Sloboda 1999) und jeweils charakteristische Adjektivpaare	26
-------------	---	----

1 Einleitung

Auf wunderbare Weise fühlen sich Kinder von der Musik angezogen. Sie halten bei gewissen Klängen inne und wirken dadurch oft wie verzaubert. Von Natur aus lauschen sie den Geräuschen und Tönen, die wir als Erwachsene oft gar nicht mehr bewusst wahrnehmen.

Doch gerade darin besteht der Anfang der Musik, in der Aufmerksamkeit für akustische Klänge. Wie klingt denn eigentlich der Regen, wenn die Tropfen den Boden berühren oder auf die Dächer prasseln? Und was gibt es für ein Geräusch, wenn man ein Buch zuklappt? Hört es sich nicht wunderbar an, wie Vögel zwitschern oder Wellen rauschen? Kinder schenken diesen Phänomenen weitaus mehr akustische Beachtung als wir Erwachsenen. Die Musik muss also gar nicht erst zu den Kindern gebracht werden, denn sie wohnt ihnen bereits inne und ist selbstverständlicher Bestandteil ihrer Handlungen.

Warum ist es wichtig gerade diese Neigung zu fördern? Und wieso ist Musik so bedeutend für die frühkindliche Entwicklung? Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen hat gezeigt, wie Kinder durch Musizieren ein positives Bild von sich selbst aufbauten und sich das soziale Verhalten vorteilhaft veränderte (vgl. Bastian 2002).

In Ungarn ergab eine Studie (1995-1998) den positiven Anstieg von Intelligenzquotient und Schulleistungen bei Kindern aus musikfernen Familien durch Musizieren. Zudem fand dadurch eine Verbesserung des sozialen Klimas in den Klassen statt und Kinder empfanden positivere Einstellungen gegenüber der Schule. (vgl. Elschenbroich 2001, 212)

Meine Erlebnisse, die ich selbst immer wieder im Orchester und beim Singen im Gospelchor mache, zeigen mir wie bedeutend das Musizieren in der Gemeinschaft sein kann. Es ist eigentlich kaum in Worten zu beschreiben, was ich dabei empfinde. Das Auftreten vor Publikum, besonders im gesanglichen Bereich, hat mein Selbstbewusstsein stark beeinflusst und gestärkt.

Aufgrund meiner persönlichen Verbundenheit zur Musik ist es mein Wunsch, in meinem weiteren beruflichen Werdegang in der frühkindlichen musikalischen Bildung tätig zu werden. Ich möchte somit mit dieser Arbeit auch meinen eigenen Ansprüchen gerecht werden, und mich auf diesem Gebiet weiter entwickeln.

Mein Interesse an diesem Thema lässt sich zudem vor allem auf meine praktischen Tätigkeiten in verschiedenen Kindertageseinrichtungen zurückführen. Dort habe ich persönlich die Umsetzung musikalischen Handelns schätzen gelernt oder als mangelhaft erlebt.

Nach E. Gordon sollten Kinder so früh wie möglich mit der Musik, vielfältig und in optimaler Qualität, vertraut gemacht werden (vgl. Gordon 2003). Dies belegen auch Studien von Nowak und Crozier (In: Spitzer 2007a, S. 238f.).

Es scheint mir, als wüssten zwar viele Pädagogen, dass Musik wichtig ist, jedoch ist die Scheu vor der Umsetzung zum Teil sehr groß. Praxisbesuche in Kindertagesstätten in Brandenburg und Berlin, an welchen sich in dieser Arbeit orientiert sei, zeigten die Schwierigkeiten, denen Pädagogen bei der gewissenhaften Auseinandersetzung mit diesem Thema unterliegen.

Aus diesem Grund ergibt sich für mich folgende Fragestellung: Warum und wie sollte die Umsetzung frühkindlicher musikalischer Bildungsprozesse in Kindertagesstätten erfolgen?

Die Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile. Der erste Teil (Kapitel 2) zählt zum Grundwissen für die Arbeit mit Kindern im musikalischen Bereich. Grundlage hierfür ist die theoretische Erkenntnisgewinnung durch Auseinandersetzung mit Literatur. Es beginnt mit dem Hören und der Wahrnehmung des Kindes im Allgemeinen sowie im musikalischen Bereich. Daran schließen sich Ausführungen zum pädagogischen Potenzial von Musik an.

Von diesen Annahmen ausgehend, erfolgt im zweiten Teil (Kapitel 3) eine empirische Untersuchung. Mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden soll in Form von Beobachtung in einer Kindertagesstätte Potsdams herausgefunden werden, inwieweit sich die Inszenierung musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse auf das Wohlbefinden und die Engagiertheit von zwei- bis dreijährigen Kindern auswirkt.

Die darauf folgenden Ausführungen des dritten Teiles umfassen theoretische Schlussfolgerungen der vorangegangenen theoretisch-empirischen Arbeit und sollen Empfehlungen für die Arbeitsweise in Kindertagesstätten geben.

Der Leser soll für das Thema sensibilisiert werden und, wenn nötig, den Blick von veralteten Einstellungen abwenden. Außerdem besteht das Ziel, ein Verständnis für das komplexe Thema der ästhetischen Bildung im musikalischen Bereich zu schaffen.

Die Arbeit richtet sich an Studierende des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“, Dozenten des Fachbereichs und alle Interessenten, die an einer Qualitätsverbesserung im musikalischen Bereich von Kindertagesstätten interessiert sind.

Die vorliegende Arbeit erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zur besseren Lesbarkeit wird nur die weibliche oder die männliche Schreibweise verwendet. Das andere Geschlecht ist dabei stets mitgemeint.

2 Musik und frühkindliche Bildung

Nach Olbertz kann Bildung von „ihrem Ursprung her eigentlich nichts anderes sein als kulturelle Bildung, jedenfalls wenn man den Begriff >>Kultur<< weit genug fasst“ (Olbertz 2004, S.38). Musik ist ein Teil kultureller Bildung und obwohl jeder weiß was Musik ist, fällt es äußerst schwer eine Sprache zu finden mit der Musik exakt beschrieben werden kann. Dies führt zu einer Schwierigkeit, musikalische Erfahrungen in Form von wissenschaftlich zuverlässigen Redewendungen mitteilbar zu machen. (vgl. Dietrich 2004, S. 196)

Sich an Musik zu bilden heißt nicht möglichst viele Künstler, Werke und Kunstgeschichten zu kennen, obwohl das sicherlich auch nicht schaden kann. Im Kern heißt musikalische Bildung eine ästhetische Erfahrung zu wagen. „Sich auf etwas einzulassen, dass nicht in Wörtern zu uns spricht und sich den Begriffen entzieht.“ (Rauterberg 2006))

2.1 *Entwicklungstheoretische Hintergründe im Kleinkindalter*

Nach Aussagen des Musikpsychologen und -pädagogen Edwin Gordon verhält es sich mit der Musik wie mit dem Sprechenlernen, das mit dem Hören beginnt. Gordon ging über Jahrzehnte in seinen Forschungen der Frage nach, wie Menschen Musik lernen. Anhand von diesen Forschungen hat er eine „Music Learning Theory“ entworfen, die das Musiklernen vom Säuglingsalter und sogar schon vor der Geburt an umfasst. Die ersten 18 Lebensmonate gehören mit zu der wichtigsten Zeit des Lernens in Bezug auf die Musik. In dieser Phase lernen die Kinder durch Hören, Nachahmen und Ausprobieren. (vgl. Gordon)

In diesem Kapitel sollen wesentliche Grundlagen zum Hören und der Wahrnehmung des Kindes dargestellt werden, damit ein Grundlagenverständnis aufgebaut wird.

2.1.1 Hören beginnt bereits vor der Geburt

Das Ohr ist das am frühesten entwickelte Sinnesorgan des Menschen. Zwar befindet sich das Gehör nahezu während der gesamten Schwangerschaft in Entwicklung, trotzdem liefert es, auch wenn noch nicht ganz vollständig entwickelt, akustische Reize zur Verarbeitung an das Gehirn. Die Entwicklung von Innenohr und den Gehörknöchelchen beginnt bereits in den ersten acht Wochen. Abgeschlossen ist die Reifung des Mittelohrs jedoch erst ab dem achten Schwangerschaftsmonat. Ab der 28. Schwangerschaftswoche entsteht eine Verbindung zwischen Innenohr und dem Gehirn und somit ist das Ohr ab dieser Zeit, wenngleich mit geringer Sensitivität und beschränkter Bandbreite, funktionstüchtig. (vgl. Spitzer 2007a, S. 143ff.)

Das bedeutet, dass ab diesem Zeitraum unterschiedlich auf bekannte und unbekannte akustische, innere und äußere Reize reagiert werden kann. Es kann zu Bewegungen oder Unterbrechungen von Bewegungen als auch zur Aufmunterung und Beruhigung führen.

Doch auch schon früher werden akustische Reize wahrgenommen. Dazu gehören pulsierende Geräusche, Herzschlag, Strömen des Blutes, Atemgeräusche oder auch Körperbewegungen der Mutter (vgl. Tomatis 1997, S. 61). Dies wurde anhand von Tonaufzeichnungen mittels Unterwassermikrophone untersucht. Ebenso ist die Stimme der Mutter, sowohl von außen über die Bauchdecke als auch über die Knochen der Wirbelsäule und des Beckenrings, für das Kind wahrnehmbar. Das Becken der Mutter wirkt wie eine Art Lautsprecher. Dadurch nimmt das Kind die Stimme der Mutter lauter wahr als andere. Der Herzschlag der Mutter ist für das Kind eine erste Art Erfahrung von Rhythmus. (vgl. Spitzer 2007a, S. 143f.)

Bereits vor der Geburt haben Geräusche und Klänge eine große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Zahlreiche Studien zeigen, dass die akustischen Erlebnisse im Mutterleib dem Säugling auch noch nach seiner Geburt in Erinnerung bleiben und Auswirkungen auf das Erleben haben. (vgl. Spitzer 2007a, 143f.) Die Wahrnehmung von akustischen Erscheinungen beginnt demnach schon lange vor der Geburt.

2.1.2 Das Hören nach der Geburt

Nach der Geburt findet zwar eine Verbesserung des Hörens statt, jedoch können Neugeborene noch nicht wie Erwachsene hören. Alles wird leiser vernommen. Erst mit ungefähr zwei Jahren hören Kleinkinder im selben Umfang wie Erwachsene. Aus diesem Grund sind für die Entwicklung des kindlichen Gehörs frühe akustische Erfahrungen förderlich. (vgl. ebd., S. 156)

Hören zählt zu den Sinneserfahrungen. Alle Sinneswahrnehmungen sind zwar bei der Geburt vorhanden, sie arbeiten jedoch nur grob und müssen auf die Umwelt abgestimmt werden, in der das Kind lebt. Bleiben die Differenzierungen des Gehörs grob, ist es schwierig spätere Verfeinerungen durch Bildungsprozesse zu erweitern.

Durch Differenzierungen entwickelt das Gehör eine individuelle Sensibilität für Laut und Leise und stellt sich auf die Sprachklänge ein, die das Kind umgeben. Außerdem werden die Klangwelten der natürlichen und kulturellen Umgebung strukturiert, wodurch vertraute Muster von Tönen und Geräuschen in Räumen oder der Umwelt herausgebildet werden und sich als Erinnerung einprägen. Das Kind vernimmt beispielsweise das Quietschen der Straßenbahn und weiß, dass Vorsicht damit einhergeht.

Darüber hinaus werden Harmonien aus der musikalischen Umwelt gespeichert. Später können diese dann als Vergleichsmaßstab genutzt werden. Abweichungen von Melodien erscheinen dann als ungewöhnlich und fremd. (vgl. Schäfer 2003, S. 7)

Des Weiteren ist die Entwicklung des räumlichen Hörens außerordentlich wichtig. Dieses ist abhängig von Erfahrung. Es müssen Voraussetzungen geschaffen werden, damit sich das Hören bestmöglich entwickeln kann und eine differenzierte Alltagswahrnehmung erfolgt. (vgl. Schäfer 2003, S. 6) Die ersten Lebensjahre sind dafür überaus bedeutend, da neurophysiologisch viele Entwicklungen stattfinden. In dieser Zeit werden wichtige Nervenverbindungen herausgebildet, indem sich die Synapsen miteinander verbinden. Werden die Nervenzellen nicht ausreichend in ihrer Funktion genutzt, verkümmern sie. Bekommt der Säugling nicht ausreichend Hör-Erfahrungen bereitgestellt, werden die Nervenzellen für andere Sinne verwendet. Findet eine regelmäßige Nutzung der Nervenverbindungen allerdings statt, so hat dies eine Stärkung zur Folge. Die ersten Lebensjahre werden zur Basis weiteren Lernens. (vgl. Seeliger 2005, S. 97)

Nowak stellte einen Zusammenhang zwischen dem Beginn der musikalischen Ausbildung und dem absoluten Gehör fest. Er fand Folgendes heraus: „je früher jemand die Beschäftigung mit Musik beginnt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er das absolute Gehör¹ besitzt“. Hierzu passt auch das Ergebnis, „dass 95% aller Menschen mit absolutem Gehör ihre musikalische Ausbildung vor dem siebten Lebensjahr begonnen haben.“ (In: Spitzer 2007a, S. 238)

2.1.3 Wie Kinder die Welt wahrnehmen

Das Neugeborene muss all seine Sinne gebrauchen, auch wenn sie noch nicht vollständig entwickelt sind, um damit Erfahrungen über die Umwelt zu sammeln. Indem es seine Sinne gebraucht, entwickelt und verfeinert es diese. Die entsprechenden Gelegenheiten des Ausprobierens sind besonders wichtig, denn ohne sie würden die Sinne stumpf bleiben. (vgl. Schäfer 2003, S. 6)

Der Säugling wird in eine Welt hineingeboren, die für ihn unbekannt ist. Durch das, was er hört, sieht, riecht, fühlt oder in anderen Verfahren erspürt, geht es darum ein Muster wieder zuerkennen und zu erfahren was dieses bedeutet. Zum Beispiel ein Gesicht, eine Stimme oder ein bestimmter Geruch lassen den Säugling wissen, ob er sich davor schützen, sich zuwenden, freuen oder fürchten soll. Diese Muster erhalten für ihn schließlich im Laufe der Zeit eine eigene emotionale Färbung und spiegeln die persönlichen Bewertungen wider.

Die Sinne, die hierbei gleichzeitig zum Einsatz kommen, spielen eine äußerst wichtige Rolle für diesen Prozess. Die Umwelt schränkt dabei die Wahrnehmungsmöglichkeiten so ein, dass das Kind vor Überforderung geschützt wird. Dies erfolgt beispielsweise durch Wiederholungen von Handlungen, Hervorhebungen durch Gesten, Verlangsamung von Handlungen oder durch die Betonung der Stimme seitens der Bezugsperson. (vgl. ebd., S. 6ff.)

¹ Das absolute Gehör bezeichnet die angeborene oder erlernbare Fähigkeit eines Menschen, die Höhe eines beliebigen Tons zu bestimmen, d.h. ihn innerhalb eines Tonsystems exakt einzuordnen. Medizinische Untersuchungen lassen den Schluss, dass allen Menschen die Fähigkeit, ein absolutes Gehör zu entwickeln, angeboren ist. Die meisten verlieren dies aber im Laufe des Lebens, weil sie nicht benutzt wird.

Von Anfang an ist der Säugling mit dem Erkennen und Ordnen von Mustern beschäftigt, die ihn umgeben. Diesen Mustern misst er eine individuelle Bedeutung für sein persönliches tägliches Leben bei. (vgl. Schäfer 2003, S.6)

Neben der erheblichen Komplexität und Differenziertheit der Wahrnehmungswelt des Säuglings ist auch die Gefühlswelt von besonderem Interesse. Die typischen Gesichtsausdrücke für Interesse, Überraschung, Ekel, Freude, Ärger, Traurigkeit und Furcht müssen nicht erlernt werden, sondern sind von Anfang an vorhanden. Babys sind auch in der Lage, Zeit und Intensität sehr genau wahrzunehmen. Ob eine Situation plötzlich, rasch oder hektisch erfolgt, nehmen die Jüngsten anders wahr als langsame, bedächtige oder ruhige Handlungen. (vgl. Dornes 2001)

Ebenso ist der Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen außerordentlich bedeutend. Säuglinge sind kompetente Teilnehmer, die mit ihrem Gegenüber in Interaktion treten und dabei ein raffiniertes Repertoire von mimischen, lautlichen und gestischen Verhaltensweisen anwenden. Auf diese Weise können sie nicht nur kommunizieren, sondern auch ihr Befinden signalisieren. (vgl. Dornes 2002) Des Weiteren suchen Säuglinge aktiv nach Reizen und zeigen deutliches Interesse an ihrer Umgebung. Sie erstreben immer wieder den Blickkontakt zu Personen aufzunehmen (Stern 1996, S. 53).

Das Kind gestaltet also seine Umwelt von Anfang an aktiv mit. „Der Säugling wird nicht nur als ein *aktives*, sondern als *eigenaktives* Wesen betrachtet: Darüber hinaus, dass er aktiv auf seine Umwelt reagiert, geht er auch aus eigenem Impuls denkend, strukturierend und experimentierend auf sie zu.“ (Schäfer 2005, S.54)

Die Dinge der Welt haben für das Kind einen Aufforderungscharakter. Es fordert seine Umgebung heraus, indem es aus selbstständiger Entschlossenheit auf die Welt zugreift und die Reaktionen als Erfahrungen verarbeitet. Der Säugling sieht ein Objekt und greift zu, um damit zu spielen. Durch das Fühlen und Benutzen erfährt er etwas über das Objekt und ein bestimmtes Handlungsschemata. Taucht ein vergleichbarer Gegenstand wieder auf, erinnert sich das Kind daran. (vgl. Piaget 1992)

Mit dem Ende des ersten Lebensjahres vollzieht sich eine Veränderung, was bedeutet, dass die Kinder von nun an Handlungen verinnerlichen. Es entstehen Vorstellungen von Bildern, Szenen, Geräuschen, Stimmen, Gerüchen und Tönen, die mit verschiedenen Gefühlen und

Emotionen verbunden werden. Diese neue Welt der Vorstellungen ist wichtig für das Spiel und das Fantasieren. Die Kleinkinder können nun aus den verschiedenen Szenen und Bildern etwas neu formen oder erfinden und durch Fantasien der Welt einen subjektiven Charakter geben. (vgl. Schäfer 2003, S.7) Im Spiel können sie außerdem die neuen Bilder experimentell als Erfahrungen verbuchen. Das Spiel ist Grundvoraussetzung für die frühkindliche Bildung und wird vor allem auch gebraucht, damit Erfahrungen aus der Wirklichkeit zu einem Teil einer persönlichen Geschichte werden können. (vgl. Schäfer 2005)

2.1.4 Die musikalischen Fähigkeiten von der Geburt bis ins vierte Lebensjahr

Mit Musik verhält es sich wie mit der Sprache, sie entfaltet nur in der Gemeinschaft ihre eigentliche Funktion. „Der heranwachsende Mensch nimmt dabei in ähnlicher Weise wie bei der Sprache aufgrund seiner Veranlagung zum Sprechen und zur Musik die kulturell bereitgestellten Strukturen begierig auf: Die Tonleiter lernen wir ebenso wie die Grammatik, ohne darüber nachzudenken, an Beispielen. Nicht umsonst bestehen Kinderlieder im Wesentlichen aus Teilen der Tonleiter und einfachen Intervallen.“ (vgl. Spitzer 2007a, S. 339)

Die nachfolgenden Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich auf die Autorin Maria Seeliger, sofern dies nicht anders ausgewiesen ist.

Geburt bis zum 18. Lebensmonat

Die Kinder nehmen Musik auf und lassen sich durch sie ergreifen, sodass sie mit Leib und Seele dabei sind. Ihr Körper, ihre Gefühle und Gedanken stellen sich dabei speziell auf die Musik ein und wecken Empfindungen.

Während der täglichen Handlungen hören Säuglinge die menschliche Stimme mit ihren musikalischen Elementen, sie hören Schritte und Geräusche und sie erleben Stille.

Beginnen Gegenstände zu klingen, fängt auch das Kind an zu hören, was sich durch Hinwendung zum Klang oder direkter Kontaktaufnahme zeigt. Der Säugling betrachtet in der Regel zuerst den klingenden Gegenstand, fasst ihn an oder nimmt ihn in den Mund, um ihn mit allen Sinnen zu begreifen. Die Koordination von Augen-Handbewegungen und Ohren-Handbewegungen ist eine wichtige Grundlage für die Klangexperimente, die mit

zunehmenden Lebensmonaten immer mehr an Geschicklichkeit gewinnen. Die Klangbewegungen können kräftig und laut oder leise und weich erfolgen. Das Selbstempfinden über die Erzeugung von Klängen ist dabei für das Kind sehr bedeutungsvoll.

Säuglinge sind auch schon selbst in der Lage, Musik stimmlich zu bewirken. Im musikalischen Gespräch zwischen Baby und Bezugs- oder Bindungsperson entsteht ein Wechselspiel zwischen dem Hören und Erzeugen von Musik. Das Baby hört seine eigene Stimme und die der Bezugsperson. Indem diese Laute des Kindes spontan nachahmt, stimmt sie sich auf dessen Bedürfnisse, d.h. auf dessen Fähigkeiten und Grenzen, ab. Baby und Bezugsperson hören einander zu und erzeugen Klänge und Laute mit verschiedenen Tonhöhen, Rhythmen und Klangfarben. Erwachsene weichen dabei von ihrer eigentlichen Stimmlage ab und ahmen das Kind in seiner absoluten Tonhöhe nach. (Seeliger 2005, S. 197) Dies wird als so genannte Ammensprache bezeichnet, welche durch das Verlängern der Vokale und die Gestaltung von einfachen melodischen Mustern gekennzeichnet ist. Gurr-laute und Explorationslaute werden vom Kind produziert und lassen Nachahmungsspiele mit der Bezugsperson entstehen. (vgl. Papousek 2003, S.17) Der spielerische Umgang von Säuglingen mit ihrer Stimme zeigt sich, indem sie sie verändern, variieren und Neues erfinden. Säuglinge genießen deutlich ihre Stimme, mit der sie verschiedene Klangfarben ausprobieren. Sie nehmen die Finger zur Hilfe oder prusten mit den Lippen, explorieren verschiedene Tonhöhen und lauschen dabei der bunten Welt der Töne. (vgl. Elschenbroich 2001, S. 210f.) Diese frühkindlichen stimmlichen Spiele bilden bereits die Grundlage für das Sprechen und Singen. Es ist eine der frühesten Formen des kindlichen Spiels. Für diesen Prozess sind Lust und Freude entscheidend, da nur Babys, die sich ausgesprochen wohl fühlen, ihre Stimme vokalisches erklingen lassen. (vgl. Papousek 2003)

Experimente zeigten, dass Säuglinge mit wenigen Monaten bereits sehr musikalisch sind. Sie erkennen Gruppen, Rhythmen, können D-Dur-Dreiklänge von anderen Dreiklängen unterscheiden und sind in der Lage die Konturen einer Melodie zu erkennen.

Ein Experiment von Trainor und Trehub (1992) zeigt, dass Säuglinge in einer bestimmten Bedingung sogar besser sind als Erwachsene und dass die Einflüsse der Kultur (in diesem Fall der Westlichen) bei ihnen noch keine Auswirkungen haben. In dieser Untersuchung spielte man jungen Erwachsenen und Säuglingen eine unbekannte Melodie vor. Später wurde die

Melodie ein wenig verändert. Dabei stellte man fest, dass die Probanden die Veränderung eher bemerkten, wenn der „falsche“ Ton nicht zur Tonart gehörte, in der die Melodie stand. Gehörte der Ton jedoch als Teil zur Tonart und passte damit also zu den übrigen Tönen der Melodie, wurde die Veränderung überhaupt nicht bemerkt.

Entsprechende Melodien wurden im Experiment ebenso an Säuglingen untersucht, wobei diese Veränderungen der Melodie etwa gleich gut bemerkten.² Egal, ob der Ton außerhalb oder innerhalb der Tonart verändert wurde. (In: Spitzer 2007a, S. 165f.)

Das Ergebnis macht deutlich, dass Säuglinge nicht nur Tonabweichungen erkennen, sondern auch die Unterscheidungsleistungen noch deutlich weniger durch die Musikkultur geprägt sind als dies bei Erwachsenen der Fall ist. Möglicherweise sind es die harmonischen Strukturen, die der Erwachsene mithört, der Säugling jedoch nicht. (vgl. ebd., S. 165f.)

Im Alter von drei bis sechs Monaten ist der Säugling auch in der Lage, Töne absolut nachzusingen. Das haben Studien von Kessen, Levine & Wendrich ergeben. (In: Spitzer 2007a, S. 237) Diese Fähigkeit verliert sich aber im Laufe der nächsten Monate und Jahre zugunsten des Nachahmens der Melodiekontur. Die Kinder erfassen dann mehrere Töne als melodische Ganzheit und versuchen, ein Motiv mit seinem Tonhöhenverlauf nachzusingen. Erhalten Säuglinge eine mangelnde musikalische Anregung und werden spielerisch nicht zur Imitation des Nachsingens ermutigt, bildet sich die gegebene Voraussetzung zum Nachsingen von Tönen zurück und verkümmert. (vgl. Spitzer 2007a, S.237f.)

Zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat beginnen die frühen Spontangesänge, wobei sich Eigenschöpfungen mit Gehörtem zunehmend vermischen. Kleinkinder singen häufig Teile von gehörten Liedern und erfinden spontane, eigene Lieder.

Vom 18. bis zum 36. Lebensmonat

Mit zwei Jahren ist das musikalische Erleben ähnlich umfassend wie das erste Lebensjahr. Jedoch entwickelt sich das Kind in Hinblick auf seine motorischen Fähigkeiten und in Bezug auf seine Geschicklichkeit um einiges weiter. Zum anderen machen seine vielfältigen Gefühle und seine wachsende Fantasie es möglich, dass die Musik noch intensiver erlebt und ausgedrückt werden kann.

² Im Experiment wurde eine Standard-Melodie bestehend aus zehn Tönen verwendet. Verändert wurde die Melodie innerhalb der Tonart um vier Halbtonschritte und außerhalb der Tonart um nur einen Halbtonschritt. Gemessen wurde die relative Häufigkeit von Kopfdrehungen von Säuglingen. Sie bemerken sichtlich die Abweichungen und behandeln diese im Gegensatz zu Erwachsenen etwa gleich.

Musik wirkt auf jedes Kind unterschiedlich: während die einen innehalten und still sitzen, fangen andere an sich zu bewegen und werden aktiv, je nachdem, welche Funktion die Musik im Moment auf sie hat. Wirkt sie auf das Kind anregend, fängt es an sich zu bewegen. Wirkt die Musik beruhigend, bleibt es oft stehen, setzt sich hin oder nimmt Körperkontakt zu seiner Bezugsperson auf. Manche Kinder werden von den Eindrücken der Musik so inspiriert, dass sie zur Musik ertönen, Fragen stellen oder Geschichten erzählen.



Abbildung. 2.1
Experimenteller Umgang mit
Musikinstrumenten

Für sie wird es nun immer reizvoller mit allen möglichen Gegenständen Musik zu machen. Spielobjekte und Gegenstände ermöglichen, dass Kinder ihre musikalischen Ideen lustvoll offenbaren. Aber auch sämtliche Musikinstrumente haben auf die Kinder eine mitreißende Wirkung. Die vielfältigen Möglichkeiten zum Erzeugen von Klängen reizen sie zum schöpferischen und spielerisch-experimentellen Umgang mit Musik..

Manche Zweijährigen sind in der Lage, auf Silben und Wortlauten zu singen, noch bevor sie das Sprechen erlernt haben. Im Laufe des zweiten Lebensjahres besitzen die meisten Kinder die Fähigkeit einzelne Töne, die sich in ihrer Stimmlage befinden, nachzusingen. Auch die Wiedergabe einzelner Melodieteile ist möglich. Das Kind singt oft nur Melodieausschnitte, die es wiederholt. Das Singen ist noch durch das Atmen unterbrochen und führt nicht selten zum Absinken der Tonart. Die Kinder wiederholen besonders gern die Motive, die ihnen gefallen, betonen wichtige Töne und Worte oder verändern sie spontan. Dabei wird ein erstaunliches Gestaltungsempfinden sichtbar. Wie ein Kind ein Lied singt, ist sehr stark davon abhängig, wie es das Lied gehört hat und ob die Betonung dabei eher auf den Worten gelegen hat oder auf dem Gesang. Hört ein Kind zunächst nur die Melodie ohne Gesang, wird es diese zuerst aufnehmen und erst dann mit den Worten den rhythmischen Aspekt hinzufügen.

Die Übertragung der Musik auf andere Bereiche, wie zum Beispiel auf die Bewegung, bildet neben dem Hören, Erzeugen und Wiedergeben eine weitere Möglichkeit zum musikalischen Handeln. Durch das emotionale Erleben sind die Handlungsfelder Musik, Bewegung und

Sprache für die Kleinkinder miteinander verbunden. Eine natürliche Einheit von Musik und Bewegung wird beim Hören der Musik sichtbar, indem das Kind Musik hört und sich dazu bewegt. Durch seine motorische Geschicklichkeit kann es seine gehörten Eindrücke durch Aufspringen, Losrennen, Drehen, Galoppieren oder Stehenbleiben signalisieren.

Vom 36 bis zum 48 Lebensmonat

Die neuen musikalischen Erfahrungen bauen immer wieder auf den alten auf. Hat das Kind bis zum dritten Lebensjahr eine vielfältige, anregende, spielerisch-musikalische Umwelt erfahren, wird es nun auch weitere musikalische Äußerungen hervorbringen. Erfolgte jedoch nur eine geringe musikalische Anregung, so wird das Kind die Musik zuerst nur eher passiv wahrnehmen, bevor es musikalisch aktiv wird.

Die Kinder nehmen Musik mit all ihren Gefühlen, ihrem Körper und Verstand wahr. Indem sie außerdem ihre Eindrücke mit den Menschen und der Atmosphäre verbinden, in der das musikalische Geschehen stattfindet, wird dies zum sozialen Ereignis. Sie sind nun auch in der Lage, verschiedene Rollen in Form der Musik auszudrücken. So können sie zum Beispiel in die Rolle verschiedener Figuren schlüpfen.

Ebenso hören Kinder verschiedene Grundaspekte von Musik und sind fähig zwischen laut und leise, schnell und langsam, hell und dunkel usw. zu unterscheiden. Aktivitäten werden in diesem Alter häufig durch „Singsang“ begleitet. Es beginnt sich außerdem die Fähigkeit herauszubilden, in der Musik die verwendeten Instrumente herauszuhören. Für das Kind entsteht ein besonderes Hörerlebnis, wenn es den Spieler des Instrumentes auch sehen kann oder selbst Klänge damit erzeugt. Dann erfährt es über all seine Sinne, wie die Musik zustande kommt.

Das dreijährige Kind zeigt seinen eigenständigen kreativen musikalischen Prozess in verschiedenster Weise. Es singt spontan und erzählt dabei unterschiedliche Geschichten. Auch das experimentelle, fantasievolle und musikalische Spielen mit Gegenständen ist sehr typisch. Kinder können über den ganzen Tag hinweg ihre Tätigkeiten mit dem Singen verknüpfen und dabei ihre persönlichen Geschichten erzählen. Dadurch kann deutlich werden, was das Kind innerlich und äußerlich beschäftigt. Wichtige Wörter werden durch Tonveränderungen hervorgehoben, bedeutende Aussagen wiederholt und Wortneuschöpfungen eingebracht. Neue Lieder können erfunden und mit bereits gelernten

Liedern verbunden werden. Ebenso verhält es sich mit den Instrumenten. Durch Experimentierfreude versuchen Kinder, auf vielfältige Weise den Instrumenten Töne und Klänge zu entlocken.

Weisen Erwachsene der Experimentierlust zu viele Grenzen auf, können Kinder leicht Hemmungen und eine gewisse Scheu gegenüber musikalischem Handeln entwickeln. Sie bekommen rasch die Befürchtung etwas falsch zu machen. Musikalität wird häufig an der Fähigkeit festgemacht, wie Musik wiedergegeben werden kann. Doch wie ein Kind singt, hängt wesentlich von seiner Umwelt ab. Singt man einem Kind ebenso viel vor wie man ihm vorspricht, so wird es auch seine Singstimme erproben. (vgl. Seeliger 2005, S.221ff.)

2.2 *Musik und ihr pädagogisches Potenzial*

„Musik ist eines der größten Mittel, das Herz zu bewegen und Empfindungen zu wecken. Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber es unmöglich ist, zu schweigen.“

Victor Hugo (1802 - 1885), französischer Schriftsteller

Ob Erwachsene oder Kinder, Musik weckt bei den meisten Menschen reichhaltige Empfindungen und sorgt für großen Genuss und Entspannung. Musik wirkt auf uns in vielfältiger Weise und auch wir wirken auf die erlebte Musik.

Bislang gibt es erst wenige Untersuchungen zur Frage, was genau im Gehirn geschieht wenn es emotional auf Musik reagiert. Doch musikalische Erlebnisse bleiben selten ohne Wirkung auf die Beteiligten. Musik wird genutzt um die Atmosphäre und die Stimmungen im Alltag zu gestalten, sei es im Café, im Kaufhaus oder in Filmen. Stimmungen und Empfindungen werden beeinflusst und können erfreuen, beruhigen, trösten oder aktivieren. Wirkungen sind bei jedem Einzelnen unterschiedlich und scheinen davon abhängig zu sein, in welcher Stimmung sich der Zuhörer gerade befindet. (vgl. Spitzer 2007a)

Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen hat deutlich nachgewiesen, dass Musik positive Auswirkungen auf das soziale Verhalten und den Persönlichkeitsbereich sowie auf den Lern- und Leistungsbereich hat. Prof. Dr. Hans Günter Bastian wies in dieser Studie nach, dass Musik die sozial-emotionale Kompetenz steigert und gemeinsames Musizieren das Sozialverhalten, die Teamfähigkeit und den Zusammenhalt stärkt. (vgl. Bastian 2002, S.342)

„Musik basiert auf der Spielfähigkeit und dem Fantasiepotenzial des Menschen, entspringt seinem Ausdrucksbedürfnis und stiftet Beziehungen.“ (Dartsch 2002, S. 342) Außerdem wirkt sich Musik deutlich fördernd auf die Intelligenz und die Kreativität des Menschen aus. (vgl. Revers 1978, S. 19) Ferner dessen können durch Musizieren Konzentrationsleistungen verbessert werden. Deutlich zu beobachten war dies bei Kindern mit sehr schwacher Konzentrationsfähigkeit. Musizieren kann sich dabei sowohl präventiv als auch kompensatorisch auf die Konzentration auswirken. (vgl. Bastian 2002)

Innerhalb dieser sechsjährigen Studie wurde weiterhin beobachtet, dass Kinder Ängste, wie beispielsweise Schulangst, Angst vor Hausaufgaben usw. abgebaut haben. Es fand außerdem nicht nur eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit durch musikalische Tätigkeit statt, sondern es entwickelte sich auch eine höhere musikalische Leistung und Kreativität. Das eigene Musizieren fördert sowohl die Entwicklung des Charakters und der Persönlichkeit als auch feinmotorische Fertigkeiten. (vgl. ebd.)

Aufgrund der hohen Wirkung von Musik wird sie in vielfältiger Form in Therapien eingesetzt, je nach Krankheitsbild und medizinischem Gesamtumfeld zum Beispiel bei Angst, Stress und Schmerzen. Musik hat eine hohe Wirkung auf die menschliche Seele. (vgl. Bastian 2002 S. 430ff.)

2.2.1 Musik als Wahrnehmungssituation

Musikalische Situationen können die verschiedenen Sinnesmodalitäten der Kinder aktivieren und gleichzeitig die persönlichen Erfahrungen ansprechen.

Die Intensität von Klängen kann sowohl auditiv (Tonhöhen, Lautstärke etc.), als auch visuell (Farben, Formen, Material der Instrumente) wahrgenommen werden.



Abbildung 2.2
Erzeugen von Klängen mit dem eigenen Körper

Ebenso wird durch Berühren und Ertasten der Musikinstrumente in Bezug auf unterschiedliche Oberflächenstrukturen, Größen und Formen etc. das taktile System angeregt. Beim Spielen fühlen sie durch Körperkontakt die Schwingungen der Instrumente an den Händen, Beinen, am Oberkörper oder am Mund. Beck-Neckermann hat dies mit folgenden Worten eindrucksvoll beschrieben: „Musikalisches Handeln ist wie Baden im Meer voller Sinneseindrücke“. (Beck-Neckermann 2002, S. 47) Die kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmung nimmt Reize aus dem eigenen Körper auf und wird durch Bewegungen der Spieler aktiviert. Diese enorme Vielfalt an Sinneseindrücken im Zusammenspiel der

verschiedenen Sinnesmodalitäten löst dann bei den Kindern unterschiedliche Empfindungen und Reaktionen aus. (ebd. S. 48f.)

2.2.2 Musik schafft Beziehungen

Musik kann zu einer Erfahrungswelt werden, in der die Möglichkeit besteht, dass Kinder sich in Beziehung zu sich selbst und in zu Anderen erleben. (Beck-Neckermann 2002, S. 44)

Musik ist eine Aktivität, die Menschen gemeinschaftlich zusammenbringt. Dadurch wird sie zu einem sozialen Ereignis und einem Prozess der Beziehungen schafft. Sicherlich kann Musik auch im Alleingang, z.B. vor sich hin singend, pfeifend oder auf einem Instrument spielend, gemacht werden. Findet der musikalische



Prozess allein statt, wird Beziehung zu sich selbst geschaffen, d.h. zu inneren Gegebenheiten, zu fiktiven oder zu realen Personen. (ebd., S.44f.)

Abbildung 2.3
Gemeinschaft erleben – durch musikalische Handlungen

Der soziale Prozess wird jedoch noch deutlicher, wenn jemand mit Anderen oder für Andere musiziert. Dieser Kontakt kann zum Beispiel zwischen dem Kind und dem Erzieher oder auch unter den Kindern stattfinden. Mit Musik verhält es sich wie mit der Sprache, die nur in der Gemeinschaft ihre eigentliche Funktion entfaltet. (vgl. Spitzer 2007a) Im gemeinsamen Genießen der Stille oder der Rhythmik entsteht Beziehung in einer besonderen Atmosphäre. Es kommt zu Körperkontakt beim Lauschen der Musik oder beim Tanzen, wodurch die Beziehung zwischen den Kindern oder dem Kind und der Bezugsperson gestärkt und bereichert wird. Musik ist ein wesentlicher Teil zur Organisation zwischenmenschlicher Bindungen. (vgl. Altenmüller 2003, S.94)

2.2.3 Musik als Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeit

Da die Kommunikation während der ersten Lebensmonate hauptsächlich nonverbal erfolgt, ist musikalisches Handeln ein geeignetes Kommunikationsmedium, bereits für die Jüngsten. Denn dadurch wird eine Form des menschlichen Ausdrucks ermöglicht. (vgl. Papousek 2003)

Musik kann in einer Art und Weise angeboten werden, die für Kinder die Verbindung an gemeinsamen Aktivitäten erlebbar macht und in der sich jedes Kind als wichtigen Teil der Gruppe fühlen kann. Werden Kindern Musikinstrumente bereitgestellt kann man sehr schnell beobachten wie die experimentierenden Kinder dadurch miteinander in Kontakt treten. Die verschiedenen Geräusche, Klänge und Töne die die Kinder meist sofort erzeugen, finden in fortwährenden Reaktionen auf die der Anderen statt. Es werden Blickkontakte oder Lachen ausgetauscht, sie versuchen auf die Anderen zu reagieren und sich mit ihren Instrumenten zu übertönen. Das musikalische Handeln wird zur Kommunikation. Kinder können gemeinsam Musik erzeugen und sich dabei etwas mitteilen (Beck-Neckermann 2005, S. 136).

Da das Sinnesorgan Ohr nie verschlossen werden kann, ist es immer auf Empfang. Klänge und Geräusche sprechen an, sie wecken die Aufmerksamkeit und führen in der Regel dazu, dass Personen ihr Interesse gemeinsam auf dieselben Dinge und Ereignisse richten. Neben Mimik, Gestik, Worten oder Schrift ist musikalisches Handeln Teil des menschlichen Ausdrucksvermögens. (vgl. Beck-Neckermann 2002, S.58f.)



Abbildung 2.4
P. (2 Jahre) kann es kaum erwarten, die Instrumente auszuprobieren

Die Musik bringt verschiedene Atmosphären, Stimmungen und Gefühle zur Sprache, wobei die jeweiligen Bedeutungen situationsbezogen und subjektiv erschlossen werden. Beim gemeinsamen musikalischen Handeln in der Gruppe werden nonverbale und verbale Interaktionsprozesse angeregt, die ein hohes Maß an sozialem Handeln und Verstehen fördern und fordern. (vgl. ebd., S. 51ff.)

Aus dem musikalischen Handeln ergibt sich immer ein soziales Ereignis. Werden musikalische Situationen so angeboten, indem gemeinsames Handeln angeregt und gefördert wird, erhalten Kinder die Möglichkeit sich selbst auszudrücken und in Interaktion mit Anderen zu treten. Sie werden angeregt ihre Wahrnehmungen gemeinsam auszurichten und Handlungen mit und aufeinander abzustimmen. Da jeder das musikalische Geschehen individuell empfindet, entsteht ein hohes Potenzial in Bezug auf Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dabei ist es möglich, die eigenen Empfindungen zu entdecken, den Anderen mitzuteilen und gleichzeitig die Empfindungen der Anderen zu erleben.

2.2.4 Emotionale Wirkung von Musik

Die Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindergarten ist eine wichtige Grundvoraussetzung für die Erweiterung der Gefühlswelten der Kinder. Die Förderung der emotionalen und sozialen Fähigkeiten und das Erkennen von Gefühlen bei sich selbst und bei Anderen stellt eine wichtige Grundlage der Kommunikation dar. Die emotionale Erziehung hat zum Ziel zufriedene, in sich ruhende Menschen hervorzubilden. (vgl. Schneewind 2005, S. 30) In Situationen musikalischen Handelns



Abbildung 2.5
L. hält inne und lauscht
fasziniert den Klängen der
Gitarre

kann man die emotionalen Welten der Kinder ansprechen. Kinder erlangen dadurch einen höheren Grad an Erfahrung der eigenen Gefühlswelten und ein tieferes Verständnis für die Befindlichkeiten der anderen Kinder. Für zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Kontakte sind Gefühle grundlegend. Diese in Worte fassen zu können, ist ein wichtiger Aspekt der emotionalen Kompetenz. Das Sprechen über innere Zustände beginnt ungefähr zwischen dem 18. und 20. Lebensmonat und wächst stetig. Spätestens mit 36 Monaten sind Kinder in der Lage Gefühlszustände bei sich und bei Anderen zu benennen. (vgl. ebd., S.30f.)

Die emotionale Wirkung von musikalischem Handeln ist auf mehreren Ebenen zu beobachten. Sloboda fand in einer empirischen Untersuchung folgende körperliche Reaktionen auf Musik heraus: Gänsehaut, die eiskalt den Rücken hinunterläuft, Lachen, Tränen, Herzklopfen und Erröten. Vielfach führt Musik auch zu motorischen Reaktionen, was

mit Veränderung der Körperhaltung und motorischen Bewegungen einhergeht. (vgl. Spitzer 2007) Der Effekt auf die verschiedenen körperlichen Variablen hat einen größeren Einfluss, wenn die Musik direkt durchgeführt wird und nicht von einem Tonträger wie der Kassette oder einer CD gespielt wird. (vgl. ebd., S. 430)

Als zweites ist nach Sloboda zu beobachten, dass Musik eine Veränderung auf die Stimmungs- und Gefühlslage zur Folge hat. Menschen können durch Spielen und Hören von Musik ihre eigene emotionale Stimmung unterstützen, umlenken und ausdrücken. (siehe Tabelle 2.1) Musik führt zusätzlich zur Aktivierung von Strukturen, die Wachheit und Aufmerksamkeit unterstützen. „Die Tatsache, dass Musik die Eigenschaft besitzt, (...)intensive Glücksgefühle zu bewirken und körpereigene Belohnungssysteme stimuliert, legt nahe, dass Musik, (...) einen deutlichen Beitrag zu unserem geistigen und körperlichen Wohlbefinden leisten könnte.“ (Spitzer 2007a, S. 398) Auf der anderen Seite werden durch angenehm empfundene Musik, unangenehme Emotionen die Angst und Aversion signalisieren, gemindert (vgl. Spitzer 2007b, S. 188) Papousek konnte in Langzeitbeobachtungen feststellen, „dass Kinder gelegentlich bereits im zweiten Lebensjahr ihr Singen im Monolog gezielt nutzen, um im Kummer Erleichterung zu finden“ (Papousek 2003, S. 47).



Abbildung 2.6

Singen führt zu positiven Emotionen

<i>Positivität (36%)</i>	
gestresst	behglich
traurig	frhlich
irritierbar	locker
unsicher	sicher
gespannt	entspannt
<i>geistige Präsens (14%)</i>	
gelangweilt	interessiert
unbeteiligt	beteiligt
einsam	verbunden
nostalgisch	in der Gegenwart
<i>Wachheit (12%)</i>	
benommen	wach
müde	energiegeladen

Quelle: (Spitzer 2007a, S. 393)

Tabelle 2.1 **Drei Faktoren (mit prozentualer Varianzaufklärung) der emotionalen Reaktion auf Musik (nach Sloboda 1999) und jeweils charakteristische Adjektivpaare**

3 Schlussfolgerungen der vorangegangenen theoretisch-empirischen Arbeit

3.1 *Institution Kindertagesstätte*

3.1.1 Der elementarpädagogische Auftrag

Jede Kindertagesstätte folgt einem elementarpädagogischen Auftrag, der auf den formulierten rechtmäßigen Vorgaben vom Gesetzgeber basiert. Diese werden im Dialog zwischen Trägerschaften, Eltern, Kindern und Erzieherinnen konkret für jede Einrichtung umgesetzt.

Anhand von gesetzlichen Vorgaben wird ein rechtlicher Rahmen von den jeweiligen Regierungen der einzelnen Bundesländer für die institutionelle Erziehung geschaffen, in der festgelegt wird, welche Aufgaben in Kindertagesstätten übernommen werden müssen.

Das Berliner Bildungsprogramm ist solch eine fachliche Rahmenvorgabe für die Praxis aller Berliner Kindertageseinrichtungen, in der eine verbindliche Beschreibung des Bildungsauftrages und klare Aussagen zur Wahrnehmung und Umsetzung dieses Auftrages erklärt werden. In diesem Programm wird fundiert und differenziert beschrieben, welche Aspekte kindliche Bildungsprozesse kennzeichnen und welche gesellschaftlichen Anforderungen außerdem an frühkindlicher Bildung tatsächlich bestehen.

Diese ergeben gemeinsam bestimmte Bildungsaufgaben für Kindertageseinrichtungen. Es werden sieben verschiedene Bildungsbereiche mit konkretem Arbeitsmaterial im Berliner Bildungsprogramm vorgesellt. Die Ziele des Programms sind in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes formuliert und gliedern sich deshalb in Ich-, Soziale-, Sach- und Lernmethodische Kompetenzen. Zu den verschiedenen Bildungsbereichen zählen Musik und sechs weitere Bereiche, wie zum Beispiel Soziales und kulturelles Leben, Kommunikation, bildnerisches Gestalten oder mathematische Grunderfahrungen.

Musik kann Anregungen für die soziale, emotionale, motorische und kognitive Entwicklung der Kinder geben. Des Weiteren hält sie vor allem Potenzial für die Entfaltung von Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten bereit.

Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen stellt den Bildungsbereich Musik als eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung des Kindes dar. Musik muss für alle Kinder gefördert werden.

Das Programm liefert vorgegebene Analysefragen, die der Pädagoge zusammen mit Eltern, Kindern und im Team beantworten kann. Außerdem werden konkrete Bildungsaufgaben für Erzieherinnen im musikalischen Bereich formuliert. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004)

Das Bildungsprogramm für das Land Brandenburg (Grundsätze Elementare Bildung) enthält ebenso den Schwerpunkt Musik als einen wichtigen Aspekt der frühkindlichen Bildung. Die weiteren Bildungsbereiche ähneln denen des Berliner Bildungsprogramms. Es werden in dem brandenburgischen Bildungsplan jedoch nicht so detailliert Bildungsaufgaben für Pädagogen beschrieben, wie es im Berliner Bildungsprogramm der Fall ist. Denn hier werden konkrete Fragestellungen für die Fachkräfte formuliert, welche als Grundlage von Beobachtung und Dokumentation genutzt werden können. Ebenso werden in den Grundsätzen elementarer Bildung keine Analysefragen und Ziele in Hinblick auf Sach-, Sozial- sowie Ich- und Lernmethodische Kompetenz formuliert.

In Deutschland werden Kindertagesstätten vom Deutschen Sängerbund, die musikalisch beispielhaft wirken, mit dem „Felix“ ausgezeichnet. (Verweis auf Anhang S. 63) Kriterien für diese Auszeichnung sind gewissermaßen „täglich mit Kindern zu singen, die Tonhöhe der Lieder an die kindliche Stimme anzupassen, vielfältige und altersgemäße Lieder auszuwählen“ und „Lieder von Kindern aus anderen Kulturen in das Repertoire zu integrieren.“ (Pesch & Völkel 2004, S.10ff.) Des Weiteren gehören das Aufführen erlernter Lieder, die Einbeziehung rhythmischer Instrumente und die Integration von Tanz- und Bewegungsspielen dazu. (ebd., S.10ff.) Dabei wäre interessant zu wissen, wer diese Anerkennung verleiht, wie lange eine Hospitation dabei stattfindet und ob alle Erzieherinnen oder nur einzelne Gruppen in Betracht gezogen werden.

3.1.2 Die Pädagogische Grundhaltung

Die Verantwortung für die Umsetzung musikalischer Bildung hängt letztendlich von den Fachkräften der einzelnen Institutionen ab. Die Frühpädagogen haben den Auftrag, pädagogische Ansätze und Leitbilder adäquat umzusetzen. Dabei ist die persönliche Grundeinstellung von großer Bedeutung.

Viele Pädagogen haben die Befürchtung, sie wären für den musikalischen Bereich ungeeignet, sie scheuen sich davor zu singen oder die Instrumente in die Hand zu nehmen. Sie fühlen sich unmusikalisch und sehen die Musik als Sperrgebiet. Dann wird entweder auf Erzieherinnen aus anderen Gruppen zurückgegriffen, die „musikalisch“ sind und Gitarre spielen können sich schnell ein paar Minuten Zeit nehmen, um mit den Kindern ein oder zwei Lieder zu singen. Oder es kommen spezielle Fachkräfte aus der Musikschule zu Besuch. Der Nachteil daran ist, dass oft Gebühren erhoben werden, die die Eltern tragen müssen. Somit können häufig nur bestimmte Kinder teilnehmen, die nicht selten aus den höheren sozialen Schichten kommen. In diesem Fall hat das Kind nur bedingt die freie Wahl selbst zu bestimmen, denn die Eltern treffen letztendlich die Entscheidung. Ebenso finden die Angebote zu festgelegten Zeiten statt und sind nicht auf die momentane Situation der Kinder abgestimmt.

Ziel soll es sein, allen Kindern Zugang zu einer fundierten musikalischen Bildung zu ermöglichen. Deshalb ist es wichtig, ein ganzheitliches Konzept für die gesamte Gruppe und den ganzen Kindergarten zu entwickeln. In den Kindertagesstätten muss das Musizieren und Singen zweifelsohne zum alltäglichen Tagesablauf gehören. (vgl. Landesmusikrat NRW 2003)

Der persönliche Zugang der Pädagogen zur Musik und zu den Musikinstrumenten ist entscheidend dafür, welche Rolle die Musik in den Einrichtungen einnimmt. Prägend hierfür sind die eigenen biographischen Erfahrungen der Frühpädagogen. Welche Bedeutung Musik in deren eigenem Leben hat und welche Haltung damit verbunden wird, hat Einfluss darauf, ob Musik eher leistungsorientiert oder phantasievoll verstanden wird. Musik kann individuelle Bedeutungen erhalten und als Lernfeld, Spielfeld, als Feld sozialer Erfahrungen oder als Ausdrucksfeld persönlicher emotionaler Befindlichkeiten verstanden werden. (vgl.

Beck- Neckermann 2002, S. 21) Es ist deshalb vor allem wichtig, Pädagogen zum musikalischen Handeln zu ermutigen, denn an erster Stelle stehen nicht die theoretischen Kenntnisse der Musik, die beherrscht werden müssen. Musik in der frühen Kindheit soll keinesfalls als Lernfeld für „rhythmisch“ Begabte oder „schön“ Singende verstanden werden. Es steht vielmehr der schöpferische und phantasievolle Umgang im Vordergrund, dem man sich als Erwachsener öffnen muss. Der Pädagoge soll Zeuge der kindlichen Entwicklungsschritte werden und gleichzeitig selbst die Dinge erforschen. Dadurch kann sich der Erwachsene auch immer wieder selbst neue Erkenntniswege erschließen und seine eigenen Überlegungen anregen. (Dreier 1994, S. 84)

Obwohl Bildungsprozesse Selbstbildungsprozesse sind, dürfen die Kinder auf ihren individuellen Wegen der Weltaneignung nicht allein gelassen werden. Kinder brauchen ein soziales Gegenüber, welches sie ernst nimmt, anerkennt und unterstützt. Gleichzeitig benötigen sie Unterstützung und Herausforderung, um sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen. (vgl. Laewen 2002, S. 42ff.) Die Beobachtung durch den Erzieher ist ein wichtiger pädagogischer Prozess dafür. Nur er kann den Interessen- und Bedeutungszusammenhang des Kindes beantworten, wenn er weiß, welche Themen es aktuell beschäftigen. Sich gemeinsam auf den Bildungsweg zu begeben, heißt vor allem zuhören, beobachten und verstehen. (vgl. Andres 2002, S. 100)

Leider verbindet der Erwachsene nur zu oft Musik mit „musikalisch“ und „unmusikalisch“. Der Musikpädagoge Heinrich Jacoby erkannte, dass es unmusikalische Menschen gar nicht gibt. Seine Beobachtungen von mehr als siebenhundert Menschen verschiedenen Alters zeigten, dass sich nach Selbsteinschätzung 80% für „unmusikalisch“ hielten. Eine hoffnungslose Zusammenarbeit stellte sich jedoch nur bei Zweien heraus. Diese konnten hohe und tiefe Töne jedoch aufgrund von organischen Schäden nicht wahrnehmen. Bei anderen ließ sich das scheinbare nicht unterscheiden können von verschiedenen Tönen aufgrund von mangelnder Bereitschaft zum Versuch erklären. War die Bereitschaft wieder da, so zeigte sich auch ihr „musikalisches Gehör“ wieder. Außerdem stellte Jacoby fest, dass Menschen die nervös, zerstreut und eine verminderte Empfangsbereitschaft für Sinneseindrücke besaßen, eher musikalisch versagten. Ein Mangel an Selbstvertrauen ist die häufigste Ursache für unmusikalisches Erscheinen. Durch Vorschriften, ungeeignete Fragestellungen, voreilige Hilfestellungen und Problemlösungen wird die eigene Entfaltung gestört. Dadurch verliert der

Mensch die Befähigung und den Mut selber auszuprobieren, zu improvisieren und spontan eigene Äußerungen zuzulassen. Er ist zunehmend in der Entfaltung seiner eigenen musikalischen Entwicklungsmöglichkeiten gehemmt. Doch solche Hemmungen muss der Pädagoge zunächst bei sich selbst überwinden, indem er das eigene Verhalten überdenkt und seine Möglichkeiten und Fähigkeiten mobilisiert und neu entdeckt, damit er weniger entmutigend auf die musikalische Entwicklung der Kinder wirkt. (vgl. Jacoby 1995, S.17ff.)

Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, bedeutet sie in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen und anzuregen. Deshalb ist es wichtig, sich mit ihrem individuellen Entwicklungstempo und –weg abzustimmen (vgl. Heck 2002). Kinder müssen ihre Erfahrungen möglichst direkt über alle Sinneskanäle aufnehmen und auf diese Weise umfassende Erkenntnisse über ihre Umwelt erfahren. Der Erzieher sollte deshalb intensive Wahrnehmungs- und Erkundungsprozesse unterstützen, fördern und die Chance geben, damit ein Dialog zwischen dem Kind und seiner Umgebung stattfinden kann. Es ist wichtig die Fragen und Themen der Kinder aufzugreifen und nicht einem festen Lehr- oder Wochenplan zu folgen. (vgl. Laewen 2002)

3.1.3 Situationsbeschreibung - Musik in Kindertagesstätten

In einzelnen Kindertagesstätten gibt es feste Wochentage, an denen Musik thematisiert wird. Während meiner praktischen Tätigkeiten in Kindertagesstätten sind mir die folgenden Beobachtungen stark in negativer Erinnerung geblieben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Beispiele generalisiert werden können. Es gibt zahlreiche Kindertagesstätten, die eine sehr gute musikalische Umsetzung verwirklichen, jedoch besteht zum Teil auch noch ein hoher Bedarf an Qualitätssicherung.

Häufig sind alle Kinder der Gruppe in der Regel dazu verpflichtet an Angeboten teilzunehmen. Sie werden nicht selten aus derzeitigen Beschäftigungen gezogen, denen sie sich mit höchster emotionaler Vertiefung und Anstrengung widmen. Noch völlig in Gedanken an das derzeitige Spiel werden sie aus ihren fantasiereichen Spielen gerissen, um sich in einem Kreis mit der Gruppe zusammen zu finden. Haben sich die Kinder im Kreis gesammelt, häufig auf Holzstühlen sitzend, werden ein oder zwei Lieder gesungen, in einer Atmosphäre, die Bewegungen zur Musik völlig entgegenwirkt und unterdrückt. Dann werden die

Instrumente herausgeholt, in die Mitte des Kreises gelegt und die Kinder nach und nach zu dem Namen der Instrumente befragt. Sogar Zweijährige sollen dann Begriffe wie Zimbel, Triangel oder Klanghölzer benennen. Nachdem jedes Kind noch einmal kurz einen Ton auf ein paar Instrumenten erzeugen durfte, werden diese schnell wieder weit weggepackt. Zu lautes Spielen der Instrumente wird viel zu oft unterdrückt, da es als Krach empfunden wird.

Nicht selten findet man solche Beispiele in der Praxis vor. Die Aneignung von Wirklichkeit mittels vielfältiger Erkundungen und Forschungen, bleibt dabei außer Betracht. In diesem sehr negativen Beispiel steht weniger das Kind mit seinen Interessen an erster Stelle, als vielmehr die Verpflichtung zur „Musik“ seitens der Erzieherin. Dabei scheinen Produkte von Beschäftigungen wichtiger als die eigentlichen Entwicklungsprozesse der Kinder. Ebenso spielen nicht selten die Eltern dabei eine entscheidende Rolle, da die Erzieher sich verpflichtet fühlen, ihnen etwas zu präsentieren. Wie zum Beispiel: „Heute haben wir die Zimbel kennen gelernt“ oder alle Kinder basteln eine Rassel, die sie ihren Bezugspersonen zeigen oder schenken können. Es ist wichtig, dass sich Erzieher nicht als Personen verstehen, die den Kindern etwas beibringen und sich dadurch stark gegenüber den Kindern fühlen. Sie sollen vielmehr eine Begleitung bei der Aneignung der Welt sein. Es ist wichtig als Erwachsener auf die kindlichen Potentiale und Fähigkeiten der Kinder zu vertrauen (vgl. Laewen 2002, S. 42).

Angebote werden häufig zwischen dem Freispiel und dem Mittagessen durchgeführt und dauern in der Regel nicht länger als zwanzig Minuten. Dadurch begleiten Druck und Eile die Beschäftigungen und stehen mit den Erlebnissen der Kinder kaum in Verbindung. Manche Pädagogen meinen, sie würden das Thema Musik umsetzen, indem sie während des Freispiels Musik von einem CD-Player abspielen. Doch solche Situationen führen vielmehr zu andauerndem Lärm und weniger zu einer akustischen Umgebung, die sowohl Klänge und Geräusche hörbar macht, als auch Stille zum Erlebnis werden lässt.

3.2 Empirische Untersuchung

Unter empirischer Sozialforschung versteht man die Erhebung und Interpretation von Daten über soziale Tatsachen. In diesem Fall, betrifft dies das Verhalten, Erleben und Bewusstsein des Menschen. Um diese zu beschreiben sind Methoden notwendig, welche zur Datengewinnung, Datenanalyse, Intervention und Evaluation eingesetzt werden. Erhebungen in der empirischen Sozialforschung können mittels qualitativer oder quantitativer Methoden durchgeführt werden.

Bei der qualitativen Forschung besteht der Anspruch, Lebenswelten aus der inneren Sicht handelnder Menschen zu beschreiben. Es gibt verschiedene Forschungsperspektiven, die zur Erhebung genutzt werden können. Darunter zählen zum Beispiel Leitfaden- oder Narrative Interviews, Beobachtungen, Aufzeichnungen von Interaktionen, Sammlungen von Dokumenten etc..

Bei quantitativen Forschungsmethoden ist der Beobachter unabhängig vom Forschungsgegenstand. Quantitative Methoden zielen auf eine systematische Messung und Auswertung von sozialen Fakten mit Hilfe verschiedener Erhebungsinstrumente ab. (vgl. Bortz 2005, 295ff.)

Es soll untersucht werden, ob sich ein musikalisch-ästhetisch inszenierter Morgenkreis positiv auf Wohlbefinden und Engagiertheit von 2 bis 3- Jährigen auswirkt. Hierbei wird die teilnehmende Beobachtung gewählt, da sich diese gerade bei jüngeren Kindern sehr anbietet. Es handelt sich um eine qualitative Untersuchung, aufgrund der teilnehmenden Beobachtung in einem natürlichen Umfeld. Aufgrund dieser naturalistischen Beobachtung liegt eine Feldforschung vor. (vgl. ebd., S. 338ff.)

3.2.1 Ausgangssituation

Die Pädagogen einer Kindertagesstätte Potsdams führen jeden Morgen einen so genannten Morgenkreis durch, in der die Kinder zusammenfinden und durch gemeinsames musizieren in den Tag starten. Daran nehmen drei Gruppen im Alter von einem halben bis zum dritten Lebensjahr teil. Der Morgenkreis ist fester Bestandteil des Alltags und wird durch das

Ertönen einer Glocke eingeleitet. Die Glocke dient dabei als Signal für Ruhe, Zusammenkunft und Anfang. Danach wird die Glocke auf einem kleinen roten Tuch in die Mitte gestellt. Da sich drei Gruppen mit ca. 40 Kindern in einem kleinen Gruppenraum zusammenfinden, sitzen alle auf dem Fußboden durcheinander. Dabei kommt es häufig zu Konflikten zwischen den Kindern, wer wo sitzen darf. Haben sich die Kinder dann zusammen gefunden, verstreicht häufig Zeit bis zu dem eigentlichen Beginn. Es kommt vor, dass sich die Erzieherinnen untereinander unterhalten, aufräumen etc.. Die Äußerungen der Erzieherinnen sind im Allgemeinen nicht kindgerecht. Die Erzieherin nimmt generell eine dominante Rolle ein und bietet den Kindern wenig Möglichkeit ihre Wünsche und Erlebnisse zu äußern. Jedes Kind wird einzeln begrüßt, wobei einigen mit Hände schütteln und andere durch zuwinken Guten Morgen gesagt wird. Anschließend wird das Begrüßungslied gesungen, wobei die Erzieherinnen nicht selten das Lied unterbrechen, weil sie den Text vergessen. Auf sinnlich-ästhetische Gestaltung verzichtet die Erzieherin völlig. Es gibt keine weiteren Medien, die in dem Morgenkreis zum Einsatz kommen. Außerdem wird kein Zeichen für das Ende des Morgenkreises deutlich.

3.2.2 Methode

Methodisch soll die Wirksamkeit eines gestalteten Morgenkreises in Hinsicht auf das Wohlbefinden und die Engagiertheit der Kinder anhand eines speziell entwickelten Beobachtungsbogen (Verweis auf Anhang S.62) untersucht werden. Die Grundlage für die Methodik der Untersuchung bietet in diesem Falle die Leuener Engagiertheitsskala für Kinder in abgewandelter Form.

Die Leuener Engagiertheitsskala von Ferre Laevers geht davon aus, dass eine engagierte Person hoch motiviert ist und sein gesamtes Potenzial seiner Möglichkeiten nutzt. Bei einem engagierten Kind zeichnet sich der Forschungsdrang durch Interesse, Ausdauer, Kreativität und Faszination aus. Seine Energien werden alle eingesetzt um an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit zu gehen. Daraus lässt sich auf die Bedeutung für den jeweiligen Bildungsprozess schließen. Das Wohlbefinden ist die Voraussetzung für eine hohe Engagiertheit. Mit Hilfe der Engagiertheitsskala soll herausgefunden werden, wie sich das Kind mit einem bestimmten Inhalt auseinandersetzt.

Aus der aktuellen Lernbereitschaft des Kindes und dem Grad der Engagiertheit kann auf die Bedeutung der Aktivität für den Bildungsprozess geschlossen werden. In dem abgewandelten Beobachtungsbogen von Laevers werden folgende Punkte übernommen: Konzentration, Energie, Ausdauer, Reaktion, Offenheit und Selbstwertgefühl. Die Themen Kreativität, Genauigkeit, Zufriedenheit, Durchsetzungsvermögen, Genießen können und im Einklang mit sich selbst sein, werden, wie nachfolgend aufgeführt, in leichter Form abgewandelt. Die Items werden entsprechend operationalisiert, um die Beobachtungen zu vereinheitlichen (Verweis auf Anhang S.61). Ein Beobachtungsbogen erfasst zu gleichen Anteilen Engagiertheit und Wohlbefinden eines Kindes in dem bisherigen und in dem neuen musikalisch-ästhetisch inszenierten Morgenkreis. Die Einschätzung erfolgt nach den Bereichen: niedrig, mittel und hoch. (n, m, h)

Zu beobachten sind 12 verschiedene Items:

1. Konzentration
2. Energie
3. Gesichtsausdruck/ Körperhaltung
4. Ausdauer
5. Reaktion
6. Verbale Äußerung
7. Partizipation
8. Offenheit/ Aufgeschlossenheit
9. Entspanntheit
10. Freude
11. Vitalität
12. Selbstwertgefühl

Des Weiteren erfolgt eine Gesamteinschätzung der Aktivität des Kindes am Ende jedes Morgenkreises. Diese lehnt sich an die fünf-Stufen-Skala von Laevers an:

1. Keine Aktivität
2. Häufig unterbrochene Aktivität
3. mehr oder wenig andauernde Aktivität
4. Aktivität mit intensiven Momenten
5. Anhaltend intensive Aktivität

Bei der an sich qualitativen Beobachtung, geht eine quantitative Datenerhebung, aufgrund des Kategoriensystems (niedrig, mittel, hoch), einher. Zwei Kinder werden ausgewählt und über alle Morgenkreise hinweg beobachtet. Die Stichprobe, die nicht repräsentativ erhoben werden kann, umfasst diese zwei Kinder, wobei das eine Kind im dritten Morgenkreis nachher ausfällt, (drop- out Quote = 50%). Somit kann nur ein Datensatz ausgewertet werden. Die Untersuchung wird in jedem Morgenkreis jeweils drei Mal erhoben. Die Beobachtung wird durch zwei Personen durchgeführt, einer Erzieherin und somit Befürworterin des herkömmlichen Morgenkreises und einem Außenstehenden als Kritiker des bisherigen Morgenkreises. Um eine möglichst hohe Objektivität bei diesem Bogen zu erlangen, ist es sinnvoll, zwei Protokollanten einzubeziehen.

Für die Auswertung der Beobachtungsbögen wird der Mittelwert beider Protokollanten bestimmt, um im Anschluss das arithmetische Mittel aller Items berechnen zu können. Hierfür wird das ordinale Datenniveau (niedrig, mittel, hoch) in ein metrisches (1, 2, 3) transformiert. Des Weiteren sollen Photos für die spätere Auswertung genutzt werden. Da die Kinder bereits Erfahrungen mit der Kamera gemacht haben, soll es in dieser Hinsicht keine Probleme geben, diese mit einzubeziehen.

Ziel der Untersuchung ist es, den Morgenkreis für die Kinder musikalisch erlebbarer zu machen. Durch das in Szene setzen soll die Aufmerksamkeit der Kinder gesteigert werden. Durch das Schaffen ästhetisch-wahrnehmbarer Phänomene, in Bezug auf Raum, Zeit, Objekte, Handlungen und sozialer Aktionsformen, wird beobachtet, inwieweit sich dies auf die Persönlichkeit der Kinder auswirkt.

3.2.3 Durchführung

Der inszenierte Morgenkreis wird statt mit drei Gruppen (ca. 40 Kinder), in einer Gruppe durchgeführt (12 Kinder von 2-3 Jahren). Dadurch lassen sich die Angebote vor allem besser auf die Entwicklung der Kinder abstimmen. Durch die geringere Gruppengröße wird verhindert, dass zurückhaltende Kinder unberücksichtigt bleiben. Jedes Kind ist

gleichberechtigtes Mitglied des Kreises und kann so besser wahrgenommen und beobachtet werden.



Abbildung 3.1
E. ruft den Hasen

Es wird eine sinnlich wahrnehmbare Atmosphäre in Bezug auf die Raumgestaltung geschaffen, indem für jedes Kind ein Kissen bereit gelegt wird. Der Platz des Geschehens wird zusätzlich durch eine kuschelige Decke begrenzt. Jedes Kind kann somit etwas sehen und niemand kann wie bisher, eine dominante Rolle einnehmen. Dadurch haben alle Kinder die Möglichkeit sich beim Handeln und Sprechen zu beobachten. Durch eine besondere Atmosphäre, können sich die Kinder viel inniger in das Geschehen vertiefen. Dadurch sollen die Handlungen intensiviert werden. In der Durchführung des

Morgenkreises soll darauf geachtet werden, dass sich der Pädagoge mit in das Geschehen vertieft. Er soll die Handlungen der Kinder stets hinterfragen und versuchen darauf adäquat zu reagieren. Statt der Glocke erklingen sanfte Akkorde auf der Gitarre. Weitere Instrumente wie zum Beispiel eine Flöte werden mit eingebracht. Das Augenmerk soll auf der musikalischen Gestaltung liegen. Die Kinder können ihre künstlerischen Fähigkeiten mit Hilfe verschiedener Instrumente erproben. Die gesungenen Lieder werden ebenfalls mit Gitarre begleitet und stellen somit für die Kinder ein neues Erlebnis dar.

Ein Kuscheltierhase als Symbol für Anfang und Ende begrüßt die Kinder zu Beginn. Jedes Kind kann ihn streicheln und dann an seinen Nachbarn weitergeben. Dies erfordert eine hohe soziale Kompetenz. Gemeinsam rufen die Kinder den Hasen, sodass er aus seinem Versteck kommt. Die Kinder dürfen während des Geschehens sowohl selbst über Lieder etc. mitbestimmen als auch ihre persönlichen Erfahrungen und Wünsche äußern. Spannung und Entspannung ziehen sich durch das gesamte Geschehen. Die Verabschiedung des Hasen macht das Ende deutlich.



Abbildung 3.2
Begrüßen und kuscheln mit dem neuen Gast

3.2.4 Beobachtungen

In den Unterschieden der arithmetischen Mittel (Abb. 3.6) zeigt sich eine enorme Steigerung von Wohlbefinden und Engagiertheit. Die Gruppe ist in ihrem Verhalten viel ruhiger und konzentrierter. Die Kinder bringen viel häufiger ihre eigenen Erfahrungen mit ein und erzählen Geschichten, beispielsweise von der Gitarre, die sie selbst zu Hause haben. Darüber hinaus äußern sie sich sprachlich viel häufiger. Die Beobachtungen zeigen auch, dass zurückhaltende Kinder viel stärker als sonst in Aktion treten. Die Kinder offenbaren Faszination und halten inne um den Klängen zu lauschen. Ebenfalls suchen sie den Körperkontakt zu Bezugsperson. Beim nächsten Besuch in der Kindertagesstätte stellen die Kinder mit einem strahlenden Lächeln sofort die Frage: „Musik, Musik?“. Die Instrumente haben eine anregende Wirkung auf die Beteiligten, es bringen sich mehr Kinder ein als in dem vorherigen Morgenkreis. Des Weiteren zeigen die Kinder während des Geschehens eine viel höhere Motivation und Begeisterung als zuvor. Außerdem sind sie konzentrierter als zuvor und strahlen viel mehr Lebensfreude an ihrem eigenen Aktionismus aus.



Abbildung 3.3 Freude und Begeisterung über die eigenen Handlungen

3.2.5 Fazit

Das Handeln der Erzieherinnen wirkt ungeplant und gedankenlos. Die Aktionen und Reaktionen der Kinder werden zu wenig wahrgenommen und beobachtet. Die Bedeutungen und Hintergründe der Handlungen der Kinder scheinen unerfasst und unverstanden zu bleiben. Die Handlungsimpulse müssen viel besser auf die Kinder abgestimmt werden. Nachdem die Erzieherin beispielsweise die Glocke zum Leuten gebracht hat, verspüren die Kinder häufig das Gefühl, selbst Geräusche mit der Glocke zu erzeugen. Doch das steht nicht im Sinne der Erzieherin. Die Glocke muss in der Mitte stehen bleiben, wobei sie keinen Grund dafür nennt. Diese Anweisung ist für die Kinder nicht nachvollziehbar. Indem die Kinder außerdem wie auf einem „wildem Haufen“ zusammensitzen, kann keine positive Atmosphäre entstehen.

Das Resultat dieser Erhebung ist, dass eine vielschichtige Gestaltung und Inszenierung musikalischer Geschehnisse, das Wohlbefinden und die Engagiertheit bei 2 bis 3-Jährigen steigert. Leider musste sich die Gestaltung noch viel zu sehr den Auffassungen der Erzieherinnen anpassen. Zudem führten unpassende Handlungen und Äußerungen häufig zu Unterbrechungen. Aufgrund von Befürchtungen der Einrichtung konnten Ideen, wie das Abdunkeln des Raumes oder intensive Klanggeschichten nicht verwirklicht werden. Außerdem spielte leider Zeitnot eine Rolle, da vormittags immer noch Themenangebote durchgeführt werden.

Um die Unterschiede der Daten interpretieren zu können, müsste ein Signifikanztest durchgeführt werden. Weitere methodisch verbesserte Untersuchungen müssen folgen, um die Ergebnisse zu fundieren. Die gefundenen Ergebnisse sind nicht generalisierbar, da keine repräsentative Stichprobe gezogen wurde. Die interne Validität³ der Untersuchung kann nicht begründet werden, da die Unterschiede in den Daten auch durch Reifung des Kindes, Zeiteinflüsse sowie Veränderungen der Messinstrumente hervorgerufen worden sein könnten. Die Protokollanten sind nicht unabhängig, das heißt, sie sind von der Untersuchung direkt beeinflusst. Urteilsverzerrungen, wie zum Beispiel Tendenzen zur Mitte oder Primacy- oder

³ Interne Validität liegt vor, wenn die Veränderung der abhängigen Variable eindeutig auf die Variation der unabhängigen Variable zurückgeführt werden kann (keine Alternativerklärung).

Recency-Effekte⁴ können einen Einfluss auf die Untersuchung haben. Eine große Rolle spielen Auswahlverzerrungen, da die Stichprobe nicht per Zufall ermittelt wurde.

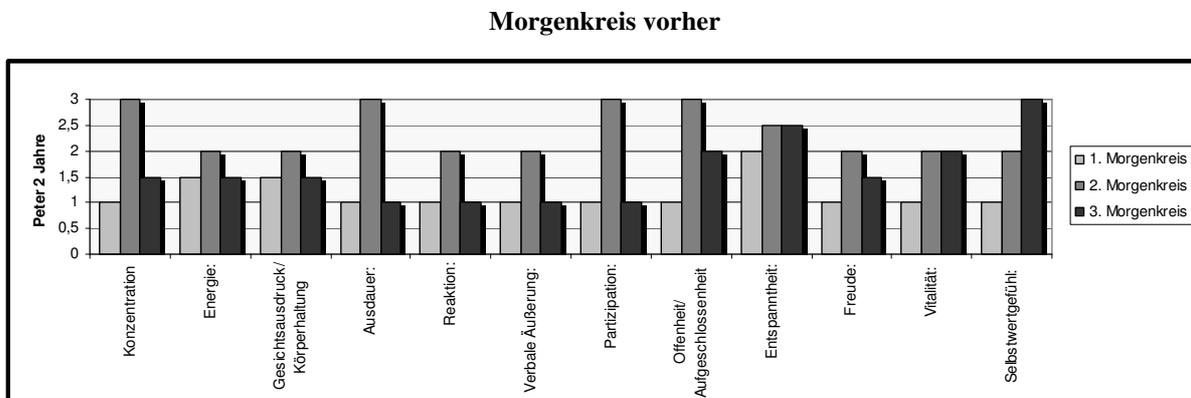


Abbildung 3.4 (1, 2, 3 steht für niedrig, mittel, hoch)

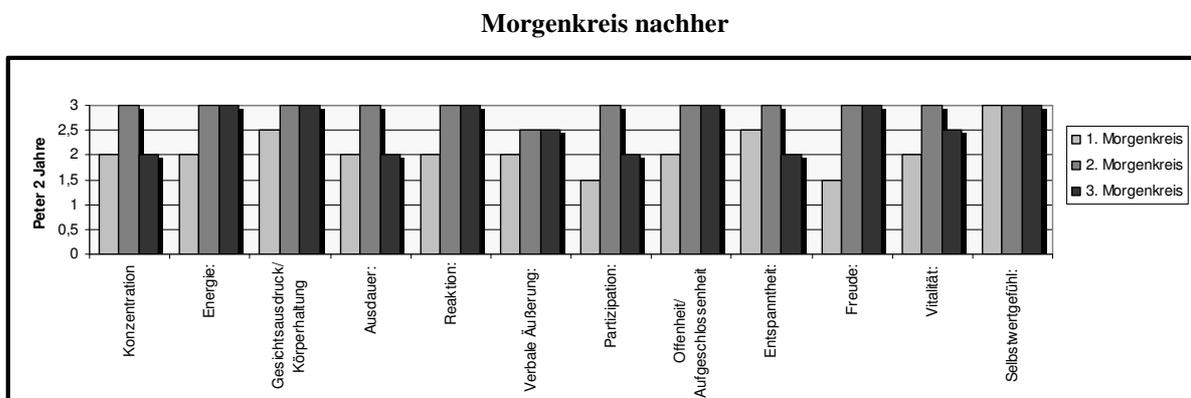


Abbildung 3.5 (1, 2, 3 steht für niedrig , mittel, hoch)

⁴ Der Primacy- Recency-Effekt ist ein psychologisches Gedächtnisphänomen, welches dazu führt, das früher (primacy) und später (recency) erfasste Information gegenüber anderer eingehender Information bevorteilt wird. Zeigte das Kind zu Beginn beispielsweise eine geringe Aktivität, könnte sie im Laufe der Beobachtungen höher eingeschätzt werden oder andersrum.

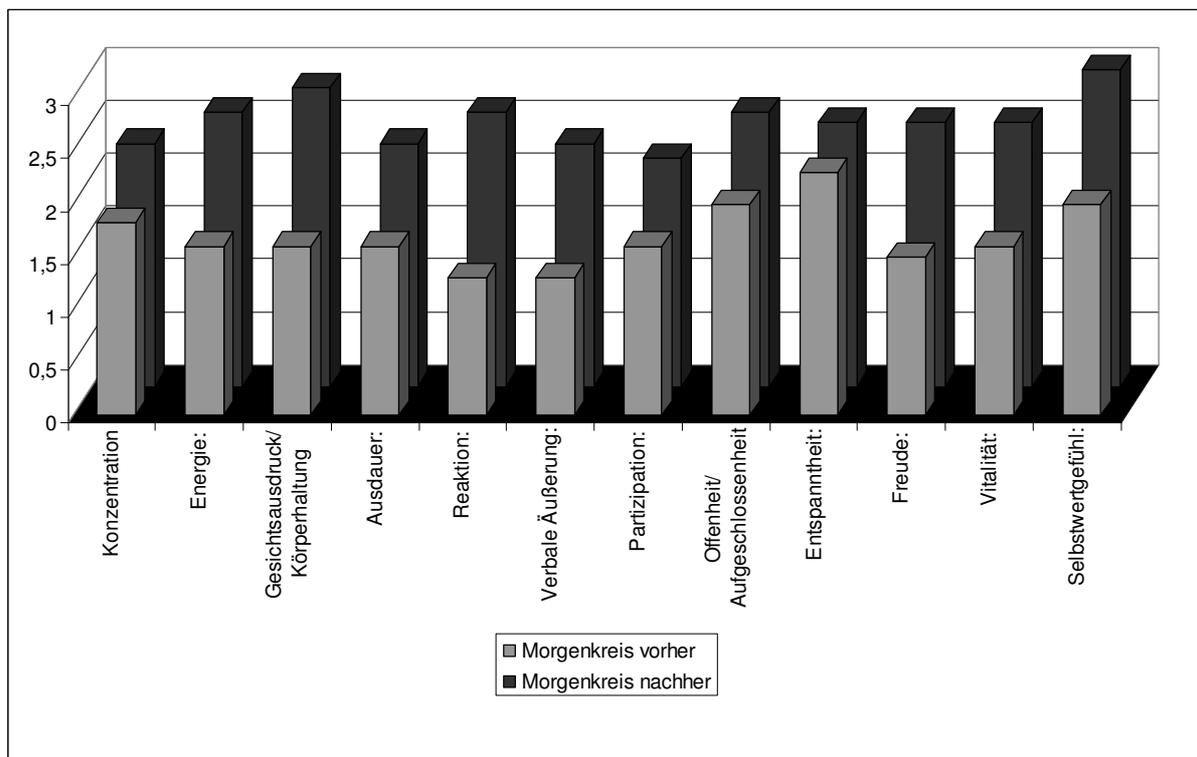


Abbildung 3.6 Arithmetische Mittel im Vergleich zwischen dem Morgenkreis vorher und nachher

Prozentuale Steigerung:

Konzentration:	+16%
Energie:	+33%
Gesichtsausdruck/ Körperhaltung:	+41%
Ausdauer:	+23%
Reaktion:	+43%
Verbale Äußerung:	+33%
Partizipation:	+19%
Offenheit/ Aufgeschlossenheit:	+20%
Entspanntheit:	+7%
Freude:	+33%
Vitalität:	+30%
Selbstwertgefühl:	+33%

3.3 Musikalisch- ästhetische Bildungsprozesse

3.3.1 Ästhetische Bildung

Die Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume ist besonders bedeutend für die Entwicklung frühkindlicher Bildungsprozesse. Für ein umfassendes Verständnis ist es zunächst wichtig zu wissen was unter Ästhetik, sinnlicher Wahrnehmung und ästhetischer Erfahrung zu verstehen und warum es für die musikalische frühkindliche Bildung so wichtig ist. Ästhetik versteht sich hierbei als Aisthesis, wobei nach der altgriechischen Bedeutungsgeschichte alles ästhetisch ist, was unsere Sinne beschäftigt (vgl. Schäfer 2005, S 245).

Nach Christian Rolle kann musikalische Bildung nur dann stattfinden, wenn Individuen innerhalb musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Deshalb sollte der Elementarpädagoge für die Eröffnung von reichhaltigen Räumen bereit sein, in denen es möglich wird, musikalisch zu Handeln. Dabei sollte gleichzeitig die Aussicht bestehen, ästhetische Erfahrungen anzuregen und zu unterstützen. (vgl. Rolle 1999, S. 1)

Ästhetik bezieht sich auf die sinnliche Wahrnehmung. Alles was in irgendeiner Weise wahrgenommen werden kann und somit unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen lässt, ist ästhetisch. Auf diese Weise wird unser Bewusstsein schon von Beginn des Lebens an geprägt. Es gibt keine andere Zeit, in der der Mensch mehr auf Ästhetik angewiesen ist, als die frühe Kindheit, da in dieser Zeit die Welt ausschließlich mit den Sinnen wahrgenommen werden kann. Denn niemand kann die Welt unabhängig von einer konkreten Erfahrung erklären. (vgl. Schäfer 2003, S.6)

Unter Ästhetik versteht man die sinnliche Wahrnehmung und die damit einhergehende Verarbeitung und Prägung des Bewusstseins. Deshalb ist ästhetische Erfahrung eine Form der sinnlichen Erfahrung aufgrund sinnlicher Wahrnehmung. Das Hervorrufen von Empfindungen oder Gefühlen und die Beschäftigung der Sinne machen Ästhetik aus. Sinneseindrücke, die als subjektiv bedeutsam empfunden werden, dass heißt durch emotionale Anteilnahme ausgelöst werden, machen den Beginn von ästhetischen Erfahrungen aus. (vgl. Meyer 2004, S.44ff.)

Ästhetik hat folglich nichts mit Ästhetisierung zu tun, d.h. in Form von irgendetwas zu verschönern oder um es gefälliger oder angenehmer zu machen.

Es gibt drei verschiedene Formen der sinnlichen Wahrnehmung. Die Wahrnehmung mit den Augen, Nase und Ohren, d.h. die Wahrnehmung über die Fernsinne, die Wahrnehmung über den eigenen Körper, auch als coenästhetische Wahrnehmung bekannt. Hier ist die Wirkung entscheidend, die der Gegenstand auf den eigenen Körper ausübt. Zu coenästhetischer Wahrnehmung gehören die Wahrnehmung der Raumlage, des Gleichgewichts, der Körperspannungen und Körperrhythmen als auch das körperliche Wohl- und Missbefinden. Die dritte Form, ist die emotionale Wahrnehmung, worunter die zwischenmenschlichen Beziehungen zu verstehen sind, die ebenfalls eine große Bedeutung haben. Wahrnehmung ist folglich eine Form von Konstruieren und Vergleichen. Die verschiedenen Wahrnehmungsweisen ergeben zusammen ein komplexes Bild der menschlichen Wirklichkeit. (vgl. Schäfer 2005, S. 248)

3.3.2 Ästhetische Erfahrung

Von Geburt an nehmen Kinder die Welt mit all ihren Sinnen wahr, weshalb ästhetische Erfahrungen die Basis für frühkindliche Bildung ausmachen. Sinneseindrücke sind die Grundlage für Erfahrungen, was jedoch nicht bedeuten soll, dass jede Betätigung schon einen Erfahrungsprozess hervorruft. Genauso wenig ist jede Erfahrung eine ästhetische Erfahrung. Rolle beschreibt die Begegnung zwischen Mensch und Objekt als das spezifische der ästhetischen Erfahrung.

„Ästhetische *Wahrnehmung* ist eine Voraussetzung für ästhetische Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen können wir machen in Konfrontation mit Objekten, die wir in besonderer Weise, nämlich ästhetisch, wahrnehmen. Ästhetisch heißt zugleich die Einstellung die wir einnehmen, wenn wir etwas ästhetisch wahrnehmen. In ästhetischer *Einstellung* kann alles zum ästhetischen *Objekt*, nämlich zum Objekt ästhetischer Wahrnehmung werden. Allerdings lohnt nicht jedes Objekt gleichermaßen die ästhetische Wahrnehmung und ist nicht in gleicher Weise geeignet, ästhetische Erfahrung zu befördern.“ (Rolle 1999, S. 90) Eine ästhetische Einstellung zeigt sich durch persönliche Disposition für Offenheit, Sensibilität und Empfindsamkeit.

Kennzeichnend an ästhetischen Erfahrungen ist auch, dass sie durch das Tun gemacht werden, durch die „Bewegung des Kopfes, durch die Veränderungen der Körperstellung, durch die Wahrnehmung des Auges, durch die Überraschungen der Hand (...) Hier sind komplexe Handlungsschemata am Werk, die zu einer ebenso komplexen Wirklichkeitserfahrung im Tun führen.“ (Schäfer 2005, S. 243) Das Wesentliche ist die intensive Auseinandersetzung, welche durch die subjektive Wissbegierde in der sinnlich-motorischen Tätigkeit ausgelöst wird. Es findet sozusagen eine Abgrenzung von der Routine und der alltäglichen Kontinuität statt. Durch Ästhetische Erfahrungsprozesse entsteht die Möglichkeit, Beständiges in neue Zusammenhänge zu stellen, eingefahrene Muster der Wahrnehmung aufzubrechen und Unhinterfragtes in Frage zu stellen und für sich neu zu definieren. Bildung setzt eine Offenheit für neue Erfahrungen und stellt somit die Möglichkeit für stetiges Weiterentwickeln dar. Ästhetische Erfahrung ist demnach auch durch Kontinuität gekennzeichnet.

Ästhetische Erfahrungen zu machen bedeutet eine Verbindung zu vergangenen Erfahrungen hervorzurufen und parallel zukünftige Erfahrungen zu begrüßen. Die Begegnung mit dem Neuen vollzieht sich in einem zeitlichen Muster, welches durch einen Anfang gekennzeichnet ist und verschiedene Höhepunkte und Momente der Spannung und Entspannung besitzt. Schäfer spricht von der „Zeitgestalt“, in welcher eine „szenische Ordnung“ zwischen sich langweilen und überaus Aktivsein kennzeichnet. (vgl. ebd., S. 244)

Ludwig Duncker formulierte folgendes: „Wo reizhaltige Umgebungen gewählt und gestaltet werden, wo sich Staunen und Faszination ausbreitet, wo Schönes und Erhabenes aufgesucht und in Wiederholungen durchlebt wird, wo Situationen ins Extreme gesteigert und Grenzerfahrungen provoziert werden – in all solchen Momenten verbindet sich ästhetische Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie spitzt sich zu im Verlangen, das Leben selbst auszukosten und ihm mehr als die übliche Routine abzugewinnen.“ (Duncker 1999, S. 40) Ästhetische Erfahrungen sind ein niemals abgeschlossener Prozess, sie erfolgen auf der Basis vergangener Erfahrungen, weshalb sie nicht übertragbar, sondern situationsbezogen von Individuen gemacht werden. (vgl. Rolle 1999)

3.4 Empfehlungen für die Arbeitsweise der Kleinkindpädagogen im Musikalisch-ästhetischen Bereich

3.4.1 Konsequenzen für die Umsetzung musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse

Die musikalisch-ästhetische Umsetzung ermöglicht sowohl den Dialog zwischen Subjekt und Objekt, als auch die Sensibilisierung und Intensivierung von Wahrnehmungsprozessen. Damit der Zugang zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen ermöglicht werden kann, ist es wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder sich in das Geschehen vertiefen, eigene Positionen, Einstellungen und Interessen entwickeln, klären und ausdrücken können. Diese besondere Atmosphäre ermöglicht das Innehalten, eine Verlangsamung, Intensivierung und das Ausbilden eines vertieften Interesses. (vgl. Meyer 2004, S.48f.)

Darüber hinaus werden künstlerische Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten gefördert. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass es keine Verpflichtung auf ein bestimmtes Lernresultat geben darf, wie es zum Beispiel für schematisches Basteln in Kindertagesstätten häufig üblich ist. Durch künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten kann sich das sinnliche Selbstbewusstsein des Lernenden weiterentwickeln. Ästhetische Erfahrungen bedeuten die Ermöglichung eines produktiven Umgangs mit der Wirklichkeit (vgl. Meyer 2004). Daher sind die planvolle Einführung, der Gebrauch von Medien und Materialien und die Wahl der Techniken von großer Bedeutung.

Claudia Meyer sagt, dass durch freies Experimentieren, Erkunden und Erproben der eigenen Grenzen von Ausdrucksmöglichkeiten, eine Steigerung des „Lebensgefühls“ und der „Lebensqualität“ erfolgt. Eigene gestalterische Aktivitäten, die Überwindung von alltäglicher Kontinuität und Offenheit gegenüber Neuem und Unerwartetem, tragen zu dieser Verbesserung bei. (Meyer 2004, S. 51ff.) Durch freies Experimentieren und Erkunden mit den Materialien, welches spielerisch und zufällig erfolgt, sind die Produkte nicht vorhersehbar aber trotzdem in einer offenen Systematik angelegt. Durch die eigenen schöpferischen Qualitäten werden wesentliche Teile der Ich-Identität geweckt, entwickelt und erhalten.

Es ist immer wieder wichtig darauf zu achten, dass es bei der Erschließung der Wirklichkeit nicht um die Aufbindung von Wahrheit geht. (vgl. ebd., S.50)

Kinder die beispielsweise beginnen ein bekanntes Lied zu singen und dieses dann jedoch auf ihre eigene Weise fortsetzen, brauchen nicht durch Eingriffe der Erwachsenen auf die „richtige“ Melodie hingewiesen zu werden. Denn genau in solchen Situationen ist häufig schon der Beginn von Hemmungen zu finden. (vgl. Jacoby 1995, S. 17f.)

Musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse fördern die Toleranz gegenüber mehrdeutig und fremden Situationen, Sachverhalten und Prozessen. Diese Bildungsprozesse bedeuten auch die Lust an vielfältigen Formen des Erkundens, Ausprobierens, Suchens und Deutens zu wecken. (vgl. Meyer 2004, S. 50) In der Praxis scheint es immer noch so, als würde die künstlerische Tätigkeit in Kindertagesstätten pädagogisiert werden. Die Kunst findet viel zu sehr als Mittel zum pädagogischen Zweck statt und wird dadurch zunehmend ihrer Eigendynamik beraubt. Künstlerische Tätigkeiten sind oftmals viel zu sehr auf ein Resultat bezogen und auf Ziele orientiert. In den Kindertagesstätten wird das Thema Musik auch vorwiegend in bestimmten Festen thematisiert, wie zum Beispiel Sommer- oder Herbstfeste. Dadurch bekommt die Faszination des Künstlerischen nur die Rolle des Einmaligen und Besonderen. Dabei handelt es sich eher um „schnell vergessene Glanzlichter, mit Highlight - Charakter, „Mogelpackungen“ für Motivationsschübe.“ (Pauls & Metz 2004, S. 36)

Die künstlerische Tätigkeit erschließt sich vielmehr über die experimentelle Weise, in dem der Pädagoge Räume für Begegnungen schafft. Vielschichtige Erfahrungserlebnisse können schon sehr früh zu einem musikalisch-künstlerischen Potential des Ausdrucks führen. Das Künstlerische soll als Tätigkeit angesehen werden, die etwas hervorbringt und Spielräume auf mehreren Ebenen ermöglicht. Im Künstlerischen erfolgt ein differenzierter und origineller Umgang mit der eigenen Wahrnehmung. Durch eigene Ideen, Einfälle und Impulse, die hervorgebracht werden, erfolgt ein künstlerisches Handeln innerhalb des Angebotes. Materialien können kompetent und originell benutzt werden und wecken dadurch die so genannten Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten. Diese Aspekte des Künstlerischen betreffen nicht nur den Lernenden, sondern auch den Pädagogen. Die Wahrnehmung ist ebenfalls besonders wichtig. Wahrnehmung von auditiven Reizen wirkt sich besonders stark auf das emotionale System aus. Hingegen wirken visuelle Reize eher auf die kognitive Informationsverarbeitung. Ohr und Auge haben einen verstärkenden Einfluss aufeinander. Werden visuelle Reize zum Beispiel zu wenig miteinbezogen, entsteht die Gefahr von Unlust bei den Angeboten. Pädagogen sollten in musikalischen Prozessen den experimentellen

Charakter stets zulassen. Das bedeutet, dass Materialien vielschichtig benutzt, verändert und weiterverarbeitet werden können. Durch Kunst werden Dinge und Erscheinungen verändert und in diesem Zusammenhang entstehen so genannte Aha-Erlebnisse, Schlüsselerlebnisse oder Urhebererlebnisse, die ein Auslösen von Motivation bewirken. (vgl. ebd., S.36ff.)

Ein schöpferischer Prozess kann zwischen „Form und Formlosigkeit, Erlebnis und Struktur (...), Spielen und Lernen, Aktivität und Ruhe, Spontaneität und Planung, Erscheinen und Verschwinden, Freiheit und Begrenzung, Präzision und Chaos“ sowie „Prozess und Resultat“, hervorgerufen werden. Wenn sich der Lernende glücklich fühlt, wird sich ihm das weite Feld der Musik nach und nach erschließen. (Pauls & Metz 2004, S. 39)

Der Alltag in Kindertagesstätten ist nicht selten geprägt von Hektik und Eile. Musikalische Aktionen sind oft an feste Zeiten gebunden. Doch Musik und Bewegung bedarf einer besonderen Weise von zeitlicher Erfahrung, in der auf „magische Weise“ die Möglichkeit gegeben wird, präsent zu sein und Zeit zu erleben. „Der magische Mensch“ merkt die Zeit nicht, er ist faszinationsbereit und lässt sich in der Faszination bannen, er ist zeitlos. Von außen beobachtet verliert er sich in der Zeit. Er kann sich im Klang verlieren. Seine Musik hat keinen Verlauf, sie ist zeitloses Bannen (...)⁵(Fröhlich 2004, S. 25f.).

Pädagogen sollten in ihrer Arbeit darauf achten „Präsent“ zu sein, auch wenn Unvorhergesehenes schnell die Planung durcheinander bringen kann. (vgl. ebd.)

Der „magische Mensch“ besteht aus reiner Sinnlichkeit, weshalb auch die Zeit nebensächlich wird. Es sind zugleich Momente des Glücks, die für Entspannung und Eintauchen in eine neue Wirklichkeit sorgen. In einem ca. zwanzig Minuten dauernden musikalischen Angebot, ist keine Zeit für solche Art von Erfahrungen. Doch gerade diese Momente sind wichtig für ästhetisches Erleben. Ist ein solcher „Bannkreis“ entstanden, kann der Pädagoge diesen Kreis vorsichtig zu durchbrechen versuchen. Wichtig ist dabei, dass dieser Vorgang kurz und unaufdringlich erfolgt. Die Erzieherin sollte sich dann darauf einlassen und selbst zum Staunen bereit sein. Ebenfalls können Kindern, die nicht diesem Prozess verfallen sind, Anregungen bereitgestellt werden, in denen man bewusst „magische“ Bewegungen oder Klänge produziert. (Fröhlich 2004, S. 27)

⁵ Die Hervorhebungen wurden vom original übernommen

Hierbei übernimmt der Pädagoge eine feinfühligke Schlüsselrolle, in der er selbst Faszination zeigen sollte und zugleich die Kinder in die Faszination hineinführt. Faszinationsaspekte können zum Beispiel folgende sein: die Begeisterung von Objekten oder Instrumenten, von Situationen des Könnens, der Gruppe, der Gelingensfreude, des körperlichen Erfahrens und Erlebens oder der Individualität. Faszination meint hierbei das persönliche Betroffensein in Form von starker emotionaler Bindung. Daraufhin kann eine intensive Beziehung zu den Lerninhalten aufgebaut werden, die durch Neugier und Interesse verstärkt wird. Dadurch steigt nicht nur der Lustfaktor am Lernen, sondern auch eine Minimierung des Schwierigkeitsgrades erfolgt. Zudem findet eine Steigerung der Frustrationstoleranz statt. (vgl. Pauls & Metz 2004, S. 40)

Auf der anderen Seite darf aber auch nicht nur reiner Aktionismus stattfinden, da es so zu einer starken Erregungsphase kommt, die zur Irritation führen kann (ebd., S. 41). Das Erleben einer Grenzenlosigkeit ist zwar wichtig, diese sollte aber langsam in Strukturen übergehen, damit der Gestaltungsprozess offensichtlich und nachvollziehbar erscheint. „Gestaltungen sind planvolle Produkte, aber Gestaltung ist ein schöpferischer Vorgang, in dem die Gestaltenden ihren inneren Vorstellungen zu einem Thema über bestimmte Ausdrucksmittel Gestalt verleihen.“ (Ribke 2004, S. 22) Gestaltung bleibt immer die Voraussetzung für die Schaffung von Strukturen. Die musikalischen Themen sollten in ein dramaturgisches Konzept verpackt werden, welches durch Anfang und Ende, Spannung und Entspannung, Aufbau und Abbau usw. gestaltet wird. Gestaltungen sind in jeder Alterstufe möglich, sie unterscheiden sich nur in ihrer Komplexität bezogen auf die Altersgruppen, in den Anforderungen an entwicklungsbedingte Spiel-, Stimm-, und motorischen Fähigkeiten und der Impuls gebenden Fantasie auslösenden Thematik. (vgl. ebd., S. 21)

Der Pädagoge sollte immer wieder darauf achten, dass stets ein liebevolles und positives Feedback erfolgt, dass nicht unbedingt sprachlich umgesetzt werden muss, sondern auch durch Mimik und Gestik vermittelt werden kann. Denn gerade auf diese Weise wird der Fluss des musikalischen Geschehens nicht unterbrochen. (vgl. Fröhlich 2004, S. 30)

3.4.2 Räume für musikalisches Forschen

Es sollten sowohl Angebote im musikalisch-ästhetischen Bereich durchgeführt werden, aber gleichzeitig auch die Möglichkeit offen stehen, dass Kinder sich zu jeder Zeit mit den Materialien individuell beschäftigen können.

Materielle und räumliche Ausstattungen in den Kindertagesstätten bringen zum Ausdruck, welchen Wert Trägerschaften, selbst den Dingen zuschreiben. Ist die Einrichtung mit gewissen Musikinstrumenten ausgestattet oder stehen räumliche Möglichkeiten zur Verfügung, wie zum Beispiel so genannte „Musikzimmer“, in denen die Kinder Gelegenheit haben, selbstständig auf die Instrumente zuzugreifen. Die Gestaltung der Umwelt und der Räume seitens Trägerschaften und Pädagogen ist eine wichtige Voraussetzung für komplexe Erfahrungen der Kinder. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004)

Damit Kinder aus eigenem aktivem Handeln auf die Musik zugreifen können, ist es wichtig, Räume zum musikalischen Forschen bereitzustellen. Somit kann jedes Kind auf seine eigene Weise, Zugang zur Welt schaffen, ohne das kollektives Handeln erfolgen muss. In dieser Form ist es trotzdem möglich Angebote durchzuführen, die an den Themen der Kinder orientiert sind und zu Einzel- und Gruppenaktivitäten anregen. Auf diese Weise entspricht dies sowohl der individuellen, als auch der sozialen Entwicklung der Kinder. (vgl. Tietze und Viernickel 2003)

Die Raumgestaltung und Materialausstattung sollte laut des Berliner Bildungsprogramms sowohl Platz zum lauten Toben und Tanzen bereithalten, als auch die Möglichkeit, Ruhe und Stille erleben zu können. Es ist wichtig, dass Kinder die Möglichkeit haben sowohl „Lärm“ als auch „Stille“ erfahren zu können. Im pädagogischen Alltag gibt es häufig Sätze wie: „Seid mal Still“, „Schluss jetzt mit dem Lärm“ oder ähnliches. Doch in der Arbeit mit Kindern sollte man versuchen ganz ohne solche Aufforderungen auszukommen. Um zusammen mit Kindern solche Erlebnisräume zu betreten, braucht der Pädagoge die Fähigkeit sich seiner eigenen Körperlichkeit, seiner Ausstrahlung und seiner momentanen Stimmung bewusst zu sein. Denn nur so kann er ein Auge und ein Gespür dafür haben, wie sich Kinder im Raum verkörpern. (vgl. Vahle 2003, S. 121ff.)

Tücher oder ähnliche Sachen bilden eine Möglichkeit um Kinder zu Bewegungen einzuladen. Einfache Instrumente wie Trommeln, Rasseln, Flöten etc. dürfen ebenfalls nicht fehlen. Aber auch „Besondere“ Instrumente sind wichtig. Ein Klavier, eine Gitarre oder Orchesterinstrumente sollten für Projekte zur Verfügung stehen. (vgl. Vogel 2007) Eine weitere Möglichkeit ist es für Kinder eine Art Bühne zu bauen, welche sowohl drinnen als auch draußen zur Verfügung stehen kann. Mikrophone, CD-Player, Liederbücher oder einfache Notenhefte sollten ebenfalls vorhanden sein.

3.4.3 Hör-Erfahrungen: Stille, Geräusche und die menschliche Stimme in der Montessoripädagogik

In der Montessori Kita im schweizerischen Bern sitzen Kinder, Praktikanten, Auszubildende und Gruppenleiter gemeinsam in einem großen Kreis auf dem Boden und beginnen das Lied von der aufgehenden Sonne zu singen. Mit sanfter Stimme und ruhigem Ton fängt Esther die Gruppenleiterin daraufhin eine Geschichte zu erzählen an, nämlich die Geschichte von einem Jungen der einst die Kita besuchte und einigen Kindern noch in Erinnerung ist. Alle Kinder sitzen gebannt und lauschen der einfühlsam erzählten Geschichte. Denn der Junge war taub und konnte die klingenden Lieder gar nicht so verstehen, wie all die Kinder in der Runde. Und so macht sich auf ganz einfache Weise Stille im Raum breit. Und Esther hat die Idee, dass Lied von der aufgehenden Sonne auch einmal für diesen Jungen zu singen. Ganz ohne Worte, nur durch Bewegungen der Arme, die die aufgehende Sonne, das wachsende Gras und die zwitschernden Vögel symbolisch signalisieren. Die Kinder tun es ihr gleich und wirken immer noch gebannt. Und so wird deutlich wie nah doch Stille und Musik beieinander stehen. Maria Montessori erkannte schon Anfang des 19. Jahrhunderts wie wichtig die Gehörwahrnehmung für Kinder ist. Sie unterschied in vier verschiedene Bereiche, wie Stille, die sprechende menschliche Stimme, die Geräusche und die Musik, die alle miteinander verknüpft sind. Die Stille ist für sie der Ausgangspunkt des Gehörs und sollte deshalb auch eine besondere Aufmerksamkeit erhalten. Die folgenden Zeilen zeigen, wie sie selbst das Thema Stille mit ihren Kindern durchführte.

„Ich lenke die Aufmerksamkeit der Kinder auf mich – *und schweige*. Ich nehme verschiedene Positionen ein – stehe, sitze – *unbeweglich, schweigsam*. Ein sich bewegender Finger könnte ein,

wenn auch nicht wahrnehmbares Geräusch verursachen; ich könnte hörbar atmen, aber nein, alles ist ganz still. Das ist keine leichte Sache. (...) Während solcher Handlungen (...) hören und schauen die Kinder entzückt zu. Sehr viele unter ihnen interessieren sich für etwas, das sie niemals vorher beobachtet hatten, und zwar, daß so viele Geräusche gemacht werden, die man nicht bemerkt, und dass es mehrere *Grade von Stille* gibt. Wo sich nichts, aber auch gar nichts bewegt, herrscht absolute Stille. Sie sehen mich verblüfft an, wenn ich mitten im Saal stehen bleibe und es wirklich so ist, als „*wäre ich nicht da*“ Dann wetteifern sie alle darin, mich nachzuahmen, und versuchen, es mir gleich zu tun. Ich stelle fest, dass sich hier und dort ein Fuß fast unmerklich bewegt. In dem sehnlichen Willen, die Unbeweglichkeit zu erreichen, lenken die Kleinen ihre Aufmerksamkeit auf alle Teile des Körpers. Während sie sich in diesem Bemühen versuchen, entsteht wirklich eine *Stille*, die anders ist als das, was man gewöhnlich darunter versteht: (...) Dann beginnt man das *Ticken* der Wanduhr zu vernehmen, und mit der langsam absolut werdenden Stille scheint dieses Ticken an *Intensität zu gewinnen*. Von draußen, vom Hof, der still erschien, kommen nun verschiedene Geräusche – ein zwitschernder Vogel, ein vorbeigehendes Kind. Die Kleinen sind von dieser Stille fasziniert, als hätten sie einen wirklichen Sieg errungen. (...) War diese Stufe erreicht, dann verdunkelte ich die Fenster und sagte zu den Kindern: „Hört nun eine leise Stimme, die euch beim Namen ruft.“ Dann rief ich aus dem Nebenzimmer hinter den Kindern durch die weit geöffnete Tür mit flüsternder, doch die Silben lang ziehender Stimme, so wie man nach jemanden in den Bergen rufen würde, und diese kaum bemerkbare Stimme schien das Herz der Kinder zu erreichen und ihren Geist anzusprechen. Jeder Aufgerufene erhob sich leise, versuchte dabei, den Sitz nicht zu bewegen und lief auf den Zehenspitzen so unhörbar, dass ihn fast nicht vernahm, und trotzdem hallte sein Schritt in der absoluten Stille, die sich nicht unterbrechen ließ, solange die übrigen weiterhin unbeweglich verharrten. Es erreichte die Tür mit fröhlichem Gesichtsausdruck, machte im Nebenzimmer einige Sprünge und unterdrückte ein plötzliches kleines Lachen, oder aber es hingte sich an meinen Rockzipfel und lehnte sich an mich, oder es stellte sich hin, um die Spielgefährten zu betrachten, die noch still warteten. (...) Dieses Spiel faszinierte die Kleinen: Ihre gespannten Gesichter, ihre geduldige Unbeweglichkeit enthüllten uns ihr Suchen nach einer großen Freude.“ (Maria Montessori 1991. S. 155f.)

4 Ausblick

Entwicklungs- und Hirnforschungen haben bestätigt, dass intensive musikalische Beschäftigung die Entwicklung des Kindes nachhaltig beeinflusst. Deshalb muss für alle Kinder die Tür zu einer fundierten musikalischen Bildung offen stehen. Das bedeutet, dass frühe musikalische Grundlagen in den regulären Tagesablauf von Kindertagesstätten und anderen vorschulischen Einrichtungen integriert werden müssen. Jedes Kind sollte den eigenen Umgang mit Musik als selbstverständlichen Bestandteil seines Lebens erfahren können.

Es ist wichtig, ein stärkeres Bewusstsein für die Umsetzung von Musik in Kindertagesstätten entstehen zu lassen. Kinder sind von Grund auf kreativ und daran interessiert Neues hervorzubringen und in der Lage ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erforschen. Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse, welche auf eigenem Erleben, Erfahren und Handeln beruhen, sind deshalb besonders in der frühen Kindheit dringend notwendig. Die musikalisch-ästhetische Heranführung sollte infolgedessen so früh wie möglich erfolgen und Gelegenheiten für eigenes Erkunden, Spielen und Explorieren mit der Musik ermöglichen. Dieser Prozess hat also nichts mit der „Musik-Erziehung“ zum richtigen Klatschen oder Ausführen von vorgegebenen Tönen zu tun, sondern vielmehr mit dem Bereitstellen, Schaffen und Initiieren von solchen ästhetischen Gelegenheiten.

Obwohl musikalische Angebote in Kindertagesstätten grundsätzlich vorgesehen sind, ist doch festzustellen, dass dieser kulturelle Bereich noch immer mehrfach defizitär behandelt wird. Das mag zum einen daran liegen, dass es einfach zu wenig fachkompetente Pädagogen im musikalischen Bereich gibt. Grund dafür ist zum einen, dass sich viele für die Umsetzung nicht geeignet fühlen oder anderen Bildungsbereichen mehr Wertschätzung beimessen. Es ist wichtig, dass alle Bildungsbereiche gleichwertig behandelt werden und jedes Kind aktiv und selbstständig entscheiden kann mit welchem Thema es sich zu seiner Zeit auseinandersetzen will. Musik muss wieder in alle Entwicklungs- und Lebensbereiche der Kinder zurückgeholt werden und die gleiche Anerkennung bekommen, wie es in anderen Bildungsbereichen der Fall ist.

Um das Ziel zu erreichen, ist es vor allem wichtig, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Pädagogen der Kindertagesstätte, aber auch mit anderen Einrichtungen, wie zum Beispiel Musikschulen stattfindet. In gemeinschaftlicher Kooperation können Ideen ausgetauscht und Konzepte entwickelt werden. Eltern, die selbst musikalisch tätig sind oder waren, können sich mit einbringen und die Musik für Kinder erlebbar machen. (vgl. Landesmusikrat NRW und Städte und Gemeindebund NRW 2004 , S. 96)

Durch Kooperation von Kindertagesstätten mit Musikschulen, Musikvereinen, Künstlerinnen etc. kann ein breites Feld eröffnet werden. Denn nur so können Kinder offen, vielseitig und nachhaltig mit der Musik in Berührung kommen. Es sollte eine gegenseitige Öffnung verschiedener Institutionen stattfinden, um somit für die Beteiligten eine Verbindung zu dem kulturellen Umfeld zu schaffen. Musik muss zum täglichen Geschehen werden, denn im Alltag gehört Musizieren, Singen und Bewegung einfach dazu.

In jeder Kindertagesstätte sollten außerdem fachspezifische Aus- und Fortbildungsangebote durchgeführt werden, da nur so auf mittel- und langfristige Sicht die Umsetzung qualitativ und quantitativ garantiert werden kann. Zieht die Kindertagesstätte Musikpädagogen hinzu, sollten sich diese möglichst genau miteinander abstimmen und zusammenarbeiten.

Schließlich ist es wichtig, ein allgemeines Bewusstsein für den Wert von Musik im Elementarbereich zu schaffen. Dieses Bewusstsein muss sich bei mehreren Institutionen bilden, wie zum Beispiel auch bei den Städten und Kommunen. (Verweis auf Anhang S. 64) Aber auch in der allgemeinen Bevölkerung sollte dieses Bewusstsein geschaffen werden. Jedes Kind muss die Möglichkeit für eine musikalische Bildung bekommen. Es kann nicht sein, dass nur Kinder musikalisch gefördert werden, die ohnehin schon in musikbezogenen Familien leben. Auch Kinder aus sozial schwachen Familien, die sich einen Besuch trotz Sozialvergünstigungen nicht leisten können, müssen gefördert werden. Dafür ist es wichtig, dass die Kindertagesstätte diesen Bildungsprozess in den Alltag übernimmt.

Es muss geschulte Pädagogen geben, die musikalisch-ästhetische Prozesse, entsprechend im Elementarbereich verwirklichen und Erzieher zum musikalischen Bewusstsein und Handeln befähigen. Durch gemeinschaftliches Zusammenarbeiten sollten diese lernen, Musik als

schöpferisch kreativen Prozess anzusehen, bei dem die Kinder nicht unnötig eingeschränkt werden sollten. Wichtig ist eine gute Beobachtung und Dokumentation, damit Pädagogen das eigene Handeln stets überarbeiten, planen, reflektieren und evaluieren.

„Musikalisch“ und „Unmusikalisch“ muss aus den Köpfen verbannt werden. Denn wie Jacoby schon gesagt hat, hat ein Kind Schwierigkeiten beim Laufen oder beim Sprechen lernen, so wird schließlich auch nach Störungen gesucht. Da es selbstverständlich ist, dass jeder Mensch spricht oder läuft. Kann dagegen ein Kind nicht zeichnen, singen oder tanzen, wird es kurzerhand als „unbegabt“ erklärt. Doch woher soll jemand der als unbegabt erklärt wird, den Mut nehmen etwas neu zu versuchen? Jeder sollte sich darüber im Klaren sein, dass alle Menschen Musik in sich tragen, dass es nur ein Umfeld geben muss, das das bewusste Erleben und Erkennen zulässt.

5 Schlusswort

Lange habe ich über diese letzten Zeilen nachgedacht und mich gefragt: Was möchte ich dem Leser mit auf den Weg geben? Ich habe wirklich bis kurz vor dem Abgabetermin dieser Arbeit an den letzten Worten gefeilt. Ich hoffe natürlich, dass anhand dieser Arbeit deutlich geworden ist, wie wichtig die Umsetzung musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse in Kindertagesstätten ist und dass diese endlich alle pädagogischen Fachkräfte erreicht. Natürlich möchte ich mit dieser Studie noch zu weiteren notwendigen Untersuchungen anregen. Aber ist das alles was ich sagen möchte?

Die Erkenntnis kam heute zwei Tage vor dem Abgabetermin, als ich aus Gründen uneffizienten Arbeitens beschloss, mich mal wieder seit langer Zeit mit meiner Klarinette auf den Weg zur Orchesterprobe zu begeben. Denn genau hier, umgeben von Musik, hatte ich es wieder, dieses unbeschreibbare Gefühl. Mir wurde sofort klar: Es gibt Dinge, die kann man eigentlich nicht in Worte fassen, denn: „Nur wer schweigen kann und schauen und lauschen, kommt zum Sinn.“

Literaturverzeichnis

Bücher:

- ALTENMÜLLER, Eckart (2003):** Die Einflüsse der Musikerziehung auf das Gehirn. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume: Perspektiven für eine kreative Erziehung. Düsseldorf und Zürich. Walter Verlag.
- ANDRES, Beate (2002):** Beobachtung und fachlicher Diskurs. In: Laewen, Hans Joachim/Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag.
- BASTIAN, Hans Günther (2002):** Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. 3.Auflage. Mainz. Schott Musik International.
- BECK-NECKERMANN, Johannes (2004):** Handbuch der musikalischen Früherziehung: Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau. Verlag Herder.
- BECK-NECKERMANN, Johannes (2005):** Die Welt zum Klingen bringen- Das musikalische Spiel als Bildungserfahrung. In: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis.3. Auflage. Freiburg. Herder.
- BORTZ, Jürgen/ DÖRING Nicola (2005):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Heidelberg. Springer Medizin Verlag.
- DARTSCH, Michael (2002):** Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungsfeld. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. Regensburg. ConBrio.
- DORNES, Martin (2001):** Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Jahre. 5. Auflage. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuch Verlag.
- DORNES, Martin (2002):** Die emotionale Welt des Kindes. 3. Auflage. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuch Verlag.
- DREIER, Annette (1994):** Was tut der Wind, wenn er nicht weht?. Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin. FIPP Verlag.
- DUNCKER, Ludwig (1999):** Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Beiträge zur Medienpädagogik. Bd. 5. Ästhetik der Kinder: interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main. Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- ELSCHENBROICH, Donata (2001):** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München. Verlag Antje Kunstmann GmbH.

- FRÖHLICH, Charlotte (2004):** Präsent sein. Differenzierungs- und Gestaltungsprozesse aus dem musikalischen Jetzt. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse: erfahren, lernen, lehren: Texte und Materialien zur elementaren Musikpädagogik. Regensburg. ConBrio.
- GORDON, Edwin E. (2003):** A music learning Theory for newborn an young children.GIA Publications.
- HECK, Anne (2002):** Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. In: Laewen, Hans Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag.
- JACOBY, Heinrich (1995):** Muss es unmusikalische geben? In: Ludwig, Sophie (Hrsg.): Jenseits von >Musikalisch< und >Unmusikalisch<: Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik.2. Auflage. Hamburg. Hans Christians Verlag.
- LAEWEN, Hans-Joachim (2002):** Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten kann. In: Laewen, Hans Joachim/ Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin. Beltz Verlag.
- MEYER, Claudia (2004):** Inszenierung musikalisch - ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse: erfahren, lernen, lehren: Texte und Materialien zur elementaren Musikpädagogik. Regensburg. ConBrio.
- o. V. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig Holstein (Hrsg.) (2006):** Systematisches Beobachten und Dokumentieren. Kiel
- MONTESSORI, Maria (1991):** Die Entdeckung des Kindes. In: Oswald, Paul und Schulz Benesch, Günther (Hrsg.). 10. Auflage. Freiburg, Basel, Wien. Herder Verlag.
- OLBERTZ, Jan-Hendrik (2004):** Bildung ist stets auch >>kulturelle Bildung<<. In: v. Welck, Karin/ Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp. Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln. Wienand Verlag.
- PAPOUSEK, Hanus (2003):** Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papousek, Mechthild/ Gontard, Alexander (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der Kindheit. Stuttgart. Pfeiffer bei Klett – Cotta.
- PAULS, Regina/ METZ, Johanna (2004):** Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung. Theorie der polyästhetischen Bildung. Ein geeigneter Zugang für die künstlerisch- praktische Tätigkeit in der EMP?. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse: erfahren, lernen, lehren: Texte und Materialien zur elementaren Musikpädagogik. Regensburg. ConBrio.
- PESCH, Ludger (Hrsg.) (2004a):** Elementare Bildung: Grundsätze 4. Praxis. Band 1. Verlag das Netz.
- PIAGET, Jean (1992):** Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. München. Ernst Klett Verlag.

- REVERS, Wilhelm Josef (1978):** Der Einfluss der Musik auf die Entwicklung der Intelligenz und Phantasie. In: Revers, Wilhelm Josef/ Rauhe, Herrmann: Musik, Intelligenz, Phantasie. Salzburg. Otto Müller Verlag.
- RIBKE, Juliane (2002):** Elementare Musikpädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. 2002. ConBrio. Regensburg.
- RIBKE, Juliane (2004):** In Verbindung sein. Fokus und Vernetzung Elementarer Musikpädagogik. In: Ribke, Juliane/ Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse: erfahren, lernen, lehren: Texte und Materialien zur elementaren Musikpädagogik. Regensburg. ConBrio.
- ROLLE, Christian (1999):** Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel. Gustav Bosse Verlag.
- SCHÄFER, Gerd E. (1989):** Spielphantasie und Spielumwelt: Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. München: Juventa Verlag.
- SCHÄFER, Gerd E. (2005):** Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Auflage. Weinheim, München. Juventa Verlag.
- SCHNEEWIND, Julia (2003):** Die Welt erschließt sich auch über Gefühle – Zur Entwicklung emotionaler Kompetenz im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.) Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildungen und Praxis. Freiburg. Herder.
- SEELIGER, Maria (2005):** Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr. 2.Auflage. Regensburg. ConBrio.
- SENATSVERWALTUNG für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2004):** Das Berliner Bildungsprogramm: für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Zwickau. Verlag das Netz.
- SPITZER, Manfred (2007):** Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München. Spektrum akademischer Verlag.
- SPITZER, Manfred (2007):** Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. 7., unveränderter Nachdruck. Stuttgart. Schattauer.
- STERN, Daniel N. (1996):** Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. 34. Auflage. München. Piper.
- TOMATIS, Alfred A. (1997):** Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation - Die Anfänge der seelischen Entwicklung. In: Jost, Bernd (Hrsg.). 38.-40. Auflage.. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

VAHLE, Frederik (2003): Das Gewöhnliche auf außergewöhnliche Weise tun- Erkundungen zum kreativen Umgang mit Lärm, Stille Bewegung und Lied. In: Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume: Perspektiven für eine kreative Erziehung. Düsseldorf, Zürich. Walter Verlag.

VIENICKEL, Susanne und TIETZE, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weinheim. Beltz.

VOGEL, Corinna (2007): Alles ist Musik: Kinder experimentieren mit Rhythmus und Klang. Mülheim an der Ruhr Verlag an der Ruhr.

Internetquellen:

o.V. Landesmusikrates NRW und Städte und Gemeindebund NRW (2004): Zur Musikerziehung im Elementarbereich. „Mit Musik groß werden“. Verfügbar unter:
http://www.lmr-nrw.de/uploads/pics/Text_Dokumentation_2003.PDF, (letzter Zugriff: 2008-06-28)

PESCH, Ludger und VÖLKEL (2004b), Petra: Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.. In: Land Brandenburg: Ministerium für Bildung Jugend und Sport (Hrsg.). Juni 2004. verfügbar unter:
<http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/bildungsgrundsaeetze.pdf> (letzter Zugriff: 2008-06-25)

SCHÄFER Gerd E. (2003): Babys wunderbare Klangwelt: Musik in offene Ohren. Frühe Wege zur Musik Ästhetische Erfahrung als Basis frühkindlicher Bildung. In: LMR-NRW: Jenseits von PISA – wo ist das?, verfügbar unter:
http://www.lmr-nrw.de/uploads/pics/Text_Dokumentation_2003.PDF, (letzter Zugriff: 2008-06-28)

Zeitschriften:

RAUTERBERG, Hanno (2006): Bildende Kunst. Die Zeit. Nr.4. 19.01.2006.

Fotos:

Archiv Wendt

Anhang

Erläuterungen für den Beobachtungsbogen

P1: Beobachtungsperson 1

P2: Beobachtungsperson 2

Item	Operationalisierung
1.Konzentration	Der Blick des Kindes ist auf den kleinen Bereich seiner Aktivität gerichtet. Nichts und Niemand kann das Kind aus der Ruhe bringen oder stören.
2.Energie	Die Begeisterung, Hingabe oder Eifer kann man sehr gut an physischen Merkmalen erkennen. Die Wangen sind rot, das Kind schwitzt. Es redet laut oder schnell.
3.Gesichtsausdruck/ Körperhaltung	Die Haltung und die nonverbalen Zeichen zeigen genau, ob ein Kind träumt oder konzentriert bei der Sache ist. Eine gewisse Körperspannung ist erkennbar.
4.Ausdauer	Ein Kind vergisst in diesen Situationen das Zeitgefühl. Wenn Kinder engagiert mit etwas beschäftigt sind, können sie sehr ausdauernd sein.
5.Reaktion	Dieses Merkmal zeigt die Motivation des Kindes. Es ist extrem aufnahmefähig und wissbegierig für neue Stimulie, kann dann auf diese schnell reagieren und sie umsetzen.
6.Verbale Äußerung	Oft drücken Kinder ihre Freude an der Aktivität über die Sprache aus. Sie erzählen wie stolz sie sind, was sie entdecken, erleben oder dass ihnen etwas Spaß macht.
7.Partizipation	Das Kind nimmt in diesem Fall am Singen teil
8.Offenheit/ Aufgeschlossenheit	Ein Kind, dass aufgeschlossen seiner Umwelt gegenüber reagiert, kann nonverbale und verbale Zeichen seines Gegenübers wahrnehmen und deuten. Es hat keine Angst vor neuen Personen oder Situationen, es zeigt ein Bedürfnis, diese zu erkunden und zu erfahren.
9.Entspanntheit und innere Ruhe	Trotz des energischen und wachen Eindrucks sieht das Kind immer entspannt aus. Die Körperhaltung ist nicht angespannt, die Bewegungen sind flexibel und weich. Es läuft und spricht nicht hastig. Kinder, die sich wohl fühlen, sind trotz ihrer Aktivität in sich ruhend.
10.Freude	Das Kind zeigt authentische Freude. Es fängt spontan an zu singen, lächelt oft und hat strahlende Augen. Manche Kinder genießen ihre Freude in Ruhe, ganz für sich selbst.
11.Vitalität	Das Kind sprüht vor Energie und Lebensdrang. Es hat glänzende offene Augen, keine hängenden Schultern und sitzt aufrecht. Das Kind macht einen wachen fitten Eindruck.
12.Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein	Das Kind hat ein angemessenes Gefühl von Selbstbewusstsein. Es kann seine Gefühle und Gedanken ausdrücken und weiß sich bemerkbar zu machen. Es denkt nicht lang über Fehler nach und führt diese auch nicht auf die eigene Person zurück.

Beobachtungsbogen

Name des Beobachters:

Ort:

Beobachtungsperson P1:

Datum:

Beobachtungsperson P2:

Uhrzeit:

Beobachtungsperson 1:

	n	m	h
Konzentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energie:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesichtsausdruck/ Körperhaltung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdauer:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reaktion:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale Äußerung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partizipation:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit/ Aufgeschlossenheit:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entspantheit:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vitalität:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstwertgefühl:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsperson 2:

	n	m	h
Konzentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Energie:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesichtsausdruck/ Körperhaltung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdauer:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reaktion:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbale Äußerung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partizipation:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenheit/ Aufgeschlossenheit:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entspantheit:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freude:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vitalität:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstwertgefühl:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Keine Aktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. häufig unterbrochene Aktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. mehr oder weniger andauernde Aktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aktivität mit intensiven Momenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. anhaltend intensive Aktivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

„Viele Kinder in Deutschland können kein Lied singen“

Anders in der Sängerstadt – sie ist die erste deutsche Felix-Stadt

FINSTERWALDE. Jetzt ist Finsterwalde nicht nur die einzige Sängerstadt in Deutschland, sondern bundesweit auch die erste Felix-Stadt: Ausnahmslos alle Kindertagesstätten tragen dieses Gütesiegel. Der Felix ist ein lustiger Spatz, den Kindergärten verliehen bekommen, in denen das Singen zur Normalität gehört. Wie in den Kitas Nehesdorf und „Schatzinsel“ in der Cottbuser Straße, die eine in städtischer Trägerschaft, die andere unter der Regie des BIK e. V.

VON DIETER BABBE

Die Mädchen und Jungen beider Einrichtungen gaben am Dienstag im Kino „Weltspiegel“ vor zahlreichen Eltern, Großeltern und vielen Kindern der Stadt eine Kostprobe ihres musikalischen Könnens ab – wenngleich mancher der Steppkes zu laut oder zu leise und nicht alle immer im gleichen Takt sangen, wie Prof. Reinhard Stollreiter, der Vizepräsident des Deutschen Chorverbandes, freundlich bemerkte. Und auch die Technik spielte zeitweise nicht so mit, wie sie es sollte. „Nicht so schlimm, Hauptsache die Kinder singen. In vielen Gegenden, vor allem in großen Städten haben die Kinder das Singen verlernt. Sie kennen keine Kinderlieder mehr“, bedauert er viel mehr. Eben deshalb sei das Felix-Gütesiegel im Jahre 2000 ins Leben gerufen worden. „Das Singen ist gerade für Kinder wichtig“, stellt der Musik-Professor fest. „Das Singen befördert die Sprache, die Kinder lernen sich zu integrieren und den toleranten Um-

gang miteinander. Wer singt, bringt auch Lebensgefühl zum Ausdruck. Ein Lied kann im Alter auch das Leben wieder ins Lot bringen helfen – deshalb müssen Kinder mit dem Singen anfangen. Ich singe jeden Tag, man sieht mich noch nicht, aber man hört mich schon“, sagt der 72-Jährige über sich.

Hochburgen, wo die Felix-Plakette an vielen Kindergärten hängt, sind im Süden Deutschlands, aber auch Niedersachsen und Baden-Württemberg. „Im Osten hat Brandenburg neben Sachsen mit die meisten Felix-Kindergärten“, stellt Prof. Stollreiter fest. In Finsterwalde, wo der erste Felix bereits im Jahre 2002 an die Kita „Entdeckerland“ am früheren Feintuchgelände verliehen wurde, habe ihn beeindruckt, wie die Stadt das Anliegen, dass Kindern in den Einrichtungen täglich singen, unterstützt. In Deutschland gibt es gegenwärtig etwa 2 700 Kindereinrichtungen, die das Felix-Gütesiegel tragen – und damit auch gezielt um Kinder werben würden.

Zu Beginn der Veranstaltung hatte Bürgermeister Johannes Wohmann neben den Gästen, unter ihnen auch der Präsident des Brandenburgischen Chorverbandes, Karl-Heinz Paula, die vielen kleinen „Finsterwalder Sänger“ zur Preisverleihung im Kinosaal begrüßt. Er informierte den Vizepräsidenten des Deutschen Chorverbandes von der Absicht im Rathaus, mit dem Bau einer neuen Konzerthalle insbesondere auch den Chören der Stadt und aus ganz Deutschland eine attraktive Auftrittsmöglichkeit in der Sängerstadt zu sichern.

Mit Reinhard Stollreiter kam eine der bedeutendsten Persönlichkeiten des Chorgesangs in Deutschland nach Finsterwalde. Seit 1985 ist er Präsident des Berliner Sängerbundes. Auf seine Veranlassung hin fand bereits am 19. November 1989 im Kammermusiksaal der Berliner Philharmonie das erste Gesamtberliner Chorkonzert statt. Ebenfalls von ihm initiiert, traf man sich im Januar 1990 zur Ersten Gesamtdeutschen Chorkonferenz in Berlin. Sein Ziel war es, die Chöre der DDR zu erhalten. Und so gelang ihm auch folgerichtig im Januar 1992 der Zusammenschluss des Chorverbandes Berlin (Ost) mit dem Berliner Sängerbund (West) zu einer der größten künstlerischen Einrichtungen der Hauptstadt. Seit dem 25. März 2006 trägt der Berliner Sängerbund den Namen „Chorverband Berlin“. Zum 50. Jahrestag des Kriegsendes im Jahre 1995 organisierte er, ausgehend von der grenznahen und historischen Situation Berlins, die „Singende Grenze von Ahlbeck bis Zittau“. Daraus entwickelte sich seit 1998 das alle zwei Jahre stattfindende Internationale Chorfest in Szczecin (Stettin), das mit dem Deutschen Chorverband durchgeführt wird. Stollreiter ist auch der Erfinder des Felix-Gütesiegels.

In der Finsterwalder Kindertagesstätte „Schatzinsel“ gibt es keine feste Singestunde am Tag, „bei uns gehört das Singen zum Tagesablauf dazu“, erklärt Kornelia Kaupert. Im vorigen Jahr startete die Einrichtung ein großes Projekt unter dem Namen „Weltreise“. „Unsere Kinder lernten die Menschen, die Tiere, die Sprache und auch die Musik und die Lieder anderer Länder kennen. Mit diesem Projekt haben wir uns um den Felix beworben“, sagt die Leiterin.

„Die Kinder sollen Spaß am Singen haben, und das jeden Tag“, sagt auch Christina Richter, die Leiterin der Nehesdorfer Kita. Dabei legt man hier Wert darauf, dass nicht nur die Kinderlieder gesungen werden. „Wir führen die Kinder auch an melodiebetonte klassische Musik heran, wie „Die Moldau“ von Smetana. Entspannungsmusik von der CD begleitet die Kinder beim Spielen.“ Gegenwärtig ist man in Nehesdorf dabei, hochwertige Instrumente anzuschaffen, wie eine Gitarre, Trommeln oder Klangbausteine. „Damit sollen die Kinder lernen, sich selbst beim Singen zu begleiten“, erklärt Christina Richter. Sie ist froh: „Wir haben ein Musikgeschäft gefunden, bei dem wir die teuren Instrumente preisgünstig kaufen können.“



Auch die Kinder von der Kita „Schatzinsel“ stellten sich musikalisch vor. Foto: Seidel

Musikalische Früherziehung abgewürgt

Musikschule soll für Kita Sängerstadt Miete zahlen

FINSTERWALDE. Die Kreismusikschule „Gebrüder Graun“ ist in mehreren Grundschulen des Landkreises und auch in 23 Kindertagesstätten mit ihren Angeboten präsent. Ausgerechnet in der Finsterwalder Kita, die das Markenzeichen „Sängerstadt“ im Namen trägt, musste die musikalische Früherziehung jetzt gestrichen werden. „Die Stadt wollte plötzlich, dass wir für den Raum, den wir in der Kita seit vielen Jahren genutzt haben, Miete zahlen“, erklärt Siegfried Fritsche, Leiter der Musikschule. Hintergrund ist die neue Entgeltordnung der Stadt.

„Für alle Kinder über drei Jahre gibt es Kursangebote von der Musikschule“, heißt es aber immer noch auf der offiziellen Internet-Seite der Stadt Finsterwalde, wo die Kita in der Holsteiner Straße allerdings noch als Kita Friedrich Fröbel zu finden ist. Dort werden die Kindereinrichtungen mit Profil, pädagogischem Konzept und Angeboten vorgestellt, um Eltern die Wahl zu erleichtern.

Mit positiven Effekten

Einmal in der Woche hat Antje Schober, Honorarkraft der Regionalstelle Finsterwalde der Kreismusikschule, in der größten Kita der Stadt mit zwei Gruppen künftiger Schulanfänger, aber auch mit Jüngeren, spielerisch musikalisch die Sinne geschult. „Es ist erwiesen, dass die Kinder dadurch besser hören und sich artikulieren lernen“, weiß Regionalstellenleiterin Elvira Mader. Nicht zuletzt haben sich die Kinder auf diese Stunden immer sehr gefreut. Auch in den beiden Kitas Schatzinsel und Entdeckerland, die in Trägerschaft des

BIK e. V. sind, und in der evangelischen Kita unterbreitet die Musikschule dieses Angebot.

Intensiver Schriftverkehr

Gern haben es die Eltern der Kita Sängerstadt, der einzigen Finsterwalder Kita in kommunaler Trägerschaft, die die Musikschule als Partner im Haus hatte, genutzt. Dann flatterte der Musikschule die Nutzungsentgeltforderung über fünf Euro pro Stunde ins Haus. „Das können wir uns einfach nicht leisten“, erklärt Siegfried Fritsche. „Das Unterrichtsentgelt von 15 Euro im Monat, das die Eltern an uns entrichten, reicht trotz Landeszuschüssen gerade mal, um die Lehrer zu bezahlen“, argumentiert er. Unverständnis gab es bei der Musikschule für diese Mietforderung auch deshalb, weil ihr zusätzliches Bildungsangebot für die Kinder keine zusätzlichen Kosten verursacht hat. „Es sind ja keine extra Heizungs- oder Reinigungskosten angefallen“, so Fritsche.

Trotz intensivem Schriftwechsel mit der Stadt konnte keine andere Lösung ausgehandelt werden. Argument aus dem Schloss: Alle Fremdnutzer städtischer Einrichtungen müssten gleich behandelt werden – ohne Ausnahmen.

Die Musikschule warb mit Briefen an die Eltern, die musikalische Früherziehung fortzusetzen – allerdings im Haus der Musikschule in der Tuchmacherstraße. „Nur ein Viertel der jeweiligen Gruppe hat dieses Angebot angenommen“, so Elvira Mader. Die anderen haben den Vertrag mit der Musikschule gekündigt.

Heike Lehmann

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet veröffentlichten Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Potsdam, den 04.Juli 2008

Christin Wendt