

Verband deutscher Musikschulen

**BILDUNGSPLAN MUSIK FÜR DIE  
ELEMENTARSTUFE/GRUNDSTUFE**

2010

VdM VERLAG BONN

## Impressum

Herausgegeben vom Verband deutscher Musikschulen

VdM Verband deutscher Musikschulen e.V., Plittersdorfer Straße 93, 53173 Bonn

Tel. 0228/95706-0, Fax 0228/95706-33

E-Mail: [vdm@musikschulen.de](mailto:vdm@musikschulen.de), Internet: [www.musikschulen.de](http://www.musikschulen.de)

Gesamtredaktion: Michael Dartsch (Kapitel 1 - 2.5, 6), Stephan Schmitz (Kapitel 2.6 - 5)

Redaktion: Michael Kobold, Barbara Metzger, Rainer Mehlig, Matthias Pannes, Peter Pfaff, Barbara Stiller

Satz und Layout: Kerstin Heiderich, VdM, Bonn

Druck und buchbinderische Verarbeitung: B.O.S.S Druck und Medien GmbH

© VdM Verlag, Bonn 2010

Alle Rechte vorbehalten - Printed in Germany

Nachdruck, auch auszugsweise, bedarf der Genehmigung des Verlages

ISBN 978-3-925574-77-1

gefördert vom



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Inhalt

Bundeshildungsministerin Prof. Dr. Annette Schavan, MdB

**Grußwort zum „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“** ..... 7

**Vorwort des VdM** ..... 9

**Einleitung** ..... 11

*Michael Dartsch*

**Kapitel 1 Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe.**

**Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik** ..... 13

**Kapitel 2 Angebote der Elementarstufe/Grundstufe. Didaktische Leitlinien** ..... 27

*Maria Rebhahn – Werner Beidinger*

**Kapitel 2.1 EMP in Eltern-Kind-Gruppen**

mit Kindern von der Geburt bis zu 3 oder 4 Jahren ..... 29

*Barbara Metzger – Jule Greiner – Barbara Stiller – Christa Schäfer*

**Kapitel 2.2 Musikalische Früherziehung/EMP**

mit Kindern zwischen 3 bzw. 4 und 6 Jahren ..... 37

*Barbara Stiller – Jule Greiner – Andrea Lips – Christa Schäfer*

**Kapitel 2.3 EMP in Kindertagesstätten**

mit Kindern im Alter von bis zu 6 Jahren ..... 43

**Kapitel 2.4 Musikalische Grundausbildung/EMP**

mit Kindern zwischen 5 bzw. 6 und 8 Jahren ..... 47

*Karl-Heinz Zarius*

**2.4.0 Einführung – Musikalische Grundausbildung:**

**Allgemeine Charakteristika, Ziele und Inhalte** ..... 47

*Werner Rizzi*

**2.4.1 Singen und gestaltete Vokalarbeit** ..... 49

*VBSM (Kurt Brunner, Red. Peter Pfaff)*

**Exkurs: Singklassen als Alternative zur Musikalischen Grundausbildung** ..... 52

*Claudia Meyer*

**2.4.2 Instrumentenorientierung** ..... 52

*Marianne Steffen-Wittek*

**2.4.3 Spielkreise/Trommelgruppen: Perkussionskultur in der**

**Musikalischen Grundausbildung/EMP** ..... 55

*Corinna Vogel*

**2.4.4 Bewegung/Tanz in der Musikalischen Grundausbildung/EMP** ..... 58

*Birgit Ibelshäuser*

**2.4.5 Elementares Musiktheater** ..... 60

*Karl-Heinz Zarius*

**2.4.6 Hören – Erleben – Verstehen: Vom Teilbereich der**

**Musikalischen Grundausbildung zum Bildungskonzept** ..... 63

*Barbara Busch – Barbara Metzger*

**Kapitel 2.5 Orientierungsangebote**

für Kinder ab 5 Jahren unter Berücksichtigung des

frühen Instrumentalunterrichts ..... 65

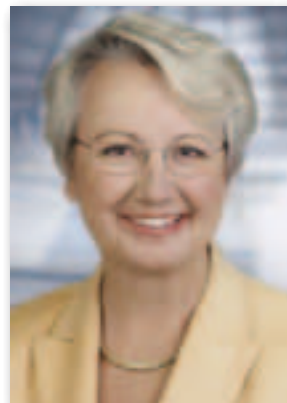
<b>Kapitel 2.6 Musikalische Kooperationsmodelle</b>	
für Kinder im Grundschulalter von 6 bis 9 Jahren .....	73
<i>Werner Rizzi</i>	
<b>2.6.0 Einleitung</b> .....	73
<i>Ulrich Rademacher – Mirjam Siebenlist – Georg Thomanek – Karl-Heinz Zarius</i>	
<b>2.6.1 Angebote an ganze Schulen:</b>	
<b>Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung</b> .....	74
<i>Christina Hanisch</i>	
<b>2.6.2 Angebote an einzelne Klassen: Klassenmusizieren</b> .....	76
<i>Ulrich Rademacher</i>	
<b>2.6.3 Sonstige Projekte</b> .....	78
<b>Kapitel 3 Kulturelle Vielfalt und Inklusion</b> .....	79
<i>Beate Robie</i>	
<b>Kapitel 3.1 Integration von Menschen mit Migrationshintergrund</b> .....	81
<i>Robert Wagner</i>	
<b>Kapitel 3.2 Integration von Menschen mit Behinderung</b> .....	87
<b>Kapitel 4 Kooperationen</b> .....	93
<i>Peter Pfaff</i>	
<b>Kapitel 4.0 Kooperation mit Kindertagesstätten und Grundschulen</b> .....	95
<i>Sabine Kleinau-Michaelis – Andrea Lips – Peter Pfaff – Christa Schäfer</i>	
<b>Kapitel 4.1 Kooperation mit Kitas</b> .....	99
<i>Peter Pfaff</i>	
<b>4.1.1 Aufbau einer Partnerschaft von Kita und öffentlicher Musikschule</b> .....	99
<i>Andrea Lips</i>	
<b>4.1.2 Inhaltliche Ebene</b> .....	100
<i>Christa Schäfer</i>	
<b>4.1.3 Kommunikationskultur</b> .....	102
<i>Sabine Kleinau-Michaelis</i>	
<b>4.1.4 Organisatorische Ebene</b> .....	103
<i>Andrea Lips – Peter Pfaff</i>	
<b>4.1.5 Rechtliche Ebene</b> .....	104
<i>Peter Pfaff – Sabine Kleinau-Michaelis</i>	
<b>4.1.6 Geschäftliche Ebene/ Finanzen</b> .....	106
<i>Georg Biegholdt – Norbert Dietrich – Johanna Metz – Peter Pfaff</i>	
<b>Kapitel 4.2 Kooperation mit Grundschulen</b> .....	109
<i>Johanna Metz</i>	
<b>4.2.1 Leitgedanken und Ziele</b> .....	109
<i>Georg Biegholdt – Norbert Dietrich – Johanna Metz – Peter Pfaff</i>	
<b>4.2.2 Inhaltliche Ebene</b> .....	110

<i>Norbert Dietrich</i>	
<b>4.2.3 Kommunikation</b> .....	113
<i>Georg Biegholdt – Johanna Metz – Norbert Dietrich</i>	
<b>4.2.4 Organisatorische Ebene</b> .....	114
<i>Georg Biegholdt – Peter Pfaff</i>	
<b>4.2.5 Rechtliche Ebene</b> .....	114
<i>Peter Pfaff</i>	
<b>4.2.6 Geschäftliche Ebene/Finanzen</b> .....	115
<b>Kapitel 5 Literatur</b> .....	119
<b>5.1 Allgemeine Fachbücher/-artikel</b> .....	121
<b>5.1.1 Erziehungswissenschaftliche Literatur</b> .....	121
<b>5.1.2 Musikpädagogische Literatur</b> .....	122
<b>5.2 Lehrwerke</b> .....	128
<b>5.2.1 Eltern-Kind-Gruppen</b> .....	128
<b>5.2.2 Musikalische Früherziehung/EMP</b> .....	130
<b>5.2.3 Musikalische Grundausbildung/EMP</b> .....	133
<b>5.2.4 Instrumentenkarussell</b> .....	133
<b>5.3 Lieder- und Textbücher</b> .....	134
<b>5.3.1 Liederbücher</b> .....	134
<b>5.3.2 Textbücher und Gedichtbände</b> .....	137
<b>5.4 Bewegung/Tanz</b> .....	138
<b>5.5 Instrumentalspiel</b> .....	139
<b>5.6 Hören</b> .....	140
<b>5.7 Solmisation</b> .....	141
<b>5.8 Instrumentenbau</b> .....	141
<b>5.9 Instrumentenkunde</b> .....	141
<i>Michael Dartsch</i>	
<b>Kapitel 6 Der VdM-Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe und die Bildungs-/Erziehungspläne der Länder</b> .....	143
<b>Bildnachweise</b> .....	147
<b>Chronologie des VdM-Projekts „Musikalische Bildung von Anfang an“</b> .....	149
<b>Inhalt der CD-ROM</b> .....	152



## Grußwort zum „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“

---



In den ersten Lebensjahren werden entscheidende Weichen gestellt für die Entwicklung und für günstige Verläufe von Bildungsbiographien. In dieser Zeitspanne entscheiden viele Erlebnisse und Erfahrungen darüber, ob Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, mit guten Chancen in ein zufriedenes und erfülltes Leben zu starten. Musikalische Bildung ist solch eine Möglichkeit. Sie trägt auf besondere Weise zur frühen Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bei. Gerade die Elementare Musikpädagogik mit ihrer vielfältigen und ausgewogenen Ansprache von Kognition und Motorik, Emotion und sozialer Interaktion, Sprache und Sinneswahrnehmung unterstützt die gelingende Entwicklung von Kindern. In Eltern-Kind-Gruppen erfahren Kleinkinder und Eltern gemeinsam Musik als bereichernd für sich und ihren Alltag. Im Kindergarten- und Grundschulalter können Kinder spielerisch durch Musik ihre Persönlichkeit ausdifferenzieren. In dieser Zeit entsteht häufig auch der Wunsch, sich weiter aktiv mit Musik zu beschäftigen und ein Instrument zu erlernen.

Insbesondere die öffentlichen Musikschulen gewährleisten an mehr als 4.000 Standorten eine qualitativ hochwertige musikalische Erziehung. 2009 kooperierten sie darüber hinaus mit fast 5.000 Kindertagesstätten und mit ebenso vielen Grundschulen. Mit „Musikalische Bildung von Anfang an“ hat der Verband deutscher Musikschulen ein durchgängiges musikalisches Bildungskonzept entwickelt, das das Bundesministerium für Bildung und Forschung gerne unterstützt hat. Das Projekt eröffnet Kindern mit unterschiedlichem sozialem, sprachlichem und kulturellem Hintergrund sowie unterschiedlichen körperlichen und geistigen Voraussetzungen den Zugang zu Musik.

Der vorliegende „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“ bildet den Schlusspunkt des Projektes, nicht aber des Prozesses. Der Bildungsplan kann als Korrespondenzpapier zu den Bildungsplänen der Länder dienen. Ich wünsche allen Kindern und Eltern eine frühe und bereichernde Begegnung mit Musik, allen Lehrkräften eine erfolgreiche und inspirierende Arbeit und dem Verband deutscher Musikschulen viel Erfolg auf dem weiteren Weg der Umsetzung dieses wertvollen musikpädagogischen Beitrags zur Bildung in Deutschland.

A handwritten signature in blue ink that reads "Annette Schavan".

Prof. Dr. Annette Schavan, MdB  
Bundesministerin für Bildung und Forschung





## Vorwort zum „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“

---



Der Verband deutscher Musikschulen geht mit der Veröffentlichung des Bildungsplans Elementarstufe/Grundstufe einen neuen Weg in der musikpädagogischen Arbeit für die Jüngsten in unserer Gesellschaft. Der Bildungsplan Elementarstufe/Grundstufe ist Teil des Gesamtprojektes „Musikalische Bildung von Anfang an“ und bildet sozusagen den Schlussstein dieses dreijährigen Entwicklungsvorhabens für ein musikalisches Bildungskonzept, das vom Säuglingsalter an bis in die Grundschulzeit den Rahmen für altersgerechte Angebote formuliert. Dabei ist die Anschlussfähigkeit der einzelnen Bereiche ein wichtiger Aspekt dieses Bildungsplans.

Ziel des VdM ist, den 920 Mitgliedsschulen an rund 4000 Standorten einen Orientierungs-Leitfaden zu strukturierten musikpädagogischen Angeboten für das gesamte Kindesalter an die Hand zu geben. Die Hoffnung des Verbandes ist dabei, dass die öffentliche Musikschule als Bildungspartner in der Kommunalen Bildungslandschaft – sowohl mit ihren jahrzehntelangen Erfahrungen bei den eigenen, unverwechselbaren Bildungsangeboten wie auch mit ihren fachlich und pädagogisch fundierten Angeboten im Kooperationsbereich mit Kindertagesstätten und Grundschulen – und damit als Kompetenzzentrum musikalischer Bildung in der Kommune eine zusätzliche Bedeutung erfährt.

Der Bildungsplan Elementarstufe/Grundstufe steht sowohl mit dem 2009 überarbeiteten Strukturplan der öffentlichen Musikschulen als auch mit dem Anfang 2010 herausgegebenen Positionspapier aller drei Kommunalen Spitzenverbände „Die Musikschule – Leitlinien und Hinweise“ im Einklang und findet auch nahtlosen Anschluss im Allgemeinen Teil der Rahmenlehrpläne des VdM. Die bisherigen, seit langen Jahren vorliegenden und erfolgreich umgesetzten Lehrpläne der Musikalischen Früherziehung (MFE) und Musikalischen Grundausbildung (MGA) sind in dem Bildungsplan – quasi im doppelten Hegelschen Sinne – „aufgehoben“: Die Grundstufe bzw. Elementarstufe der Musikschulen kann nun gleichermaßen von Anfang an als Bildungsangebot ins Familienleben integriert und auch als Bestandteil der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten wirksam werden.

Der Bildungsplan soll als Korrespondenzpapier zu den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder dienen, in denen nicht in allen Fällen die musikalische Bildung in ausreichendem Maße vertreten ist.

An der Entwicklung und Formulierung des Bildungsplans war ein sehr großer Teil der Fachwelt der Elementaren Musikpädagogik an den bundesdeutschen Hochschulen ebenso beteiligt wie erfahrene Lehrkräfte aus der Musikschulpraxis. Ihnen allen dankt der Verband deutscher Musikschulen für das große Engagement in diesem bedeutenden Projekt.

Dank gilt auch dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die engagierte Unterstützung und für die Förderung des Projektes „Musikalische Bildung von Anfang an“. Der Dank des VdM geht vor allem an die Verantwortlichen des Projektes mit Michael Dartsch als engagiertem Projektleiter, Michael Kobold als zuständigem Mitglied des Bundesvorstandes, Matthias Pannes für die Initiative des Gesamtprojektes und die Koordination der Steuerungsgruppe sowie Stephan Schmitz als umsichtigem Projektkoordinator.

Der VdM wünscht sich für den Bildungsplan, dass er in Lehre und Praxis viele positiven Wirkungen entfalten möge, wünscht den vielen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und viele Ideen für die eigene Tätigkeit und ist für Hinweise und Anregungen dankbar, die aus diesen Tätigkeiten heraus erfolgen.



Dr. Winfried Richter

Bundesvorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen



## Einleitung

---

„Musikalische Bildung beginnt neun Monate vor der Geburt – der Mutter“. Dieses Zoltan Kodaly zugeschriebene Zitat vermittelt treffend, worum es dem Verband deutscher Musikschulen (VdM) in dem von Mitte 2007 bis Mitte 2010 durchgeführten Projektkomplex „Musikalische Bildung von Anfang an“ geht: Kinder sollen vom Säuglingsalter an bis in die Grundschulzeit eine Möglichkeit haben, ganz selbstverständlich und kreativ mit Musik aufzuwachsen. Kinder sollen in der Familie wie auch in den Einrichtungen früher Bildung die Chance haben, aktives Musizieren und adäquate Musikrezeption in ihrer Welterschließung und Persönlichkeitsentwicklung als Bereicherung zu erfahren. Um aufbauende, bruchlose musikalische Bildungsprozesse für Kinder zu ermöglichen, hat der VdM ein fundiertes und strukturiertes Bildungskonzept entwickelt, das im VdM-Strukturplan für die öffentlichen Musikschulen ausgewiesen ist. Die diesem Konzept zu Grunde liegenden altersgerechten Bildungsziele und spezifischen Angebotsformen werden in dem hier vorliegenden Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe formuliert. Dabei hat der VdM in der Ausdifferenzierung der einzelnen Angebotsbereiche eine breit angelegte Expertenhilfe aus der Hochschularbeit wie auch aus der Musikschulpraxis erfahren.

Musikalische Bildung soll die Jüngsten in unserer Gesellschaft im besten Sinne ganzheitlich erreichen; dabei sollen vielfältige musikalische Grunderfahrungen möglich sein: mit der eigenen Stimme, mit dem Zusammenhang von Musik und Bewegung, mit klingenden Materialien bis hin zu elementarem Einsatz von Instrumenten. Je nach Alter sind zwar unterschiedliche Entwicklungsfenster und Erschließungsmöglichkeiten angesprochen. Angestrebt ist aber immer musikalische Bildung in ihren vielen Erfahrungsdimensionen: Sinnliche Erfahrung, Erschließung musikalischer Strukturen oder Verbindungen zu anderen Ausdrucksformen wie zu Malen oder szenischem Spiel sind hier nur einige Elemente einer solchen Polyvalenz musikalischer Bildungsprozesse. Als deren Konsequenz bildet das Kind kognitive, emotionale und körperliche wie motorische Muster in zunehmender Differenzierung aus (z. B. Begriffe, Ausdrucksnuancen oder Spielbewegungen). Dabei sollen nach der Leitvorstellung der Stimmigkeit, die sich für das einzelne Kind in seinem Umfeld ergibt, höhere Sensibilität, differenziertere Wahrnehmung, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie emotionale Kompetenz gewonnen werden können. Denn es schadet dem mit Freude und Selbstvertrauen einhergehenden Musizieren der Kinder nicht, wenn allmählich sauberer gesungen oder rhythmisch präziser gespielt wird – wachsende musikalische Kompetenz kann durchaus den Spaßfaktor für Kinder erhöhen. Kinder sind immer Entdecker: Die Auseinandersetzung mit vielfältigem musikalischen Material aus unterschiedlichen Kulturen bereichert und ist darauf angelegt, Kommunikationsräume zu erweitern. Immer braucht es zur Ermöglichung von Bildungsprozessen auch Raum dafür, dass Kinder eigene Impulse in das musikalische Bildungsangebot in der Kindertageseinrichtung, in den Unterricht der Musikschule, in das gemeinsame Musizieren einbringen können, damit Musik so zu ihrem persönlichen „Eigentum“ werden kann.

Die Mitgliederversammlung des VdM hat 2009 mit einer Reform des Strukturplans für die VdM-Musikschulen die Weichen dafür gestellt, dass die nunmehr unter der Bezeichnung „Elementarstufe/Grundstufe“ zusammengefassten Angebote für Kinder von der Geburt bis ins Grundschulalter und für deren Familien in ihrer Mannigfaltigkeit, Ausgestaltung und Qualität den genannten Anforderungen gerecht werden. In Eltern-Kind-Gruppen können junge Eltern von Anfang an gemeinsam mit ihren Babys/Kleinkindern bis ins dritte/vierte Lebensjahr Musik für sich entdecken. Ab diesem Alter gibt es Angebote für Musikalische Früherziehung/EMP, später für Musikalische Grundausbildung/EMP sowie Orientierungsangebote. Zudem ist entsprechend der hohen Bedeutung für einen breiten Musikalisierungsansatz die EMP in Kinderta-

gesstätten und Grundschulen im Rahmen von unterschiedlich ausgestalteten dauerhaften Kooperationen oder Kooperationsprojekten im neuen Strukturplan verankert. Der vorliegende Bildungsplan konkretisiert diese Struktur und gibt Orientierung für die verschiedenen Angebotsfelder, insbesondere und besonders ausführlich für die immer weiter an Bedeutung zunehmenden Kooperationen. Der Integration bzw. Inklusion von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund und mit Behinderung sind zudem jeweils eigene Kapitel im Bildungsplan gewidmet. In diesen Beiträgen werden die besonderen und vielfältigen Möglichkeiten aufgezeigt, die die EMP darin bietet, Menschen unabhängig von körperlichen, geistigen und sprachlichen Voraussetzungen zu erreichen und einzubeziehen.

Zu guter Letzt: Die in den letzten Jahren formulierten Bildungs- und Erziehungspläne der Länder bauen auf dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ auf, den Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugendministerkonferenz (JMK) im Jahr 2004 beschlossen haben. Fast möchte man in der Umsetzung eine Bestätigung des Adenauer-Zitats sehen: „Wir leben alle unter demselben Himmel, aber wir haben nicht alle den gleichen Horizont“, denn nicht alle Länder lösen die Forderungen des „Gemeinsamen Rahmens“ nach „Musischer Bildung“ ein. Hier fügt sich der Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe nahtlos in das ganzheitliche Bildungsverständnis des „Gemeinsamen Rahmens“ von KMK und JMK ein, der Lernen im sozialen Kontext sowie Orientierung an individuellen Bildungsprozessen fordert und erkundende und spielorientierte Lernformen mit Sinnes- und Bewegungserfahrungen favorisiert. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Kooperationsformen in der Kommunalen Bildungslandschaft immensem Wachstum unterliegen (im Schuljahr 2008/2009 waren es 4592 Kindergärten und 3926 Grundschulen, mit denen seinerzeit 909 öffentliche Musikschulen kooperierten, 2010 ist die Zahl aufgrund diverser Landesprogramme bereits erheblich angewachsen und wird mit großer Dynamik steigen), verdienen die öffentlichen Musikschulen mit ihren fundierten Konzepten und mit ihrer gelingenden Kooperationspraxis möglicherweise mehr Aufmerksamkeit von landespolitischer Seite.

Der Verband deutscher Musikschulen hat im Projekt „Musikalische Bildung von Anfang an“ neben der Erarbeitung des Bildungsplans Musik für die Elementarstufe/Grundstufe auch Modellfortbildungen für die verhältnismäßig neuen Angebotsfelder entwickelt, andere Maßnahmen wie z. B. eine „Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung“ und mehrere Tagungen durchgeführt (Eltern-Kind-Gipfel, Tagung zu kultureller Vielfalt und Integration im Grundschulalter, Fachkongress zum Bildungsplan) und weitere Veröffentlichungen herausgegeben (Arbeitshilfen zu Grundlagen für die Elementarstufe/Grundstufe aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik, zur Eltern-Kind-Arbeit an Musikschulen, zur kulturellen Vielfalt).

Vierzig Jahre nach dem Aufbau der „Grundstufe“ an Musikschulen ist diese mit einer modernen Struktur, mit eigenen hochwertigen Qualifizierungswegen und einer Vielfalt an ebenso hochwertigen Materialien aus Forschung und Praxis ausgestattet, so dass die besten Voraussetzungen für die Wahrnehmung der sich ihr stellenden Aufgaben bestehen – wenn dieses Potenzial erkannt und in geeigneter Weise genutzt wird. Dem Bildungsplan wünschen wir, dass er zu dieser Weiterentwicklung der Elementarstufe/Grundstufe einen wesentlichen Beitrag leistet, der seiner hohen Qualität entspricht.

Matthias Pannes  
Bundesgeschäftsführer des  
Verbandes deutscher Musikschulen

Stephan Schmitz  
Projektkoordinator  
„Musikalische Bildung von Anfang an“

*Michael Dartsch*

## KAPITEL 1

### **Musikalische Bildung in der Elementarstufe/ Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik**



## Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik

---

Für Kinder zwischen der Geburt und dem Alter von zehn Jahren halten die Musikschulen des VdM die Angebote der Elementarstufe/Grundstufe bereit. Diese sind ein früher Beitrag zur Bildung des Kindes. Bildung beginnt – dem Titel eines offenen Bildungsplans gemäß<sup>1</sup> – mit der Geburt und ist als Zielvorstellung nicht für höhere Schulstufen oder den fortgeschrittenen Instrumentalunterricht reserviert. Den Tageseinrichtungen für Kinder wird mittlerweile deutschlandweit ein Bildungsauftrag zugesprochen und mit den Bildungsplänen der Länder eine Hilfestellung zur Verfügung gestellt.<sup>2</sup> Der vorliegende Bildungsplan versteht sich in ähnlicher Weise als Leitfaden für die Arbeit mit Kindern zwischen der Geburt und zehn Jahren in der Elementarstufe/Grundstufe der VdM-Musikschulen.

### Bildung als Leitvorstellung

Der Begriff der Bildung hat in der Neuzeit Entwicklungen und Krisen durchlaufen.<sup>3</sup> Von einem Kanon vorgegebener Bildungsgüter kann heute nicht mehr problemlos ausgegangen werden. Auch für die Elementarstufe/Grundstufe trifft dies zu. Musikalische Bildung besteht nicht etwa aus einer Liste unbedingt zu behandelnder Lieder, Tänze oder Instrumentalstücke. Vielmehr handelt es sich dabei um eine anspruchsvolle musikpädagogische Kategorie, die im Spannungsfeld von Kultur und Individuum angesiedelt ist.

Immer wieder wurde und wird Bildung vordergründig auf einen gesellschaftlichen Nutzen hin konzipiert.<sup>4</sup> So lässt sich Bildung etwa in den Dienst des technischen Fortschritts oder des wirtschaftlichen Wachstums stellen. Ähnlich wird Musikalische Bildung auch über ihren Nutzen für Intelligenz und Sozialkompetenzen in ihrer Bedeutung legitimiert.

Demgegenüber findet sich von alters her auch der Gedanke einer stetigen Höherentwicklung des Individuums durch Bildung. Für die Elementare Musikpädagogik wird analog hierzu ihr Beitrag zur Persönlichkeitsbildung in Anspruch genommen.<sup>5</sup>

Schließlich wird der Bildung die Funktion zugeschrieben, eine Orientierung des Menschen in der Welt zu ermöglichen. Schon das Baby versucht, „sich einen



Reim auf die Welt zu machen“, es ordnet seine Wahrnehmungen zu individuellen Mustern und konstruiert dabei Sinnstrukturen.<sup>6</sup> Dabei orientiert sich das Kind auch an Vorstrukturierungen, die es in seiner Umwelt vorfindet. Eine Schlüsselrolle nehmen hier die Angebote ein, die in der den Menschen jeweils umgebenden Kultur verwurzelt sind. In diesem Sinne lässt sich Bildung als die subjektive Seite von Kultur und umgekehrt Kultur als die objektive Seite von Bildung verstehen.<sup>7</sup> Bildung ohne Kultur oder Kultur ohne Bildung sind nach diesen Überlegungen schlicht unmöglich. Dabei begegnet das Kind der es umgebenden Kultur von Anfang an in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen.

Zwischen all diesen Fassungen des Bildungsbegriffes kann eine Konzeption vermitteln, die Bildung als „Stimmigkeit“ begreift. Das Kind integriert im Laufe seiner Entwicklung immer neue Erfahrungen in sein Welt- und Selbstbild. Wie das Kind sich die Welt erklärt, welchen Sinn es in seinen Erfahrungen sieht, welche Bedeutung sie für das Kind erlangen: All das wird vor dem Hintergrund der bisherigen Biografie stetig so weiterentwickelt, dass es für das Individuum möglichst „stimmig“ ist, das heißt, dass die Sinnstrukturen sich nicht widersprechen, miteinander harmonieren und einem befriedigenden Leben dienlich sind. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist auch die Abstimmung der

1 Vgl. „Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen“ (Schäfer, 2005).

2 Vgl. VdM/Dartsch, 2007.

3 Vgl. Lenzen, 2003.

4 Vgl. Wulf, 2001, S. 13 ff.

5 Vgl. Ribke, 1995.

6 Vgl. Schäfer, 1995.

7 Adorno, 2006

individuellen Erklärungsmuster, Sinnfindungen und Bedeutungen innerhalb der Familie und des sozialen Umfeldes sowie der jeweiligen Kultur. Bildung zielt grundsätzlich auch auf das Zusammenleben mit anderen Menschen ab. Die angestrebte Stimmigkeit betrifft schließlich nicht nur den Bereich des Kognitiven, sondern umfasst – gerade auch, wenn es um persönliche Bedeutungen geht – ebenso die Emotionen und Motivationen des Menschen. Daneben aber sind auch körperliche Aspekte zu nennen, wenn nämlich Funktions- und Ausdrucksbewegungen mit den Intentionen des Menschen in Einklang zu bringen sind.

So verstanden impliziert der Bildungsbegriff ein ganzheitliches Menschenbild. Insofern der Umgang mit Musik den ganzen Menschen, seine Wahrnehmung, sein Denken, seine Motorik und seine Emotionen erfordert, erscheint es evident, dass gerade die Musik einen wesentlichen Beitrag zur Bildung des Menschen leisten kann.

## Musik als Bildungsgut

Tatsächlich spielen alle erwähnten Aspekte auch im Umgang mit Musik eine Rolle. Bemühungen um musikalische Bildung zielen also ganz allgemein darauf ab, bei den Kindern eine persönliche Stimmigkeit im Umgang mit Musik für die Zukunft anzubahnen und sie ihnen schon in der Gegenwart zu ermöglichen. So sollen die Kinder die Strukturen der Musik aufnehmen und widerspruchsfrei verstehen lernen (logische Stimmigkeit). Sie sollen im gemeinsamen Musizieren etwa auch dem anderen sein Recht lassen (ethische Stimmigkeit). Möglichst sollen sie über diejenigen musikalischen Fähigkeiten verfügen, die sie zur Erfüllung ihrer musikalischen Bedürfnisse brauchen (pragmatische Stimmigkeit). Weiter sollen sie ästhetisch stimmig(e) Musik singen und spielen und Musik nach dem Kriterium der Stimmigkeit beurteilen können (ästhetische Stimmigkeit). Sie sollen zu einer geglückten musikalischen Kommunikation finden (mikrosoziale Stimmigkeit) und die Symbolsysteme, die in der Musik in ihrer Umgebung beschlossen liegen, verständlich wahrnehmen und gebrauchen lernen (makrosoziale Stimmigkeit). Schließlich sollen sie mittels Musik zu psychischer Ausgeglichenheit gelangen (psychische Stimmigkeit) und sich etwa auch im tanzenden Körper wohl fühlen und wieder finden (psychosomatische Stimmigkeit).

Der pragmatische Aspekt soll hier noch etwas ausführlicher behandelt werden. Dabei interessiert die Frage, welche Bedürfnisse Menschen sich mittels Musik erfüllen, welche Funktion sie für den Menschen besitzen kann:

- Hier ist zunächst an die Möglichkeit zu denken, sich mit Hilfe von Musik in bestimmte Stimmungen oder emotionale Zustände zu versetzen oder aber

schon wahrgenommene Zustände zu bestärken. Grundsätzlich gehört der Umgang mit den eigenen Emotionen in den Bereich der sogenannten „Emotionalen Intelligenz“,<sup>8</sup> die somit auch den Umgang mit Musik beinhaltet.

- Weiter kann der Mensch mittels Musik verschiedenste Rollen einnehmen und diese für seine Identität fruchtbar machen. Erfahrungen mit den Rollen, die Musik anbietet, können neue Erlebens- und Verhaltensweisen erschließen und so die Persönlichkeit bereichern.
- Auch die Kommunikation über das Medium Musik stellt einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt des „Nutzens“ der Musik für den Menschen dar. Neben der Sprache steht ihm so ein weiteres facettenreiches Ausdruckssystem zur Verfügung. Eine besonders intensive Erfahrung kann das Sich-Abstimmen und Synchronisieren beim gemeinsamen Musizieren sein, das sowohl das Metrum als auch die Intonation, die Phrasierung und die Ausdrucksgestaltung betrifft und auf einzigartige Weise Nähe und Verbindung zwischen Menschen erzeugt.
- Daneben kann man mit Musik in eine von den Alltagserfahrungen abgehobene Welt eintauchen, die sonst nur das Spiel gewährt. Hierbei kann man erfüllte Zeit erleben und ganz im Tun aufgehen. In der Psychologie wird dies gern mit dem Begriff des „Flow“ gefasst.<sup>9</sup> Tatsächlich lässt sich mit den Elementen von Musik auf vielfältige und kreative Weise spielen, wie schon die Rede vom „Spielen“ eines Instrumentes oder eines Musikstückes andeutet.
- Schließlich kann Musik als Bildungsgut dazu beitragen, die eigenen Anmutungen und psychischen Impulse zu ordnen und sich selbst als autonomes Subjekt ästhetischer Gestaltungen oder Urteile zu erfahren und zur Geltung zu bringen.<sup>10</sup>

Der Umgang mit Musik berührt mit der Emotionalen Intelligenz, dem Aufbau von Identität, der Verbindung zu anderen Menschen, dem Flow-Erlebnis, der Verwirklichung kreativer Impulse, der Autonomie und der inneren Ordnung wesentliche Aspekte des menschlichen Lebens. Es erscheint legitim und geboten, Kindern den Umgang mit Musik nahe zu bringen, denn man darf davon ausgehen, dass Musik ihnen neue Möglichkeiten erschließen und auf je spezifische Weise gut tun wird.

Daneben wird der Umgang mit Musik – und somit auch der grundlegende Musikunterricht in der Elementarstufe/Grundstufe – stets Bereiche der allgemeinen Entwicklung des Kindes berühren. Immer wieder ergeben sich hier beispielsweise Anlässe zum Denken,

8 Goleman, 2001

9 Vgl. Csikszentmihalyi, 1992.

10 Vgl. Dartsch, 2007; 2010a.



Sprechen oder auch zur Interaktion. Von den Unterrichtsaktivitäten und -inhalten werden je spezifische Anstöße für die kognitive, emotionale, motorische, sensorische, soziale und sprachliche Entwicklung der Kinder ausgehen. Der Unterricht in der Elementarstufe/Grundstufe kann davon insbesondere jene Anforderungen in den Blick nehmen, die sich als Schnittflächen zwischen allgemeinen und musikspezifischen Aspekten kennzeichnen lassen:

- Das Auffassen musikalischer Strukturen und das Spiel mit musikalischen Bausteinen verlangt eine kognitive Leistung.
- Die musikalische Darstellung emotionaler Inhalte kann dazu beitragen, das Ausdrucks- und Empfindungsspektrum zu erweitern.
- Beim Spiel auf Instrumenten wird es immer auch um eine geschickte Handhabung gehen.
- Die Breite erlebter Sinneseindrücke und geeignete Spiele können zu einer Schärfung und Bereicherung der Wahrnehmung führen.
- Das Abstimmen aufeinander im gemeinsamen Spielen, Singen und Bewegen stellt eine anspruchsvolle Form sozialen Verhaltens dar.
- Schließlich wird man sich im Unterricht regelmäßig über die Eindrücke, die bestimmte Musikstücke und Aktionen bei den Kindern hinterlassen, im Gespräch austauschen und Absprachen über Gestaltungsversuche treffen; auch werden immer wieder Verse und Liedtexte im Fokus stehen, sodass ein Unterricht ohne Sprache und Sprechen schlicht undenkbar wäre.

## Inhalte der Elementarstufe/ Grundstufe

Die Inhalte der Elementarstufe/Grundstufe ergeben sich aus den in allen Kulturen anzutreffenden menschlichen Umgangsweisen mit Musik. Als praktisch gestaltende Umgangsweisen sind gleichrangig das *Singen*, das *Instrumentalspiel* und das *Bewegen* im Zusammenhang mit Musik zu nennen. Letzteres umfasst insbesondere auch den Tanz, der eine Bewegung mit intendiertem künstlerischem Ausdruck darstellt. Die drei genannten Umgangsweisen werden ergänzt durch die mentalen Umgangsweisen des *Wahrnehmens und Erlebens* von Musik einerseits und des musikbezogenen *Denkens und des Symbolisierens* von Musik andererseits. Selbstverständlich sind alle Umgangsweisen von Wahrnehmen, Erleben und Denken begleitet. Als eigene Inhaltsbereiche beinhalten das Wahrnehmen und Erleben einerseits sowie das Denken und Symbolisieren andererseits jedoch Aktivitätsformen, bei denen der jeweilige mentale Zugang klar im Vordergrund steht. Das Denken umfasst dabei so verschiedene Aktionsbereiche wie das Sprechen über Musik, das Spiel

mit musikalischen Bausteinen, das Ausdenken von Musik und den Umgang mit Notationsformen. Beim Wahrnehmen können je nachdem einzelne Sinneseindrücke, Musikstücke oder Instrumente im Fokus stehen. Zwischen Wahrnehmen und Denken besteht grundsätzlich eine zirkuläre Beziehung. Wahrgenommene Sinneseindrücke werden denkend strukturiert und verarbeitet, wobei eine emotionale und auch körperliche Bewertung („Wie fühlt sich etwas an?“) hier untrennbar mit dem Denken verwoben ist.<sup>11</sup> Die im Denken entwickelten Kategorien prägen ihrerseits – wiederum im Zusammenwirken mit emotionalen und körperlichen „Voreinstellungen“ – die Wahrnehmung auf je individuelle Weise.

Einen Sonderfall neben den praktisch gestaltenden und den mentalen Umgangsweisen stellt das *Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen* dar, also mit der Sprache, dem Szenischen Spiel und der Bildenden Kunst.

Alle diese Aktivitätsbereiche beinhalten jeweils einen besonderen Aspekt des Umgangs mit Musik und fokussieren auch einige Parameter der Musik stärker als andere:

- Beim Singen stehen Atmung und Phrasierung der Musik im Mittelpunkt. Dabei kommen neben rhythmischen Anforderungen besonders auch Tonhöhe und Intonation zum Tragen.
- Beim Instrumentalspiel geht es in besonderer Weise um den Aspekt des Spiels sowie um das Erzeugen von Klängen durch Manipulation von Gegenständen. Dabei sind Rhythmus und Klangfarben von großer Bedeutung.
- Beim Bewegen tritt der Aspekt der Verkörperung von Musik, die organische körperliche Darstellung in den Vordergrund. Unter anderem werden Rhythmus, Artikulation und Form fokussiert.
- Bei der Wahrnehmung kommt es auf eine möglichst große Sensibilität im Umgang mit Musik an. So werden Nuancen des Klanges und des Ausdrucks erfahren.
- Das Denken zielt auf einen verständigen Umgang mit Musik. Denkend wird die Faktur der Musik erfasst oder entworfen. Aspekte der Musik werden durch Symbole repräsentiert, umgekehrt werden musikbezogene Symbole entschlüsselt.
- Das Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen stellt Zusammenhänge mit besonderen Aspekten her; sprechendes Spiel, authentische Rollenübernahme oder musikalische Farben können auf diese Weise in das Blickfeld geraten.

Die genannten Inhaltsbereiche stellen sozusagen einen Grundbestand der menschlichen Umgangsweisen mit Musik dar. Jeder von ihnen kann später im Sinne

<sup>11</sup> Vgl. Damasio, 1997.

einer Spezialisierung vertieft werden. Während mancher beispielsweise im Chorgesang seine Erfüllung findet, zieht es andere zu einem Instrument, zum Tanz, zur Komposition oder zur Musiktheorie. Wieder andere werden zu passionierten Musikhörern oder widmen sich etwa dem Musiktheater.

In der Elementarstufe/Grundstufe aber geht es noch nicht um eine Spezialisierung. Ein grundlegender Musikunterricht sollte alle Inhaltsbereiche abdecken, ohne dass einer von ihnen auf Kosten anderer dominiert, denn jeder von ihnen fokussiert spezifische Erfahrungsbereiche.<sup>12</sup>

Schließlich werden die Inhaltsbereiche auch von den traditionellen Sachbereichen der bisherigen Lehrpläne für die Musikalische Früherziehung und die Musikalische Grundausbildung bedient. Die körperlichen Umgangsweisen entsprechen dabei den dort als „Musikpraxis“ bezeichneten Sachbereichen, während die Sachbereiche des Musikhörens und der Instrumenteninformation hier unter das Wahrnehmen und Erleben fallen. Die sogenannte Allgemeine Musiklehre stellt hingegen einen Teilbereich des musikbezogenen Denkens und Symbolisierens dar.

In der Praxis werden die Inhaltsbereiche nicht von einander isoliert auftreten. Vielmehr nimmt man auch wahr, was man singt oder spielt, man denkt etwa auch beim Ausführen von Musik die Strukturen mit. Gleichwohl wird es immer auch Aktionsformen geben, bei denen einer der Inhaltsbereiche im Vordergrund steht. Dies gilt zum Beispiel für eine vertiefte Beschäftigung mit der Stimme, mit Instrumenten oder Bewegungs-

formen, aber auch für das Denken und das Wahrnehmen, etwa wenn ein Gespräch über Aspekte vorher erlebter Musik geführt oder eine meditative Phase mit Konzentration auf bestimmte Sinneseindrücke gestaltet wird. Darüber hinaus wird man grundsätzlich bestrebt sein, die verschiedenen Aktionsformen miteinander zu verschränken und in Beziehung zu setzen.

## Zielvorstellungen in der Elementarstufe/Grundstufe

Es ist offensichtlich, dass die konkreten Ziele des Unterrichts in der Elementarstufe/Grundstufe von der jeweiligen Zielgruppe abhängen. Dennoch lassen sich übergreifende Zielkategorien benennen, die für die Elementare Musikpädagogik allgemein von Bedeutung sind:<sup>13</sup>

- 1) Bildung beginnt zunächst mit Wahrnehmungen, die sogleich auf individuelle Weise verarbeitet werden.<sup>14</sup> Bevor komplexere Muster der Weltdeutung gebildet werden können, bedarf es grundlegender Erfahrungen. Diese „Grunderfahrungen“ stellen die erste Zielkategorie der Elementarstufe/Grundstufe dar. In einem grundlegenden Musikunterricht beziehen sie sich in der Hauptsache auf musikbezogene Phänomene aus den genannten Inhaltsbereichen. Dazu zählen Erfahrungen mit der eigenen Stimme, mit klingenden Materialien, mit den Verbindungen zwischen Musik und Bewegung, aber auch zwischen Musik und anderen Ausdrucksformen, mit

12 Vgl. insgesamt: Dartsch, 2010a.

13 Vgl. zum Folgenden: Dartsch, 2010a.

14 Vgl. Schäfer, 1995.



einzelnen Aspekten der sinnlichen und emotionalen Wahrnehmung sowie etwa mit Bauprinzipien verschiedener Musik.

Grunderfahrungen können dabei nicht von außen „hergestellt“ werden, sie müssen sich vielmehr im Kind selbst einstellen und werden auch mit der individuellen Disposition des Erlebens und Verhaltens zusammenhängen. Sofort erwachsen aus ihnen individuelle musikbezogene Vorstellungen. Aufgabe der Elementaren Musikpädagogik in der Elementarstufe/Grundstufe ist es, Anlässe zu schaffen, in denen die Kinder solche Grunderfahrungen für sich sammeln können.

- 2) Grunderfahrungen bleiben nicht folgenlos für das Kind. Sie eröffnen neue Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Verhaltens. Dabei sind kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Anteile kaum voneinander zu trennen. Neue Verhaltensmöglichkeiten sind auch mit bestimmten Gefühlen und gedanklichen Konzepten verbunden. Im Verlaufe des Entwicklungs- und Bildungsprozesses werden die kindlichen Muster des Denkens, Verhaltens und Fühlens in Breite und Tiefe immer weiter ausdifferenziert. Diese „Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern“ kann als zweite Zielkategorie der Elementarstufe/Grundstufe in den Blick genommen werden.<sup>15</sup> Von einem grundlegenden Musikunterricht wird man erwarten, dass er die Kinder anregt, Musik immer differenzierter aufzufassen, zu erleben und auszuführen. Dies lässt sich wiederum auf alle genannten Inhaltsbereiche beziehen und ist dann jeweils mit spezifischen Bedeutungen zu füllen.

Der Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern entspricht auf der physiologischen Ebene die Entwicklung neuronaler Muster. Die Erfahrungen und Aktivitäten des Kindes befördern spezifische Verschaltungen und Erregungsleitungen, die ihm neue Möglichkeiten für sein weiteres Leben eröffnen. Gerade für den Umgang mit Musik sind vielfache Auswirkungen auf die Gehirnstrukturen – etwa auf die Verbindungsstränge zwischen den beiden Hirnhälften – nachgewiesen worden.<sup>16</sup>

Auch die Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern kann nicht erzwungen, sondern muss letztlich vom Kind selbst geleistet werden. Allerdings erscheint es offensichtlich, dass geeignete Anregungen und sensible Impulse dies nicht unerheblich zu befördern vermögen. Dabei greift man zu kurz, wenn man lediglich ein bestimmtes motorisches Verhalten, eine spezielle Motivation oder ein theoretisches Verständnis zu fördern versucht. Vielmehr gilt es zu beachten, wie bestimmte emotionale oder motivationale Faktoren mit einer motorischen Leistung oder dem Verständnis zusammenhängen, wie die motorische Ausführung ande-

rerseits auch mit dem Begreifen von Zusammenhängen verbunden ist. Dabei gehen die Einflüsse stets in beide Richtungen: Motorik und Verständnis wirken ihrerseits etwa auch zurück auf Emotionen und Motivationen. Es gilt also, das gesamte Bedingungsgefüge im Blick zu behalten und Anregungen zu seiner Ausdifferenzierung anzustreben.

Im Idealfall führt der Prozess der Ausdifferenzierung innerhalb der Inhaltsbereiche dazu, dass Kinder ihrem Alter entsprechende Voraussetzungen für den weiteren Umgang mit Musik erwerben, dass sie also etwa mit Freude und Selbstvertrauen singen, auf Instrumenten spielen, sich zu Musik bewegen, Musik hören und über Musik sprechen, dass sie beispielsweise einfache Tonfolgen sauber singen, einfache Rhythmen auf Instrumenten spielen, Musik verschiedener Tempi in Bewegung umsetzen, verschiedene Ausprägungen musikalischer Parameter hörend unterscheiden und Bezüge zwischen Notationsformen und Musik herstellen können. Bemerkt die Lehrperson, dass die Kinder in bestimmten Bereichen weiter von jenen Idealen entfernt sind als in anderen, so kann sie die Balance der Inhaltsbereiche zugunsten derjenigen Bereiche verschieben, in denen sie weitere Ausdifferenzierungen anregen möchte.

- 3) Erfahrungen und neue Möglichkeiten bedürfen stets gewisser Gegenstände und Materialien, an denen sie sich entzünden können. Diese Materialien sind zwangsläufig kulturell geprägt. Dies gilt umso mehr, wenn es sich – wie im Fall der Musik – um einen Bereich handelt, der in verschiedenen Kulturen erheblich variiert. Insofern Bildung immer auch eine Auseinandersetzung mit Kultur bedeutet, ist die Begegnung mit Kulturgütern im weitesten Sinne unerlässlich und grundlegend. Diese „Begegnung mit kulturell geprägten Materialien“ kann als dritte Zielkategorie der Elementarstufe/Grundstufe dienen. Wiederum ließe sich dies für jeden der Inhaltsbereiche präzisieren. Im Einzelnen sollen die Kinder also etwa Lieder, Verse, Instrumente, Begleitmuster, Tänze, grafische Symbole und Begriffe, aber auch kulturspezifische Formen der Organisation von Tonvorräten – wie etwa Tonleitern und andere musikalische „Bausteine“ – kennenlernen.

Hierfür trägt die Lehrperson Verantwortung. Sie ist es, die den Kindern die entsprechenden Materialien präsentiert und für das Spiel anbietet. Dabei ist eine möglichst große Vielfalt und Breite anzustreben, da eine Spezialisierung verfrüht und nicht mit dem grundlegenden Charakter der Elementaren Musikpädagogik zu vereinen wäre. So sind auch die möglicherweise verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder in der Gruppe fruchtbar in den Unterricht einzubringen.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Zu den Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern vgl. Ciompi, 1999.

<sup>16</sup> Vgl. Altenmüller, 2006.

<sup>17</sup> Zu dieser Thematik befindet sich zur Zeit des Erscheinens des Bildungsplans eine VdM-Arbeitshilfe in Vorbereitung.

4) Wenn Bildung aber in der Verschränkung von Kultur und Individuum zu sehen ist, dann kann es nicht nur um die Weitergabe beziehungsweise Übernahme kultureller Materialien gehen. Vielmehr müssen sich Kinder die Elemente der Kultur von Anfang an im wörtlichen Sinne aneignen, also zu etwas Eigenem machen. Dabei bringen sie ureigene Impulse in den Umgang mit den Materialien ein und schaffen so etwas Individuelles und Neues. Dieses „Einbringen von Eigenem“ soll hier als vierte Zielkategorie der Elementarstufe/Grundstufe ins Spiel gebracht werden. Der Umgang mit Musik innerhalb der Inhaltsbereiche wird stets Phantasie und eigene innere Beteiligung erfordern. Nur dann wird wirklich authentisch musiziert oder auf Musik reagiert.

Die innere Resonanz des Kindes auf Musik kann die Lehrkraft kaum gezielt von außen herstellen. Gleichwohl lässt sich eine innere Beteiligung der Kinder über Faszination wesentlich befördern. Dafür sollte die Lehrkraft zunächst selbst als authentische Musikerpersönlichkeit erlebt werden können. Die Faszination der Angebote hängt schließlich entscheidend von der methodischen Kompetenz der Lehrkräfte ab. Sieht der Unterricht überdies bewusst Freiräume für eigene Impulse der Kinder vor, werden diese Impulse nicht als störend empfunden oder gar unterbunden, sondern mit ermunternder Anteilnahme seitens der Lehrkraft beantwortet, so ist gewissermaßen der Boden für die kindliche Bildung bereitet.

Keine der Zielkategorien sollte auf Kosten der anderen einseitig akzentuiert werden. Ein Unterricht, der nur darauf ausgerichtet wäre, den Kindern viele Erfahrungen zu ermöglichen, aber keinerlei Anregungen zur Ausdifferenzierung enthielte, würde Entwicklungspotentiale verschenken. Andererseits wäre es genauso verfehlt, etwa lediglich darauf abzuheben, Verständnis und Bewegungsausführung möglichst weit zu treiben; erst ein Fundament grundlegender Erfahrungen ermöglicht eine wirkliche Verankerung der Lerninhalte im Repertoire des Kindes. Eine einseitig forcierte Vermittlung von Kulturgütern versäumt womöglich darauf zu achten, ob das Vermittelte auch wirklich zum inneren Eigentum des Kindes wird. Wo sich aber alles nur um die inneren Impulse des Kindes dreht, fehlt die kulturelle Dimension von Bildung. In ihrer Gesamtheit aber können die Zielkategorien helfen, die musikalische Bildung der Kinder in der Elementarstufe/Grundstufe zu befördern.

So können die Zielkategorien denn auch zur Beurteilung und Auswertung von Unterrichtsstunden herangezogen werden. Im Einzelnen können folgende Aspekte beurteilt werden:

- **Erfahrungsmöglichkeiten**  
Hier geht es unter anderem um den Ideenreichtum, mit dem die Stunden geplant und durchgeführt werden. In der Stundendramaturgie schafft die Lehrkraft

Anlässe für Erfahrungen, die reichhaltig und tief oder aber trivialer und oberflächlicher sein können. Nicht zuletzt hängt dies auch davon ab, wie viel Zeit für bestimmte Erfahrungen eingeräumt wird.

- **Entwicklungsanregungen**  
Entscheidend ist hier die Angemessenheit der Angebote und Impulse, die von der Lehrkraft ausgehen. Mit geeigneten Angeboten, Anregungen, Ermutigungen, Hilfen, Fragen oder Aufforderungen kann die Lehrkraft den Kindern dazu verhelfen, dass diese sich neue Möglichkeiten erschließen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ausweiten. Überforderung sollte dabei genauso vermieden werden wie Unterforderung.
- **ästhetische Qualität**  
Die Materialien, mit denen die Kinder in den Stunden konfrontiert werden, sollten grundsätzlich von hoher Qualität sein. Holprige Texte, reizlose Melodien, klanglich unbefriedigende Instrumente und lieblos hergestellte Tonträger sind zu vermeiden, stattdessen sollte den Materialien eine besondere ästhetische Stimmigkeit und Faszination zukommen.  
Auch das Vorbild der Lehrkraft kommt bei den Aktionen innerhalb der Stunden auf vielfältige Weise zum Tragen. Die Kinder erleben durch die Lehrkraft gelebte künstlerische Betätigung, die in allen Bereichen von hoher künstlerischer Qualität sein sollte: So wünscht man sich unverbildetes und klangschönes Singen, künstlerisch geführte Bewegungen und ausdrucksstarkes Instrumentalspiel sowie insgesamt einen sensiblen und verständigen Umgang mit Musik.
- **Mitgestaltungsmöglichkeiten**  
Unter anderem ist hier die Kommunikation und Interaktion innerhalb der Stunden von großer Bedeutung. Die Mitwirkung der Kinder, das Einbringen eigener Ideen, Bedürfnisse und Impulse hängt davon ab, wie mit ihnen umgegangen wird, ob auf sie eingegangen, ob ihnen zugehört und Raum gelassen wird. Weiter bedarf es einer ausreichenden Flexibilität in der Stundengestaltung, um Impulse der Kinder aufgreifen zu können. Diese überhaupt erst wahrzunehmen, erfordert schließlich eine spezielle Sensibilität, die man sich von Lehrkräften in der Elementarstufe/Grundstufe wünscht.

Der folgende Auswertungsbogen kann zu Zwecken der Selbstevaluation und der Beurteilung von Unterrichtsstunden verwendet und kopiert werden. Für die Selbstevaluation empfiehlt sich das Anfertigen von Videoaufnahmen. Kolleginnen und Kollegen können sich aber auch gegenseitig helfen, indem sie beieinander hospitieren und die Eindrücke gemeinsam besprechen.

## Auswertungsbogen für Unterrichtsstunden in der Elementarstufe/Grundstufe

Bewertungskategorien Zielkategorien	In besonde- rem Maße	In vollem Maße	Im Großen und Ganzen	Mit deut- lichen Abstrichen	So gut wie gar nicht
<b>Erfahrungsmöglichkeiten</b>					
1.1 Haben die Ideen, die der Stunde zu Grunde lagen, den Gruppenmitgliedern reichhaltige Erfahrungen ermöglicht?					
1.2 Hat die Dramaturgie der Stunde den Gruppenmitgliedern genügend Zeit für tief gehende Erfahrungen eingeräumt?					
<b>Entwicklungsanregungen</b>					
2.1 Waren die Angebote dem Entwicklungsstand der Gruppenmitglieder angemessen?					
2.2 Waren die Impulse und Hilfen der Lehrkraft geeignet, Entwicklungsprozesse bei den Gruppenmitgliedern anzuregen?					
<b>Ästhetische Qualität</b>					
3.1 Wiesen die Materialien die wünschenswerte ästhetische Qualität auf?					
3.2.1 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Singen zu erleben?					
3.2.2 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Instrumentalspiel zu erleben?					
3.2.3 War die Lehrkraft als Vorbild für gutes und ausdrucksvolles Bewegen zu erleben?					
3.2.4 War die Lehrkraft insgesamt als Vorbild für einen sensiblen und verständigen Umgang mit Musik zu erleben?					
<b>Mitgestaltungsmöglichkeiten</b>					
4.1 Hat die Kommunikation und Interaktion vonseiten der Lehrkraft zum Mitwirken ermutigt?					
4.2.1 Hat die Lehrkraft Impulse der Gruppenmitglieder sensibel registriert?					
4.2.2 Hat die Lehrkraft in der Stundengestaltung flexibel auf Impulse der Gruppenmitglieder reagiert?					

## Methodische Prinzipien

Die Gestaltung des Unterrichts in der Elementarstufe/Grundstufe soll sich an den genannten Zielkategorien ebenso orientieren wie an den Charakteristika von Musik und den Bedingungsfaktoren kindlichen Lernens.

- So empfiehlt sich zunächst eine Orientierung am Spiel. Das Spiel der Kinder ist stets von einer starken Motivation getragen und eröffnet ihnen eine Vielzahl von Erfahrungen und Lernmöglichkeiten. Kinder spielen stets mit ernsthafter Beteiligung und zugleich mit Freude. Insofern Spiel eine von den Alltagserfahrungen abgehobene Welt eröffnet, lässt sich auch Musik als Form des Spiels begreifen. Der Unterricht in der Elementarstufe/Grundstufe kann fruchtbar an die Spielfreude des Kindes anknüpfen und dabei in das Spiel mit Klängen und Rhythmen hineinführen.
- Auch das Erkunden und Experimentieren basiert auf einer für das Kind charakteristischen Motivation. Es verspricht das Entdecken von Neuem und noch Unbekanntem, nach dem das Kind von sich aus strebt. Ebenso wie beim Spiel lassen sich gerade auf diesem Wege vielfältige Erfahrungen sammeln, die beim neugierigen und interessierten Kind auf fruchtbaren Boden fallen.
- So wie Spiel und Experiment von der inneren Beteiligung des Kindes leben, ist auch eine solche Beteiligung beim Umgang mit Musik generell erstrebenswert. Das Kind muss die Gelegenheit erhalten, eigene Impulse in die Aktionen einfließen zu lassen. In besonderer Weise lässt sich dies immer da verwirklichen, wo das Kind selber kreativ wird und Eigenes schafft. Musik lässt sich ohne Kreativität schlechterdings nicht denken.
- Weniger kommt es auf einzelne Lerninhalte an, die zu vermitteln wären, als auf den kontinuierlichen Bildungsprozess des Kindes. In dessen Verlauf können sich Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens in Breite und Tiefe stetig weiter ausdifferenzieren, ohne dass dieser Prozess an einem bestimmten Punkt zu Ende oder erst ab einem bestimmten Punkt wertvoll wäre. Die Angebote in der Elementarstufe/Grundstufe sollten es den Kindern ermöglichen, jeweils ihren ganz persönlichen Bildungsprozess voranzutreiben.
- Musik weist dabei vielfältige Verbindungen zu anderen Ausdrucksformen auf. Singen, Instrumentalspiel und Tanz stellen an sich schon verschiedene Medien des Ausdrucks dar. Nahe liegen dann auch Korrespondenzen zur Sprache, zum Szenischen Spiel und zur Bildenden Kunst. Bietet der Unterricht in der Elementarstufe/Grundstufe entsprechende „intermediale“ Verbindungen an, so schafft er Zugänge zu verschiedenen kulturell gewachsenen Kunstsparten und Kommunikationswegen und wird dementsprechend vielfältige kulturelle Materialien einbeziehen.

- Besonders jene Zugänge, die den Körper in den Mittelpunkt stellen, verhindern einen einseitig kognitiv orientierten Unterricht, dem es in erster Linie am Wissen und Verstehen gelegen ist. Wer jedoch in die von der Musik angebotenen Rollen schlüpfen will, muss dies stets mit seinem Körper tun. Körperbewegungen, -haltungen und -spannungen sind entscheidende Faktoren für die Ausführung von Musik und korrespondieren unmittelbar mit emotionalen Ausdrucksgehalten. Dementsprechend wird Musik sich in einem grundlegenden Unterricht insbesondere auch über den Körper erschließen lassen.
- Das Lernen in der Gruppe ermöglicht es, in der Elementarstufe/Grundstufe auch den sozialen Aspekt des Kommunikationsmediums Musik zu fokussieren. Musik ist im Leben des Kindes zunächst an Situationen des Miteinanders gebunden. Die Verständigung mittels Tonhöhenverläufen und Rhythmen lässt sich bereits für das Baby feststellen. Im gemeinsamen Musizieren können die Kinder schließlich auch den musikspezifischen Aspekt der Synchronisierung verwirklichen. Ebenso können sie von Fall zu Fall aus der Gruppe heraustreten und solistische oder dirigierende Funktionen übernehmen. Das Spektrum der möglichen Sozialformen reicht vom individuellen Tun – etwa dem malenden Verarbeiten von musikalischen Eindrücken – über Partneraktivitäten bis zu Kleingruppen und schließlich Spielformen für die ganze Gruppe. Das Lernen von Musik eröffnet über das Musizieren in der Gruppe hinaus nicht zuletzt die Teilhabe an der Musikkultur unserer Gesellschaft.
- Im Unterricht der Elementarstufe/Grundstufe werden zwar Grundlagen erworben, aber noch keine Spezialisierungen betrieben. Insofern sollte hier eine grundsätzliche Offenheit kennzeichnend sein. Dazu gehören sowohl eine stilistische Vielfalt als auch die Breite der Umgangsweisen mit Musik. Das Kind wird die verschiedenen Erfahrungen mit je eigenen Bedeutungen versehen; was letztlich welche Bedeutung für es gewinnen wird, entscheidet sich in ihm selbst. Es kann nicht darum gehen, das Kind in eine bestimmte Richtung festzulegen, sondern darum, ihm vielerlei Wege zu eröffnen, die es schließlich selbstbestimmt beschreiten und individuell ausgestalten kann.<sup>18</sup>

## Aspekte der Unterrichtsgestaltung

Bei der Gestaltung der Unterrichtsstunden ist ein organischer Spannungsbogen anzustreben, der den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt. Dabei werden sich bewegte und ruhigere Phasen, Anstrengung und Entspannung ebenso abwechseln wie generell verschiedene Aktivitätsformen. Zu Beginn bieten sich Rituale zur Begrüßung an, die den Kindern helfen können, sich auf den Unterricht einzustellen, und dazu beitra-

<sup>18</sup> Vgl. Dartsch, 2002; 2010a.



gen, dass sie sich dort von Anfang an wohl fühlen. Bereits bekannte Inhalte wollen wiederholt werden, um wirklich zum Eigentum der Kinder zu werden. Daneben aber geht Faszination von neuen Inhalten aus, die über unterschiedlichste Einstiegsimpulse eingeführt werden können. Dabei kann an die Spielfreude und Phantasie der Kinder angeknüpft werden. Vorstellungsbilder können den Rahmen einer Stunde abgeben und zu verschiedensten Aktivitäten motivieren. Zu Beginn wird es häufig darum gehen, Materialien zu erforschen und Ideen zu erproben. Später können die hieraus gewonnenen Erfahrungen in das Spiel der Kinder einfließen. Freies Spiel kann sich besonders in der Improvisation entfalten. Schöne Ergebnisse aber motivieren dazu, sie zu wiederholbaren Gestaltungen zu machen. So können Unterrichtsstunden in kleine Aufführungen münden, die am Ende der Stunden ihren Platz haben können. Auch der Abschied am Schluss der Stunde – und damit der Übergang in den familiären Alltag der Kinder – kann ritualisiert werden. Insgesamt hilft ein thematischer „roter Faden“ durch die Stunde den Kindern, sich von einer auf die nächste Aktivität einzustellen und die Erlebnisse aufeinander zu beziehen.

Allgemein sollte im Unterricht in der Elementarstufe/Grundstufe die Faszination guter Musik erlebbar werden. Bei den Tonbeispielen ist eine hohe Qualität ebenso ausschlaggebend wie bei den eingesetzten Instrumenten und den angebotenen Liedern und Versen. Grundsätzlich sollte sich der Unterricht durch ein Mo-

ment ernsthaften künstlerischen Gestaltens auszeichnen, das bereits bei einfachen Liedern und Improvisationen zum Tragen kommen kann und im Wesentlichen von innerer Beteiligung lebt.

## Rahmenbedingungen

Der Unterricht in der Elementarstufe/Grundstufe ist als regelmäßiges wöchentliches Angebot auf einen geeigneten Raum angewiesen.<sup>19</sup> Dieser sollte ausreichend groß und ansprechend gestaltet sein. Größe und Gestaltung sollen dabei ermöglichen, dass sich die Kinder frei bewegen, dass sie bis zu einem gewissen Grade ungebremst laufen, tanzen und verschiedene Raumpositionen einnehmen können. Besonders für die Arbeit mit Babys und Kleinkindern ist daran zu denken, dass keine Verletzungsgefahr besteht und dass alles, was stören könnte, in Schränken aufbewahrt wird. Helligkeit durch Tageslicht und gute Möglichkeiten zur Belüftung sind wichtige Bedingungen. Selbstverständlich sollte auch eine angenehme Temperatur möglich sein.

Ein Schwingboden kommt Bewegungsaktivitäten entgegen und schont die Gelenke. Je nachdem kann auch Linoleum, Laminat oder Kork als Bodenmaterial geeignet sein. Unabdingbar sind Sitzgelegenheiten in einer für die Kinder passenden Größe, für die Arbeit am Boden empfehlen sich ein Teppich oder Fliesenstücke. Reizvoll für den Unterricht, aber auch für Aufführungen sind Verdunklungsmöglichkeiten. Die technische Ausstattung soll das Abspielen von Tonträgern ermöglichen, im Idealfall aber auch das Aufnehmen. Die Instrumente und Materialien sollten in einem mehrfach unterteilten Schrank Platz finden.

Neben den traditionellen Instrumenten des kleinen Schlagwerks und Stabspielen, die in ausreichender Anzahl vorhanden sein sollten, können durchaus auch Schlaginstrumente außereuropäischer Herkunft die Ausstattung bereichern. Generell ist eine große Vielfalt an Klängen empfehlenswert. Zumindest sollten Holz-, Metall-, Rassel- und Fellinstrumente zur Verfügung stehen; verschiedene Größen eines bestimmten Instrumententyps schaffen dabei Abwechslung und Klangreichtum.

Von großer Bedeutung sind die Kontakte mit den Eltern der Kinder. Bei den Jüngsten nehmen die Eltern in der Regel am Unterricht teil, bei den Älteren ist eine Beteiligung der Eltern etwa in Form von eigenen Mitmachstunden zu verwirklichen. Zweifellos spielen das Interesse und die Anteilnahme der Eltern eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Kindes in der Elementarstufe/Grundstufe. Neben Tür-und-Angel-Gesprächen sind weitere Formen der Elternarbeit denkbar, etwa Elternabende, Einzelgespräche oder Aufführungen für Eltern. Schriftliches Material für die Eltern kann den direkten Kontakt ergänzen.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu AEMP, 2009.

## Angebote

In der Elementarstufe/Grundstufe sollen möglichst vielfältige Angebote vorgehalten werden. Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass Kinder zwischen null und zehn Jahren in jedem Alter in ein Angebot einsteigen können.

Fachlich sind die Angebote in der Elementarstufe/Grundstufe der Elementaren Musikpädagogik oder auch der Rhythmik zuzurechnen. Die Elementare Musikpädagogik wird häufig als „EMP“ abgekürzt und befasst sich als wissenschaftlich reflektierende Disziplin mit pädagogischen und didaktischen Fragen des Faches. Im weiteren Sinne wird unter dem Begriff der Elementaren Musikpädagogik häufig auch die pädagogische Praxis, also der konkrete Unterricht verstanden. Im Blick auf den Fachgegenstand selbst, mit dem sich die Kinder beschäftigen, lässt sich etwa von Elementarem Musizieren oder von Elementarer Musikpraxis sprechen, wobei der zuletzt genannte Begriff den gesamten Kontext und damit auch alle Inhaltsbereiche eines grundlegenden Musikunterrichts bezeichnen soll und ebenfalls als „EMP“ abgekürzt werden könnte.<sup>20</sup> Dabei korrespondiert die Doppeldeutigkeit der Abkürzung „EMP“ mit der Tatsache, dass es sich im Rahmen der Angebote in der Elementarstufe/Grundstufe stets um eine Praxis handelt, die nach pädagogischen Maßgaben geplant und gestaltet wird. Musikalisches Gestalten und Lernen findet hier in der Interaktion mit Pädagoginnen und Pädagogen statt; im weiteren Sinne interagiert dabei die Pädagogik mit den kindlichen Ausdrucksimpulsen und Gestaltungsformen. Im Zusammenhang mit den Angeboten der Elementarstufe/Grundstufe wird im Folgenden in diesem Sinne von EMP als Elementarer Musikpraxis die Rede sein. Diese ist im Sinne eines grundlegenden Musikunterrichts noch nicht auf einen bestimmten Aspekt des Umgangs mit Musik spezialisiert; allerdings kann es je nach fachlicher Ausrichtung zu Schwerpunkten kommen, wie dies an der Musikalischen Grundausbildung deutlich werden wird. Auch Angebote aus dem Bereich der Rhythmik lassen sich unter dem Begriff der Elementaren Musikpraxis subsumieren.

Kinder sind vom ersten Lebenstag an für Musik empfänglich. In den ersten Lebensjahren hat die Musik ihren selbstverständlichen Platz im sozialen Kontext der Beziehung zwischen Elternteil und Kind. Diesbezüglich ist bei Eltern das Bedürfnis zu erkennen, für sich selbst, für das Kind und für das soziale Miteinander im Medium der Musik fachliche Anregungen von musikpädagogischer Seite zu bekommen. Die Musikschulen bieten hierfür *EMP in Eltern-Kind-Gruppen* mit Kindern vom ersten Lebensjahr bis zum Alter von drei oder vier Jahren an. Entsprechende Angebote können sich etwa über zwei Jahre erstrecken.

Kinder, die diese Gruppen durchlaufen haben, können anschließend ein Angebot der Elementaren Musikpraxis wahrnehmen, das sich speziell an die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen richtet. In den von Musikschulen genutzten Gebäuden kann die sogenannte *Musikalische Früherziehung* besucht werden, die in der Regel auf eine Dauer von zwei Jahren angelegt ist. Daneben aber existieren vielfach auch Angebote einer *EMP an Kindertagesstätten*, die auf Kooperationen der beiden Institutionen beruhen. Mit diesen Angeboten geht die Musikschule in das unmittelbare Lebensumfeld der Kinder, zielt auf eine stärkere Bedeutung der Musik im kindlichen Alltag und versucht auch Kinder zu erreichen, deren Eltern den Gang zur Musikschule noch nicht erwogen haben.

In die sogenannte *Musikalische Grundausbildung*, eine Elementare Musikpraxis mit Grundschulkindern, die sich über ein bis zwei Jahre erstreckt, treten in der Regel Kinder ein, die keine Musikalische Früherziehung besucht haben. Es können dies Kinder sein, die nach einer Eltern-Kind-Gruppe eine Pause eingelegt haben oder noch gar kein Angebot an Elementarer Musikpraxis besucht haben. Daneben kann aber die Teilnahme an der Musikalischen Grundausbildung auch für Kinder ermöglicht werden, die nach einem entsprechenden Kurs für Vorschulkinder – etwa einem Angebot an ihrer Kindertagesstätte – eine Gruppe an der Musikschule besuchen wollen. Besonders attraktiv mag dies sein, wenn Angebote der Musikalischen Grundausbildung einen inhaltlichen Aspekt besonders akzentuieren. Hier ist an singbetonte Angebote – etwa an Singklassen, wie sie in Bayern eine besondere Tradition besitzen – ebenso zu denken wie an Spielkreise und Perkussionsgruppen; Angebote mit dem Schwerpunkt Tanz und Bewegung; Kurse, die der Begegnung mit Instrumenten einen besonderen Platz einräumen; oder Gruppen, die sich dem Elementaren Musiktheater widmen. Denkbar wären auch Kurse, die insbesondere auf das Hören und Verstehen von Musik abzielen. Von Elementarer Musikpraxis wird man in allen diesen Fällen nur sprechen können, wenn der grundlegende Charakter solcher Angebote erhalten bleibt und der Unterricht sich trotz des Schwerpunktes durch die Vielfalt der Umgangsweisen mit Musik auszeichnet.

Nach Abschluss der Musikalischen Früherziehung oder eines einschlägigen Angebotes an der Kindertagesstätte kann der Besuch eines *Orientierungsangebotes* von etwa einem Jahr Dauer einen Übergang zum Instrumentalunterricht schaffen. Diese Möglichkeit besteht auch für Kinder, die die Musikalische Grundausbildung durchlaufen haben, wenngleich diese dann entsprechend älter sein werden. Eingebettet in vielfältige Umgangsweisen mit Musik, wie sie einem grundlegenden Musikunterricht entsprechen, ermöglichen Orientierungsangebote praktische Erfahrungen mit verschiedenen Instrumenten und helfen so, eine Entscheidung für ein Instrument zu fällen, das anschließend erlernt werden kann.

<sup>20</sup> Vgl. Dartsch, 2010b.



Neben die zuletzt genannten Angebote treten verstärkt auch *Musikalische Kooperationsmodelle*, die bestimmte Unterrichtsformen an Grundschulen beinhalten. Die Musikschule tritt dabei als musikpädagogisch professioneller Partner der Grundschule in Erscheinung und engagiert sich allgemein im Bereich der Elementaren Musikpraxis, aber auch in einer instrumentalen und vokalen Ausbildung der Schülerinnen und Schüler, die sich an einer Grundlegung des Umgangs mit Musik orientiert.

Insgesamt ergibt sich ein Netz einander ergänzender und aufeinander aufbauender Angebote, das „von Anfang an“ kontinuierliche Bildungsprozesse im Bereich der Musik ermöglicht. Dabei entfaltet die Musikschule ihr spezifisches Potential neben ihren ureigenen Angeboten auch im Zusammenwirken mit anderen Bildungseinrichtungen.

Die oben beschriebenen Angebote der Elementarstufe/Grundstufe seien hier noch einmal aufgelistet:

- 1) EMP in Eltern-Kind-Gruppen  
*mit Kindern von der Geburt bis zu 3 oder 4 Jahren*
- 2) „Musikalische Früherziehung“/EMP  
*mit Kindern zwischen 3 bzw. 4 und 6 Jahren*
- 3) EMP in Kindertagesstätten  
*mit Kindern im Alter von bis zu 6 Jahren*
- 4) „Musikalische Grundausbildung“/EMP  
*mit Kindern zwischen 5 bzw. 6 und 8 Jahren*
- 5) Orientierungsangebote  
*für Kinder ab 5 Jahren*
- 6) Musikalische Kooperationsmodelle  
*für Kinder im Grundschulalter*

Die didaktischen Leitlinien des Unterrichts in der Elementarstufe/Grundstufe sollen nun im Folgenden für jedes dieser Angebote gesondert dargestellt werden.

## Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund: Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006, original: 1959

AEMP (Arbeitskreis für Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland): <http://www.aemp.de/empfehlung.htm>, Zugriff: 22.05.2009

Altenmüller, Eckart: Neuronale Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter und Transfereffekte auf Intelligenzleistungen. In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, S. 59-70

Ciampi, Luc: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2., durchgesehene Auflage 1999

Csikszentmihalyi, Mihaly: Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992<sup>4</sup>, original: 1975

Damasio, Antonio R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München; Leipzig: List, 1997<sup>3</sup>, original: 1994

Dartsch, Michael: Elementare Musikpädagogik im anthropologischen Bedingungsfield. In: Ribke, Juliane; Dartsch, Michael

(Hrsg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen · Verbindungen · Hintergründe. Regensburg: ConBrio, 2002, S. 311-327

Dartsch, Michael: Musikalische Bildung von Anfang an – Leitlinien und Perspektiven. In: Verband deutscher Musikschulen / Dartsch, Michael (Hrsg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2007, S. 7-16

Dartsch, Michael: Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2010 (= 2010a)

Dartsch, Michael: Pädagogik in der Praxis? Gedanken zur Terminologie in der Elementaren Musikpädagogik. In: *üben & musizieren*, 27, 2010, 1, S. 48-51 (= 2010b)

Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2001<sup>14</sup>, original: 1995

Lenzen, Dieter: Vom Ideal der Allgemeinbildung zur Basiskompetenz. Der notwendige Wandel des Bildungsbegriffs. In: Bucher, Anton A.; Lauer, Karin; Walcher, Elisabeth (Hrsg.): ... wessen der Mensch bedarf. Bildungsideale im Wettstreit. Wien: öbv&hpt, 2003, S. 15-31

Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio, 1995

Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München: Juventa, 1995

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz, 2., erweiterte Auflage 2005

Verband deutscher Musikschulen / Dartsch, Michael (Hrsg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2007

Wulf, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim; Basel: Beltz, 2001



## KAPITEL 2

### **Angebote der Elementarstufe/Grundstufe. Didaktische Leitlinien**



## Kapitel 2.1 EMP in Eltern-Kind-Gruppen mit Kindern von der Geburt bis zu 3 oder 4 Jahren

---

### Besonderheiten

Die Besonderheiten einer Eltern-Kind-Gruppe liegen zum einen im jungen Alter der Kinder und zum anderen in der Tatsache, dass die Kinder gemeinsam mit ihren erwachsenen Bezugspersonen zu dieser Stunde kommen. Die erwachsene Person kann dabei mit ihrem Kind eine Stunde in der Woche gemeinsam genießen, kann sich aber auch mit anderen Erwachsenen austauschen und durch deren Erziehungsverhalten Anregungen erhalten. Schließlich kann sie durch das Kind selbst wieder Kontakt zur Musik bekommen und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen und vertiefen.

Folgende Charakteristiken des jungen Alters der Kinder sind zu beachten:

- Innerhalb von kurzer Zeit werden grundlegende Fähigkeiten entwickelt: Vom Lautieren gelangt das Kind zum Sprechen, vom Liegen zum Stehen und Fortbewegen, vom Beobachten zum Denken und rationalem Verstehen, vom Abhängigsein zum eigenständigen willentlichen Agieren, vom engen Bezug zu den Eltern zum Miteinander mit anderen Erwachsenen und Kindern. In keiner späteren Lebenszeit erfolgen so viele Ausformungen grundlegender Fähigkeiten wie in den ersten vier Lebensjahren.

Das dreijährige Kind erfährt durch die zunehmende Eigenständigkeit eine besondere Entwicklungsphase, eine Zeit des Übergangs. Es kann sich ohne Mühe selbstständig fortbewegen, kann sich großteils über die Sprache verständlich machen, kann sich allmäh-

lich auch auf neue erwachsene Bezugspersonen und Kinder einstellen, entdeckt und entfaltet seine Phantasie, taucht in verschiedene Rollen ein, drückt sich sowohl nonverbal (vorwiegend affektiv, mimisch, gestisch, körperlich) als auch verbal aus. Nicht selten ist das dreijährige Kind überfordert von den eigenen Bedürfnissen und von den Erwartungen der Anderen. Die dreijährigen Kinder fühlen sich nicht mehr als „kleines Kind“; sie beginnen z. B. im Kindergarten auch ohne Bezugsperson mit unterschiedlichen Herausforderungen alleine zurechtzukommen. Sie entdecken ihre zunehmende Eigenständigkeit und müssen diese auch ausprobieren, um sie entfalten zu können. Dabei geraten sie oft in einen Konflikt mit sich selbst und mit der Umwelt.

- Das Baby und Kleinkind ist in seinem physischen und psychischen Gedeihen auf die sichere Bindung zur erwachsenen Bezugsperson angewiesen.<sup>1</sup>
- Alle kindlichen Erfahrungen sind vorrangig mit Empfindungen und Gefühlen verbunden, erst später mit gedanklichem Verarbeiten und rationalem Verstehen. Das Kind lebt eher auf der Gefühlsebene als auf der Verstandesebene.
- Das Kind lebt in der Gegenwart. Das Jetzt ist entscheidend. Wenn sich das Kind wohl fühlt (seine Grundbedürfnisse gestillt sind) und es von Impulsen angemessen angeregt wird, nimmt es das auf, was es im Moment aufnehmen will und kann.
- Das Baby und Kleinkind entdeckt die Welt durch seine Sinne. Es braucht seine ihm angemessene Zeit, die Sinneseindrücke zu sortieren und zu verarbeiten.
- Das Baby und Kleinkind kommuniziert vorrangig nonverbal (d.h. über Gefühle, Mimik, Gesten, Bewegungen, Körperhaltung, Laute und Silben), erst später verbal.
- Das Kind lernt durch Imitation, besonders von vertrauten Bezugspersonen.
- Musiklernen erfolgt in derselben Reihenfolge wie das Erlernen der Sprache:<sup>2</sup> hören, sich persönlich angesprochen fühlen, den emotionalen Gehalt verstehen, sich auf seine Art beteiligen, gezielt antworten, brabbeln und tönen, hörend vergleichen, den



---

<sup>1</sup> Vgl. Hüther/Gebauer, 2001.

<sup>2</sup> Vgl. Seeliger, 2003.

Sinnzusammenhang verstehen, kurze Motive nachahmen, verändern, damit spielen, kurze Motive konkreter imitieren, kurze Motive erfinden.

Dreijährige Kinder verfolgen denselben Weg (über das Hören zu eigenständiger Aktion kommen), zeigen aber schneller eigenständige Reaktionen. Bei einiger Erfahrung singen sie selbst kurze Lieder oder Liedteile, erfinden längere Motive und erzählen bzw. singen ganze musikalische Geschichten (mit Ausdruck und Bedeutung).

- Jedes Baby und Kleinkind ist einzigartig, zeigt deutlich Vorlieben und Abneigungen, entwickelt sich in seinem Tempo – ist eine individuelle Persönlichkeit.

Die Lehrperson sollte mit den ausgewählten Inhalten und Vorgehensweisen auf den Entwicklungsstand der Kinder eingehen. Dazu gilt es insgesamt eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Eltern-Kind-Paare frei fühlen, ihre emotionale Bindung auszudrücken. Inhalte können auf lustvolle, gefühlvolle und motivierende Weise als Eltern-Kind-Interaktionen gestaltet werden, sodass das Kind durch die Bezugsperson Musik und Tanz erfahren kann. Die Kinder können zunächst wahrnehmen und zu gegebener Zeit reagieren. Dabei sollte keinerlei Druck auf die Kinder ausgeübt werden. Mit Gesten und Bewegungen kann die Lehrperson ihre „Sprache“ erweitern und so insbesondere mit den Kindern auch nonverbal kommunizieren.

## Zielsetzungen

### Für die Kinder:

- Vom Lebensanfang an Freude an Musik und Tanz bekommen
- Das musikalische Potential erhalten und entfalten<sup>3</sup>
- Möglichkeiten des Selbstausdrucks erhalten und erweitern
- Schöpferische und kreative Potentiale entfalten
- Unterstützung in der Gesamtentwicklung bekommen (emotional, sensorisch, motorisch, stimmlich, verbal, kognitiv und sozial)
- Beziehung zum Elternteil intensivieren und anreichern: emotionale Sicherheit spüren,<sup>4</sup> Selbstempfinden<sup>5</sup> und Eigenständigkeit entwickeln
- Eigenen Bezug zu Musik entwickeln.

### Für die erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Die Erwachsenen sind sowohl Begleit- und Bezugspersonen der Kinder als auch eigenständige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die auf ihre erwachsene Weise musikalisch angesprochen werden wollen. Als Begleitperson sind sie für die momentanen Bedürf-

nisse ihres Kindes zuständig, als eigenständige Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen sie Musik für sich selbst genießen und sind dabei auch Vorbild für die Kinder.

- Freude an Musik und Tanz erhalten und intensivieren
- Verstärken und Erweitern der Beziehung zu ihrem Kind durch das gemeinsame Erleben von Musik und Tanz
- Ausweiten des Verständnisses von Musik und der Musikausübung
- Anregungen zu kreativem Umgang mit Musik und Tanz bekommen – in angeleiteter und in nicht angeleiteter, eigenständiger Form
- Erweitern und Differenzieren musikalischer Fähigkeiten (besonders des Singens)
- Erweitern des Text- und Liedrepertoires, Erweitern des Bewegungs- und Tanzrepertoires, Intensivieren des Hörens von Musik, Differenzieren des Instrumentalspiels
- Anregungen für häusliche, familiäre Musikaktivitäten bekommen.

Es sind hier keine Ziele gemeint, die auf Grund von Vorgaben in einer bestimmten Zeit erfüllt werden sollen. In einer Eltern-Kind-Musik-Gruppe geht es um ein Erhalten und Erweitern der ursprünglichen Freude an Musik, um ein Freiwerden und Differenzieren der musikalischen Ausdrucksfähigkeiten und um das gemeinsame Musik-Erleben innerhalb des Eltern-Kind-Paares und in einer Gruppe. Die Leiterin bzw. der Leiter der Gruppe hat die Aufgabe der sorgfältigen, offenen Planung und der einfühlsamen, flexiblen Anleitung.

## Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Bei der Auswahl der Materialien (Lieder, Verse, Bewegungsanreize) ist darauf zu achten, dass aktuelle Entwicklungsereignisse berücksichtigt werden und ein Bezug zum Alter der Kinder besteht. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass Melodieverläufe immer „einfach“ (im Sinne von einfältig) sind oder Texte „scheinbar“ kindgemäß („von Mäuschen und Kätzchen“) ausgewählt werden. Im Gegenteil. Besonders in Eltern-Kind-Gruppen mit Babys und Kleinkindern kann der musikalische Input durch den „Elternchor“ und den Gruppenleiter bzw. die Gruppenleiterin das für die Nachhaltigkeit des Musikkernens wesentliche Kriterium der musikalischen Vielfalt (in Bezug auf Tonalitäten und rhythmisch-metrische Aspekte) gewährleisten.

Wer musikalisch und sprachlich gehaltvolle Materialien auswählt, kann davon ausgehen, dass die Lieder und Texte auch die Erwachsenen ansprechen werden. Originalität, Augenzwinkern und Witz sind dabei hilfreiche Parameter. Für die Frage der Motivation von Begleitpersonen und die daraus resultierende Präsenz und Qualität von deren Aktivitäten ist dies nicht zu unterschätzen.

3 Vgl. Gordon, 1997.

4 Vgl. Hüther/Gebauer, 2001.

5 Vgl. Stern, 1994.

Neben den rein musikalischen Qualitätsmerkmalen gilt es auch zu berücksichtigen, dass die Inhalte möglichst dem Lebensumfeld der Kinder entsprechen und sowohl in der Musikstunde als auch zu Hause zu Eltern-Kind-Interaktionen anregen. Diese können initiiert und vorgegeben sein, aber auch von den Erwachsenen weiterentwickelt, variiert und im Idealfall dann wieder in die gemeinsame Erlebniszeit eingebracht werden.

Das Liedrepertoire sollte ansprechend, klar, singbar, textlich qualitativ und vielfältig sein. Dabei sollten sich unterschiedlichste Rhythmen, Metren und Taktarten ebenso abwechseln wie verschiedene Tongeschlechter, melodisch-harmonische und formale Anlagen und Phrasenlängen. Außerdem sollten die Lieder Gelegenheiten zur tänzerischen, instrumentalischen oder anderweitigen Ausgestaltung bieten.

## Inhalte

Die folgenden Inhalte beziehen sich sowohl auf die Kinder als auch auf die Erwachsenen. Die Kinder werden – je nach Alter, individuellem Entwicklungs- und Erfahrungsstand, Persönlichkeit und momentaner Situation – auf die Inhalte unterschiedlich reagieren. Manche Kinder sind innerlich aktiv (nehmen das Neue in Ruhe mit den Sinnen auf und verarbeiten dies innerlich), andere ahmen die vorgegebenen Handlungen direkt oder etwas verzögert nach und wieder andere Kinder erfinden eigene Handlungen. Die Erwachsenen werden die Inhalte aktiv ausführen, ihrem Kind zugewandt oder für sich selbst.

Im Allgemeinen handelt es sich um Inhalte, die eine Begegnung bzw. Verbindung von Mensch und Musik ermöglichen, d. h. um Inhalte, die

- zur gesamtpersönlichen Entwicklung des Kindes (emotional, sensorisch, motorisch, kognitiv, stimmlich, verbal, sozial) beitragen
- die Eltern-Kind-Beziehung bereichern und intensivieren
- das musikalische Potential des Kindes erhalten und entfalten lassen
- die musikalischen Fähigkeiten der Erwachsenen anregen und erweitern
- Musik in den familiären Alltag bzw. in das Leben der Menschen bringen.

### Auflistung der Inhalte nach Inhaltsbereichen geordnet

Diese Auflistung bedeutet nicht, dass die Inhalte in dieser Reihenfolge durchgeführt werden sollen. Für die Kinder steht das Wahrnehmen mit allen Sinnen vor dem aktiven Ausführen mit dem Körper, mit der Stimme und mit Instrumenten. Alle Inhaltsbereiche sind mit dem Leben verbunden.



## Singen

In Verbindung mit einem Vers oder Lied als Gruppenaktion und/oder als Eltern-Kind-Interaktionsspiel oder für das Kind alleine, z. B.:

- Lieder in verschiedenen Tonalitäten (Dur, Moll, Kirchentonarten) hören und singen<sup>6</sup>
- Traditionelle und neue Lieder hören, singen und gestalten
- Einzelne Aktionen in Liedern selbst erfinden
- Lücken in Liedern selbst mit Text ausfüllen
- Lieder wiederholen, Lieblingslieder pflegen, Liedrepertoire aufbauen.

## Instrumentalspiel

Das Spielen mit Schlaginstrumenten und Stabspielen setzt gewisse motorische und musikalische Erfahrungen voraus. Mit zunehmender Erfahrung und Entwicklung der Kinder werden Schlaginstrumente, Schlägel und Stabspiele jeweils zuerst im freien Spiel individuell ausprobiert und dann zum gemeinsamen Spiel eingesetzt. Für die Kinderhand geeignete Instrumente können sein: kleine Handtrommeln, Fingerzimbelen, Klanghölzer, später niedrige Djembens und große Trommeln, an denen mehrere Kinder zugleich spielen können; Klangbausteine, Altxylophone mit zwei Schlägeln.

- Freies Spiel mit Schlaginstrumenten, Schlägeln, Klangbausteinen und Stabspielen
- Experimentelles Spiel mit Schlaginstrumenten, Schlägeln, Klangbausteinen und Stabspielen – in Verbindung mit einem Vers, einem Lied oder einer Geschichte
- Spielen von Grundschatz und einfachen Begleitformen als Vers- oder Liedbegleitung.

<sup>6</sup> Vgl. Gordon, 1997.

## Bewegen

In Verbindung mit einem Thema, im freien Spiel mit Materialien als Eltern-Kind-Interaktionsspiel oder für das Kind alleine, z. B.:

- Gewiegt und geschaukelt werden
- Sich spontan und frei bewegen
- Sich über den Körper ausdrücken
- Bekannte Bewegungen pantomimisch ausführen (z. B. Anziehen, Waschen, Essen, Spaziergehen)
- Verschiedene Fortbewegungsarten wie Krabbeln, Gehen, Laufen, Galoppieren, beidbeiniges Springen – mit Vorstellungshilfen und Variationen
- Bewegungen mit den Armen, Händen und einzelnen Fingern (Gesten- und Fingerspiele)
- Mit Klanggesten (besonders Patschen, Klatschen, Stampfen) spielen
- Freies Tanzen zu Musik
- Angeleitetes Tanzen zu Musik: z. B. im Wechsel von Tanzen und Anhalten, im Wechsel von zwei Ausdrucksformen (z. B. geheimnisvoll und lustig), im Wechsel von zwei Parametern (z. B. langsam und schnell), im Wechsel von zwei Darstellungsformen (z. B. als Riese und Zwerg); einfache Kreistänze.

## Wahrnehmen und Erleben

In Verbindung mit einem Vers oder Lied, im freien Spiel mit Materialien als Eltern-Kind-Interaktionsspiel oder für das Kind alleine, z. B.:

- Berührt werden, gestreichelt und liebkostet werden
- Spüren verschiedener Körperteile durch Berührung
- Eigenständiges Berühren einzelner Körperteile
- Anfassen und Spüren verschiedener Materialien
- Ein sich bewegendes Objekt mit den Augen verfolgen
- Versteckspiele
- Materialien mit verschiedenen Farben und Formen wahrnehmen und unterscheiden
- Bilder, Bilderbücher anschauen
- Aus großen Puzzleteilen ein Bild legen
- Einen versteckten Klang finden
- Einem Klang folgen
- Auf verschiedene Klänge reagieren
- Live-Musik und/oder eingespielte Musik als Eltern-Kind-Paar gemeinsam genießen

- Musik unterschiedlicher Stile, Epochen und Kulturen hören und genießen
- Musik unterschiedlicher Tonalitäten und Metren hören und genießen
- Musik von unterschiedlichen Instrumenten gespielt hören und genießen
- Freies Spiel mit Materialien, z. B. mit Chiffon- und Baumwolltüchern, Bällen, kleinen Reifen, kurzen Seilen, großen Bettlaken (für die Kinder ist ein ritueller Ablauf des freien Spiels hilfreich: gemeinsames Auspacken, Herausnehmen eines Gegenstandes, freies Spielen, Hineinlegen des Gegenstandes und gemeinsames Wegtragen).

## Denken

- Verschiedene Metren (z. B. Zweier-, Dreier-, Fünfer-, Siebenermetrum) hören und hörend unterscheiden
- Verschiedene Tonalitäten (z. B. Dur, Moll, Kirchen-tonarten) hören und hörend unterscheiden
- Das Metrum spüren, finden und ausführen
- Grundton einer gehörten Tonalität hören und singen
- Rhythmische Patterns hören, nachsprechen und erfinden
- Melodische Patterns hören, nachsingen und erfinden.

## Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen

- Freimetrische Verse hören und sprechen
- Verse in verschiedenen Metren hören und sprechen
- Traditionelle und neue Verse hören, sprechen und gestalten
- Verse wiederholen, Lieblingsverse pflegen, Repertoire von Versen aufbauen
- Einzelne Aktionen in Versen selbst erfinden
- Lücken in Versen selbst mit Text ausfüllen
- Stimmspiele (z. B. Geräusche von Fahrzeugen und Tieren nachahmen und verändern)
- Darstellende Bewegungen (z. B. wie ein großer Riese, ein kleiner Zwerg, eine sich anschleichende Katze, eine tanzende Maus)
- Erstes Malen und Basteln, angeregt von Musik.





## Auflistung der Inhalte mit Binnendifferenzierung innerhalb der drei großen Altersgruppen

### Spezielle Inhalte für Kinder von der Geburt bis circa 18 Monaten

In einer Eltern-Kind-Stunde mit Babys führen ausschließlich die Erwachsenen die Inhalte aus, während den Kindern der Freiraum der individuellen Reaktion gelassen wird. Die Grundstimmung ermöglicht den Bezugspersonen, ihre Beziehung zum Kind auf natürliche Weise auszudrücken und die Aktionen für und mit dem Kind zu gestalten. Für das Kind beziehen sich die Inhalte vorrangig auf das Erfahren sensorischer Reize, eingebettet in das Spüren der individuellen Eltern-Kind-Beziehung. Emotionale Sicherheit, Ruhe und ein lustvolles Miteinander bestimmen die Atmosphäre.

Geeignet sind Inhalte, die

- an vorgeburtliche Erfahrungen anknüpfen: z. B. die Stimme der Mutter alleine hören lassen; eine gerne und oft gehörte Musik aus der Zeit der Schwangerschaft hören; Musik im ruhigen Herzschlagrhythmus hören, dazu tanzen; Aktionen, in denen das Kind sanft gewiegt wird
- in Eltern-Kind-Interaktionen eine sichere emotionale Bindung ermöglichen: Anfangs- und Schlussritual; Verse und Lieder direkt zum Kind gesprochen bzw. gesungen; Verse, Lieder und Spielideen mit einfühlsamen Interaktionen; Wiege-, Schaukel- und Schlaflieder; Wiederholungen; freies Spiel mit Materialien (z. B. mit kleinen Chiffon- und Baumwolltüchern, großen Tüchern zum Schwingen und Ziehen, Bändern, kurzen Seilen, kleinen Bällen)
- die Stimme (gesungen und gesprochen) als erstes und grundlegendes Instrument erfahren lassen: Die Erwachsenen sprechen Verse bzw. singen Lieder den Kindern zugewandt; die Lehrperson improvisiert mit ihrer Stimme in verschiedenen Metren und Tonalitäten den Kindern zugewandt
- die Sinne und zu Bewegungen anregen: z. B. gestreichelt und liebkost werden; mit den Augen etwas verfolgen; nach einem Gegenstand greifen; an einem Gegenstand ziehen; unterschiedliche Oberflächen von Materialien spüren; an verschiedenen Körperteilen berührt werden; (zur Musik) bewegt werden; auf einem Tuch gezogen werden; in einem kleinen oder großen Tuch geschaukelt werden; Kniereiterspiele; huckepack getragen werden; freies Spiel, bei dem die Kinder ihre momentan aktuellen Bewegungen ausführen können (z. B. auf den Bauch drehen, robben, kriechen, krabbeln, sich hochziehen, alleine stehen, wippen, gehen)
- die gemeinsame Gruppen-Energie spüren lassen: z. B. Begrüßungs- und Schlusslied, gemeinsames Singen und Tanzen.

### Spezielle Inhalte für Kinder von 18 bis circa 36 Monaten

In einer Eltern-Kind-Stunde mit Kleinkindern führen die Bezugspersonen entweder gemeinsam mit den Kindern die Inhalte aus oder jeder für sich. Die Kinder sehen dabei die Erwachsenen als Vorbild und ahmen sie direkt oder später nach. In dieser Lebenszeit brauchen die Kinder vor allem Inhalte, die viel Bewegungsspielraum lassen und Inhalte, bei denen die Sprech- und Singstimme gehört und angeregt werden. Die Grundstimmung einer Stunde ist geprägt von einer ausgewogenen Balance zwischen lustvoller Bewegung und Momenten der Geborgenheit und Ruhe.

Geeignet sind Inhalte, die

- Eltern und Kindern gemeinsam Spaß machen und ihre emotionale Bindung stärken: z. B. Kniereiter, Nachlaufspiele, Versteckspiele, Gesten- und Fingerspiele, freies Spiel mit Materialien (z. B. mit Tüchern, Bändern, Seilen, Bällen, kleinen Reifen, Luftballons, Seifenblasen)
- besonders die Fortbewegungslust der Kinder auskosten lassen: z. B. freies Bewegen, freies Spielen mit Materialien, angeleitetes Bewegen (z. B. lautes oder leises Gehen, Stampfen, Schleichen, auf den Zehenspitzen gehen, Laufen und Stoppen, Drehen, beidbeiniges Springen, eventuell rückwärts Gehen), Bewegen und Tanzen zu Musik, darstellende Bewegungen
- einzelne Körperteile berühren und in Bewegung bringen: z. B. was alles zappeln und wackeln kann, was gewaschen wird; Arme und Hände bewegen sich, stellen etwas dar; Bewegungen mit der ganzen Hand und allmählich mit einzelnen Fingern
- das freie Ausprobieren und Entdecken ermöglichen: freies Spiel mit Materialien (siehe o. g. Materialien, später auch mit Schlaginstrumenten)
- die gesprochene bzw. gesungene Stimme hören lassen, das spielerische Umgehen mit der Stimme ermöglichen und dem kindlichen Singen und Sprechen Raum geben: z. B. Echospiele mit rhythmischen und melodischen Patterns, Lieder hören und singen, bekannte Laute nachahmen, Lücken in Versen und Liedern ergänzen lassen, Schluss-Ton bekannter Lieder singen lassen, Wunschlieder bzw. Lieblingsverse der Kinder aufgreifen, Kinder manchmal auch direkt ansprechen
- die Gruppen-Energie erfahrbar werden lassen: z. B. Begrüßungs- und Schlusslied, gemeinsames Singen und Tanzen.

### Spezielle Inhalte für Kinder von 36 bis circa 48 Monaten

In einer Eltern-Kind-Stunde mit Dreijährigen führen die Kinder – je nach individueller Vertrautheit und Persönlichkeit – mehr und mehr Inhalte auch als Kindergruppe aus. Einzelaktionen von Kindern sind allmählich möglich. Die Erwachsenen geben in allen inhaltlichen Bereichen ein Vorbild für die Kinder und bieten Halt und Geborgenheit für die zunehmende Eigenständigkeit. Der Schwerpunkt der Inhalte liegt auf der Bewegung und den stimmlichen Aktionen. Die Grundstimmung ist geprägt von einer ausgewogenen Balance zwischen lustvoller Bewegung und genussvoller Ruhe.

Geeignet sind Inhalte, die

- Eltern und Kindern gemeinsam Spaß machen und ihre emotionale Bindung stärken: z.B. Kniereiter, Nachlaufspiele, Versteckspiele, Gesten- und Fingerspiele *und* Spiele, in denen sich die Kinder allmählich von den Bezugspersonen lösen können; freies Spiel mit Materialien (z.B. mit unterschiedlichen Tüchern, Bändern, Seilen, Bällen, Reifen)
- ermöglichen, dass sich das Kind in vertraute Rollen versetzen und seiner beginnenden Phantasie Ausdruck verleihen kann: z.B. in Versen, Liedern, Geschichten mit Themen aus der kindlichen Umwelt und ihrer imaginären Welt
- das Kind in seiner Ich-Empfindung stärken und heben: z.B. Verse, Lieder, (Bilderbuch-)Geschichten, in denen das Kind schon „so groß“ ist, „so vieles“ kann
- besonders die Fortbewegungslust der Kinder auskosten lassen: siehe vorherige Altersgruppe
- gezielt feinmotorische Bewegungen aktivieren: z.B. was die Hände alles können, Gesten- und Fingerspiele
- das freie Ausprobieren und Entdecken mit Instrumenten ermöglichen: siehe vorherige Altersgruppe, allmählich erweitert auf unterschiedliche Schlaginstrumente, Spielen mit Schlägeln, Klangbausteinen und Altxylophonen
- die rhythmisch gesprochene und gesungene Stimme hören lassen, das spielerische Umgehen mit der Stimme ermöglichen und das Kind direkt zum Singen bzw. Sprechen anregen: siehe vorherige Altersgruppe
- erstes Malen und einfaches Basteln ermöglichen: z.B. großflächiges Malen, Papier reißen und auflegen
- verstärkt Spiel-Raum geben für Interaktionen unter den Kindern, die aber auch Interaktionen zwischen den Kindern und der Lehrperson ermöglichen: z.B. in freiem Spiel, beim Bilderbuch-Anschauen

- die Energie der gesamten Eltern-Kind-Gruppe erfahrbar werden lassen: z.B. Begrüßungs- und Schlusslied, gemeinsames Singen und Tanzen, Kreisspiele, Kreislieder, Kreistänze.

## Unterrichtsgestaltung

### Stundenaufbau

Im Zentrum einer Stunde steht ein bestimmtes Thema, ausgedrückt durch ein Lied oder einen Vers. Dieses Thema ist vom Erlebnisinhalt auf die Altersstufe der Kinder bezogen und mit musikalischem Gehalt gefüllt. Dieser Vers oder dieses Lied wird durch verschiedene Inhaltsbereiche ausgeweitet, so dass die Gruppe das Thema emotional und musikalisch vielfältig erfahren kann. Die meisten Aktionen sind als Eltern-Kind-Interaktion gestaltet.

Ein möglicher Aufbau einer Stunde könnte sein:

1. Anfangsritual
2. Mittelteil
  - Musikalische Einstimmung in das Lied bzw. den Vers über das Hören der Tonalität oder des Metrums
  - Ein Vers *oder* ein Lied, meist als Eltern-Kind-Interaktion gestaltet
  - Freies Spiel mit Material (passend zum Thema des Verses bzw. Liedes)
  - Freies oder angeleitetes Bewegen und Tanzen (passend zum Thema des Verses bzw. Liedes)
  - Musik hören und genießen (Ausklang mit Musik, z.B. Live-Musik hören)
3. Schlussritual

Die Reihenfolge des Mittelteils ist organisch aufgebaut, kann sich aber aus dem Moment heraus verändern. Entscheidend ist der thematische und musikalische Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen, der Wechsel von Ruhe und Bewegung, der Wechsel von angeleiteten und freien Abschnitten.

Das Thema einer Stunde kann über zwei bis drei Folgestunden bestehen bleiben, wobei kleine Varianten das Erleben erweitern und intensivieren. Das Begrüßungs- und Schlusslied dagegen kann über den gesamten Kursverlauf – mit kleinen, aufbauenden Veränderungen – gleich bleiben. Das gibt den Kindern Sicherheit, und im Verlauf der Stunden wird den Bezugspersonen die Entwicklung der Kinder bewusst. Die Kinder fangen an mitzusingen, mitzuklatschen, selbst zu entscheiden etc.

Wer Gruppen über mehrere Jahre führt und das Begrüßungs- und/oder Schlusslied wechseln möchte, sollte dies mit Bedacht und in großen zeitlichen Abständen tun.

Die o.g. Dreiteiligkeit stellt eine Grobstruktur dar, die spontan ergänzt und verändert werden kann. Dies kann nötig sein, wenn Wiederholungen angebracht erschei-

nen bzw. Wünsche aus der Elternschaft oder von den Kindern formuliert werden. Flexibilität ist ein wichtiges Gebot, welches ja auch auf Grund der Wachsamkeit gegenüber den Bedürfnissen einzelner Gruppenmitglieder immer wieder eine Herausforderung für die Lehrperson darstellt.

## Organisation

Für die Durchführung musikalischer Eltern-Kind-Arbeit werden spezifische Rahmenbedingungen benötigt. Dazu gehört in erster Linie ein ausreichend großer Unterrichtsraum (am besten mit Holzfußboden, auf keinen Fall mit Teppichbelag), Tageslicht, gesicherten Steckdosen und einem separaten Umkleideraum. Dort werden einerseits Kinderwagen und Buggys deponiert und andererseits auch die obligatorischen Windeltaschen und Verpflegungspakete verstaut. Auch Keksdosen und Trinkflaschen können so außerhalb des Unterrichtsraumes zurückgelassen werden. Regeln und Rahmenbedingungen können bei einem Elternabend besprochen werden.

## Elternarbeit

Vor Kursbeginn können die Eltern (in schriftlicher Form) Informationen zu den bevorstehenden Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene in einer Eltern-Kind-Gruppe erhalten. Erste Hinweise zu möglichen Inhalten und vor allem auch zur Art der Ausführung könnten diese Mitteilung komplettieren.

Auch bereits vor Kursbeginn ist ein erster Elternabend sehr empfehlenswert. Ein erstes Vertrautwerden und Austauschen unter den Erwachsenen gibt Sicherheit und schafft eine Atmosphäre des Miteinanders. Der erste Elternabend kann zum Inhalt haben: gegenseitiges Vorstellen, Beschreiben eines Stundenablaufs, ein Gespräch über die Rolle der Erwachsenen, Singen der ersten Lieder, gemeinsames Tanzen und organisatorische Hinweise.

Der Stundenplan der Lehrkraft muss so erstellt sein, dass vor oder nach der Stunde kurze Gespräche mit einzelnen Erwachsenen zu aktuellen Ereignissen der Kinder möglich sind.

Zum Stundenende empfiehlt sich auch ein kurzes gemeinsames Feedback mit Ausblick auf die nächste Stunde; in diesem Kontext können Wünsche geäußert und aufgegriffen werden.

Während des Kurses können ein bis zwei Elternabende im Jahr zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch sowie für fachliche Informationen genutzt werden. Dabei kann auch immer wieder über spezielle Unterrichtsinhalte oder Vorgehensweisen berichtet und auch ein gemeinsames Musizieren auf dem Niveau der Erwachsenen initiiert werden.

## Gruppenzusammensetzung

Eine auf die Kinder bezogene altershomogene Zusammensetzung einer Eltern-Kind-Gruppe in einer Spanne von 3 bis 6 Monaten ist grundsätzlich wünschenswert. Spezielle Rahmenbedingungen an Musikschulen lassen in Ausnahmefällen aber nur altersgemischte Gruppen zu, da sonst das Unterrichtsangebot nicht aufrechterhalten werden könnte.

## Gruppengröße

Je nach Raumgröße sind acht bis zehn Eltern-Kind-Paare wünschenswert.

## Unterrichtsdauer

Das Kursangebot sollte im Idealfall über zwei Kalenderjahre, mindestens aber über 12 Monate vorgehalten werden. Ideal ist eine Unterrichtsstunde mit 60 Minuten, denn dann bleibt vor und nach der Stunde ausreichend Zeit für das Ankommen und Weggehen, für Gespräche unter den Eltern und mit dem Gruppenleiter bzw. der Gruppenleiterin sowie für das Vertrautmachen mit dem Unterrichtsraum.

Die Zeitspanne vom Anfangs- bis zum Schlusslied umfasst dabei rund 45 Minuten. Mehrere Gruppen sollten jedoch keinesfalls im 45-Minuten-Takt nacheinander im Stundenplan der Lehrkraft eingetaktet werden.

## Literatur

Gordon, Edwin E.: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA, 1997

Hüther, Gerald / Gebauer, Karl: *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Düsseldorf: Patmos, 2001

Seeliger, Maria: *Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr*. Regensburg: ConBrio, 2003<sup>1</sup>

Stern, Daniel N.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994<sup>4</sup>, deutsche Erstausgabe 1992, Originalausgabe „The Interpersonal World of the Infant“, 1985





## Kapitel 2.2 Musikalische Früherziehung / EMP mit Kindern zwischen 3 bzw. 4 und 6 Jahren

---

### Besonderheiten

Als Zielgruppe sind im vorliegenden Kapitel die drei- bis sechsjährigen Kinder zu verstehen, die ein Unterrichtsangebot zur Elementaren Musikpraxis an einer Musikschule besuchen (oft als „Musikalische Früherziehung“, abgekürzt MFE, bezeichnet). Die Kinder werden auf *Initiative der Eltern* dort angemeldet.

Die MFE findet entweder in Räumlichkeiten der Musikschule oder im Sinne eines dezentralen Angebotes in anderen Schulgebäuden oder Kindergärten statt. Sie ist konzeptionell eigenständig, d. h. die Kinder erleben diese einmal in der Woche stattfindende MFE-Stunde als Bildungsangebot, das aus dem Familien- und Kindergartenalltag herausgehoben ist – im Gegensatz zur Elementaren Musikpraxis an Kitas (vgl. Kapitel 2.3).

Folgende Besonderheiten sind zu beachten:

- Wesentliche Aufgabe in den ersten Unterrichtswochen ist der Aufbau einer gut funktionierenden *Gruppendynamik* sowie die Sorge um die *emotionale Sicherheit* jedes einzelnen Kindes. Meist werden die Gruppen nach Alter zusammengefasst, wobei der Altersunterschied in der Regel bis zu einem Jahr beträgt. Oft kennen sich die Kinder, die in einer Gruppe zusammenkommen, gar nicht, manchmal kennen sich einige von ihnen aus der Nachbarschaft oder dem Kindergarten. Wird der Unterricht in einem Kindergarten angeboten, kennen sich die Kinder größtenteils bereits, aber meist nicht in dieser speziellen Gruppenzusammensetzung.
- Die *Entwicklungsunterschiede* der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren können sehr stark ausfallen. Kinder verändern sich ständig und sehr individuell. Daraus resultiert eine große Bandbreite im Entwicklungsstand innerhalb einer Kindergruppe. Zusätzlich ist zu beachten, dass manche Kinder bereits eine Eltern-Kind-Gruppe an der Musikschule besucht haben, andere dagegen nicht. Bei den Dreijährigen ohne solche Vorerfahrung ist es je nach individuellem Entwicklungsstand des Kindes oft angebracht, dass in den ersten Wochen und Monaten ein Elternteil an der MFE teilnimmt.

Dreijährige, die bereits Erfahrung und Sicherheit aus einer Eltern-Kind-Gruppe mitbringen, können meist ohne Bezugsperson die Musikstunde besuchen. Kinder kurz vor Schuleintritt zeigen dagegen große

Selbständigkeit und wollen in ihrem sich allmählich entwickelnden Abstraktionsvermögen gefordert werden.

- Musizieren und Bewegen stellen keine isolierten Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, sondern stehen immer im Zusammenhang mit dem ganzen Menschen. In der Elementaren Musikpraxis mit Kindern ist folgenden *Entwicklungsbereichen* besondere Aufmerksamkeit zu schenken: Kognition, Selbstempfinden, Emotion, Sozialverhalten, Interaktion, Motorik, Sprache, Spielverhalten, Konzentrationsfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit und Frustrationstoleranz.<sup>1</sup>
- Bei Kindern und Eltern sind generell große *Erfahrungsunterschiede* im Umgang mit Musik festzustellen. Je nach Kulturkreis hat das aktive Musizieren in den Familien einen unterschiedlichen Stellenwert. Abhängig von Wohnbedingungen, sozioökonomischem Hintergrund und musikorientierten Vorerfahrungen der Eltern ist jedes Kind in einer anderen Art auf den Besuch der MFE vorbereitet. Auch die Stellung in einer Geschwisterreihe bestimmt den Vertrautheitsgrad bezüglich des Musikunterrichts mit.
- Je nach *emotionaler Stabilität* der Kinder und Bindung an die Lehrperson kann ein Lehrerwechsel zwischen Eltern-Kind-Gruppe und MFE oder auch während eines laufenden Kurses eine große Verunsicherung bedeuten. Oft muss das Vertrauen zwischen den Personen erst langsam wieder aufgebaut werden. Eine Gruppe, in der sich viele oder gar alle Kinder z. B. aus dem Kindergarten oder aus der vorausgegangenen Eltern-Kind-Gruppe kennen, entwickelt unter Umständen eine Eigendynamik, in die sich die Lehrperson sensibel wieder einbringen muss.
- Auch im *Lernverhalten* sind bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren große Unterschiede zu beobachten. Besonders jüngere Kinder reagieren primär emotional und mit großer Phantasie auf angebotene Inhalte. Sie sind noch ganz bei sich und weniger auf die Mitlernenden bezogen. Mit zunehmendem Alter nehmen sie mehr Kontakt auf und interagieren auch untereinander, so dass die Lehrperson sich für kurze Zeit aus dem Unterrichtsgeschehen in eine beobachtende Position zurückziehen kann. Kinder

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu: Dartsch, 2007.

lernen durch Ausprobieren, Imitieren und Adaptieren von Erfahrenem. Hier hat die Aktion des Spielens einen großen Stellenwert.

Der bzw. die Lehrende kann als Mitspieler/in eine hohe Identifikations- und Modellwirkung zeitigen, als Impulsgeber/in Erfahrungen der Kinder initiieren und als Kommentator/in der Kinderideen für eine angemessen hohe Qualität in musikalisch-bewegungsorientierten Lernsituationen sorgen (vgl. Absatz „Unterrichtsgestaltung“).

Zur Verdeutlichung der Veränderung in der Wahrnehmung und Reaktion der Kinder in dieser Altersspanne dient folgender Überblick:



Dreijährige	Sechsjährige
ausprobieren	eintauchen in Bilder, Rollen, Metaphern
aufnehmen	fragen, entdecken
mit sich beschäftigt	miteinander
punktueller	Aufmerksamkeitsspanne
geringer	Frustrationstoleranz
wenig	Befriedigungsaufschub
	interessiert an Sachwissen
	überlegen, selbst erkennen
	mit Partner, mit Kleingruppe
	längere
	höhere
	mehr

### Zielsetzungen

Als übergeordnetes Ziel für die Elementare Musizierpraxis mit drei- bis sechsjährigen Kindern im Sinne der MFE gilt, dass die Kinder ihrem Alter entsprechend vielfältige Erfahrungen mit Musik gewinnen können, ihre Interessen und Neigungen erkennen und Anregung finden, sich möglichst auch weiterhin mit Musik zu beschäftigen (Orientierungsangebote wie z.B. Instrumentenkarussell, Singen, Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Musiktheater o.Ä.). Außerdem sollte der Unterricht den Kindern mannigfaltige Anregungen zur Ausdifferenzierung musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten bieten (vgl. auch den Abschnitt „Zielsetzungen in Bezug auf die Inhalte“ in Kapitel 2.4.0).

Darüber hinaus gelten als zentrale Zielsetzungen, dass die Kinder

- Musik als vitalisierend und ihre eigene Ausdruckskraft verstärkend empfinden
- das aktive Musizieren als kommunikationsfördernd sowie als persönlich bereichernd erleben
- ihren Körper und die Bewegung als wesentliche Wahrnehmungs- und Ausdrucksmittel im Zusammenhang mit Musik erfahren
- eine Breite an musikalischen Inhalten in Stilistik, Epochen und Genres kennenlernen
- sich möglichst aktiv in gestalterische Prozesse einbringen können
- ein Repertoire an Liedern, Rhythmen, Versen, Bodypercussion und instrumentalen Spielstücken aufbauen

- einen persönlichen Geschmack und Vorlieben im Hören und aktiven Musikmachen entwickeln
- Musik als selbstverständlichen Bestandteil in den Alltag integrieren
- am kulturellen Angebot der Umgebung teilnehmen und teilhaben.

### Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Die Auswahl der Inhalte für das Elementare Musizieren mit drei- bis sechsjährigen Kindern soll nach Gesichtspunkten erfolgen, die ein Wahrnehmen und musikalisches Lernen gemäß der in Kapitel 1 geforderten Kriterien ermöglichen.

Inhalte sollten also derart vermittelbar sein, dass die Kinder sie gleichermaßen emotional, sensorisch, motorisch und kognitiv erfassen können.

Außerdem sollen die Inhalte den traditionellen Aktionsbereichen der EMP zuzuordnen sein: Singen und Sprechen, elementares Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Bodypercussion, Musikhören, Musik und szenisches Agieren, Musik und Bildende Kunst, Instrumenteninformation etc. (vgl. Absatz „Inhalte“).

Inhalte, die in Korrespondenz zu den oben genannten Zielen stehen, sollten konkret so ausgewählt werden, dass sie

- das altersspezifische Bedürfnis berücksichtigen, Phantasie auszubilden und auszuleben

- Themen aus der Lebenswelt der Kinder betreffen, durch die ästhetisch-kreative Prozesse angeregt werden
- bewegungs- und körperorientiertes Lernen ermöglichen
- beim Reproduzieren in Bewegung, Stimme und auf Instrumenten den altersspezifischen Fertigkeiten angepasst werden können
- beim Rezipieren zeitlich begrenzt, aber nicht im Sinne kindertümelnder Musik vereinfacht werden (Kinder können komplexe Musik hören, sie erfassen dabei das, was ihrer Wahrnehmungsfähigkeit entspricht.)
- möglichst alle Aktionsbereiche der Elementaren Musikpraxis ausgewogen beinhalten
- allmählich und mit fortschreitendem Alter der Kinder nonverbale und verbale Kommunikationsfähigkeiten untereinander immer stärker anregen und die Selbständigkeit vergrößern helfen.

## Inhalte

Die Inhalte der Elementaren Musikpraxis stehen in enger Verbindung zu den Umgangsweisen mit Musik und können unterschiedlichen Aktionsbereichen, auch Lernfelder genannt, zugeordnet werden. Diese Aktionsbereiche sind im Unterricht durch ein für die Stunde ausgewähltes Sachthema und/oder ein Erlebnisthema miteinander verwoben oder gehen fließend ineinander über.

Der Unterricht mit drei- bis sechsjährigen Kindern orientiert sich an einem dem Alter angemessenen Stundenthema, das die Kinder primär emotional anspricht. Dieses Erlebnisthema steht in Korrespondenz mit dem gewählten Sachthema: „Sterne am Himmel“ beispielsweise können zur Differenzierung der Arm- und Handbewegung animieren, mit dem Pianospiele auf den Stabspielen verbunden werden und zur grafischen Notation hinführen.



Die Inhalte müssen methodisch so aufbereitet werden können, dass ein musikalisches Erleben und Lernen über eine komplexe Wahrnehmung im Zusammenspiel der Sinne, der Emotionen und der kognitiven Strukturen möglich ist (vgl. Absatz „Unterrichtsgestaltung“).

Besonders der aktiven Begegnung mit komplexer Musik unterschiedlichster Stilrichtungen und Epochen gilt es viel Raum zu geben, um das bewusste Musikhören zu fördern. Eigens für Kinder vereinfachte Musikstücke oder bewusst einfach komponierte Hörbeispiele bergen die Gefahr der Kindertümelei.

Im Folgenden werden typische Unterrichtsgegenstände der einzelnen Aktionsbereiche benannt:

### Singen

- Lieder
- singendes Erzählen
- Vokalisieren
- Spiele, Geschichten und Übungen zur Stimmbildung

### Instrumentalspiel

- Klangexperimente
- Verklänglichung von Bewegung, Bild oder Text
- Fill-ins
- Liedbegleitung und -gestaltung
- Bewegungsbegleitung
- Spielstücke
- Spieltechnische Übungen

### Bewegung

- Spiele und Aufgaben zur Bewegungskoordination, -umschaltung und -verbindung sowie zur Visuomotorik
- freie und gebundene Tänze
- Bodypercussion

### Wahrnehmen und Erleben

- Spiele und Aufgaben zur auditiven Sensibilisierung
- Hörendes Erfahren der akustischen Umwelt
- Hörendes Erfahren musikalischer Parameter
- Hören von Werken aller Stilrichtungen und Epochen
- Hören von live gespielter und medial vermittelter Musik
- Begegnung mit Instrumenten aus aller Welt
- Erfahren spieltechnischer und akustischer Phänomene von Instrumenten
- Kennenlernen verschiedener Kategorien von Instrumentengruppen

### Denken und Symbolisieren

- Visualisieren von Bewegung
- grafische Notation und musikalische Grafik
- traditionelle Notation
- Solmisation

- Spiel mit musikalischen „Bausteinen“
- Sprechen über Musik
- Erfinden von Musik

### Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen

- Sprechverse
- Gedichte
- Nonsenssprache
- Rhythmussprache
- TaKeTiNa
- Szenische Verkörperung von Musik
- Pantomime
- Rollenspiel
- Bauen von Instrumenten
- Kunstwerke wie Bilder, Gemälde und Skulpturen musikalisch verarbeiten
- Malen zu Musik
- Malen von Bewegungen
- freies und kontextgebundenes Malen und Werken

Alle über die Beschäftigung mit den Inhalten erworbenen Erfahrungen und Wissens Elemente sollten im Zusammenhang mit dem Alltag der Kinder stehen und ihr Aktions- und Reflexionsvermögen bereichern.

### Unterrichtsgestaltung

Elementare Musikpraxis findet in der *Sozialform* Gruppe statt. Der Lehrende wählt je nach Spezifik der einzelnen Gruppen die Inhalte aus und passt sein methodisches Handeln deren Bedürfnissen an. Im Verlauf des Unterrichts können weitere Sozialformen wie Kleingruppen- und Partnerarbeit eingeführt werden.

An das methodische Handeln des bzw. der Lehrenden werden in der Elementaren Musikpraxis mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren im Bezug auf die *Lehrer-Rolle* besondere Ansprüche gestellt. Da die Kinder zunächst primär durch die Nachahmung lernen, ist das *Vorbild* der Lehrkraft in Bewegung, Stimme und Instrumentalspiel genauso wie im Sozialverhalten von großer Bedeutung. Die Interaktion zwischen Kindern und Lehrkraft trägt dazu bei, eine Beziehung zwischen den Personen und einen Bezug zur Musik herzustellen.

Der bzw. die Lehrende hat die Rolle des *Mitspielenden*, der *Impulsgebenden*, des Ideen der Kinder *Aufgreifenden* sowie der bei der Weiterentwicklung *Helfenden*. Nur eine Ausgewogenheit dieser unterschiedlichen Rollen gewährleistet eine kontinuierliche Entwicklung der Kinder in immer größere Selbständigkeit im Umgang mit Musik und Bewegung.

Stimme und Körper sind die primären *Ausdrucksmittel* des Menschen. Sie gilt es im Unterricht in vielfältiger Weise anzusprechen. Leicht zu handhabende Instrumente und Materialien wie z. B. Tücher, Steine, Seile, Holzstäbe u.Ä. dienen der Verstärkung des körperlichen Ausdrucks.

Zu den *Ausdrucksformen* zählen das Bewegen, Stimmaktivitäten aller Art, das Spielen von und mit Instrumenten und Materialien und das Abbilden in Grafik oder Bild.

*Unterrichtsmedien* dienen der Vermittlung von Inhalten, haben die Funktion von Impulsen zum Denken und Handeln und sind oft auch Auslöser von Motivation. Instrumente aller Art (von Triangel bis Kontrabass), Geräte und Objekte (von Ball bis Steinfigur), Natur- und Alltagsgegenstände (von Kieselstein bis Joghurtbecher), Bildmaterialien und Tonträger sollten in bestmöglicher Qualität zur Verfügung stehen und gezielt zum Einsatz gelangen, wobei jede Überfrachtung zu vermeiden ist.

Die Art und Weise, wie Kinder mit Musik umgehen können, bestimmt das methodische Handeln des Lehrenden. Dabei können fünf *Umgangsweisen* mit Musik unterschieden werden:<sup>2</sup>

- *Rezeption*: Musik hörend bzw. kinästhetisch über Bewegung wahrnehmen (vgl. die Kategorie „Wahrnehmen und Erleben“ bei den Inhalten)
- *Reflexion*: über Musik nachdenken, sprechen, sich informieren (vgl. die Kategorie „Denken und Symbolisieren“ bei den Inhalten)
- *Reproduktion*: Musik nachgestalten (vgl. die Kategorien „Singen“, „Instrumentalspiel“ und „Bewegen“ bei den Inhalten)
- *Produktion*: über Improvisation bzw. Komposition Musik gestalten (vgl. die Kategorien „Singen“, „Instrumentalspiel“ und „Bewegen“ bei den Inhalten)
- *Transformation* (reproduktiv oder produktiv): Musik in eine andere Kunstform übertragen bzw. umgekehrt (vgl. die Kategorie „Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen“).

Die Durchführung einer Musikstunde bedarf einer wohlüberlegten *Stundendramaturgie*. Diese ist grundsätzlich nur unter Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit aller beteiligten Menschen sinnvoll. Das Einführen und verlässliche Anbieten von Ritualen (Begrüßungs- und Abschiedslied oder -tanz, Namensspiele, feste Plätze im Raum, Puppe oder Stofftier als Mittler zwischen Kindern und Lehrenden u.Ä.) sorgen für Sicherheit und Orientierung besonders bei jungen Kindern.

Bei der Planung von Unterricht ist es sinnvoll, gewisse inhaltliche und zeitliche Abschnitte zu planen, um in der Durchführung dann sensibel und flexibel damit umgehen zu können, ohne das Stundenthema aus den Augen zu verlieren.

Bedenkt man für diese Stundenteile, *mit welcher Funktion* etwas im Unterrichtsablauf geschieht, können sechs Phasen unterschieden werden:

<sup>2</sup> Terminologisch erfolgt eine Anlehnung an die von Dankmar Venus vorgelegte Klassifikation für Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit, vgl. Venus, 1969, S. 21 f.





- *Sensibilisierung*: Öffnen der Sinne, Öffnen für Raum und Gruppe, Wecken der Ausdrucksmittel, Hinführung zum Thema
- *Exploration*: ungelenkter, freier Umgang als Erstkontakt mit einem neuen Material, Objekt oder Ähnlichem; thematisch orientiert experimentieren bzw. Ideen ohne Wertung allein und/oder in der Gruppe frei entwickeln, Gewinnung von persönlichen Erfahrungen und Repertoire zur Gestaltung
- *Improvisation*: in Exploration gefundene Ideen im Hinblick auf das Thema sichten, regelgeleitet vertiefen, auswählen und sortieren
- *Gestaltung*: produktorientiert eine Gestalt entwickeln und festlegen
- *Reproduktion*: Wiederholung einer vorgegebenen Gestalt oder einer selbst erarbeiteten Form, bis sie abrufbereit zur Verfügung steht
- *Reflexion*: Bedürfnis nach Kommunikation, Information und Austausch von Erfahrungen gerecht werden, Vorerfahrungen wecken oder Erlebtes – oft im Rahmen der Improvisationsphase – bewusst machen

Diese Phasen werden in Reihenfolge und Anzahl in Abstimmung mit der Gruppe, den Inhalten und den Themen in jeder Stunde variiert.

Gemäß den in *Kapitel 1* genannten methodischen Prinzipien gilt es, in der MFE vor allem körper- und bewegungsorientiert, multisensorisch, mehrkanalig, spielorientiert, interaktiv und den individuellen Gegebenheiten in der jeweiligen Gruppe angemessen vorzugehen.

Eine umsichtige, auf die jeweilige Gruppe abgestimmte Unterrichtsplanung und eine dadurch mögliche flexible Unterrichtsdurchführung sind unumgänglich.

Durch Unterrichtsprogramme vorgegebene Stundenverläufe bergen die Gefahr, nicht flexibel genug den Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe angepasst werden zu können. Als Materialsammlung für die persönliche Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrenden bieten sie jedoch eine Fülle von Anregungen.

## Organisation

Die organisatorischen Bedingungen, denen man in der Unterrichtsrealität begegnet, sind sicherlich sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich folgende Vorbedingungen und Empfehlungen formulieren:

*Raum und Ausstattung*: Wie im *Kapitel 1* unter *Rahmenbedingungen* schon skizziert, kann das Musizieren mit 3-6jährigen Kindern nur in einem dafür geeigneten Raum stattfinden. Die Größe und Einrichtung sollen freies Bewegen, Sitzen auf dem Boden und auf zur Körpergröße passenden Hockern (Sitzhöhe 25 bis 35 cm) ermöglichen. Steckdosen sowie Türklinken und andere Ecken und Kanten sind kindersicher zu gestalten. Der Raum sollte möglichst neutral, also ohne ablenkende Bilder, Matten u.Ä. sein; die Unterrichtsmaterialien wie Instrumente, Malstifte und Papier, Bilder, Verkleidungsgegenstände usw. sollten in leicht zugänglichen Schränken oder Regalen aufbewahrt werden. Ein kindersicheres Waschbecken im Unterrichtsraum ist zu empfehlen. Wenn Kinder während des Unterrichts die Toilette aufsuchen müssen, so sind aufsichtsrechtliche Belange unbedingt zu beachten. Mit Hilfe der Eltern, etwa im Wege der Organisation einer Elternbetreuung, kann diese Problematik gelöst werden (s. u.).

*Gruppenzusammensetzung*: Zu unterscheiden ist, ob der Unterricht mit oder ohne Eltern bzw. andere(n) Bezugspersonen stattfindet. Bei Gruppen mit Dreijährigen, die noch keine Vorerfahrung aus Eltern-Kind-Gruppen besitzen, bewährt es sich, dass zunächst eine Bezugsperson zur Musikstunde mitkommt und sich nach einigen Wochen oder Monaten dann allmählich ausblendet. Bei Gruppen mit Dreijährigen, die bereits Erfahrungen aus der Eltern-Kind-Gruppe mitbringen, evtl. schon den Unterrichtsraum oder sogar die Lehrkraft kennen, kann der Unterricht nach einer gemeinsamen Einführungsstunde ohne Eltern stattfinden. Derzeit üblich ist, die Gruppen hinsichtlich des Alters so zusammenzustellen, dass in der Regel ein maximaler Altersunterschied von einem Jahr zwischen den Kindern besteht. Es ergeben sich also drei Gruppen: drei- bis vierjährige Kinder mit oder ohne Eltern, vier- bis fünfjährige und fünf- bis sechsjährige Kinder (*siehe Abschnitt „Besonderheiten“*). Die Gruppengrößen sind entsprechend zu empfehlen: 8 bis 10 Kinder bei den Drei- bis Vierjährigen, evtl. mit Eltern, 10 bis 12 Kinder bei den beiden anderen Altersgruppen. Eine größtmögliche Konstanz der Gruppenzusammensetzung ist anzustreben.

Denkenswert sind durchaus auch altersgemischte Gruppen, in denen das gegenseitige Lernen voneinander dann einen besonderen Stellenwert erhält (vgl. Kapitel 2.3).<sup>3</sup>

*Unterrichtszeiten:* In der Praxis hat sich eine Unterrichtszeit von 45 bis 60 Minuten bewährt, in der eine ausgewogene Unterrichtsdramaturgie mit Spannungs- und Ruhephasen der jeweiligen Konzentrationsfähigkeit und dem Aktivitätspotential der Kinder gerecht wird. Gerade bei jüngeren Kindern ist der Zeitpunkt der Musikstunde für das Allgemeinbefinden und das Konzentrationsvermögen ausschlaggebend. Als ungünstig können sich sehr frühe oder sehr späte Unterrichtszeiten, vor allem im Winter, erweisen. Nach einem regnerischen Wochenende stellt der Montag Lehrende womöglich vor die Aufgabe, die angestauten Bewegungsenergien sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Am Freitagnachmittag spürt man bei vielen Kindern eine gewisse Ermüdung. Manche Familien fahren am Wochenende sehr oft weg, andere wünschen auch den Samstag als Unterrichtstag. Hier gilt es vor Ort passende Regelungen zu finden.

*Aufsichtspflicht:* Kinder werden in der Regel von den Eltern oder anderen Bezugspersonen, oft in Fahrgemeinschaften, zum Musikunterricht gebracht. Generell ist dafür zu sorgen, dass die Kinder immer unter Aufsicht sind. Das bedeutet, dass sie von den Eltern zum Unterrichtsraum gebracht und dort auch wieder abgeholt werden müssen, sich also niemals alleine im Unterrichtsgebäude aufhalten. Die MFE-Lehrkraft benötigt zwischen den einzelnen Stunden einen mindestens 15-minütigen Zeitraum, um die Unterrichtsmedien vorzubereiten, den Raum zu gestalten, die Kinder in Empfang zu nehmen bzw. nach dem Unterricht hinauszubegleiten und um kurze Tür-und-Angel-Gespräche mit den Eltern zu führen. Außerdem muss gewährleistet sein, dass jederzeit ein Notarzt te-

lefonisch zu erreichen ist. Unbedingt sollte auch die Lehrkraft in der Lage sein, im Notfall einem Kind Erste Hilfe zu leisten. Grundsätzlich ist in jeder Stunde eine Anwesenheitsliste zu führen. Weiterhin muss gewährleistet sein, dass während der Unterrichtszeit eine weitere Person zur Aufsicht der Kinder zur Verfügung steht (Toilettengang, Unwohlsein eines Kindes u.Ä.). Dies kann eine weitere Musikschul-Lehrkraft sein, die in unmittelbarer Nähe unterrichtet, oder es kann unter den Eltern ein Betreuungsdienst eingerichtet werden, der in der Erfüllung der oben genannten zwingend notwendigen Maßnahmen mitarbeitet.

*Elternarbeit:* Die aktive Beteiligung der Eltern im Zusammenhang mit dem Musikunterricht für Kinder zwischen drei und sechs Jahren ist unabdingbar. Wie schon erwähnt, kann es nötig sein, dass eine Bezugsperson in den ersten Wochen oder Monaten am Unterricht mit teilnimmt. Nur wenn Eltern Interesse und Anteilnahme am frühen Musizieren ihrer Kinder zeigen, wird bei den Kindern eine positive Einstellung und Motivation aufgebaut. In unterschiedlichen Formen der Elternarbeit gilt es, Informationen an die Eltern weiterzugeben und diese für die Charakteristika der Musikalischen Früherziehung zu sensibilisieren. Hierfür geeignet sind etwa Elternabende – informativ, aber auch aktiv gestaltet –, Elternmitmachstunden, Tür-und-Angel-Gespräche, gemeinsame Konzertbesuche, schriftliche Informationen (Elternbriefe) und persönliche Telefonate. Elternabende, schriftliche Informationen – ggf. auch mehrsprachig – und Tage der offenen Tür können bereits im Vorfeld Aufmerksamkeit und Interesse für die Musikalische Früherziehung/EMP wecken.

### Literatur

Dartsch, Michael (Hrsg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2007

Venus, Dankmar: Unterweisung im Musikhören. Wuppertal: Henn, 1969

<sup>3</sup> Erprobenswert erscheint es auch, reine Mädchen- oder Jungen-Gruppen anzubieten, um den jeweiligen Bedürfnissen Rechnung zu tragen.



## Kapitel 2.3 EMP in Kindertagesstätten mit Kindern im Alter von bis zu 6 Jahren

---

### Besonderheiten

Als Zielgruppe sind im vorliegenden Kapitel die drei- bis sechsjährigen Kinder zu verstehen, die eine Kindertagesstätte besuchen, in der Angebote des Elementaren Musizierens von einer EMP-Lehrkraft der benachbarten Musikschule durchgeführt werden. Im Gegensatz zur klassischen Musikalischen Früherziehung an den Musikschulen befinden sich die Kinder im „normalen“ Alltag der Kindertagesstätten (Kitas) meist in altersgemischten Gruppen. Die Jüngeren lernen von den Älteren und die Älteren erproben sich im sozialen Miteinander mit den „Kleinen“. Alle Kinder kennen sich in der Regel untereinander recht gut und haben miteinander ihre eigene Geschichte einschließlich ihrer individuellen Rollen. Manche Kitas nehmen nur einmal jährlich zum Schuljahresbeginn neue Kinder auf, in anderen verläuft der Integrationsprozess zum Eingliedern neuer, junger Kinder über mehrere Monate. Eine gewisse Fluktuation innerhalb der Gruppen lässt sich darum mitunter nicht vermeiden. Jede Kita hat ihr eigenes pädagogisches Konzept, das es bei Kooperationsprojekten zu berücksichtigen gilt. Neben den klassischen Ausrichtungen wie bei Waldorf- oder Montessorikindergärten gibt es auch zahlreiche Kitas, die sich anderen reformpädagogischen Ansätzen zuordnen, den sogenannten Situationsansatz verfolgen oder aber als Wald- oder Strandkindergarten eine ganz spezielle pädagogische Ausrichtung haben. Das Thema Musik spielt in zahlreichen Kitas eine unterschiedlich große Rolle. Viele Erzieherinnen und Erzieher singen täglich mit ihren Gruppen, zahlreiche Rituale vom gemeinsamen Beginn beim Essen bis zum anschließenden Zähneputzen werden vielerorts zu handlungsbegleitenden Liedern ausgeführt, und auch der allgemeine Jahreslauf wäre ohne Geburtstags-, Sommer-, Laternen- und Weihnachtslieder kaum vorstellbar. Unterrichtsangebote der Elementaren Musizierpraxis sind also in der Regel als vertiefende Zusatzangebote zu verstehen, die von allen daran Beteiligten durch gute konzeptionelle und organisatorische Absprachen zwischen den Erzieher(inne)n und der Musikschullehrkraft als positive Bereicherung angenommen werden können.

Das Kind lernt im Laufe seines Kita-Lebens zahlreiche Bezugspersonen kennen: Da ist zunächst die Bezugserzieherin; möglicherweise wird diese von einem zweiten Kollegen, einer Auszubildenden oder einem Praktikanten bei der Gruppenarbeit unterstützt.

Darüber hinaus arbeiten in zahlreichen Kitas Integrationskräfte, Logopäd(inn)en, Heilerzieher/innen, Ergotherapeut(inn)en, Motopädagog(inn)en u. a., zu denen die Kinder nach und nach Kontakt aufnehmen und zu denen sie ein Vertrauensverhältnis aufbauen. Die Lehrkraft für die Elementare Musizierpraxis, die von ihrer Musikschule in die Kita entsandt wird, ist also nur eine von vielen Bezugspersonen im alltäglichen Kita-Leben der Kinder.

Beim Elementaren Musizieren in der Kita muss davon ausgegangen werden, dass die Kinder zugunsten des Musikunterrichts auf andere Parallelangebote vom gemeinsamen Spielen im Garten über „Einkaufsausflüge“ bis zum Toben und konzentrierten Freispiel verzichten müssen. Je jünger die Kinder sind, desto schwerer fällt es ihnen mitunter, sich nach Ankündigung des bevorstehenden Unterrichtsbeginns aus einer Spielsituation herauszubegeben, um sich innerlich auf das in Kürze anstehende Musizieren einzustellen. Musikschullehrkräfte müssen diesen Aspekt im Vorfeld ihrer Unterrichtsorganisation beachten.

### Zielsetzungen

Übergeordnetes Ziel ist es, dass im Kita-Alltag eine größtmögliche Kontinuität in der Arbeit bei größtmöglicher Flexibilität in der Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und der Zusammenstellung der Gruppen gegeben ist.

Darüber hinaus gelten als zentrale Zielsetzungen,

- dass alle Kinder altersspezifisch gefördert und gefordert werden
- dass in der künstlerisch-praktischen Arbeit mit den Kindern eine Binnendifferenzierung und Schwerpunktsetzung möglich wird, bei der sich die Kinder gemäß ihrer individuellen Neigungen und Vorlieben einbringen und erproben können. Das können neben inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzungen auch altersspezifische Angebote oder Angebote im Bereich der Geschlechtertrennung sein
- dass die Kinder das zusätzliche Unterrichtsangebot als lustvolle Bereicherung ihres Kita-Lebens empfinden
- dass Musik um ihrer selbst willen für alle Beteiligten zum selbstverständlichen Bestandteil des Alltags in der Kita wird

- dass der Musik sowohl im Betreuungsalltag als auch in regelmäßigen, qualifizierten Unterrichtsangeboten von allen Beteiligten eine zentrale Stellung eingeräumt wird
- dass an allen dafür konzeptionell geeigneten Stellen eine enge thematische Abstimmung mit den Erzieherinnen und Erziehern und dem allgemein-pädagogischen Ansatz der Kita stattfindet
- dass die Kinder während ihrer gesamten Kita-Zeit die Chance erhalten, sich ein individuelles musikalisches Repertoire aufzubauen, das sie beim Verlassen der Kita als persönliche Bereicherung (im Sinne individueller kultureller Lebenskompetenz) mit auf ihren weiteren Lebensweg nehmen können
- dass dieser Unterricht allen Beteiligten die Chance, den Rahmen und den Raum bietet, kulturelle Angebote der Region wahrzunehmen und so bereits früh am kulturellen Leben ihres Wohnortes zu partizipieren
- dass Kinder und Eltern auch Kontakt zu der jeweiligen Musikschule ihres Ortes erhalten durch den Besuch von Tagen der offenen Tür, durch Schnupperkurse, Schülervorspiele oder Lehrerkonzerte
- dass die Kinder die Chance erhalten, durch transkulturelle Angebote mit verschiedenen musikalischen Kulturen ihres Umfeldes in Berührung zu kommen.
- Es sollten vielfältige Angebote stattfinden, die die Kinder für eine weiterführende aktive Beschäftigung im Umgang mit Musik nach ihrer Kita-Zeit (Instrumentalunterricht, Tanz, Chor, Musiktheater) sensibilisieren.
- Es sollten Inhalte in allen Aktionsbereichen der EMP angeboten werden, die die Kinder auch nach Beendigung der Unterrichtsstunde zu einer weiterführenden Beschäftigung im anschließenden Freispiel, beim Malen, Experimentieren mit Klängen oder zum szenischen Agieren anregen.
- Es sollten zahlreiche musikalische Inhalte und Materialien angeboten werden, die sich an dem regulären Jahreslauf der Kita samt Festen, (ggf. auch konfessionellen) Feiertagen, Sonderprojekten o.Ä. orientieren und diese ergänzen.
- Das musikalische Angebot sollte hinsichtlich verschiedener Genres, Sparten und Stilistiken so vielfältig und anregend wie möglich ausfallen.
- In altersgemischten Gruppen sollte darauf geachtet werden, dass alle Kinder im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten inhaltlich bestmöglich erreicht werden; dabei kann es passieren, dass die jüngeren Kinder Inhalten „ausgesetzt“ sind, die für sie noch zu komplex erscheinen, bei denen sie aber dennoch Freude am „Miterleben“ haben und die ihnen aufzeigen, was sie schon bald auch selbst können werden.

## Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

1. Es soll sich um Inhalte handeln, die so vermittelbar sind, dass die Kinder sie gleichermaßen emotional, sensorisch, motorisch und kognitiv erfassen können.
2. Generell entspricht die Inhaltsauswahl den Kriterien, die auch für die Elementare Musizierpraxis mit drei- bis sechsjährigen Kindern an Musikschulen (vgl. Kapitel 2.2) gelten.
3. Hinzu kommen unter musikalisch-künstlerischen, sozialen und konzeptionellen Aspekten diverse „Spezialkriterien“:
  - Es muss Inhalte geben, die bei den Kindern besonders „wiederholungs-beliebt“ sind, damit sie sie über eine lange Zeit in der Kita begleiten können.
  - Musikalischen Ritualen sollte eine Brückenfunktion zur Verbindung der Unterrichtsangebote der Elementaren Musizierpraxis mit dem Alltag der Kita-Kinder eingeräumt werden.
  - Von den EMP-Lehrkräften sollten regelmäßig geeignete Lieder, Spielstücke, Tänze etc. angeboten werden, die auch von musikalisch nur wenig versierten Erzieherinnen aufgegriffen und mit den Kindern weiterführend behandelt werden können.

## Inhalte

1. Die Inhalte sind aus den traditionellen Aktionsbereichen der EMP auszuwählen (Singen und Sprechen, elementares Instrumentalspiel und Bodypercussion, Bewegung und Tanz, Musikhören, Musik und szenisches Agieren, Musik und Bildende Kunst im Dialog, Instrumentenkunde – einschließlich der Vermittlung akustischer und spieltechnischer Phänomene sowie der Demonstration von Instrumenten aus aller Welt –, anwendungsbezogene elementare Musiklehre).  
Die konkreten Unterrichtsinhalte entsprechen den Inhalten der Musikalischen Früherziehung / EMP an der Musikschule (vgl. Kapitel 2.2) und lassen sich den folgenden Bereichen zuordnen: Singen, Instrumentalspiel, Bewegen, Wahrnehmen und Erleben, Denken und Symbolisieren, Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen.
2. Die Inhalte sollen ein musikalisches Erleben und Lernen über komplexe Wahrnehmungsstrategien im Zusammenspiel der Sinne, der Emotionen, der Motorik und der kognitiven Strukturen ermöglichen. Dabei sind unterschiedliche Herangehensweisen möglich, die vom Experimentieren über Explorati-on, Improvisation und Komposition bis zur Reproduktion und Transformation reichen.



3. Eine vielfältige Begegnung mit komplexer Musik sollte so oft wie möglich stattfinden, um von Anfang an den Grundstein für ein ästhetisches Qualitätsbewusstsein zu legen.
4. Für die Repertoirebildung der Kinder sollte der Unterricht im Elementaren Musizieren auch Inhalte enthalten, die die Kinder selbst als willkommene Ergänzung in ihren Kita-Alltag einbringen können.
5. Projektthemen aus dem Kita-Alltag gilt es im Unterricht des Elementaren Musizierens inhaltlich musikalisch aufzugreifen.
6. Rituallieder sollten eine besondere Berücksichtigung finden.
7. Umwelt- und Sachthemen aus dem Alltag der Kita-Kinder sollten inhaltlich bedacht und musikalisch-ästhetisch aufgegriffen werden.
8. Regelmäßig sollten Inhalte angeboten werden, die ein „Musizieren für die und mit der ganze(n) Familie“ fördern und anregen.

## Unterrichtsgestaltung

1. Folgende Elemente der Unterrichtsgestaltung sind für eine gelingende Elementare Musizierpraxis in der Kita unerlässlich:
  - Sozialformen:* Gruppe, Partnerarbeit, Anbahnen von Kleingruppen
  - Ausdrucksmittel:* Körper, Sinne, Stimme, Instrumente, Materialien
  - Ausdrucksformen:* Singen, Sprechen und Stimmeinsätze aller Art, Musizieren mit Instrumenten und Materialien, Bewegen, Malen
  - Unterrichtsmedien:* Instrumente, Geräte, Objekte, Alltagsmaterialien, Bildmedien, Tonträger

Allgemeine Unterrichtsdramaturgie:

  - Umgangsweisen aller Art mit Musik und Bewegung in Form des Experimentierens, Explorierens, Improvisierens, Gestaltens, Komponierens, Reproduzierens und Transformierens

- über den bewusst geplanten Aufbau von Spannung und Entspannung
- durch körperorientiertes, spielorientiertes und mehrkanaliges Arbeiten

Die konkrete Stundendramaturgie sollte stets so gestaltet sein, dass sie für alle Beteiligten und entsprechend der jeweiligen emotionalen Befindlichkeit der Gruppe als eine absichtsvolle Mischung aus den oben genannten Umgangsweisen, Ausdrucksformen, Ausdrucksmitteln, Sozialformen und Unterrichtsmedien erlebbar ist.

2. Die Lehrperson hat in der Elementaren Musizierpraxis eine besondere Rolle inne, indem sie gleichermaßen und je nach Kontext und Situation als Animator, als Mitspielerin, als Beobachter zum Aufnehmen von Kinderideen sowie als Helferin agiert, um die von den Kindern eingebrachten Ideen auf ein höheres Qualitätsniveau zu bringen.
3. Der Unterricht im Elementaren Musizieren in der Kita sollte sich deutlich von einem Freispiel mit Musik unterscheiden. Jedoch bietet die Kita in besonderem Maße die Gelegenheit, Kinder in ihrem eigenständig-musikalischen Tun zu beobachten, dies aufzugreifen und sie im Ausagieren ihrer eigenen Ideen zu unterstützen.
4. Der Unterricht sollte als verbindlich wahrzunehmendes Angebot in fest zusammengestellten Gruppen stattfinden. Eine Verbindlichkeit des Unterrichtsangebotes ist bei größtmöglicher konzeptioneller Offenheit anzustreben. Andere Möglichkeiten ergeben sich bei mehrstündiger und/oder mehrtägiger Präsenz einer Lehrkraft der Musikschule in der Kita.
5. Der Unterricht sollte eine Unterrichtsstruktur in Form einer klaren Unterrichtsdramaturgie aufweisen, die den Kindern das Gefühl für eine besondere Situation innerhalb ihres normalen Kita-Alltags verdeutlicht. Bei mehrstündiger Präsenz einer Fachkraft für Musik ergeben sich wiederum andere Möglichkeiten.
6. Feste Rituale geben den Kindern Sicherheit und bieten ihnen eine gute Orientierungshilfe.
7. Ausflüge zu Instrumentenbauern, Orchesterproben und in die Musikschule ergänzen die festen Unterrichtsangebote. Auch Einladungen und der Besuch von Instrumentalisten können besondere Bestandteile des Unterrichtsgeschehens sein.
8. In der Regel bieten sich altershomogene Gruppenzusammensetzungen an. In besonderen Situationen sind aber auch altersheterogene Konstellationen denkbar und mitunter pädagogisch sogar explizit empfehlenswert.

9. Eine größtmögliche Konstanz in der Gruppenzusammensetzung ist grundsätzlich anzustreben. Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppe sollten in Ausnahmesituationen jedoch ohne großen Vorlauf möglich sein. Sie können in der Kita häufiger vorkommen als im Musikschulalltag und sollten bei Bedarf zeitnah umsetzbar sein.
10. Der Unterricht im Elementaren Musizieren in Kitas erfordert ein hohes Maß an Flexibilität seitens der EMP-Lehrkraft, um den besonderen Anforderungen und individuellen pädagogischen Konzepten (von „Montessori bis Situationsansatz“) der Kitas gerecht werden zu können.
11. Eine ausschließliche Verwendung vorgefertigter Stundenbilder und -verläufe aus Unterrichtsprogrammen, wie sie mitunter in der traditionellen MFE an Musikschulen Anwendung finden, eignet sich für einen konzeptionell von der Kita abhängigen Kurs im Elementaren Musizieren in der Regel nicht.

## Organisation

Fragen, welche die Raumausstattung, das Instrumentarium, die Unterrichtsmaterialien etc. betreffen, entsprechen generell den in *Kapitel 1* sowie 2.2 genannten Aspekten, können aber um Kita-spezifisches Spezialequipment ergänzt werden (z.B. besondere Möglichkeiten zum Malen und für Instrumentenbau, ein Extra-Raum für großmotorische Bewegung, ein Raum der Stille etc.). Darüber hinaus findet man die im Folgenden genannten Punkte ausführlicher auch im *Kapitel 4.1*.

1. Die Gruppengröße sollte sich an den jeweiligen räumlichen Gegebenheiten der Kita orientieren und 12 Kinder nicht überschreiten. Zusätzliche Angebote in Großgruppen wie beispielsweise Morgenkreis, Konzerte und musikbezogene Warm-ups sind damit nicht ausgeschlossen und sollten den Unterricht ergänzen.
2. Für den Unterricht muss ein geeigneter, mit dem erforderlichen Equipment ausgestatteter und akustisch geeigneter – möglicherweise auch isolierter – Raum zur Verfügung stehen.
3. Die verantwortliche Leitung liegt bei der EMP-Lehrkraft, jedoch ist unter besonderen Voraussetzungen auch eine Unterrichtsgestaltung im Team- oder Tandemteaching mit einer Kita-Kraft denkbar. Ggf. ist dafür eine Spring- oder Entlastungskraft für die jeweilige Erzieherin bzw. den jeweiligen Erzieher vonnöten. In den Unterricht können gelegentlich auch musikalisch engagierte Elternteile einbezogen werden.
4. Generell sind Modelle der inhaltlich-musikalischen Zusammenarbeit zwischen Kita- und Musikschulkräften explizit zu empfehlen und sollten je nach Institution und Organisationsstruktur individuell erprobt und entwickelt werden.
5. Eine aktive musikbezogene Elternarbeit sollte neben allen organisatorischen Momenten der Kontaktaufnahme regelmäßig stattfinden (durch Eltern-Mitmachstunden und Elternabende mit Musik, bei Kita-Festen für die ganze Familie, an denen u.a. ein gemeinsames Musizieren stattfindet, über einen Eltern-Kind-Chor o. Ä.).
6. Bestenfalls sollte das Elementare Musizieren in der Kita allen dort „lebenden“ Kindern unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern offen stehen.

Dieses Kapitel weist lediglich auf die Spezifika hin, die für eine Elementare Musizierpraxis in Kitas von zentraler Bedeutung sind. Alle weiteren, für die genannte Altersgruppe wissenswerten Details zur Unterrichtsplanung und -gestaltung sind in *Kapitel 2.2* für die Elementare Musizierpraxis an Musikschulen nachzulesen.



## Kapitel 2.4 Musikalische Grundausbildung/EMP mit Kindern zwischen 5 bzw. 6 und 8 Jahren

---

Die Gliederung dieses Kapitels berücksichtigt nach einer Einführung verschiedene Angebotsformen, die jeweils einen besonderen Akzent auf einen bestimmten Inhaltsbereich legen. Damit werden zugleich didaktische Fragestellungen zu den einzelnen Inhaltsbereichen thematisiert, die auch für eine nicht spezialisierte Musikalische Grundausbildung von Bedeutung sind.

Wichtige Anregungen zur Organisation und Elternarbeit können auch *Kapitel 2.2* entnommen werden.

*Karl-Heinz Zarius*

### 2.4.0 Einführung – Musikalische Grundausbildung: Allgemeine Charakteristika, Ziele und Inhalte

#### Besonderheiten

Die Musikalische Grundausbildung (MGA) hat innerhalb der Grundstufe der Musikschule ihre Bedeutung verändert. Der breite Ausbau der elementaren Angebote, eine den vorschulischen Musikunterricht bevorzugende Nachfrage und eine damit verbundene Tendenz zum früheren Beginn des Instrumentalunterrichts verweisen die MGA an den zeitlich oberen Rand des Grundstufenspektrums und legen eine strukturelle und didaktische Revision nahe. Diese Neubestimmung muss von den Lernbedingungen des Grundschulkindes ausgehen. Die Schulerfahrung der Kinder und das entsprechende Selbstverständnis unterscheiden sie von der Musikalischen Früherziehung und eröffnen eine Perspektive ins kontinuierliche Groß-Werden. Das Grundschulkind ist noch Kind, aber schon auf dem Weg zum Jugendlichen. Diese Ambivalenz bedingt eine komplexe Konzeption des Unterrichts, in der sich methodische Bezüge zum Kinderspiel und ein bildhaft-gestischer Zugang zum Klingenden mit vorsichtigen Schritten in eine beginnende kognitive Transparenz der Lernprozesse und Sachstrukturen verbinden.

Die Musikalische Grundausbildung kann als eigenständiges Musikalisierungsangebot angesehen werden, darüber hinaus lässt sie sich auch als Fortsetzung der Musikalischen Früherziehung mit differenzierteren Ansprüchen im musikpraktischen, analytisch-kognitiven und rezeptiven Bereich oder als qualifizierende Begleitung des Instrumentalunterrichts anlegen.

Vor allem die Aufgabenzuschreibung der Musikalisierung positioniert die MGA an einer Schnittstelle zwischen Musikschule und Grundschule. Als grundlegender Unterricht kann die MGA der vokal- und instrumentalpraktischen Arbeit der Musikschule einen breiteren Erfahrungs- und Wissenskontext geben; gleichzeitig steuert sie zentrale Kompetenzen an, die in den Grundschullehrplänen des Faches Musik formuliert sind. Hier liegen Kooperationsmöglichkeiten mit der Grundschule im Vormittagsbereich sowie im offenen und im gebundenen Ganztags, die die Arbeit von Musikschule und Allgemeinbildender Schule zusätzlich zu vokalen, instrumentalen, tänzerischen und theatralischen Angeboten didaktisch verbinden können. Die Funktionsverschiebung der MGA von der Eingangs- und Vorbereitungsstufe zu einem eigenständigen Musikalisierungs- und Qualifizierungsbereich eröffnet Perspektiven für eine Integration von Musikschul- und Grundschularbeit, die in Zukunft über die Kooperationsmodelle für das 1. Schuljahr weit hinausgehen können.

#### Zielsetzungen und Inhalte

Grundlegender Musikunterricht ist traditionell durch die Verbindung verschiedener musikalischer Handlungsansätze charakterisiert, die in der didaktischen Reflexion getrennt bedacht werden, sich im Unterricht selbst aber mit variablen Schwerpunkten zu einem polyphonen Ganzen durchdringen. Im Zentrum der Arbeit stehen das Musizieren mit Stimme (Singen), Instrument (Instrumentalspiel) und Körper (Bewegen), das bewusste Bedenken und Benennen von Merkmalen des Klingenden mit Hilfe sprachlicher und graphischer Symbole und Systeme und das Wahrnehmen und Hören als umfassender Zuwendungsmodus zur Musik. Diese Annäherungsweisen wenden sich mit ihren jeweiligen Methoden und Medien zentralen Aspekten der Musik zu: den Parametern als Grundbegriffen des

Schalls, Prinzipien der Zeit- und Klangordnung und der Gestaltbildung, sowie dem komplexen Phänomen des musikalischen Ausdrucks. Experimentieren, Improvisieren, Sortieren, Üben, Fixieren, Analysieren, Vergleichen sind charakteristische Handlungsformen der aktiven und rezeptiven Erfahrung der Musik als Klangerzählung und der eigenen Möglichkeiten der Phantasie, der Gestaltung des Hörens und des Begreifens.

Im Folgenden seien spezifische Inhalte und Ziele der genannten Arbeitsfelder, zusätzlich zu den allgemeinen Aspekten, systematisch getrennt umrissen (vgl. hierzu auch die Abschnitte „Zielsetzungen“ und „Inhalte“ in Kapitel 2.2):

### **Singen**

- Erprobung und Einsatz aller Formen stimmlichen Ausdrucks von Geräusch bis zum Klang unter besonderer Berücksichtigung des Singens
- Verbesserung der physiologischen und musikalischen Qualität der vokalen Äußerungen
- Einsatz der (relativen) Solmisation als Intonations-, Vorstellungs- und Hörhilfe
- Erfahrung spezifischer Gestaltbildungen in der Improvisation und im Lied

### **Instrumentalspiel**

- Erprobung und Einsatz aller klingenden Objekte als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel unter besonderer Berücksichtigung traditioneller Instrumente und unterschiedlicher Spielweisen
- Erprobung und Verbesserung des technischen und musikalischen Geschicks bei der Klangerzeugung
- Übung im Zusammenspiel
- Erfahrung spezifischer Gestaltbildungen in der Improvisation und in geplanten oder fixierten Stücken
- Erforschung und Reflexion einer instrumentalen Systematik
- Kontakt mit möglichst vielen Instrumenten als Erfahrungsgrundlage und Motivation für die anschließende Instrumentenwahl (Instrumentenkarussell)
- evtl. Einsatz von Blockflöte, Keyboard, Ukulele o. Ä. als Eigentum der Kinder für Erprobung, Übung und Gestaltung

### **Bewegen**

- Erprobung und Einsatz aller Möglichkeiten der Bewegung als Medium der Wahrnehmung, der Vorstellung, des Ausdrucks und der Gestaltung
- Verbesserung der motorischen Geschicklichkeit und Differenzierung
- Erforschung, Erprobung und Übung möglicher Korrespondenzen von Bewegung und Musik
- Erfahrung spezifischer Gestaltbildungen in der Improvisation, dem Szenischen Spiel und im Tanz

### **Denken und Symbolisieren**

- Benennung und erste Systematisierung der musikalischen Inhalte des Singens, des Instrumentalspiels und des Bewegens
- Entwicklung graphischer Symbole und Notationsprinzipien, sowie Einführung grundlegender Phänomene und Systeme der traditionellen Notation
- Anbahnung einer strukturorientierten Musikwahrnehmung
- Ansätze zur Musikanalyse im gemeinsamen Gespräch
- Einsatz der Sprache zum Rhythustraining

### **Wahrnehmen und Erleben**

- Entwicklung eines differenzierten Hörens beim Singen und beim Instrumentalspiel
- Übertragung dieser Kompetenzen auf angemessene Musikbeispiele verschiedener Epochen, Stile und kultureller Kontexte
- Entwicklung eines differenzierten klang- und musikbezogenen Vorstellungs-, Assoziations- und Symbolrepertoires im Hinblick auf erste Analyseversuche
- Entwicklung ästhetischer Neugier im Sinne eines offenen innovationsfähigen Hörverhaltens
- Kennenlernen und Erleben verschiedener Instrumente

### **Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen**

- Erfahren spezifischer Gestaltungsmöglichkeiten mit gesprochenem Text
- Erfahrungen mit Szenischem Spiel
- Erfahrungen mit Malen und Bildender Kunst
- Erfahrungen mit dem Bau von Instrumenten und damit verbundene akustische und ästhetische Einsichten

Die inhaltlichen Gewichtungen und der zeitliche Rahmen der einzelnen Arbeitsfelder bis hin zu Spezialangeboten ergeben sich aus dem strukturellen und didaktischen Konzept der MGA an der jeweiligen Musikschule. In jedem Fall erleichtern eine präzise Inhalts- und Zielplanung sowie ein funktionierender Informationsfluss den Übergang zum anschließenden Instrumentalunterricht bzw. die sinnvolle Begleitung eines parallel laufenden Instrumentalunterrichts oder auch den vertiefenden Ausbau der Musikalischen Früherziehung. Als eigenständiges Angebot der Musikschule oder als Kooperationsprojekt mit der Grundschule erfährt die MGA ihre Legitimation aus dem Bezug zu einem übergeordneten Langzeitkonzept musikalischer Bildung (vgl. Kapitel 1).



Werner Rizzi

## 2.4.1 Singen und gestaltete Vokalarbeit

### Besonderheiten

Die persönliche Äußerung mit der Stimme ist eine primäre. Sie zieht sich darum als wichtiger Weg persönlichen Ausdrucks auch durch die anderen Abschnitte dieses Kapitels zur Musikalischen Grundausbildung. Ähnlich wie der weit gefasste Begriff „Tanz“ in der Musikalischen Grundausbildung ist „Singen“ hier nicht nur als das Singen von Liedern zu verstehen, sondern steht als Überbegriff für gestaltete vokale Äußerungen in Eigenerfahrung und Interaktion. Spontane und gestaltete Vokalarbeit in den Äußerungsformen Sprechen, Singen und experimenteller Umgang mit der Stimme als eine grundlegende menschliche Ausdrucksmöglichkeit ist in vielerlei Funktionen Inhalt im Musikunterricht inner- und außerhalb der Schule mit Kindern im Grundschulalter. Kognitive und emotionale Ebene sind hierbei immer verflochten.

Kinder im Grundschulalter sind sehr kreativ. Gleichzeitig lernen sie in dieser Zeit sehr stark normhaftes Verhalten durch Modellvorgaben. Dabei müssen Freiräume offen bleiben, in denen die Kinder ihre eigene schöpferische Entwicklung vorantreiben können und nicht ausschließlich Lieder – in welcher Funktion auch immer – reproduzieren. Sie sind noch Kinder, aber gleichzeitig schon auf dem Weg zum Jugendlichen, und befinden sich oftmals im gleichen Alter auf sehr unterschiedlichem Entwicklungsstand. Eine Standardisierung, was Kinder in diesem Alter „können“, kann nur ein ungefährer Rahmen sein und hilft wenig weiter.

Die angemessene Anforderung von Unterricht muss daher sensibel von den Lehrenden ausgelotet werden. Gerade beim Singen sind vorhandene oder nicht vorhandene Vorerfahrungen besonders zu berücksichtigen, weil dadurch der Anspruch an das, was zunächst möglich ist, sehr weit auseinanderklaffen kann. So gibt es neben Kindern, die problemlos singen, solche, die z.B. keinen Ton abnehmen, jedoch sehr komplexe Rhythmen mit Texten oder Beatbox-Geräuschen realisieren können. Andere haben noch kein sicheres Pulsgefühl entwickelt, treffen aber bei gutem Stimmsitz sicher Töne u.v.a.m. Das stellt an die Lehrenden musikalisch die Anforderung, die Kinder in ihren Stärken zu fördern und nicht zu über-, vor allem aber nicht zu unterfordern. Kinder sind grundsätzlich offen für Neues, für Vertiefung und Differenzierung, die von professionell Lehrenden zu leisten ist.

### Zielsetzungen

- Die Lehrkräfte sollen grundsätzlich die Lust, sich musikalisch auszudrücken (Friedrich Klausmeier), wecken, fördern und erhalten.
- Die Kinder sollen die Vielfalt der stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten sowie eine ökonomische Atemführung erfahren und anwenden. Sicher bleibt es ein Ziel, dass Kinder ihre Kopf- und Bruststimmlage entwickeln. Klangästhetisch muss aber eine Öffnung stattfinden, die Einflüsse aus anderen Kulturen zulässt, soweit sich eine Kinderstimme dabei physiologisch gesund entwickeln kann.



- Die Kinder sollen ihre eigene Stimme erfahren, sie sprechend und singend in ihren Möglichkeiten entwickeln und zu anderen und zum Raum in Beziehung setzen sowie sie schließlich kreativ anwenden können.
- Die Kinder sollen ein Repertoire an Ton- und Klangvorstellungen entwickeln, das durch Solmisation unterstützt werden kann.
- Die Kinder sollen akustische Phänomene bedenken, beschreiben, benennen, evtl. in Gesten anzeigen (z. B. durch Solmisation) und aufzeichnen (in Schrift, Bild und anderen Medien). Singen lernen ist Hören lernen, darum kommt der Wahrnehmung, dem Erleben und danach der Beschreibung sowie Benennung und damit der Bewusstwerdung von klanglichen Phänomenen insgesamt eine große Bedeutung zu.

### Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

- Es müssen Möglichkeiten zum Entdecken, Ausprobieren und Mitgestalten gegeben werden.
- Der Ambitus der Stimmäußerung soll dem Alter und den Möglichkeiten der Kinder entsprechen.
- Es sollen bei der Literatúrauswahl Lieder mit unterschiedlichen Funktionen Berücksichtigung finden.
- Die Kinder sollen die Liedinhalte auf ihre seelische und intellektuelle Disposition sowie auf ihre Lebenswelt beziehen können.
- Die ästhetische und politische Position, die hinter Text und Melodie steht, soll zu bejahen sein.
- Text und Melodie sollen generell eine hohe Qualität aufweisen.
- Text und Melodie sollen der Altersstufe angemessen sein.

### Inhalte

Die folgenden Inhalte können mit den anderen Inhalten gemäß *Kapitel 2.4* vernetzt werden oder aber im Mittelpunkt stehen:

1. Explorieren, Experimentieren, Gestalten von zunächst analogisierenden Stimmgeräuschen und -klängen, die die Lebenswelt imitieren; diese können zu Collagen, Szenen, Begleitungen zusammengestellt werden und – dem Alter entsprechend – auch stilisiert werden.
2. Pflege und Ausgestaltung von Sprache; dieser kommt durch die Vielfalt der sprachlichen Hintergründe heutzutage ein noch höherer Stellenwert zu als früher. Rhythmisches Sprechen von Phonemen, Silben, Worten, Sätzen, Gedichten und Prosatexten gehört zur methodischen Grundausstattung, um an rhythmischen Fertigkeiten zu arbeiten (von Sprechversen bis zu Groovepatterns). Darüber hinaus

bietet sich rhythmisches Sprechen auch für Gestaltungen an. Diese müssen nicht immer im Metrisch-rhythmischen verbleiben (Rezitieren, Deklamieren, evtl. in Rollen, Realisieren von Clustern usw.). Die Übergänge zum Singen sind fließend.

### 3. Lieder und Kanons

- wenn möglich bis zur einfachen Mehrstimmigkeit,
- mit und ohne vokale und / oder instrumentale Begleitung in angemessenem Ambitus (s. unter „Literatur“ Mohr, Rizzi u. a.),
- in Dur, Moll, Pentatonik und modalen Tonalitäten,
- in unterschiedlichen Tempi,
- neben den gängigen auch in ungeraden Taktarten oder mit textlogischen Taktwechslern,
- aus unterschiedlichen Bereichen des täglichen Lebens,
- in unterschiedlichen Stimmungen,
- auch in unterschiedlichen Sprachen aus verschiedenen Kulturkreisen – Die Annäherung an Interkulturalität kann von bisher unbekanntem musikalischen Reizen aus faszinieren, erfolgt aber immer aus dem Bemühen achtsamen Verstehens heraus (vgl. *Kapitel 3.1*).

Die Vielfalt von Texttypen in Liedern soll angemessen berücksichtigt werden. Erst, wenn die einzelnen Kategorien für sich eingeordnet werden können, ist ein Mischen sinnvoll:

- Sachkundlich korrekte Texte, deren Inhalt logisch nachvollziehbar ist (z. B. Lieder, die Natur und kulturelle Umwelt beschreiben oder Mitmachlieder, die klare Anweisungen geben)
  - Märchen-, Phantasie- und Zaubertexte (hier können alle Arten von Wesen auftreten und alle „Unmöglichkeiten“ geschehen: In Phantasieumgebungen können Schränke singen, Tiere sprechen, Fabelwesen Auto fahren usw.)
  - Nonsenstexte, in denen es graduelle Unterschiede von sprachlicher Verfremdung gibt (Phoneme werden verändert, sind aber noch semantisch deutbar: „Brider Jikib, schlifst di nich?“ bis hin zur Phantasiesprache, etwa bei Christian Morgensterns *Das große Lalula*: „Kroklowafzi? Semememi!“ oder freie, selbstgebaute Klangstücke).
1. Körperperkussion und Bewegung, klingende Aktionen mit dem Stimmapparat und den Extremitäten am Körper und im Raum – stimmliche Äußerung ist immer Bewegung: innere und äußere. Selbst wer nur steht, bewegt seinen Stimmapparat, und die Haltemuskulatur ist in ständiger Ausgleichsbewegung, gesteuert durch den Bewegungssinn. Weitere Ausprägungen von Bewegung können mehrkanaliges Lernen fördern, wenn sie wirklich vernetzt werden und nicht als Parallelaktionen oberflächlich neben-

einander her ablaufen. Symbolgesten bei Gestenliedern können von der Erinnerungshilfe bis zur choreographischen Gestaltung reichen. Ganzkörperliche Bewegung im Raum kann die Form unterstützen und zur Ausdrucksbewegung in Tanz und Szene werden (vgl. Kapitel 2.4.3, 2.4.4 und 2.4.5).

2. Musikhören – Eigene Ergebnisse werden aufgenommen, kommentiert und möglichst in einer weiteren Stufe vertiefend weiterverarbeitet. Vielfältige Hörbeispiele gut realisierter Vokalmusik (singende Kinder – und Erwachsene – unterschiedlicher Kulturkreise, Chormusik, zeitgenössische Stile wie Beatbox, Rap, Beispiele aus der Neuen Musik, die sich auf Eigenerfahrungen der Kinder beziehen lassen) werden gehört und ggf. auch in Aufzeichnung, Bild oder Bewegung mit- und nachvollzogen.

Die vier Parameter zum möglichen Umgang mit Klangmaterial:

hoch – tief,

lang – kurz,

laut – leise,

(Klang-)Farbe

kommen in allen Inhalten vor und sind bis hin zur Grenzerfahrung anzuwenden (sehr laut – Stille, so lange Fermaten wie möglich, so schnell oder langsam wie überhaupt möglich, viele unterschiedliche Klangfarben usw.). Um Grenzen überschreiten zu können, muss ich sie kennenlernen. Nur dann kann ich mich behutsam heranarbeiten (z.B. beim Hoch- oder Tief-Singen).

## Unterrichtsgestaltung

Ergänzend zu den Methoden in den anderen Angeboten des Kapitels 2.4, in denen Singen und weiter gefasste vokale Arbeit jeweils in unterschiedlichen Funktionen integriert in Tanz/Bewegung, Theater, Trommelgruppen etc. genannt wird, seien hier weitere Möglichkeiten dargestellt:

Singen findet oft frontal in üblichen Arten der Choraufstellung oder im Kreis statt. Mit einzubeziehen sind aber alle möglichen und geeigneten

- akustischen Räume (Unterrichtsraum, Gang, Foyer, Treppenhäuser, andere Orte usw.),
- Raumformen (frei im Raum verteilt, gleichmäßig verteilt, in Haufenform, im Kreis, Halbkreis, in Reihen, Schlangen u. a. m.),
- interaktiven Konstellationen (Ich – Du, Ich – Wir, Ich – Du – Wir, Wir – Ihr usw.),
- Haltungs- und Bewegungsformen (z. B. liegen, aufrecht sitzen, stehen, gehen – alles mit offenen oder geschlossenen Augen u. a. m.),

um eine Vielfalt an Wahrnehmungen und Erfahrungen zu ermöglichen und um stereotypen Verhaltensweisen vorzubeugen.

Musikschulen sollten in der Elementarstufe/Grundstufe „Treibhäuser der Zukunft“ (Reinhard Kahl) sein, in denen sich Kinder lernend im Spannungsfeld von Selbstbestimmtheit und Zielführung prozess- und produktorientiert entfalten können.

## Organisation

Die o. g. Inhalte wie z. B. Sprechrhythmen, Klangszenen oder Lieder sind in unterschiedlichen zeitlichen Anteilen integraler Bestandteil eines vom Grundlegenden zum Vertiefenden führenden Angebots einer Musikalischen Grundausbildung. Sie sind immer vernetzt mit Bewegung, Raum, Szene, also unterschiedlichen Funktionen in einem umfassenderen thematischen Kontext. Ein Lied kann so in eine Geschichte einführen oder diese darstellen (zum Beispiel im Elementaren Musiktheater), Tanzlied sein, dem rhythmischen Üben dienen, eine bestimmte Atmosphäre schaffen bzw. kommentieren oder Gefühle ausdrücken. In all diesen Funktionen kann es Ziel sein oder auch Teilziel im Hinblick auf eine Aufführung oder als Vorbereitung einer Chorarbeit. In seiner Erscheinungsform kann es unbegleitet sein oder vokal/instrumental begleitet werden.

Außerdem werden in Musikschulen und in Kooperation mit anderen Institutionen (siehe auch Kapitel 2.6) weitere Organisationsformen neben der „klassischen“ Musikalischen Grundausbildung angeboten, in denen Singen und weiteres vokales Handeln stattfinden:

- In Vorchor, Chorklasse und Singklasse (vgl. Kapitel 2.4.7) stehen Stimmbildung und Singen – oft propädeutisch im Hinblick auf Chorarbeit – im Zentrum.
- In der Grundschule existiert inzwischen eine Vielfalt von singbezogenen Musikalisierungsprojekten (vgl. Kapitel 2.6) u. a. m.
- Im Musikunterricht der Grundschulen – fachfremd wie auch fachbezogen unterrichtet – wird dem Singen und Begleiten ein hoher Stellenwert eingeräumt.
- Auch in Musikalisierungsbestrebungen mit Instrumenten sollte gesungen werden.
- Im allgemeinen Grundschulkontext wird zuweilen funktional gesungen: zur Begrüßung, zum Abschied, zu Festen, zum interkulturellen Lernen, zur Auflockerung oder gar als Lernverstärkung, wenn beispielsweise im Mathematikunterricht Formeln oder Merksätze auf bekannte Melodien gesungen werden.

VBSM (Kurt Brunner, Red. Peter Pfaff)

## Exkurs: Singklassen als Alternative zur Musikalischen Grundausbildung

Der Begriff „Singklasse“ ist ein weit dehnbarer und definierbarer Terminus, der im Zuge der Ganztagsbetreuung an Grundschulen und auf Grund des Aufblühens des Faches „Gesang“ in den letzten 20 Jahren etwas verwaschen wurde.

Singklassen haben an bayerischen Musikschulen eine gewisse Tradition und stellen – nach den Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen – ein spezielles Fachangebot in der Elementarstufe/Grundstufe des Strukturplans dar. Sie sind für Kinder von 5 bis 7 Jahren gedacht und bilden mit ihrem besonderen Akzent auf dem Singen eine Alternative zu einer Musikalischen Grundausbildung ohne besondere Schwerpunkte. Fachgebühren und Gruppenstärken sollten sich denen der Musikalischen Grundausbildung angleichen.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Singklassen ist die altersgerechte Schulung der kindlichen Stimme. Zudem müssen aber die weiteren Lernfelder der Musikalischen Grundausbildung enthalten sein:

- Instrumentalspiel
- Bewegen
- Wahrnehmen und Erleben
- Denken und Symbolisieren
- Verbinden von Musik und anderen Ausdrucksformen

In den sukzessiv ausgebauten gebundenen Ganztagesklassen könnten Singklassen mit den zusätzlichen Lernbereichen der Musikalischen Grundausbildung einen festen Platz einnehmen.

*Claudia Meyer*

## 2.4.2 Instrumentenorientierung

### Besonderheiten

Die Instrumentenorientierung erhält in der Grundstufe eine zentrale Bedeutung. Das Kind lernt verschiedene Instrumente kennen und erhält die Möglichkeit, einige Instrumente auszuprobieren. Die Instrumentenorientierung kann bei Kindern den Wunsch wecken, ein Instrument zu erlernen und eine Entscheidungshilfe bei der Instrumentenwahl geben.

Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren sind unterschiedlich entwickelt und sozialisiert. Daher können Aussagen zur Entwicklung immer nur einen Rahmen bilden, in

welchem das individuelle Verhalten sensibel wahrzunehmen bleibt. Im Vergleich zum Vorschulalter bestehen auf der sozialen, motorischen und kognitiven Ebene sowie der musikalischen Wahrnehmungsfähigkeit dennoch Unterschiede, die im Rahmen der Instrumentenorientierung zu berücksichtigen sind.

Auf der sozialen Ebene nimmt die Kooperation mit Gleichaltrigen zu. Über die Fähigkeit des emotionalen Einfühlens (Empathie) hinaus entwickelt sich die Fähigkeit, die Sicht des Gegenübers auch kognitiv nachzuvollziehen, zu verstehen und anzuerkennen, was die produktive und kommunikative Arbeit in Kleingruppen erst ermöglicht. Im Grundschulalter versuchen Kinder, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten über den Leistungsvergleich mit Gleichaltrigen einzuschätzen, so dass Wettbewerbsspiele einen hohen Stellenwert erhalten.

Im kognitiven Bereich sind die Kinder nicht mehr zwingend an konkrete Anschauung gebunden, sondern zunehmend in der Lage zu abstrahieren und Übertragungen – insbesondere in räumliche und zeitliche Bezugsschemata – zu leisten.

Im Bereich der Motorik ist ein Anstieg konditioneller und koordinativer Fähigkeiten zu beobachten, insbesondere die Geschicklichkeit der Hände und Finger wird gesteigert. Zu den bereits gut beherrschten parallelen und spiegelsymmetrischen Bewegungen der Hände gewinnt das Kind Sicherheit in der Ausführung von unabhängigen und asymmetrischen Bewegungen. Hinzu kommen die Stärkung und Differenzierung der Hand- und Fingerkraftdosierung und eine Steigerung bzgl. der Unabhängigkeit und Geschwindigkeit der Fingerbewegungen, sodass auch komplexe Bewegungen am Instrument erfolgreich ausgeführt werden können.

Im Hinblick auf die musikalische Wahrnehmungsfähigkeit können Kinder mehrere Aspekte der Musik gleichzeitig beachten und koordinieren (z. B. Melodie und Rhythmus oder Melodie und Harmonie). Im Alter von 6 bis 8 Jahren verbessert sich darüber hinaus die Fähigkeit, ein Metrum zu Rhythmen und Melodien zu halten sowie synkopierte Rhythmen zu reproduzieren (das Angebot, ein Lied mit einer durch Synkopen gekennzeichneten Melodie zu singen und gleichzeitig mit einem Instrument metrisch zu begleiten, können einige Kinder bereits erfolgreich bewältigen). Klangfarben können sicher unterschieden und im Zusammenklang mit anderen Instrumenten erkannt werden.

### Zielsetzungen

Zentrale Zielsetzungen der Instrumentenorientierung sind:

- die Differenzierung und Bereicherung der Wahrnehmung,
- das Kennenlernen und Erforschen verschiedener Instrumente,



- das Wecken von Freude und Interesse am Instrumentalspiel durch gemeinsames Musizieren,
- das Erkennen von Zusammenhängen zwischen der Bau- und Spielweise von Instrumenten und den erzeugten Klängen.

### Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Als Auswahlkriterium für Inhalte innerhalb der Instrumentenorientierung steht die Frage im Vordergrund, welche Erfahrungen die Kinder mit und an den Instrumenten machen können.

Im optimalen Fall erhalten die Kinder die Gelegenheit, am Instrument direkt zu erforschen, was klingt, wodurch es klingt, womit es klingt, wie es klingt, und erkennen und verbalisieren Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen. Hierzu ist eine ausreichende Anzahl von Instrumenten in kindgerechten Proportionen und geeigneter Klang- und Verarbeitungsqualität notwendig. Ergänzend können Selbstbauinstrumente Einblicke in akustische Phänomene gewährleisten und zum Ausprobieren vielfältiger Spieltechniken anregen.

In der Instrumentenpräsentation ist die lebendige Begegnung mit Musikerinnen und Musikern gegenüber Abbildungen und Tonträgern vorzuziehen. Wenn audiovisuelle Medien in Bezug auf die Vielfalt der Instrumente (z. B. Ergänzung von Instrumentengruppen, historische Instrumente, Instrumente aus anderen Kulturen) eingesetzt werden, dienen folgende Fragen als Auswahlkriterium:

#### Bild

- Sind die Größenverhältnisse der abgebildeten Instrumente untereinander stimmig?
- Ist die Spielweise durch Personen, die das Instrument spielen, erkennbar?

- Sind die Materialien (z. B. Holz, Metall, Fell) eindeutig identifizierbar?
- Sind Details erkennbar (ohne visuelle Überladung des Bildes)?
- Werden geschlechtsstereotype Darstellungen vermieden?
- Ist das Bild von guter Qualität und ausreichender Größe?

#### Ton

- Besteht eine klangliche Transparenz, die eine eindeutige Identifikation des Instruments bzw. der Instrumentengruppe zulässt?
- Sind die Aufnahme und die Abspielmöglichkeit von guter klanglicher Qualität?
- Ist das Klangbeispiel in Bezug auf die Länge und die exemplarische Funktion geeignet?
- Werden verschiedene Zusammenhänge (Formation, Genre, Epoche, Kultur) deutlich, in denen das Instrument bzw. die Instrumentengruppe erklingt?

#### Inhalte

Zur Differenzierung und Erweiterung der Wahrnehmung werden visuelle und akustische Eindrücke gesammelt und verschiedene Bezugsschemata gefunden. Mögliche Ordnungskategorien sind Größe und Gewicht, Material und Materialkombinationen, Klangerzeugung und Spieltechnik sowie Klangfarbe und Klangeigenschaft. Zusammenhänge zwischen Klang, Bauweise und Klangerzeugung werden gemeinsam gesucht, entdeckt und benannt.

Darüber hinaus wird der Einsatz der Instrumente in verschiedenen Zusammenhängen präsentiert. Die Kinder lernen die Instrumente als Soloinstrument und in der Instrumentengruppe kennen, in unterschiedlichen

Besetzungen (z.B. klassisches Orchester, Bigband, Rockband), verschiedenen Genres, Epochen, Kulturen und zu verschiedenen Musizieranlässen. Sie erhalten dadurch die Gelegenheit, eine innere Klangvorstellung zu entwickeln und vergleichend zu reflektieren, wie, welche und warum Instrumente früher und heute in unserer und anderen Gesellschaften eingesetzt wurden bzw. werden.

Das eigene Erforschen von Instrumenten bietet die Möglichkeit, verschiedene Spieltechniken bzw. Formen der Tonerzeugung und evtl. Materialmanipulationen (z.B. präpariertes Klavier) zu erproben und ihre Auswirkungen auf den Klang zu erkennen und zu beschreiben. Anlässe zum Experimentieren mit Klangfarbe, -stärke, -dauer und -dichte können Klanggeschichten sein, aber auch Bildvorlagen, Gedichte, Texte, Bewegungssequenzen, Szenisches Spiel etc.

In der Gruppe wird mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten gemeinsam musiziert, wobei die Lehrkraft und Gäste ihr Instrument immer auf hohem musikalischem Niveau einbringen. Beim Einsatz der Instrumente sollte darauf geachtet werden, dass auf Grund der noch eingeschränkten spielerischen Fertigkeiten nicht auch das musikalische Material auf Drei- oder Fünftonlieder beschränkt wird. Stattdessen kann z.B. durch die Verbindung von Stimme und Instrument eine musikalische Komplexität hergestellt werden, indem etwa Lieder gesungen werden und eine metrische Begleitung mit leeren Saiten gespielt wird, die durchaus auch synkopisierte Rhythmen enthalten könnte. Auch im Dialog von Bewegung und Instrument können beispielsweise durch die Verwendung von offenem Klangmaterial interessante Körperchoreografien entstehen bzw. Bewegungsimpulse in Klang umgesetzt werden.

## **Unterrichtsgestaltung**

Zentrale Methoden im Rahmen der Instrumentenorientierung sind das Erkunden und Experimentieren, die Orientierung an der Bewegung und am Spiel, das musikalische Gestalten in der Gruppe und die Vernetzung mit anderen Bereichen.

### **Erkunden und Experimentieren**

Nach der Einführung zum Umgang mit dem Instrument erhalten die Kinder die Gelegenheit, die Instrumente so weit wie möglich selbst zu erkunden und mit ihnen zu experimentieren. Wenn das Instrument durch einen Musiker oder eine Musikerin vorgestellt wird, sollten verschiedene Spielweisen präsentiert werden und es sollte die Offenheit bestehen, weitere Anregungen der Kinder aufzunehmen und umzusetzen.

## **Orientierung an der Bewegung und am Spiel**

Beim Instrumentalspiel ist das Ausprobieren verschiedener Körperbewegungen, -haltungen und -spannungen ebenso selbstverständlich wie der Einbezug von Grob- und Feinmotorik. Auch beim Erkunden der Instrumente sollten diese Bereiche thematisiert werden. Die gezielte Beschäftigung mit dem Instrument gelingt umso lustvoller, wenn sie am Spiel orientiert wird. So bereitet z.B. ein Instrumentenpuzzle, in dem jeweils verschiedene Teile eines Instruments einander zugeordnet werden sollen, mehr Freude und lenkt die Aufmerksamkeit stärker auf Details, als das Ausfüllen eines Arbeitsblattes. Auch Wettbewerbsspiele (z.B. in zwei Gruppen) erfreuen sich hoher Beliebtheit, wenn es darum geht, Aufgaben zu lösen oder Fragen zu beantworten.

## **Musikalisches Gestalten in der Gruppe**

Erforschte Klänge werden dann lebendig, wenn mit ihnen musiziert wird, wenn das Spiel auf Instrumenten als Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation erlebt wird. Die Gruppe bietet den geeigneten Rahmen, die gesammelten Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten in verschiedenen musikalischen Formen anzuwenden und gemeinsam weiterzuentwickeln.

## **Vernetzen**

Die Instrumentenorientierung stellt Verbindungen zur Musikgeschichte, zur Akustik, zur Gehörbildung, zum Instrumentenbau, zur Musiklehre, zum Szenischen Spiel, zur Bildenden Kunst etc. her und dient damit generell der Teilhabe an verschiedenen Musikkulturen.

## **Organisation**

Die Musikalische Grundausbildung findet in der Regel mit Gruppengrößen von 8 bis 12 Kindern statt und umfasst wöchentlich 60 bis 90 Minuten. Für die Instrumentenorientierung wird ein Raum benötigt, der eine ausreichende Größe hat, um das Instrumentalspiel mit Bewegungssequenzen/dem Szenischen Spiel zu verbinden und der schallgeschützt ist. In dem Raum sollten sich Kinderstühle, Instrumentenschränke (bzw. es sollte ein benachbarter Instrumentenraum vorhanden sein), hochwertige Instrumente in geeigneter Größe und in guter Verarbeitungs- und Klangqualität einschließlich Zubehör sowie eine gute Audioanlage und Abbildungen von Instrumenten befinden.

Bei der Präsentation von Instrumenten wird nicht nur die originale Begegnung mit dem Instrument angestrebt, sondern auch mit Personen, die das Instrument auf einem guten musikalischen Niveau präsentieren können. Die Lehrkraft wird dieses nur auf dem eigenen Haupt- und Nebenfach leisten können und im optimalen Fall durch eine entsprechende Zusatzqualifikation auf Instrumenten der Instrumentenfamilie. In der Instru-

mentenorientierung sind daher Gäste und Exkursionen zentraler Bestandteil in der organisatorischen Planung.

Durch Kontakte zum Kollegium und zu den Eltern können möglicherweise fortgeschrittene Instrumentalschülerinnen und -schüler, Eltern und Geschwisterkinder sowie Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden, ihr Instrument im Rahmen der Stunde vorzustellen. Der Kontakt zu externen Musikerinnen und Musikern ermöglicht z. B. den Besuch einer Orchester- oder Bandprobe bzw. eines Konzertes, einen Ausflug zu einer Kirchenorgel (deren Größe und Faszination sich erst im Kirchenraum selbst erschließt) oder eines Instrumentenbauers bzw. einer Instrumentenbauerin. Weitere Gelegenheiten, verschiedene Instrumente kennenzulernen, bieten Tage der offenen Tür, aber auch eine (zuvor mit dem Kollegium abgesprochene) Wanderung durch die Musikschule, bei der ein Lied oder eine Melodie von verschiedenen Instrumenten im Rahmen des Instrumentalunterrichts interpretiert wird.

Ergänzend zu Exkursionen der gesamten Gruppe (teilweise bietet sich das Zusammenfassen mehrerer Gruppen an), die einen erheblichen organisatorischen Aufwand bedeuten, können die Kinder außerhalb der Unterrichtszeit alleine oder in Kleingruppen eine Film-, Ton- oder Fotoreportage über den Bau eines Instruments oder eine Instrumentenfamilie anfertigen oder von ihrer „Forschungsreise“ zu einem Instrument berichten.

Im Rahmen der Instrumentenorientierung beobachtet die Lehrkraft, wie sich die Kinder an den jeweiligen Instrumenten verhalten und welche Vorlieben sie äußern, um die Beobachtungen in ein beratendes Eltern-Kind-Gespräch einbringen zu können. Für Kinder, die den Wunsch verspüren, ein Instrument zu erlernen, sich aber noch nicht für ein konkretes Instrument entschieden haben, bieten Orientierungsangebote (vgl. Kapitel 2.5) die Möglichkeit der Vertiefung.

Marianne Steffen-Wittek

### 2.4.3 Spielkreise/Trommelgruppen: Perkussionskultur in der Musikalischen Grundausbildung/EMP

#### Besonderheiten

Perkussionsmusik umgibt die Kinder heute in vielfältiger Form: als Film- und Fernsehmusik, als Computerspielmusik, auf CDs, in Konzerten klassischer, populärer und Neuer Musik. Obwohl die unterschiedlichsten Rhythmuskonzepte der verschiedensten Perkussionswelten längst Eingang in die „westliche“ Musik gefunden haben, liegen kaum Forschungen über Perkussionsmusik im musikpädagogischen Kontext vor.

Durch Resonanz und Interaktionen zwischen Lehrkraft und Kindern lassen sich gemeinsam Wege finden, eine Perkussionskultur in der MGA zu entwickeln. Die Lehrkraft behält den Überblick über die Dimensionen und Erscheinungsformen perkussiver Musik und wählt in Abstimmung mit der jeweiligen Gruppe das Spielmaterial aus. In Spielkreisen werden weitere Instrumente integriert (Tasten-, Streich-, Zupf- und Blasinstrumente). Auch Instrumentalanfänger/innen können bereits mit wenigen Tönen, vielfältigen Geräuschen und ungewöhnlichen Klängen im Spielkreis und (Perkussions-)Ensemble musikalisch kommunizieren.

#### Zielsetzungen

Sowohl die emotionale als auch die kognitive Ebene der Musikaeneignung sind bei der Einbeziehung von Perkussions- und anderen Instrumenten in der MGA zu berücksichtigen. Mögliche Ziele:

- Die Kinder erleben in Spielkreisen und Perkussionsgruppen Musik als eigenes Ausdrucksmedium und als ästhetisches Mittel der Kommunikation.
- Die Kinder entwickeln Phantasie und ästhetische Kriterien für den Einsatz von Perkussionsinstrumenten beim Interpretieren, Improvisieren und Komponieren von Musik.
- Die Kinder verfeinern ihr Körperbewusstsein, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Spieltechnik.
- Die Kinder entwickeln ein Gefühl für das Zusammenspiel.
- Die Kinder erlangen implizites und explizites Wissen über die Gestaltungsmittel, Formen und Vielfalt von (Perkussions-) Musik.

#### Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Die Auswahl der Praxismaterialien nimmt einerseits Bezug auf die Lebens-, Phantasie- und Hörwelt der Kinder, andererseits ebnet sie die Begegnung mit ungewohnter Musik.

Die Bandbreite vorhandener Perkussionskulturen, -genres, -gattungen und -stile kann als Vorlage für neue Erfahrungen und als Ideengeber für eigene Erfindungen, auch mit anderen Instrumenten, dienen. Die angemessene Auswahl stützt das Ausdruckspotential der Kinder und ermöglicht ihnen musikalische Kommunikation.

#### Inhalte

In der MGA wird Perkussionsmusik auf unterschiedlichen Aktionsebenen präsentiert, wahrgenommen und umgesetzt.

## Singen

Lieder bieten – gut ausgewählt – vielfältiges Material für die Erkundung der (Perkussions-)Musik.

Basispuls, rhythmische und melodische Gestalten, Klangfarben, Dynamik, Artikulation und Phrasierung werden mit der Stimme imitiert, erfunden, gestaltet. Das zeitliche Referenzsystem wird von der Lehrperson etabliert oder von den Kindern als Körperperkussion umgesetzt.

## Instrumentalspiel

### a) Instrumentengruppen

- Fellinstrumente mit Händen, mit Schlägeln und Schlagzeugstöcken
- Stabspielinstrumente oder Steeldrums mit Händen und mit Schlägeln
- Small Percussion-Instrumente
- Effektinstrumente, Klangobjekte und -materialien
- Computerinstrumente

### b) Spieltechniken

#### Fellinstrumente

- Spielhaltung am Instrument
- einhändiges Spiel
- beidhändiges Spiel: gleichzeitig und abwechselnd, Kombination von Einzel- und Doppelschlägen
- klingende und abgedämpfte Klänge (open stroke bzw. muffled stroke)
- verschiedene Spielzonen des Instruments und der Hände
- das Anfassen der Schlägel und Stöcke
- Aushol- und Spielbewegung der Hände, Schlägel und Stöcke
- Fußtechniken am Drumset

#### Stabspielinstrumente

- Spielhaltung am Instrument
- das Anfassen der Schlägel
- das einhändige Spiel
- das beidhändige Spiel (gleichzeitig, abwechseln von Hand zu Hand)
- das Spiel mit 3 und 4 Schlägeln
- das perkussive Spiel auf einem Stab
- das Begleit-, Melodie- und Harmoniespiel
- das verzahnte Melodiespiel

#### Small Percussion-Instrumente

- die spezifische Handhabung der einzelnen Instrumente
- die verschiedenen konventionellen Funktionen der einzelnen Instrumente

### c) Spielmaterial

Komponiertes Material für Spielkreise, Trommelgruppen und elementares Musizieren in der MGA ist wirksam, wenn es den jeweiligen Besetzungen und Erfordernissen angepasst werden kann. An-



regungen für Reaktionen, Improvisationen und eigene Kompositionen lassen sich aus geeigneten Versen, Gedichten, Prosatexten, (Kinder-)Liedern, Songs und Instrumentalstücken der Folk-, Rock-, Pop- und Jazzmusik ableiten. Die sogenannte „Ernste Musik“ und Musikformen anderer Kulturen dienen ebenso als Vorlage wie die musikalischen und außermusikalischen Lebenswelten und Phantasien der Kinder (Bilder, Bücher, Filme, Comics, Computerspiele usw.). Vorgegebene und eigene Spielregeln fungieren als Einstieg in weiterführende musikalische Gruppenprozesse.

## Bewegen

Eine Balance zwischen freien Ausdrucksbewegungen und strukturierten Bewegungsangeboten ermöglicht vertiefende Musikerfahrungen:

- Der Ausdrucksgehalt wird in Bewegungen umgesetzt.
- Musikparameter werden in entsprechende Bewegungsparameter umgesetzt.
- Strukturelemente der Musik werden körpersinnlich erfasst.
- Bewegungsausdruck und Bewegungsstrukturen werden in Musik übersetzt bzw. kontrastiert.

## Körper eigene Klänge/ Bodypercussion

Bewegungs- und Tastsinn werden durch körperperkussive Aktivitäten stimuliert. Stumme und hörbare Berührungsaktionen wie Wischen, Tupfen, Gleiten, Schweben, Stoßen, Peitschen, Drücken, Kneten – viele unterschiedliche Bewegungsimpulse ermöglichen differenzierte Hör-, Bewegungs- und Tasterfahrungen. Die Koordination der Hände kann ohne Hast erprobt werden. Je einfacher die Wahrnehmung durch gut strukturierte körperchoreografische Aufgaben ist, umso leichter lassen sich auch komplexere Bewegungen erlernen. Rhythmische Gestalten, die bereits mit der Stimme re-



alisiert wurden, lassen sich auf körperperkussive Spielbewegungen übertragen. Die unipersonale Zweistimmigkeit von Stimme und Körperperkussion stabilisiert die rhythmische Zuordnung. Das Zusammenspiel verschiedener Arrangementstimmen in der Gruppe wird durch körpereigene Klänge vorbereitet.

### Wahrnehmen und Erleben

Perkussionsmusik in der MGA wird in verschiedenen Situationen, Settings und Kontexten zu Gehör gebracht. Musikalische (Groß-)Gruppenaktivitäten sind dann interessant, wenn durch abgestimmte Spielbewegungen musikalische Veränderungen, Kontraste und Nuancen tatsächlich hörbar werden. Das Gehör bestätigt in diesem Fall die Selbstwirksamkeit und ästhetische Prozesse werden angeregt.

### Denken und Symbolisieren

Implizites und explizites Wissen über Musik ergänzen sich. Die Namen und traditionellen musikalischen Funktionen der Perkussionsinstrumente sowie ihre Herkunft zeigen dem Kind die weltweite Vielfalt und eröffnen ihm Wahlmöglichkeiten.

Die Kategorisierung der Instrumente nach Bauweise, Spielweise, Tonerzeugung und das Wissen um die unterschiedlichen Funktionen der Perkussionsmusik heute und in früheren Zeiten (Gemeinschaft / Kommunikation, Religion, Medizin, Trance, Tanzmusik, Kriegsmusik, Kunstmusik, Filmmusik/Computerspiel-musik usw.) erweitern den musikalischen Horizont. Informationen über unterschiedliche Formen, Genres, Gattungen, Stile, Kulturen, Epochen, Besetzungen, Komponisten, Interpreten und Schlagzeug-Berufe ergänzen das Wissen rund um die Perkussionskultur.

### Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen

Sprechstücke, Reime und Verse können das Spiel mit Perkussionsinstrumenten vorbereiten, inspirieren oder begleiten und selbst wie rhythmische Musik gestaltet werden.

### Unterrichtsgestaltung

Das körperlich handelnde Erfahren und Aneignen von Musik steht vor dem Aufbau von Wissen.

Das Gefühl für einen Basispuls, für rhythmische, melodische, harmonische, dynamische und klangliche Gestalten wird über den Bewegungs-, Tast-, Hör- und Sehsinn angeregt.

Die Umsetzung geschieht prozessorientiert. Notwendige Erfahrungen mit Zeit, Raum und Form bedürfen verschiedener Aktionsmodalitäten. Das Verhältnis von imitierendem und entdeckendem Improvisieren ist ausgewogen, ebenso das Spiel ohne bzw. nach Noten/Grafik.

Die Gesetzmäßigkeiten des Bewegungslernens sind bei der Aneignung von Perkussionsspieltechniken zu berücksichtigen. Während der Phase der Grobkoordination lassen sich Temposchwankungen nicht vermeiden. Das Sortieren der Hände, das „Stolpern“ und Fehlermachen, das Wahrnehmen und Regulieren der eigenen Bewegungen ist ein notwendiger Prozess. Erst in der Phase der Feinkoordination ist die Regulierung des eigenen Timings möglich. Mikrorhythmische Veränderungen, dynamische und klangliche Ergebnisse des eigenen Spiels und das Spiel der anderen können wahrgenommen und verändert werden. In der Phase der Feinstkoordination steht das spieltechnische Vermögen zur freien Verfügung für ästhetische Prozesse im Solo- und Zusammenspiel.

### Organisation

Bei der Organisation von Spielkreisen und Perkussionsgruppen sind die Größe der Gruppe und die Anzahl der vorhandenen Instrumente zu beachten. Eine gute logistische Vorbereitung erleichtert die Arbeit mit Großgruppen und Klassen. Sinnvolle Regeln und Zeichen sind abzusprechen, damit alle zum Zuge kommen und Verantwortung für das gemeinsame Gelingen übernehmen.

Zu beachten ist

- eine angemessene Balance zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation,
- das Bewusstmachen des eigenen Platzes/der Instrumente im Raum und des Platzes/der Instrumente der anderen,
- die klare Kennzeichnung und nonverbale Zeichengebung für den Anfang und das Ende einer Aufgabe, einer Musikaktion,
- das Besprechen von Spielregeln noch vor dem Austeilen von Materialien/Instrumenten,
- die altersgemäße Organisation des Austeilens und Einsammelns von Instrumenten,
- eine angemessene Explorationsphase beim Einführen neuer Materialien, Objekte, Instrumente,
- eine kurze, klare Aufgabenstellung (nicht in einen Unruheherd hinein langatmige Erklärungen abgeben),
- das Bewusstmachen des unterschiedlichen Lautstärkepegels im Raum bei notwendigen Explorationen und gemeinsam strukturierter Musik,
- die angemessene Organisation und Aufgabenstellung bei dem Vorhandensein gleicher bzw. unterschiedlicher Instrumente für jedes Kind oder dem Vorhandensein nur eines Instrumentes für alle Kinder.

Corinna Vogel

## 2.4.4 Bewegung/Tanz in der Musikalischen Grundausbildung/EMP

### Besonderheiten

Die Doppelnennung Bewegung/Tanz ist notwendig, da nicht alle Bewegungen zur Musik in der MGA als Tanz bezeichnet werden können. Legt man den zeitgemäßen weiten Begriff von Tanz zu Grunde, so können sämtliche gestaltete Bewegungsaktionen als Tanz bezeichnet werden.

Nach der Vermittlung grundlegender Kenntnisse in Bewegung/Tanz während der MGA besteht die Möglichkeit, daran anschließend ein spezialisiertes Angebot „Tanz“ durchzuführen. Das weiterführende Angebot „Tanz“ bietet den Kindern, die sich im Anschluss an die MGA (noch) nicht für ein bestimmtes Instrument entscheiden möchten, die Möglichkeit, sich weiterhin intensiv und vielseitig mit Musik zu beschäftigen. Hinzu kommt die Wahrnehmung von Bewegung/Tanz als eigenständige künstlerische Ausdrucksform.

### Zielsetzungen

- Vertiefung von musikalischen Lerninhalten
- Umsetzung von Musik in Bewegung/Tanz und umgekehrt
- Förderung der Bewegungserweiterung und der Bewegungstechnik
- Erweiterung der (Bewegungs-)Phantasie und des (Bewegungs-)Ausdrucks

Die Kinder sollen Bewegung/Tanz

- in möglichst vielen Facetten kennenlernen
- in verschiedenen Ausprägungen in Bezug zur Musik erfahren
- improvisierend und choreographierend gestalten
- ihre Tänze sowie die Tänze anderer Kinder reflektieren.

### Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

#### Zur Musikauswahl

Die Musikstücke müssen so ausgewählt werden, dass die Kinder nach einem überschaubaren Prozess des Übens in der Lage sind, den Tanz zu der Musik ohne Unterstützung durch die Lehrperson auszuführen. Sämtliche Bewegungseinsätze müssen so eindeutig sein, dass die Kinder diese behalten und ausführen bzw. hören und darauf reagieren können. Dazu ist es hilfreich, Musik auszuwählen, die entweder eine klare Struktur oder Akzente (Tempo- oder Instrumentations-

wechsel, charakteristische Klangabläufe, Signale oder rhythmische Besonderheiten) hat, die es den Kindern ermöglichen, den Verlauf mit- und nachzuvollziehen.

#### Zur Auswahl der Tänze

Die Kinder- und Folkloretänze müssen so ausgewählt werden, dass die Kinder die Schrittfolgen und Bewegungsabläufe nach einer überschaubaren Phase des Übens ohne Hilfe ausführen und sich merken können. Es ist hilfreich, wenn die Abläufe klar strukturiert sind, Wiederholungen enthalten und sich eng an den Grundbewegungsformen Gehen, Laufen, Hüpfen und Drehen orientieren. Komplizierte Schrittfolgen sind in diesem Alter noch schwer nachvollziehbar und sollten nur in Ausnahmefällen geübt werden.

Entwickeln die Kinder Tänze aus ihren Ideen und Improvisationen, begleitet und steuert die Lehrperson diesen Prozess wo es nötig ist und hilft, dem Ablauf eine Struktur und eine wiederholbare Form zu geben. Dabei bleibt sie möglichst im Hintergrund und wirkt besonders auf soziale Prozesse ein.

### Inhalte

- 1) Umsetzen von Musikstücken in Tanz
  - a) Musikalische Zeitabläufe in Klangqualitäten, Tempi, Stimmungen, Dynamik und musikalischem Ausdruck erfassen und umsetzen (z. B. John Cage: Living Room Music, 1940; György Ligeti: Musica Ricercata, 1951-1953; Erik Satie: Trois petites pièces montées, 1920; Georges Bizet: Kinderspiele, 1871)
  - b) Musikalische Strukturen und Formprinzipien erfassen und umsetzen (z. B. Antonio Vivaldi: Die vier Jahreszeiten, 1725)
- 2) Erfahren von musikalischen Parametern und Spezifika der Musik durch Umsetzung in Bewegung:
  - a) hoch – tief
  - b) laut – leise
  - c) schnell – langsam
  - d) solo – tutti
  - e) tonal – atonal
- 3) Bewegungsmotive und Tänze begleiten
  - a) mit dem erweiterten Orff-Instrumentarium und mit Percussionsinstrumenten
  - b) mit einem bereits erlernten Instrument
  - c) mit Bodypercussion
  - d) mit der Stimme
- 4) Kenntnis unterschiedlicher Kinder- und Folkloretänze sowie Bewegungslieder
  - a) Kinder- und Folkloretänze lernen und selbstständig ausführen
  - b) Bewegungslieder singen und mit unterschiedlichen Arten von Bewegung begleiten (Klanggesten, textausdeutende Gesten, Bewegungssostinato)



- c) Variation und Weiterentwicklung von Kindertänzen durch Ändern oder Hinzufügen von Schritten und Bewegungsmotiven
- d) Eigene Tanzabläufe zu Musikstücken erfinden
- 5) Choreographien aus Improvisationen und Bewegungsideen erstellen
  - a) Umsetzen von musikalischen Graphiken, Bildern, Texten
  - b) Umsetzen abstrakter und assoziativer Bewegungsanregungen/-aufgaben
  - c) Entwickeln von Bewegungsideen anhand von Requisiten
- 6) Gestaltung von Szenen zu (Programm-)Musik unterschiedlicher Stilrichtungen (z.B. Reinhold Gliere: „Restaurantzene“ aus: The Red Poppy; Sergej Prokofieff: „Grashüpfer und Libellen“ aus: Cinderella)
- 7) Integration von Bewegung/Tanz in die weiteren Inhalte der MGA

Über den Einsatz von Bewegungsliedern kann eine Verbindung zu Singen und Sprechen hergestellt werden. Durch den bewussten Einsatz der Musik wird dem Musikhören besondere Aufmerksamkeit zuteil. Das Instrumentalspiel findet bei der Begleitung von Bewegungsabläufen und Szenen Beachtung. Die Begleitung kann sowohl tonal (in einem Arrangement) als auch atonal und improvisatorisch erfolgen. Möglich ist auch eine Zusammenarbeit mit Spielkreisen der Institution, die die Begleitung übernehmen. Die erarbeiteten Choreographien können im Elementaren Musiktheater eingesetzt werden.

## Unterrichtsgestaltung

Methoden der Tanzvermittlung können sein:

- Vor- und Nachmachen
- Weiterentwicklung von vorgegebenen Schritten und Bewegungsabfolgen
- Hinführung zur eigenen Gestaltung von Tänzen (Bewegungsaufgaben, außermusikalische und musikalische Anregungen).

Alle genannten Methoden sollten in unterschiedlicher Gewichtung zum Einsatz kommen, wobei die Schwerpunkte auf dem eigenen Entwickeln und Gestalten liegen. Das bewusste und reflektierte Anhören der Musik ist zentraler Bestandteil der Methoden. Der Tanzvermittlung liegt generell eine differenzierte Auseinandersetzung mit den grundsätzlich gleichberechtigten Formen „Musik“ und „Bewegung/Tanz“ zu Grunde.

## Organisation

Künstlerische Prozesse streben häufig ein Produkt, zumindest aber einen Endpunkt an. Dieses Produkt muss nicht im Vordergrund stehen, aber als Arbeitsergebnis mitgedacht werden. Deshalb sollten die Tänze, Improvisationen und Gestaltungen der Kinder möglichst in einem wiederholbaren Ablauf, also in einer strukturierten Form, enden. Auf diese Weise kann ganz bewusst ein Ergebnis der eigenen Arbeit erfahren und dieses auch von anderen gewürdigt werden. Dies kann am Ende der Stunde im Rahmen des Unterrichts geschehen, in einer offenen Stunde mit Eltern oder in einer Aufführung, bei welcher Ergebnisse der verschiedenen Bereiche der MGA präsentiert werden.

Neben eigene öffentliche Aufführungen können andere Formen der Beschäftigung mit Tanz als künstlerischem Phänomen treten:

- Betrachten und Reflektieren eigener Gestaltungen sowie der Gestaltungen anderer Kinder durch interne Vorführungen und Videomitschnitte
- Betrachten und Reflektieren von Tanzaufführungen professioneller Tänzer/Tanzkompanien
- Besuch von Tanzstücken professioneller Kompanien und Diskussion über das Verhältnis von Musikeinsatz zum Tanzgeschehen.

Birgit Ibelshäuser

## 2.4.5 Elementares Musiktheater

### Besonderheiten

Das Elementare Musiktheater (EMT) bietet im Rahmen der Elementarstufe/Grundstufe/MGA die Möglichkeit, einen Schwerpunkt im Bereich „Szenisches Spiel“ zu setzen, diesen Inhaltsbereich mit allen anderen zu verknüpfen und diesbezüglich Bildungsprozesse anzuregen, deren Ergebnisse in eine Aufführung münden können. Das kann in Form von (kurzen) Musiktheater-Projekten, die in den grundlegenden MGA-Unterricht integriert werden, oder in Form eines regelmäßig stattfindenden, spezifischen Musiktheater-Angebotes erfolgen.

Das EMT sollte Kindern, die Freude an Szenischem Spiel haben, Raum geben, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, sich entsprechend ihrer Persönlichkeit über Stimme, Bewegung und Instrument auszudrücken und sich in allen Inhaltsbereichen individuell einzubringen und weiterzuentwickeln.

Für ein spezifisches Musiktheater-Angebot interessieren sich in der Regel Kinder, die Freude am Singen, Tanzen und am Darstellenden Spiel haben. Ihre musikalische Vorerfahrung kann stark divergieren. Manche Kinder entscheiden sich vielleicht nach der MFE für den Besuch einer Musiktheater-Gruppe (möglicherweise, weil sie sich noch nicht auf ein bestimmtes Instrument festlegen möchten). Andere erlernen parallel zum Musiktheater ein Instrument. Einige Kinder haben eventuell noch nie eine Musikpraxis-Gruppe besucht. Diese sich häufig in der Musiktheater-Gruppe ergebende heterogene Struktur bezüglich musikalischer Voraussetzungen und Alter der Kinder ist sicherlich eine Besonderheit der Zielgruppe, die jedoch durch Integration der unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gerade im Musiktheater eine Bereicherung darstellen kann. Eine homogene Gruppenstruktur ist ebenfalls denkbar und die Entscheidung diesbezüglich obliegt den Wünschen und Vorstellungen der Lehrperson.

Da das EMT einen Teilbereich der Elementarstufe/Grundstufe/MGA darstellt, bilden die in *Kapitel 1* beschriebenen Zielsetzungen, Methoden und Prinzipien die Grundlage für den EMT-Unterricht und sollten stets mit den im Folgenden beschriebenen spezifischen Inhalten und Leitlinien verknüpft sein.

### Inhalte

Das EMT lebt vom Zusammenwirken von Liedern, Tänzen, Instrumentalspiel, Gestik, Mimik, Bewegung, Sprache, Geräusch, Musik, Kostüm, Requisit, Raum und Bühnenbild. Dementsprechend stellt es eine Vernetzung von Inhalten aus der EMP, dem Darstellenden Spiel und der Bildenden Kunst dar, die in der Regel zu einem Musiktheater-Stück inszeniert werden und dann als ästhetische Komposition wirkungsorientiert auf den Zuschauer gerichtet sind.

Die einzelnen Inhaltsbereiche können in unterschiedlichen Unterrichtsphasen oder je nach Stückauswahl eine unterschiedliche Gewichtung erfahren, sollten aber insgesamt alle ihre Berücksichtigung finden und stetig weiter ausdifferenziert werden. Häufig wird im Szenischen Spiel, Singen, Sprechen, Tanzen und Instrumentalspiel ein Schwerpunkt liegen. Je nach zu erarbeitendem Stück oder Unterrichtssituation lassen sich aber auch Inhalte wie „Sprechen über Musik“, „Instrumenteninformation“ oder „Spiel mit musikalischen Bausteinen und Notationsformen“ integrieren und vermitteln.

Darüber hinaus sollten die Kinder spielerisch vielfältige Darstellungsformen wie szenische Improvisation, Stegreifspiele, Verwendung von Spielvorlagen (z. B. Textvorlagen, Bilder, Geschichten, Bilderbücher, Eigenproduktionen), Hörspiele, Spiel mit Objekten und Materialien, Schattenspiel, Schwarzes Theater, Pantomime, Rollenspiel und Interaktionsspiele kennenlernen und erproben. Dabei können die Kinder entweder selbst – mit ihren körpereigenen Ausdrucksmöglichkeiten, ihrer Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Bewegung oder Bodypercussion – Handlungen darstellen und Stimmungen oder Gefühle ausdrücken oder dafür ein Medium (z. B. Instrument/Objekt/Material/Musik) verwenden. Häufig ist mediales und personales Spiel im EMT miteinander verwoben.

Das eigene Entwickeln und Gestalten von Kulissen, Requisiten und Kostümen sollte ebenfalls fester Bestandteil des Elementaren Musiktheaters sein. Zum Basteln, Malen und Werken empfiehlt sich die Verwendung unterschiedlichster Materialien, wie z. B. Pappmaschee, Karton, Papier, Tapeten oder Stoff.



## Zielsetzungen

Von besonderer Bedeutung ist im EMT die Entwicklung von Spontaneität, Kreativität und Phantasie im Umgang mit Musik und Materialien. Ebenso sollten Kinder ihre Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich sich selbst, der Gruppe und musikalischer Phänomene entfalten. Zunächst sollten sich die Kinder ihrer eigenen körperlichen, stimmlichen, sprachlichen und instrumentalen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst werden, sie als Mittel der (non-verbalen) Kommunikation erleben und sie dann erweitern und ausdifferenzieren. In enger Verbindung dazu steht die Entwicklung der Fähigkeit, Stimmungen und Gefühle wahrzunehmen sowie unterschiedliche Charaktere zu erfassen und diese über Elemente der Körpersprache (Bewegung, Gestik, Mimik, Körperhaltung), Stimme und Musik entsprechend auszudrücken. Des Weiteren sollte die Lust am Spielen, Sich-Darstellen und in Rollen schlüpfen gefördert werden.

Die Aufführung und ihre gezielte Vorbereitung implizieren weitere Ziele wie etwa:

- die Entwicklung von Kreativität im Gestalten eines spannungsvollen Gesamtablaufes, im Zusammenfügen der einzelnen Spielideen, Lieder, Tänze usw. und Formen der Übergänge,
- die Schulung der Geschicklichkeit im Malen, Basteln und Werken sowie im Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Farben,
- das Trainieren von Gedächtnis und Merkfähigkeit beim Auswendiglernen von Liedern, Texten und Gestaltungsabläufen und das Erarbeiten eines Lied- und Bewegungsrepertoires,
- die Erfahrung, sich selber und andere in einer Auftrittssituation zu erleben und damit umzugehen, gegebenenfalls Hemmungen zu überwinden und das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu stärken,
- das Erleben und das Begreifen der persönlichen Darstellung als Teil eines Ganzen,
- das Wahrnehmen des Raumes, der Requisiten und Kostüme in ihrer Bedeutung und Wirkung für Rollen und Spielszenen,
- das Erlernen von handlungsorientiertem, zielgerichtetem Arbeiten.

## Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Für das EMT eignen sich Spielvorlagen bzw. Spielthemen, die die Phantasie anregen, unterschiedliche Stimmungen und Gefühle implizieren und der kindlichen Vorstellungswelt entsprechen. Sie sollten genügend Raum für eigene Kreativität geben und eine der Gruppe entsprechende Rollenvielfalt aufweisen. Vorgegebene Textpassagen sollten überschaubar, für Kinder verständlich oder bei Bedarf zum Kürzen geeignet sein. Lieder, Tänze, Instrumentalstücke und verwendete Musikstücke sollten die Kinder ansprechen, zur



Ausgestaltung mit Bewegung, Instrumenten, Stimme oder Bodypercussion anregen, sich gut in den Gesamt- ablauf des Musiktheater-Stückes einfügen und nicht zu komplex sein, sondern eine für die Gruppenmitglieder nachvollziehbare Form und Struktur haben. Des Weiteren sollten sie musikalisch vielfältig und wertvoll sein sowie eine Mischung zwischen festgelegten und improvisatorischen Formteilen aufweisen.

Neben der Eignung der Spielvorlage oder des Spielthemas sollten auch die gegebenen Rahmenbedingungen und die Vorerfahrung und Konstellation der Gruppe bei der Entscheidung der Stoffauswahl berücksichtigt werden. Dementsprechend ist auf die Umsetzbarkeit bezüglich der räumlichen Gegebenheiten, des vorhandenen Zeitrahmens, der vorhandenen Instrumente und Materialien sowie auf die Voraussetzungen der Gruppe und der zu erwartenden Zuschauerstruktur zu achten.

## Unterrichtsgestaltung

Die im Unterricht verwendeten Methoden und Gestaltungsmittel sollten dem kindlichen Lernverhalten entsprechen (vgl. auch Kapitel 1).

So sollte zunächst Raum gegeben werden, auf spielerisch improvisatorische Weise eine Vielzahl von Erfahrungen in den oben beschriebenen Inhaltsbereichen und Zielkategorien zu sammeln. Es kann ausprobiert und experimentiert werden, Ideen können gesammelt und verworfen werden, wobei es nicht um die Entwicklung patentreifer Erfindungen, sondern um ein schöpferisches Gestalten und das Auslösen kreativer Prozesse geht. Da manche Entwicklungsprozesse mehr Raum benötigen, um sich zu entfalten, muss nicht jede Unterrichtsphase die Gestaltung einer Aufführung oder die Inszenierung eines Musiktheaterstückes fokussieren. Kreative Prozesse können sich demzufolge auch an Themen und Materialien entzünden, die später nicht in eine Musiktheater-Aufführung einfließen. Man sollte sich dabei an den Bedürfnissen der Gruppe orientieren.

Auch beim zielgerichteten Erarbeiten einer Aufführung sollte die Unterrichtsgestaltung prozessorientiert verlaufen. Es sollte nur in Ausnahmefällen um eine reine Reproduktion von vorgegebenen Musiktheaterstücken gehen und immer Raum zum eigenen Entwickeln, Variieren und Integrieren von Inhalten bleiben. Die Kinder sollten von der Lehrperson in Entscheidungsprozesse bezüglich der Themenwahl und der Rollenverteilung einbezogen werden. Dabei sind die verwendeten Spielvorlagen immer als Anregungen zu sehen, die entsprechend der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder ergänzt, reduziert oder variiert werden können. So können etwa Rollen mehrfach besetzt, neu erfunden oder gestrichen werden; Lieder, Tänze und Texte vereinfacht, komplexer gestaltet oder von der Gruppe selbst erfunden werden; einzelne Handlungsstränge von einem Erzähler zusammengefasst und individuelle Begabungen von Kindern eingebunden werden. Auf eine solche Experimentierphase, in der ausprobiert und variiert wird, folgt in der Regel eine Planungsphase, in der, neben dem Sammeln und der Auswahl der gefundenen Ideen, der grobe Gesamttablauf der Musiktheater-Aufführung geplant wird. Der Gesamttablauf sollte spannungsvoll, mit Höhepunkten, Überraschungseffekten und Kontrasten gestaltet werden. In der anschließenden Erarbeitungsphase erfolgt ein zielgerichtetes Üben der Inhalte. Lieder, Tänze usw. sollten zunächst unabhängig von der späteren Rollenverteilung mit der gesamten Gruppe erarbeitet werden. Eine anschließende Aufteilung der Rollen gestaltet sich oft leichter und stimmiger. Erfahrungsgemäß bedarf es vor der Aufführung noch einer weiteren Phase, in der die Detailplanung bezüglich des Ablaufes und der Organisation stattfindet und die Übergänge und Raumwege bewusst gestaltet und eingeübt werden. In allen Entwicklungsphasen handelt es sich um ein gemeinschaftliches Planen, Gestalten und Realisieren, bei dem die Gruppenmitglieder entsprechend ihrem Alter und ihrer Erfahrung Verantwortung übernehmen können. Je unerfahrener die Gruppenmitglieder sind, desto kürzer und überschaubarer sollte die Aufführung gestaltet werden. Eine Gesamtlänge von sechzig Minuten sollte erfahrungsgemäß auch bei geübten Gruppen nicht überschritten werden. Ein gemeinsamer Abschluss, z. B. im Rahmen der nächsten Unterrichtsstunde, bietet der Gruppe und der Lehrperson einen schönen Ausklang mit der Möglichkeit zum Feiern, Reflektieren, Loslassen und Ausblicken.

## Organisation

Ein spezifisches Musiktheater-Angebot findet gewöhnlich einmal wöchentlich in einem 60-minütigen Unterricht statt und ist ein fortlaufendes Angebot, d. h. es endet nicht nach einer gewissen Zeit und beginnt mit einer neuen Gruppe, sondern neue Kinder können zur bereits bestehenden Gruppe jederzeit dazustoßen.

Das bietet sich besonders nach einer Aufführung, während der Experimentierphase oder der ersten Planungsphase an.

Vor einer Aufführung können zusätzliche Termine, wie Bastelnachmittage (zum Erstellen von Kulissen, Kostümen und Requisiten), Zusatzproben oder Generalproben anstehen, bei denen mehr Zeit eingeplant werden muss. Hier empfiehlt es sich, die Eltern mit einzubeziehen. Sie können helfen beim Basteln und Schminken, Drehen von Videos oder Fotografieren und die Kinder gegebenenfalls beim Szenenwechsel oder Gesamttablauf hinter der Bühne unterstützen. Neben der Entlastung der Lehrperson bewirkt die Integration der Eltern zusätzlich eine besondere Beziehungsstruktur zwischen allen Beteiligten.

Zumeist findet der Musiktheater-Unterricht in einer anderen Räumlichkeit als die Aufführung statt. Das sollte bei der Auftrittsplannung mit bedacht werden. Prinzipiell sollte der Unterrichtsraum den in *Kapitel 1* unter „*Rahmenbedingungen*“ beschriebenen Kriterien entsprechen.

Es bietet sich an, eine EMT-Aufführung mit einfachen Mitteln zu gestalten; das hat auch den Vorteil, dass kaum Kosten für die Umsetzung entstehen. Es wird nicht zwangsläufig eine Bühne benötigt, jedoch genügend Platz für einen Bühnen- und einen Zuschauerbereich. Der Bühnenbereich sollte ausreichend Raum für die auf der Bühne benötigten Materialien, Requisiten und Instrumente bieten und eine freie Spielfläche für die Darstellung der einzelnen Spielszenen und Bewegungssequenzen aufweisen. Ein aufgehängter Vorhang gestattet ein Auftreten von außerhalb, den Einsatz zusätzlicher Effekte und bietet Raum hinter der Bühne, der für die Gestaltung mit genutzt werden kann. Der verwendete Vorhangstoff sollte aus sicherheitstechnischen Gründen schwer entflammbar sein. Dafür eignet sich z. B. Molton.

Eine Gestaltung, in der sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der gesamten Aufführung sichtbar auf der Bühne befinden, ist ebenfalls möglich.

Auf einer großen Bühne zu spielen kann auch sehr reizvoll sein, bedarf aber entsprechender Planung und gegebenenfalls technischer Hilfsmittel wie etwa Mikrofone. Hier bietet es sich besonders an, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten und mit anderen Fachbereichen, Ensembles, Bands oder Orchestern zu kooperieren.

Wenigstens eine Generalprobe sollte in der Räumlichkeit des Auftritts stattfinden und bereits komplett (einschließlich Schminke, Kostümen, Bühnenbild und Requisiten) der Aufführung entsprechend durchgeführt werden. Es ist sinnvoll, nach der Generalprobe die Option eines weiteren Probentermins einzuplanen, obwohl sie nahe der Vorstellung terminiert werden sollte. Es empfiehlt sich, alle Termine rechtzeitig mit

den Eltern abzusprechen und mit frühzeitigen Werbemaßnahmen auf die Musiktheater-Aufführung aufmerksam zu machen.

*Karl-Heinz Zarius*

## 2.4.6 Hören – Erleben – Verstehen: Vom Teilbereich der Musikalischen Grundausbildung zum Bildungskonzept

### Umriss

Das Hören erscheint im Zusammenwirken der Arbeitsfelder als zentrale Aufgabe der MGA. Es steuert das Musizieren mit Stimme, Instrument und Körper ebenso, wie es als primäres Verhalten die musikalische Kultur des Heranwachsenden und Erwachsenen prägt. Angesichts der breiten Präsenz von meist medial vermittelter Musik im privaten und öffentlichen Raum bedarf die Rezeption einer besonderen Pflege, die der Gefahr einer Entdifferenzierung und Nivellierung zu begegnen versucht. Verantwortliche Hörerziehung hat den Aufbau von cerebralen Repräsentationen, den Erwerb von vielfältigen Deutungsmodellen und die Fähigkeit zur phantasievollen Sinnkonstruktion zum Ziel. Nur so kann ein offener und unabgeschlossener Prozess der Verbindung von Assimilation und Akkomodation in Gang gesetzt werden. „Dabei spielen immer gleichzeitig emotionale und kognitive Faktoren eine Rolle. Ihr unterschiedliches Zusammenwirken erlaubt es, zwischen verschiedenen Formen des Verstehens zu differenzieren, im Extremfall zwischen emotionalem Ergriffensein und dem Symbolverständnis“. <sup>1</sup> Eine angemessene Arbeit mit Grundschulkindern muss sich an bestimmten Faktoren kindlicher Musikwahrnehmung orientieren: der Tendenz, Klänge einerseits als Äußerung einer unmittelbaren vital-motorischen Lust wahrzunehmen und zu produzieren, sie andererseits als lebensweltliche Bilder, Vorstellungen und Handlungen und damit als semantisch besetzt zu verstehen und zu kommunizieren. Musikalische Struktur erscheint so weniger als Gefüge abstrakter klanglicher Figurationen, sondern eher als Dramaturgie bildhafter und ausdrucksmäßiger Qualitäten. <sup>2</sup>

### Hören lernen

Hören ist als bewusste Zuwendung zur Musik durch zwei Aspekte gekennzeichnet, die erst im Zusammenhang eine angemessene Rezeption konstituieren: die Betonung der Klangdetails und des komplexen Ganzen. Im „Bolero“ von Maurice Ravel z. B. setzen

auf der Basis des ostinaten Trommelrhythmus' sukzessiv Instrumente und Instrumentengruppen ein, deren Identifikation Einsicht in den Aufbau der Komposition gibt; gleichzeitig erscheint die Dramaturgie des Werkes als terrassiertes Orchestererescendo, das an seinem Höhe- und Endpunkt explosionsartig abbricht. Beide Aspekte sind zentral, aber erst ihre Ergänzung wird der Idee der Komposition gerecht. Eine Didaktik des Hörens muss diese beiden Aspekte berücksichtigen und verbinden.

Das Musizieren mit Stimme, Instrument und Körper hat seine Bedeutung zunächst im Erlebnis dieser Ausdrucksmedien selbst. Darüber hinaus kann es repräsentative Einzelmerkmale eines musikalischen Ganzen so in den Vordergrund stellen, dass ihre Benennung und erste Systematisierung die erlebten Details zu einem bewussten Erfahrungszusammenhang verbinden. Die durch phantasievolle und vielfältige Gestaltungsaufgaben kontrollierbare Realisation der Parameter und ihrer Verknüpfung schafft ein differenziertes Repertoire musikalischer Vorstellungen und Begriffe, das dem Hören strukturierend zur Verfügung steht. Formale Prinzipien wie Phrase, Periode, Wiederholung, Veränderung, Abwechslung, Zu- und Abnahme erschließen die zeitliche Dramaturgie der Klangerzählung und machen größere Zusammenhänge fassbar. An gut ausgewählten Musikbeispielen können Kinder diese aus dem Musizieren und Reflektieren gewonnenen Hörerfahrungen und -begriffe anwenden, assoziative Eindrücke begründen oder korrigieren und Musik als „Klangrede“ verstehen lernen.

Neben der nonverbalen Ebene der Stimme, des Instruments und des Körpers und der Wortsprache dient ein anderes Symbolsystem dem Hören und der Verständigung mit und über Musik: die Notation.

Wie die Sprache kann auch das Notat die Vergewisserung über Zusammenhänge des Klingenden fördern. Nicht nur zur Vorbereitung des Instrumentalunterrichts machen in der MGA erste Kontakte mit verschiedenen Formen der Notation mit der Funktion dieses Mediums vertraut. Hier besteht die Möglichkeit, Klangschrift nicht als häufig tabulaturartig missverstandene Spielhilfe zu trainieren, sondern als komplexes, analytisch-synthetisches Zeichensystem aus Verabredungen, Definitionen und Konsequenzen behutsam zu entwickeln. Dabei können Möglichkeiten und Grenzen dieses Systems ebenso beleuchtet werden wie Arbeitsformen mit der Notation: vom Absingen und inneren Vorstellen bis zum detailgetreuen Mitlesen oder zur quasi-graphischen, statistischen Anmutung. So erfassen schon Kinder im zweiten Schuljahr beim „Hören mit Noten“ lesend den imitatorischen Beginn einer Fuge von Johann Sebastian Bach, ohne die Noten genau benennen zu können, und der durchbrochene Stil einer Orchesterkomposition von Anton Webern erschließt sich unmittelbar beim Blick in die Partitur mit wenigen Noten und vielen Pausen.

<sup>1</sup> de la Motte-Haber, 1996, S. 24

<sup>2</sup> Meißner, 1996

## Schwerpunkt

MGA als Vorbereitung des Instrumentalunterrichts, als Fortsetzung der Musikalischen Früherziehung oder als Begleitangebot zum Instrumentalunterricht differiert bzgl. des Alters der Kinder, ihrer Voraussetzungen und des Unterrichtskontextes. Ziele und Inhalte der Hörerziehung müssen im Detail auf diese Differenzen abgestimmt werden, ohne die grundsätzliche didaktische Basis zu verlassen.

Ein Ausbau des Konzepts wird nötig, wenn die MGA als eigenständiges Ergänzungsfach für Kinder im Primarbereich angeboten wird, das in besonderem Maße auch in Kooperationsprojekten mit Grundschulen als Schnittstelle zwischen Musikschule und Grundschule an Bedeutung gewinnt.

Ein breit einführender Musikunterricht, der die Arbeitsfelder der MGA weiterführt, hat ein Rezeptionsverhalten zum Ziel, das die Aspekte Hören, Erleben und Verstehen als offenen Prozess musikalischen Handelns verbindet und vor allem der künstlerischen Dimension der Musik zugewandt ist. Zur Erweiterung und Vertiefung des Hörwissens gehören erste Einblicke in charakteristische Satztechniken wie Homophonie, Polyphonie, Klangflächen, aphoristische, serielle und punktuelle Strukturen und ihre typische Form- und Erzählgestik. Pentatonik, Modalität, Dur-Moll-Tonalität und Chromatik erschließen wie einfache Intervall- und Akkordrecherchen grundlegende Zusammenhänge von Material, Gestalt und Ausdruck. Auf der Basis dieser Erfahrungen sowie rhythmischer und klangfarblicher Versuche sind vorsichtige stilistische, historische und gattungsgeschichtliche Zuordnungen ebenso möglich wie Annäherungen an Neue Musik und Belege ungewohnter europäischer und außereuropäischer Klänge: von sardischer Mehrstimmigkeit über den Cante jondo, die Vokalpolyphonie der Pygmäen, Gamelan-, Raga- und Maqammusik bis zu tibetischen Klosterklängen.<sup>3</sup>

Alle Musikbeispiele sollten sorgfältig ausgewählt werden. Im Vordergrund stehen hier eine gewisse bildhaft-emotionale Nachvollziehbarkeit, die Plastizität der Klang- und Formgestalt und die Anwendbarkeit der den Kindern bekannten Hörbegriffe, die auch das anscheinend Fremde benennbar und damit zumindest teilweise zugänglich machen.

## Ästhetische Bildung

Grundlegender Musikunterricht als Beitrag zur ästhetischen Bildung eröffnet der MGA eine zentrale Perspektive im Angebot der Musikschule, das dem Vokal-, Instrumental- und Ensembleunterricht einen breiteren Erlebnis-, Erfahrungs- und Wissenshintergrund geben kann.



Hier ist in der Zukunft ein Ausbau bis zur Studien-vorbereitenden Ausbildung denkbar. Charakteristisch für diese Arbeit bleibt die Durchdringung musikpraktischer und analytischer Komponenten. Ziel ist die Entwicklung einer differenzierten und informierten künstlerischen Sensibilität für die Musik als Verhalten und als Haltung.

Das heranwachsende Kind erfährt das Künstlerische als Raum der Selbständigkeit und sich selbst als Subjekt des Gestaltens. Vollzug und Nachvollzug öffnen das verstehende Ohr für das Neue, Fremde, Andere, Nicht-Stimmige als Wesen des Künstlerischen. Ästhetische Bildung nähert sich den Grenzen, von der Dekonstruktion bis zur Utopie, vom „beschädigten Leben“<sup>4</sup> bis zum „Kuss des Engels“.<sup>5</sup>

### Literatur

Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008, Neuaufgabe, original: 1951

de la Motte-Haber, Helga: *Handbuch der Musikpsychologie.* Laaber: Laaber, 1996<sup>2</sup>

Meißner, Roland: *Zum Musik-Erleben des Vorschulkindes.* In: Zarius, Karl-Heinz (Hrsg.): *Musikalische Früherziehung. Grundlagen und Grundfragen.* Mainz: Schott, 1996<sup>2</sup>, S. 68-74

Stockhausen, Karlheinz: *Freiheit – Das Neue – Das Geistig-Geistliche.* o. J. Das Manuskript wurde dem Autor von Stockhausen zur Verfügung gestellt.

<sup>3</sup> Vgl. CD-Reihe World Network, herausgegeben von Christian Scholze und Jean Trouillet in Zusammenarbeit mit Jan Reichow, Folgen 1-42 1991-1997, Folgen 43-49 -1998.

<sup>4</sup> Adorno, 2008

<sup>5</sup> Stockhausen, o.J.



## Kapitel 2.5 Orientierungsangebote für Kinder ab 5 Jahren unter Berücksichtigung des frühen Instrumentalunterrichts

---

Orientierungsangebote dienen dem Kennenlernen und Ausprobieren möglichst *unterschiedlicher* Instrumente sowie der Stimme. Hingegen erfolgt im frühen Instrumentalunterricht das dem Alter 6 bis 10 Jahre angemessene spieltechnisch-musikalische Erlernen *eines* Instrumentes oder die gezielte Weiterentwicklung der Singstimme.

### Besonderheiten

- Unterrichtsangebote, die sich an Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren wenden, haben zu berücksichtigen, dass die Kinder höchst unterschiedlich entwickelt sind und folglich sehr heterogene Lernvoraussetzungen mitbringen. Dies betrifft ebenso das Sprachverständnis und das verbale Ausdrucksvermögen wie auch die motorischen Fähigkeiten. Im Unterrichtsalltag kristallisieren sich die folgenden drei Gruppierungen heraus:
  - Kinder, die noch nicht lesen, schreiben, rechnen können (i. d. R. Kinder im Vorschulalter und der 1. Klasse). Folglich kann ausschließlich Bild- und Hörmaterial verwendet werden. Die Schriftsprache ist durch entsprechende Symbole, Piktogramme, Zeichnungen bzw. Bilder zu ersetzen. Schriftliche Hinweise z. B. im Hausaufgabenheft bzw. im Eltern-Mitteilungsheft richten sich konsequenterweise an die Eltern und sind dementsprechend präzise zu formulieren.<sup>1</sup>
  - Kinder, die lesen, schreiben, rechnen können, aber deren Abstraktionsvermögen kaum oder noch nicht entwickelt ist und denen Transferleistungen wenig gelingen (i. d. R. Kinder der 1. bis 2. Klasse). Dies kann sich im Musikunterricht wie folgt zeigen: Musikalische Formverläufe werden in Bewegung adäquat umgesetzt, aber noch nicht auf Anheb im Notentext entdeckt. Das Singen einer Tonleiter gelingt, ihr Aufbau in Sekundschritten wird in einem Musikstück noch nicht wiedererkannt. Das Dekodieren eines Notenbildes bereitet Schwierigkeiten: Oft können zwar die Noten auf dem Instrument wiedergegeben werden, nicht aber mit Namen benannt werden. Das

Tonerzeugungsprinzip der schwingenden Saite wird entdeckt, kann aber noch nicht auf das vergleichbare Prinzip der schwingenden Luftsäule übertragen werden.

- Kinder, die lesen, schreiben rechnen können, sowie in der Lage sind, zu abstrahieren und Transferleistungen zu erbringen (i. d. R. Kinder der 3. und 4. Klasse). Hier bietet sich die Chance, die Selbständigkeit der Kinder zu fördern: Zum Beispiel lernen sie, eigene Notizen für das häusliche Üben zu verfassen, von der Lehrkraft vorgefertigte Arbeitsblätter im Unterricht oder zu Hause selbständig zu bearbeiten, zu Hause nach Instrumenteninformationen zu recherchieren, Eigenkompositionen selbständig eventuell mit Text zu notieren.
- Generell ist zu bedenken, dass Kinder so unterschiedlich sozialisiert sind, dass kaum allgemeine Aussagen über ihre musikalischen Lernvoraussetzungen möglich sind. Diese musikbezogenen Unterschiede gilt es als Lehrkraft sensibel wahrzunehmen, um – ggf. trotz der Gruppensituation – differenziert auf sie reagieren zu können.
- Je nach Erfahrungen mit Kommunikationsregeln (zuhören, nicht durcheinander reden etc.), die in der Familie, in der Kindertagesstätte oder in der Grundschule gelten, fällt es den Kindern leichter oder schwerer, sich in einer Gruppe adäquat zu verhalten. Sind diese Lernvoraussetzungen nicht vorhanden, obliegt es der Lehrkraft, ein entsprechendes Sozialverhalten anzubahnen. Gelingt dies nicht, ist effektiver Musikunterricht nicht möglich.
- Um Orientierungsangebote effektiv nutzen zu können bzw. um spieltechnisch-musikalische Fortschritte machen zu können, benötigen Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren die Mithilfe ihrer Eltern. Zu betonen ist, dass es dabei nicht um eine fachliche Unterstützung geht, sondern um Hilfestellungen in Hinblick auf Motivation und Organisation des Übens. Um dies leisten zu können, benötigen Eltern konkrete Beratung durch die Instrumental- bzw. Vokallehrenden. Folgende vier Leitgedanken sollten den Eltern vermittelt werden: Rahmenbedingungen schaffen, die zum Musizieren einladen; Rituale einführen, die das (tägliche) Üben gewährleisten; Interesse am Musizieren des Kindes zeigen, um so

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Eltern“ steht im Folgenden stellvertretend für jene Bezugspersonen, die das Musizieren und Üben der Kinder unterstützen und begleiten.



die Motivation zu fördern; mit dem Kind über Übelnlust sprechen.<sup>2</sup> Diese Aspekte gelten auf jeden Fall im Rahmen des frühen Instrumentalunterrichts. Im Kontext von Orientierungsangeboten sind sie besonders dann zu berücksichtigen, wenn die Kinder Leihinstrumente mit nach Hause nehmen.

- Für eine fachliche Beratung der Kinder und Eltern ist es hilfreich, wenn die Lehrenden eine regelmäßige, kriteriengeleitete, schriftlich fixierte Schülerbeobachtung durchführen, diese auswerten und entsprechend vermitteln können.<sup>3</sup> Ergänzend dazu bietet es sich an, mittels gezielter Fragen die Beobachtungen der Eltern in Erfahrung zu bringen (vgl. Absatz „Organisation“ sowie Kopiervorlagen 1 und 2).

## Zielsetzungen

- Das Kind erkundet in Orientierungsangeboten möglichst viele unterschiedliche Instrumente sowie den Umgang mit seiner Stimme: Hören, Ausprobieren und informiert werden sind dabei die zentralen Begegnungsformen. Auf diesem Weg erhält es Entscheidungshilfen, um ein Instrument zu finden, das es emotional anspricht und/oder physiologisch zu ihm passt; oder das Kind entscheidet sich bewusst für das vokale Musizieren. Auch im instrumen-

tal/vokalen Anfangsunterricht gilt es, diese *persönliche Identifikation* – bezogen auf ein Instrument bzw. die Stimme – zu stärken.

- Indirekt gelten die Orientierungsangebote bzw. der frühe Instrumental- oder Vokalunterricht auch den Eltern als *Informationsquelle und Entscheidungshilfe* für die Gestaltung der weiteren musikalischen Ausbildung ihres Kindes.
- Das Kind stellt durch den Unterricht einen *persönlich bedeutsamen Bezug zum Phänomen Musik* her, d.h. es fühlt sich im Umgang mit Musik kompetent, kann musikalische Sachverhalte initiieren und imitieren, erfährt Anerkennung für sein musikalisches Handeln und empfindet dies auch selbst als bedeutungsvoll. Dies setzt voraus, dass das Kind die Lehrperson als Identifikationsfigur annimmt. Kurz: Das Phänomen Musik muss von einer vom Kind anerkannten Person repräsentiert werden.
- Über die Verfeinerung der Wahrnehmungs- und Differenzierungsleistungen erfolgt die weitere *Entwicklung der inneren Klangvorstellung*. Ausschlaggebend hierfür ist ein vielfältiger Umgang mit Musik: Musik bewusst hören, über Musik nachdenken, Musik erfinden, Musik nachspielen, Musik über Bewegung erfahren sowie Musik mit Sprache und bildhafter Darstellung verbinden.
- Ebenso wichtig ist, *Musik als soziales Phänomen* zu erleben, d.h. das Kind lernt, sich in das musikalische Geschehen einzuordnen, sich unterzuordnen oder zu führen.
- Das Kind entfaltet seine *musikalische Ausdrucksfähigkeit* durch den gestalterischen Umgang mit musikalischem Material. Dieses Erleben der eigenen Gestaltungsfähigkeit wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept des Kindes aus.

## Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte

Die Auswahl der Inhalte sollte sich an folgenden Aspekten orientieren:

- Die Unterrichtsangebote müssen für Kinder spieltechnisch realisierbar sein. Dabei sind die instrumentenspezifischen Gegebenheiten zu berücksichtigen: So sind dynamische Entwicklungen auf dem Klavier von Beginn an zu spielen – auf der Klarinette dagegen erst nach längerer Übung.
- Auch spieltechnisch einfache Klangergebnisse müssen für die Lernenden musikalisch sinnvoll sein: Ein Pizzicato auf der Geige könnte sowohl als Klangphänomen Bedeutung haben oder z.B. als Schritte einer Tänzerin interpretiert werden.
- Wird in der Gruppe unterrichtet, müssen die Unterrichtsangebote dem Lernen in dieser Sozialform angepasst werden: Um bereits im Anfangsstadium

<sup>2</sup> Materialien zur Elternarbeit finden sich u. a. im Themenheft „Eltern“ der Zeitschrift *Üben & Musizieren* (Heft 6, 2005) sowie in der Elterninformation zu den Unterrichtswerken der Reihe Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument, auch in der VdM-Publikation „Qualität durch Motivation“.

<sup>3</sup> Vgl. Busch, 2008.

zu einem komplexen Klangerlebnis zu gelangen, bietet es sich an, prägnante Motive einer Komposition auf einzelne Spieler zu verteilen.

- Es sind Inhalte auszuwählen, die über spieltechnisch-musikalische Erfahrungen hinaus den gestalterischen, eigenschöpferischen Umgang mit Musik ermöglichen: Aus dem Ein-Ton-Lied auf der Querflöte könnten nach Einführung von zwei weiteren Tönen eigene Melodien erfunden werden.
- Die Inhalte sollten vielfältige Ausdrucksformen ermöglichen: Sie sollten also zum Musizieren auf dem Instrument und mit der Stimme einladen sowie zur Bewegung und zum Abbilden von Klängen anregen. Alle vier Ausdrucksformen sind mit dem bewussten Hören verbunden.
- Sämtliche Lernfelder sind zu berücksichtigen und in einem ausgewogenen Verhältnis auszuwählen: So sollte es bei der Funktion des Posaunenzuges nicht nur um spieltechnische Belange gehen, sondern auch um Hörschulung. Am Klavier wäre nicht nur zu improvisieren, sondern auch das Blattspiel in graphischer oder traditioneller Notation zu schulen.

## Inhalte

- Unterricht mit sechs- bis zehnjährigen Kindern profitiert davon, wenn er sich an einem *Thema* orientiert, das als „roter Faden“ die einzelne Stunde oder ein mehrstündiges Projekt durchzieht. Differenziert wird in Sach- und Erlebnisthema. Während sich das *Sachthema* grundsätzlich auf das Phänomen Musik bezieht, bildet das *Erlebnisthema* den situativen Rahmen des Unterrichts und ist oft, aber nicht zwingend, außermusikalisch motiviert; es knüpft an die Erfahrungswelt der Lernenden an und soll so das Sachthema erlebbar machen (z.B. Geheimnisse im Zauberwald = Erlebnisthema, Klangerzeugung auf dem Mundstück der Klarinette = Sachthema).

Jedes Sachthema lässt sich nach Inhalten aufschlüsseln (z. B. Funktionsweise des Rohrblattes), die wiederum Lernfeldern zugeordnet werden können (z. B. Spieltechnik). Folgende Lernfeld-Systematik hat sich durchgesetzt:<sup>4</sup> Zusammenspiel, Interpretation, Vorspiel, Improvisation, Komposition, Blattspiel, Auswendigspiel, Üben, Spieltechnik, Körperschulung, Allgemeine Musiklehre, Werkanalyse, Hörerziehung, Musikgeschichte, Instrumenteninformation.

Im Unterricht werden das Thema oder die einzelnen Inhalte mit einem oder mehreren Unterrichtsgegenständen verknüpft. Dies können Originalkompositionen, Lieder, Sprechverse, Geschichten, Bilder, Rhythmus-Patterns, melodische Motive etc. sein.

- Das Instrumentalspiel bzw. die Vokalpraxis ist der zentrale Lernbereich im Orientierungs- und Anfangsunterricht, der mit dem Ziel verbunden ist, eine Identifikation mit dem Instrument anzubahnen. Dies kann gelingen, wenn sowohl der musikalische Ausdruck als auch die spieltechnische Handhabung des jeweiligen Instruments den Unterricht inhaltlich ausgewogen bestimmen.

Das Phänomen „Klang“ steht in direkter Verbindung zu den Lernfeldern Hörerziehung, Improvisation und Interpretation; das Phänomen „Handhabung“ korrespondiert primär mit den Lernfeldern Spieltechnik, Körperschulung und Instrumenteninformation. Die Auseinandersetzung mit beiden Phänomenen führt aus Sicht der Lernenden sowohl zum Aufbau eines instrumentenspezifischen Repertoires durch das Hören von live oder von Tonträger gespielter Originalmusik als auch zum Erwerb eines eigenen, spieltechnisch selbst zu realisierenden Repertoires.

## Unterrichtsgestaltung

Die Gestaltung des Unterrichts meint im Folgenden das methodische Handeln der Lehrenden, das auf sechs Ebenen systematisch dargestellt werden kann:

- Das instrumental- und vokalpädagogische Lehren und Lernen findet in Orientierungsangeboten und im frühen Instrumentalunterricht für das Alter 6 bis 10 häufig in der Sozialform der Gruppe (ggf. kombiniert mit Einzelunterricht) statt.
- Grundsätzlich ist die Effektivität des Unterrichts abhängig von einem intakten Miteinander aller Beteiligten. Sollten entsprechende Kommunikationsregeln nicht umgesetzt werden, nimmt das Einüben eines adäquaten Sozialverhaltens einen nicht zu unterschätzenden zeitlichen Umfang ein.
- Wird mit einer Kleingruppe gearbeitet, ist zu berücksichtigen, dass hier jeder Lernende über den gesamten Unterrichtszeitraum präsent sein muss; die Großgruppe erlaubt eher Rückzugsräume.
- Darüber hinaus kann sich der bzw. die Lehrende in kleinen Gruppen eher in die Position des Beobachters begeben, so dass das selbständige Interagieren der Lernenden leichter gefördert werden kann als dies die Großgruppensituation und der Einzelunterricht erlauben.
- In Großgruppen müssen Lehrende zunächst vom Stand der vorhandenen Lernkultur ausgehen.
- Um auch in großen Gruppen (z. B. Schulklassen) ein möglichst individuelles Lernangebot bereitzustellen zu können (auch im Sinne der Binnendifferenzierung), sind Kleingruppen- und Partnerarbeit günstige Aktionsformen – sofern die Teilnehmenden mit diesen vertraut sind.

<sup>4</sup> Vgl. Ernst, 1991, S. 44 ff.

- Das *Instrument* ist das zentrale *Ausdrucksmittel* in Orientierungsangeboten sowie im instrumentalen Anfangsunterricht. *Stimme* und *Körper* sind aber die primären Ausdrucksmittel des Menschen. Folglich bringen alle Lernenden (und natürlich auch die Lehrenden) hier Erfahrungen mit, die im Unterricht zu nutzen sind. Mit Stimme und Körper können sich Lernende unabhängig von instrumentalen Fertigkeiten äußern. Zugleich können die mit Stimme und Körper gewonnenen musikbezogenen Erfahrungen für das Instrumentalspiel nutzbar gemacht werden. So kann ein in Stimme und Bewegung ausgedrücktes Glissando ein Hilfe sein, dieses auf der Violine zu erzeugen.
- In unmittelbarer Verbindung zu den Ausdrucksmitteln stehen die *Ausdrucksformen*. Zu ihnen zählen *Stimmeinsätze* aller Art (Sprechen, Singen...), das *Musizieren* (mit Instrumenten, Körperperkussion bzw. Bodypercussion...) sowie das *Bewegen* (Tanzen, szenisches Spiel...) und *Abbilden* (Malen, graphische Notation...).

Um einen sinnreichen Unterricht zu initiieren, steht die Aktivierung dieser Ausdrucksformen im Zentrum des musikpädagogischen Arbeitens. Warum dies möglich ist, ergibt sich aus drei Funktionen, die den Ausdrucksformen zukommen. Erstens gibt es Formen, mit denen etwas *hörbar* gemacht werden kann (Stimmeinsätze, Instrumentalspiel). Daneben stehen zweitens Formen, die es erlauben, etwas *sichtbar* zu machen (Abbilden sowie Bewegen, dies allerdings nur aus Sicht des Rezipienten). Das Bewegen ist drittens *die Möglichkeit*, etwas für den Ausführenden selbst *spürbar* zu machen. Berücksichtigt man, dass jeder Stimmeinsatz und jedes Musizieren auch mit Bewegung verbunden ist, dann können auch diese Ausdrucksformen die Funktion des Erspürens erhalten. Vielleicht erklärt sich auf diesem Weg, warum sich Handzeichensysteme (z. B. Relative Solmisation), Rhythmussprachen (z. B. von Kodály) sowie weitere ganzkörperliche Ansätze (z. B. TaKeTiNa) als methodische Hilfsmittel im Rahmen des musikalischen Lernens bewähren und der Ebene der Ausdrucksformen zugeordnet werden können.

- Unter den Begriff *Unterrichtsmedien* kann alles gefasst werden, was der Vermittlung von Unterrichtsinhalten dient, Impulse zum Handeln und Denken gibt oder auch als Motivationsträger zu verstehen ist. Im Mittelpunkt stehen die folgenden Materialien:
  - Arbeitsblätter mit Hinweisen zum Üben, mit Spielanregungen und schriftlichen Aufgaben etc.
  - Lehrwerke für Orientierungsangebote oder instrumentenspezifische Schulen
  - Alltagsmaterialien, die die Funktionsweise der Instrumente und ihre Handhabung veranschaulichen sowie Bewegungsabläufe simulieren lassen (z. B. ein Stück Nylonschnur als Violoncellosaite,

ein Rundholz als Geigenbogen, Watte und Strohhalm zur Veranschaulichung der Atemdosierung).

- Tonträger mit qualitativ hochwertigen Originalkompositionen
- *Stundendramaturgie*: Ausgehend vom Thema ergibt sich eine zeitliche Gliederung des Unterrichts in Phasen. Diese können für sich alleine stehen; in der Regel werden sie aber in Abhängigkeit zur Lerngruppe, dem thematischen Vorhaben und Arbeitsstand zu methodisch sinnvollen Sequenzen innerhalb einer Stunde bzw. eines Projektes kombiniert. Unter der Leitfrage, *mit welcher Funktion* etwas im Unterrichtsablauf geschieht, sind im Folgenden drei Hauptphasen skizziert:
  - *Orientierungsphase* zur Sensibilisierung für den Unterricht: Ankommen im Raum; Kontaktaufnahme; Öffnen der Sinne; Wecken der Ausdrucksmittel (Instrument, Stimme, Körper); Austausch über das häusliche Üben (spielen oder besprechen); Hinführung zur Vertiefung eines Themas oder zu einem neuen Thema
  - *Gestaltungsphase*, die sich aus mehreren Unterrichtsabschnitten zusammensetzt und der Bearbeitung des Stundenthemas dient. Bei der Planung der Gestaltungsphase ist zu berücksichtigen, ob eine Komposition bzw. ein Spielstück (z. B. „Hejo, spann den Wagen an“) im Zentrum steht oder ein spieltechnisch-musikalisches Thema (z. B. Überblasen, Fingerwechsel), ein musikalisches Phänomen (z. B. 3/4-Takt, Kanon) oder ein außermusikalisches Thema (z. B. rund und eckig, am Meer). Folgende Unterrichtsabschnitte – flexibel in Reihenfolge und Anzahl – bieten sich an:
    - *Experimentieren* (thematisch orientiert ausprobieren; Ideen ohne Wertung frei entwickeln; Gewinnung von persönlichen Erfahrungen...)
    - *Reflektieren* (Bedürfnis nach Kommunikation, Information und Austausch von Erfahrungen gerecht werden; Ideen besprechen und auswählen; Schwierigkeiten klären...)
    - *Produzieren* (improvisieren und komponieren mit Instrument, Stimme und Körper...)
    - *Reproduzieren* (spielen oder singen einer vorgegebenen Gestalt oder einer selbst erarbeiteten Form, bis sie abrufbereit zur Verfügung steht, bzw. musizieren eines Stücks aus dem bereits bestehenden Repertoire der Lernenden...)
    - *Reflexionsphase* zur Zusammenfassung der Unterrichtsinhalte und als Vorbereitung und Hilfe für die häusliche Weiterarbeit: Planung des häuslichen Übens besonders durch die Lernenden; schriftliche Fixierung in einem Hausaufgabenheft oder mit Hilfe von vorbereiteten Arbeitsblättern, die nicht nur für die Lernenden, sondern auch für deren Eltern verständlich sind

- Besonders motivierend ist es, wenn nach der Reflexion der Unterricht gemeinsam musizierend ausklingt.
- Die Ebene der *fachspezifischen* Handlungsmuster umfasst die Umgangsweisen mit Musik, die – in unterschiedlicher Gewichtung – konstitutives Merkmal eines jeden Musikunterrichts sind. Für das methodische Handeln in der musikpädagogischen Praxis ist die Aktivierung der folgenden fünf Umgangsweisen mit Musik charakteristisch:<sup>5</sup>
  - *Rezeption*: Musik hörend bzw. kinästhetisch über Bewegung wahrnehmen (vgl. die Kategorie „Wahrnehmen und Erleben“ bei den Inhalten der EMP)
  - *Reflexion*: über Musik nachdenken, sprechen, sich informieren (vgl. die Kategorie „Denken und Symbolisieren“ bei den Inhalten der EMP)
  - *Reproduktion*: Musik nachgestalten (vgl. die Kategorien „Singen“, „Instrumentalspiel“ und „Bewegen“ bei den Inhalten)
  - *Produktion*: über Improvisation bzw. Komposition Musik gestalten (vgl. die Kategorien „Singen“, „Instrumentalspiel“ und „Bewegen“ bei den Inhalten)
  - *Transformation* (reproduktiv oder produktiv): Musik in eine andere Kunstform übertragen bzw. umgekehrt (vgl. die Kategorie „Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen“).

## Organisation

Für die Planung und Durchführung der Unterrichtsangebote sind folgende Aspekte zu bedenken:

- *Gruppengröße*: Orientierungsangebote finden sinnvollerweise mit drei bis sechs Kindern statt. Diese Personenzahl gewährleistet die individuelle Betreuung der Lernenden und entspricht in der Regel der Anzahl vorhandener Leihinstrumente. Finden Orientierungsangebote (z.B. in der Kooperation mit allgemein bildenden Schulen) in Großgruppen statt, rückt das individuelle Erproben eines Instrumentes in den Hintergrund.

Der instrumentale Anfangsunterricht kann in einer Gruppe von zwei bis fünf Kindern, im Einzelunterricht oder in Kombination beider Unterrichtsformen stattfinden. Für den vokalen Anfangsunterricht zeigt die Unterrichtserfahrung, dass sich eine Gruppengröße von acht bis fünfzehn Kindern bewährt.

- *Unterrichtszeit*: In der Regel findet der Unterricht einmal wöchentlich statt. Aus didaktischen Gründen wäre es allerdings sinnvoller, wenn zwei Unterrichtstermine pro Woche möglich wären und/oder



durch ein betreutes Üben ergänzt würden. Dieser Aspekt wird im Kontext der Ganztagsbetreuung der Kinder zunehmend relevant.

Für Orientierungsangebote sollten pro Woche 45 bis 60 Minuten zur Verfügung stehen, für instrumentalen/vokalen Gruppenunterricht 45 Minuten und für Einzelunterricht 30 bis 45 Minuten.

- *Instrumentenfundus*: Für die Durchführung von Orientierungsangeboten ist zunächst zu entscheiden, welche Instrumente thematisiert werden sollen. Gibt die Musikschule keinen Kanon vor, sollten neben der Stimme die verschiedenen Instrumentengruppen durch je ein Instrument in passender Größe exemplarisch vertreten sein. Wird in einem Unterrichtsjahr jedes Instrument z. B. über vier Wochen vorgestellt, dann bewährt sich aus spieltechnischer Sicht folgende Auswahl: Stimme, Violine oder Violoncello, Querflöte oder Klarinette, Euphonium oder Tenorhorn, kleine Trommel (bzw. Practice Pad), Gitarre, Klavier.

Für die instrumentalen Orientierungsangebote sowie ggf. für den Anfangsunterricht sollten Leihinstrumente vorhanden sein. Zu beachten ist, dass die jeweiligen Instrumente der Körpergröße der Kinder angemessen sind. Im Zusammenhang mit den Orientierungsangeboten ist es am effektivsten, wenn die Kinder die Instrumente mit nach Hause nehmen können. Dies ermöglicht den Kindern einen kontinuierlichen Umgang mit dem Instrument und bietet den Eltern erste Erfahrungen mit der häuslichen Übesituation.

- *Hausaufgaben*: Zwischen den wöchentlichen Unterrichtsstunden unterstützen Hausaufgaben die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Instrument oder der Stimme. Damit das häusliche Üben möglichst effektiv verläuft, benötigen Kinder und Eltern klar formulierte Aufgabenstellungen. Kurze Einträge in ein Hausaufgabenheft reichen hierfür in der Re-

<sup>5</sup> Terminologisch erfolgt eine Anlehnung an die von Dankmar Venus vorgelegte Klassifikation für Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit (vgl. Venus, 1969, S. 21 f.).

gel nicht aus. Hilfreich sind vorbereitete Blätter mit konkreten Arbeitsaufträgen, die für Kinder und Eltern verständlich sind (z. B. Spiele folgende Melodie jeden Tag fünf Mal. Ändere bei jedem Durchgang das Tempo./Erfinde mit den im Unterricht gefundenen Flötenkopferäuschen eine neue Klanggeschichte. Schreibe sie mit graphischen Zeichen auf.)

- *Jahresplanung von Orientierungsangeboten:* Werden in einem Unterrichtsjahr z.B. sieben Instrumente für jeweils fünf Kinder angeboten, benötigt man im Jahr eine Lehrerstunde pro Instrument und Unterrichtswoche. Steht jedes Instrument vier Wochen lang im Mittelpunkt, verbleiben zu Beginn des Unterrichtsjahres zwei Wochen zur Information der Kinder und Eltern und am Ende des Jahres verbleiben sechs Wochen, die der Auswertung der Schülerbeobachtungen und der daraus folgenden individuellen Beratung von Kindern und Eltern dienen. Bei dieser Konzeption sind sieben Lehrende eingebunden, die pro Woche jeweils eine Stunde lang eine Gruppe von fünf Kindern auf ihrem jeweiligen Instrument unterrichten. Somit können an diesem Orientierungsangebot 35 Kinder pro Jahr teilnehmen.
- *Schülerbeobachtung:* Besondere Aufmerksamkeit verlangt im Kontext der Orientierungsangebote die kriteriengeleitete Schülerbeobachtung (vgl. *Kopiervorlage 1*). Es bietet sich an, pro Kind eine Beobachtungsmappe anzulegen, die bei Lehrerwechsel weitergereicht und fortgeführt wird. Gegen Ende des Unterrichtsjahres werten alle beteiligten Lehrkräfte gemeinsam die Beobachtungen aus. Diese gemeinsame Auswertung dient als Grundlage für die Eltern-Kind-Beratung und ergänzt die Erfahrungen und Wünsche der Kinder sowie die Beobachtungen und Anliegen der Eltern.
- *Elternarbeit:* Ergänzend zum Unterricht muss die Lehrperson aktive Elternarbeit leisten, denn spieltechnisch-musikalische Fortschritte der Kinder sind abhängig von der Unterstützung der Bezugspersonen. In der Regel sind dies die Eltern oder die schulischen Betreuer. Ihnen obliegt es, die Be-

schäftigung mit dem Instrument/der Stimme in den Familien- oder Schulalltag als Ritual zu integrieren, Interesse zu zeigen sowie instrumentale/vokale Aktivitäten anzuerkennen. Dafür benötigen Eltern konkrete inhaltliche Beratung durch die Instrumental- bzw. Vokallehrenden in Form von Elternabenden, schriftlichen Elterninformationen, offenem Unterricht u. ä. (vgl. Absatz „Lernvoraussetzungen“).

- *Eltern-Kind-Beratung:* Am Ende von Orientierungsangeboten steht eine Eltern-Kind-Beratung. Grundlage für die fachliche Beratung sind das Verhalten und die Äußerungen des Kindes, die (schriftlich fixierten) Beobachtungen der Lehrenden sowie die Eindrücke der Eltern. Diese sollten zusammenfassend gegen Kursende in Form einer schriftlichen Elternbefragung eingeholt werden (vgl. *Kopiervorlage 2*).
- *Unterrichtsraum:* Die Größe des Unterrichtsraumes sollte sechs Lernenden und der Lehrperson Platz für freies Bewegen bieten. Zugleich muss der Raum wie folgt ausgestattet sein: Klavier oder Gitarre, Tisch und Sitzgelegenheiten der Größe der Kinder angemessen, Tafel oder Pinnwand, Notenständer, Fußbänke u.Ä., Abspielmöglichkeit von Tonträgern, Schrank oder Regal für Unterrichtsmaterialien (Noten, Stifte, Papier, Spiele, elementares Instrumentarium etc.).

### Literatur

Busch, Barbara: „Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht“. In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren!? Studentexte zur Instrumentalpädagogik*. Augsburg: Wißner, 2008, S. 95-106

Ernst, Anselm: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 1991



## Kopiervorlage: Schülerbeobachtung im Rahmen von Orientierungsangeboten und Anfangsunterricht

Name (Schüler/Schülerin): ..... Name (Lehrkraft): .....

Instrument: ..... Gruppe: ..... Schuljahr: .....

Beobachtungskriterien	Datum	Datum
Interesse am Instrument		
<b>Spielmotorik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• körperlicher Zugang zum Instrument bzw. zur Stimme</li> <li>• Rechts-links-Koordination</li> <li>• Differenzierung der Finger</li> <li>• ggf. Zunge-Finger-Koordination</li> <li>• ggf. Atemführung</li> </ul>		
<b>Hörfähigkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melodie- und Harmonieempfinden</li> <li>• Rhythmusempfinden</li> <li>• Phrasen- und Formempfinden</li> </ul>		
<b>Wiedergabefähigkeit von Melodien, Rhythmen, eigenen Klangvorstellungen etc. ...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf dem Instrument</li> <li>• mit der Stimme</li> <li>• in Bewegung</li> <li>• mit Worten oder in Notation</li> </ul>		
<b>Sozialverhalten/Ensemblefähigkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zuhören</li> <li>• sich einordnen</li> <li>• Kontakt aufnehmen</li> </ul>		
<b>Lernverhalten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeitsspanne</li> <li>• Konzentrationsfähigkeit</li> <li>• Verstehen von Aufgaben</li> <li>• Selbständigkeit</li> <li>• Lerntempo</li> <li>• Umgang mit Hausaufgaben</li> </ul>		
<b>Sonstiges</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elternrückmeldungen</li> <li>• etc.</li> </ul>		

## Kopiervorlage: Elternbefragung im Rahmen von Orientierungsangeboten

Name des Kindes: ..... Lerngruppe: ..... Schuljahr: .....

Instrument / Stimme									
Notieren Sie bei jedem Instrument, ob sich Ihr Kind oft oder eher selten damit beschäftigt hat.									
Bei welchem Instrument hat Ihr Kind den Wunsch geäußert, dies weiter lernen zu wollen bzw. bei welchen nicht?									
Notieren Sie bei jedem Instrument, ob sich Ihr Kind beim Spielen von der Körperhaltung her wohlfühlt hat oder nicht.									
Falls Sie wollen, dass Ihr Kind ein Instrument weiter lernt, vermerken Sie, welche in Frage kämen und welche nicht.									
Hat die Teilnahme am Unterricht das Interesse und die Einstellung zum Erlernen eines Instruments verändert?	Bei Ihnen:				Bei Ihrem Kind:				
Würden Sie anderen Kindern und Eltern den Besuch eines Orientierungsangebotes empfehlen? Warum oder warum nicht?									



## Kapitel 2.6 Musikalische Kooperationsmodelle für Kinder im Grundschulalter von 6 bis 9 Jahren

Werner Rizzi

### 2.6.0 Einleitung

Kooperationen werden für Musikschulen immer wichtiger. Öffentliche Geldmittel wurden in den letzten zwanzig Jahren verstärkt von der *institutionellen Förderung* in die *Projektförderung* verlagert. Dies geschah einerseits, um weniger langfristige Bindungen einzugehen, und andererseits, um die knappen finanziellen Ressourcen zielgerichteter einzusetzen und damit auch politisch gewollte *Inhalte mitzusteuern*.

Private Geldgeber wie Sponsoren ziehen meist ebenfalls Projektförderungen vor. Wenn sie die Inhalte nicht mitsteuern, so achten sie meist jedoch auf eine ihnen nahe liegende Zielgruppe, Thematik, Struktur usw. Um Probleme zu minimieren, sind grundsätzlich die Qualitäten und Prioritäten innerhalb einer Kooperation vorab genau zu benennen:

- Wer kooperiert als Verantwortliche(r) mit wem?
- Handelt es sich um eine *inhaltliche*, um eine *organisatorisch-strukturelle* oder um eine *finanzielle* Zusammenarbeit – oder um eine Mischform?
- Welche Ziele verfolgen die Partner? Sind die Ziele deckungsgleich bzw. haben sie eine tragfähige Schnittmenge?
- Werden z.B. die angestrebten Ziele in dieser Kooperation selbst erreicht oder gibt es etwa propädeutische Aufgaben hinsichtlich eines später folgenden (Instrumental-)Unterrichts?

Die (noch) freiwillige, daher als „offen“ bezeichnete Ganztagschule in ihren unterschiedlichen Ausprägungen entwickelt sich derzeit in vielen Bundesländern mit starkem Zuwachs. Vielerorts wird eine Rhythmisierung des Ganztags angestrebt, d.h. Angebote werden enger mit dem Schulalltag verbunden und finden nicht nur unabhängig am Nachmittag in den Räumen von Schulen statt. Auch werden Mittel aus der Kindertagesstättenbetreuung in diesen Bereich umgeleitet. Neben der Hoheit der einzelnen Bundesländer über die Bildung und Ausbildung ist auch der Prozess der europäischen Harmonisierung als ein Hintergrund zu sehen. Die Musikschulen müssen sich daher mit Schulen und anderen Kooperationspartnern vielfältig vernetzen, um zukunftsfähig zu bleiben.

Umso wichtiger ist es hierbei, grundsätzlich auf *Nachhaltigkeit* zu achten. Grundschulen stehen für eine weit reichende Breitenarbeit dabei im Mittelpunkt. Ein besonderes Augenmerk ist hierbei auf die Interaktion zwischen den Lehrenden an allgemein bildenden Schulen und denen der Musikschulen zu richten. Für viele Lehrende aus diesen Institutionen ist ein solches Zusammenwirken neu. Darum müssen die Beteiligten ihre jeweiligen *Rollen in den Kooperationen* klären und ein gegenseitiges Verständnis für die Situation des anderen entwickeln. Es kann sich beispielsweise um ein ergänzendes Zusammenwirken miteinander oder nacheinander, um Teamteaching, gegenseitige Fortbildung oder um Kooperationsformen bis hin zu einer Supervision handeln.

Selbstverständlich können auch Kindertagesstätten, sogenannte Familienzentren, Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Kulturellen Bildung Partner sein. Dies gilt umso mehr, als der Bildungsaspekt bundesweit einen immer wichtigeren Stellenwert im Feld der Betreuung von Kindern haben wird.

Besonders im Umfeld von professionellen Orchestern, Theatern und Festivals etabliert sich unter dem Begriff „Musikvermittlung“ eine Adaption angelsächsischer Konzepte („Education“) u.a. zur Konzertpädagogik, die durch Kooperationen mit Musikschulen realisiert werden oder zu denen Musikschulen Komplementärangebote machen können.



Exemplarische Kooperationen mit Grundschulen werden hier vorgestellt. Es werden dabei folgende Arten der Zusammenarbeit unterschieden:

### 2.6.1 Angebote an ganze Schulen: Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung

### 2.6.2 Angebote an einzelne Klassen: Klassenmusizieren

### 2.6.3 Sonstige Angebote

*Ulrich Rademacher – Mirjam Siebenlist –  
Georg Thomanek – Karl-Heinz Zarius*

## 2.6.1 Angebote an ganze Schulen: Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung

In Kooperationsprogrammen zur musikalischen Breitenbildung verbinden sich Musikschule und Grundschule zu einem gemeinsamen Erfahrungs- und Lernraum für Musik. Ziel ist eine flächendeckende Basismusikalisierung für alle Kinder. Derzeit findet eine Vielzahl solcher Programme innerhalb unterschiedlichster Rahmenbedingungen und in vielfältigen Ausprägungen statt.<sup>1</sup> Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, auf die gesamte Vielfalt der Programme, die zudem einem stetigen Wandel unterliegt, in angemessener Weise einzugehen, wurden drei Programme ausgewählt, um mit ihrer Hilfe Gelingensbedingungen und mögliche Strukturen aufzuzeigen. Die Programme „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) und „Jedem Kind seine Stimme“ (JEKISS) sowie das Monheimer Modell „Musikschule für alle“ (MoMo), die hier modellhaft zur Darstellung gelangen, sind unterschiedlich strukturiert, teilweise prozesshaft angelegt und werden durchgehend evaluiert, gegebenenfalls auch entsprechend angepasst.<sup>2</sup>

### Grundzüge

#### a) Musikalische Bildung für jedes Kind

Alle Kooperationsmodelle zur musikalischen Breitenbildung im Sinne dieses Unterkapitels haben das gleiche Ziel, nämlich die musikalische und damit kulturelle Bildung aller Kinder einer ganzen Kommune oder Region. Es sollen alle Kinder unabhängig

von ihrem kulturellen, finanziellen oder familiären Hintergrund erreicht werden. Als geeigneter Ort der Durchführung wurde sowohl bei JeKi, JEKISS als auch bei MoMo die Grundschule gewählt, da hier erstmals alle Kinder zusammenkommen und das jeweilige Angebot direkt vor Ort wahrnehmen können. Die Musikschullehrkräfte kommen also zum Unterricht in die Grundschule.

Während JEKISS die musikalische Arbeit über das ureigenste Ausdrucksmittel des Körpers – die Stimme – vollzieht, gehen MoMo und JeKi den Weg über Musikinstrumente.

In den drei Programmen finden sich bezüglich der Teilnahme sowohl freiwillige als auch verpflichtende Komponenten. Bei JeKi ist das erste der vier Jahre in der Stundentafel der Grundschule verankert und damit Pflicht für alle Erstklässler. Auch MoMo ist im ersten Jahr in den Grundschulalltag eingebettet, so dass die eigentlich freiwillige Teilnahme von Kindern und Eltern als Verpflichtung wahrgenommen wird. Sowohl das Prinzip der Freiwilligkeit des folgenden Instrumentalunterrichtes als auch die freie Instrumentenwahl bei JeKi und MoMo spielen für den Erfolg der musikalischen bzw. instrumental Ausbildung eine große Rolle. Auch bei JEKISS ist der „freiwillige“ Kinderchor über die Stundentafel ritualisiert. Die Lehrerfortbildung wiederum ist für alle Grundschullehrkräfte Pflicht, sodass das tägliche Singen und Bewegen in den Klassen sichergestellt ist.



1 Eine Übersicht hierzu findet sich auf der VdM-Homepage unter [www.musikschulen.de](http://www.musikschulen.de) > Kooperationen.

2 (Anm. d. Red.: Nicht weniger darstellenswert wären sicherlich „Jedem Kind seine Stimme“ (JeKiSti) in Neuss, „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Hessen, „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Sachsen, JeKi in Hamburg (Hochschul-Modell), JeKi in Hamburg (Hamburger Behörde-Modell), „Musisch-ästhetische Bildung“ (MäBi) in Sachsen-Anhalt, „Primacanta – Jedem Kind seine Stimme“ in Frankfurt, „Singen macht Sinn“ (SMS) in Ostwestfalen-Lippe, „Singen – Bewegen – Sprechen“ in Baden-Württemberg, „Musikland Niedersachsen“, „Chor:Klasse!“ in Niedersachsen oder „Wir musizieren“ (wim) in Franken. Zu vielen dieser Programme und Projekte finden sich detaillierte Informationen auf eigenen Seiten im Internet.)



Um die Prämisse „alle Kinder“ zu erfüllen, bieten die ausübenden Musikschulen die Programme kostengünstig bzw. vollständig kostenfrei für die Kinder an. Kostenfrei ist bei MoMo und JeKi das erste Jahr. Beitragsbefreiungen (JEKISS, JeKi) und ein Stipendienprogramm (JeKi, MoMo) können Eltern in Anspruch nehmen, die Hilfen nach SGB beziehen oder die ihren Kindern aus finanziellen Gründen eine Teilnahme am Programm nicht ermöglichen können.

#### b) Inhalte<sup>3</sup>

Die Grundausbildung mit der Stimme bzw. dem Instrument und das gemeinsame Musizieren befördern musikalische Erlebnisse bei den Schülerinnen und Schülern und integrieren deren Vorbildungen und eigene Zielsetzungen. Dafür ist es notwendig, dass die allgemeinen musikalischen Ziele – vor allem auch im Instrumentalunterricht (JeKi, MoMo) – durchgängig Berücksichtigung finden und verstärkt werden. Eine enge Verknüpfung mit den Lernfeldern der EMP und der Blick auf die vier Jahre aufeinander aufbauenden Unterrichts im System der Grundschule sind dazu ebenso notwendig wie die Entwicklung passender Konzepte und Materialien in Abstimmung mit dem Lehrplan der Grundschulen.

Für JEKISS wurde ein Kompendium von Liedern zusammengestellt, mit dem mindestens über zwei Jahre gearbeitet werden kann. Danach erweitert die Chorlehrkraft der Musikschule das Repertoire mit selbst ausgewählten Liedern. Die JEKISS-Lieder verfügen über eingängige Melodien und leichte Refrains. Diese Refrains werden durchgehend von Gesten oder leichten Tanzschritten begleitet. Playback-CDs unterstützen die Einstudierung und erleichtern die Übertragung von Kinderchor in den allgemeinen Grundschulunterricht.

Das Instrumentenkarussell bei MoMo ist Bestandteil eines basalen Musikunterrichts, der neben der umfassenden Instrumenteninformation auch die anderen Sachgebiete der Musikalischen Grundausbildung enthält. Der Unterricht ist fachpraktisch ausgerichtet und orientiert sich an den im Musikschulwesen etablierten Konzepten der Musikalischen Grundausbildung – ergänzt um eine besondere Form des „Instrumentenkarussells“. Dazu werden den Lehrkräften didaktische Materialien für jede einzelne Unterrichtsstunde des ersten Schuljahres zur Verfügung gestellt.

Bei JeKi kommt ebenfalls neu entwickeltes Unterrichtsmaterial zum Einsatz. Vielfältige inhaltliche und methodische Verknüpfungen verbinden dabei den schulischen mit dem außerschulischen Musikunterricht, die vier Schuljahre untereinander und den Instrumental- mit dem Ensembleunterricht. Das Material muss aufeinander abgestimmte Inhalte und Methoden für alle Unterrichtsbestandteile des Programms anbieten. Dazu muss eine neue schulische Instrumentalpädagogik entwickelt und umgesetzt werden. Neben den musikalischen Kenntnissen liegt dabei ein starker Fokus auf der Verstärkung von Sozialkompetenz.

#### c) Gemeinsames Musizieren als hohes Gut und Motivationsträger

Ein wesentliches Element aller drei Programme ist das gemeinsame Musizieren der Kinder im Unterricht und das Erleben von Zusammenspiel und -klang in Chor oder Ensemble. So findet bei MoMo und JeKi der Instrumentalunterricht von Anfang an in Gruppen von in der Regel 3 bis 7 Kindern statt und mündet ab der dritten Klasse in ein gemeinsames Ensemblespiel. Neben dem Schulchor wird bei JEKISS viermal im Jahr ein Schulsingen angeboten, bei dem alle Kinder der Grundschule gemeinsam singen. Mit diesem System werden 100% der Kinder an der Schule erreicht – auch jene, die nicht im Schulchor sind.

<sup>3</sup> Zu Inhalten und Methoden für Angebote im Grundschulalter siehe auch Kapitel 2.4 und 2.5.

Darüber hinaus können die Kinder in allen Programmen ihr erlerntes Können bei Auftritten innerhalb und außerhalb der Schule zeigen. Bei JeKi ist ein jährliches Abschlusskonzert ab der 2. Klasse regelmäßiger Bestandteil des Programms.

d) Entstehung von Bildungspartnerschaften vor Ort

Die drei hier vorgestellten Programme stützen sich auf eine starke Kooperation zwischen Musikschule und Grundschule. Durch die gemeinsame Umsetzung vor Ort sollen langfristige Bildungspartnerschaften entstehen und die Bildungslandschaft in den Kommunen insgesamt gestärkt werden. Die Programme finden alle in den Räumen der Grundschule statt. Die direkteste inhaltliche Verbindung zum Grundschulalltag wird darüber geschaffen, dass der Lehrplan Musik der Grundschulen in dem Bundesland, in dem die Programme durchgeführt werden, im Wesentlichen abgedeckt wird.

JeKi ist im ersten Schuljahr in der Studentafel der Grundschule verankert. Grundschul- und Musikschullehrkraft verantworten dabei als Tandem gemeinsam den Unterricht. Die Grundschullehrkraft ist feste Bezugsperson der Schülerinnen und Schüler und kennt deren individuelle Voraussetzungen. Die Musikschullehrkraft bringt ihre künstlerische und musikpädagogische Kompetenz ein. Idealerweise greift die Grundschullehrkraft die musikalischen Inhalte auf und vertieft sie die Woche über im weiteren Grundschulalltag. Auch bei JEKISS singen die Lehrkräfte der Grundschule die Lieder regelmäßig mit ihrer Klasse. Sie werden dabei aktiv von den Kindern, die im Schulchor sind, unterstützt. So wird durch die Programme die gesamte Schule musikalisiert.

**Herausforderungen**

Das Ziel, alle Kinder zu erreichen, stellt die größte Herausforderung dar und hat Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der Umsetzung.

a) Erweiterung der Zielgruppen

Alle Kinder anzusprechen bedeutet, dass die sonst übliche Musikschulklientel durch weitere Zielgruppen erweitert wird. Eine breite Partizipation von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sowie von Kindern aus sozial benachteiligten Familien dient der Förderung der gesamtgesellschaftlichen Integration und stärkt die Bildungschancen aller teilnehmenden Kinder. Bei Inhalten und Materialien sowie Fort- und Weiterbildungen müssen diese Aspekte berücksichtigt werden.

b) Lehrkräfte

Eine große Herausforderung besteht darin, die nötige Anzahl an geeignetem Personal für den Unterricht mit Kindern mit unterschiedlicher musikalischer Vorbildung und unterschiedlicher Bereitschaft und Motivationslage zu finden, zu binden und zu

qualifizieren. Es empfiehlt sich, einen großen Teil des bestehenden Kollegiums der Musikschulen einzubeziehen, da die Programme insgesamt eine große Anzahl an Lehrprofessionen ansprechen. Es werden allgemein Lehrkräfte mit AME-/EMP-Ausbildung, bei MoMo und JeKi zudem Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen aller möglichen Fächer und bei JEKISS Fachkräfte im Bereich Stimmbildung, Gesangspädagogik und Kinderchorleitung benötigt. Bei JEKISS und JeKi werden darüber hinaus Grundschullehrkräfte in das Programm eingebunden.

c) Fortbildung

Die fachliche Qualifizierung der Musikschul- und Grundschullehrkräfte ist auf Grund der neuen Unterrichtsformen, Inhalte und Zielgruppen unerlässlich. Die drei Programme gehen hier, da in ihnen jeweils unterschiedlich Bedarfslagen abgedeckt werden müssen, unterschiedliche Wege.

Das MoMo beinhaltet ein Fortbildungskonzept zur Schulung von Instrumentalpädagogik-Lehrkräften für den Unterricht in größeren Gruppen. Darüber hinaus arbeitet die Monheimer Musikschule an einer engen Abstimmung der jeweils eingesetzten Unterrichtsmaterialien und an einer darauf aufbauenden Fortbildung der zumeist fachfremd unterrichtenden Grundschullehrkräfte.

JeKi richtet sein Angebot an den pädagogischen Neuerungen im Programm aus und bietet ein inhaltlich und strukturell vielseitiges Fortbildungsangebot für Musikschullehrkräfte. Um die Vielzahl an Lehrkräften zu qualifizieren, ist der Aufbau eines Multiplikatorensystems notwendig.

Bei JEKISS absolvieren die eingesetzten Chorlehrkräfte eine eigens für das Projekt konzipierte Zusatzausbildung, die sie befähigt, den Schulchor zu leiten und die Grundschullehrkräfte einmal wöchentlich über ein Jahr fortzubilden.

Über die jeweiligen Fortbildungsangebote und den darin enthaltenen Blick auf die Grundschullehrkräfte ist sichergestellt, dass Musik nachhaltig in den Schulalltag einfließt.

*Christina Hanisch*

**2.6.2 Angebote an einzelne Klassen: Klassenmusizieren**

Zu einem weit verbreiteten Modell zur allgemeinen Musikalisierung, das breite Zugänge ermöglicht und die Chancen der EMP mit der Faszination eines ersten Kontaktes mit einem Instrument und des gemeinsamen Musizierens verbindet, hat sich das Klassenmusizieren entwickelt, zunächst vor allem für 5. und 6. Klassen an weiterführenden Schulen, dann auch für 3. und 4. Klassen.



Im Gegensatz zu dem traditionellen Klassenmusizieren, das von der jeweiligen Lehrkraft der allgemein bildenden Schule im Rahmen des Musikunterrichts praktiziert wird und in dem das schuleigene Instrumentarium (zumeist kleines und großes Schlagwerk) sowie die Instrumente, welche einzelne Kinder in ihrer Freizeit privat erlernen, genutzt werden, steht beim Klassenunterricht im neueren Sinne ein bestimmtes Instrument oder eine Instrumentengruppe im Vordergrund. Dazu wird häufig im Tandem gearbeitet, denn Klassenmusizieren im neueren Sinne findet meist in einer Kooperation zwischen Musikschule und allgemein bildender Schule statt. Hier entscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern verbindlich für 1 bis 3 Jahre, die Musikklasse zu besuchen, und schließen zumeist mit dem jeweiligen Kooperationspartner der Schule einen Vertrag, in dem Unterrichts- und Leihgebühr für das Instrumentalfach geregelt sind. Je nach Instrument gibt es eine Unterrichtsstunde mit den jeweiligen Fachlehrkräften, wobei die Klassenmitglieder meistens in Kleingruppen aufgeteilt werden. In einer zweiten Stunde werden alle Schülerinnen und Schüler zum Klassenorchester zusammengeführt, das – wenn vorhanden – von einer Musiklehrkraft der jeweiligen Schule geleitet wird.

Bekannte Ausprägungen dieses Modells sind Streicherklassen, Bläserklassen, Blockflötenklassen, Perkussionsklassen, Klassen für Zupfinstrumente, Klavierklassen, Gesangsklassen, Singklassen (vgl. Kapitel 2.4.1), Akkordeonklassen, Rock-, Pop- und Jazzklassen, Rhythmikklassen (Musik & Bewegung), Musicalklassen und das Orchester Kunterbunt.

Hierzu gibt es inzwischen einen fast unüberschaubaren Markt an Schulen und Programmen. Es können an dieser Stelle nicht alle aufgezählt werden, aber in der Streicherpädagogik hat sich die Paul Rolland-Methode, welche die relative Solmisation als Voraussetzung für das Hören und die motorischen Grundlagen des Streichinstrumentenspiels nutzt, weitestgehend durchgesetzt, im Bereich der Bläser-, Blockflöten- und Keyboardklassen sind die DeHaske-Programme und Konzepte von Joachim Schall zu erwähnen. Generell geht es beim Klassenmusizieren nicht primär darum, den Kindern einen kostengünstigen Instrumentalunterricht zu gewähren,

sondern um eine Musikvermittlung im Sinne einer musikalischen Breitenförderung. Es soll eine Brücke geschlagen werden von der elementaren Musikerfahrung zum ausdrucksvollen Instrumentalspiel.

#### Ziele des Klassenmusizierens sind u. a.:

- Freude an Musik wecken, bestärken und erhalten
- Musikalisierung durch Musikmachen
- „Be-greifen von Musik“
- Inhalte der Musiklehre erlernen und anwenden
- Aufeinander hören
- Grundtechniken des Instrumentalspiels erlernen
- Förderung des Singens
- Instrumentenkunde
- Förderung der Feinmotorik und/oder Atmung
- Erlernen von Symbolen und strukturellem Denken
- Erlernen von Zusammenarbeit und Verständnis für andere
- Gewinn an sozialer Kompetenz, Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft
- Förderung der Erfolgserlebnisse in der Gruppe
- Motivation zum Erlernen eines Instrumentes und dem Wunsch nach einem vertiefenden, intensiven Instrumentalunterricht bis hin zur niveaувollen Interpretation und Komposition
- Kennenlernen eines Lebens mit Musik und positiver Nutzung von Freizeit

#### Methoden können u. a. sein:

- Klassenunterricht und Klassenorchester mit zwei oder mehr Lehrkräften bzw. im Tandemunterricht/ Teamteaching
- Kleingruppen- und Großgruppenarbeit, mit Anleitung oder selbständig
- relative Solmisation (Tonsilben und Rhythmussprache als Hilfsmittel)
- Stationenarbeit
- Verfolgen des Notenmaterials mit Tippen auf die Noten oder beim stummen Spiel
- Arrangements zur Binnendifferenzierung
- Übungen mit Call & Response, Vertonung von Rhythmen, Improvisation, Ergänzung von Melodien, Erfinden von Begleitstimmen und durch kleine Kompositionen
- Erfinden von Klanggeschichten mittels neuer Spieltechniken
- Hören von Musikbeispielen, vom Tonträger und „live“ gespielt
- Einbeziehung von Mitspiel-CDs und von unterstützender Instrumentalbegleitung zur Motivation durch Vorbildfunktion und zur Verstärkung der melodischen und rhythmischen Sicherheit
- Singen und Liedbegleitung
- Gestaltung von Konzerten, Schulveranstaltungen etc.
- Gehörbildung
- Komponieren nach Mustern
- Bodypercussion
- Bewegung



Ulrich Rademacher

### 2.6.3 Sonstige Projekte

Neben Kooperationsprogrammen, die sich wie JeKi, JEKISS oder MoMo an ganze Schulen bzw. alle Kinder einer Kommune richten oder die sich mit vielfältigen, mittlerweile größtenteils erprobten Konzepten auf Klassenunterricht konzentrieren, gibt es weitere Modelle, die oft auf sehr spezifische Chancen und Rahmenbedingungen vor Ort reagieren. Diese sind nur bedingt eins zu eins auf andere Kommunen, Schulen und Musikschulen zu übertragen. Andererseits geben sie aber wertvolle Anregungen für individuelle Lösungen, auch unter Voraussetzungen, die eine Installation der unter *Kapitel 2.6.1 und 2.6.2* beschriebenen „Standardmodelle“ nicht erlauben würden. Im Folgenden werden diese Projekte einigen gemeinsamen Merkmalen zugeordnet. Es folgt eine kurze Darstellung von Chancen und Risiken.<sup>4</sup> Wünschenswert wäre, dass es für jedes Kind in seiner Grundschulbiographie wenigstens einmal die Chance gäbe, ein Projekt in der einen oder anderen Form in allen Phasen mitzuerleben.

#### Kooperationstypen<sup>5</sup>

1. Kooperationen mit Jugendkunstschulen, Zirkus,<sup>6</sup> Musikvereinen,<sup>7</sup> Sportinstitutionen,<sup>8</sup> Tanzschulen, etc.
2. Kooperationen im Rahmen einzelner gemeinsamer Projekte wie zum Beispiel einer Produktion aus dem Bereich Musiktheater (Oper oder Musical)

4 Ausführlich werden diese Chancen, Risiken und Möglichkeiten des Umgangs damit in *Kapitel 4.2* behandelt.

5 Zahlreiche Beispiele finden sich in der Kooperationsdatenbank des VdM unter [www.musikschulen.de](http://www.musikschulen.de) > Kooperationen.

6 Siehe in der VdM-Kooperationsdatenbank am Beispiel der Musikschule Berlin-Tempelhof.

7 Siehe in der VdM-Kooperationsdatenbank am Beispiel der Musikschule Berchtesgadener Land.

8 Siehe in der VdM-Kooperationsdatenbank am Beispiel der Musikschule Hilden.

3. Betreuung von Ensembles unterschiedlicher Stilrichtungen – teils für besondere Zielgruppen – durch Lehrkräfte der Musikschulen an allgemein bildenden Schulen (Orchester, Bands, Chöre, Spielkreise, integrative Ensembles, etc.)

4. Unterrichtsangebote wie Instrumentenkarussell oder auch instrumentaler/vokaler Einzel-/Gruppenunterricht in den Räumen der Grundschule, teilweise integriert in den offenen Ganzttag (dann ohne zusätzliche Kosten für Kinder), in der „verlässlichen“ Halbtagsgrundschule<sup>9</sup> oder integriert in den regulären Unterrichtsablauf<sup>10</sup>

#### Risiken

Je mehr Partner kooperieren, desto wichtiger sind genaue Absprachen über Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und Ressourcen (Personalkosten, Gebühren, Räume, Lehrkräfte, Zeiten, Instrumente).

Ebenso zeigt die Erfahrung, dass eine gemeinsame Sicht des fachlichen Niveaus, auf Weg und Ziele sowohl im musikalischen als auch außermusikalischen Bereich dringend erforderlich ist.

Im Zusammenhang mit Kooperationsprojekten sind sowohl lange Vorlaufzeiten als auch die belastungsintensiven Endproben- und Aufführungszeiten mit dem Rhythmus eines Schuljahres zu synchronisieren.

#### Chancen

Ebenso wie die anderen Grundschul-Kooperationsmodelle bieten auch diese Modelle die Chance, Kinder dort zu erreichen, wo neben der Familie ihr Lebensmittelpunkt ist. Sie zeichnen sich aus durch

- Niedrigschwelligkeit,
- kostengünstige Gruppenangebote,
- die Möglichkeit der Einbindung von Grundschullehrkräften in die Projektarbeit,
- Synergieeffekte durch fächerübergreifendes Lernen,
- Einbeziehung von zusätzlichen Anregungen durch Partner aus Bereichen wie Bildende Kunst, Tanz, Musikvereine, Literatur, Medien, Theater, Zirkus oder Sport.

9 Siehe in der VdM-Kooperationsdatenbank am Beispiel der Staatl. Jugendmusikschule Hamburg.

10 Siehe beispielsweise das Projekt „SingPause“ in Düsseldorf.

## KAPITEL 3

### **Kulturelle Vielfalt und Inklusion**





## Kapitel 3.1 Integration von Menschen mit Migrationshintergrund

### Besonderheiten

Wie in den letzten Jahren vielfach öffentlich diskutiert und festgestellt, gelingt Integration nicht automatisch und von allein. Auch an den Musikschulen und in deren Elementarstufen-/Grundstufenunterricht bildet sich vielfach noch kein gesellschaftlicher Querschnitt ab. Wie Michael Dartsch in einer Studie aus dem Jahr 2008 belegt, stammen die Kinder in der Musikalischen Früherziehung zu überdurchschnittlichen Teilen aus deutschen Familien mit gehobenem Bildungsniveau. Andere Bevölkerungsgruppen – etwa Kinder aus Migrantenfamilien gleich welchen Bildungsniveaus – sind deutlich unterrepräsentiert im Vergleich zur gesamten Bevölkerungsstruktur.<sup>1</sup> Daher ist es hinsichtlich dieser Bevölkerungsgruppen notwendig, neue Zugangswege zu finden.

Dort, wo die Musikschule eine Öffnung zu allen Bevölkerungsgruppen und insbesondere zu Familien mit Migrationshintergrund anstrebt oder bereits erreicht hat, können vielfältige neue Unterrichtssituationen entstehen, für die geeignete Ansätze entwickelt werden müssen. Vor allem in Gebieten, in denen sich Familien mit Migrationshintergrund konzentrieren und Bevölkerungsmilieus überwiegen, bei denen der Integrationsgrad relativ gering ist, unterscheiden sich die Rahmenbedingungen zum Teil grundlegend von denen, die Lehrkräfte von ihrer bisherigen Klientel gewohnt sind:<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vgl. Dartsch, 2008, S. 18.

<sup>2</sup> Für die türkischstämmige Population etwa hat die Sinusstudie drei Milieus mit Integrationsschwierigkeiten ausgemacht: das religiös-verwurzelte

- Eine verbale Verständigungsmöglichkeit ist nicht immer gegeben – beispielsweise verstehen Eltern in einer Eltern-Kind-Gruppe die Unterrichtsanleitung nicht oder sind in Mitmachstunden der Musikalischen Früherziehung auf das Dolmetschen ihrer Kinder angewiesen. Kinder wachsen in mehreren Sprachen gleichzeitig auf und beherrschen Deutsch als Zweit- oder Drittsprache nicht wie eine Erstsprache.
- In Gruppen, die sich aus vielen Herkunftskulturen zusammensetzen, herrscht mitunter eine große Heterogenität in Bezug auf kulturelle Erfahrungen, so dass die Wahl von Identifikationsthemen (Speisen, Tiere, Feiertage, Kleidung, Geschlechteridentitäten etc.) und die damit verbundene Liedauswahl überprüft werden muss.
- Die Lehrkräfte begegnen vermehrt Kindern, die mit einem interdependenten Erziehungsstil in der Familie aufwachsen. Anna Dintsioudi erklärt das Modell so: „Interdependente Familien bevorzugen eher das sogenannte Trainingsmodell, in dem die Eltern-Kind-Beziehung mit einer Experten-Novizen-Beziehung vergleichbar ist, wobei die Eltern als Kontrollinstanz fungieren. Die Eltern wissen, was richtig und gut ist für das Kind, daher werden kindliche Bedürfnisse nicht exploriert, das Verhalten ist elternzentriert. Eltern-Kind-Beziehungen und -Interaktionen sind nicht geprägt von Exklusivität, geteilte Aufmerksamkeit und wenig direkter Blickkontakt machen dies deutlich. [...] Ziel ist es, ein Hineinwachsen des Kindes in die kulturelle Gemeinschaft durch Training zu ermöglichen. Hierbei ist z. B. Tadel und der Bezug zu früheren Fehlverhaltensweisen als Teil des Prozesses zu verstehen, durch den Kinder lernen sollen, in der Gruppengemeinschaft die ihnen zugesprochene Rolle einzunehmen“.<sup>3</sup> In diesem Erziehungsmodell spielen Autorität, Gehorsam und Tadel eine größere Rolle als im Gegenmodell des independenten Erziehungsstils. Hier gehen Eltern und Kind insgesamt partnerschaftlich miteinander um, was die Autonomie des Kindes fördern soll. Dabei stehen Bedürfnisse und Interessen des

Milieu mit 19%, das entwurzelte Milieu mit 9% und das hedonistisch-subkulturelle Milieu mit 18%. Insgesamt ist also weniger als die Hälfte der Türkischstämmigen von Integrationsproblemen betroffen; vgl. Sinus Sociovision, 2009.

<sup>3</sup> Dintsioudi, 2009, S. 17



Kindes im Vordergrund und kulturelle Werte und Normen werden vornehmlich durch eine positive Grundstimmung und viel Lob initiiert.<sup>4</sup> Eine gewollt geschlechtsspezifische Erziehung findet sich seltener als im interdependenten Modell. Die Merkmale des zweiten Modells entsprechen deutlich stärker der gegenwärtigen pädagogischen Haltung in der Elementaren Musikpädagogik, womit latente oder offene Konflikte mit dem interdependenten Modell fast vorprogrammiert sind.

Faktoren wie Bildungsferne oder niedriger Sozialstatus der Herkunftsfamilie, die mutmaßlich die Entwicklung der Kinder allgemein beungünstigen und erhebliche relative Entwicklungsrückstände zur Folge haben können, sind vom Faktor „Migrationshintergrund“ selbstverständlich zu trennen. Vernachlässigung oder Verwöhnung von Kindern, Gewalt in der Erziehung und dadurch bedingte Ängste, Konzentrationsschwierigkeiten in Folge kaum geregelten Fernsehkonsums, schlechter Ernährung oder Schlafmangels sind eigene Problemkonstellationen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sein können. Integrationsprobleme können jedoch dort verstärkt auftreten, wo zum Migrationshintergrund eines Kindes solche Faktoren hinzukommen und sich dadurch bei einem Kind zusätzlich zu allgemeinen Entwicklungsrückständen etwa Defizite in der Sprachentwicklung konzentrieren.

Der Umgang mit den geschilderten Problemkonstellationen ist für viele Musikschullehrkräfte neu. Sie erfordert ein Überdenken und Anpassen herkömmlicher Ziele und Mittel in der Elementarstufen-/Grundstufenarbeit, um alle Kinder zu erreichen und ein Kennenlernen und wechselseitige Akzeptanz anzubahnen.

## Zielsetzungen

Für einen Unterricht mit Integrationszielen lassen sich aus den oben beschriebenen Besonderheiten der Zielgruppe drei Zielsetzungen ableiten:

1. Allen Kindern wird eine handelnde Teilnahme unabhängig von Sprachkenntnissen ermöglicht.<sup>5</sup>
2. Der Unterricht offenbart Wertschätzung für verschiedene (Musik-)Kulturen und regt sie an.
2. Der Unterricht unterstützt die Entwicklung von Deutschkenntnissen.

Alle drei Ziele lassen sich in allen Unterrichtsformen und Altersstufen von der Eltern-Kind-Gruppe über den Unterricht an Kindertagesstätten und die „herkömmliche“ Musikalische Früherziehung bis ins Grundschulalter, wie sie in *Kapitel 2* beschrieben sind, verfolgen.

## Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte/ Inhalte/ Unterrichtsgestaltung/ Organisation

Um es vorwegzunehmen: Der Unterricht muss für eine integrative Ausrichtung nicht komplett geändert werden. Wenn er sich grundsätzlich an den tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder orientiert statt an postulierten Normen oder gewohnten Zielen, so ist bereits eine gute Grundlage geschaffen. Berücksichtigt er darüber hinaus die drei genannten Zielsetzungen, so werden damit die Voraussetzungen für eine Integrationswirkung geschaffen.

### Sprachunabhängige Teilnahme

Diese Zielsetzung ist wichtig, damit sich Eltern und Kinder angenommen fühlen und der Unterricht ein positives Erlebnis wird. Eine sprachunabhängige Teilnahme ist relativ leicht zu realisieren, da Musik und Bewegung Handlungsbereiche sind, die sich in großen Teilen nonverbal abspielen können. Musikpädagog(inn)en, die ihren Unterricht bewusst integrativ gestalten wollen, müssten also überprüfen, ob die nonverbalen Anteile in Hinblick auf ihre Zielgruppe richtig gewichtet sind. Spiel-, Bewegungs- und Entspannungsphasen können sinnvoll akzentuiert werden, vor allem, wenn Kinder Konzentrationsprobleme oder Entwicklungsverzögerungen mitbringen. Auch das Instrumentalspiel bietet sich als wenig sprachabhängiges Lernfeld an.

Es ist nahe liegend, bei einem sprachunabhängigeren Unterricht auch das Imitationslernen verstärkt als Mittel einzusetzen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Kinder eine hohe Konzentrationsleistung erbringen. Dies kann ihnen die Lehrkraft durch deutliche Körpersprache und ermunternden Blickkontakt erleichtern; die Länge der Phasen sollte dabei wohl dosiert werden.

Wiederholungen werden noch wichtiger als sonst – zum Verankern, als Atempause in der Konzentration und als Brücke von der Rezeption zur Aktion: Kinder, die längere Zeit in der Rezeption verbleiben, finden bei bekannten Inhalten leichter den Übergang vom Zuhören zum Mitmachen.

Beim Imitationslernen oder Explorieren bedarf es keiner ausgiebigen Erklärung. Andere Aufgaben sind jedoch schwieriger anzuleiten; die Lehrkraft muss hierbei genauer als sonst überlegen, ob eine Aufgabe verständlich gemacht werden kann und mit welchen verbalen oder nonverbalen Mitteln sie agieren kann.

Sogar Lieder mit Text ermöglichen eine nonverbale Teilnahme, wenn Kinder sich dazu bewegen oder ein Instrument spielen. Bei geeigneter Liedauswahl besteht sogar die Möglichkeit einer stark vereinfachten sprachlichen Beteiligung:

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>5</sup> Die Teilnahme soll auch unabhängig vom Entwicklungsstand eines Kindes möglich sein, jedoch ist dies ohnehin ein originäres Prinzip der Elementaren Musikpädagogik.



- Silbenlieder bieten eine hervorragende Ausgangsbasis, denn sie sind fast kulturneutral und für alle Kinder als „Sprache“ neu; kein Kind ist beim Text dem anderen voraus. Auch textarme Lieder in einer Sprache, die für alle Kinder fremd ist, können die Funktion eines Silbenliedes übernehmen. Indische Lieder etwa sind häufig textlich sehr einfach und eignen sich zum „Drauflos“-Singen und -Musizieren. Ein einfaches Beispiel ist „Heijanganga“.<sup>6</sup>
- Leichte Texte eignen sich besonders dann, wenn sich – wie bei „Bruder Jacob“ – kurze Textteile wiederholen, so dass ein Vor- und Nachsingen im Lied selbst angelegt ist.
- Lieder passen auch dann, wenn sie einen kurzen konstanten Textanteil mit nur wenigen Austauschvokabeln aufweisen: In „Paule Puhmanns Paddelboot“ beispielsweise besteht der Refrain aus zwei immer gleich bleibenden Begriffen (Guten Tag, Auf Wiedersehen) und zwei wechselnden Begriffen (Grußworte in anderen Sprachen), so dass sich die sprachliche Beteiligung auf wenige Worte beschränkt.

### Wertschätzung für verschiedene (Musik)Kulturen

„Die meisten Migranten verstehen sich als Angehörige der multiethnischen deutschen Gesellschaft und wollen sich aktiv einfügen – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen.“<sup>7</sup> Integration ist keine Einbahnstraße, und daher darf dieses Zitat als Appell an die Integrationsbereitschaft auch der Lehrkräfte verstanden werden, die in der Elementarstufe/Grundstufe unterrichten. Besteht die Bereitschaft, sich mit anderen Sprachen, Tabus und Lernformen vertraut zu machen? Sind sie in der Lage, die Verhaltensäußerungen von Kindern auch kulturspezifisch zu interpretieren? Überwiegt der Blick auf die Defizite oder auf das Positive? Unter Umständen wird es nötig, sich mit dem eigenen Rollenverständnis auseinanderzusetzen, denn wenn vermehrt Kinder aus interdependenten Strukturen den

Unterricht besuchen, können Fragen von Autorität, Gehorsam, Aufmerksamkeit, Lob und Tadel und sozialem Verhalten innerhalb der Gruppe eine neue Haltung erfordern. Eigene Werte werden hinterfragt, es müssen Entscheidungen getroffen werden, ob und wie diese Werte im Unterricht durchgesetzt werden.

Zur allgemeinen kulturellen Wertschätzung gehört auch die Berücksichtigung der Erstsprache. Ganz abgesehen davon, dass die Erstsprache ein unabdingbares Fundament zum Aufbau der Zweitsprache bildet, ist sie besonders wertvoll, weil sie eine emotionale Brücke zum Kind bilden kann, wenn die Lehrperson sich auf dieses Terrain begibt.<sup>8</sup> Fast alle Praktiker/innen können von fast magischen Momenten berichten, in denen sich ein Kind öffnet, ein Kontakt ermöglicht wird, weil die Erstsprache, verbunden mit Musik, als Bindeglied eingesetzt wurde.

Überdies gilt es, sich nicht nur mit Sprach-, Erziehungs- und Sozialkulturen vertraut zu machen, sondern auch mit Musikkulturen. Da entstehen Fragen wie: Was ist typisch für türkische oder russische Musik? Wo finden sich Musikbeispiele? Gibt es charakteristische Instrumente, die womöglich auch noch selber gespielt werden können? Wie wird die Singstimme typischerweise eingesetzt, gibt es andere ästhetische Auffassungen vom Stimmklang? Wie ist ein Lied aus einer horizontal orientierten Musikkultur zu begleiten? Eine tätige Auseinandersetzung dieser Art wird sich im Unterricht spiegeln und Annäherung und Wertschätzung transportieren. Die Kinder aus der fokussierten Herkunftskultur können sich „heimisch“ fühlen, die Kinder aus einem anderen kulturellen Hintergrund können sich ungewohnt Erscheinendes vertraut machen. Auf diese Weise verbinden sich soziale und gesellschaftliche Ziele mit musikpädagogischen Zielen wie „Offenohrigkeit“<sup>9</sup> und frühen Erfahrungen mit anderen Ton- oder Rhythmussystemen.

Mögliche Unterrichtsinhalte reichen von der Musik- und Bewegungspraxis bis zu Instrumenteninformation und Musiklehre.<sup>10</sup> Bei der Beurteilung der Frage, was

6 Quellenangaben, Texte und Beispiele werden in einer VdM-Arbeitshilfe enthalten sein, die sich zur Zeit des Erscheinens des Bildungsplans in Vorbereitung befindet.

7 Sinus Sociovision, 2009

8 Vgl. Robie, 2007, S. 107.

9 Vgl. „open-earedness“ bei Hargreaves, 1982.

10 Vgl. hierzu die in Kapitel 1 aufgeführten Unterrichtsinhalte.

als kulturtypisch und den Kindern bekannt angenommen wird, ist allerdings Vorsicht geboten. Allzu oft sind die Kinder zwar mit Formen der (globalisierten) Popkultur vertraut, finden aber nur schwer Zugang zu anderen Formen des Konzertlebens oder etwa zur Volksmusik ihrer Region. Hier gilt es zu erspüren oder zu erfragen, welche musikalischen Welten wirklich identitätsstiftend wirken.

- Als erster Schritt bieten sich Tänze aus der Herkunftskultur an, denn sie können auch von CD eingespielt werden, so dass die Aneignung von fremden Texten noch nicht geleistet werden muss. Klang und Bewegungsstil verdeutlichen aber den Bezug zur anderen Kultur.
- Leichte Lieder aus verschiedenen Herkunftskulturen sind mittlerweile publiziert. Deren Aneignung und Einsatz im Unterricht ist relativ einfach, wenn das Material bereits in Schrift- und Notenform vorliegt.
- Besonders viel versprechend ist ein Blick auf die kulturtypische Percussion: Rhythmen und Rhythmusinstrumente sind oft charakteristisch, sie sind relativ leicht zu erlernen und auch den Kindern zum Teil spieltechnisch zugänglich.
- Musik, die zu Identifikationsthemen passt – zum Beispiel Herrscher (König/Sultan/Maharadscha), Prinzessin, Ritter/Soldat – oder Musik, in der bestimmte Bausteine fokussiert werden – wie Einstimmigkeit, Besetzung, Form – ist auch in anderen Musikkulturen zu finden.



- Die Einbeziehung von Liedern, die spezifische Musizierkulturen spiegeln, kann besonders gut mit der Einbeziehung von Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder Kulturvereinen in den Unterricht kombiniert werden. Dies ist entlastend für die Lehrkraft und gleichzeitig integrationsfördernd.

### Entwicklung von Deutschkenntnissen

Traditionell ist Sprache ein Ausdrucksbereich in der Elementarstufen-/Grundstufenarbeit. Im Vorschulalter gehören Liedtexte, Verse und Geschichten dazu, die Verwendung von Sprache im szenischen Spiel oder als rhythmisches Element. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung so weit vorangeschritten ist, dass sie Kindern als Kommunikations- und bewusst gestaltbares Ausdrucksmittel zur Verfügung steht. Wie oben bereits beschrieben, ist diese Grundlage jedoch häufig nicht oder nicht in hinreichendem Maß vorhanden. Wenn auch diesbezüglich der Gedanke der Entwicklungsbegleitung und -förderung verwirklicht werden soll, so muss die Frage gestellt werden, wie die Elementarstufe/Grundstufe mit Sprachentwicklung im Unterricht umgeht.

Nach heutiger Erkenntnis darf der Zweitspracherwerb nicht mit dem Verlust oder der Vernachlässigung der Erstsprache erkaufte werden. Sprache wirkt identitätsstiftend. Daher kann es beispielsweise für türkische Kinder sehr verwirrend sein, wenn ihre Eltern nur deswegen zum Deutschen als Familiensprache übergehen, weil das Kind Deutsch lernen soll.<sup>11</sup> Aus bildungspolitischen Gründen scheint es ebenfalls nicht sinnvoll, auf eine zweite Sprache zu verzichten. Ganz besonders wichtig ist aber die Tatsache, dass der Zweitspracherwerb immer dann besonders erfolgreich ist, wenn er sich auf ein gutes Fundament in der Erstsprache stützen kann und sich gleichzeitig mit ihr weiter entwickeln kann. Dadurch entsteht die sogenannte additive Mehrsprachigkeit, die förderliche Auswirkungen auf die gesamte Sprachentwicklung des Kindes haben kann. Wenn die erste Sprache nicht weiterentwickelt wird, sind Einbußen in der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung zu befürchten (substraktive Mehrsprachigkeit). Ungewolltes Ergebnis kann die „doppelte Halbsprachigkeit“ sein, was bedeutet, dass die Personen sich als Erwachsene in keiner der beiden Gebrauchssprachen korrekt ausdrücken können.<sup>12</sup>

Es geht also entschieden darum, die Erstsprache(n) weiter zu fördern. Dafür sind größtenteils andere Kontexte verantwortlich, aber auch im Musikunterricht können mindestens wertschätzende und aktivierende Ansätze in Form von Liedern eingebracht werden.

Formal spielen für eine erfolgreiche Zweitsprachförderung die Rahmenbedingungen des Unterrichts eine wesentliche Rolle: Es sollte in Gruppen mit Migrantenkinder darauf geachtet werden,

<sup>11</sup> Vgl. Winner, 2007, S. 134 ff.

<sup>12</sup> Vgl. Küpelikilinc/Ringler, 2004, S. 31.

- dass die Teilnehmeranzahl klein bleibt (6 bis 8 Kinder). Für reine Sprachfördergruppen (ohne Musik) wird allgemein eine Zahl von 5 bis 7 Kindern empfohlen. Je kleiner die Gruppe in einer Betreuungs- oder Bildungsinstitution ist, desto intensiver kann Sprache im Mittelpunkt stehen. Sprache ist ein Medium, das vorwiegend in individuellen Kontaktsituationen gelernt wird; der Einzelkontakt zwischen Kind und Lehrkraft vermindert sich, je größer die Gruppen sind. Einzelzuwendung ist auch deswegen wichtig, weil ein sprachlicher Input oft durch Blickkontakt eingeleitet werden muss. Im Falle des Musikunterrichtes können aber auch Gemeinschaftsaktionen stattfinden, sodass eine geringfügig höhere Teilnehmerzahl gerechtfertigt erscheint. Mehr sollten es aber – wegen der noch eingeschränkten Fähigkeit der Kinder zum Abwarten – nicht sein. Solange individuelle Aktionen im Vordergrund stehen, müssen die anderen Kinder in ihrer Handlungs- und Sprechbereitschaft zurückstehen, was im Vorschulalter eine hohe Anforderung bedeutet.
- dass die Kinder möglichst nach Sprachstand eingeteilt werden. Andernfalls dominieren die sprachgewandteren Kinder die anderen.
- dass verschiedene Erstsprachen gemischt werden. Wenn sich viele Kinder mit gleicher Erstsprache in der Gruppe befinden, können sie sich zwar untereinander in der Erstsprache verständigen – was aus Gründen der kulturellen Wertschätzung und der Basisfunktionen für die Zweitsprache erwünscht ist –, allerdings reduziert sich auf diese Weise die Kontaktzeit mit der Zweitsprache.
- dass der Unterricht frühzeitig mit zwei, drei oder vier Jahren beginnt und langfristig angelegt ist. Nach Wode muss der Kontakt zur Zweitsprache über einen längeren Zeitraum hin – d.h. möglichst über 6 bis 7 Jahre – kontinuierlich gegeben und hinreichend intensiv sein.<sup>13</sup>

Innerhalb dieser Rahmenbedingungen obliegen den Pädagogen vor allem zwei Aufgaben:

- Sie wenden konsequent die Maßnahmen der sprachfördernden Kommunikation an.<sup>14</sup> Sie sollten in der Lage sein, Anweisungen verständlich zu gestalten. Dabei spielt nicht nur die angemessene Formulierung eine wesentliche Rolle, sondern auch der Einsatz aller verfügbaren nonverbalen Mittel wie Bilder, Gestik, Mimik, Tonfall, eigenes Vormachen etc.<sup>15</sup>
- Sie gestalten den Unterricht mit Schwerpunkten für die Sprachentwicklung.

In der Leitlinie sollte sich ein Konzept keinesfalls einem Trainingsprogramm annähern, sondern die Vielfalt Elementarer Musikpraxis beibehalten und sie mit Ak-



zenten für die Sprachförderung versehen. Allein schon die Verwendung von Liedern eröffnet Möglichkeiten für die Übung der Artikulation, zur Wortschatzerweiterung und für den Aufbau grammatikalischer Strukturen. Lieder verhelfen überdies zur Steigerung der Wiederholungsrate und der Motivation: Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass ein zu speichernder Ausdruck oft wiederholt werden muss. Mit Hilfe von Liedern ist diese Wiederholungsleistung deutlich einfacher, lustbetonter und effektiver für eine ganze Gruppe zu realisieren als rein sprachlich.

Lieder, die dem Sprachlernen dienen, müssen strenge Auswahlkriterien bestehen, weil sie durch häufige Wiederholung als Modell fungieren. Deshalb sind alle Texte mit Buchstabenauslassungen („auf mein' Fuß“), Wortauslassungen (er „schüttelt ab die Blätter“), Zusammenziehungen auf einer Note („s' Vög-lein“), unüblicher Syntax („Der Papagei ein Vogel ist“) und ungenauen Reimen („Meisen – heißen“ oder „Blech – recht“) auszuschließen.

Artikulation kann bestens an Phantasiesilbentexten geübt werden. Diese bieten zudem den großen Vorteil des gleichen Ausgangspunktes – keinem Kind ist diese „Sprache“ vertraut, alle lernen vom Nullpunkt aus. Beispielsweise kennt das ägyptische Arabisch keinen „Dsch“-Laut, wie er im Arabischen sonst geläufig ist. Hier bietet das Lied „Jimba jimba“ Überlegenheiten, die durch den Schwung des Liedes nicht als solche wahrgenommen werden. Lieder dieser Art können auch leicht selber komponiert oder getextet werden, um sie an die Bedürfnisse der Gruppe anzupassen.

Der Wortschatz kann gezielt mit Liedern erweitert oder vertieft werden. Begriffe zu Körperteilen, Kleidungsstücken, Farben, Tierarten, Berufen, Obst- und Gemüsesorten oder Wettererscheinungen sind in etlichen Liedern vorhanden. Adjektive wie ‚klein‘, ‚groß‘, ‚schnell‘, ‚langsam‘, ‚still‘ und ‚laut‘ finden sich zur Genüge; Bewegungslieder beinhalten Verben wie ‚bücken‘, ‚strecken‘, ‚springen‘ oder thematisieren Bewegungsrichtungen wie ‚vorwärts und rückwärts‘ oder ‚auf und ab‘.

13 Vgl. Wode, 2006, S. 12.

14 Vgl. Loos, 2004, S. 21 f.

15 Vgl. Robie, 1998, S. 19 ff.

Forschungserkenntnisse besagen, dass ein geringer Wortschatz mit grammatischen Mängeln korreliert.<sup>16</sup> So besteht im Umkehrschluss die Hoffnung, dass bereits allein ein Aufbau des Wortschatzes mittels Liedern auch Fortschritte in der Grammatik mit sich bringt.

Ein weiterer Grund, dass Lieder zur Sprachentwicklung beitragen, liegt möglicherweise in der Bereitstellung von „Chunks“. Chunks sind kleine Sinneinheiten wie „auf dem Kopf“ oder „was machen wir?“. Solche Chunks werden als Einheit empfunden und abgerufen und müssen nicht mehr grammatikalisch konstruiert werden. Zum Beispiel fungiert eine verbreitete deutsche Version von „What shall we do with a drunken sailor“ als solche Sinneinheit. „Was machen wir mit müden Kindern morgens in der Schule?“ kann abgewandelt werden in „Was machen wir mit... albernen/lauten/hungrigen/zappeligen/... Kindern morgens in der Kita?“ Mit diesem Lied werden gleichzeitig eine Chunk-Einheit und die Beugung der Adjektive eingeübt.<sup>17</sup>

Wie bereits angedeutet, kann die Lehrkraft allein schon mit sorgfältig ausgewählten Liedern und einer konsequenten Anwendung der allgemeinen Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik weite Teile eines integrativ ausgerichteten Unterrichts bewältigen. Über die Auswahl der Lieder hinaus gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten, Unterricht mit Integrationszielen zu gestalten und entlang der formulierten Grundsätze weitere Felder der Elementaren Musikpraxis integrativ auszurichten. Besonders geeignet scheinen die Bereiche, die ein hohes Maß an Anschaulichkeit aufweisen, wie beispielsweise der Umgang mit verschiedenen Materialien, Bewegung oder der Einbezug von Bilderbüchern. Lehrkräfte in der Elementarstufe/Grundstufe sollten sich zutrauen und darin unterstützt werden, eigene Erfahrungen zu sammeln und für die spezifische Unterrichtssituation jeweils eigene Formen des Umgangs zu finden.

16 Vgl. Diesler, 2008, S. 40.

17 Vgl. Lüth, 2009, S. 1 ff.

## Literatur

- Dartsch, Michael: Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2008
- Diesler, Elena: Zusammenhang zwischen der lexikalischen und der grammatischen Entwicklung bei zweisprachigen Kindern. In: ISES 5 – 5. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen. Idstein: Schulz-Kirchner, 2008, S. 40-42
- Dintsioudi, Anna: Frühe Sozialisationsmuster und ihre Entwicklungskonsequenzen im Kulturvergleich. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Kulturelle Bildung und Integration im Vorschulalter“. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2009, S. 15-20
- Hargreaves, David J.: The development of aesthetic reactions to music. In: Psychology of Music, Special issue, 1982, S. 51-54
- Loos, Roger: Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten. Band 1. München: Don Bosco, 2004
- Lüth, Monika: Einführung in das mündliche Sprachspiel. [http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/MonikaLueth-MuendlichesSprachspiel.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/MonikaLueth-MuendlichesSprachspiel.pdf). Zugriff: 08.11.2009
- Küpelikilinc, Nicola; Ringler, Maria: Spracherwerb von mehreren Sprachen. In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.): Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Frankfurt am Main 2004, S. 29-47
- Robie, Beate: Sprache in der Musikalischen Früherziehung. In: Berger, Ulrike u. a.: Spiel und Klang. Die musikalische Früherziehung mit dem Murmel. Lehrerband. Kassel: Bosse, 1998, S. 19-22
- Robie, Beate: Betreten erwünscht: Musikalische Welten. Interkulturelle Musikpädagogik für Kinder unter 6 Jahren. In: Verband deutscher Musikschulen / Dartsch, Michael (Hrsg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2007, S. 103-111
- Sinus Sociovision: Migrantenmilieus in Deutschland. [www.sociovision.de/fileadmin/dokumente/downloadcenter/Soziales\\_und\\_Umwelt/Aktuell\\_30012009\\_Deutschtuerken\\_Hauptdokument.pdf](http://www.sociovision.de/fileadmin/dokumente/downloadcenter/Soziales_und_Umwelt/Aktuell_30012009_Deutschtuerken_Hauptdokument.pdf). Zugriff: 31.10.2009
- Winner, Anna: Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Scriptor, 2007
- Wode, Henning: Frühe Mehrsprachigkeit in Grenzregionen durch Immersion. In: Dokumentation der Fachtagung „Bilingualität in Kindertageseinrichtungen und der Schuleingangsstufe – warum fördern?“ vom 23. September 2006, Ostritz. <http://www.pontes-pontes.de/bf/home/download.html>. Zugriff: 31.10.2009



## Kapitel 3.2 Integration von Menschen mit Behinderung

---

### Besonderheiten

Die im *Kapitel 1* dargestellten allgemeinen Zielsetzungen, Methoden und Prinzipien in der Elementarstufe/Grundstufe treffen in vollem Umfang auch auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu. Spezifische Zielsetzungen, Methoden und Prinzipien sind ausgehend vom einzelnen Kind als Individuum abzuleiten. Hierbei kommt der Beobachtung, Wahrnehmung und Erfassung der Fähigkeiten und der Bedürfnisse des einzelnen Kindes eine besondere Bedeutung zu.

Ein erster Eindruck von der äußeren Erscheinung eines Kindes oder ein Blick auf das Lebensalter sind selten geeignet, Ziele, Inhalte oder Methoden abzuleiten. Vielmehr muss konsequent eine schülerzentrierte Pädagogik die Unterrichtsgestaltung bestimmen. Diese Pädagogik geht davon aus, dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher dem Menschen angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt der Mensch nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll. Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich ganz im Sinne einer inklusiven Pädagogik (s.u.); sie setzen Akzente und beschreiben keine „pädagogische Welt“, die mit der „normalen Welt“ nichts zu tun hat.

### Zielsetzungen

Am 26. März 2009 hat sich Deutschland mit der Übernahme der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen dazu verpflichtet, die gesamte Gesellschaft „barrierefrei und inklusiv“ auszurichten. Dies stellt alle Bundesländer und Kommunen in Zusammenarbeit mit jeder einzelnen Schule vor die Aufgabe, auch ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten.

Der Begriff „*Inklusion*“ meint hierbei etwas grundsätzlich anderes als „*Integration*“. Bei der *Integration* öffnet sich das Bildungssystem für unterschiedlichste Menschen. Diese müssen sich aber weiterhin dem System anpassen. *Inklusion* hingegen verlangt die Anpassung des Systems an die Bedürfnisse des einzelnen Menschen und eine individuelle Förderung durch ein auf ihn zugeschnittenes Angebot. Individualisierung und Differenzierung wird zum Unterrichtsprinzip.

Seit 30 Jahren machen es sich der VdM und seine Mitgliedsschulen zur Aufgabe, Menschen mit Behinderungen mit Musik in Berührung zu bringen, ihnen die aktive Teilhabe am Musikleben und an Bildung zu ermöglichen, sie zu Produzenten und überlegten Konsumenten von Musik zu machen – und der Welt der Nichtbehinderten etwas von der Bedeutung zu zeigen, die Musik und das Instrumentalspiel im Leben eines Menschen haben kann.<sup>1</sup>

Der von Werner Probst initiierte und geleitete Modellversuch des VdM „Instrumentalspiel mit Behinderten und von Behinderung Bedrohten – Kooperation von Musikschule und Schule“, durchgeführt von 1979 bis 1983, führte den Nachweis, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung natürlich erfolgreiche Schülerinnen und Schüler der Musikschulen sein können – wenn nach angemessener Motivationsphase angemessene Situationen geschaffen und Musikschullehrkräfte entsprechend ausgebildet werden.<sup>2</sup>

Musikschulen haben die Chance und sollten gewährleisten, dass

- die Förderung aller Kinder vor jeglicher Auslese steht,
- alles, was Angst bereitet und die Freude am Lernen verleidet, vermieden werden kann,
- Kinder aller Altersstufen sich darauf verlassen können, dass sie genügend Zeit bekommen, um ihre individuelle Lerngeschwindigkeit passend zu ihrer augenblicklichen Lebenssituation zu finden,
- jedem einzelnen Kind ein individuell auf es zugeschnittenes Angebot gemacht wird, so dass es intensiv und freudvoll lernen darf und die Musikschule als kompetenter und lernbegeisterter Mensch verlässt,
- jedes Kind ein Rüstzeug erhält, mit dem es aktiv auch am musikalischen Leben außerhalb der Musikschule kompetent teilnehmen kann.

Menschen mit Behinderung haben wie Nichtbehinderte ein Bedürfnis nach Musik. Die einen mehr, die anderen weniger. *Auch Behinderte haben das Recht, keine Musik zu machen.*

---

<sup>1</sup> Siehe hierzu VBSM/VdM, 2002, sowie unter [www.musik-integrativ.de](http://www.musik-integrativ.de).

<sup>2</sup> Probst, 1991

Menschen mit Behinderung haben wie Nichtbehinderte ein Bedürfnis, sich auszudrücken und ihrer „inneren Vorstellung“ Gestalt zu verleihen.

Menschen mit Behinderung haben wie Nichtbehinderte ein Bedürfnis, mit den Mitteln der Musik und über die Musik ins Gespräch zu kommen, mit sich selbst und mit anderen.

Menschen mit Behinderung haben wie Nichtbehinderte Freude an der Musik – daran, Musik zu hören und sich selbst wie auch immer in die Musik einzubringen.

Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, dass das gemeinsame Erleben von Musik sich keinesfalls auf das Eingebundensein in ein fremdbestimmtes „lustiges Vorschein-Trommeln“, während „die Musik“ der Lehrermacht, beschränken darf.

So wie der Mensch, der weiß, wovon er spricht, Ziel der Sprecherziehung ist, oder der Mensch, der weiß, was er liest (der Deutschunterricht spricht vom „sinnerfassenden Lesen“), Ziel des Leseunterrichts ist, so greift die Musikerziehung im allgemeinen – aber eben auch die Elementare Musikpraxis und das Instrumentalspiel mit Menschen mit Behinderung – die ursprünglichen Kräfte von Metrum und Rhythmus dankbar auf, lässt sich im Mitmachen tragen, sieht ihr Ziel aber im selbstverstandenen und selbstbestimmten Handeln als Hörer oder Spieler.

### **Kriterien zur Auswahl geeigneter Inhalte**

Auch in integrativen Gruppen im Bereich der EMP gilt es, Fähigkeiten nach fachlogischen Kriterien auszufordern. Allerdings muss die Lehrkraft sich in besonderem Maße auf die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler und deren unterschiedlichste Lernwege und Lerntempi einlassen und die eigenen Ansprüche mit denen der Kinder abgleichen. Im Zentrum des Unterrichts steht der Mensch, nicht der Lernstoff. Aufgabe der Lehrkraft ist es also, die Kinder mit ihren Wünschen, Fähigkeiten und Grenzen wahrzunehmen. Das bedeutet aber nicht, dass bestimmte Inhalte oder musikalische Werke von vornherein auf Grund der in ihnen steckenden Schwierigkeiten oder ihrer Fremdartigkeit auszuschließen sind.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Gruppenunterricht im Bereich der EMP eben nicht heißt, dass jeder in der gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen muss. Eine heterogene Schülerschaft hinsichtlich ihrer musikalischen Sozialisation, ihrer Vorbildung, ihrer Lernmotivation oder ihrer kognitiven oder physischen Möglichkeiten verlangt auch bei der Auswahl geeigneter Inhalte, jedes einzelne Kind ins Zentrum aller Überlegungen und Maßnahmen zu stellen.

Kinder mit Behinderung brauchen oft länger, um musikalische Erfahrungen dergestalt verankern zu können,

dass sie selbst bereit sind, den nächsten Lernschritt zu vollziehen. Plant die Lehrkraft beispielsweise, das nächste Lied einzuführen, und will sie gleichzeitig einen neuen Lerninhalt (Notenwerte, Töne, Technik...) erarbeiten, so ist es für manches Kind Herausforderung genug, das neue Lied zu verarbeiten und die Gestaltung „mit der alten Technik“ zu unterstützen. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Dinge zu wiederholen oder Ergebnisse „stehen zu lassen“, ist erheblich gefordert.

Wichtig ist, dass das einzelne Kind seinen Beitrag zur Gestaltung des Ganzen als wertvoll und erfüllend erfährt. Wichtig ist auch, dass das einzelne Kind sich selbst als Teil des Ganzen begreift. Kompetenzorientierte Arrangementstechniken in integrativen Gruppen erlauben Umsetzungen, die weit über die individuellen Möglichkeiten der einzelnen Mitglieder hinausweisen und die eigenen Hörerwartungen zufrieden stellen.

### **Unterrichtsgestaltung und methodische Prinzipien**

Die Praxis des Unterrichts von Menschen mit Behinderung ist – wie bei Menschen ohne Behinderung auch – abhängig von der individuellen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkraft, der Gruppenzusammensetzung und – bei Orientierungsangeboten und beim frühen Instrumentalunterricht – vom Instrument.

Bestimmte Rezepte und Methoden für gelingenden Unterricht bei verschiedenen Behinderungsarten gibt es nicht. So sind Menschen mit Down-Syndrom keine einheitlich zu behandelnde Gruppe, sondern in erster Linie Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen. Ein Vergleich mit anderen Kindern verbietet sich, nicht aber der Vergleich mit den potentiellen Möglichkeiten, die in dem Kind selbst stecken.

Das gemeinsame musikalische Handeln, sei es ein gemeinsamer Tanz in der Musikalischen Früherziehung oder eine Gestaltung im frühinstrumentalen Unterricht, ist darauf angewiesen, dass sich alle Beteiligten an vereinbarte Regeln (Form, Tempo...) halten. Die Sinnhaftigkeit dieser Regeln muss von allen Beteiligten verstanden sein. Der Weg hin zu diesem Verstehen führt auch über unterschiedliche Aufgabenstellungen der Lehrkraft. Die Kraft der Musik wird sich nur entfalten können, wenn alle ihr Handeln „regelgerecht“ ausführen. Gelingt dies, dann sind auch die Kinder ohne Behinderung bereit, Rücksicht zu nehmen und die Kinder mit Behinderung als vollwertige Gruppenmitglieder zu akzeptieren.

Selbstverständlich bedarf es auch bei Kindern mit Behinderung des Unterrichts, bedarf es der Übung, bedarf es der Anstrengung und der Leistung. Ohne das Gefühl, etwas zu können, wird Musik machen auf





Dauer keinen Spaß bereiten. Allerdings müssen musikalische Spielregeln individueller vom Kind aus gedacht werden.

Prinzipien musikpädagogischen Arbeitens im Bereich der Elementaren Musikpraxis, die besonders für die Arbeit mit Kindern mit Behinderung unter besonderer Berücksichtigung des frühen Instrumentalunterrichts gelten, sind etwa:

- Ohne große Umschweife zum musikalischen Handeln und damit zum musikalischen Erlebnis kommen – Musikalisches Handeln kann auch Hören sein oder Bewegen zur Musik...
- Eine Klangvorstellung unabhängig vom Instrument fordern – das Klangerlebnis beginnt in Kopf und Körper.
- Frustrationserlebnisse vom Instrument fernhalten – d.h.: Rhythmus wie Harmonie wie Melodie sind so ausgiebig wie nötig mittels Körperinstrumenten etc. vorbereitet. Die erwartete „Leistung“ ist bereits ohne Instrument beherrscht und es fehlt „nur“ noch die Umsetzung am Instrument. (Die Technik des Instruments ist schwer genug.)
- Durch verschiedenste Zusatzaufgaben eine „Aufgabe“ reizvoll halten. Also keinesfalls gleich jedem Kind ein Instrument in die Hand geben. Am Instrument spielen dürfen, kann auch „Belohnung“ für erbrachte Leistung sein.
- Die unterschiedliche Konzentrationszeit der Kinder beachten und die Tagesform des Einzelnen berücksichtigen.
- Anweisungen zeitlich vorstrukturieren: Zuerst..., danach..., zum Schluss...

- Nicht zu viele Inhalte in einer (Arbeits-)Anweisung unterbringen. (Also nicht: „Lege deinen Finger... und achte auf... und denke an... und vor allem, locker bleiben...“.) Zu viele Inhalte erhöhen die Reizschwelle; gleichzeitig wird dadurch die Wahrnehmungsfähigkeit verringert. An vielen Teilleistungsschwächen sind unmittelbar Wahrnehmungsstörungen beteiligt.

- Von Anfang an das Tun der Schülerinnen und Schüler in einen Gesamtzusammenhang stellen.

Eine einfache Begleitung (rhythmisch oder melodisch, mit Körperinstrumenten oder „echten“ Instrumenten) zur Melodie der Lehrkraft oder eines anderen Gruppenmitglieds genügen, wenn nur der Einzelne sein Tun als Teil eines Ganzen begreifen kann. (In einem Fußballspiel begreift der Verteidiger einen Sieg der Mannschaft auch als seinen Sieg, obwohl er selbst kein Tor geschossen hat.)

- Im frühen Instrumentalunterricht Musikstücke immer von Gekanntem ausgehend erlernen.

Ein Stück ist auch dann „fertig“, wenn z. B. nur die Tonleiterstelle (Takt 1 und 2) von „Alle meine Entchen“ gespielt werden kann und der Rest singend gestaltet wird. Leitfragen sind also nicht „Welche Stellen machen dir das Spielen dieses Stückes unmöglich?“ oder „Schau mal, das und das kannst du nicht, damit müssen wir beginnen!“, sondern „Möchtest du das Stück gerne musizieren?“ und „Welche Stellen können wir schon mit dem Instrument spielen!?“

- Prinzip der kleinen Schritte, der Reduzierung und der Wiederholung.
- Bei der Auswahl der Tänze, Lieder und Instrumentalstücke klar strukturierte Werke bevorzugen, um den Kindern Vertrauen in die Regelmäßigkeit der Musik zu vermitteln.



Kompetenzen, die eine Lehrkraft braucht, um Kinder mit Behinderung kompetent zu unterrichten, wären z. B.

- die Bereitschaft, sich von der Beobachtung und der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler leiten zu lassen,
- die Bereitschaft, vom Können der Kinder auszugehen,
- die Bereitschaft, das Kind nur mit dessen eigenen potentiellen Möglichkeiten zu vergleichen,
- die Bereitschaft zur Wiederholung und dazu, im Unterricht zu üben,
- die Bereitschaft, sich vom eigenen bzw. herkömmlichen Leistungsdenken zu verabschieden,
- die Bereitschaft, Äußerlichkeiten zu hinterfragen (so ist beispielsweise das tatsächliche Lebensalter kein Garant für die Entwicklungsstufe und damit für die Wahl der Methoden und der Unterrichtsinhalte und -ziele, weder in der Elementarstufe/Grundstufe noch in der Arbeit mit Senioren)
- Geduld, Einfühlungsvermögen, Flexibilität, Nachsicht, Begeisterungsfähigkeit und eigene Begeisterung, Offenheit, Mut zur Reflexion, Teamfähigkeit.

Dies alles sind Kompetenzen und Eigenschaften, die eigentlich jede gute Lehrkraft auszeichnen. In der inklusiven Arbeit aber sind sie unerlässlich.

## Organisation

Prinzipiell sind alle Maßnahmen zu befürworten, die den Kindern Sicherheit verleihen, sich auf „Neues“ einzulassen. Eine klare und vertraute Rhythmisierung des Unterrichts gehört genauso dazu wie eine auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmte Unterrichtszeit und ein möglichst „reizarmer“, aber dennoch „reizvoller“ Unterrichtsraum.

Je „normaler“ der Umgang der Lehrkraft mit den Kindern mit Behinderung innerhalb einer Gruppe ist, desto größer ist die Akzeptanz dieser Kinder bei den Kindern ohne Behinderung. Gehören Differenzierung in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden zum erlebten Alltag in der EMP, können auch Ängste etwa der Eltern abgebaut werden, dass die eigenen Kinder durch die Kinder mit Behinderung in ihrer Entwicklung gebremst oder behindert werden. Dennoch verlangen besondere Behinderungen besondere Rahmenbedingungen:

### *Räumlichkeiten*

Der Unterrichtsort muss den besonderen Bedürfnissen der Kinder mit Behinderung gerecht werden. Hierzu zählen insbesondere barrierefreie Zugänge zu den Unterrichtsräumen und Toiletten, aber etwa auch die Möglichkeit, mit Rollis auf eine Bühne zu fahren. Oft ist es sinnvoll, auch räumlich mit Förderschulen zu kooperieren und, wo es geboten erscheint, in den Räumen der Förderschule zu unterrichten.

### *Gruppenzusammensetzung und Gruppengröße*

Die Vorteile des Gruppenunterrichts kommen auch in Gruppen von Menschen mit Behinderung voll zum Tragen. Das Zusammenwirken der Gruppe – jeder bringt seinen Möglichkeiten entsprechend sein Können ein – ermöglicht (Klang-)Ergebnisse, die den Hörerwartungen weit mehr entsprechen, als dies ein solistisches Arbeiten möglich machen würde.

Grundsätzlich sollte eine realistische Selbsteinschätzung der Lehrkraft bezüglich der eigenen Erfahrungen und Leistungsfähigkeit die Gruppengröße und die Gruppenzusammensetzung bestimmen. Größe und Zusammensetzung sollten auch während des Schuljahres, wo es geboten erscheint, veränderbar sein.

### *Unterrichtsdauer*

Gerade im (integrativen) Gruppenunterricht lassen sich keine allgemein-gültigen Aussagen zur Unterrichtsdauer machen. Oft ist jedoch eine längere Dauer auch bei eher konzentrationsschwachen Kindern von Vorteil, weil die Lehrkraft länger Gelegenheit hat, mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und ein Weniger an Zeitdruck die Kinder auch entlasten kann.

### *Kooperation/Teamteaching*

In integrativen Gruppen ist eine zweite Kraft im Unterricht sehr hilfreich, da z.B. bei „besonderen Vorkommnissen“ der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen werden muss.

### *Elternarbeit*

Eltern sind willkommene Partner im Unterricht. Nicht immer jedoch kann davon ausgegangen werden, dass sich alle Eltern ihrer Bedeutung für die Unterstützung ihres Kindes bewusst sind. Umso wichtiger ist, dass sich die Lehrkräfte der Tatsache stellen, dass Erziehungsarbeit immer Beziehungsarbeit ist, dass z.B. Vertrauen unerlässlich für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler ist.

### Finanzierung

Grundsätzlich muss bzw. sollte die Teilnahme von Kindern mit Behinderung an Unterrichtsangeboten in der Elementarstufe/Grundstufe nicht zu finanziell anderen Konditionen erfolgen. Allerdings ist ein wachsender Blick auf die finanzielle Bedürftigkeit dringend geboten und ein flexibler Ermäßigungsrahmen zu empfehlen. Schließlich geht es immer um die Ermöglichung der Teilhabe an musikalischen Bildungsangeboten und um die Chance für das Kind, den eigenen, aktiven Umgang mit Musik im Rahmen der Elementaren Musikpraxis als sinnstiftend und bereichernd für sich erfahren zu dürfen – auch und gerade dann, wenn den eigenen Eltern das Vertrauen in die „musikalische Leistungsfähigkeit“ ihrer behinderten Kinder fehlt.

### Erwartungen und Grenzen

Die Erwartungen der Kinder selbst und die der den Unterricht begleitenden Personen (Lehrkräfte, Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Träger...) sind häufig weit weniger konkret als bei Kindern ohne Behinderung. Hinzu kommt, dass Kinder mit Behinderung in ihrer Leistungsbereitschaft und ihrer Leistungsfähigkeit weit stärker von ihrer Tagesform bestimmt sind. Deshalb ist es notwendig, eigene Ansprüche immer neu mit den aktuellen Möglichkeiten der Kinder abzustimmen. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Lehrkräfte der Elementarstufe/Grundstufe ihre eigene Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit kritisch hinterfragen und zum Beispiel ihnen selbst die Entscheidung überlassen bleibt, in ihren Unterrichtsgruppen zwei, drei oder mehr Kinder mit Behinderung aufzunehmen. Das Verhältnis der Kinder mit und ohne Behinderung ist jedoch nicht der einzige Faktor für die Gruppenzusammensetzung. Auch der Grad einer Behinderung und die mangelnde Erfahrung der Lehrkraft können aus Verantwortung für ein Kind Anlass geben, seine Aufnahme zum aktuellen Zeitpunkt in eine konkrete Gruppe abzulehnen oder auf der Einbeziehung einer Fachkraft zu bestehen.

### Fazit

Die Integration von Menschen mit Behinderung in das Angebot der Elementarstufe/Grundstufe des Verbandes deutscher Musikschulen fordert eine hervorragende Ausbildung der Lehrkräfte und Rahmenbedingungen an Schulen, die flexibel genug sind, um den besonderen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Der zu Ende gedachte Gedanke einer inklusiven Musikpädagogik verbietet die Formulierung von Rezepten oder von allgemeinen Empfehlungen für den Unterricht, weil diese den konkreten Blick auf das Individuum nicht überflüssig machen. Individuelle Lehrpläne, die der Einzigartigkeit der Heranwachsenden eine zentrale Bedeutung für den Lernprozess beimessen, ergänzen die sinnvolle Orientierung an spezifischen, fachgebundenen Lehrplänen.

Lernen ist ein eigenaktiver Prozess. Deshalb ist individualisiertes Lehren ein Grundgedanke der Inklusion, der vor allem Kindern mit Behinderungen zugute kommen wird. Gleichzeitig ist das durch die Inklusion geforderte gemeinsame Lernen aber auch ein Gewinn für alle Kinder und die Basis für eine gesunde gesellschaftliche Entwicklung.

### Literatur

Probst, Werner: Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott, 1991

Verband der bayerischen Sing- und Musikschulen in Zusammenarbeit mit dem Fachausschuss „Menschen mit Behinderung an Musikschulen“ des VdM (Hrsg.): Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen – Berichte aus der Praxis – Informationen und Adressen. Nürnberg: Athmann, 2., erweiterte Auflage 2002





## KAPITEL 4

### **Kooperationen**



## Kapitel 4.0 Kooperation mit Kindertagesstätten und Grundschulen

---

Aus tief greifenden und fortlaufenden Veränderungen im Bereich von Gesellschaft und Familie heraus stellt sich immer wieder die Frage nach jeweils geeigneten, zukunftsweisenden Bildungskonzepten. Diese Frage ist grundsätzlich und für alle Bildungsbereiche zu stellen. In Anbetracht der Komplexität und Geschwindigkeit, mit der sich gesellschaftlicher Wandel vollzieht, wird es zur vordringlichen Aufgabe für alle, die an Bildungsarbeit beteiligt sind, die Stimmigkeit von Bildungsverläufen gerade im Bereich der ersten Lebensabschnitte junger Menschen zu verbessern. Der Anspruch von Stimmigkeit und Anbindung an die alltäglichen Lebenswelten sollte insbesondere für den Bereich der kulturellen Bildung gelten. Die Erfüllung dieses Anspruchs kann unter den gegenwärtigen und mittelfristig abzusehenden Rahmenbedingungen nur dann umfassend gelingen, wenn sich Institutionen in der kommunalen Bildungslandschaft untereinander sinnvoll vernetzen. Öffentliche Musikschulen sind in diesem Sinne aufgefordert, ihre fachlichen Potentiale und ihre Ressourcen mit denen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verknüpfen. Ziel muss es dabei sein, musikalische Bildung über strukturell-organisatorische Grenzen hinweg für alle Kinder zugänglich zu machen. Zweckfreie Erfahrungen auf dem weiten Feld der Kunst sowie wachsendes Wissen und Können im Bereich der Musik ermöglichen es den Kindern dann, über die Stimme und/oder ein Instrument umfassend und dauerhaft den Umgang mit Musik für die eigene Lebensgestaltung weiter zu entdecken und zu entwickeln.

Bevor in den folgenden Kapiteln auf strukturell-organisatorische Fragestellungen zu Kooperationen von Musikschulen mit Kindertageseinrichtungen (*Kapitel 4.1*) und Grundschulen (*Kapitel 4.2*) eingegangen wird, sollen übergreifend einige grundsätzliche Überlegungen zu Kooperationen angestellt werden. Ohne weiteres übertragbare Patentlösungen können dabei nicht angeboten werden. Zu verschieden sind die Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern, zu unterschiedlich und mannigfaltig auch die örtlichen Voraussetzungen und Potentiale. Es braucht also vor allem Zeit, um die richtigen Fragen zu stellen, jeweils stimmige Lösungen zu finden und klare Vereinbarungen zu treffen.

### **Motivationsanalyse: Was motiviert uns zur Zusammenarbeit?**

Eine Motivationsanalyse soll Klarheit über die Motivation derjenigen schaffen, die an einer Zusammenarbeit mitwirken sollen. So können schon früh gemeinsame Interessenlagen, mögliche Interessenunterschiede und ggf. auch Interessenkollisionen erkannt und in der weiteren Planung berücksichtigt und genutzt bzw. gelöst werden. Hier einige Beispiele für Motive zur Zusammenarbeit zwischen Musikschule und Kita/Grundschule aus unterschiedlichen Perspektiven:

- Qualitätsverbesserung zum Wohle der Kinder: Die Stärken beider Einrichtungen werden gebündelt, um die Qualität der elementaren musikpädagogischen Arbeit in Kita und Grundschule sowie die Anschlussfähigkeit der Kinder an den weiteren Bildungsweg zu verbessern.
- Personalentwicklung: Es entstehen neue Aufgabenprofile für die Fachkräfte der Musikschule als Beitrag zur Zukunftssicherung des Arbeitsplatzes.
- Verbesserung des Kosten-/Leistungsverhältnisses: Die Wertschöpfung aus öffentlichen und privaten Ressourcen wird optimiert (Zuschüsse, Gebühren, Infrastruktur).
- Steigerung der Attraktivität: Für beide Einrichtungen werden dauerhaft neue Potentiale erschlossen, indem musikalische Angebote zu einem Anziehungspunkt gemacht werden.
- Know-how-Austausch: Kernkompetenzen werden zum beiderseitigen Nutzen vernetzt.

### **Potentialanalyse: Wie beurteilen wir bezüglich der möglichen Kooperationsfelder die Stärken, Schwächen, Lücken der eigenen Einrichtung (Musikschule und Kita oder Grundschule)?**

Die strategische, inhaltliche, strukturelle und organisatorische „Passung“ (Fit) der Partner sollte in mehrfacher Hinsicht untersucht werden, um auch hier Gemeinsamkeiten und Differenzen frühzeitig zu erkennen und in die weitere Planung einbeziehen zu können. Hier einige exemplarische Fragestellungen:



- Wie gut passen die pädagogischen und künstlerischen Ziele zusammen?
- Wie ähnlich sind die Arbeitsweisen und wie können sie sich ergänzen?
- Wie stark überschneiden sich die Ziele und Ansprüche der Eltern hinsichtlich des Angebots beider Einrichtungen?
- Wie gut passen die Rahmenbedingungen, (Infra-)Strukturen und Systeme zusammen?
- Wie gut ergänzt sich das Personal hinsichtlich der Berufskompetenz, der Arbeitsbedingungen und Abläufe?
- Haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer oder beider Einrichtungen Bedenken bezüglich der langfristigen Sicherheit ihres Arbeitsplatzes? – Stichwort: „Mache ich mich da nicht nach und nach selbst überflüssig?“
- Wird die Personalausstattung hinsichtlich Ausbildung, Entlohnung oder Arbeitsbedingungen als „nicht gleichwertig“ wahrgenommen?

### **Konkurrenzanalyse: Sehen oder spüren wir vor Beginn der Kooperation eine Konkurrenz?**

Eine gründliche Konkurrenzanalyse schafft Klarheit über mögliche Konfliktfelder und hilft, eine Kooperation sinnvoll zu begrenzen oder bereits im Vorfeld Verfahrensweisen für mögliche Konflikte zu finden. Fragestellungen in diesem Zusammenhang können sein:

- Konkurrieren pädagogische Konzeptionen und Arbeitsweisen in den Einrichtungen?
- Besteht eine Konkurrenz auf dem „Markt“ der Bildungsangebote?
- Konkurrieren beide Einrichtungen um Finanzmittel (Gebühren oder öffentliche Förderung)?
- Besteht eine Konkurrenz in Hinblick auf die Infrastruktur (Räume, Termine/Zeitfenster, Ausstattung, Verkehrsanbindung etc.)?

### **Vorläufige Beurteilung der Verhältnismäßigkeit und Definition der Kooperationskriterien**

Nach Abschluss der verschiedenen Analysen ist es an der Zeit für eine vorläufige Bilanz und die sich anschließende Frage: Wird es mit einiger Wahrscheinlichkeit möglich sein, aus Sicht der beteiligten Kooperationspartner ein ausgewogenes Verhältnis von Input (Ressourcen), Output (Leistung) und Outcome (Wirkung) zu erreichen und zu wahren?

Im Gespräch der potentiellen Partner kann es nun hilfreich sein, die beabsichtigte Kooperation präziser zu definieren. Der erste Schritt dabei ist der Blick auf die *Kooperationsebene*. Die Partner sollten klären, inwieweit sie sich mit gleichen oder ähnlichen Bildungsangeboten lediglich ergänzen (horizontale Kooperation) und/oder ihre Angebote gezielt auf einer vor- und/oder nachgelagerten Wertschöpfungskette platzieren wollen (vertikale Kooperation).

Von Bedeutung für spätere vertragliche Vereinbarungen ist dann die Definition der *Kooperationsform*. Beabsichtigt man lediglich eine *strategische Allianz* (Absprachen mit unterschiedlichem Formalisierungsgrad), vereinbart man eine nachhaltige und rechts-



verbindlich geregelte *institutionelle Partnerschaft* auf öffentlich-rechtlicher Basis (public-public-partnership) oder bildet man ein *Netzwerk* mit koordinierter und mehr oder weniger formalisierter Zusammenarbeit auf Basis eines gemeinsamen Ziels?

Aus der Bestimmung der Kooperationsform ergibt sich die Wahl der *rechtlichen Grundlage*: Soll es sich um eine nicht vertraglich geregelte (Absprache, ad hoc) oder um eine vertraglich konsequent geregelte Zusammenarbeit handeln?

Die *Kooperationsbereiche* können dabei im Vordergrund der Außenwahrnehmung liegen – etwa bei einer gemeinsamen Information und Beratung der Eltern – oder in deren Hintergrund, etwa bei der gemeinsamen pädagogischen Planung und Zusammenarbeit. Häufig trifft beides auf die Ausgestaltung einer Kooperation zu.

Der *Grad der Kooperationsintensität* wirkt sich unmittelbar auf die beanspruchten Personalressourcen aus. Daher sollte an dieser Stelle gut vorüberlegt werden. Die Intensität von Kooperationen kann vom einfachen Informationsaustausch über eine sporadische Nutzung der wechselseitigen Möglichkeiten bis hin zu gemeinsamer Strategie und Planung reichen oder, noch weiter gehend, in das gemeinsame Vorgehen und die gemeinsame Steuerung von Maßnahmen.

In jedem Fall sollten die *Auswirkungen* der Kooperationsarbeit auf den autarken Kernbereich und die innere Struktur der Partner reiflich überlegt werden. Auswirkungen werden sich auf Seiten der Musikschule in den Bereichen Finanzwirtschaft, Personalwirtschaft und Arbeitshygiene (human resources) sowie Öffentlichkeitsarbeit (Image) zeigen. Nicht unerheblich können aber auch strukturelle Auswirkungen den Betrieb einer Musikschule verändern. Daher wird es von wesentlicher Bedeutung sein, die Anschlussmöglichkeiten der Kinder – in die Kooperation hinein und aus der Kooperation heraus hin zu den weiterführenden Musikschulangeboten – sicherzustellen, bevor man tatsächlich mit der pädagogischen Arbeit beginnt.

Zwei häufige Problemfelder von Kooperationsmaßnahmen seien an dieser Stelle noch herausgehoben:

## Finanzierung

Die Frage der Finanzierung sollte zwar nicht an den Anfang gemeinsamer Überlegungen gestellt werden, jedoch sollten sich die Trägerverantwortlichen schon frühzeitig und parallel zu den inhaltlich-organisatorischen Überlegungen darüber orientieren, welche Finanzierungsmöglichkeiten bestehen oder erschlossen werden können. Diese Fragestellung ist so länderspezifisch und auch lokal unterschiedlich, dass sie hier nicht weiter erörtert werden kann. Die Landesverbände des VdM leisten hier vielfache und auf das einzelne

Bundesland bezogene Unterstützung. Übergreifende Fragen sind:

- Was genau muss finanziert werden? – Kosten verursachen können etwa Personal, Instrumente und Unterrichtsmaterial oder Raumnutzung einschließlich der Nebenkosten.
- In welchem Umfang muss finanziert werden? – Faktoren hierbei sind etwa Anzahl der Kita-Gruppen oder Schulklassen und die Anzahl der Kinder in den Gruppen oder die Anzahl der Personalstunden für die pädagogische Arbeit, Abstimmungsleistungen, Vor- und Nachbereitungen und Dokumentation.
- Wie kann finanziert werden? – Finanzierungsquellen können Elterngebühren sein, öffentliche Mittel (Kommune, Land, Bund, EU) oder auch private Gelder von Stiftungen, Sponsoren oder Spendern.

## Konfliktmanagement

Konflikte bei Kooperationen sind sehr wahrscheinlich und liegen in der Natur der Sache begründet, denn Partnerschaft ist selten ohne Risiko. Sie erfordert den Mut der Beteiligten, nach reiflicher Vorüberlegung in die Praxis einzusteigen und im Tun dazuzulernen. Konflikte müssen rasch erkannt, kommuniziert und im Dialog einer Lösung zugeführt werden. Um dies zu gewährleisten, eignen sich etwa vorab vereinbarte Feedbackgespräche unter den Beteiligten, regelmäßige Mitarbeitergespräche mit einer Führungskraft oder Supervision.

Beispiele für mögliche Konflikt- und Problemkonstellationen:

- Es zeigen sich Differenzen in den regionalen Identitäten und in den Unternehmenskulturen.
- Aufwändige Abstimmungsverfahren verlangsamen die Entscheidungsabläufe (Dynamikverlust).
- Es kommt zu Kommunikationsfehlern und zu Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten.
- Es entstehen Ängste bezüglich Arbeitsplatz und Karriere.
- Erhöhter Kommunikations-, Beratungs- und Organisationsbedarf bindet Ressourcen der Partner.
- Die Finanzierung gelingt in einer gewissen Anfangseuphorie zunächst mit einer höheren privaten Beteiligung, gerät aber über eine längere Zeitdauer ins Wanken.



## Kapitel 4.1 Kooperation mit Kitas

---

Peter Pfaff

### 4.1.1 Aufbau einer Partnerschaft von Kita und öffentlicher Musikschule

#### Einige Leitgedanken

- Kulturelle Bildung bezieht sich auf den Menschen selbst und prägt ihn, kulturelle Bildung stiftet Identität.
- Bildung und Kultur bedingen einander.
- Die Partnerschaft von Musikschule und Kita soll
  - musikalische Bildung und künstlerisch-kulturelles Geschehen verknüpfen und als intermedialen Prozess nahe am Alltag der Kinder ermöglichen – mit vergleichbaren Chancen für alle, unabhängig von ihrer sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft,
  - sich am Entwicklungsverlauf der Kinder orientieren und ihren individuellen Begabungen gerecht werden,
  - nach den Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik in der Kita die Bildungsbereiche Musik, Sprache und Bewegung zusammenführen und weitere Bildungsbereiche durchdringen,
  - darauf abzielen, dass die öffentlich-rechtlichen Träger zur Erfüllung des Bildungsauftrages kooperieren und die beiderseitigen Ressourcen optimal nutzen,
  - dazu beitragen, dass die musikalische Bildung an allen Bildungsorten verbessert und vernetzt wird, indem Potentiale und Bedarfe von Eltern/Familien, Kita, Musikschule und Grundschule aufeinander abgestimmt werden,
  - darauf angelegt sein, voneinander zu lernen, sich in den fachlichen Kernkompetenzen zu ergänzen und wechselseitig in den Bildungsprozess der Kinder einzubringen.

#### Ziele

Zentrale Ziele können sein:

- Unmittelbare Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte von Kita und öffentlicher Musikschule im „Dialog auf Augenhöhe“

- Permanentes Qualitätsmanagement im Bestreben um nachhaltige Wirkung
- Zusammenarbeit auf Basis der staatlichen Bildungspläne und gesetzlichen Vorgaben
- Zusammenarbeit nach den Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik
- Didaktische Verknüpfung der Bildungsbereiche „Musik – Sprache – Bewegung“
- Einbinden und Intensivieren der musikpädagogischen Arbeit in die pädagogische Gesamtkonzeption der Kita
- Abstimmung der Inhalte auf soziale und kulturelle Aspekte sowie einen Förderbedarf in der Kita
- Arbeit mit Eltern, damit gemeinsames Singen und Musizieren durch die Familie unterstützt wird
- Vernetzung durch die Gründung von Allianzen in der kommunalen Bildungslandschaft: ressourcenbewusste Kooperation öffentlich-rechtlicher Träger innerhalb des Gemeinwesens

#### Qualitätsstandards

- Es gelten die Bildungspläne der Länder für anerkannte Kindertageseinrichtungen und die Lehrpläne des Verbandes deutscher Musikschulen, ergänzt durch spezifische Qualitätsstandards der Landesverbände.
- Es werden beiderseits nur pädagogische Fachkräfte eingesetzt; von Seiten der Musikschule Lehrkräfte mit anerkannter Berufsqualifikation und fundierter Erfahrung im Bereich der EMP oder mit spezifischer, berufsbegleitender Weiterbildung für den Bereich der Elementarstufe.
- Die pädagogische Konzeption der einzelnen Kita und die individuellen Lehrpläne der Musikschule müssen allen beteiligten Fachkräften bekannt sein.
- Kooperationsmaßnahmen sollten als lernendes System verstanden werden. Curricular vorformulierte Unterrichtsprogramme erscheinen dafür wenig geeignet.

Andrea Lips

## 4.1.2 Inhaltliche Ebene

### Abstimmung auf der pädagogischen Ebene

Gelingende Kooperation ist abhängig von der wechselseitigen Kenntnis der Arbeitsweisen und pädagogischen Zielsetzungen. Für die Musikschullehrkraft, die alleine, im Tandem oder Teamteaching in einer Einrichtung unterrichtet, bedeutet dies, sich im Vorfeld theoretisch und praktisch (beispielsweise durch Hospitation) mit der jeweiligen pädagogischen Konzeption der Kita oder des Kindergartens auseinander zu setzen und die Didaktik und Methodik des eigenen Unterrichts gegebenenfalls zu modifizieren.

Beispiel: Waldkindergarten. Die musikalische Betätigung der Kinder findet im Freien und überwiegend mit Naturmaterialien statt. Es bietet sich an, damit zu experimentieren und akustischen Phänomenen in der Natur auf den Grund zu gehen. Es wird sich kaum in einem Waldkindergarten umsetzen lassen, mit einem Klavier oder in einem verdunkelten Raum arbeiten zu wollen.

Viel weniger offensichtlich sind die Auswirkungen bei anderen pädagogischen Konzeptionen, so zum Beispiel beim Montessori- oder beim Walddorfkindergarten, beim so genannten Situationsansatz oder beim Reggio-Konzept. Was diese Ansätze für die Arbeit der Fachkraft aus der Musikschule bedeuten, kann nur die Beschäftigung mit den pädagogischen Hintergründen und die Auseinandersetzung mit der Einrichtung und ihren Mitarbeitern im Hinblick darauf, wie diese Pädagogik im Alltag umgesetzt wird, zeigen. Diese Vorarbeit ist unerlässlich, um dann tatsächlich partnerschaftlich mit dem Team der Einrichtung zusammenarbeiten zu können und zu einem kontinuierlichen und fruchtbaren Austausch mit den Erzieherinnen und Erziehern zu gelangen.

### Abstimmung im Hinblick auf den Bildungsplan

Bis 2006 waren die Einrichtungen zur Kinderbetreuung in der Regel nur an Vorgaben ihres Trägers gebunden, an die Bestimmungen im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowie an das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK), das im KJHG als Bestandteil des Sozialgesetzbuches der Bundesrepublik Deutschland enthalten ist. Anders als bei den Schulen hatten die Kultusministerien der Länder und somit auch der Föderalismus insgesamt wenig Einfluss auf die Arbeit der Kindertagesstätten. Dies machte sich allenfalls an der Schnittstelle zur Grundschule bemerkbar.

Mit der Entwicklung der sogenannten Bildungs- und Orientierungspläne der Länder (*siehe Kapitel 6 und*

*Synopse auf der beiliegenden CD-ROM*) hat sich dies grundlegend geändert. Verbindliche und vom Träger unabhängige Vorschriften – wie z. B. die Durchführung einer Lernentwicklungsdokumentation für jedes Kind oder ein verpflichtendes jährliches Elterngespräch – wirken sich prägend auf die pädagogische Arbeit und die Zielsetzungen aller Einrichtung eines Bundeslandes aus. Alle Träger sind in der Pilotphase verpflichtet worden, ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend zu schulen und sie damit in die Lage zu versetzen, die Inhalte und Zielsetzungen der Bildungspläne umzusetzen. Insgesamt geht es dabei nicht nur um Qualitätskontrolle, sondern auch um vergleichbare Voraussetzungen für alle Kinder beim Eintritt in die Grundschule.

Für die Musikfachkraft bedeutet der Bildungsplan gleichermaßen Herausforderung und Chance, kann sie doch die Einrichtung bei der Umsetzung der im musisch-kreativen Bereich genannten Ziele und Inhalte unterstützen bzw. einen Teil der daraufhin ausgerichteten Bildungsarbeit durch ihre Lern- und Spielangebote übernehmen. Für die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer musisch-kreativen Erziehung im Vorschulalter liefern die Bildungspläne in den jeweiligen Ländern unterschiedlich gewichtige und mehr oder weniger ausführliche Begründungen. Eine grundsätzliche Erwähnung findet jedoch ausnahmslos statt.

Die Musikschullehrkraft kann durch ihre Beobachtung der Kinder in anderen Gruppenzusammensetzungen, in kleineren Gruppen sowie bei anderer Betätigung als im Kita-Alltag wertvolle Bausteine zur Lernentwicklungsdokumentation liefern und so zu einer Entlastung der Erzieherinnen und Erzieher bei der von ihnen geforderten schriftlichen Dokumentationsarbeit beitragen. Darauf Bezug nehmend sollte ein fachlicher Austausch von Anfang an einen gut strukturierten, festen Platz in der Kooperation einnehmen.

Weitere Möglichkeiten und Chancen für einen fachlichen Austausch sind offensichtlich:

- Die Musikschulfachkraft wird durch das Erleben der Einrichtung und des Kita-Alltags der kindlichen Erlebenswelt regelmäßig sehr viel näher kommen, als dies im Unterricht an der Musikschule möglich ist. Sie überblickt auch aktuelle Entwicklungen in der Kinderbetreuung weitaus besser, als dies bei einer ausschließlichen Tätigkeit in der Musikschule möglich ist. Sie wird vom regelmäßigen Austausch mit den Erzieherinnen und Erziehern auch in pädagogischer Hinsicht profitieren und hat unter Umständen auch die Chance, regelmäßig Feedback zu bekommen, was im Musikschulalltag häufig gerade im Elementarbereich fehlt.
- Sie wird ihre pädagogischen Handlungsfelder erweitern können, z. B. im Umgang mit Großgruppen und altersgemischten Gruppen, und kann sich

hierbei durch Team- und Tandemteaching oder auch durch Hospitation Anregung und Unterstützung holen.

- Auf der anderen Seite kann die Musikschullehrkraft in der Aus- und Fortbildung für die Erzieherinnen und Erzieher tätig werden, was in der Pilotphase der Bildungspläne häufig in Anspruch genommen wurde und sich vielfach etabliert hat.
- Die Musikschullehrkraft kann musikalische Inhalte und Impulse in die Einrichtung hineintragen, die dort aufgegriffen und fortgeführt werden können.
- Die Musikschullehrkraft kann bei der Anschaffung von Instrumentarium und Musikmedien beratend fungieren sowie bei der Planung musikalischer oder musikalisch-szenischer Projekte ihre Kompetenz einbringen.
- Sie kann für die Eltern an der Seite der Bezugserzieherin eine Ansprechpartner bei Fragen zur (weiteren) musikalischen Entwicklung eines Kindes sein.

### Abstimmung auf Träger- und Fachberatungsebene

Trotz Bezugnahme auf die Bildungspläne der Länder und Abstimmung pädagogischer Konzeptionen der Einrichtungen und deren Umsetzung auf der Arbeitsebene darf nicht vergessen werden, dass die Kontrolle der geschäftsführenden und weisungsbefugten Instanzen nach wie vor den Trägern der Einrichtung wie Kommunen, Wohlfahrtsverbänden, Kirchen obliegt. Politische und sozialpolitische Ziele eines Trägers können bereits bei Anbahnung und Vorbereitung eines Projektes, ob auf Leitungsebene oder per Gremienbeschluss, eine große Rolle für das Gelingen einer Kooperation spielen. Aber auch die Musikschulfachkraft, die letztlich in die Einrichtungen geht, sollte sich im Klaren darüber sein, für welchen Träger sie arbeitet. Dies kann Auswirkungen auf ihre Arbeitsweise haben, ob die Kooperation Teil eines groß angelegten Projektes oder der erste Pilotversuch ihrer Musikschule in Sachen Kooperation überhaupt ist.

Eine wichtige Rolle bei vielen Trägern spielen Gremien wie Kirchengemeinderat, Gemeinde- bzw. Stadtrat/Senat oder die Fachberatungen der einzelnen Träger, aber auch die Gremien der Elternschaft. Vielfach ist es klug, die Fachberatung von Anfang an mit ins Boot zu nehmen. Die Fachberatung kann helfen, bestimmte Projekte anzuschieben, da sie zum einen Abläufe gut kennt, zum anderen zwischen verschiedenen Beteiligten vermitteln kann. Die Unterstützung eines Kooperationsvorhabens durch Lobbyarbeit in den entsprechenden Gremien sollte für die Musikschulleitungen ein normaler Vorgang sein. Bestimmte Gremien müssen ohnehin einbezogen sein, z. B. beim Thema Finanzierung. Was die Elternschaft angeht, so ist in einer



laufenden Kooperation oder zu Beginn einer solchen sicherlich in erster Linie die Lehrkraft gefragt, sich hier die Anerkennung und Unterstützung ihrer Arbeit bei den Eltern zu sichern, indem sie ihre Arbeit vorstellt oder auch gemeinsame Projekte mit Eltern und Kindern vorschlägt sowie Fragen, Unsicherheiten und Anregungen abfängt bzw. aufnimmt.

Anders als noch in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts steht heute nicht mehr nur die Beziehung Erzieherin – Kind im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit der Kinderbetreuungseinrichtungen. Das System Familie ist an allen Stellen stark mit einbezogen, das Lebensumfeld des Kindes spielt bei allen Maßnahmen und Überlegungen eine Rolle. Viele mögliche Bildungspartner klopfen an die Türe der Einrichtungen, und häufig sind die Kinder sowohl innerhalb einer Einrichtung mit mehreren Bezugspersonen konfrontiert (Stichwort: längere Betreuungszeiten, offene Arbeit) als auch mit Fachpersonal von außerhalb (Stichwort: Sprachhilfe, Englisch für Vorschulkinder, Sozialer Dienst). Die Schnittstelle zur Grundschule und damit der Bildungsstand der Kinder beim Verlassen der Kita werden von der Politik und der Elternschaft stärker in den Fokus genommen. All diesen Aspekten muss eine Musikschule bei der Kooperation mit einer Einrichtung der Kinderbetreuung Rechnung tragen, wenn sie als Bildungspartner ernsthaft und dauerhaft dort einen Platz einnehmen will.

Christa Schäfer

### 4.1.3 Kommunikationskultur

#### Allgemeine Überlegungen

Bei der Kommunikation zur Errichtung und Bewahrung von Kooperationen zwischen Musikschule und Kita ist es vor allem wichtig, die speziellen Bedürfnisse beider Partner möglichst genau herauszuarbeiten. Dauerhaft funktionieren können solche Kooperationen nur, wenn beide Seiten etwas Gewinnbringendes für ihre eigene Arbeit und ihr Image herausziehen können (Win-win-Situation). Dies bedeutet, dass die Kommunikation beider Partner „auf gleicher Augenhöhe“ stattfinden muss. Bereits bei vorbereitenden Gesprächen sollte klar werden, dass unterschiedliche Kompetenzen – und oft auch unterschiedliche Zielsetzungen – sich durch Kooperation gegenseitig befruchten können – ein Synergieeffekt zu Gunsten einer bunten und bildungsreichen Alltagswelt für Kita und Musikschule.

#### Beziehungsebenen Musikschule – Kita

Bei der Kommunikation zwischen Musikschule und Kita kann man von drei hierarchisch definierten Ebenen ausgehen: Trägerebene, Leitungsebene und Mitarbeiter-ebene. Dabei ist die erstere außerhalb, die beiden anderen sind innerhalb der Einrichtung angesiedelt. Die Leitungsebene stellt die wichtigste Kommunikationsbasis einer jeden Kooperation dar.

Die Initiative zum Aufbau einer Kooperation kann aus unterschiedlichen Richtungen kommen: von der Musikschule, der Kita, den Eltern oder einem der Träger. Die anschließenden Kommunikationsabläufe sind sich ähnlich. Wenn die Musikschule die Initiative ergreift, bietet sie der Kita-Leitung an, gemeinsam das Konzept einer Zusammenarbeit zur Verstärkung einer elementaren Musikausbildung der Kinder zu entwerfen und zu erproben. Dies bedeutet, dass die Gespräche nach grundsätzlichem Konsens auf der Leitungsebene auf die Mitarbeiter-ebene ausgeweitet werden. Gemeinsame Arbeitsgespräche zwischen Musikschulkräften und Erzieher(inne)n – mit oder ohne Leitungspersonen – werden folgen.

In der Regel entwickelt sich eine Kooperation auf der Grundlage eines Pilotversuchs. Durch dessen Evaluation lernt man gemeinsam, die effizientesten Formen der Zusammenarbeit zu finden. Es ist also wichtig, mittel- und langfristig zu denken!

In jedem Fall ist es sinnvoll, die Kommunikation mit den Eltern in die Kooperation einzubeziehen. Dies kann im Idealfall so weit reichen, dass auf Elterntreffen musikalisch gearbeitet wird. So können die Eltern als „musikalische Erziehungspartner“ mit ihren Kindern zu Hause das in der Kita vermittelte Repertoire aufgreifen und vertiefen.

#### Einbeziehung der Träger

Die Einbeziehung der Trägerebene kann manchmal unumgänglich sein, weil es dort oft Widerstände gegen eine Kooperation gibt. Diese beruhen, wie die meisten Widerstände auch auf anderen Ebenen – oft auf Missverständnissen, die es auszuräumen gilt. Häufig wird im Unterricht der Musikschule eine einseitige, theorie-lastige Vorbereitung auf möglichst frühes und virtuoses Instrumentalspiel gesehen. In solchen Fällen muss die Musikschule über Ziele und Inhalte ihres modernen elementaren Basisunterrichts für alle Kinder in Gruppen informieren, beispielsweise durch Vorführung der praktischen Arbeit.

Die Einbindung der Trägerebene kann dazu dienen, die Öffentlichkeitsarbeit für die Kooperation zu stützen bzw. zu verstärken. Zum einen können die Kita- bzw. Musikschulträger die Kooperation in ihrer PR-Arbeit positiv darstellen und dadurch ihr Image verbessern. Zum anderen werden musikalische Auftritte der Kinder – als Ergebnis der Kooperation – von Trägervetretern sicherlich geschätzt und persönlich begleitet.

Ein Sonderfall tritt ein, wenn Musikschul- und Kita-Träger identisch sind. Dann besteht die Chance, die Kooperation Kita – Musikschule als kommunales bildungs- und kulturpolitisches Konzept darzustellen, um ihm so besonderes Gewicht und Dauerhaftigkeit zu verleihen.

Durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit können ggf. auch leichter Sponsoren gewonnen werden, indem man sie als Partner in die regionale Kulturarbeit einbindet.

#### Kommunikationskultur im Regelbetrieb

- Kooperation ist kein Zustand, sondern ein Prozess. Was einmal gesetzt wurde, bedarf der permanenten Weiterentwicklung, um lebensfähig zu bleiben.
- Zentrale Kommunikationszelle ist die gemeinsame Teambesprechung mit den Musikschul-Partnern zwecks laufender Evaluation der Kooperation.
- Wichtig dabei ist eine klare Definition der Rollen mit ständigem Lernen beider Partner von- und miteinander.
- Periodische Einbeziehung der Eltern verstärkt die Konstanz und erhöht die Effizienz der musikalischen Bildungsangebote.
- Routinemäßige, gezielte Information der Trägerebene ist für die Konstanz der Kooperation lebenswichtig.

Wichtigste Grundregel für eine gelingende Kooperation ist bei alledem, das Gleichgewicht der Kooperationspartner zu bewahren!

Sabine Kleinau-Michaelis

## 4.1.4 Organisatorische Ebene

### Organisatorische Rahmenbedingungen

#### Raum

Der Raum für ein musikalisches Angebot sollte möglichst abgeschlossen und kein offener Freispielraum sein. Er sollte ausreichend Platz bieten, wobei die Größe des Raumes sich nach der Anzahl und dem Alter der Kinder richtet. Es ist vorteilhaft, wenn der Raum leer ist, in jedem Fall wenig Ablenkung durch Spielzeug und Einrichtungsgegenstände bietet. In der Regel verfügt jede Kita über einen geeigneten Bewegungs- oder Ruheraum. Vermeidung von Störungen durch z. B. surrende Deckenlampen sollte gewährleistet sein. Günstig ist ein rutschfester, warmer Fußboden wie Teppichboden oder Parkett. Verfügt eine Kita nicht über einen geeigneten Raum, so muss das nicht automatisch zur Ablehnung einer Kooperation führen. Es lohnt sich, bei benachbarten Institutionen wie Schule, Hort, Kirchengemeinde, Feuerwehr, Altenheim etc. nach einem Raum zu fragen.

#### Zeit

Der Termin für ein musikalisches Angebot richtet sich nach den Tagesabläufen der Kita. Der Termin sollte außerhalb der festen Kita-Zeiten (z. B. Mahlzeiten oder regelmäßigen Aktivitäten) liegen, bevorzugt im Vormittags- oder Nachmittagsbereich. Der Termin sollte so gewählt werden, dass möglichst alle Kinder erreicht werden und die Kinder aufnahmebereit sind. In der Regel sind das die Zeiten zwischen 9 und 12 Uhr sowie zwischen 14 und 17 Uhr.

Der zeitliche Umfang eines Angebotes ist abhängig von gesetzten Inhalten und Zielen. Er sollte in jedem Fall vorab zwischen Kita und Musikschule verbindlich geklärt sein. Neben der üblichen Variante von Angeboten mit 30 bis 60 Wochenminuten gibt es andere Zeitmuster. In Projekten können tägliche Angebote innerhalb einer Woche, Angebote in offenen Gruppen zur gesamten Vormittagszeit (z. B. über vier Wochen), Morgenkreis-Singen (z. B. dreimal wöchentlich für 20 Minuten) u. v. m. gemacht werden.

Die Dauer eines Angebotes ist möglich

- über einen verabredeten zeitlich begrenzten Projektzeitraum
- über ein Halbjahr
- über ein Schuljahr
- unbegrenzt

#### Ausstattung

Zur idealen Ausstattung eines Raumes für musikalisch-rhythmische Angebote zählen:

- kleine Sitzmatten oder Stühle
- Klavier/E-Piano
- Stabspiele/Klangbausteine in verschiedenen Lagen, bevorzugt in der eingestrichenen Lage, mit den entsprechenden Schlägeln
- Kleines Schlagwerk wie Handtrommeln, Claves, Maracas, Triangeln, Becken, Cymbeln, Glöckchen, Guiro u. a.
- Djemben, Boomwhacker, Steeldrums
- Reifen, Seile, Tücher, Bälle, Japanbälle
- CD-Player
- Mal- oder Tafelvorrichtung

Das Gelingen eines Angebotes ist sicherlich nicht abhängig von der Fülle der Materialien. Doch ist zu bedenken, dass zur Vermittlung von musikalischen Inhalten auch das Instrumentarium zählt. Ein Angebot kann auch dann starten, wenn zunächst nur wenige Instrumente vorhanden sind. Diese sollten aber von guter Qualität sein. Zur Bereitstellung/Finanzierung von Instrumenten gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Ein Sponsor wird gefunden; zur Übergabe der Instrumente werden Sponsor und Presse eingeladen.
- Eine Kita-Feier (Sommerfest/Weihnachten) wird zur Sammlung von Spenden genutzt.
- Die Kita-Musikgruppen gestalten eine Vorführung; Eintritt oder Spenden am Ausgang gehen zu Gunsten von Instrumentenanschaffungen.
- Die Musikschule leiht Instrumente an die Kita aus, nach und nach schafft die Kita selbst Instrumente an, Leihinstrumente der Musikschule gehen zurück in den „Instrumentenpool“.

### Regelung von Arbeitsabläufen

Der Musiklehrkraft muss vor und nach dem Angebot genügend Zeit zur Verfügung stehen, um sich auf die aktuellen Gegebenheiten in der Kita einzustellen, vorbereitende und nachbereitende Gespräche mit den Erzieherinnen und Erziehern zu führen (z. B. über inhaltliche Absprachen, Projektplanung, Reflexionen über den Verlauf des Angebotes, das Verhalten der Kinder) und den Raum für das nächste Angebot vorzubereiten.

#### Raumvorbereitung

Der Raum, in dem ein Angebot stattfindet, sollte so vorbereitet sein, dass die Kinder eine freundliche, übersichtliche Atmosphäre erwartet und das geplante Angebot ohne störende Regiezeiten stattfinden kann. Dazu zählt

- ein sauberer, warmer Raum,
- freigeräumt von Material, das nicht genutzt wird,



- vorbereitet mit Materialien, gestimmten Instrumenten und Sitzgelegenheiten für die Kinder.

### Abholen der Kinder

Wichtig für Konzentration, Motivation und Gelingen eines Angebotes ist auch der Start. Je nach Umfang und Inhalt des Angebotes kann eine Vorbereitung wie folgt aussehen:

- Im Stundenplan der Kita wird bereits auf das Angebot – z. B. durch Bilder – hingewiesen.
- Eine Kita-Kraft sammelt die Kinder, kümmert sich um Toilettengang, Händewaschen, ggf. Umziehen etc.
- Eine Kita-Kraft geht mit den Kindern zum „Musikraum“.
- Die Musiklehrkraft holt die Kinder mit instrumentaler Begleitung (z. B. Flöte) im Gruppenraum ab.
- Die Kinder sammeln sich vor dem Raum, gehen einzeln, begleitet durch individuelle musikalische Motive, auf einen Platz.
- Bei Angeboten für große Gruppen finden sich alle unter Begleitung der Erzieherinnen und Erzieher ein. Ein musikalisches Zeichen, ein Lied, Stille o. ä. eröffnen das Angebot.

### Abstimmung von personellen und finanziellen Ressourcen

Bevor ein Angebot stattfinden kann, sollten die finanziellen Rahmenbedingungen geklärt sein.

Innerhalb der Musikschule wäre zu klären:

- Wie viele Personalstunden stehen zur Verfügung?
- Sind Neueinstellungen notwendig?
- Welchen Umfang soll das Angebot haben?
- In welchem Umfang werden Verfügungs- oder Reisezeiten angerechnet?
- Wie hoch sind Personal- und Sachkostenkosten?

- Muss das Angebot kostendeckend laufen?
- Werden Gebühren erhoben?
- Gibt es Ermäßigungen/Geschwisterermäßigungen/Freiplätze?
- Wie sieht die Vertragsform aus?
- Wie lange soll das Angebot laufen?
- Welchen Titel trägt das Angebot?
- Wie wird das Angebot beworben?

Innerhalb der Kita wäre zu klären:

- Interessiert das Angebot Kita-Mitarbeiter/innen und Eltern?
- Wie passt das Angebot in die Konzeption der Kita?
- Wer betreut das Angebot als fester Ansprechpartner in der Kita?
- Kann eine regelmäßige Teilnahme am Angebot von Erzieherinnen und Erziehern gewährleistet werden?
- Falls Gebühren erhoben werden: Werden diese von Eltern oder von der Kita (z. B. aus einem Fördertopf) gezahlt?
- Welche und wie viele Kinder nehmen am Angebot teil?

Zwischen Musikschule und Kita kann gemeinsam verabredet werden:

- Gewinnung von Sponsoren für Angebotskosten und Instrumentenanschaffung
- Patenschaften (z. B. von Senioren) für Kinder aus finanziell schwachen Familien
- Pressearbeit
- inhaltliche und zeitliche Planung
- Elterngespräche
- Elternmitmachstunden

→ *Ein umfangreicher Fragenkatalog findet sich in der Kooperations-Checkliste auf der beiliegenden CD-ROM.*

Andrea Lips – Peter Pfaff

## 4.1.5 Rechtliche Ebene

Belange hinsichtlich der Kinderbetreuung sind grundsätzlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt. Das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) ist im KJHG als Bestandteil des Sozialgesetzbuches der Bundesrepublik Deutschland enthalten. Die Ausführungsgesetze zu Tageseinrichtungen für Kinder sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich geregelt und können mit ihren Bestimmungen auch Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Kooperationsverträge zwischen Kita und Musikschule haben:

- Baden-Württemberg: Kindergartengesetz (GBI)
- Bayern: Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz und Änderungsgesetz (BayKiBiG)
- Berlin: Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (KitaFöG)



- Brandenburg: Kindertagesstättengesetz Brandenburg (KitaG)
- Bremen: Bremisches Tageseinrichtungs- und Tagespflegegesetz (BremKTG)
- Hamburg: Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG)
- Hessen: Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB)
- Mecklenburg-Vorpommern: Kindertagesförderungsgesetz (KiföG)
- Niedersachsen: Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG)
- Nordrhein-Westfalen: Kinderbildungsgesetz (KiBiz)
- Rheinland-Pfalz: Kitagesetz Rheinland-Pfalz (KTagStG)
- Saarland: Gesetz zur Förderung der vorschulischen Erziehung im Saarland (VorschErzFoeG)
- Sachsen: Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG)
- Sachsen-Anhalt: Kinderförderungsgesetz (KiFög)
- Schleswig-Holstein: Kindertagesstättengesetz (KTagStG)
- Thüringen: Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege (ThürKitaG)

Detaillierte und aktuelle Informationen dazu findet man z. B. im Internet beim Deutschen Bildungsserver oder den Bildungsservern der einzelnen Bundesländer. Zuständig sind entweder die Sozialministerien der Länder (z. B. in Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern) oder die Bildungs- bzw. Kultusministerien der Länder.

### Abstimmung der Kooperation auf die Satzungsebene der Träger

Je intensiver die Kooperation zwischen Kita und Musikschule ist, umso mehr gewinnen auch die rechtlichen Bestimmungen auf höherrangiger Ebene an Bedeutung.

Diejenige rechtliche Ebene, welche unmittelbar und spezifisch für die Träger gilt, ist meist die Satzungsebene. Für Musikschulen ist das etwa die Musikschulsatzung oder eine entsprechende Satzungsbestimmung von Kommunen, Zweckverbänden, Landkreisen oder eingetragenen Vereinen. Für Kitas sind die Satzungen der Träger für den Betrieb der Kindertageseinrichtung sowie nachgeordnete Benutzungsordnungen von Bedeutung.

Da institutionelle Kooperationen in der kommunalen Bildungslandschaft für manche Musikschulen und auch für viele Kindertageseinrichtungen noch Neuland sind, sollte zunächst geprüft werden, ob die Kooperationsmaßnahme den Bestimmungen des Satzungsabschnittes „Zweck“ entspricht oder eine Änderung der Satzung erforderlich wird. In den meisten Fällen

ist der Satzungszweck so weit gefasst, dass die Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in der Kita durch die Musikschule satzungskonform sein wird. Jedoch kann es sein, dass etwa die Abrechnung von Leistungen mit den einschlägigen Bestimmungen der Satzung abgestimmt werden muss. Auch kann es erforderlich werden, die Dienstanweisung für Lehrkräfte der Musikschule so zu ergänzen, dass das Direktionsrecht des Arbeitgebers bezüglich der Anordnung von Arbeitsleistungen in der Kita schlüssig umgesetzt werden kann.

### Aufsichtspflicht

Ein wichtiger Punkt bei der Formulierung von Kooperationsvereinbarungen ist die lückenlose Regelung der Aufsichtspflicht. Wird die musikalische Bildungsarbeit im Tandem von pädagogischer Fachkraft der Kita und Musikschul-Fachkraft umgesetzt und ist die Fachkraft der Kita ständig anwesend, so wird die Aufsichtspflicht der Kita ohnehin nicht unterbrochen. Ist aber die Musikschullehrkraft regelmäßig oder fallweise allein für die Kinder verantwortlich, so muss die Aufsichtspflicht auf sie übergehen. Tritt die Musikschule dadurch in die Haftung ein, so ist dies durch entsprechende Unfall- und Haftpflichtversicherungen abzusichern. In der Regel werden die bestehenden Versicherungen ausreichen. Im Zweifelsfall empfiehlt es sich, eine Beratung durch die Versicherungsgesellschaft in Anspruch zu nehmen.

### Definition des Veranstalters/ Haftung

Um die Haftung und gesetzliche Anzeigepflichten (z. B. GEMA) eindeutig zuordnen zu können, muss definiert werden, wer im juristischen Sinne „Veranstalter“ der Unterrichtsmaßnahme ist, also Letztverantwortung trägt. Wird die Rolle des „Veranstalters“ nicht durch die Kooperationspartner rechtskräftig geregelt, so ist laut § 2 Abs. 1 Versammlungsgesetz derjenige Veranstalter, der öffentlich zur Teilzunahme an der Bildungsmaßnahme einlädt. Veröffentlicht also die Musikschule das musikalische Angebot in einem Faltblatt oder über die Medien, so kann sie in Haftung genommen werden, sofern nicht die Sicherungs- und Anzeigepflichten eindeutig dem Träger der Kita übertragen werden. Die Aufsichtsbehörden der Städte und Landkreise werden ohnehin über die Kooperationsmaßnahme zu informieren sein. Sie beschäftigen in der Regel juristisches Fachpersonal, welches zu Rate gezogen werden kann.

Auch das grundsätzliche Verbot der Anfertigung von Notenkopien kann für Kita und Musikschule evtl. durch unterschiedliche Lizenzvereinbarungen aufgehoben werden. Im Zweifelsfall sollte man sich erkundigen, ob hier etwa für die Kita günstigere Bedingungen vorliegen.

Peter Pfaff – Sabine Kleinau-Michaelis

## 4.1.6 Geschäftliche Ebene/Finanzen

### Kooperationsvertrag/Vereinbarungen

Die Kooperationsvereinbarung sollte zwischen den Trägern zustande kommen. Diese bieten als juristische Personen weit größere Sicherheit für die Erfüllung und gegebenenfalls auch die Durchsetzung und Absicherung der Maßnahme, als dies Einzelpersonen könnten. Von einem Vertrag etwa zwischen Kita-Leitung und Lehrkraft ist dringend abzuraten.

Bestandteile einer Kooperationsvereinbarung können sein:

- Bezeichnung der Vertragspartner und Benennung der im Außenverhältnis zeichnungsberechtigten Vertreter.
- Bezeichnung der Maßnahme (Titel) und Kurzbeschreibung des Ziels der Maßnahme
- Bestätigung einer Zustimmung der Träger und der Eltern. Bekräftigung eines regelmäßigen Qualitätsmanagement durch die Arbeitgeber des abhängig beschäftigten Personals
- Kurzbeschreibung der Maßnahme/des Leistungsangebots
- Umsetzung
  - Zeitlicher Ablauf/Umfang/Dauer
  - Erstattung von Personal- und Sachleistungen/Verrechnungsmodus
  - Lückenlose Regelung der Aufsichtspflicht
- Rahmenbedingungen/Organisation und Infrastruktur
  - Gruppenbildung, Gruppengröße, Altersdifferenzierung der Schüler/innen
  - Räume
  - Ausstattung/Instrumentarium
- Rahmenvereinbarungen/Pädagogische Umsetzung
  - Bildungspläne/Lehrpläne/Qualitätsmerkmale
  - Fachliche Zusammenarbeit/Kommunikation der beteiligten Fachkräfte
  - Beteiligung weiterer Fachkräfte/Weiterbildung/Hospitation
  - Fachliche Beratung/Arbeit mit Eltern
  - Dokumentation
- Gültigkeitszeitraum der Vereinbarungen
  - Beginn/Dauer/Möglichkeiten der Vertragsmodifikation während der Laufzeit
  - Automatische Vertragsverlängerung (falls gewünscht)
  - Beendigung des Vertrages/Recht zur (außer-)ordentlichen Kündigung
- Nebenabreden (z. B. Besonderheiten in der Erprobungsphase, wissenschaftliche Begleitung, befristete Einschränkungen)
- Salvatorische Klausel
- Ort, Datum, unterzeichnende Vertreter der Träger, Unterschriften

### Arbeitsrechtliche Bestimmungen für den Fall des Einsatzes von Musikschulpersonal beim Träger der Kita

Für den Fall, dass Musikschullehrkräfte in der Kindertagesstätte arbeiten, gelten besondere arbeitsrechtliche und tarifliche Regelungen dann, wenn die Unterrichtsmaßnahme keine alleinige Veranstaltung der Musikschule ist (Anmeldung der Kinder bei der Musikschule und Durchführung des Angebots außerhalb der Buchungszeiten der Kinder in der Kita). Falls die Kooperation zwischen Kita und Musikschule zwar inhaltlich und organisatorisch abgestimmt ist, aber als Veranstaltung der Musikschule zu gelten hat, so kann der Lehrkraft von der Musikschule auf dem Wege des Direktionsrechts einfach die Erbringung der Arbeitsleistung an einem anderen Dienort angewiesen werden. Arbeitet die Lehrkraft am selben Tag auch noch an einem anderen Ort, so sind ggf. die Bestimmungen zu Reisekosten oder Wegezeiten zu beachten.

Wird die Musikschullehrkraft aber im Kita-Betrieb eingesetzt, so sind die folgenden arbeitsrechtlichen Bestimmungen zu beachten:

Grundsätzlich kann nur abhängig beschäftigtes, weisungsgebundenes Personal von einem Träger an den anderen überlassen werden. Zunächst ist dann für das weitere Vorgehen ausschlaggebend, ob der Arbeitgeber der Lehrkraft, also die Musikschule, tarifgebunden ist und den TVöD Bestimmungen unterliegt oder ob dem Beschäftigungsverhältnis kein Tarifvertrag zu Grunde liegt.

*Mit Tarifbindung* gilt grundsätzlich: Fast alles ist bereits tarifvertraglich geregelt, auch viele Arbeitgeberrechte, wie

- Versetzung (Protokollerklärung Nr. 1 zu § 4 Abs. 1 TVöD)
- Abordnung (Protokollerklärung Nr. 2 zu § 4 Abs. 1 TVöD)
- Zuweisung (§ 4 Abs. 2 TVöD)
- Personalgestellung (§ 4 Abs. 3 TVöD)

*Ohne Tarifbindung* gilt: Es gibt sehr große Spielräume, die aber aktiv genutzt werden müssen und im Einzelfall juristisch geprüft werden sollten. Die Gefahr, unzulässige Regelungen zu treffen, ist größer.

Für Musikschulen, die tarifgebunden sind (TVöD), sind die im Folgenden gegenüber gestellten Modelle zu unterscheiden. Die Wahl des Modells ergibt sich weitgehend aus der Rechtsform des Kita-Trägers, bei dem das Musikschulpersonal tätig wird.

#### Versetzung (TVöD § 4 Abs. 1)

- Beschäftigung auf Dauer
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen
- an eine andere Dienststelle/Betrieb desselben Arbeitgebers

Dauerhafte Versetzung, z. B. von der städtischen Musikschule in eine städtische Kita (Teilzeit oder Vollzeit)

- Der Arbeitgeber kann nach billigem Ermessen versetzen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.

#### Abordnung (TVöD § 4 Abs. 1)

- Beschäftigung auf Zeit
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen
- beim gleichen oder einem anderen TVöD-gebundenen Arbeitgeber

Befristete Abordnung, z. B. von der städtischen Musikschule in eine städtische Kita oder von der TVöD-gebundenen Musikschule an einen TVöD-gebundenen Kita-Träger

- Der Arbeitgeber kann (nur auf Zeit) nach billigem Ermessen abordnen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.
- Der Personal- oder Betriebsrat muss zustimmen.

#### Zuweisung (TVöD § 4 Abs. 2)

- Beschäftigung auf Zeit
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen oder einem öffentlichen Interesse
- bei einem dritten Arbeitgeber, außerhalb des Geltungsbereichs des TVöD

Befristete Zuweisung, z. B. von der TVöD-gebundenen Musikschule an einen nicht TVöD-gebundenen Kita-Träger

- Es muss sich zwingend um eine gleich vergütete Tätigkeit handeln
- Der Arbeitgeber kann nach billigem Ermessen zuweisen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.

#### Personalgestellung (TVöD § 4 Abs. 3)

- Beschäftigung auf Dauer
- bei einem dritten Arbeitgeber, wenn die der Personalleistung zugrunde liegende Aufgabe an den Dritten ausgelagert wird

Personalgestellung in dem Fall, dass die TVöD-gebundene Musikschule die eigene Aufgabe (Musikalische Bildung im Elementarbereich am Ort/im Stadtbezirk) zum Kita-Träger auslagert

- Der Arbeitgeber kann die Personalgestellung nach billigem Ermessen anordnen.

Für Musikschulen im außertariflichen Bereich ist zu beachten, dass im Arbeitsvertrag eine Versetzungsklausel vereinbart sein muss.

- Bei neuen Beschäftigten der Musikschule kann die Versetzungsklausel von Anfang an als Bestandteil des Arbeitsvertrages vereinbart werden.

- In bestehende Arbeitsverträge kann eine Versetzungsklausel nur im Rahmen einer beiderseitig einvernehmlichen Vertragsänderung aufgenommen werden.
- Musterformulierung: „Der/Dem Beschäftigten kann bei einer anderen Dienststelle oder einem anderen Betrieb des Arbeitgebers aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen unter Fortsetzung des bestehenden Arbeitsverhältnisses entsprechend ihren/seinen Leistungen und Fähigkeiten eine andere Tätigkeit auch an einem anderen Ort vorübergehend oder auf Dauer zugewiesen werden. Insbesondere ist die/der Beschäftigte verpflichtet, ihre/seine Arbeitsleistung nach Anweisung auch in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und in deren Räumlichkeiten zu erbringen.“
- Juristische Beurteilung von Versetzungsklauseln laut Bundesarbeitsgericht: „Die vorformulierte Zuweisungsklausel mit dem Inhalt, dass sich der Arbeitgeber vorbehält, einen Mitarbeiter entsprechend seinen Leistungen und Fähigkeiten mit einer anderen im Interesse des Unternehmens liegenden Tätigkeit zu betrauen und auch an einem anderen Ort zu beschäftigen, erweitert das Direktionsrecht des Arbeitgebers und ist weder gemäß § 308 Nr. 4 BGB unwirksam noch benachteiligt sie den Arbeitnehmer i. S. v. § 307 Abs. 1 Satz 1 BGB unangemessen. Sie verstößt auch nicht gegen das Transparenzgebot des § 307 Abs. 1 Satz 2 BGB.“ (Urt. v. 13.03.2007 – 9 AZR 433/06 = AP Nr. 26 zu § 307 BGB)
- Zur Versetzungsklausel ist außerdem wissenswert: Sie kann nicht allein deshalb unwirksam werden, weil der Arbeitgeber jahrelang keinen Gebrauch davon macht und die Lehrkraft sich daran „gewöhnt hat“, nicht versetzt zu werden. Das Bundesarbeitsgericht sieht hier keine „Konkretisierung durch Nichtausübung des Direktionsrechts“. Insbesondere sieht das BAG eben keine „Konkretisierung auf einen bestimmten Arbeitsort“ (BAG Urt. v. 13.03.2007 – 9 AZR 433/06 = AP Nr. 26 zu § 307 BGB).



## Mitbestimmung des Personal- oder Betriebsrates

Für die Mitbestimmung des Personalrates gilt das Personalvertretungsgesetz. Am Beispiel Bayern sei die Zustimmungspflicht hier gemäß Art. 75 Abs. 1 Nr. 6 und 7 BayPVG dargestellt:

(1) Der Personalrat hat mitzubestimmen in Personalanlässen bei:

6. Versetzung, Umsetzung innerhalb der Dienststelle, wenn sie mit einem Wechsel des Dienstorts verbunden ist (das Einzugsgebiet im Sinn des Umzugskostenrechts gehört zum Dienstort/bis zu 30 km).
7. Abordnung für eine Dauer von mehr als drei Monaten, es sei denn, dass der Beschäftigte mit der Abordnung einverstanden ist.

Für die Mitbestimmung des Betriebsrates gilt das Betriebsverfassungsgesetz (§ 99 Abs. 1 BetrVG):

(1) In Unternehmen mit in der Regel mehr als zwanzig wahlberechtigten Arbeitnehmern hat der Arbeitgeber den Betriebsrat vor jeder Einstellung, Eingruppierung, Umgruppierung und Versetzung zu unterrichten, ihm die erforderlichen Bewerbungsunterlagen vorzulegen und Auskunft über die Person der Beteiligten zu geben [...]. Bei Einstellungen und Versetzungen hat der Arbeitgeber insbesondere den in Aussicht genommenen Arbeitsplatz und die vorgesehene Eingruppierung mitzuteilen.

(3) Versetzung im Sinne dieses Gesetzes ist die Zuweisung eines anderen Arbeitsbereichs, die voraussichtlich die Dauer von einem Monat überschreitet, oder die mit einer erheblichen Änderung der Umstände verbunden ist, unter denen die Arbeit zu leisten ist. Werden Arbeitnehmer nach der Eigenart ihres Arbeitsverhältnisses üblicherweise nicht ständig an einem bestimmten Arbeitsplatz beschäftigt, so gilt die Bestimmung des jeweiligen Arbeitsplatzes nicht als Versetzung.

## Gebührenerhebung

Die juristisch verantwortliche Institution für die konkrete Unterrichtsmaßnahme (z. B. Musikschule) entscheidet, ob für das Angebot in der Kita Gebühren erhoben werden. Es gibt sowohl ein Votum für Gebührenerhebungen (z. B. Wertschätzung des Angebotes) als auch ein Votum gegen Gebührenerhebungen (z. B. um alle Kinder zu erreichen).

Findet das musikalische Angebot innerhalb der Buchungszeiten der Kita statt und werden die Eltern dafür mit Gebühren belastet, so taucht oftmals die Frage auf, ob dann für dieses Zeitfenster doppelt (also an Kita-Träger und Musikschule) zu bezahlen sei. In der

Regel wird die Buchungszeit der Kinder in der Kita nicht unterbrochen, die Frage wäre also mit „Ja“ zu beantworten. Doch mit den Zusatzgebühren wird ja auch eine konkrete Leistung finanziert: Eine besonders intensive musikalische Bildungsarbeit durch spezifisch ausgebildetes Personal, welches dazu beiträgt, die EMP innerhalb der Kita fachgerecht umzusetzen, den Kita-Betrieb dadurch zu ergänzen und Orientierung zu geben bezüglich weiterführender Bildungsangebote im Bereich Musik.

Entscheidet man sich für kostendeckende Gebühren, so können diese getragen werden von

- Eltern
- Kita
- Förderverein der Kita
- anderen unterstützenden Maßnahmen der Kita (z. B. Brennpunktmittel)
- Kommune
- Patenschaften
- Sponsoren
- Weiteren Geldgebern

Neben der Deckung der Kosten durch nur einen Vertragspartner gibt es auch die Möglichkeit, Mischfinanzierungen vorzusehen, z. B. Eltern-Förderverein-Patenschaften. Werden Gebühren erhoben, so können Sozialermäßigungen oder Freiplätze gewährt werden.

## Drittmittel

Das Einwerben von Drittmitteln ermöglicht Mischfinanzierungen oder den Verzicht von Gebührenerhebungen bei Eltern und Kita. Für Drittmittel lassen sich Stiftungen, Sponsoren (z. B. Geldinstitute, Firmen, gemeinnützige Vereine wie Rotary- oder Lionsclub), private Patenschaften sowie öffentliche Mittel (z. B. Projektgelder) gewinnen. Diese Gelder sind in der Regel an Projektanträge mit inhaltlichen Vorgaben, Finanzierungsplänen, organisatorischen Rahmenbedingungen etc. gebunden. Darin sind die Laufzeit eines Angebotes, Vertragsformen, Gebühren, Vetorechte, Urheberrechte, Öffentlichkeitsarbeit usw. zu regeln. Werden Drittmittel gewährt, so sollte der Focus verstärkt auf eine umfassende und regelmäßige Presse- und Öffentlichkeitsarbeit gelegt werden. Dazu zählen beispielsweise Presseartikel zum Start des Projektes, Scheck-Übergaben, öffentliche Vorführungen der Kita-Gruppen, Einladung der Geldgeber in die Kita oder öffentliche Instrumentenübergaben.

## Kapitel 4.2 Kooperation mit Grundschulen

---

Johanna Metz

### 4.2.1 Leitgedanken und Ziele

#### Leitgedanken zu den Grundlagen einer Partnerschaft von Grundschule und Musikschule

##### Gesellschaftliche, familiäre sowie soziokulturelle Veränderungen

Die Entwicklung ganztägiger Schulangebote verändert den Tagesablauf vieler Kinder und damit verändern sich zwangsläufig Gegebenheiten an Musikschulen. Das betrifft zum Beispiel die Tatsache, dass es für Kinder schwieriger wird, nach dem Besuch einer Ganztagschule noch in entfernt liegende Musikschulen zu fahren, oder aber die Frage nach Überzeiten und -möglichkeiten relevant wird. Beide Bildungsträger sind gefordert, zukunftsweisende Konzepte zu erstellen, um solchen Problemen zu begegnen, aber auch Chancen im Interesse des Kindes zu nutzen und nach Möglichkeiten für gemeinsame, kreative Wege im Bereich Bildung und Kultur zu suchen.

##### Anthropologische und künstlerisch-pädagogische Grundlagen

- Musikschule und Grundschule sind einem Entwicklungs- und Bildungskonzept verpflichtet, das sich am Menschen orientiert. Entwicklung von Kreativität und Intelligenz in allen Spielarten, die Beförderung individueller Begabungspotenzen, die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Sozialfähigkeit sind daher gleichermaßen basale Inhalte.
- Musikschule und Grundschule sehen das Kind entsprechend des humanistischen Bildes als schöpferisch-aktives und soziales Wesen, das nach lustvollen, kreativen Tätigkeiten verlangt. Dafür bietet die Kunst ideale Bedingungen. Musik – Tanz – Sprache wirken tief in das Kind hinein und beeinflussen seine Entwicklung hinsichtlich der kreativen Fähigkeiten.
- Musikschule und Grundschule haben die Chance, die Musik und die Künste generell in das tägliche Lebensumfeld der Kinder einzubinden und damit die Entwicklung der Musikalität mit dem Werden der kindlichen Persönlichkeit natürlich zu verknüpfen,

die Musik zur selbstverständlichen Kommunikationsform werden zu lassen.

- Elementare musikalische Bildung und Erziehung kann grundlegendes Prinzip werden, das sich im Schulalltag auf vielfältige Weise wiederfindet, das einzelne Lern- und Spielangebote durchgängig verknüpft.

#### Ziele beim Aufbau einer Partnerschaft von Grundschule und Musikschule

Die Partnerschaft von Musikschule und Grundschule soll

- darauf abzielen, dass die öffentlich-rechtlichen Träger zur Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrages kooperieren und die beidseitigen Ressourcen optimal nutzen,
- dazu beitragen, dass insbesondere bezüglich der musikalischen Bildung die „Übergänge“ zwischen den Bildungsorten und damit die Anschlüsse für alle Kinder verbessert werden durch: Kommunikation, Bedarfsermittlung, auf den Bildungsverlauf der Kinder abgestimmte Orientierungsangebote, musikalisches Lernen in zahlreichen Unterrichts- und Kursangeboten auch über den Schulalltag hinaus, z. B. musikspezifisches „Familienlernen“, Familienmusizieren, intergeneratives Musizieren,
- eine elementare musikalische Bildung im Sinne der EMP als durchgängiges Prinzip im Schulalltag befördern,
- dazu beitragen, musikalisch-künstlerischen Einzelunterricht, das Ensemblesmusizieren und das Klassenmusizieren vielfältig und für die Kinder selbst unkompliziert organisierbar zu machen,
- musikalische Bildung und künstlerisch-kulturelles Geschehen verknüpfen und intermediären Prozess nahe am Alltag der Kinder ermöglichen – mit vergleichbaren Chancen für alle, unabhängig von ihrer sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft,
- sich an den Lern- und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder orientieren, ihre individuellen Begabungen durch aufbauendes musikalisch-künstlerisches Lernen fördern und musikalisch Interessierte begleiten,

- darauf angelegt sein, voneinander zu lernen, sich in den fachlichen Kernkompetenzen zu ergänzen und sich wechselseitig in den Bildungsprozess der Kinder einzubringen.

Konkret bedeutet dies

- Planung, Steuerung und konzeptionelle Zusammenarbeit von Grundschule und Musikschule
- Intrakommunale Vernetzung durch Allianzen in der kommunalen Bildungslandschaft; ressourcenbewusste Kooperation öffentlich-rechtlicher Träger innerhalb des Gemeinwesens
- Profilierungsmöglichkeit von Schule und öffentlicher Musikschule, Stärkung des Musikschulprofils
- Zusammenarbeit auf Basis der staatlichen Lehrpläne und gesetzlichen Vorgaben
- Zusammenarbeit nach den Prinzipien der EMP
- Einbinden der musikpädagogischen Arbeit der Musikschule in die pädagogische Gesamtkonzeption der Schule: fächer-, schulform- und altersübergreifende Angebote, Projekte, Mitgestaltung von Schulfesten, Konzerte der Musikpädagoginnen und -pädagogen u. a.
- Integration unter sozialen und kulturellen Aspekten
- Ermöglichen und Nutzen von potenzierenden Effekten und Transfereffekten (Schülerinnen und Schüler bringen Freunde mit, gegenseitiges Motivieren, „alltägliche“ Präsenz von musikalischen Angeboten, unkomplizierter Rahmen für Probe- und Schnupperstunden, Begegnung und Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen beider Schultypen, Teamarbeit)
- Arbeit mit Eltern zur Begleitung des musikalisch-künstlerischen Bildungsweges des Kindes
- Musikalisch-künstlerische Begabungsfindung und -entwicklung in Zusammenarbeit mit der Grundschule, Potenzialanalyse
- Vorbereitung beim Übergang an eine weiterführende Schule mit Musikprofil
- Nutzen von räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen für Übe-Begleitung, für vokalen und instrumentalen Einzel- und Gruppenunterricht sowie Ensemblemusizieren
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, Erhöhung der Öffentlichkeitswirksamkeit
- Eröffnung von neuen Berufsfeldern und einem erweiterten Wirkungsradius für Musikschulpädagoginnen und -pädagogen

*Georg Bieghold – Norbert Dietrich – Johanna Metz – Peter Pfaff*

## 4.2.2 Inhaltliche Ebene

### **Beschreibung von Aufgaben, Selbstverständnis, Kernkompetenzen und Arbeitsfeldern im Hinblick auf die Leitgedanken und Ziele**

#### **Schule (G. B.)**

Die Schule vermittelt auf der Grundlage öffentlich-rechtlicher Vorgaben eine musikalische Grundbildung, die auf vorschulische Erfahrungen aufbaut und diese weiterentwickelt. Dabei wird auf einen gleichberechtigten Anteil verschiedener Umgangsweisen mit Musik geachtet, die integrativ miteinander zu verbinden sind. Die Musik unterrichtenden Lehrkräfte verfügen über eine mit dem II. Staatsexamen abgeschlossene Ausbildung in zwei oder mehr Fächern; nicht überall sind diese Lehrkräfte für Musik ausgebildet.

Ziel des schulischen Musikunterrichtes ist es in erster Linie, die Freude an der vielfältigen Beschäftigung mit Musik zu erhalten und weiterzuentwickeln, indem Musik praktisch handelnd erschlossen wird. Dafür ist es unerheblich, inwieweit die Schülerinnen und Schüler über spezielle Talente und Begabungen verfügen. Kenntnisse zu Fragen der Notation von Musik sind in der Regel kein eigenständiges Ziel; sie werden dem aktiven Umgang mit Musik zugeordnet und spielen dort eine Rolle, wo sie konkret dafür benötigt werden.

Für den Musikunterricht in der Grundschule stehen in Deutschland zwischen 1 und 2 Wochenstunden zur Verfügung (in manchen Bundesländern im Rahmen eines Fächerverbundes). Außerunterrichtliche Angebote (z. B. Chor) stellen oft eine Ergänzung dar.

#### **Musikschule (N. D.)**

Öffentliche Musikschulen haben die Aufgabe, Kinder, Jugendliche und Erwachsene an die Musik heranzuführen und zum aktiven Musizieren zu befähigen. Kernbereiche sind die elementare musikalische Bildung, Instrumental- und Vokalunterricht sowie die Ensemblearbeit. Der Unterricht wird von Fachlehrkräften mit einem entsprechenden künstlerisch-pädagogischen Hochschulabschluss abgehalten. Gängige Unterrichtsformen sind Gruppen- und Einzelunterricht.

Trotz ihrer Breitenarbeit, die auch der Sicherung des Nachwuchses für die Laienmusik dient, erfassen die Musikschulen von vornherein nicht alle Kinder eines Jahrgangs. Sie schaffen einen frühen und begabungsunabhängigen Zugang zu musikalischer Bildung, verfolgen darüber hinaus aber den Anspruch, besondere Talente früh zu erkennen und intensiv weiterzuentwickeln, später auch in Form einer studienvorbereitenden Ausbildung.

Daraus begründet sich ein eigenständiger Bildungsauftrag, der die Arbeit der allgemein bildenden Schulen differenzierend und spezialisierend ergänzt und so zu einer erweiterten Bildungskompetenz führt. Dies ist ein maßgeblicher Grund dafür, dass auch die Bildungspläne der Grundschulen eine Öffnung zu den Musikschulen nahe legen.

Beim Aufbau von Kooperationen gilt es grundsätzlich, die unterschiedlichen Aufgabenbereiche und Strukturen beider Schularten zu beachten. Die Profile von Grundschule und Musikschule bieten dennoch eine ganze Reihe von Anknüpfungspunkten und recht konkreten Überschneidungen, auf Basis derer – je nach den Verhältnissen vor Ort – fruchtbare Kooperationen gestaltet werden können.

### Potential an Übereinstimmung (G. B./N. D.)

Gemeinsames Interesse von Grund- und Musikschule ist die Hinführung heutiger und nachfolgender Generationen zur autonomen Beschäftigung mit Musik als einer Kunstform und evolutionär erprobten Art des kulturellen Ausdrucks. Dabei reicht die Spanne der Intensität vom bewussten Musikhören bis zu Improvisation und Komposition. Auf dem Bildungsweg kommt dem Erkennen und Entwickeln von Begabungen eine besondere Bedeutung zu. Gemeinsames Ziel der Institutionen ist die aktive Teilhabe am aktuellen Kulturgesehen vor Ort, sie verfolgen damit auch den Anspruch, Kindern eine sinnvolle und sie in ihrer Entwicklung stärkende Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Dabei wird Musik nicht als eine singuläre Disziplin verstanden, denn sie strahlt in alle kulturellen Bereiche aus. Ohne Musik wären Tanz und Theater kaum denkbar, audiovisuelle Medien wären unvollständig. Musik ist offen für das Zusammenspiel mit bildender Kunst und Literatur.

### Abstimmung auf die Schulform und auf Besonderheiten in der pädagogischen Konzeption der Schule (G. B.)

Kooperationen mit staatlichen oder Ersatzgrundschulen ordnen sich in vorhandene Gegebenheiten ein, treten mit diesen in Wechselwirkung und/oder ergänzen sie. Je nach Bundesland gibt es verschiedene Konzeptionen, die zu beachten sind, z. B.:

- Verlässliche Halbtagesgrundschule (Garantie einer Betreuung des Kindes bis zu einem genau definierten Zeitpunkt)
- Ganztagesbetrieb in verschiedenen Ausprägungen (vom nachmittäglichen Freizeitangebot an einer Schule bis hin zur Ganztagschule mit einem komplexen System von Unterricht und zusätzlichen Angeboten über den gesamten Tag)
- Individuelles Schulprogramm (Schulen geben sich Schwerpunkte für die inhaltliche und pädagogische Arbeit)
- Besonderheiten in der pädagogischen Konzeption (betrifft vor allem – aber nicht nur – die Ersatzschulen) in Bezug auf das Menschenbild, soziale Lernformen, didaktische Modelle usw.

### Abstimmung auf den Grundschul-Lehrplan des Bundeslandes (G. B.)

Dort, wo Kooperationen zwischen Grund- und Musikschule auch den regulären Unterricht einbeziehen, sind Vorgaben der Lehr- bzw. Rahmenpläne in die Überlegungen einzubeziehen. Dabei können folgende Fragen beantwortet werden:

- Inwieweit überschneiden sich die Inhalte der Kooperation mit Lehrplan- bzw. Rahmenplanforderungen?



- Wie offen ist der Lehr- bzw. Rahmenplan gegenüber Ergänzungen und Erweiterungen, die sich durch die Kooperation ergeben?
- Wie viel Freiheit lässt der Lehr- bzw. Rahmenplan der einzelnen Schule bei der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts?

Eine Kooperation wird immer in irgendeiner Form über den Lehr- bzw. Rahmenplan hinausgehen.

Die Bewertung von Schülerleistungen ist immanenter Bestandteil der Arbeit aller am musikalischen Bildungsprozess beteiligten Musiklehrkräfte und Musikschullehrkräfte. Die Vergabe von Schulnoten jedoch ist allein Aufgabe der Lehrkraft der Grundschule. Sie erfolgt auf der Grundlage gesetzlicher Vorgaben und ist meist durch Beschlüsse von Lehrer- oder Schulkonferenzen konkretisiert.

### **Möglichkeiten der Fortbildung für Lehrkräfte der Grundschule (P. P./J.M.)**

Die Lehrerfortbildung ist – da die Aus- und Fortbildung von Lehrern Ländersache ist – in Deutschland nicht einheitlich geregelt. Neben den staatlichen Organen der Schulaufsicht treten weitere Träger der Lehrerfortbildung mit eigenen Angeboten auf. Darunter sind z. B. die Universitäten zu nennen, die neben der Lehrerausbildung der 1. Phase (Lehramtsstudium) auch die 3. Phase (Lehrerfortbildung) bedienen. Auch an den meisten Musikhochschulen sind Angebote der Lehrerfortbildung angesiedelt, etwa veranstaltet durch Institute innerhalb der Hochschule.

Für die Lehrerfortbildung in Deutschland gibt es staatliche Institute der Lehrerfortbildung. Sie sind im Allgemeinen den Kultusministerien nachgeordnet. Die zentralen Einrichtungen der Lehrerfortbildung werden als staatliche Akademie, Landesinstitut oder wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung bezeichnet. Sie sind alle über den Deutschen Bildungsserver erreichbar.

→ <http://www.bildungsserver.de> > *Lehrerbildung*  
> *Lehrer im Beruf* > *Landesinstitute*

Auf Grund der heterogenen Struktur hat sich in Deutschland eine länderübergreifende Organisation „Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)“ gebildet, der in regelmäßigen Fachtagungen die zentralen Themen und Innovationsbereiche der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung erörtert und koordiniert.

→ <http://www.dvlfb.de>

Auch die Landesmusikakademien und die Landesverbände des VdM bieten Fortbildungsmaßnahmen an, die sich für Lehrkräfte an Grundschulen eignen, insbesondere wenn diese im Team oder Tandem mit Musikschullehrkräften an Kooperationsprojekten mitarbeiten.

### **Möglichkeiten der Fortbildung für Lehrkräfte der Musikschule (P. P./J.M.)**

Alle Landesverbände des VdM und die meisten Landesmusikakademien veröffentlichen ein differenziertes Angebot von Seminaren, berufsbegleitenden Lehrgängen, Fachtagungen und Workshops zur Fort- und Weiterbildung von Musiklehrern, die sich mit ihren instrumentalen und vokalen Schwerpunkten für das Arbeitsfeld Schule qualifizieren wollen. Bei den unterschiedlichen Unterrichtsmodellen und Gruppenformen spielt hier speziell die Arbeit im Klassenverband eine wesentliche Rolle.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Inhaltsbereiche einer fächerübergreifenden Basisqualifikation für das Berufsfeld „Musizieren in der Klasse“ zu beschreiben, die auf der Berufsausbildung von Musikschullehrkräften aufbaut. Diese Weiterbildung wäre Basis für die weiterführenden und fächerspezifischen Formen des Musizierens in der Klasse wie Bläserklassen, Streicherklassen etc.

Inhalte bzw. Module dieser Basisqualifikation könnten sein:

- 1) Prinzipien und Ziele des Musizierens in der Klasse
  - Kennenlernen der schulischen Basis, auf der Klassenmusizieren aufbaut
  - Bildungspläne und Lehrpläne in Kita und Grundschule/Anspruch und Wirklichkeit/Bedeutung der Anschlussfähigkeit
  - Fachliche Auseinandersetzung mit der Frage, ob Klassenmusizieren als ergebnisoffenes Orientierungsangebot oder als solide Anfangsphase einer stringenten Instrumentalausbildung umgesetzt werden kann
  - Bedeutung des Singens als Grundlage allen praktischen Musikunterrichts
  - Auftrag „Nachhaltigkeit“ – Sicherung des weiteren Bildungsverlaufs der Kinder
    - Sicherung qualitativ geeigneter Anschlussmaßnahmen durch
      - Öffentliche Musikschulen, Schulen, Laienmusikvereine, Chöre und weitere Institutionen
      - Allianzen in der kommunalen Bildungslandschaft
- 2) Pädagogische Ansätze, Didaktik und Methodik für das Musizieren in der Grundschulklasse
  - Elementare Musikpädagogik
  - Ansatz der EMP als Grundlage für das Klassenmusizieren
    - Musik – Bewegung – Sprache in ihrer elementaren Verbindung
    - Initiieren kreativer Prozesse (Komposition, Improvisation)
    - Wahren eines ausgewogenen Verhältnis zwischen handwerklich-technischem Bereich und schöpferischen Tätigkeiten



- Bedeutsamkeit der Gruppe und Besonderheit des einzelnen Kindes
  - Didaktik und Methodik einzelner Sachbereiche
    - Singen und Sprechen, Solmisation, Rhythmussprache, Atmung
    - Elementares Instrumentalspiel
    - Körperbetontes Musizieren – Bodypercussion
    - Bewegung, Tanz, Körpererfahrung, Haltung
    - Hören, Klangsensibilisierung
    - Visualisieren von Musik durch grafische, traditionelle Notation sowie Malen der Musik
    - Musikinformation
    - Instrumenteninformation – Instrumentenbau
  - Unterrichtsgestaltung im Klassenverband
    - Probenpädagogik und Unterrichtsgestaltung mit intermedialem Ansatz
    - Besonderheiten bei der Arbeit mit Gruppen, Klassen und Halbklassen
    - Kreative Unterrichtsgestaltung
    - Binnendifferenzierung
    - Kommunikation/soziale und gruppendynamische Prozesse/Lehrer-Schüler-Beziehung
    - Umgang mit individuell unterschiedlichen Begabungen
    - Umgang mit Störungen
  - Ensembleleitung
    - Haltung/Körpersprache
    - Gezielter Einsatz verbaler und nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten
    - Dirigiertechnik
  - Kinderchorleitung/Kinderstimmbildung
- 3) Allgemeine organisatorisch-strukturelle und gesetzliche Grundlagen
- Wissen um Spezifika einer allgemein bildenden Schule generell
  - Abstimmen des Musizierens in der Klasse auf die Rahmenbedingungen der allgemein bildenden Schule
    - Schulstruktur; Zeitmanagement, Stunden- und Raumpläne,
    - Schulrecht, Verantwortungsbereiche, Aufsichtspflicht
    - Bildungspläne, Lehrpläne, spezifische Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher
    - Schülerbewertung
    - Kooperationsvertrag
- 4) Fachliche Kommunikation Musikschule-Schule/ Zeitmanagement

### **Möglichkeiten der gemeinsamen Fortbildung für Lehrkräfte von Musikschule und Grundschule (P.P./J.M.)**

Zur Professionalisierung der pädagogischen und musikalisch-künstlerischen Arbeit beider Bildungsträger bieten sich gemeinsame Fort- und Weiterbildungen mit schulformübergreifenden und/oder speziellen mu-

sikalisch-künstlerischen Themen an (innerhalb der pädagogischen Woche an Schulen, zum Musikschultag oder bei zusätzlich angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen). Hierfür kämen etwa die Themenfelder „Lernen im Grundschulalter – Forschungsergebnisse der Neurobiologie, der Neurophysiologie, der Pädagogik und Psychologie“, „Interkulturalität“, „Kreativitätsforschung“, „Kind und Medien“, „Arbeit mit Eltern“, „Gewalt an Schulen/Drogen/Sekten“ oder „Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes/Körperarbeit/Sensibilisierung/Entspannung“ in Frage.

Die Partnerschaft von Musikschule und Schule bietet darüber hinaus den internen Fachaustausch und individuelle Fortbildungsmöglichkeiten. So könnten etwa Kolleginnen und Kollegen der Grundschule auf Wunsch (bezahlten) Instrumental- oder Gesangsunterricht bei den Musikschullehrkräften erhalten.

*Norbert Dietrich*

### **4.2.3 Kommunikation**

Eine gut funktionierende und durch überzeugende Persönlichkeiten getragene Kommunikation zwischen Grundschule und Musikschule ist wesentliche Voraussetzung für das dauerhafte Funktionieren von Kooperationen. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass die Partner sich auf Augenhöhe begegnen. Sie sollten die Qualifikationen sowie die Aufgaben- und Arbeitsfelder des jeweils anderen kennen und anerkennen, im permanenten fachlichen Austausch stehen und ihre Bildungspartnerschaft als lernendes System verstehen. Ein gegenseitiger Besuch von Konferenzen kann ebenso eine vertrauensbildende Maßnahme sein wie wechselseitige Hospitation im Unterrichtsgeschehen. Handeln die Partner nach diesen Grundregeln, so bereitet der Aufbau und die Pflege stimmiger Kooperationen in der Regel wenig Schwierigkeiten.

Erste Kontakte lassen sich am besten auf persönlicher Ebene herstellen, etwa auf Schulleitungsebene oder auch zwischen Lehrkräften beider Schulen, wenn sich dies ergibt. Von welcher Seite die Initiative ausgeht ist für das Ergebnis letztlich belanglos, entscheidend ist die Ernsthaftigkeit.

Bei der Einrichtung von Kooperationen sollen die sich aus den institutionellen und personellen Voraussetzungen und Potenzialen ergebenden Möglichkeiten vor Ort offen kommuniziert werden. Eine solche an der Sache orientierte Bündelung bzw. Streuung der unterschiedlichen Kräfte ist die beste Gewähr für qualitativ hochwertige Maßnahmen, nachhaltig wirksame Angebote und Einzelprojekte im musikalischen Bereich.

Ein grundlegend abgestimmtes und auf die persönliche Beziehung der Lehrpersonen deutendes Vorgehen lässt sich auch den Eltern gut vermitteln. Besonders anschaulich kann dies bei Elternversammlungen geschehen, bei denen die Ziele, Inhalte und strukturell-organisatorischen Konzepte der Kooperationsmaßnahme gemeinsam vorgestellt und erläutert werden.

Ein weiteres Moment von Kontinuität ist die Kommunikation der Kooperationen innerschulisch wie auch in der Öffentlichkeit, etwa durch eine möglichst enge Einbindung in das schulische Leben oder anlässlich gemeinsamer Aufführungen.

*Georg Bieghold – Johanna Metz – Norbert Dietrich*

## 4.2.4 Organisatorische Ebene

Die organisatorischen Rahmenbedingungen haben großen Einfluss auf die Inhalte der Kooperation. Zunächst stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die Kooperation in den Räumen der Musikschule oder der Grundschule stattfindet. Daran schließen sich weitere Fragen an, z. B.:

- Gibt es die Möglichkeit, innerhalb des Stundenplanes musikalisch-künstlerische Ergänzungsangebote einzuordnen? (Instrumental- oder Vokalunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler, für Kleingruppen, Halbklassen, Instrumentenkarussell, Klassenmusizieren, Chor, tanzspezifische Angebote u. Ä.)
- Welche Unterrichtsräume stehen zur Verfügung? Wer hat die Schlüssel?
- Welche Ausstattung ist vorhanden – welche muss beschafft werden?
- Gibt es Lagermöglichkeiten (Instrumente, Notenständer usw.) innerhalb der Unterrichtsräume, in Extra-Räumen oder gar nicht?
- Gibt es einen adäquaten Raum für Konzerte und Projektpräsentationen?
- Gibt es Schließzeiten, an die man sich halten muss?
- Gibt es Zeiten, in denen die Zielgruppe gar nicht erreichbar ist (Schulbusabfahrt, andere außerunterrichtliche Angebote)?
- Wo müssen Kinder abgeholt werden? Wo müssen sie im Anschluss hingebracht werden? Gehen sie allein?
- Wo und in welcher Form gibt es Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten? (gemeinsames Lehrerzimmer, Lehrerkonferenzen, Postfächer, Informationstafel für Kollegen, Eltern, Schüler und Schülerinnen u. Ä.)

Teil der organisatorischen Rahmenbedingungen ist auch die Bereitstellung der notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen:

- Welche Aufgaben übernehmen im Rahmen der Kooperation die Lehrer der Musikschule, welche die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule?
- Welche Ausstattung stellt die Musikschule zur Verfügung, welche die Grundschule?
- Woher kommen die Mittel für notwendige Anschaffungen?
  - Musikschule
  - Schulträger (in der Regel die Kommune)
  - Schulbehörde (in der Regel eine Landeseinrichtung zur Schulaufsicht)
  - Drittmittel (Spenden, Sponsoring, Fördermittel, Stiftungsgelder etc.)
  - Elternbeiträge

Es sollte auch vereinbart werden, was mit Neuanschaffungen nach dem Ende der Kooperation geschieht – fallen sie der Musikschule oder der Grundschule zu?

*Georg Bieghold – Peter Pfaff*

## 4.2.5 Rechtliche Ebene

### Abstimmung der Kooperation auf die Schulgesetze und Schulordnungen

Kooperationen zwischen Grund- und Musikschulen kommen immer auf der Grundlage von Gesetzen, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften usw. zustande, die es zu kennen und zu beachten gilt:

- Das Schulgesetz regelt alle allgemein gültigen Grundsätze von Schule.
- Schulordnungen gelten für bestimmte Schularten.
- Verordnungen und Verwaltungsvorschriften regeln z. B. den Schuljahresablauf, die Klassengröße, den Lehrereinsatz usw.

Wichtig für die Kooperation sind insbesondere die Übereinstimmung mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag und – bei Berührung des regulären Unterrichts – die Frage des Lehrkräfteeinsatzes und der Schulbesuchspflicht.

### Abstimmung der Kooperation auf die Satzungsebene des Musikschulträgers

Je intensiver die Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule ist, umso mehr gewinnen auch die rechtlichen Bestimmungen auf höherrangigen Ebenen an Bedeutung.

Diejenige rechtliche Ebene, welche unmittelbar und spezifisch für die Träger gilt, ist meist die Satzungsebene. Für Musikschulen sind das etwa die Musikschul-



satzung oder entsprechende Satzungsbestimmungen von Kommunen, Zweckverbänden, Landkreisen oder eingetragenen Vereinen. Da institutionelle Kooperationen mit den Schulen in der kommunalen Bildungslandschaft für manche Musikschulen noch Neuland sind, sollte zunächst geprüft werden, ob die Kooperationsmaßnahme den Bestimmungen des Satzungsabschnittes „Zweck“ entspricht oder eine Änderung der Satzung erforderlich wird. In den meisten Fällen ist der Satzungszweck so weit gefasst, dass die Wahrnehmung von Bildungsaufgaben in der allgemein bildenden Schule durch die Musikschule satzungskonform sein wird. Jedoch kann es sein, dass etwa die Abrechnung von Leistungen mit den einschlägigen Bestimmungen der Satzung abgestimmt werden muss. Auch kann es erforderlich werden, die Dienstanweisung für Lehrkräfte der Musikschule so zu ergänzen, dass das Direktionsrecht des Arbeitgebers bezüglich der Anordnung von Arbeitsleistungen in der allgemein bildenden Schule schlüssig umgesetzt werden kann.

### Aufsichtspflicht

Ein wichtiger Punkt bei der Formulierung von Kooperationsvereinbarungen ist die lückenlose Regelung der Aufsichtspflicht. Wird die musikalische Bildungsarbeit im Team oder Tandem von Lehrkräften der Grundschule und Musikschul-Fachkraft umgesetzt und die Lehrkraft der Schule ist ständig anwesend, so wird die Aufsichtspflicht der Schule ohnehin nicht unterbrochen. Ist aber die Musikschullehrkraft regelmäßig oder fallweise allein für die Kinder verantwortlich, so muss die Aufsichtspflicht auf sie übergehen. Tritt die Musikschule dadurch in die Haftung ein, so ist dies durch entsprechende Unfall- und Haftpflichtversicherungen abzusichern. In der Regel werden die bestehenden Versicherungen ausreichen. Im Zweifelsfall empfiehlt es sich, eine Beratung durch die Versicherungsgesellschaft in Anspruch zu nehmen.

### Definition des Veranstalters – Haftung

Um die Haftung und gesetzliche Anzeigepflichten (z.B. GEMA) eindeutig zuordnen zu können, muss definiert werden, wer im juristischen Sinne „Veranstalter“ der Unterrichtsmaßnahme ist, also Letztverantwortung trägt. Wird die Rolle des „Veranstalters“ nicht durch die Kooperationspartner rechtskräftig geregelt, so ist laut § 2 Abs. 1 Versammlungsgesetz derjenige Veranstalter, der öffentlich zur Teilzunahme an der Bildungsmaßnahme einlädt. Veröffentlicht also die Musikschule das musikalische Angebot in einem Faltblatt oder über die Medien, so kann sie in Haftung genommen werden, sofern nicht die Sicherungs- und Anzeigepflichten eindeutig der Grundschule übertragen bleiben. Die Schulämter als Aufsichtsbehörden der Städte und Landkreise werden ohnehin über die Kooperationsmaßnahme zu informieren sein. Sie beschäftigen in der Regel juristisches Fachpersonal, welches zu Rate gezogen werden kann.

Auch das grundsätzliche Verbot der Anfertigung von Notenkopien kann für Schule und Musikschule evtl. durch unterschiedliche Lizenzvereinbarungen aufgehoben werden. Im Zweifelsfall sollte man sich erkundigen, ob etwa für die Grundschule hier günstigere Bedingungen vorliegen.

*Peter Pfaff*

## 4.2.6 Geschäftliche Ebene / Finanzen

### Kooperationsvertrag / Vereinbarungen

Die Kooperationsvereinbarung sollte zwischen den Trägern zustande kommen, also zwischen Schulträger und Musikschulträger. Eine Definition des Begriffs „Schulträger“ findet sich auf dem Deutschen Bildungserver.

→ <http://www.bildungserver.de>

Die Träger bieten als juristische Personen weit größere Sicherheit für die Erfüllung und gegebenenfalls auch die Durchsetzung und Absicherung der Maßnahme, als dies Einzelpersonen könnten. Von einem Vertrag etwa zwischen projektverantwortlichen Lehrkräften oder Rektor/innen und einer Einzelperson aus der Musikschule ist dringend abzuraten.

Bestandteile einer Kooperationsvereinbarung können sein:

- Bezeichnung der Vertragspartner und Benennung der im Außenverhältnis zeichnungsberechtigten Vertreter.
- Bezeichnung der Maßnahme (Titel) und Kurzbeschreibung des Ziels der Maßnahme

- Bestätigung einer Zustimmung des Schulträgers, der Aufsichtsbehörde und der Eltern, sofern diese etwa in eine Zahlungspflicht kommen. Bekräftigung eines regelmäßigen Qualitätsmanagement durch die Arbeitgeber des abhängig beschäftigten Personals
- Kurzbeschreibung der Maßnahme/des Leistungsangebots
- Vereinbarungen zur Umsetzung
  - Zeitlicher Ablauf/Umfang/Dauer
  - Erstattung von Personal- und Sachleistungen/Verrechnungsmodus
  - Lückenlose Regelung der Aufsichtspflicht
- Vereinbarungen zu Rahmenbedingungen/Organisation und Infrastruktur
  - Gruppenbildung, Gruppengröße, Altersdifferenzierung der Schülerinnen und Schüler
  - Räume
  - Ausstattung/Instrumentarium
- Rahmenvereinbarungen/Vereinbarungen Pädagogische Umsetzung
  - Bildungspläne/Lehrpläne/Qualitätsmerkmale
  - Fachliche Zusammenarbeit/Kommunikation der beteiligten Fachkräfte
  - Beteiligung weiterer Fachkräfte/Weiterbildung/Hospitation
  - Fachliche Beratung/Arbeit mit Eltern
  - Maßnahmen zur Sicherung des weiterführenden Bildungsverlaufs, z. B. an der Musikschule
  - Dokumentation/Aufgaben der Schülerbeurteilung
- Gültigkeitszeitraum der Vereinbarungen
  - Beginn/Dauer/Möglichkeiten der Vertragsmodifikation während der Laufzeit

- Automatische Vertragsverlängerung (falls gewünscht)
- Beendigung des Vertrages/Recht zur (außer-)ordentlichen Kündigung
- Nebenabreden (z. B. Besonderheiten in der Erprobungsphase, wissenschaftliche Begleitung, befristete Einschränkungen)
- Salvatorische Klausel
- Ort, Datum, unterzeichnende Vertreter der Träger, Unterschriften

### Drittmittel/ Gebühren

Für den Fall, dass für das Kooperationsprojekt Drittmittel eingeworben oder Gebühren erhoben werden, muss in der Kooperationsvereinbarung zweifelsfrei geklärt werden, wer für die Annahme der Mittel zuständig ist, wie diese verbucht, Einnahmen und Ausgaben dokumentiert, Überschüsse oder vorübergehende Unterdeckungen verzinst werden und wer befugt wird, die Verteilung bzw. Auszahlung der Geldmittel anzuordnen. Auch weitere Dokumentationspflichten, wie etwa die genau definierten Zwecke zu Verwendung einzelner Beträge, sind zwischen den Kooperationspartnern vertraglich abzustimmen.

Wird erwogen, die Eltern mit Gebühren zu belasten, so ist klar zu definieren, wer die Gebühren erhebt, auf Basis welcher Gebührensatzung oder Gebührenordnung dies geschieht oder ob für die Geschäftsbeziehung zwischen den Eltern als Gebührenschriftlern und dem Veranstalter der Unterrichtsmaßnahme angebotsspezifische AGBs formuliert werden (allgemeine Geschäftsbedingungen lt. BGB, 2. Abschnitt des 2. Buchs; §§ 305-310). In diesem Fall ist die Definition des Veranstalters der Unterrichtsmaßnahme von größter Bedeutung (vgl. *Abschnitt Definition des Veranstalters in Kapitel 4.2.5*). Zwischen den Eltern und dem Veranstalter müssen Unterrichtsverträge zustande kommen, mindestens in Form einer verbindlichen Anmeldung der Kinder durch die Personensorgeberechtigten, einer Angabe des Zahlungspflichtigen und der gegengezeichneten Anerkennung der Satzungen, zu Grunde liegender Bestimmungen und ggf. von AGBs, so wie man das auch aus dem regulären Betrieb einer Musikschule kennt.

### Arbeitsrechtliche Bestimmungen für den Fall des Einsatzes von Musikschulpersonal beim Schulträger

Für den Fall, dass Musikschullehrkräfte in der Grundschule arbeiten, gelten besondere arbeitsrechtliche und tarifliche Regelungen dann, wenn die Unterrichtsmaßnahme keine alleinige Veranstaltung der Musikschule ist (Anmeldung der Kinder bei der Musikschule und Durchführung des Angebots außerhalb des ver-



bindlichen Stundenplans der Grundschule). Falls etwa ein Workshop der Musikschule lediglich in Räumen der Grundschule realisiert wird, so kann der Lehrkraft von der Musikschulleitung auf dem Wege des Direktionsrechts einfach die Erbringung der Arbeitsleistung an einem anderen Dienort angewiesen werden. Arbeitet die Lehrkraft am selben Tag auch noch an einem anderen Ort, so sind lediglich die Bestimmungen betreffend Reisekosten oder Wegezeiten zu beachten.

Wird die Musikschullehrkraft aber innerhalb des verbindlichen Stundenplans der Grundschule eingesetzt, so sind die folgenden arbeitsrechtlichen Bestimmungen zu beachten:

Grundsätzlich kann nur abhängig beschäftigtes, weisungsgebundenes Personal von einem Träger an der anderen überlassen werden. Zunächst ist dann für das weitere Vorgehen ausschlaggebend, ob der Arbeitgeber der Lehrkraft, also die Musikschule, tarifgebunden ist und den TVöD umsetzen muss oder ob dem Beschäftigungsverhältnis kein Tarifvertrag zu Grunde liegt.

Mit *Tarifbindung* gilt grundsätzlich: Fast alles ist bereits tarifvertraglich geregelt, auch viele Arbeitgeberrechte, wie

- Versetzung (Protokollerklärung Nr. 1 zu § 4 Abs. 1 TVöD)
- Abordnung (Protokollerklärung Nr. 2 zu § 4 Abs. 1 TVöD)
- Zuweisung (§ 4 Abs. 2 TVöD)
- Personalgestellung (§ 4 Abs. 3 TVöD)

*Ohne Tarifbindung* ist zu beachten: Es gibt sehr große Spielräume, die aber aktiv genutzt werden müssen und im Einzelfall juristisch geprüft werden sollten. Die Gefahr, unzulässige Regelungen zu treffen, ist größer.

Für Musikschulen, die tarifgebunden sind (TVöD), sind die im Folgenden gegenüber gestellten Modelle zu unterscheiden. Die Wahl des Modells ergibt sich weitgehend aus der Rechtsform des Schulträgers, bei dem das Musikschulpersonal tätig wird.

#### **Versetzung (TVöD § 4 Abs. 1)**

- Beschäftigung auf Dauer
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen
- an eine andere Dienststelle bzw. einen anderen Betrieb desselben Arbeitgebers

Dauerhafte Versetzung, z. B. von der städtischen Musikschule in eine städtische Grundschule (Teilzeit oder Vollzeit)

- Der Arbeitgeber kann nach billigem Ermessen versetzen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.

#### **Abordnung (TVöD § 4 Abs. 1)**

- Beschäftigung auf Zeit
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen
- beim gleichen oder einem anderen TVöD-gebundenen Arbeitgeber

Befristete Abordnung, z. B. von der städtischen Musikschule in eine städtische Grundschule oder von der TVöD-gebundenen Musikschule an einen TVöD-gebundenen Schulträger

- Der Arbeitgeber kann (nur auf Zeit) nach billigem Ermessen abordnen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.
- Der Personal- oder Betriebsrat muss zustimmen.

#### **Zuweisung (TVöD § 4 Abs. 2)**

- Beschäftigung auf Zeit
- aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen oder einem öffentlichen Interesse
- bei einem dritten Arbeitgeber, außerhalb des Geltungsbereichs des TVöD

Befristete Zuweisung, z. B. von der TVöD-gebundenen Musikschule an einen nicht TVöD-gebundenen Schulträger

- Es muss sich zwingend um eine gleich vergütete Tätigkeit handeln.
- Der Arbeitgeber kann nach billigem Ermessen zuweisen, wenn dies durch dienstliche oder betriebliche Gründe begründet werden kann.

#### **Personalgestellung (TVöD § 4 Abs. 3)**

- Beschäftigung auf Dauer
- bei einem dritten Arbeitgeber, wenn die der Personalleistung zu Grunde liegende Aufgabe an den Dritten ausgelagert wird

Personalgestellung in dem Fall, dass die TVöD-gebundene Musikschule die eigene Aufgabe (Musikalische Bildung am Ort/im Stadtbezirk) zum Schulträger auslagert

- Der Arbeitgeber kann die Personalgestellung nach billigem Ermessen anordnen.

Für Musikschulen im außertariflichen Bereich ist zu beachten:

- Im Arbeitsvertrag muss eine Versetzungsklausel vereinbart sein.
- Bei neuen Beschäftigten der Musikschule kann die Versetzungsklausel von Anfang an als Bestandteil des Arbeitsvertrages vereinbart werden.
- In bestehende Arbeitsverträge kann eine Versetzungsklausel nur im Rahmen einer beiderseitig einvernehmlichen Vertragsänderung aufgenommen werden.

- **Musterformulierung:** „Der/Dem Beschäftigten kann bei einer anderen Dienststelle oder einem anderen Betrieb des Arbeitgebers aus dienstlichen oder betrieblichen Gründen unter Fortsetzung des bestehenden Arbeitsverhältnisses entsprechend ihren/seinen Leistungen und Fähigkeiten eine andere Tätigkeit auch an einem anderen Ort vorübergehend oder auf Dauer zugewiesen werden. Insbesondere ist die/der Beschäftigte verpflichtet, ihre/seine Arbeitsleistung nach Anweisung auch in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern und in deren Räumlichkeiten zu erbringen.“
- **Juristische Beurteilung von Versetzungsklauseln** laut Bundesarbeitsgericht: „Die vorformulierte Zuweisungsklausel mit dem Inhalt, dass sich der Arbeitgeber vorbehält, einen Mitarbeiter entsprechend seinen Leistungen und Fähigkeiten mit einer anderen im Interesse des Unternehmens liegenden Tätigkeit zu betrauen und auch an einem anderen Ort zu beschäftigen, erweitert das Direktionsrecht des Arbeitgebers und ist weder gemäß § 308 Nr. 4 BGB unwirksam noch benachteiligt sie den Arbeitnehmer i. S. v. § 307 Abs. 1 Satz 1 BGB unangemessen. Sie verstößt auch nicht gegen das Transparenzgebot des § 307 Abs. 1 Satz 2 BGB.“ (Urt. v. 13.03.2007 – 9 AZR 433/06 = AP Nr. 26 zu § 307 BGB)
- Zur Versetzungsklausel ist außerdem wissenswert: Sie kann nicht allein deshalb unwirksam werden weil der Arbeitgeber jahrelang keinen Gebrauch davon macht und die Lehrkraft sich daran „gewöhnt hat“ nicht versetzt zu werden. Das Bundesarbeitsgericht sieht hier keine „Konkretisierung durch Nichtausübung des Direktionsrechts“. Insbesondere sieht das BAG eben keine „Konkretisierung auf einen bestimmten Arbeitsort“ (BAG Urt. v. 13.03.2007 – 9 AZR 433/06 = AP Nr. 26 zu § 307 BGB).

Für die Mitbestimmung des Betriebsrates gilt das Betriebsverfassungsgesetz (§ 99 Abs. 1 BetrVG):

- (1) In Unternehmen mit in der Regel mehr als zwanzig wahlberechtigten Arbeitnehmern hat der Arbeitgeber den Betriebsrat vor jeder Einstellung, Eingruppierung, Umgruppierung und Versetzung zu unterrichten, ihm die erforderlichen Bewerbungsunterlagen vorzulegen und Auskunft über die Person der Beteiligten zu geben [...]. Bei Einstellungen und Versetzungen hat der Arbeitgeber insbesondere den in Aussicht genommenen Arbeitsplatz und die vorgesehene Eingruppierung mitzuteilen.
- (3) Versetzung im Sinne dieses Gesetzes ist die Zuweisung eines anderen Arbeitsbereichs, die voraussichtlich die Dauer von einem Monat überschreitet, oder die mit einer erheblichen Änderung der Umstände verbunden ist, unter denen die Arbeit zu leisten ist. Werden Arbeitnehmer nach der Eigenart ihres Arbeitsverhältnisses üblicherweise nicht ständig an einem bestimmten Arbeitsplatz beschäftigt, so gilt die Bestimmung des jeweiligen Arbeitsplatzes nicht als Versetzung.

## Mitbestimmung des Personal- oder Betriebsrates

Für die Mitbestimmung des Personalrates gilt das Personalvertretungsgesetz. Am Beispiel Bayern sei die Zustimmungspflicht hier gemäß Art. 75 Abs. 1 Nr. 6 und 7 BayPVG dargestellt:

- (1) Der Personalrat hat mitzubestimmen in Personalangelegenheiten bei:
  6. Versetzung, Umsetzung innerhalb der Dienststelle, wenn sie mit einem Wechsel des Dienstorts verbunden ist (das Einzugsgebiet im Sinn des Umzugskostenrechts gehört zum Dienstort/bis zu 30 km).
  7. Abordnung für eine Dauer von mehr als drei Monaten, es sei denn, dass der Beschäftigte mit der Abordnung einverstanden ist.

## KAPITEL 5

### **Literatur**





## 5.1 Allgemeine Fachbücher/-artikel

### 5.1.1 Erziehungswissenschaftliche Literatur

- Arnold, Ellen: Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung der verschiedenen Lernertypen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1999
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (1). Grundannahmen und Bedeutung. In: kindergarten heute, 2003, 5, S. 16-21
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (2). Spielentwicklung und Spielformen. In: kindergarten heute, 2003, 6-7, S. 26-31
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (3). Spielpädagogik. In: kindergarten heute, 2003, 8, S. 6-13
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (4). Zeiten, Orte und Anlässe. In: kindergarten heute, 2003, 9, S. 18-23
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (5). Spielformen. In: kindergarten heute, 2003, 11-12, S. 30-37
- Baer, Ulrich: Das Spiel des Kindes (6). Spielqualität entwickeln. In: kindergarten heute, 2004, 2, S. 24-31
- Baltes, Paul B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41, 1990, S. 1-24
- Bergmann, Wolfgang: Veränderte Kindheit. Herausforderung an die Pädagogik. Vortrag, gehalten an der Humboldt Universität Berlin am 18. Januar 2007. DVD. Müllheim: Auditorium Netzwerk, 2007
- Damstra-Wijmenga, Sonja M. I.: Erinnerungen Neugeborener. Eine experimentelle Studie zum Wiedererkennen pränataler Reize. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40, 1993, 2, S. 97 ff.
- Dennison, Gail E.; Dennison Paul E.: Brain Gym. Freiburg im Breisgau: VAK, Nachdruck 2004
- Deutsches PISA-Konsortium: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001
- Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim; München: Juventa, 1993, 2., korrigierte Auflage, original: München: Piper, 1972
- Gross, Werner: Was erlebt das Kind im Mutterleib? Ergebnisse und Folgerungen der pränatalen Psychologie. Freiburg im Breisgau: Herder, überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2003, original: 1991
- Handerer, Hermann; Schönherr, Christine: Körpersprache und Stimme. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 1994
- Hüther, Gerald; Gebauer, Karl: Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf: Patmos, 2001
- Janus, Ludwig: Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt. Gießen: Psychosozial-Verlag, erweiterte und aktualisierte Neuauflage, 2000, original: Pfaffenweiler: Centaurus, 1990
- Juul, Jesper; Jensen, Helle: Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Düsseldorf: Walter, 2004
- Klein, Lothar; Vogt, Herbert: Das Abenteuer des entdeckenden Lernens. Kinder lernen am besten auf eigenen Wegen. In: TPS-Sammelband: Kinder, Lernen, Bildung. Seelze: Kallmeyer, 2002
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim; Berlin: Beltz; Cornelsen 2003
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, 2002
- Largo, Remo H.: Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch. München: Piper, 1996<sup>3</sup>
- Largo, Remo H.: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper, 1999
- Merkel, Johannes: Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: edition lumière, 2005
- Metzenthin, Rosemarie: Schöpferisch Spielen und Bewegen. Mit Kindern darstellen, Geschichten erfinden, verwandeln, Märchen spielen und gestalten, Zirkus mimen, Theater erleben. Zürich: Orell Füssli, 1988
- Mönks, Franz J.; Knoers, Alphons M. P.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: UTB für Wissenschaft; Reinhardt Verlag, 1996
- Nitsch, Cornelia; Hüther, Gerald: Kinder gezielt fördern. So entwickeln sich Kinder spielend. Wichtige Entwicklungsschritte verstehen, Begabung fördern. München: Gräfe und Unzer, 2004
- Pretzell, Eva: Sprech- und Spracherziehung mit Kindern. Mainz: Schott, 1980
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim; München: Juventa, 1995

- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz, 2., erweiterte Auflage 2005
- Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Welterschließung durch ästhetische Bildung. In: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Erziehung und Bildung als Aufgabe des Kindergartens. Dokumentation der Tagung des SPI in Köln vom 5. Juni 2000. Köln: Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen, 2000
- Schmidt-Denter, Ulrich; Manz, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext. München; Basel: Reinhardt, 1991
- Schwerin, Adelheid von: Sprache haben – sprechen können. Freiburg im Breisgau: Herder, 2001<sup>12</sup>
- Seewald, Jürgen: Leiblichkeit und symbolische Entwicklung. Implizite Sinnprozesse in systematischer und genetischer Betrachtung. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg. Marburg: Philipps-Universität, 1989
- Spitzer, Klaus; Günter, Janne; Günter, Roland: Spielplatzhandbuch. Ein kritisches Lexikon. Stichworte und Materialien für Aktion und Unterricht. Berlin: VSA, 1975
- Spitzer, Manfred: Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. DVD. Müllheim: Auditorium Netzwerk, 2007
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum, 2002
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer, 2002
- Staudinger, Ursula M.: Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut. Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. In: Psychologische Rundschau, 51, 2000, 4, S. 185-197
- Stern, Clara; Stern, William: Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Nachdruck der 4., neu bearbeiteten Auflage von 1928, 1965, original: Leipzig: 1907
- Stern, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta, 1998<sup>6</sup>, original: 1985
- Stern, Daniel N.: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. München: Piper, 1999<sup>7</sup>, original: 1990
- Vester, Frederick: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? München: dtv, 33., überarbeitete Neuauflage, 2009, original: Stuttgart: dva, 1975

- Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007<sup>2</sup>, original: Weinheim: Beltz, 2000
- Zimmer, Katharina: Das Leben vor dem Leben. Die seelische und körperliche Entwicklung im Mutterleib. München: Kösel, 1984
- Zimmer, Katharina: Das wichtigste Jahr. Die seelische und körperliche Entwicklung im ersten Lebensjahr. München: Kösel, 1987
- Zimmer, Katharina: Schritte ins Leben. Die seelische und körperliche Entwicklung von Kleinkindern. München: Kösel, 1991

## 5.1.2 Musikpädagogische Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (Hrsg.): Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Band 1: Situation und Aspekte. Referate des Kolloquiums Musik für Vorschulkinder. Darmstadt 1970. Veranstaltet von dem Institut für Neue Musik und Musikerziehung. Kassel: Bärenreiter, 1976<sup>3</sup>
- Abel-Struth, Sigrid: Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule. Band 2: Praktikum. Kassel: Bärenreiter, 1975<sup>2</sup>
- Adelman, Winfried: Geeignete Tonlagen und Umfänge für das Singen von Liedern in Vorschulklassen. Überlegungen aufgrund von Stimmanalysen, Untersuchungen von Tonträgern und Liederbüchern sowie der Arbeit mit Vorschulkindern im Schuljahr 1996/97. Hamburg: Dr. Kovač, 1999
- Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik (Hrsg.): Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. Symposionsbericht der 1. AEMP-Tagung vom 11.-12.04.1997 in Mannheim. Potsdam: 1997
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.); in Zusammenarbeit mit Herbert Bruhn und Helmut Rösing: Forum Musikpädagogik, Band 15: Musikpsychologie in der Schule. Augsburg: Wißner, 1995
- Amrhein, Franz: Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 8, 2, 2000, 4, S. 12-25
- Arnold-Joppich, Heike: Toni im Liedergarten NRW. In: Andreas Mohr (Hrsg.): Singen mit Kindern. Dokumentation des 4. musikpädagogischen Forums des Instituts für Musik. Osnabrück: Institut für Musik der Fachhochschule, 2007
- Auerbach, Lore: Zum Problem von Begabung und Begabtwerten in der Musik. In: Die Musikschule, Band III: Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik. Mainz: B. Schott's Söhne, 1974, S. 32 ff.

- Auerbach, Lore: Musikalische Begabung. Fördermöglichkeiten in der vorschulischen Musikerziehung. In: Musiktherapeutische Umschau, 1982, 3, Heft 2, S. 81-98
- Bastian, Hans Günther; unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott, 2000
- Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz: Atlantis; Schott, 2001
- Bastian, Hans Günther: Die Substanz – vom Etikettenschwindel verdeckt. Hans Günther Bastian über seine Langzeitstudie zur musikalischen Bildung. In: neue musikzeitung 50, 2001, 4, S. 1, 8
- Beck-Neckermann, Johannes: Handbuch musikalische Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder, 2002
- Beidinger, Werner; Meyerholz, Ulrike; Schütte, Henriette: Funkelsteine 2. Fächerübergreifendes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung. Zweites Schuljahr. Braunschweig: Moritz Diesterweg, 1997
- Beidinger, Werner; Meyerholz, Ulrike; Schütte, Henriette: Funkelsteine 3. Fächerübergreifendes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung. Drittes Schuljahr. Braunschweig: Moritz Diesterweg, 1997
- Beidinger, Werner; Meyerholz, Ulrike; Schütte, Henriette: Funkelsteine 4. Fächerübergreifendes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung. Viertes Schuljahr. Braunschweig: Moritz Diesterweg, 1997
- Bruhn, Herbert: Schöne, hohe Kinderstimme? Neue Erkenntnisse über ein Stimmideal. In: Musik in der Grundschule, 2005, 1, S. 5 ff. <http://www.kinderstimm-bildung.de/forum.htm#bruhn>
- Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hrsg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2008
- Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993
- Bruhn, Herbert; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, 1998
- Brünger, Peter: Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften. Augsburg: Wißner, 2003
- Busch, Barbara; Metzger, Barbara: Geisterstunde in der Grundschule. Elementare Musikpädagogik als Anstoß für den instrumentalen Gruppenunterricht. In: Üben & Musizieren, 26, 2009, 1, S. 6-11
- Chilla, Karl-Peter: Handbuch der Kinderchorleitung. Ein praktischer Ratgeber. Mainz: Schott, 2003
- Coblenzer, Horst; Muhar, Franz: Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. Wien: öbvht, 1976
- Danuser-Zogg, Elisabeth: Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. Ein Forschungsprojekt der Hochschule Musik und Theater Zürich. Sankt Augustin: Academia, 2002
- Dartsch, Michael: Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2010
- Dartsch, Michael: Musik als Bildungsgut. Zwischen Transfereffekten, Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit. In: Katholische Bildung, 103, 2002, 3, S. 114-132, abgedruckt in: neue musikzeitung (nmz) unter: Musik und Transfer – ein weites Feld. Hans Günther Bastians Untersuchung und ihre Folgen (nmz, 52, 2003, 2, S. 24-25); Persönlichkeitsdimensionen und Temperamente. Zum Thema Musik und Persönlichkeit (nmz, 52, 2003, 4, S. 25); Komplexes Netzwerk von Einflüssen. Thema Musik und Persönlichkeit (Teil II) (nmz, 52, 2003, 5, S. 25); Mit Musik den Reichtum der Lebenswelt erschließen. Über das Wechselspiel zwischen Musik und Identität (nmz, 52, 2003, 7-8, S. 22)
- Dartsch, Michael: Spiel in der Elementaren Musikpädagogik. In: Üben & Musizieren, 16, 1999, 3, S. 15-19
- Dartsch, Michael: Vom Kern des Musizierens. Prinzipien und Inhaltsbereiche der Elementaren Musikpädagogik im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren, 23, 2006, 5, S. 8-14
- Dartsch, Michael: Vor- und außerschulische Musikerziehung in Deutschland. In: Deutscher Musikrat (Hrsg.): Musik-Almanach 2007/08. Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland. Regensburg: ConBrio, 2006, S.13-24
- Dartsch, Michael (Hrsg.): Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2007
- Dartsch, Michael (Hrsg.): Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsgestaltung. Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 2008
- Dartsch, Michael; Schmitz, Stephan: Eine gesellschaftliche Herausforderung. „Musikalische Bildung von Anfang an“ an öffentlichen Musikschulen. In: Üben & Musizieren, 26, 2009, 1, S. 16-19

- de la Motte-Haber, Helga: Musikpsychologie. Eine Einführung. Köln: Gerig, 1977<sup>2</sup>, original: 1972
- de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik, Band 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel; Basel; London: Bärenreiter, 1987
- El-Nawab, Susanne: Über die auditive Wahrnehmung musikalischer Reize in Utero. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Medizin an der Leibniz Universität Hannover. Hannover: Leibniz Universität, 1987
- Engel, Ingrid: Der Elefant im Regenbogen. Ein erstes musikalisches Spielbuch. Kassel: Gustav Bosse, 1996
- Ernst, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Mainz: Schott, 1991
- Ernst, Manfred: Praxis Singen mit Kindern. Basel; Esslingen am Neckar: Helbling, 2008
- Forcher, Jürgen; Jünger, Werner: Untersuchung zur Entwicklung harmonischer Hörfähigkeit bei Kindern im Grundschulalter. In: Musik in der Schule, 1996, 6, S. 296 ff.
- Fröhlich, Charlotte (Hrsg.): KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen. Regensburg: ConBrio, 2009
- Fröhlich, Charlotte: Präsenz und Achtsamkeit. Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002
- Fuchs, Michael (Hrsg.): Kinder- und Jugendstimme 1: Singen und Lernen. Leipzig; Berlin: Logos, 2007
- Fuchs, Michael (Hrsg.): Kinder- und Jugendstimme 2: Stimmkulturen. Leipzig; Berlin: Logos, 2008
- Fuchs, Michael (Hrsg.): Kinder- und Jugendstimme 3: Hören, Wahrnehmen, (Aus-)Üben. Leipzig; Berlin: 2009
- Gebhard, Ursula; Kugler, Michael: Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München: Don Bosco, 1979
- Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wißner, 1998
- Gordon, Edwin Elias: A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. Chicago: GIA, 1990
- Gordon, Edwin Elias; Cameron, Charles: Guiding Your Child's Musical Development. Chicago: GIA, 1991
- Gordon, Edwin Elias: Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory. Chicago: GIA, 2007<sup>7</sup>
- Göstl, Robert: Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit. Regensburg: ConBrio, 1996.
- Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms, 2005, 2., neu überarbeitete Auflage
- Gruhn, Wilfried: Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim: Beltz, 2003
- Gruhn, Wilfried: Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms, 2003
- Gruhn, Wilfried: Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 9, 3, 2001, 1, S. 54-81
- Hefele, Michaela; YemenDzakis, Mirka: Jedes Kind kann singen. Stimmbildung in Kindergarten und Grundschule. Kassel: Gustav Bosse, 2006
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Gustav Bosse, 1994
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse, 2001
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse, 2005
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf: Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse, zweite, völlig überarbeitete Auflage, 2000
- Hoerbürger, Christian; Widmer, Manuela: Musik- und Bewegungserziehung. Donauwörth: Auer, 1992
- Holthaus, Klaus: Klangdörfer. Musikalische und soziale Vorgänge spielerisch erleben. Boppard: Fidula, 1994
- Holtmeyer, Gert (Hrsg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge – Entwicklungen – Perspektiven. Regensburg: Gustav Bosse, 1989
- Holzheuer, Rosemarie: Praxishilfen zur Musik- und Bewegungserziehung für Kindergarten und Grundschule 1: Sensibilisierung. Donauwörth: Auer, 1992<sup>3</sup>, original: 1980
- Husler, Frederick; Rodd-Marling, Yvonne: Singen. Die physische Natur des Stimmorgans. Mainz: Schott, Auflage mit Audio-CD, 2002, original: 1965

- Jungmair, Ulrike E.: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz: Schott, 1992
- Keller, Wilhelm: Ludi musici 2. Schallspiele. Anleitungen und Modelle zum Gruppenmusizieren mit Geräuschen, Klängen und Tönen für Spieler aller Altersstufen, Begabungs- und Behinderungsgrade. Boppard am Rhein: Fidula, 1972
- Kowal-Summek, Ludger: Aspekte des Spiels in der Musikpädagogik. In: Schneider, Reinhard (Hrsg.): Musik im Diskurs, Band 11: Musikvermittlung. Kassel: Gustav Bosse, 1995, S. 15 ff.
- Kowal-Summek, Ludger: Rheinische Schule für Schwerhörige – Städtische Schule für Geistigbehinderte – Städtisches Förderzentrum für Kinder in Düsseldorf. Kooperationsmodelle und praktische Arbeit. In: Helms, Siegmund (Hrsg.): Musik im Diskurs, Band 17: Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern. Kassel: Gustav Bosse, 2002, S. 101 ff.
- Kowal-Summek, Ludger: Spiel und Musik in der musikalischen Früherziehung unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Erkenntnisse. Herbolzheim: Centaurus, 2006
- Krenzer, Rolf: Das Spiellied. Über Möglichkeiten, Kinder und Erwachsene zu spontanem Mitmachen anzuregen. In: Musiktherapeutische Umschau, 1982, 3, S. 169-194
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Keine Angst vor falschen Tönen. Wie Kinder die Musik und ihr Instrument entdecken. München: Kösel, 1993
- Krenz, Gunter: Wie Kinder Musik empfinden, erleben und lieben lernen. [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_569.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_569.html)
- Künzel-Hansen, Margrit: Musikwerkstatt Sozialpädagogik. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996
- Kugler, Michael: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 2000
- Landesmusikrat Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Jenseits von PISA? Lernen mit Sinnen und Verstand. Tagung zur musikalischen Bildung im Kindesalter am 18./19. September 2003. Villa Horion Düsseldorf. Dokumentation. Düsseldorf: Landesmusikrat Nordrhein-Westfalen, 2005
- Landesverband der Musikschulen in NRW (Hrsg.): Musikschule in der offenen Ganztagschule. Eine Praxismappe. Düsseldorf, 2008
- Lehmann, Silke: Bewegung und Sprache als Weg zum musikalischen Rhythmus. Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, 2007
- Leidecker, Klaus: Das Leben klingen lassen. Musikintervention in der Sozialpädagogik. Essen: Die blaue Eule, 2004
- Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Spielen und Unterrichten. Mainz: Schott, 1997
- Metzger, Barbara; Häublein, Elke; Pöppel, Andreas; Schelske-Flöter, Monika: Der Rhythmuskoffer. Regensburg: ConBrio, 2007
- Metzger, Barbara; Häublein, Elke; Pöppel, Andreas; Frech-Hirschler, Birgit: Der Globetrotter. Eine Reise durch die Rhythmen. Für den Klassenunterricht Musik, für den instrumentalen Gruppen- und Einzelunterricht, für jedes Alter. Regensburg: ConBrio, 2000
- Metzger, Barbara; Häublein, Elke; Pöppel, Andreas: Rhythmisch fit – mach mit. Mit Stimme, Bodypercussion und Instrumenten. Regensburg: ConBrio, 2003
- Meyer, Claudia; Stiller, Barbara; Dartsch, Michael (Hrsg.): Musizieren in der Schule. Modelle und Perspektiven der Elementaren Musikpädagogik. Regensburg: ConBrio, 2010
- Minkenberg, Hubert: Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption (= Moog, H. (Hrsg.): Studien zur Musik, Band 4). Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang, 1991
- Mohr, Andreas: Handbuch der Kinderstimm- bildung. Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 1997, 2000<sup>4</sup>
- Mohr, Andreas: Kinderlieder in Kinderbüchern – Förderung oder Gefährdung der Stimme? Vortrag 2004. <http://www.kinderstimm- bildung.de/linz.pdf>
- Mohr, Andreas (Hrsg.): Singen mit Kindern. Dokumentation des 4. musikpädagogischen Forums des Instituts für Musik der Fachhochschule Osnabrück. Osnabrück: Fachhochschule Osnabrück, 2007
- Mönig, Marc: Die Pädagogik der Yamaha-Musik- schulen. Darstellung, Hintergründe und Kritik. Augsburg: Wißner, 2005
- Mönig, Marc: Robbie, Kraki, Hörbie und Tönchen im Wunderland der Musik. Yamaha-Pädagogik: Elementare Musikpädagogik im Zeichen der drei Stimm- gabeln. In: Üben & Musizieren, 23, 2006, 5, S. 27-31
- Moog, Helmut: Das Musikerleben des vorschul- pflichtigen Kindes. Grundfragen der allgemeinen Musikpsychologie. Mainz: Schott, Auflage mit zahl- reichen Notenbeispielen, 1986, original: 1968

- Müller, Renate: Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Essen: Die blaue Eule, 1990
- Münden, Gerd-Peter: Kinderchorleitung. Arbeitsmaterialien und Hilfen für eine ganzheitlich ausgerichtete Kinderchorarbeit. München: Strube, 1993
- Neuhäuser, Meinolf; in Zusammenarbeit mit Christel Jentges: Musikalische Früherziehung. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main; Berlin; München: Moritz Diesterweg, 1971
- Niermann, Franz (Hrsg.): Elementare musikalische Bildung. Grundfragen. Praxisreflexionen. Unterrichtsbeispiele. Wien: Universal Edition, 1997
- Nitsche, Paul: Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme. I Theoretischer Teil. Mainz; London; New York: Schott, 1970<sup>2</sup>
- Otto, Walter F.: Die Musen und der göttliche Ursprung des Singens und Sagens. Düsseldorf; Köln: Diederichs, 1955
- Petermann, Gertraud: Stimmbildung und Stimmerziehung. Ein Übungsbuch zur Arbeit mit jüngeren Kindern. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996
- Petrat, Nicolai: Kinder machen gerne Musik. Was Eltern wissen sollten. Freiburg im Breisgau: Herder, 2003
- Petrat, Nicolai. (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Symposiumsbericht Musikalische Früherziehung/Grundausbildung, Hamburg 1992. Mainz: Schott, 1993
- Plahl, Christine: Entwicklung fördern durch Musik. Evaluation musiktherapeutischer Behandlung. Münster: Waxmann, 2000
- Priesner, Vroni; Hamann, Doris: Laut – Geste – Klang. Räume öffnen in elementaren musikalischen Gestaltungsprozessen. Hersbruck: Klimperbein, 2004
- Priesner, Vroni; Hamann, Doris: Unterricht gestalten. Wege zu phantasievollen Konzepten für die Musikalische Früherziehung. Fürth: Midoka, 2002
- Rebhahn, Maria (Hrsg.): Das Musikschiff 2. Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100. Regensburg: ConBrio, 2008
- Regner, Hermann: Musik lieben lernen. Von der Bedeutung früher Begegnungen mit Musik. Anregungen für Eltern und Erzieher. Mainz: Atlantis; Schott, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, 1998, original: München: Piper, 1988
- Reitinger, Renate: Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens. Regensburg: ConBrio, 2008
- Reuber, Hans: Musik für Kinder. Anregungen für die musikalische Früherziehung. Wehrheim: Verlag gruppenpädagogischer Literatur, 1981<sup>2</sup>
- Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg: ConBrio, 1995
- Ribke, Juliane: Spielpläne zur Improvisation. In: *Üben & Musizieren*, 16, 1999, 2, S. 14-21
- Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hrsg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen · Verbindungen · Hintergründe. Regensburg: ConBrio, 2002
- Ribke, Juliane; Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse erfahren · lernen · lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Regensburg: ConBrio, 2004
- Ring, Reinhard: Rhythmik international. Ein Streiflicht zur internationalen Rhythmikszene. In: Steffen-Wittek, Marianne; Lange, Eckart (Hrsg.): *Musik ist Bewegung ist Musik. Wahrnehmung und Bewegung im musikpädagogischen Kontext. Dokumentation des Rhythmiksymposiums in Weimar 2004.* Bad Kösen: Gesellschaft für berufliche Bildung, 2005, S. 35-38
- Scheidegger, Josef; Eiholzer, Hubert (Hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau: Nepomuk, 1997
- Schellberg, Gabriele: Zur Entwicklung der Klangwahrnehmung von Vorschulkindern. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, 1997
- Schmitz, Stephan: Ergebnisse der Umfrage zur Kooperation von VdM-Musikschulen und Kindergärten/Kindertagesstätten. Unveröffentlichtes Manuskript, 2006
- Schorn, Joachim: Ich kann nicht singen. Ursachen und Folgen einer Behauptung. In: *Üben & Musizieren*, 8, 1991, 3, S. 3-10
- Schulten, Maria Luise: Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1990
- Schulten, Maria Luise (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 14: Musikvermittlung als Beruf. Essen: Die blaue Eule, 1993
- Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006
- Schwabe, Christoph; Rudloff, Helmuth (Hrsg.): Die Musikalische Elementarerziehung. Crossen: Akademie für angewandte Musiktherapie, 1997<sup>2</sup>

- Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter, 1992
- Seeliger, Maria: Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr. Regensburg: ConBrio, 2., durchgesehene Auflage, 2005, original: 2003
- Seeliger, Maria: „Es ist schön, dass du bei uns bist“. Gedanken zur musikalischen Arbeit mit Eltern-Kind-Gruppen. In: *Üben & Musizieren*, 21, 2004, 1, S. 14-19
- Sonnenschmidt, Rosina: Kreativität nach Noten. Ideen für den professionellen Musikunterricht. Freiburg im Breisgau: VAK, 1998
- Stadler Elmer, Stefanie: Der Säugling singt, bevor er spricht. In: *Psychologie heute*, 2003, 10, S. 50-51
- Stadler Elmer, Stefanie: Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Mit einer Einführung von Hanuš Papoušek. Aarau; Basel: Nepomuk, 2000
- Steiner, Lucie; Engel, Ingrid: rhythmische Kurzspiele für Kindergarten, Musikschule und zur Selbsterfahrung in der Familie. Regensburg: Gustav Bosse, 1980
- Stumme, Wolfgang: Zur Didaktik der Musikalischen Grundausbildung. In: Auerbach, Lore; Dreyer, Gisela; Höhnen, Heinz W.; Keller, Wilhelm; Nitsche, Paul; Regner, Hermann; Schneider, Margit; Stumme, Wolfgang: *Musikalische Grundausbildung. Beiträge zur Didaktik. Die Musikschule, Band III.* Mainz: Schott, 1974, S. 9-23
- Suppan, Wolfgang: *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik.* Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 1984
- Tappert-Süberkrüb, Almuth: Musik denken. Edwin Gordons Theorie zum Musik denken und Musik lernen. In: *Üben & Musizieren*, 17, 2000, 4, S. 15-24
- Tappert-Süberkrüb, Almuth: „Music Learning Theory“. Edwin Gordons Theorie des Musiklernens. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 1, 1999, 2, S. 75-98
- Thomas, Werner: Erklingende Sprache. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Musikerziehung in der Schule. Vorträge der ersten Bundes-Schulmusikwoche Mainz 1955.* Mainz: B. Schott's Söhne, 1956, S. 56-63
- Tischler, Björn; Moroder-Tischler, Ruth: Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis. Braunschweig: Moritz Diesterweg, 4., erweiterte Auflage, 1998
- Trüün, Friedhilde: Vom Brummer zum Caruso. Entdeckung und Entwicklung der Kopfstimme bei Kindern. In: *Musik in der Grundschule*, 2007, 1, S. 16-21
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Grundstufe an Musikschulen.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 1999
- Wagner, Elisabeth: *Sehen – hören – spüren. Sinnesspiele für Kinder von 3-8.* München: Don Bosco, 1999<sup>3</sup>
- Wagner, Horst: *Spielen mit Musik. Musikalische Spielideen und Spielaktionen für Kinder.* Köln: 1987
- Widmer, Manuela: *Spring ins Spiel. Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch.* Boppard am Rhein: Fidula, 2004
- Wyss-Keller, Zita; Banse-Diestel, Anke: *Musikalische Früherziehung.* Zürich: Pelikan, 1977
- Zarius, Karl-Heinz (Hrsg.): *Musikalische Früherziehung. Grundlagen und Grundfragen.* Mainz: Schott, 1985
- Zimmermann, Jürgen: *Juba. Die Welt der Körperpercussion. Techniken – Rhythmen – Spiele.* Boppard am Rhein: Fidula, 1999
- Zitzlsperger, Helga: *Musik in Linien und Farben. Rhythmisch musikalische Erziehung mit dynamischen Notenbildern.* Weinheim; Basel: Beltz, 1976

## 5.2 Lehrwerke

### 5.2.1 Eltern-Kind-Gruppen

Titel	Altersangabe	Autoren	Materialien	Seiten	Jahr	Anmerkungen
Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik	pränatal bis 4 Jahre	Maria Seeliger	1 Band mit CD	432	2005 <sup>2</sup>	www.combrio.de erste Auflage 2003
Euline Klimperbein	2 bis 6 Jahre	Lotte Dietzfelbinger-Roy	Lehrerband Kinderband Liederbuch CD	180 76 30	2007 <sup>2</sup> 2007 <sup>2</sup>	www.klimperbein.de Stoffeule und Stoffeule-Bastelset erhältlich
Krabbelkinder mit Musik (KraKi)	1 ½ bis 4 Jahre		Bilderbücher Band 1-3 mit CDs Elternbegleithefte Band 1-3	je 42		www.yamaha-academy.de Materialien nur bei Kursbelegung erhältlich
MUKI – Kindermusik für Eltern-Kind-Gruppen	ab 1 ½ Jahren	Karin Schuh Iso Richter Petra Verhoeven Hildegard Kaiser	Kinder- und Familienbuch Lehrerband Hörbeispiele-CD (für den Lehrer) Lieder-CD Praxisbuch „Wir singen durch das Jahr“ CD zu „Wir singen durch das Jahr“	82 252	2001 2002  2008	www.schuh-verlag.de Erweiterung Lehrerband (neue Stundenbilder) 2006
Musikgarten für Babys	bis 18 Monate	Lorna Lutz Heyge Evemarie Müller	Lehrerhandbuch (inkl. Karteikarten) Liederheft für Eltern 1 (mit CD) Liederheft für Eltern 2 (mit CD)	150 48 48		www.musikgarten.info Instrumentenpaket erhältlich
Musikgarten Teil 1: Wir machen Musik	1 ½ bis 3 Jahre	Lorna Lutz Heyge	Lehrerband (inkl. Karteikarten) Lehrer-CD 1: Klänge, Geräusche, ... Lehrer-CD 2: Tänze Liederbuch „Tierwelt“ Liederbuch „Beim Spiel“ Liederbuch „Zuhause“ CD zu Liederbuch „Tierwelt“ CD zu Liederbuch „Beim Spiel“ CD zu Liederbuch „Zuhause“	214  48 48 48	1993 <sup>1</sup>	www.musikgarten.info Neuaufgabe vorhanden



Musikgarten Teil 2: Der musikalische Jahreskreis	3 bis 5 Jahre	Lorna Lutz Heyge	Lehrerband (inkl. Karteikarten) Kinderheft „Herbst/Winter“ mit CD Kinderheft „Frühling/Sommer“ mit CD	216 48 48	2005 <sup>2</sup>	www.musikgarten.info erste Fassung 1995
Robbie	4 bis 18 Monate	Patrick Onrust Helen David Asmus J. Hintz	Buch und CD für Eltern	56		www.yamaha-academy.de Materialien nur bei Kursbelegung erhältlich
Toni im Liedergarten – Singen und Musizieren in Eltern-Kind-Singgruppen	1 ½ bis 4 Jahre	Heike Arnold-Joppich Michael Schmoll	Lehrerhandbuch Doppel-CD „Tonis Musik...“ Liederbuch für Zuhause CD „Tonis Lieblingslieder“	348 128	2005 2005 2009 <sup>3</sup> 2005	www.toni-singt.de Handpuppe „Toni“ erhältlich
Wenn die Ohren laufen lernen – Ein Wegweiser für die musikalisch-rhythmische Erziehung ein- bis dreijähriger Kinder	1 bis 3 Jahre	Heike Le Brün-Hölscher Renate Lüber	1 Band	175	1998 <sup>1</sup>	vergriffen; 2000 erschien von den Autorinnen zusammen mit Irmtraud Guhe „Lieder, Verse, Fingerspiele – Ein Bilderbuch für Eltern und Kinder“ im Verlag Ernst Kaufmann
Zwergenmusik	1 ½ bis 3 Jahre	Daniela Amann Ingrid Engel Anette Maniscalco Susanne Röhke Karina Telle	Lehrerband Familienbuch	72 72	2000 2000	www.bosse-verlag.de

5.2.2 Musikalische Früherziehung/EMP

Titel	Alters- angabe	Autoren	Materialien	Seiten	Jahr	Anmerkungen
(M)Ein Anfang mit Musik		Heinz Engl Karl Feldhaus	Lehrerband mit MC 2 MCs mit 100 Liedbegleitungen Liederbuch für Kinder und Eltern MC zum Liederbuch	364 48	1985	www.schott-musik.de
Hörbie und Tönchen erleben Musik	4-6 Jahre		Bilder-/Arbeitsbücher 1-4 mit CDs Begleitheft Solfège			www.yamaha-academy.de Materialien nur bei Kurs- belegung erhältlich
Klangstraße – Sing mit, tanz mit, spiel mit mir. Elementares Musizieren mit Kindern ab 4 Jahren	ab 4 Jahren	Irmhild Ritter Christa Schäfer	Lehrerhandbuch 1 Lehrerordner 2 CD Klangbeispiele für den Unterricht 1 CD Klangbeispiele für den Unterricht 2 Kinderheft 1 Kinderheft 2	274  66 82	1999 2001 2000 2000 1998 <sup>1</sup> , 2002 <sup>2</sup> 2000	www.schott-musik.de Musiktasche und Klebe- bilder erhältlich
Musik und Tanz für Kinder (Erstausgabe)	4-7 Jahre	Barbara Haselbach (Hrsg.) Rudolf Nykrin (Hrsg.) Hermann Regner (Hrsg.) Elsbeth Hörner Manuela Keglević Christine Perchermeier Petra Sachsenheimer Ulrike Schrott Hermann Urabl	Lehrerkommentar Teil 1 (1./2. Hj.) Lehrerkommentar Teil 2 (3./4. Hj.) Hörbeispiele 1 – CD Hörbeispiele 2 – 2 CDs Kinderheft 1 – Der Musikkater Kinderheft 2 – Die Tripptrappmaus Kinderheft 3 – Kluger Mond und schlaue Feder Kinderheft 4 – Tamukinder Elternzeitung 1-8	392 330  48 44 48 44 je 12	1985 1986  1983 1984 1985	www.schott-musik.de Die Kinderhefte sind mit den je dazugehörigen 2 Elternzeitungen im Set erhältlich.
Musik und Tanz für Kinder (Neuausgabe)		Rudolf Nykrin (Koord., Hrsg.) Micaela Grüner (Hrsg.) Manuela Widmer (Hrsg.) Jutta Funk Rainer Kotzian Christine Perchermeier Ulrike Schrott	Lehrerkommentar 1 Lehrerkommentar 2 Hörbeispiele 1 (2 CDs) Kinderheft mit Elterninfo 1 – Hallo Musikkater Kinderheft mit Elterninfo 2 – Hallo Tripptrappmaus Kinderheft mit Elterninfo 3 – Hallo Kluger Mond ... Kinderheft mit Elterninfo 4 – Hallo Tamukinder	424 440 48 40 48 48	2007 2008 2007 2007 2008 2008	www.schott-musik.de Komplettpaket, Musikkater- Plüschhüter, Rucksack und weitere Materialien erhältlich
Musikalische Früherziehung. Stundenbilder für 2 Jahre	4-6 Jahre	Karl-Heinz Zarius	Lehrerband Schülerbuch CD/MC zum Lehrerband Schüler-MC	112 63	1989 <sup>1</sup> , 1996 <sup>2</sup> 1989 <sup>1</sup> , 2006 <sup>10</sup>	www.ricordi.de Lehrerband auch inkl. CD erhältlich

Musik-Fantasie – Unterrichtsprogramm für Musikschulkindern von 4 bis 6 Jahren	4-6 Jahre	Karin Schuh	Lehrerband 1 (1. Jahr) Lehrerband 2 (2. Jahr) Schülerbuch 1 (1. Jahr) Schülerbuch 2 (2. Jahr) CD 1 (1. Jahr) CD 2 (2. Jahr)	42 34 + 9	1997 <sup>1</sup> , „Up-date“ 2001 1997 <sup>1</sup> , 1999 <sup>3</sup> 1997 <sup>1</sup> 1997 <sup>1</sup>	www.schuh-musikverlag.de Glockenspiel, Lieder-CD und „Kinder hören Klassik“-CD erhältlich
Mein Musimo – Eine rhythmische Musikerziehung mit Vorschulförderung	4-6 Jahre	Karin Schuh Iso Richter Sissi Katefidis Uwe Schuh Heidi Debschütz Karl Müller Martin Schuh	Kinderbuch 1 Kinderbuch 2 Lehrerband 1 Lehrerband 2 Lehrer-CD 1 Lehrer-CD 2		2006	www.schuh-musikverlag.de Malheft und Musimo-Mobil erhältlich
Musi-Maus & Friends – Das Unterrichtsprogramm für musikalische Früherziehung und Musiktherapie in Kindergärten	4-6 Jahre	Melanie Carolin Sacher	Lehrband 1: Die Musi-Maus Lehrband 2: Von Spiel-Riesen und Hüpfzweigen Lehrband 3: Die Wandertöne Lehrband 4: Tiergestöber mit Musik Schülerheft 1 Schülerheft 2 Schülerheft 3 Schülerheft 4		2003 2003 2006 2007	www.musi-maus.de Lehrbände und Schülerhefte jeweils inkl. CD; Musi-Maus-Handpuppe und Kuschtier erhältlich
Musikkindergarten	2-6 Jahre	Lorna Lutz Heyge Angelika Jekic	Lehrband inkl. Karteikarten Liederheft 1 mit CD Liederheft 2			www.musikgarten.info Komplettpaket erhältlich
Rhythmisch-Musikalische Erziehung	4-6 Jahre	Lucie Steiner	Lehrheft und Elternheft 1 Lehrheft und Elternheft 2 Lehrheft und Elternheft 3 Lehrheft und Elternheft 4	48 48 56 68	1997	www.carus-verlag.de Erste Fassung erschien 1976 im Hänssler-Verlag
Spiel und Klang – Die Musikalische Früherziehung mit dem Murrel	4-6 Jahre	Ulrike Berger Jule Greiner Franziska Pfaff Beate Robie Katharina Schilling-Sandvoß Matthias Schwabe	Liederbuch „Murrel & Co.“ CD „Murrels Lieder“ Lehrband Elternband Kinderbuch 1 „Mi-Ma-Murrel“ Kinderbuch 2 „Murrelbande“ Kinderbuch 3 „Murreltheater“ CD „Musik und Bewegung“ CD „Musik erzählt“ CD „Musik hören“	120 340 96 32 32 32	1997 <sup>1</sup> , 2002 <sup>2</sup> 1999 <sup>2</sup> 1998 <sup>1</sup> 1998 <sup>1</sup> 1998 <sup>1</sup> 1998 <sup>1</sup>	www.bosse-verlag.de Handpuppe „Murrel“ erhältlich

Spitz' die Ohren! Musikalische Früherziehung	4-6 Jahre	Angelika Foltz-Zaun	Lehrerkommentar 1 (1. Unterrichtsjahr) Lehrerkommentar 2 (2. Unterrichtsjahr) CD 1 CD 2 Kinderheft 1 Kinderheft 2	2001 <sup>2</sup>  1998 <sup>1</sup> , 2002 <sup>3</sup> 1999 <sup>1</sup> , 2001 <sup>2</sup> , 2004 <sup>3</sup>	www.musikverlag-leopold.de  Handpuppe „Löwe Leopold“, T-Shirt „Löwe Leopold“ und Kinderkof- fer „Spitz' die Ohren“ erhältlich  www.bosse-verlag.de  einzeln erhältlich: No- tenheft 1-4 + 6, Anwe- senheitsmarken, Eigen- tumsmarken, rote Tasche, Glockenspiel, Malstifte, CD „Unsere Lieder in der MFE“  Erstaussattung für das 1. Hj. umfasst rote Tasche, Musikfibel 1, Anwesen- heitsmarken 1, Notenheft 1, Elterninfo 1, Glocken- spiel, Malstifte; jeweils Sets für die einzelnen Hj. erhältlich  www.toni-singt.de
Tina & Tobi. Curri- culum Musikalische Früherziehung	4-6 Jahre	Diethard Wucher (Hrsg.) Wilhelm Twittenhoff (Hrsg.) Irmgard Benzling Rainer Mehlig Günther Noll Lucie Steiner Simonetta Tüchler (2004) Wiebke Wucher (2004)	Lehrerordner, 1. Hj. Lehrerordner, 2. Hj. Lehrerordner, 3. Hj. Lehrerordner, 4. Hj. Musikfibel, 1. Hj. Musikfibel, 2. Hj. Musikfibel, 3. Hj. Musikfibel, 4. Hj. Eltern-Info, 1.-4. Hj. Hörbeispiel-CD, 1. Hj. Hörbeispiel-CD, 2. Hj. Hörbeispiel-CD, 3. Hj. Hörbeispiel-CD, 4. Hj.	für das gesamte Progr.: Erstfassung 1968 Neufassung 1974 Neufassung 1986 Überarb. 2003/2004  ca. 90 ca. 95 ca. 100 ca. 100 35 35 35 35	
Toni singt im Kin- dergarten – Vokales Musizieren mit 4-6-jährigen Kindern	4-6 Jahre	Heike Arnold-Joppich (Hrsg.) Peter Brünner Andreas Mohr Renate Reitinger u. a.	Lehrhandbuch Liederbuch Lieder-CD	2008 2009 2009	
Wunderland Musik	4-6 Jahre	Thomas Martin Klein (u. a.)	Bilderbücher Band 1 und 2 mit CDs		www.yamaha-academy.de  Materialien nur bei Kurs- belegung erhältlich

## 5.2.3 Musikalische Grundausbildung/EMP

<b>Titel</b>	<b>Altersangabe</b>	<b>Autoren</b>	<b>Materialien</b>	<b>Seiten</b>	<b>Jahr</b>	<b>Anmerkungen</b>
Musik und Tanz für Kinder Musikalische Grundausbildung	für Kinder im Grundschulalter	Barbara Haselbach (Hrsg.) Rudolf Nykrin (Hrsg.) Hermann Regner (Hrsg.) Manfred Grunenberg Iris von Hänisch Wolfgang Hartmann Verena Maschat Hermann Urabl Manuela Widmer Ernst Wieblitz	Lehrband 2 CDs mit Hörbeispielen Kinderheft	462 72	1990 1990 1990	www.schoff-musik.de
Elemente – Instrumente: Feuer – Wasser – Erde – Luft		Anne Beyer Werner Probst Lucie Steiner	Lehrband CD mit Hörbeispielen CD „Lieder und Tänze“ Spielbuch 1 Spielbuch 2 Liederbuch	144 40 36 64	1997 1997 1997 1997 1999	www.bosse-verlag.de
Okta-La	6-8 Jahre	Karin Schuh Uwe Schuh Isolde Richter	Lehrordner CD mit Hörbeispielen Schülerbuch	182 65	2000 2000	www.schuh-verlag.de
Musikalische Grundausbildung in der Musikschule	6-8 Jahre	Lore Auerbach (Hrsg.) (Lehrerband, Teil 1) Hans Wilhelm Köneke (Hrsg.) (Lehrerband, Teil 2) Wolfgang Stumme (Hrsg.) (Lehrerband, Teil 2) Gisela Dreyer (Lehrerband, Teil 1) Barbara Haselbach (Lehrerband, Teil 2) Hans Wilhelm Köneke (Schülerheft) Wolfgang Stumme (Schülerheft)	Lehrband (Teil 1) Didaktik und Methodik Lehrband (Teil 2) Kommentare zum Schülerbuch, Modelle, Anregungen Notenheft Schülerheft 2 MCs mit Klangbeispielen	240 230 68 126	1978 1980 1979	www.schoff-musik.de
Der Musikwagen	8-10 Jahre	Klaus-Jürgen Weber (Hrsg.) Edelgard Lübke (Hrsg.)	Lehrband Schülerbuch MC mit Hörbeispielen MC „Tänze“	14 93	1994 1994	www.bosse-verlag.de

## 5.2.4 Instrumentenkarussell

Inka – Das Instrumentenkarussell		Katharina Bacsalmasi Antje Beyer Wolfgang Peter	Lehrband (mit CD) Schülerheft	96 64	2007 2007	www.hug-musikverlage.ch
Schnupperkurs. Konzept und Materialien für ein Instrumentenkarussell		Elena Marx Mitarbeit: Ma-Lou Bangerter (Vi) Silke Mannteufel (Git) Dorothea Kammer (Bf) Marianne Gudowus (Querfl) Ulrike Ertle (Schl) Stephan Maier (Trp) Cordula Heymann-Wentzel (Klar/Sax) Wolfgang Kogler (Klar/Sax) Hans Christian Oelert (Vc) Gerhard Scherer (Akk)	Lehrerhandbuch Arbeitsblätter - Basispaket (Klav, Vi, Git, Bf) Arbeitsblätter (Querfl) Arbeitsblätter (Schl) Arbeitsblätter (Trp) Arbeitsblätter (Klar/Sax) Arbeitsblätter (Vc) Arbeitsblätter (Akk)	482 108 16 26 20 22 14 14	2005 <sup>1</sup> , 2008 <sup>2</sup>	www.breitkopf.de

## 5.3 Lieder- und Textbücher

### 5.3.1 Liederbücher

- Albrecht, Beate: Singen mit der Silbenfibel. Kassel: Merseburger, 1985
- Arnold-Joppich, Heike: Wir „stimmen“ uns ein, mit Hexen & Co. Musizier-Ideen für die Stimme. In: Praxis Grundschule, 31, 2008, 4, S. 21-25
- Arnold-Joppich, Heike; Schmoll, Michael (Hrsg.): Tonis Lieder vom Glauben. Duisburg: Chorverband NRW, 2008
- Bächli, Gerda: Der Tausendfüßler. Spiellieder, Tanzlieder, Lernlieder, Lieder zum Darstellen. 2x11 Lieder für Vorschulkinder, Heimkinder und behinderte Kinder. Zürich: Pelikan, 1977
- Bächli, Gerda: Es war einmal. 34 Lieder zu neun Grimm-Märchen. Küssnacht: MusicVision, 2002<sup>2</sup>, original: Basel: Pan, 1985
- Bächli, Gerda: Hände und Füße. 27 neue einfache Bewegungs- und Spiellieder von Gerda Bächli in Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. Notenheft mit Anregungen. Küssnacht: MusicVision, 2009<sup>3</sup>
- Bächli, Gerda: Im Bim-Bam Bummelzug. Lieder als Anregungen zu allerlei Spielen. Küssnacht: MusicVision, 2009<sup>6</sup>, original: Basel: Pan, 1988
- Bächli, Gerda: Traumschiffchen. 21 Kinderlieder. Küssnacht: MusicVision, 2002
- Bächli, Gerda: Zirkus Zottelbär. 25 Lieder zum Spielen, Darstellen, Tanzen und Musizieren. Küssnacht: MusicVision, 2009<sup>7</sup>, original: Basel: Pan, 1985
- Buchner, Gerhard (Hrsg.): Kinderliederschatz. Mit Anleitung für Gitarre und Blockflöte; über 150 der schönsten Kinderlieder. Bonn: Voggenreiter, aktualisierte Aufl., 2005
- Buck, Elisabeth; Biasin, Ursula: Wolkenspiel und Trommeltanz. Musikalische Bewegungsspiele zur Sensibilisierung der Sinne für Familie, Kindergarten, Schule und Sonderpädagogik. Mainz: Schott, 1997
- Chorverband NRW e.V. (Hrsg.): Toni in der einen Welt – Lieder aus Europa. Liederbuch + CD (separat erhältlich). Duisburg: Chorverband NRW, 2009
- Ferber, Monika; Greiner, Jule; Gubler, Eve: feste mitmachen – Mitmachfeste. Lieder, Tänze, Verse, Spiele für Kinder. Seelze: Kallmeyer, 1998
- Foltz, Karl: Das Kleine Lari-Fari. Rhythmicals für Kinder zum Sprechen und Tanzen. Wolfenbüttel: Mösel, 1972.
- Führe, Uli; Rizzi, Werner: Jazz-Kanons. Ostinati und Patterns. Boppard am Rhein: Fidula, 1989
- Führe, Uli; Ehni, Jörg: Feuerzutz & Luftikant. 40 neue Lieder für Kinder (in Kindergarten, Chor und Grundschule). Boppard am Rhein: Fidula, 2007
- Führe, Uli; Ehni, Jörg; Thiel, Andrea: Mobo Djudju. 33 Lieder für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 1996
- Furgber, Michael; Rizzi, Werner; Posada-Charrúa, José; Teschner, Ellen; Schulten, Maria Luise: Lollipop. Liederbuch für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 2001
- Furgber, Michael; Rizzi, Werner; Posada-Charrúa, José; Teschner, Ellen; Schulten, Maria Luise: Lollipop Liederbuch. Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2003
- Gulden, Elke; Scheer, Bettina: Singzwerge & Krabbelmäuse. Frühkindliche Entwicklung musikalisch fördern mit Liedern, Reimen, Bewegungs- und Tanzspielen für zu Hause, für Eltern-Kind-Gruppen, Musikgarten und Krippen. Münster: Ökotopia, 2004<sup>6</sup>
- Hauptmann, Cornelius; Walka, Franz: Wiegenlieder. Die schönsten Schlaf- und Wiegenlieder. Stuttgart, Ditzingen: Carus; Reclam, 2009
- Hering, Wolfgang: Aquaka della Oma. 88 alte und neue Klatsch- und Klanggeschichten mit Musik und vielen Spielideen. Münster: Ökotopia, 2001<sup>7</sup>, original: 1998
- Hering, Wolfgang: Bewegungslieder für Kinder. Spielideen, Hüpflieder, Action-Songs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2004<sup>4</sup>, original: 1994
- Hering, Wolfgang: Kinderleichte Kanons. Zum Singen, Spielen, Sprechen und Bewegen. Münster: Ökotopia, 2001<sup>3</sup>, original: 1996
- Hering, Wolfgang: Spiel-Lieder mit Pfiff. Spaß und Bewegung für Kinder ab zwei. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1999
- Hirler, Sabine: Musik und Spiel für Kleinkinder. Ein Praxisbuch für die musikalische Früherziehung in Krippe, Tagespflege und Eltern-Kind-Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006
- Hoffmann, Klaus W.: Wenn der Elefant in die Disco geht. 33 poppige Songs für kleine und große Kinder. Audio-CD. Düsseldorf: Patmos, 2003
- Holland-Moritz, Thomas; Nykrin, Rudolf: Das Musizierliederbuch für alle und besondere Tage. Bekannte und neue Lieder mit leichten Sätzen für viele Instrumente. Mainz: Schott, 1996
- Holzmeister, Georg; Holzmeister, Johannes: Die Maultrommel. Boppard am Rhein: Fidula, 1977
- Holzmeister, Lieselotte: Weit übers Land. Liederbuch mit europäischen, außereuropäischen und neuen Songs. Boppard am Rhein: Fidula, 1996

- Jacobsen, Petra; Stegemeier, Silja; Zieske, Silke: Chor:Klasse! Konzeption zum Medienpaket für Grundschulklassen. Kirchlinteln-Otersen: Edition Omega, 2007
- Jehn, Margarete; Jehn, Wolfgang: 48 Kinderlieder aus aller Welt. Lilienthal: Eres, 1972
- Jehn, Margarete: 28 Kinderspiele aus aller Welt. Lilienthal: Eres, 1972
- Jehn, Margarete: Gehn wir auf die Reise. Musikalische Kinderspiele aus aller Welt. Worpswede: Autorenverlag Worpsweder Musikwerkstatt, 2000
- Jehn, Margarete; Jehn, Wolfgang: Zu singen fang ich an. Lilienthal: Eres, 1983
- Jöcker, Detlev; Kleikamp, Lore: 1, 2, 3 im Sause-schritt. CD mit Begleitheft. Münster: Menschenkinder-Verlag, 2006<sup>7</sup>
- Keller, Wilhelm: Ludi musici 1. Spiellieder. Boppard am Rhein: Fidula, 1970
- Keller, Wilhelm: Ludi musici 3. Sprachspiele für die Früh- bis Späterziehung in der Vor-, Zwischen- und Nachschulzeit. Boppard am Rhein. Fidula, 1973
- Klein, Richard Rudolf: Willkommen, lieber Tag, Band I. Braunschweig: Moritz Diesterweg, Neuauflage, 2000, original: 1969
- Klein, Richard Rudolf: Willkommen, lieber Tag, Band II. Braunschweig: Moritz Diesterweg, Neuauflage, 1987, original: 1969
- Kodály, Zoltán: Chorschule. Erster Teil. Fünfzig einstimmige Kinderreime. Deutsche Übertragung von Ernst Roth. Bonn; London; Paris; New York; Toronto; Sydney; Johannesburg: Boosey & Hawkes, 1967, original: 1962
- Kohlhepp, Bernd; Treyz, Jürgen: Lustige Fingerspiele für Klein und Groß. Audio-CD. München: Kösel, 1998
- Krenzer, Rolf: Deine Hände klatschen auch. Spiellieder für Kinder. Lahr: Kaufmann, 1993
- Krenzer, Rolf; Horn, Reinhard: Von Kopf bis Fuß macht alles mit. Wir singen und spielen. Limburg: Lahn, 1996
- Kretzschmar, Günther: Der Brückenbogen. 51 Lieder für Kinder und Erwachsene. Boppard am Rhein: Fidula, 1986
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Da hüpf der Frosch den Berg hinauf. Allerlei Krabbelverse und Handspiele-reien zum Kitzeln und Lachen, Streicheln und Trösten, Nacherzählen und Theaterspielen, Horchen, Raten und Singen. München: dtv, 1990, original: Hamburg: Ellermann, 1987
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Das Liedmobil. 77 Spiel-, Spaß-, Wach- und Traumlieder. München: dtv, 1997, original: Hamburg, Ellermann: 1981
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Finger spielen, Hände tanzen. Das große Buch der Kinderreime und Fingerspiele. München: Don Bosco, Neuauflage, 2003, original: 1997
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Heut nacht steigt der Mond übers Dach. Leises und Lautes, Gereimtes und Ungereimtes vor dem Schlafengehen. Ein Gutenachtbuch. Hamburg: Ellermann, 1986
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Ich schenk dir einen Regenbogen. Düsseldorf: Patmos, 1993
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Krabbelmaus und Zappelzweig. Frühe Förderung mit Liedern und Bewegungsspielen. Düsseldorf: Sauerländer, 2009
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Lieder aus der Stille. Klangbilder und Meditationen für Kinder (Audio-Buch). Düsseldorf: Patmos, 1995
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Tanzlieder. Ravensburg: Ravensburger, 1990<sup>3</sup>
- Lemmermann, Heinz: Die Zugabe, Band I. Zehn mal neun neue Lieder für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 1968
- Lemmermann, Heinz: Die Zugabe, Band II. Neue Lieder für die Jugend. Boppard am Rhein: Fidula, 1969
- Lemmermann, Heinz: Die Zugabe, Band III. Zehn mal sieben neue Lieder und Songs. Boppard am Rhein: Fidula, 1973
- Lemmermann, Heinz: Die Zugabe IV: Die Sonnenblume. 99 neue Lieder für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 1992
- Lorenz, Thilde: Der Zippel-Zappelmann. Singspiele für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 1955
- Lorenz, Thilde: Rummelbummel. Neue Spiellieder für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 1974
- Maierhofer, Lorenz: Ethno-Kanons 1. 14 kanonische Warm-up-Songs für Schulchor und Klasse. Rum; Esslingen am Neckar: Helbling, 2004
- Maierhofer, Lorenz: Warm-ups for voice and body. 25 kanonische Songs & Chants für Stimmbildung, Chor, Klasse und Bühne. Rum; Esslingen am Neckar: Helbling, 2005
- Maierhofer, Lorenz; Kern, Renate; Kern, Walter: Sim Sala Sing. Lieder zum Singen, Spielen, Tanzen für die 3. bis 4. Klasse. Rum; Esslingen am Neckar: Helbling, 2005<sup>3</sup>
- Mennen, Patricia: Kinder fördern im ersten Jahr. Wie Eltern die Fähigkeiten ihres Babys spielend fördern. Das Spiel- und Beschäftigungsbuch für das erste Lebensjahr. München: Südwest, 1996

- Mohr, Andreas: Lieder, Spiele, Kanons. Stimmbildung in Kindergarten und Grundschule. Mainz: Schott, 2008
- Mohr, Andreas: Praxis Kinderstimmbildung. 123 Lieder und Kanons mit praktischen Hinweisen für die Chorprobe. Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 2004
- Nitsch, Cornelia: Hoppe, hoppe, Kniereiter. Kinderreime und Wiegeverse zum Vorlesen und Mitmachen. München: Mosaik, 1998
- Nothdorf, Erika: Singen und Spielen für Kinder. Eine Einführung in die Musik. Liederbuch mit 35 neuen Kinderliedern. Wolfenbüttel: Kallmeyer, 1983
- Pahlen, Kurt: Das Buch der Volkslieder. 176 Volkslieder aus acht Jahrhunderten zum Singen und Musizieren. Mit Klavier- und Gitarrenbegleitung. Mainz: Schott, 1998
- Rebhahn, Maria (Hrsg.): Das Musikschiff 2. Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100. Regensburg: ConBrio, 2008
- Reckmann, Hiltraud: Singt Eure Lieder mit uns. Lilienthal: Eres, 1984
- Rizzi, Werner: Musikalische Animation. Arbeitsmaterialien für eine Musikwerkstatt. Boppard am Rhein: Fidula, 1988
- Rizzi, Werner: Start Ups I. Einstiege zum Singen. Boppard am Rhein: Fidula, 1997
- Rizzi, Werner: Start Ups II. Neues für die Singwerkstatt. Boppard am Rhein: Fidula, 2002
- Rockel, Lieselotte: Das Liedernest. Boppard am Rhein: Fidula, 1971
- Rockel: Das zweite Liedernest. Boppard am Rhein: Fidula, 1979
- Schafer, Raymond Murray: Wenn Wörter klingen. Das neue Buch vom Singen und Sagen. Autorisierte deutsche Fassung von Friedrich Saathen. Wien: Universal Edition, 1972
- Schulz-Kleinstoll, Dina: Kalu von Hubbelbubel. Band 1. Ein lustiges Bildermusikbuch mit Geschichten für Kinder im Vorschulalter und 13 tollen, neuen Liedern zum Singen, Spielen und Tanzen. Trossingen: Hohner, o. J.
- Schulz-Kleinstoll, Dina: Kalu von Hubbelbubel baut das Notenhäus. Band 2. Ein lustiges Bildermusikbuch mit Geschichten für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. 13 tolle, neue Lieder zum Singen, Spielen, Tanzen und Musizieren. Zur Anwendung auf dem Glockenspiel. Empfohlen für Kinder von 4-10 Jahren! <http://www.kinderunterhaltung.de/Binder1.pdf>
- Steiner, Lucie: Kurzspiele mit der Stimme. Für Musikschule, Schule, Kindergarten und für die Familie. Regensburg: Gustav Bosse, 1991
- Stiftung „Singen mit Kindern“ (Hrsg.): Singen im Kindergarten. 111 Lieder mit Gestaltungsideen zum Singen, Spielen, Bewegen. Rum; Esslingen am Neckar: Helbling, 2007
- Studer, Christoph; Mgonzwa, Benjamin: Jambo Afrika. Lieder, Tänze, Spiele. Boppard am Rhein: Fidula, 2006
- Süberkrüb, Almuth: Patternspiele 1. Oberbiel: Almuth Süberkrüb, 2007
- Suttner, Kurt; Frey, Max; Kalmer, Stefan; Mettke, Bernd-Georg (Hrsg.): Chor aktuell Basis. Eine Sammlung für das Chorsingen an allgemein bildenden Schulen. Kassel: Gustav Bosse, 3., veränderte Auflage, 2009, original: 2002
- Trüün, Friedhilde: Sing Sang Song I. Praktische Stimmbildung für 4-8-jährige Kinder in 10 Geschichten. Stuttgart: Carus, 4., revidierte Auflage, 2007, original: 2002
- Trüün, Friedhilde: Sing Sang Song II. Praktische Stimmbildung für 4-12-jährige Kinder in 15 Geschichten. Stuttgart: Carus, 2008
- Vahle, Fredrik: Das große Vahle-Liederbuch. Lieder und Texte, die Kindern Spaß machen. Weinheim: Beltz, 2000<sup>2</sup>
- Vogel, Eckart: SwingStundenStücke. Boppard am Rhein: Fidula 2001
- Weber-Kellermann, Ingeborg: Das Buch der Kinderlieder. 235 alte und neue Lieder. Kulturgeschichte, Noten, Texte, Bilder. Mit Klavier- und Gitarrenbegleitung, Mainz: Atlantis; Schott, 4., überarbeitete Auflage, 2007, original: 1997
- Weixelbaumer, Roswitha; Taubert, Karl Heinz: Das große Buch der Kinderlieder. Wien: Betz, 1983
- Wieblitz, Christiane: Lebendiger Kinderchor – kreativ, spielerisch, tänzerisch – Anregungen und Modelle. Ein Praxisbuch für die Vokalarbeit mit Kindern von 8 bis 12 Jahren. Boppard am Rhein: Fidula, 2007
- Widmer, Manuela: Sprache spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene. Donauwörth: Auer, 1994
- Wolters, Gottfried (Hrsg.): ars musica. Ein Musikwerk für höhere Schulen, Band 2: Chor im Anfang. Leichte Chorsätze für gemischte Stimmen. Wolfenbüttel: Möeseler, 1965
- Ziemann, Johanna M. (Hrsg.); Seelig, Renate: Ich wünsch dir eine gute Nacht. Wiegenlieder. Stuttgart; Wien: Gabriel Verlag, 2003



### 5.3.2 Textbücher und Gedichtbände

- Arndt, Marga; Singer, Waltraut (Hrsg.): Das ist der Daumen Knuddeldick. Über 500 Fingerspiele und Rätsel. Ravensburg: Ravensburger, Neuauflage, 2009
- Berner, Rotraut Susanne; Jacoby, Edmund: Dunkel war's, der Mond schien helle. Verse, Reime und Gedichte. Hildesheim: Gerstenberg, 1999
- Borchers, Elisabeth: Das große Lalula und andere Gedichte und Geschichten von morgens bis abends für Kinder. Frankfurt am Main: Insel, 1995, original: München: Ellermann, 1971
- Böseke, Harry: Geschichtenzirkus. Schreib- und Sprachspiele für Kinder. Seelze: Friedrich, 1999, original: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993
- Böseke, Harry: Spiele mit Worten. Seelze: Friedrich, 1999, original: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992
- Brecht, Bertolt: Ein Kinderbuch. Berlin: Aufbau Verlag, 2006
- Dirx, Ruth: Kinderreime. Ravensburg: Maier, 1987
- Ende, Michael; Rettich, Rolf: Das Schnurpsenbuch. Stuttgart: Thienemann, 1969
- Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.): Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime. Frankfurt am Main: Insel, 1974
- Foltz, Karl: Kapaafisch. Rhythmicals für Kinder zum Sprechen und Tanzen. Wolfenbüttel: Mösel, 1972
- Foltz, Karl: Der Esel auf dem Eis. Rhythmische Sprechspiele und Kanons. Wolfenbüttel; Zürich: Mösel, 1969
- Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Die Stadt der Kinder. Weinheim: Beltz, 1999, original: Recklinghausen: Bitter, 1969
- Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Großer Ozean. Gedichte für alle. Weinheim: Beltz, 2006
- Gelberg, Hans-Joachim: Überall und neben dir. Gedichte für Kinder. Weinheim: Beltz, 2001<sup>5</sup>
- Gomringer, Eugen (Hrsg.): Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Ditzingen: Reclam, 1986
- Guggenmos, Josef: Es las ein Bär ein Buch im Bett. Zungenbrecher von A-Z. Recklinghausen: Bitter, 1989
- Guggenmos, Josef: Was denkt die Maus am Donnerstag? 121 Gedichte für Kinder. München: dtv, 2001, original: 1967
- Heckmann, Herbert; Krüger, Michael: Die schönsten deutschen Kindergedichte. Herrsching: Pawlak, 1992, original: München: Hanser, 1974
- Hildebrandt, Dieter (Hrsg.): Wenn der Biber Fieber kriegt. Komische Tiergedichte, München: Hanser; Sanssouci, 2002
- Jandl, Ernst: Dingfest. Gedichte. Darmstadt: Luchterhand, Neuauflage, 1993, original: 1973
- Jandl, Ernst: Laut und Luise. Ditzingen: Reclam, 1986
- Jandl, Ernst: Ottos Mops hopst. Gütersloh: cbj; Bertelsmann, Neuauflage, 2008, original: Ravensburg: Ravensburger, 1988
- Jandl, Ernst: selbstporträt des schachspielers als trinkende uhr. gedichte. Darmstadt: Luchterhand, Neuauflage, 1993, original: 1983
- Kaléko, Mascha: Papagei, Mamagei und andere komische Tiere. Köln: Boje, Neuauflage, 2009, original: Hannover: Fackelträger
- Kliewer, Heinz-Jürgen; Kliewer, Ursula (Hrsg.): Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder. Ditzingen: Reclam, überarbeitete und ergänzte Neuauflage, 2010, original: 1989
- Krüss, James: Der wohltemperierte Leierkasten. 12 mal 12 Gedichte für Kinder, Erwachsene und andere Leute. Mit einem Nachwort von Erich Kästner. Gütersloh: cbj; Bertelsmann, überarbeitete Neuauflage, 1989, original: 1961
- Krüss, James (Hrsg.): So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner. Gütersloh: cbj; Bertelsmann, Neuauflage der Neuauflage, 1989, original: 1959
- Krusche, Dietrich (Hrsg.): Haiku. Japanische Gedichte. München: dtv, 1994
- Lorenz, Thilde: Allerhand. 66 rhythmische Hand- und Fingerspiele. Spielformen für Kinder und Erwachsene. Boppard am Rhein: Fidula, 1995
- Maar, Paul: Dann wird es wohl das Nashorn sein. Weinheim: Beltz, 1988
- Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Weinheim: Beltz, 1991
- Remmers, Ursula; Warmbold, Ursula (Hrsg.): Das Kanapee ist unser Kahn. Gedichte für Kinder. Ditzingen: Reclam, 2006
- Schulz, Gudrun: Umgang mit Gedichten. Anbindung an die Bildungsstandards, Beispiele zu vielen Themen, für die Klassen 1-4. Berlin: Cornelsen, sechste, erweiterte Neuauflage, 2009, original: 1997
- Winter, Georg: Zungenbrecher. Wenn Papa Grappa schlabbert ... und andere Stolperverse. München: Goldmann, 2006

## 5.4 Bewegung/Tanz

- Dahms, Sibylle (Hrsg.); unter Mitarbeit von Claudia Jeschke und Monika Woitas: Tanz. Stuttgart; Kassel: Metzler; Bärenreiter, 2001
- Danuser-Zogg, Elisabeth: Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung. St. Augustin: Academia, 2002
- Denk, Barbara: Tanz der Kinder. Improvisierte Bewegungsspiele als Lebenskunst. Neuwied; Berlin: Luchterhand, 2001
- Engel, Ingrid: Tanzen nach Bildern. Vom Pilgertanz zur Popkultur. Fächerübergreifende Ideen für den Unterricht mit Musik, Tanz, Kunst, Sprache und Geschichte. Boppard am Rhein: Fidula, 2007
- Fischer, Renate: Tanzen mit Kindern. Spielformen – Technik – Improvisation – Gestaltung. Kassel: Gustav Bosse, 1998
- Flatischler, Reinhard: Rhythm for evolution. Das TaKeTiNa-Rhythmusbuch. Mainz: Schott, 2006
- Frege, Judith: Kreativer Kindertanz. Grundlagen · Methoden · Ziele. Mit Beispiel einer Unterrichtsstunde. Berlin: Henschel, 2005
- Fröhlich, Charlotte: Topolimbo. Tänze und Musikspiele für Kinder. Boppard am Rhein: Fidula, 2007
- Gaß-Tutt, Anneliese, Tanzkarussell. 101 Kindertänze für Daheim, Kindergarten, Spielplatz, Vor- und Grundschule, Turnhalle. Boppard am Rhein: Fidula, 1972
- Große-Jäger, Hermann: Tanzen in der Grundschule, Band 1. Boppard am Rhein: Fidula, 1988
- Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart: Ernst Klett, 1976
- Haselbach, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Stuttgart: Ernst Klett, 1971
- Hegi, Fritz: Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn: Jungfermann, 1986
- Held, Martin; Geißler, Karlheinz A. (Hrsg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit. Stuttgart: Hirzel, 1995
- Hirler, Sabine: Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik. Freiburg im Breisgau: Herder, 1999
- Ickstadt, Leанore: Dancing Heads. a hand- and footbook for creative/contemporary dance with children and young people from 4 to 18 Years. Bloomington: iUniverse, 2007
- Jaques-Dalcroze, Émile: Rhythmische Gymnastik. Erster Teil. Paris; Neuchatel; Leipzig: Sandoz, Jobin & Cie, 1906
- Jaques-Dalcroze, Émile: Rhythmus, Musik und Erziehung. Wolfenbüttel: Kallmeyer, 1977, original: 1921
- Krimm-von Fischer, Catherine: (Hrsg.): Erziehen mit Musik und Bewegung. Praxisanleitung zur musikalisch-rhythmischen Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder, 1992, original: 1974
- Laban, Rudolf von; unter Mitarbeit von Lisa Ullmann und Karin Vial: Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984
- Leupold, Regula: Tanzhaus. Boppard am Rhein: Fidula, 2004
- Maruhn, Heinz (Hrsg.): Wie fang ich's an? Methodische Handreichungen der Tanzvermittlung im Elementar- und Primarstufen-Bereich für Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Grundschullehrer. Boppard am Rhein: Fidula, 1988<sup>2</sup>
- Meyerholz, Ulrike; Reichle-Ernst, Susi: Einfach Lostanzen. Bern: Zytglogge, 1992
- Meyerholz, Ulrike; Reichle-Ernst, Susi: Heiße Füße, Zaubergrüße. Tanzgeschichten für Kinder von 4-10 Jahren. Bern: Zytglogge, 1998
- Meyerholz, Ulrike; Reichle-Ernst, Susi: Kleine Clowns und große Töne. Kinder zaubern Zirkusluft. Bern: Zytglogge, 2002
- Oosterveen, Corina: Tanzarello. Folk-Tanzen in der Grundschule. Boppard am Rhein: Fidula, 2006
- Priesner, Vroni: bewegung(S) forme(L)n. Tänze gestalten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Hersbruck: Klimperbein, 2005
- Scheer, Bettina; Gulden, Elke: Musikstoppspiele. München: Don Bosco, 2007
- Schneider, Katja: Alle Kinder tanzen gern. Wie Tanzen Kinder fördert und erfüllt. Weinheim: Beltz, erweiterte Neuauflage, 2006, original: Wiesbaden: Beust, 2004
- Tischler, Björn; Moroder-Tischler, Ruth: Spielend tanzen. Tanz und Mitspielideen für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis (mit CD). Kiel: Balsies, 1995
- Vogel, Corinna: Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründungen – Konzepte. Augsburg: Wißner, 3., revidierte Auflage, 2010, original: 2004
- Vogel, Corinna: Der erste Schritt. Einfache Tänze für Grundschule und Kindergarten. 15 Tänze für Kinder von 4 bis 12 Jahren. Kassel: Gustav Bosse, 2001

## 5.5 Instrumentalspiel

- Billmeier, Uschi: Mamady Keita. Ein Leben für die Djembe. Traditionelle Rhythmen der Malinke. Die ethnische Bedeutung von 60 traditionellen und einigen modernen Malinke-Rhythmen. Engerda: Arun-Verlag, fünfte, veränderte Auflage, 2007, original: 1999
- Frank, Herbert; Keemss, Thomas: Trommeln lernen und mehr. Ein Mitmach-Lehrgang für Klassen der Grundstufe, Sekundarstufe I und II. Donauwörth: Auer, 2000
- Franke, Sylvia; Konate, Ibro: Djembe. Percussion aus Westafrika (mit 2 CDs). Hamburg: Goodlife, 2001
- Friedemann, Lilli: Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation. Wien: Universal Edition, 1973
- Friedemann, Lilli: Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten. Kassel: Bärenreiter, 1964
- Friedemann, Lilli: Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine. Wien: Universal Edition, 1983
- Gerg, Kaspar: Singen und Musizieren mit Kindern. Elementare Begleitformen auf Orff-Instrumenten. Donauwörth: Ludwig Auer, 1994
- Gschwendtner, Hermann: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. Anleitung – Themen – Modelle. München: Don Bosco, 1997<sup>8</sup>
- Gschwendtner, Hermann: Singen und Begleiten 1. Eine methodische Anleitung zur Liedbegleitung mit Orff- und Percussionsinstrumenten. München: Don Bosco, 1980
- Haase, Ulrike; Stolz, Antje (Hrsg.): Crossener Schriften zur Musiktherapie, Band XVI: Improvisation – Therapie – Leben. Materialien zur 2. wissenschaftlichen Tagung der Akademie für angewandte Musiktherapie Crossen und der DMVO e. V. November 2004. Crossen: Akademie für angewandte Musiktherapie Crossen, 2005
- Hartmann, Wolfgang; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hrsg.); Metzger, Barbara; Papenberg, Michaela: Musik und Tanz für Kinder: Wir lernen ein Instrument. Querflöte spielen und lernen [verfügbare Materialien: Lehrerband, Kinderheft 1 und 2]. Mainz: Schott, 1999
- Hartmann, Wolfgang; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hrsg.); Mainz, Ines; Nykrin, Rudolf: Musik und Tanz für Kinder: Wir lernen ein Instrument. Klavier spielen und lernen [verfügbare Materialien: Lehrerband, Kinderheft 1-3]. Mainz: Schott, 2001
- Hartmann, Wolfgang; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hrsg.); Nykrin, Rudolf; Wüsthube, Bianka: Musik und Tanz für Kinder: Wir lernen ein Instrument. Geige spielen und lernen [verfügbare Materialien: Lehrerband, Schülerheft 1-3]. Mainz: Schott, 2002
- Hartmann, Wolfgang; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hrsg.); Honda, Mari; Kühner, Uwe; Müller, Torsten; Stadler, Werner: Musik und Tanz für Kinder: Wir lernen ein Instrument. Blockflöte spielen und lernen [verfügbare Materialien: Lehrerband, Kinderheft 1-3]. Mainz: Schott, 2006
- Hartmann, Wolfgang; Nykrin, Rudolf; Regner, Hermann (Hrsg.); Czermin, Gila; Kegley, Desirée; Loos, Maria: Musik und Tanz für Kinder: Wir lernen ein Instrument. Blockflöte spielen und lernen [verfügbare Materialien: Lehrerband, Kinderheft 1 und 2]. Mainz: Schott, 2007
- Hegi, Fritz: Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn: Junfermann 1997<sup>5</sup>
- Keller, Wilhelm: Einführung in „Musik für Kinder“. Methodik. Spieltechnik der Instrumente – Lehrpraxis. Mainz: Schott, 1954
- Klöwer, Töm: Die Welten der Trommeln und Klanginstrumente. Haarlem: Binkey Kok, 1996<sup>4</sup>
- Moritz, Uli: Body-Beat! Bodypercussion und Trommeln. Ein Lese- und Übungsbuch für alle Rhythmus-Begeisterten. Mit vielen Tipps für die rhythmuspädagogische Arbeit. Berlin: Ulrich Moritz, o.J.
- Müller, Elmar: Das Trommel Erlebnis Buch. Klanggeschichten und Rhythmusexperimente. München: Don Bosco, 2007<sup>3</sup>
- Neuhäuser, Meinolf: Klangspiele. Neues Spielmaterial für die Schule. Braunschweig: Moritz Diesterweg, 1979
- Offermans, Wil: Improvisations-Kalender. Frankfurt am Main: Zimmermann, 1996
- Orff, Carl; Keetman, Gunild: Musik für Kinder. I: Im Fünftonraum. Mainz: B. Schott's Söhne, 1950
- Orff, Carl; Keetman, Gunild: Musik für Kinder. II: Dur: Bordun-Stufen. Mainz: B. Schott's Söhne, 1952
- Orff, Carl; Keetman, Gunild: Musik für Kinder. III: Dur: Dominanten. Mainz: B. Schott's Söhne, 1953
- Orff, Carl; Keetman, Gunild: Musik für Kinder. IV: Moll: Bordun-Stufen. Mainz: B. Schott's Söhne, 1954
- Orff, Carl; Keetman, Gunild: Musik für Kinder. V: Moll: Dominanten. Mainz: B. Schott's Söhne, 1954

- Pörsel, Ortfried: Die Wetterhexe. Neue Klanggeschichten für Musik- und Grundschule, Fachschule und -Akademie. Boppard am Rhein: Fidula, 1999
- Ratsch, Christiane: Samba Batucada. Kassel: Gustav Bosse, 2003
- Reiter, Gerhard: Body percussion I. Rhythmisches Basistraining & Percussion-Arrangements. Rum; Esslingen am Neckar: Helbling, 1998
- Ribke, Juliane: Ensemblespiel in der Elementaren Musikpädagogik. In: Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner, 2001
- Rigert, Stephan: Creative Percussion. 10 Perkussionsarrangements von Reggae bis Hip-Hop. Bern: Talking-Drums, o.J.
- Rigert, Stephan: Solotechniken für Handtrommler. Übungsprogramm für Solotechniken auf Djembes und Congas
- Rosenstengel, Albrecht: Tanzmusik mit Orff-Instrumenten. Weinheim: Beltz, 1990
- Schütz, Volker: Musik in Schwarzafrika. Oldershausen: Lugert, 1992
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LVII: Improvisation im Instrumentalunterricht. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 1993
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LIX: Musik und Bewegung. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 1994
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LX: Improvisation in der Schule. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 1995
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXIII: Improvisation und ihre Wirkung. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 1997
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXVI: Improvisation und Spiel. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 2000
- Schwabe, Matthias (Hrsg.): Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXVII: Qualität in der Improvisation. Berlin: Ring für Gruppenimprovisation e.V., 2001
- Schwabe, Matthias: Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter, 1992
- Schwarting, Jutta: da capo. Klingende Geschichten für Vor- und Grundschulkinder: Mit einer systematischen Einführung und praktischen Beispielen von Klangszenen. Boppard am Rhein: Fidula, 1976
- Steiner, Lucie; Engel, Ingrid: Musikalische Kurzspiele. Für Kindergarten, Schule, Musikschule und Familie. Regensburg: Gustav Bosse, 1982
- Sulsbrück, Birger: Latin-American Percussion. Rhythms und rhythm instruments from Cuba and Brazil. Rottenburg: Advance Music, 1991
- Urabl, Hermann: Von Räubern, Riesen und Getier. Ein Musizier- und Übebuch für Stabspiele und andere Schlaginstrumente von Hermann Urabl. Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 1994
- Wagner, Elisabeth: Quacki, der kleine freche Frosch. 37 lustige Klanggeschichten für Kinder von 3-8. München: Don Bosco, 1998<sup>10</sup>
- Weymann, Eckhard: Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2004
- Widmer, Manuela: Alles, was klingt. Elementares Musizieren im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder, 1997
- Wiedemann, Herbert: Klavierspielen(d) gestalten, greifen und begreifen. Improvisation aus künstlerischer und pädagogischer Sicht. Zusammenfassung eines Vortrages im Herbert von Karajan Centrum am 10.01.2003. Wien: Herbert von Karajan Centrum, 2004, S. 16 ff.
- Zimmermann, Jürgen: Charivari. Trommeln aus der Provinz. Boppard am Rhein: Fidula, 2005

## 5.6 Hören

- Bachmeyer, Andrea; Holzinger, Martina; Walter, Susanne: Mozart & Co.. Klassische Musik in der Grundschule. Praxiserprobte Stundenbilder mit Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer, 2009<sup>8</sup>
- Gordon, Edwin Elias: More Songs and Chants without Words. Chicago: GIA, 2000
- Kreusch-Jacob, Dorothée: Zauberwelt der Klänge. Naturton-Musik zum Entspannen und genießen. München: Kösel, 2002
- Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze; Schneider, Ernst Klaus (Hrsg.): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben. Regensburg: ConBrio, 2002

## 5.7 Solmisation

- Albrecht, Beate: Singen mit der Silbenfibel. Von den Handzeichen zur gewohnten Notation. Kassel: Merseburger, 1987
- Deimling, Michael: Wir singen „so mi“. Materialien zur Elementaren Musikerziehung mit relativer Solmisation. Band 1: Vier-Ton-Raum. Plön: SolMi, 1993<sup>2</sup>
- Deimling, Michael: Wir singen „so mi“. Materialien zur Elementaren Musikerziehung mit relativer Solmisation. Band 2: Pentatonik. Plön: SolMi, 1993<sup>2</sup>
- Heygster, Malte; Grunenberg, Manfred: Handbuch der relativen Solmisation. Mainz; London; Madrid; New York; Paris; Tokyo; Toronto: Schott, 1998

## 5.8 Instrumentenbau

- Ausländer, Peter; Quoos, Hans Jürgen; Altmann, Peter: Bau einfacher Instrumente und erstes Zusammenspiel. Wien: Universal Edition, 1981
- Botermans, Jack; Dewit, Hermann; Goddefroy, Hans: Musikinstrumente selberbauen. München: Hugendubel, 1989
- Hologado, Leonardo Riveiro: Vom Instrumentenbau zur elementaren Komposition. Prinzipien und Fundamente. In: Orff Schulwerk Informationen, Heft 77, 2007, 1, S. 13-17
- Kreusch-Jakob, Dorothee: Instrumentenspielbuch für Kinder. Über 100 Instrumente zum Selberbauen. Ravensburg: Maier, 1981
- Martini, Ulrich: Musikinstrumente – erfinden, bauen, spielen. Anleitungen und Vorschläge für die pädagogische Arbeit. Stuttgart: Ernst Klett, 1980
- Oberkogler, Friedrich: Vom Wesen und Werden der Musikinstrumente. Schaffhausen: Novalis, 1976
- Wieblitz, Ernst: Einige Gedanken zum Selbstbau einfacher Saiteninstrumente. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 48, 1991/1992, S. 5-12

## 5.9 Instrumentenkunde

- Helms, Siegmund (Hrsg.): Die große Musikschule. Kinder und Jugendliche lernen musizieren. Das richtige Instrument für Kinder und Jugendliche. Köln: Naumann & Göbel, 2003
- Lehrmittel-Service H. Späth GmbH (Hrsg.): Musikinstrumente in Wort, Bild und Ton. Bad Ditzingen-Auendorf: Lehrmittel-Service H. Späth, 2002



*Michael Dartsch*

## KAPITEL 6

### **Der VdM-Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/ Grundstufe und die Bildungs-/ Erziehungspläne der Länder**





## Der VdM-Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe und die Bildungs-/Erziehungspläne der Länder

---

### Aufgabe

Der Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) lässt sich in mehrfacher Hinsicht zu den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühe Bildung in Bezug setzen. Die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz haben im Frühjahr 2004 einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beschlossen.<sup>1</sup> Hierin wird die Aufgabe der Bildungspläne in der Herstellung von Transparenz und Orientierung für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gesehen. Die Bildungspläne sollen Orientierungsrahmen sein, aber dennoch einen großen pädagogischen Freiraum belassen. Ähnlich will auch der VdM mit dem vorliegenden Bildungsplan eine verbindliche Leitlinie für die Lehrkräfte seiner Mitgliedschulen schaffen, ohne deren pädagogische Freiheit zu beschneiden. Für die Eltern und die Öffentlichkeit soll der Plan Transparenz über die Ziele, Inhalte und didaktischen Prinzipien der Elementarstufe/Grundstufe schaffen.

Wenn es im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ heißt, dass zunächst der zu Grunde gelegte Bildungsbegriff geklärt werden müsste, so gilt dies auch für den vorliegenden Bildungsplan. Die Basis aller differenzierenden Überlegungen in den Einzelkapiteln stellt diesbezüglich das erste Kapitel dar. Die einzelnen Angebote der öffentlichen Musikschulen orientieren sich an den hier dargelegten Grundsätzen. Auch die Einschränkung des „Gemeinsamen Rahmens“, in den Plänen seien keine Qualifikationsniveaus zu normieren, gilt in gleicher Weise für den vorliegenden Bildungsplan. Ziel ist hier wie dort die individuelle Förderung und Anregung der Kinder.

### Bildungstheoretische und bildungspolitische Position

Im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ werden die Ziele der Bildungsarbeit im Kontext eines ausdrücklich

ganzheitlichen Bildungsverständnisses zunächst allgemein, dann aber auch differenziert beschrieben. Dazu werden verschiedene Bildungsbereiche benannt, die grundsätzlich zu berücksichtigen sind. Einer dieser Bereiche ist die „Musische Bildung“ einschließlich des Umgangs mit Medien. Es ist dieser Bereich, dem sich die Musikschulen in besonderer Weise verpflichtet fühlen. Wenn im „Gemeinsamen Rahmen“ an dieser Stelle von der ästhetischen Bildung, von künstlerischem Gestalten, vom Ansprechen der Sinne und der Emotionen, von der Förderung der Phantasie und der Kreativität, von der kulturellen Einbettung der Kinder sowie übergreifend von deren personaler Entwicklung die Rede ist, wenn hier sogar die „musikalische Früherziehung“ explizit erwähnt wird, so sind damit genau jene Aspekte kindlicher Bildung auf den Punkt gebracht, die im Fokus der Elementarstufe/Grundstufe an Musikschulen stehen. Gleichwohl berührt die Arbeit in der Elementarstufe/Grundstufe nahezu zwangsläufig auch die anderen im „Gemeinsamen Rahmen“ aufgeführten Bildungsbereiche. Das erste Kapitel des vorliegenden Bildungsplanes macht dies im Einzelnen deutlich: *Sprache und Kommunikation* sind nicht nur unverzichtbar für allerlei Absprachen im Unterrichtsgeschehen, vielmehr wird das Sprechen selber als Form der Gestaltung begriffen, werden Texte in Form von Versen oder als Lieder erschlossen und erlebt. *Naturwissenschaftliche Erfahrungen* – insbesondere aus dem Gebiet der Akustik – ergeben sich etwa bei der Exploration von Materialien. Zweifellos ermöglicht der Unterricht idealerweise auch ein differenziertes Erschließen *kultureller Umwelten*. *Körper und Bewegung* sind in ihrer Verflochtenheit mit Musik stets auch expliziter Gegenstand der Arbeit in der Elementarstufe/Grundstufe an Musikschulen. Schließlich stellt sich der VdM auch der interkulturellen Bildung sowie der Inklusion behinderter Kinder, die im „Gemeinsamen Rahmen“ ausdrücklich als Querschnittsaufgaben bezeichnet werden.

Ohne also die Breite der Bildungsbereiche aus dem Auge zu verlieren, tragen die Angebote der Musikschulen als Expertise-Angebote zur ganzheitlichen Bildung der Kinder bei. Insbesondere fallen Lehrkräfte der Musikschulen unter jene externen Personen, deren regelmäßige Einbindung in die Arbeit von Bildungsinstitutionen im „Gemeinsamen Rahmen“ explizit thematisiert wird.

---

<sup>1</sup> Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1765.html>, Zugriff: 10.12.2009

## Pädagogisch-didaktische Ausrichtung

Grundlegend für den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ ist die Betonung des Lernens im sozialen Kontext, die Verortung der kindlichen Bildungsprozesse in sozialen Situationen. Auch die Angebote der Elementarstufe/Grundstufe finden grundsätzlich in Gruppenform statt. Die Beziehung zu anderen Kindern, zur Lehrperson und ggf. zu anderen beteiligten Erwachsenen sowie die Interaktionen während der Zusammenkünfte prägen die Angebote in entscheidender Weise. Die Beziehungsorientierung wird in *Kapitel 1* des vorliegenden Bildungsplanes dementsprechend als methodisches Prinzip der Elementarstufe/Grundstufe benannt. Die den „Gemeinsamen Rahmen“ durchziehende grundlegende Akzentuierung einer individuellen Förderung korrespondiert mit dem hier benannten Prinzip der Orientierung an individuellen Lern- und Bildungsprozessen, das eine strikte Lernzielnormierung ausschließt. Der im „Gemeinsamen Rahmen“ im Zusammenhang mit dem selbst gesteuerten Lernen geforderte Gestaltungsspielraum berührt sich mit der methodischen „Offenheit“, von der im vorliegenden Plan die Rede ist. Als übergreifendes Prinzip benennt der „Gemeinsame Rahmen“ die ganzheitliche Förderung der Kinder. So beschränkt sich auch die Arbeit in der Elementarstufe/Grundstufe nicht auf einzelne musikbezogene Aktivitäten, sondern sucht die Verbindungen der verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen „intermedial“ zur Geltung zu bringen. Auch diese Ausrichtung wird als methodisches Prinzip in *Kapitel 1* des vorliegenden Bildungsplanes thematisiert.

Im Rahmen der differenzierteren Beschreibung der Bildungsarbeit an Kindertageseinrichtungen fokussiert der „Gemeinsame Rahmen“ schließlich auch explizit pädagogische Prinzipien. Hier wird von „erkundenden und spielerischen Lernformen“ gesprochen; ausdrücklich werden Bewegungs- und Sinneserfahrungen betont, schließlich werden „Lust und Freude am Lernen“ sowie die „Förderung von Intelligenz und Kreativität“ als Zielvorstellungen angeführt. Insbesondere diese Prinzipien entsprechen den im vorliegenden Bildungsplan zu Grunde gelegten methodischen Überlegungen: An der betreffenden Stelle in *Kapitel 1* wird für die Elementarstufe/Grundstufe eine Orientierung am Spiel und am Experiment gefordert. Dem Körper wird eine herausragende Rolle für die Erschließung von Musik zugewiesen. Das Einbringen eigener Impulse in die musikalischen Aktivitäten soll den Kindern durch die Berücksichtigung und Förderung ihrer Kreativität erleichtert werden. Insgesamt sind die Angebote der Musikschulen stets auch als Anregung kindlicher Entwicklungen zu verstehen, wie es im „Gemeinsamen Rahmen“ ebenfalls für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen in Anspruch genommen wird.

## Fazit

Insgesamt fügt sich der Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe des Verbandes deutscher Musikschulen bruchlos in die Rahmenüberlegungen der Länder zur frühen Bildung an Kindertageseinrichtungen ein. Er baut auf dort genannten pädagogischen Grundprinzipien auf und will zu der dort geforderten ganzheitlichen Bildung der Kinder beitragen. Die Angebote der Elementarstufe/Grundstufe berühren alle von den Ländern aufgeführten Bildungsbereiche, sichern aber insbesondere die musikalisch-ästhetische Bildung, die von den Konferenzen der Jugendminister und der Kultusminister explizit in den Blick genommen wird. In diesem Bereich fungieren die Lehrkräfte der öffentlichen Musikschulen als externe Bildungsexperten, die die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ergänzen oder in Kooperationen bereichern können. Das Gleiche gilt analog für den Grundschulbereich. Der vorliegende Bildungsplan dient der Öffentlichkeit, den Eltern und den Lehrkräften zur Orientierung und schafft eine verbindliche Grundlage. Auf dieser Grundlage trägt der VdM zur Verwirklichung einer öffentlichen Bildungsarbeit bei, die ihre Erfüllung in der ganzheitlichen und individuellen Entwicklung der Kinder findet.

## Bildnachweise

---

### Cover (von oben nach unten):

Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing; Heinrich-Schütz-Konservatorium Dresden e.V.; Musikschule Bochum; Städt. Musikschule Ostfildern

S. 15: Heinrich-Schütz-Konservatorium Dresden e.V.

S. 18: Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing

S. 23: Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing

S. 29: Musikschule Mosbach e.V.

S. 31: Elena Marx

S. 32: Städt. Musikschule Senden

S. 35: Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing

S. 38: Elena Marx

S. 39: Städt. Jugendmusikschule Göppingen

S. 41: Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing

S. 41: Städt. Musikschule Weinsberg

S. 45: Heinrich-Schütz-Konservatorium Dresden e.V.

S. 46: Elena Marx

S. 49: Städtische Musikschule Senden

S. 53: Elena Marx

S. 56: Städt. Jugendmusikschule Göppingen

S. 59: Musik- und Kunstschule „Ataraxia“, Schwerin

S. 60: Antonio-Rosetti-Musikschule Wallerstein e.V.

S. 61: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus

S. 64: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus

S. 66: Musikschule Bochum

S. 69: Musikschule Bochum

S. 70: Musikschule Bochum

S. 73: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus

S. 74: Musikschule Bochum

S. 75: Westfälische Schule für Musik der Stadt Münster, Ralf Emmerich

S. 77: Musikschule Mosbach e.V.

S. 78: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus

S. 81: Westfälische Schule für Musik der Stadt Münster, Ralf Emmerich

S. 83: Städtische Sing- und Musikschule Weil am Rhein

S. 84: Musikschule Rüsselsheim

S. 85: Elena Marx

S. 86: Musikschule Bochum

S. 89: Musikschule der Stadt Neuss, Nils Kemmerling

S. 90: Musikschule der VHS Reutlingen

S. 91: Städt. Musikschule Ostfildern

S. 96: Musikschule Rüsselsheim

S. 101: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus

S. 104: Musikschule im Zweckverband kommunale Bildung, Grafing

S. 107: Elena Marx

S. 111: Musik- und Kunstschule „Ataraxia“, Schwerin

S. 115: Musik- und Kunstschule „Ataraxia“, Schwerin

S. 116: Staatliche Jugendmusikschule Hamburg – Michael Otto Haus



## Chronologie des VdM-Projekts

### MUSIKALISCHE BILDUNG VON ANFANG AN

---

Ziel der Initiative „Musikalische Bildung von Anfang an“ ist die Entwicklung eines musikalischen Bildungskonzepts für Kinder im gesamten Altersbereich von der Geburt bis in das Grundschulalter einschließlich der Familien. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Vernetzung von Musikschulen mit Kindertagesstätten und Grundschulen. In dem zu schaffenden Bildungskonzept sollen sprachliche, soziale und kulturelle Integrationsziele von Anfang an verankert sein.

Die Planung des 2007 begonnenen und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts umfasste unter anderem die modellhafte Umsetzung des Konzepts in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die Durchführung von Fachtagungen sowie die Erstellung von Arbeitsgrundlagen und Materialien als Orientierungshilfen zur Einführung und Vertiefung dieser vielfältigen Thematik für die 910 Musikschulen in Deutschland an 4.000 Standorten. Die Steigerung der Kompetenz von Akteuren im Bereich musikalischer Bildung und Musikvermittlung für das frühkindliche Lebensalter stand dabei im Mittelpunkt des Vorhabens.

Als wichtigen Schritt zum Erreichen der anvisierten Ziele verabschiedete die Bundesversammlung des Verbandes deutscher Musikschulen im Mai 2009 einen überarbeiteten Strukturplan mit einer neu gestalteten Elementarstufe/Grundstufe. Für die darin enthaltenen bisherigen und neuen Handlungsfelder soll der vorliegende „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“, in den die Ergebnisse des Projektes Eingang fanden, Musikschulen und Lehrkräften Orientierung bieten.

- Neben der etablierten „Musikalischen Früherziehung“ für Kinder von 4-6 Jahren und der „Musikalischen Grundausbildung“ für Kinder im Grundschulalter sind nun auch Eltern-Kind-Gruppen und Orientierungsangebote eigene Bestandteile der Elementarstufe/Grundstufe im VdM-Strukturplan. Damit wird die gesamte Altersspanne von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit in den Blick genommen.

- Den vielfältigen Kooperationsformen mit Kindertagesstätten und mit Grundschulen sind im vorliegenden Bildungsplan ebenfalls eigene Kapitel gewidmet, womit ihre stetig wachsende Bedeutung zum Ausdruck kommt.
- Die Elementarstufe/Grundstufe als Ort kultureller Vielfalt wie auch mit ihren Möglichkeiten zur Sprachförderung für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache wie für deutschsprachige Kinder wird in eigenen Kapiteln in den Blick genommen, ebenso das besondere Potential für Inklusion von Kindern mit Behinderung.

Geleitet wurde das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt von Prof. Dr. Michael Dartsch, Hochschule für Musik Saar. Projektreferentin war Dr. Hendrike Rossel, Projektkoordinator Stephan Schmitz. In der Steuerungsgruppe wirkten darüber hinaus Michael Kobold für den VdM-Bundesvorstand sowie Matthias Pannes als VdM-Bundesgeschäftsführer mit.

### Chronologie der VdM-Initiative und der Projektmaßnahmen:

#### Herbst 2006

##### *VdM-Herbstsymposion*

Das Themenfeld „Musikalische Bildung von Anfang an“ bildete einen Tagungsschwerpunkt. Im Zusammenhang mit der Tagung entstand die überarbeitete Synopse zu den Bildungsplänen der Länder.

#### Frühjahr 2007



##### *Herausgabe des VdM-Flyers „Musikalische Bildung von Anfang an“*

Mit einer Kurzübersicht wird in Beispielen über das Unterrichtsangebot für den frühkindlichen Bereich an VdM-Musikschulen informiert; zudem werden Verbandspositionen zu diesem Themenbereich formuliert.

## Sommer 2007



Herausgabe der VdM-Arbeitshilfe „Musikalische Bildung von Anfang an – Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik“

Die Arbeitshilfe versammelt Fachbeiträge namhafter Autorinnen und Autoren aus Forschung und Praxis zu den Bereichen Kognition, Emotion und Selbstempfinden,

Motorik, Interaktion, Sprache, Sinneswahrnehmungen sowie Inter- und Transkulturalität, dazu eine Synopse zum aktuellen Stand der Bildungs- und Erziehungspläne der Länder.

## März 2008

Veranstaltung der Fachtagung „Eltern-Kind-Gipfel“ in Bonn

Rund 120 Tagungsgäste nutzten die erstmalige Gelegenheit, durch Vertreterinnen und Vertreter – zum Großteil (Mit-)Autorinnen – der wichtigsten musikbezogenen Konzepte im Eltern-Kind-Bereich einen umfassenden Überblick über das gesamte Themenfeld zu gewinnen.

## November 2008

Veranstaltung der Fachtagung „Kulturelle Bildung und Integration im Vorschulalter“ in Sondershausen

Durch Fachvorträge, Praxisbeispiele und ein Podiumsgespräch hatten Akteure aus verschiedenen Bereichen der kulturellen Bildung Gelegenheit, sich über vorhandene Ansätze und Konzepte zu informieren und sich untereinander auszutauschen. Eine Tagungsdokumentation liegt im VdM-Verlag vor.

## Januar bis Dezember 2008

Durchführung einer Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung

Leiter der Studie ist Prof. Dr. Michael Dartsch (Hochschule für Musik Saar/Projektleiter „Musikalische Bildung von Anfang an“). Die Studienergebnisse sind im VdM-Verlag publiziert.

## Dezember 2008



Herausgabe der VdM-Arbeitshilfe „Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsgestaltung“

Die Arbeitshilfe enthält eine Dokumentation der Beiträge vom „Eltern-Kind-Gipfel“ (s.o.), weitere Fachbeiträge sowie Filmbeispiele aus Eltern-Kind-Gruppen auf einer DVD.

## Januar 2009 bis Januar 2010

Durchführung des berufsbegleitenden Modelllehrgangs „Elementares Musizieren in der Kita“

Der Lehrgang wurde in Zusammenarbeit mit der Hochschule der Künste Bremen und der Bundesakademie für kulturelle Jugendbildung Wolfenbüttel durchgeführt. In vier Akademie- und drei Praxisphasen wurden die Teilnehmer/innen befähigt, eine inhaltlich und organisatorisch gelingende Kooperation mit einer Kindertagesstätte auszugestalten.

## Februar 2009 bis Februar 2010

Durchführung der berufsbegleitenden Modellfortbildung „Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen“

Die Fortbildung wurde in Zusammenarbeit mit der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen durchgeführt. In vier Akademie- und drei Praxisphasen erlangten die Teilnehmer/innen die Befähigung, eine Eltern-Kind-Gruppe aufbauend zu unterrichten.

## Dezember 2009 bis April 2010

Durchführung der berufsbegleitenden Modellfortbildung „Elementares Musizieren mit dreijährigen Kindern an der Musikschule“

Die Fortbildung wurde in Zusammenarbeit mit der Bundesakademie für kulturelle Jugendbildung Wolfenbüttel durchgeführt. In zwei Akademiephasen und einer Praxisphase erlangten bzw. vertieften die Teilnehmer/innen die Befähigung zum Elementaren Musizieren speziell mit Kindern zwischen 3 und 4 Jahren.

## 16./17. April 2010

Veranstaltung des Fachkongresses „Musikalische Bildung von Anfang an“ in Aschaffenburg

Inhalte des vorliegenden „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“ wurden der Öffentlichkeit vorgestellt und diskutiert. Eine Dokumentation der Veranstaltung erscheint zeitnah zur Herausgabe des Bildungsplans.

## Juli 2010

Herausgabe des vorliegenden „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“

Vorbereitung der Herausgabe einer VdM-Arbeitshilfe „Kulturelle Vielfalt in der Elementarstufe/Grundstufe“

Abschluss des Projektes „Musikalische Bildung von Anfang an“



## Inhalt der CD-ROM

- 1) Strukturplan des VdM
- 2) Allgemeiner Teil der Lehrpläne des VdM
- 3) zu Kapitel 1: Kopiervorlage „Auswertungsbogen für Unterrichtsstunden in der Elementarstufe/Grundstufe“
- 4) zu Kapitel 2.4: Gliederung des Singklassenunterrichts am Beispiel der Musikschule Augsburg
- 5a) zu Kapitel 2.5: Kopiervorlage „Schülerbeobachtung im Rahmen von Orientierungsangeboten und Anfangsunterricht“
- 5b) zu Kapitel 2.5: Kopiervorlage „Elternbefragung im Rahmen von Orientierungsangeboten“
- 6a) zu Kapitel 4.1: Kooperations-Checkliste
- 6b) zu Kapitel 4.1: Beispiel für eine Kooperationsvereinbarung Musikschule – Kindergarten
- 6c) zu Kapitel 4.1: Rahmenvertrag zu einer MusiKita
- 7) zu Kapitel 6: Synopse zu den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder