

Stefanie Stadler Elmer

Musik in der Frühen Bildung

Ein Konzept

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 8



Impressum

Stefanie Stadler Elmer (2014): Musik in der Frühen Bildung – Ein Konzept
Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 8, Luzern
Hochschule Luzern – Musik,
http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014_StadlerElmer.pdf

Die Publikation ist Resultat des Forschungsprojektes
Musikzentrierte Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten

Projektmitarbeitende: Stefanie Stadler Elmer, Marc-Antoine Camp

Foto des Titelblatts: Städtische Kindertagesstätte Herborn 2013

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.
Herausgegeben von der Hochschule Luzern – Musik.

© Hochschule Luzern – Musik, 2014

Dieses Dokument ist als elektronische Publikation frei zugänglich. Es untersteht dem urheberrechtlichen Schutz, darf aber zur nicht-kommerziellen Nutzung und unter Nennung von Autor und Quelle als unverändertes Ganzes im elektronischen Format weitergegeben werden. Für jede weitergehende Nutzung, soweit nicht von den gesetzlichen Schranken erfasst, bedarf es der ausdrücklichen vorgängigen Einwilligung der Hochschule Luzern – Musik

Abstract

Von früh auf sind Säuglinge und Kleinkinder fähig, durch Wahrnehmen, Vokalisieren und Bewegen die sie umgebende Musik und Sprache aufzunehmen und sich an der Kommunikation aktiv zu beteiligen. Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte unterstreichen Sinn und Nutzen von musikalischen Anregungen für junge Kinder. Die frühe Musikalität unterstützt die Entwicklung von anderen Fähigkeitsbereichen wie Sprache, Emotionsregulation, Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnis, Orientierung in Raum und Zeit.

Das Personal in Kindertagesstätten (Kitas) besetzt eine Schlüsselposition bei der musikalischen Förderung im Frühbereich. In der Berufsausbildung und Weiterbildung werden musikpädagogische Inhalte jedoch weitgehend vernachlässigt. Dieser Artikel bietet ein theoretisches Konzept, das Musik als frühen Bildungsinhalt im sozialpolitischen und entwicklungspsychologischen Rahmen verortet und begründet sowie Eckpfeiler für die Umsetzung vorschlägt. Das Konzept zielt darauf ab, zum Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis beizutragen. Erziehungspersonen sollen unterstützt werden, ihre musikalischen Grundkompetenzen und ihr musikpädagogisches Wissen und Können zu erkennen und zu erweitern, um gemeinsam in der Institution eine lokal verankerte Musikkultur aufzubauen und die Kinder im Alltag spielerisch zu fördern.

Inhaltsverzeichnis

1	Frühkindliche Bildung im Rahmen der Sozialpolitik	1
2	Qualität in Kindertagesstätten	1
2.1	Grundbedürfnisse von Kindern	1
2.2	Welche Anregungen brauchen junge Kinder?	1
3	Warum Musik in Kindertagesstätten?	2
3.1	Kommunikation ist Klang und Rhythmus	2
3.2	Bildungsakzent Musik.....	2
3.3	Studien zu Wirkungen von Musik	2
3.4	Sieben Gründe für Musik in der frühen Bildung	3
4	Grundvoraussetzungen musikzentrierter Qualitätsentwicklung	4
4.1	Eine lebendige Musikkultur im Alltag	4
4.2	Qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher.....	4
4.3	Weitere Bedingungen des Gelingens.....	5
5	Welche Qualifikationen der Erziehungspersonen sind wichtig?	5
5.1	Normen und Grundkompetenzen	5
5.2	Musikalische und pädagogische Bereiche	6
6	Erste Schritte zu stärkerem Einbezug von Musik in der Kita	6
6.1	Klären von Zielen, Visionen und Ressourcen	6
7	Erfahrungen	7
7.1	Beispiele von Umsetzungen.....	7
7.2	Die Städtische Kindertagesstätte Herborn mit Bildungsakzent auf Musik	8
8	Literatur	9

1 Frühkindliche Bildung im Rahmen der Sozialpolitik

Das Thema Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert erhalten (so beispielsweise Bock-Famulla & Lange, 2014; Schulte-Haller, 2009, 2012; Stamm, 2009; Tschumper et al., 2012). Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) betont den Zusammenhang zwischen einer gesunden geistigen Entwicklung und früher Anregung durch Aktivitäten wie kreatives Spiel, Musik und Bewegung, welche dem Gehirn die notwendigen Stimulationen bieten. Frühe Förderung bedeutet Prävention, Unterstützung der sozialen Inklusion und somit bessere Zukunftschancen (UNESCO, 2009). So belegt eine wachsende Zahl von Studien einen starken Zusammenhang zwischen den Bedingungen in der frühen Kindheit und den Folgen im Erwachsenenalter. Je nach Bedingungen in den Familien unterscheiden sich schon junge Kinder stark in ihren Fähigkeiten (beispielsweise Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2006). Viele Forschende konnten aufzeigen, dass es möglich ist, nachteilige Bedingungen, in denen Kinder aufwachsen, durch musikalische Aktivierung zu kompensieren (beispielsweise Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010). Dazu gehört auch die durch Musik geförderte Sprachentwicklung von Kindern aus fremdsprachigen Familien. In vielen Nationen konnten die Sozial- und Bildungspolitikerinnen und -politiker vom wirtschaftlichen und sozialen Nutzen überzeugt werden, den die Investitionen in die Förderung junger Kinder mit sich bringen.

In den letzten Jahren sind viele öffentliche Einrichtungen zur Kinderbetreuung entstanden. Berufstätige Eltern schätzen ein Kinderbetreuungsangebot. Doch was ist eine gute pädagogische Einrichtung? Wie gut werden die Kinder betreut, gebildet und erzogen? Nicht nur Eltern erwarten Qualität, sondern auch Geldgeber möchten sicher sein, dass das Beste aus den eingesetzten Mitteln gemacht wird.

2 Qualität in Kindertagesstätten

2.1 Grundbedürfnisse von Kindern

Qualität in der Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern verlangt von einer pädagogischen Einrichtung zwei Schwerpunkte: die basalen Bedürfnisse des Schlaf-Ess-Wachrhythmus der Kinder müssen befriedigt werden, und ebenfalls brauchen der Säugling und das Kleinkind Anregungen, die ihrer Neugier entsprechen und ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit nachkommen (vgl. Bornstein, 2002; GAIMH, 2009; Baumeister & Leary, 1995). Die Einbindung, die ein Kind braucht, drückt ein afrikanisches Sprichwort treffend aus: «Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.»

2.2 Welche Anregungen brauchen junge Kinder?

Entwicklungspsychologische Forschungen der letzten Jahrzehnte haben ergeben, dass in der Regel Eltern intuitiv die besten Anregungen bieten, indem sie mit dem Säugling oder Kleinkind in Kontakt sind und dabei herausfinden, was beide gemeinsam interessiert: beispielsweise miteinander kuscheln, plaudern und spielen. In dieser Kommunikation beginnt bereits die «frühe Bildung»; das Kind wird bei seinen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten abgeholt (Stadler Elmer, 2002, 2014a). Kinder bringen zum Ausdruck, wenn sie über- oder unterfordert sind. Die Signale der Kinder sind eine wichtige Orientierung. Selbst wenn sie sich für Musik interessieren, ist zu beachten, dass die Dauer ihrer Aufmerksamkeit beschränkt ist. Über- und Unterforderung sind zu vermeiden, da sie die Entwicklung beeinträchtigen.

3 Warum Musik in Kindertagesstätten?

3.1 Kommunikation ist Klang und Rhythmus

Die Art und Weise, wie Erwachsene intuitiv mit Säuglingen und Kleinkindern kommunizieren, wurde unter anderem von Papoušek und Papoušek (1987) erforscht: Sie kennzeichnet sich durch Wiederholungen, eine übertriebene Sprachmelodie und Mimik; einfache, kurze Aussagen und Imitieren des anderen gehören dazu. Vor nicht allzu langer Zeit sagte man den Müttern, sie sollen «normal» mit ihren Kindern reden und nicht in der «Babysprache». Aber heute weiss man, dass diese musikalisch anmutende Kommunikationsweise eine wichtige und intuitiv angemessene Anregung für den Säugling und das Kleinkind ist. Sie ist die Grundlage der Kommunikation und zugleich die natürliche Anbahnung von Sprechen und Singen. Der Säugling interessiert sich für seine Bezugspersonen, für ihren Gesichtsausdruck, den stimmlichen Ausdruck, für die Berührungen und Bewegungen. Er nutzt und trainiert seine Sinneswahrnehmung und lernt, wie Kommunikation funktioniert. Kinder interessieren sich von Anfang an für die musikalischen Eigenschaften in der Kommunikation. Sie nehmen schon vor der Geburt beispielsweise die grundlegenden Kontraste wahr, die für Sprache und Musik wichtig sind, wie hoch-tief, laut-leise, lang-kurz (Lecanuet, 1996).

3.2 Bildungsakzent Musik

Wer nach den frühesten Bildungsinhalten fragt, findet sie in den ersten, alltäglichen Kommunikations- und Spielsituationen (Merker, 2009; Eckerdal & Merker, 2009). Hier beginnt gleichzeitig die Sprach- und die Musikentwicklung. Kinder haben elementare Musik schon in sich: durch die vorgeburtlich funktionierende Schallwahrnehmung, durch das besondere Interesse für die menschliche Stimme und Gesichter, für Klänge und Rhythmen; sie sind für Musik emotional und kognitiv leicht empfänglich. «Schlaf, Kindlein, schlaf» oder «Hoppe, hoppe, Reiter» gehören zu unseren bewährten traditionellen Mitteln, die Emotionen von Beteiligten – Kindern wie auch Erwachsenen – positiv zu beeinflussen.

3.3 Studien zu Wirkungen von Musik

Eine wachsende Zahl von Studien zeigt auf, dass sich aktives Musizieren günstig auf die Entwicklung einer Reihe von Fähigkeiten auswirkt (Kraus & Chandrasekaran, 2010; Hallam, 2010). So verändern früh beginnende musikalische Aktivitäten und ein regelmässiges Üben gewisse Hirnstrukturen und vergrössern einzelne Areale (beispielsweise Schlaug & Chen, 2001; Münte, Altenmüller & Jäncke, 2002; Imfeld, Oechslin, Meyer, Loenneker & Jäncke, 2009). Diskutiert wird auch die Frage, ob sich musikalisches Training positiv auf die Intelligenz (Schellenberg, 2004, 2006; Jäncke, 2008) und das Wohlbefinden (beispielsweise Saarikallio, 2009) auswirkt und kooperatives Verhalten bei Vorschulkindern (Kirschner & Tomasello, 2010) steigern kann.

In musikalischen Trainings werden die Wahrnehmung und die Produktion von musikalischen Äusserungen geübt, welche Eigenschaften enthalten, die auch für sprachliche Fähigkeiten und die Kommunikation von Bedeutung sind. Dazu gehören beispielsweise das Erkennen, Erinnern und Ausführen von Betonungsmustern und Tonhöhenunterschieden. Es erstaunt denn auch nicht, dass viele musikalische Trainingsstudien eine günstige Wirkung auf sprachliche Fähigkeitsbereiche nachweisen, wie die folgende Aufzählung zeigt:

- Gedächtnis für Sprache (Ho, 2003; Kilgour, Jakobson & Cuddy, 2000),
- Aufbau von Sätzen (Syntax) (Jentschke, Koelsch & Friederici, 2005),
- allgemeine sprachliche Fähigkeiten (Moreno et al., 2009, 2011),
- Lesefähigkeiten (Anvari & Trainor, 2002; Butzlaff, 2000; Douglas & Willatts, 1994),

- Gedächtnis für Tonhöhen (Gaab, Gaser & Schlaug, 2006),
- Vorteile beim Zweitspracherwerb (Slevc & Miyake, 2006),
- Entwicklung der Sprache bei Autisten (Wan et al., 2010).

Studien zu den Funktionen von Musik ergeben, dass Musik in erster Linie die affektiven und physiologischen Zustände beeinflusst; Klänge und Rhythmen wecken Interesse, ziehen Aufmerksamkeit auf sich und motivieren dazu, die eigenen Bewegungen zu synchronisieren. Durch Musik induzierte affektive Zustände begünstigen die Entstehung von Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühlen, kultureller Identität, Spiel und Kooperation, sowie Wahrnehmungsdifferenzierungen und symbolische Bedeutung (beispielsweise Dissanayake, 2011; Clayton, 2009; Merker, 2009; Eckerdal & Merker, 2009; Merker, Madison & Eckerdal, 2009; Stadler Elmer, 2004, 2014a).

3.4 Sieben Gründe für Musik in der frühen Bildung

Wie lassen sich Politikerinnen und Politiker, Eltern und behördliche Erziehungsverantwortliche davon überzeugen, dass Musik in der frühen Bildung wichtig ist? Beeindruckend sind Aktionen, Projekte oder Modellbeispiele, welche veranschaulichen, was mit jungen Kindern musikalisch erreicht werden kann und welche unmittelbaren Wirkungen dies hat. Neben anschaulichen Beispielen braucht es Argumente, die so weit als möglich wissenschaftlich begründet sind (beispielsweise Hallam, 2010; Stadler Elmer, 2000, 2002, 2014a):

1. Jeder Mensch ist von Natur aus mit musikalischen Fähigkeiten ausgestattet und verfügt über die musikalischen Grundkompetenzen der Wahrnehmung, der Vokalisation und der Bewegungen (Merker, 2009; Jacoby, 2004).
2. Musikalische Aktivitäten sprechen das allgemeine, angeborene menschliche Potenzial an, ausgehend von der Wahrnehmung, der Vokalisation, der Motorik und den Affekten. Hinzu kommen positive Auswirkungen auf Gedächtnis, Orientierung in Raum und Zeit, Kommunikation und Kooperation. Säuglinge und junge Kinder sind von sich aus hoch motiviert, zuhörend, mit der Stimme und mit Bewegungen aktiv an musikalischen Angeboten teilzunehmen (Hallam, 2010; Trevarthen, 1999; Merker, Madison & Eckerdal, 2009; Custodero & Johnson-Green, 2008).
3. Gemeinsames Singen, Tanzen und Musizieren erzeugen Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühle (Wiltermuth & Heath, 2009). Dies unterstützt die soziale Integration. Sich durch Beteiligen zugehörig fühlen, ist ein Grundbedürfnis (Baumann & Leary, 1995).
4. Säuglinge verstehen Kommunikation als melodische Klänge und Rhythmen; sie erkennen wiederkehrende Klang- und Zeitmuster und verarbeiten sie emotional. Musikalische Eigenschaften sind ein Bestandteil des intuitiven, elterlichen Fürsorgeverhaltens und tragen dazu bei, die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Emotionen positiv zu steuern (Papoušek, 1996).
5. Nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die stimmliche Produktion ist von früh an musikalisch bedeutsam: Das Lallen und Silbenplappern klingt rhythmisch. Jungen Kindern gelingt es leichter, Melodien zu singen als verschiedenartige Silben und gar Wörter zu artikulieren. Kinder lernen viele Eigenschaften der Sprache über das Singen und Musizieren (Stadler Elmer, 2012a, 2012b).
6. Auch Erwachsene verfügen über musikalische Kompetenzen und können diese in der Kommunikation und beim Spielen mit Kindern einbringen (Custodero & Johnson-Green, 2008; Eckerdal & Merker, 2009).
7. Singen, Tanzen und Musizieren mit Kindern kann mit geringen materiellen Mitteln erfolgen. Der Körper ist zunächst das hauptsächlichste Musikinstrument.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Von allen kulturellen Bildungsinhalten entspricht Musik am besten den anfänglichen Fähigkeiten und Interessen von Kindern; Musik ist das früheste Spiel. Von früher Bildung zu reden, schliesst somit Musik als zentralen Bereich mit ein.

4 Grundvoraussetzungen musikzentrierter Qualitätsentwicklung

Eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung im musikalischen Bereich setzt als erstes voraus, dass die Träger und die Leitung der Kindertagesstätte bereit dazu sind, Musik in die frühe Bildung einzubeziehen und den Entwicklungsprozess zu unterstützen. Selbstverständlich muss stets sicher gestellt sein, dass die physiologischen Grundbedürfnisse der Kinder abgedeckt sind. Für die musikzentrierte Qualitätsentwicklung braucht es zwei einander ergänzende Bereiche: eine Musikkultur im Alltag der Kindertagesstätte und qualifizierte Erziehungspersonen.

4.1 Eine lebendige Musikkultur im Alltag

Sie hat das Ziel, Kinder vielseitig anzuregen und zu fördern. Ein wichtiges Kennzeichen einer Musikkultur ist die Verteilung der Zuständigkeiten. Musikalische Bildung wird nicht an eine oder mehrere Fachpersonen delegiert, sondern alle sind beteiligt. Eine Kita-Musikkultur wird gemeinsam gestaltet und lokal mit Akteuren vernetzt: mit Eltern, mit umliegenden Organisationen und eventuell mit einer oder mehreren externen Fachpersonen, die als Mentoren oder als Beratende fungieren. Auf diese Weise sind Erwachsene wie auch Kinder im Alltag regelmässig gemeinsam musikalisch aktiv; sie lernen dabei voneinander und miteinander, und sie erhalten gezielt Unterstützung durch die Institution.

In Kindertagesstätten, die aufgrund ihrer konsequenten Berücksichtigung der Bedürfnisse von jungen Kindern als erfolgreich gelten, wird regelmässig gesungen, getanzt, und es werden Klangmaterialien verwendet. Das Kita-Fachpersonal setzt regelmässig im Alltag ein gemeinsames Repertoire an Liedern und Musikspielen ein, welches laufend den Aktualitäten angepasst wird, beispielsweise den Jahreszeiten, Festen, aktuellen Themen.

4.2 Qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher

Erziehungspersonen haben eine Schlüsselposition inne, was die alltägliche musikalische Praxis betrifft. Idealerweise befähigen die Berufsausbildung und Weiterbildung dazu, die Kinder einzeln und in der Gruppe in ihren musikalischen Grundkompetenzen, integriert in den Tagesverlauf, zu fördern und zu beobachten.

Das Thema «Musik» jedoch hat in allgemeinen Konzepten nicht den Stellenwert, der aufgrund des Forschungsstandes angemessen wäre. So zeigt die Befragung von Brinker, Cloos und Oehlmann (2010) über die «Musikalische Bildung in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen» zusammenfassend, dass die Befragten (Fachbereichsleitungen und Fachlehrkräfte: n = 100, Einrichtungsleitungen und Gruppenfachkräfte: n = 312) dieses Thema zwar als wichtig erachten, aber die Ausbildung in diesem Bereich als mittelmässig bis schlecht beurteilen, und den Weiterbildungsbedarf als hoch einschätzen.

Kinder sollten in den pädagogischen Einrichtungen die Chance erhalten, ihre musikalischen Grundkompetenzen (Schallwahrnehmung, Vokalisation, Grob- und Feinmotorik, Gebrauch von Klangmaterial) entfalten zu können. Dieser Prozess beginnt bei der einzelnen Erziehungsperson, und er wird durch die Einrichtung unterstützt und ist lokal vernetzt.

4.3 Weitere Bedingungen des Gelingens

Zu den beiden oben genannten Bedingungen und fortlaufenden Aufgaben sind weitere Voraussetzungen zu nennen, die zum Gelingen von musikalischen Anregungen beitragen:

- Bereitschaft der Erzieherinnen und Erzieher zum Mittragen der Ideen, zur aktiven Mitarbeit und zur Weiterqualifizierung.
- Vereinbarungen über Ziele und den Einsatz von Musik im Alltag, beispielsweise feste Zeitpunkte, Rituale, Feste.
- Regelmässige Thematisierung von Musik in Teamsitzungen (beispielsweise Repertoire, auffallende Kinder).
- Raum mit Möglichkeiten für Bewegungen, Klangexperimente mit Materialien, Feste und Aufführungen.
- Eine Ausstattung mit kindgerechten Klangmaterialien und Musikinstrumenten.
- Gezielte Weiterbildungen und Integration der Ergebnisse in den Alltag.
- Mittel zur Durchführung von Projekten wie Konzert- und Probenbesuche, Material für Instrumentenbau, für eigene Musikprojekte.
- Dokumentation der Musikkultur nach innen und aussen, beispielsweise im Leitbild, auf der Webseite, mit Video-Aufnahmen von Anlässen und Lernprozessen.

5 Welche Qualifikationen der Erziehungspersonen sind wichtig?

Musik ist ein Teil der kulturellen Bildung und der Allgemeinbildung. Erzieherinnen und Erzieher sollen bei ihren individuellen musikalischen Fähigkeiten abgeholt werden. Diese sind sehr vielseitig. Oftmals kennen Erziehungspersonen ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten wenig. Eine Weiterqualifizierung soll die Sicherheit und das Selbstvertrauen erhöhen und als ein persönlicher Gewinn und Beitrag zur Professionalisierung erfahren werden.

5.1 Normen und Grundkompetenzen

Was eine Erziehungsperson können und wissen sollte, ist einerseits eine normative Frage. Wir gestalten unsere Musikkultur im Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern. Normen und Werte verlangen stets ein Aushandeln und Vereinbaren unter den Beteiligten. Andererseits berührt die Frage nach dem Können und Wissen die Tatsache, dass elementare musikalische Aktivitäten (musikalische Grundkompetenzen) bei allen Menschen vorhanden sind, also bei jungen Kindern sowie auch bei Erziehungspersonen. Vor allem fühlen wir uns affektiv und körperlich von Musik berührt. Beispielsweise tendieren wir dazu, unsere Bewegungen an den Puls von Musik anzugleichen und mitzuschwingen; oder wir fühlen uns durch Musik zugehörig und lassen uns beruhigen oder aktivieren.

Musikalische Grundkompetenzen sind:

1. die Wahrnehmung von Schall mit dem Gehör und dem ganzen Körper,
2. der Gebrauch der Stimme (Vokalisation),
3. Bewegungen als Begleitung zu wahrgenommener Musik (beispielsweise Gesten, Tanz) und beim Gebrauch von Objekten zur Klangproduktion (beispielsweise Instrumente).

Aus diesen Grundkompetenzen entstehen das Singen, Tanzen, Musizieren und Kenntnisse von Repertoires an Liedern, Stücken und Spielen. Durch dieses Tun erlernt man beiläufig die Elemente und Spielregeln unserer Musikkultur, welche nach und nach auch zu musikalischem Wissen werden können. Von den vier musikalischen Elementen – Lautstärke (Intensität), Klangfarbe (charakterisiert

durch Klangquelle, Material, Stimme, Instrumente), Tonhöhe und Zeitverlauf – werden in unserer Kultur vor allem die beiden Letzteren nach Konventionen gestaltet (Merker, 2002; Stadler Elmer, 2014a). Die Abbildung stellt einige grundlegende Eigenschaften der musikalischen Zeit und der Tonhöhe dar; die Grundlage bilden die körperlich erlebten Affekte (Valsiner, 2005), was als Hintergrund abgebildet ist.

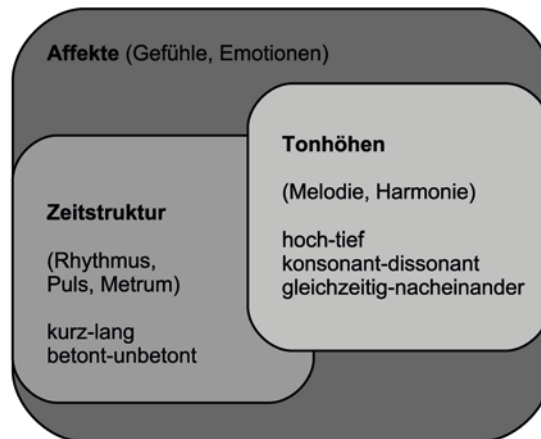


Abbildung: Wichtige musikalische Elemente, die mit der Stimme, mit Bewegungen und Klangmaterial gestaltet werden.

5.2 Musikalische und pädagogische Bereiche

Im Allgemeinen beziehen sich Lehrpläne im Bereich Musik auf die musikalischen Grundkompetenzen (Hören, Singen, Bewegen, Klangproduktion) und auf musikalische Kenntnisse. Für Erzieherinnen und Erzieher kann daher dasselbe gelten. Zu den persönlichen musikalischen Qualifikationen (Punkte 1 bis 5) kommen pädagogische (Punkte 6 bis 8) hinzu, so dass die Entwicklungsbereiche wie folgt aussehen (Stadler Elmer et al., 2013, S. 7):

1. Singen, Lieder und Verse,
2. Bewegung und Tanz,
3. Instrumental- und Objektgebrauch,
4. Hören und Visualisieren,
5. Kenntnisse über Musik (beispielsweise Quellen, Stile, Theorie, Instrumentenkunde, Geschichte) und Reflexion persönlicher Vorlieben,
6. Kenntnisse über die kindliche musikalische Entwicklung,
7. Pädagogisch-didaktisches Anleiten von Kindern, Kolleginnen und Kollegen,
8. Kooperation mit Eltern und mit Akteuren in der Umgebung (Vernetzung).

6 Erste Schritte zu stärkerem Einbezug von Musik in der Kita

6.1 Klären von Zielen, Visionen und Ressourcen

Für eine Kindertagesstätte, die Musik in der frühen Bildung ernst nimmt und eine nachhaltige Musikkultur aufbauen will, empfiehlt es sich, folgende Bereiche anhand von Leitfragen zu klären und zu bearbeiten:

1. Motivation klären: Sind Mitglieder der Trägerschaft oder der Leitung überzeugt und gewillt, eine musikzentrierte Qualitätsentwicklung zu realisieren und zu unterstützen? Welche Information brauchen die Leitung und die Träger?

2. Grundvoraussetzung prüfen: Ist sicher gestellt, dass die physiologischen Bedürfnisse der Kinder ausreichend erfüllt werden?
3. Ressourcen klären: Welche personellen und materiellen Ressourcen sind vorhanden? Sind Ressourcen für die Projektplanung, Leitung und Durchführung vorhanden?
4. Musikbezogene Ressourcen aufnehmen: Wie steht es um die musikalischen und pädagogischen Fähigkeiten der Mitarbeitenden (vgl. die acht Entwicklungsbereiche unter Kapitel 5.2)? Welche Instrumente und Materialien sind vorhanden? Welche externen Fachpersonen, Institutionen und Organisationen können beigezogen werden?
5. Bestehende Aktivitäten festhalten: Wie wird zurzeit Musik gepflegt? Wie lassen sich die momentanen musikalischen Aktivitäten ermitteln und würdigen (Ist-Zustand)? Was kann unterstützt, ausgebaut und verbessert werden?
6. Visionen formulieren: Welches sind die Ziele der Leitung und des Personals? Wie sieht der Soll-Zustand aus?
7. Projektmanagement erörtern: Welche Ideen gibt es, um die Ziele der musikzentrierten Qualitätsentwicklung zu erreichen? Wie soll der Prozess eingeleitet, und wie sollen alle Mitarbeitenden beteiligt werden? Was braucht es an interner Organisation?
8. Weitere Entwicklungen planen: Welche Unterstützung, Weiterbildung oder Anregung braucht es von aussen?

Mit wenig Aufwand kann das Thema Musik in jeder pädagogischen Einrichtung weiter entwickelt werden:

- Mitarbeitende werden über den Stellenwert von musikalischer Anregung für Kinder informiert.
- Die bestehende Musikpraxis wird bewusst gemacht, gewürdigt und aufgewertet.
- Ein gemeinsames Lieder- und Spielrepertoire wird vereinbart und im Alltag gepflegt.

Schrittweise lassen sich weitere Massnahmen planen und entwickeln, so dass sie den Kindern, den Erziehungspersonen und den Eltern dienen (win-win). Die lokalen Möglichkeiten von Kooperationen werden erkundet (Behörden, Musikvereine, Musikschulen usw.). Dokumentationen für den internen Gebrauch (einschliesslich der Eltern), beispielsweise Lieder- und Spielrepertoire, und zur Information nach aussen werden erstellt, beispielsweise Leitlinien, Vereinbarungen, Webseite.

7 Erfahrungen

Die Idee, Musik in der frühen Bildung und in Kindertagesstätten einen hohen Stellenwert einzuräumen, ist nicht neu, und deshalb sind viele Erfahrungen und dokumentierte Beispiele vorhanden.

7.1 Beispiele von Umsetzungen

Eine Quelle zu Informationen über Umsetzungen sind Dokumentationen der Bertelsmann Stiftung. Seit Jahren führt eine Gruppe unter der Leitung von Ute Welscher Projekte in der frühen Bildung und insbesondere zur Verbesserung des Einbezugs von Musik in Kindertagesstätten durch. Beispielsweise informiert die Dokumentation einer Fachtagung von Brinkmann und von Hollen (2012) über viele Musik-Projekte mit Bezug zu Weiterbildung, Ausbildung und Konzepten zu pädagogischen Einrichtungen im Frühbereich. Ein solches Projekt ist die Musik-Kita Mäuseburg in Stahnsdorf, welche von Christiane Neumann (2011) als Fachfrau geleitet wird. Sie hat ihr Konzept und Erfahrungen dokumentiert. Ein weiteres Beispiel einer Umsetzung ist der Musikkindergarten in Berlin, welcher von Daniel Barenboim gegründet wurde. Das Besondere ist hier, dass regelmässig professionelle Musikerinnen

und Musiker, die in der nahen Oper arbeiten, den Kindergarten besuchen und zeitweise auch Musikprojekte mit den Kindern durchführen.

Bei allen gezielten Umsetzungen von Musik als Bildungsschwerpunkt fällt auf, dass eine externe Fachperson diesen Prozess begleitet, indem sie regelmässig in der Kindertagesstätte hospitiert und mit dem Personal zusammen arbeitet. Caroline Braun (in Brinkmann & von Hollen, 2012) setzt sich mit der Qualifizierung solcher externer Fachpersonen (Mentoren) auseinander und zeigt in ihrem Projekt auf, dass diese sich untereinander zu Supervisionen treffen und bei der Weiterbildung und Multiplikation von Wissen und Erfahrung mithelfen.

Diese Beispiele und die Entwicklungen der letzten Jahre drängen eine Diskussion auf, was eine Musik-Kita ist und welche Anforderungen und Erwartungen damit verbunden sind. Einsicht in dieses wie auch weitere aktuelle Themen bietet der Sammelband von Michael Dartsch (2014).

Die politischen, lokalen und finanziellen Rahmenbedingungen für eine auf Musik bezogene Qualitätsentwicklung sind sehr verschieden, was gegen eine Vereinheitlichung des Verlaufs und der konkreten Inhalte spricht. Jede pädagogische Einrichtung ist herausgefordert, gewisse Aspekte des Prozesses selbst zu klären und zu gestalten. Dies betrifft beispielsweise die lokale Vernetzung und zeitlichen Abläufe.

Konsens besteht in den Begründungen sowie auch in den Hauptthemen der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher. Es bewährt sich jedoch nicht, wenn einzelne Erzieherinnen und Erzieher musikalische Expertisen haben oder sich weiter bilden, aber diese Ressourcen an Können und Wissen nicht in den institutionellen Prozess einfliessen können. Dies gilt ebenfalls, wenn externe Fachpersonen einmal pro Woche in der Kindertagesstätte Musik unterrichten, aber daraus keine oder wenig Integration in den Alltag erfolgt. Deshalb braucht es mehrere zuständige Erziehungspersonen, die den Prozess laut den selbst gesetzten Leitlinien und Zielen überwachen und sicherstellen, dass eine kollektive Musikkultur gepflegt wird.

7.2 Die Städtische Kindertagesstätte Herborn mit Bildungsakzent auf Musik

In dieser Kindertagesstätte ging die Initiative, in der Qualitätsentwicklung einen Schwerpunkt auf Musik zu legen, von drei Erzieherinnen aus. Nach einer Phase der internen Erprobung wurde ich als externe Fachperson beigezogen. Dies stimulierte die Weiterentwicklung des theoretischen Konzepts «Bildungsakzent Musik für kleine Kinder» (Bamukki) (Stadler Elmer, 2014b) und die gemeinsame Umsetzung. Als Vierer-Gremium erarbeiteten wir ein massgeschneidertes Leitbild mit Zielen, Rahmenbedingungen, Entwicklungsbereichen, Indikatoren und Umsetzungsmassnahmen. Als Beispiel sind hier unsere Ziele angeführt (Stadler Elmer et al., 2013, S. 3):

1. Wissen aus der Forschung wird gemeinsam, d.h. unter Einbezug von Experten und Expertinnen in der Praxis, angewendet.
2. Die Kinder zwischen 0 und 6 Jahren werden bei ihren musikalischen Fähigkeiten und Interessen abgeholt und gefördert.
3. Wir pflegen eine gemeinsame Musikkultur, indem wir ein gemeinsames Repertoire an Liedern und musikalischen Spielen aufbauen, täglich pflegen und stetig erweitern.
4. Die musikalischen Grundkompetenzen werden gezielt durch spielerische musikalische Anregungen im Alltag gefördert, zum Beispiel durch regelmässiges Singen und Tanzen.
5. Die Kita-Fachkräfte bringen ihre Fähigkeiten ein und entwickeln sie weiter.
6. Die Kita nutzt aktiv die musikalischen Ressourcen der Eltern und von Organisationen in der Region.

Die schriftliche Dokumentation unseres Konzepts haben wir dem Erziehungspersonal vorgestellt und gemeinsam mit ihnen mit der Umsetzung begonnen. Diese besteht beispielsweise darin, dass wir mit jeder Erzieherin und jedem Erzieher die musikalischen Fähigkeiten und Weiterbildungswünsche ermitteln (Weber, 2014). Damit wird einerseits ein Bewusstseinsprozess ausgelöst, der wertschätzend gestaltet wird, andererseits werden Ressourcen und Weiterbildungswünsche sichtbar, und zudem ist damit eine Grundlage vorhanden, um später Veränderungen festzustellen. Dieser Prozess führte dazu, dass eine Kita-Band, bestehend aus Erziehungspersonen, gegründet wurde, welche gemeinsam probt, Kinder und Eltern einbezieht und an Festen Musik aufführt. Als weitere Massnahme vereinbarten die Mitarbeitenden ein gemeinsames Lieder- und Spielrepertoire.

Kenntnisse und Fertigkeiten werden untereinander durch Team-Teaching und durch interne Weiterbildung vermittelt. Im Musikbereich finden regelmässig musikalische Angebote für alle Kinder statt, beispielsweise der Besuch einer Orchesterprobe oder neues Klangmaterial. Der Aufbau einer internen Musikkultur wird laufend gestaltet, dokumentiert und nach aussen vernetzt.

8 Literatur

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Brinker, P., Cloos, P. & Oehlmann, S. (2010). Musikalische Bildung in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Kurzdarstellung der Ergebnisse 2010. www.bertelsmann-stiftung.de/umfrage-musik-NRW (besucht am 12.12.2010).
- Brinkmann, C. & von Hollen, A. (Ed.) (2012). Fachtagung Musikalische Bildung im Kita-Alltag. Tagungsdokumentation. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-306991C5-C1432122/bst/hs.xsl/102276_113699.htm (besucht am 10.02.2014).
- Bock-Famulla, K. & Lange, J. (2014). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–39.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167–178.
- Clayton, M. (2009). The social and personal functions of music in crosscultural perspective. In: S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Ed.), *Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 35–44.
- Clayton, M., Sager, R. & Will, U. (2005). In: *Time with the Music – The Concept of Entrainment and its Significance for Ethnomusicology*. ESEM-CounterPoint, Special Volume, 11, 3–75.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J. & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In: E. A. Hanushek & F. Welch (Ed.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland, 697–812, Kapitel 12.
- Custodero, L. A. & Johnson-Green, E. A. (2008). Caregiving in counterpoint: reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Child Development and Care*, 178(1), 15–39.
- Dartsch, M. (Ed.) (2014). *Musik im Vorschulalter*. Kassel: Gustav-Bosse-Verlag.
- Dissanayake, E. (2011). Prelinguistic and Preliterate Substrates of Poetic Narrative. *Poetics Today*, 32(1), 55–79.
- Douglas, S. & Willats, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research and Reading*, 17, 99–107.

- Eckerdal, P. & Merker, B. (2009). ‚Music’ and the ‚action song’ in infant development: An interpretation. In S. Malloch, & C. Trevarthen (Ed.), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press, 241–262.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Analyse im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de (besucht am 24.04.2009).
- Gaab, N., Gaser, C. & Gottfried, S. (2006). Improvement-related functional plasticity following pitch memory training. *NeuroImage*, 31, 255–263.
- GAIMH (2009). Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. www.gaimh.org/files/downloads/b8b3d3e77d238fe33d920ad208f30499/Verantwortung.pdf (besucht am 04.12.2013).
- Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Savelyev, P.A. & Yavitz, A.Q. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High-Scope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1, 1–46.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450.
- Imfeld, A., Oechslin, M. S., Meyer, M., Loenneker, T. & Jäncke, L. (2009). White matter plasticity in the corticospinal tract of musicians: A diffusion tensor imaging study. *NeuroImage*, 46, 600–607.
- Jacoby, H. (2004). *Jenseits von «Begabt» und «Unbegabt»*. Hamburg: Hans Christians Verlag.
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Psychologie Sachbuch. Bern: Huber.
- Jentschke, S., Koelsch, S. & Friederici, A. D. (2005). Investigating the relationship of music and language in children. *Annals New York. Academic Sciences*, 1060, 231–242.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299–314.
- Kraus, N. & Chandrasekarn, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 599–605.
- Lecanuet, J. P. (1996). Prenatal auditory experience, In: I. Deliège & J. Sloboda (Ed.), *Musical Beginnings – Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 3–35.
- Merker, B. (2002). Music: The missing Humboldt system. *Musicae Scientiae*, Spring, 6(1), 3–21.
- Merker, B. (2009). Ritual foundations of human uniqueness. In: S. Malloch, & C. Trevarthen (Ed.), *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press, 45–59.
- Merker, B., Madison, G. S. & Eckerdal, P. (2009). On the role and origin of isochrony in human rhythmic entrainment. *Cortex*, 45, 4–17.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castor, S. L. & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(March), 712–723.
- Moreno, S., Bialystok, E. B. R., Schellenberg, E., Cepeda, N. & Chau, T. (2011). Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. *Psychological Science*, preprint.
- Münste, T. F., Altenmüller, E. & Jäncke, L. (2002). The musician’s brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 473–478.
- Neumann, C. (2011). *Unsere Kita macht Musik. Die Stahnsdorfer «Singmäuse» auf dem musikalischen Weg*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Papoušek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: I. Deliège & J. Sloboda (Ed.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 88–112.

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley, 669–720.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-Term Positive Associations Between Music Lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468.
- Saarikallio, S. (2009). Emotional self-regulation through music in 3-8-year-old children. In: J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P. Eerola (Ed.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Schlaug, G. & Chen, C. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. In: R. J. Zatorre & I. Peretz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930. The biological foundations of music. New York: The New York Academy of Sciences, 281–299.
- Schulte-Haller, M. (2009). Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder. Bern-Wabern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM. www.ekm.admin.ch (besucht am 24.06.2014).
- Schulte-Haller, M. (2012). Konzept Frühförderung der Stadt Winterthur. Bericht über die 1. Phase der Umsetzung Juli 2009- Okt. 2012. www.fruehkindlichebildung.ch/fileadmin/documents/forschung/230103_Bericht_FF.pdf (besucht am 24.06.2014).
- Slevc, R. & Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8), 675–681.
- Stadler Elmer, S. (2002). Kinder singen Lieder – Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Berlin: Waxmann.
- Stadler Elmer, S. (2004). «Wo man singt, da lass dich ruhig nieder...» Erziehung und Verführung durch Lieder. In: K. Schärer (Ed.), *Königswege, Labyrinth, Sackgassen*. Zürich: Chronos Verlag, 215–233.
- Stadler Elmer, S. (2012). Characteristics of early productive musicality. *Problems of Music Pedagogy*, 10, 9–23.
- Stadler Elmer, S. (2014a). *Kind und Musik – Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Heidelberg: Springer.
- Stadler Elmer, S. (2014b). Bildungsakzent Musik für kleine Kinder – das Konzept Bamukki. In: M. Dartsch (Ed.), *Musik im Vorschulalter*. Kassel: Gustav-Bosse-Verlag, 58–67.
- Stadler Elmer, S., Hlawatsch, A., Claas Arends, M. & Giese, C. (2013). *Städtische Musikkita Herborn. Leitbild*. Internes und unveröffentlichtes Dokument (12 S.).
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In: G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development*. Oxford: Oxford Univ. Press, 33–49.
- Trevarthen, C. (1999-2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Fall, 3(1), 155–215.
- Tschumper A., Gantenbein B., Alsaker F. D., Baumann M., Scholer M., Jakob R. (2012). *Schlussbericht primano. Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007–2012*. Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern. www.primano.ch (besucht am 24.06.2014).
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (besucht am 26.06.2014).
- Valsiner, J. (2005). Affektive Entwicklung im kulturellen Kontext. In: J. B. Asendorpf (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 677–728.

- Wana, C. Y., Demainea, K., Zipsea, L., Nortona, A. & Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161–168.
- Weber, C. (2014). *Wie schätzen Kleinkinderzieherinnen ihre berufsspezifischen musikalischen Kompetenzen ein? Methodenentwicklung und Evaluation*. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Wiltermuth, S. S. & Heath, C. (2009). Synchrony and cooperation. *Psychological Science*, 20, 1–5.