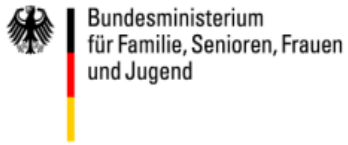


Gefördert von:



# Musik und Rhythmik in der Sprachförderung

Dierk Zaiser

Sprachliche  
Förderung  
in der Kita



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte



Dierk Zaiser

## **Musik und Rhythmik in der Sprachförderung**

Expertise  
Erstellt im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e.V.

19.09.2005



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Musik, Rhythmik und Sprache – entwicklungspsychologische Zusammenhänge</b>	<b>9</b>
2.1	Prä- und postnatale Entwicklung – die vorsprachliche Phase	9
2.2	Die Entstehung des Worts	10
2.3	Vervollkommnung der Sprache	12
2.3.1	Aussprache – Artikulation	13
2.3.2	Wortschatz – Lexik	13
2.3.3	Grammatik – Syntax	14
2.3.4	Kommunikation – soziale Bedingungen	16
2.3.5	Fazit - Interpretation der Sprachentwicklung im musikalisch-rhythmischen Kontext	18
<b>3</b>	<b>Musikalisch-rhythmische Fach- und Methodenkompetenz in der Sprachförderung</b>	<b>19</b>
3.1	Musikalisch-rhythmische Aktivitäten in der Kindertagesstätte	19
3.2	Die musikalisch-rhythmische Entwicklung des Kindergartenkindes	21
3.2.1	Gesang	22
3.2.2	Musik hören	23
3.2.3	Instrument spielen	23
3.2.4	Tanz	25
3.3	Wechselbeziehungen in der Rhythmik zwischen Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache	26
3.3.1	Musik, Wahrnehmung und Bewegung	27
3.3.2	Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache	33
3.4	Materialien und Geräte	43
3.5	Grundsätzliches in Planung und Durchführung eines Rhythmik- und Musikangebots	46
3.6	Geschlechtsspezifische Kriterien	47
3.7	Interkulturelle Kommunikation über Sprache, Musik und Tanz	49
<b>4</b>	<b>Forschung und Wissenschaft</b>	<b>51</b>
4.1	Entwicklung der Musikalität	51
4.1.1	Außermusikalische Kompetenzerweiterung durch musikalische Bildung	53
4.1.2	Neurobiologische Erkenntnisse	55
4.1.3	Neurobiologische Erkenntnisse über den Zusammenhang von Sprache und Musik	56
<b>5</b>	<b>Literatur</b>	<b>59</b>



# 1 Einleitung

*„Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.“*

Der französische Schriftsteller und Philosoph Victor Hugo beschreibt in diesem Aphorismus die einzigartige Kraft der Musik vortrefflich: Etwas oder sich selbst auszudrücken und mitzuteilen, was mit sprachlichen Mitteln nicht gelingen mag. Musik kann selbstredend oder in Verbindung mit Sprache, Bewegung und Wahrnehmung benutzt werden. Mit Musik können Gefühle, Vorstellungen oder Bilder erzeugt werden – rezeptiv oder expressiv.

Aus dem kommunikativen Potenzial der Musik und der Rhythmik ergeben sich für die Belange der Sprachförderung in der Kindertagesstätte zahlreiche Anknüpfungspunkte. Die auditive Wahrnehmungsfähigkeit in Musik und Sprache, die taktile, visuelle, kinästhetische, vestibuläre und räumliche Wahrnehmungsfähigkeit bilden die Basis für ein differenziertes Erleben der Umwelt und damit für eine aktive Teilnahme an kommunikativen Prozessen. Diese können in Musik und Rhythmik musikalisch, mimisch-gestisch, tänzerisch, bildnerisch oder eben auch sprachlich sein. Eine Verknüpfung der jeweiligen Kommunikationsformen gelingt über die Methoden der Rhythmik auf unterschiedlichen Ebenen. Kreative Methoden mit explorativem Charakter gehören in eine zeitgemäße Form der pädagogischen Musik und Rhythmik, ebenso die Verwendung unterschiedlichster Instrumente, Geräte und Materialien.

Wie lässt sich aber das vorhandene Praxis-Material systematisieren? Mit welchen Methoden lassen sich darüber hinaus eigene Ideen generieren, kombinieren und realisieren? Welche Ziele können mit rhythmisch-musikalischen Mitteln vorrangig verfolgt werden? Gibt es Hinweise aus Forschung und Wissenschaft, die den Einsatz von Musik und Rhythmik in der Sprachförderung rechtfertigen?

Die vorliegende Expertise steht im Kontext des ganzheitlichen Projekts „Sprachliche Förderung in der Kita“, in dem neben Musik und Rhythmik weitere Bildungsbereiche analysiert und korreliert werden. Die Expertise liefert theoretische, wissenschaftliche und methodische Grundlagen und will sich an **alle** pädagogischen Fachkräfte wenden – an vermeintlich musikalisch-rhythmisch Unbegabte genauso wie an Neugierig-Unwissende und an Wissend-Praktizierende. Sie soll Zusammenhänge herstellen, neue Erkenntnisse für Eigenbestätigung und Fremdargumentation liefern und sie soll Lust machen auf eine aktive und kreative Auseinandersetzung mit Musik, Rhythmik und Sprache.

## *Erziehung und Bildung mit Musik und Rhythmik*

Für die pädagogischen Fachkräfte bestehen oftmals Hemmschwellen, wenn es um die konkrete Anwendung von Musik und Rhythmik im pädagogischen Alltag geht. Die Ursachen hierfür liegen meist in der eigenen musikalischen Sozialisation. Musik und Rhythmik werden in Familie, Schule und leider auch in der pädagogischen Berufsausbildung meist unterbewertet,

musikalische Begabungen werden nicht gefördert und selten gefordert. Dabei geht es zunächst weniger um den Bedarf an einem theoretischen Fundament mit Noten- und Harmonielehre, als vielmehr um positiv besetzte, abrufbare musikalische Selbst-Erfahrungen. „Wenn gegenwärtig Elternhaus und Schule immer weniger die Fähigkeit und Lust zu singen tradieren, dann erhält die berufliche Vorbereitung künftiger Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen einen völlig neuen Stellenwert“ (Brünger 2003, S. 59). Auf die aktuellen Forschungsergebnisse von Peter Brüngers Untersuchung über die Bedeutung des Singens im Kindergarten unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften soll später noch eingegangen werden.

Gesamtgesellschaftlich betrachtet scheint festzustehen, dass heutzutage in der Gemeinschaft weniger gesungen oder musiziert wird als früher. Vielmehr wird Musik von breiten Teilen der Bevölkerung überwiegend als jederzeit abrufbares Konsumgut verstanden – von der Industrie perfekt produziert und medial inszeniert. „Generell ist der einstige Charakter von Volksfesten stark verändert: Gemeinsames Singen und Musizieren sind zunehmend durch Tonträger und Disc-Jockeys ersetzt oder die Festmusik ist an Spezialisten delegiert“ (Stadler Elmer 2000, S. 136).

Gerade der Perfektionismus in Produktion und Wiedergabe von professionellen Tonträgern verschafft uns einerseits einen immensen Fundus an jederzeit verfügbarer Musik jeglicher Richtung in fantastischer Qualität. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit und das Bedürfnis sich selbst musikalisch zu betätigen verringert. Zumal es die Interpreten auf CD ja viel besser können! Die Bedeutung von Musik und Rhythmik in der Erziehung und langfristig auch in der Gesellschaft kann aber nur durch Freude am eigenen musikalischen Handeln gestärkt werden. Dies sollte in allen Bildungsinstitutionen – dazu zähle ich selbstverständlich auch die Kindertagesstätte – vorbehaltlos vermittelt werden.

Für die pädagogische Fachkraft sollte es – wie eingangs bereits betont – weniger um die Beherrschung von Noten- und Harmonielehre als um die Erlangung eigener musikalisch-rhythmischer Praxiserfahrungen gehen. Wilfried Gruhn tendiert in die gleiche Richtung, wenn er in „Der Musikverständnis“ schreibt: „Zu oft betrifft Instrumentalunterricht, aber auch schulischer Musikunterricht nur die technische Seite... Lernen sollte aber auf die Bildung musikalischer Repräsentationen hinwirken und die bereits vorhandenen verfeinern und erweitern. Methodisch sollte es darauf ankommen, musikalische Vorstellungen aufzubauen, die mit Sinn gefüllt sind.“ Er nennt einige Beispiele, die sich auf das körperlich-sinnliche Erleben musikalischer Zusammenhänge beziehen. „Wichtig wäre also..., dass immer erst eine konkrete figurale Repräsentation aufgebaut wird, damit sich daraus eine formale entwickeln kann“ (Gruhn 1998, S. 138f.). Eine Konkretisierung mit eigenen Beispielen zu Vorstellungshilfen und differenzierten Musik-, Wahrnehmungs- und Bewegungsaufgaben erfolgt im dritten Abschnitt der Expertise.

Der Zugang zur Musik sollte dabei möglichst unbelastet und unmittelbar erfolgen – auch ohne instrumentale Vorkenntnisse. Eine solch offene Strategie würde überdies dem diffusen musikalischen Leistungsniveau der SchülerInnen zu Beginn einer pädagogischen Ausbildung Rechnung tragen. Der Zugang zur Musik ist für alle Menschen möglich – auf unterschiedlichen Wegen, mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und unterschiedlichem Er-



gebnis. Über das eigene musikalische Handeln hinaus sollten von den pädagogischen Fachkräften allerdings wichtige didaktische Bezüge, Voraussetzungen und Zielsetzungen erkannt und benannt werden. Mit Mimi Scheiblauber, einer der frühen Protagonistinnen der Rhythmik, gilt das methodische Prinzip: „Erleben, Erkennen, Benennen“.

Die Komplexität der didaktischen Zusammenhänge von Musik und Rhythmik in der Sprachförderung fordert eine analytische Betrachtung unter folgenden Gesichtspunkten:

- Entwicklungspsychologische Zusammenhänge
- Fach- und Methodenkompetenz
- Forschung und Wissenschaft

## **2 Musik, Rhythmik und Sprache – entwicklungspsychologische Zusammenhänge**

### **2.1 Prä- und postnatale Entwicklung – die vorsprachliche Phase**

Dem Forscherpaar Papousek gelang es, in Untersuchungen aufzuzeigen, wie sich die musikalischen und sprachlichen Kompetenzen des Kindes in engem Zusammenhang mit der Motorik bereits pränatal zu entwickeln beginnen. „Der Mensch kann bereits vor der Geburt musikalische Elemente wie Melodie, Rhythmus, Dynamik, Tonlage und Klangfarbe wahrnehmen und bearbeiten; musikalische Elemente gehören zu seinen ersten stimmlichen und motorischen Ausdrucksformen nach der Geburt“ (Papousek. Zitiert nach Stadler Elmer 2000). Mir selbst ist aus der Schwangerschaft meiner Frau noch gut in Erinnerung, dass unser Erstgeborener im sechsten Schwangerschaftsmonat bei einem Rockkonzert im Bauch wild zu tanzen begann.

Das Schreien und Strampeln eines Säuglings wird man vom ästhetischen Standpunkt her nicht unbedingt unter die Rubriken Musik, Rhythmik und Sprache einordnen. Wie Papousek sagt, sind aber tatsächlich beim Neugeborenen wesentliche musikalische Komponenten in Stimme und Bewegung bereits vorhanden.

Etwa im dritten Lebensmonat beginnt der Säugling immer öfter auch experimentelle Selbstgespräche zu führen. Er spielt mit der Stimme, „beginnt abwechselnd zu quietschen und zu brummen, zu gurgeln und zu schnalzen, zu krähen und zu flüstern, zu prusten und Spuckebläschen zu formen“ (Butzkamm 1999, S. 56).

Taubgeborene Säuglinge beginnen ebenfalls zu lallen. Nach ein paar Monaten gehen die Lautierungen jedoch stark zurück. „Weder hören sie ihre Eltern, noch hören sie sich selbst ... Beim Hörenden ist entscheidend, dass er Höreindrücke nicht nur vom Sprechen anderer, sondern stets auch vom eigenen Sprechen empfängt. Beides fließt zusammen und verstärkt sich wechselseitig“ (ebd., S. 69 und S. 151). Hier wird offensichtlich, dass das

(differenzierte) Hören eine Grundvoraussetzung für die weitere Sprachentwicklung darstellt und dass Sprachrezeption der Sprachproduktion vorausgeht. Bemerkenswert ist, dass „auch taubgeborene Kinder ‘brabbeln’, indem sie mit ihren Händen Sprachelemente erproben – falls sich ihre gehörlosen Eltern mit einer Gebärdensprache verständigen“ (Haaf 1995, S. 44). Zum kontrollierenden Sinnesorgan von Sprache gerät bei Gehörlosen folgerichtig das Auge.

Auch regelrechte Dialoge gestalten gesundgeborene Säuglinge und Bezugspersonen mit vorsprachlichen und vormusikalischen Kommunikationsformen. Hanus Papousek spricht von der Entwicklung der Stimme „nicht nur als das höchstentwickelte Kommunikationsmittel, sondern auch als ausdrucksreiches Musikinstrument“ (Papousek. Zitiert nach Butzkamm 1999, S. 55). Eine Unterscheidung, ob es sich dabei eher um melodische oder prosodische Merkmale, also eher um Merkmale aus Musik oder Sprache handelt, glaubt Stadler Elmer an der zeitlichen Struktur festmachen zu können: „Das Abwechseln oder Nacheinander des Vokalisierens ist für dialogisches Sprechen charakteristisch. Das gleichzeitige, aufeinander abgestimmte Vokalisieren ist mehr für Singen charakteristisch“ (Stadler-Elmer 2000, S. 145).

In allen Kulturen findet man in der ersten Zeit die gleichen stimmlichen Verhaltensweisen in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Babys. Es handelt sich dabei aber nicht um ein gelerntes Verhalten, sondern tatsächlich um ein genetisch festgelegtes, intuitives Verhalten. Die Bezugspersonen „erweitern... ihren Stimmumfang... von sieben Halbtönen auf zwei Oktaven“ (Haaf 1995, S. 46), sprechen meist in einer höheren Tonlage, spielerisch gestalten und melodisieren sie rhythmische Sprechsilben und auch die Modulation ist wesentlich ausgeprägter als in der vergleichsweise monotonen Erwachsenenkommunikation. Mit musikalischen Mitteln äußern beide Gesprächspartner auch ihre Gefühle und Bedürfnisse.

Oft findet eine wechselseitige Imitation von Geräuschen statt, im Prinzip ein improvisiertes „Führen und Folgen“, wie wir es aus der Rhythmik kennen. Über den stimmlichen Ausdruck hinaus werden diese monologischen Solo- oder dialogischen Partner-Improvisationen gerne mit rhythmischen Bewegungen oder instrumental mit Glöckchen oder Rassel begleitet. Musik, Bewegung und Sprache werden also als Ausdrucksmittel bereits im Säuglingsalter in eine reziproke Beziehung gebracht.

## 2.2 Die Entstehung des Worts

Anatomische Veränderungen des Stimmapparats und eine bewusstere Kontrolle der Atem- und Sprechorgane schaffen gegen Ende des ersten Lebensjahres die körperlichen Voraussetzungen für eine gezielte, differenzierte Artikulation. Als Voraussetzung dafür hat sich das kategoriale Hören zur Erkennung bestimmter Lautkombinationen soweit entwickelt, dass die charakteristischen Merkmale der Muttersprache wahrgenommen werden und sich in akkomodativen und assimilativen Anpassungsvorgängen verfestigen und dann auch äußern. Aber nicht nur die Entwicklung der akustischen

Wahrnehmungsfähigkeit ist für die Anpassungsvorgänge wichtig, sondern das Zusammenspiel aller Wahrnehmungsebenen. Ayres bezeichnet diesen integrativen Prozess als sensorische Integration. „Sensorische Integration ist der Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), so dass das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann. Die sensorische Integration sortiert, ordnet und vereint alle sinnlichen Eindrücke des Individuums zu einer vollständigen und umfassenden Hirnfunktion“ (Ayres 1984, S. 37).

Neben den Vokalen kommen immer mehr Konsonanten ins Spiel. Das Silbenplappern wird „zum liebsten Spielzeug des Kindes“ (Butzkamm 1999, S.57). Hier nehmen musikalische Experimente mit zeitlichen und klanglichen Strukturen in der Aneinanderreihung von Silben einen breiten Raum ein. Babababababa, dädädä, gaga, später auch mamumememe oder Ähnliches. Pausen und dynamische Akzente befördern die Entstehung von Phrasen unterschiedlicher Länge mit einem Anfang und einem Ende – quasi Vorformen von Wörtern, Sätzen und Liedern. In den Wiederholungen der einzelnen Motive entstehen musikalisch betrachtet Variationen über ein Thema. „Silbenketten ... aber auch Silbenkombinationen ...ein sprachähnlicher Singsang, ein Kauderwelsch aus etwas verwaschenen Silbenkombinationen, die aber satzähnliche Rhythmen und Melodien aufweisen“ (ebd., S. 57).

Parallel zur Sprache entwickeln sich die motorischen Fähigkeiten weiter. Vor allem grobmotorisch gibt es in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres enorme Entwicklungen. Über das Krabbeln beginnt das Kind sich fortzubewegen. Durch die Aufrichtung, das Stehen und Gehen verändern sich nicht nur die visuellen Perspektiven sondern auch die Anforderungen an das Gleichgewicht, das Körperbewusstsein und die gesamtkörperliche Koordination. Das Zusammenwirken von Bewegung und den verschiedenen Wahrnehmungsebenen – oft auch als Senso- oder Sensusmotorik bezeichnet – ist eine der zentralen Bezüge in der Rhythmik und spielt in der Entwicklung von Sprache eine wichtige Rolle.

Das Kind beginnt außerdem sich konkret auf Dinge aus seinem Umfeld zu beziehen, zeigt darauf („Dada“) oder bewegt sich darauf zu, es reagiert auf das Zeigen und die Benennung durch die Bezugsperson. Die Dinge bekommen ihre Namen, die Symbolisierungs- und Abstraktionsfähigkeit des Kindes nimmt langsam zu.

Die ersten gesprochenen Wörter „bauen auf sensumotorischen Grundlagen auf... In der Regel beziehen sie sich auf wichtige Personen („Mama, Papa“) Objekte, die sich bewegen (...) und vertraute Handlungen“ (Berk 2005, S. 226). Es sind meist doppelsilbige Wörter, die die Erwachsenen gerne aufnehmen oder teilweise vielleicht auch einführen, man denke nur an ‚bäbä, ada-ada‘ oder Ähnliches. Dabei neigen die Kinder zur „Übergeneralisierung – ein Wort einer größeren Zahl von Gegenständen und Ereignissen zuzuordnen als angemessen“ (ebd.).

Laut Stadler Elmer sind die Eltern dafür verantwortlich, dass das Kind sich von seiner musikalischen Sprachentwicklung allmählich distanziert. Die Eltern tendieren dazu, „die kindliche Äußerung in die Richtung der elterlichen Sprache umzudeuten und in modifizierter Form für das Kind zu wie-

derholen.“ Das Kind beginnt nun auch, die „eher sprech-ähnlichen von den eher sing-ähnlichen Lautbildungen“ zu unterscheiden (Stadler Elmer 2000, S. 145).

Die empirischen Untersuchungen von Olga Garnica 1972 beleuchten den weiteren Verlauf differenzierter. Sie verglich „die Prosodie der Sprache, die an Zweijährige und Fünfjährige gerichtet ist... Garnica untersuchte die prosodischen Merkmale Tonhöhe, Frequenzbereich der Tonhöhen, Satzaccent, Erhöhung und Senkung des Tones sowie Dauer von Wörtern... Garnicas Ergebnisse zeigen also nicht nur systematische Unterschiede im Gebrauch prosodischer Merkmale durch Mütter in Abhängigkeit vom Alter des Zuhörers, sondern auch, dass die Sprache, die an Fünfjährige gerichtet ist, schon der an Erwachsene gerichteten Sprache recht ähnlich ist“ (Szagun 1996, S. 210). Gerade im Bereich der frühen Sprachentwicklung etwa bis zum dritten Lebensjahr ist der Gebrauch der Prosodie in den melodischen und rhythmischen Merkmalen der an das Kind gerichteten Sprache (KGS) noch sehr ausgeprägt.

Garnica spricht von zwei Funktionen der Prosodie. „Eine ist die ‚analytische‘: Hier bewirkt der Gebrauch von KGS-Prosodie die bessere Analyse in Segmente – seien das nun Sätze, Satzteile oder Wörter – und ermöglicht daher besseres Verstehen. Die zweite Funktion ist die ‚soziale‘: Die KGS-Prosodie bringt das Kind dazu, seine Aufmerksamkeit auf die Sprache zu lenken und zuzuhören. Damit wird die Kommunikation aufrechterhalten“ (ebd., S. 211).

Ein Kind wird sich Sprache niemals körperlos, monoton und ohne musikalische Merkmale aneignen. Die Bildung von Wörtern stellt sich als ein äußerst kreativer Prozess dar, in dem sich die Kinder mit rhythmisch-musikalischen Elementen die richtige Phonetik und Syntax aneignen. „Und wenn schließlich in der Rede grammatisch geordnete Wörter die Verständnismöglichkeiten potenzieren, so werden doch die vorsprachlichen kommunikativen Errungenschaften wie Körpersprache, Melodie, Rhythmus usw. stets mitgeführt“ (Butzkamm 1999, S. 68).

## 2.3 Vervollkommnung der Sprache

Nachdem die Bedeutung von musikalischen und rhythmischen Merkmalen für den frühen Sprachentwicklungsverlauf im vorigen Abschnitt schon eingehend erörtert wurde, möchte ich nunmehr auf diese Zusammenhänge in der Phase der Vervollkommnung von Sprache eingehen. Dabei scheint es sinnvoll, folgende Sprachentwicklungskategorien zu unterscheiden:

- Aussprache – Artikulation
- Wortschatz – Lexik
- Grammatik – Syntax
- Kommunikation – soziale Bedingungen

Über eine Beschreibung der einzelnen Kategorien möchte ich zunächst generelle Merkmale aufzeigen, die sich in einem musikalisch-rhythmischen Kontext interpretieren lassen.

### 2.3.1 Aussprache – Artikulation

In der Phonation und Lautbildung gibt es eine chronologische Entwicklung, die sich annähernd generalisieren lässt und die in Zusammenhang steht mit den Artikulationszonen:

Zone 1: Lippen: m – p – b – f – w

Zone 2: Zähne und Zunge: n – l – d – t – z – s – sch

Zone 3: Gaumen: ng – nk – g – k – j – ch1 (z.B. in „Küche“)

Zone 4: Rachen und Kehlkopf: h – ch2 (z.B. in „wach“)

Alle Lautbildungen sollten bis etwa sieben Jahren, numerisch aufsteigend entsprechend einem zunehmenden Lebensalter, möglich sein. Dafür bedarf es einer feinmotorischen und koordinativen Höchstleistung der beteiligten Sprechorgane, entwickelt aus der kontrollierten und reflektierten Wahrnehmung eigener und fremder Sprache.

Klangliche Differenzierungen sind zwischen einzelnen Konsonanten teilweise nur schwer wahrzunehmen und noch schwerer zu artikulieren. „Bei k und t, m und n ist die Frequenz beim Hören ähnlich“. Schwierig ist auch die Unterscheidung zwischen „stimmhaften und stimmlosen Konsonanten... b – p, d – t, g – k, Hase – Tasse“ (Sozpäd NRW 2002, S. 22).

Die Lautbildung erfolgt mit Hilfe der Atmung und der Stimme in einem sensorischen Integrationsprozess. „So ist die Koordination von Wahrnehmung und Bewegung auch Grundlage der Koordination sprachlicher Strukturen“ (Landesinstitut BW 2003, S. 21).

Ein enger Bezug zu Musik und Rhythmik besteht vor allem in der Koordination von Klang, Atmung, Motorik und auditiver Wahrnehmung. Jeder aktive Vorgang einer musikalischen Äußerung bedingt eine Koordination von Klang, Atmung, Motorik und Hören – kein Ton, ob instrumental oder stimmlich erzeugt, kann ohne diesen Vorgang produziert werden.

In der Rhythmik finden sich in Aufgaben mit Body-Percussion, mit klassischen Geräten aus der Rhythmik und mit Alltags- und Naturmaterialien enge Bezüge zu einer differenzierten Koordination von Bewegung und Wahrnehmung.

### 2.3.2 Wortschatz – Lexik

Die ersten Wörter sind Bezeichnungen von Objekten, Lebewesen oder Dingen aus der Umgebung, es folgen Handlungs- und Eigenschaftswörter. „Im Substanzstadium des Spracherwerbs kommt es zu einer Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes. Durchs Hören, Sehen, Tasten und Riechen werden Lernprozesse in Gang gesetzt, das Kind lernt Begriffe ‚begreifen‘ und Ausdrücke dafür verwenden... Im Aktionsstadium der Sprachentwicklung handelt das Kind mit den begriffenen Gegenständen und entwickelt für die Tätigkeiten entsprechende Ausdruckformen... Im Relationsstadium stellt das Kind Beziehungen zu mehreren Dingen oder Vorgängen... her. Adjektiva und Satzerweiterungen werden erworben“ (Meixner 1994, S. 31).

Der Wortschatz entwickelt sich dabei vom Allgemeinen zum Speziellen. Einige Wörter stehen als Kürzel oder so genannte Globalwörter für eine

ganze Situation. Andere Wörter stehen als Stellvertreter für eine Kategorie von Begriffen, die in bestimmten Merkmalen übereinstimmen. Solche Wörter werden auch als synkretische Begriffsbildungen (Wygotski) oder Überdehnungen (Clark) bezeichnet. „Die meisten Überdehnungen geschehen auf Grund von wahrgenommenen Ähnlichkeiten zwischen den bezeichneten Objekten. Die wichtigsten kritischen Merkmale sind: Bewegung, Form, Größe, Ton, Geschmack und Beschaffenheit (zum Anfassen)“ (Zitiert nach Szagun 1996, S. 107).

Die Bedeutung der Wahrnehmung für die Entwicklung der Semantik ist nach Clark sehr hoch: „Die ersten semantischen Merkmale, die das Kind gebraucht, werden von perzeptuellen Merkmalen abgeleitet. Semantische Merkmale haben also ihre Basis in Kategorien der sinnlichen Wahrnehmung“ (Zitiert nach Szagun 1996, S. 106).

Wygotski unterscheidet noch zwei weitere Phasen – die der Komplexbildung, bei der die überdehnten Begriffe auf eindeutigeren, komplexeren Zusammenhängen beruhen, und die Phase des Pseudobegriffs. „Die letzte Phase des komplexen Denkens, die beim älteren Kindergartenkind vorherrscht, ist die Phase des ‚Pseudobegriffs‘ ... (Er) entspricht von seiner äußeren Form her dem Begriff der Erwachsenen... Er stellt nach Wygotski den Übergang vom anschaulich-bildhaften Denken zum abstrakten Denken dar“ (Min NRW 2001, S. 14).

Sinnliche Wahrnehmungen und Erfahrungen bestimmen das Kind in seiner Kommunikation mit der Umwelt. Die sprechende Bezugsperson begleitet die Handlungen des Kindes mit zugehörigen Begrifflichkeiten, die in der gedanklichen Verarbeitung abstrahierte Zuordnungen finden, sich so symbolisch manifestieren und eine übergeordnete Verbindung schaffen von Mensch und Welt. Voraussetzung eines effizienten Sprachaufbaus ist daher, dass alle Sinnesbereiche angesprochen werden.

In der Lexik ist der Bezug vor allem im Aneignungsvorgang selbst zu finden. In sensomotorischen Handlungssituationen werden alle Wahrnehmungsebenen gefordert, Begrifflichkeiten erlebt, differenziert und zugeordnet. Die Entsprechung in Musik und Rhythmik sind quasi künstlerisch-ästhetische Handlungsformen, in der die Wahrnehmung im Raum, im auditiven, taktilen, visuellen, vestibulären und kinästhetischen Bereich eine wesentliche Rolle spielt. Es gibt zwar in der Sprachwissenschaft noch keinen Konsens darüber, wie hoch die Bedeutung der zunehmenden Differenzierungsfähigkeit in der Wahrnehmung beim Erwerb des Wortschatzes ist. Doch scheint es sich hierbei eher um ein Problem der Nachweisbarkeit als um ein Problem der Kausalität zu handeln.

In der Aufgabenstellung und der sprachlichen Reflexion gibt es überdies reichlich Gelegenheiten für kommunikative Sprechanlässe, die der Bildung von Lexik und Syntax direkt zugeordnet werden können.

### **2.3.3 Grammatik – Syntax**

„Jeder Satz einer natürlichen Sprache impliziert lexikalische und funktionale Kategorien. Lexikalische Kategorien legen die Bedeutungsstruktur fest... Funktionale Kategorien richten sich auf die Syntax... Zwischen den Ent-

wicklungsbereichen Lexikon und Grammatik besteht eine nachweisbare Assoziation und Kontinuität“ (Kiese-Himmel 2004, S. 48).

Beim Grammatikerwerb des Kindes geht es hauptsächlich um das Erkennen von Mustern und Regeln, ohne diese inhaltlich wirklich vermittelt zu bekommen. „Diese Regel hat ihnen jedoch niemand beigebracht. Sie haben sie selbst generiert. Gehirne besitzen diese Fähigkeit zum spontanen Generieren von Regeln auf Grund von Beispielen“ (Spitzer 2004, S. 66). In einer so genannten Übergeneralisierung wenden die Kinder die Regeln zunächst pauschal an, gehen also noch nicht auf bestehende Ausnahmen ein.

Die gibt es in der deutschen Sprache vor allem in der Morphologie der Wörter. Sie bedürfen, für sich und im Satz, einer Veränderung ihrer Gestalt in vielen Fällen:

- Nomen (Hauptwörter) und Adjektive (Eigenschaftswörter) im Genus (grammatisches Geschlecht: der, die, das – ein, eine), im Numerus (Singular/Plural), im Kasus (Fälle – Akkusativ, Dativ, Nominativ, Genitiv)
- Verben in der Konjugation (Person) und im Numerus, Tempus (Zeitform) und Modus (aktiv/passiv)

In der Syntax (Satzbau) bedarf es ebenfalls Veränderungen. Bei Fragesätzen behelfen sich die Kinder aber zunächst noch mit musikalischen Mitteln, indem sie die Intonation verändern. Damit kann schon ein einziges Wort als eine Frage gekennzeichnet werden.

Zwei grundsätzliche Unterscheidungen in der musikalischen Gestaltung von Syntax müssen noch getroffen werden – bei der syntaktischen Gestaltung von Fragesätzen wirkt insbesondere die Tonhöhenveränderung auffällig, bei Aussagesätzen wird der emotionale Gehalt hauptsächlich über die Lautstärke, den Klang und die Tonhöhe transportiert.

In der Syntax geht es zum einen um einen strukturellen Bezug. Der Aufbau von Sätzen folgt seriellen Gesetzmäßigkeiten, die sich auch in musikalisch-rhythmischen Strukturen herstellen lassen. Die lineare Anordnung von Notenwerten und Tönen in einer Melodie und die Begleitung mit harmonischen Standardformen sind in kleineren musikalischen Formen, wie z.B. Kinderliedern, als eine serielle Determination wahrnehmbar. Bei Veränderungen der Reihenfolge in nur einer Kategorie entstehen hörbare Folgen.

Zum anderen besteht auch ein direkter musikalischer Bezug, der in der vorsprachlichen Entwicklungsphase schon angelegt wurde. Der gesprochene Satz wird nämlich erst durch musikalische Parameter in seiner syntaktischen Struktur lebendig. Dazu gehören die paraverbalen Signale der Kommunikation, insbesondere Tempo, Rhythmus, Klang, Tonhöhe und Lautstärke. Interessant ist es dabei auch für die Praxis, den Sprach-Rhythmus in seinen Bestandteilen zu analysieren, als da wären – Betonungen (Akzente), Pausen und die rhythmische, d.h. zeitlich-dynamische Strukturierung der Silben, Wörter und Sätze.

Die musikalische Terminologie bedient sich sprachlicher Begrifflichkeiten, die sich der sprachlichen Syntax zuordnen lassen – die Begriffe „Phrase“ und „Satz“ kommen in beiden Bereichen vor. Die melodisch-harmonischen und rhythmischen Merkmale einer musikalischen Phrase lassen sich mit den syntaktischen Merkmalen eines gesprochenen oder geschriebenen Satzes durchaus vergleichen. In der Schriftsprache findet sich in der Unter-

teilung von Sinneinheiten mittels der Zeichensetzung eine gewisse Entsprechung zur Unterteilung von Musik mittels der Taktstriche.

#### **2.3.4 Kommunikation – soziale Bedingungen**

Wörter können nur dort erworben werden, wo Kinder in einem sozial-emotionalen Beziehungsgeflecht wahrnehmen und handeln. Das Kind braucht Zuwendung, Aufmerksamkeit und Wertschätzung. „Sprechen heißt, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden. Kinder, die nicht ausreichend mitmenschliche Zuwendung erfahren, bleiben... in ihrer sprachlichen Entwicklung zurück, da ihnen Anregung und Motivation fehlen, sich sprachlich zu äußern“ (NRW 2001, S. 15). Dies bezieht sich auf familiäre und außerfamiliäre Bedingungen und ist freilich für die gesamte körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes von enormer Bedeutung.

Spitzer hat anhand von einem Versuchsmodell den Einfluss von Emotionen beim Erlernen neutraler Wörter nachgewiesen. „Diejenigen Wörter wurden am besten erinnert, die in einem positiven emotionalen Kontext eingespeichert worden waren... Des Pudels Kern beim Lernen ist damit nicht das Training von Kernkompetenz ... Regeln entwickelt das Gehirn selbsttätig, wenn es nur die richtigen Beispiele erhält und verarbeitet“ (Spitzer 2004, S. 73 und 75).

Der Charakter der Beziehung zwischen zwei Menschen wird in einer kommunikativen Situation hauptsächlich über non- und paraverbale Signale vermittelt. Nonverbale Signale – Mimik, Gestik und Körperhaltung, Blickkontakt, Augenhöhe und Körperkontakt, aber auch Äußerlichkeiten wie Kleidung, Schminke – und paraverbale Signale – Lautstärke, Geschwindigkeit, Artikulation, Pausen, Rhythmus, Modulation und Tonhöhe – können sehr viel an persönlicher Disposition mitteilen. „Wir sprechen bei Ärger schneller und betonen jede Silbe – und zwar nachdrücklich! Bei Angst, Trauer und Langeweile dagegen sprechen wir leiernd, monoton und neigen zum Nuscheln“ (Berger 1997, S. 2). Darüber hinaus beeinflussen wir damit unmittelbar die Bereitschaft und Fähigkeit des Kommunikationspartners, Inhalte aufzunehmen. Watzlawick (1990) hat dazu zwei wesentliche Grundsätze der Kommunikation beschrieben: „1. Man kann nicht nicht kommunizieren. Jedes Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation hat Mitteilungscharakter, ist eine Form von Kommunikation. Man kann sich nicht nicht verhalten... 2. Kommunikation hat immer zwei Seiten: einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt“ (Zitiert nach NRW 2002, S. 15).

Auch für Kinder gelten die Anforderungen, sich in interaktiven Prozessen auf andere einzustellen, sich anzupassen, unterzuordnen oder durchzusetzen. Spätestens im Kindergarten kommen dazu noch konventionelle Kommunikationsregeln wie z.B. andere nicht zu unterbrechen und zu Wort kommen zu lassen. Die Kinder müssen lernen, dass diese pragmatischen Fähigkeiten für das Funktionieren einer sozialen Gemeinschaft von großer Bedeutung sind.

In der Kommunikation gibt es ebenfalls mehrere Bezugsebenen zur Musik und Rhythmik. Da wäre zunächst der in der Musik selbst vorhandene



kommunikative Aspekt, der es den Kindern ermöglicht, sich musikalisch mitzuteilen. „Als einzige Spezies besitzt der Homo Sapiens zwei lautliche Kommunikationssysteme, nämlich Sprache und Gesang oder im erweiterten Sinn Musik“ (Altenmüller/Grosbach 2003, S. 35).

Kommunikation kann beim Singen von Liedern oder im improvisatorischen Umgang mit Stimme und Sprache direkt über die Stimme erfolgen. Der Gesang wird von einigen Wissenschaftlern gar als Vorform der Sprache bezeichnet. „Aber drei Fakten könnten dafür sprechen, dass das Singen die Ausgangssprache der Menschheit gewesen ist: 1. Singen erzeugt Gruppenbindung... ein evolutionärer Vorteil... 2. Singen ist weltweit und in jedem Alter an emotionalen Ausdruck gebunden: Emotionen sind evolutionär von höchster Bedeutung und schon lange vor dem Auftreten der Sprache fester Bestandteil des Wahrnehmungs- und Verhaltensrepertoires der Wirbeltiere... 3. Singen erzeugt weiter verzweigte und variabelere Aktivierungsmuster im Großhirn als Sprechen... Hinter diesen Argumenten stehen die Annahmen, dass später entwickelte evolutionäre Spezialisierungen stärker an nur eine Hemisphäre gebunden sind...“ (ebd., S. 37, S. 39).

Über die Musik lässt sich ein Transfer der Kommunikationsmittel herstellen, indem man sich von Stimme und Sprache löst und rein instrumental kommuniziert, z.B.

- ein Rhythmusgespräch mit zwei oder mehr „Sprechern“,
- eine dynamische Unterhaltung zwischen „Frau Laut und Frau Leise“,
- die Mitteilung emotionaler Zustände.

In Partner- oder Gruppenkonstellationen entstehen kommunikative Situationen, in denen Kinder die Möglichkeit erhalten, zu interagieren. Was auf der sprachlichen Ebene – sei es aus psycho-sozialen Gründen oder aus mangelnder Sprachkompetenz – vielleicht schwierig auszudrücken oder wahrzunehmen ist, kann über die Musik gelingen. „Oft vergisst man aber, dass die Musik neben der Sprache ebenfalls ein sozio-kulturell gewachsenes Mittel ist, Stimmungen und Gefühlen Ausdruck zu geben und bei anderen Gefühle zu bewirken“ (Stadler Elmer 2000, S. 86).

Soziale Regeln und Bedingungen von Kommunikation können im gemeinsamen Musizieren vermittelt und geübt werden. Insbesondere die Partner- und Gruppenimprovisation bietet reichlich Gelegenheit, sich – im übertragenen Sinne – ausreden zu lassen, nicht durcheinander zu reden, auch die Leisen zu Wort kommen zu lassen, zuhören zu können usw.

Die nonverbalen Signale der Kommunikation – Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blick- und Körperkontakt – stehen als sensomotorische Qualitäten in engem Bezug zur Rhythmik. Beispielsweise werden in Partner- und Gruppenaufgaben häufig Situationen geschaffen, die einen Blick- und Körperkontakt fordern. Mimik, Gestik und Körperhaltung bilden, partiell und als Ganzes betrachtet, wesentliche Kriterien des Körperausdrucks. Es ist eine der zentralen Aufgaben der Rhythmik, die individuelle Qualität des Körperausdrucks als Kommunikationsmittel und künstlerisch-expressives Potenzial zu erkennen und verfügbar zu machen.

Phylogenetisch betrachtet, waren „in den Anfängen der Menschheit ... elementare Bewegung, Stimmgebung und Artikulation eng miteinander verknüpft. Nach Kainz sind ‚Gebärden, mehr oder minder artikulierte Stimm-töne, Lautgebärden, Mimik der Gesichtszüge und Ausdrucksmotorik des

ganzen Körpers' ursprünglich ‚gleichberechtigte Mittel‘ der zwischenmenschlichen Verständigung gewesen. ‚Die Lautsprache hat sich (...) mit und an der Gebärdensprache entwickelt und sich erst später aus dem Bereich des Motorisch-Mimisch-Gestischen gelöst‘ (Elstner 1994, S. 42. Zitiert wird: Kainz 1943 und 1941).

Die Handgestik steht zudem in sehr enger Verbindung zur Sprache. Man denke nur klischeehaft an Politiker, die den Aussagen in ihren Reden mit entsprechenden Gesten Nachdruck verleihen oder an Italiener, deren Handgesten Temperament und Emotionalität vermitteln. Noch einmal Kainz: „Die zentrale Steuerung der Hand- und Armbewegungen wird lokalisatorisch mit der Sprachregion in Zusammenhang gebracht... Dass die Nerven, welche die Handbewegung ausführen, in enger Beziehung zu den Nerven stehen, welche die Zungenbewegungen beherrschen, erkennt man daran, dass bei schwieriger Handarbeit oft Zungenbewegungen ausgeführt werden“ (Kainz 1954, S. 315 ff.). Diese Korrespondenz von Hand und Sprache werden auch in Hand- und Fingerspielen genutzt, die fein- und grobmotorische Bewegungsabläufe mit Sprache koordinieren und rhythmisieren.

### **2.3.5 Fazit - Interpretation der Sprachentwicklung im musikalisch-rhythmischen Kontext**

In der frühen Phase der Sprachentwicklung gibt es eine kaum zu trennende Entwicklung von Sprache und Musik. Die Grenzen sind, wenn überhaupt vorhanden, fließend. Solange die Kinder in der Sprache noch keine determinierten Begrifflichkeiten verwenden, sind rhythmische, dynamische und melodische Strukturen in der phonetischen Prosodie konstituierend. Perzeptive Vorgänge und körpersprachliche Äußerungen begleiten die rezeptive und expressive Sprachentwicklung.

In der weiteren Sprachentwicklung werden die musikalischen Merkmale von der Komplexität in der Bildung von Lexik und Syntax teilweise überdeckt, was häufig durch ein entsprechend „sprachlicher“ werdendes Sprachangebot der Bezugspersonen verstärkt wird. Musikalischen Merkmalen wird beim Erwerb von Wortschatz und Grammatik nicht mehr der Stellenwert beigemessen wie in der vor- bzw. frühsprachlichen Entwicklung. Sie sollten aber von der pädagogischen Fachkraft aus den oben genannten Gründen konzeptionell weiterhin berücksichtigt werden.

Die genannten Bezüge von Sprache, Musik und Rhythmik in der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung des Menschen legen es nahe, diese unbedingt in einem ganzheitlichen Sprachförderungskonzept intensiver zu nutzen. Bestehende Sprachförderkonzepte gehen darauf bisher nur unzureichend ein.

Deutlich wird die Bedeutung der musikalisch-rhythmischen Entwicklung an einem Fragenkatalog aus der baden-württembergischen „Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrundes“ (Landesinstitut BW 2003). In Beratungsgesprächen mit den Migranten-Eltern sollen mit Hilfe dieses Fragenkatalogs verschiedene Entwicklungsaspekte, „die eng mit Sprache verknüpft sind“, abgeklärt werden. Es werden fünfzehn Entwicklungsaspekte

aufgeführt, von denen acht (Sinneswahrnehmung, Motorik, Gleichgewicht, Feinmotorik-Hand/Auge-Koordination, auditives Gedächtnis, melodische Differenzierung, rhythmisches Empfinden, Konzentration) in direktem Zusammenhang mit musikalisch-rhythmischen Entwicklungen stehen. Sechs weitere Aspekte (Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Sprechbeginn, vorgrammatische Phase, Kommunikation, Lautbildung) betreffen direkt die Sprachentwicklung – deren Förderungsmöglichkeiten mit Musik und Rhythmik wird nachgerade in der vorliegenden Expertise behauptet.

Auf Hinweise in der wissenschaftlichen Literatur wurde bereits mehrfach verwiesen. Auffällig ist dabei insgesamt, dass entsprechende Untersuchungen im Kindergartenalter eher selten sind, während die Entwicklungsphasen davor und danach ausgiebiger erforscht scheinen. Hier besteht sicher Handlungsbedarf und nicht zuletzt in der Praxisrealisation des vorliegenden Sprachförderkonzepts auch Handlungspotenzial.

### **3 Musikalisch-rhythmische Fach- und Methodenkompetenz in der Sprachförderung**

Nachdem im vorigen Teil die entwicklungspsychologischen Zusammenhänge von Sprache, Rhythmik und Musik dargelegt wurden, möchte ich im Folgenden auf die notwendige Fach- und Methodenkompetenz der pädagogischen Fachkraft eingehen. Zunächst sollen in einer zusammenfassenden Übersicht die wesentlichen Inhalte, Ziele und Methoden der Rhythmik und der Musik für die sozialpädagogische Praxis in Kindertagesstätten verifiziert werden.

Die Betrachtung der Wechselbeziehungen in der Rhythmik zwischen Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache steht unter dem Fokus der Sprachförderung. Sie beleuchtet die relevanten inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkte unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

#### **3.1 Musikalisch-rhythmische Aktivitäten in der Kindertagesstätte**

Die Kinder sollen Musik und Rhythmik als ein vielfältiges, lebendiges, sinnliches und kreatives Betätigungsfeld wahrnehmen, ihre individuelle Ästhetik und ihr eigenes künstlerisches Potenzial entdecken und entwickeln. Der Zugang ist für jedes Kind möglich, unabhängig von Nationalität, Beeinträchtigung oder Behinderung. Musik und Rhythmik bieten für Kinder mit besonderen Bedürfnissen Gelegenheiten, aus ihrem besonderen Bedürfnis besondere Fähigkeiten zu entwickeln und einzubringen, an kommunikativen und interaktiven Situationen teilzuhaben, mitzumachen, mitzugestalten und mitzubestimmen.

Die pädagogische Fachkraft entwickelt Angebote und setzt situationsgebundene Impulse zur Entwicklung musikalischer, sensomotorischer, persönlichkeitsstrukturierender und sozialer Fähigkeiten. Musik und Rhythmik sollen in ihrer Vielfalt als ein wertvoller Teil des kulturellen Lebens begriffen werden. Das kann in Verbindung stehen mit religiösen und weltlichen Ritualen, mit alltäglichen und besonderen Situationen, mit Spiel und Kunst. Interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Musik und Rhythmik wecken das Verständnis und das Interesse für Neues und Fremdes, erweitern damit die Perspektiven und fördern den sozial-kommunikativen Austausch.

Da die Musik und die Rhythmik im Elementarbereich sehr eng miteinander verknüpft sind, erscheint eine grundsätzliche strukturelle Unterscheidung zunächst nicht von Vorteil. „Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist also eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist... Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kind gemäß“ (Carl Orff. Zitiert nach Hamel 1976, S. 28).

Die pädagogische Fachkraft wird bereits in der Ausbildung mit den vielfältigen Inhalten und Methoden der Musik und Rhythmik konfrontiert. Oft gestaltet sich der individuelle Zugang auf Grund mangelnder Vorerfahrungen und Vorkenntnisse schwierig, zudem ist der Transfer in die pädagogische Praxis methodisch komplex und durch ein relativ hohes Aktivitätsniveau störanfällig. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sollte sich die musikalisch-rhythmische Kompetenz der pädagogischen Fachkraft primär nicht an musiktheoretischen Kenntnissen und instrumentaler Virtuosität messen, sondern eher an einer wachen und sensiblen Wahrnehmung, an Spontaneität, Flexibilität und Kreativität, an Experimentierfreudigkeit, Mut und Expressivität, an der empathischen Fähigkeit zur Fremd- aber auch zur Selbstbeobachtung.

In einer kurzen Übersicht sollen zunächst die wesentlichen methodisch-didaktischen Ansätze der Musik und der Rhythmik komprimiert vorgestellt werden. Eine weiterführende, ausführliche Betrachtung unter dem Fokus der Sprachförderung erfolgt anschließend.

### *Musik*

- Gesang in Improvisation und Lied (Kinderlieder, rituelle Lieder, Bewegungslieder, interkulturelle Lieder...)
- Instrumente (Solo, Duo, Gruppe) in Klanggeschichten, Klanggestaltungen, Verklänglichungen, in Improvisation und Liedbegleitung, in Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsaufgaben
- Materialien zur Geräusch- und Klangerzeugung
- Bewegungs-, Tanz- und auditive Wahrnehmungsaufgaben zu Live- oder Tonträgermusik.

*Bewegung, Tanz, Theater*

- Improvisiert oder festgelegt
- Mit oder ohne Geräte, Materialien
- Mit oder ohne Musik
- Mit oder ohne Instrument
- Interaktion zwischen Bewegung und Musik, Bewegung und Sprache / Stimme
- Solo, Duo, Gruppe
- Technik, Körperbewusstsein und -ausdruck

*Wahrnehmung*

- Auditive Wahrnehmung
- Stilleübungen, Meditation, Traumreisen
- Raumwahrnehmungsaufgaben (oben – unten, rechts – links, vorne – hinten, eng – weit) kinästhetische, vestibuläre Wahrnehmung
- Fühlspiele (taktile/haptische, visuelle, olfaktorische Wahrnehmung)

*Sprache, Stimme*

- Verse, Reime, Gedichte, Geschichten, Fingerspiele, Silben, Laute – Darstellung in Sprache, Bewegung und Musik. Rhythmisierung und Verklanglichung mit der Stimme allein oder in Verbindung mit Instrumenten
- Sprachliche und stimmliche Beschreibung von Musik
- Atemübungen, Verbindung von Atmung und Bewegung, Atmung und Stimme, Atmung und Sprache, Sitz der Sprache (stimmlos – stimmhaft, Resonanzräume, Bewegung der Sprechwerkzeuge Lippen, Zunge, Stimmblätter)

### 3.2 Die musikalisch-rhythmische Entwicklung des Kindergartenkindes

Die musikalisch-rhythmische Entwicklung des Kindergartenkindes ist ähnlich individuell zu betrachten wie die sprachliche Entwicklung und erfordert einen differenzierten methodischen Ansatz. Die pädagogische Fachkraft sollte situationsorientiert einen musikalisch-rhythmischen Vorgang analysieren und synthetisieren können, vom Einfachen zum Komplexen und umgekehrt, entsprechend der individuellen und kollektiven Bedürfnisse. Sie sollte das Wertvolle im Einfachen, Elementaren erkennen, vermitteln und weiterentwickeln können.

Aus individuellen Defiziten und Fehlern der Kinder kann sie ein kreatives Potenzial schöpfen, indem sie eine positive Verstärkung gibt. Aus der vermeintlichen Schwäche eines Kindes kann ein wichtiger Impuls für das eigene Verhalten und für das Gruppenverhalten entstehen. Diese Art der positiven Verstärkung kann natürlich nicht generalisiert werden, sollte je-

doch im methodischen Repertoire der pädagogischen Fachkraft präsent sein.

Die geplanten oder spontanen Angebote orientieren sich inhaltlich damit weniger an altersabhängigen, musikpsychologischen Entwicklungshistogrammen als vielmehr an einer ganzheitlichen Betrachtung des musikalisch-rhythmischen Entwicklungspotenzials und dessen situationsgebundener Differenzierung. Dafür ist es trotzdem hilfreich, wenn nicht gar notwendig, „normale“ musikalisch-rhythmische Entwicklungsverläufe in ihrer Chronologie zu kennen. Diese sollen in folgenden musikalisch-rhythmischen Kategorien dargestellt werden:

Gesang – Musik hören – Instrument spielen – Tanz

### 3.2.1 Gesang

Die frühe musikalische Entwicklung der Singstimme wurde bereits oben skizziert. Im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung nimmt die Fähigkeit zu, Passagen einfacher Lieder tonal und rhythmisch „richtig“ nachzusingen. Die Lust am eigenen Improvisieren in Spontan- und Potpourrigesängen soll laut Moog und Stadler Elmer parallel dazu abnehmen, bleibt aber erhalten. „Zeitlich gesehen beginnt das Stadium der Spontan- und Potpourrigesänge in der familiären Sozialisationsphase. Es reicht aber weit in die Kindergartenzeit hinein. Spontan- und Potpourrigesänge haben für die weitere Singentwicklung grundlegende Bedeutung“ (Zitiert nach Brünger 2003, S. 34).

Die Kinder entwickeln ihren aktiven Tonumfang allmählich von der Terz bis zur Oktave, die Intonationssicherheit und die rhythmisch-metrische Genauigkeit nimmt ebenfalls zu. Die Meinungen über die richtige Tonlage gehen auseinander, ich empfehle für Kindergartenkinder Tonlagen zwischen c1 und f2. „Mit Beginn des Liedersingens bis etwa zum fünften Lebensjahr einschließlich, ist der für das Singen taugliche Ausschnitt von etwa e1 bis e2 (f2) anzunehmen, ohne dass dieser Umfang immer vollständig genutzt würde. In den nächsten drei Jahren (sechstes bis zehntes Lebensjahr) wächst der Ausschnitt auf die Spanne c1 bis f2 (a2) an“ (Mohr 2005, S. 17). Die stimmlichen Fähigkeiten der pädagogischen Fachkraft sollten im besten Falle so weit entwickelt sein, dass sie sich mühelos in den angegebenen Tonlagen bewegen kann, da sich die Kinder selbstverständlich an ihr als Vorbild und an der von ihr vorgegebenen Melodie orientieren.

Die männliche Singstimme kann die angegebene Tonlage nur im Falsett (Kopfstimme) erreichen, womit sich männliche Chorleiter in der Angabe von Frauenstimmen behelfen. Für die Kinder ist damit zwar eine Orientierung in der Tonhöhe vorhanden, die natürliche Singstimme ist jedoch in Klangerzeugung und -ergebnis so verändert, dass sie als Vorbild nicht mehr tauglich sein kann. Falls die Kinder mit der Oktavierung der männlichen Singstimme tatsächlich Probleme haben, empfiehlt es sich, das Lied in der gewünschten Tonlage mit einem Melodieinstrument zu begleiten.

### 3.2.2 Musik hören

Die Fähigkeit, einzelne musikalische Parameter – laut-leise, schnell-langsam, hoch-tief, klangliche Unterschiede – wahrzunehmen und körperlich in der Bewegung auszudrücken, ist wie eingangs schon erwähnt, im pränatalen Stadium bereits vorhanden. Etwa im vierten Lebensjahr folgt einer differenzierten Umsetzung die sprachliche Benennung in relativen und absoluten Kategorien, allerdings wird es schwieriger, wenn die musikalischen Parameter in mehrstimmigen Musikstücken, also in einem komplexeren musikalischen Zusammenhang dargeboten werden.

Ähnlich der Sprachentwicklung ist das rezeptive Hören höher entwickelt als die aktive, gesangliche oder instrumentale Fähigkeit Musik zu produzieren. „Dabei lernt das Ohr durch Erfahrung und Gewöhnung, feinste Unterscheidungen zu registrieren und sie im sprachlichen Kontext mit verschiedenen Bedeutungen zu assoziieren... Auch hier führt der Weg vom hörenden Umgang über die explorative Erkundung und Übung zur Bildung klanglicher Repräsentationen, die mit musikalisch funktionaler Bedeutung verbunden werden“ (Gruhn 1998, S. 177).

Allmählich werden durch die gehörte Musik die klanglichen und rhythmischen Repräsentationen gefestigt, es entsteht quasi eine Art musikalischen Denkens. „Dies hat Edwin Gordon als Audiation bezeichnet. Sie bezeichnet die Fähigkeit, in Gedanken, im ‚Musikverstand‘ musikalische Vorgänge nachzuvollziehen, sie nach dem inneren Ohr (nicht nach der Notation) zu realisieren, also den Grundton in einer angefangenen Melodie zu ‚hören‘ (d.h. zu singen), einen Rhythmus aufzugreifen und im gleichen Metrum weiterzuführen“ (ebd., S. 178).

Gruhn belegt die audiativen Fähigkeiten in intensiven Untersuchungen bereits bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren (vgl. ebd., S. 181 ff.), und stellt in seiner Argumentation immer wieder den Kontext zur Sprachentwicklung her. „Solch musikalisches Denken, Denken in musikalischen Einheiten, ist ganz der Art des Denkens in der Sprache verwandt: ‚Audiation is to music what thought is to speech‘ (Gordon 1993)“ (ebd., S. 178).

### 3.2.3 Instrument spielen

Schon Babys bekommen eine Rassel oder einen Schellenkranz in die Hand, mit dem sie sich musikalisch auseinandersetzen. Ein Zusammenhang zwischen Instrument, Bewegung und Klang wird für die Babys deutlich hörbar, sichtbar und spürbar. Später werden Töpfe, Schüsseln und Pfannen aus dem Küchenschrank geräumt und mit Händen, Rührlöffeln und Schneebeesen beklopft und betrommelt – Alltagsmaterialien werden als Instrumente entdeckt und benutzt.

Im Kindergarten kommen überwiegend elementare Musikinstrumente aus dem erweiterten Orff-Instrumentarium zum Einsatz, die von den Kindern klanglich entdeckt werden können und die in der Handhabung keine großen feinmotorischen Anforderungen stellen.

Lautstärke und Tempo können die Kinder schon sehr früh in den gegensätzlichen Beziehungen laut – leise, schnell – langsam ausdrücken. Bei ent-

sprechenden Instrumenten, wie z.B. Handtrommel oder Becken, können sie durch verschiedene Spieltechniken auch den Klang differenzieren. Etwas schwieriger sind Steigerungen von leise zu laut (*crescendo*) oder von langsam zu schnell (*accelerando*) und umgekehrt, vor allem wenn sie voneinander getrennt entwickelt werden sollen – allmählich schneller werden ohne dabei lauter zu werden ist nicht so einfach. Einen einfacheren Rhythmus zu erfassen, mit- oder nachzuspielen ist auch für kleinere Kindergartenkinder möglich. Einen Rhythmus oder ein Metrum in einem bestimmten Tempo auch durchzuhalten, fällt Kindern zunächst noch schwer. „Kein Kind wird lernen, ‚im Takt‘ zu gehen oder einen beständigen Puls (Metrum) zu halten, wenn es nicht zuvor fähig ist, kontinuierlich fließende Bewegungen mit dem ganzen Körper zu einem rhythmisch-musikalischen Geschehen auszuführen“ (Gruhn 1998, S. 153). Dies gilt es also durch die Bewegung, die ganz- und teilkörperliche Darstellung von Bewegungsfluss und Bewegungsrhythmus zu schulen. Die Kinder, wie übrigens auch erwachsene Laien, neigen generell dazu, das Tempo anzuziehen, sobald sich Metrum oder Rhythmus manifestiert haben.

Die Kinder erfinden früh Melodien auf Stabspielen (Glockenspiel, Metallophon, Xylophon) und improvisieren damit. Es bleibt allerdings lange Zeit eher zufällig, nicht reproduzierbar. Melodien nach Gehör auf einem Instrument nachzuspielen, erfordert einiges an Erfahrung und Übung und ist für Kindergartenkinder im Allgemeinen zu anspruchsvoll. Eher möglich sind harmonische Begleitungen in Form einer sich ständig wiederholenden, zweistimmigen Bordunbegleitung, darauf aufbauend auch eine wechselnde, zweistimmige Akkordbegleitung. Im Abschnitt 3.3.2 a wird auf methodische Entwicklung der verschiedenen Formen einer Liedbegleitung noch genauer eingegangen.

In der musikalischen Gruppenimprovisation mit Instrumenten sind die Kinder häufig überfordert, wenn sie keinen klaren Rahmen abgesteckt bekommen. Dann spielen einige Kinder wild drauflos, andere spielen vielleicht gar nicht und es entsteht mehr Lärm als Musik. Das Kind sollte sich zuerst selbst mit den Möglichkeiten des Instruments und seinen eigenen Möglichkeiten im Umgang damit vertraut machen. Die pädagogische Fachkraft gibt selbstverständlich Anregungen und Impulse, ergänzt mit weiteren Spieltechniken. In einer Gruppenimprovisation sorgen einfache, aber klare Regeln für erste Erfahrungen im kommunikativen Umgang mit Instrumenten. Es können beispielsweise alle gemeinsam beginnen oder eben nacheinander, ein bestimmtes Instrument bestimmt das Ende, oder jedes Instrument darf nur soundso oft klingen.

Die instrumentalen Fähigkeiten der Kinder sind an die motorischen, musikalischen und auditiven Fähigkeiten gekoppelt. Ein Instrument zu spielen ist ein äußerst komplexer Vorgang, der ein hohes Maß an Koordination erfordert, gleichzeitig aber auch unzählige Lernprozesse in Gang setzt. „Kaum eine andere Beschäftigung regt so vieles im Menschen gleichzeitig an wie das Musizieren. Augen und Ohren, Hände und Finger, Kopf und Körper sind an diesem Zusammenspiel beteiligt. Eine Vielzahl verschiedenster Bewegungsformen, Reaktionsweisen, sinnlicher Wahrnehmungen, Gedankenprozesse und seelischer Empfindungen wird dabei ineinander verflochten. Ein Wechselspiel zwischen innen und außen, zwischen Ein-drücken und



dem, was zum Aus-druck werden will, was von der Idee zur klanglichen Verwirklichung drängt“ (Kreusch-Jacob 1999, S. 91).

### 3.2.4 Tanz

Anders als im Ballett oder im tradierten Volkstanz geht es in der Rhythmik eher um die Entdeckung und Erweiterung des individuellen tänzerischen Ausdruckspotenzials als um die imitatorische Übernahme technischer und formaler Haltungen und Bewegungen. Dies gelingt nicht ohne technische Grundlagen, die bei Kindern insbesondere über elementare Körperbewusstseins- und Bewegungsübungen mit und ohne Gerät vermittelt werden. In den Übungen wird gleichzeitig das Ausgangsmaterial für die improvisatorische Umsetzung aufgebaut – sei es in Form einer inneren Bereitschaft, eines bestimmten Bewusstseins für körperliche Vorgänge in der Bewegung oder in Form von konkreten, in der Improvisation freien Bewegungsmotiven. „Die erste Forderung muss sein: nicht zergliedern, sondern aufbauen. Also weder fertige Bewegungsformen noch fertige Musik in Grundelemente auflösen, üben und wieder zusammensetzen, sondern Grundlagen erarbeiten, die den organischen Nährboden für Laien- und Kunst-Musik oder Tanz oder beides abgeben können“ (Dorothee Günther. Zitiert nach Kugler 2002, S. 153).

Über die motorischen, koordinativen, vestibulären und räumlichen Fähigkeiten der Kinder hinaus gilt es die persönlichkeitsbildenden und sozialen Merkmale im Tanz zu entwickeln: Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Anpassungsfähigkeit, emotionale Ausdrucksfähigkeit, Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit können gerade in rhythmischen Improvisationen gefordert und gefördert werden. Es wäre aber unrealistisch zu behaupten, dass Kinder in einer Bewegungsimprovisation von sich aus ständig neue Motive entwickeln können. Schnell kann man bei zu viel Offenheit in der Aufgabenstellung Beliebigkeiten in der Umsetzung erkennen. Dafür ist es auch hier wichtig, dass die pädagogische Fachkraft Details in der Bewegung differenziert wahrnimmt, aufgreift und in einem verbalen Impuls den Kindern bewusst macht. „Die zweite (Forderung) ist: funktionelles und emotionelles Empfinden zu erwecken. Also nicht die Mittel beliebig einem Zweck unterstellen, sondern aus der Funktion der Mittel heraus arbeiten und damit deren eigenbedingte Ausdruckswelt erschließen“ (ebd.).

In festgelegten und freien Formen des rhythmischen Kindertanzes sollen die Kinder wesentliche Merkmale erleben und erkennen. Bei festgelegten Tänzen, in denen es um den formalen Ablauf von Bewegungen mit Partner oder Gruppe im Raum geht, ist es wichtig, die räumlichen Ausrichtungen, die Motive und den formalen Ablauf eng an die musikalische Form zu koppeln.

### 3.3 Wechselbeziehungen in der Rhythmik zwischen Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache

Bei der Rhythmik handelt es sich um einen interdisziplinären Fachbereich, dessen wesentliche Inhalte sich aus der Verbindung von Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache ergeben. Vielfach wird die Rhythmik auch als ein Erziehungsprinzip zur ganzheitlichen Förderung bezeichnet. „Ein überfachlicher Bereich wird bereits in den Bildungsinhalten der Rhythmik angesprochen: Bewegung – Musik – Sprache in ihrer Wechselbeziehung... als Bestandteil jener Grundausstattung, die das Individuum befähigt, seine Existenz als eine ‚leibliche‘, auf Kommunikation in umfassendem Sinn gegründete zu ergreifen und zu verstehen. So gesehen lassen sich die ‚rhythmischen Grunderfahrungen‘ sowohl in Richtung auf allgemeinpädagogische Zielsetzungen als auch zur Erreichung fachgebundener Fähigkeiten weiterführen“ (Bünner 1975, S. 77). Berührungspunkte mit anderen künstlerisch-ästhetischen Fächern (Bildende Kunst, Literatur, Tanz, Theater) sind im Wesen der Rhythmik schon seit jeher verankert und entsprechen deren ganzheitlichem Ansatz.

Zunächst soll auf die wesentlichen Inhalte der Rhythmik in den Wechselbeziehungen von Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache eingegangen werden. Eine Abgrenzung von methodischen Gesichtspunkten lässt sich in der Rhythmik kaum herstellen, da die Rhythmik in sich schon methodisch ist. Noch einmal Gertrud Bünner: „Rhythmik... ist eine spezielle Form der sensu-motorischen Erziehung. Sie stellt sich die Aufgabe, die Wechselbeziehung zwischen Bewegung – Musik – Sprache durch den Rhythmus als verbindendes Grundphänomen erfahrbar, bewusst und für kommunikative und kreative Prozesse verfügbar zu machen. Dies wird nicht durch ein tradierbares Übungssystem erreicht, sondern durch die sach- und situationsgebundene Betätigung der menschlichen Sensu-Motorik, der Kreisrelation von Hören, Sehen, Tasten und Bewegen“ (ebd., S. 97).

Auf der Betrachtung der Rhythmik als einer „sach- und situationsgebundenen Betätigung“ beruht auch die Entscheidung, zunächst auf eine altersbedingte Differenzierung innerhalb des Kindergartens weitestgehend zu verzichten. Die Rhythmik soll eher als ein prozessorientiertes Prinzip der methodischen Vermittlung kulturästhetischer Inhalte denn als ein fertiges Kompendium zur Erlangung hierarchisch strukturierter Entwicklungsprofile verstanden werden. In der Regel lassen sich dieselben Inhalte durch dieselben methodischen Ansätze für alle vertretenen Altersgruppen spezifizieren. Ob bei der weiteren Konkretisierung eines Sprachförderkonzepts für einzelne Aufgaben alters-, aber vor allem entwicklungsbedingte Differenzierungen vorgenommen werden sollten, bliebe noch zu diskutieren.

### 3.3.1 Musik, Wahrnehmung und Bewegung

#### 3.3.1.1 Instrument, Wahrnehmung und Bewegung

Um ein Instrument zum Klingen zu bringen, erfordert es bereits eine Bewegung. Mit elementaren Musikinstrumenten aus dem erweiterten Orff-Instrumentarium lassen sich auch für Kinder differenzierte Klänge erzeugen. Es bedarf noch keiner tief greifenden Technik, wohl aber der bewussten Koordination von differenzierter Bewegung und Klang. Eine Handtrommel beispielsweise kann auf völlig unterschiedliche Arten gespielt werden, für die jeweils eine andere Bewegung erforderlich ist, die wiederum zu einem anderen Klangergebnis führt. Die Kinder können mit der flachen Hand aufs Fell schlagen oder sanft drüber streichen, die Hand nach dem Schlag auf dem Fell liegen lassen oder gleich wieder weg tun (gedämpfter oder offener Klang), mit den Fingern auf dem Fell oder dem Holz tippeln, mit den Fingernägeln auf dem Fell kratzen oder darauf schnipsen.

Über die musikalischen Parameter bestehen innerhalb der Spieltechniken auf der Handtrommel weitere Differenzierungsmöglichkeiten – über Lautstärke, Tempo und Rhythmus. Entsprechend differenziert können sich die Kinder auf das Handtrommelspiel bewegen – nur aus dem jeweiligen akustischen Ereignis heraus oder in Verbindung mit einer sprachlichen Vorstellungshilfe. Als Beispiel: gedämpfte Schläge mit der flachen Hand aufs Fell, laut, im Schrittempo, metrisch; dazu: „Stampfen wie ein Elefant.“ Das Trommelspiel kann in die Bewegung integriert sein, das heißt das bewegende Kind spielt die Trommel selbst, oder wird von außen (vom Kind oder der pädagogischen Fachkraft) eingegeben. Eine freiere Bewegungsentfaltung ist für das Kindergartenkind eher ohne Instrument gegeben.

Im Sinne des von Bünner oben genannten Begriffs der „Wechselbeziehung“, ist auch die umgekehrte Aufgabenstellung möglich. Eine Kindergruppe (oder die Fachkraft) bewegt sich, die andere Gruppe spielt entsprechende Klänge auf der Handtrommel.

In der vertiefenden Verzweigung einer Aufgabenstellung liegt bereits ein entscheidender methodischer Ansatz begründet, den man als eine methodisch-inhaltliche Diversifikation bezeichnen kann. Den Kindern werden damit unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu einer Aufgabe eröffnet. Sie erleben, dass auch eine intensivere, längere Beschäftigung mit einer Aufgabe nicht langweilig sein muss. Einer eventorientierten Konsumhaltung kann so mit einem konzentrierten, aber vielseitigen Angebot gegengesteuert werden. „Wenn eine musikalische Frühpädagogik hinführen soll zu offenem, bewusstem und kritischem Verhalten der Umwelt gegenüber, dann genügt nicht allein das Lernen spezifischer musikalischer Phänomene. Als Basis einer Lernplanung ist hingegen eine intensive Wahrnehmungserziehung anzusehen, verstanden als bewusstes Hinterfragen der Realität sowie von kommunikativen Prozessen in der Gesellschaft“ (Meyer-Denkman 1974, S. 39). Unter dem Fokus der Sprachförderung ergeben sich folgende relevante Zielsetzungen:

- Auditive, fein- und grobmotorische Differenzierungsfähigkeit
- Koordination von Klang, Vorstellung und Bewegung

- Koordination von abstrakten Symbolen (Handtrommelmusik) und bildlichen Vorstellungshilfen (stampfende Elefanten)
- die sprachliche Benennung der sinnlichen und motorischen Erfahrungen (Materialien der Handtrommel, Benennung der Bewegungs- und Spielarten)

Bei den genannten Bewegungsformen zum Handtrommelspiel handelt es sich um thematisch gebundene, aber individuelle, spontan und flexibel gestaltete Bewegungen, die in einer direkten Beziehung zur Musik stehen. Diese Beziehung muss sich aber nicht unbedingt auf eine zeitliche Kongruenz beschränken, in dem Sinne, dass sich für jede Bewegung zeitgleich ein musikalisches Signal direkt zuordnen lässt – beispielsweise für jeden Schritt ein Schlag. Die Beziehung kann vielmehr auch auf der klanglichen Ebene hergestellt werden. Die Bewegung greift dann den dynamischen und klanglichen Charakter der Musik auf, gestaltet aber Rhythmus und Tempo komplementär. Dadurch wird die Aufgabenstellung zwar komplexer, der kreative Freiraum, in dem sich die Kinder bewegen können, aber größer.

Ein zweiter wichtiger methodischer Ansatz liegt darin, den Kindern ein Höchstmaß an kreativem Freiraum zu verschaffen, ohne dabei beliebig zu werden. Der Kreativität der Kinder muss ein geeigneter Rahmen zur Verfügung gestellt werden, dessen Grenzen klar formuliert, der für individuelle Lösungen aber offen bleibt. Kreativität entsteht aus „einem existenziellen Ringen zwischen zwei Strebungen, nämlich zwischen der Strebung, der Umwelt gegenüber offen zu bleiben und dem Streben nach Sicherheit“ (Zöllner 1974, S. 87).

Das imitatorische Prinzip – Vormachen und Nachmachen – hat in der Musik und der Rhythmik nichtsdestotrotz ebenso seinen Stellenwert, selbstredend beim Erlernen eines vorgegebenen Liedes oder eines Tanzes, aber auch im Umgang mit Instrumenten.

In der freieren Arbeit mit Musik, Instrument, Bewegung, Gerät, Material ist es vorteilhaft, wenn die Kinder die Gelegenheit zur Improvisation erhalten, ihre eigenen Fähigkeiten erkunden, über sprachliche oder handelnde Impulse der pädagogischen Fachkraft ihr Repertoire erweitern und als letzten Schritt technische Hilfestellungen über eine gezielte Vorgabe imitieren. Die „richtige“ Haltung eines Instruments, beispielsweise die Schlegelhaltung beim Pauken- oder Xylophonspiel, die Haltung von Klanghölzern oder Becken, sollte in diesem Zusammenhang allerdings nicht zu spät erfolgen. Schließlich gibt es einen Zusammenhang zwischen der richtigen Handhabung eines Instruments und dem daraus resultierende Klang- und Spielpotential.

Zur Motivation der Kinder und zur Bewusstmachung des eigenen Handelns ist es angebracht, als pädagogische Fachkraft selbst mitzumachen, auf die Ideen der Kinder interaktiv zu reagieren und damit handelnde Impulse zu setzen.

Instrumente taugen aber auch als Requisit, als Spielgerät. Ihre gegenständlichen und klanglichen Eigenschaften können als Metapher, als Symbol benutzt werden. Eine Handtrommel wird vielleicht zu Schüssel, Teller, Tablett, zu einer Straßenwalze, einem Mühlrad oder einem Riesenrad. Genauso wie Instrumente über ihre formale Gegenständlichkeit zu einem Spielgerät

werden, können Gegenstände zum Musikinstrument werden. Mehr darüber im folgenden Abschnitt.

### 3.3.1.2 Körper- und Materialklänge – Klangerzeugung, Wahrnehmung und Bewegung

Klänge können nicht nur auf elementaren Musikinstrumenten herkömmlicher Bauart erzeugt werden, sondern mit allem Gegenständlichen und Körperlichen, inklusive dem eigenen Körper. In der Body-Percussion liegen Klangerzeugung und Wahrnehmung sehr eng beieinander, Musik wird nicht nur hörbar, sondern auch spürbar, ein wichtiger Aspekt, insbesondere für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen.

Die Entdeckung des eigenen Körpers auf musikalischen Wegen – das geht von der Wahrnehmung des Herzschlags, der Pulsfrequenz und der Atmung bis zur aktiven Klangerzeugung mit Mouth-, Voice- und Body-Percussion. Die kausalen Zusammenhänge von körperlicher und musikalischer Wahrnehmung, von Bewegung, Rhythmus und Klang werden mit dem eigenen Klang-Körper unmittelbar erlebt – keinerlei Hilfsmittel sind dazu nötig.

Das Klatschen wird oft als undifferenzierte, rhythmische Begleitform beim Singen benutzt. Dabei bietet allein dieses Körpergeräusch zahlreiche klangliche Möglichkeiten – mit flachen oder mit hohlen Händen, mit den Fingern, den Handflächen oder den Handrücken – mit den jeweiligen dynamischen Möglichkeiten, die sich bei den einzelnen Techniken anbieten. „Beim Händeklatschen soll von Anfang an auf Klang geachtet werden; das Flach- und Hohlhandklatschen mit seinen Varianten muss sinnvolle Anwendung finden. Die Stampfschritte werden entweder mit einem Fuß oder abwechselnd mit beiden Füßen ausgeführt, wobei auf die verschiedenen Arten der Aufschlagtechnik von Ferse und Ballen besonders hingewiesen sei... wobei nicht die Stärke des Klanges, sondern seine Vielfalt und rhythmische Exaktheit entscheidend ist“ (Carl Orff. Zitiert nach Kugler 2000, S. 194).

In der Mouth-Percussion werden Geräusche mit dem Mund erzeugt, mit den Sprechwerkzeugen, jedoch ohne den Einsatz der Stimme. Beim Schnalzen, Schmatzen, Ploppen, Knutschen, Lippenflattern, Pfeifen, Prusten, Supfen, Saugen... entstehen mit differenzierten Bewegungen der Sprechwerkzeuge differenzierte Klänge. Mit der Backentrommel lassen sich über eine Veränderung der Mundöffnung sogar unterschiedliche Tonhöhen erzeugen.

A-Cappella-Gesang bedient sich meist der Voice-Percussion zur Imitation von Instrumentalklängen. Die Funktionen von Bass, Schlagzeug, Rhythmus- und Blasinstrumenten lassen sich mit der Stimme besonders gut imitieren, und auch für Kinder sind komplexe Rhythmen produzierbar. Das funktioniert über geräuschhafte Laute und über assoziative Silben, die den Klang eher beschreiben. Mit den „Füenf“ gibt es eine professionelle A-Cappella-Truppe, die bereits mehrere empfehlenswerte CDs für Kinder produziert hat.

Erfahrungen aus der einen Aufgabe sollten auf andere Aufgaben übertragbar sein. Möglichkeiten zum Transfer werden dazu angeboten und kenntlich gemacht. Die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Teilbereichen Musik, Wahrnehmung, Bewegung und Sprache legen dies nahe. Transfer meint aber auch, Eigenerfahrungen auf eine Partner- oder Gruppenaufgabe zu übertragen und zu kommunizieren. Im Folgenden wird deutlich, was gemeint ist.

Die Erfahrungen aus der Erforschung des eigenen Körpers als Instrument lassen sich in Partnerübungen teilweise auf andere übertragen und erweitern. Aber auch Gegenstände und Materialien aus Natur und Umwelt können – in ihrem Urzustand oder „instrumental“ weiterentwickelt – als Klang- und Rhythmusobjekte genutzt werden. „Hingegen erregen jene instrumentalen oder experimentellen Klangerzeuger die kindliche Neugier und Entdeckerlust, die ihnen erlauben, komplexe Erfahrungen zu machen... Die Untersuchung der akustischen Bedingungen der Klangerzeuger ermöglicht, im Sinne Klafkis, eine anschauliche kategoriale Erfahrung, die den Zusammenhang von Materialart, Bau, dem Klangort eines Instruments, der Aktionsart mit der sinnlichen Erfahrung der Klangqualität deutlich werden lässt“ (Meyer-Denkman 1974, S. 40).

Der Komponist Mauricio Kagel hat Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre „Gebrauchsgegenstände aus den unterschiedlichsten Funktions- und Lebensbereichen... bis zum Kinderspielzeug“ in seinen Werken verwendet. „Der Ansatz, Gebrauchsgegenstände unabhängig von ihrer intendierten Funktion zur Klangproduktion zu benutzen und sie damit für diese Zeit als Musikinstrument zu definieren, eröffnet Kagel ein weites Feld instrumentaler Möglichkeiten“ (Zarius 1975, o.S.).

Stühle, Tische, Wände und Boden – Töpfe, Tüten, Schuhschachteln und Plastikflaschen – Naturmaterialien wie Steine, Nüsse, Äste oder Federn, können musikalisch bespielt, sinnlich wahrgenommen und bewegt werden oder die Kinder zu einem bestimmten Bewegungsverhalten motivieren. Mit der Verfremdung der eigentlichen Bestimmung des Materials wird die (Um-)Welt neu erfahren, bewusster und interessierter wahrgenommen. In der bildenden Kunst finden sich ähnliche Formen der Auseinandersetzung mit alltäglichen Gegenständen – man denke nur an Picassos Stierkopf aus einem Fahrradsattel und Lenker. Daraus lässt sich ein weiteres methodisches Prinzip entwickeln, das bereits in der Planung aber auch in situationsgebundenen Ansätzen berücksichtigt werden sollte – der Kontext zu anderen Aktivitäten (Werken, Kunst und Sport, Medien, Natur und Naturwissenschaften) und eine ganzheitliche Einbindung in ein übergeordnetes Kindergartenthema. Kreativität wird damit in den Alltag hineingetragen, die Wertigkeit von alltäglichen Gegenständen und Naturmaterialien verändert sich. „Die unkonventionellen, experimentellen Aktionen mit Materialien vertiefen die kindliche Umwelterfahrung und lösen normierte Vorstellungen auf bzw. vermeiden sie“ (Meyer-Denkman 1974, S. 40).

Es versteht sich, dass dadurch das Interesse der Kinder an einer sprachlichen Benennung der Objekte und Handlungen deutlich verstärkt wird. Kommunikative und interaktive Prozesse finden dazu in der Aktion selbst, in der Vorbereitung und in der reflektiven Aufarbeitung statt. „Die Sprachentwicklung des Kindes vollzieht sich im gemeinsamen Tun, d.h. im Inter-

aktionsprozess des Kindes mit anderen. Dabei sind nonverbale Handlungen die Basis für verbales Handeln. Sprache entwickelt sich durch Interaktion und Kommunikation im Dialog... Die Kinder werden angeregt, Tätigkeiten zu verrichten. Dabei lernen sie Begriffe kennen und Benennungen gebrauchen, aber auch – und das scheint mir das Wichtigste – auf Handlungen sprachlich zu reagieren“ (Meixner 1994, S. 16/17).

### 3.3.1.3 Einsatz von Tonträgern – Themenstellungen in Musik und Bewegung

Der Einsatz von Tonträgern rechtfertigt sich allein aus kulturellen Gesichtspunkten, aber man muss sich darüber im Klaren sein, dass es nur eine Beziehungsrichtung der Bewegung und Wahrnehmung gibt. Die Musik kann mit den Bewegenden nicht interaktiv kommunizieren, dafür ist sie aber exakt wiederholbar und kann qualitativ, musikalisch und stilistisch andere Perspektiven beleuchten als das eigene Instrumentalspiel. In der Bewegungsumsetzung äußern sich je nach Themenstellung und Komplexität der Musik mehr emotionale, melodische, rhythmische oder dynamische Wahrnehmungen.

Bei der Auswahl und Formulierung der Themenstellung für eine Bewegungsumsetzung oder ein mehrere Aufgaben umfassendes Rhythmikangebot gilt grundsätzlich, dass die Themenstellung der kindlichen Vorstellungs- oder Erfahrungswelt entstammen sollte. Abstrakte Themenstellungen sind für erfahrene Rhythmik-Kinder sicher realisierbar, sie müssen aber sprachlich, intellektuell und rhythmisch in der Lage sein, abstrahierte Vorstellungen in Musik und Bewegung entwickeln zu können. Abstraktere Themen lassen sich oft mit Werken aus der bildenden Kunst verknüpfen oder daraus entwickeln. Beispielsweise „Rund und Eckig“ vielleicht in Verbindung mit einem kubistischen Werk von Picasso. Ein Kunstwerk kann auch für sich genommen als Thema für eine Umsetzung in Musik und Bewegung dienen.

- Themen mit Alltagsbezug bieten den Kindern mehr Möglichkeiten, ihre eigenen Erfahrungen und ihr eigenes Wissen einzubringen, auszutauschen und zu erweitern. Daraus ergibt sich eine ideale pädagogische Voraussetzung, um bei den Kindern Interesse und Motivation zu wecken. Der Bezug zur Lebenswelt der Kinder, zum gesellschaftlichen Leben überhaupt, wird auf einer spielerischen Ebene hergestellt, auf der sich die Kinder kreativ mit dem alltäglichen Thema auseinandersetzen.
- Umgekehrt wird über das Thema die Kommunikationsfähigkeit erweitert und Kreativität auch in den Alltag hineingetragen. Alltägliche Vorgänge werden wacher, sensibler und differenzierter wahrgenommen.

Mögliche Themen aus dem Alltag kommen für die Rhythmik aus den Bereichen

- Natur: Tiere und Pflanzen, Planeten, 4 Elemente
- Berufe
- Fahr- und Flugzeuge (Eisenbahn, Schiffe, Autos, Segelflugzeug, Fesselballon)
- Jahreszeiten, rituelle Feste

Bei der Musikauswahl sollte darauf geachtet werden, dass der kulturelle Aspekt auch tatsächlich berücksichtigt wird. Klassische Musik sollte dabei ge-

nauso vertreten sein wie Folklore und Volksmusik, Jazz und Formen der Experimentellen und der Neuen Musik. „Innerhalb meiner mehr als zehnjährigen Unterrichtspraxis wurde mir deutlich, dass die Strukturprinzipien neuer Musik... dem Wahrnehmungs- und Auffassungsvermögen der Kinder sowie ihren Klangexperimenten eher entgegenkommen als eine tonal gebundene Musik. Dies heißt jedoch nicht, dass beide Bereiche gegeneinander ausgespielt werden dürfen“ (Meyer-Drenkmann 1974, S. 36).

Aus meiner eigenen Unterrichtstätigkeit kann ich bestätigen, dass Kinder im Kindergartenalter noch recht offen auf jegliche Art von Musik reagieren. Sofern der häusliche musikalische Einfluss nicht zu stark und einseitig ist, befinden sie sich noch in der musikalischen Prägungs- und Sozialisationsphase. Dies sollte zur Horizonterweiterung mit einem vielseitigen musikalischen Angebot unbedingt genutzt werden. „Wie bei der Sprachentwicklung so findet auch bei der musikalischen Entwicklung eine zunehmende Anpassung an jene Normen, Regeln und Konventionen statt, die in der sozialen Gruppe und im weitesten Sinn in der Gesellschaft gelten“ (Stadler Elmer 2000, S. 33).

Auch in der Pop- oder U-Musik finden sich anspruchsvolle Titel, die insbesondere im rhythmisch-dynamischen Bereich oft tolle musikalische Ideen beinhalten (man denke nur an den Hit „Rock Your Body“ von Justin Timberlake). In gemeinsam mit den Kindern entwickelten und festgelegten Choreografien können kreative, mnemotische, räumliche und kinästhetische Fähigkeiten gleichermaßen gefördert werden.

Individuelle Eigenheiten müssen in festgelegten Choreografien nicht glatt gebügelt werden. Sie können als Ideen wertgeschätzt, aufgegriffen und damit den Kindern bewusst gemacht werden. Damit überwindet man auch bei kleineren Kindern die rein imitatorische Form des Lernens. „Beweglichkeit ist für Lowenfeld ein weiterer wichtiger Faktor schöpferischer Gestaltungstätigkeit. Er versteht darunter die Fähigkeit, sich schnell in neuen Situationen zurechtzufinden... Im kreativ gestalteten Unterricht gibt der Pädagoge Anregungen ‚Missgeschicke‘ schöpferisch zu verarbeiten, und zwar in tänzerischer, musikalischer, malerischer oder sprachlicher Improvisation in der Gruppe“ (Zöller 1974, S. 84).

Die heutigen Tonträger sind meist digital (CDs) und bestechen durch eine hervorragende Klangqualität. Dafür ist freilich auch ein entsprechend hochwertiges Abspielgerät notwendig. Tragbare Geräte sind flexibler einsetzbar, sollten aber vor dem Kauf unbedingt auf ihre klanglichen und dynamischen Möglichkeiten überprüft werden. Die Kinder sollen musikalisch-rhythmische Zusammenhänge differenziert wahrnehmen und ausdrücken – dafür ist ein plärrender CD-Player im Küchenradio-Format nicht geeignet.

Dementsprechend sollte Tonträgermusik auch nie als reines Beiwerk einer Bewegungsaufgabe benutzt werden. Je beliebiger die Auswahl und der Umgang mit Musik, desto oberflächlicher die Wahrnehmung und Umsetzung der Kinder. Meines Wissens gibt es für den sozialpädagogischen Bedarf kein aktuelles Kompendium mit Musikempfehlungen in schriftlicher Form. Dabei gäbe es wirklich mehr zu entdecken als Vivaldis „Vier Jahreszeiten“ und „Peter und der Wolf“. Hier gäbe es einen dringenden Bedarf.



### 3.3.2 Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache

#### 3.3.2.1 Gesang – Lieder und Improvisationen

Ein Lied ist die Verbindung von sprachlichen und musikalischen Ausdrucksmitteln. Mit den entsprechenden Liedern lassen sich alle Bereiche miteinander verbinden – Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache.

Der musikalische Teil ist der Gesang und die instrumentale Begleitung, wozu auch Körperinstrumente oder Materialklänge hinzuzählen. Die instrumentale Liedbegleitung – durch die pädagogische Fachkraft und die Kinder – kann metrisch, rhythmisch oder harmonisch strukturiert sein. Die Schwierigkeitsgrade sind unterschiedlich, bedingt durch die Komplexität des motorischen und vor allem des koordinativen Anspruchs.

Eine graduelle Auflistung der rhythmischen Begleitmöglichkeiten sähe folgendermaßen aus:

- Rhythmus der Instrumentalbegleitung orientiert sich am gesungenen Rhythmus der Melodie.
- Metrische Instrumentalbegleitung, das heißt in gleichmäßigem, durchgehendem Tempo.
- Eigener Begleitrhythmus, unabhängig vom gesungenen Rhythmus, rhythmisch ähnlich einer Schlagzeugbegleitung mit Bass-Drum und Snare in der Populärmusik.

Auch die harmonische Liedbegleitung unterliegt in rhythmisch-metrischer Hinsicht selbstverständlich einer zeitlichen Strukturierung, in der oben genannten graduellen Schwierigkeit. Allerdings erzeugt eine rhythmisch oder metrisch zu dichte harmonische Liedbegleitung einen musikalischen Brei.

- a. Die einfachste Form der harmonischen Liedbegleitung auf Stabspielen (Xylophon oder Metallophon) ist die Bordunbegleitung, eine Begleitung mit Grundton und Quinte, gleichzeitig gespielt.
- b. Etwas schwieriger ist es, die beiden Töne abwechselnd zu spielen.
- c. Dreiklangsbrechungen mit oder ohne Durchgangstöne.

Auf den Einsatz von Tonträgern als „Begleitinstrument“ sollte im Kindergarten verzichtet werden. Sich selbst als singende Erwachsene von einem Tonträger ersetzen zu lassen, halte ich für das absolut falsche pädagogische Signal! Dies verhindert jegliche interaktive Kommunikation, schafft keinerlei Identifikationsmöglichkeiten mit einem realen „Singvorbild“ und fördert eine (musikalische) Konsumhaltung. „Hohe Bedeutung haben offensichtlich die elektronischen Medien als Begleiter gewonnen, ein Ergebnis, das mit der Dominanz neuer Kinderlieder im Liedrepertoire des Kindergartens korrespondiert... Andererseits verhindern sie jede musikalische Flexibilität der pädagogischen Fachkraft, die Begleitung nach dem musikalischen Entwicklungsstand der Gruppe auszurichten, Tonhöhe und Tempo gruppenbezogen zu gestalten. Nicht selten handelt es sich um mediale ‚Vorbilder‘, die den natürlichen Stimmambitus auf sträfliche Weise nach unten verlagern“ (Brünger 2003, S. 105).

Bewegungen können als teilkörperliche Gesten im Sitzen oder Stehen und als ganzkörperliche, tänzerische Bewegungsmotive im Stehen oder in der Fortbewegung ausgeführt werden. Die Gestaltung der Motive anhand der inhaltlichen Ideen des Textes erleichtert den sprachlichen und e-motio-

nenalen Zugang. Die Verknüpfung mit den musikalisch-rhythmischen Strukturen des Liedes unterstützt die Verinnerlichung und damit die Merkfähigkeit aller angesprochenen Bereiche.

Die auditive Wahrnehmung und die Wahrnehmung der Atmung sind gefordert. Andere Wahrnehmungsbereiche sind abhängig von der Art der Musik- und Bewegungsbegleitung – kinästhetische, vestibuläre, räumliche, visuelle, taktile Wahrnehmungsfähigkeiten.

Sprache findet sich im Text der Lieder, kann aber auch fragmentarisch als Silben- oder Fantasiesprache vorkommen. Tradierte Lieder bedienen sich teilweise einer Sprache, die heute so nicht mehr gesprochen wird. Dies muss aber kein Hinderungsgrund sein, diese Lieder mit den Kindern zu singen. Fremde Wörter oder syntaktische Besonderheiten bilden Sprechansätze, erweitern die Lexik und machen die Texte als historisch und gesellschaftlich bedingte und – ähnlich der Lyrik – als künstlerische Ausdrucksform erkennbar. Die Themen tradierter Lieder, die heute noch gesungen werden, sind oft zeitlos, für Kinder gestern wie heute ansprechend: „Backe, backe, Kuchen“, „Im Märzen der Bauer“, „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“.

Es gibt noch andere Kriterien, die für oder gegen die Eignung eines Kinderliedes sprechen:

- Tonlage zwischen c1 und f2
- Tonumfang bis zu einer Oktave
- Keine großen Intervallsprünge (Abstände der Tonhöhen)
- Rhythmisch lebendig, etwaige besondere Schwierigkeiten wie Synkopen oder Änderung der Taktart beachten
- Text, der sich mit den kindlichen Interessen, ihrer Erfahrungs-, Gefühls-, Sprach- und Vorstellungswelt auseinandersetzt
- Situativer oder thematischer Bezug zu einem übergeordneten Thema

Bei der Liedauswahl kann altersabhängig nochmals bei sprachlichem, inhaltlichem und musikalischem Anspruch differenziert werden.

Die Auswahl an neuen Kinderliedern auf Tonträgern oder in Liederbüchern ist unüberschaubar groß und wird von der Industrie offensiv beworben. Da kann leicht die Meinung aufkommen, dass man nicht auf der Höhe der Zeit ist, wenn man die neuen Hits nicht parat hat. Die pädagogische Fachkraft sollte sich davon nicht beeinflussen lassen. In erster Linie sollte sie die nach den oben genannten Kriterien ausgewählten Lieder selbst gerne singen. Im Repertoire sollten tradierte und neue Lieder im besten Falle in einem einigermaßen ausgewogenen Verhältnis vorhanden sein. „Obwohl sich einige Volks- und Kinderlieder des 19. Jahrhunderts erstaunlicherweise in den ‚Charts‘ der Kindergartengruppen halten konnten (...), hat die Bedeutung dieser Liedergruppe erheblich abgenommen... Dialekt- und Brauchtumslieder als Ausdruck regionaler Identität haben so gut wie keine Bedeutung... Die Repertoirevermittlung in Ausbildung und Fortbildung entspricht nicht den Bedürfnissen der Kindergartenpraxis“ (Brünger 2003, S. 99-102).

Lieder werden im Kindergarten häufig zur Initialisierung und Begleitung von Ritualen benutzt. Lieder strukturieren einen Teil des Kindergartenalltags: Begrüßungs- und Abschiedslieder, Schlaf- und Essenslieder, Geburtstags- und Weihnachtslieder. Solche ritualisierten Liedanlässe sind für die Bildung eines Repertoires äußerst förderlich. Es sollte darauf geachtet

werden, dass vor allem die täglichen Lieder in sich variiert werden – sei es in der Art der instrumentalen Begleitung, gesanglich mit musikalischen Parametern, in der räumlichen Anordnung oder in der Bewegungsbegleitung. Sonst besteht die Gefahr, dass die Kinder das Lied nur noch als institutionalisierte Handlung ohne emotionalen und sinnlichen Bezug erleben und auch entsprechend singen. Um die Aufmerksamkeit sofort herzustellen, genügt es oft, ein Ritual unmittelbar, ohne verbale Anweisung anzuleiten. Über eine Differenzierung oder Ergänzung des Rituals lässt sich ein neues Lied einführen, ohne dass die bisherigen ritualisierten Strukturen an Bedeutung verlieren müssen, z.B. ein Extra-Begrüßungslied für den Montag und ein Extra-Abschiedslied für den Freitag, eine „Wunschliederliste“ für das Geburtstagskind, ein Lied für das Anzünden der Kerze vor dem Essen.

Singeanlässe gibt es aber noch wesentlich mehr – im Garten oder beim Waldspaziergang, vor dem Zähneputzen oder während dem Aufräumen, beim Basteln oder beim Backen – im ganzen Tagesablauf lassen sich Lieder integrieren.

Die Liedeinführung ist generell am erfolgreichsten, wenn das Lied in einem bestimmten thematischen Kontext steht. Die Einbettung in ein Ritual, eine alltägliche Handlung, ein rhythmisch-musikalisches Angebot oder ein allgemeines Kindergartenthema erleichtern den Zugang. Von Anfang an sollte Melodie, Rhythmus und Text im Zusammenhang dargeboten werden. „Melodie und Text gehören in einem Kinderlied stets zusammen. Das eine prägt sich durch das andere ein... Für jüngere Kinder sind besonders Lieder mit einem Refrain (= Kehrvers) geeignet, der sich durch die häufige Wiederholung bei den Kindern schnell einprägt“ (Nordmann 1998, S. 30).

Der Text wird über eine Verknüpfung mit inhaltlichen Gesten und Bewegungen lebendig und prägt sich in seiner rhythmisch-melodischen Struktur leichter ein. Body-Percussion oder elementare Instrumentalbegleitung stützen den musikalischen Ablauf. „Es ist daher ganz wörtlich zu verstehen, wenn wir davon sprechen, Musik mit Hand und Fuß und Stimme zu realisieren, statt später damit anzufangen, mit dem Kopf Begriffe und Regeln zu memorieren, für die es keine körperliche Vorerfahrung gibt... Kinder haben die Möglichkeit, diese Erfahrungen ganz selbstverständlich und lustvoll zu machen, wenn ihr Lernen mit dem ganzen Körper geschieht“ (Gruhn 2003, S. 69/70).

Die positiven Wirkungen des gemeinsamen Singens von Kinderliedern sind ursächlich emotional und inhaltlich, die Folgen sozial-integrativ und persönlichkeitsbildend. „...doch im Besonderen wirkt das Kinderlied als Verstärkung bei dem Erlernen der Sprache und damit als Medium beim Erwerb des bedeutendsten Sozialisationsmechanismus... Es handelt sich insgesamt um eine Wortschatz-Bildung und -Erweiterung an Stoffen der Umwelt, die mit dem engsten Umkreis des kleinen Kindes beginnt und langsam in die Erwachsenen-Umwelt vordringt... ebenso in Bezug auf die Syntax, da im sprachlichen Stil des Kinderliedes Merkmale charakteristisch sind, die den einfachsten Stufen der Syntax entsprechen... und die damit dem Kind in dieser elementarsten Form eine erste Eingewöhnung in syntaktische Regelmäßigkeit ermöglichen“ (Abel-Struth 1974, S. 49ff.). Lieder gliedern und ordnen die Sprache in regelmäßige Einheiten, die sich über musikalische Strukturen in Takten, Wiederholungsmotiven und Strophen manifestieren.

Auf der phonetischen Ebene bietet das Singen durch die Kopplung mit einer differenzierteren auditiven Wahrnehmung, durch die Verdeutlichung der Aussprache und durch den Gebrauch der Schriftsprache ein reichhaltiges Potenzial für Sprach- und Schrifterwerb. Was in der alltäglichen Konversation oft nicht mehr wahrnehmbar ist, wird beim Singen von Liedern verdeutlicht. Dies bietet vor allem für Kinder mit besonderen Bedürfnissen Gelegenheiten, sprachliche Feinheiten im Schutz der Gruppe wahrzunehmen, zu üben und zu lernen.

Die Kinder singen auch für sich alleine, im Spiel vertieft, wie eine Art musikalisches Selbstgespräch. Das beginnt schon im Säuglingsalter mit Silbengesängen und setzt sich später mit improvisierten Melodien und Texten fort. „Mit der Bezeichnung ‚Potpourrigesänge‘ ... bezeichnet Moog eine Mischform aus bekannten Text- und Liedfragmenten, die vom Kind vertauscht, verändert, anders zusammengefügt und in kleinere und größere ‚Eigenpassagen‘ eingepasst werden... Moog beschreibt auch den Typus der so genannten ‚Erzählgesänge‘ wo zwar irgendwelche Texte gesungen werden, aber ohne Adressat, und wenn gerade die Worte fehlen, werden sinnfreie Silben verwendet. Nach Moog haben die spontanen ‚Potpourri- und Erzählgesänge‘ ihren aktivsten Stand im Alter zwischen drei und vier Jahren, danach würde die Häufigkeit abnehmen“ (Stadler Elmer 2000, S. 92). Bei meinen eigenen Kindern kann ich die Abnahme der Häufigkeit dieser Gesangseinlagen nicht bestätigen. Mit neun und elf Jahren machen sie das heute immer noch gerne. Inhalt und Bewegungsbegleitung ändern sich natürlich, es werden aber immer noch Fantasiewörter und Reime mit Rhythmen und Sprechmelodien zu sinnigen und unsinnigen Liedern verknüpft. Und die Jugend macht dasselbe mit Rappen und Scatten.

Dieses kreative Potenzial im spielerischen Umgang mit Sprache und Musik gilt es zu nutzen. Die pädagogische Fachkraft sollte die Kinder in ihren Wort-, Text- und Melodie-Erfindungen bestärken, die Reime und Gesänge aufgreifen, rhythmisch und melodisch weiterführen, selbst einmal etwas gesungen erzählen. Richtig oder falsch gibt es dabei nicht, nur Spaß und echte Neugier am Umgang mit den Kindern, dem Singen und sich selbst.

Auch Singübungen können zu einem sing- und sinnlichen Erlebnis werden. Zum einen werden die Stimm- und damit auch die Sprechwerkzeuge geschult, mit Übungen im stummen Löwenbrüllen, im Schnauben der Pferde, im Grimassenschneiden der Clowns, im Kauen und Aus-dem-Mundziehen von Riesenkaugummis und sogar im Zunge rausstrecken. Singübungen mit Vokalen und Konsonanten, homophon oder polyphon, sind mal zum Lachen, mal zum Staunen. Zum anderen gibt es Atem- und Körperbewusstseinsübungen mit eher meditativem Charakter. „Die Entstehung des Schalls an den Stimmbändern nennt man Phonation, die Veränderung und Formung des Schalls durch Rachenraum, Mundhöhle, Zunge und Lippen (den Artikulationsorganen) heißt Artikulation. Beide Vorgänge spielen sich beim Singen und beim Sprechen immer ab“ (Spitzer 2002, S. 252).

### 3.3.2.2 Von der Traumreise über die Klanggeschichte zum Rhythmiktheater

In einer *Traumreise* werden über die Sprache und über assoziative Musik oder Klänge Vorstellungen geweckt. Über die auditive Wahrnehmungsebene entstehen vor dem inneren Auge Bilder, in der inneren Nase Gerüche, auf der Haut Wärme und Kälte und wenn die Reise ins Schlaraffenland geht, dann haben sogar die Geschmacksnerven in der Vorstellung noch was zu tun.

Eine Traumreise bedient sich einer blumigen, bunten und subtilen Sprache, frei gesprochen oder abgelesen, lebendig vorgetragen mit Pausen, in denen die Bilder entstehen und wirken können. Sich und den Kindern so viel Zeit geben, um in die Geschichte wirklich auch reinzufinden. Fertige Traumreisen von Tonträgern können das nicht! Beliebte Themen sind Reisen in fremde Länder, Natur-, Tier-, Meeres- und Himmelsgeschichten. Die Ansprache der Kinder erfolgt direkt mit „du“. Die Musik kommt vom Tonträger, bleibt im Hintergrund und unterstützt den Gesamtcharakter. Oder sie wird live dazu gespielt, unterstützt den Gesamtcharakter, greift aber auch abstrahierend, illustrierend oder imitierend ein. Die Traumreise kann mit einem feinen Duft von einem Duftlämpchen und einer kuscheligen Atmosphäre unterstützt werden. Die Kinder liegen am besten mit geschlossenen Augen auf Matten oder Teppichen auf dem Rücken; wer mag, kann die Augen auch auf lassen. Unbedingt notwendig sind eine ruhige, entspannte Atmosphäre, eine angenehme Raum- und Bodentemperatur, keine blendende Sonne oder Deckenbeleuchtung.

Die „traumhafte“ Verbindung von Sprache, Musik und inneren Bildern ist nicht nur bei Kindern sehr beliebt. Sie fördert Entspannung und Konzentration zugleich. Die Kinder können ihre Fantasie frei entfalten, es gibt zunächst kein nach außen hin sichtbares oder hörbares Ergebnis, Sprache wird in der inneren Vorstellung plastische Fiktion. In einer anschließenden Reflexion sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Wahrnehmungen, Gefühle und Bilder mit eigenen Worten mitzuteilen. Vor allem für die Vorschulkinder bietet sich die Gelegenheit, Lexik und Syntax in einem abstrahierten Kontext kommunikativ zu entwickeln.

Als *Klanggeschichte* bezeichnet man eine Geschichte, die mit Klängen begleitet wird. Dabei gilt es, die sprachlichen Motive phonetisch und inhaltlich auf ihren musikalischen Gehalt und auf ihre semantischen und sinnlichen Deutungsmöglichkeiten zu untersuchen. Alle musikalischen Parameter werden zur assoziativen oder imitativen Entwicklung von Geräuschen, Klängen, melodischen und rhythmischen Motiven herangezogen. Dabei können sprachliche und musikalische Motive abhängig von ihrer dynamischen und zeitlichen Struktur parallel oder sukzessive in Beziehung gesetzt werden. Syntaktische Elemente finden sich im musikalischen Ablauf wieder. Komplexere musikalische Vor-, Zwischen- und Nachspiele – Introduction, Interlude, Coda – können Stimmungen vorbereiten und zusammenfassen. Musikalischer und sprachlicher Ausdruck treten damit in eine von der Sprache diktierte Korrelation, ohne jedoch die Wertigkeit der Musik im Gesamtprodukt zu entkräften. Ribke warnt in diesem Zusammenhang vor der Gefahr, dass „einzelne Klangaktionen nur kurz ‚aufblitzen‘ und eine große Anzahl von Klängen sich unverbunden, quasi stichwortartig auf der Zeitleiste aufreihet... Klanggestaltungen sind keine ‚Klangkulissen‘, sondern bringen die

inneren Qualitäten eines Themas in einen musikalischen Zeitverlauf, der auch ohne Kenntnis des Sujets einen musikalisch-dramaturgischen Sinn hat“ (Ribke 2004, S. 55f.).

Das musikalische Ergebnis der oben beschriebenen Entwicklung von Klanggeschichten kann auch formal getrennt von der Sprache interpretiert werden. Der musikalische Ablauf und Inhalt wird ohne Sprache dargeboten, die Musik spricht quasi für sich.

Howard Gardner äußert sich in „Abschied vom IQ“ über den Zusammenhang von musikalischer und sprachlicher Intelligenz: „Hier lässt sich vielleicht ein Vergleich mit der Sprache anstellen. Ebenso, wie man in der Sprache mehrere Ebenen unterscheiden kann – von der untersten phonetischen Stufe über den Sinn für Wortfolge und Wortbedeutung bis zu der Fähigkeit, längere Sprachgebilde wie Geschichten zu verstehen –, ist es auch im Reich der Musik möglich, die Sensibilität in Bezug auf einzelne Töne oder Phrasen zu testen und außerdem zu prüfen, wie diese in größeren musikalischen Werken mit eigenen Organisationsregeln fungieren“ (Gardner 1985, S. 107).

*Rhythmiktheater* meint die expressive Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache in einer darstellerischen, theatralen Form. Elementare Musik- und Bewegungsformen können für sich stehen und mit Sprachelementen verknüpft werden, die lyrisch oder dialogisch sind. Themen können offen gestaltet sein oder sich Vorlagen aus Musik, Kinderliteratur, Lyrik oder der bildenden Kunst bedienen. Eine prozessorientierte Entwicklung orientiert sich nicht an fertigen, womöglich fremden Vorlagen, sondern an den Fähigkeiten und Ideen der Kinder in Verbindung mit den eigenen konzeptionellen Vorstellungen.

Sprache und Stimme werden als elementare Darstellungsmittel in geräuschhafter, lyrischer und liedhafter Form gesprochen, gesungen und gerappt. „Die Rhythmisierung und ‚Tonisierung‘ bringt es mit sich, sowohl die klangliche Qualität des Wortes auszukosten als auch in der Intensität rhythmisierten Sprechens der Bedeutung bzw. der Bildkraft des Wortes verstärkt inne zu werden...Das Wort als rhythmisch-klangliche Figur wird zugleich körperhaft-sinnlich und geistig sinnhaft erfahren“ (Thomas 1982, S. 171).

Der Sprachausdruck bedient sich musikalischer Kategorien, wobei es melodische, dynamische, temporale und artikulatorische Kategorien gibt (vgl. Lotzmann 1982, S.30). „Die Rhythmik erstrebt keine Überhöhung der Sprache wie die Lauteurythmie, sondern ein Wach- und Sensibelwerden für sprachliche Phänomene rhythmischer, klanglicher und melodischer Art. Diese bewirken eine Differenzierung der Bewegung... und bereichern die musikalischen Ausdrucksmittel“ (Bünner 1975, S. 83). Phonetik und Semantik finden in Klang, Rhythmus und Ausdruck von Musik und Bewegung ihre darstellerische Entsprechung. Die Gewichtung von Sprache als exakt reproduzierbare Konstruktion steht hinter einer inhaltlichen, musikalischen und emotionalen Grundaussage. Auf dieser Ebene unterstützen Musik und Bewegung auch die Reproduzierbarkeit von Sprache.

### 3.3.2.3 Gedichte, Kinderreime, Fingerspiele

Lyrische Sprachformen üben auf Kinder einen besonderen Reiz aus. Eingängige Sprachrhythmen und Endreime machen Sprache auf spielerische Art reproduzierbar und regen zu eigenen Dichtungen an. Die rein inhaltliche Ebene von Sprache wird verdichtet und gleichzeitig erweitert, allegorische und musikalische Funktionen werden deutlich. Beides lässt sich in Sprache, Musik und Bewegung klanglich und rhythmisch darstellen. Der Zusammenhang von Syntax und Atmung wird über lyrische Sprachformen verdeutlicht und verinnerlicht.

Die dadaistische Sprachkunst eines Ernst Jandl findet sich bei den Kindern in Nonsensversen wieder. Einzelne Silben werden rhythmisch aneinander gereiht oder verbinden sich zu neuen Wortschöpfungen. Phonetische, syntaktische und semantische Abweichungen von der Regelsprache werden nicht als Fehler betrachtet, sondern bewusst zur lyrisch, rhythmisch-musikalischen Gestaltung von Sprache benutzt. Der assoziative und musikalische Gehalt von Sprache wird in dadaistischer Lyrik besonders anschaulich.

Auch unter den Klassikern finden sich von Goethe über Heine, Morgenstern, Busch, Ringelnatz u.a. zahlreiche Beispiele kindgerechter Lyrik. Gedichte von James Krüss, Josef Guggenmoos u.a. werden als Kinderlyrik bezeichnet. Bei der Auswahl geeigneter Gedichte sollten eigene Interessen und Vorlieben genauso berücksichtigt werden, wie die sprachlichen, inhaltlichen, sinnlichen und spielerischen Zugangsmöglichkeiten für die Kinder. „Erst wenn Poesie eigene Erfahrungen wachruft und eigenen Ausdruck im Handeln der Kinder findet, entsteht jene Energie, die im Leben wie in der Kunst zu schöpferischen Impulsen führt... Prägt sich der Wortlaut im ganzheitlichen Umgang damit nach und nach ein, so wird dieser Prozess eher durch die englische Bezeichnung ‚by heart‘ beschrieben: Der Text wird von innen her ‚mit dem Herzen‘ erfasst“ (Brandt-Köhn 1998, S. 10).

Fingerspiele von Wilma Ellersiek u.a. stellen elementare Zusammenhänge zwischen Klang, Rhythmus und Ausdruck von Sprache mit differenzierten, sensomotorischen Finger- und Handgesten her. Fein- und grobmotorische Bewegungen werden dynamisch, rhythmisch und klanglich unmittelbar mit einer bildhaften, sinnlichen und phonetischen Sprache gekoppelt. Die sensomotorischen Abläufe können passiv oder aktiv gestaltet werden, mit oder ohne Bezugsperson. In beiden Fällen steht die kinästhetische und taktile Wahrnehmung serieller Abläufe in direktem Zusammenhang zu syntaktisch und prosodisch gestalteten Sprachfolgen. Konkrete Sprache, fantasievolle Namen und kreative Wortschöpfungen sind für die rezeptive und expressive Entwicklung von Phonetik und Semantik gleichermaßen geeignet. Fingerspiele lassen sich häufig auch ganzkörperlich oder über Fortbewegung in den Raum übertragen. Eine rhythmische und klangliche Begleitung unterstützt Sprachrhythmus und Inhalt.

Die Übergänge vom Gedicht zum Lied sind fließend und Kinder empfinden eine Trennung meist nicht als relevant. „Die Gemeinsamkeit betrifft die zeitliche Organisation der Laute: Beide, die gesprochenen und die gesungenen Laute sind hierarchisch gegliedert. Das bedeutet, dass es im Zeitverlauf Stellen gibt, die wichtiger sind als andere... Diese genannten Merkmale kommen in der gesprochenen Sprache nicht vor. Sie erleichtern das

Wiederholen, das Erinnern und das gemeinsame Ausüben...“ (Stadler Elmer 2000, S. 28).

#### 3.3.2.4 Wahrnehmen, Sprechen, Schreiben – kinästhetische und auditive Wahrnehmung

Konsequenterweise handelt es sich bei Übungen, die von der Stille ausgehen, um eine erste Form auditiver und kinästhetischer Wahrnehmung: Eigene und fremde Körper- und Atemgeräusche, Geräusche aus dem Raum oder von draußen können wahrgenommen und identifiziert werden. Das Bewusstsein für die eigenen Atemräume, die eigene Atembewegung, den Aufbau des eigenen Körpers kann in Stilleübungen entwickelt werden. In Stilleübungen wird ein Gegenpol zu einer geräuschüberfluteten Umwelt geschaffen. „Lärm gefährdet Lernentwicklungen aller Kinder, nicht nur Kinder mit Hörbehinderungen, sondern besonders auch Kinder, deren Erstsprache nicht deutsch ist und Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ (Wiedemann 2004, S. 1). Räume beeinflussen die Wahrnehmung des Klangs von Stimme, Musik und Geräuschen. „In einer Studie der Heriot-Watt-Universität Edinburgh wurde nachgewiesen, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Raumakustik zu deutlichen Verbesserungen der Sprachverständlichkeit führen. Diese Studie kann in englischer Sprache und auch mit deutscher Übersetzung bei der Firma Ecophon angefordert werden unter [info@ecophon.de](mailto:info@ecophon.de)“ (Wiedemann 2004, S. 24).

Die Raumakustik kann freilich auch als Erlebnisqualität differenziert wahrgenommen werden. Ein Lied klingt im Waschraum völlig anders als im Gruppen- oder Bewegungsraum. Die eigene Stimme kann über Mikrofon, Megafon, im Eimer oder auf Tonträger anders wahrgenommen werden, als wenn sie „unvermittelt“ im Raum gehört und körperlich gespürt wird. Die Kinder entdecken durch die besonderen akustischen Situationen den Klang ihrer eigenen Stimmen neu. Auch der Raum selbst kann akustisch erfahrbar gemacht werden. Mit Händen und Füßen werden Wände, Boden, Türen, Fenster und Möbel zum Klingen gebracht, die Kinder entdecken den Raum in der Bewegung als sinnlich wahrnehmbar.

In Höraufgaben wird die auditive Wahrnehmungsfähigkeit differenziert geschult.

In akustischen Angeboten jedweder Art können dynamische, zeitliche, klangliche, formale, instrumentale, materielle und emotionale Merkmale erlebt, erkannt und benannt werden. Das Hörangebot kann sich auf elementare Musikinstrumente, Materialien und Stimme beschränken, mit denen sich die wesentlichen musikalischen und emotionalen Parameter dann von den Kindern auch selbst darstellen lassen. Hieraus ergibt sich ein Transfer zur differenzierten Wahrnehmung von Sprache, die sich derselben prosodischen Ausdrucksmittel bedient. „Die differenzierte Unterscheidung von Umweltschall, das Reagieren auf akustische Signale trägt zum Erkennen umweltbedingter Informationen bei. Je differenzierter ein Kind vokale Klangnuancen, einen bestimmten Tonfall sowie gestische und mimische Zeichen unterscheiden lernt, desto eher wird es nicht nur musikalische In-



formationen hören und deren Übertragungsformen verstehen lernen, sondern auch Sprachinhalte“ (Meyer-Denkman 1974, S. 39).

Höraufgaben mit Umweltgeräuschen von Tonträgern stellen durch die Loslösung aus einem realen Bezugssystem und die Reduzierung auf das akustische Moment bereits eine Abstrahierung des tatsächlichen Vorgangs dar – ein Geräusch als Stellvertreter für ein Objekt oder einen Vorgang. Ein Wort stellt zwar im phonetischen Sinn nicht die Weiterentwicklung des Geräuschs dar, aber eine Weiterentwicklung im Abstraktionsgrad. Umweltgeräusche schaffen einen Alltagsbezug und sind zur Differenzierung musikalischer und prosodischer Parameter geeignet.

Höraufgaben mit komplexerer Musik sind für Kinder im Kindergartenalter schwieriger zu bewältigen. Die isolierte Wahrnehmung einzelner Instrumente oder musikalischer Parameter aus einem komplexen musikalischen Kontext heraus stellt für die Kinder eine hohe Anforderung dar. Sie benötigen dafür eine Art WahrnehmungsfILTER, den sie als selektive Wahrnehmungsfunktion aber auch im Alltag benötigen. „Zusätzlich ist das normal entwickelte Gehör in der Lage, Störgeräusche in gewissem Grade zu unterdrücken bzw. kann diese Fähigkeit bei erzieherischer Forderung und Förderung weiter ausbauen... Beim Lauschen ist unser Gehör in der Lage, durch Aufmerksamkeitszuwendung über rückläufige Nervenbahnen neuronale Schaltelemente kurzzeitig so zu verändern, dass nur ganz bestimmte Frequenzen bevorzugt durchgeschaltet (Bandpass-Filter) und andere unterdrückt (Bandsperre) werden“ (Spreng 2004, S. 15).

Die Lösung von Höraufgaben erfolgt in der Bewegung – teil- oder ganzkörperlich, in der Fortbewegung oder am Platz, einzeln oder in Kontakt mit einem Partner/der Gruppe; oder in der stimmlichen/instrumentalen Imitation des Gehörten. Daran schließt sich in einem Reflexionsgespräch die beschreibende, sprachliche Formulierung an, die freilich auch in der unmittelbaren Folge von Hören und Sprechen möglich ist. Dabei sollte jedoch klar sein, dass Kinder die gängigen Begrifflichkeiten der Musiksprache zur Beschreibung musikalischer Parameter nur dann sinngemäß richtig verwenden können, wenn sie diese in Bewegung schon erlebt und selbst musikalisch gestaltet haben. „Es ist ein relativ später Entwicklungsschritt, über musikalische Erfahrungen mit anderen kommunizieren zu können, d.h. mit sprachlichen Begriffen und gemäß unserer Konventionen bestimmte musikalische Ereignisse umschreiben zu können. Diese Fähigkeit, Hörbares mit Begriffen mitteilen zu können, geht über das konkrete musikalische Handeln hinaus“ (Stadler Elmer 2000, S. 73).

Die Be-Zeichnung musikalischer Vorgänge kann aber auch mit grafischen Symbolen erfolgen. Die Notenschrift stellt dabei nur ein mögliches System dar. In moderneren Kompositionen finden sich freiere Symbole, die durchaus in der Lage sind, musikalische Parameter zu beschreiben, dem Leser oder Interpreten aber einen größeren Interpretationsspielraum einräumen. Solche Symbole können Kinder selbst erfinden und es entstehen bei unabhängig voneinander gelösten Höraufgaben erstaunliche Übereinstimmungen in den grafischen Symbolen. Über die Ergebnisse einer Höraufgabe hinaus kann aus den geschaffenen Symbolen, nach einer allgemeinen Übereinkunft, eine neue musikalische Spielvorlage gestaltet werden. Die schöpferische und kommunikative Wertigkeit von grafischen Symbolen in

Form von abstrahierten Zeichen werden in der Musik erlebbar und hörbar. Ein solches Symbolsystem ist ähnlich gelagert wie die Beziehung von Schrift und Sprache, die sich ebenfalls als ein grafisch-lautliches Symbolsystem darstellt. Erst wenn Wörter, geschrieben oder gesprochen, als Symbol von Materie zugeordnet werden, können sie in ihrer Begrifflichkeit richtig erfasst, verstanden und benutzt werden. „Wie bereits angemerkt, sind Symbole Gebilde: physische Gebilde wie Zeichen auf einem Blatt Papier; wahrnehmbare Gebilde wie Wörter; begriffliche Gebilde wie Ideen in einem Traum... Sie beziehen sich auf, repräsentieren oder bezeichnen einige Aspekte des Lebens“ (Gardner 1999, S. 35).

Die in verschiedenen Sprachfördermodellen vorzufindenden Silbenklatschübungen sind für die Phonation und für den Übergang zur Schriftsprache hilfreich. Die Übungen sollten in einem thematischen oder situativen Kontext stehen und noch wichtiger, die prosodischen Merkmale sollten zur Verdeutlichung in ihrer Musikalität eher übertrieben als unterschlagen werden. Einzelnen Silben können unterschiedliche Notenwerte, Betonungen und Tonhöhen zugeordnet werden, sie können auftaktig oder volltaktig gesprochen werden, in Anlehnung an die „natürlich“ gesprochene Sprache, aber durchaus auch in einer „künstlerischen“ Interpretation. Die Silben können aber nicht nur musikalisch geklatscht sondern auch rhythmisch bewegt umgesetzt werden – teil- oder ganzkörperlich, vornehmlich inhaltlich orientiert. Eine monotone, lediglich metrische Umsetzung der Silben wirkt leblos, unmotiviert und entspricht nicht der gesprochenen Sprache und sollte daher unbedingt vermieden werden.

Übungen, die sich auf die grafische und klangliche Gestalt der Sprachlaute beziehen, sind zur Schriftanbahnung hilfreich. Mit Einzellaute oder Silben äußern wir uns impulsiv als Reaktion auf eine Wahrnehmung, eine Vorstellung oder eine Empfindung. Daraus lassen sich fantasievolle Sprachspiele und Geschichten entwickeln, die sich aber eher auf die lautliche Gestalt als auf die grafische Form beziehen. Ein *i* lässt sich aber auch in Haltung und Bewegung darstellen, und unterscheidet sich dabei sicher deutlich von einem *o* oder einem *u*. Schwungvolle, runde oder geführte, gerade Bewegungen geben in ihrer Polarität einen Hinweis auf räumliche Struktur und ihre Entstehung. Die räumlichen und kinästhetischen Wahrnehmungsebenen sind notwendige Voraussetzung für die Erfassung und Darstellung von Schriftsymbolen.

Wenn man die metaphysischen und theosophischen Bezüge einmal beiseite lässt, kann man dafür auch aus der Eurythmie Ideen aufgreifen. „Die Vokale sind Sprachformen, die im menschlichen Inneren als Reaktion auf herandringende Wahrnehmungen gebildet werden... Sich frei in die Welt hineinstellen, aufrecht, der Schwere sich entringen, ist eurythmisch ein *I*,... Seele, die sich in Staunen auflöst: *A* ... In Bewunderung und Liebe umschließt die Seele die Welt im *O*. Im *E* behauptet das Ich sich gegenüber einem anderen Ich oder der Außenwelt. Im *U* tut sich ein tiefes Sichversenkenwollen in die Dinge kund“ (Klink 1975, S. 177). Das liest sich doch beinahe schon wie eine Regieanweisung für ein spannendes Buchstabendrama.

### 3.3.2.5 Raum – Zeit – Kraft – Form in Improvisation und Gestaltung

Rhythmikaufgaben in Sprache, Musik und Bewegung lassen sich methodisch in Wahrnehmungs-, Improvisations- und Gestaltungsaufgaben unterscheiden. Improvisation bedeutet die unmittelbare, spontane Umsetzung eines vorgegebenen Themas in Sprache, Musik und/oder Bewegung. Improvisation wird häufig auch als Exploration oder Experimentierphase bezeichnet. Um Beliebigkeiten zu vermeiden, ist es wichtig, den Kindern eine Orientierung zu geben, einen Rahmen, in dem sie sich frei bewegen können.

Aus der Improvisation lassen sich Motive für eine Gestaltung entnehmen. Gestaltung meint die Festlegung eines erprobten Ablaufs in Sprache, Musik und Bewegung, meist in Verbindung mit einer abschließenden Präsentation.

Parameter aus den Bereichen Raum, Zeit, Kraft und Form bilden in Improvisation und Gestaltung die entscheidenden Variablen, die der pädagogischen Fachkraft generell als Repertoire für Impulssetzungen dienen. Thematische und zielgruppenorientierte Vorstellungshilfen unterstützen den impulsiven kreativen und kommunikativen Prozess. Festgefahrene Verhaltensmuster können mit gezielten Impulsen aus den einzelnen Bereichen aufgebrochen, Hemmungen abgebaut, Spontanität und Kreativität gefördert, die Ausdrucksmöglichkeiten erweitert werden.

In Sprache, Musik und Bewegung können folgende Polaritäten in jeglichem Grad der Differenzierung umgesetzt werden, wobei nicht jeder Parameter für Sprache, Musik und Bewegung gleichermaßen gilt:

- *Raum*: Richtungen (hoch – tief, oben – unten, rechts – links, vorne – hinten, eng – weit)
- *Zeit*: Tempo (schnell – langsam) und Rhythmus (Dauern und Pausen)
- *Kraft*: Spannung – Lösung, schwer – leicht, laut – leise
- *Form*: Qualität (weich – hart, rund – eckig, geschwungen – geführt) und Gesamtstruktur als Aufbau und Ablauf (teil- oder ganzkörperlich, Solo-, Partner- und Gruppenformen, Führen – Folgen, mit und ohne Gerät)

Keiner der Parameter kann völlig isoliert interpretiert werden, aber eine Begrenzung und Fokussierung kann Beliebigkeiten verhindern und neue Perspektiven eröffnen. „Obgleich alle vier Gegebenheiten unauflöslich zusammenhängen und keine sich von der andern gänzlich trennen lässt, so kann doch jederzeit jede einzelne von ihnen durch die Aufgabenstellung in den Vordergrund des Bewusstseins gerückt werden“ (Feudel 1949, S. 69).

## 3.4 Materialien und Geräte

### 3.4.1.1 Naturmaterialien

Die Orientierung am Rhythmus der Jahreszeiten und an rituellen Festen sollte bei der Auswahl der Naturmaterialien berücksichtigt werden. Für den Einsatz in der Rhythmik eignen sich insbesondere folgende Arten: Nüsse, Steine, Federn, Blätter, Äste, Kastanien, Muscheln, Früchte.

Wenn die Naturmaterialien mit den Kindern gemeinsam gesammelt werden können, entsteht eine höhere Wertigkeit und Identifikation mit dem Material. Die Wahrnehmung von Natur und Umwelt wird intensiviert, ein Spaziergang wird zu einem spannenden Erlebnis mit vielerlei sinnlichen Erfahrungen. Nicht nur in Waldkindergärten kann Rhythmik mit Naturmaterialien in der freien Natur stattfinden. Naturmaterialien sind also wertvoll, kosten aber kein Geld. Ein solcher Zusammenhang sollte den Kindern durchaus vermittelt werden. Eine wertschätzende Behandlung der gesammelten Naturmaterialien durch die Begleitpersonen ist pädagogisch sehr wichtig und schärft die Sinne der Kinder.

Egal ob gesammelt oder mitgebracht – die Materialien sollen in ihrer jeweiligen Beschaffenheit mit Fühlen, Riechen und eventuell Schmecken, Betrachten, Vergleichen und Geräuschhören sinnlich differenziert erfahren werden. Dies fördert die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen und schafft gleichzeitig interessante Sprechanlässe. Das Material wird am intensivsten gefühlt, wenn der Tastsinn nicht von den anderen Sinnesorganen beeinflusst wird. Deshalb ist es angeraten, die Materialien in einer Fühlkiste, unter einem Tuch, in einem Sack o.ä. ungesehen und unerhört fühlen zu lassen. Augen verbinden ist methodisch sehr umständlich, deshalb nicht empfehlenswert. Ohne Aufwand und trotzdem ungesehen können die Materialien mit den Händen auf dem Rücken gefühlt werden. Wenn die Materialien gefühlt wurden, sollten sie danach freilich auch mit den anderen Sinnen bewusst und differenziert wahrgenommen, verglichen und beschrieben werden.

Fühlspiele mit Materialien fördern

- die verschiedenen Wahrnehmungsebenen
- die Entwicklung von Lexik, Semantik und Syntax
- Differenzierungsfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Geduld
- Abstraktions- und Vorstellungsvermögen
- Anpassungsfähigkeit an Regeln.

Naturmaterialien können auch in der Bewegung und musikalisch erfahren werden. Ihre spezifischen Eigenschaften und sinnlichen Qualitäten erweitern das Ausdruckspotenzial und erfordern eine kreative, angemessene Umsetzung in Musik und Bewegung. Es ist naheliegend, dass Steine andere Lösungen provozieren als Federn. „Mit der Sensibilisierung des Wahrnehmungsvermögens ist die Differenzierung der ausführenden Motorik und des sprachlichen Vermögens untrennbar gekoppelt. Der Zusammenhang von Selbsterfahrung und Sacherfahrung wird einsichtig. Da die Möglichkeiten des verändernden Eingreifens und kreativen Weiterführens von Anfang an integriert sind, können Einseitigkeiten einer rein analytisch-reflektierenden Wahrnehmungserziehung vermieden werden“ (Bünner 1975, S. 78).

Naturmaterialien eignen sich nicht nur für die Rhythmik sondern auch für gestalterische Arbeiten im Bereich des Werkens und der bildenden Kunst sowie für Raum- und Tischgestaltung. Ganzheitliche Lern- und Bildungsprozesse sind in ihrer Wirkung eindeutig intensiver und nachhaltiger und sollten bei jeglicher Art von Angebotsplanung berücksichtigt werden. „Solch synaptisches Lernen in der Großhirnrinde ist langsam und lebt von

der Wiederholung... Das bedeutet jedoch keineswegs, sich die immer gleichen Inhalte einzubläuen. Im Gegenteil: Stumpfsinn scheint der Hauptfeind des Lernens zu sein. Mehr Erfolg verspricht, das Gehirn auf stets etwas andere Weise anzuregen, ihm durch variierte Aufgaben und andere Herangehensweisen immer wieder neuen Anlass zur Auseinandersetzung mit dem Thema zu geben, je reicher und vielfältiger, desto besser“ (Mechsner 2004, S. 170).

#### 3.4.1.2 Klassische Rhythmikgeräte, Alltags- und Umweltmaterialien

Die klassischen Geräte in der Rhythmik sind Reifen, Stab, Tücher, Ball und Seil.

Jedoch kann in der Rhythmik alles eingesetzt werden, was nicht niet- und nagelfest ist, was sich bewegen lässt oder zu Bewegungen, Musik und Wahrnehmungsaufgaben motiviert – Stühle, Tisch, Schirm, Kleider, Kleiderbügel, Folien, Zeitungen, Kartons, Schuhschachteln, Plastikflaschen, Joghurtbecher, Eimer, Fässer, Kanister, Bierdeckel, Säcke, Koffer, Wäscheständer, Saugnäpfe, Küchengeräte, Spannbetttücher, Schrottplatz- und Sperrmüllartikel.

Dinge, die im Alltag lediglich eine funktionale Rolle einnehmen, werden in der Rhythmik zu einem wertvollen Spielgerät, mit dem sich die Kinder auf kreative Art und Weise in Musik, Bewegung und Wahrnehmung beschäftigen. „Die unkonventionellen, experimentellen Aktionen mit Materialien vertiefen die kindliche Umwelterfahrung und lösen normierte Vorstellungen auf bzw. vermeiden sie“ (Meyer-Denkman 1974, S. 40). Im Gegensatz zu Spielzeug mit vorgegebener Handhabung besteht das kreative Potenzial der Geräte und Materialien in ihrer Offenheit und Multifunktionalität. Geräte und Materialien werden zu Instrumenten, mit denen sich differenzierte Geräusche und Klänge erzeugen lassen. In den Musik- und Tanzproduktionen von „Stomp“ wird der dynamische und kreative Umgang mit Alltagsmaterialien zeitgemäß erfolgreich inszeniert. Aber auch in der Neuen Musik benutzen Komponisten wie John Cage und Helmut Lachenmann Alltagsmaterialien als Klangerzeuger.

In der Bewegung lassen sich Hemmschwellen durch die Konzentration auf das Gerät und die Materialien leichter überwinden. Geräte und Materialien besitzen für sich allein genommen schon ein Ausdruckspotenzial, „entlasten“ also dadurch in gewissem Sinn die Bewegenden. Die Handhabung erfordert darüber hinaus besondere Haltungen, Positionen und Bewegungen einzelner Körperteile oder des ganzen Körpers. Das Gerät und die Materialien werden bewegt, die Kinder bewegen sich mit dem Gerät, vielleicht auch wie das Gerät selbst.

In der Gruppe erzeugt der Umgang mit Geräten und Materialien gleichzeitig Nähe und Distanz. In der Kommunikation und Interaktion nimmt das Gerät und das Material eine Vermittlerrolle ein, transportiert über den Körper Botschaften von innen nach außen, distanziert aber räumlich die Bewegenden voneinander und bietet somit gleichzeitig eine geschützte Kinesphäre.

Für ein Brainstorming zur Entwicklung von Musik- und Rhythmikaufgaben im Zusammenhang mit Geräten, Alltags-, Umwelt- und Naturmaterialien sind folgende zehn Fragestellungen hilfreich:

- a. Welche besonderen Eigenschaften, welche sinnliche Qualitäten hat das Material?
- b. Wie kann ich das Material einführen?
- c. Welche Klänge erzeugt das Material oder passen zu dem Material?
- d. Welche Art von Bewegung assoziiere ich mit dem Material (fließend – abgehakt, schwungvoll – geführt)?
- e. Wie kann ich mich als das Material bewegen?
- f. Wie kann ich mich mit dem Material bewegen?
- g. Wie kann ich das Material bewegen?
- h. Welche Geräusche lassen sich mit dem Material erzeugen?
- i. Welche Geräusche, Klänge, Instrumente, Musikbeispiele passen zum Material?
- j. Gibt es passende Lieder, Reime, Gedichte, Geschichten, Bilder, die sich für eine rhythmische Umsetzung in Musik und Bewegung eignen?

Im spielerischen, improvisatorischen Umgang mit Gerät und Materialien lassen sich Musik- und Bewegungsmotive als Ausgangsmaterial für eine Gestaltung sammeln. Dabei wird der alltägliche Gebrauch untersucht und verfremdet, bis dahin, dass aus dem Gegenstand in der Idee und Darstellung etwas völlig anderes wird. „Wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil an dem Werden der Dinge. Es kommt darauf an, dass durch intensiv empfundene eigene Handlung etwas entsteht, was es vorhin, was es eben noch nicht gegeben hat“ (Buber. Zitiert nach Zöllner 1974, S. 89). In der bildenden Kunst des 20. Jh. findet eine solche Darstellungsweise von Alltagsmaterialien in den Werken von Miró, Picasso, Duchamps, Beuys ihre Entsprechung.

### 3.5 Grundsätzliches in Planung und Durchführung eines Rhythmik- und Musikangebots

Ein wesentlicher Aspekt erfolgreichen Lernens liegt in der Nachdrücklichkeit des Erlebten durch die Besonderheit der Darbietung. „So dürfen Lerneffekte auf Grund solcher herausragender Erlebnisse auf keinen Fall unterschätzt werden. Es wird sich deshalb immer lohnen, mit den Kindern nach neuen, attraktiven, aufregenden, weil vom Alltäglichen abweichenden, Lernwegen zu suchen“ (Grimm 1996, S. 8). Das meint nicht die Förderung einer oberflächlichen Event-, „Kultur“ sondern die substanzielle Ergründung elementarer Zusammenhänge, eine Vertiefung durch differenzierende Impulse in der Aufgabenstellung. Das Kind gerät dadurch selbst in eine in eine Art „Flow-Zustand... ein dynamisches Erleben, das ganz in der Sache aufgeht“ (Gruhn 2003, S. 111). Das Kind hat einen natürlichen Forscherdrang, den es mit einer Vertiefung auf thematischer Ebene zu fördern gilt. „Wesentlich für diese Begegnung ist nicht eine willentliche Anstrengung, sondern der Grad des Vertieftseins... die Erfüllung des Bedürfnisses, mit der

Umwelt zu kommunizieren... beinhaltet auch eine Kommunikation des Individuums mit seiner eigenen Innenwelt“ (Zöller 1974, S. 87).

Ein weiterer Aspekt erfolgreichen Lernens liegt in der Vernetzung von Verstand, Bewegung und Gefühl im Sinne eines ganzheitlichen Lernprozesses. „Nur der begreift, den es ergreift... Musik ist von ihren Potenzialen her stets ratio, motio und emotio in einem Aneignungs- und Interpretationsprozess“ (Bastian 2001, S. 91).

Die Beschäftigung mit Rhythmik erfolgt immer in einem sozialen Kontext; Partner- und Gruppenübungen sind ein wesentlicher Bestandteil. Rituale und Regeln erleichtern das pädagogische Handeln, zumal sie in fremden Handlungs- und Erfahrungsfeldern auch Sicherheit geben.

Reflexion und Nachgespräch bilden kommunikative Plattformen, in denen sich die Kinder mitteilen und reflektieren können. Das Erlebte soll mitgeteilt, das Erkannte benannt werden. Fragen, die nicht im Ja-Nein-Modus beantwortet werden können, fördern die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, bilden Sprechkanäle in einer kommunikativ anregenden Situation. Gezielte Fragen, die auf individuelle oder gemeinsame Erlebnisse eingehen, können der pädagogischen Fachkraft wichtige Aufschlüsse über die Empfindungen der Kinder geben. Die Kinder sollen im Handeln und der Reflexion die Wertigkeit individueller Lösungen erkennen, eigene Frustrationserlebnisse überwinden, „zu non-konformen Verhaltensweisen ermutigt werden... Frustrationstoleranz ist die Fähigkeit, trotz auftretender Vereitelungen von Zielvorstellungen, Bedürfnissen und Wünschen realitätsgerecht handlungs- und kooperationsfähig zu bleiben. Bei der Förderung der Ambiguitätstoleranz empfiehlt es sich, Probleme bearbeiten zu lassen, die nicht nur eine ‚richtige‘ Lösungsmöglichkeit bieten... Damit verbunden ist ansatzweise eine Immunisierung gegen Konformität fordernden Gruppendruck und unkritische Übernahme von Klischeevorstellungen“ (Zöller 1974, S. 88).

### 3.6 Geschlechtsspezifische Kriterien

Jungen tanzen nicht mit Tüchern und Mädchen spielen kein Schlagzeug. Auch in Musik und Rhythmik gibt es unsinnige, geschlechtsspezifische Vorurteile und Zuordnungen, die eine Einschränkung der vorhandenen Entfaltungsmöglichkeiten nach sich ziehen können. Gleichzeitig bietet gerade die Musik und die Rhythmik ein breites Repertoire an Handlungsfeldern, die genderspezifische Sozialisationsmuster aufbrechen können, ohne individuelle Eigenheiten pauschalisieren zu wollen.

Die oben genannten Instrumente und Geräte sind absichtlich geschlechterspezifisch polarisierend ausgewählt, um daran verdeutlichen zu können, wie Rhythmik und Musik innerhalb der Polaritäten dialektisch und differenzierend wirken können. „Der Gedanke der Polarität wird oft gleichgesetzt mit dem Begriff des Dualismus (z.B. Stangl 1974, S. 18), doch haben beide eine verschiedene Bedeutung. Das dualistische Denken geht davon aus, dass zwei verschiedene, nicht zur Einheit führende Zustände, Prinzipien, Denkweisen, etc... nebeneinander bestehen (...) Der Polaritätsgedanke dagegen

spiegelt eine ganzheitliche (...), dialektische (...) oder differenzierende (...) Betrachtungsweise wieder“ (Frohne 1981, S. 24).

Das Tuch ist mit seinen weichen und fließenden Eigenschaften eher weiblichen Charakterklischees verhaftet. Sollten Jungen Schwierigkeiten haben, einen Zugang zu finden, können im rhythmischen Sinn differenzierte Vorstellungshilfen gegeben werden, die zwar weich und fließend sind, aber in einem abgestuften Verhältnis auch für „harte Jungs“ annehmbar sind. Ein Segelschiff, ein fliegender Teppich oder wallende Nebelschwaden sind attraktive, eher geschlechtsneutrale Bilder, die mit dem Tuch als Gerät weiche und fließende Bewegungsqualitäten provozieren, sich aber von weiblichen Klischeevorstellungen distanzieren. Als männliche Variante eines Tänzers mit Tuch gibt es den Torero. Mit dem Tuch als Gerät erst einmal vertraut, können Jungen auch mit „weiblichen“ Bildern wie einem Schmetterling, einer Blume oder der guten Fee ihren eigenen, individuellen Bewegungsausdruck finden.

Das Schlagzeug – im Elementarbereich wird eher eine Trommel verwendet – ist mit seinen lauten und Kraft erfordernden Eigenschaften eher männlichen Charakterklischees verhaftet. „Für das Spiel auf ‚Kriegsinstrumenten‘ – Pauken und Trompeten – entscheiden sich noch immer viel häufiger Jungen als Mädchen“ (Hoffmann 2002, S. 16). Über die musikalischen Parameter Dynamik, Rhythmus und Tempo lassen sich differenzierte Spielanweisungen geben, die strukturierte und leise Töne statt der wilden und lauten fordern. Außerdem kann man sich von männlichen Klischeevorstellungen distanzieren, wenn man/frau eine Trommel zart streichelt, sanft tipelt oder mit den Fingernägeln kratzt.

Die empirische Sprachforschung weist in der Sprachentwicklung einen weiblichen Vorsprung auf und erklärt dies teilweise mit der „männlichen“ Sozialisation der Jungen. Hier kann die Rhythmik speziell im sozial-kommunikativen, perzeptiven und feinmotorischen Bereich einen Ausgleich schaffen. Durch die damit verbundene Steigerung der Wertigkeit von „weiblichen“ Eigenschaften werden die „braven“ Mädchen außerdem in ihrem Selbstbewusstsein gefördert. Eventuelle Defizite der Mädchen wie mangelnde Durchsetzungskraft oder mangelnde Experimentierfreudigkeit können über den Zugang zu eher männlich besetzten Klischeevorstellungen ausgeglichen werden. „Mädchen üben häufiger als Jungen musikalische Praxisformen wie Gesang und Tanz aus, bei denen der eigene Körper unmittelbar zum Ausdrucksmedium wird... Die Ergebnisse verschiedener empirischer Studien weisen darauf hin, dass Jungen hier deutlich weniger aktiv sind und somit ihre eigenen stimmlichen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten weniger erleben und entwickeln können... Jungen und Mädchen entwickeln dadurch ein jeweils typisches Bewegungsrepertoire, das bestimmte Formen des körperlich-musikalischen Ausdrucks erschwert und andere erleichtert... Eine geschlechtsorientierte Musikpädagogik kann hier anknüpfen, indem sie Verbindungen zwischen Fremdem und Vertrautem schafft“ (Herold/Siedenburg 2005, S. 21f.).

Es geht nicht um die Erziehung zur Geschlechtsneutralität, sondern um die Überwindung von dualen und hierarchischen Geschlechterklischees und um die wertfreie Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten, die das androgyne Potenzial für die individuelle Entwicklung nutzbar macht. „Ein



Denken in Differenzen soll Beziehungen der Geschlechter und Geschlechterzuschreibungen beleuchten, gesellschaftliche Mechanismen aufbrechen und Grundmuster unseres Verhaltens und Denkens neu bestimmen“ (Lievenbrück 2002, S. 8).

### 3.7 Interkulturelle Kommunikation über Sprache, Musik und Tanz

Für Kinder mit Migrationshintergrund bieten die Musik und die Rhythmik zahlreiche Möglichkeiten, sich nonverbal auszudrücken und mitzuteilen, mit allen Kindern unabhängig von Sprache in Interaktion zu treten und über Lieder ihre eigene Sprachentwicklung voranzutreiben. Das Lernen eines Liedes bietet für jedes Kind die Möglichkeit, seine sprachlichen Fähigkeiten im Schutz der Gruppe zu entwickeln.

Lieder, Musik und Tanz sind darüber hinaus ideale Ausdrucksformen, um die interkulturelle Kommunikation in der Kindertagesstätte zu fördern. Deutsche Kinder lernen ausländische, fremdsprachige Lieder kennen und bekommen so eine Vorstellung vom Klang fremder Sprachen und von der Anforderung an die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen müssen. Die Neugier der Kinder, das Interesse für Neues, Fremdes und ihre vorurteilsfreie, unbelastete Einstellung sind ideale Voraussetzungen, um über die Auseinandersetzung mit Musik, Sprache und Kultur auf Kinder mit Migrationshintergrund zuzugehen. Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund sollten Gelegenheiten geboten werden, bei denen sie ihre kulturellen Besonderheiten vorstellen und verständlich machen können. Deren besonderer Wert für die Gruppe, und damit auch für die Gesellschaft, definiert sich gerade auch über die kulturellen Erfahrungen. Da gibt es gemeinsam etwas zu entdecken, zu lernen und zu tun. „Das Eintauchen (Immersion) in eine andere Kultur wird als zentrales Moment interkulturellen Lernens benannt. Die Beschäftigung mit einer anderen Kultur soll aber auch die Reflexion der eigenen Kultur sowie (ggf.) deren Modifizierung fördern“ (Kruse 2003, S. 7).

Kultur in Musik und Tanz sollte als Bestandteil und Wert des sozialen Lebens erkannt und in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten reflektiert werden. Im Sinne einer positiven, selbstverständlichen Weiterentwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft darf auf die kulturellen Werte in Musik und Tanz keinesfalls verzichtet werden. „Kulturelle Aufgeschlossenheit und kulturelles Selbstbewusstsein sind Kompetenzen, die im europäischen Kontext immer wichtiger werden. Für Migrantenkinder gehört der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Milieus zum Alltag. Auch deutsche Kinder müssen sich zunehmend in einer multikulturellen Gesellschaft bewegen. Sie brauchen ein Umfeld, das ihnen einen selbstbewussten und selbstverständlichen Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen ermöglicht“ (Oberhuemer 2001, S. 15).

Im Volkstanz findet sich ein kultureller Bereich, der so in der deutschen Kultur kaum mehr existiert, abgesehen vom bayerischen Kulturbereich mit

seinen Schuhplattlern und Zwiefachen. In den griechischen, türkischen, slawischen, russischen und anderen süd-, ost- und außereuropäischen Kulturen ist der Volkstanz wesentlich verbreiteter und hat im familiären und gesellschaftlichen Leben noch irgendwo seinen Platz. Vor einer unreflektierten Überbetonung überholter Klischeevorstellungen im Zusammenhang mit nationaler Folklore muss allerdings gewarnt werden. „Bei jedem Versuch, die Besonderheiten einer Kultur im Sinne von Lebenswelt zu berücksichtigen und ihnen eine Eigengeltung zu verschaffen, besteht stets unvermeidlich die Gefahr, dass damit auch eine bereits nicht mehr gelebte Kultur künstlich fixiert oder sogar restauriert werden kann. Kultur kann damit auf Folklore reduziert werden. Das aber liegt nicht im Interesse von interkultureller Erziehung... Wird ein solches Deutungsmuster zur Basis für Bemühungen um eine Beschäftigung mit der Kultur von Zuwanderern genommen, dann geschieht damit den Betroffenen oft in der Weise Unrecht, dass eine synthetische Vorstellung von Nationalkultur als für die Lebenswelt der Zuwanderer relevant unterstellt wird“ (Nieke 1997, S. 24).

Um sich nicht auf eine folkloristische, tradierte Einordnung fremder Kulturen zu beschränken, sollte die internationale Popmusik in der Auseinandersetzung mit Kultur nicht außen vor gelassen werden. In jedem Land der Welt gibt es Interpreten und Titel, die sich für eine kreative Umsetzung in Tanz und Bewegung hervorragend eignen. An aktuelleren Hits wären aus der Türkei Tarkan mit „Simarik“ (das mit den Küssen im Refrain), aus Italien Tiziano Ferro mit „Perdono“ und aus Spanien Juanes mit „La camisa negra“, der Tophit des Sommers 2005, zu nennen. Hier besteht wiederum eine Gelegenheit für alle Kinder, Hits aus ihrem kulturellen Hintergrund vorzustellen. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass alle, auch die deutschen Kinder, sicher nicht einheitlich kulturell geprägt sind. Kulturelle Identität und Vielfalt sind Bestandteil der heutigen Gesellschaft, selbst wenn sie nur in einem nationalen Ausschnitt betrachtet würde.

In der Klassik finden sich Werke von Komponisten aus allen Ländern. Bekannter sind die europäischen Komponisten – russische und tschechische Programmmusik von Mussorgsky und Smetana, polnische Klaviermusik von Chopin, französische Impressionen und Miniaturen von Debussy und Satie, italienische Buffo-Opern von Rossini, spanische Stierkampfmusik in Bizets „Carmen“ sind nur einige der typischen Beispiele, deren jeweilige kulturelle Identität durchaus hörbar ist. Kunstmusik neuerer Prägung, als Neue Musik bezeichnet, hat den europäischen Horizont erweitert und bezieht sich häufig auf fernöstliche, indische oder afrikanische Musik. Musiker traditioneller ethnischer Instrumente und außereuropäische Komponisten setzen kulturelle Akzente, die für Kinder einerseits gegebenenfalls ein Spiegel ihrer Identität und andererseits in jedem Falle eine kulturelle Bereicherung darstellen.

Kinderlieder lassen sich in entsprechenden Liederbüchern finden oder können auch von den Familien eingebracht werden. Lieder in Fantasiensprachen wie beispielsweise „Aram sam sam“ oder in Sprachen, die niemand versteht, sind bei den Kindern beliebt und schaffen gleiche Lernvoraussetzungen für alle. Der Verband deutscher Musikschulen hat aus einem deutschen und einem europäischen Modellprojekt 1994 mit „Der Musikwagen“ ein Curriculum mit interkulturellem Anspruch für acht- bis zehnjährige Kinder entwickelt, aus dem sich einige Lieder, Tänze, Ansätze und Ideen für

den Elementarbereich übertragen lassen. „Es ist festzustellen, dass das allgemeine Interesse im musikpädagogischen Bereich an anderen Kulturen zunimmt... Die Erfahrungen, die mit interkulturellen Angeboten bisher gesammelt werden konnten, sind ermutigend und zeigen, dass Kinder unabhängig von Herkunft und musikalischen Gewohnheiten, vorurteilslos und mit großer Bereitschaft für neue oder andere Klänge und rhythmische Erfahrungen zu begeistern sind“ (Weber 2001, S. 2).

## 4 Forschung und Wissenschaft

### 4.1 Entwicklung der Musikalität

Untersuchungen zur Entwicklung der Musikalität sind vor allem mit Problemen der Begriffsdefinition und der Messbarkeit belastet. Trotzdem gibt es bei verschiedenen Untersuchungen insbesondere des Singens und der musikalischen Rezeption übereinstimmende Ergebnisse, die sich auf rhythmische, melodische und harmonische Vorgänge beziehen. Musikalische Handlungskompetenzen, in denen die Bewegung und das elementare Instrumentalspiel eine Rolle spielen, wurden bisher nur wenig untersucht. Hierbei soll auf die Darstellung eigener Erkenntnisse und Schlussfolgerungen in Kapitel 3.2. dieser Arbeit verwiesen werden.

Vor der Kopplung von bestimmten Entwicklungsprozessen an ein bestimmtes Lebensalter möchte ich nachdrücklich warnen. Wie bei allen anderen erworbenen Fähigkeiten gibt es keine fertige Entwicklungsschablone, die sich unreflektiert auf die Kinder legen lässt. Unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und individuelle Begabungen beeinflussen die Entwicklung der Musikalität sehr stark. Im üblichen Sinne generalisierte Entwicklungsprogressionen lassen sich aber durchaus feststellen und wurden auch bereits mehrfach untersucht. Die folgenden Altersangaben sollen demnach nicht als absolut, sondern im Sinne einer progressiven Entwicklung in der Altersgruppe von zwei bis sieben Jahren verstanden werden.

Im dritten Lebensjahr nimmt die Fähigkeit Lieder nachzusingen deutlich zu. „Für das Singen auf dieser Stufe ist charakteristisch, dass einerseits erstaunlich genaue oder richtige Passagen vorkommen, es aber andererseits Stellen gibt, an denen erkennbar ist, dass das Kind konventionelle Regeln (...) noch nicht versteht.“ Dem Kind gelingt es, „so gut zu singen, dass beim Mitsingen und alleine singen klar erkennbare Lieder entstehen können, selbst solche mit fremdsprachigem Text... Sinnbildlich gesprochen kann man die Funktion mit jener eines Tonbandes vergleichen. Jakobson verwendet den Ausdruck ‚stempelartige Fixierung des lautlichen Gedächtnisbesitzes‘ für dasselbe Phänomen beim Erwerb des Sprechens. Auch dort kennen wir die erstaunliche Nachahmungsfähigkeit von Kindern, die rein klanglich und nicht nach sprachlicher Bedeutung orientiert ist“ (Stadler Elmer 2000, S. 146f.). Text und Rhythmus stimmen dabei eher mit der gesungenen Vorgabe überein als Tonhöhe und Melodieführung. Dies könnte damit zusam-

menhängen, dass sich der gesungene Rhythmus am gesprochenen Rhythmus orientiert, die gesungene Melodie jedoch nicht an der Sprachmelodie. Der Sprachklang dominiert über die inhaltliche Funktion des Textes, was die oben genannte Behauptung unterstreicht, dass auch fremdsprachliche Texte oder Nonsenstexte von den Kindern übernommen werden können.

Musik wird von den Kindern lange nur als komplexe Einheit wahrgenommen – es fällt ihnen bis zum Alter von fünf Jahren schwer, Text, Rhythmus und Melodieführung getrennt voneinander zu identifizieren. „Allerdings erkennen nur 40% der 5-6-Jährigen ein bekanntes Kinderlied in rein instrumentaler Darbietung wieder... obwohl schon gegenüber den vergangenen Lebensjahren gewisse Differenzierungsprozesse stattgefunden haben“ (Ribke 1979, S. 202).

Durch die bisherigen Ausführungen könnte der Eindruck entstehen, dass sich die musikalische Begabung in der frühen Kindheit über Defizite definiert. Ganz im Gegenteil ist die Phase bis zum Schuleintritt die entscheidende in der Entwicklung, „weil das Begabungspotenzial, mit dem ein Kind geboren wird, bei der Geburt am höchsten ist... Was bis zum neunten Lebensjahr an figuralen und formalen musikalischen Repräsentationen für musikalische Sachverhalte und motorische Abläufe leicht und natürlich entwickelt werden kann, entwickelt sich nach der Stabilisierung des Begabungspotenzials viel schwieriger... Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

- Das Gehirn behält zwar zeitlebens seine plastischen Fähigkeiten zur Einstellung auf neue Reizsituationen; dennoch werden die entscheidenden Strukturen bereits in der Kindheit erworben. Daher liegen die wichtigsten Jahre für das musikalische Lernen in der Vorschul- und Grundschulzeit. Der musikalischen Erziehung in diesen Jahren ist größte Aufmerksamkeit zu widmen.
- Für das musikalische Lernen bedarf es der musikalisch und musikpädagogisch am besten ausgebildeten Fachkräfte, die sowohl in musikalisch künstlerischen Dimensionen als auch genaue Kenntnisse über die Bildung genuin musikalischer Repräsentationen erworben haben.
- Der Erwerb musikalischer Vorstellungen durch den Aufbau von musikalischen Repräsentationen muss immer primär an figuralen Repräsentationen, d.h. an körperlich durch Bewegen, Singen und Spielen erworbenen Mustern ansetzen, bevor begriffliche Benennung, symbolische Übertragung (Notation) und theoretische Erklärung sinnvoll hinzutreten können. Musik kann nur musikalisch und nicht über Begriffe und Regeln gelernt werden.
- Das Gehirn braucht in seiner Entwicklungsphase nicht abstrakte Regeln, sondern gute Beispiele und Muster (Spitzer 1996), die figural nachgebildet und dann allmählich auch formal (...) repräsentiert werden können.
- Musikalisches Lernen im Sinne des Aufbaus und der Veränderung mentaler Repräsentationen ist ein neurobiologischer Prozess, der eine langfristige Entwicklung erfordert...
- Lernen verläuft nicht linear progressiv, sondern in qualitativen Sprüngen“ (Gruhn 1998, S. 242f.).

#### **4.1.1 Außermusikalische Kompetenzerweiterung durch musikalische Bildung**

Die Instrumentalisierung der Musik für außermusikalische Ziele ist vielen puristisch denkenden Musikpädagogen ein Dorn im Auge, zumal sich aus den dazu angestellten Untersuchungen keine relevanten, manifesten Erkenntnisse über kausale Zusammenhänge zwischen einem erhöhten musikalischen Bildungsangebot und Steigerungen in anderen Kompetenzbereichen finden ließen. Auch die viel zitierte Bastian-Studie lässt bei näherer Betrachtung trotz anders lautender Proklamationen in dieser Hinsicht wohl einiges offen.

Ein Zusammenhang zwischen Musikalität und Intelligenz wurde in den 60er und 70er Jahren mehrfach untersucht, konnte aber nicht einheitlich nachgewiesen werden. „Die unterschiedlichen Versuchsergebnisse über die Enge des Zusammenhangs zwischen Musikalität und Intelligenz (amerikanische Forscher: kein, höchstens geringer Zusammenhang; Fischer und Butsch: hohe Korrelation; Kormann: keine lineare Abhängigkeit, aber doch Übereinstimmungen) sind m.E. auf Schwierigkeiten in der Testung der beiden Variablen zurückzuführen“ (Ribke 1979, S. 147).

Im schulischen Bereich gibt es einige Modellversuche mit erweitertem Musikunterricht. In Berlin sind dies seit 1975 die „Grundschulen mit musikbetonten Zügen“. Im Schuljahr 1996/1997 gab es vierzehn solcher Grundschulen, Klasse eins bis sechs. Aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation zwischen 1992 und 1998 entwickelte sich die Bastian-Studie. Mit dem Linzer Pilotprojekt „Tägliche Musikerziehungsstunde“ begannen 1973 in Österreich die Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht. In Wien gibt es seit 1996 das „Wiener Modell“, bei dem an jeder Wiener Volksschule Klassen mit „vermehrtem musikalischen Angebot“ eingerichtet werden können. In der Schweiz wurden die Schulversuche von 1988-1991 wissenschaftlich begleitet und ausgewertet.

In einem Experiment kamen Rauscher, Shaw und Ky 1993 zu dem Ergebnis, dass sich das Hören einer Klaviersonate von Mozart positiv auf das räumliche Denken auswirkt. In einer Reihe von Nachuntersuchungen erwies sich der „Mozart-Effekt“ als kaum haltbar.

Im „Rhode Island Report“ konnte von Gardiner, Fox, Knowles und Jeffrey 1996 immerhin nachgewiesen werden, dass sich die mathematischen Fähigkeiten insbesondere bei Kindern mit zuvor unterdurchschnittlichen Leistungen durch einen erweiterten Musikunterricht verbessert hatten.

Chan, Ho und Cheung versuchten, eine Korrespondenz zwischen musikalischem und linguistischem Gedächtnis herzustellen, indem sie die Reproduzierbarkeit von 16 zufällig ausgewählten Wörtern gemessen haben. Die 30 Studentinnen mit langjährigem Musikunterricht seit dem sechsten Lebensjahr erinnerten sich durchschnittlich an ein bis zwei Wörter mehr als die Vergleichspersonen.

Bei den überaus kritischen Interpretationen der Untersuchungsergebnisse kann man allerdings den Eindruck gewinnen, dass es einigen Wissenschaftlern eher um eine Widerlegung von Transfereffekten als um deren Bestätigung ging. Es gab in allen Untersuchungen messbare positive Ergebnisse in einzelnen Bezugssystemen, die aber insgesamt dadurch relativiert wurden,

dass sie nicht konstant oder methodisch unzureichend angelegt waren. Teilweise waren vielleicht auch die Erwartungen einfach zu hoch.

Die japanische Suzuki-Methode wird in der Öffentlichkeit eigentlich als ausschließlich musikalisch orientiertes Konzept wahrgenommen, was von dem Begründer negiert wird. „Es sei jedoch betont, dass die überragende Leistung... nicht das eigentliche Lehrziel Suzukis ist. Er will vielmehr ein Individuum mit einem starken, positiven und gewinnenden Charakter heranzubilden und sieht die hervorragende musikalische Leistung einfach als Mittel zu diesem Zweck an“ (Gardner 1985, S. 337). Die Methode baut auf eine strenge musikalische Sozialisation, die bereits im ersten Lebensjahr mit dem täglichen Hören ausgewählter Musikwerke und des späteren, ersten eigenen Repertoires beginnt. Mit zwei Jahren beginnt der musikalische Gruppenunterricht, bei dem das Kind überwiegend zuhört. Die Mutter spielt selbst Geige und ist vor allem am Anfang in das Konzept voll einbezogen. Nach einem vorgegebenen Programm lernt das Kind in der Folge in Einzel- und Gruppenunterricht das Instrument zu spielen. Viele Suzukischüler hören als Erwachsene mit dem Spielen auf. „Aber es bleibt beachtenswert, dass sich fast fünf Prozent der Suzukikinder zu Instrumentalvirtuosen entwickeln“ (ebd.).

Als einziges Projekt, das den Einfluss musikalischer Tätigkeiten auf die musikalische und kognitive Entwicklung von Kindern im vorschulischen Bereich signifikant untersucht, gilt „Action Pilote / Éveil Musical“, das 1986 in Belgien als ein zweijähriger Modellversuch initiiert wurde. Dabei galt als Schwerpunkt – ähnlich dem Ansatz der Rhythmik – nicht die musikalische Ausbildung in engerem Sinne, sondern die Entwicklung der musikalischen und körperlichen Expressivität und deren Auswirkungen auf die musikalische Kompetenz und die allgemeine Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Schulfähigkeit. Es wurde fortlaufend die Entwicklung der musikalischen Kenntnisse überprüft. Im letzten Jahr des Kindergartens wurden zudem so genannte „Predic-Tests“ durchgeführt, mit deren Hilfe die Entwicklung der Lese- und Mathematikkapazitäten der Kinder im ersten Schuljahr vorausgesagt werden soll. „Die bestbestandenen Tests durch die Projektklassen waren

- die verbalen Probleme, die eine Konzentration und eine Aufgabenanalyse erfordern, eines der häufigsten aufkommenden Probleme bei Grundschulbeginn,
- komplexe Figuren, Analyse und Reproduktion von geometrischen Zeichnungen sowie auswendige Reproduktionen,
- Test von Raven, feinfühliges und genaues Unterscheidungsvermögen sowie logische Übereinstimmungen und grafische Verbindungen,
- Dichotomenanalyse, vielfältige Klassifizierungen.

(...) Die positiven Resultate der Schüler des Projekts ‚Éveil Musical‘, ob es nun im musikalischen Kriterientest oder in den zwei Prädiktionstests in Lese- oder Mathematikfähigkeiten war, zeigen,

- dass folgende musikalische Grundeigenschaften nach zwei Jahren Schulversuch überdurchschnittlich geprägt sind: die Kontrolle der Stimme, die gesangliche Intonation, die Beherrschung des Metrums und der Rhythmen von Liedern, das Erkennen und Unterscheiden von Klangbildern, die Wiederholung und Produktion von vokalen und instrumentalen Se-

quenzen, die zeitliche und räumliche Strukturierung und das Verstehen von Symbolen und Kodifizierungen,

- dass die Resultate der Pilotklassen in allen Tests besser als die der Vergleichsklassen ausfallen,
- dass die Teilnahme der amtlichen Klassenlehrer an den organisierten Fortbildungsseminaren die Testresultate der Schüler verbessern“ (Meyer/Oly 1997, S. 206f.).

Die Ergebnisse der Studie von Peter Brünger „Singen im Kindergarten“ wurden in den vorhergehenden Teilen der Expertise teilweise schon vorgestellt. In empirischen Untersuchungen wurden bayerische und niedersächsische Kindergartenfachkräfte nach ihren Singgewohnheiten und –kompetenzen und dem Einsatz des Singens im Kindergarten befragt. Zusammengefasst ergeben sich daraus die Erkenntnisse, dass fast alle befragten Kindergartenfachkräfte gerne singen, dies im Kindergarten auch häufig tun, sich instrumental und gesanglich schlecht ausgebildet fühlen und damit ihre musikalische Kompetenz – instrumental wie gesanglich – als gering einstufen. Die Datenerhebung beruht dabei ausschließlich auf der Selbsteinschätzung der pädagogischen Fachkräfte mittels der Beantwortung von Fragebögen, eine wissenschaftliche Begleitung oder Überprüfung bestimmter Gruppen fand nicht statt.

Im September 2005 nahm der auf Initiative von Daniel Barenboim gegründete Musikkindergarten in Berlin seine Arbeit auf. Überhaupt finden sich inzwischen weltweit sozial und gesellschaftspolitisch motivierte musikalische Bildungsprojekte, die von mehr oder weniger bekannten Künstlern initiiert, unterstützt oder geleitet werden. Hier einige prominente Beispiele:

- Die ebenfalls von Barenboim ins Leben gerufene Free International Music School in Ramallah will Kinder und Jugendliche in aller Welt ungeachtet ihrer sozialen Herkunft an Musik heranführen. Der Verein ermöglicht ihnen, Instrumente zu lernen und sich durch Musik über Grenzen hinweg auszutauschen.
- Das Pavarotti Music Centre in Mostar bietet für Kriegskinder die Möglichkeit, sich selbst, soziale Gruppen und die Gesellschaft über die Musik wieder anders wahrzunehmen.
- Das in der Öffentlichkeit sehr erfolgreich inszenierte Projekt der Berliner Philharmoniker unter Simon Rattle „Rhythm Is It!“ mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Milieus.

#### **4.1.2 Neurobiologische Erkenntnisse**

Die fortschreitende Erforschung des Gehirns ist für den Bildungsbereich zu einem wesentlichen Kriterium in der Einordnung von Lern- und Entwicklungsprozessen geworden. Die Determination und Korrelation bestimmter Hirnareale in Bezug auf bestimmte Fähigkeiten gelingt immer häufiger und exakter. Bei komplexen Leistungen wie der Musik und der Sprache gestalten sich die jeweiligen Interpretationen allerdings schwierig und teilweise noch uneinheitlich.

Im musikalischen Bereich gibt es unterschiedliche hemisphärische Zuordnungen von Melodie und Rhythmus, die wiederum bei Laien und Exper-

ten divergieren. „Die Frage nach der zentralnervösen Repräsentation von Musik (wo genau ist die Musik im Kopf?) hat im Laufe der Jahrzehnte interessante und zunehmend genauere Ergebnisse gebracht. Zunächst gab es Hinweise auf die Zuständigkeit der rechten Gehirnhälfte für Musik, gleichsam als Kontrast zur sprachbegabten linken Gehirnhälfte... Musik wird von Laien eher ganzheitlich wahrgenommen, was einer eher rechtshemisphärischen Leistung entspricht, wohingegen das analytische Hören des Experten eher linkshemisphärisch zu lokalisieren ist... Melodie wurde eher links, Rhythmus eher rechts lokalisiert... Macht jemand Musik, so ist ... oft sein ganzer Körper ‚dabei‘. Es wundert daher nicht, dass neueste Studien zur Repräsentation von Musik im Gehirn ergaben, dass praktisch das gesamte Gehirn zur Musik beiträgt“ (Spitzer 2002, S. 211f.).

Die links- und rechtsseitige Beschäftigung weiter Teile des Gehirns hat Konsequenzen für die Vernetzung beider Seiten. „Der intensive Informationsfluss zwischen rechter und linker Gehirnhälfte hinterlässt Spuren, die sich in Form und Funktion des Gehirns niederschlagen. Mit Hilfe der Magnetresonanztomografie stellten Gehirnforscher fest, dass die Gehirne von Musikern im Gegensatz zu Nichtmusikern symmetrischer sind. Außerdem ist der Balken, das heißt die Verbindung zwischen den beiden Gehirnhälften, stärker ausgeprägt“ (Kreusch-Jacob 1999, S. 94). „Prof. Gottfried Schlaug von der Harvard Medical School in Boston stellte fest, dass das Kleinhirn von Musikern mehr graue Substanz enthält und ihre primäre Hörinde stärker ausgeprägt ist als die von Nicht-Musikern“ (Hollricher 2003).

Das Einstiegsalter bedingt dabei die Stärke der Ausprägung „Je eher man beginnt, ein Instrument zu spielen, desto deutlicher sind die strukturellen Veränderungen im Gehirn – die anscheinend bis ins hohe Alter erhalten bleiben. Jäncke berichtet, dass Musiker im fortgeschrittenen Alter ein überdurchschnittlich gutes Arbeitsgedächtnis haben“ (ebd., S. 31). Spitzer unterlegt die Behauptung eines vergrößerten Corpus callosum (Vorderer Balken) mit den Ergebnissen einer Studie von Ridding: „Sofern die Verbindungsfasern zwischen beiden Hirnhälften bei Musikern stärker ausgeprägt sind (...), sollte bei Musikern auch tatsächlich eine funktionelle verbesserte Integration vorliegen. Nach einer mittels transkranieller Magnetstimulation (TMS) durchgeführten Studie (Ridding et al. 2000) ist die Hemmung einer Hirnhälfte durch die Stimulation der anderen bei Musikern deutlich geringer, was tatsächlich als Hinweis auf eine verbesserte Integration bei Musikern interpretiert wurde“ (Spitzer 2002, S. 210).

#### **4.1.3 Neurobiologische Erkenntnisse über den Zusammenhang von Sprache und Musik**

Die Zusammenhänge von Musik und Sprache wurden bereits eingehend erörtert. Es wäre daher nahe liegend anzunehmen, dass bei der Verarbeitung von beiden dieselben Bereiche im Gehirn aktiviert sind. In Bezug auf die linguistische Intelligenz meint Gardner: „Zweitens gibt es noch eine andere Form der Intelligenz mit ähnlich langer Entwicklungsgeschichte und von vergleichbarer Autonomie, die ebenfalls mit dem auditiv-oralen Apparat zusammenhängt. Ich spreche von der musikalischen Intelligenz... Diese



Kapazitäten stützen sich ebenfalls stark auf auditiv-orale Fähigkeiten..., und doch werden musikalische Fähigkeiten entgegen aller Vermutung durch verschiedene Teile des Nervensystems vermittelt und bestehen aus verschiedenen Sets von Kompetenzen“ (Gardner 1985, S. 98).

Die bereits erwähnte These von Altenmüller/Grossbach vom Gesang als Ursprache wird auch von Gardner spekulativ genährt, in der phylogenetischen Entwicklung betrachtet er Musik und Sprache jedoch als divergierend: „In einem weit zurückliegenden Stadium der Evolution könnten Musik und Sprache aus einem gemeinsamen expressiven Medium hervorgegangen sein. Aber jenseits dieser Spekulation scheinen diese beiden Fähigkeiten des Menschen seit vielen Jahrtausenden auseinanderzustreben und dienen heute verschiedenen Zwecken“ (ebd., S. 99).

Verschiedene Untersuchungen legen eine unabhängige Verarbeitung von Sprache und Musik nahe. „Hier die Fakten: Während linguistische Fähigkeiten bei normalen Rechtshändern fast ausschließlich in der linken Hemisphäre lateralisiert sind, findet sich die Mehrzahl der musikalischen Kapazitäten – darunter auch die zentrale Sensibilität für Tonhöhen – bei den meisten normalen Individuen in der rechten Hemisphäre... Meines Wissens hat bisher noch kein Zusammenbruch einer musikalischen Fähigkeit den Verdacht einer systematischen Verbindung mit anderen Fähigkeiten wie linguistische, numerische oder räumliche Datenverarbeitung nahegelegt. Musik scheint eigenständig wie die Sprache zu sein“ (ebd., S. 116f.).

Die aktuelleren neurobiologischen Forschungen von Spitzer und Kölsch widersprechen eher einer eindeutigen Trennung von Musik und Sprache. Zunächst Spitzer: „Amusien sind das musikbezogene Gegenstück zu den sprachbezogenen Aphasien – es fehlt die Musik bzw. die Sprache. Untersucht man hirngeschädigte Patienten genau, so findet man Amusien mit mindestens der gleichen Häufigkeit wie Aphasien. Sie sind häufiger bei Schäden im Bereich der rechten Hirnhälfte. Musik und Sprache überlappen sich jedoch teilweise, so dass diejenigen Fälle, in denen eine der beiden Funktionen eindeutig erhalten und die andere schwer gestört ist, seltener sind als Ausfälle beider Funktionen“ (Spitzer 2002, S. 211). In differenzierten Messungen der so genannten N400-Komponente mittels ereigniskorrelierten elektrischen Hirnpotenzials (EKP) wurden von Kölsch sprachsemantische und musiksemantische Informationen miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen. „Der Befund, dass sich der N400-Effekt nicht zwischen Sprach- und Musikbedingung unterscheidet, zeigt, dass musikalische Information dieselben Effekte auf semantische Verarbeitungsprozesse haben kann wie die sprachliche Information... Die hier vorgestellten Befunde indizieren, dass das menschliche Gehirn oft keinen wesentlichen Unterschied zwischen musikalischer und sprachlicher Information macht – oder anders gesagt: dass für das Gehirn oft Musik Sprache bzw. Sprache Musik ist“ (Kölsch 2004, S. 500f.).

Die Versuchspersonen, mit denen sich Kölsch befasste, waren alle Nichtmusiker und Kinder. „Dies zeigt, dass auch Menschen ohne explizites musiktheoretisches Wissen und ohne spezielles musikalisches Training musikalische Syntax verarbeiten und musikalische Semantik verstehen können... Diese allgemeine menschliche Musikalität war phylogenetisch vermutlich von großer Bedeutung für die Entwicklung von Sprache und hatte

wichtige soziale Funktionen wie z.B. Erleben von Gemeinschaft und Koordination kooperativer Handlungen. In diesem Sinne zeugt die menschliche Musikalität auch von der besonderen biologischen Relevanz von Musik“ (ebd., S. 501).

In früheren Untersuchungen stellte Kölsch bei Kindern zwischen fünf und neun Jahren eine noch wesentlich engere Beziehung zwischen Sprache und Musik fest. „Because children process... music in the same hemispheres as they process language, results indicate that children process music and language more similarly than adults. This finding might support the notion of a common origin of music and language in the human brain, and concurs with findings that demonstrate the importance of musical features of speech for the acquisition of language“ (Kölsch 2003a, S. 683).

Darüber hinaus gab es durchaus auch geschlechterspezifische Unterschiede zu beobachten. „The music-syntactic processing was left-lateralized in boys, indicating that boys process aspects of both language and music predominantly in the same hemisphere, that is, in the left hemisphere, in contrast to girls who process both music and language more bilaterally“ (ebd., S. 689).

Kölsch sieht die stärker beidseitig vorhandene Musik- und Sprachverarbeitung bei Frauen als Mitgrund für einen weiblichen Entwicklungsvorteil im sprachlichen Bereich. „Interestingly, because of the female brain’s ability to process language bilaterally, it appears that (a) females can better compensate aphasic impairments (...), (b) girls have fewer language disorders than boys (...), and (c) females have facilitated language and verbal learning (...). The gender difference observed in the present study might contribute to these effects, because the processing of musical elements of speech is an important aspect of speech perception and language acquisition (...“ (Kölsch 2003b, S. 712f.).

## 5 Literatur

- Abel-Struth, Sigrid: Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes. In: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich. München 1974
- Altenmüller, Eckart/Grosbach, Michael: Singen – die Ursprache? Zur Hirnphysiologie des Gesangs. In: Üben & Musizieren, Heft 3/2003
- Ayres, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin 1984
- Berger, Lutz (Hrsg.) (1997): Musik, Magie und Medizin. Darin: Neurosemantik, 2. Teil. Verfügbar über: [www.musikmagieundmedizin.com](http://www.musikmagieundmedizin.com)
- Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie, München 2005
- Bastian, Dietmar (Hrsg.): Bedingungen und Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Musikunterricht. Beiträge zu einer grenzüberschreitenden Musikpädagogik. Ludwigsburg 1997
- Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Mainz 2001
- Brandt-Köhn, Susanne: Kinder erleben Gedichte. München 1998
- Brünger, Peter: Singen im Kindergarten. Augsburg 2003
- Bünner, Gertrud: Rhythmik – rhythmisch-musikalische Erziehung. In: Bünner, Gertrud/Röthig, Peter (Hrsg.): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart 1975
- Bünner, Gertrud/Röthig, Peter (Hrsg.): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart 1975
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen. Tübingen 1999
- Elstner, Walter: Sprachheilpädagogische Rhythmik in der Behandlung stotternder Kinder. In: Meixner, Friederike (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Rhythmik. Wien 1994
- Feudel, Elfriede: Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung. Stuttgart 1949
- Frohne, Isabelle: Das Rhythmische Prinzip. Bremen 1981
- Gardner, Howard: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1985
- Gardner, Howard: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart 1999
- Gardner, Howard: Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt 1999
- Grimm, Helga: Reim, Rhythmus und Bewegung. Das ABC erleben. Lichtenau 1996
- Gruhn, Wilfried: Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim 1998
- Gruhn, Wilfried: Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim 2003
- Gundermann, Horst (Hrsg.): Die Ausdruckswelt der Stimme. 1. Stuttgarter Stimmtage. Heidelberg 1998
- Günther, Dorothee: Die Einheit von Musik und Bewegung. Eine pädagogische und methodische Stellungnahme. In: Gymnastik 8, Heft 7/8 1933
- Haaf, Günter/Schrader, Christopher: Vom ersten Schrei zum ganzen Satz. In: Geo Wissen, Heft 23, 1995
- Hamel, Peter Michael: Durch Musik zum Selbst. Wie man Musik neu erleben und erfahren kann. München 1976
- Herold, Anja/Siedenburg, Ilka: Echte Kerle tanzen nicht! Musik, Körper und Geschlecht – inszeniert, erlebt und vermittelt. In: Üben & Musizieren, Heft 1/2005
- Hoffmann, Freia: Musiklernen männlich – weiblich. Fünf Thesen. In: Üben & Musizieren, Heft 5/2002
- Hollricher, Karin: Konzert im Kopf. In: Bild der Wissenschaft, Heft 8/2003
- Kagel, Mauricio, Theatrum Instrumentorum, Kölnischer Kunstverein 1975
- Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache. Band I. Stuttgart 1941
- Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache. Band II: Vergleichend-genetische Sprachpsychologie. Überarbeitete Auflage Stuttgart 1960
- Kainz, Friedrich: Psychologie der Sprache. Band III. Stuttgart 1954
- Kiese-Himmel, Christiane: Sprache im Kindesalter: ein universelles Instrument. In: Annette Schavan (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Frankfurt 2004
- Klink, Else: Eurythmie. In: Bünner, Gertrud/Röthig, Peter (Hrsg.): Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung. Stuttgart 1975
- Kölsch, Stefan: Children Processing Music: Electric Brain Responses Reveal Musical Competence and Gender Differences. Massachusetts Institute of Technology. In: Journal of Cognitive Neuroscience, Volume 15, Number 5. 2003a
- Kölsch, Stefan: Electric brain responses reveal gender differences in music processing. In: Neuroreport. Lippincott Williams & Wilkins, Vol 14, No 5, 15 April 2003b
- Kölsch, Stefan: Das Verstehen der Bedeutung von Musik. Verfügbar über Max-Planck-Institut für neuropsychologische Forschung: [www.mpg.de](http://www.mpg.de). Leipzig 2004
- Kreusch-Jacob, Dorothee: Musik macht klug. Wie Kinder die Welt der Musik entdecken. München 1999
- Kruse, Matthias: Interkultureller Musikunterricht. Kassel 2003

- Kugler, Michael: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk „Elementare Musikübung“. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt 2000
- Kugler, Michael: Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924 – 1944. Mainz 2002
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrantenhintergrundes. Handreichung des Kultusministeriums Baden-Württemberg für Grundschullehrer/-innen zur Sprachförderung. Stuttgart 2003. Verfügbar über: <http://www.leu.bw.schule.de/bild/GS-Sprachfoerderung.pdf>. (Kurztitel: Landesinstitut BW 2003)
- Lievenbrück, Berthild: Gender Studies. Was die Geschlechter vereint... In: Üben & Musizieren, Heft 5/2002
- Lotzmann, Geert (Hrsg.): Nonverbale und verbale Ausdrucksgestaltung in der Behandlung von Sprech-, Sprach und Hörstörungen. Weinheim 1982
- Mechsner, Franz: Wie das Wissen in den Kopf kommt. In: Geo Heft 10/2004
- Meixner, Friederike (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Rhythmik. Wien 1994
- Meixner, Friederike/Frühwirth, Inge: Sprache und Bewegung. Wien 1998
- Meyer, Herbert/Oly, Gerd: Projekt „Action Pilote / Éveil Musical“. In: Scheidegger, Josef/Eiholzer, Hubert (Hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Luzern 1997
- Meyer-Denkman, Gertrud: Das Elementare und seine Elementarisierung im musikpädagogischen Prozess. In: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich. München 1974
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Düsseldorf 2001 (Kurztitel: Min NRW 2001)
- Mohr, Andreas: Förderung oder Gefährdung der Stimme? In: Neue Musikzeitung (nmz), Heft 7-8/2005
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Bastian, Dietmar (Hrsg.): Bedingungen und Möglichkeiten interkulturellen Lernens im Musikunterricht. Ludwigsburg 1997
- Nordmann, Elmar: Musik in der Berufsfachschule für Kinderpflege. Köln 1998
- Oberhuemer, Pamela: Pädagogik als Vielfalt. Interkulturelle Pädagogik. In: Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M. (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. Berlin 2001
- Orff, Carl: Rhythmisch-melodische Übung. In: OSW Elementare Musikübung, Heft A1. Mainz 1933
- Reich, Willi (Hrsg.): Carl Orff. Reihe: Gespräche mit Komponisten, Band 18. Zürich 1965
- Ribke, Juliane: Musikalität als Variable von Intelligenz, Denken und Erleben, Hamburg 1979
- Ribke, Juliane/Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik. Regensburg 2004
- Scheidegger, Josef/Eiholzer, Hubert (Hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Luzern 1997
- Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sprachförderung von Anfang an. Köln 2002 (Kurztitel: Sozpäd NRW)
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. 3. Aufl. Stuttgart 2002
- Spitzer, Manfred: Gehirnforschung und lebenslanges Lernen. In: Annette Schavan (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Frankfurt 2004
- Spreng, Manfred: Physiologische Grundlagen der kindlichen Hörentwicklung und Hörerziehung. Kongress „Ganz Ohr? Neue Wege der Hörerziehung“. Stuttgart 2004
- Stadler Elmer, Stefanie: Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000
- Szagan, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. München 1996
- Thomas, Claus und Werner: Musikalische Sprechszenen. In: Lotzmann, Gert (Hrsg.): Nonverbale und verbale Ausdrucksgestaltung in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen. Weinheim 1982
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M. (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. Berlin 2001
- Weber, Klaus-Jürgen: Vortrag: Einführung zu „Musikschule und Interkulturelles Lernen“. Musikschulkongress Leipzig 2001
- Wiedenmann, Marianne: Vortrag: Hören und Verstehen. Funktionen des Hörens für den Spracherwerb. Kongress „Ganz Ohr? Neue Wege der Hörerziehung“. Stuttgart 2004
- Zarius, Karl-Heinz: Das Instrument als Symptom. In: Kagel, Mauricio: Theatrum Instrumentorum. Köln 1975
- Zöllner, Gerda: Musik und Bewegung im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung des Kindes. In: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich. München 1974