

**Michael Dartsch:**

## **Heterogenität und musikalische Bildung in der Kindertageseinrichtung. Erfahrungen und Reflexionen zur situativen Arbeit**

*Vortrag auf dem Thementag „Musikpädagogik und Heterogenität“ des Kölner Instituts für Musikpädagogische Forschung im November 2013*

Zunächst möchte ich mich dafür bedanken, dass ich als externes Mitglied aus dem Saarland so freundlich im „Kölner Institut für musikpädagogische Forschung“ aufgenommen worden bin. Ich freue mich darüber, dass ich den ersten Thementag des Instituts mit diesem Vortrag einleiten darf.

Es erscheint mir – gerade weil es sich um den ersten Vortrag der Reihe handelt – nicht unpassend mit einigen Betrachtungen zum Begriff der Heterogenität zu beginnen. Ich werde mich in den einzelnen Teilen des Vortrags einfach an den Begriffen seines Titels entlangarbeiten. Nach den Überlegungen zur Heterogenität im Allgemeinen werden also Gedanken zur musikalischen Bildung folgen, in einem dritten Schritt werden Heterogenität und Individualität vor der Folie der Gesellschaft – und auch mit Blick auf musikalische Bildung – aufeinander bezogen. Schließlich sollen die Überlegungen in Erörterungen zur Kindertageseinrichtung münden; dabei soll insbesondere über ein Projekt berichtet und reflektiert werden, das ich im vergangenen Sommersemester mit sechs Studierenden durchgeführt habe. Vier dieser Studierenden haben mich heute hierhin begleitet, was mich sehr freut. Miriam Gehring, Kathrin Rolfes, Christina Scheer und Nicole Schmidt werden an dieser Stelle selbst einige Erfahrungsberichte beisteuern und nachher auch für Ihre Fragen zur Verfügung stehen.

Dass im ersten Vortrag der Reihe „Musikpädagogik und Vielfalt“ auch über ein Projekt aus der Elementaren Musikpädagogik berichtet wird, erscheint mir sehr passend – ist doch die Vielfalt eines der Erkennungszeichen dieses Faches. In der Elementaren Musikpraxis geht es um eine Vielfalt an Umgangsweisen mit Musik sowie auch um eine Vielfalt von musikalischen Stilikonen und Genres – der Musiksoziologe Christian Kaden würde wohl sagen: eine Vielzahl von „Musiken“; mit diesem Begriff wehrt er sich gegen die durch die Rede von „der Musik“ suggerierte Einheitlichkeit des Phänomens (vgl. hierzu Kaden 2004, S. 19ff.). Die Elementare Musikpädagogik möchte diese Vielfalt an Umgangsweisen mit einer Vielzahl von Musiken schließlich – wenn man so will – einer Vielfalt von Menschen anbieten.

### **Heterogenität**

Der Begriff der Heterogenität ist – das muss zunächst festgehalten werden – alles andere als eindeutig. Tanja Sturm betrachtet ihn in einem neuen Lehrbuch aus sozialkonstruktivistischer Sicht, sie geht also davon aus, dass Differenzen „in sozialen Interaktionen hergestellt und bearbeitet werden“ (Sturm 2013, S. 14). Von diesem Ausgangspunkt her weist Sturm dem Begriff die folgenden vier Eigenschaften zu: Heterogenität ist erstens *relativ*, zweitens *sozial-kulturell eingebunden*, drittens *sozial konstruiert* und viertens *partial*. Bezeichnet man eine Gruppe als heterogen, so akzentuiert man die Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Gruppe. Diese aber kann man je nach Maßstab als groß oder klein, als kennzeichnend oder als kaum der Rede wert betrachten. Leistungsunterschiede beispielsweise wird es in jeder Gruppe geben, ob man deswegen von Leistungsheterogenität sprechen möchte, hängt vom Blickwinkel ab. Heterogenität ist daher als *relativ* zu werten. Dabei sind die Vergleichsmaßstäbe abhängig von den Normen und Werten der jeweiligen Kultur. Für das

eben genannte Beispiel der Leistungsheterogenität ist diesbezüglich zu bedenken, dass Leistung in unserer Gesellschaft eine herausragende Rolle für den sozialen Status spielt und dass seit PISA gerade auch ein einheitlicher Leistungsstand als ein hohes Gut erscheint. Heterogenität ist also zweifellos *sozial-kulturell eingebunden*. Sie ist darüber hinaus auch *sozial konstruiert*, denn die Gesellschaft bringt Kategorien und Begriffe hervor – etwa die Begriffe der „Behinderung“ oder des „Migrationshintergrundes“ –, die Differenzen markieren und Zugehörigkeiten erlauben. Eine exklusive Zugehörigkeit ergäbe sich durch die Feststellung, dass ich nicht behindert bin und keinen Migrationshintergrund besitze. Dass ich eine Brille trage, wenn ich in der Ferne scharf sehen möchte, wird in unserer Gesellschaft kaum je als „Behinderung“ wahrgenommen. Dass meine Eltern durch den Zweiten Weltkrieg aus heute polnischen Orten Schlesiens in das Gebiet des heutigen Deutschland gekommen sind, wird mir nicht als Migrationshintergrund angerechnet. Hieran wird auch wieder die Relativität deutlich. In Bezug auf die Leistung fallen insbesondere die Kategorien „Lernbehinderung“ und „Hochbegabung“ auf. Letzterem etwa kommt heute eine weit größere Bedeutung zu als in den Tagen meiner Kindheit, was wiederum mit gesellschaftlichen Tendenzen zu tun hat. Bedenkenswert scheint mir auch der Begriff ADS beziehungsweise ADHS als soziale Konstruktion zu sein.

Heterogenität und Homogenität können als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden. Allein schon der Begriff ADS suggeriert beispielsweise, die Gruppe der Kinder mit dieser Diagnose sei eine homogene Gruppe. Thomas Ott spricht in diesem Zusammenhang von „projektiver Homogenität“ und von „projektiver Homogenisierung“ im Kulturvergleich (vgl. Ott 2012, S. 5f.). Die Homogenität wird hier als Ergebnis einer Projektion gefasst, sie wird also gewissermaßen in eine Gruppe „hineingesehen“. Gerade wenn von anderen Kulturen die Rede ist, impliziert dies eine gewisse Homogenität innerhalb dieser Kulturen. Die Fragwürdigkeit solcher Homogenisierung wird vielleicht deutlicher, wenn die eigene Kultur oder Nation vereinheitlicht wird. Was soll denn „die Deutschen“ auszeichnen? Aber dies gilt dann ebenso für „die Migranten“, unter denen beispielsweise eine ähnlich große Varianz an Milieus besteht wie in der Gesamtgesellschaft (vgl. Cerci 2010). Was sagt es also über ein Kind in der Kindertageseinrichtung, wenn ich weiß, dass seine Eltern Türken sind? Schließlich bleibt Heterogenität stets *partial*. Die Unterschiede zwischen Mitgliedern einer Gruppe sind dabei stets auf ein konkretes Merkmal bezogen, während andere Merkmale unberücksichtigt bleiben. Die Hervorhebung des Unterscheidungsmerkmals wäre kaum sinnvoll, wenn nicht auch Ähnlichkeiten oder Gleichheiten existierten. Wenn etwa von leistungsheterogenen Gruppen gesprochen wird, kann mitgedacht sein, dass es sich um etwa gleich alte Kinder aus der gleichen Schule handelt. Bei aller Unterschiedlichkeit sollte es also stets auch Verbindendes geben, sollte ein Dialog möglich sein, wie ihn Ott als Ausweg aus unreflektierten Homogenitäts- und Abgrenzungstendenzen vorschlägt (vgl. Ott 2012, S. 8ff.; vgl. insgesamt Sturm 2013, S. 14ff.).

Kriterien, die für die Feststellung von Heterogenität herangezogen werden, sind im pädagogischen Zusammenhang etwa der kulturelle Hintergrund, das Geschlecht, die soziale Schicht beziehungsweise das Bildungsniveau oder das Einkommen des entsprechenden Haushalts, der „Lebensstil“ oder eben die Leistungsfähigkeit im Allgemeinen oder Speziellen. Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Kriterien etwa ein beliebiges Gymnasium, so wird man – meist mit Ausnahme des Geschlechts – eine relativ homogene Gruppe vorfinden; der einzelnen Lehrkraft mag sich dies ganz anders darstellen, denn sie sieht aus ihrem Blickwinkel möglicherweise die Probleme, die sie mit einheitlichen Leistungsanforderungen in ihrer Klasse hat; hier passt wieder das Stichwort der Relativität. An der Grundschule, die von allen Kindern besucht werden muss, wird man dagegen eine vergleichsweise große Heterogenität bezüglich Milieu und Leistungsfähigkeit vorfinden. Aber auch hier wird es Homogenitäten geben, etwa solche, die mit dem Einzugsbereich der Schule zusammenhängen. Ähnliches gilt für den Kindergarten, der die meisten Kinder erreicht und

überdies innerhalb der Gruppen eine gewisse Altersheterogenität bietet, die je nach Einrichtung vom ersten bis zum sechsten Lebensjahr reichen kann. Schon wer an die Tageseinrichtung für Kinder kommt, um Kurse der Musikalischen Früherziehung abzuhalten, wird dort insgesamt mit größerer Heterogenität konfrontiert als bei entsprechenden Gruppen an der Musikschule.

Spätestens hier stellt sich die Frage, wie Heterogenitäten – und die gesellschaftlich vermittelte Feststellung von Heterogenitäten – aus pädagogischer Sicht zu bewerten sind. Diese Frage führt bereits zum Thema der Bildung.

### **Musikalische Bildung**

Aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus mag Heterogenität zunächst vor allem als ein Problem erscheinen. Vielleicht richten sich meine Methode, meine Ziele, gar meine Inhalte nach genau denjenigen Kriterien, bezüglich derer sich nun die Heterogenität auftut. Solche Kriterien wären der Entwicklungsstand oder die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Je nachdem, wie diese ausgeprägt sind, gestalte ich vielleicht den Unterricht. Wie aber soll ich Themen auswählen und aufbereiten, wenn sich hier größere Differenzen zeigen? Eine solche Sichtweise und eine entsprechende Bewertung liegen nahe, wenn ich mich zuallererst daran orientiere, was Kinder wann und wie schnell lernen sollen, wenn also konkrete Lernziele meine Arbeit leiten, wie es etwa auch für das erste deutsche Lehrwerk für Musikalische Früherziehung gilt, das sogenannte Curriculum, das heute „Tina und Tobi“ heißt (Wucher, Twittenhoff 2003a–b; 2004a–b).

Der Begriff der Bildung wirft jedoch ein neues Licht auf die aufgeworfenen Fragen. Lehnt man sich an das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts an, so kommt Heterogenität als Wert, ja geradezu als Ziel in den Blick. Geht es doch für ihn darum, Bildungsprozesse zu ermöglichen, die dem Einzelnen helfen, seine Individualität auszuprägen. Dazu sollen alle Kräfte in einem „proportionierlichen“ Verhältnis ausgebildet werden, wozu es einer „Mannigfaltigkeit von Situationen“ bedarf. Mit dieser Individualität befruchtet der Mensch schließlich die Gesellschaft. Diese aber wird aufgrund der verschieden entfalteten Individualitäten in vielerlei Hinsicht „heterogen“ sein – so wie auch das Lernumfeld des Einzelnen in der Mannigfaltigkeit der Situationen gewissermaßen heterogen sein müsste. Durch Verbindungen der Menschen untereinander soll „einer den Reichtum des andern sich eigen machen“. Dies erfordert „eine Verschiedenheit, die, nicht zu gross, damit einer den andern aufzufassen vermöge“, aber „auch nicht zu klein ist, um einige Bewundrung dessen, was der andre besitzt, und den Wunsch rege zu machen, es auch in sich überzutragen“ (Humboldt 1903, S. 106f.). Individualität ausprägen, durch die Verschiedenheit des anderen bereichert werden, einander aufzufassen suchen, sich gegenseitig nacheifern: das sind Kernelemente des Bildungsverständnisses Humboldts, die auch heute noch – ungeachtet der Krisen des Bildungsbegriffes und der Obsoleszenz einer humanistischen Bildung des alten Schlages (vgl. Lenzen 2003) – anregend sein können und die Heterogenität als Chance erscheinen lassen.

Die Gegensätzlichkeit der Bewertungen von Heterogenität aus den Perspektiven von Lernzielorientierung und Bildungsorientierung lässt den Wechsel vom „Lehrplan Musikalische Früherziehung“ (Verband deutscher Musikschulen 1994) beziehungsweise vom Lehrplan „Musikalische Grundausbildung“ (Verband deutscher Musikschulen 1991) zum „Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe“ (Verband deutscher Musikschulen 2010) an öffentlichen Musikschulen als nicht unbedeutend erscheinen. Tatsächlich wird in diesem Bildungsplan, der ab 2010 als Orientierung für die Arbeit in der Elementarstufe/Grundstufe an den Mitgliedsschulen des Verbandes deutscher Musikschulen dient, auf einen Bildungsbegriff abgehoben, welcher auf persönliche „Stimmigkeit“ abzielt, auf ein individuell stimmiges Verhältnis zu sich selbst, zur eigenen Psyche, zum eigenen Körper, aber auch zur Welt, zur umgebenden Kultur, zu den Menschen im Umfeld, auf ein

Weltverhältnis also, das von miteinander harmonisierenden Sinnstrukturen geprägt ist, die jedes Kind individuell ausprägt (vgl. Dartsch 2010b, S. 15f.).

Das heißt nun nicht, dass die Elementare Musikpraxis keine Ziele verfolgt; vielmehr drückt sich auch in den Zielkategorien das angesprochene Bildungsverständnis aus: Erstens sollen die Kinder Grunderfahrungen im Umgang mit Musik machen können, im Einzelnen also mit ihrer Stimme, mit klingenden Materialien, mit den Bezugsmöglichkeiten von Musik und Bewegung, mit dem Hören von und dem Nachdenken und Sprechen über Musik sowie mit dem Verbinden von Musik und anderen Ausdrucksformen wie Sprechen, Szenisches Spiel und bildnerischem Gestalten. Per se wird sich hier eine gewisse Heterogenität von Erfahrungen ergeben, die von den individuellen Vorerfahrungen und Zugängen der Kinder abhängt. Nicht alle müssen und werden dasselbe erfahren. Zweitens sollen die Umgangsmuster mit Musik weiter ausdifferenziert werden; die Kinder sollen nach einer gewissen Zeit differenzierter singen, auf Instrumenten spielen, sich zu Musik bewegen sowie Musik differenzierter wahrnehmen, gedanklich fassen und mit anderen Ausdrucksformen verbinden. Gerade die Ausdifferenzierung aber wird beim individuellen Stand ansetzen, auch hier darf man also eine gewisse Heterogenität erwarten. Drittens sollen die Kinder mit einer großen Vielfalt von Musik, Instrumenten, Liedern, Tänzen in Berührung kommen – hier liegt die Heterogenität oder Vielfalt eher im Material. Viertens schließlich sollen sich die Kinder selbst in die Stunden einbringen können. Was sie aber einbringen werden, wird jeweils individuell geprägt sein. Ziel ist die persönliche Aneignung von Musik, die bei jedem Kind ein wenig anders verlaufen und aussehen kann. Nicht zuletzt kann auch jedes Kind ganz eigene Spezialisierungen nach der Elementaren Musikpraxis vornehmen, etwa verschiedenste Instrumente erlernen, in eine Tanzgruppe, in einen Kinderchor oder zum Musiktheater gehen, Musik hören oder erfinden.

Ähnlich wie es bei Humboldt anklingt, wird sich die Individualität stets im Rahmen einer Gruppe entfalten, die nicht zuletzt auch von der Verbindung der Kinder untereinander lebt. Heterogenität schließt Gemeinschaft nicht aus, sondern wirkt sich gerade in einer solchen förderlich aus. Viele Formen des Musizierens sind auf gemeinsames Tun angewiesen. Das aber heißt nicht, dass in der musizierenden „Praxisgemeinschaft“ – wie Peter Röpke gern sagt – nicht Experten neben und mit Novizen musizieren könnten. Jedes Mitglied kann sich dabei nach seinen eigenen Möglichkeiten einbringen. Nur wenn es Unterschiede im Können gibt, kann sich eine Dynamik entfalten, in der die Anfänger den Expertinnen und Experten nacheifern, bis sie selbst zu solchen geworden sind und dann ihrerseits den Neulingen Vorbild und Hilfe sein können (vgl. Röpke 2009). Von einer Dynamik dieser Art leben viele erfolgreiche Jugendorchester und Chöre.

### ***Heterogenität und Individualität im Kontext der Gesellschaft***

Dem Zusammenhang von Individualität und Heterogenität soll hier noch etwas weiter nachgegangen werden. Fragt man an dieser Stelle im Rückgriff auf die Gedanken zur Heterogenität noch einmal nach gesellschaftlichen Konstruktionen, so liegt es zunächst nahe, die Gesellschaft, in der wir leben, als individualistisch zu kennzeichnen. Die Selbstverwirklichung des Einzelnen zählt ohne Zweifel zu den verbreiteten Wertvorstellungen; schon in der Erziehung wird auf Äußerungen der Individualität des Kindes geachtet und werden diese unterstützt; ein übergeordnetes Ziel stellt die Selbstständigkeit des Heranwachsenden dar. Auch im Vergleich zu anderen Kulturen wird man zu dieser Einschätzung gelangen: In den Cultural studies spricht man vom „independenten Selbst“ in „individualistischen“ Kulturen im Unterschied zum „interdependenten Selbst“ in „kollektivistischen“ Kulturen. Das interdependente Selbst deutet und versteht sich selbst vor allem in seiner Beziehung zu anderen, etwa zur Familie oder zur Dorfgemeinschaft. Kinder werden hier von Anfang an darauf vorbereitet, sich an den anderen zu orientieren und gemäß der Tradition einzupassen. Ihr Wert rührt dann von ihrer Mitgliedschaft in der Bezugsgruppe

her. Kulturelle Hintergründe dieser Art sind in Afrika und Asien traditionell stark verbreitet. Mit den vielfältigen Einflüssen der westlichen Kulturen dringt aber wohl auch dort die Independenz, die Unabhängigkeit des Einzelnen, seine Selbstdeutung als autonomes Wesen mit individuellen Bedürfnissen und Lebensentwürfen, vor (vgl. Triandis 1989; 2009; Aronson, Wilson, Akert 2004, S. 153ff.; Singelis 2009).

Genau genommen liegt jedoch der Gegensatz Gleichheit versus Verschiedenheit – beziehungsweise Homogenität versus Heterogenität – quer zum Gegensatz Individualismus versus Kollektivismus. In unserer Gesellschaft stellen sowohl die Individualität als auch die Gleichheit zentrale Konzepte und Werte dar, ohne dass dies als Widerspruch erlebt würde. Gleichheit als *Égalité* hat als eine der drei emphatischen Forderungen der Französischen Revolution vor allem im politischen Bereich seit dieser Zeit einen großen Einfluss entfaltet. Im Gefolge der Revolution wurde auch das Conservatoire in Paris gegründet. Dieses übertrug den Gleichheitsgedanken nun auch auf das Feld der Musik und der Musikausbildung. Die Streicher mussten sich einheitlichen Strichen unterwerfen; die Instrumental- und Gesangs-ausbildung wurde mit Hilfe von Lehrwerken und Etüdensammlungen systematisch strukturiert und vereinheitlicht (vgl. Harnoncourt 1985, S. 26ff.). Während die musikalische Bildung in früheren Zeiten stark davon abhing, in welcher Region man aufwuchs und bei wem man lernte, während regionale Stile und Kammertöne ebenso wie regional verschiedene Instrumentenbautraditionen anzutreffen waren, setzte mit dem Conservatoire eine Tendenz ein, die sich womöglich bis heute fortsetzt. So wird man heute vielleicht immer weniger noch von regionalen Lehrschulen – etwa der russischen Klavierschule – oder von regionalen Klangidealen sprechen, und der Unterschied zwischen einem Studium in Petersburg, New York oder Köln ist vielleicht weniger gravierend als er ehemals war.

In unserer Gesellschaft hat sich also auch im Bereich der musikalischen Bildung eine Standardisierung durchgesetzt, wie sie ebenfalls schon lange – und in den Jahren nach PISA noch einmal verstärkt – das Lernen in der allgemeinbildenden Schule kennzeichnet. Dabei wird Gleichheit leicht als Voraussetzung gemeinsamen Lernens angesehen. Es wäre sicher zu einfach, Gleichheit und Homogenität auch als Ziel des Bildungswesens zu bezeichnen. Leistungskurse in der Schule sowie Profilierungsmöglichkeiten und Wahlbereiche im Studium sollen ja wiederum die Verschiedenheit individueller Lernwege ermöglichen. Doch müssen zumindest die Stundenzahlen oder Creditpunkte vergleichbar sein.

An dieser Stelle scheint noch einmal ein Blick auf das Verhältnis der Gegensatzpaare Individualität versus Kollektivität und Gleichheit versus Verschiedenheit angebracht. Es liegt nahe, die Gleichheit auf Voraussetzungen und Chancen zu beziehen und die Individualität in der Wahlmöglichkeit zwischen diesen Chancen zu sehen. Ausgehend von gleichen Chancen könnte dann jeder heranwachsende Mensch sein individuelles Profil zusammenstellen. Leider ist wohl auch diese Konzeption zu einfach, denn gerade in der Pädagogik kommt schließlich auch eine Gleichbehandlung ins Spiel, eine Art des Unterrichts nämlich, die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht berücksichtigt oder einplant. Gegen diese Gleichbehandlung richtet sich der Begriff der Individualisierung von Unterricht. Heterogenität zu berücksichtigen heißt von individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen auszugehen. Es kann darüber hinaus auch heißen, Individualität als Ziel in den Blick zu nehmen, sodass Heterogenität und Individualität sich nun doch bedingen. Es ist aber ebenso denkbar – und in Stammeskulturen gang und gäbe –, dass Unterschiede zugelassen, ja erwünscht sind, aber der einzelne Mensch sich doch in seinem ganzen Selbstverständnis an der Gruppe festmacht, dass also Heterogenität und Kollektivismus Hand in Hand gehen. Andersherum ist denkbar – und vielleicht in westlich geprägten Kulturen gang und gäbe –, dass Menschen sich auf ihre Individualität konzentrieren, diese aber im Rahmen vereinheitlichter Möglichkeiten ausleben. Diese Vereinheitlichungen drücken sich auch in Begriffen aus. Es wurde schon angesprochen, dass allein das Wort „Musik“ eine Einheitlichkeit suggeriert, die nicht der Realität – wohl aber dem Umgang mit ihr – entspricht (vgl. Kaden 2004, S. 19ff.). Nicht selten redet man

wohl auch vom „Kind“ so, als gäbe es hier kaum Unterschiede. Es ist das Verdienst Peter Schatts, darauf hingewiesen zu haben, dass dies leicht mit einem „Mythos“ vom Kind verbunden ist (vgl. Schatt 2008), mit unserem Bild vom Kind, das dieses etwa als nicht fähig zu diesem oder jenem zeichnet, was schließlich zu einer unangenehmen Form von Kindertümelei führen kann.

Es sollte also erstrebenswert sein, Unterschiede wahrzunehmen und sie in der pädagogischen Praxis nicht zu nivellieren. Das heißt nun aber nicht, einer selbstbezogenen Individualität zuzuarbeiten, wohl aber einer Gemeinschaft, die die Sicherheit und Geborgenheit der Gruppe mit der Freiheit für jedes Mitglied verbindet, je spezifische Impulse einzubringen und zu entfalten. Heterogenität und Individualität müssen, wie deutlich geworden ist, nicht miteinander einhergehen. Sie tun es aber in einem an Humboldt angelehnten Bildungsverständnis. Natürlich hat die Individualität in der Gruppe dann auch Grenzen; schließlich wird die Lehrkraft nicht selten bestrebt sein, alle Kinder zum Mittun bei einer von ihr vorgegebenen Aktion zu bewegen. Will man hier noch individueller auf die einzelnen Kinder eingehen, kann man an Bedingungen denken, wie sie etwa ein situatives Arbeiten in einer Kindertageseinrichtung ermöglicht.

### ***Situative Arbeit in der Kita – ein Projekt an der Hochschule für Musik Saar<sup>1</sup>***

Die Musikalische Früherziehung an Musikschulen und in Kindergärten stellt ein etabliertes und erfolgreiches Angebot der Musikschulen dar, das auch Wirkung zeigt. Die Ergebnisse einer Studie, die ich vor einigen Jahren an öffentlichen Musikschulen durchgeführt habe, deuten darauf hin, dass Kinder am Ende der zweijährigen Kurse präziser und kreativer mit Musik umgehen als Altersgenossen und dass dies tatsächlich eine Frucht des Unterrichts ist. Nichtsdestoweniger legen die Befunde bei näherem Hinsehen nahe, das Unterrichtsangebot durch ergänzende Maßnahmen zu flankieren.

Nachdenklich stimmt etwa die Tatsache dass die Eltern der Früherziehungskinder keineswegs ein repräsentatives Abbild der Gesamtgesellschaft darstellen. Vielmehr finden sich unter ihnen mehr höhere Bildungsabschlüsse und vielfach auch Musikinstrumente in den Haushalten – man wünscht sich die Gruppe der Elternhäuser oder Familien durchaus heterogener. Außerdem profitieren die Kinder umso mehr vom Unterricht, je höher der Bildungsabschluss der Eltern ausfällt (vgl. Dartsch 2008; 2010a, S. 287ff.). Eine erste Herausforderung besteht also darin, wirklich in die Breite der Gesellschaft hineinzuwirken. Diesbezüglich bieten sich Kooperationen von Musikschulen mit Tageseinrichtungen für Kinder an, wie sie bereits in großer Zahl existieren (vgl. Dartsch 2012), wenngleich die Spanne hier von echter inhaltlicher Abstimmung und Zusammenarbeit bis zum beziehungslosen Nebeneinander reichen mag. Die zweite Herausforderung wird auch in den vielen Untersuchungen und Erfahrungen sichtbar, die besagen, dass der musikalische Lernerfolg der Kinder in hohem Maße von Interesse und Unterstützung der Eltern abhängt (vgl. etwa Sonderegger 1996). Man kann hieraus die große Bedeutung von Elternarbeit ableiten. Bei weiterem Nachdenken, wird aber auch deutlich, dass es die Alltagserfahrungen sind, die in erster Linie prägen. Wo die Anregungen der Musikalischen Früherziehung im familiären Alltag aufgegriffen, weitergeführt oder ergänzt werden, wo sie sich nahtlos in das dort herrschende Wertgefüge einpassen, darf man von vergleichsweise wirksamen und nachhaltigen Lern- und Bildungsprozessen ausgehen. Wo sie hingegen keinen Humus im Alltag finden, sind sie in Gefahr zu verkümmern.

Damit Musik wirklich ein Teil des Lebens der Kinder werden kann, muss sie auch im Nahraum der Kinder als eine alltägliche Ausdrucksform erlebbar sein. Während die

---

<sup>1</sup> Dieses Kapitel stellt die überarbeitete Fassung eines Textes dar, der in der Zeitschrift *Üben & Musizieren* (1/2014) abgedruckt wird.

Musikpädagogik kaum Einfluss auf die Familien ausüben kann – eine Ausnahme stellen Eltern-Kind-Gruppen an Musikschulen dar –, kann sie sehr wohl in den Alltag von Tageseinrichtungen für Kinder hineinwirken. Wenn „EMP in Kindertagesstätten“ neben der Musikalischen Früherziehung einen eigenen Angebotstyp im Bildungsplan der Musikschulen darstellt (vgl. Dartsch 2010b, S. 25), dann scheint es angezeigt, über die Gestaltung solcher Angebote weiter nachzudenken. Konzeptionen, die die Musik im Alltag von Kindertagesstätten zu verankern suchen, korrespondieren schließlich auch mit dem Selbstverständnis vieler Einrichtungen, die das Lernen auf der Basis von Erfahrungen in alltäglichen Situationen favorisieren.

Man mag hier an die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ bei Humboldt denken, aber nicht zuletzt auch an den einschlägigen „Situationsansatz“, an dem sich viele Kita-Konzepte orientieren (vgl. etwa: Dittmann 2000). Im Situationsansatz wird die Ansicht auf den Punkt gebracht, dass im Kindergarten nicht nach Fächern getrennt und im Rahmen fester Stundenpläne gelernt werden sollte, sondern sich das Lernen in realen Lebenssituationen vollzieht. Zu den sechzehn konzeptionellen Grundsätzen des Situationsansatzes gehört als sechster, „dass jüngere und ältere Kinder im gemeinsamen Tun ihre vielseitigen Erfahrungen und Kompetenzen aufeinander beziehen und sich dadurch in ihrer Entwicklung gegenseitig stützen können“. „Die Arbeit orientiert sich“ – so der neunte Grundsatz – „an Anforderungen und Chancen einer Gesellschaft, die durch verschiedene Kulturen geprägt ist“. „Die Kindertageseinrichtung integriert“ – dem zehnten Grundsatz gemäß – „Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf und wendet sich gegen Ausgrenzung“. In einer einschlägigen Publikation von Preissing und Heller heißt es zusammenfassend: „Ziel des *Situationsansatzes* ist, dass alle Kinder – verschiedener sozialer und kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen – sich Erfahrungen und Kompetenzen aneignen, mit denen sie in einer sich ständig wandelnden internationalisierten Welt autonom, solidarisch und sachkompetent handeln können. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Unterstützung und Förderung. Dieses Recht auf Bildung bezieht sich auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der Entwicklung von Ich-, Sozial-, Sach- und lernmethodischen Kompetenzen. Es geht darum, Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen in ihren Situationen zu verstehen und das Streben und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache gut zurecht zu kommen. Durch Anerkennung der unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Ausdrucksweisen der Kinder ermutigen Erzieherinnen und Erzieher jedes Kind, sich an gesellschaftlichen Prozessen gestaltend zu beteiligen. Eigensinn und Gemeinsinn gehören hierbei zusammen“ (Preissing, Heller 2009, S. 13). Hier klingen die bisher behandelten Themen noch einmal – gleichsam wie in einem Akkord – zusammen an: Heterogenität als Verschiedenheit von sozialer und kultureller Herkunft, von Entwicklungsvoraussetzungen und -bedürfnissen; Bildung in Bezug auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung; Individualität und Verbindung als „Eigensinn und Gemeinsinn“; nicht zuletzt die Situationen der Kinder, wobei der Begriff „Situation“ sich zum einen auf die „sozialen und kulturellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien“ und zum anderen auf die konkreten Lernanlässe „innerhalb und außerhalb der Kindertageseinrichtung“ (Preissing, Heller 2009, S. 15) beziehen lässt.

Vor diesem Hintergrund wird in der Fachszene immer wieder über ein „situatives“ musikalisches Arbeiten an Kindertageseinrichtungen nachgedacht (vgl. Dartsch im Druck). An der Hochschule für Musik Saar habe ich im vergangenen Sommersemester in Kooperation mit der Kita Bruchwiese in Saarbrücken ein Projekt mit Studierenden durchgeführt, das die Möglichkeiten solchen situativen Arbeitens praktisch ausloten sollte. Der damaligen Leiterin der Kita, Frau Liane Klein, sei auch an dieser Stelle noch einmal herzlich für ihre Offenheit und Unterstützung gedankt. Die sechs Studierenden, die an dem Projekt beteiligt waren,

haben ihre Erfahrungen und Reflexionen schriftlich niedergelegt; ich kann hier also daraus zitieren, aber auch die anwesenden Studierenden zu Wort kommen lassen.

Zu Beginn des Projektes wurden die Chancen des situativen Arbeitens erwogen. Es sind dies:

- „größere Zeiträume für die Beschäftigung mit Musik,
- Musik in Verbindung [mit] anderen Aktivitäten in der Einrichtung,
- Verzahnung mit aktuellen Themen der Einrichtung,
- Möglichkeit, der Motivation stärker Rechnung zu tragen,
- Möglichkeit individueller Arbeit mit einzelnen Kindern,
- musikalisches Freispiel,
- Möglichkeit, sich der Beobachtung zu widmen,
- Möglichkeit altershomogener und altersheterogener Kontexte,
- Erreichbarkeit aller Kinder“ (Dartsch 2010a, S. 324f.).

Als Möglichkeiten für die praktische Arbeit hatten wir vorab die folgenden Kategorien thematisiert:

- (a) das Einstreuen von Impulsen zu aktuellen Themen der Einrichtung,
- (b) das Einstreuen von Impulsen zu Themen, die bestimmte Kinder gerade beschäftigen,
- (c) das musikalische Begleiten von Aktivitäten in der Einrichtung (etwa Händewaschen, Essen, Spielen),
- (d) das Zeigen und Zur-Verfügung-Stellen von Materialien (etwa Instrumenten),
- (e) das Aufgreifen, Beantworten und Weiterführen musikalischer Qualitäten und Potenziale in Aktivitäten der Kinder.

Dass all dies durchaus nicht einfach, sondern recht anspruchsvoll sein kann, zeigte sich rasch. Insbesondere ist es nötig, die klassische Lehrerrolle hintanzustellen und selbst in einen „Alltagsmodus“ hineingehen zu können, um so auch den eigenen Bedürfnissen gemäß den Umgang mit Musik vorzuleben. Hierzu kann Kathrin Rolfes berichten: „Es war schwierig, sich von dem Gedanken zu lösen, die Kinder könnten uns für blöd halten, weil wir auf einmal anfangen zu singen, oder könnten überhaupt kein Interesse an unseren Anregungen zeigen.“ Es liegt im Wesen von Anregungen, dass sie aufgenommen, aber auch beiseite gelassen werden können. Wer nicht unterrichtet, hat kaum Gründe, die Beschäftigung mit bestimmten Themen einzufordern.

Wichtig scheint es, das Spielen der Kinder nicht aufzubrechen, sondern eher einzutauchen. Hier kann Nicole Schmidt berichten: „Es kam mir so vor, als würde ich die Kinder bei ihrem innigen Spiel stören, wenn ich mich einfach zu ihnen setze und anfangs ein Lied zu singen.“ Es bedarf einer gewissen Sensibilität, zu spüren, wann welche Art von Impulsen das Spiel befruchten kann. Die Reaktionen der Kinder sind dabei ein guter Kompass: Was sie stört oder langweilt, greifen sie schlicht nicht auf oder lehnen sie sogar ab.

Aber selbst hinter einer Ablehnung kann das Potenzial für Begeisterung stecken. Es kann sich dann entfalten, wenn man selbst unbeirrt mit eigener Freude singt, wie Miriam Gehring schildern kann: „Ein Junge saß die ganze Zeit bei uns und beschwerte sich andauernd, dass wir mit dem Singen aufhören sollten. [...] Auf einmal sang der Junge die Stelle ‚patsch – nass‘ mit und klatschte dabei wie wir in die Hände. Ich wandte mich ihm zu und ermunterte ihn und schon sang er das gesamte Lied mit mir zusammen, lachte und strahlte übers ganze Gesicht.“

Bei dem Studenten Lukas Mak wird eine weitere Voraussetzung deutlich. Er schreibt: „Nur wenn wir gut beobachten und sehen, in welcher Situation, in welchem Spiel sich die Kinder gerade befinden, können wir erfahren, wo das aktuelle Potenzial zur Musik gegeben ist.“ Und Miriam Gehring ergänzt: „Für diese Arbeit ist ein großes Repertoire an Liedern, Sprechversen und (Bewegungs-)Aktionen vonnöten, sowie der selbstsichere Umgang mit Menschen dieser



Altersgruppe, Kreativität und vor allem die Liebe zur Musik. Das anfangs verkopfte und bemühte Einwerfen von musikalischen Handlungen wandelte sich bei uns immer schneller zur unbefangenen Freude mit den Kindern zu agieren.“

Häufig stimmten die Studierenden Lieder an, die zu Aktivitäten der Kinder passten (eben wurde dies bei den praktischen Möglichkeiten als Kategorie (c) aufgezählt). Spaß macht es, dabei Tempo oder Lautstärke zu variieren. Passende Lieder oder Sprüche lassen sich bei entsprechender Übung auch spontan kreieren, wie es Lukas Mak gelang. Er schreibt: „Einige Kinder spielten an einem Wasserbad und hatten sichtlich Freude mit ihrem Element. Ich setzte mich zu den Kindern an das Wasserbad und wartete ab, was die Situation bringen mochte. Und schon bald bot sich mir eine Idee, als die Kinder versuchten das Wasser von dem einen Becken über eine Wasserleitung in das andere Becken zu bekommen. Sie waren sehr eifrig dabei und es ging darum, möglichst schnell das andere Becken voll zu bekommen. Nach längerem Grübeln und Überlegen sang ich endlich los. Eine kurze Melodie, die sehr einfach war, mit einer Handvoll Wörter über Wasser. Zunächst hatte ich das Gefühl die Kinder würden komisch finden, dass ich auf einmal anfang zu singen, doch hatte ich es durch Mühe allmählich geschafft die Kinder dafür zu begeistern, das Wasserlied mitzusingen und immer schneller und unterstützender für unsere Wasserarbeit zu musizieren. Und auf einmal war überall Euphorie und es schien, als ob wir das Becken in Rekordzeit füllen konnten. Auf einmal war es überhaupt nicht mehr komisch, das Singen. Es war nicht das Singen mehr und das Spielen mit dem Wasser, sondern es war ein großes Ganzes, das so selbstverständlich schien wie nichts anderes. Was doch so ein kleines Melodiechen ausmachen konnte...“ (wenn das Wasser gerade in der Einrichtung thematisiert wurde, passt hier auch die Kategorie (a)).

Besonders erfüllende Erlebnisse brachte das Agieren mit einzelnen Kindern mit sich, das ja im klassischen Gruppenunterricht kaum möglich ist. Hier kann Nicole Schmidt erzählen: „Ein Mädchen saß ganz allein in einem der Gruppenräume und sah sehr traurig aus. Ich fragte sie nach ihrem Namen, bekam aber keine Antwort. Ich fragte sie, ob sie mit mir spielen will, und sie kam zögernd mit mir. Ich entdeckte eine Klangschale und experimentierte lange Zeit mit ihr. Sie war sehr konzentriert, probierte selbst aus, auch wenn sie das anfangs nur sehr schüchtern tat. Wir haben gefühlt, wie die Klangschale schwingt, wenn man darauf schlägt, dass man den Klang mit den Händen stoppen kann, dass man laut und leise spielen kann und dass man die Schwingungen überall am Körper spüren kann. Ich sah ihrem Gesicht an, dass sie sehr gespannt und verwundert war, was die Klangschale alles kann. Ich glaube, sie genoss es, dass es ganz still im Raum war, weil alle Kinder draußen waren, und dass sich eine Person ganz allein um sie kümmerte.“ Der Bericht stellt ein schönes Beispiel für das Zeigen von Material dar (dies wurde als Kategorie (d) genannt).

Für Klangexperimente benötigt man im Übrigen nicht unbedingt Instrumente. Dies wird aus den gleich folgenden Ausführungen Christina Scheers ersichtlich, die auch verdeutlichen, wie sich das musikalische Potenzial von kindlichen Aktivitäten aufgreifen lässt (die also ein Beispiel für die Kategorie (e) darstellen): „Während ich zwei Jungen beim Wegräumen von ‚Jenga-Bauklötzen‘ (kleine, rechteckige Holzklötzchen, aus denen man einen Turm baut) zuschaute, bemerkte ich, dass die Jungen die Kiste nicht immer trafen, denn sie hatten sich eine Art Rampe gebaut, über die die Klötzchen in die Pappkiste fallen sollten. So kam, je nachdem wo die Klötzchen hinfielen (Karton oder Teppich), ein unterschiedlicher Klang heraus. Ich gesellte mich also zu den Jungs, kommentierte ihr Spiel ein wenig, beteiligte mich selbst am Wegräumen, bis ich sie irgendwann auf die Klangvielfalt ihres Experimentes hingewiesen habe. Daraus entwickelten wir ein Spiel. Ich versuchte, die Klötzchen über diese Rampe in den Karton zu bekommen, und ob ich es geschafft hatte, sollten die Jungs mit geschlossenen Augen nur über ihr Gehör herausfinden. Das funktionierte kurze Zeit ziemlich gut. Die Jungs hörten konzentriert hin und erkannten genau, ob der Holzklötz auf den Teppich oder in die Kiste fiel.“

Auch zur Bewegung lassen sich die Kinder gerne anregen. Miriam Gehring kann davon berichten wie sie zwei Mädchen, die einen Hexentrank brauten, eine „Zaubershow mit verschiedensten Bewegungsformen und Aktivitäten“ vorschlug (hier kann man an die Kategorie (b) denken, da das Hexen offensichtlich ein Thema der Kinder war, auf das Frau Gehring spontan einging), was zunächst von den Mädchen angenommen wurde, dann aber immer mehr Kinder anlockte, die sich dazugesellten – eine typische Erfahrung im Projekt. So begann Nicole Schmidt, als ein Kind unvermittelt den CD-Player anschaltete, spontan mit einfachen Bewegungen zu tanzen; mehr und mehr Kinder wurden darauf aufmerksam und bald war ein großer Kreistanz im Gange.

Flexibles Reagieren stellte sich für die Studierenden als ein wesentlicher Lerneffekt aus dem Projekt heraus. So resümiert die Studentin Sarah Kirner: „ich lernte, spontaner zu werden“. Christina Scheer kann berichten: „gleichzeitig habe ich die Erfahrung gemacht, wie schön es ist, wenn eine improvisierte Aktion gut geklappt hat und die Kinder Spaß an dem hatten, was mir spontan eingefallen ist. Diese Arbeitsweise konnte ich inzwischen auch auf meine ‚klassische‘ Früherziehungsgruppe und auf Lehrversuche an der HfM übertragen. Eine möglichst große Flexibilität wirkt sich natürlich auch in diesem Umfeld sehr positiv aus, da es für die Kinder sehr wichtig ist, dort abgeholt zu werden, wo sie (gedanklich) gerade stehen. Und wenn sie nun einmal am Tag vorher im ‚Biene Maja Land‘ waren, ist es naheliegend (jedoch nicht so einfach) eine geplante Pinguinstunde in eine Bienenstunde umzuwandeln.“

Über die Umsetzung der Erfahrungen in der Berufswirklichkeit macht sich Kathrin Rolfes Gedanken: „Natürlich ist die Voraussetzung, genügend Zeit zu haben und als EMP-Lehrkraft vollständig ins Kita-Team aufgenommen zu werden, was im Rahmen unseres Seminars natürlich nicht realisierbar war. Wenn die Lehrkraft jedoch an mehreren Tagen pro Woche (oder sogar jeden Tag) anwesend ist und zusätzlich noch feste Früherziehungs-Stunden anbietet, bekommen die Kinder einen persönlichen Bezug zu der Lehrkraft und verbinden sie automatisch mit der Musik. Sie können Inhalte aus der Früherziehung im normalen Kita-Alltag noch einmal aufgreifen und mit Hilfe der Lehrkraft weiter ausbauen. Sie können jedoch auch eigene Impulse liefern und wissen, an wen sie sich wenden können, wenn sie Lust haben, zu musizieren. Umgekehrt lernt die Lehrkraft die einzelnen Kinder, ihre Charaktere und Fähigkeiten kennen und kann auf jedes Kind individuell eingehen, sich mal nur mit einzelnen Kindern beschäftigen, mal mit Gruppen...“ Hier klingt eine Arbeit an, wie sie häufig in Kindergärten mit Musikprofil kennzeichnend ist (vgl. Schmidt 2009).

Gerade bei Kindergärten mit Musikprofil stellt sich im Übrigen wieder die Frage der Heterogenität; zumindest die Affinität zu Musik wird die Eltern verbinden. Wäre es nur dies, so könnte man immer noch von einer partialen Heterogenität sprechen; je mehr Kriterien sich homogen gestalten – besonders mag man hier an den Bildungshintergrund und das Einkommen denken – umso weniger kann man von einer wenigstens partialen Heterogenität ausgehen. Hier sei aber auch noch einmal an das Einzugsgebiet erinnert, das die Heterogenität in Tageseinrichtungen für Kinder per se verkleinert.

Nichtsdestoweniger erlaubt es das situative Arbeiten in besonderem Maße, Impulse für individuelle Bildungsprozesse zu geben. Gerade die Einbettung solcher Impulse in den Alltag verspricht eine innere Beteiligung und Verankerung sowie die Aussicht, dass Musik in den Einrichtungen und Familien auch dann ins Spiel kommt, wenn einmal keine Musikpädagoginnen und -pädagogen in der Nähe sind. Dass die Arbeit im Kindergarten auch einfach Freude machen kann, wird schließlich noch einmal von Lukas Mak auf den Punkt gebracht, der von den Kita-Besuchen sagen kann, „dass ich nach jedem Mal ein neuer Mensch war, ein glücklicherer Mensch...“.

## Literatur

Aronson, Elliot; Wilson, Timothy; Akert, Robin M.: *Sozialpsychologie*. München; Boston; San Francisco; Harlow, England; Don Mills, Ontario; Sydney; Mexico City; Madrid; Amsterdam: Pearson Studium 2004, 4., aktualisierte Auflage

Cerci, Meral: *Milieus und Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Daten und Fakten*. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt in der Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM 2010, S. 7–10

Dartsch, Michael: *Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung*. Bonn: VdM 2008

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

Dartsch, Michael: *Musikalische Bildung in der Elementarstufe/Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik*. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM 2010 (= Dartsch 2010b)

Dartsch, Michael: *Außerschulische Musikerziehung*. Stand 29. Oktober 2012, [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01\\_BildungAusbildung/dartsch.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf)

Dartsch, Michael (Hrsg.): *Musik im Vorschulalter*. Kassel: Bosse im Druck

Dittmann, Mara (Hrsg.): *Werkstatt Situationsansatz in der Kindergartenpraxis. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim, Basel: Beltz 2000

Harnoncourt, Nikolaus: *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*. München: Deutscher Taschenbuchverlag; Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1985, original: 1982

Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Humboldt, Wilhelm von: *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band I. Erste Abteilung: Werke I*. Berlin: B. Behr's 1903, [http://archive.org/stream/gesammelteschrif01humbuoft/gesammelteschrif01humbuoft\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/gesammelteschrif01humbuoft/gesammelteschrif01humbuoft_djvu.txt), Zugriff: 30. Oktober 2013, original: 1792

Kaden, Christian: *Das Unerhörte und das Unhörbare. Was Musik ist, was Musik sein kann*. Kassel: Bärenreiter; Stuttgart: Metzler 2004

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

Ott, Thomas: Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 14 (2012), Heft 3 (55), S. 4–10, auch zugänglich unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/ott2012.pdf>, Zugriff: 28. Oktober 2013

Preissing, Christa; Heller, Elke (Hrsg.): *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor 2009

Röbke, Peter: *Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der „formal/informal“-Diskurs überlagert wird*. In: Röbke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott 2009, S. 159–168

Schatt, Peter W.: *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz, London, Berlin, Madrid, New York, Paris, Prague, Tokyo, Toronto: Schott 2008

Schmidt, Kitty: *Musik-Kultur leben. Frühkindliche musikalische Bildung im KISUM-Musikkindergarten Weimar*. Marburg: Tectum 2009

Singelis, Theodore M.: *The Measurement of Independent and Interdependent Self-Construals*. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 20 (1994), No. 5, S. 580–591, <http://psp.sagepub.com/cgi/reprint/20/5/580>, Zugriff: 1. April 2009

Sonderegger, Helmut: *Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen: Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser 1996

Sturm, Tanja: *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt 2013

Triandis, Harry C.: *The Self and Social Behavior in differing Cultural Contexts*. In: *Psychological Review*, Vol. 96 (1989), No. 3, S. 506–520

Triandis, Harry C.: *Collectivism and Individualism as Cultural Syndromes*. In: *Cross-Cultural Research*, Vol. 27 (1993), No. 3-4, S. 155–180, <http://ccr.sagepub.com/cgi/reprint/27/3-4/155>, Zugriff: 31. März 2009

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Lehrplan Musikalische Grundausbildung*. Kassel: Gustav Bosse 1991

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Lehrplan Musikalische Früherziehung*. Kassel: Gustav Bosse 1994

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM 2010

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hrsg.); unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner; überarbeitet von Simonetta Tüchler und Wiebke Wucher: *Tina & Tobi. Curriculum Musikalische Früherziehung. Lehrerordner 1. Unterrichtsprogramm 1. Halbjahr. Stunden 1 – 17*. Kassel: Bosse 2003, Neufassung (= Wucher, Twittenhoff 2003a)

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hrsg.); unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner; überarbeitet von Simonetta Tüchler

und Wiebke Wucher: *Tina & Tobi. Curriculum Musikalische Früherziehung. Lehrerordner 2. Unterrichtsprogramm 2. Halbjahr. Stunden 18 – 34.* Kassel: Bosse 2003, Neufassung (= Wucher, Twittenhoff 2003b)

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hrsg.); unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner; überarbeitet von Simonetta Tüchler und Wiebke Wucher: *Tina & Tobi. Curriculum Musikalische Früherziehung. Lehrerordner 3. Unterrichtsprogramm 3. Halbjahr. Stunden 35 – 51.* Kassel: Bosse 2004, Neufassung (= Wucher, Twittenhoff 2004a)

Wucher, Diethard; Twittenhoff, Wilhelm (Hrsg.); unter besonderer Mitarbeit von Irmgard Benzing, Rainer Mehlig, Günther Noll und Lucie Steiner; überarbeitet von Simonetta Tüchler und Wiebke Wucher: *Tina & Tobi. Curriculum Musikalische Früherziehung. Lehrerordner 4. Unterrichtsprogramm 4. Halbjahr. Stunden 52 – 68.* Kassel: Bosse 2004, Neufassung (= Wucher, Twittenhoff 2004b)