

Der Musikkindergarten Berlin

Konzeption, Praxis und Beobachtungen

von Andreas Doerne

Vortrag anlässlich des Kongresses *Musik bildet.* am 13. und 14. September 2007
in der Staatsoper Unter den Linden

1921, also vor genau 86 Jahren, stellte Leo Kestenbergs – Pianist und Referent für Musik im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung – in seiner Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* Richtlinien für eine musikalische Arbeit in Kindergärten auf. Sie lauten:

- „1. Betonung der Bedeutung und des Wertes der Musik für die erste Erziehung des Kindes.
2. Ausreichende musikalische Ausbildung der Lehrkräfte, und zwar in Gehörbildung, rhythmischer Gymnastik, Kinderlied, Reigen, Kinderspiel, Improvisation.
3. Einführung musikalischer Spiele und Reigen in den Kindergärten nach methodisch vorgehenden Lehrbüchern.“¹

Leo Kestenbergs war es auch, der den Anspruch einer „Erziehung durch Musik“ formulierte und seine bildungs- und kulturpolitische Umsetzung hier im Berlin der Weimarer Republik mit großem diplomatischem Geschick verfolgte. Er war von der Idee beseelt, dass Musik mehr zu bieten habe, als qualitativ auf fragwürdigem Niveau abgehaltene Singstunden in den Schulen sowie einen elitären Kulturbetrieb, der nur das zahlungskräftige Publikum mit „höherwertiger Tonkunst“ versorgte. Und er war einer der ersten, die eine fundiert angeleitete Beschäftigung mit Musik schon im Kindergarten vorschlug, auf deren Grundlage dann in der Schule eine fächerübergreifende, umfassende musikalische Bildung für alle Schüler folgen sollte. In seinen Augen war der Gegensatz von einer Hinführung zur Musik und einem Lernen von Musik ein künstlicher, den es zu überwinden galt.

Kestenbergs wegweisende Impulse zur inhaltlichen und organisatorischen Neuorientierung des musikalischen Lebens fanden ein jähes Ende durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten: Als Sozialdemokrat, Humanist, quer denkender Künstler und Jude floh Kestenbergs 1933 nach Prag und schließlich nach Palästina. Dort – in seiner neuen

¹ Leo Kestenbergs: *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig 1921, S. 17

Heimatstadt Tel Aviv zu Beginn der 50er-Jahre – wohnte in direkter Nachbarschaft auch Daniel Barenboim. Barenboim hat sich oft mit Kestenbergs getroffen und dabei von ihm wichtige Anregungen als Künstler und kulturpolitisch engagierter Mensch erhalten.²

Mit seinem Motto für den von ihm ins Leben gerufenen Musikkindergarten „Nicht Musikerziehung, sondern Erziehung durch Musik“ knüpft er, über acht Jahrzehnte später, an das musikpädagogische Denken und gesellschaftliche Handeln Leo Kestenbergs an.

Konzeption

Konzeptionell ist die Arbeit im Musikkindergarten Berlin geprägt durch einen zentralen Gedanken: Musik soll nicht als Kunstgebilde, sondern als Lebensnotwendigkeit erfahren werden. Anders gesagt: Kinder sollen Musik nicht als einen vom alltäglichen Leben abgetrennten Kunstgegenstand erfassen, den man je nach Stimmung benutzt, sondern Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, Musik in allen Bereichen des Lebens zu erfahren. Dieser Ansatz gründet auf der Gegebenheit, dass es kaum etwas gibt, das sich nicht in der Musik und dem Musizieren wieder findet: emotionaler Ausdruck, körperliche Bewegung, rationale Strukturen, kommunikativer Austausch, physikalische Gesetzmäßigkeiten, mathematische Verhältnisse, geschichtliche Einflüsse, religiöse Fragen, Kreativität, Phantasie, und natürlich Spiel – all diese Dinge sind integraler Bestandteil von Musik. Musik soll im Musikkindergarten als zentrales Medium fungieren, durch das andere Lebensbereiche erschlossen werden. Musik soll den Alltag der Kinder durchdringen und sie in ihrer spielerischen Bemühung unterstützen, sich die Welt und ihre Zusammenhänge zu erschließen. Doch was bedeutet das genau: Nicht Musikerziehung, sondern Erziehung *durch* Musik?

Der erste Teil „Nicht Musikerziehung“ ist schnell geklärt: Dem Musikkindergarten geht es nicht um eine frühestmögliche Ausbildung potenzieller Wunderkinder an einem Instrument. Er will keine elitäre Kadenschmiede für angehende Profimusiker sein, ja er will noch nicht einmal eine in abgewandeltem institutionellem Gewand daher kommende Kopie musikalischer Früherziehung sein, die inzwischen an fast allen Musikschulen mit Erfolg angeboten wird. Es soll vermieden werden, dass Musik zu einem „Schulfach“ wird, zu einem von anderen Lebensbereichen abgetrennten wöchentlichen Angebot. Daher die etwas provokative Forderung „keine Musikerziehung“. Dass musikerzieherisches Handeln im Musikkindergarten trotzdem eine Rolle spielt, werden wir gleich sehen.

Um also den zweiten Teil des programmatischen Ausspruchs „Erziehung durch Musik“ zu verstehen, müssen wir ihn weiter fassen, als er auf den ersten Blick erscheint. Ich stelle ihm

² Christine Lemke-Matwey im Gespräch mit Daniel Barenboim: „*Es ist vier vor zwölf*“, Der Tagespiegel, 01.12.2006

zwei geringfügige aber bedeutende Abwandlungen zur Seite, nämlich die der Erziehung *in* Musik und der Erziehung *mit* Musik. Jede der drei Bezeichnungen weist der Musik eine andere Funktion zu:

Bei der „Erziehung durch Musik“ erscheint Musik als Bildungsmedium. Dabei werden aus der Musik heraus jene Aspekte anderer Lebensbereiche erschlossen, die als Bestandteil in Musik enthalten sind. Hier geht es darum, auditive Wahrnehmung zu schulen, Kommunikation am Modell eines musizierenden Ensembles zu erfahren, Tanz und Bewegung in Übereinstimmung mit dem Charakter einer Musik zu erfinden, technische und physikalische Prozesse bei der Erzeugung von Klängen zu untersuchen usw.

Im Falle der „Erziehung in Musik“ erscheint Musik als Lerngegenstand. Dies ist der Bereich der Musikerziehung, genauer gesagt: der elementaren Musikerziehung. Hier geht es um das erste Kennen lernen grundlegender musikalischer Phänomene und Begriffe wie laut/leise, hell/dunkel, hoch/tief, kurz/lang usw.; um einfache Notation; um erstes elementares Musizieren; um die Einführung in musikalische Improvisation; um Begegnung mit Musikinstrumenten uvm.

Drittens weist die Formel „Erziehung mit Musik“ der Musik die Funktion eines Lernbegleiters zu. Es wird nicht aus der Musik heraus etwas entwickelt, sondern Musik wird bewusst als pädagogisches Material für ein außermusikalisches Ziel benutzt. Ihr ästhetischer Eigenwert ist zwar präsent, steht aber nicht im Zentrum des Interesses. Hier geht es z.B. um kurze Instrumentaleinlagen, die immer wiederkehrende Aktivitäten im Kindergartenalltag akustisch markieren; um Lernlieder oder rhythmische Sprechverse beispielsweise zum Thema „Zahl“ in denen aber nicht das musikalische Element, sondern der Text im Vordergrund steht usw.

Gerade wenn man eine *ganzheitliche* Erziehung im Frühkindbereich anstrebt – und das tut der Musikkindergarten – erscheinen alle drei Bereiche für sich allein genommen als defizitär. Erst im Verbund machen sie Sinn. Im Kindergarten gibt es keine sinnvolle Erziehung durch Musik ohne eine Erziehung in Musik. Denn durch Musik erziehen setzt immer auch ein Musiklernen voraus bzw. zieht es nach sich. Und eine Erziehung durch und in Musik bedeutet gerade für kleine Kinder eben auch, begleitend dazu andere Dinge zu lernen, die nicht primär auf musikalische Phänomene zurückzuführen sind.

Auch müsste es für den Musikkindergarten in Ergänzung zum Terminus „*Erziehung* durch Musik“ „*Bildung* durch Musik“ heißen, denn es geht nicht nur darum, Kindern aktiv etwas beizubringen (sie zu erziehen), sondern auch, ihnen eine Umwelt zu bieten, die sie dazu anregt, sich selbst zu bilden. Wirft man einen Blick auf die Titel der neuen Rahmenpläne der

Bundesländer für den Elementarbereich, findet man dort fast immer beide Begriffe: Bildung und Erziehung – und zwar in eben dieser Reihenfolge.

Schließlich muss auch der Begriff Musik auf dem Hintergrund der Vielgestaltigkeit gesehen werden, wie man mit ihr umgehen kann. Musik kann man hören, spielen oder singen, selber komponieren, in Bewegung, Sprache oder Bild übertragen und man kann sie gedanklich reflektieren. Der Musikpädagoge Dankmar Venus benennt diese fünf Umgangsweisen als Rezeption, Reproduktion, Produktion, Transposition und Reflexion von Musik.

Wenn man also detailliert ausdrücken will, was das konzeptionelle Motto „Erziehung durch Musik“ im Zusammenhang mit einer ganzheitlichen Kindergartenpädagogik beinhaltet, muss man es wie folgt formulieren: „Erziehung und Bildung durch, in und mit Musik in allen Bildungsbereichen unter Berücksichtigung rezeptiver, produktiver, reproduktiver, transponierender und reflexiver musikalischer Umgangsweisen.“

Zugeben: Die Kurzform ist griffiger...

Obwohl die Arbeit im Musikkindergarten also auf dieser breiten Grundlage steht, liegt doch der Schwerpunkt in der praktischen Erprobung von Musik als Bildungsmedium – und genau das macht die Rolle des Musikkindergartens als Pilotprojekt aus. Mittels innermusikalischer Sachverhalte den Bezug eines Kindes zur Welt herzustellen, ist ein ehrgeiziges Vorhaben für das es nicht viele Vorbilder gibt. Es stellen sich grundlegende Fragen wie z.B.: Welche mathematischen Prinzipien finden sich in der Musik und wie kann ich mathematische Grunderfahrungen gezielt aus der Musik heraus initiieren? Bei der Arbeit im Musikkindergarten geht es also nicht nur um beiläufig sich ereignende Transfereffekte, die sich mehr oder weniger nachweisbar bei einer häufigen Beschäftigung mit Musik ergeben, sondern vor allem um ein gezieltes Herstellen von fächerübergreifenden Bildungssituationen mit Musik als zentralem Bildungsmedium.

Eine Erziehung durch Musik ist kein Selbstgänger. Würde man die Musik in ihrer Funktion als Bildungsmedium sich selbst überlassen und hoffen, dass allein eine intensivere Beschäftigung mit ihr ausreicht, um, quasi nebenbei, alle Bildungsaufgaben zu bewältigen, würde man der Musik eine zu große Last aufbürden. Der Bildungswert von Musik ist zwar als Potenzial immer vorhanden, er muss aber bewusst aufgedeckt und aktiviert werden.

Entsprechend müssen viele Inhalte und methodische Vorgehensweisen von den Erzieherinnen ausgedacht und erprobt werden. Hier ist von den Erwachsenen ein ähnliches Lernen gefordert, wie es Kindern eigen ist, nämlich mittels Versuch & Irrtum. Man muss daher festhalten, dass

sich der Musikkindergarten selber in einer Entwicklung befindet, die noch nicht abgeschlossen ist.

Wie also sieht – fußend auf diesen konzeptionellen Überlegungen – die alltägliche Praxis im Musikkindergarten aus?

Praxis

Die Arbeit im Musikkindergarten vollzieht sich auf drei Feldern, die inhaltlich aufeinander bezogen sind:

1. Regelmäßige Besuche von Musikerinnen und Musikern der Staatskapelle im Kindergarten
2. Durchführung von Projekten und Aufführungen in Zusammenarbeit mit der Staatsoper Unter den Linden
3. Bildungsarbeit mit dem Medium Musik durch die Erzieherinnen und Erzieher im Alltag

Zu 1)

Musikerbesuche finden einmal pro Woche für alle Kinder statt und dauern etwa 30 Minuten. Aufgabe der Musiker ist es, etwas von ihrer eigenen Begeisterung für Musik und das Musizieren auf die Kinder zu übertragen. Das kann geschehen, indem sie ihre Instrumente vorstellen, zusammen mit den Kindern singen, elementare musikalische Phänomene vermitteln, oder einfach kurze Konzerte geben. Die meisten Musiker entscheiden sich für eine Mischung aus allen vier Bereichen. In den Interviews, die ich nach jedem Besuch mit den beteiligten Musikern geführt habe, formulierte das Mitglied eines Streichquartetts folgendes:

„Die Idee des gesamten Kindergartens in Bezug auf uns Musiker ist ja, dass wir nicht musikpädagogisch arbeiten, sondern einfach nur versuchen, etwas rüberzubringen von dem, was wir selber machen. Und da wir zusammen Kammermusik spielen, haben wir uns gedacht, dass wir als Ensemble den Kindern gegenüber treten und ihnen einen Einblick in das Zusammenspiel mehrerer Instrumentalisten geben; ihnen zeigen, wie wir musikalisch kommunizieren. Kommunikation ist Grundbestandteil unseres Berufs.“

Fast alle Musiker, die den Kindergarten zum ersten Mal besuchen, berichten von Nervosität. Die Vorstellung, einer möglicherweise undisziplinierten Horde von 60 Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren gegenüber zu stehen und sie zugleich als Moderator, Künstler und Entertainer in den Bann ziehen zu müssen, löst selbst bei konzert erfahrenen Orchestermusikern ein gewisses Unbehagen aus. Auch die im Umgang mit Kindern nötige

Bereitschaft zur Improvisation macht vielen improvisationsungeübten Musikern erst einmal Angst. Einige wollen daher ganz genaue Vorgaben haben, was sie tun und spielen sollen. Hier zeigt sich vor allem Unsicherheit darüber, das unbekannte Terrain der Musikvermittlung für kleine Kinder zu betreten und bei den eigenen ersten Gehversuchen auch noch unter ständiger Beobachtung der anwesenden Erzieherinnen zu stehen.

Doch schon der erste Besuch lässt die Befürchtungen der meisten Musiker als unbegründet erscheinen: Während der Besuchseinheit sind die Erzieherinnen jederzeit bereit, unterstützend einzugreifen; wenn möglich wird der Besuch in den Gruppen vorbereitet, so dass bei den Kindern eine positive Spannung und Vorfreude auf das Kommende herrscht; und selbst ohne Vorbereitung sind die Kinder während des Besuches hochkonzentriert und mit viel Spaß bei der Sache. Ein Posaunist berichtet:

„Überrascht hat mich die Hingabe der Kinder zur Musik und zum Singen!“

Immer wieder teilen Musiker ihr Erstaunen darüber mit, wie engagiert und begeistert die Kinder mitmachen, wie lang sie sich am Stück auf eine Sache konzentrieren können und wie ruhig es allgemein im Musikkindergarten zugeht. Letzteres fällt vor allem denjenigen auf, die selber Kinder haben und andere Kindergärten aus eigener Anschauung kennen.

„Es war gar nicht so chaotisch und laut, wie ich es von meinem eigenen Kindergarten kenne. Die Kinder hier waren sehr konzentriert und haben zugehört.“

Was lernen die Kinder?

Beobachtet man die Kinder bei den Besuchen, fällt tatsächlich als erstes auf, dass sie voll und ganz bei der Sache sind. Erscheint ein Musiker mit seinem Instrument und fängt an zu spielen, gibt es nur noch staunendes Lauschen und Schauen. Für die Erzieherinnen besteht nur selten die Notwendigkeit, Aufmerksamkeit von außen zu wecken und wach zu halten. Live gespielte Musik wirkt so faszinierend auf die Kinder, dass sie sich wie von selbst körperlich und geistig sammeln. Diese Wirkung nimmt mit der Zeit auch nicht ab und zeigt sich in graduell nur leichten Unterschieden bei jedem Kind. Im Musikkindergarten lässt sich der Transfereffekt „Konzentrationsförderung durch Musik“ mit Händen greifen.

Doch nicht nur der Klang von Musik fasziniert die Kinder. Genauso tut dies auch das klangerzeugende Instrument. Musikinstrumente erscheinen den Kindern als Spielzeug im buchstäblichen Sinne und werden daher von ihnen mit einem großen Vorschuss an Wertzuweisung versehen. Allein auf der Ebene des Funktionsspiels bietet ein Instrument schier unerschöpfliche Möglichkeiten: Ein Fagott beispielsweise mit seinen vier Teilen, unzähligen Löchern, Klappen und verwirrenden Klappenverbindungen will in Vielzahl und

Unterschiedlichkeit seiner Bauteile sowie ihrem mechanischem Zusammenspiel erst einmal erkundet sein. Doch auch in Bezug auf Nachahmungs-, Fiktions- und Rollenspiele haben Instrumente viel zu bieten: man kann zum Beispiel ihren Klang, ihre Haltung und die typischen Spielgesten der Instrumentalisten imitieren und sich dabei vorstellen, als großer Virtuose vor Publikum zu konzertieren.

Für einige Kinder ist es ebenfalls interessant, das Instrument am Ende des Musikerbesuchs selber auszuprobieren. Wenn nach den ersten gescheiterten Versuchen endlich ein richtiger Ton beispielsweise aus einem Horn herauskommt, mischt sich in die Freude der Kinder auch Stolz auf die eigene Leistung. Für diesen einen Ton erfahren sich Kinder nicht nur als Rezipient, sondern auch als Urheber von richtiger Musik.

Natürlich lernt jedes Kind auch ohne Musikkindergarten Musik kennen. Aber die direkte Verbindung von Klang und Klangquelle sowie das Gezeigt- und Erklärtbekommen der Klangquelle ist für die meisten Kinder neu. Durch den direkten Kontakt mit Musikinstrumenten lernen Kinder, akustischen Phänomenen auf den Grund zu gehen. Dabei wächst auch ihr Verständnis für mechanische und physikalische Prozesse.

Was lernen die Musiker?

In den Interviews kam öfters zur Sprache, dass die Musiker ebenso wichtige Dinge von den Kindern gelernt haben, wie die Kinder von den Musikern. Kleine Kinder sind keine Musikkritiker. Sie denken weniger in Kategorien des Mangels, sinnieren nicht darüber, was fehlt oder besser sein könnte, sondern freuen sich über das, was da ist und was ihnen Anlass zu sinnlich konkreter Erfahrung bietet. Einige Musiker bekommen über diese authentische Begeisterungsfähigkeit der Kinder einen neuen Zugang zu ihrer eigenen Begeisterung für Musik, die im Opernorchesteralltag mit seiner hohen Dichte an Orchesterdiensten nicht immer voll präsent sein kann.

„Ich finde es überraschend, dass die Kinder so unglaublich spontan auf die Musik reagieren und so genau die Stimmung der Musik erfassen. Sie bewegen sich sehr passend zur Musik. Das Publikum in der Oper ist nicht so spontan, von daher ist das Musizieren hier im Kindergarten auch für uns eine wahre Freude, weil wir direkt merken, dass unser Tun eine Wirkung hat.“

Während der Besuchseinheiten im Kindergarten haben die Musiker einen räumlich engen und daher sehr direkten Kontakt zu ihrem „Publikum“. Keine Brüstung trennt das Orchester von den Zuhörern, kein Orchestergraben verhindert eine visuelle Kommunikation mit den Adressaten. Beim Spielen erhalten die Musiker eine unmittelbare Rückmeldung auf ihr

Musizieren, ablesbar an der Mimik der Kinder, der Faszination in ihren Gesichtern, der freudigen Spannung ihrer Körperhaltung, den offenen Mündern, dem Staunen, dem hochkonzentrierten Lauschen. Viele Musiker werden durch diese vorbehaltlose und intensive Zuwendung zur Musik von Seiten der Kinder daran erinnert, wie es ist, wenn man eine bestimmte Musik erstmalig hört und Töne, die man selber produziert, als etwas Unbekanntes, neu zu Entdeckendes wahrnimmt.

Eine andere wichtige Erkenntnis für Musiker ist, dass der Anspruch, kindgerecht zu handeln, eine große Herausforderung darstellt. Einfach ist nicht gleich leicht, und elementar bedeutet nicht infantil. Dinge auf ein kindliches Niveau zu bringen, darf keinesfalls bedeuten, Kinder in ihrer Neugier, ihrem Lerneifer, ihrer Auffassungsgabe und ihrem präzisen Nachfragen zu unterschätzen. Kinder saugen Sinneseindrücke, für die sie sich interessieren, auf wie ein Schwamm. Sie können nicht nicht lernen und sind daher – auf ihre Weise – äußerst anspruchsvolle „Schüler“. Fast alle Musiker entdecken schon bei ihrem ersten Besuch, dass Vermittlungssituationen mit Kindern höchste Anforderungen an den Vermittelnden stellen.

„Ich finde, dass man die Kinder total oft unterschätzt. Sie sind schon ganz schön weit und ließen sich auf mehr ein, als ich dachte.“

„Was ich gelernt habe ist, dass man mit den Kindern schon sehr vieles machen kann – fast wie mit Erwachsenen. Man darf nicht den Fehler machen, sie zu unterschätzen oder gar für ‚blöd‘ zu halten.“

Was von den Musikern im Kindergarten gefordert wird, ist dasselbe, was die Kinder den Musikerbesuchen entgegenbringen: Neugier und Offenheit. Auf dieser Grundlage kann ein echter Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen, der feste Rollenmuster durchlässig macht und letztlich eine Situation herbeiführt, von der beide Seiten profitieren: Kinder lernen von Erwachsenen, und Erwachsene lernen von Kindern.

Entsprechend liest sich die Empfehlung eines pädagogisch nicht ausgebildeten Orchestermusikers an seine Kollegen wie die Quintessenz beruflicher Weisheit eines erfahrenen Erziehers:

„Habe viele Ideen aber keinen sturen Plan. Lass etwas entstehen, sei offen, lass dich von den Kindern inspirieren.“

Natürlich sind weder alle Musikerbesuche Glanzstunden, noch gerät jede Nachbereitung durch die Erzieherinnen zu einem pädagogischen Highlight. Doch das kann in einem lernenden System wie dem Musikkindergarten, das sich nicht fertiger musikpädagogischer Konzepte bedient, sondern versucht, neue Wege zu gehen, auch gar nicht anders sein.

Zu 2)

Im engen Zusammenhang mit den Musikerbesuchen steht das zweite Feld inhaltlicher Arbeit des Musikkindergartens: die Durchführung von Projekten in Zusammenarbeit mit der Staatsoper Unter den Linden. Dabei wird ein Musikstück oder der Ausschnitt einer Oper über den Zeitraum von mehreren Monaten hinweg mit den Kindern erarbeitet und mit anderen Bildungsbereichen verknüpft. Ziel eines Projektes ist sein Weg, also die vielfältig sich ereignenden Lernprozesse bei den Kindern und die kreative Arbeit der Erzieherinnen in Bezug auf Inhalte und Methoden einer Bildung durch Musik. Den Abschluss eines Projektes bildet ein gemeinsames Erlebnis mit Eltern, Kindern und Erziehern z.B. in Form einer Aufführung hier im Apollosaal.

Im ersten Projekt des Musikkindergartens vor 1½ Jahren ging es um eine Szene aus der Oper *L'elisir d'amore*, der Liebestrank von Gaetano Donizetti. Die Kinder wurden mit Elementen der Musik vertraut gemacht, beispielsweise mit einer in der Szene exponiert vorkommenden Trompetenfanfare, die leicht wiedererkannt werden kann. Dazu spielte der Trompeter des Stückes, bevor er sich den Kindern zeigte, die Fanfare überraschend im Flur des Hauses. Die Funktion einer Fanfare als Aufmerksamkeitshascher und Ankündigung eines bedeutenden Ereignisses wurde den Kindern so ganz ohne Erklärung deutlich. An einem anderen Tag kam die Regieassistentin der Produktion zu Besuch, las den Inhalt der Szene als nacherzählte Geschichte vor und spielte diese anschließend mit allen Kindern als Rollenspiel. Dafür brachte sie sogar originale Requisiten mit. Auch kamen Sängerinnen und Sänger des Opernchores samt Korrepetitor vorbei, trugen zwei Chornummern vor und verwandelten den kleinen Kindergartenraum in eine große Bühne. All diese Aktionen mündeten schließlich in einem Besuch der Kinder in der Staatsoper zur Generalprobe. Dort konnte ein Teil der Kinder die Probe aus dem Zuschauerraum verfolgen. Ein anderer Teil begab sich in den Orchestergraben, um die Musiker bei ihrer Arbeit zu beobachten. Und einige Kinder wurden von den Chorsängern bei einer Massenszene mit auf die Bühne genommen. So konnten sie das Operngeschehen aus der Perspektive der Akteure ganz nah miterleben.

Im zweiten Projekt des Musikkindergartens ging es um den *Karneval der Tiere* von Camille Saint-Saens. Dieses Stück birgt als programmatische Musik mit seinen nach Tieren benannten Stücktiteln ein großes Potenzial für die Verknüpfung von Musik mit anderen Bildungsbereichen. Dieses Mal sollten die Kinder das Werk nicht bloß rezipieren, sondern aktiv in andere Ausdrucksformen übersetzen. Zum Beispiel gab es eine darstellerische Umsetzung bei den Schildkröten. Dieser Satz besteht aus dem musikalischen Zitat eines Cancan aus der Operette „Orpheus in der Unterwelt“ von Jacques Offenbach. Der Cancan war

Anfang des 20. Jahrhunderts in Frankreich als außerordentlich wilder und schneller Tanz sehr beliebt. Bei Saint-Saens jedoch erscheint er als lyrisch-gedehnte Cellocantilene, die sich – wie eine Schildkröte – in langsamem Tempo, fast wie in Zeitlupe fortbewegt. Entsprechend fokussierte sich die Darstellung des Stückes seitens der Kinder auf den Bereich Motorik, genauer gesagt auf die zeitlupenhafte Ausführung eigener Körperbewegungen. Ausgestattet mit einem Tablett sollte ein Wasserglas mit langsamen und bedächtigen Schritten den zuschauenden Eltern „serviert“ werden. Geübt wurden dabei motorische Kompetenzen, wie etwa der Sinn für Bewegungsgeschwindigkeit, das Balancegefühl und die Auge-Hand-Koordination.

Im dritten Projekt war die eigene Stimme der inhaltliche Schwerpunkt. Mit Unterstützung von Sängerinnen und Sängern des Opernchores wurden alle möglichen Laute ausprobiert, der eigene Stimmumfang getestet, Sprechverse eingeübt und natürlich viel gesungen. Hinzu kamen Ausschnitte aus der Oper *Die Zauberflöte* sowie das Thema *Wald* als Schauplatz für eine szenische Umsetzung im Apollosaal. Auch hier wurde im Laufe des Projektes versucht, alle Bildungsbereiche aus der Musik heraus anzusprechen oder doch zumindest mit Hilfe von Musik zu erschließen.

Zu 3)

Der zeitlich größte Teil der Arbeit im Musikkindergarten wird natürlich von den Erzieherinnen und Erziehern geleistet. Ihre Aufgabe ist es, Themen und musikalische Anregungen der Musikerbesuche aufzugreifen, zu verarbeiten und in die tägliche Gruppenarbeit zu integrieren. Entsprechend sind vor allem sie es, die die schwierige Aufgabe der Verknüpfung von Musik mit anderen Bildungsbereichen zu meistern haben. Sie sind verantwortlich dafür, dass das Motto „Erziehung durch Musik“ jeden Tag aufs Neue in möglichst allen Bereichen gelebt wird.

Sprache

Ich möchte in diesem Zusammenhang von einem Projekt berichten, das ich zusammen mit Christian Kruegel vom Sprachforschungsinstitut KonLab initiiert habe. Im Rahmen dieses Projektes haben wir ein Lernprogramm entworfen, das Musik mit dem Bildungsbereich Sprache verknüpft. Ziel war es, sowohl über Musik Sprache zu trainieren, als auch in umgekehrter Richtung über Sprache musikalische Phänomene zu lernen. Das Programm sollte so praktikabel sein, dass es auch von musikalisch unerfahrenen Erzieherinnen mit nur wenig

Einarbeitungszeit durchgeführt werden kann. Wichtig war uns dabei die Integration der Ansätze „Erziehung durch“, „Erziehung in“ und „Erziehung mit Musik“.

Als Grundlage verwendeten wir die TaKeTiNa-Methode des österreichischen Percussionisten Reinhard Flatischler, die eine der am weitesten verbreiteten Methoden zum Rhythmuslernen in der Gruppe ist.³ Sie basiert auf dem Prinzip ununterbrochener Präsenz eines langsamen Grundpulses, der mit einer tiefen Trommel vorgegeben wird. Alle Teilnehmer synchronisieren sich mittels Fußstampfen oder Klatschen mit diesem Puls. Auf diesen Grundpuls werden dann in ständiger Wiederholung Rhythmussilben gesprochen, die unterschiedliche Metren repräsentieren, beispielsweise ein Zweiermetrum (TaKi), ein Dreiermetrum (GaMaLa) oder ein Vierermetrum (TaKeTiNa). Das Stampfen oder Klatschen auf die schwere Eins schafft dabei Orientierung. Mit zunehmender Übung beginnt einer der Gruppenleiter zuerst in kurzen, dann in immer längeren Phasen einen einfachen Rhythmus auf einem Percussionsinstrument dazu zu spielen. Gelingt dies, und lässt sich keiner der anderen Spieler irritieren, erklingt ein groovendes Rhythmusorchester, zu dem jeder in der Gruppe seinen Teil beiträgt. Durch die ständige Wiederholung der Metren auf Basis eines schweren Grundpulses werden die Teilnehmer so mit grundlegenden Rhythmusmatrizen vertraut.

Mit den Kindern führten wir folgendes durch:

Das Rhythmuslernen begann mit der Etablierung des Grundpulses. Die Kinder lernten, einen ruhigen Puls über mehr als eine Minute zu halten und sich dabei mit der Gruppe zu synchronisieren. Der Puls wurde von einer tiefen Trommel angegeben. Die Kinder folgten mit Klatschen und der Rhythmussilbe <ma:>.

Anschließend etablierten wir einen einfachen Wechsel von stark und schwach. Dem Puls wurde ein nicht akzentuiertes Element gegenübergestellt. Das schwache Element konnte von den Kindern durch leises Klopfen erzeugt werden. Als orales Rhythmusselement wird die Rhythmussilbe <tð> verwendet.

Schließlich wurde das Metrum weiter unterteilt. Ein Dreiermetrum wurde etabliert, der einer Folge von stark – schwach – schwach entsprach. Hierbei sprachen die Kinder die Rhythmussilben <ma – nu - tð>. Beherrschten die Kinder diesen Dreiermetrum, ließen wir den zweiten Schlag aus. Es entstand <ma: - tð>, wobei das <ma:> dann länger war und über zwei Schläge ausgehalten wurde.

Da dieser trochäische Rhythmus (lang--- kurz) das wichtigste rhythmische Basismuster der deutschen Sprache ist, und wir ihn mit den Kindern perkussiv eingeübt hatten, konnten wir im

³ Reinhard Flatischler: *Rhythm for Evolution – Das TaKeTiNa Rhythmusbuch*, Mainz 2006

Folgenden die Sprache hinzunehmen. Dabei wurden zunächst nur Reime verwendet, die ausschließlich als Trochäus funktionieren:

Hasen kauen gerne Gräser
 Fliegen fliegen hinter Fliegen
 Bienen saugen Blütensäfte

Nach demselben Schema wurden die Kinder ermuntert, Reime zu finden, die dann nach dem Call-and-Response-Prinzip rapähnlich skandiert wurden:

Hasen haben kleine Nasen
 Bienen meiden lieber Schienen
 Mäuse haben öfter Läuse

Um noch einmal die Integration von Erziehung durch, in und mit Musik deutlich werden zu lassen: Es geht in dem Lernprogramm sowohl um das Kennen lernen, Spielen und Üben verschiedener Taktarten durch Hören, Klatschen und Skandieren von Rhythmusilben (Erziehung in Musik). Als auch um die Förderung sprachlicher Kompetenz im Bereich Sprachrhythmus mittels Austausch der Rhythmusilben durch Wörter und Sätze (Erziehung durch Musik). Als auch um die Begleitung sprachlichen Lernens mittels animierender Musik und motivierender Musiziererfahrungen (Erziehung mit Musik).

Das Aufeinanderbeziehen von Sprachrhythmus und musikalischem Metrum funktioniert gut. Es wäre jedoch zu einfach, andere Bereiche von Musik und Sprache allein aufgrund einer gewissen Ähnlichkeit in vergleichbarer Weise aufeinander zu übertragen. Schwieriger ist es beispielsweise im Bereich Sprachmelodik – musikalische Melodiegestaltung oder auch im Bereich sprachliche Grammatik – musikalische Grammatik. Zu unterschiedlich sind die Regeln, die im einen oder anderen Bereich gelten. Hier stößt man mit dem Ansatz einer „Erziehung durch Musik“ an Grenzen, die nur durch vertiefende Forschung erweitert werden können. Trotzdem bleibt aber immer die Möglichkeit der zeitweiligen Konzentration auf eine „Erziehung mit Musik“, die auch in diesem Bereich noch lange nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten der Bildung und Förderung bietet.

Beobachtungen

Um zu untersuchen, wie sich die Kinder des Musikkindergartens entwickeln und um erste Rückschlüsse auf den Erfolg des Projektes ziehen zu können, haben wir eine systematische Beobachtung aller Kinder ab dem Alter von 3 Jahren durchgeführt. Ziel war es, zu

überprüfen, ob der im Musikkindergarten verfolgte Ansatz einer ganzheitlichen Bildung durch Musik auch in allen Bildungsbereichen zu messbaren Entwicklungsfortschritten führt.

Grundlage der Datenerhebung war ein von mir zusammengestellter Beobachtungsbogen mit 70 Fragen, der speziell auf die Situation im Musikkindergarten eingeht und zudem das übergeordnete Evaluationsinteresse berücksichtigt. Dabei habe ich mich an jenen aktuell publizierten Beobachtungsbögen für Kindergärten orientiert, die eine Quantifizierung der Daten zuließen, die also Fragen enthielten, die nicht frei, sondern mittels einer vorgegebenen Antwortskala beantwortet werden sollten. Als weitere Orientierung dienten mir die im Berliner Bildungsprogramm für jeden einzelnen Bildungsbereich ausformulierten Zielkompetenzen. Durch die Gesamtheit aller Fragen wurden alle sieben im Berliner Bildungsprogramm angeführten Bildungsbereiche abgedeckt.⁴

Die Fragen bezogen sich sowohl auf das gezeigte Interesse eines Kindes an einem Bildungsbereich, als auch auf konkrete Handlungen und erworbene Kompetenzen. Es wurde also nicht nur Können und Wissen abgefragt, sondern versucht, alle Phasen eines Bildungsprozesses zu erfassen: von der anfänglichen Neugier, über das eigentätige Ausprobieren, bis hin zur erlernten Fertigkeit.

Beobachtet wurden alle Kinder über drei Jahren – insgesamt 39 Kinder. Es gab zwei einwöchige Beobachtungsphasen im Dezember 2006 und ein halbes Jahr später im Juli 2007. Durchgeführt wurde die Beobachtung von den im Musikkindergarten tätigen Erzieherinnen und Erziehern. Sie konnten innerhalb der Beobachtungswoche frei entscheiden, wann sie den Fragebogen zu welchem Kind ausfüllen wollten. Jedes Kind wurde von beiden in seiner Gruppe tätigen Erzieherinnen unabhängig voneinander beobachtet. Entsprechend erbrachte jede Beobachtungsphase immer zwei ausgefüllte Beobachtungsbögen pro Kind. Für jede einzelne Frage wurden Mittelwerte aus beiden Datensätzen gebildet. Sie sind die Grundlage für die Auswertung. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse der Beobachtung geben entsprechend die Sicht der Erzieherinnen und Erzieher auf Entwicklungsfortschritte der Kinder wieder.

Betrachtet man die Beobachtungswerte aller 39 Kinder in ihrer Gesamtheit, fällt auf, dass in allen Bildungsbereichen moderate Entwicklungsfortschritte zu konstatieren sind. Man kann überall erkennen, dass die Anzahl der positiv beantworteten Fragen zugenommen und die Menge negativ beantworteter Fragen abgenommen hat. Insgesamt lag die durchschnittliche

⁴ Die sieben im *Berliner Bildungsprogramm* aufgeführten Bildungsbereiche für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sind: Körper / Bewegung / Gesundheit, soziale und kulturelle Umwelt, Kommunikation: Sprachen / Schriftkultur / Medien, Bildnerisches Gestalten, Musik, mathematische Grunderfahrungen, naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen. Mehr Informationen und Download unter: <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=21856>

Zunahme von Ja-Antworten bei neun Prozentpunkten. Ein Wert, der beachtlich ist, wenn man Folgendes bedenkt:

Zum einen betrug der Zeitraum zwischen den beiden Beobachtungsphasen lediglich sieben Monate – also etwa ein Fünftel der Zeit, die ein Kind normalerweise im Kindergarten verbringt. Zum anderen zeigen die Eingangswerte schon einen im Durchschnitt relativ hohen Entwicklungsstand der beobachteten Kinder, so dass gar nicht die Möglichkeit für spektakuläre Verbesserungen bestand. Die hohen Eingangswerte deuten darauf hin, dass schon in den meisten Elternhäusern Bildungsaktivitäten stattfinden und ein entsprechendes Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung vorhanden ist. Diese Tatsache verbietet es auch, Entwicklungsfortschritte ausschließlich auf den Besuch des Musikkindergartens zurückzuführen, obwohl die Kinder im Schnitt 6-8 Stunden täglich dort verbringen

Umso interessanter sind die Ergebnisse jener Kinder, die in der ersten Beobachtungsphase einen relativ geringen Anteil von Ja-Antworten aufwiesen. Sie erzielten deutlich höhere prozentuale Steigerungsraten, als jene Kinder, die schon bei der ersten Beobachtungsphase hohe Werte aufwiesen. Die fünf Kinder mit den niedrigsten Eingangs-Werten profitierten offenbar am meisten vom musikalischen Kindergartenalltag: Die Anzahl an Ja-Antworten auf die gestellten Beobachtungsfragen hat sich bei ihnen annähernd verdoppelt – von 32 % in der ersten Beobachtungsphase auf 62 % in der zweiten.

Ein anderes Ergebnis ist, dass die Gruppe der Dreijährigen von dem halben Jahr im Musikkindergarten mehr profitieren konnte als die Gruppe der Vier- und Fünfjährigen. Bei den Dreijährigen gab es einen Anstieg an Ja-Antworten um 14 Prozentpunkte, bei den Vierjährigen um 6% und bei den Fünfjährigen um 3%.

Ebenfalls bemerkenswert ist der Vergleich des Entwicklungsfortschrittes von Jungen und Mädchen. Im Verlauf des halben Jahres hat die Gruppe der beobachteten Mädchen jene der Jungen überholt. Diese Tendenz bestätigen auch die von mir nach Abschluss des ersten Projektes „L'elisir d'amore“ durchgeführten Interviews mit den Kindern. Im Gespräch konnten Mädchen im Schnitt detailreicher und präziser berichten, was sie zusammen mit den Musikern und während des Besuches in der Staatsoper erlebt haben. Auch die von den Musikern mitgebrachten Instrumente und ihre Spielweisen wurden besser erinnert. Das ist insofern interessant, weil während der Besuche von Musikern überwiegend die Jungen aktiv waren. Sie führten eher das Wort, suchten deutlich mehr den Kontakt zum Musiker und zeigten keine Scheu, das Instrument zu berühren oder gleich ganz in die Hand zu nehmen. Die meisten Mädchen hielten sich zurück, redeten nicht dazwischen, stellten aber auch wenig Fragen und waren – wenn es ums Ausprobieren des Instrumentes ging – eher zurückhaltend.

Dafür konnte man sehen, dass sie umso aufmerksamer beobachteten und die Ereignisse für sich sehr intensiv verarbeiteten.

Um die Ergebnisse zusammenzufassen: Ich will nicht behaupten, dass der Grund des positiven Entwicklungsfortschrittes der Kinder allein die Musik ist, noch viel weniger, dass er nur mit Musik erreichbar wäre – dieser Schluss ist nicht zulässig, gerade im Hinblick auf die Vielfalt an Einflüssen, die täglich auf die Kinder einwirken sowie auf die Unkontrollierbarkeit der Störvariablen, die eine Beobachtung von Kindern nicht unter Laborbedingungen, sondern in ihrer natürlichen Umgebung mit sich bringt. Die Beobachtungswerte zeigen jedoch, dass ganzheitliche Bildung in einem Kindergarten mit Musik als zentralem Bildungsmedium stattfindet, und das, obwohl das Potenzial der Bildung durch Musik dort noch nicht ausgeschöpft ist. Es ist anzunehmen, dass durch die zunehmende Ausarbeitung von Methoden der systematischen Erschließung anderer Bildungsbereiche durch Musik Fördereffekte noch deutlicher zu Tage treten. Wird weiterhin konsequent an der Entwicklung von Inhalten und Methoden der ganzheitlichen Bildung durch Musik gearbeitet, erfüllt der Musikkindergarten seine Rolle als Pilotprojekt in einer sich neu formierenden Bildungslandschaft und weckt Hoffnung auf vielfältige musikalische Aktivitäten im Kindergarten der Zukunft.