



Stefanie Stadler Elmer

Kind und Musik

Das Entwicklungspotenzial
erkennen und verstehen

 Springer

Kind und Musik

Stefanie Stadler Elmer

Kind und Musik

Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen

 Springer

Stefanie Stadler Elmer
Psychologisches Institut
Universität Zürich
Zürich
Schweiz

Ergänzendes Material finden Sie unter ► <http://extras.springer.com/>

ISBN 978-3-642-41691-0
DOI 10.1007/978-3-642-41692-7

ISBN 978-3-642-41692-7 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ► <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer

© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2015

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 9. September 1965 in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtsgesetzes.

Produkthaftung: Für Angaben über Dosierungsanweisungen und Applikationsformen kann vom Verlag keine Gewähr übernommen werden. Derartige Angaben müssen vom jeweiligen Anwender im Einzelfall anhand anderer Literaturstellen auf ihre Richtigkeit überprüft werden.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Planung und Lektorat: Marion Krämer, Imme Techentin
Redaktion: Edeltraud Schönfeldt
Einbandentwurf: deblik, Berlin
Herstellung: Crest Premedia Solutions (P) Ltd., Pune, India

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer.com

Geleitwort

Es ist erstaunlich, was alles in einem kleinen Kinderlied wie »Hopp, Pferdchen« verborgen ist!

Stefanie Stadler Elmer führt uns, wissenschaftlich fundiert und praktisch erfahren, mit diesem Buch auf eine Entdeckungsreise in die Musik und in die musikalische Entwicklung von kleinen Kindern. Als Ausgangspunkt wählt sie eine Alltagsbeobachtung an spielenden Kindern in einer Kita und die Frage, wann Spiel und Sprechen zu Musik und Singen werden.

Die nächsten drei Kapitel vermitteln am Beispiel einfacher Kinderlieder und einfacher Erfahrungen Grundbegriffe der Musiktheorie. Wir erfahren zunächst einiges über die kulturellen und historischen Wurzeln von Musik und Singen und welche Bedeutung Musik und Musizieren in der sozialen Gemeinschaft von Menschen hat. Musik ist in allen menschlichen Gemeinschaften ein Kulturgut und vielleicht das erste neben der Sprache, in das Kinder hineinwachsen. Sprache und Spracherwerb zieht Stefanie Stadler Elmer in den folgenden Kapiteln immer wieder zum Vergleich heran, zumal sich ja beides im Singen trifft. Das Hervorheben von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hilft, die wesentlichen Grundbegriffe der Musik zu verstehen, wie etwa die biophysikalischen Grundlagen von Schall und Hören, die Strukturierung der Tonhöhen in Tonleitern und ihre Klassifizierung in dissonante oder konsonante Klänge, die Bedeutung von Betonung und Rhythmus in der zeitlichen Abfolge von Tönen und die eigenschöpferische Gestaltung sowohl in der Sprache als auch beim Musizieren. Jede Sprache hat ihre Grammatik und Regeln der Anwendung, und Ähnliches gilt auch für Musikstücke, auch für Kinderlieder. Im vierten Kapitel begegnen wir daher dem Eingangslied (»Hopp, Pferdchen«) wieder und lernen an ihm die typischen Regeln für Kinderlieder im mitteleuropäischen Raum, gestützt von der reichhaltigen forscherschen Erfahrung der Autorin. Wie in der Sprache sind diese Regeln nicht starr, keine physikalischen, unumstößlichen Gesetze, sondern ebenfalls Kulturprodukte. Sie wandeln sich – wie auch die Sprache – im Verlaufe der Geschichte, und Kinder lernen sie intuitiv durch ihre Teilnahme an ihrer sie umgebenden Kultur, greifen sie auf und gestalten sie entsprechend ihrem bislang erworbenen Verständnis um.

Dieser entwicklungspsychologischen Perspektive, nämlich wie Kinder beim Hineinwachsen in ihre kulturelle und soziale Gemeinschaft Musik erfahren, aufnehmen und selbst produzieren, sind die nächsten drei Kapitel gewidmet. Dabei ist das im »musiktheoretischen« Teil erworbene begriffliche Rüstzeug zur differenzierten Beschreibung der Merkmale von Kinderliedern weiterhin sehr hilfreich. Im ersten dieser drei »entwicklungspsychologischen« Kapitel beschreibt Stefanie Stadler Elmer die für die musikalische Entwicklung wichtigen Verhaltensweisen und Kompetenzen von der vorgeburtlichen Zeit bis zum Sprachbeginn und bis zum ersten erkennbaren Singen des Kindes. Sie veranschaulicht die gemeinsamen Wurzeln von Sprach- und Singentwicklung und schließt das Kapitel mit der detaillierten Beschreibung eines 14 Monate alten Kindes, das offensichtlich – und vermutlich zum ersten Male – gezielt von sprechähnlichem zu singähnlichem Vokalisieren übergeht.

Im zweiten, dem »entwicklungspsychologischen«, Kapitel erfahren wir Weiteres über den Entwicklungsverlauf bei nun sprachkompetenten Kindern, über ihre Lernprozesse beim Nachahmen von Tönen, Einstimmen in Melodien und beim Erwerb der Grundregeln von Kinderliedern. Hier begegnen wir auch wieder dem »Hoppe-Reiter«-Lied. Die Autorin und

Forscherin lässt uns aber auch an einer experimentellen Situation teilhaben, die aufzeigt, wie weit das Kind schon über die Grundregeln von Kinderliedern verfügt. Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter sollen ein ganz neues Lied lernen, das allerdings an einer Stelle mit einer der typischen Regeln »bricht«. Es ist spannend mitzuverfolgen, wie die Kinder mit diesem »Problem« umgehen. Dieser Buchteil schließt mit einem Kapitel, in dem die Autorin uns auf die historische Reise mitnimmt, wie Psychologen und Musikologen im Laufe der Jahrzehnte versucht haben, die Entwicklung des Singens in Modellen des Reifens, Lernens und schöpferischen Übernehmens zu fassen und wie derzeit der Stand in diesen übergreifenden Theorien zu charakterisieren ist.

Das dieses Buch beschließende Kapitel gibt einen Ausblick auf wünschenswerte pädagogische Umsetzungen des hier vorgestellten musikologisch-entwicklungspsychologischen Ansatzes vor allem im Kontext der Kleinkinderziehung. Der Schwerpunkt der Autorin liegt dabei auf der institutionellen Bildung (etwa in der Kita) und der dazu notwendigen Aus- und Fortbildung der Erziehungs- und Lehrpersonen. Diese Fortbildung ist das Anliegen der Autorin. Hierfür hat sie dieses Buch geschrieben. Daher hat es auch den Charakter eines Lehrbuches.

Das vorgelegte Buch ist durchaus anspruchsvoll. Es liefert musikologisches und entwicklungspsychologisches Grund- und Hintergrundwissen, aber keine unmittelbare Anleitung für die Praxis. Wer dieses Buch durcharbeitet, wird erfahren, wie das Singen im jungen Menschen entsteht, welcher Kompetenzen es dafür bedarf, dass ein Kind im zweiten Lebensjahr sowohl zum Sprechen als auch zum Singen gelangt und beides gezielt unterscheiden kann. Die Leser und Leserinnen erfahren etwas darüber, wie einerseits biologisch fundiert und andererseits kulturgeprägt Singen und Musizieren sind, welche Funktionen es im sozialen und kulturellen Leben, aber auch zur Emotionskontrolle und Emotionssteuerung hat. Die Autorin bemüht sich dabei, ihren Lesern und Leserinnen zugleich auch einen Sinn für wissenschaftliches Beobachten, Denken und Formulieren zu vermitteln und interessierten Praktikern und Praktikerinnen den Zugang zum Verstehen und kritischen Würdigen von wissenschaftlichen Untersuchungen und von mehr oder minder wissenschaftlichen Behauptungen zu eröffnen. In ihrer didaktischen Herangehensweise vermittelt sie daher präzise Begrifflichkeit und fasst die wesentlichen Informationen eines Kapitels in »Take-home«-Botschaften zusammen.

Für wen, außer für Erzieher und Erzieherinnen in musikalischer Fortbildung, wäre dieses Buch interessant? Ich denke, dass alle Leiter/ -innen von Kinderchören, alle Musiklehrer/-innen an Musikschulen und an allgemeinbildenden Schulen von diesem Buch erheblich profitieren könnten, das so kompetent musiktheoretisches und entwicklungspsychologisches Wissen bündelt. Schließlich könnte ich mir vorstellen, dass zumindest einige Kapitel daraus auch für fortgeschrittene Musikschüler und -schülerinnen (Oberstufe) oder für Gymnasialisten in einem entwicklungspsychologischen Vertiefungskurs interessant wären. Schließlich könnten alle Pädagogen und Psychologen, die sich für Musik und für Kinder interessieren, von ihm profitieren wie überhaupt alle Erwachsenen mit etwas musikalischer oder pädagogisch-psychologischer Vorbildung, die sich – rückblickend – für ihre eigene musikalische Kindheitsentwicklung interessieren oder die ihrer Kleinkinder begleiten wollen.

Ich wünsche dem Buch – und seiner Autorin – einen guten Erfolg.

Prof. Dr. Hellgard Rauh

o. Professorin em. für Psychologie (Entwicklungspsychologie)
Universität Potsdam

Vorwort

»Ich bin nicht musikalisch.« Diese Aussage vernehme ich oft in meiner Lehrveranstaltung im Fach Psychologie an der Universität und ebenfalls von Erziehungspersonen in pädagogischen Einrichtungen für kleine Kinder. Was braucht es, um solche Vorurteile zu korrigieren? Viele Versuche sind bekannt (z. B. Jacoby, 2004), und auch ich möchte dem Leser und der Leserin verständlich machen, dass Musik in allen Menschen steckt und wie dieses Potenzial zu erkennen und zu kultivieren ist.

Die falschen Vorstellungen von den eigenen musikalischen Fähigkeiten rühren oftmals von einem verengten Verständnis von »Musik« her. Nicht nur hemmen Erwachsene dadurch ihren eigenen musikalischen Ausdruck und ihre musikalischen Erlebnisfähigkeiten, ihnen fehlt dadurch auch das Verständnis für den kulturellen Wert von musikalischer Praxis in allen Lebensphasen und für die Notwendigkeit, diese Praxis zu reflektieren, beispielsweise in der Sozial- und Erziehungswissenschaft.

Dieses Buch ist jedoch kein Plädoyer für mehr Musik, denn in der heutigen Zeit gibt es überall und so viel Musik wie nie zuvor. Es ist auch kein Buch für die musikalische Erziehungspraxis, denn hierfür besteht ein reichliches Angebot. Eine weitere Studie über den Nutzen und den Wert von musikalischer Bildung oder über deren Wirkungen lege ich hier auch nicht vor. Was ist stattdessen von diesem Buch über Kind und Musik zu erwarten?

Ich möchte in erster Linie Menschen ansprechen, die im Bildungs- und Erziehungsbereich tätig sind (Aus- und Weiterbildung), die mit Kindern zu tun haben (Erziehungspersonen, Eltern), und möchte sie bei der grundsätzlichen Frage abholen: *Was geben wir den nächsten Generationen an kulturellen Werten und Inhalten weiter?* Untersucht man die Bildungsinhalte für Kinder allen Alters, ist leicht festzustellen, dass das Thema Musik stiefmütterlich behandelt wird. Hier ist einiges nachzuholen, und ich möchte mit diesem Buch zu Diskussionen anregen und vor allem dazu beitragen, Erkenntnisse aus der Forschung besser in die Praxis zu integrieren. Ich beginne diese Diskussion mit Fragen nach den *Anfängen von kulturellen Handlungen*, die ich – wie die Ausrichtung dieses Buches zeigt – im Wesentlichen in der frühen Kommunikation und dabei in den musikalischen Eigenschaften sehe. Dann geht es – zusammenfassend gesagt – darum, die *Funktionen* und *Strukturen* musikalischer Handlungen im Zusammenleben zu untersuchen, kulturelle Werte zu diskutieren, Maßnahmen abzuleiten und praktisch umzusetzen.

Warum ich Bildung und Musik so eng verbinde, wird wohl erst gegen Ende dieses Buches klar. Ich führe Argumente dafür an, dass Musik der früheste Bildungsbereich ist, für den sich das kleine Kind interessiert, für den es empfänglich ist und an welchem es sich aktiv beteiligt und Regeln übernimmt, sofern die Qualität der Kommunikation dazu ausreicht. Die anderen Themen, die den Hauptteil des Buches ausmachen – Anfänge, Funktionen, Strukturen usw. – habe ich möglichst klar verständlich und zugleich gemäß dem aktuellen Wissensstand darzustellen versucht. Um den roten Faden hervorzuheben, mussten viele Arbeiten von Fachkollegen und -kolleginnen unerwähnt bleiben. Gleichwohl werden der Leser und die Leserin gelegentlich eine Fülle von detaillierten Beschreibungen und Analysen von Musik oder musikalischem Handeln vorfinden, als würde ich mit einem Mikroskop oder einer Lupe arbeiten. Diese gründliche und detaillierte Perspektive ist tatsächlich

wichtig, weil sie Begriffe zur Verfügung stellt, die es erst erlauben, im Alltag genauer zu beobachten und darüber zu diskutieren. Im Zentrum meines Interesses stehen Aktivitäten, aus denen von früh an musikalisches Verhalten entsteht oder schon geworden ist. Welche (potenziell) musikalischen Ordnungen produziert ein Mensch mit seinen Bewegungen und mit seiner Stimme? Wie beeinflussen sich Menschen mit Lauten und Klängen und schließen sich zu gemeinsamem musikalischen Spiel zusammen?

Mikroskopische Analysen sind auch deshalb nötig, weil Kinder und Jugendliche sehr viel empfindsamer wahrnehmen als wir Erwachsene. Dieser Sachverhalt wirft folgende Frage auf: Worauf richten wir unsere *Aufmerksamkeit* angesichts der Fülle von Wahrnehmungsmöglichkeiten? Und worauf richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit? Das Wahrnehmen und Produzieren von musikalischen Eigenschaften und Ordnungen ist extrem vielseitig, und gemeinsames Musizieren und Singen erfordert ein Koordinieren und Fokussieren, das von früh an gelernt wird, sofern Anregungen angeboten werden. Viele Kinder spielen noch lange mit dieser Vielseitigkeit und verstehen erst allmählich, wann welche musikalischen Konventionen einzuhalten sind oder sich verändern lassen.

Mikroanalysen machen die zeitlichen Vorgänge, die rasch vergehen, visuell zugänglich und ermöglichen es, den kreativen Umgang mit den vielen musikalischen und sprachlichen Eigenschaften und Regeln beim Singen und Musizieren »unter die Lupe« zu nehmen. Mikroanalysen geben Einblick in den momentanen Ausdruck von Lernen und Problemlösen, beispielsweise in die schnelle und feine Verhaltenssteuerung, während ein neues Lied gelernt wird. Allerdings ist es in der alltäglichen Praxis kaum möglich, Mikroanalysen durchzuführen. Doch die Beschäftigung mit deren Ergebnissen führt dazu, die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu machen, die Aufmerksamkeit zu erhöhen und die Wahrnehmung zu schärfen.

In diesem Sinne geht es mir um eine bewusst gepflegte Musikpraxis mit Kindern und generell mit Lernenden und eine damit einhergehende Kommunikationskultur, die es erlaubt, die musikalische Praxis sorgfältig zu beobachten, zu diskutieren und zu reflektieren mit dem *Ziel, musikalische Praxis sozial anschlussfähig zu gestalten*. Dazu gehört das Erkennen von individuellen und kollektiven Lernprozessen, die das musikalische Spiel zu einer herausfordernden und kreativen Erfahrung machen können. Aber die Adressaten von musikalischer Bildung sind noch immer die großen Unbekannten. Ein Buch wie dieses bietet einen speziellen Einblick – vermittelt über die Sprache – und kann daher konkrete Erfahrungen nur ergänzen.

Dass dieses Buch entstehen konnte, habe ich vielen Instanzen und Personen zu verdanken. In erster Linie danke ich meinem Mann, Franz-Josef Elmer für seine Unterstützung, sein Interesse und seine Anregungen.

Meine Lehrtätigkeit im Fach Psychologie an der Universität Zürich bietet mir einen günstigen Rahmen, um regelmäßig aktuelle Inhalte für Studierende aufzubereiten, mit ihnen zu diskutieren und Qualifikationsarbeiten zu betreuen. Meinen Studierenden danke ich für ihr Interesse und Mitdenken und vor allem jenen, die enger zu Themen dieses Buches mit mir zusammen gearbeitet haben: Barbara Hollenstein, Lisa Engelberger, Bettina Stauffacher, Marju Raju und Cornelia Weber.

Weitere Vorarbeiten entstanden im Rahmen meiner regelmäßigen Lehr- und Forschungsaufenthalte in Estland an der Universität Tallinn, der Estonian Academy for Music and Theater und an der Universität Daugavpils, Lettland. Tiina Selke, Gerhard Lock, Jaan Ross und Jelena Davidova danke ich für die schon viele Jahre dauernde Kooperation. Diese Umgebung wie auch jene von Fachgesellschaften und Organisationen (SEMPRE, ESCOM, AIRS, ISME, MERYC, EU-Projekt usw.), in denen ich mich bewege, sind englischsprachig. Die internationale Wissenschaftssprache ist Englisch. Dass ich mich gleichwohl entschied, in deutscher Sprache zu schreiben, hat mit dem schwierigen Spagat zwischen Wissenschaft und Praxis zu tun. Jede Sprache schließt Adressaten aus. Meine praktischen Kooperationen spielen sich im deutschsprachigen Raum ab, und daher ist es mir diesmal wichtig, in deutscher Sprache zu schreiben.

Praktische Kooperation bedeutet, dass wir als Team gemeinsam Wissen aus der Forschung in die Praxis umsetzen. Das derzeit wichtigste praktische Projekt bearbeite ich mit dem Leitungsteam der Städtischen Kindertagesstätte in Herborn, bestehend aus Andrea Hlawatsch, Melanie Claas Arends und Cordula Giese. Seit 2011 entwickeln wir eine Musikkultur, die sowohl den Kindern wie auch dem Personal zugute kommt. Danken möchte ich für diese wie auch weitere wertvolle Zusammenarbeiten, anregende Diskussionen und Unterstützungen, die ich in den letzten Jahren der Arbeit am Thema »Kind und Musik« erfahren durfte und erwähne hier Dorothea Baumann, Bernhard Billeter, Marc-Antoine Camp, Annabel Cohen, Timon Elmer, Tiiu Ernits, Max Haas, Sabine Hirler, Lutz Jäncke, Christian Krügel, Elena Longhi, Bjorn Merker, Daniel Muzzolini, Zvi Penner, Hellgard Rauh, Kurt Reusser, Stephan Schmid, Bernhard Seiler und Jaan Valsiner.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Hellgard Rauh: Sie hat die Rohfassung des Manuskripts gründlich gelesen und viele Ergänzungen und Korrekturen vorgeschlagen, die ich dankbar angenommen habe. Ebenfalls danke ich Edeltraut Schönfeldt, die auch dazu beigetragen hat, dass viele Stellen leichter und besser zu lesen sind, und Imme Techentin für die geduldige und hilfsbereite Betreuung der Produktion.

Liestal, 21. Juli 2014

Literatur

Jacoby H (2004) *Jenseits von »Begabt« und »Unbegabt«*. Hamburg: Christians

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | Quatsch und Hopp, hopp, Pferdchen | 1 |
| 1.1 | Quatsch oder Musik? | 2 |
| 1.2 | Warum es Konventionen braucht | 3 |
| 1.3 | Was beobachten? | 4 |
| 1.4 | Wie kommt Musik in die Stimme, in den Körper? | 6 |
| 1.5 | Frühes Liedersingen, Bewegungen und Hören | 7 |
| 1.6 | Grundannahmen und Leitfrage | 8 |
| 1.7 | Übersicht zu den Kapitel | 10 |
| | Literatur | 11 |
| 2 | Warum machen Menschen Musik? | 13 |
| 2.1 | Kultur und Musik | 14 |
| 2.1.1 | Das Formen von Gefühlen | 14 |
| 2.1.2 | Symbole und Vorstellungen | 16 |
| 2.1.3 | Spiel | 17 |
| 2.1.4 | Instrumentelle und rituelle Kultur | 20 |
| 2.1.5 | Kulturelle Identität | 23 |
| 2.1.6 | Zusammenfassung | 24 |
| 2.2 | Wozu dienen Rituale, Kunst und Musik? | 25 |
| 2.3 | Wandel der Musikerziehung | 26 |
| 2.3.1 | Von Kirche und Religion hin zum Web | 27 |
| 2.3.2 | Normen und Ziele aushandeln | 28 |
| 2.4 | Schlussfolgerungen | 29 |
| | Literatur | 29 |
| 3 | Musik – die begrifflichen Grundlagen | 31 |
| 3.1 | Die Suche nach Ordnung | 32 |
| 3.2 | Physikalische Grundlagen von Musik und Sprache | 32 |
| 3.2.1 | Schall und Schallwahrnehmung | 32 |
| 3.2.2 | Eigenschaften von Schall in Bezug auf Musik und Sprache | 33 |
| 3.3 | Generative Systeme | 35 |
| 3.3.1 | Ordnungsprinzip | 35 |
| 3.3.2 | Geordnete Ereignisse | 36 |
| 3.4 | Tonhöhe | 36 |
| 3.4.1 | Die Dimension hoch – tief | 36 |
| 3.4.2 | Diskretisierung von Tonhöhe | 38 |
| 3.4.3 | Kulturelle Konventionen | 44 |
| 3.5 | Zeit | 48 |
| 3.5.1 | Gerichtetheit von Zeit | 49 |
| 3.5.2 | Einheiten und hierarchische Organisation | 51 |
| 3.5.3 | Zeitliche Organisation – Rhythmus | 53 |
| 3.5.4 | Diskretisierung der kontinuierlichen zur musikalischen Zeit | 54 |
| 3.5.5 | Verwendungen des Begriffs »Rhythmus« | 57 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.6 | Gemeinsamkeiten und Übergänge von Musik und Sprache | 59 |
| 3.6.1 | Laute und Silben | 60 |
| 3.6.2 | Betonungsmuster in der Sprache | 61 |
| 3.6.3 | Poetische Sprache | 64 |
| 3.6.4 | Singen und Sprechen | 66 |
| 3.7 | Generatives Handlungssystem | 69 |
| | Literatur | 70 |
| 4 | Einfach und zugleich komplex: Das Kinderlied | 73 |
| 4.1 | Kinderleichtes Spiel? | 74 |
| 4.1.1 | Schlicht und einfach | 74 |
| 4.1.2 | Drei Typen von Kinderliedern | 74 |
| 4.1.3 | Gibt es Regeln für Kinderlieder? | 75 |
| 4.2 | Grammatik des Kinderliedes | 76 |
| 4.2.1 | Sieben Bauprinzipien des Liedes | 76 |
| 4.2.2 | Beispiel eines Kinderliedes | 77 |
| 4.2.3 | Regeln zur zeitlichen Gliederung | 78 |
| 4.2.4 | Regeln zur tonalen Struktur, der Melodie | 79 |
| 4.2.5 | Regeln zum Liedtext | 80 |
| 4.3 | Vom Umgang mit musikalischen Spielregeln | 84 |
| 4.3.1 | Spielregeln und Freiräume | 84 |
| 4.3.2 | Variationen | 85 |
| 4.3.3 | Wann sind welche Regeln wichtig? | 85 |
| 4.4 | Musikalische Intuition und Verstehen | 86 |
| 4.4.1 | Schnelles und langsames Handeln | 86 |
| 4.4.2 | Über den Nutzen der Kinderliedgrammatik | 87 |
| | Literatur | 88 |
| 5 | Anfänge von Musikalität | 89 |
| 5.1 | Biologische Grundlagen | 90 |
| 5.1.1 | Gibt es angeborene Musikalität? | 90 |
| 5.1.2 | Gehirnentwicklung und Musikalität | 91 |
| 5.2 | Elementare Aktivitäten – musikalische Grundkompetenzen | 95 |
| 5.2.1 | Schallwahrnehmung | 95 |
| 5.2.2 | Vokalisation | 101 |
| 5.2.3 | Motorik | 110 |
| 5.3 | Soziale Interaktion | 114 |
| 5.3.1 | Intuitive elterliche Fürsorge und frühe Lernförderung | 114 |
| 5.3.2 | Kindgerichtetes Singen | 118 |
| 5.3.3 | Frühe musikalische Anregung und »musikalische Begabung« | 119 |
| 5.4 | Mikroanalyse eines Übergangs vom Sprechen zum Singen | 120 |
| 5.4.1 | Kontext | 120 |
| 5.4.2 | Analyse des Verlaufs | 121 |
| 5.4.3 | Wohlgeformtes Lied | 124 |
| 5.4.4 | Wie unterscheidet das Kind zwischen Sprechen und Singen? | 124 |
| 5.5 | Schlussfolgerungen | 125 |
| | Literatur | 127 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 6 | Die weitere musikalische Entwicklung: Erwerb von Spielregeln und Konventionen | 133 |
| 6.1 | Ein zweifacher Perspektivenwechsel | 134 |
| 6.1.1 | Variabilität statt altersorientierter Verlauf | 135 |
| 6.1.2 | Musikalisches Spiel und ursprünglich positive Emotionen | 135 |
| 6.2 | Hören | 136 |
| 6.2.1 | Aufbau, Spezialisierung und Abbau auditiver Empfindsamkeit | 136 |
| 6.2.2 | Absolutes und relatives Hören | 138 |
| 6.3 | Frühes Liedersingen | 139 |
| 6.3.1 | Forschungsmethode zur Analyse des Singens | 140 |
| 6.3.2 | Studien über das frühe Liedersingen | 141 |
| 6.3.3 | Spielregeln: Sprache oder Musik? | 144 |
| 6.3.4 | Mikroanalyse von Ullas »Hopp, hopp, hopp...« mit 1;8 Jahren | 145 |
| 6.3.5 | Früheste regelgeleitete kulturelle Handlung | 151 |
| 6.4 | Motorik – Selbstsynchronisation und interaktive Synchronisation | 152 |
| 6.5 | Strategien des Erwerbs von musikalischen Regeln | 153 |
| 6.5.1 | Nachahmen und Spielen | 153 |
| 6.5.2 | Aufmerksamkeit | 155 |
| 6.5.3 | Gedächtnisprozesse | 157 |
| 6.5.4 | Gewohnheiten und automatisierte Handlungsschemata | 159 |
| 6.6 | Wie Kinder sprach-musikalische Regeln verwenden – Fallbeispiele | 161 |
| 6.6.1 | Hassan – Deutsch als Fremdsprache | 161 |
| 6.6.2 | Meta und Andy – Vertrautes erkennen und verändern | 166 |
| 6.6.3 | Anna und Meta – Umgang mit einem Regelverstoß | 169 |
| 6.7 | Phasen der musikalischen Entwicklung | 177 |
| | Literatur | 180 |
| 7 | Theorien zur musikalischen Entwicklung | 185 |
| 7.1 | Die Suche nach übergeordneten Konzepten | 186 |
| 7.2 | Theorieansätze | 187 |
| 7.2.1 | Vergleich von Altersgruppen | 187 |
| 7.2.2 | Anlage versus Umwelt | 188 |
| 7.2.3 | Statistisches Lernen | 189 |
| 7.2.4 | Nativismus | 189 |
| 7.2.5 | Die kognitive Wende: Piaget-Rezeption und Musik | 191 |
| 7.2.6 | Der psychobiologische Ansatz | 194 |
| 7.3 | Thesen zur musikalischen Entwicklung | 194 |
| | Literatur | 196 |
| 8 | Möglichkeiten und Vorteile früher musikalischer Bildung | 199 |
| 8.1 | Was brauchen Kinder? | 200 |
| 8.1.1 | Befriedigung von Grundbedürfnissen | 200 |
| 8.1.2 | Anregungen | 200 |
| 8.2 | Musik als Bildungsinhalt | 200 |
| 8.2.1 | Physiologische und affektive Zustände | 200 |
| 8.2.2 | Lernmotivation | 201 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.3 | Anregende Musikkultur im Alltag | 202 |
| 8.3.1 | Das familiäre und weitere soziale Umfeld | 202 |
| 8.3.2 | Anregende Musikkultur in pädagogischen Einrichtungen | 203 |
| 8.3.3 | Qualifizierung von Erziehungspersonen | 203 |
| 8.4 | Der Beitrag entwicklungspsychologischer und fachdidaktischer Forschung | 204 |
| | Literatur | 205 |

Serviceeteil

| | | |
|--|-----------------------------------|-----|
| | Stichwortverzeichnis | 210 |
|--|-----------------------------------|-----|

Quatsch und Hopp, hopp, Pferdchen

- 1.1 Quatsch oder Musik? – 2
- 1.2 Warum es Konventionen braucht – 3
- 1.3 Was beobachten? – 4
- 1.4 Wie kommt Musik in die Stimme, in den Körper? – 6
- 1.5 Frühes Liedersingen, Bewegen und Hören – 7
- 1.6 Grundannahmen und Leitfrage – 8
- 1.7 Übersicht zu den Kapitel – 10
- Literatur – 11

Vier Fachleute aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie schauen Videoaufnahmen an, die in einer Kinderkrippe aufgenommen wurden. Sie beginnen über einen Ausschnitt zu diskutieren, der drei spielende Kinder zeigt.

Alma: »... und hier beginnen Sara und Erik, Quatsch zu machen.«

Beate: »Nein, das sehe ich anders. Sie machen Musik.«

Christof: »Aber es ist doch klar, dass sie nur Unsinn im Kopf haben.«

Beate: »Nein. Schaut doch mal genau hin: Erik entdeckt, dass er diesen Gegenstand als Lautverstärker brauchen kann.«

Doris: »Ja, schon. Aber was hat das mit Musik zu tun?«

Beate: »Er macht mit seiner Stimme nun Lautmuster. Sara geht sofort darauf ein und übernimmt das Muster mit ihrer Stimme. Das Ganze ist zwar laut, aber genau betrachtet machen die beiden zusammen Musik.«

Alma: »Du hast recht. So habe ich das nicht gesehen.«

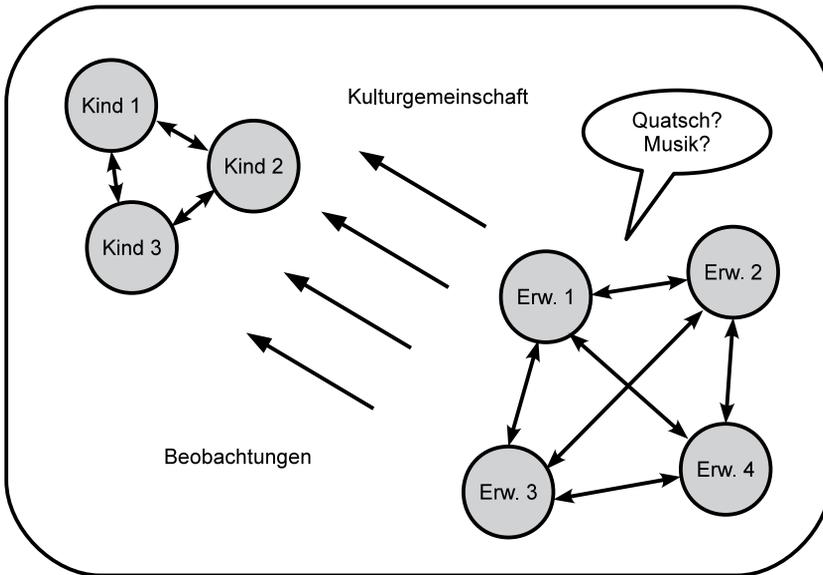
1.1 Quatsch oder Musik?

Diese vier Fachleute beobachten Kinder in ihrem Erziehungsalltag und sprechen darüber. Die Frage, ob die kindlichen Handlungen als musikalisch zu bezeichnen sind oder nicht, ist selbst in derselben Kulturgemeinschaft nicht auf Anhieb eindeutig zu beantworten. Es ist jedoch bedeutsam, ob Erziehungspersonen eine kindliche Handlung als Quatsch oder als Musik verstehen. Wird ein Ereignis als »Quatsch« bezeichnet, hat es einen anderen Stellenwert, als wenn man demselben Ereignis das Attribut »Musik« zuspricht. Letzteres zieht Interesse auf sich und fordert heraus, genauer zu beobachten und zu klären, was vor sich geht. Eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den Spielhandlungen zeugt vielleicht davon, dass musikalisches Entwicklungspotenzial erkannt und dementsprechend gewürdigt wird. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist zu klären, was unter dem Begriff Musik im Kontext von kindlichem Spiel und Alltag zu verstehen ist (■ Abb. 1.1).

Anhand dieser Szene lassen sich erste Vermutungen und Fragen entwickeln, was Merkmale von *Musik* sein könnten:

- Warum bringen diese beiden Kinder Klänge und Geräusche hervor? Ist dies ein Spiel? Wenn ja, wer setzt die Regeln? Wie funktioniert das Spiel?
- Klänge und Geräusche entstehen durch den Gebrauch eines Objektes oder eines Instrumentes oder auch der Stimme. Aber wann wird aus Klängen Musik und wann nicht? Für wen? Ist es subjektiv, was und was nicht unter Musik zu verstehen ist?
- Musik wird von Menschen gemacht. Sind auch Tierlaute Musik? Der Vogelgesang, das Heulen der Wölfe? Sind Klänge und Geräusche in der Natur Musik? Das Tropfen des Wassers, das Rauschen des Baches?

Durch die technischen Möglichkeiten, das Musizieren und Singen aufzunehmen, zu speichern und zu verbreiten, sind neue Formen von Musik entstanden. Diese lassen das Phänomen Musik so erscheinen, als wäre es losgelöst von menschlichen Handlungen entstanden und jederzeit und überall reproduzierbar. Heute sind verschiedenartige Musikkonserven in einer Fülle vorhanden und griffbereit wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte. Die Vielfalt an kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Entstehungs- und Aufbewahrungsformen haben einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dazu veranlasst, analog zu *Sprachen von Musiken* in der Mehrzahl zu reden.



■ **Abb. 1.1** Ob beobachtende Erwachsene die Handlungen von Kindern als »Quatsch« oder als »Musik« bezeichnen, hängt davon ab, was sie unter Musik verstehen. © Stefanie Stadler Elmer

- **Um die Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten zu verstehen und zu fördern, ist es unerlässlich, die von unserer Kultur geprägten Vorstellungen und Ansprüche, wann Klänge und Laute als Musik gelten und wann nicht, zu hinterfragen und neue Perspektiven einzunehmen.**

Nicht nur kindliche Produktionen und Musik aus anderen Kulturen, auch unzählige Musikproduktionen im künstlerischen Bereich fordern unsere Vorstellungen von Musik heraus. Letztere zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie von gängigen Vorstellungen abweichen und neue Klangphänomene ausloten. Der finnische Komponist Martti Mauri hat verschiedenartige Motorengeräusche zu Musik verarbeitet. Wann beginnt solches Explorieren »Musik« zu werden? Hat das Musikmachen auch mit dem Wissensstand, dem Bewusstsein und der Absicht der produzierenden Person zu tun? Oder bleibt schließlich ein ästhetisches Urteil in Richtung schön oder hässlich, angenehm oder unangenehm übrig?

1.2 Warum es Konventionen braucht

Im Vergleich zu den Zeiten, als es Musik und Sprache nur in Gegenwart der Menschen gab, die sie erzeugten, und als Musik noch kaum verschriftlicht war, hat sich die sprach-musikalische Umwelt von Kindern durch die technischen Möglichkeiten stark verändert. Musik ist heute vorwiegend durch technische Medien vermittelt und weniger durch direkten Kontakt zwischen Menschen.

Eine wichtige Form der direkten und mündlichen Überlieferung von Musik sind Volkslieder und Volkstänze. Unter diesen traditionellen Formen sind hier jene von Interesse, die sich explizit an Kinder richten, namentlich Kinderlieder, Spieltänze und Verse. Diese traditionellen Formen bieten eine willkommene Eingrenzung der mannigfaltigen Erscheinungsformen von

Musik. Kinderlieder, musikalische Spiele und Verse gelten gemeinhin als simpel und einfach. Die in ► Kap. 3 und 4 dargestellten Elemente und Regeln, wie sich Musik und Sprache wohlgeformt miteinander verbinden, erweisen sich jedoch als komplex. Dennoch ist von traditionellen Formen zu erwarten, da sie so weit verbreitet sind, dass ein allgemeines und umfangreiches Wissen über ihre Konventionen existiert.

Definition

Konventionen sind ausdrückliche oder unausgesprochene Vereinbarungen, die sozial oder kulturell gelten. Es sind Normen oder auch Regeln, die eine Orientierung oder Ordnung anbieten.

Die musikalischen Normen und Regeln, die unser Denken und Handeln bestimmen, sind oft nicht bewusst. Um an der Musikpraxis der Kinder- und Volkslieder, der Spieltänze und Verse teilzunehmen, braucht es keine speziellen Fertigkeiten und Kenntnisse, keine speziellen Materialien, sondern Vertrautheit mit den rituellen Handlungsabläufen. Selbst kleine Kinder können sich aktiv an diesen Ritualen beteiligen. Traditionelle Musikpraktiken gehören zur einfachsten Art zu musizieren. Die Konventionen, die solche Musikpraxis regeln, sind auf Wohlgeformtheit ausgerichtet und realisieren sich immer wieder in der Praxis selbst. Sie brauchen nicht ausdrücklich benannt oder erklärt zu werden. An solchen gemeinsamen Handlungen teilzunehmen bedeutet, soziale Zugehörigkeit zu erleben.

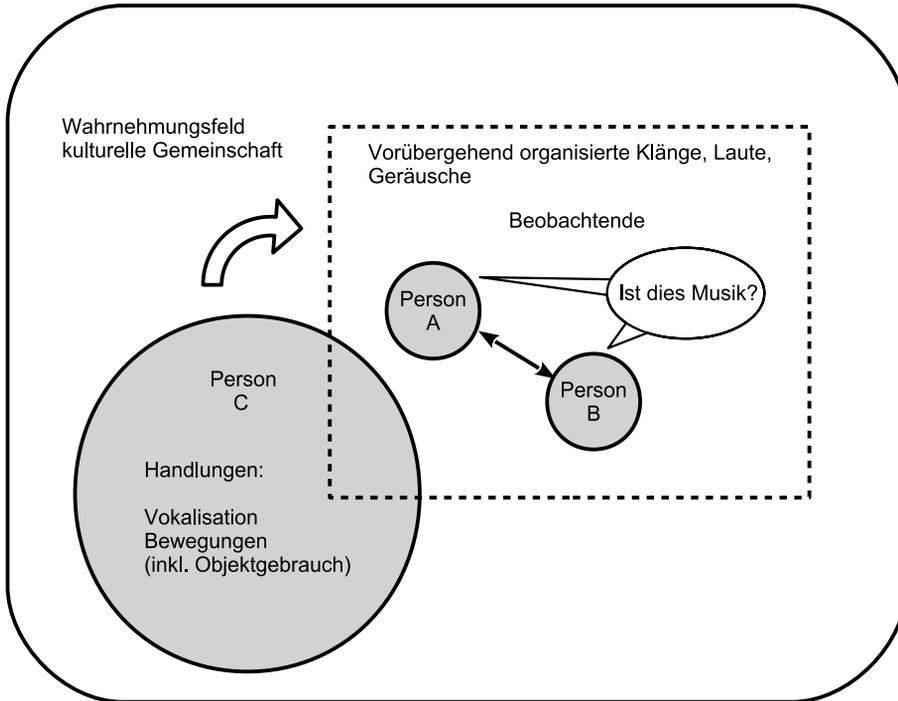
Wie das Eingangsbeispiel zeigt, gibt es Situationen, in denen musikalisches Grundwissen, das über das bloße Tun hinausreicht, wichtig ist. Kenntnisse von musikalischen Konventionen sind beispielsweise notwendig zum Lesen und Aufschreiben, vor allem aber zum Anleiten, Beobachten, Beurteilen und für selbstsicheres Handeln, denn es geht dabei um das Weitervermitteln von rituellem Kulturgut.

Indem kleine Kinder an der Musikpraxis bereits auf ihre Weise teilnehmen, eignen sie sich zunehmend die Konventionen der Erwachsenen an. Jedoch fallen ihre musikalischen Produktionen oft noch aus dem Rahmen dessen, was sich Erwachsene unter Musik vorstellen. Kinder beteiligen sich musikalisch, aber sie kennen die Konventionen zunächst nur aus Erfahrung. Wie das Eingangsbeispiel zeigt, probieren sie aus, was sich gerade anbietet. Dabei kümmern sie sich nicht um das Einhalten von Regeln oder Konventionen. Kindliche Laut- und Klangproduktionen erscheinen daher oft als »unmusikalisch«. Stimmt diese Einschätzung?

1.3 Was beobachten?

Anhand welcher Merkmale lassen sich kindliche Laut- und Klangproduktionen als Musik klassifizieren? Was müssen wir dazu wissen und beobachten? Wenn es eine einheitliche Definition von Musik gäbe, könnten wir klare Eigenschaften und Regeln anwenden. Aber es gibt keine solchen! Die Vorstellungen davon, was Musik ist, sind vielgestaltig. Trotzdem muss es einen Kern von Erfahrungen geben, durch den Musik zu beschreiben ist. Wie in ► Kap. 3 gezeigt wird, haben diese Erfahrungen mit der *Ordnung* innerhalb von Klang- und Lautereignissen zu tun, die auf Wohlgeformtheit abzielen. Gibt es musikalische Erfahrungen und Ordnungen, die in allen Kulturen gelten, die also universell sind?

Was musikalische *Erfahrungen* betrifft, stelle ich die folgenden *elementaren Aktivitäten* (Grundkompetenzen) in den Mittelpunkt (Stadler Elmer 1997, 2000, 2002):



■ **Abb. 1.2** Beobachtende diskutieren in ihrem kulturellen Umfeld, ob sie die wahrgenommenen Klänge, Laute oder Geräusche, die ein Mensch absichtsvoll organisiert, als Musik bezeichnen wollen. © Stefanie Stadler Elmer

- 1. die Wahrnehmung von Schall mit dem Gehör und dem ganzen Körper,
- 2. den Gebrauch der Stimme (Vokalisation),
- 3. die begleitenden Bewegungen zu wahrgenommener Musik (z. B. Gesten, Tanz) und
- 4. die Bewegungen beim Gebrauch von Objekten zur Klangproduktion (z. B. Instrumenten).

Wir nehmen Schall über zwei Kanäle wahr: zum einen über die Luftleitung – Schallwellen gelangen durch die Luft ins Innenohr –, und zum anderen über die Knochenleitung – das Skelett nimmt die Schallwellen als Vibrationen wahr. Wahrnehmung von Schall lässt sich nicht direkt beobachten, anders jedoch der Gebrauch der Stimme und sonstige Bewegungen des Körpers. Beobachten lässt sich auch, wie sich Vokalisation und musikbezogene Bewegungen auf andere Menschen in der sozialen Welt und auf die dingliche Welt – Objekte, Raum – beziehen.

Blieben wir vorerst bei der eingangs gestellten Frage, wann Vokalisation und Bewegungen als musikalisch bezeichnet werden können. Das Wesen von Konventionen erfordert, dass immer wieder verhandelt wird, wie wir Kulturpraxis gestalten. Wesentliche Merkmale der kindlichen Musikalität werden in diesem Buch herausgearbeitet; doch darüber hinaus braucht es eine Situation, wie sie in ■ Abb. 1.2 dargestellt ist: Die vielgestaltigen Vorstellungen von Musik

1 Das Kriterium der Vokalverlängerung als Merkmal des Singens geht auf Carl Seashore (1938) und Jay Dowling (1984) zurück.

werden anhand der Beobachtung von konkreten Handlungen diskutiert und verhandelt. Das schärft Beobachtung und Wahrnehmung und verbessert die Verständigung.

Beim Beobachten ziehen wir meist unbewusst musikalische Konventionen als Beurteilungsmaßstab heran. Wir haben eine Vorstellung davon, was ein Lied, was ein Tanz oder was Musik ist oder sein soll. Oft steht im Zentrum der Beobachtung die Frage, ob jemand schön, richtig oder falsch singt oder musiziert. Aber ist der Fokus auf diese Kriterien wichtig, um die Musikalität von Kindern zu verstehen? In diesem Buch wird anhand von Beispielen gezeigt (► Kap. 5 und 6), wie einseitig und einschränkend die Kriterien sind, die sich an »richtig versus falsch« orientieren. Alternativ dazu betrachte ich das Singen, Musizieren und Tanzen als eine komplexe Organisation, bei der es um ein *Streben nach Ordnungen* oder nach *Wohlgeformtheit* geht. Das Interesse ist somit nicht, ob Kinder musikalische Regeln richtig oder falsch anwenden. Es richtet sich vielmehr darauf, *wie* sie ihre musikalischen Handlungen organisieren und welche Regeln sie bereits anwenden oder gerade erkunden. Diese Perspektive bringt zutage, dass der Umgang mit musikalischen Regeln kreative Lösungen von Problemen anregt und verlangt. Wie bringe ich beispielsweise Wörter mit einer Melodie wohlgeformt zusammen?

1.4 Wie kommt Musik in die Stimme, in den Körper?

Im Alltag mit kleinen Kindern sind wir vertraut mit ihrem intensiven Gebrauch der Stimme in allen möglichen Ausdrucksformen, einschließlich des spontanen Liedersingens. Der Stimmgebrauch – die Vokalisation – bringt das Sprechen und Singen hervor. Wann ist eine stimmliche Äußerung *Singen*? Diese Frage stellt wiederum dieselbe Situation her, wie sie in den ■ Abb. 1.1 und 1.2 angesprochen ist: Beobachtende nehmen Bezug auf kulturelle Konventionen, um zu entscheiden, ob Lautäußerungen als Singen und Handlungen als Musik gelten können. Welche Merkmale mit Bezug auf das Singen wichtig sind, steht in den zwei nachfolgenden Boxen.

Einfache Merkmale des Singens

Ein einfaches Merkmal des Singens ist das Verlängern von Vokalen.¹ Wenn Vokale verlängert werden, so verdeutlicht sich die Tonhöhe. Die Vokale klingen, und dieser Klang erzeugt den Eindruck von Gesang. Ein weiteres, ebenfalls einfaches Merkmal, das zum Singen gehört, ist das regelmäßige Öffnen und Schließen des Mundes während der Lautgebung. Der Klang eines Vokales – zum Beispiel *a/* – wird durch die rhythmischen Bewegungen des Kiefers und Mundes zu einfachen Silbenketten wie beispielsweise *zu/ma-ma-ma/oder/ba-ba-ba/*.

Zusammen mit der Vokalverlängerung sind rhythmische Bewegungen während der Lautgebung bereits bei Säuglingen im Alter von etwa drei bis vier Monaten zu beobachten. Säuglinge und Kleinkinder erkunden intensiv ihre Stimme. Ist dies bereits Singen? In der Spracherwerbsforschung wurden frühe Vokalisationen wie die Silbenverdoppelung als Vorläufer des Sprechens interpretiert; ich plädiere dafür, sie gleichzeitig unter musikalischen Perspektiven zu betrachten (► Kap. 3 und 5).

Da das Singen und rhythmische Bewegungen bereits von früh an bei Kindern zu beobachten sind, gehören diese Aktivitäten zu den zentralen Phänomenen der musikalischen Entwicklung. Doch ohne Schallwahrnehmung ist es nicht möglich, die eigenen Handlungen musikalisch zu gestalten, zu kontrollieren und musikalische Vorstellungen zu entwickeln. Daher ist die Wahrnehmung von Schall für viele Leistungen – nicht nur musikalische, auch beispielsweise für das Sprechlernen – eine notwendige Voraussetzung. »Musik« kommt zwar

in unseren Körper, aber sie ist auch schon potenziell vorhanden, sobald die Stimme und die Schallwahrnehmung funktionieren (► Kap. 5).

Komplexere Merkmale des Singens

Weitere und komplexere Merkmale von Singen entstehen,

- wenn die verlängerten Vokale und die regelmäßigen Bewegungen des Stimmapparates (Kiefer, Mund, Zunge) variieren und zu Silben (Verbindung von Vokal und Konsonanten) und Silbenketten erweitert werden,
- wenn die Silben regelmäßig akzentuiert (betont) und
- wenn die Tonhöhen als Kategorien (voneinander unterscheidbare, diskrete Einheiten, vgl. ► Abschn. 3.3) gebildet werden.

Die sprachlichen und musikalischen Grundelemente enthalten kulturspezifische Eigenschaften, und sie folgen kulturellen Regeln oder Konventionen.

Wie können wir uns die Anfänge der Musikalität vorstellen? Was hören Ungeborene und Säuglinge? Wie gebrauchen kleine Kinder ihre Stimme derart, dass bei uns der Eindruck von Liedersingen entsteht? Welche Rolle spielen Bewegungen und die über die Knochen geleitete Wahrnehmung von Schall? Wie schaffen es die Kinder, die musikalischen Konventionen in ihre Handlungen und somit Musik in ihren Körper zu integrieren? Wie lernen sie, ihre Vokalisation und ihre Bewegungen zunehmend gemäß den sprach-musikalischen Regeln zu organisieren?

1.5 Frühes Liedersingen, Bewegungen und Hören

Das Mädchen Ulla – ein Jahr und acht Monate alt – hatte die Erfahrung gemacht, dass sie - wenn immer sie auf dem hölzernen Schaukelpferd saß und schaukelte - von der Betreuungsperson mit dem Lied *Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp* begleitet wurde. Eines dieser Schaukelpferd-Rituale konnte auf Video aufgenommen und genauer analysiert werden. Es zeigt Ulla sitzend und schaukelnd auf dem hölzernen Pferd. Die Betreuungsperson hat angefangen, das Lied zu singen, Ulla stimmt mit ein, und nach einer oder zwei Phrasen lässt sie Ulla alleine weitersingen.

Ulla singt nun wiederholt, insgesamt neun Mal, dieselben vier Lied-Teile und schaukelt gleichzeitig auf dem Holzpferd. Dabei lässt sie jedoch stets einen Teil aus und beginnt wieder von vorne. Bei der neunten Wiederholung unterbricht sie ihren Gesang nach der ersten Phrase */bob, bob, bob/*. Die Betreuungsperson fährt fort mit */Pferdchen, lauf Galopp/*. Nach zwei Silben singt Ulla wieder mit, und beide singen das Lied gemeinsam zu Ende. Dann beginnt die Betreuungsperson mit Ulla zu sprechen, und die Aufnahme endet.

Ulla und ihre Betreuungsperson haben durch häufiges Wiederholen eine Gewohnheit oder ein Ritual aufgebaut. Beide haben sich auf das Spiel eingelassen, dass Ulla auf dem Holzpferd schaukelt und dass sie gleichzeitig miteinander das dazugehörige Lied singen. Sie kennen beide das Muster des Verlaufs. Die Tatsache, dass Ulla dieses Lied wiederholt alleine singt, bringt zum Ausdruck, dass sie gut hören kann und gelernt hat, an diesem Ritual teilzunehmen (Stadler Elmer 2012).

Solch frühes Singen ist bemerkenswert, weil es zeigt, dass bereits kleine Kinder fähig sind, eine Melodie mitsamt Liedtext so zu organisieren, dass Zuhörende das beabsichtigte Lied erkennen. Die Bewegungen des Schaukelns erscheinen zunächst als ein Detail. Dass dem nicht so ist und warum Bewegungen während des Singens und in der musikalischen Entwicklung insgesamt sehr wichtig sind, darauf komme ich in diesem Buch wiederholt zurück.

Musikalisches Verhalten von kleinen Kindern wie im Beispiel von Ulla stellt die Entwicklungs- und Musikpsychologie vor viele interessante Fragen: Wie lässt sich beschreiben und erklären, dass ein Kind bereits im zweiten Lebensjahr ein traditionelles Lied so singt, dass es als solches von Zuhörenden klar zu erkennen ist? Wie kommt ein Kind dazu, in so kurzer Zeit eine derart komplex organisierte, kulturelle Form zu erwerben und zu produzieren? Was hat das Kind vorher gelernt und erfahren? Was bringen Kinder bereits von Natur aus mit, das sie zu dieser Leistung befähigt?

Die klassischen Fragen der Psycholinguisten und Spracherwerbsforschenden betreffen den schnellen und kompetenten Spracherwerb in den ersten vier Jahren; beim Singen kommt noch eine weitere interessante Frage hinzu: Wie bewältigt ein Kind das Singen eines Liedes einschließlich des Liedtextes, wenn sein Sprachentwicklungsstand es noch nicht befähigt, zweisilbige Wörter zu bilden?

Ulla ist beim Singen des Liedes *Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp* besonders durch den Liedtext herausgefordert. Sie kann im Alter von einem Jahr und acht Monaten noch keine schwierigen Wörter aussprechen, geschweige denn beliebige zweisilbige deutsche Wörter bilden oder den Liedtext verstehen. Sie reduziert den ersten Teil in folgender Weise: /`bob `bob `bob, `e-gäi `ja ga-`lop/.

Wie Ulla dieses Lied singt und dabei die Melodie im Zeitverlauf und die Silben als Liedtext gestaltet, wird im Detail in ► Abschn. 6.5 analysiert. Da das Singen stets auch sprachliche Elemente hat und Sprache auch musikalische, steht in der Kindheit das Singen als Tätigkeit im Mittelpunkt, wobei Musik und Sprache verschmelzen. Die Frage, wie Musik und Sprache entstehen, erweitert sich durch die Analyse, wie Kinder von früh an die sprach-musikalischen Anregungen aufnehmen und sich an der Kommunikation beteiligen, um neue Perspektiven. Entwickeln sich Musik und Sprache gemeinsam? Unterstützen sie sich gegenseitig? Oder entsteht zuerst das eine und dann das andere?

Der Fokus auf frühem Liedersingen fordert auch Erwachsene heraus, die glauben, nicht singen zu können. Wie war dies in ihrer Kindheit? Könnte es sein, dass alle Kinder ihre Stimme intrinsisch motiviert und auf natürliche Weise singend erkunden, aber dass dann diese Fähigkeit vielleicht bis ins Erwachsenenalter wenig genutzt wird und als verloren erscheint?

Wenn Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Lieder singen können, wie dies am Beispiel von Ulla sichtbar ist, was kommt dann in der weiteren Entwicklung noch hinzu? Oder anders formuliert: Wenn von früh an gewisse musikalische Kompetenzen, wie beispielsweise das Liedersingen, bereits ausgeprägt sind, wie kann dann die weitere Entwicklung gefördert werden? Was entwickelt sich aus diesen frühen Kompetenzen?

1.6 Grundannahmen und Leitfrage

Die hier dargestellte Perspektive und die zuvor gestellten Fragen sind von folgenden Grundannahmen geleitet:

Die Menschen, ihre Körper (einschließlich des Gehirns) und ihr Verhalten sind evolutionär entstanden und auf die Anpassung an die Umwelt, das Überleben und die Reproduktion ausgerichtet. Kultur ist die von Menschen selbst geschaffene Umwelt, um das Überleben und Zusammenleben und die Reproduktion zu optimieren. Musik ist ein Teil der Kultur.

Eine zweite Gruppe von Grundannahmen leitet sich aus der ersten ab; sie lauten: Die Menschen erschaffen sich laufend selbstorganisiert ihre kulturelle Umgebung durch ihre Handlungen. Um das musikalische Verhalten zu verstehen, müssen daher die Aktivitäten oder Hand-

lungen und deren Veränderungen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Wie organisiert eine Person ihre musikalische Wahrnehmung und Produktion im Kontext des Zusammenlebens, und wie verändert sich diese Organisation im Verlauf des Lebens?

Auf der Grundlage dieser Annahmen orientiert sich dieses Buch an folgender Leitfrage:

- ❓ Wie entstehen aus primitiven musikalischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten höhere und komplexere Formen des musikalischen Handelns, Denkens und Bewusstseins?

Diese Leitfrage ist der *strukturgenetischen Theorie* entnommen, welche in der Tradition von Piaget steht. »Strukturgenese« meint nicht »Gene« im biologischen Sinne, sondern bedeutet Genese oder Generierung von Strukturen (vgl. ► Kap. 7). Diese Denkrichtung bildet den allgemeinen theoretischen Rahmen, in welchem das Thema Musik und Kind hier entfaltet wird.

Die Frage nach den ursprünglichen, primitiven Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten hat zu den oben erwähnten elementaren musikalischen Aktivitäten geführt: Schallwahrnehmung, Vokalisation und Körperbewegungen (Stadler Elmer 2000). Es handelt sich dabei um sensomotorische Handlungen.

Definition

Sensomotorik bezeichnet das gleichzeitige Zusammenwirken der sinnlichen Wahrnehmung (Sehen, Hören usw.) und der Motorik. Das Bewegen selbst wird ebenfalls wahrgenommen (z. B. kinästhetisch).

Die Sensomotorik und vor allem der Bezug auf die elementaren Aktivitäten ziehen sich als Themen wie ein roter Faden durch dieses Buch. Die Annahme ist, dass sich die *elementaren sensomotorischen Aktivitäten* (Schallwahrnehmung, Vokalisation, Bewegungen) zunehmend ausdifferenzieren, sich an die Umgebung anpassen und dass dabei die sprach-musikalischen Konventionen integriert werden.

- **Die sensomotorischen Aktivitäten sind eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Vorstellungen über den Zeitverlauf von Lauten und Klängen, über deren wohlgeformte Ordnungen und Wirkungen.**

Da sich die frühe Vokalisation im Verlauf des ersten und zweiten Lebensjahres zum Singen und zum Sprechen ausdifferenziert, werde ich die enge Verbindung zwischen Musik und Sprache, zwischen Sprechen und Singen oft thematisieren. Beim Liedersingen verbindet sich beides, Text und Melodie. Vokalisationen sind im engeren Sinne Bewegungen im Vokaltrakt, zum Beispiel von Kiefer und Zunge. Gleichwohl ziehe ich es vor, separat von Vokalisationen und solchen Bewegungen zu reden, welche die Wahrnehmung und Vokalisation begleiten – zum Beispiel der Arme, Beine, des Oberkörpers, des Kopfes –, und von Bewegungen, mit denen Klänge oder Geräusche durch den Gebrauch von Objekten erzeugt werden. Bei all diesen Handlungen interessieren in erster Linie die *Organisation oder Struktur* und die Frage, wie sich Strukturen verändern und weiterentwickeln und wie die handelnde Person die Angebote ihrer Umwelt nutzt und selbst beeinflusst.

Was in diesem Buch nicht explizit behandelt wird, sind Fragen danach, wie Musik auf Intelligenz, Persönlichkeit oder auf andere Faktoren wirkt. Auch Altersnormen oder Standards hinsichtlich musikalischer Fähigkeiten oder auch nur Anhaltspunkte in diese Richtung gebe ich nicht. Die in diesem Buch enthaltenen Altersangaben in Monaten und Jahren sind nur eine grobe Orientierung und haben keine normative Bedeutung. Altersangaben werden von

entwicklungspsychologischer Forschung oft erwartet. Dahinter steckt der Wunsch nach einer Orientierung, in welchem Alter Kinder welche Fähigkeiten erworben haben. Dies ist aus verschiedenen Gründen, die im Verlauf des Buches thematisiert werden, für den Bereich der musikalischen Fähigkeiten wenig sinnvoll. Zudem ist es nicht Ziel entwicklungspsychologischer Forschung, Altersangaben in Bezug auf Fähigkeiten zu liefern.

Was kann stattdessen von entwicklungspsychologischer Forschung und diesem Buch erwartet werden? Ziel dieses Buches ist es, die musikalische Entwicklung von Kindern in Bezug auf ihre kulturelle Umgebung darzustellen und zu untersuchen, wie sie die kulturellen Regeln erwerben und welche Bedingungen dabei wirksam sind.

1.7 Übersicht zu den Kapitel

Das erste Kapitel hat aufgezeigt, dass die Verwendung des Begriffs »Musik« in der Erziehungspraxis nicht einfach ist. Was soll man beobachten und fördern? Was ist Musik? Was entwickelt sich? Der Körper und die elementaren musikalischen Aktivitäten, die sich von ganz früh an entwickeln, stehen im Mittelpunkt: die Schallwahrnehmung oder das Hören, die Vokalisation und die Bewegungen. Diese Aktivitäten und ihre Entwicklung bilden den roten Faden dieses Buches, zusammen mit folgender Leitfrage: Wie entstehen aus primitiven musikalischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten höhere und komplexere Formen des musikalischen Handelns, Denkens und Bewusstseins?

Das zweite Kapitel handelt von *funktionalen* Aspekten von Musik in der menschlichen Kultur. Musik ist ein Bestandteil des Zusammenlebens und vor allem der rituellen Kultur. Musik dient nicht dazu, ein konkretes Ergebnis oder Produkt zu erzeugen (instrumentelle Kultur); vielmehr stehen das Tradieren und Zelebrieren von geregelten Formen des sozialen Tuns im Mittelpunkt, mit welchen unter anderem Wohlgeformtheit angestrebt und ausgedrückt wird.

Im dritten Kapitel werden die *Strukturen* von Musik untersucht. Von den vier Grundeigenschaften Lautstärke, Klangfarbe, Tonhöhe und Zeit werden die beiden letzten generativ geregelt: Unsere Wahrnehmung und unsere Tätigkeiten kategorisieren die kontinuierlichen Dimensionen von Tonhöhe und Zeit in diskrete Einheiten, welche mit kulturspezifische Regeln zu unendlichen Möglichkeiten kombiniert werden können. Dieses generative Prinzip gilt auch für Sprachen. Funktional gesehen gehört Musik zur rituellen Kultur (vgl. ► Kap. 2), während Sprache als eigenständiger Kulturbereich gelten kann. Das Kapitel endet mit der Analyse der strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser beiden generativen Systeme, die sich konkret im Sprechen, Gedichte rezitieren und Singen aufzeigen lassen.

Das vierte Kapitel nimmt die Grundlagen der vorherigen auf und zeigt auf, wie Kinderlieder als erste rituelle Kulturform, mit denen Kinder aufwachsen, geregelt sind. Sprachliche und musikalische Elemente werden durch Regeln oder eine Grammatik so zusammengebracht, dass Wohlgeformtheit erzielt werden kann. Kinderlieder sind ein typisches Beispiel für ein Alltagsritual, das nicht bewusst reflektiert wird, sondern seine Sinnhaftigkeit in der geregelten Ausführung selbst hat. Für die gezielte Vermittlung und Tradierung von Kinderliedern ist es dennoch sinnvoll, sich der Regelmäßigkeit bewusst zu werden.

Im fünften Kapitel werden die frühen Anfänge von Musikalität ausgehend von den elementaren musikalischen Aktivitäten behandelt: Schallwahrnehmung, Vokalisation und Bewegungen. Die frühen Vokalisationen differenzieren sich durch die Kommunikation mit Bezugspersonen allmählich zu sing- und sprechähnlichen Formen. Eine lange Zeit galten frühe Vokalisationen als vorsprachlich, aber es zeigt sich, dass sie zugleich auch als vormusikalisch zu betrachten sind. Es scheint, dass es Säuglingen leichter fällt zu singen und dabei Tonhöhen