

The background of the entire page is a light gray grid with faint, overlapping musical notation. The notation includes various notes, stems, and clefs, creating a textured, artistic backdrop for the text.

Musikalische Früherziehung - Didaktische Grundlagen

Manuela Widmer

Konzepte Musikalischer Früherziehung

Ulrich Mazurowicz

Musikalische Früherziehung - Didaktische Grundlagen

Manuela Widmer

Einige Ursprünge

Wenn man so will, geht ein erstes musikalisches Früherziehungskonzept schon auf Comenius (1592-1670) zurück, der in seinem "Informatorium der Mutterschul" wie auch in seiner "Schola infantiae", der *Schule der frühen Kindheit* (bis zum 6. Lebensjahr) neben vielen Inhalten auch die Musik anspricht: "Ihre Musica wird sein, etliche Versikel (=Verse) auswendig singen können" ¹⁾. Das Singen ist bis weit in unser vergangenes Jahrhundert hinein im erzieherischen Feld die wichtigste und oft einzige musikalische Aktivität für das kleine Kind geblieben. Es entbehrt ja auch nicht einer gewissen Stimmigkeit, ist doch die Singstimme unser angeborenes Erstinstrument, dessen Handhabung wir schon fähig sind, bevor wir sprechen können und selbst fähig bleiben, wenn wir nie richtig sprechen lernen! ²⁾

Es ist mit Sicherheit den Ideen, Experimenten und Veröffentlichungen Carl Orffs und seiner Mitarbeiterin Gunild Keetman ³⁾ zu verdanken, dass das Spiel mit einem Elementaren Instrumentarium ⁴⁾ heute unwidersprochen zu einer Musikerziehung im Vor- und Grundschulalter dazugehört, an der alle Kinder gleichermaßen teilhaben können, nicht nur die wenigen, die früh bereits einen speziellen Instrumentalunterricht auf einem klassischen Instrument erhalten, für das in der Regel neben gezielter Förderung durch das Elternhaus auch ein gewisses Talent gehört. Orffs Grundidee verfolgt den Gedanken, die Musikerziehung aus der Bewegung heraus neu zu definieren und um Material dafür zu sammeln und zu erproben bot die, im Jahre 1924 von Dorothee Günther gegründete *Günther-Schule für Gymnastik und Tanz*, dessen musikalischer Leiter Orff war, in den Jahren ihres Bestehens zwischen 1924 und 1944 ein ideales Experimentierfeld.

Gunild Keetman, die 1925 als Schülerin in die Schule kam und bereits 1926 Orffs Mitarbeiterin wurde, brachte vor allem ihre Doppelbegabung für Musik wie auch für Bewegung ein und wurde nicht müde, das von Orff in Anlehnung an die Kulturen der Welt wiederentdeckte Instrumentarium von Stabspielen (Xylophone, Metallophone und Glockenspiele), kleinem Schlagwerk, Trommeln und Pauken auszuprobieren, in den Gymnastik- und Tanzunterricht zu integrieren und Spiel- und Tanzstücke dafür zu komponieren.

Eine weitere Quelle für eine frühe musikalische Bildung bildet das Werk des Schweizer Emile Jaques-Dalcroze, dem Vater der Rhythmik oder auch Rhythmisch-musikalische Erziehung. Auch er betont den engen Zusammenhang von Musik und Bewegung und wurde 1910 der künstlerische Leiter der *Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze in Hellerau* bei Dresden, der allerdings nur eine recht kurze Lebensdauer unter seiner Führung vergönnt war, denn 1914, kurz vor Ausbruch des 1. Weltkrieges musste Jaques-Dalcroze Deutschland verlassen. Sein allgemein erzieherischer, persönlichkeitsbildender Ansatz durch Musik und Bewegung als zentrale Medien, ist dennoch eine der Wurzeln für die heutige MFE ⁵⁾.

Begriffsherkunft

Das Singen, Spielen, Tanzen, Darstellen sind sicher seit Friedrich Fröbel (1782-1852) in der Arbeit des Kindergartens fest verankert. Doch erst Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts taucht der Begriff "Musikalische Früherziehung" das erste Mal auf. 1968 erscheint das "Curriculum Musikalische Früherziehung" des Verbandes deutscher Musikschulen in einer Erprobungsfassung und findet ab 1970 große Verbreitung in Deutschland. 1974 erscheint eine überarbeitete Fassung unter dem Titel "Musikalische Früherziehung" und etabliert zunehmend - auch unterstützt durch den 1969 vom VdM verabschiedeten Strukturplan - die sogenannte Grundstufe, zu der die Musikalische Früherziehung und die Musikalische Grundausbildung gehört, an deutschen Musikschulen. Auch eine Kindergartenfassung des Curriculums wird angeboten, allerdings mit mäßigem Erfolg, sodass der Unterricht sich mehr und mehr auf die Institution Musikschule konzentriert. Vielfältige musikalische Aktivitäten sind natürlich auch weiterhin im didaktischen Konzept des Kindergartens anzutreffen, doch bedienen sich Kindergärten in den meisten Fällen nur dann des Begriffs MFE, falls es sich um einen besonderen Schwerpunkt, eine Art "Sonderangebot" handelt, der dann auch häufig in Zusammenarbeit mit einer örtlichen Musikschule von einer Fachkraft von außen angeboten wird.

Seit Beginn der 80-er Jahre legte der VdM auch nach und nach Lehrpläne für die Grundstufe vor. Im Lehrplan für die MFE heißt es da 1981 auf Seite 1: "Dieser Musikunterricht für vier- bis sechsjährige Kinder dient der Vorbereitung der instrumentalen und vokalen Ausbildung in der Musikschule. Dabei wird von der Erkenntnis ausgegangen, dass ein früher musikalischer Beginn sowohl die musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes zu wecken und zu entwickeln vermag, als auch zu seiner Gesamtentwicklung beitragen kann".

Einige geschichtliche Daten ⁶⁾

1953: Erste Gedanken zu einer musikpädagogischen Vorstufe im Zusammenhang mit Strukturüberlegungen zum Ausbau des Musikschulwesens. Ohne Institutionalisierung allerdings blieb jedwede vorschulische musikalische Arbeit abhängig von dem persönlichen Engagement und individuellen Qualitäten einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Inhaltlich bestimmend war deren persönliche Herkunft, ihr Wissensstand und ihr Interesse: manche standen dem Singen nahe, manche dem gerade in Verbreitung begriffenen Konzept des Orff-Schulwerks, manche der Tradition der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Es fehlte jede Ausbildungsmöglichkeit, ein Basisunterricht "verkam in der Regel zu einer unmusikalischen Unterweisung in abfragbaren Fakten der allgemeinen Musiklehre" (Zarius 1985, S. 16). Auf dem Hintergrund amerikanischer frühpädagogischer Forschungen schwappte eine Welle populärwissenschaftlicher Literatur und didaktischem Spielzeug auf den Markt, derer sich viele Eltern kritiklos bedienten. Auch der musikalische Bereich erweckte Marktinteresse.

1967: Die japanische Firma Yamaha macht erste Vorstöße auf den deutschen Markt, um ihr frühpädagogisches Material auch im deutschsprachigen Raum einzuführen, um längerfristig auch bessere Absatzchancen für ihre Tasteninstrumente zu erlangen. Der Verband deutscher Musikschulen (VdM) wie auch die Klavierindustrie fürchteten die Konkurrenz und entwickelten in großer Eile ein eigenes Konzept.

1968: Die Erprobungsfassung des "Curriculums Musikalischer Früherziehung" erscheint und wird ab 1970 in großer Verbreitung an vielen Musikschulen eingeführt.

1974: Die überarbeitete Fassung mit dem Titel "Musikalische Früherziehung" etabliert sich, fängt damit den japanischen Vorstoß ab und bietet das erste Mal ein einheitliches Material für den vorschulischen Musikunterricht in Deutschland an. Eine gleichnamige Kindergartenfassung hat keinen dauerhaften Erfolg.

1976: Erstmals werden an Konservatorien und Musikhochschulen Lehrerinnen und Lehrer für Musikalische Früherziehung im Rahmen musikpädagogischer Studien ausgebildet. In Nordrhein-Westfalen wird der erste Studiengang für "Allgemeine Musikerziehung" eingerichtet, 1980 folgt Hamburg nach. Heute bieten nahezu alle Musikhochschulen

Deutschlands einen Studiengang unter dem Titel "Elementare Musikpädagogik" an. Eine Vielzahl von didaktischen Ansätzen, Konzepten und Materialien wird veröffentlicht ⁷⁾.

1985: Eine erste, ernstzunehmende inhaltliche Alternative für MFE eröffnet sich vielen - inzwischen gut ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern mit der Veröffentlichung des Kompendiums für die MFE "Musik und Tanz für Kinder" (Haselbach/Nykrin/Regner, Mainz 1985 ff). Es folgen weitere Konzepte, die Lehrenden, wie auch die LeiterInnen von Musikschulen öffnen sich mehr und mehr einem kindzentrierten, multiästhetischen Ansatz in der MFE, der dem einzelnen Lehrenden, wie auch den Kindern und Eltern mehr individuellen Spielraum lässt und auch im Kindergarten durch die größere didaktische Offenheit Eingang und positive Beachtung findet.

1995: Die MFE ist gut etabliert; weitere Konzepte suchen Nischen auf dem (fast) gesättigten Markt. Das didaktische Pendel schlägt in alle Richtungen extremer aus: es gibt Ansätze, deren Hauptaugenmerk auf dem kreativen Gestalten und der weiteren inhaltlichen Öffnung, auch z.B. zur bildenden Kunst hin liegt ⁸⁾; andere wieder erweitern die Zielgruppe und bieten Kurse für ein- bis dreijährige Kinder und ihre Eltern (meist Mütter) an ⁹⁾.

2000: Die wissenschaftliche Forschung macht einen neuen Anlauf, um die Wichtigkeit musikalischer (Früh-)förderung wieder ins Zentrum der breiten öffentlichen Aufmerksamkeit zu rücken. Hans Günther Bastian legt seine Langzeitstudie vor, die "Musik(erziehung) und ihre Wirkung" an Berliner Grundschulen untersucht hat ¹⁰⁾.

Entwicklungspsychologische Grundlagen

Hier eine Zusammenfassung einiger Gedanken, die Regina Pauls ihrem Referat "Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Einsichten bei der Entwicklung und Förderung künstlerischer Begabungen" anlässlich des Symposiums "Musikalische Früherziehung/Grundausbildung - Musikalische Bildung in Zwischenräumen" (Hamburg 1992) voranstellt ¹¹⁾ und die auch für den "Normalfall" der allgemeinen, allen Kindern zugänglichen Musikalischen Früherziehung zutreffen und zu bedenken sind:

- Das Vorschulkind ist geprägt von großer Variabilität und Offenheit; in allen Lebensbereichen - so auch in der frühmusikalischen Förderung - ist das Vorschulkind in der Regel unterfordert.
- "Wege entstehen beim Gehen" - im Vorschulalter können auf breiter Basis Fähigkeiten angelegt und entfaltet werden; die Gefahr der Verfestigung besteht nicht, jedoch sehr wohl die, der Verkümmern von Anlagen.
- "Je früher und vielfältiger das Anreizangebot, um so höher jedoch die Wahrscheinlichkeit, die kindliche Bedürfnisstruktur zu treffen und die Entwicklung von Fähigkeiten zu veranlassen" (Pauls, S. 73).
- Sensitive Phasen in der kindlichen Entwicklung sind besondere Aufmerksamkeit zu schenken. So sind Kinder im Vorschulalter schöpferischer, freier und stabiler als im Schulalter. Das kreative Potential, das im Vorschulalter angelegt wird, bietet die beste Grundlage für den erfolgreichen Einsatz kreativer Arbeitsformen auch im Schulalter.
- Vorsicht vor zu früher einseitiger Förderung in eine Begabungsrichtung (z.B. Musik)! Zu schnell wird das kleine Kind von Eltern oder Lehrern fremdbestimmt. Die intrinsische Motivation nimmt ab, Kinder werden zur "Wunschfiliale ihrer Eltern" (Pauls, S. 73) und "geraten auch immer mehr unter den Druck der Pflichtmotiviertheit" (ebd.).

Pauls betont im weiteren (vgl. S. 77):

- "Das Kind soll sich mit dem Angebot und der Situation wohlfühlen". (...)

- "Je jünger das Kind ist, desto wesentlicher ist das bewusste Eingebundensein des Lernens in emotionale Prozesse". (...)
- Emotionale Betroffenheit wird besonders dann ausgelöst, wenn die Situation für das Kind verbunden war mit
 - ...angenehmen Empfindungen, erfahren in einer gelösten, angstfreien Stimmung, mit Humor und einem hohen Beachtungsgrad des Kindes verbunden
 - ...neuen Erfahrungen, ausgelöst durch neue Elemente, die mit alten verbunden werden sollen
 - ...einer Übereinstimmung mit ganz persönlichen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen
 - ...mit einem Erleben von Bewältigungsmöglichkeiten im Sinne von "Das kann ich und alle haben es gesehen!"

Für die allgemeine MFE zieht Pauls am Ende ihres Referats folgendes Resümee:
 "Musikalische Früherziehung sollte noch breiter als bisher angelegt werden, weil die künstlerischen Angebote sich im Kind potenzieren und die ästhetische Selbstverwirklichung erst durch Vielfalt der Angebote möglich wird" (S. 78).

Didaktische Grundgedanken

An dieser Stelle übernehme ich einen leicht gekürzten Text aus einer eigenen Veröffentlichung¹²⁾, der unter der Überschrift "Didaktische Stichworte" für mich heute noch das Wesentliche für eine Didaktik der Musikalischen Früherziehung zusammenfasst:

Vom elementaren Zusammenhang von Musik, Sprache und Bewegung

Das *Elementare Musizieren* im Kindergarten kann ohne Bewegung sowie klingende und rhythmisierte Sprache gar nicht wirksam werden. "Alles, was klingt" meint zuallererst den klingenden Körper - und - alles, was klingt gerät in Schwingung. So unsichtbar diese Schwingung vor allem bei Instrumentalklängen auch sein mag, so spürbar ist sie auf der anderen Seite: "Die Trommel kribbelt im Bauch", kann man Kinder sagen hören, die viel unverstelltere, feiner ausgerichtete Sensoren für die "unsichtbare Bewegung" des musikalischen Klangs haben. In diesen unsichtbaren Schwingungen liegt einer der ursprünglichen Verbindungen zwischen Musik (Sprache) und Bewegung.

Wenn ich den elementaren Zusammenhang von Musik, Bewegung und Sprache als Grundsatz des *Elementaren Musizierens* betone, so heißt "Zusammenhang" nicht die ständige Gleichzeitigkeit von musikalischem, sprachlichem und bewegtem Tun! Das Entdecken des Zusammenhangs steht an erster Stelle, wenn Kinder z.B. beim Spielen auf der Handtrommel plötzlich merken, wie der Nachklang des schwingenden Fells durch das Schwingen der Trommel verlängert werden kann und sich aus der Bewegung ein "Trommelspieltanz" entwickelt. Es gilt also aufmerksam zu werden für die Wechselwirkungen, die Einfluß nehmen auf das Erlebnis, und die Erfahrung mit Musik, Bewegung und Sprache vertiefen können.

Barbara Haselbach verweist auf einen Hauptgedanken Orffs: "Orff geht aus von der antiken Idee der 'musike', der vitalen und ganzheitlichen Einheit von Musik, Tanz und Sprache, von klanglichem, gestischem und sprachlichen Ausdruck des Menschen. Diese Einheit zeigt sich auf frühen Entwicklungsstufen sowohl der ganzen Menschheit als auch des einzelnen Individuums"¹³⁾.

Orff selbst beschreibt Anfang der sechziger Jahre den Neubeginn mit dem Schulwerk nach 1945: "Die Einheit von Musik und Bewegung ... ist beim Kind noch natürlich vorhanden. Diese Tatsache gab mir den Schlüssel für die neue pädagogische Arbeit. ... Nun waren, wie beim Kind gar nicht anders möglich, der Ruf, der Reim, das Wort, das Singen der entscheidende Ausgangspunkt. Bewegung, Singen und Spielen schlossen sich zu einer Einheit"¹⁴⁾.

In den Spielsituationen zum *Elementaren Musizieren* soll die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung, unterschiedliche Zusammenhänge sowie Wechselwirkungen lebendig und durchschaubar werden.

Vom kindlichen Leben im Hier-und-Jetzt

Wann immer wir Schwierigkeiten haben, uns auf die Anforderungen der Gegenwart einzulassen, brauchen wir nur den Blick zu heben und die Kinder zu beobachten: sie sind einfach DA! Kinder, die in ihrem DASEIN gestört werden, womit ihr SOSEIN als Kind keine

Anerkennung findet, rebellieren früher oder später. Sie verlieren ihre innere Ruhe, ihre Fähigkeit zur tiefen Konzentration, ihre intensive Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit. Unsere Sprache drückt das dann sehr genau aus, aber wollen wir das so genau auch verstehen? Wir sprechen von "gestörtem Verhalten": "gestörte" Kinder werden "auffällige" Kinder - nicht immer gelingt es, die "Störungen", die das Kind in seiner Entwicklung "gestört" haben, zu beheben.

In den Spielsituationen des *Elementaren Musizierens* kann ich nur in dem "Hier-und-Jetzt"-Moment der Begegnung dem Kind Angebote machen, sich in seinem DASEIN und SOSEIN angenommen und angeregt zu fühlen. Kreative Spielmomente gedeihen nur in angstfreier und entspannter Atmosphäre - versuchen wir also immer wieder von neuem - Tag für Tag und Woche für Woche - uns ein Beispiel an den Kindern zu nehmen: sie sind nicht nachtragend und JETZT bereit zum Spiel - wenn wir sie nicht stören...

Oft werde ich nach dem tieferen Sinn unserer Tätigkeit gefragt. Auch mich persönlich beschäftigt diese Frage oft. Kann das gemeinsame Musizieren einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Kinder leisten? Es ist nicht leicht, darauf eine schlüssige Antwort zu finden. Ein guter Anfang ist gemacht, wenn wir akzeptieren könnten, daß es zunächst nur eine Chance gibt: den Sinn in der jeweils zu haltenden Stunde mit den Kindern zu suchen und ihn in der unmittelbaren Begegnung zwischen uns und den Kindern zu sehen. Genau betrachtet haben wir nur diese Stunde, diesen Moment der Begegnung - und diesen Moment gilt es zu nützen; diesen Moment gilt es zum Erlebnis werden zu lassen! Die Konzentration auf den Augenblick ist es auch, die die Basis für echten Kontakt zwischen dem Kind und dem Erwachsenen bildet: Kontakt, der Vertrauen schafft. Das kann der Anfang sein für ein offenes Arbeiten, für ein lustvolles Gestalten, ein konzentriertes Aufeinanderhören und einander Beobachten und somit für ein wirkliches Miteinander beim *Elementaren Musizieren*.

Im "Hier-und-Jetzt" können wir auch dem "Künstler im Kind" begegnen. Der Maler Paul Klee notierte 1912 in sein Tagebuch "Es gibt nämlich noch Uranfänge von Kunst, wie man sie eher in ethnographischen Sammlungen findet oder daheim in seiner Kinderstube. Lache nicht, Leser! Die Kinder können es auch und es steht Weisheit darin, daß sie es auch können!"¹⁵⁾ Unbefangen und ohne allzu hemmende Vorbilder trauen sich Kinder zumeist eine Menge zu. Das Kind versteht sich auf eine anregende Situation zu konzentrieren, sich mit einer Anschauung vollständig zu identifizieren und sich regelrecht zu versenken in die Erforschung eines Instruments. Aus solchen "Erkundungsgängen" in den Raum der Musik kommen die Kinder in besonders glücklichen Momenten mit kleinen Ergebnissen hervor, die aus dem Moment und für den Moment geschaffen sind, nicht von großer Dauer, oft nicht wiederholbar. "Schau mal, ich habe ein Lied gefunden!", ruft ein Kind, setzt sich zurecht, wartet, bis alle Zuhörer auch aufmerksam sind und beginnt mit großer Ernsthaftigkeit seine "gefundenen" Töne zu präsentieren. Ulrike Jungmair bezeichnet aus ihrer Erfahrung ähnliche Momente, in denen Menschen unverhofft, ohne groß angelegte Planung, aus einer eigenartigen "Gegenwartsspannung" heraus einer Idee eine Form geben auch als "Elementares Ereignis"¹⁶⁾. Sind wir eigentlich wachsam genug, um solche beglückenden, sinn-vollen Momente auch wirklich wahrzunehmen und zu genießen?

Vom Mitmachen, Nachmachen und Selbermachen

Da wir in der Beschreibung der Spielsituationen für das *Elementare Musizieren* in der Regel von altersgemischten Gruppen ausgehen wollen, sind wir konfrontiert mit ganz verschiedenen Interessen aber auch Möglichkeiten der Kinder zwischen drei und sechs Jahren, sich an den musikalischen Aktionen zu beteiligen. Das eher *imitative Mitmachen* wird im selben Spiel neben dem bereits viel *bewußteren Nachmachen* stehen und einige Kinder warten inzwischen vielleicht schon ungeduldig auf ihren Einsatz, um im Rahmen einer Soloaufgabe mit ihrem Instrument *selbstgemachte* Tonfolgen, Rhythmen oder Klänge zu präsentieren.

Unter "Mitmachen" verstehe ich die fast gleichzeitig zur Aktion der Erzieherin stattfindende Imitation des kleinen Kindes (ab drei Jahren). Die Fähigkeit zum "Nachmachen" setzt ab dem vierten Lebensjahr allmählich ein und bedeutet, eine Aktion zunächst nur zu beobachten und erst anschließend, aus der Erinnerung heraus, die Vorgabe zu imitieren. Diese Art der Imitation steht durch die Gedächtnisleistung, die damit verbunden ist auf einer höheren Entwicklungsstufe und ermöglicht dem Kind, sich ein Repertoire aus rhythmisch-melodisch-klanglichen Modellen aufzubauen. Dieses Repertoire wiederum bildet die Grundlage für das "Selbermachen". In engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Fähigkeiten vom

Mitmachen zum Selbermachen ist die Entwicklung des sozialen Interesses zu sehen. Flitner zitiert Stern: "So beginnen die Sozialspele in einem "Nebeneinander", sie führen in einer zweiten Etappe zu einem "Miteinander" und in einer dritten zum "Gegeneinander" ¹⁷⁾. In der Bezugnahme auf diese Sozialformen der drei- bis sechsjährigen Kinder in unserer Spielgruppe entstehen die Spielregeln und -ideen unserer Spielsituationen. Sie müssen die Offenheit für die unterschiedliche Interessenlage der Kinder immer wieder von neuem ausloten - denn Entwicklung schreitet täglich fort - und eine Regel, die noch letzte Woche von allen anerkannt werden konnte, wird vielleicht diese Woche von einigen angezweifelt!

Lilli Friedemann beschreibt aus ihrer Sicht die "Imitation" (mit- wie nachgemacht) als Durchgangsstadium, um das erstrebenswerte Ziel des "Gegenspielens", wie sie es nennt und wie es zur sozialen Phase des "Gegeneinanders" gut passt, zu erreichen. Im "Gegenspielen" und im "Gegeneinander" soll sich die Eigenständigkeit des Kindes zeigen, die Selbständigkeit eine Entscheidung zu treffen, aus seinem bereits gewonnenen Repertoire etwas auszuwählen und "gegen" das Spiel eines Mitspielers zu präsentieren. Ich bevorzuge den Begriff des "Selbermachens" als dritte Stufe, auf der dem Appell Lilli Friedemanns Rechnung getragen wird, dass "eine Didaktik nur dann verwerflich zu nennen wäre, die nicht im Lauf der Zeit aus dem Nachahmen und Mitmachen heraus zu einem bewussten "Gegenspielen" hinführt bzw. den Imitationsaufgaben nicht ein entsprechendes Quantum an kreativen Aufgaben gegenüberstellt" ¹⁸⁾.

Von der Spielregel als soziale Herausforderung

Wenn wir uns Gedanken über Spielregeln für das *Elementare Musizieren* machen, dann geht es um das musikalische Spiel in der Gruppe und das bedeutet je nach Entwicklungsstand eine mehr oder weniger starke soziale Herausforderung. Die Entwicklungspsychologie bietet uns zur Entwicklung des Sozialverhaltens beim Kind Durchschnittswerte an, mit denen wir für die Praxis zwar mit einem guten Überblick ausgerüstet sind, aber in der Begegnung mit dem einzelnen Kind mehr der "Ausnahme" als der "Regel" begegnen... Flitner meint dazu: "Denn die sozialen Fähigkeiten der Kinder, die Möglichkeit, miteinander zu spielen, sich einem sozialen Regelsystem einzufügen und an dem Zusammenspiel mit anderen Kindern Vergnügen zu haben, ist noch mehr als andere Entwicklungsmomente davon abhängig, in welcher sozialen Situation das Kind aufwächst. ... Die Häufigkeit und Intensität der Sozialerfahrungen, der Austausch mit Erwachsenen und Kindern der Umgebung entscheidet über die sozialen Fähigkeiten der Kinder in hohem Maße" ¹⁹⁾. Es gilt soziales Verhalten differenziert zu betrachten, sowohl im Hinblick auf die persönlichen Sozialerfahrungen des einzelnen Kindes, als auch im Hinblick auf die Inhalte des sozialen Handelns, weil dadurch das Kind möglicherweise von ganz unterschiedlichen Motiven geleitet ist ²⁰⁾. Manch ein Kind wird durch ein Kreisspiel in seinem Sozialverhalten positiv angeregt, weil es die Geborgenheit der gleichmäßigen Bewegung genießt; ein anderes Kind reagiert mit erstaunlichem sozialen Feingefühl auf ein musikalisches Wechselspiel "Alle - Einer", weil es die Herausforderung sucht, alleine im Mittelpunkt zu stehen und die Anpassung leistet, sich wieder der Gruppe einzugliedern, denn es hat verstanden: ohne Anpassung gibt es keine Gelegenheit, im Mittelpunkt zu stehen.

Je kleiner die Kinder, desto schlichter muß die Spielregel beschaffen sein. Die soziale Herausforderung, die jede Regel in sich birgt, muß den sozialen Verhaltensspielraum des Kindes berücksichtigen. Dann wird der "Regelspielraum" gerne betreten und spielend wird geübt, was ohne Spiel langweilig, uninteressant oder sogar unangenehm wäre!

Keller schreibt: "Die Spielregel ist keine Einschränkung der Freiheit der Mitspieler, sondern eine Abstimmung individueller Möglichkeiten innerhalb des Zusammenspiels. Absolute Freiheit ist mit absoluter Unsicherheit verknüpft und hemmt eine Gruppe durch gegenseitige Behinderung der Mitwirkenden; statt zu einer Harmonisierung kommt es zu Kollisionen individueller Aktionen. Zur Spielregel gehört aber auch die Ermutigung zur Abwandlung der Regel und zur Ablösung durch eine neue Regel" ²¹⁾. Für Kinder, die für Spiele in der Gruppe erstes Verständnis und Interesse zeigen (also etwa ab vier Jahren) gehört die Spielregel, die Einhaltung und Verteidigung der Spielregel mehr und mehr zum Spielalltag.

Viele Grunderfahrungen mit dem eigenen klingenden Körper, mit klingenden Gegenständen und Instrumenten aller Art sowie mit Musik, die aus Lautsprechern kommt, sollen und können Kinder auch ganz alleine machen. Neben den Anregungen für das Musizieren in der Gruppe, gibt es auch bei der Beschreibung der Spielsituationen in diesem Buch immer wieder

Hinweise auf freie Phasen, in denen nur lose Rahmenregelungen Kind und Materialschützend umgeben und so auch bereits dreijährige Kinder in das Spielgeschehen integriert werden können.

Vom Hören, Zuhören und Horchen

Wie wir heute wissen, nimmt das ungeborene Kind bereits im Mutterleib viele Geräusche wahr. Schon in der 24. Schwangerschaftswoche ist das Hörorgan ausgereift. Am wichtigsten und im Hörvordergrund stehen natürlich die Herz-, Atem- und Verdauungsgeräusche der Mutter sowie ihre Stimme. Aber auch viele andere Umweltgeräusche vom Straßenlärm, über den Düsenjet bis hin zum Klavierspiel des Vaters oder dem Blasorchester auf der Straße dringen an die kleinen Ohren. Nach der Geburt fühlen sich Kinder am wohlsten in menschlichen Armen, nahe dem Herzen, gewiegt und umhüllt von gesungenen oder leise gesprochenen Worten. Später, d.h. abgenabelt von der Mutter im Sinne der "zweiten Geburt" sind die Kinder bereit, auch hörend ihren Horizont zu erweitern. Und wieder und weiter überstürzen sich die Höreindrücke, das kleine Kind hat tagtäglich viel zu bearbeiten und zu verdauen. "So etwas wie Stille gibt es nicht" sagt John Cage; "wenn das stimmt: ist dann Stille Lärm?" fragt Murray Schafer zurück. "Die Musik fängt im Menschen an", schreibt Carl Orff 1932 und setzt fort: "Das Erste ist die eigene Stille, das In-sich-Horchen, das Bereitsein für die Musik, das Hören auf den eigenen Herzschlag und den Atem" ²²⁾.

In einer Geschichte schildert Rafik Schami auf zugleich drastische wie poetische Weise, welche große Bedeutung dem Hören, Zuhören und Horchen zukommt. Er beschreibt darin einen äußerst geschwätigen Dämon, der nicht zuhören konnte und dafür mit einer zunächst sonderbar anmutenden Strafe bedacht wurde: er erhielt noch einen zweiten Mund und hatte nur noch ein winziges Ohr zum Hören. Zunächst freute sich der Dämon sehr über diesen zusätzlichen Mund - konnte er doch nun noch viel mehr, schneller und lauter reden und seine Mitmenschen noch viel öfter unterbrechen - aber dann veränderte sich die Situation plötzlich zuungunsten des Dämons. Das liest sich bei Rafik Schami folgendermaßen: "Der Dämon hörte immer öfter nur noch seine zwei Stimmen, und irgendwann wuchsen seine Worte zu einer unsichtbaren Mauer, die ihn von seinen Freunden und Feinden trennte. Alle Dämonen mieden ihn, als wäre er die Pest. Niemand achtete mehr auf seine Worte. (...) Worte sind empfindliche Zauberblumen, die erst im Ohr eines anderen ihren Nährboden finden. Seine Worte aber fanden kein Gehör mehr und verwelkten, sobald sie seine Lippen verließen. Bald fühlte sich der Dämon elend mit seinen toten Worten. In seiner Einsamkeit erkannte er endlich seine Dummheit..." ²³⁾.

In unserer Form des *Elementaren Gruppenmusizierens* kommt es in hohem Maße und in vielen Spielsituationen darauf an, einander mit seinem Spiel etwas mitzuteilen! Mitteilung braucht aber auch offene Ohren, die bereit sind zuzuhören. Spiele ich über einen längeren Zeitraum nur noch für mich selbst, werden meine Zuhörer entweder protestieren oder weggehen. Ich kann es mit meinem Spiel aber auch Mitspielern sehr schwierig machen, wenn ich z.B., wie der Dämon in der Geschichte, niemand anderen "zu Wort" kommen lasse, oder das Spiel der anderen lautstark zu übertönen versuche... Wer kennt solche Situationen nicht! Vielleicht hilft dann auch den betroffenen Kindern eine Beschreibung der Situation in Anlehnung an den Text von Rafik Schami: "Töne sind empfindliche Zauberblumen, die erst in den Ohren der anderen zu wachsen beginnen können. Will niemand mehr zuhören, werden die Töne verwelken, sobald sie gespielt sind; achtet man beim Spiel aber wieder auf das Spiel der anderen, werden einem ihre Ohren wieder geschenkt und die Töne können wieder aufblühen, wie frisch gegossen!"

Vom Sehen, Hinschauen und Denken

Wir sprechen von "Weltanschauung" und meinen damit, was wir über die Welt denken. Wir "machen uns ein Bild" von etwas oder jemandem und auch damit wollen wir ausdrücken, was wir von einer Sache oder von einer Person halten. Kinder haben eine andere Weltsicht, was sie nicht wissen, füllen sie mit Phantasie aus. Wenn sich Erwachsene ein Bild von etwas machen, wollen sie auch meist rasch die Wertigkeit des Geschauten festlegen. Von einem solchen wertenden Denken sind Kinder noch weit entfernt. Sie beschreiben, was sie sehen und suchen nach der Stimmung (dann "stimmt" etwas) und nach dem Gefühl; sie sehen auch nicht nur mit den Augen, in ihre Deutungen gehen Wahrnehmungen aller Sinne mit ein (was sie sehen, wollen sie z.B. auch meist anfassen, "befühlen") und so kommt es zu bemerkenswert greifbaren und dennoch (oder deshalb?) zu berührend poetisch-philosophischen

Beschreibungen, die wir - offenen Ohres - auch bei den Kindern, mit denen wir leben - zu hören bekommen.

In der Didaktik aller Arbeitsbereiche für das Vorschulalter wird überall der Begriff der "Anschaulichkeit" zu finden sein. Jede Erzieherin weiß aus eigener Erfahrung, dass abstrakt formulierte Aufgaben bei den Kindern nicht fruchten. Die Spielsituationen zum *Elementaren Musizieren* bedienen sich oft "phantastischer" Bilder, durch die Kinder in Stimmung kommen, Sichtbares hörbar und Gehörtes sichtbar wird. Für Kinder sind die Grenzen zwischen den Sinneswahrnehmungen oft wie aufgelöst: ein fünfjähriges Mädchen sagt zu seiner Mutter in der Dämmerung bei Nebel: "Mutti, ich kann nichts sehen, es ist ja alles wie geflüstert" - daraus lässt sich ein Spiel machen: "Wähle ein Instrument aus und spiele uns, wie der Nebel flüstert!" Ein fünfjähriger Junge beobachtet die Lichtspiele der Sonnenstrahlen in seinem Zimmer und meint beständig Engel zu sehen: "Sie sind nicht weiß, sie sind bunt und hell und spielen mit meinen Spielsachen" - ein musikalisches Spiel kann die Aufgabe stellen: "Kennst du ein Instrument, das eine bunte, helle Tanzmusik für die Engel spielen kann?" Später blickt der Junge in den Nebel hinaus und sagt, er sehe keine Engel mehr, aber kleine glänzende Sterne, die sich vorbeibewegen: "Ist es etwas in meinen Augen?" - "Mach die Augen zu und horche: kannst du die Sterne auch glänzen hören?"

Die Phantasie der Kinder beim "Anschauen der Welt" kann unsere Phantasie beflügeln. Wenn wir ihre Weltsicht kennen, können wir für sie anschauliche und phantasiereiche Spielsituationen schaffen!

Raum geben - Zeit gewinnen

"Gib mir mehr Raum", bittet jemand, der noch Zeit braucht für Überlegungen, Problemlösungen, Experimente, Erfahrungen. Aber hinter dieser Bitte steckt noch mehr. Neben der Zeit, verlangt der Bittende auch Bewegungsfreiheit, Offenheit, Geduld; der "Raum", den er meint ist ein "Spielraum", ein "Freiraum" für seine Tätigkeit.

Was das Verhältnis zu Raum und Zeit betrifft, sind sich Kinder bis in die Schulzeit hinein noch recht unsicher. So viele Begriffe wollen verstanden und unterschiedlichsten Situationen richtig zugeordnet werden: "Jetzt!", "Gleich!", "Moment mal!", "Sofort!", "Warte mal eben!", "Drängel nicht so!", "Mach mal Platz!", "Zurück, zurück!", "Komm her!", "Geh weg!", gestern, heute, morgen, später, bald, immer, drüber und drunter, hin und her, auf und nieder, hierher, dorthin, wieder und wieder und wieder...

Wie Zeit vergeht, "wohin" sie geht, "woher" sie kommt, "wie" man sie "hat" oder "nicht hat" - wie soll ein Kind das alles auseinanderhalten und mit inneren Bildern füllen? Musizieren wir mit Kindern, gehen sie besonders spontan und unbewusst mit der Dauer von Geräuschen, Klängen und Tönen um. Entweder ist ihr Spiel sehr rasch vorbei, oder aber sie finden kein Ende, spielen sich warm und spielen und spielen und spielen... Hinweise wie "Das war aber ein langes Musikstück, das nächste Mal versuch, ein bisschen kürzer zu spielen" fruchten meist nicht! Die Kinder schauen uns groß an und denken vielleicht insgeheim "Was ist ein langes Stück Musik? Ob das wohl so was wie ein langer Schal ist?" Ein "langes Stück Zeit" ist etwas höchst Unanschauliches - ein langer Weg von einem Ende des Raumes zum anderen Ende ist etwas, was ich sehen kann! Ich kann auch seinen Anfang und sein Ziel sehen. Wenn ich auf diesem Weg gehe, dann wird mir für meine Erfahrung Raum gegeben und Zeit habe ich gewonnen! Die Struktur, die wir im Raum schaffen, hilft den Kindern - zunächst unbewusst, später zunehmend bewusster - die zeitliche Struktur ihres Musizierens zu erleben und zu verstehen.

Die Eltern gewinnen

Mag sich vereinzelt auch die Situation geändert haben, ich befürchte, dass nach wie vor, landauf und landab, der Kindergarten vorwiegend für die Kinder da ist und der Kontakt der Eltern sich auf Rahmenzeiten beschränkt, wenn beim Hinbringen oder Abholen der Kinder mal kurz um die Ecke geschaut wird: "Guten Morgen - ich hab's heute eilig, bin schon wieder weg" oder "War er heute auch brav? - Nun mach schon, wir müssen los!"

Aber wie steht es denn mit den Angeboten, die der Kindergarten den Eltern macht? Schwingt nicht auch immer etwas Erleichterung mit, wenn die unruhige halbe Stunde des ständigen Kommens und Gehens am Morgen vorbei ist und man endlich mit den Kindern alleine, "unter sich" ist und die "Gefahr" vorbei ist, den Eltern Rede und Antwort stehen zu müssen? Oft habe ich auf Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen von einer gewissen Scheu und Unsicherheit im Umgang mit Eltern gehört - auch schwang hin und wieder die Sorge mit, die

Eltern könnten möglicherweise nur Kritik an der Arbeit der Erzieherin üben. Die Scheu und Unsicherheit besteht aber meist auch auf der "Gegenseite". Eltern (besonders Väter!) wissen oft nicht so recht, wie sie Kontakt knüpfen sollen, überlassen dann ihr Kind lieber rasch dem "Profi" in Gestalt der Erzieherin und gehen ihrer Wege...

Es braucht uns aber eigentlich nicht an Themen zu fehlen, um die Eltern gelegentlich für eine sinnvolle Teilnahme am Kindergarten geschehen zu gewinnen.

Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Seit 1976 bemühen sich deutsche Hochschulen mehr und mehr um die qualifizierte Ausbildung von Musikstudierenden zu LehrerInnen für MFE - viel früher bereits engagierte sich das Orff-Institut der damaligen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum (heute: Universität Mozarteum) in Salzburg/Österreich für die MFE, das bereits seit 1962 Studierende im Bereich der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung/Orff-Schulwerk ausbildet und damit auch für den MFE-Unterricht qualifiziert.

Aber neben hauptberuflichen Ausbildungen gibt es berufs begleitende Aus- und Weiterbildungsangebote, die von folgenden Institutionen angeboten werden:

Institut für Musik- und Tanzpädagogik - "Orff-Institut" an der Universität Mozarteum in Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg. Email: sonja.czuk@moz.ac.at; eigene Homepage über <http://www.moz.ac.at>

Musik + Tanz + Erziehung - Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., Hermann-Hummel-Straße 25, D-82166 Lochham b.München. Email: orff-schulwerk@t-online.de; Homepage: <http://www.orff.de>

Bundesakademie für musikalische Jugendbildung. Postfach 1158, D-78635 Trossingen. Email: bak.trossingen@t-online.de; Homepage: <http://www.bundesakademie-trossingen.de>
Erkundigen Sie sich nach den aktuellen Angeboten und nützen Sie auch regionale Anbieter von Weiterbildungskursen zur Musik- und Bewegungserziehung, die in ihrer inhaltlichen Breite und didaktischen Offenheit gerade für die musikalische Arbeit im Kindergarten grundlegende Erfahrungen für alle Interessierten bieten. Vielleicht entdecken Sie auch in der angefügten umfangreichen Literaturliste einen Titel, der Sie "anlacht". Dabei kommt es nicht immer nur auf das Erscheinungsdatum an - altbewährte "Klassiker" sind bis heute hochaktuell!

Konzepte Musikalischer Früherziehung

Ulrich Mazurowicz

Die musikalische Früherziehung scheint gegenwärtig einen neuen Boom zu erleben. Sollen aber schon Kinder ein Musikinstrument spielen lernen, sollen sie überhaupt schon früh mit musikalischen Betätigungen aufwachsen? Für die Drei- bis Sechsjährigen werden Konzepte verschiedenster Art angeboten. Beim Nachzeichnen der wesentlichen Entwicklungslinien steht ein "didaktisches Dreieck" im Blickfeld: Die Kinder, die Konzepte und die Lehrkräfte.

Nele, dreieinhalb Jahre alt, sitzt auf dem Küchenfußboden - um sich herum Töpfe, Deckel, Schüsseln. Mit einem Schöpfsieb schlägt sie in der Kindern dieses Alters eigentümlichen Weise auf einen Topf links vor sich und erzählt sich singend-deklamierend eine Geschichte. Ihre Mutter im Nebenzimmer läßt sie dabei gewähren: Sollte dieses selbstbewußte, unbefangene und offensichtlich sehr "begabte" Temperament nicht intensiver und planvoller angeregt und gefördert werden?

Tatsächlich bringen sowohl Eltern und Erzieher als auch Lehrer und Wissenschaftler in einer vorher niemals gekannten Intensität der Frage nach den Erziehungs- Lern- und Lehrmöglichkeiten im Vorschulalter großes Interesse entgegen: wie lassen sich in der frühen Kindheit am besten die Begabungen eines Menschen fördern, seine Intelligenz steigern, die Kreativität entwickeln und soziales Verhalten anbahnen? In diesem Zusammenhang wird gerade auch die Musik immer wieder ins Spiel gebracht. Mit Hartnäckigkeit vertritt man die beiden Hypothesen, Musik sei in der frühen Kindheit ein bedeutender Beitrag zur allgemeinen Bildung eines Menschen und Musik müsse frühzeitig erlernt werden, um sie erfolgreich und mit Freude ausüben zu können. Besondere Aufmerksamkeit werden hierbei dem Zeitpunkt des Beginns geschenkt und der Frage was im frühen Kindesalter denn überhaupt musikalisch gelernt werde: Sind es bestimmte musikalische Muster (ähnlich dem Erwerb der Muttersprache) oder sind es nur bestimmte Einstellungen und Sensibilisierungen dem Hörbaren gegenüber? Zwischen allgemeinpädagogischen (= Erziehung durch Musik) und vorrangig musikalischen Zielen (Erziehung zur Musik) ist also stets zu unterscheiden.

Im heute weiter gefaßten Lernbegriff geht man von der Erkenntnis aus, daß das Kindesalter ein vollwertiges und eigenständiges Stadium des Menschseins darstellt - und nicht etwa nur eine unvollkommene Vorstufe zum Erwachsenensein. Entsprechend wird der Beginn des Lernens bereits in der Wiege, wenn nicht sogar schon im Mutterleib angenommen. Zoltán Kodály überspitzte diese Auffassung 1951 in einer Rede bei einer UNESCO-Konferenz, indem er die Empfehlung aussprach, die musikalische Erziehung eines Kindes sollte schon neun Monate vor der Geburt der Mutter (!) beginnen. Sie könne überhaupt nicht früh genug beginnen. (Zoltán Kodály: Mein Weg zur Musik. Fünf Gespräche mit Lutz Besch. Zürich: Arche, 1966, S. 73.)

Konzepte des frühen musikalischen Beginns

In der Fachsprache des Pädagogen wird der gesamte Bereich des Musiklernens im Vorschulalter, der sog. *musikalische Elementarbereich*, nach zwei Richtungen hin unterschieden: Unter *musikalischem Beginn* versteht man sowohl die ersten lautlichen Äußerungen und Nachahmungen, Reaktionen auf Reize der Umwelt (Mutterschule) als auch erste hausmusikalisch-pädagogische Anleitung und Ansätze von Fachunterricht, sei es in der Kindergruppe oder in der Musikschule als Instrumentalunterricht. Der *musikalische*

Elementarunterricht an den Musikschulen heißt demgegenüber *musikalische Früherziehung*. Davon wiederum wird die *musikalische Grundausbildung*, der Musikunterricht der ersten Schuljahrgänge, abgegrenzt.

Idee und Praxis einer Musikerziehung im Kindesalter lassen sich sehr weit zurückverfolgen: In den Dialogen *Der Staat* (Platon: *Der Staat*. Bearbeitet von Friedrich Kurz. Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. 3. Buch, 398e- 403e Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971.) legte Platon (427-347 v.Chr.) pädagogische Gesichtspunkte eines streng ständisch gegliederten Bildungswesens dar und wies dabei der Musik einen Platz in der Erziehung der beiden oberen Stände zu. In der Erziehungstheorie der Altersschrift, den *Gesetzen* (Platon: *Die Gesetze*. 6. Buch, 764c-765d; 789d-794d. Ebenda 1977.) äußerte sich Platon noch detaillierter und betonte die propädeutische Bedeutung der Musik für die Erziehung des Kleinkindes.

Eine neuzeitliche, nunmehr alle Menschen einbeziehende Erziehungslehre begründete Johann Amos Comenius (1592 - 1670) als ein Vertreter der religiös-naturphilosophischen Bewegung des 17.Jahrhunderts: Er sah die Welt selbst als die Schule des Menschen, die von der Schule vorgeburtlichen Werdens bis zur Schule des Todes reiche (darin eingebettet die gegliederte Institution Schule). Seine Beschreibungen des musikalischen Lernens im frühen Kindesalter (Johann Amos Comenius: *Informatorium der Mutterschul*, deutsch 1633, Herausgegeben von Joachim Heubach. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962, *Pädagogische Forschungen* 16, S. 45 - 49), sind jedoch gelegentlich als Äußerungen zu einer Konzeption frühkindlichen Instrumentalunterrichts interpretiert worden (Barbara Schürhaus: *Musikerziehung im Vorschulalter zwischen 1900 und 1933. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikerziehung*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang 1986. *Europäische Hochschulschriften* 11, 286. Vgl. S. 359f., Anm. 8).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) hatte dann mit seiner Methode der Elementarbildung, in der gerade auch die frühe musikalische Bildung ihren Platz finden sollte, die Idee einer breiten musikalischen Vorbildung: mit seinem Epoche machenden Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* 1801, (Johann Heinrich Pestalozzi: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, in: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Ausgewählte Schriften* besorgt von Fritz Pfeiffer. Paderborn: Schöningh, zweite, verbesserte Auflage 1978, Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften) schuf er die geistigen Grundlagen der neuen Musikpädagogik und wirkte damit als Anreger bis in unsere Zeit hinein.

Christian Friedrich Michaelis wies 1804 mit einem bemerkenswerten Aufsatz (Christian Friedrich Michaelis: *Einige Gedanken über die Vorteile der frühen musikalischen Bildung*, in: *Allgemeine musikalische Zeitung*, Leipzig. Nr. 8 vom 12 November 1804. Sp. 117 - 126.) auf den hohen Rang hin, den die Entwicklung des Gehörsinnes unter den Bildungsquellen einnimmt und beschrieb die "wohltätigen Beziehungen der frühen musikalischen Bildung" (Ebenda Sp. 122.), und zwar sowohl auf die hohen wie auf die niederen Stände - sei es nun im Gesang oder am Instrument. Sein Konzept des frühen musikalischen Beginns umfaßt also schon: Gehörschulung - Stimmbildung - Instrumentalunterricht.

Ausgehend von der Pädagogik der Aufklärung (Rousseau, Pestalozzi), führten Fortschritte in der Entwicklung in der Kinder- und Entwicklungspsychologie zur sog. reformpädagogischen Bewegung, zu jener *Musikpädagogik vom Kinde aus*, die auch Versuche in der vorschulischen Erziehung mit einschloß. Richtungsweisend wurde die Denkschrift *Musikerziehung und Musikpflege* (Leo Kestenberg: *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer 1921), in der Leo Kestenberg das musikalische Unterrichtswesen neu zu ordnen versuchte, indem er vom Kindesalter an bis zu Berufsausbildung und Musikstudium jeder Alters- oder Ausbildungsgruppe adäquate Inhalte und Ziele zuordnete.

Wir befinden uns nun in der Gründerzeit des heutigen Musikunterrichts: 1928 gibt Kestenberg als Referent für musikalische Angelegenheiten im preußischen Kultusministerium einen neuen Erlaß (Leo Kestenberg: *Musikpflege in den Seminaren und Lehrgängen zur Ausbildung*

von Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen. Bearbeitet von Georg Schünemann, vom 27.12.1928. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 71, 1929. S. 23 - 25.) heraus, der die musikalische Früherziehung von der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen her regelt. Im gleichen Jahr erscheint auch *Das schaffende Kind in der Musik* von Fritz Jöde (Fritz Jöde: Das schaffende Kind in der Musik. Wolfenbüttel/Berlin: Kallmeyer 1928.), und 1929 nimmt sich in Berlin erstmals eine eigenständige Tagung des Themas *Musikpflege im Kindergarten* (Vorträge der 1. Tagung "Musikpflege im Kindergarten" in Berlin. Herausgegeben im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin, Leipzig: Quelle & Meyer 1929) an. Allen diesen Versuchen und Ansätzen gemeinsam war das Bestreben, beide Geleise der Musikerziehung, die im 19. Jahrhundert noch getrennt verlaufen waren, miteinander zu vereinen. Ob im Kindergarten oder in der Musikschule, ob im Einzel- oder im Kleingruppenunterricht: Stets wollte man die allgemeine Erziehungs- und Bildungsarbeit auf eine breite Grundlage stellen, um die Entwicklung der Kinder zu fördern und ihnen zugleich musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Die allgemeinen Ziele lauteten: Entwicklung der schöpferischen Kräfte im Kinde, Gemütsbildung, Erleben und Ganzheitlichkeit. Diese haben sich im Grunde bis auf den heutigen Tag erhalten, nur heißen sie inzwischen (ungefähr seit der Mitte der sechziger Jahre) Kreativität, auditive Wahrnehmungserziehung, Kommunikation, Sozialisation und Motivation. Die Unterrichtsgegenstände oder Lernfelder der musikalischen Früherziehung waren damals wie heute: Singen und Stimmbildung, Hörerziehung, Frühinstrumentalspiel und rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung. Die Musiktheorie (Notenkunde, Formenlehre, musikalische Grundbegriffe) spielte naturgemäß in dieser Altersgruppe eine untergeordnete Rolle, wurde sogar bewußt ausgespart. Auch dies eine Einstellung, die sich im großen und ganzen bis heute erhalten hat, wengleich keines der gängigen Konzepte auf sie ganz verzichten kann und Ausnahmen eher die Regel bestätigen. Im folgenden seien einige der nach 1900 entwickelten Konzepte vorgestellt und charakterisiert, was damit und mit welchem Ziel unterrichtet wird.

Emile Jaques-Dalcroze ließ sein Lehrgebäude einer *rhythmisch-musikalischen Erziehung*, das sich bis zum Musikstudium und außerschulischen Bildungsbereich ausweitete, im Kindergartenalter beginnen. Das Konzept, für dessen ganzheitlichen Ziele er seit 1897 in Vorträgen, Berichten und Aufsätzen eintrat, löste rege Impulse aus, bildete die Grundlage weiterer Konzeptionen der 20er Jahre und findet heute wieder starke Beachtung (Emile Jaques-Dalcroze: Rhythmus, Musik und Erziehung. Aus dem Französischen übertragen von Julius Schwalbe. Basel: Schwabe [1921]).

Thea Dispeker gab nach 1930 (?) eine Schriftenreihe heraus (Thea Dispeker, Hg.: Praktische Musik in Kindergarten und Hort. 15 Hefte. Dresden: Limpert o.J. [1932]) in der vierzehn Autoren, unter ihnen Fritz Jöde und Hildegart Tauscher, zu folgenden Gebieten Stellung bezogen: Singen, Liedbegleitung, Improvisation, Stegreifspiel, Formenlehre, musikalische Handwerkslehre, Klavierspiel, Kinderinstrumente, Instrumentenbau und Rhythmik im Kindesalter. Ihr Ziel war, das gesamte Feld der Möglichkeiten musikalischer Früherziehung, wie es sich im damaligen Bewußtsein und nach dem aktuellen Wissensstand darstellte, abzustecken.

Zoltán Kodály begann schon 1925 sich für die musikalische Erziehung der Jugend einzusetzen, es sei speziell seine Kinderchorarbeit genannt. Seit 1940 baute er ein Unterrichtswerk für die Volksschulen auf (László Eöszö: Zoltán Kodály. Sein Leben und sein Werk. Bonn: Boosey & Hawkes 1964. S. 75 - 96.), in dem er gerade den Jüngsten große Aufmerksamkeit schenkte: Er wollte schon Kindern vom dritten Jahre an die musikalische Muttersprache seines Landes vermitteln und sie Stufe für Stufe zu weiteren Zielen führen. Darüber legte vor allem seine vierzehnteilige Chorschule (Zoltán Kodály: Chorschule. 14 Hefte. Bonn: Boosey & Hawkes [1967]) Zeugnis ab. Sie beginnt mit fünfzig einstimmigen Kinderreimen, kurzen pentatonischen Mustern, es folgen 333 elementare Übungen relativer Solmisation, und bereits im dritten Heft (*Laßt uns richtig singen*) geht er zu 107 zweistimmigen Übungen über. Kernpunkt des Lehrwerkes war die tägliche Singstunde, die er um 1950 zunächst an der Enek-Zenei-Altalános-Iskola in Kecskemét einführen konnte, der

dann 99 Schulen in Ungarn folgten.

Parallel hierzu entstand und reifte in Deutschland Carl Orffs Idee eines Schulwerks zur Erziehung durch Musik. In der Form, wie das Orff-Schulwerk heute bekannt ist, hat er es zwischen 1950 und 1954 unter dem Titel *Musik für Kinder* in fünf Bänden vorgelegt (Carl Orff, Gunild Keetman: *Musik für Kinder*. 5 Bände, Mainz: Schott 1950 - 1954. Paralipomena. Ebenda 1977). Es entstand aus der praktischen Arbeit mit Kindern: Ausgangspunkt ist die "elementare" Musik im Kinderliedgut und im Tanz. Diese verbindet sich bei Carl Orff und seiner Mitautorin Gunild Keetman nicht nur mit Bewegung, Tanz und Sprache, sondern sie will den Hörer dieser Musik zugleich als Mitspieler mit einbeziehen. Sie ist also körperlich erlebbar, vorgeistig und dem Kinde gemäß ganzheitlich. Orff verstand sein Lehrwerk als musikalischen Beitrag zur Allgemeinerziehung, doch wollte er damit zugleich eine Grundlage für alles spätere Musizieren und Interpretieren schaffen, will sagen, Verständnis für musikalische Sprache und musikalischen Ausdruck schaffen, die hier, wie in einer Fibel erstlingshaft gebildet werden (Vorwort). Die Rezeption des Orff-Schulwerks durch Musiklehrer aller Schularten und -stufen, die Ausbreitung an Akademien und Hochschulen sowie im Bereich der Medizin, Sozial- und Heilpädagogen ging weit über das zunächst Beabsichtigte hinaus, soll hier aber unberücksichtigt bleiben. Entscheidend ist die Arbeit in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren mit dem eigens (zusammen mit Karl Maendler) entwickelten Instrumentarium, das ja ab 1950 auf die Musikpädagogik einen nachhaltigen Einfluß ausgeübt hat.

Rund zwanzig Jahre später entwickelte Mauricio Kagel bei den Kölner Kursen für Neue Musik (130 Jahre Rheinische Musikschule Köln. Erbe und Auftrag. Herausgegeben von Heinrich Lindlar. Köln: Rheinische Musikschule 1975. S. 83 - 91.) ein musikalisches Früherziehungskonzept, das allerdings kein "Konzept" im landläufigen Sinne war, sondern eher ein offenes und in jeder Hinsicht abwandelbares Experiment sein wollte. Er präsentierte mit seinen Klangerzeugern für die Vorschulerziehung (Ursula Oelrich: *Erfahrungsbericht mit den Klangerzeugern für die Vorschulerziehung nach Mauricio Kagel*, in: *Musik im Vorschulalter. Dokumentation der Studientagung Musikalische Früherziehung*. Würzburg 1973. Regensburg: Bosse 1974 S. 177 - 206.) einen akustischen Spielplatz: Das Hörspielhäuschen, der Blaswagen, der Flipperkasten, die Hebelgeigen, Flüstertüten, Blasschläuche und Wegwerf-Instrumente waren Spielmittel mit komplexem Lern- und Erfahrungsgehalt, die nicht ausschließlich dem akustisch musikalischen Bereich zuzuordnen waren. Kagel bot sie Vorschulkindern, danach auch Jugendlichen und Behinderten an und verleitete sie dazu, damit eine Art "Vormusik" auszuüben, die er als eine vielseitige Erfahrungsgrundlage und notwendige, ja entscheidende Vorbedingungen für Kreativität, Interessenentfaltung (Motivation) und die spätere Arbeitshaltung im Musikunterricht, sei es in der Schule oder für ein Instrument, ansah.

In einer Veranstaltungsreihe wurde mit den Spielmitteln in Kindergärten, in einem Heim für milieugeschädigte Kinder, beim Projekt Kinder und Künste der Akademie der Künste im Berlin und in zwei Museen (Stedelijk-Museum Amsterdam, Museum Folkwang Essen) experimentiert; zahlreiche Einzelversuche schlossen sich an. Das damals vielbeachtete Experiment gab Anregungen für die musikalische Früherziehung, wurde aber auch häufig mißverstanden:

- die Klangerzeuger waren gerade nicht als schulisch-musikfachliche Arbeitsmittel konzipiert,
- sie sollten die traditionellen Instrumente, einschließlich die Orff-Instrumente im Musikunterricht nicht ersetzen und ihren Unterricht ausschalten,
- schon gar nicht wollte Kagel die Propädeutik einer auditiven Wahrnehmungserziehung an die Stelle des eigentlichen Musikunterrichts setzen. Vielmehr ging es ihm darum, auf der Grundlage einer zeitgemäßen Lerntheorie, die auch das Wachsen und Reifen der kindlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einbezieht, in abgestufter Rangfolge der Ziele, die Kinder im Vorschulalter auf das musikalische Lernen vorzubereiten, um darauf den späteren Musikunterricht aufbauen zu können.

Den bis jetzt relativ offen gefaßten Konzepten musikalischer Früherziehung folgten seit dem Ende der sechziger Jahre mehrere in sich abgeschlossenen Lehrkonzepte.

Neuere Entwicklungen seit Ende der sechziger Jahre

Die Yamaha-Kindermusikschulen wurden in der Bundesrepublik Deutschland ab 1967 durch organisatorische Zusammenarbeit mit dem örtlichen Musikhandel eingerichtet. Unterrichtet werden Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren nach einem von Ärzten, Erziehungswissenschaftlern, Musikern und Pädagogen entwickelten Konzept, das bis heute einer ständigen Revision unterzogen wird. An elektronischen Tasteninstrumenten (Regalen), die nicht als Musikinstrumente, sondern als Arbeitsmittel eingesetzt werden, erstreckt sich über zwei Unterrichtsjahre die Hinführung zur Musik im wöchentlichen Gruppenunterricht (meist sechzig Minuten) bei Anwesenheit der Eltern. Eine frühe Fixierung in pianistische Richtung versucht man zu vermeiden, es geht vielmehr darum, eine umfassende musikalische Grundlage zu vermitteln. Deswegen werden als Lernmittel außerdem Rhythmusinstrumente, die Notentafel mit Magnetnoten, das Lehrbuch (Der Liederkreisel. 4 Hefte. Tokyo: Yamaha Music Foundation. Letzte überarbeitete Ausgabe 1978 f. Heute: Hörb und Tönchen, japanisch ab 1987, deutsch ab 1990.) und Farbstifte verwendet. Für die Lehrperson steht ein Klavier/Flügel zur Verfügung. Schwerpunkt ist die Gehörschulung unter geschickter Ausnutzung des Nachahmungstriebes der Kinder, wobei letztlich die Theorie des *learning by doing* und der Behaviorismus Pate gestanden haben. Zum Konzept gehört heute des weiteren, daß ausgesuchte Lehrkräfte, die sich vorher in einem Test qualifiziert haben, in verschiedenen mehrtägigen Seminaren auf das Unterrichtsprogramm vorbereitet werden und danach weiterhin an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Ferner gibt es durch Unterrichtsbesuche auch noch eine Überprüfung der Arbeit vor Ort. Mit diesem Konzept wurde Yamaha damals in Deutschland in diesem Bildungsbereich zum Vorreiter neuer Entwicklungen.

Das Modellprogramm *Musikalische Früherziehung* des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) ist in unmittelbarem Zusammenhang mit der Einrichtung der Yamaha-Kindermusikschulen zu sehen. 1968 startete der VdM versuchsweise damit an fünfundzwanzig Musikschulen. Die praktischen Erfahrungen der Lehrkräfte führten 1974 zu einer von Grund auf überarbeiteten Fassung, die nochmals einer Erprobungsphase unterzogen wurde, ehe das Programm (Curriculum *Musikalische Früherziehung*. Unterrichtsprogramm Musikschulfassung 1 - 4. Die Musikfibel 1 - 4. Notenhefte 1, 2, und 4. Hörbeispiel Tonbänder 1 - 4. Elternblätter 1 - 4. Regensburg: Bosse [1974]). für alle Musikschulen als verbindlich erklärt wurde. Die Ausbildung über einen zweijährigen Zeitraum sieht im einzelnen vor: Singen, Instrumentalspiel, Hörerziehung und Musiklehre, worunter Kennenlernen der Notenschrift und Vermittlung einiger musikalischer Grundbegriffe zu verstehen sind. Die Methoden und weiteren Inhalte des Unterrichts sind: Bewegungsübungen, die sich aus freiem Spiel oder aus dem Umgang mit Spielmaterial ergeben, Zeichnen, Beschäftigung mit graphischer Notation, Improvisation und schließlich Sprech- und Sprachentwicklungsübungen. Das Curriculum, das zwar im Stoffplan durchaus ein eigenes Profil besitzt, ist dennoch in mancher Hinsicht ein getreues Spiegelbild der Yamaha-Konzeption:

- Kernstück der Klassenausstattung ist das Tastenspiel,
- es gibt keine Festlegung auf ein bestimmtes Instrument,
- es wird eine Vielfalt anderer Lernmittel herangezogen,
- es wird eine (freiwillige) Lehrerfortbildung angeboten.

Ein weiteres und vielversprechendes Unterrichtswerk für die musikalische Früherziehung heißt *Musik und Tanz für Kinder* (Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung, Herausgegeben von Barbara Haselbach, Rudolf Nykrin und Hermann Regner. Lehrerkommentar Teil I und II. Kinderhefte 1 - 4. mit Elternzeitung 1 - 8. Zwei Toncassetten. Mainz: Schott 1985 f.)

Es ist keiner bestimmten Institution zugeordnet, mit ihm wurde aber nach kurzer Zeit bereits

an Musikschulen und Konservatorien unterrichtet. Bei diesem Unterrichtswerk stehen erneut die Bewegungserziehung und der Tanz im Mittelpunkt, die von den Herausgebern als eigentlich kindgemäße Aktionsformen für das musikalische Lernen erkannt wurden: Ausgehend von der Bewegungserziehung und der kindlichen Selbsterfahrung des Körpers, wird durch Spielen, Probieren und Experimentieren zur geformten Bewegung, dem Tanz geführt. Stets sind bei diesem Konzept der Tanz und die Bewegung Ausgangspunkt und Ziel des musikalischen Unterrichts, bei dem, über zwei Unterrichtsjahre verteilt, aber auch die übrigen Unterrichtsgegenstände adäquat berücksichtigt werden: Singen und Sprechen, Elementares Instrumentalspiel, Musikhören und Instrumenteninformation. Die ausgewählten Inhalte der Musiklehre sollen lediglich bewußt gemacht, noch nicht etwa verstandesmäßig trainiert und beherrscht werden.

Neben vielen weiteren Früherziehungskonzepten, die ihre Akzente auf Stimmbildung, (Paul Nitsche: Die Pflege der Kinderstimme. Eine Anregung für alle, denen Kinder anvertraut sind. Mainz: Schott 1952. Praktischer Teil: Die Pflege der Kinderstimme II. Übung am Lied. Ebenda 1954) Sprechspiele (Karl Foltz, Wilhelm Keller, Albrecht Rosenstengel.) oder Dramatisches Spiel und musisches Gestalten legen (Hanna und Rolf Hannisch: Das Kinderjahr. Hefte 2,3 und 5. Weinheim :Deutscher Theaterverlag 1968f. Hans W. Köneke: Das darstellende Spiel Heft 2. Mainz: Schott 1963.), sollen hier noch einige der Klangexperimente und die Farbnotensysteme Erwähnung finden. So stellt beispielsweise Margit Küntzel-Hansen seit 1966 ihre klanglichen Gestaltungsversuche mit kleinen Kindern in den Dienst einer speziellen Hörerziehung mit dem Ziel, in die Klangwelt der modernen Musik einzuführen (Margrit Küntzel-Hansen: Musik im Elementarbereich und mit behinderten Kindern. Ein persönlicher Rückblick: 1966 - 1986, in: Üben & Musizieren 3, 1986. Heft 1, S. 31 - 38.). Bei den Farbnotensystemen hingegen geht es um die Vermittlung der Notenkunde, traditionell das Schreckgespenst jeglichen Musikunterrichts. Gertrud Fischer zeigte, wie Kinder ab drei Jahren mit bunten Notenmännlein spielend zum Musizieren nach Noten gebracht werden können (Gertrud Fischer: Mein erstes Notenbüchlein, Teil 1 und 2. Bubenreuth: Framus 1955. Dies.: Unsere Notenmännlein durch das ganze Jahr. Ebenda 1956), ähnlich den Bunten Zaubernoten (Meinolf Neuhäuser: Bunte Zaubernoten. Schulwerk für den ganzheitlichen Musikunterricht in der Grundschule. Frankfurt: Diesterweg 1965) im Grundschulbereich. Wenigstens namentlich erwähnt seien außer einer Vielzahl von Methodenkonzepten diejenigen von Egon Saßmannshaus (Egon Saßmannshaus: Früher Anfang auf der Geige. Eine Violinschule für Kinder ab 4 Jahren. 2 Bände. Kassel/Regensburg: Bärenreiter, Bosse. Zweite korrigierte Auflage 1979. Band 3: Frühes Duospiel. Tänze und Spielstücke in verschiedenen Tonarten. Ebenda 1983. Ders.: Früher Anfang auf dem Cello. Eine Violoncelloschule ab 4 Jahren. 2 Bände. Ebenda 1976.), Shinichi Suzuki (William Starr: Die Suzuki-Violin-Methode. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Studenten. Regensburg: Bosse 1984, Sh..Bigler, Carole L. und Valery Lloyd-Watts: Die Suzuki-Klavier-Methode. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Studenten. Regensburg: Bosse 1984) und Peter Heilbut (Peter Heilbut: Spaß am Klavierspielen. Schule für Kinder aus Grund- und Früherziehungskursen. Kassel: Bärenreiter o. J.), die alle durch frühen Instrumentalunterricht Freude, Lust und Spaß am Musizieren wecken wollen.

Abschließend ist noch die dritte, die Lehrerseite des "didaktischen Dreiecks" zu beleuchten. Neue Fragen und Probleme stellen sich: Es geht um gesetzliche Fundierung des vorschulischen Bereichs, um schulische Einrichtungen sowie Berufsausbildung einschließlich einer beruflichen Fortbildung der für dieses Fachgebiet und die Altersgruppe tätigen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind die Sachwalter, sie allein stehen in Kontakt mit den Kindern. Ihr Einfluß scheint von größerer Wirkung auf das Kleinkind als der des gewählten Unterrichtskonzepts. Der Erfolg, ob etwas für die Kinder für den Augenblick und auf lange Sicht herauskommt, hängt von einem kniffligen Balance-Akt ab: Zu frühe Verschulung und einseitige Überfütterung mit Reizen sind nämlich für die Kleinen ebenso schädlich wie ein Mangel an Anregung. Immer zu wissen, was gerade richtig ist, fällt da nicht leicht, und der Satz *Auf den Lehrer kommt es an!* muss neu überdacht werden.

Dies erfordert vor allem von den Lehrenden eine kritische Nachbereitung des eigenen Unterrichts, eine fortwährende Auseinandersetzung mit Stoff und Zielen der musikalischen

Früherziehungskonzepte und den stetigen Informationsaustausch.

Daß die Beschäftigung mit Musik, und ganz besonders dabei der frühe Beginn, sich hervorragend auf die Ausbildung der Persönlichkeit des Kindes auswirkt, haben "Insider" schon immer gewußt. Ihnen genügte ihre eigene Erfahrung, daß sich Intelligenz und sozial ausgeglichenes Verhalten, etwa Ausdauer, Belastbarkeit, Mitgefühl, Kommunikation, Verantwortungsbewußtsein u.ä. schon bei den Kleinsten positiv entwickelten. Die Zeit des Mutmaßens darüber ist allerdings schon lange vorbei. Studien in großer Zahl auf den Gebieten der Zoologie, der Gehirnforschung, der Verhaltensforschung, der Entwicklungspsychologie u.s.w. haben immer wieder das frühe Aktivieren der verschiedensten Gehirnregionen und das damit verbundene Ausbilden von Neuronen und Synapsen als stark fördernd für die Gesamtentwicklung des Kindes bestätigt. Dieses ereignet sich prinzipiell durch intensive Zuwendung, aber auch durch vielfältige Anregungen und Beschäftigungen in allen möglichen Lebensbereichen. Musikalische Tätigkeiten nehmen hier sogar einen ganz hervorragenden Platz ein, weil sich über Sprache, Melodie und Rhythmus gleich mehrere Gebiete des noch prägbaren Gehirns miteinander verknüpfen. Diesen Zusammenhang ahnte Platon schon vor rund 2400 Jahren, als er in seinem Dialog *Politeia* fragte: "Beruht nun nicht eben deshalb...das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß und Wohlklang vorzüglich in das Innere der Seele eindringen und sich ihr auf das kräftigste einprägen...?", worauf der "Musiksachverständige" Glaukon antwortete: "Mir wenigstens ...scheint solcher Ursache wegen die Erziehung auf der Musik zu beruhen." (Platon, *Der Staat*. Bearbeitet von Friedrich Kurz. Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. 3. Buch, 401d und 402a, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971).

In jüngster Zeit konnte dies die Studie von Hans Günther Bastian in eindrucksvoller Weise bestätigen. (Hans Günther Bastian, *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott 2000).

Autor

Dr. Ulrich Mazurowicz,
Ernst-Ludwig-Str.4,
55257 Budenheim bei Mainz

Biografie

geb. 11.6.1941 in Hirschberg/Schlesien
Studium der Musikwissenschaft in Mainz,
Lehrerstudium, 11 Jahre Lehrer an Grund und Hauptschulen,
1973-78 Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz,
Abteilung Worms.
1980 Promotion in Musikwissenschaft an der Universität Mainz,
seit 1982 OStR im Hochschuldienst am Institut für Musikpädagogik an der Universität
Frankfurt am Main, dessen Geschäfte er von 1993 - 1998 führte.
1991 und 1992 an der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau,
im WS 1994/95 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
Er ist Mitherausgeber der Reihe Musikpädagogische Impulse.

Publikationen

Siehe: CD-Rom, hg.: Helms, Schneider, Weber: *Neues Lexikon der Musikpädagogik*,
Gustav Bosse Verlag 2001

E-mail: IFMP@em.uni-frankfurt.de oder Duett-@gmx.net
Siehe auch:: www.uni-frankfurt.de/musikpaed_Vita.html-10k-