



Christina Bachner, Tanja Sonnleithner, Claudia Geißler,
Angelika Holzer, Anna Maria Kalcher,
Eva Pözl-Stefanec, Catherine Walter-Laager

MUSIK

**GUTE INTERAKTIONSQUALITÄT SICHERN
UND SPRACHLICH BEGLEITEN**



Das Land
Steiermark

Dieses Projekt wurde vom Land
Steiermark beauftragt und finanziert.

Impressum

1. Auflage

Eigentum und Herausgeber: Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Unbeschränktes Nutzungsrecht: Land Steiermark

Gestaltung und Layout: Christina Bachner, Studio Urbanek

Fotos: Aus dem Filmmaterial *Musik. Gute Interaktionsqualität sichern und sprachlich begleiten*

Images: Flaticon.com

Druckempfehlung: Randloser Druck

Alle verwendeten Texte, Fotos und grafischen Gestaltungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen ohne Zustimmung des/der Urheber:in beziehungsweise Rechtsinhaber:in außerhalb der urheberrechtlichen Schranken nicht von Dritten verwendet werden.

Zitiervorschlag

Bachner, Christina, Sonnleithner, Tanja, Geißler, Claudia, Holzer, Angelika, Kalcher, Anna Maria, Pözl-Stefanec, Eva & Walter-Laager, Catherine (2021). *Musik. Gute Interaktionsqualität sichern und sprachlich begleiten*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.



Karl-Franzens-Universität Graz
Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Inhalt

Kapitelübersicht zu den Filmen <i>Musik</i>	5
Dank	6
Das Projektteam.....	7
Grundlagen von Musik und Sprache	8
Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten bei Kindern in den ersten Lebensjahren	9
Von der Alltags- zur Bildungssprache – Die Bedeutung einer frühen sprachlichen Bildung.....	10
Wirkungen von Musik mit dem Fokus auf die sprachliche Entwicklung	12
Der Einsatz von Musik im Kindergarten - didaktisch methodische Grundlagen	13
Musikalische Aktivitäten auf Basis des didaktischen Würfels facettenreich planen	15
Klangwelten in Bewegung (und Sprache) umsetzen	17
Umsetzungsideen - Klangwelten in Bewegung umsetzen.....	18
Klänge wahrnehmen und (mit Sprache) explorieren	20
Umsetzungsideen - Klänge wahrnehmen und explorieren	22
Klangwelten symbolisch festhalten und (sprachlich) wiedergeben.....	24
Umsetzungsidee - Klangwelten symbolisch festhalten und wiedergeben.....	25
Glossar.....	27
Literaturverzeichnis.....	28

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Metrum, eigene Darstellung.....	10
Abbildung 2: Rhythmus, eigene Darstellung	10
Abbildung 3: Didaktischer Musikwürfel	16

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kapitelübersicht zu den Filmen Musik.....	5
Tabelle 2: Umsetzungsideen - Klangwelten in Bewegung umsetzen	18
Tabelle 3: Umsetzungsideen - Klänge wahrnehmen und explorieren	22
Tabelle 4: Umsetzungsidee - Klangwelten symbolisch festhalten und wiedergeben	25
Tabelle 5: Glossar	27

Kapitelübersicht zu den Filmen *Musik*

Filme abrufbar unter sprachschatz.uni-graz.at

Tabelle 1:

Kapitelübersicht zu den Filmen *Musik*

	Musikalische Aktivitäten			Musikalische Parameter			
	Bewegung	Wahrnehmen	Symbol	Zeitverlauf	Tonhöhe	Dynamik	Klangfarbe
1 Explorieren mit Bechern, Murmeln und Glocken (00:00 – 01:35)		x					x
2 Gemeinsam musizieren (00:00 – 08:01)		x		x		x	x
3 Vom freien Explorieren zum Konzert (00:00 – 06:03)							x
4 Bewegungsbegleitung mit spontanem Gesang – Schiffslied (00:00 – 01:10)	x						
5 Musizieren mit dem Körper beim Singen des Morgenliedes (00:00 – 06:34)	x	x		x		x	x
6 Im Garten Klänge wahrnehmen und erzeugen (00:00 – 05:14)		x					x
7 Explorieren mit Murmeln am Xylophon (00:00 – 01:58)		x					x
8 Die Tontreppe wird auf dem Xylophon gespielt (00:00 – 01:40)			x		x		
9 Lange und kurze Klänge mit Instrumenten erfahren (00:00 – 08:15)		x		x			x
10 Alltagsphänomene in Klang umsetzen - Thema Wetter (00:00 – 05:13)	x					x	x
11 Symbolisches Festhalten von Tonhöhen (00:00 – 04:52)			x		x		
12 Klangexperimente mit Wasserflaschen (00:00 – 04:24)		x			x		x

Erklärvideos *Didaktischer Musikwürfel*

	Musikalische Aktivitäten			Musikalische Parameter			
	Bewegung	Wahrnehmen	Symbol	Zeitverlauf	Tonhöhe	Dynamik	Klangfarbe
a Parameter <i>Zeitverlauf</i> (00:00 – 03:56)	x			x			
b Parameter <i>Tonhöhe</i> (00:00 – 02:30)		x	x		x		
c Parameter <i>Dynamik</i> (00:00 – 03:22)	x		x			x	
d Parameter <i>Klangfarbe</i> (00:00 – 04:43)		x					x

Dank

Die Bedeutung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung hat in den letzten Jahren in der Elementarpädagogik stark zugenommen. Das *Sprachschatz-Projekt* knüpft an die Vorgängerprojekte *Gute Qualität bei Kleinstkindern sichtbar machen* und *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* an.

Dabei wird der Fokus der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf die Bildungsbereiche „Musik“, „Bauen und Konstruieren“ sowie die „Essenssituationen“ gelegt. Neben den drei Begleitheften finden Sie auf unserer Projekthomepage sprachschatz.uni-graz.at Filmbeispiele aus der Kindergartenpraxis. Diese geben unterschiedliche Impulse, wie facettenreich sprachliche Bildung im Kindergartenalltag umgesetzt werden kann.

Das Material kann von KindergartenpädagogInnen, ErzieherInnen, Leitungen, dem gesamten Team und DozentInnen in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden.

An dieser Stelle geht unser herzlicher Dank an

- die Abteilung 6, Bildung und Gesellschaft, Referat Kinderbildung und -betreuung, des Landes Steiermark, von der die Initiative und Finanzierung für die vorliegende Arbeit kam. Wir möchten uns sehr herzlich für das Engagement und die Unterstützung der Landesregierung und der Verwaltung bedanken.
- alle Kinder und ihren Familien, die ihr Einverständnis für die Filmaufnahmen erteilt haben.
- sämtliche Fachpersonen wie auch Trägerschaften, welche uns ihr Vertrauen geschenkt und ihr Fachwissen für andere KollegInnen sichtbar gemacht haben.
- unsere ExpertInnen, die wertschätzend und großzügig ihr über Jahrzehnte gesammeltes Wissen in dieses Projekt eingebracht haben.

Wir wünschen Ihnen mit der Nutzung viel Spaß und hoffen, dass Sie sich in Ihrer Arbeit bestärkt und angeregt fühlen.

Ihre



Catherine Walter-Laager, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.
Vizerektorin für Studium und Lehre
Leitung Arbeitsbereich Elementarpädagogik
Leitung des Zentrums für Professionalisierung
der Elementarpädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz



Eva Pözl-Stefanec, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ
Arbeitsbereich Elementarpädagogik
stv. Leitung Zentrum für Professionalisierung
der Elementarpädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz

Das Projektteam

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager

ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Kindergartenpädagogin bzw. Lehrperson der Kindergartenstufe. Sie ist Vizerektorin für Studium und Lehre, sowie Professorin für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität in Graz und Leiterin des Zentrums für Professionalisierung der Elementarpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte dabei sind Qualität in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.



Christina Bachner MA.

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zeit- und Tätigkeitsstrukturen in Kindergärten, pädagogische Fachberatung sowie Qualitätsentwicklung in Kinderkrippen und Kindergärten.



Mag.^a Claudia Geißler

ist ausgebildete Kindergartenpädagogin mit mehrjähriger Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik studiert und ist Projektmitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern sowie unter Kindern, Sprachbildungsprozesse und Qualitätsentwicklung.



Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec

ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit mehrjähriger Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von Elementarpädagoginnen, institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern in den ersten Lebensjahren sowie Qualitätsentwicklung in Kinderbildungs- und Betreuungsinstitutionen.



Tanja Sonnleithner MA.

ist ausgebildete Kindergartenpädagogin mit Praxiserfahrung, hat Sozialpädagogik mit dem Fachschwerpunkt Elementarpädagogik studiert und ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung von Ergänzungskräften und Pädagog:innen sowie die Interaktionsqualität in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen.



Expertinnen

Angelika Holzer MA.

hat Elementare Musik- und Tanzpädagogik am Orffinstitut, Mozarteum Salzburg studiert, ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Praxiserfahrung und lehrt seit 2010 an der Pädagogischen Hochschule Steiermark an Kunstuniversitäten und in der Fortbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusion mit Musik und Tanz, Interdisziplinarität der Künste sowie Bildung im musikalisch-tänzerischen Bereich in unterschiedlichen Altersgruppen.



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mag.^a Anna Maria Kalcher

ist Universitätsprofessorin für Elementare Musik- und Tanzpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg; Promotion und Habilitation in Musikpädagogik. Sie ist ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin und verfügt über langjährige Praxiserfahrung in unterschiedlichen künstlerisch-pädagogischen Settings. Ihre Forschungsschwerpunkte sind musik- und tanzbezogenes Lernen über die Lebensspanne, Kreativität sowie Inter- und Transdisziplinarität.



Grundlagen von Musik und Sprache

Musik ist eine Kunstgattung, aus der Töne, Klänge, Geräusche und sich daraus zusammensetzende Melodien, Rhythmen und Harmonien hervorgehen (Stadler Elmer, 2015). Sie dient dem Menschen als kulturelles Ausdrucksmittel, das nicht nur rational, sondern auch emotional wirkt (Schmitt, 2001). Kinder explorieren intuitiv musikalische Strukturen und erzeugen dabei unterschiedliche Klänge und Töne. Diese aktive Auseinandersetzung mit musikalischen Phänomenen wie zum Beispiel das Experimentieren mit Tönen, kann große Faszination und Freude auslösen (Walter-Laager et al., 2019).

Töne werden auf verschiedene Art und Weise gespielt beziehungsweise erzeugt. So unterscheiden sich Töne zunächst anhand ihres Rhythmus, also der Tondauer. Töne können außerdem unterschiedliche Tonhöhen haben, also hoch oder tief sein. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Tönen ist die Dynamik. Diese bezeichnet die unterschiedliche Intensität der Töne und deren Übergänge. Ein Ton kann zum Beispiel laut oder leise sein. Töne können mit Hilfe unterschiedlicher Klangquellen erzeugt werden. Dazu zählen die menschliche Stimme, Instrumente, die durch ihren eigenen Körper Schall erzeugen (wie zum Beispiel Xylophone oder Gitarren), oder elektronische Klangerzeuger (wie zum Beispiel Synthesizer). Die Tonquelle beeinflusst die jeweilige Klangfarbe, also die spezifische Charakteristik eines Tons. Wird mehrstimmig musiziert, entstehen durch die Beziehungen der Töne untereinander Harmonien (Holtmeier, 2010). Diese grundlegenden musikalischen Ausdrucks- und Gestaltungsprinzipien bedingen einander und sind stets in allen musikalischen Aktivitäten wie zum Beispiel dem Singen hörbar (Stadler Elmer, 2015).

Die beim Singen entstehenden Schwingungen werden, neben anderen Organen wie zum Beispiel dem Kehlkopf, vor allem durch die Stimmbänder erzeugt. Die Länge dieser ist für die Stimmlage eines Menschen ausschlaggebend, also ob jemand eher eine tiefe oder eine hohe Stimme hat. Da die Stimmbänder im Kindesalter noch kurz sind und der Kehlkopf kleiner ist, entsprechen Lieder mit hohen Tönen dem Entwicklungsstand von Kleinkindern (Stadler Elmer, 2015). Der geeignete Stimmumfang liegt bei Säuglingen und Kleinkindern zwischen den Noten g₁ und c₂, bei Kindergartenkindern zwischen den Noten f₁ und e₂ (Mohr, 2014). Um die beim Singen beteiligte Muskulatur aufzuwärmen und Verletzungen der Stimmorgane vorzubeugen sind das Einsingen sowie Atem- und Körperübungen von Bedeutung. Das Üben und Trainieren des Stimmraumes ist für die gesunde Entwicklung der Stimmorgane wichtig. Werden zum Beispiel höhere Stimmbereiche nicht trainiert, dann verkümmert die Fähigkeit, diese zu singen (Mohr, 1996).

Die oben beschriebenen musikalischen Elemente wie die Tonhöhe oder Tondauer lassen eine Vielfalt an Kombinationen zu und sind je nach Musikkultur unterschiedlich organisiert (Stadler Elmer, 2015). Praktische Beispiele für unterschiedliche Musikkulturen sind unter anderem Chorgesang, Kehlgesang, Afrikanisches Trommeln, Rap, Klassische Musik, Death Metal, Jodeln, u. v. m. So finden sich in unterschiedlichen Volksmusiken jeweils spezifische Harmonien und Rhythmen, die für diese traditionellen Musikkulturen als typisch gelten. Auch in der Kunst- oder Populärmusik gibt es genretypische Charakteristika, die sich zum Beispiel in favorisierten, bestimmten Instrumenten, Arten der Tonerzeugung und ästhetischen Gestaltung widerspiegeln (Kalcher, o. J.).

Was genau eine Person unter Musik, musikalisch, melodisch, harmonisch etc. versteht, hängt von kulturspezifischen Einflüssen ab (Walter-Laager et al., 2019). Ein wesentliches Bestimmungsmerkmal für die subjektive Wahrnehmung von Musik ist die Wohlgeformtheit, damit ist die Ordnung von Klängen und Lautereignissen gemeint. So empfindet eine Person ein Musikstück eher als schön, wenn dieses eine ihrem Kulturkreis spezifische Symmetrie in Form und Klang aufweist (Stadler Elmer, 2015). Bereits

Kinder nehmen Töne wahr, die die harmonische Abfolge einer Melodie stören. Dies fällt jedoch schwerer, wenn das Lied aus einem ihnen unbekanntem Musikkulturkreis stammt (Hannon & Schellenberg, 2011).

Es wird angenommen, dass Musik eine menschliche Universalie ist. Die meisten Menschen verfügen demnach über angeborene Fähigkeiten, musikalische Strukturen zu verstehen und sich musikalisch auszudrücken. Gleichzeitig bedarf es spezifischer Anregungen und Lernprozesse, um musikbezogene Kompetenzen zu vertiefen, sich in Musikkulturen zu orientieren und Musik aktiv zu gestalten (Oerter & Lehmann, 2009; Gembris, 2010; Gruhn, 2018). Unter dieser Prämisse ist es zentral, dass Kinder schon in der frühen Kindheit auch im institutionellen Rahmen mit Musik in unterschiedlichster Form in Kontakt kommen (Stadler Elmer, 2015).

Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten bei Kindern in den ersten Lebensjahren

Bereits im Mutterleib nimmt der Fötus Schall von außen wahr und somit die ihn umgebende soziale Umwelt. Um die 24. Schwangerschaftswoche kann in der Regel beim ungeborenen Kind eine körperliche Reaktion auf Geräusche nachgewiesen werden. Erste Erfahrungen mit der eigenen Stimme kann das Kind bereits kurz nach seiner Geburt erleben. Dabei ist die Vokalisation noch undifferenziert und zufällig (Stadler Elmer, 2015). Rund um den sechsten Lebensmonat ist der Säugling in der Lage, die Lautstärke seiner Stimme anzupassen. Durch die Veränderung der Tonhöhe experimentiert er mit ersten singähnlichen Lauten (Largo, 2019). Etwa um das erste Lebensjahr kann das Kleinkind dann mit der eigenen Stimme gezielter zu singähnlicher Vokalisation wechseln. Dies gelingt jenen Kindern besser, die regelmäßig musikalische Impulse wie zum Beispiel den Gesang einer vertrauten Person erfahren haben. Im Laufe des ersten Lebensjahres erlernen Kinder hohe und tiefe Töne zu differenzieren (Gembris, 2010).

Im Forschungsprojekt *Musizieren mit Kindern (MumiK)* (Bosshart et al., 2013; Walter-Laager et al., 2019) wurde das Musizieren von Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren in deutschsprachigen Kitas und Kindergärten beforscht. Die Erkenntnis dabei war, dass bereits zweijährige Kinder beim Experimentieren mit Material zur Klangproduktion die Gegenstände selbstständig und lustvoll erkunden, sich dabei aber noch stark vom Tun der pädagogischen Fachpersonen sowie älterer Kinder anregen lassen. Auch beim Singen neuer Lieder zeigte sich bei allen an der Studie teilnehmenden zwei- bis dreijährigen Kindern eine eher zurückhaltende und beobachtende Rolle. Das Umsetzen eines Rhythmus mit dem eigenen Körper gelingt bereits einigen Kindern gut (Walter-Laager et al., 2019). Kinder in diesem Alter nehmen des Weiteren interessiert und aktiv an Klanggeschichten teil. Dabei werden Begriffe beziehungsweise Geschichten mit selbst erzeugten Klängen mithilfe von Instrumenten untermalt (Bosshart et al., 2013). Diese Befunde sind im Einklang mit Entwicklungsbeschreibungen von Stadler Elmer (2015): Kinder im zweiten Lebensjahr können beim Singen den Tonhöhenverlauf und den Rhythmus eines Liedes so reproduzieren, dass es für Zuhörende wiedererkennbar ist. Auch wenn der Liedtext noch nicht verständlich artikuliert wird.

Mit drei Jahren gelingt es Kindern recht sicher, nach einer kurzen Übungsphase rhythmische Vorgaben aufzugreifen und selbst umzusetzen (Bosshart et al., 2013). Gembris (2010) berichtet, dass Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren fähig sind, einzelnen Musikstücken spezifische Emotionen zuzuordnen. Diese Zuordnung ist von mehreren Faktoren wie zum Beispiel der Art des Musikstückes und dem gehörten Instrument abhängig. So sind beispielsweise schon dreijährige Kinder in der Lage, traurige (Moll) von fröhlichen (Dur) Tonarten zu unterscheiden.

Mehrere Parameter wie zum Beispiel den Zeitverlauf und die Tonhöhe in einer Melodie zu erkennen beziehungsweise selbst zu erzeugen, fordert vier- bis sechsjährige Kinder heraus. Forschungsergebnisse (Spychiger, 2010) zeigen, dass Kinder, die zunächst nur einen Parameter (z. B. Zeitverlauf) beim Hören von Musik wahrnehmen, bereits nach kurzer Zeit durch das gemeinsame Ausprobieren und Wiederholen mit anderen mehrere Parameter überlappend wahrnehmen können (Walter-Laager et al., 2019).

Im Projekt *MumiK* wurde beobachtet, dass Vierjährige beim Erarbeiten neuer Lieder motiviert sind, nach erstmaligem Hören eines Liedes mitzusingen. Treffsicher gelingt dies den meisten Kindern im dritten Durchgang (ebd., 2019).

Ab dem Alter von ungefähr fünf Jahren gelingt es Kindern, das Metrum sowie einfache Rhythmen nachzuahmen (Minkenberg, 1991; Spsychiger, 2010; Walter-Laager et al., 2019).



Abbildung 1: Metrum, eigene Darstellung



Abbildung 2: Rhythmus, eigene Darstellung

Im Alter von fünf- bis sieben Jahren fällt auf, dass sich Kinder gut koordiniert bewegen und gleichzeitig singen können. Während jüngere Kinder eher Bewegungen von Erwachsenen nachahmen, üben sich Fünfjährige aus eigenem Antrieb in vielfältigen Bewegungsabläufen und dem Singen von Liedern (Walter-Laager et al., 2019).

Musikalische Fähigkeiten, deren Entwicklung oben beschrieben wurde, stehen in enger Verbindung mit der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Wie beim Singen als auch beim Sprechen ist das Kind gefordert, kulturspezifischen Regeln und Strukturen zu folgen. Unter gemeinsamen Grundelementen von Musik und Sprache werden unter anderem das Wahrnehmen von Schall, die Strukturierung von Tonhöhen, die Betonung oder der Rhythmus verstanden (Stadler Elmer, 2015). Bevor in den folgenden Abschnitten weiter die Verknüpfungen von Musik und Sprache diskutiert werden, erfolgt ein inhaltlicher Exkurs zur Bedeutung früher sprachlicher Bildung.

Von der Alltags- zur Bildungssprache – Die Bedeutung einer frühen sprachlichen Bildung

Kinder erwerben die Alltagssprache relativ rasch, intuitiv und vielfach ungesteuert in ihrer natürlichen und alltäglichen Lebenswelt (Aktas, 2020; Bockmann, Sachse & Buschmann, 2020; Szagun, 2019). Entscheidend für die schulische Leistungsfähigkeit von Kindern sind bildungssprachliche Fähigkeiten, die sich von der Alltagssprache unterscheiden (Cummins, 2013; Lange & Gogolin, 2010; Gogolin, 2013; Heppt, 2016). In der alltagssprachlichen Kommunikation kann meist auf einen gemeinsamen Gesprächskontext zurückgegriffen werden. Demgegenüber beziehen sich Texte und auch Gespräche in der Schule primär auf abstrakte Inhalte. So ist es im schulischen Kontext beispielsweise erforderlich, situationsentbundene Sachverhalte oder auch eigene Positionen beschreiben, erklären, begründen, analysieren oder erörtern zu können (Feilke, 2012). Bildungssprachliche Kommunikation erfordert daher andere sprachliche Formulierungen und einen differenzierten Wortschatz, zu dem auch Fachbegriffe gehören (Lange & Gogolin, 2010; Brandt & Gogolin, 2016). Der Grundstein dazu wird bereits in den ersten Lebensjahren gelegt.

Abhängig von der familiären Herkunft haben Kinder sehr unterschiedliche Möglichkeiten, mit Bildungssprache in Kontakt zu kommen. Wie Studien zeigen, unterscheidet sich der familiäre Sprachgebrauch quantitativ wie qualitativ je nach sozioökonomischem Status der Familien. Kinder aus bildungsnahen Milieus erhalten in ihrem Alltag vielfältigere Anreize zum Sprachhandeln, während Eltern aus ressourcenärmeren Familien weniger Worte an ihre Kinder richten und seltener über Sachverhalte sprechen, die über den aktuellen Kontext hinausgehen, etwa über Zukünftiges, Vergangenes oder eigene Vorstellungen und Positionen (Steinig, 2016, 2020). Damit stehen diese Kinder beim Schuleintritt vor einer doppelten Herausforderung, denn sie müssen neben den Bildungsinhalten auch ein neuartiges Kommunikationsverhalten erwerben (Gogolin & Duarte, 2016; Schnorr, 2019).

Vor diesem Hintergrund befürworten Lange und Gogolin (2010) den durchgängigen Einsatz von Bildungssprache bereits ab dem Elementarbereich. „Es geht bei der Sprachbildung letzten Endes um den Versuch, Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger zu machen - also um eine Annäherung an Chancengleichheit“ (Lange & Gogolin, 2010, S. 17). Pädagogische Fachpersonen sollen allen Kindern die Möglichkeit bieten, Bildungssprache kennenzulernen. Dies geschieht in spielerischen, darstellenden und alltäglichen pädagogischen Situationen (Lengyel & Ilić, 2014; Schröder & Keller, 2012). Das Erzählen, das Vorlesen, das Rollenspiel und Dialoge, in denen erklärt oder argumentiert wird, sind für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen bedeutsam (Steinig, 2016).

Anzumerken bleibt, dass Alltags- und Bildungssprache dabei nicht als Gegensätze verstanden werden dürfen. Vielmehr bilden diese Sprachformate ein Kontinuum (Heppt, 2016). So verläuft die Sprach- und Begriffsentwicklung ausgehend von den unmittelbaren Erfahrungen hin zu gedanklichen Konzepten und abstrakten Begriffen. Etwa im Alter von vier Jahren hat das Kind den sprachlichen Regelerwerb im engeren Sinne abgeschlossen, beginnt sich in der Verwendung abstrakter Worte zu erproben (z. B. „übergestern“) und nähert sich so Schritt für Schritt deren Bedeutung an (Zehnbauer & Jampert, 2009). In dieser Phase ist das Kind auf einen hinreichend komplexen und abstrakten umweltsprachlichen Input angewiesen, um bildungssprachliche Fähigkeiten auszubauen.

„Um Hypothesen bilden und diskutieren zu können, längere Zusammenhänge und Geschichten zu erdenken und zu erzählen, Erlebnisse zu reflektieren, zusammenzufassen oder auszuschnüffeln, muss das Kind mit unterschiedlichen Satzkonstruktionen und textgrammatischen Mitteln flexibel umgehen können. Zudem benötigt es ein reichhaltiges Vokabular, das Fachbegriffe, Abstrakta und auch seltene Wörter umfasst.“ (Aktas, 2020, S. 61)

Konkrete Strategien der alltagsintegrierten Sprachbildung wurden im Projekt *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung* (Walter-Laager et al., 2018) zusammengefasst und für die Praxis aufbereitet. Analog zu bestehenden Befunden wird hier davon ausgegangen, dass pädagogische Fachpersonen in allen Situationen des Kindergartenalltags Sprache begleiten und unterstützen können (Löffler & Vogt, 2015; Kempert et al., 2016). Als wirksame, alltagsintegrierte Sprachbildungsstrategien werden langanhaltende Dialoge, die erfahrungsbasierte Wortschatzerweiterung, der Einsatz sprachfördernder Fragen, die Modellierung von Sprache und Redirects identifiziert und dargestellt (Walter-Laager et al., 2018; Löffler & Vogt, 2015)¹.

Die vorliegende Publikation baut auf diesen, in ihrer Wirksamkeit bestätigten Strategien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung auf, vertieft diese an geeigneten Stellen für musikalische Aktivitäten

¹ Interessierte Leser:innen finden das Begleitheft und alle weiteren Projektmaterialien frei zugänglich unter dem Link: <https://sprachliche-bildung.uni-graz.at/de/10-schritte/>

und expliziert so das Sprachbildungspotential, das dem musikalischen Bildungsbereich innewohnt. Musikalische Aktivitäten bieten dabei unterschiedliche Sprachanlässe. So können - um nur wenige Beispiele vorwegzunehmen - Klangwelten sprachlich beschrieben werden und ein Austausch über Variationen in der Wiedergabe von Klängen oder über eigene Ideen der Klangproduktion stattfinden (Zehnbauer, 2009). Umgekehrt kann aber auch Sprache in Musik ausgestaltet werden, etwa bei Klanggeschichten. Bevor im zweiten Teil dieser Publikation solche methodisch-didaktischen Überlegungen im Detail dargestellt werden, werden nachfolgend Wirkungen von Musik mit dem Fokus auf die Sprache expliziert.

Wirkungen von Musik mit dem Fokus auf die sprachliche Entwicklung

Die Wirkung von Musik wurde in vielfältigen Projekten im internationalen Raum beforscht. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass Musik sich günstig auf die Verarbeitung und Speicherung gehörter Informationen auswirkt. Mehrere Studien konnten zeigen, dass sich Kinder verstärkt an verbale Informationen (z. B. gesprochene Inhalte wie eine Geschichte, Liedtexte, Reime, etc.) erinnern, wenn sie an musikalischen Angeboten teilnehmen (im Überblick: Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013; Hallam, 2010). Des Weiteren gibt es Studienbelege, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Musik Hörfähigkeiten und im Speziellen phonologische Fähigkeiten² im Kindergartenalter verbessern kann (Degé & Schwarzer, 2011, 2016; Sallat, 2020; Hallam, 2010; Dartsch, 2014; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Dieser Befund lässt sich mitunter damit erklären, dass Musik und Sprache einige gemeinsame Verarbeitungssysteme im Gehirn haben, sodass durch musikalische Erfahrungen Transfereffekte auch in der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung auftreten dürften (Hallam, 2010; Jentschke & Koelsch, 2011).

Ein wesentlicher Faktor für die Leseentwicklung sind nach derzeitigem Erkenntnisstand rhythmische Fähigkeiten. Es gibt Hinweise, dass die Durchführung rhythmischer Übungen über einige Wochen hinweg Kindern mit Leseschwierigkeiten helfen kann. Hintergrund dürfte das Erkennen von Phrasengrenzen und das Erfassen von Konturverläufen sein, die sich durch musikalische Bildungsangebote nachweislich verbessern (im Überblick: Sallat, 2020; Hallam, 2010). Diese Fähigkeiten sind ebenso für den Spracherwerb relevant, denn Kleinkinder stehen hier vor der Herausforderung, gehörte Äußerungen (die „Lautflut“) in ihre Bestandteile zerlegen zu müssen, um etwa Wortgrenzen in einem Satz zu erkennen. Dabei helfen ihnen rhythmische und melodische Eigenschaften der Sprache, die Erwachsene intuitiv in ihrer an den Säugling gerichteten Sprache einsetzen, zum Beispiel durch eine besonders starke Betonung (Tracy, 2009). Zudem weisen Tonhöhenwahrnehmung, Tonlängenwahrnehmung und das Singen positive Assoziationen mit der phonologischen Bewusstheit³ auf (Degé & Schwarzer, 2016; Moreno et al., 2009). Degé & Schwarzer (2011) konnten zeigen, dass ein musikalisches Angebot in den genannten Bereichen bei 4- bis 5-Jährigen ähnlich hohe Effektstärken erreicht wie ein spezifisches phonologisches Training, das unter anderem Hör-, Reim- oder Lauterkennungsübungen enthält. Insbesondere die Kombination von Sprache und Melodie beim Singen scheint für die Wahrnehmung von Silben und Lautstrukturen zu sensibilisieren (Sallat, 2020).

² „Als Phonem wird ein Laut bezeichnet, der eine kontrastierende Funktion hat. In der deutschen Sprache sind beispielsweise /t /, /k /, /d /, /i / und /f / Phoneme, weil sie an der gleichen Stelle in einem Wort auftreten können, aber andere Bedeutungen signalisieren: Kasten, Tasten; Kante, Tante; Matte, Made; Pfeil, pfeif; lallen, fallen.“ (Stadler Elmer, 2015, S. 36)

³ Als phonologisches Bewusstsein wird im weiteren Sinne die Fähigkeit bezeichnet, die Struktur der Lautsprache zu erkennen, was eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt (Szagun, 2019).

Die beschriebenen Effekte auf die verbesserte Wahrnehmung von Silben und Lautstrukturen dürften sich dann auch positiv auf die Wahrnehmung von grammatikalischen (morphologischen) Veränderungen von Wörtern auswirken (ebd., 2020). So konnten etwa Jentschke und Koelsch (2011) bei Profimusiker:innen und Kindern mit musikalischem Training erhöhte Hirnaktivitäten bei einem falschen grammatikalischen Satz nachweisen (Sallat, 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach derzeitigem Erkenntnisstand eine aktive Auseinandersetzung mit Musik in der frühen Kindheit mit Vorteilen für die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeiten einhergeht, die sich auf das Erlernen von Sprache(n) auswirken und anschließend auch die Alphabetisierung begünstigen (Hallam, 2010). So sind Melodie und Rhythmus sowohl in der Musik als auch in der Sprache tragende Elemente und wesentlich für die Sprachentwicklung (Stadler Elmer, 2015).

Musik ist zudem auf vielfältige Weise (z. B. durch Klang, Lautstärke, Tempo, Erinnerungen/Assoziationen) mit Emotionen verbunden. Die Klangfarbe von Musikstücken spiegelt laut Beck-Neckermann (2011) Emotionen und Stimmungen wider und kann damit bei den Zuhörenden ein aktives Mitfühlen auslösen (Zehnbauer, 2009). So zeigen Studien bereits bei (Klein-)Kindern eine deutliche Wirkung von Musik im sozial-emotionalen Bereich. Musikalische Alltagselemente (z. B. Singen, Summen etc.) helfen Kindern, ihre Emotionen zu regulieren (Stadler Elmer, 2011, 2015; Gutknecht & Kramer, 2018).

Der Einsatz von Musik im Kindergarten - didaktisch methodische Grundlagen

Wie bislang aufgezeigt wurde, sind Kinder von Beginn an an Musik interessiert und benötigen musikalische Erfahrungsmöglichkeiten und Anregungen für eine Differenzierung ihrer musikalischen Fähigkeiten (Gembris, 2014; Dartsch, 2014, 2010).

Weitgehende Einigkeit in der musikpädagogischen Forschung besteht darin, dass Musikaktivitäten jungen Kindern grundlegende Erfahrungsmöglichkeiten bieten sollen, zu denen das Wahrnehmen, Erkunden, Improvisieren sowie das Gestalten und Produzieren musikalischer Phänomene aller Art gehören (Kalcher, 2018; Huisman Koops, 2016). Vor allem in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP), die unter anderem auf Carl Orff zurückgeht, werden Musik, Bewegung und Sprache eng verstrickt⁴. In einer vielzitierten Aussage versucht Carl Orff (1964) elementare Musik zu beschreiben: „Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist“ (Orff, 1964, zit. n. Kalcher, 2019, S. 136).

Aus Carl Orffs Zitat wird deutlich, dass elementare Zugänge ein aktives, spielerisches Gestalten favorisieren (Kalcher, 2017, 2018, 2020). In der elementarpädagogischen Arbeit geht es darum, Musik als schöpferisches Handeln des Kindes zu fassen, bei dem Kinder mit Stimme, Instrumenten, Klang- und

⁴ Die elementare Musikpädagogik (EMP) ist ein Konzept, das historisch (u. a.) auf Carl Orff zurückgeht, dessen Grundsätze nach wie vor aktuell sind (Kalcher, 2018). Carl Orff (1895-1982) entwickelte neben seinem kompositorischen Schaffen die Idee einer elementaren Musikausbildung, in der Musik, Bewegung und Sprache in ihrer Verbindung erfahren und erlernt werden. Die EMP ist heute ein musikpädagogisches Feld mit einer Vielfalt an Zielsetzungen, Inhalten und Methoden (Kalcher, 2019). Durch eine prozessorientierte Arbeitsweise sollen den Teilnehmenden Spielräume für eigene musikalische Experimente, Improvisationen und Gestaltungen eröffnet werden (Schneidewind, 2011).

Geräuscherzeugungen unter anderem experimentieren, diese gestalten und sich mit ihrem eigenen kreativen Tun als selbstwirksam erleben können (Stratmann & Beck-Neckermann, 2018). So kommt auch Koops (2012) in ihren Videoanalysen von Musikkursen für Kinder zu dem Ergebnis, dass die Beteiligung von Erwachsenen das musikalische Spiel der Kinder dann verstärkt, wenn die Kinder dabei Selbstbestimmtheit erfahren konnten (Koops, 2012 zit. n. Huismann Koops, 2016). Die pädagogische Fachkraft orientiert sich demnach an den Themen und Interessen der Kinder, eröffnet ihnen Spielräume und begleitet diese prozessorientiert.

Neben den Möglichkeiten zur Improvisation und zum Erkunden brauchen Kinder auch Möglichkeiten zur Imitation (Busch & Müller, 2016; Zaiser, 2005). Nach Stadler Elmer (2015) sind das Nachahmen und das Spielen die Hauptaktivitäten, mit denen sich das Kind musikalische Konventionen aneignet. Die hohe Bereitschaft und Fähigkeit zur Nachahmung ist in der frühen Kindheit generell für die Entwicklung vieler kultureller Fähigkeiten von Bedeutung (Tomasello & Carpenter 2005; Grassmann, 2017). So ahmt das Kind auch in der Musik selektiv das nach, was seinen momentanen Fähigkeiten entspricht. Es vereinfacht, wiederholt und variiert dabei musikalische Eigenschaften. Die Imitation gelingt ihm umso besser, je feinfühler die Kommunikationspartner:innen sich seinen Fähigkeiten anpassen (Stadler Elmer, 2015). Zu diesem imitatorischen Prinzip kindlichen Lernens zeigte das Projekt *MumiK* (Bosshart et al., 2013; Walter-Laager et al., 2019) beim Musizieren mit Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren sehr anschaulich, dass sowohl pädagogische Fachpersonen als auch Peers eine wesentliche Rolle für das musikalische Lernen von Kindern im institutionellen Kontext einnehmen. An der Studie haben zwölf Gruppen unterschiedlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Deutschschweiz und Deutschland mit insgesamt 150 Kindern teilgenommen. Alle an der Studie teilnehmenden Kinder zeigten ein Bestreben, durch Imitationen und soziale Interaktionen ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Je jünger die Kinder sind, desto länger beobachteten sie die Erwachsenen. Besonders die Zwei- bis Vierjährigen orientierten sich an den Vorschlägen der erwachsenen Personen und ahmten diese nach beziehungsweise nahmen deren Idee in ihrem eigenen Tun auf. Mit zunehmendem Alter werden dann auch ältere Kinder aus der Gruppe als Vorbilder wichtig und die Kindergruppe löst sich stärker von den Vorgaben der pädagogischen Fachperson (Walter-Laager et al., 2019; Bosshart et al., 2013). Die Peers nehmen eine stützende Funktion ein: „Die Gruppe zieht einzelne, noch unsichere oder unerfahrene Kinder mit und gemeinsam entstehen Schlagmuster, viele Geräusche und Klänge sowie Variationen von Ideen“ (Bosshart et al., 2013, S. 39).

Zu viel Offenheit beim Experimentieren mit Geräuschen und Klängen kann zu Beliebigkeit - zum Teil auch einfach einer Lärmproduktion - führen und gerade, wenn Kinder wenig Vorerfahrungen haben, braucht es Impulse von Erwachsenen, sodass Kinder ihren Handlungsspielraum erweitern können (Bosshart et al., 2013). Dazu nimmt die pädagogische Fachperson zunächst das musikalische Tun der Kinder differenziert wahr. Beobachtung und Reflexion tragen dazu bei, die eigenen und die bei den Kindern vorhandenen Ressourcen zu erkennen (Stadler Elmer, 2015). Basierend auf ihren Beobachtungen handelt die pädagogische Fachperson, ohne das intensive Spiel der Kinder, beispielsweise beim Experimentieren mit Materialien zur Klangerzeugung zu stören oder gar zu unterbrechen. Situationsangemessen bringt sie sich selbst aktiv als Spielpartner:in ein und singt, erprobt mit ihnen Klänge oder ähnliches und zeigt sich selbst als Musikerfinder:in (Zaiser, 2005). Dabei werden auch situativ Materialien hinzugezogen (Becker-Neckermann, 2002; Busch & Müller, 2016). Sie bietet auf diese Weise differenzierte musikalische Ausdrucksmöglichkeiten und stellt eigene Ideen zur Verfügung, die die Kinder aufgreifen, erweitern oder variieren können. Insgesamt bedarf es eines dialogischen Vorgehens, indem auch die Ideen der Kinder aufgegriffen werden (Walter-Laager et al., 2018).

Neben musikalischen Aktivitäten wird Musik in elementaren Bildungseinrichtungen häufig zur Strukturierung des Alltages eingesetzt. Beispielsweise werden Lieder in Alltags- und Pflegesituationen mit den Kindern gesungen oder zur Gestaltung von Übergängen verwendet (Hirler, 2020; Zaiser, 2005). Ritualisierte Liedanlässe tragen dazu bei, das Musizieren und Singen in den Kindergartenalltag einzubinden. Pädagogische Fachpersonen bieten den Kindern eine Gelegenheit, ihre stimmlichen Möglichkeiten zu differenzieren (Busch & Müller, 2016) und sind zudem für den Erwerb eines Liederrepertoires aufgrund der vielen Wiederholungen bedeutend. Zaiser (2005) empfiehlt tägliche beziehungsweise bereits bekannte Lieder zu variieren (etwa in der Art der instrumentalen Begleitung, durch die Variation von musikalischen Parametern wie Lautstärke oder Tempo oder durch Variationen in der Textgestaltung). Wenn zum Beispiel einzelne Wörter eines Liedtextes verändert werden, ist dies für Kinder meist sehr lustvoll und kann zudem zur Erweiterung des Wortschatzes beitragen. So kann das Bi-Ba-Butze-Kind nicht nur im Haus herumtanzen, sondern auch schleichen, stampfen, schlendern oder kriechen (Ludwig, 2008).

Neben solchen rituellen Formen ist es von Bedeutung, den Bildungsbereich Musik mit anderen Bildungsbereichen zu verknüpfen (z. B. mit den Bereichen Bewegung, Sprache, ästhetische Gestaltung, Medienkompetenz), um so das Musizieren umfassend in den Kindergartenalltag einzubinden (Busch & Müller, 2016). Dazu gehört es auch, spontane Erzähl- und Potpourrigesänge der Kinder zuzulassen und sie zu bestärken. Im Alter von drei bis vier Jahren sind das Singen von improvisierten Melodien oder Texten, bei denen die Kinder bekannte Lied- und Textfragmente mit Eigenpassagen mischen (Potpourrigesänge), sowie frei gesungene Texte (Erzählgesänge) während des Spiels gehäuft zu beobachten (Stadler Elmer, 2015). Dabei gilt es, das kreative Potenzial im spielerischen Umgang mit Sprache und Musik zu bestärken, die Wort-, Text- und Melodie-Erfindungen aufzugreifen und weiterzuführen oder selbst als pädagogische Fachperson einmal etwas gesungen zu erzählen (Zaiser 2005). Steinbach (2016) zeigt in einem qualitativen Forschungsprojekt zur Perspektive von Kindern auf Musik, dass Musik von Kindern auch kommunikativ eingesetzt wird und für die Kinder ein Gesprächsthema, einen Erzählanreiz wie auch ein sprachliches Stilmittel darstellt.

Im nachfolgenden Kapitel wird ein didaktischer Musikwürfel vorgestellt, der im Rahmen dieses Projektes entwickelt wurde und pädagogischen Fachpersonen in der methodisch-didaktischen Planung vielfältiger musikalischer Aktivitäten eine Hilfestellung bietet.

Musikalische Aktivitäten auf Basis des didaktischen Würfels facettenreich planen

Musik umfasst im elementarpädagogischen Alltag unterschiedlichste Aktivitäten. Anhand des folgend dargestellten didaktischen Würfels, der im Rahmen dieses Projektes entwickelt wurde, wird das Zusammenspiel dreier Dimensionen im Bereich Musik veranschaulicht. Die Dimensionen bilden das didaktische Setting, die musikalischen Aktivitäten und die musikalischen Parameter ab.

In der **ersten Dimension** *Didaktisches Setting* wird zwischen den durch die Fachperson *angeleiteten Aktivitäten* und den durch die Kinder *selbstbestimmten Aktivitäten* im Freispiel unterschieden. Nach Meyer und Walter-Laager (2012) legt die pädagogische Fachperson bei angeleiteten Aktivitäten das

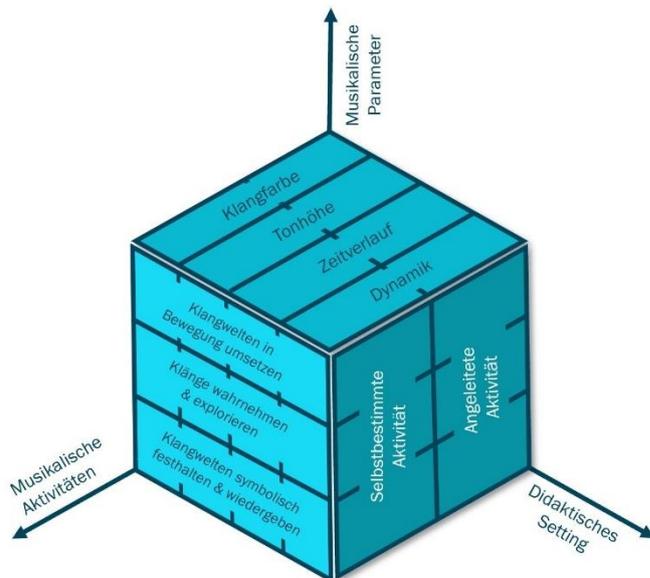


Abbildung 3: Didaktischer Musikwürfel

Ziel fest. Um das Ziel zu erreichen, wird eine Planung erstellt, die flexibel an die Kompetenzen der Kinder angepasst wird. Im Gegensatz dazu wählt das Kind bei selbstbestimmten Aktivitäten das Ziel selbst aus. Die pädagogische Fachperson setzt durch die Vorbereitung der Umgebung Impulse, indem sie Materialien zur Verfügung stellt und somit den Rahmen der Lernsituation absteckt. Sie beobachtet in Folge die Kinder bei ihren Tätigkeiten und passt ihr eigenes Handeln daran an, unterstützt Kinder mit zurückhaltenden Hilfestellungen oder bringt sich auch als SpielpartnerIn ein, wenn das Kind sie zum Mitspielen einlädt.

Die Unterteilung in die drei *musikalischen Aktivitäten* - *Klangwelten in Bewegung umsetzen*, *Klänge wahrnehmen & mit ihnen explorieren* und *Klangwelten symbolisch festhalten & wiedergeben* - bildet die **zweite Dimension** des didaktischen Modells. Die ersten beiden Kategorien musikalischer Aktivitäten beinhalten die elementaren und universellen musikalischen Fertigkeiten, auf denen später alle weiteren kultivierten Tätigkeiten (z. B. Instrumentalmusik, Komponieren, Bühnentanz) basieren. Damit ist die Bewegung, das Hören beziehungsweise Klänge-Wahrnehmen und das Explorieren von Klängen oder der Stimme gemeint. Die dritte Kategorie musikalischer Aktivitäten deckt das *symbolische Festhalten* (in einem beliebigen Symbolsystem) und *Wiedergeben von Klängen* ab (Stadler Elmer, 2015; Zaiser, 2005; Walter-Laager et al., 2019).

Die **dritte** und letzte **Dimension** ergibt sich aus den vier relevanten *Parametern* - Zeitverlauf, Tonhöhe, Dynamik und Klangfarbe. Wie im Kapitel zu den Grundlagen von Musik aufgezeigt werden konnte, sind diese musikalischen Parameter bereits ab der frühen Kindheit bedeutend (Stadler Elmer, 2011). Der musikalische Parameter *Zeitverlauf* wird in der Musik durch den Rhythmus, die unterschiedlichen Tondauern, das Metrum, die Taktart (betonte/unbetonte Zählzeiten) sowie das Tempo bestimmt. Ein weiterer musikalischer Parameter ist die *Tonhöhe*. Mittels unterschiedlicher Tonhöhen werden Melodien und Harmonien gebildet. Unter dem musikalischen Parameter der *Dynamik* werden die unterschiedliche Intensität, die Lautstärke der Töne und deren Übergänge verstanden. Auch die *Klangfarbe* eines Tons, eines Instruments oder eines gesungenen Vokals ist ein wichtiges musikalisches Gestaltungselement (Ziegenrucker, 2012).

Im pädagogischen Alltag erscheint es sinnvoll, die musikalischen Aktivitäten (Klangwelten in Bewegung umsetzen, Klänge wahrnehmen und explorieren und Klangwelten symbolisch festhalten und wiedergeben) verbunden mit den vier Parametern sowohl in den angeleiteten als auch den selbstbestimmten Aktivitäten einzusetzen. Der didaktische Musikwürfel bietet pädagogischen Fachpersonen dabei eine Hilfestellung, sich die Vielfalt musikalischer Erfahrungsmöglichkeiten bewusst zu machen und das gesamte Spektrum elementarer Zugänge zur Musik in ihrer Planung von Angeboten im Bereich Musik zu beachten. Folgend wird näher auf die einzelnen musikalischen Aktivitäten eingegangen, mögliche Res-

sources für Sprachbildungspotentiale werden deutlich gemacht und zahlreiche praktische Umsetzungsideen für angeleitete und selbstbestimmte musikalische Aktivitäten unter Berücksichtigung der einzelnen Parameter präsentiert.

Klangwelten in Bewegung (und Sprache) umsetzen

Der eigene Körper stellt das ursprünglichste Instrument dar, er bietet damit einen elementaren Zugang zur Musik. Kinder besitzen zudem einen hohen Bewegungsdrang und eine Bewegungsfreude, die ebenso für musikalische Erfahrungen genutzt werden können. Darüber hinaus eignet sich beim Erlernen von neuen Liedern der Einsatz von Körperperkussion, um die Zeitstruktur besser erfahren zu können. Der Rhythmus wird durch den Einsatz von Klatschen, Stampfen, Patschen und Schnipsen für die Kinder fühlbar (Kotzian, 2018; Goessmann et al., 2020).

Melodie und Rhythmus sind sowohl in der Musik als auch in der Sprache tragende Elemente und wesentlich für die Sprachentwicklung. So unterstützen beispielsweise rhythmische Bewegungen das Aufnehmen von Melodien und Rhythmen und das Erlernen neuer Wörter. Ein variantenreiches Wiederholen von Bewegungs- beziehungsweise Kinderliedern erleichtert den Kindern das Erlernen von neuen Wörtern und unterstützt die Begriffsbildung. Bei Spielliedern mit vorgegebenen Bewegungen kann dabei beobachtet werden, dass Kinder zunächst die Bewegungen von Spielliedern nachahmen, bevor sie den Text wiedergeben (Hirler, 2020).

Kinder können sprachliche Begriffe aufbauen, wenn sie viele Möglichkeiten haben, die Bedeutung eines neuen Wortes zu erfassen (Itel & Haid, 2015). Einen möglichen Zugang zur Bedeutung von (neuen) Wörtern stellt der Einsatz von Bewegung, Mimik und Gestik dar, der sich in musikalischen Bewegungsaktivitäten anbietet. So kann etwa der Text „auf den Berg hinaufklettern“ mittels aufbauender Tonhöhen musikalisch umgesetzt werden. In der Bewegungsimprovisation kann die pädagogische Fachperson dann als Modell auch das Erklimmen eines Berges mit dem Körper oder ihren Händen darstellen - oder die Kinder suchen selbst nach Bewegungen (Busch & Müller, 2016).

Aus Sicht der Sprachwissenschaft ist es bedeutend, Kindern neben Nomen vermehrt auch Verben und Adjektive anzubieten. Zum einen stellt das Aufweisen von Verben die Voraussetzung in der Sprachentwicklung dar, um vom Einzelwort (Ein-Wort-Sätze) auf die Satzebene wechseln zu können (Itel & Haid, 2015). Zum anderen ermöglichen Verben und Adjektive im weiteren Entwicklungsverlauf eine differenziertere Beschreibung von Tätigkeiten oder Eigenschaften (siehe auch Kapitel *Von der Alltags- zur Bildungssprache – Die Bedeutung einer frühen sprachlichen Bildung*). Wenn Musik in Bewegung umgesetzt wird oder umgekehrt Bewegung in Musik, dann kann die Bedeutung unterschiedlicher Verben erfahren werden, etwa wenn Kinder zu Musik schleichen, stolzieren, trippeln und so weiter. Dabei werden auch sehr feine Begriffsunterschiede wie die Unterscheidung von Krabbeln und Kriechen erfahrbar (Jampert, 2009). Wenn in der Beschreibung von Bewegungen oder der hörbaren Musik dann auch Eigenschaften (z. B. laut - leise, träge - schwungvoll, u. a.) benannt werden, können differenzierte Ausdrucksmittel (im Sinne der Bildungssprache) angebahnt werden. Je nach sprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden dabei unterschiedlich komplexe Begriffe von der pädagogischen Fachperson eingesetzt (Itel & Haid, 2015).

Diesbezüglich zeigt eine Analyse von Liedern, dass diese unterschiedliche sprachliche Inhalte aufweisen, beispielsweise eine Fülle von Adjektiven (stachelig, hastig, pummelig, u. v. m.), Verben oder grammatikalische Strukturen (z. B. Dativ und Akkusativ) (Zehnbauer, 2009). Bei der Auswahl von Liedtexten oder Versen gilt es laut Busch und Müller (2016) allerdings, einen Blick auf die korrekte Wort- und

Satzbildung zu werfen, da oft Kurzformen von Verben oder Adjektiven vorkommen. Es liegt dann im Ermessen der pädagogischen Fachperson abzuwägen, ob eine Anpassung der Wörter möglich ist oder die sprachlichen Besonderheiten mit den Kindern besprochen werden. Wie auch beim Einsatz unterschiedlich komplexer Begriffe gilt es hier, das Alter beziehungsweise die Sprachfähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen.

Insgesamt finden sich im Bereich Musik und Bewegung viele Begriffe, welche spielerisch mit den Kindern, zum Beispiel mithilfe des eigenen Körpers, mit Instrumenten oder Alltagsgegenständen, erarbeitet werden können. Eine exemplarische Auswahl von Begriffen finden Sie hier. Die Aufzählung dient als Anregung und kann vielfältig erweitert werden:

Gegensätze *laut-leise, schnell-langsam, kurz-lang, hoch-tief, hell-dunkel, weit-eng, nah-fern, müde-munter, u. v. m.*

Aktivitäten *singen, sprechen, klatschen, patschen, stampfen, trommeln, rasseln, klopfen, schlagen, zupfen, streichen, gehen, kriechen, schlängeln, schleichen, trippeln, schlurfen, waten, humpeln, u. v. m.*

Umsetzungsideen - Klangwelten in Bewegung umsetzen

Tabelle 2:

Umsetzungsideen - Klangwelten in Bewegung umsetzen

	Angeleitete Aktivitäten	Selbstbestimmte Aktivitäten
Klangfarbe	<p>Bei der Umsetzung von Klangfarben in Bewegungen können zum Beispiel weiche oder harte, metallische Klänge eingesetzt werden und als Impulse für das Erfinden von Bewegungen dienen.</p> <p>Kinder können sich auch wie ein sanfter oder starker Wind, wie ein säuselnder Regen oder ein starker Regenguss bewegen und tänzerisch ausdrücken.</p> <p>Die musikalische Begleitung der Bewegung eines Kindes mit einem Instrument – durch die Fachperson oder durch andere Kinder – wäre eine weitere Möglichkeit der Umsetzung.</p>	<p>Durch das Bereitstellen von unterschiedlichen Musikstücken und Materialien wie beispielsweise Schwungbändern, Tüchern, Federn oder Zeitungen können die Kinder zur Musik tanzen.</p>

Tonhöhe	<p>Die Tonhöhen können auch in Bewegung umgesetzt werden, indem zum Beispiel mit den Kindern Bewegungen erarbeitet werden (tief: am Boden kriechen; mittel: gehen; hoch: auf Zehenspitzen bewegen).</p> <p>Es können dieselben Lieder mit hohen und tiefen Melodieverläufen variiert gesungen bzw. improvisiert werden. Die Kinder bewegen sich dazu.</p> <p>Die Kinder können auch in Gruppen den Tonhöhen zugeteilt werden und sich immer dann bewegen, wenn ihre Tonlage gespielt wird.</p>	<p>Musikbeispiele mit verschiedenen Akkorden sowie Melodien mit kleinem Tonumfang vs. großem Tonumfang stehen den Kindern in Form von Wasserflaschen oder aufgehängten, umgekehrten Blumentöpfen oder Gummibändern zur Verfügung und regen an, Töne zu sortieren.</p>
Zeitverlauf	<p>Verschiedene Tempi, die mittels eines Rhythmusinstrumentes wiedergegeben werden, werden von den Kindern in Bewegung (z. B. schleichen durch den Raum, im Galopp hüpfen, marschieren) umgesetzt.</p> <p>Klatschspiele zu Versen für Paare, einzeln oder in der Gruppe, können ebenfalls als Aktivität angeboten werden.</p> <p>Im Metrum einen Gegenstand weitergeben oder Plätze tauschen (z. B. von einem Sessel zum anderen nachrücken) kann eine weitere Umsetzungsmöglichkeit sein.</p>	<p>Unterschiedliche Gegenstände wie zum Beispiel Kreisel und Ball stehen zur Verfügung. Diese werden in Bewegung gesetzt und mit dem eigenen Körper nachgeahmt.</p>
Dynamik	<p>Von der pädagogischen Fachperson dargebotene Musikstücke oder von Tonträgern abgespielte Stücke mit Dynamikunterschieden können von den Kindern ganzkörperlich in Bewegung umgesetzt werden. Des Weiteren können die Kinder selbst zu Dirigent:innen werden und das Gehörte mit beiden Händen oder anderen Körperteilen mitzeigen.</p> <p>Die Kinder können laute und leise Bewegungen erproben (z. B. stampfen, hüpfen, schleichen, kriechen).</p> <p>Eine weitere musikalische Aktivität kann sein, dass laute und leise Klänge als Bewegungsanregungen dienen, zum Beispiel nur die Arme bewegen oder sich am Rücken liegend bewegen und so ein fantasievolles Tanzen anregen.</p>	<p>Beim Spielen von Instrumenten können die Kinder erfahren, wieviel Kraft sie aufwenden müssen, damit ein Instrument klingt. Durch unterschiedliche Spielarten mit den Händen, den Fingern und anderen Körperteilen können die Kinder Erfahrung mit Lautstärke und Übergängen in Bezug auf die eigenen Bewegungen machen. Dabei erfahren die Kinder z. B., wie leise ein Instrument gespielt werden kann, damit es noch klingt.</p>

Klänge wahrnehmen und (mit Sprache) explorieren

Wie bereits gezeigt werden konnte, wird die auditive Wahrnehmung durch Musik in besonderer Weise angeregt (siehe auch Kapitel *Wirkungen von Musik mit dem Fokus auf die sprachliche Entwicklung*). Prinzipiell gilt es, das aktive Singen und Musizieren den (digitalen) Tonträgern vorzuziehen. Vor allem die Hintergrundbeschallung sehen Goesmann und ihr Forschungsteam (2020) als kritisch, da diese nicht auf das bewusste Wahrnehmen von Musik abzielt. Das bewusste Hören von Musik wie beispielsweise das Malen zu klassischer Musik kann als wahrnehmungsfördernd erachtet werden. Beim freien Singen und Musizieren ohne Tonträger können Kinder experimentieren, ihren individuellen Ausdruck erproben sowie facettenreich improvisieren und sich mit ihrem eigenen kreativen Tun als selbstwirksam erleben (Stratmann & Beck-Neckermann, 2018). Durch die wertschätzende Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachperson erfährt das Kind zudem Resonanz, die zu weiterem Explorieren, Entwickeln und Gestalten führt (Walter-Laager et al., 2018; Beck-Neckermann, 2011).

Musik erlaubt es, sinnliche Erfahrungen und das Gehörte genauer zu beschreiben, zu vergleichen und zu klassifizieren (z. B. hoch-tief). Sie bietet damit Möglichkeiten, neue Wortfelder und auch Fachbegriffe zu erproben, zu festigen und sich zu erschließen (Zehnbauer & Jampert, 2009). Wenn Rhythmus, Metrum, Tempo, Melodien, Harmonien, Lautstärke und Übergänge exploriert werden, dann können diese Parameter auch in Sprache gefasst werden. Zaiser (2005) betont diesbezüglich, dass Kinder Begriffe zur Beschreibung musikalischer Parameter nur dann sinngemäß richtig verwenden können, wenn sie diese vielfach musikalisch gestaltet oder in der Bewegung erlebt haben. Erst auf dieser Basis gelingt es Kindern, in einem weiteren Schritt sich über Musik und deren Elemente auch mit anderen auszutauschen (Zaiser, 2005). Abhängig von den musikalischen Erfahrungshintergründen der Kinder und ihren sprachlichen Fähigkeiten liegt die Verantwortung daher zunächst bei der pädagogischen Fachperson, dem musikalischen Ausdruck des Kindes nicht nur Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen, sondern diese situativ angemessen in Worte zu fassen. Als effektiv für die Begriffserweiterung erweist sich dabei unter anderem das Parallelsprechen, das heißt, die pädagogische Fachperson begleitet sprachlich das kindliche Handeln, die Aktivität oder die Situation, auf denen die Aufmerksamkeit liegt. Dies stellt eine Möglichkeit dar, entsprechende Begriffe auf Basis der momentanen Erfahrungen der Kinder einzuführen (Löffler & Itel, 2015). So kann sie zum Beispiel auch Stimmungen beim Hören musikalischer Darbietungen verbalisieren und damit Adjektive für die Beschreibung der Musik einführen (z. B. fröhlich/traurig, langsam/schnell, hüpfend/schleppend) (Sallat, 2020; Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009).

Wenn Kinder über die sprachlichen Möglichkeiten verfügen, einzelne Parameter mit Worten zu beschreiben, greift die pädagogische Fachperson die kindliche Äußerung auf, kann sie erweitern und gegebenenfalls korrigieren (Löffler & Itel, 2015). Auf diese Weise können langanhaltende Dialoge entstehen, die sich als besonders effektiv für die sprachliche Entwicklung erweisen (Vogt & Zumwald, 2015).

Nach Sallat (2020) eröffnet das Klangerzeugen und Explorieren der eigenen Stimme zudem vielfältige Übungen für die Mundmotorik, für Feinheiten der Aussprache (Artikulation) und die Atemregulation (Sallat, 2020; Jampert et al., 2009). Ebenso betonen Zehnbauer und Jampert (2009), dass die pädagogische Fachperson die bei vielen Kindern zu beobachtende Lust am spontanen Lautspiel aufgreifen kann, um Impulse zur Lautbildung und -erweiterung zu setzen. Zum Beispiel kann eine pädagogische Fachperson zwei Kinder, die im Garten an ihr vorbeilaufen und ihre Arme dabei auf und ab bewegen, fragen, ob sie wie Vögel fliegen. Sie beginnt mitzumachen und ahmt das Geräusch des Flügelschlags mit „Wusch, huh, wusch, huh“ nach.

In der Literatur wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass beim gemeinsamen Musizieren und der Improvisation die Aufmerksamkeit auf die Mitspieler:innen gerichtet werden muss, um Impulse im eigenen musikalischen Tun aufgreifen zu können. Gemeinsam zu musizieren erfordert, dass die Musizierenden aufeinander achten und abgestimmt vorgehen (Mittmann, 2015), was sich positiv auf die sprachlichen Kommunikations- und Dialogfähigkeiten auswirken könnte (Sallat, 2020).

Umgekehrt kann Musik zum Interagieren mit anderen auch ohne Worte eingesetzt werden. Dies ermöglicht Kindern, die jünger oder weniger sprachgewandt sind, in Interaktion zu treten und sich auszudrücken (Bosshart et al., 2013). Bei musikalischen Dialogen lernen Kinder den Ablauf von dialogischen Formaten wie z. B. das Frage-Antwort-Format implizit kennen (Zehnbauer, 2009; Jampert et al., 2009). Musikalische Aktivitäten, welche „Führen und Folgen“ beziehungsweise „Frage und Antwort“ beinhalten, werden oft in Rhythmikeinheiten eingesetzt. Dabei ersetzen Instrumente die menschliche Stimme und schaffen so einen anderen Zugang zum dialogischen Austausch. Durch diese Aktivitäten lernen Kinder Muster kennen, die für dialogisches Sprechen charakteristisch sind (Stadler Elmer, 2011; Zaiser, 2005).



Umsetzungsideen - Klänge wahrnehmen und explorieren

Tabelle 3:

Umsetzungsideen - Klänge wahrnehmen und explorieren

	Angeleitete Aktivitäten	Selbstbestimmte Aktivitäten
Klangfarbe	<p>Es werden verschiedene Klänge und Instrumente vorgestellt und je nach Klangfarbe Gruppen gebildet (z. B. Blasinstrumente oder Zupfinstrumente; von Menschen oder von Instrumenten erzeugte Klänge).</p> <p>Alltagsgeräusche (knarrende Tür, Straßenlärm, Auto, Regen etc.) können zum Erfinden von Geschichten anregen. Anschließend wird die Geschichte mit weiteren Klängen (z. B. mit Instrumenten, der Stimme, Bodypercussion) verklanglicht.</p> <p>Auch der vielseitige stimmliche Einsatz zur Vertonung einer Geschichte ist eine Möglichkeit, Kinder zum Experimentieren mit verschiedenen Klangfarben anzuregen.</p> <p>Lieder können mit Stimmvariationen gesungen werden, z. B. mit Hexengelächter, als Schlaflied, als Gespensterchor, als Roboterchor etc.</p>	<p>Unterschiedliche Materialien erzeugen unterschiedliche Klänge. Mit einem Geräuschememory können Kinder dies erfahren.</p> <p>Eine weitere Möglichkeit, unterschiedliche Materialien akustisch wahrzunehmen, ist der Bau eines Klangbaumes oder Windspiels. Zur Herstellung eignen sich besonders Naturmaterialien, (Bügel-)Perlen, Dosen, Bierkapseln, Klangstäbe aber auch Hölzer und Schnüre.</p> <p>Im Rahmen einer Instrumente-Werkstatt können Instrumente selbst hergestellt werden. Für die Herstellung eignen sich Instrumente wie Rassel, Regenmacher, (Dreh-)Trommel, eine Mini-Gitarre oder andere.</p>
Tonhöhe	<p>Das Experimentieren mit und Wahrnehmen von Tonhöhen gelingt, indem mit einem Instrument zum Beispiel Flöte, Gitarre oder Xylophon hohe-mittlere-tiefe Töne gespielt und anschließend nachgesungen werden.</p> <p>Lieder können mit unterschiedlichen Tonhöhen gesungen werden, dabei können die Kinder in Rollen schlüpfen, z. B. wie ein Opersänger mit einer tiefen Stimme, wie eine kleine feine Fee etc.</p> <p>Die Tonhöhen können anhand von Tiergeräuschen erarbeitet werden (Vogel - hoch, Löwe - tief).</p> <p>Die Kinder raten, ob ein Ton oder mehrere Töne erklingen. Dazu können zum Beispiel Gitarre oder Xylophon eingesetzt werden.</p>	<p>Lotusflöten laden Kinder zum Explorieren mit Tonhöhen und Übergängen ein.</p> <p>Gläser und Glasflaschen mit unterschiedlichem Fassungsvermögen und Glasstärke werden mit Wasser befüllt. Dadurch können Kinder unterschiedliche Tonhöhen erzeugen, diese anschließend ordnen und damit melodisch-rhythmische Motive gestalten.</p> <p>Windspiele, hergestellt aus unterschiedlich großen Blumentöpfen, können beispielsweise im Garten aufgehängt werden.</p>

Zeitverlauf

Verschiedene rhythmische Motive können mittels Bodypercussion vorgestellt und wiederholt werden sowie im Tempo variieren (langsam und schneller werden).

In einem anderen Setting wird mit den Händen zunächst langsam auf den Boden geklopft und dann wird allmählich das Tempo gesteigert. Es kann aber auch mit unterschiedlichen Tempi gearbeitet werden. Die Kinder schlüpfen zum Beispiel in die Rolle eines Dirigenten bzw. einer Dirigentin.

Eine weitere Möglichkeit, Zeitverläufe wahrzunehmen, wäre, dass sich die Kinder auf den Boden legen. Die pädagogische Fachperson oder ein Kind geht in unterschiedlichen Tempi durch den Raum. Die Kinder spüren mit ihrem Körper die Vibrationen.

Musikbeispiele mit verschiedenen Klängen (metrisch und ametrisk, langgezogene Klänge und kurze prägnante Klänge) stehen in einer Hörstation zur Verfügung und die Kinder können parallel dazu versuchen, mit denselben Materialien in die Musikbeispiele einzusteigen und ident mitzuspielen. Hier können unterschiedliche Materialien zum Einsatz kommen – alles was klingt und nicht allzu laut ist (mehrere verbundene Schlüssel, Rohre mit unterschiedlichen Füllungen, Dinge die schön rascheln, Glöckchen usw.).

Dynamik

Mit dem Singen von Liedern und dem Variieren der Lautstärke (laut-leise-ohne Stimme) können Kinder die Dynamik wahrnehmen und damit experimentieren.

Auch Alltagsgeräusche können im Hinblick auf ihre Lautstärke analysiert werden (Was klingt laut, was leise?) bzw. spielerisch zu einer Klanggestaltung arrangiert werden.

Beim Spielen mit Orff-Instrumenten kann der/die DirigentIn die Lautstärke anzeigen.

Eine weitere Aktivität könnte sein, Wörter, Sätze oder Reime allmählich lauter werdend (crescendo) oder allmählich leiser werdend (decrescendo) zu sprechen.

Den Kindern können Klangschalen und Trommeln angeboten werden. Durch die Vibration werden die Klänge am Körper spürbar.

Klangwelten symbolisch festhalten und (sprachlich) wiedergeben

Die Grundlagen, um Sprache in Schrift umsetzen zu können, werden bereits in der frühen Kindheit erworben. Dabei zählen vor allem Vorläuferfähigkeiten wie beispielsweise mündliche Sprachfähigkeiten, Erfahrung mit Schrift und phonologisches Bewusstsein zu den Voraussetzungen, um Schriftsprache erlernen zu können (Kieschnick, 2015).

Zeichen, Symbole und Schriften dienen als Kommunikationsmittel, welche Inhalte - unabhängig von der Anwesenheit einer Person - transportieren (CBI, 2009). Dies wird Kindern in der Symbolisierungsphase (präliterale-symbolische Strategie) circa ab dem dritten Lebensjahr durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Symbolquellen wie zum Beispiel Bilderbüchern oder Zeitschriften bewusst (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Nickel, 2013). Die Symbol-, Zeichen- und Schriftkenntnis entwickelt sich in der anschließenden Funktions- und Emblemphase (logographemische Strategie), die circa ab dem vierten Lebensjahr eintritt. Kinder erkennen in dieser Phase Logos und Symbole wieder und wissen über deren Bedeutung Bescheid (Jungmann et al., 2018; Nickel, 2013).

Die häufigste symbolische Darstellung im Bereich der Musik ist die Aufzeichnung mittels Noten. Darüber hinaus gibt es auch andere Darstellungsformen, welche vor allem in zeitgenössischen Kompositionen verwendet werden. Im Kindergartenalter ist die Bezeichnung musikalischer Elemente mit Symbolen (z. B. Farben, Formen) oder durch Bilder eine mögliche Variante (Zaiser, 2005). Solche Notationszeichen können von den Kindern dann auch selbst erfunden werden, dies bildet eine Brücke zur Funktion von Schriftsprache. Lee (2013) fand diesbezüglich in einer Studie mit 4- bis 6-jährigen Kindern heraus, dass diese bereits eigene Notationssysteme entwickeln können und dabei mehrere Parameter (Tonhöhe und Rhythmus) in ihrer Notation repräsentieren.

Des Weiteren haben Kinder beim Erfinden von Klanggeschichten beispielsweise zu Bildern die Möglichkeit, ein Bild- und Zeichenverständnis aufzubauen beziehungsweise dieses zu erweitern. Hier werden auch freies Sprechen, das Bilden von zusammenhängenden Geschichten und die Kreativität angeregt. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die ebenfalls wichtige Voraussetzungen für das spätere Schreiben zusammenhängender Texte sind (Hirler, 2020).

In diversen musikalischen Aktivitäten finden sich oft wiederkehrende Muster und Strukturen, so beispielsweise in auditiver Form beim rhythmischen Klatschen, Klopfen und Schnippen und in motorischer Form beim Tanzen (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2014). Während sich bei symmetrischen Bewegungen Muster finden lassen, können in Choreografien geometrische Formen sichtbar werden (Lorenz, 2016). Muster und Strukturen unterliegen einer gewissen Regelmäßigkeit, ihr Vorgang ist erkenn- und herstellbar. Dabei geht es primär um Begriffsbildung: Die Regel, die das Muster hervorbringt, muss erkannt und wiedergegeben werden. Bei jüngeren Kindern werden diese Muster oft intuitiv wiedergegeben. Daher geht es nicht primär darum, dass die Kinder vorschnell Strukturen, Muster oder die zugrundeliegenden Regeln versprachlichen (ebd., 2016). Das Muster kann parallel von der pädagogischen Fachperson sprachlich begleitet oder nachgeklatscht, geklopft oder geschnippt werden.

Diese Regelmäßigkeiten und Strukturen (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008) werden in der Musik hör- beziehungsweise sichtbar und tragen nicht nur zur Differenzierung musikalisch-tänzerischer Fähigkeiten bei, sondern auch zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (siehe auch Kapitel *Wirkungen von Musik mit dem Fokus auf die sprachliche Entwicklung*). Beim Erfassen von Mustern und Strukturen lässt sich ein Bezug zur frühen mathematischen Bildung ziehen (Grassmann 2013; Koch, Schulz & Jungmann, 2015).

Neben Muster und Strukturen werden in den musikalischen Elementen wie Rhythmus, Tempo und Melodie auch die mathematischen Inhaltsbereiche Raum und Form sichtbar (Geist et al., 2012).

So kann in musikalischen Aktivitäten ausgehend von einer Melodie ein Zusammenhang zwischen Musik, Sprache und Mathematik hergestellt werden. Beispielsweise beim Experimentieren und Notieren des Rhythmus des eigenen Namens. In der antiken Metrik werden diesbezüglich drei Formen von Sprechrhythmen unterschieden:

1. Trochäus (bspw. Essen, Tanzen, Spielen): – • , lang-kurz, 1-2
2. Daktylus (bspw. Tischplatte, Automobil, Lastauto): – •• , lang-kurz-kurz, 2-1-1
3. Anapäst (bspw. Tannenbaum, Donnerstag): •• – , kurz-kurz-lang, 1-2-2

Für die Symbolisierung dieser Rhythmen werden Zahlen oder Symbole (z. B. ein Punkt für kurze Silben und ein Strich für lange Silben) eingesetzt. Ebenso können Kinder ein eigenes Notationssystem entwickeln, der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt.

Umsetzungsidee - Klangwelten symbolisch festhalten und wiedergeben

Tabelle 4:

Umsetzungsidee - Klangwelten symbolisch festhalten und wiedergeben

	Angeleitete Aktivitäten	Selbstbestimmte Aktivitäten
Klangfarbe	<p>Die Kinder können für unterschiedliche Klangfarben unterschiedliche grafische Zeichen erfinden.</p> <p>Verschiedene Steine (glatt, rau, spitz, rund) werden verschiedenen Instrumenten oder Alltagsgeräuschen zugeordnet.</p> <p>Mit diesem Symbolsystem gestalten die Kinder eigene Klangreihen und musizieren diese.</p>	<p>Kinder können zu unterschiedlichen Klängen Fantasiewesen mit Knete oder Ton formen, durch verschiedene Malutensilien (Wasserfarbe, Ölkreiden, Bleistifte) könnten Klangfarben bildlich umgesetzt werden.</p> <p>Anhand unterschiedlicher Musikstücke können Kinder aber auch Zeichnungen und Symbole erstellen.</p>
Tonhöhe	<p>Symbole für sehr hohe, mittlere und tiefere Töne können gemeinsam mit den Kindern grafisch gestaltet werden. Es können auch Tücher, Farben oder Tiere verschiedenen Tonhöhen zugeordnet werden.</p> <p>Diese Symbole oder Gegenstände können als Partitur aufgelegt und wieder mit Stimme oder Instrumenten vertont werden.</p>	<p>Durch das Einrichten eines Tonstudios können Kinder verschiedene Tonfolgen aufnehmen und abspielen.</p> <p>Die unterschiedlich befüllten Glasgefäße können als weiterführende Aktivität bildlich dargestellt werden. Diese können dann als Vorlage eingesetzt werden und andere Kinder zum Nachspielen anregen. Aus einem explorativen Spiel mit Wassergläsern können so kleine Melodien festgelegt werden.</p>

Zeitverlauf	<p>Durch das Aufzeichnen von Sprachrhythmen oder das Festhalten und Arrangieren von Bodypercussion-Abfolgen, zum Beispiel mittels Bilder für stampfen, klatschen und patschen, kann der Zeitverlauf symbolisch festgehalten werden.</p> <p>Auch das Zuordnen von Tieren zu unterschiedlichen Tempobewegungen (z. B. Schnecke – langsam, kontinuierlich; Schildkröte – langsam Schritt für Schritt; Maus– schnell etc.) ist eine Möglichkeit, symbolisches Denken zu üben.</p>	<p>Als Erweiterung der angeleiteten Aktivitäten können Symbolkärtchen mit Punkt oder Bogen (Strich) zur Verfügung gestellt werden. Dazu werden Langklinger (Becken, Triangel etc.) und Kurzklinger (Holzblocktrommel, Rassel, Klanghölzer etc.) angeboten.</p> <p>Bilder von Schnecke und Maus werden symbolisch für die unterschiedlichen Tempi gemeinsam mit einer Handtrommel angeboten.</p>
Dynamik	<p>In einem Setting zum symbolischen Festhalten von Lautstärke und Übergängen können mit Orff-Instrumenten laute und leise Geräusche produziert und Symbole oder Gegenstände (z. B. Bausteine und Federn) dafür gefunden werden, welche die Kinder selbst zuordnen.</p> <p>Auch das Malen zu lauter, kraftvoller oder leiser, zarter Musik ist eine Umsetzungsmöglichkeit. Die Bilder können anschließend in Hinblick auf die Intensität der Strichführung und den Zusammenhang mit der gehörten Musik betrachtet werden.</p> <p>Umgekehrt können auch (Kunst-)Bilder, die „kraftvolle“ oder „zarte/leise“ Stimmungen darstellen, mit den Kindern betrachtet, besprochen und anschließend vertont werden.</p>	<p>Bilder von Gegenständen, welche „laut“ oder „leise“ sind, können als Memory oder Quartett-Karten gestaltet und bereitgestellt werden.</p> <p>Bilder von gegensätzlichen Situationen (z. B. belebte Straßenkreuzung, Bahnhof, Schmetterling auf einer Blume) können gemeinsam mit Instrumenten zur Verfügung gestellt werden.</p> <p>Auch die Begriffe <i>crescendo</i> und <i>decrescendo</i> können in Zusammenhang mit dem jeweiligen Symbol in die Gruppe eingeführt werden. Diese Symbole können den Kindern in unterschiedlichen Längen und Größen zur Verfügung gestellt werden und dann durch das Anbieten von Instrumenten oder mit der Stimme vertont werden.</p>



Glossar

Tabelle 5:
Glossar

Bodypercussion	rhythmusbetonte Klangerzeugung mit dem eigenen Körper wie zum Beispiel Klatschen, Patschen, Stampfen
crescendo	allmählich lauter werdend, an Tonstärke zunehmend
decrescendo	allmählich leiser werdend, an Tonstärke abnehmend
Dynamik	Lautstärke, Einsatz und Gestaltung verschiedener Tonstärken innerhalb von Klangstrukturen (z. B. piano, forte, crescendo etc.)
Dur	Tongeschlecht, das von der großen Terz bestimmt wird; erweckt einen eher hellen Klangeindruck
Harmonie	Zusammenklang mehrerer Töne
Klangfarbe	spezifische Charakteristik, die durch die jeweilige Zusammensetzung der Obertöne entsteht und durch die Klangquelle selbst (die Anatomie des Stimmapparats bzw. die Beschaffenheit eines Instruments) und deren entsprechenden Einsatz gestaltet wird
Klangquelle	Ausgangspunkt bestimmter Klänge und Geräusche, zum Beispiel ein Instrument
Klangwelten	Sammelbegriff für unterschiedliche akustische und musikalische Phänomene, die selbst kreiert oder dargeboten werden
Lautstärke	Schallintensität, messbar in Dezibel; wird subjektiv unterschiedlich empfunden
Melodie	Tonfolge bzw. Klangfigur, die sich durch die spezifische Anordnung von Tonhöhen, Tondauern und Motiven ergibt
Metrum	Grundschatlag, der die zeitliche Abfolge eines Musikstückes gliedert
Moll	Tongeschlecht, das von der kleinen Terz bestimmt wird; erweckt einen eher weichen, dunklen Klangeindruck
Orff-Instrumente	von Carl Orff aus tradierten afrikanischen und asiatischen Musikkulturen für die Musikpädagogik adaptierte Instrumente wie Stabspiele (z. B. Xylophon, Glockenspiel) und Kleines Schlagwerk (z. B. Rahmentrommel, Rassel, Triangel etc.), die von Beginn an kreatives Musizieren anregen
Rhythmus	Gestaltung des zeitlichen Verlaufs von Klangereignissen durch unterschiedliche Tondauern, Pausen, Akzente und Phrasierungen
Tempo	Geschwindigkeit bzw. Geschwindigkeitsgrad; mittels eines Metronoms werden Schläge in der Minute angezeigt
Tonhöhe	die jeweilige Frequenz einzelner Töne, messbar in Hertz; je höher die Schwingungsfrequenz, umso höher ist die Tonempfindung
Tonleiter	die Anordnung von Halb- und Ganztönen innerhalb einer Oktave.
Zeitverlauf	zeitliche Struktur, die durch Metrum, Rhythmus und Tempo bestimmt wird

Literaturverzeichnis

- Aktas, M. (2020). Voraussetzungen und Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 45-64). Berlin: Springer.
- Beck-Neckermann, J. (2002). *Handbuch der musikalischen Früherziehung: Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (4. Aufl.). Freiburg, Breisgau: Herder.
- Beck-Neckermann, J. (2011). *Musik wird Sprache. Musikalisches-sprachliche Aktivität bei Kindern bis Drei*. Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13199_Expertise_JBN_Musik_wird_Sprache.pdf/
- Benz, C. Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2014). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Bockmann, A.-K., Sachse, S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 3-44). Berlin: Springer.
- Bosshart, E., Pfiffner, M., Walter-Laager, C., Eicke, F. & Luthardt, J. (2013). „Mumik“ – Musizieren mit Kindern. Studie zur musikalischen Entwicklung von Kindern im Alter von knapp zwei bis sieben Jahren (Projektbericht). Lindau: Institut für Elementarpädagogik. *Frühe Bildung*, 5, 142-149.
- Brandt, H. & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster: Waxmann.
- Busch, B. & Müller, S. (2016). Plädoyer für das Singen im Kita-Alltag. Musikpädagogische Anmerkungen zur Entwicklung und Vermittlung eines vielfältigen Liedrepertoires. In *Frühe Bildung*, 5 (3), 142-149.
- CBI, Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk. Verfügbar unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf/>
- Cummins, J. (2013). Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersection between Research, Theory and Policy. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 19-41). Münster: Waxmann.
- Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2014). *Vorschulische Musikerziehung*. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1063887488/34/>
- Degé, F. & Schwarzer, G. (2011). The Effect of a Music Program on Phonological Awareness in Preschoolers. In *Frontiers in Psychology*, 2(124). doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124
- Degé, F. & Schwarzer, G. (2016). Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. In *Frühe Bildung*, 5 (3), 150-156.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 39 (2012), 233, 4-13.
- Geist, K., Geist, E. & Kuznik (2012). The Patterns of Music. Young Children Learning Mathematics through Beat, Rhythm, and Melody. In *Young Children*, 67, 74-79.
- Gembris, H. (2010). Entwicklung. In Hdl. Motte-Haber, H. v. Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.), *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft* (S. 104-108). Laaber: Laaber-Verlag.
- Gembris, H. (2014). Talent und Begabung in der Musik. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung* (S. 497-512). Bern: Hans Huber.
- Ginsburg, H. P., Sun Lee, J. & Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It is and How to Promote It. In *Social Policy Report. Giving Child and Youth Development Knowledge away. Volume 22/1*.
- Goesmann, C., Nestmeier, S., Quehenberger, J. & Broda-Kaschube, B. (2020). *Eine repräsentative Befragung zur musikalischen Bildung in bayerischen Kindertageseinrichtungen. Ergebnisbericht*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478-499). Berlin: De Gruyter.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten: Zur Einführung in das Buch *Herausforderungen Bildungssprache - und wie man sie meistert*. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, 9 (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- Grassmann, M. (2013). Mathematik. In Stadt Zürich (Hrsg.), *Erfahrungsfelder und Beobachtungspunkte für den Frühbereich* (S. 24-37).
- Grassmann, S. (2017). Warum wir nicht mehr wie die Affen auf den Bäumen sitzen: Die Wichtigkeit des Nachahmungslernens in der frühkindlichen Entwicklung. In C. Walter-Laager, K. Fasseing Heim & M. Pfiffner (Hrsg.), *Beziehungen in der Kindheit: Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen* (S. 35-56). Bern: Hep Verlag.

- Gruhn, W. (2018). Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. In: W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 16-42). Innsbruck: Helbling.
- Gutknecht, D. & Kamer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. In *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.
- Hannon, E. E. & Schellenberg, G. (2011). Frühe Entwicklung von Musik und Sprache. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C., Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 131-143). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Dissertation: Lebenswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin*. Verfügbar unter: <https://e-doc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>
- Hirler S. (2020). *Handbuch Rhythmik und Musik* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Huisman Koops, L. (2016). Förderung der musikalischen Entwicklung bei Kindern von der Geburt bis zum 5. Lebensjahr. Schnittpunkte von Forschung und Praxis. In *Frühe Bildung*, 5 (3), 125-133.
- Itel, N. & Haid, A. (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 50-58). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jampert, K. (2009). Bewegung und Sprache. In K. Jampert, P. Best, A. Sens, K. Leuckefeld, M. Laier (Hrsg.), *Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften?* (S. 7-31). Weimar: Verlag das Netz.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (2009). Kinder-Sprache stärken: Wie viel Sprache steckt in Musik und Medienarbeit? In K. Jampert, A. Zehnbauer, P. Best, A. Sens, K. Leuckefeld & M. Laier (Hrsg.), *Kinder-Sprache Stärken: Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial* (2a). Verlag das Netz.
- Jentschke, S. & Koelsch, St. (2011) Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In *MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 43 (1), 27-42.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprache- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2.Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kalcher, A. M. (2017). Quellen der Kreativität. Lehren und Lernen im Spiegel der Kreativitätsforschung. In M. Losert (Hrsg.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik* (S. 113-128). Mainz: Schott.
- Kalcher, A. M. (2018). Musikalisches Erfinden als kreative Leistung. Überlegungen zur Einordnung und Förderung generativer Akte von Kindern und Jugendlichen. In M. Losert & A. Bornhöft (Hrsg.), *Anregen – Vertiefen – Ausbilden. Komponieren im didaktischen Kontext* (S. 92-107). Wien: LIT.
- Kalcher, A. M. (2019). Das Elementare und das Kreative: Perspektiven aus der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. In A. M. Kalcher & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen* (S. 135-150). Wien: LIT.
- Kalcher, A. M. (2020). *Musikbezogene Kreativität als Phänomen oszillierender Prozesse*. Wiesbaden: Reichert.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D. Wolf, K., Paetsch, J. Darso, A., Maluch, J., & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderte Kinder und Jugendliche im Bildungserfolg. In C. Diehl, Chr. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157-241). Wiesbaden: Springer.
- Kieschnick, A. (2015). *Literacy im Kindergarten*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf/
- Koch, K., Schulz, A. & Jungmann, T. (2015). *Überall steckt Mathe drin. Alltagsintegrierte Förderung mathematischer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder*. München und Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Kotzian, E. Y. (2018). *Handbuch Orff-Schulwerk. Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik. Übersetzung aus dem Englischen von Rainer Kotzian*. Mainz: Schott Musik GmbH & Co.KG.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung. In *FörMig*, 2. Münster und New York: Waxmann.
- Largo, R. H. (2019). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (3. Aufl.). München und Zürich: Piper.
- Lee, P. N. (2013). Self-invented notation systems created by young children. In *Music Education Research*, 15 (4), 392-405.
- Lengyel, D. & Ilić, V. (2014). Frühkindliche Bildung. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 107-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löffler, C. & Itel, N. (2015). Sprache modellieren. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 59-69). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lorenz, J. (2016). *Kinder begreifen Mathematik. Frühe mathematische Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Ludwig, Ch. (2008). *Musik und Sprache im Kita-Alltag. Deutsches Jugendinstitut e. V.* Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_9712_Musik_und_Sprache_imKitaAlltag.pdf/

- Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Minkenberg, H. (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*. Frankfurt am Main und New York: P. Lang.
- Mittmann, E. (2015). Musizieren mit hörgeschädigten Kindern. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 99-112). Wien: Springer-Verlag.
- Mohr, A. (2014). *Handbuch der Kinderstimmgebung*. Mainz: Schott Music GmbH & Co.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. In *Cerebral Cortex*, 19 (3), 712-723.
- Nickel, S. (2013). Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 501-513). Wiesbaden: Springer VS.
- Oerter, R. & Lehmann, A. C. (2009). Musikalische Begabung. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 88-104). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sallat, St. (2020). Sprachförderung und Musik. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 381-396). Berlin: Springer.
- Schmitt, R. (2001). Musik. In W. Einsiedler, M. Götz; H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 532-543). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneidewind, R. (2011). *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens*. Wiesbaden: Reichert.
- Schnorr, B. (2019). *Soziale Herkunft und Bildungssprache: Humankapitalinvestitionen in deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, L. & Keller, H. (2012). *Alltagsbasierte Sprachbildung* (nifbe-Themenhefte). Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Alltagsbasierte_Sprachbildung_online.pdf
- Spychiger, M. (2010). Kinderkultur, musikalische Bildung und das Ethos der Differenz. In K. Schmidt & G. Schmidt-Oberländer (Hrsg.), *MusikKultur in der Kindheit. Fachtexte zu einer interdisziplinären Tagung von Pädagogen der frühen Kindheit, Elementarpädagogen und Schulmusikern und zur Evaluation des Bundesmodellprojektes ‚Musikkindergarten‘* (S. 103-126). Marburg: Tectum.
- Stadler Elmer, S. (2011). Entwicklung des Singens. In: B. Herbert, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 144-161). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Steinbach, A. (2016). Mit Kindern über Musik sprechen. Impulse aus der qualitativ-empirischen Interviewforschung. In *Frühe Bildung*, 5 (3), 134-141.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68-98). Berlin: de Gruyter.
- Steinig, W. (2020). Bildungssprache in Elternhaus und Schule. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50, 47-70.
- Stratmann, M. & Beck-Neckermann, J. (2018). *MIKA – Musik im Kita-Alltag. Konzept über Voraussetzungen, Grundlagen und praktische Ausgestaltung von MIKA – Musik im Kita-Alltag*. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/2017_MIKA-Konzept.pdf
- Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2005). Intention reading and imitative Learning. In S. Hurley & N. Chater (Hrsg.), *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (S. 133-148). Cambridge: The MIT Press.
- Tracy, R. (2009). Was Kinder erwerben. In Tracy, R., Lemke, V. (Hrsg.), *Sprache macht stark* (S. 39-77). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Vogt, F. & Zumwald, B. (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 42-49). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Walter-Laager, C., Kammerhofer, S., Pfiffner, M., Luthardt, J. & Bosshart, E. (2019). Das Elementare in der Elementarpädagogik. Exemplarische Darstellung eines musikbezogenen Forschungsprojektes: MumiK - Musizieren mit Kindern. In A. M. Kalcher & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen* (S. 57-68). Wien: LIT.
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation* (OECD Publishing). Verfügbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-sake_9789264180789-en#page130/
- Zaiser, D. (2005). *Musik und Rhythmik in der Sprachförderung: Expertise erstellt im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V.* Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Musik_Zaiser.pdf

Zehnbauer, A. & Jampert, K. (2009). Sprachförderung in allen Bildungsbereichen: Das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 127-148). Münster: Waxmann.

Zehnbauer, A. (2009). Musik und Sprache. In Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.), *Kinder-Sprache stärken! Wie viel Sprache steckt in Musik und Medienarbeit?* (S. 11-38). Weimar: Verlag das Netz.

Ziegenrucker, W. (2012). *ABC MUSIK: Allgemeine Musiklehre*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Christina Bachner, Tanja Sonnleithner, Claudia Geißler,
Angelika Holzer, Anna Maria Kalcher,
Eva Pözl-Stefanec, Catherine Walter-Laager

MUSIK

GUTE INTERAKTIONSQUALITÄT

SICHERN UND SPRACHLICH BEGLEITEN

