

# **Ästhetische Erziehung in Deutschland und Südkorea**

Eine vergleichende Studie zur Musikerziehung im Kindergarten

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

**Ji Hyun Jun, M.A.**

aus Seoul

Tübingen

2016

Tag der mündlichen Prüfung:

14.03.2017

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachterin:

Professorin Dr. Sigrid Karin Amos

2. Gutachterin:

Professorin Dr. Anne Rohstock

# Danksagung

Die vorliegende Dissertation entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und beim Prüfungsamt der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Tübingen.

Den zahlreichen Personen, die mich während der Promotionszeit begleitet und unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken:

Mein besonderer Dank gilt zunächst meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Sigrid Karin Amos, für ihre uneingeschränkte Unterstützung und ihre persönliche Aufmerksamkeit bei der Betreuung dieser Arbeit. Über einen Zeitraum von mehreren Jahren habe ich als Mitarbeiterin an ihrem Lehrstuhl durch fachliche Diskussionen und außerfachliche Gespräche wissenschaftlich und persönlich sehr viel von ihr lernen dürfen. Ihre freundliche, hilfsbereite und warme Persönlichkeit wird mir immer ein Vorbild sein. Ebenfalls herzlich bedanken möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Anne Rohstock für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens sowie bei Herrn Prof. Dr. Reinhard Johler für sein Mitwirken in der Prüfungskommission.

Den vielen mitdenkenden Kolleginnen und Kollegen aus dem Forschungskolloquium möchte ich ebenfalls danken. Ihre Kritik und Anregungen waren eine ideale Möglichkeit, meine Dissertation zu überprüfen und vor allem das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung weiterzuentwickeln.

Mein ganz besonderer Dank gilt M.A. Bert Klein, der durch motivierenden Zuspruch, stete Hilfsbereitschaft, fachliche Diskussionen und konstruktive Anregungen sowie durch sorgfältiges Korrekturlesen zum Gelingen der Arbeit beitrug.

Auch Dr. Maike Sigel und M.A. Sandra Baskiewicz danke ich für zahlreiche konstruktive fachliche Diskussionen, die ebenso wie ihre Tipps zu formalen Aspekten der schriftlichen Ausarbeitung eine wertvolle Hilfe geleistet haben. Außerdem danke ich M.A. Hediye Kheredmand für die Transkription der drei deutschsprachigen Interviews.

Schließlich möchte ich an dieser Stelle meinen Eltern, Geschwistern sowie meinem Ehemann

Sukmoon ganz herzlich danken. Sie haben mich auf meinem bisherigen Lebens- und Bildungsweg vorbehaltlos und unermüdlich unterstützt und gefördert. Ihr Verständnis und ihre oft endlose Geduld haben mir den notwendigen familiären Rückhalt zur Durchführung dieser Arbeit gegeben. Diese Arbeit ist ihnen gewidmet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	1
1. Thema der Arbeit .....	1
2. Fragestellung .....	4
3. Stand der Forschung.....	5
4. Aufbau der Arbeit.....	7
5. Methodik .....	8
5.1 Vergleichende Erziehungswissenschaft als Methode.....	8
5.2 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit .....	11
<b>I. Geistesgeschichtliche Traditionen in Deutschland und Südkorea</b> .....	12
<b>1. Ästhetische Erfahrung, Erziehung und Bildung im Westen</b> .....	12
1.1 Theorie der ästhetischen Erziehung bei Friedrich Schiller.....	15
1.1.1 Friedrich Schiller (1759-1805): Leben und Werk .....	15
1.1.2 Schillers ästhetische Theorie.....	15
1.2 Theorie der ästhetischen Erziehung bei John Dewey .....	18
1.2.1 John Dewey (1859-1952): Leben und Werk.....	18
1.2.2 Deweys ästhetische Theorie.....	19
<b>2. Die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) in Ostasien</b> .....	22
2.1 Die Entwicklung der Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) im Konfuzianismus	22
2.1.1 Leben des Konfuzius.....	22
2.1.2 Gesellschaftlicher Hintergrund .....	24
2.1.3 Bedeutung der Bildung .....	26
2.1.4 Ritus-Musik-Lehre .....	27
2.1.4.1 Die Ritus-Musik-Lehre als Regierungsinstrument .....	27
2.1.4.2 Musik als Bildungsmittel .....	28
2.1.4.3 Die Ritus-Musik-Lehre als gesellschaftliches Prinzip.....	29
2.1.4.4 Die konfuzianische Musiktheorie .....	29
2.1.5 Menschlichkeit und Selbstkultivierung.....	30

2.1.6 Individualistische Philosophie des Menzius .....	31
2.2 Die Musik in der Zeit der Joseon-Dynastie (1392-1910) in Korea .....	33
<b>3. Zusammenfassung</b> .....	36
<b>II. Organisatorische Rahmenbedingungen der Früh- und Elementarpädagogik und Ausbildung des pädagogischen Personals</b> .....	38
<b>1. Deutschland</b> .....	38
1.1 Rechtliche Grundlagen .....	38
1.2 Trägerschaft .....	41
1.3 Praxis der Kindertageseinrichtungen im Alltag.....	44
1.3.1 Betreuungs- und Betriebsformen und Tagesablauf.....	44
1.3.2 Gruppenstruktur in Kindertageseinrichtungen.....	46
1.4 Die Ausbildung des pädagogischen Personals .....	48
1.4.1 Tätige Personen in Kindertageseinrichtungen .....	48
1.4.2 Ausbildungsgänge des pädagogischen Personals .....	50
1.4.2.1 Fachschulausbildung.....	50
1.4.2.2 Hochschulstudium .....	56
<b>2. Südkorea</b> .....	62
2.1 Rechtliche Grundlagen .....	62
2.2 Trägerschaft .....	65
2.3 Kindergartenpraxis im Alltag .....	69
2.3.1 Betriebsformen und Tagesablauf .....	69
2.3.2 Klassenstruktur im Kindergarten .....	71
2.4 Die Ausbildung des pädagogischen Personals .....	73
2.4.1 Tätige Personen in Kindergärten .....	73
2.4.2 Ausbildungsgänge des pädagogischen Personals .....	75
2.4.2.1 Curriculum an der Universität .....	77
2.4.2.2 Curriculum an der Fachhochschule (Junior College) .....	81

<b>3. Zusammenfassung</b> .....	82
<b>III. Pädagogische Konzeptionen sowie Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten</b> .....	83
<b>1. Pädagogische Konzeptionen der Kindergärten</b> .....	83
<b>1.1 Situationsansatz</b> .....	83
1.1.1 Ideengeschichtliche Wurzeln .....	83
1.1.2 Grundgedanken des Situationsansatzes .....	84
1.1.3 Die Rolle des Erziehers im Situationsansatz .....	86
<b>1.2 Montessori-Pädagogik</b> .....	89
1.2.1 Maria Montessori (1870-1952): Leben und Werk.....	89
1.2.2 Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.....	90
1.2.2.1 Der immanente Bauplan .....	90
1.2.2.2 Die sensiblen Perioden.....	91
1.2.2.3 Polarisierung der Aufmerksamkeit .....	92
1.2.2.4 Die vorbereitete Umgebung.....	93
1.2.2.5 Entwicklungsmaterialien.....	94
1.2.3 Die Rolle des Erziehers in der Montessori-Pädagogik .....	97
<b>1.3 Waldorfpädagogik</b> .....	99
1.3.1 Rudolf Steiner (1861-1925): Leben und Werk .....	99
1.3.2 Grundgedanken der Waldorfpädagogik: Anthroposophie und Waldorfpädagogik .....	101
1.3.2.1 Die Dreigliederung des menschlichen Organismus und die Lehre von den Wesensgliedern des Menschen.....	102
1.3.2.2 Die Lehre von Reinkarnation und Karma.....	104
1.3.2.3 Die Entwicklung und Erziehung des Kindes .....	104
1.3.2.4 Die Rolle des Erziehers in der Waldorfpädagogik.....	106

<b>2. Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten</b> .....	108
<b>2.1 Deutschland</b> .....	108
2.1.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertages- einrichtungen.....	108
2.1.1.1 Allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich .....	109
2.1.1.2 Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertages- einrichtungen.....	109
2.1.1.2.1 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung .....	109
2.1.1.2.2 Bildungsbereiche .....	110
2.1.1.2.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit/Qualitätsentwicklung .....	111
2.1.1.3 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele .....	113
2.1.1.4 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich .....	114
2.1.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen .....	115
2.1.2.1 Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit: Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung .....	115
2.1.2.2 Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung .....	116
2.1.2.3 Motivationen des Kindes sowie Bildungs- und Entwicklungsfelder.....	116
2.1.2.3.1 Motivationen des Kindes .....	116
2.1.2.3.2 Bildungs- und Entwicklungsfelder .....	117
<b>2.2 Südkorea</b> .....	120
2.2.1 Das Kindergartencurriculum („Nuri-Curriculum“) .....	120
2.2.1.1 Allgemeine Beschreibung des Kindergartencurriculums.....	120
2.2.1.1.1 Leitlinien zur Strukturierung des Kindergartencurriculums.....	120
2.2.1.1.2 Zweck und Ziele des Kindergartencurriculums.....	120
2.2.1.1.3 Gestaltung und Betrieb .....	121
2.2.1.1.4 Lehr- und Lernmethoden .....	122
2.2.1.1.5 Evaluation.....	123
2.2.1.2 Curriculum für die verschiedenen Altersstufen .....	124



2.2.1.2.1 Ziele der fünf Bereiche des Curriculums für die Altersstufen der Drei- bis Fünfjährigen.....	124
2.2.1.2.2 Inhalte der fünf Bereiche des Curriculums für die Altersstufen der Drei- bis Fünfjährigen.....	127
<b>3. Zusammenfassung.....</b>	<b>134</b>
<b>IV. Musikpädagogische Konzeptionen bedeutender Pädagogen und die Rolle traditioneller Musikformen im Elementarbereich .....</b>	<b>135</b>
<b>1. Musikpädagogische Konzeptionen bedeutender Pädagogen .....</b>	<b>135</b>
<b>1.1 Èmile Jaques-Dalcroze (1865-1950) .....</b>	<b>135</b>
1.1.1 Leben und Werk.....	135
1.1.2 Musikpädagogische Elemente des Jaques-Dalcroze.....	137
1.1.2.1 Rhythmisch-musikalische Erziehung (kurz: Rhythmik).....	137
1.1.2.2 Solfège .....	139
1.1.2.3 Improvisation .....	140
<b>1.2 Zoltán Kodály (1882-1967) .....</b>	<b>141</b>
1.2.1 Leben.....	141
1.2.2 Musikalische Werke und Schriften .....	142
1.2.3 „Kodály-Methode“: Singen und relative Solmisation .....	143
<b>1.3 Carl Orff (1895-1982).....</b>	<b>147</b>
1.3.1 Leben.....	147
1.3.2 Musikalische Werke.....	147
1.3.3 Schulwerk .....	149
1.3.3.1 Rhythmische Übung.....	150
1.3.3.2 Melodische Übung .....	151
1.3.3.3 Elementare Bewegungserziehung.....	151
<b>1.4 Shinichi Suzuki (1898-1998) .....</b>	<b>153</b>
1.4.1 Leben.....	153

1.4.2 Grundprinzipien der Suzuki-Methode: .....	153
1.4.2.1 Muttersprachenmethode.....	153
1.4.2.2 Einzel- und Gruppenunterricht .....	154
1.4.2.3 Wiederholung.....	155
<b>1.5 Rudolf Steiner (1861-1925) .....</b>	<b>157</b>
1.5.1 Musikpädagogische Elemente Rudolf Steiners .....	157
1.5.1.1 Rhythmuserfahrung und Eurythmie.....	157
1.5.1.2 Reigen .....	159
<b>1.6 Maria Montessori (1870-1952) .....</b>	<b>161</b>
1.6.1 Musikpädagogische Elemente Maria Montessoris .....	161
1.6.1.1 Gehörsensibilisierung .....	162
1.6.1.2 Rhythmische Sensibilisierung.....	163
1.6.1.3 Melodische Sensibilisierung .....	164
1.6.1.4 Vermittlung von musiktheoretischem Wissen.....	164
<b>2. Traditionelle Musikformen im Elementarbereich .....</b>	<b>165</b>
<b>2.1 Deutschland.....</b>	<b>165</b>
2.1.1 Volksmusik in der Musikerziehung.....	165
2.1.1.1 Volksmusik und Folklore .....	165
2.1.1.2 Zur Geschichte des Volksliedes in Deutschland .....	166
2.1.1.3 Volksmusikpflege.....	168
<b>2.2 Südkorea.....</b>	<b>169</b>
2.2.1 Traditionelle Musik in der Musikerziehung .....	169
2.2.1.1 Zur Geschichte: Verdrängung der Tradition im Zeichen der westlichen Orientierung .....	169
2.2.1.2 Wiederbelebung der traditionellen Musikpflege.....	171
<b>3. Zusammenfassung.....</b>	<b>174</b>

<b>V. Beispiele aus der Praxis in Deutschland und Südkorea .....</b>	<b>176</b>
<b>1. Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>176</b>
1.1 Datenerhebungsmethode .....	176
1.2 Datenauswertungsmethode .....	178
<b>2. Codierung des Materials.....</b>	<b>181</b>
<b>2.1 Deutschland.....</b>	<b>181</b>
<b>2.1.1 Fallbeispiel: Frau Bauer.....</b>	<b>181</b>
2.1.1.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	181
2.1.1.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	185
2.1.1.3 Ziele und Auswirkungen .....	186
<b>2.1.2 Fallbeispiel: Frau Fischer.....</b>	<b>189</b>
2.1.2.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	189
2.1.2.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	192
2.1.2.3 Ziele und Auswirkungen .....	194
<b>2.1.3 Fallbeispiel: Frau Müller .....</b>	<b>196</b>
2.1.3.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	196
2.1.3.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	198
2.1.3.3 Ziele und Auswirkungen .....	200
<b>2.2 Südkorea.....</b>	<b>202</b>
<b>2.2.1 Fallbeispiel: Frau Kim.....</b>	<b>202</b>
2.2.1.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	202
2.2.1.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	206
2.2.1.3 Ziele und Auswirkungen .....	208

<b>2.2.2 Fallbeispiel: Frau Lee</b> .....	210
2.2.2.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	210
2.2.2.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	212
2.2.2.3 Ziele und Auswirkungen .....	215
<b>2.2.3 Fallbeispiel: Frau Park</b> .....	217
2.2.3.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten.....	217
2.2.3.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals .....	221
2.2.3.3 Ziele und Auswirkungen .....	222
<b>3. Vergleich der Fälle</b> .....	224
3.1 Die musikalische Arbeit im Rahmen der pädagogischen Konzeptionen .....	224
3.2 Professionalität des pädagogischen Personals .....	225
3.3 Ziele und Auswirkungen .....	228
<b>VI. Abschließende Reflexion der Ergebnisse und Ausblick</b> .....	230
<b>1. Unterschiedliche ästhetische Traditionen</b> .....	230
<b>2. Montessori- und Waldorfkindergärten</b> .....	233
<b>3. Öffentliche Kindergärten</b> .....	234
<b>4. Unterschiedliche Gruppen- und Klassenstruktur</b> .....	234
Literaturverzeichnis .....	236
Tabellenverzeichnis .....	254
Abbildungsverzeichnis .....	255
Interviewleitfaden.....	256

# Einleitung

## 1. Thema der Arbeit

Jedes Kind ist musikalisch empfänglich und ausdrucksfähig. Bereits vor ihrer Geburt können Kinder hören. Sie reagieren auf Musik, auf Klänge, Töne und Geräusche (vgl. Kreusch-Jacob 2006, S. 9). In den ersten zwei Lebensjahren sind Kleinkinder in der Lage, Melodien wiederzuerkennen und Laute nachzuahmen. Zudem können sie zwischen musikalischen und nichtmusikalischen Klängen unterscheiden. Im dritten Lebensjahr sind die musikalischen Fähigkeiten bereits weit entwickelt. Lieder werden nachgesungen. Einfache musikalische Begriffe wie laut/leise, langsam/schnell und hoch/tief können verstanden werden (vgl. Kim, Young-Yeon 2002, S. 74-76).

Aus der tiefgreifenden Bedeutung des Musikalischen erwächst eine Verpflichtung, der sich Bildungssysteme in aller Welt zu stellen haben. Sowohl in Deutschland als auch in Südkorea ist Musik im Rahmen der vorschulischen Bildungspläne fest verankert.<sup>1</sup> Schon der Begründer des Kindergartens, Friedrich Fröbel (1782-1852) konzipierte einen eigenen Bereich Musik und Musikerziehung für das Kindergartenkind.<sup>2</sup> Er wollte eine familienergänzende Einrichtung schaffen, welche ein Fundament der Erziehung, Bildung und Betreuung legte, das die Familie allein nicht geben konnte. Dies galt insbesondere für die musikalische Bildung (vgl. Nordmann 1996, S. 41f.).

In heutiger Zeit hat neben dem musisch-ästhetischen Bereich die kognitive Förderung der Kinder an Bedeutung gewonnen (Sprachförderung und frühes Lesen, mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung). Dies gilt in Deutschland vermehrt in der Folge der PISA-Debatte ab dem Jahr 2000. In Südkorea dagegen gibt es traditionell eine intensivere frühkindliche kognitive Förderung. Beiden Ländern ist indes die Auffassung gemeinsam, dass ganzheitliches Lernen eine einseitige Entwicklung des Kindes vermeidet. Kognitive, soziale,

---

<sup>1</sup> In Deutschland im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK), in Südkorea im Rahmen des Kindergarten-curriculums.

<sup>2</sup> Hierzu gehören etwa seine Mutter- und Koselieder (1844).

emotionale und motorisch-körperliche Fähigkeiten sollen gleichermaßen gefördert werden. Dabei spielt die musisch-ästhetische Bildung und speziell die Musikerziehung eine entscheidende Rolle.

Der Musikpädagoge Wilfried Gruhn beschreibt die Bedeutung von Musik für die frühkindliche Entwicklung folgendermaßen:

Kinder brauchen Musik - [...] - sie brauchen Töne, die klingen und sich rhythmisch bewegen. Sie brauchen es für die Entwicklung ihrer Sinne, für ihr kreatürliches Wohlbefinden, für ihre allmählich wachsende Erfahrung von Raum und Zeit und für die Vorstellung musikalischer Strukturen, die im Bewusstsein verankert werden. (Gruhn 2003, S. 91)

Musik hat einerseits eine außermusikalische Funktion. Man erwartet von Musikerziehung nicht nur musikalische Ergebnisse, sondern auch positive Auswirkungen auf andere Bereiche, sogenannte Transfereffekte. Musik ist Mittel zur kognitiven, sozialen, emotionalen und motorisch-körperlichen Entwicklung. Andererseits wird Musik auch ein autonomer, eigenständiger Wert zugeschrieben.

In der öffentlichen Wahrnehmung dominiert jedoch die Seite der außermusikalischen Nützlichkeit. Dazu gehört insbesondere auch der Bereich der allgemeinen Sozialkompetenz. Musik wird bei Kindern häufig als Mittel zur Interaktion und Kommunikation eingesetzt:

Musik wird als ein Medium zur Kommunikation gesehen. Sie hat den Vorteil, daß sie eine Vielzahl an Möglichkeiten bietet, Kooperationsfähigkeit zu trainieren. Indem sich verschiedene Teilnehmer gemeinsam in eine musikalische Aktion einbringen, üben sie bereits soziale Verhaltensweisen und können sich neu erleben. (Nordmann 1996, S. 37)

Die Frage, inwieweit Musik das Sozialverhalten verbessert, ist Gegenstand einzelner Studien. Laut Ralph Schumacher gibt es bisher jedoch keine empirisch-wissenschaftlichen Belege für einen solchen Zusammenhang (vgl. Schumacher 2009, S. 63f.). Neben den sozialen Kompetenzen werden besonders große Hoffnungen in die kognitive Förderung gesetzt, mit Blick auf schulische Leistungen, Lernmotivation und schulrelevante Basiskompetenzen. Die öffentliche Debatte um die außermusikalische Wirkung von Musikerziehung wurde beeinflusst speziell durch zwei Studien, die Transfereffekte durch Musik untersuchen:

Die erste Studie erschien unter dem Titel „Music and spatial task performance“ im Jahr 1993

in der wissenschaftlichen Fachzeitschrift *nature*. Eine Forschergruppe um Frances Rauscher an der University of California führte räumliche IQ-Tests mit Studenten durch. Vorher wurde der Versuchsgruppe zehn Minuten lang Musik von Mozart vorgespielt (Sonate für zwei Klaviere in D-Dur, KV 448). Zwei Kontrollgruppen hörten stattdessen jeweils zehn Minuten lang eine Entspannungs-CD oder wurden Stille ausgesetzt. Die Versuchsgruppe mit der Musik Mozarts lag im Ergebnis durchschnittlich 8-9 IQ-Punkte höher als die beiden Kontrollgruppen. In weiteren Studien konnten die positiven Wirkungen des „Mozart-Effekts“ teilweise nicht eindeutig bestätigt werden (vgl. Jansen-Osmann 2006, S. 1f.).

Eine Langzeitstudie mit dem Titel „Zum Einfluss erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ führte Hans Günther Bastian (1944-2011) von 1992 bis 1998 an verschiedenen Berliner Grundschulen durch. Sie wurde im Jahr 2000 als Buch veröffentlicht („Musik(erziehung) und ihre Wirkung“). Es ging darin unter anderem um mögliche Transfereffekte durch intensive Musikerziehung „im kognitiven, sozialen, emotionalen, ästhetischen und psychomotorischen Bereich“ (Bastian 2000, S. 81). Bastian verglich die Entwicklung einer Versuchsgruppe aus fünf musikbetonten Grundschulen mit einer Kontrollgruppe aus zwei Grundschulen mit normalem Programm. Die Studie schien zu belegen, dass die erweiterte Musikerziehung auf die Entwicklung von Kindern deutlich positive Effekte ausübt und zwar sowohl hinsichtlich der Intelligenzförderung als auch sozialen Kompetenzen. Aufgrund der methodischen und interpretatorischen Vorgehensweise der Studie ist ihre Aussagekraft jedoch umstritten. Gleichwohl war die Studie auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene einflussreich und hat das gesellschaftliche Bewusstsein für die Bedeutung des Musikunterrichts gestärkt.

Ralph Schumacher führt in seinem Forschungsbericht „Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik (2007)“ aus, dass Musikunterricht eine Möglichkeit sein kann, kognitive Fähigkeiten zu fördern. Allerdings sei Musikunterricht nicht die einzige Möglichkeit und kein besonders schneller und einfacher Weg (vgl. Schumacher 2007, S. 10f.). Dies spricht dafür, dass in den Medien die Förderung der Entwicklung kognitiver Kompetenzen durch Musik und Musikerziehung teilweise überschätzt wird.

Die Musik kann dennoch wichtig und wertvoll als Bildungs- und Erziehungsmittel sein. Nur

ist es schwierig nachzuweisen, ob und inwieweit Musik und Musikerziehung bei Kindern tatsächlich nennenswert zur Intelligenz- und Persönlichkeitsförderung beiträgt; inwieweit aktives Musizieren ein wichtiger Bestandteil für eine motorisch-körperliche Entwicklung von Kindern sein kann; schließlich ob gemeinsames Musizieren in Chor und Orchester bei der Entwicklung sozialer Fähigkeiten besser abschneidet als etwa Theater- und Rollenspiele.

Man sollte jedoch vermeiden, den Wert von Musik und Musikerziehung nur auf außermusikalische Bereiche zu legen. Sie sollte nicht für bestimmte Ziele bzw. Leistungen instrumentalisiert werden, sondern Selbstzweck sein. Die Musik verliert nicht an Bedeutung, wenn sie hinsichtlich ihrer außermusikalischen Funktionalität keine so hohe Wertschätzung erfährt, da sie einen eigenen, immanenten Wert besitzt. Primär erleben und erkunden die Kinder in ihren musikalischen Tätigkeiten eine eigene musikalische Welt.

## **2. Fragestellung**

In der vorliegenden Arbeit wird die ästhetische Erziehung und speziell Musikerziehung in Kindergärten in Deutschland und Südkorea dargestellt. Dabei wird kein quantitativ-empirischer Ansatz wie bei den vorher genannten Studien (Mozart-Effekt, Bastian-Studie) gewählt, die außermusikalische Transfereffekte von Musik und Musikerziehung zum Gegenstand haben. Vielmehr wird eine deskriptive Bestandsaufnahme der Situation der Musikerziehung in beiden Ländern vorgenommen und anhand der Leitfadeninterviews empirisch überprüft und praxisnah beleuchtet. Es werden neben Ähnlichkeiten deutliche Unterschiede festgestellt und mögliche Gründe dafür herausgearbeitet und analysiert. Die beiden Fallstudien zu Deutschland und Südkorea werden zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei bleibt die grundlegende Annahme einer doppelten Bestimmbarkeit von Musikerziehung im Sinne von außer- und innermusikalischer Zielsetzung (Transfereffekte und Selbstzweck) im Hintergrund wirksam.

Verschiedene Faktoren beeinflussen die frühkindliche Musikerziehung in beiden Ländern. Es stellen sich folgende Fragen:

- Welche geistesgeschichtlichen Traditionen stehen als mögliche kulturelle Einflüsse im



Hintergrund des musisch-ästhetischen Bildungsbereichs?

- Welches sind die organisatorischen Rahmenbedingungen im Elementarbereich?
- Welche Rolle spielt die Ausbildung des pädagogischen Personals?
- Wie ist der Bildungsbereich „Musik“ organisatorisch eingeordnet?
- Welche pädagogischen und musikpädagogischen Konzepte sind wirksam?
- Welche Rolle spielt traditionelle Musik in der heutigen Musikerziehung?

### **3. Stand der Forschung**

Mehrere vergleichende Dissertationen wurden seit den 1990er Jahren im Bereich Musikerziehung und -unterricht in Deutschland und Südkorea verfasst:

Cho, Suni (1999): Zur Rezeption des Orff-Schulwerks in der Musikerziehung der Grundschule Südkoreas. München.

Ham, Hee-Ju (1990): Selbstverwirklichung im Musikunterricht. Eine vergleichende Untersuchung der Situation in koreanischen und deutschen Schulen. Köln.

Min, Kyung-Hoon (1997): Die Analyse der Schulmusikerziehung und der Musiklehrerausbildung in Südkorea sowie neue Konzeptionen im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Münster.

Park, Eun-Hyun (2001): Die Bedeutung westlicher Musik für die Musik und die Musikerziehung in Südkorea: dargestellt an Kompositionen von Sukhi Kang. Münster.

Die genannten Arbeiten behandeln alle die Musikerziehung von der Grundschulphase aufwärts bis zur Oberschule.

Die Musikerziehung im Vorschulbereich wird hingegen lediglich in der vergleichenden Arbeit von Stephanie Engl-Schlinkert „Kindergartenpädagogik in Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich ausgewählter pädagogisch relevanter Parameter zur Förderung von Kindern unter exemplarischer Einbeziehung der Dimensionen des Bildungsbereichs Musik“ aus dem Jahr 2009 untersucht. Die Arbeit legt den Schwerpunkt auf die allgemeine Kindergartenpädagogik und führt den Lernbereich Musik als illustrierendes Beispiel an.

Der empirische Forschungsteil umfasst Hospitationen und narrative Interviews in jeweils einer Kindertageseinrichtung in beiden Ländern. Didaktik und Methodik sowie Lerninhalte werden detailliert und umfassend beschrieben.

Insgesamt ist bei der Musikerziehung im Elementarbereich die Zahl der vergleichenden Studien zu Deutschland und Südkorea eher gering. Dem steht jedoch ein breiteres Feld allgemeiner internationaler Forschung gegenüber.

In Susan Youngs Aufsatz „Early childhood music education research: An overview“ lassen sich zwei Trends der neueren Forschung erkennen, die für die vorliegende Dissertation relevant sind. Einerseits erweitert sich das Forschungsinteresse, das traditionell meistens auf Kinder des weißen Mittelstandes in Amerika und Westeuropa konzentriert war, vermehrt in Richtung auf verschiedene Länder und Kulturen. Dies wird anhand der von Young aufgeführten Forschungsbeiträge deutlich (Auszug, vgl. Young 2016, S. 9-21):

Andango, E., & Mugo, J. (2007). Early childhood music education in Kenya: Between broad national policies and local realities. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 43–52.

Ilari, B. (2007). Music and early childhood in the Tristes Tropiques: The Brazilian experience. *Arts Education Policy Review*, 109(2), 7–18.

Lum, C.-H. (2016). The influence of parental goals and practices on children’s musical interests and development: A perspective on Chinese families in Singapore. In B. Ilari & S. Young (Eds.), *Children’s home musical experiences across the world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Lum, C.-H., & Whiteman, P. (Eds.). (2012). *Musical childhoods of Asia and the Pacific*. Charlotte, NC: Information Age.

Miya, F. (2007). Using African Indigenous knowledge systems in early childhood music education. In K. Smithrim & R. Upitis (Eds.), *Listen to their voices: Research and practice in early childhood music* (pp. 161–181). Waterloo, Canada: Canadian Music Educators’ Association.

Whiteman, P. (2014). The complex ecologies of early childhood musical cultures in Australia and Hawaii. In P. S. Campbell & T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children’s musical cultures*. New York, NY: Oxford University Press.

Andererseits hat in den letzten zwanzig Jahren das Interesse an Migrationsphänomenen zugenommen. Dies schlägt sich nach Young in einigen neueren Studien über Kinder in

Familien von ethnischen Minderheiten sowie über Kinder mit Migrationshintergrund nieder (Auszug, vgl. Young 2016, S. 9-21):

Huynh, T. (2014). *Childhood songs: Views and values in the Vietnamese American home* (Unpublished master's thesis). University of Southern California, Los Angeles, CA.

Marsh, K. (2013). Music in the lives of refugee and newly arrived immigrant children in Sydney, Australia. In P. S. Campbell & T. Wiggins (Eds.), *The Oxford handbook of children's musical cultures* (pp. 492–509). New York, NY: Oxford University Press.

Wu, Y.-T. (2015, May). The socio-cultural musical environments and development of young children of the Chinese diaspora in London. Paper presented at the MERYC conference, Tallinn University, Estonia.

#### **4. Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in fünf Hauptkapitel:

Im ersten Kapitel werden geistesgeschichtliche Traditionen des Westens und Ostasiens für die musisch-ästhetische Bildung dargestellt. Im Westen lassen sich zwei grundlegende, gegensätzliche Traditionslinien unterscheiden: die im deutschsprachigen Raum vorherrschende Ästhetik Friedrich Schillers (1759-1805) und die im angelsächsischen Raum einflussreiche Lehre John Deweys (1859-1952). In Ostasien ist die historische Grundlage die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) aus der konfuzianischen Tradition.

Im zweiten Kapitel wird das Bildungssystem der Früh- und Elementarpädagogik in Deutschland und Südkorea dargestellt. Zunächst werden jeweils die organisatorischen Rahmenbedingungen angeführt: die rechtlichen Grundlagen, die Trägerschaft sowie die jeweilige Alltagspraxis. Anschließend wird das Ausbildungssystem des pädagogischen Personals in beiden Ländern erläutert. Wie (welche Fächer), wo (Institutionen) und als was (Art des Abschlusses) wird das pädagogische Personal ausgebildet? Schließlich wird die musikalische Ausbildung vorgestellt.

Im dritten Kapitel werden verschiedene pädagogische Konzepte der Kindergärten dargestellt: die Montessori-Pädagogik, die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, der auf Deutschland

beschränkte Situationsansatz sowie das Kindergartencurriculum aus Südkorea. Anschließend werden Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten in beiden Ländern erläutert. Dabei ist in Deutschland zwischen dem übergeordneten, bundesweiten Rahmenplan der Jugendministerkonferenz (JMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie den Bildungsplänen der einzelnen Länder (am Beispiel des baden-württembergischen Orientierungsplanes) zu unterscheiden. Dem steht in Südkorea das einheitliche Kindergartencurriculum gegenüber.

Im vierten Kapitel werden Didaktik und Methodik als zentrale Aspekte der Musikpädagogik am Beispiel prominenter Vertreter im 20. Jahrhundert vorgestellt: Èmile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Rudolf Steiner und Maria Montessori. Beide Länder, sowohl Deutschland als auch Südkorea, wurden von diesen musikpädagogischen Konzepten beeinflusst. Anschließend wird die Rolle traditioneller Musikformen in der Musikerziehung untersucht.

Im fünften Kapitel wird die musikalisch-ästhetische Erziehung im Kindergarten in Deutschland und Südkorea anhand von Befragungen des pädagogischen Personals (Leitfadeninterviews) empirisch untersucht. Dabei wird nach verschiedenen Trägerschaftsformen (öffentlich, frei) sowie nach pädagogischen Konzepten (Montessori, Waldorf) unterschieden. Insgesamt wurden sechs Interviews durchgeführt: in jedem Land jeweils an einem öffentlichen, einem Montessori- und einem Waldorfkindergarten. Anschließend werden die Ergebnisse zu beiden Ländern ausgewertet und verglichen.

## **5. Methodik**

### **5.1 Vergleichende Erziehungswissenschaft als Methode**

Die vorliegende Arbeit liegt thematisch im Bereich der international Vergleichenden Erziehungswissenschaft und bedient sich ihrer Methodik. Im Folgenden werden einige Grundlagen erläutert: Entstehungsgeschichte, begriffliche Einordnung, Organisationen sowie Aufgaben und Methoden.

## Die Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

1817 veröffentlichte der französische Revolutionär Marc-Antoine Jullien (1775-1848) eine Programmschrift über das akademisch-pädagogische Arbeitsfeld der *éducation comparée*. In der Rezeption der grundlegenden Schrift gab es allerdings eine große Verzögerung. Erst 1954 wurde sie unter dem Titel ‚Vergleichende Erziehung‘ von Hans Espe ins Deutsche übersetzt. 1962 wurde sie auf Französisch als Faksimile neu herausgegeben. Die Programmschrift gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil umfasst Einrichtungen, Aufgaben, Methoden und Hindernisse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Der zweite Teil beschäftigt sich mit Julliens empirischer Methode einschließlich der von ihm konzipierten Fragebögen (vgl. Adick 2008, S. 15-20).

## Der Begriff der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Eine umfassende Begriffsbestimmung des vorliegenden Gegenstandes gibt Cristina Allemann-Ghionda. Demnach ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft „eine besondere Spielart der Erziehungswissenschaft, die Phänomene und Fragestellungen um Bildung, Erziehung [...] und Pädagogik [...] nicht lediglich im Rahmen einer Nation und einer kulturellen Tradition beschreibt, analysiert und diskutiert. Vielmehr werden [diese] vor einem internationalen oder einem globalen Horizont betrachtet. Der Modus des Vergleichs (international, intranational, interregional, interkulturell) wird eingesetzt, weil man sich davon verspricht, präzisere Analysen und genaue Antworten hervorzubringen.“ (Allemann-Ghionda 2004, S. 80)

## Organisationen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Verschiedene internationale Organisationen wie die UNESCO (gegründet 1945), die UNICEF (1946) und die OECD (1961) haben zur Standardisierung der Vergleichsmethodik beigetragen (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S. 25f.)

Dazu kommt eine Reihe von wichtigen Institutionen im akademischen Bereich. Im Jahr 1956 wurde in den USA die ‚Comparative Education Society‘ (CES) gegründet, die 13 Jahre später erweiternd in ‚Comparative and International Education Society‘ (CIES) umbenannt wurde. Die ‚Comparative Education Society in Europe‘ (CESE) wurde im Mai 1961 in London

gegründet. Während einer CESE-Tagung in Berlin wurde aus einer Arbeitsgruppe der deutschen Fachvertreter eine Kommission gebildet, die 1963 zur Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) führte. Die CESE war zugleich eine der Gründungsgesellschaften des internationalen akademischen Dachverbandes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, des 1970 gegründeten ‚World Council of Comparative Education Societies‘ (WCCES). Im englischsprachigen Raum einschließlich Skandinaviens wird die Bezeichnung ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ bevorzugt, ansonsten überwiegt die kürzere Form ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (vgl. Adick 2008, S. 25-29).

### Aufgaben und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Vergleichende Erziehungswissenschaft zielt darauf, eine empirische Datenbasis für Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung zu gewinnen. Dies ermöglicht, Ähnlichkeiten und Unterschiede einzelner Bildungssysteme herauszufinden und Verallgemeinerungen herzuleiten. Sowohl das eigene Bildungswesen als auch nationale Eigenarten anderer Länder können so besser verstanden und die internationale Zusammenarbeit gefördert werden. Dadurch können Probleme und Problemlagen im Bildungsbereich erkannt und Lösungsansätze entwickelt werden (vgl. Robinsohn 1973, S. 313f.).

Eine wichtige Rolle beim methodischen Vorgang des Vergleichens spielt der Begriff des „tertium comparationis“. Dieses „Dritte des Vergleichs“ dient als Kriterium und neutrale Vergleichsbasis. Dabei soll vermieden werden, dass eines der beiden Vergleichsobjekte einseitig zum Maßstab des anderen gemacht wird. Das Auffinden der neutralen Vergleichsbasis ermöglicht ein besseres Verständnis der kulturellen Phänomene auf beiden betrachteten Seiten. Die Vergleichsbasis kann entweder eine quantitative, messbare Größe sein, wie der Wert auf einer Skala, oder etwas Qualitatives wie ein begrifflich-abstraktes Konzept (vgl. Waterkamp 2006, S. 194-197). Nach Franz Hilker lassen sich mehrere Stufen des Vergleichsvorgangs unterscheiden: 1. Deskription; 2. Interpretation; 3. Juxtaposition; 4. Komparation (vgl. Hilker 1962, S. 106-126):

1. Stufe (Deskription): Die zu vergleichenden pädagogischen Phänomene werden betrachtet und unter Berücksichtigung der Fachliteratur und primärer Quellen objektiv beschrieben.

2. Stufe (Interpretation): Diese Beschreibungen werden durch eine Reihe von Faktoren konkretisiert und präzisiert. Dabei spielen die Bereiche des Historischen, Wirtschaftlichen, Politischen und Sozialen eine besondere Rolle.

3. Stufe (Juxtaposition): Die Merkmale zweier oder mehrerer Vergleichsgegenstände werden in einer Übersicht nebeneinandergestellt, „so daß auf den ersten Blick die Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten hervortreten.“ (Hilker 1962, S. 121)

4. Stufe (Komparation): Ausgehend von der Juxtaposition wird etwas Allgemeingültiges hergeleitet. Daraus werden Hypothesen gewonnen, die wiederum an den gemachten Einzelbeobachtungen überprüft werden.

## **5.2 Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit**

Die allgemeine vergleichende Darstellung der musikalisch-ästhetischen Erziehung beider Länder wird im empirischen Teil (Kapitel V) durch qualitative Forschungsmethoden unterstützt.

In der vorliegenden Arbeit werden Leitfadeninterviews als Datenerhebungsmethode verwendet. Zunächst wird der Interviewleitfaden entwickelt. Anschließend werden die Interviews durchgeführt. Dann wird die Transkription erstellt. Als Auswertungsmethode wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, genauer die strukturierende Inhaltsanalyse eingesetzt. Die Transkriptionen werden laut dem Kodierleitfaden zusammengefasst und vergleichend ausgewertet. Eine genauere Beschreibung des Verfahrens erfolgt im Kapitel V.

# **I. Geistesgeschichtliche Traditionen in Deutschland und Südkorea**

Im vorliegenden Kapitel werden geistesgeschichtliche Traditionen für den musisch-ästhetischen Bildungsbereich in Deutschland und Südkorea untersucht. Zunächst werden exemplarisch die unterschiedlichen ästhetischen Konzepte von zwei einflussreichen Theoretikern im Westen vorgestellt: Friedrich Schiller und John Dewey. Anschließend wird die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) aus der ostasiatischen konfuzianischen Tradition und ihr Einfluss auf die Musik in der Zeit der Joseon-Dynastie (1392-1910) in Korea dargestellt.

## **1. Ästhetische Erfahrung, Erziehung und Bildung im Westen**

Der auf Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) zurückgehende Begriff ‚Ästhetik‘ leitet sich vom griechischen Wort *aisthesis* ab und bezeichnet die Lehre von der „sinnlichen Wahrnehmung“. Baumgarten veröffentlichte 1750/1758 sein zweibändiges Werk *Aesthetica*, wo er die Ästhetik als „Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis“ bestimmt und ihr einen gleichberechtigten Platz neben dem begrifflich-logischen Erkennen zuschreibt (vgl. Gil 2000, S. 35f.; G. E. Schäfer 2005, S. 13). Demgegenüber bedeutet das modernere Verständnis von Ästhetik als der „Wissenschaft vom Schönen“ bereits eine begriffliche Einengung im Sinne einer „Philosophie der Kunst“ (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 16).

Nach Klaus Mollenhauer gehört die Ästhetik weder dem theoretischen noch dem praktischen Bereich an, sondern bildet einen eigenständigen Modus (vgl. Mollenhauer 1996, S. 13). Um dem gerecht zu werden, plädiert Mollenhauer einerseits für einen erweiterten Empiriebegriff, der neben dem quantitativen und statistischen auch einen hermeneutischen Erfahrungszugang umfasst. Andererseits warnt er vor dem unkontrollierten Eindringen normativer und damit praktischer Kategorien in die Beschäftigung mit Kunst. Grundsätzlich ist es wichtig, zwischen moralischer und ästhetischer Erziehung zu unterscheiden. Bei ästhetischer Erziehung und Bildung hemmen moralische bzw. ethische Ansprüche unter Umständen das ästhetische Erleben und die Kreativität. Stattdessen empfiehlt Mollenhauer eine offene und sozusagen „ethnologische“ Haltung bei der Beschreibung kindlicher Betätigung im



ästhetischen Bereich (vgl. Mollenhauer 1996, S. 17f.; Dietrich u. a. 2012, S. 23).

In der pädagogischen Praxis stehen nach Cornelia Dietrich u. a. neben der Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkräfte die eigene Aktivität und individuelle Erfahrung des Kindes im Vordergrund. Hierbei ist die begriffliche Unterscheidung von Erziehung und Bildung zu berücksichtigen. Während Erziehung eher den von außen induzierten sozialen Lernprozess bezeichnet, ist Bildung gewissermaßen die innere Seite des sich selbst entwickelnden Subjektes. Ein Bildungsprozess kann von außen zwar angestoßen werden, das Subjekt ist jedoch wesentlich aktiv. Dies gilt in besonderer Weise für den ästhetischen Bereich, da die ästhetische Erfahrung dem Subjekt angehört und von außen nicht gelehrt werden kann. Dem Bildungsaspekt kommt somit gegenüber der bloßen „Erziehung“ eine besonders wichtige Rolle zu (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 22-26).

Schließlich grenzt Mollenhauer diesen Bereich des Ästhetischen für die pädagogische Praxis auf „Kunst“ im traditionellen Sinn ein. Es geht nicht um *aisthesis*, sinnliche Wahrnehmung an sich, sondern um die geschaffenen und als „gelingen“ geltenden Werke der westlichen, hauptsächlich europäischen Tradition. Der Grund hierfür scheint zu sein, dass Mollenhauer in diesen Werken das Postulat der „Autonomie der Kunst“ in besonderer Weise verwirklicht sieht (vgl. Mollenhauer 1996, S. 18f.). Ästhetische Erfahrungen können prinzipiell von allen Gegenständen ausgelöst werden. Bestimmte Objekte scheinen jedoch als Ausgangspunkt besonders geeignet zu sein, wie z. B. Werke der Kunst, der Musik, der Literatur usw. (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 19).

Ästhetische Wahrnehmung ist keine alltägliche sinnliche Wahrnehmung, die eine bloß praktisch-funktionale Bedeutung hat, sondern das Wahrnehmungserleben selbst rückt als bedeutungsvoll in den Mittelpunkt. Die Wahrnehmung ist gewissermaßen Selbstzweck (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 16). Ausgehend von dieser Idee einer autonomen Kunst betont Mollenhauer die Trennung zwischen Kunst und Alltag. Kunst ist ihrem Wesen nach nicht pragmatisch (vgl. Mollenhauer 1996, S. 20-22). Der Kern ästhetischer Erfahrung ist für Mollenhauer etwas Privates und Individuelles, im Gegensatz zum Bereich des Moralischen, wo es um Interaktion und zwischenmenschliches Verhalten geht (vgl. Mollenhauer 1996, S. 24-27).

Nach Dietrich, Krinninger und Schubert lassen sich vier Dimensionen ästhetischer Erziehung und Bildung unterscheiden: Fingerfertigkeiten, Alphabetisierung, Selbstaufmerksamkeit und Sprache (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 27).

### Fingerfertigkeiten

Bei „Fingerfertigkeiten“ geht es nicht um abstrakte, reflexive Tätigkeiten, sondern praktisch-konkrete Fähigkeiten im Umgang mit ästhetischen Materialien. Neben manuellen Fertigkeiten im wörtlichen Sinn gehört auch z. B. die Einübung der Stimme und die Sensibilisierung der Sinne zu diesen praktischen Fähigkeiten (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 28): Kinder „erwerben im alltäglichen Umgang mit Klängen, Lauten, Farben, Stoffen oder Sprache praktische Fähigkeiten der Differenzierung und Gestaltung ihres Verhältnisses zur Welt“ (Dietrich u. a. 2012, S. 28).

### Alphabetisierung

Unter „Alphabetisierung“ ist der Erwerb eines ästhetischen Vokabulars in den verschiedenen Kunstformen zu verstehen. Um sich ästhetisch mitteilen zu können, benötigt man ein Handlungswissen über Ausdrucksfähigkeit in der kulturellen Praxis (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 28f.).

### Selbstaufmerksamkeit

Bei „Selbstaufmerksamkeit“ geht es um das Wahrnehmen des eigenen ästhetischen Zustandes. Man fokussiert nicht die äußere Welt, sondern das durch sie ausgelöste innere Erleben (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 29f.).

### Sprache

Bei der „Sprache“ geht es um die reflexive Ebene der ästhetischen Urteile. Ästhetische Erfahrung wird thematisiert und artikuliert. Dies kann begrifflich-verbal oder auch nonverbal, etwa gestisch geschehen (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 30).

## **1.1 Theorie der ästhetischen Erziehung bei Friedrich Schiller**

### **1.1.1 Friedrich Schiller (1759-1805): Leben und Werk**

Friedrich Schiller wurde am 10. November 1759 in Marbach am Neckar als Sohn eines Wundarztes und Leutnants im Regiment von Herzog Karl Eugen von Württemberg (1737-1793) geboren und starb am 9. Mai 1805 in Weimar. Nach der Lateinschule in Ludwigsburg wollte er eigentlich evangelische Theologie studieren, um Pastor zu werden. Auf Befehl des Herzogs musste er jedoch 1773 in dessen Militärakademie „Karlsschule“ in Stuttgart eintreten. Dort studierte er anfangs Jura und wechselte dann zur Medizin über. Danach arbeitete er 1780 als Regimentsmedicus. 1781 wurde sein erstes Drama „Die Räuber“ veröffentlicht und 1782 in Mannheim uraufgeführt, wodurch er seinen Widerstandsgeist gegen die Tyrannei des deutschen Adels und sein Ideal der Freiheit zum Ausdruck brachte. Er floh wegen Schreibverbot aus Stuttgart nach Mannheim, wo er ab 1783 als Theaterdichter tätig war. Damals publizierte er seine Dramen „Die Verschwörung des Fiesco zu Genua“ (1783) und „Kabale und Liebe“ (1784). 1785 ging er nach Leipzig zu seinem Freund Christian Gottfried Körner (1756-1831) und im Anschluss nach Dresden. 1787 erschien sein Drama „Don Karlos“. Nach einem Jahr in Weimar trat er 1789 eine Professur an der Universität Jena an. Damals wurden auch verschiedene seiner historischen Schriften gedruckt. 1794 begann die enge Freundschaft und Zusammenarbeit zwischen Schiller und Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), den er zur Mitarbeit an seiner Zeitschrift „Die Horen“ gewann. 1797 wurde sein Gedicht „Der Handschuh“ veröffentlicht. 1799 zog er schließlich nach Weimar in die Nähe Goethes und setzte dort seine schriftstellerische Tätigkeit weiter fort: „Wallenstein“ (1800), „Maria Stuart“ (1801) und „Wilhelm Tell“ (1804) entstanden (vgl. Hofmann 2003, S. 15-22; Luserke-Jaqui 2005, S.605-621).

### **1.1.2 Schillers ästhetische Theorie**

1791 musste Schiller wegen Krankheit seine akademische Lehrtätigkeit aufgeben und wurde durch ein dreijähriges Stipendium des Herzogs Friedrich-Christian von Schleswig-Holstein-

Augustenburg (1765-1814) finanziert. Damit begann er seine intensive Beschäftigung mit philosophischen Studien, insbesondere der Philosophie Kants, dessen ästhetisches Hauptwerk „Kritik der Urteilskraft“ (1790) einen großen Einfluss auf Schillers ästhetische Schriften ausübte (vgl. Hofmann 2003, S. 96): „Kallias-Briefe“ (1793), „Über Anmut und Würde“ (1793) und „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795). In den „Kallias-Briefen“ an seinen Freund Körner wird Schönheit als „Freiheit in der Erscheinung“ bestimmt (vgl. J. Schäfer 2005, S. 17). Im Anschluss entstand die Schrift „Über Anmut und Würde“ als Auseinandersetzung mit ästhetischen und moralphilosophischen Fragestellungen. Dort wird der Mensch als doppeltes Wesen aus Sinnlichkeit und Vernunft betrachtet, welche ihre Versöhnung in der „schönen Seele“ finden (vgl. J. Schäfer 2005, S. 20-24).

### Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795)

Schiller veröffentlichte seine 27 Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ 1795 in der Zeitschrift „Die Horen“. Bereits 1793 hatte er eine Reihe von Briefen mit seinen Überlegungen über das Schöne und die Kunst verfasst, um seinem Gönner Herzog Friedrich-Christian für sein großzügiges Stipendium zu danken. Diese Briefe an den Herzog waren jedoch 1794 durch einen Brand in dessen Schloss zerstört worden und wurden nun anhand von erhaltenen Entwürfen und Abschriften in einer überarbeiteten Form von Schiller neu herausgegeben (vgl. J. Schäfer 2005, S. 26; Hofmann 2003, S. 97).

Schillers Briefe sind eine Antwort auf die Unruhen der Französischen Revolution (1789-1794). Schiller war über den Verlauf der Revolution zutiefst enttäuscht, da die hehren Ideale der aufgeklärten Vernunft, in deren Zeichen sie begonnen worden war, in Exzesse blutiger Gewalt umschlugen (vgl. Velthaus 2002, S. 29; Luserke-Jaqui 2005, S. 412f.). Er war sich bewusst, dass seine idealistischen Gedankengänge über die Erziehung des Menschen durch Schönheit und Kunst in scharfem Gegensatz zum damaligen Zeitgeist standen:

Ich hoffe, Sie zu überzeugen, daß diese Materie weit weniger dem Bedürfnis als dem Geschmack des Zeitalters fremd ist, ja daß man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert. (Schiller 1946, S. 12, 2. Brief)

Anstatt „Freiheit“ in staatlicher Unterdrückung von oben zu verordnen, soll der Einzelne in

den Stand versetzt werden, sich selbst zu befreien (vgl. Velthaus 2002, S. 29).

Schiller unterscheidet zwei grundlegende Triebe des Menschen: Stofftrieb und Formtrieb. Der Stofftrieb entspricht dem „physischen Dasein“ des Menschen, strebt nach Glückseligkeit und ist von Gefühlen, Sinnlichkeit, Leben und Passivität gekennzeichnet. Der Formtrieb hingegen entspricht dem „absoluten Dasein“ des Menschen, strebt nach Vollkommenheit und ist geprägt von Vernunft, Prinzipien, Gestalt und Aktivität (vgl. Luserke-Jaqui 2005, S. 427f.; Dietrich u. a. 2012, S. 41f.). Die einseitige Ausprägung nur eines der beiden Triebe war für Schiller ein Übel und hauptverantwortlich für die Schrecken der Französischen Revolution.

Erst die Schönheit bzw. das Ästhetische ermöglicht die Verbindung und Versöhnung von beiden Trieben und sorgt für einen Ausgleich. Der Mensch wird „veredelt“:

Durch die schmelzende Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet; durch die schmelzende Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt, und der Sinnenwelt wiedergegeben. (Schiller 1946, S. 83, 18. Brief)

Dabei soll der Ausgleich nicht durch Drosselung der Triebe entstehen, sondern im Gegenteil durch gleichzeitige Stärkung beider Seiten (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 40f.). Dies ist nach Schiller die Voraussetzung für Freiheit und damit für Menschsein in einem emphatischen Sinn. Diese Verbindung und Versöhnung in einem „ästhetischen Zustand“ stellt sich nach Schiller insbesondere im Modus des Spiels ein, wo der Mensch sich selbst als freies Wesen erlebt (vgl. J. Schäfer 2005, S. 31; Velthaus 2002, S. 32):

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. (Schiller 1946, S. 74, 15. Brief)

Dem Spielmodus eng verwandt ist die Welt der Kunst, da sich hier die Schönheit ebenso im Ausgleich von Form- und Stofftrieb verwirklicht. Nach Schiller ist Kunst „lebende Gestalt“, also eine Verbindung von Leben (Stofftrieb) und Gestalt (Formtrieb). Bei Kunstwerken sind somit immer beide Triebe beteiligt. Kunst ist demnach nicht primär als moralische Anleitung, sondern als Form der Freiheit von allen physischen und moralischen Zwängen anzusehen (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 42f.; J. Schäfer 2005, S. 59). Nach dieser Auffassung ermöglicht es die Kunst dem Menschen, in gewisser Weise die Offenheit und „Bestimmbarkeit“ wieder zu

erlangen, die er einmal im Zustand der frühen Kindheit besaß. Während das Kleinkind jedoch noch passiv und hilflos war, ist der Erwachsene aktiv und fähig zur Gestaltung. Schiller spricht hierbei von „aktiver Bestimmbarkeit“ (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 43-45):

[Wenn] man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muß man diesen Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den ästhetischen heißen. (Schiller 1946, S. 97, 20. Brief)

## **1.2 Theorie der ästhetischen Erziehung bei John Dewey**

### **1.2.1 John Dewey (1859-1952): Leben und Werk**

John Dewey war ein US-amerikanischer pragmatischer Philosoph und Psychologe, Pädagoge und Bildungsreformer. Er wurde am 25. Oktober 1859 in der Industriestadt Burlington in Vermont als Sohn eines Geschäftsinhabers für Lebensmittel, später für Tabakwaren geboren und starb am 1. Juni 1952 in New York City. Seine Kindheit sowie Schul- und Studienzeit verbrachte er hauptsächlich in Burlington, bis er 1879 an der Universität von Vermont sein Studium absolvierte. Danach arbeitete er für zwei Jahre als High-School-Lehrer in Oil City in Pennsylvania und dann noch für ein Jahr als Dorfschullehrer in Vermont. Ab 1882 vertiefte er sein Philosophiestudium an der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore, wo er seine Lehrer Charles Sanders Peirce (1839-1914), Granville Stanley Hall (1846-1924) und George Sylvester Morris (1840-1889) kennenlernte. Unter dem starken Einfluss von Morris, einem Neu-Hegelianer, promovierte er 1884 mit der Arbeit „The Psychology of Kant“. 1884 bis 1894 war er als Dozent an den Universitäten von Michigan und Minnesota tätig, wo er Philosophie und Logik unterrichtete. 1894 wurde Dewey Professor und Leiter der Abteilung für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität von Chicago, wo er 1896 eine Versuchsschule für Pädagogik, die ‚Laboratory School‘ gründete, um seine experimentalistisch-praxisorientierte Erziehungsmethode zu erproben. 1904 verließ er Chicago, da er Probleme mit der Verwaltung und Finanzierung der Versuchsschule hatte. 1905 nahm er eine Stelle als Philosophieprofessor an der Columbia Universität in New York City an und wurde dort 1930 emeritiert (vgl. Amos 2012, S. 267; Bohnsack 2005, S. 12-16; Raters-Mohr 1994, S. 9f.).

Seine philosophischen Gedanken entwickelten sich in drei Phasen: Die erste Phase orientierte sich an deutschem idealistischen Gedankengut. In der zweiten Phase wandelte sich seine philosophische Denkweise hin zu „praktischen Problemen des Menschen“ und zu pragmatistischen oder instrumentalistischen Problemlösungen. In dieser Phase publizierte er mehrere Werke mit teils praktisch-pädagogischen Fragestellungen oder Zielsetzungen: „The School and Society“ (1899), „The Child and the Curriculum“ (1902), „Ethics“ (1908) und „How We Think“ (1910). Die dritte Phase wurde geprägt von Deweys besonderer Erfahrungskonzeption anhand seiner Kritik der philosophischen Tradition, verstanden als „Idealismuskritik“ sowie von seiner neuen Methode, der „neuen Metaphysik“. Die Schriften „Experience and Nature“ (1925) und „Art as Experience“ (1934) entstanden (vgl. Amos 2012, S. 267f.; Bohnsack 2005, S. 16; Raters-Mohr 1994, S. 8-27).

## **1.2.2 Deweys ästhetische Theorie**

Um Deweys Ästhetiktheorie zu verstehen, ist ein Blick auf seinen Demokratie- und Erfahrungsbegriff erforderlich. Demokratie ist bei Dewey nicht nur als Regierungsform sondern als umfassende Lebensweise anzusehen, die sich auf alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens erstreckt. Demokratie sichert Chancengleichheit und ermöglicht es allen Mitgliedern der Gesellschaft, freie und individuelle Personen zu werden (vgl. Bohnsack 2005, S. 43f.).

John Dewey betont in seinem Buch „Art as Experience“ (1934), dass Kunst nicht nur für die Eliten sei und übt dort auch Kritik an der Trennung zwischen Kunst und alltäglicher Erfahrung. Er versucht daher, Kunst mehr im Alltag zu verankern und dadurch die ästhetischen Dimensionen und Erfahrungsräume zu erweitern:

Die Zweige der Kunst, denen der Durchschnittsmensch unserer Tage vitalstes Interesse entgegenbringt, werden von ihm nicht zur Kunst gezählt: Zum Beispiel Filme, moderne Tanzmusik, Comics und allzu oft auch Zeitungsberichte über Lasterhöhlen, Morde und Gangstergeschichten. Denn wenn das, was er unter Kunst versteht, in Museum und Galerie verbannt wird, so sucht der nicht zu unterdrückende Wunsch nach Genuß seine Befriedigung in den Möglichkeiten, die die Umgebung des Alltags bietet. (Dewey 1980, S. 12)

Seine ästhetische Konzeption orientiert sich nicht primär an den Kunstwerken, sondern an den gemachten Erfahrungen des Menschen. Er unterstreicht hierbei die Rolle der Kunst als Gegenstand der Erfahrung:

Niemand wird bestreiten, daß der Parthenon ein hervorragendes Kunstwerk ist. Ästhetische Bedeutung erhält er jedoch erst, sobald er in einem Menschen eine Erfahrung bewirkt. (Dewey 1980, S. 10)

Das Machen von ästhetischen Erfahrungen ist für Dewey ein soziales Verhalten, das zumindest teilweise auf einübhbaren Gewohnheiten (*habits*) beruht (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 50f.). Dewey unterscheidet dabei zwei Arten von Gewohnheiten: passive und aktive. Passive Gewohnheiten bilden eine eher niedrige Stufe sozialer Anpassung und sind die Grundlage für die komplexeren aktiven Gewohnheiten. Diese wiederum sind keine starren Verhaltensmuster, sondern ermöglichen Veränderung und Gestaltung. Sie sind Schlüsselqualifikationen in einer modernen dynamischen Gesellschaft (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 53f.).

Erfahrung allgemein (*experience*) ist nach Dewey das Erwerben von prägenden Eindrücken und ihre Verknüpfung zu bedeutsamen Sinneinheiten. Dabei spielt sowohl die praktische, als auch die rationale und emotionale Ebene eine Rolle. Außerdem unterscheidet Dewey zwischen primärer und sekundärer Erfahrung: Erstere entspricht dem unmittelbaren, gefühlten Eindruck, letztere dem reflexiv gewonnenen Bewusstsein dieses Eindrucks (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 54-57).

Innerhalb der Erfahrungen unterscheiden sich die ästhetischen nicht radikal von allen übrigen. Sie sind allerdings gegenüber diesen „geläutert und verdichtet“. Das Moment des Integrierten und Ganzheitlichen ist besonders hervorgehoben (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 58-60).

Auch für den Bildungsbegriff ist Deweys Ansatz von Bedeutung. Bildung ist nicht primär als Ziel ästhetischer Erfahrungen zu sehen, sondern als Prozess, an dem ästhetisches Erfahren unmittelbar Anteil hat. Die ästhetische Erfahrung steht damit neben anderen grundlegenden Weltzugängen wie intellektueller, praktischer und sozialer Erfahrungsweise. Ästhetische Erfahrungen ermöglichen aufgrund ihrer intensiven sinnlichen Qualität jedoch in besonderer Weise, das routinierte Denken aufzubrechen: Objekte ästhetischer Erfahrung lassen sich nicht ohne Weiteres in gewohnten Begriffsschemata erfassen. Sie ermuntern zu einer neugierigen



und offenen Haltung gegenüber der Welt (vgl. Dietrich u. a. 2012, S. 60f.).

## **2. Die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) in Ostasien**

### **2.1 Die Entwicklung der Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) im Konfuzianismus**

Die ersten geisteswissenschaftlichen Traditionen in Ostasien traten in der Zeit der Frühlings- und Herbstannalen (770-403 v. Chr.) auf. Damals begann die feudale und aristokratische Herrschaft in China zu zerfallen und in neue wirtschaftliche und politische Verhältnisse überzugehen, die stark durch Produktivitätssteigerung in der Landwirtschaft, Privatisierungen von Grundstücken und die Auflösung alter Klassenstrukturen geprägt waren. Verschiedene Denkschulen wurden gegründet mit dem Ziel, die alte Gesellschaftsordnung wieder herzustellen. Die erste und einflussreichste dieser Schulen war diejenige des Konfuzius, der selbst als Politiker, Lehrer und Akademiegründer tätig war. Über mehrere Generationen entwickelten sich seine Ideen zu einem umfangreichen und einheitlichen Gedankensystem, in dem auch Musik und Musizieren einen großen Raum einnahmen. Seitdem hat Musik einen hohen Stellenwert in Politik und Bildung in Ostasien. Ohne ein Verständnis der konfuzianischen Musikästhetik ist es schwer zu verstehen, warum asiatische Musikpädagogen bereits bei der frühkindlichen Musikerziehung klassische Musik hoch schätzen und auch volkstümliche Musik nicht vernachlässigen. Die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) steht im Mittelpunkt des klassischen Konfuzianismus, auf den im Folgenden näher eingegangen wird.

#### **2.1.1 Leben des Konfuzius**

Erst 400 Jahre nach seinem Tod erfolgten die ersten historischen Aufzeichnungen über das Leben des Konfuzius in dem Geschichtsbuch Shiji (史記).<sup>3</sup> Aus Ehrfurcht vor dem großen

---

<sup>3</sup> Das Buch Shiji (史記) von Sima Qian (veröffentlicht 91 v. Chr.) gilt als das früheste und zugleich vorbildliche historische Werk in Ostasien. Es umfasst die Zeit der alten Legenden bis hin zur frühen Han-Dynastie (206 v. Chr. bis 8 n. Chr.). Die Kombination von chronistischem und biografischem Schreibstil ist seitdem Standard im ostasiatischen Raum. Die Biografien von Königen und Fürsten unterscheiden sich üblicherweise von den Lebensgeschichten derjenigen, die nicht adelig sind.

Lehrer verfasste der Historiker Sima Quian (司馬遷, um 145 v. Chr. - um 90 v. Chr.) die Lebensgeschichte als Teil der Biografie der Königsfamilien (vgl. Sima, Quian; Kim, Won-Jung 2013, S. 29f.), obwohl Konfuzius zu Lebzeiten nicht in den Adelsstand erhoben worden war. Laut Vorwort „setzte Konfuzius sein Ziel darin, die Welt wieder in Ordnung zu bringen, schuf Sitten und Rechtsprinzipien neu und hinterließ die Tradition der sechs Künste als festen Lehrplan“ („匡亂世反之於正, [...], 為天下制儀法, 垂六藝之統紀於後世“, 史記, Vorwort des Verfassers 太史公自序:17).

Konfuzius wurde im Jahr 551 vor Chr. im Fürstentum von Lu (魯) geboren. Zwei Jahre nach seiner Geburt starb sein Vater. Die Mutter zog daraufhin ihren Sohn alleine groß. Seine Familie gehörte der Offiziersschicht (士) an, die in Friedenszeiten niedrige amtliche Dienste für den Adel leistete. Konfuzius war zunächst als Gutsaufseher und Lagermeister bei Adelfamilien Ji (季) tätig. Wegen seiner hervorragenden Leistungen und seines tiefen Verständnisses von Traditionen und Ritualen fand er allmählich Beachtung. Mit Unterstützung des Fürsten Zhao (541-510 v. Chr.) konnte er schließlich die Hauptstadt der Zhou-Dynastie (周, 1046-256 v. Chr.) besuchen und dort studieren. Als Konfuzius 36 Jahre alt war, wurde Fürst Zhao verstoßen und musste ins benachbarte Fürstentum Qi (齊) fliehen. Konfuzius folgte seinem Fürsten ins Exil. Er kam dort in Kontakt mit der verlorenen klassischen Musik der Zhou-Dynastie und vertiefte sich so sehr in sie, dass er „für drei Monaten keinen Geschmack für Fleisch hatte“ (不知肉味, Lunyu 7:13). Sein Bemühen, den ehemaligen Fürsten wieder einzusetzen war vergeblich, da dieser nach zwei Jahren starb und ein neuer Herrscher auf den Thron kam.

Später kehrte Konfuzius in seine Heimat zurück und konzentrierte sich auf das Lehren und Forschen, ohne sich mit Politik zu beschäftigen. Aus ganz China kamen Tausende von Schülern aus allen Bevölkerungsschichten zu ihm. Mit 46 Jahren wurde er wieder als Beamter berufen und stieg zu hochrangigen Positionen wie Justizminister und vertretendem Vizekanzler auf. Er betrieb Reformen wie z. B. das Verbot von Nebenbestattungen und die Abschaffung der Adelsburgen. Mit 55 Jahren verlor er den Machtkampf mit dem Adel, der ihn im Verbund mit dem Nachbarland Qi politisch isolierte, und ging erneut ins Exil. In einer 13-jährigen Wanderschaft suchte er vergeblich nach Fürsten, die nach seinen politischen Idealen strebten.

Erst kurz vor seinem Tod konnte er in sein Heimatland zurückkehren. Er starb dort mit 72 Jahren im Beisein seiner Schüler. Die Lehre des Konfuzius wurde erstmals 100 Jahre später von seinen Anhängern in anekdotischer Form (論語, Lunyu) niedergeschrieben. Während Konfuzius in der heutigen Zeit üblicherweise als Philosoph angesehen wird, erscheint er in diesen Aufzeichnungen hauptsächlich als Lehrer und politischer Reformier.

### **2.1.2 Gesellschaftlicher Hintergrund**

Die grundlegende Idee des klassischen Konfuzianismus besteht in der Idealisierung und Wiedererrichtung des alten feudalen Gesellschaftssystems (vgl. Feng, Youlan; Park, Sung-Kyu 1999, S. 95). Der Konfuzianismus war der erste Versuch, die Prinzipien zu verstehen, nach denen eine Gesellschaft wirtschaftlich und politisch zu führen ist. Konfuzius ging von einem historischen Ansatz aus, um zur besten Alternative zu gelangen. Von den legendenhaften Dynastien der Vorzeit bis in seine Gegenwart suchte er nach dem vorbildlichen System. Schließlich kam er zu der Überzeugung, dass die Kultur und Ethik der gegenwärtigen Zhou-Dynastie am erstrebenswertesten sei:

Die Zhou-Dynastie folgt den beiden vorangegangenen Dynastien der Xia und Shang. Wie vornehm und kultiviert! Ich folge Zhou. (Lunyu 3:14)

Im Jahr 1046 v. Chr. besiegte die Zhou-Dynastie die rivalisierenden Länder und errichtete eine neue Hegemonie in China. Die politische und wirtschaftliche Struktur war vergleichbar mit dem europäischen Feudalismus im Mittelalter. Als Machthaber verteilte der Gründer der Zhou-Dynastie Lehen an seine Söhne und Verwandten, die als Landesfürsten wiederum Ländereien an ihre Nachkommen verteilten. Der Adelsstand wurde im Regelfall vererbt und dadurch entstanden familienähnliche Beziehungen zwischen den Fürstentümern. Der König leitete die diplomatischen Treffen der Fürstentümer wie ein Patriarch auf seinem Territorium und vermittelte Interessenkonflikte zwischen Nachbarländern. Es galt daher im frühzeitlichen China eine Familienethik mit kindlicher Pietät (孝) als diplomatisches und politisches Grundprinzip, während im abendländischen Feudalismus Treue die erste Tugend in den Vertragsbeziehungen war (vgl. Cho, Won-Il 2010, S. 112f.).

Außerdem hatte der König das Recht, militärische Unterstützung zu erbitten, falls es gegen barbarische Invasionen nötig war. Hingegen genossen die Fürsten eine gewisse Unabhängigkeit auf ihrer Scholle inklusive eines kompletten Steuerrechts.

Was die chinesische Feudalgesellschaft vom Westen unterschied, ist dass im alten China keine eigene religiös fundierte Macht existierte. Der König selbst übte alljährlich die religiösen Riten aus, die durch Säkularisierung bereits formelle Zeremonien geworden waren. Kulturelle und wissenschaftliche Autorität verschuf sich die Zhou-Dynastie dadurch, dass sie Adelsschulen betrieb und dort akademische Aktivitäten förderte.

Im Verlauf der Zeit nahm der Einfluss der Zhou-Dynastie allmählich ab. Es gab dafür drei Gründe: Erstens entfernten sich die Fürsten verwandtschaftlich von Generation zu Generation. Sie entfremdeten sich und führten sogar miteinander Kriege. Die Brüderschaft zwischen den Ländern wurde durch zunehmende Konkurrenz ersetzt (vgl. Eisenberg 2008, S.198).

Zweitens verlor die Zhou-Dynastie Gebiete durch innere Konflikte und anschließendes Eindringen von Barbaren (vgl. Lee, Young-Chan 2009, S. 80f.). König Ping (Regierungszeit: 771-720 v. Chr.) verlegte die Hauptstadt nach Osten und suchte Schutz im Fürstentum Qin (秦). Aufgrund dieser Flucht verschwand ein großer Teil des kulturellen Erbes einschließlich akademischer Werke und Bildungsinstitutionen. Die Zhou-Dynastie konnte ihre Autorität als geistiges Vorbild nicht wieder zurückgewinnen.

Drittens lösten sich das Lehenswesen und die aristokratische Gesellschaftsordnung in den Fürstentümern auf. Die Entwicklung der Ackerbautechnik, z. B. die Einführung von Pflügen mit Zugstieren, ermöglichte die Steigerung der Produktivität und Expansion des Ackerlandes. Es kam auch zu einer Blüte von Handwerk und Handel, was den Bauern die Möglichkeit gab, außerhalb der Landwirtschaft ihren Lebensunterhalt neu zu verdienen. Bereits damals wurde eingeführt, dass Grundstücke verkauft werden konnten und auch als Mietgegenstände galten. Das ehemalige Lehenswesen bestand daher nicht länger (vgl. Lee, Young-Chan 2009, S. 78f.).

Konfuzius widmete sich der Aufgabe, die alte Feudalgesellschaft wieder herzustellen, wobei er schon von seinen Zeitgenossen kritisiert wurde, da sein Ziel unrealisierbar sei. Sein gescheitertes Projekt prägte jedoch die nachfolgende geistige Tradition Chinas in drei wesentlichen Punkten: die Betonung der Bildung, die Regierungsführung durch Riten und

Musik sowie das Ideal der emotionalen Selbstkultivierung (vgl. Han, Pyung-Soo 1998, S. 22f.).

### **2.1.3 Bedeutung der Bildung**

Die Beiträge des Konfuzius zur Konzeption der Bildung im alten China umfassen zwei grundlegende Leistungen, nämlich die Erweiterung der Bildungschancen für alle Schichten und den Beginn der akademischen Tradition in China.

In der Zeit vor Konfuzius gehörte Bildung zu den Privilegien des Adels. Die Lehre der traditionellen sechs Künste (Etikette, Musik, Schießen, Reiten, Schreiben, Rechnen) hatte das Ziel, der herrschenden Klasse praktische Kenntnisse des Regierens zu vermitteln. Das Wachstum der Landwirtschaft und der Bevölkerung erforderte jedoch einen größeren Bedarf an Verwaltungsarbeitskräften als der Adel alleine abdecken konnte. Dies dürfte ein Faktor dafür gewesen sein, dass Konfuzius seine Schule für alle sozialen Schichten öffnete:

Bildung soll allen zugänglich sein. Man darf keine Standesunterschiede machen. (Lunyu 15:39)

Ich habe niemandem - sofern er nur etwas, und war es noch so wenig, mitbrachte - jemals die Unterweisung verweigert. (Lunyu 7:7)

Der Erfolg seiner Schüler als Großbeamte und politische Berater etablierte die Meritokratie als neues Herrschaftsideal (vgl. Lee, Young-Chan 2009, S. 87). Bei der Auswahl der Beamten wurden Bildung und persönliches Leistungsvermögen mit der Zeit mehr berücksichtigt als der Familienstammbaum. Dies bildete zusammen mit der Einführung der Beamtenprüfung schließlich die Basis für eine verbesserte Chancengleichheit.

Zugleich bahnte die Schule des Konfuzius den Weg für eine akademische Tradition im alten China. Für die Rekonstruktion der alten Kultur waren systematische Arbeiten wie die Sammlung von Volksliedern und Literatur, die Archivierung der öffentlicher Dokumente und Briefe sowie die Aufzeichnung der Geschichte nötig. Die Arbeiten des Konfuzius‘ (Das Buch der Gedichte 詩經, Das Buch der Urkunden 書經, Die Frühlings- und Herbstannalen 春秋) waren bis zum Ende des 19. Jahrhunderts kanonisch. Konfuzius und seine Schüler waren

zugleich die erste Generation Intellektueller, die ausschließlich durch Lehrtätigkeit und öffentliche Dienstleistungen ihre Erwerbsarbeit ausübten (vgl. Feng, Youlan; Park, Sung-Kyu 1999, S. 86f.).

Von Konfuzius leiten sich zwei philosophische Grundrichtungen Ostasiens ab. Menzius (um 372 v. Chr. - um 289 v. Chr.) vertritt einen gefühlsmäßig orientierten Individualismus, während Xunzi (um 298 v. Chr. - um 238 v. Chr.) strenge Disziplin und Belehrung durch Autoritäten befürwortet. Die letztere Gedankenrichtung wurde zur beherrschenden Staatsideologie des Staates Qin (秦), der das alte patriarchalische System beseitigte und durch den Vereinigungskrieg zum ersten chinesischen Kaiserreich wurde. Allerdings führte der Neukonfuzianismus im 11. Jahrhundert die Lehre des Menzius wieder ein und strebte danach, das Individuum wieder in die zentrale Position des ethischen Subjekts einzusetzen.

## **2.1.4 Ritus-Musik-Lehre**

### **2.1.4.1 Die Ritus-Musik-Lehre als Regierungsinstrument**

Im alten China gab es vier Methoden und zugleich Aufgaben des Herrschens: Ritus (禮), Musik (樂), Gesetz (刑) und Führung (政). Unter ‚Ritus‘ verstand man Sitten und Gebräuche sowie ethische Vorbilder, die den Alltag des Volkes bestimmten. ‚Musik‘ bezeichnete gemeinsame Tätigkeiten, die der Erbauung und dem gemeinschaftlichen Empfinden dienten. ‚Gesetz‘ bezog sich auf die Kontrolle des Volkes durch Strafe und Belohnung. ‚Führung‘ bedeutete Finanzierung und Gestaltung der Regierungsgeschäfte. In der Staatsführung sollten alle vier Elemente beachtet werden:

Der Ritus mäßigt die Gesinnung des Volkes. Die Musik macht die Stimme des Volkes friedlich. Durch die Führung setzt man es um. Durch das Gesetz verhindert man es. Wenn der Ritus, die Musik, die Führung und das Gesetz auf allen Gebieten erreicht und vollendet sind, dann heißt das, dass der Weg des Königs geebnet ist. (樂記, 禮節民心 樂和民聲 政以行之 刑以防之 禮樂刑政四達而不悖 則王道備矣 Li Gi, 19:6, vgl. Wilhelm 1981, S. 72)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Der Verfasser der Schrift ist unbekannt.

Konfuzius hielt es trotzdem für ungenügend, politische Ziele ausschließlich mithilfe von Zwang zu erreichen. Im Idealfall treffe jeder einzelne Mensch selbst ethische Entscheidungen und folge freiwillig einem tugendhaften Herrscher:

Will man Gehorsam durch Gesetze und Ordnung durch Strafe, dann wird sich das Volk den Gesetzen und Strafen zu entziehen versuchen und alle Skrupel verlieren. Wird hingegen nach sittlichen Grundsätzen regiert und die Ordnung durch Beachtung der Riten und der gewohnten Formen des Umgangs erreicht, so hat das Volk nicht nur Skrupel, sondern es wird auch aus Überzeugung folgen. (Lunyu 2:3)

Konfuzius glaubte, dass die ideale Herrschaft auf kultureller Basis aufgebaut sei. Im Idealfall sollten Musik und Ritus eine solide Gemeinschaft bilden und dadurch zur Regierung beitragen.

#### **2.1.4.2 Musik als Bildungsmittel**

Auf der anderen Seite spielte die Musik auch eine große Rolle bei der Bildung und Erziehung. Konfuzius betrachtete sie als einen wichtigen pädagogischen Bereich neben Alphabetisierung und Ritualen:

Die Lieder erheben den Menschen. Die Riten geben ihm Halt. Die Musik macht ihn vollkommen. (Lunyu 8:8)

Die Musikerziehung sollte zur Vervollkommnung der Persönlichkeit beitragen, indem sie das Gefühl stimulierte und die Moral förderte. Sein Maßstab für eine gute Musik war demzufolge das Schöne und Gute. Die höfische Musik der Zhou-Dynastie befriedigte diese beiden Kriterien:

Konfuzius sagte von der Musik des alten Kaisers Shun: Sie ist vollendeter Wohlklang und zugleich vollendeter Ausdruck edler Gesinnung. Zur Musik des kriegerischen Königs Wu meinte er: Auch sie ist sehr wohlklingend, aber sie drückt nicht in höchster Weise edle Gesinnung aus. (Lunyu 3:25)

Konfuzius lehrte jedoch nicht nur höfische Musik. Er sammelte chinesische Volkslieder, wählte die tugendhaftesten aus und komponierte auch selbst. (vgl. Sima, Quian; Kim, Won-Jung 2013, S. 910) Er glaubte, dass „Volkslieder Emotionen wecken, das Wissen über die



Welt erweitern und lehren, mit Menschen umzugehen und falsche Macht zu verspotten“ (詩可以興 可以觀 可以群 可以怨 Lunyu 17:9, vgl. Moritz 1982, S. 115).

### **2.1.4.3 Die Ritus-Musik-Lehre als gesellschaftliches Prinzip**

Mozi (um 470 v. Chr. - um 391 v. Chr.), ein Zeitgenosse des Konfuzius, kritisierte das Regierungsprinzip durch Ritus und Musik. Er nahm eine radikal utilitaristische Haltung ein: „Alles, was zusätzliche Aufwendungen erfordert und dem Volke nicht weiter nützt, das ließen die vorbildlichen Könige beiseite.“ (Mozi; Schmidt-Glintzer 1975, S. 50) Anschließend beklagte er, dass Musik und Zeremonien nur dem Adel dienten und wider die Interessen des Volkes seien. Musik und Tanz sollten verboten werden (vgl. Mozi; Schmidt-Glintzer 1975, S. 119). Er argumentierte, dass Musik einerseits die Produktivität störe und andererseits das Volk seiner Erholungszeit beraube.

Konfuzius akzeptierte teilweise die Kritik und appellierte an die Herrscher, dass Musik und musische Tätigkeiten die Menschen nicht belasten sollten:

Wer einen Staat von tausend Kriegswagen regiert, der muss bei allem, was er tut, korrekt und gewissenhaft sein. Er muss maßhalten können und die Menschen lieben. (Lunyu 1:5)

Die Zeremonien sollten eher schlicht als prunkvoll sein. Bei einem Begräbnis ist die Trauer wichtiger als die minutiöse Beachtung der zeremoniellen Regeln. (Lunyu 3:4)

### **2.1.4.4 Die konfuzianische Musiktheorie**

Als ein erneutes Plädoyer für Musik verfasste Xunzi (um 298 v. Chr. - um 238 v. Chr.) das erste chinesische Buch über Musiktheorie.<sup>5</sup> Er war überzeugt, dass die Quelle der Musik im Bestreben liege, menschliche Gefühle auszudrücken. „Musik besagt Freude, ein Gefühl, welches beim Menschen nicht fehlen darf. Darum kann der Mensch nicht leben ohne Musik.“ (Xunzi; Köster 1967, S. 261) Musik und Tanz sollten dazu dienen, Gefühle und Ideen zu entfalten und damit die Gemeinschaft zu prägen.

---

<sup>5</sup> Über die Musik: Xunzi; Köster 1967, S. 261-269.

Auf der anderen Seite stellte Xunzi auch fest, dass Musik auf die Emotionen von Menschen einwirke. Daher verlangte er, dass der Herrscher ein gutes Musiksystem aufbauen sollte, dem die Menschen folgen könnten:

Dabei gelang es ihnen: 1. in den Melodien die Freude so zum Ausdruck zu bringen, daß es nicht zu Ausgelassenheit kam; 2. in ihren Liedertexten die Ordnung zu preisen, ohne nachdenklich (trübsinnig) zu stimmen; 3. in ihren Rhythmen, welcher Art sie auch waren, nur die guten Seiten im Herzen der Menschen anzuregen; 4. keinerlei Anlaß zu abwegiger und melancholischer Stimmung zu geben. Auf dieser Grundlage schufen die Könige des Altertums Musik. (Xunzi; Köster 1967, S. 262)

Die vorbildliche Musik sollte dazu führen, dass der Staat sich zu einer harmonischen und vereinten Gesellschaft gestaltete. Dieser Aspekt, dass Musik die Interaktion zwischen Individuen und Gesellschaft auslöse, hat die folgenden Generationen der konfuzianischen Schule beeinflusst. Die Schrift Li Gi (禮記), welche in der Han-Dynastie (206 v. Chr. - 220 n. Chr.) als Kompilation des Konfuzianismus verfasst wurde, erkennt Ritus und Musik als abstrakte Werte an. Diese Werte wurden als zwei Grundprinzipien der Gesellschaft akzeptiert. Unter dem Einfluss der kosmologischen Theorie wurden ihr philosophische Züge verliehen:

Die Musik lässt die Menschen sich vereinigen. Der Ritus lässt sie unterschieden sein. (樂者爲同 禮者爲異) [...] Die Musik heißt die Harmonie von Himmel und Erde. Der Ritus heißt ihre Ordnung. (樂者天地之和也 禮者天地之序也) [...] Die Musik kommt von innen heraus und der Ritus wird von außen gestiftet (樂由中出, 禮自外作). (Li Gi 19:2, vgl. Wilhelm 1981, S. 75)

Im klassischen Konfuzianismus wirkt die Musik als ein Prinzip der Integration von Mitgliedern der Gesellschaft. Das Ritual wird als das Prinzip verstanden, welches ihre Mitglieder voneinander unterscheidet und ihnen eine angemessene Rolle zuweist. Nur kluge Führer finden den richtigen Weg zur goldenen Mitte zwischen diesen Prinzipien.

## **2.1.5 Menschlichkeit und Selbstkultivierung**

Da die Herrschaft durch Musik-Riten als Ideal betrachtet wurde, war es auch notwendig, ein dazu passendes Herrscherbild zu entwerfen. Konfuzius war der Meinung, dass Menschlichkeit (仁 ren) die Voraussetzung für jede politische Unternehmung sei:

Wenn man ohne Menschlichkeit ist, wozu nützen Riten und Sitten? Wenn man ohne Menschlichkeit ist, wozu nützt die Musik? (子曰 人而不仁 如禮何 人而不仁 如樂何?; Lunyu 3:3, vgl. Moritz 1982, S. 15)

In der Schrift des Konfuzius wird Menschlichkeit nicht als einheitliches Konzept verstanden, sondern gemäß verschiedenen Auffassungen dargestellt. Sie wird in erster Linie anthropologisch ausgedrückt: „Fan Chi wollte wissen, was die Menschlichkeit sei. Konfuzius antwortete: Die Menschen lieben.“ (Lunyu 12:22) Die eigenen Emotionen zu kontrollieren und treu zu den sittlichen Grundsätzen zu sein, gehört ebenso zur Menschlichkeit: „Yan Hui fragte, was Menschlichkeit sei. Konfuzius antwortete ihm: Menschlichkeit heißt sich selbst zu überwinden, die eigenen Wünsche und Begierden bezwingen, sich von Anstand, Höflichkeit und guten Sitten leiten lassen, das ist sittliches Verhalten [...] Was sittenwidrig ist, darauf schaue nicht und das höre nicht; so etwas sage weder, noch tue es.“ (Lunyu 12:1) Empathie und gegenseitige Rücksichtnahme scheinen die Begleiter der Menschlichkeit zu sein: „Was man mir nicht antun soll, will ich auch nicht anderen Menschen zufügen.“ (Lunyu 15:24)

Einst war die Menschlichkeit eine Tugend, die nur vom Adel eingefordert wurde. Aber durch die Erweiterung der Bildung galt die moralische Selbstkultivierung als Pflicht für alle Gelehrten, die eine politische Tätigkeit übernahmen. Der klassische Konfuzianismus unterteilte sich in zwei Richtungen, je nach dem, wo man den Ausgangspunkt der Menschlichkeit sah und wie man sie entwickeln und zur Vervollkommnung bringen sollte.

### **2.1.6 Individualistische Philosophie des Menzius**

Unter der konfuzianistischen Schule zählt Menzius (um 372 v. Chr. - um 289 v. Chr.; auch anders transkribiert als *Mong Dsi* oder *Mengzi*) als der wahre und vornehmste Nachfolger des Konfuzius. Seine Lebenszeit fällt mitten in die Zeit der Streitenden Reiche (403-221 v. Chr.), in welcher die einzelnen Fürstentümer unabhängig geworden waren und ständig nach Führung sowie nach der Vereinigung Chinas strebten. Menzius hatte das Ziel, die politischen Ideen des Konfuzius in seiner Zeit fortzusetzen. Aber der Versuch, die Tradition der Zhou-Dynastie wiederherzustellen, war damals bereits zum Scheitern verurteilt, da die ehemalige

feudalistische Machtstruktur völlig zerfallen war.

Obgleich Menzius auch das Erbe der alten Dynastie respektierte, konzentrierte er sich eher auf die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, da Menzius allgemein gegen die Privatisierung des Grundbesitzes war und auf feudale wirtschaftliche Beziehungen zurückgriff (vgl. Feng, Youlan; Park, Sung-Kyu 1999, S. 194f.). Die kulturelle Seite, die Sitten und Riten, wurden als dem Menschen immanent angesehen und durch die Theorie der Persönlichkeitsbildung ergänzt.

Für Menzius haben alle Menschen in sich eine angeborene gute Natur. Die Quelle der Sittlichkeit und Moralität findet er darin, dass die Ansätze der Tugend vom Himmel verliehen wurden, dass man sie bewahren und vervollkommen und anschließend in die Gesellschaft und Politik einbringen sollte. Während Konfuzius die gesellschaftliche Berufung bereits auf die Gelehrtenschicht ausweitete, sind bei Menzius nun alle Menschen für die Pflege ihrer Mitmenschlichkeit und für deren politische Anwendung zuständig. Ein König hat nicht mehr das direkte Mandat vom Himmel sondern ist Vertreter des Volkes, welches der Träger der Moralität ist (vgl. Du, Lun 2008, S. 11-13).

Diese individualistisch begründete Philosophie diente dazu, die alte Aristokratie abzuschaffen und die Umwandlung zu einer zentralisierten Staatsmacht zu beschleunigen. Dabei spielte die Musik nun verstärkt eine integrierende Rolle zwischen Herrscher und Volk. In dem Gespräch mit dem König von Qi warnte Menzius vor der Spaltung des Musikgeschmacks unter den gesellschaftlichen Schichten:

Der König errötete und sprach: „Der Liebe zur ernsten, alten Musik bin ich nicht fähig, ich liebe eben nur die leichte, weltliche Musik.“ [...] [Menzius] sprach: „[...] ob es alte oder neue Musik ist, darauf kommt es dabei nicht an. [...] Ein König nun, der mit seinem Volke seine Freuden teilt, der wird der König der Welt.“(Menzius1B:1)

Der Gedanke, die Freuden der Musik mit dem Volk zu teilen (與民同樂), wurde in die Musikästhetik der Konfuzianer eingeführt und ließ die höfische und klassische Musik ständig Elemente des Volkstümlichen in sich aufnehmen.

## 2.2 Die Musik in der Zeit der Joseon-Dynastie (1392-1910) in Korea

In der Zeit der Joseon-Dynastie (1392-1910) war der Neo-Konfuzianismus des chinesischen Theoretikers Zhu Xi (1130-1200) die beherrschende Lehre, während zuvor in der Goryeo-Dynastie (918-1392) der Buddhismus in den Status der Staatsreligion versetzt worden war. Der Buddhismus wurde nun unterdrückt und stattdessen die Li-Yue-Lehre (Ritus-Musik-Lehre) eingesetzt, um einen neuen modernen Staat nach einem rechtlichen und moralischen Idealbild zu gründen. Die neuen Herrscher versuchten, eine starke königliche Macht aufzubauen und einen exemplarischen Standard für die Musik zu setzen. Einer strengen äußeren Ordnung durch Riten und Sitten stand als Ausgleich das Prinzip der inneren Harmonie durch Musik gegenüber. Demgemäß galt die Musik im damaligen Verständnis als wichtig, sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft (vgl. Howard 1996, Sp. 735f.; Seo, Han-Beom 1996, S. 246). Im Vordergrund stand die höfische Musik (Cheongak: ‚Korrekte Musik‘):

Der Konfuzianismus schrieb vor, daß Musik aufbauend für den Geist sein solle. Langsame, würdevolle Melodien mit gemäßigten Gefühlen wurden bevorzugt, da sie korrekt [...] waren und die Menschen sich durch sie ruhig fühlten [...] (Howard 1996, Sp. 736)

Daneben wurde aber auch die modernere, von Menzius stammende Idee einer Musik des Volkes gefördert.

In der traditionellen koreanischen Musik sind zwei Arten zu unterscheiden: Cheongak und Minsogak. Als Cheongak wird die höfische Musik der Oberschicht bezeichnet, Minsogak ist die koreanische Volksmusik. Cheongak ist wiederum in drei Arten unterteilt: Aak, Tangak und Hyangak. Aak ist die konfuzianische Ritualmusik (‚Ritus für Konfuzius‘ *Munmyo Cheryeak*), die aus der chinesischen Song-Dynastie (960-1279) eingeführt wurde. Tangak ist eine aus den chinesischen Dynastien Tang (618-907) und Song (960-1279) stammende Hofmusik, die bei Zeremonien für Feiern und für den Einmarsch des Königs und seines Gefolges dargeboten wurde. Nur zwei Stücke aus diesem Repertoire sind überliefert, allerdings in einer koreanisch angepassten Gestalt: das Gesangsstück *Nagyangchun* (Frühling in Lolang) und das instrumentale *Boheoja* (Wandeln in der Leere). Hyangak ist ebenfalls höfische Musik, aber vom Ursprung her koreanisch (vgl. Seo, Han-Beom 1996, S. 108-110).

Während der Regierungszeit des vierten Königs der Joseon-Dynastie, Sejong (1418-1450), erfuhr die Musik einen Aufschwung und wurde systematisch weiter ausgebaut. Folgende Neuerungen sind hervorzuheben:

1. Der Musiktheoretiker Park Yeon (1378-1458) rekonstruierte die konfuzianische Ritualmusik (Aak) vollkommener als im Ursprungsland China und schuf so die Grundlagen für die traditionelle koreanische Musik;
2. Musikinstrumente wie Bronzeglocken (*Pyeonjong*) und Klingsteine (*Pyeongyeong*) wurden neu geschaffen;
3. Ein Notationssystem, *Cheongganbo*, das Rhythmus und Tonhöhe bezeichnen konnte, wurde entwickelt;
4. Einige Notenhandschriften wurden verfasst; so ist z. B. die konfuzianische Ritualmusik (Aak) in der Handschrift *Aakpo* überliefert;
5. Zwei bedeutende repräsentative Gesangsstücke wurden neu geschrieben: *Cheongdaeop* (das Gründen der Dynastie) und *Botaepyeong* (Das Erhalten des Friedens);<sup>6</sup>
6. Im Jahr 1446 erfand König Sejong die koreanische Schrift *Hangeul* und veranlasste ein langes episches Werk, *Yongbieocheonga* (Drachen steigen in den Himmel auf), um die Tauglichkeit der neuen Schrift zu überprüfen. Von den verschiedenen überlieferten Vertonungen dieses Werkes wird eine heute noch aufgeführt, *Yeomillak* (Der König teilt die Freuden mit seinem Volk; vgl. Howard 1996, Sp. 735f.; Seo, Han-Beom 1996, S. 247-250).

Eine wichtige Quelle aus der späteren ‚Seongjong‘-Regierungszeit (1469-1494) ist die musiktheoretische Schrift *Akhak Kwebeom*, die die enthaltene Musik in Aak, Tangak und Hyangak unterteilt. Theorie und Praxis werden in diesem Werk erstmals zusammengeführt. Es enthält Notenaufzeichnungen, Abbildungen von Musikinstrumenten sowie eine Darlegung grundlegender musikalischer Prinzipien. Außerdem wurden in dieser Zeit einige Instrumente verbessert und ein Tabulaturenschrift-System für das Saiteninstrument *Geomungo* entwickelt (vgl. Howard 1996, Sp. 736; Seo, Han-Beom 1996, S. 250f.).

---

<sup>6</sup> Später, in der Regierungszeit Sejos (1455-1468), eines Sohnes des vierten Königs, wurden diese beiden Stücke für den ‚Ritus der königlichen Ahnen‘ *Chongmyo Cheryeak* angepasst.

In der Spätzeit der Joseon-Dynastie gab es weitere musikalische Änderungen: Die höfische Musik, Zeremonien, Riten sowie die Anzahl der Hofmusiker wurden reduziert, da es finanzielle Schwierigkeiten durch Kriege<sup>7</sup> und anschließendes Chaos gab. Dies verursachte einen Rückgang des Musikkonsums der Oberschicht. Gleichzeitig wurde die koreanische Volksmusik seit dem 18. Jahrhundert bemerkenswert entwickelt. Erstmals trat die neue musikalische Gattung *Pansori* auf, eine Art volkstümliche „Ein-Mann-Oper“ mit einem Sänger und einem begleitenden Trommler. Daneben gab es weitere volkstümliche Gattungen, wie *Sanjo*, eine langsame Solo-Musik für zwölfsaitige Zither und Trommel, sowie die Volksliedgattung *Minyo*. Die Entwicklung der Volksmusik trug zur Vielfalt der Musikgattungen und Verbreitung des Musiklebens des Volkes bei (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 19f.; Howard 1996, Sp. 740-743).

---

<sup>7</sup> Japanische Invasion in Korea (1592-1598) und die Zweite Manchu-Invasion in Korea (1636-1637)

### 3. Zusammenfassung

Die geistesgeschichtlichen Traditionen des Westens und Ostens bilden einen allgemeinen kulturellen Hintergrund für die musisch-ästhetische Bildung in Deutschland und Südkorea. Dies bezieht sich nicht nur speziell auf die Musik, sondern auch auf andere, benachbarte pädagogische Bereiche wie Kunst, Theater, Dichtung und Tanz. Die musische Erziehung im Westen basiert auf ästhetischen Theorien, die mit Namen wie Friedrich Schiller und John Dewey verknüpft sind. Historische Grundlage in Ostasien ist die Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) aus der konfuzianischen Tradition.

Wenngleich Schiller sich mit dem Thema Ästhetik bereits in seinen vorherigen Schriften beschäftigt, wird der Ausdruck ‚ästhetische Erziehung‘ doch erstmals in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795) geprägt. Ausgangspunkt der Briefe ist seine tiefe Enttäuschung über die Französische Revolution. Es wird die Möglichkeit eines Ausgleichs der beiden Grundtriebe Sinnlichkeit und Vernunft durch die ästhetische Erfahrung betont. Im Sinne einer „Veredelung“ des Menschen zielt Schiller auf die harmonische Persönlichkeit und letztlich auf die Freiheit des Individuums. Dies kann auch mittelbar zu einer Verbesserung der politischen Verhältnisse führen. Damit kommt der Welt der Kunst als dem natürlichen Ort ästhetischer Erfahrung eine Schlüsselrolle zu, da auch im Kunstwerk der Ausgleich von Sinnlichkeit und Vernunft, von Stoff- und Formtrieb, verwirklicht ist. Für Schiller ist der Kern ästhetischer Erfahrung etwas Privates und Individuelles. An Schillers Auffassung lehnt sich im 20. Jahrhundert Klaus Mollenhauer (1928-1998) an.

Die Ästhetik John Deweys lässt sich als Gegenposition zu Schillers Ansatz verstehen. Deweys Ästhetik geht von einer sozialgesellschaftlichen Idee aus. Sein Demokratiebegriff stellt die Chancengleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft in den Mittelpunkt. Dies berührt auch den Bereich der Kunst, die nicht den Eliten vorbehalten sein soll. In seinem Buch „Art as Experience“ (1934) kritisiert Dewey die Trennung zwischen Kunst und alltäglicher Erfahrung und fordert eine Stärkung populärer Kultur. Diese ist demnach ein legitimer und gleichberechtigter Gegenstand ästhetischer Erfahrung. Primärer Bezugspunkt ist nicht das Kunstwerk, sondern die Erfahrungsebene.



Bei der ästhetischen Erziehung in Südkorea ist die besondere Situation Ostasiens zu berücksichtigen. Neben den modernen Strömungen sind auch alte Vorstellungen wirksam, die bis in die Zeit des Konfuzius zurückreichen. Die konfuzianische Li-Yue-Lehre (禮樂, Ritus-Musik-Lehre) als staatliche Ideologie der Joseon-Dynastie (1392-1910) geht von der politisch-gesellschaftlichen Idee einer ‚Regierung durch Kultur‘ aus. Konfuzius glaubte, dass die ideale Herrschaft auf kultureller Basis aufgebaut sei. Die Kultur soll nach Konfuzius zwei Facetten haben: ‚Ritus‘ und ‚Musik‘. Unter ‚Ritus‘ versteht man rituelle Sitten und Gebräuche, die den Alltag des Volkes bestimmen. ‚Musik‘ bezeichnet gemeinsame Tätigkeiten wie Musik, Dichtung und Tanz, die der Erbauung und dem gemeinschaftlichen Empfinden dienen. Im Idealfall sollen Ritus und Musik eine harmonische und stabile Verbindung eingehen. Die Bevorzugung der elitären höfisch-klassischen Musik in der Ritus-Musik-Lehre erinnert entfernt an Schillers Auffassung einer ‚Veredelung‘ des Menschen durch Kunst. Die jeweiligen Ausgangspunkte sind jedoch sehr unterschiedlich. Im Gegensatz zu Schillers individualistischer Auffassung basiert die Ritus-Musik-Lehre mehr auf der Gemeinschaft.

## **II. Organisatorische Rahmenbedingungen der Früh- und Elementarpädagogik und Ausbildung des pädagogischen Personals**

Im vorliegenden Kapitel wird das Bildungssystem der Früh- und Elementarpädagogik in Deutschland und Südkorea dargestellt. Zunächst werden jeweils die organisatorischen Rahmenbedingungen angeführt. Insbesondere der Blick auf die jeweilige Alltagspraxis anhand des Tagesablaufs sowie der Gruppen- und Klassenstruktur ermöglicht es, eine grundlegende Übersicht über die Musikerziehung zu geben. Im Anschluss wird das Ausbildungssystem des pädagogischen Personals in beiden Ländern erläutert. Schließlich wird die musikalische Ausbildung vorgestellt.

### **1. Deutschland**

„Die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder vor der Pflichteinschulung gehören in Deutschland nicht zum öffentlichen Bildungssystem, sondern zum System der Kinder- und Jugendhilfe. [...] Auf der föderalen Ebene liegt die Zuständigkeit beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In den Bundesländern liegt sie bei der jeweiligen Landesjugendbehörde: Traditionell waren es die Sozialministerien, zunehmend übernehmen die Bildungsministerien diese Aufgabe.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 70)

In Baden-Württemberg z. B. liegt die Zuständigkeit für die frühkindliche Bildung in Kindergärten und anderen Kindertageseinrichtungen bei dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

#### **1.1 Rechtliche Grundlagen**

Die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege ist in Deutschland durch verschiedene Gesetze geregelt. Die Grundlage bildet der Artikel 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes<sup>8</sup> (KJHG, Art.1 = SGB VIII). Im Lauf der Zeit kamen

---

<sup>8</sup> ‚Kinder- und Jugendhilfegesetz‘ ist der Kurztitel für das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts. Das KJHG wurde vom deutschen Bundestag am 26. Juni 1990 verabschiedet und trat am 1. Januar 1991 in Kraft.

verschiedene modifizierende Gesetze wie das TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz), KICK (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz) und KiföG (Kinderförderungsgesetz) hinzu (vgl. Deutscher Bildungsserver: Rechtliche Grundlagen im Elementarbereich). Neben diesen rahmengebenden Bundesgesetzen gibt es auch noch verschiedene Regelungen auf Landesebene wie z. B. das baden-württembergische Kindertagesbetreuungsgesetz (KiTaG).

Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) umfasst zehn Kapitel mit insgesamt 105 Einzelparagraphen und betrifft die Leistungen und Aufgaben bzw. Angebote von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe für junge Menschen und Familien und enthält unter anderem folgende wesentliche Regelungsbereiche (vgl. SGB VIII):

- Jugendarbeit (§ 11), Förderung der Jugendverbände (§ 12), Jugendsozialarbeit (§ 13), Kinder- und Jugendschutz (§ 14);
- Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16), Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20);
- Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§ 22-26);
- Hilfen zur Erziehung (§ 27), Erziehungsberatung (§ 28), Soziale Gruppenarbeit (§ 29), Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31), Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34).

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege werden im dritten Abschnitt des zweiten Kapitels (§ 22-26) festgelegt (vgl. SGB VIII, § 22-26):

- Grundsätze der Förderung (§ 22);
- Förderung in Tageseinrichtungen (§ 22a);
- Förderung in Kindertagespflege (§ 23);
- Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (§ 24);
- Unterstützung selbst organisierter Förderung von Kindern (§ 25);
- Landesrechtsvorbehalt (§ 26).

In den ‚Grundsätzen der Förderung‘ werden die Aufgaben folgendermaßen bestimmt:

Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen 1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen, 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. (SGB VIII, § 22 Abs. 2)

Des Weiteren umfasst der Förderungsauftrag „Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. [...] Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SGB VIII, § 22 Abs. 3).

## 1.2 Trägerschaft

Die Trägerschaft von Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis unter 14 Jahren in Deutschland teilt sich in öffentliche und freie auf. Öffentliche Träger sind örtliche und überörtliche Träger, Land sowie Gemeinden ohne Jugendamt. Zu den freien Trägern gehören privat-gemeinnützige und privat-nichtgemeinnützige. Unter privat-gemeinnütziger Trägerschaft sind folgende Einrichtungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 11f.):

- Arbeiterwohlfahrt;
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband;
- Deutsches Rotes Kreuz;
- Diakonisches Werk oder sonstige der Evangelischen Kirche in Deutschland angeschlossene Träger;
- Deutscher Caritasverband oder sonstige katholische Träger;
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland;
- andere Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts;
- Jugendgruppen, Jugendverbände, Jugendringe;
- andere juristische Personen oder Vereinigungen.

Außerdem werden Kinderbetreuungseinrichtungen auch noch von privat nichtgemeinnützigen Anbietern unterhalten (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 12):

- als Unternehmens- oder Betriebsteil;
- selbstständig privat-gewerblich;
- durch eine natürliche oder andere juristische Person.

Für Kinder im Alter von zwei bis unter acht Jahren gab es im Jahr 2014 insgesamt 18 279 Tageseinrichtungen. 5 824 davon waren öffentliche (31,9%), 12 455 freie (68,1%; vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 11f.).

Was die Gruppenanzahl in Kindertageseinrichtungen betrifft, sind zwei Gruppen pro

Einrichtung am häufigsten: insgesamt 5 506 (30,1%), bei öffentlichen Trägern 1 701 und bei freien Trägern 3 805; am zweithäufigsten sind drei Gruppen: insgesamt 4 191 (22,9%), öffentliche Träger 1 145, freie Träger 3 046; am dritthäufigsten sind Einrichtungen mit nur einer Gruppe: insgesamt 3 614 (19,8%), öffentliche Träger 1 077, freie Träger 2 537 (siehe Tabelle 1; vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 65).

**Tabelle 1:** Anzahl der Gruppen

	<b>Insgesamt</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 und mehr</b>	<b>ohne Gruppenstruktur</b>
<b>Insgesamt</b>	18 279	3 614	5 506	4 191	2 130	554	335	1 949
<b>Öffentlich</b>	5 824	1 077	1 701	1 145	710	243	147	801
<b>Frei</b>	12 455	2 537	3 805	3 046	1 420	311	188	1 148

2007 waren 15,5% der unter dreijährigen Kinder und 89% der drei- bis unter sechsjährigen Kinder in einer Tageseinrichtung oder Tagespflege, 2014 jeweils 32,3% und 93,5%. Die Besuchsquote der Kinder unter drei Jahren ist also gegenüber 2007 deutlich gestiegen (mehr als doppelt so hoch), während die Quote der Kinder von drei bis unter sechs Jahren jährlich leicht gestiegen ist (siehe Tabelle 2; vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 114).

**Tabelle 2:** Betreuungsquoten von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege

	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>im Alter von 0 bis unter 3 Jahren (%)</b>	15,5	17,6	20,2	23,0	25,2	27,6	29,3	32,3
<b>im Alter von 3 bis unter 6 Jahren (%)</b>	89,0	90,7	91,6	92,2	93,0	93,4	93,6	93,5

Die absolute Zahl der unter dreijährigen Kinder, die im Jahr 2014 eine entsprechende Einrichtung besuchten, beträgt 660 750 (32,3%), bei den Drei- bis unter Sechsjährigen sind es 1 946 672 (93,5%). Von diesen Kindern waren bei den unter Dreijährigen 561 569 (27,5%) in einer Tageseinrichtung und 99 181 (4,8%) lediglich in Tagespflege; bei den Drei- bis unter Sechsjährigen waren 1 934 116 (92,9%) in einer Tageseinrichtung und 12 556 (0,6%) in Tagespflege (siehe Tabelle 3; vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 115-117).

**Tabelle 3:** Anzahl und Besuchsquoten der Kinder in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege

im Jahr 2014	im Alter von 0 bis unter 3 Jahren		im Alter von 3 bis unter 6 Jahren	
	Kinder in Tageseinrichtung	Kinder in Tagespflege	Kinder in Tageseinrichtung	Kinder in Tagespflege
	561 569 (27,5%)	99 181 (4,8%)	1 934 116 (92,9%)	12 556 (0,6%)
<b>insgesamt</b>	660 750 (32,3%)		1 946 672 (93,5%)	

## 1.3 Praxis der Kindertageseinrichtungen im Alltag

### 1.3.1 Betreuungs- und Betriebsformen und Tagesablauf

In Deutschland werden Kinder je nach Alter in verschiedenen Tageseinrichtungen betreut und gefördert (vgl. Broschüre: Kinder- und Jugendhilfe. Achstes Buch Sozialgesetzbuch 2014, S. 23):

- Kinderkrippe;
- Kindergarten;
- Kinderhort;
- Kindertagespflege.

#### Kinderkrippe

Die Kinderkrippen sind familienergänzende Betreuungseinrichtungen, die eine bis zu ganztägige Betreuung für Kleinstkinder bis zum dritten Lebensjahr anbieten:

Ein Kind, das das erste Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist in einer Einrichtung oder in Kindertagespflege zu fördern [...] (SGB VIII, § 24 Abs. 1)

Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. (SGB VIII, § 24 Abs. 2)

Traditionell liegt der Schwerpunkt der Krippenarbeit auf Pflege und Betreuung wie z. B. dem Umgang mit der eigenen Körperhygiene, Essen sowie Schlafen und Ruhen (vgl. Ferber 2011 S. 96). Daneben werden den Kleinstkindern Erziehungs- und Bildungsaktivitäten sowie Spiele angeboten.

Seit dem 1. August 2013 gilt der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. In diesem Zusammenhang wird die Betreuung insbesondere für Kinder unter drei Jahren (U3) in einer Kindertageseinrichtung oder in einer Kindertagespflege ausgebaut (vgl. Deutscher Bildungsserver: Betreuung von Kindern unter drei Jahren (U3) - Rechtsanspruch und Kita-Ausbau/Rechtsanspruch auf Kindertages-



betreuung). Dabei liegt der Schwerpunkt der Erziehungs- und Bildungsarbeit auf Sprachförderung und -entwicklung der Kleinstkinder.

### Kindergarten

Die Kindergärten bieten eine halb- oder ganztägige Betreuung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt an:

Ein Kind, das das dritte Lebensjahr vollendet hat, hat bis zum Schuleintritt Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung steht. (SGB VIII, § 24 Abs. 3)

Neben der halb- und ganztägigen Betreuung gibt es auch noch als Zwischenform ein verlängertes Vormittagsangebot mit Mittagessen. In jüngerer Zeit wird die Altersbegrenzung zunehmend gelockert und sowohl Zweijährige als auch jüngere Schulkinder können mitbetreut werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 74f).

### Kinderhort

Die Kinderhorte sind schulergänzende Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von etwa sechs bis unter 14 Jahren (nur Schulkinder), die dort meist nachmittags nach der Schule und bei Bedarf auch vor der Schule betreut werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 75):

Für Kinder im schulpflichtigen Alter ist ein bedarfsgerechtes Angebot in Tageseinrichtungen vorzuhalten. (SGB VIII, § 24 Abs. 4)

### Kindertagespflege

Das Kind kann auch im Rahmen der Kindertagespflege durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater gefördert werden. Diese Tagespflege erfolgt entweder im Haus der Eltern oder im Haus der Tagespflegeperson oder an einem sonstigen geeigneten Ort. Das Alter der Kinder liegt meist unter drei Jahren (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 78; SGB VIII, § 24 Abs. 1 u. 3).

Es folgt ein exemplarischer Tagesablauf einer Kindertagesstätte (eines Kindergartens) mit Situationsansatz:

**Tabelle 4:** Tagesablauf (Ganztagsbetreuung)

<b>Zeit</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>07:30-09:00</b>	Bringzeit
<b>09:00-11:30</b>	Phase des freien Spiels im Gruppenraum (Malen, Basteln, Bauen etc.) oder Außengelände Um 10 Uhr Morgenkreis mit Singen und Bewegen Tagesplanung
<b>11:30-12:30</b>	Gemeinsames Mittagessen
<b>12:30-14:00</b>	Mittagsruhe
<b>14:00-14:30</b>	Gemeinsamer Snack
<b>14:30-16:30</b>	Phase des freien Spiels und Umsetzung verschiedener Projekte (Sport, Natur, Musik etc.)
<b>16:30-17:00</b>	Abholzeit

Quelle: Impuls Soziales Management GmbH & Co.KG

### **1.3.2 Gruppenstruktur in Kindertageseinrichtungen**

Die Gruppen in Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind überwiegend altersgemischt. Dies gründet im Erziehungskonzept des sozialen Lernens im Rahmen des ‚Situationsansatzes‘. Seit den 1970er Jahren hat sich diese Altersmischung in der Bundesrepublik zunehmend durchgesetzt, während in der DDR zunächst weiterhin altershomogene Gruppen gebildet wurden. Nach der Wiedervereinigung wurde die altersgemischte Form auch in den neuen Bundesländern eingeführt (vgl. Völkel 1995, S. 34).

Petra Völkel (1995) stellt Besonderheiten und Vorteile der Altersmischung in Kindertageseinrichtungen dar. Neben der Möglichkeit des kognitiven Lernens der jüngeren Kinder von den Älteren hebt Völkel die Bedeutung der sozialen Interaktion in den altersgemischten Gruppen hervor. Ausgangspunkt ist dabei die Unterscheidung von „symmetrischer“ und „asymmetrischer“ Interaktion. In altershomogenen Gruppen überwiegt die symmetrische Interaktion, bei Altersmischung hingegen die asymmetrische, da die Kinder auf

unterschiedlichem Entwicklungsstand sind. Dennoch gibt es auch hier Formen der symmetrischen, gleichberechtigten Interaktion und gegenseitiges Lernen (vgl. Völkel 1995, S. 35-38).

Die altersgemischte Gruppe ermöglicht insbesondere auch Einzelkindern, Erfahrungen mit anderen Kindern unterschiedlichen Alters zu sammeln und durch ihre Beziehungen untereinander zu lernen (vgl. Althaus u. a. 1987, S. 90f.; Heller 1998, S. 18).

„Es ist ein Lernen in sozialen Bezügen, bei dem es nicht um die abstrakte Förderung bestimmten Könnens geht, sondern um Denkstrukturen, die es dem Kind ermöglichen, seine sozialen Fähigkeiten und seine Sachkompetenz angemessen zu verbinden, um damit eigene Erfahrungen zu machen; d. h., Situationen mit realer Verantwortung, Kompetenz und Selbstbestimmung zu erleben.“ (Althaus u. a. 1987, S. 91)

Das Zusammensein von jüngeren und älteren Kindern hat gemäß den Befürwortern einen positiven Einfluss auf die Herausbildung wichtiger sozialer Kompetenzen. Ältere Kinder können hierbei Werte wie Toleranz, Rücksichtnahme, Verantwortung und Verständnis für Hilfs- und Zuwendungsbedürftigkeit der jüngeren erwerben. Jüngere Kinder lernen von älteren durch Beobachten, Mitmachen und Nachahmen Verhaltensmodelle. Selbstständigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Konfliktfähigkeit können in altersgemischten Gruppen besser geschult werden. Konkurrenzsituationen werden eher vermieden als in altershomogenen Gruppen, Kooperation wird gestärkt. Außerdem werden kognitive Fähigkeiten durch gegenseitige Anregungen und Entwicklungsanreize gefördert. Ältere Kinder lernen selbst durch Lehren. Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten werden durch Wiederholung und Weitergabe gefestigt. Jüngere Kinder profitieren bei der Kommunikation mit Älteren bezüglich der Sprachentwicklung (vgl. Althaus u. a. 1987, S. 91-93; Heller 1998, S. 20f.)

Die ErzieherInnen haben die Aufgabe, Methoden und Materialien für die unterschiedlichen Altersstufen bereitzustellen und ein individuelles Lernen zu ermöglichen. Hierbei erweisen sie sich Kleingruppen als besonders geeignet (vgl. Althaus u. a. 1987, S. 94). Die erhöhten Anforderungen an die ErzieherInnen aufgrund der heterogenen Altersstruktur können zum Teil dadurch ausgeglichen werden, dass sich die älteren Kinder um die jüngeren kümmern.

## **1.4 Die Ausbildung des pädagogischen Personals**

### **1.4.1 Tätige Personen in Kindertageseinrichtungen**

Für Kindertagesbetreuung gab es im Jahr 2014 in Deutschland insgesamt 609 917 in Tageseinrichtungen tätige Personen. 192 642 (31,6%) davon waren mit 38,5 und mehr Wochenstunden tätig, 417 275 (68,4%) unter 38,5 Wochenstunden. In den Arbeitsbereich einbezogen sind folgende Tätigkeiten (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 99):

- Gruppenleitung (207 551; 34%);
- Zweit- bzw. Ergänzungskraft (202 259; 33,2%);
- Gruppenübergreifend tätig (63 126; 10,3%);
- Förderung von Kindern nach SGB VIII/SGB XII in der Tageseinrichtung (21 398; 3,5%);
- Leitung (28 209; 4,6%);
- Verwaltung (4 875; 0,8%);
- Hauswirtschaftlicher/technischer Bereich (82 499; 13,5%).

Die absolute Zahl der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitungs- und Verwaltungsfachkräfte ohne den hauswirtschaftlich-technischen Bereich betrug in diesem Jahr 527 418. Davon waren lediglich 25 941 (4,9%) männlich, 501 477 (95,1%) weiblich. Diese Fachkräfte können nach Berufsausbildungsabschluss eingeteilt werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 109f.):

- Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Sozialarbeiter/-innen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss; 16 108);
- Dipl.-Pädagogen/-innen, Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Erziehungswissenschaftler/-innen (Universität oder vergleichbarer Abschluss; 6 805);
- Dipl.-Heilpädagogen/-innen (Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss; 1 984);
- Staatlich anerkannte Kindheitspädagogen /-innen (Master/Bachelor; 3 052);
- Erzieher/-innen (354 976);

- Heilpädagogen/-innen (Fachschule), Heilerzieher/-innen, Heilerziehungspfleger/-innen (13 676);
- Kinderpfleger/-innen (60 727);
- Familienpfleger/-innen, Assistenten/-innen im Sozialwesen, soziale und medizinische Helferberufe (7 350);
- sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung (2 153);
- Gesundheitsdienstberufe (6 263 );
- Verwaltungs- und Büroberufe (3 031);
- sonstiger Berufsausbildungsabschluss (15 650);
- Praktikanten/-innen im Anerkennungsjahr (10 964);
- noch in Berufsausbildung (11 920);
- ohne abgeschlossene Berufsausbildung (12 759).

Die größten Berufsgruppen in der Kindertagesbetreuung sind ErzieherInnen (Stand 2014: 354 976; 67,3%) und KinderpflegerInnen (60 727; 11,5%). Staatlich anerkannte KindheitspädagogInnen bilden dagegen einen sehr geringen Anteil (3052; 0,6%). Bei der Gruppe der ErzieherInnen gab es in den vergangenen Jahren einen beträchtlichen Anstieg: von 249 023 im Jahr 2006 um 42,5% auf 354 976 im Jahr 2014. Auch die Zahl der KinderpflegerInnen hat sich kontinuierlich, um insgesamt 31,6%, vermehrt: von 46 136 im Jahr 2006 auf 60 727 im Jahr 2014. Für die Gruppe der KindheitspädagogInnen liegen die Zahlen des Statistischen Bundesamtes erst ab dem Jahr 2012 vor. Bei dieser Gruppe gab es in den letzten drei Jahren einen rasanten Anstieg: von 1 017 im Jahr 2012 auf das Dreifache auf 3 052 im Jahr 2014 (siehe Tabelle 5; vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 110).

**Tabelle 5:** Anzahl der ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und KindheitspädagogInnen in ausgewählten Jahren

	<b>2006</b>	<b>2010</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>ErzieherInnen</b>	249 023	296 658	323 635	338 298	354 976
<b>KinderpflegerInnen</b>	46 136	51 984	55 536	57 462	60 727
<b>KindheitspädagogInnen</b>	-	-	1 017	1 664	3 052

## **1.4.2 Ausbildungsgänge des pädagogischen Personals**

### **1.4.2.1 Fachschulausbildung**

Je nach Bundesland beinhaltet die Ausbildung der ErzieherInnen unterschiedliche Ausbildungsstätten, Ausbildungsinhalte, Ausbildungsdauern und Zugangsvoraussetzungen, sowie rechtliche Regelungen. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07.11.2002 wurden jedoch in einer Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen allgemeingültige Standards festgelegt.

#### Ausbildungsziel, Qualifikationsprofil und Arbeitsfeld

„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein.“ (KMK 2002, S. 21)

Tätigkeiten und Aufgaben der ErzieherInnen werden außerdem in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 01.12.2011 „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ beschrieben:

- „• Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern
- In Gruppen pädagogisch handeln
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten
- Institution und Team entwickeln
- In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten.“ (KMK 2011, S. 9)

Zum Qualifikationsprofil der ErzieherInnen gehören außerdem die vier Kompetenzkategorien Sozialkompetenz, Selbständigkeit, Wissen und Fertigkeiten (vgl. KMK 2011, S. 9).

Die Arbeit der ErzieherInnen konzentriert sich auf Kinder, Jugendliche und junge

Erwachsene im Alter von null bis 27 Jahren (vgl. Blossfeld 2012, S. 50f.). Sie werden in Tageseinrichtungen für Kinder und auch in verschiedenen sozialen Einrichtungen für Heimerziehung und Kinder- und Jugendarbeit eingesetzt (vgl. Beher u. a. 1999, S. 50).

### Ausbildungsstätten, Zugangsvoraussetzungen und Berufsbezeichnung

Die Ausbildung der ErzieherInnen findet in den meisten Bundesländern an staatlichen oder privaten Fachschulen für Sozialpädagogik statt (in Bayern an Fachakademien, in Nordrhein-Westfalen außerdem an Berufskollegs; vgl. KMK 2002, S. 24; Dippelhofer-Stiem 2001, S. 11). Für die Ausbildung benötigt man in der Regel „einen mittleren Schulabschluss oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss“ (KMK 2002, S. 24). Die beruflichen Voraussetzungen sind auf Landesebene unterschiedlich geregelt. Allgemein ist ein erfolgreicher Abschluss mit entsprechendem Zeugnis zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannter Erzieher“ oder „Staatlich anerkannte Erzieherin“ erforderlich (KMK 2002, S. 26).

Im gesamten Bundesgebiet gab es im Jahr 2007 423 Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik, mit jährlich 16 600 AbsolventInnen (vgl. Pasternack/Schulze 2010, S. 7). Davon sind 242 (57,2%) öffentlichen Trägern unterstellt und 181 (42,8%) freien Trägern (katholischen, evangelischen und sonstigen; siehe Tabelle 6; vgl. Janssen 2011, S. 9).

**Tabelle 6:** Trägerverteilung der Fachschulen/Fachakademien

Träger	Anzahl der Fachschulen/Fachakademien (Grundgesamtheit)	
	Anzahl	Spaltenprozent
<b>Öffentlich</b>	242	57,2
<b>Katholisch</b>	77	18,2
<b>Evangelisch</b>	53	12,5
<b>Sonstige</b>	51	12,1
<b>Insgesamt</b>	423	100

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

## Ausbildungsdauer

In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Ausbildung und Prüfung von ErzieherInnen aus dem Jahr 2002 wird die Ausbildungsdauer festgelegt:

Der gesamte Ausbildungsweg dauert unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre. Er enthält eine in der Regel dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an einer Fachschule. [...] Die praktische Ausbildung findet in unterschiedlichen sozialpädagogischen [...] Tätigkeitsfeldern statt. (KMK 2002, S. 24)

Die Ausbildung dauert in den meisten Bundesländern in Vollzeitform in der Regel drei Jahre und in der Teilzeitform entsprechend länger. Sie gliedert sich in die zweijährige schulische Ausbildung und in das anschließende einjährige Berufspraktikum. Die schulische Ausbildung umfasst fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht, dessen Inhalte beim Berufspraktikum angewandt werden. In einigen Bundesländern ist dieses Berufspraktikum nicht separat, sondern in die schulische Ausbildung integriert (vgl. Derschau/Thiersch 1999, S. 17).

## Ausbildungsinhalte

„Die Ausbildung umfasst mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und mindestens 1.200 Stunden Praxis in sozialpädagogischen [...] Tätigkeitsfeldern.“ (KMK 2002, S. 24)

Folgende Ausbildungsbereiche für die Fachrichtung Sozialpädagogik werden von der KMK festgelegt:

- „• Kommunikation und Gesellschaft;
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis;
- Musisch-kreative Gestaltung;
- Ökologie und Gesundheit;
- Organisation, Recht und Verwaltung;
- Religion/Ethik nach dem Recht der Länder.“ (KMK 2002, S. 27)



Der theoretische Unterricht der Ausbildung umfasst einen Pflicht- sowie einen Wahl- und Wahlpflichtbereich. Zum Pflichtbereich gehören Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik und Methodik, Recht, Umwelt- und Gesundheitserziehung, Kinder- und Jugendliteratur, Medienpädagogik, Spielpädagogik, Musik und Rhythmik, Kunst sowie Sport. Daneben werden allgemein bildende Fächer wie Deutsch, Sozialkunde, Politik und Gesellschaftslehre sowie eine Fremdsprache angeboten. Der Wahl- und Wahlpflichtbereich umfasst Fächer wie Heilpädagogik, Theaterpädagogik, Jugendarbeit sowie Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Erzieherin-Online: Ausbildungsinhalte).

Die folgende Stundentafel der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg) gibt ein Beispiel für die Ausbildungsinhalte in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Erzieherverordnung vom 21. 7. 2015, Anlage 1):

**Tabelle 7:** Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg; durchschnittliche Zahl der Wochenstunden)

<b>1. Pflichtbereich<sup>9</sup></b>	<b>Schuljahr 1</b>	<b>Schuljahr 2</b>
1.1 Fächer		
Religionslehre und Religionspädagogik	2	2
Deutsch	2	2
Englisch <sup>10</sup>	2	2
1.2 Handlungsfelder		
Berufliches Handeln fundieren	3,5	4
Erziehung und Betreuung gestalten	3,5	4
Bildung und Entwicklung fördern I	3,5	3
Bildung und Entwicklung fördern II	5,5	5
Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben	3	3
Zusammenarbeit gestalten und Qualität entwickeln	2	2
Sozialpädagogisches Handeln <sup>11</sup>	4	4
2. Wahlpflichtbereich	2	2
Zum Beispiel Musik/Rhythmik		
Sport und Bewegungspädagogik		
Forschen und Experimentieren		
	33	33
3. Wahlbereich		
3.1 Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife		
Mathematik	3	3
3.2 weitere Wahlfächer	2	2

<sup>9</sup> Insgesamt dürfen drei Stunden im Schuljahr in Gruppenteilung unterrichtet werden.

<sup>10</sup> Maßgebendes Fach nur für den Erwerb der Fachhochschulreife. Anstelle von „Englisch“ kann für Schülerinnen und Schüler, die nicht den Erwerb der Fachhochschulreife anstreben, das Fach „Französisch“ im Pflichtbereich angeboten werden. Wird „Englisch“ und „Französisch“ im Pflichtbereich angeboten, darf die Anzahl der Gruppen im Sprachunterricht die Anzahl der Klassen des jeweiligen Schuljahres nicht übersteigen. Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht in einer Fremdsprache im Pflichtbereich besuchen, können zusätzlich im Rahmen der vorhandenen Schulplätze am Unterricht der jeweils anderen Sprache teilnehmen. Diese gilt für sie insoweit als Wahlfach.

<sup>11</sup> In verschiedenen Organisationsformen möglich. Der Betreuungsschlüssel beträgt 1:3.

Das Lernfeld „Musikalisch aktiv wahrnehmen, singen und musizieren – Rhythmisch-musikalische Tätigkeiten erfahren und ausüben“ gehört dem Pflichtbereich „Bildung und Entwicklung fördern II“ an und umfasst Inhalte wie Singen, Instrumentalspiel, Rhythmik, Musikhören und Musiktheater (siehe Tabelle 8; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2010, S. 6-10).

**Tabelle 8:** Lernfeldübersicht

<b>Schuljahr</b>	<b>Lernfeldeinheiten</b>
<b>1</b>	Handlungsorientierte Themenbearbeitung 1. Singen I – Umgang mit der eigenen Stimme – Stimmbildung mit Kindern und Jugendlichen – Liedanalyse – Methoden der Liedeinführung – Liedrepertoire 2. Instrumentalspiel I – Umgang mit verschiedenen Instrumenten – Spieltechniken – Einsatzmöglichkeiten 3. Rhythmik I – Grundlagen der Rhythmik – Rhythmische Spieleinheiten – Tanz 4. Musikhören I – Aktives Musikhören – Musikanalyse – Methoden des aktiven Musikhörens mit Gruppen
<b>2</b>	Handlungsorientierte Themenbearbeitung 1. Singen II – Selbstständiges Erarbeiten von Liedern – Liedrepertoire 2. Instrumentalspiel II – Gruppenmusizieren – Verklanglichung 3. Rhythmik II – Rhythmische Tätigkeiten – Tanz 4. Musikhören II – Begegnung mit verschiedener Musik – reflektierter Umgang mit elektronischen Medien 5. Musiktheater

### 1.4.2.2 Hochschulstudium

Frühpädagogische Fachkräfte können seit 2004 auch an Universitäten und (Fach-) Hochschulen ausgebildet werden. AbsolventInnen können den Bachelor- und Masterabschluss oder alternativ den Abschluss mit Zertifikat erwerben. Während die traditionelle Ausbildung von ErzieherInnen an Fachschulen für Sozialpädagogik das gesamte Altersspektrum von Kleinstkindern bis zum Erwachsenenalter abdeckt, konzentriert sich der neue Ausbildungsgang auf den Altersbereich von 0 bis 10. Der Studiengang orientiert sich nicht nur an der erzieherischen Praxis, sondern verfolgt daneben auch einen wissenschaftlichen und generalistischen Ansatz, der z. B. Familienberatung sowie Leitung und Management umfasst (vgl. Fthenakis/Daut 2014, S. 405-407). Am Ende des Ausbildungsganges steht die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ (JFMK 2011).

Je nach Universität bzw. Hochschule und Studiengang umfasst die akademische Ausbildung unterschiedliche Ausbildungsdauern, -inhalte und -anforderungen. Im Folgenden wird ein Beispiel angeführt: der Bachelor-Studiengang „Kindheitspädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd dauert in Vollzeitform in der Regel sieben Semester und erfordert zum Abschluss 210 Credit Points. Das Studium gliedert sich in 11 Studienbereiche<sup>12</sup> (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Kindheitspädagogik“ 2015):

- Studienbereich 1: Kind und Kindheit unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive;
- Studienbereich 2: Pädagogik und Didaktik;
- Studienbereich 3: Sozialmanagement in Institutionen der Kindheit;
- Studienbereich 4: Wissenschaftliches Arbeiten und Forschung;
- Studienbereich 5: Pädagogische Psychologie, Beratung und psychosoziale

---

<sup>12</sup> Die Studienbereiche 1 bis 5 und 10 bis 11 sind Pflichtbereiche. Aus den vier restlichen Bereichen 6 bis 9 sind zwei Schwerpunkte auszuwählen.

Entwicklungsförderung;

- Studienbereich 6: Naturwissenschaft und Mathematik in der Kindheit;
- Studienbereich 7: Sprachen, Literatur und Medien;
- Studienbereich 8: Kinder und Kultur;
- Studienbereich 9: Gesundheit in der Kindheit;
- Studienbereich 10: Lernort Praxis;
- Studienbereich 11: Bachelorthesis und Kolloquium.

Es folgt eine Übersicht über Studienbereiche, Module und Arten von Lehrveranstaltungen für den Bachelor-Studiengang „Kindheitspädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Kindheits-pädagogik“ 2015):

**Tabelle 9:** Studienbereiche, Module und Arten von Lehrveranstaltungen

Studienbereiche	Module	Arten von Lehrveranstaltungen
<b>Studienbereich 1: Kind und Kindheit unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive</b>	Modul: EZW-1A Modultitel: Erziehung und Bildung in Wissenschaft und Praxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogisches Handeln als Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion (1 Vorlesung mit Übungen, 1 SWS)</li> <li>• Grundlagen der Erziehungswissenschaft in historisch-systematischer Perspektive (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: EZW-1B Modultitel: Kindheit im gesellschaftlichen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheit (1 Ringvorlesung, 1 SWS)</li> <li>• Kind, Kindheit und Familie im gesellschaftlichen Kontext (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 2: Pädagogik und Didaktik</b>	Modul: EZW-2A Modultitel: Institutionen und Konzepte pädagogischen Handelns	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogik der Kindheit in historisch-systematischer Perspektive (1 Vorlesung, 1 SWS)</li> <li>• Pädagogische Ansätze in Institutionen der Kindheit (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: EZW-2B Modultitel: Pädagogik der Vielfalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindheitspädagogik im internationalen Vergleich (1 Vorlesung, 1 SWS)</li> <li>• Vielfalt und Inklusion in Ansätzen der Kindheitspädagogik (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: EZW-3 Modultitel: Grundlagen der kindheitspädagogischen Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachten, Analyse und Planung von Lernkontexten (1 Seminar, 2 SWS) in Kombination mit Tagespraktikum 1</li> <li>• Gestalten von Lernarrangements (1 Seminar, 2 SWS) in Kombination mit Tagespraktikum 2</li> <li>• Kindliche Bildungsprozesse im freien Spiel begleiten (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 3: Sozialmanagement in Institutionen der Kindheit</b>	Modul: SOM Modultitel: Sozialmanagement in Institutionen der Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kita und Grundschule im sozialen Raum (1 Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Leitung, Organisation, Team und Recht (1 Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Qualitätsmanagement und Konzeption (1 Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 4: Wissenschaftliches Arbeiten und Forschung</b>	Modul: FORSCH-1 Modultitel: Einführung in kindheitspädagogische Forschung und wissenschaftliches Arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in kindheitspädagogische Forschung in Wissenschaft und Praxis (Seminar, 1 SWS)</li> <li>• Wissenschaftliches Arbeiten und Präsentieren</li> </ul>

		(Seminar mit Übungen, 2 SWS)
	Modul: FORSCH-2 Modultitel: Qualitative und quantitative Methoden in der kindheitspädagogischen Forschung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantitative Forschungsmethoden (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Qualitative Forschungsmethoden (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Begleitseminar zum Praxisforschungsprojekt (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 5: Pädagogische Psychologie, Beratung und psychosoziale Entwicklungsförderung</b>	Modul: PSYCH-1 Modultitel: Psychologische Grundlagen für KindheitspädagogInnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Lernen (Vorlesung, 2 SWS)</li> <li>• Selbsterfahrung (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Ausgewählte Themen der (Klinischen-) Entwicklungspsychologie (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: PSYCH- 2 Modultitel: Grundlagen der Beratung und Spielförderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel- und Entwicklungsförderung I (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Beratung 1 und Eltern-Kind-Interaktion (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: PSYCH-3 Modultitel: Diagnostik, Spiel- und Entwicklungsförderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel- und Entwicklungsförderung II (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Diagnostik in der Kindheitspädagogik (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: PSYCH-4 Modultitel: Beratung und Supervision	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung II (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Supervision (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 6: Naturwissenschaft und Mathematik in der Kindheit</b>	Modul: MNT-1 Modultitel: Naturwissenschaftliche und mathematische Grundbildung	<p>Naturwissenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturwissenschaftliche Grundbildung (Ringveranstaltung, 1 SWS)</li> <li>• Naturwissenschaftliche Grundbildung (Seminar, 2 SWS)</li> </ul> <p>Mathematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematische Grundbildung (Vorlesung mit parallelen Übungen, 4 SWS)</li> </ul>
	Modul: MNT-2 Modultitel: Welterkundung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematische Welterkundung im Elementarbereich (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Mit Naturwissenschaften die Welt erkunden, verstehen und gestalten 1 (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Exkursion zum Bereich Welt erkunden, verstehen und gestalten (2 SWS)</li> </ul>
	Modul: MNT-3A Modultitel: Naturwissenschaftliche Profilierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Seminare aus dem Seminarangebot der Fächer Biologie, Chemie, Physik und Technik mit dem Schwerpunkt Projektarbeit (4 SWS)</li> <li>• Mit Naturwissenschaften die Welt erkunden, verstehen und gestalten 2</li> </ul>

		(Seminar, 2 SWS)
	Modul: MNT-3B Modultitel: Mathematische Profilierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arithmetische Kompetenzen im Elementarbereich diagnostizieren und fördern (2 SWS)</li> <li>• Geometrische Kompetenzen im Elementarbereich diagnostizieren und fördern (2 SWS)</li> <li>• Ausgewählte Probleme der Mathematikdidaktik im Elementar- und Primarbereich (2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 7: Sprachen, Literatur und Medien</b>	Modul: SPR-1 Modultitel: Sprachliche und literale Grundbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache: Struktur und Entwicklung (Vorlesung, 2 SWS)</li> <li>• Sprache: Diagnose und Förderung (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Entwicklung von Literarität (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: SPR-2 Modultitel: (Schrift-)Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindern von 0 bis 3 Jahren</li> <li>• Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindern von 4 bis 7 Jahren (Seminar und Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit: Konzepte und Bedingungen (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: SPR-3 Modultitel: Literatur und Medien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderliteratur und -medien im Elementarbereich (2 SWS)</li> <li>• Methodische Zugänge zu Kinderbüchern und Medien (2 SWS)</li> <li>• Spielen, (Vor-)Lesen, Erzählen: Literarische und mediale Gegenstände in der Praxis (Seminar und Übungen, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 8: Kinder und Kultur</b>	Modul: KMT-1 Modultitel: Kind(er) und Kultur (Grundlagenmodul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunstpädagogische Grundlagen (Vorlesung und Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Musikpädagogische Grundlagen (Vorlesung und Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Religionspädagogische Grundlagen (Vorlesung und Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: KMT-2 Modultitel: Kind(er) und Kultur (Aufbaumodul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Künstlerisch-ästhetische Handlungsfelder (2 SWS)</li> <li>• Singen, Spielen, Tanzen (2 SWS)</li> <li>• Religionspädagogische Ansätze im Elementarbereich (2 SWS)</li> </ul>
	Modul: KMT-3A Modultitel: Vertiefung Kunstpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theorien ästhetischer Bildung im Elementarbereich (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Künstlerische Studien (Raum) (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> <li>• Künstlerische Studien (Fläche) (Seminar mit Übungen, 2 SWS)</li> </ul>
	Modul: KMT-3B Modultitel: Vertiefung Musikpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musikpädagogik (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Musikwissenschaften (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vokal- und Instrumentalunterricht (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	<p>Modul: KMT-3C Modultitel: Vertiefung Religionspädagogik</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwei religionspädagogische Veranstaltungen zur religiösen Bildung im Elementarbereich (z. B. Thema Schöpfung, Ostern, Weihnachten)</li> <li>• Eine Veranstaltung zu ethisch-theologischen Grundfragen</li> </ul>
<b>Studienbereich 9: Gesundheit in der Kindheit</b>	<p>Modul: GB 1 Modultitel: Grundlagen der Bedeutung von Bewegung und Ernährung für die frühkindliche Gesundheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildung durch Bewegung (Vorlesung, 1 SWS)</li> <li>• Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Gesundheit in der Kindheit – Ernährung (Vorlesung, 2 SWS)</li> <li>• Bedeutung von Essen und Trinken im Alltag (Seminar, 1 SWS)</li> </ul>
	<p>Modul: GB 2 Modultitel: Grundlagen der frühpädagogischen Bewegungserziehung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sozialerziehung, Inklusion, Integration durch Bewegung, Spiel und Sport (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Bewegungserziehung: Kondition, Koordination, Fitness in Theorie und Praxis (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Diagnostik, Planung, Gestaltung, Evaluation (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
	<p>Modul: GB 3 Modultitel: Aktuelle Aspekte der Ernährung im Kindesalter</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesunde Ernährung in der Kindertageseinrichtung (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Esskultur und Nahrungszubereitung (Seminar, 2 SWS)</li> <li>• Konzepte und Methoden der Ernährungsbildung (Seminar, 2 SWS)</li> </ul>
<b>Studienbereich 10: Lernort Praxis</b>	<p>Modul: PRAX 1 Modultitel: Tagespraktika zu Didaktik in der Kindheitspädagogik (Tagespraktikum 1 und 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktikum in einer Kindertageseinrichtung über zwei Semester, jeweils einen halben Tag in der Woche. Die beiden Tagespraktika werden durch das Modul EZW-3 begleitet.</li> </ul>
	<p>Modul: PRAX 2 Modultitel: Blockpraktikum Institutionen der Kindheitspädagogik (Blockpraktikum 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktikum mit Begleitseminar</li> </ul>
	<p>Modul: PRAX 3 Modultitel: Bildungsdidaktisches Blockpraktikum (Blockpraktikum 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektpraktikum mit Begleitseminar</li> </ul>
<b>Studienbereich 11: Bachelorthesis und Kolloquium</b>	<p>Modul: BAT Modultitel: Bachelorthesis und Kolloquium</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolloquium zur Vorbereitung auf die BA-Thesis (1 SWS)</li> </ul>

## 2. Südkorea

### 2.1 Rechtliche Grundlagen

In Südkorea gibt es zwei Organisationsformen für öffentliche Kleinkindererziehung: zum einen Kindergärten, zum anderen Kindertagesstätten (Eu-rin-i-chib, wörtlich: Kinder-Haus). Beide unterscheiden sich grundsätzlich nach gesetzlicher Verankerung, Zuständigkeit, Zielen, pädagogischem Personal, Zugangsalter der Kinder und Programmen usw.

#### Kindergärten

Die gesetzliche Grundlage der Kindergärten ist im Bildungsgesetz für Kleinkinder verankert. Es wurde vom koreanischen Parlament am 29. Januar 2004 verabschiedet und trat am 30. Januar 2005 in Kraft. Vor der Einführung dieses Gesetzes waren zwei verschiedene Gesetze einschlägig: das Bildungsgesetz und das Gesetz zur Förderung der Kleinkindererziehung.

Das Bildungsgesetz für Kleinkinder besteht aus fünf Kapiteln: 1. Kapitel (§ 1-6): Allgemeine Vorschriften; 2. Kapitel (§ 7-19): Gründung der Kindergärten; 3. Kapitel (§ 20-23): Pädagogisches Personal; 4. Kapitel (§ 24-28): Kosten; 5. Kapitel (§ 28- 35): Zusätzliche Regeln und Strafbestimmungen (Bildungsministerium: Bildungsgesetz für Kleinkinder, Stand: 2015).

Zuständig für die Kindergärten ist das Bildungsministerium<sup>13</sup>. Das pädagogische Personal sind KindergartenlehrerInnen. Das Alter der Kinder reicht vom dritten Lebensjahr bis zum Schulalter (vgl. Bildungsgesetz für Kleinkinder, § 2 Abs. 1). Das Programm (Kindergartencurriculum<sup>14</sup>) ist auf Erziehung, Bildung und Betreuung ausgerichtet und

---

<sup>13</sup> Die frühere Bezeichnung war ‚Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie‘, seit 23. März 2013 schlicht ‚Bildungsministerium‘.

<sup>14</sup> Das Kindergartencurriculum wurde im Jahre 1969 eingeführt und bestand zunächst aus fünf Bereichen: Gesundheit, Gesellschaft, Natur, Sprache und Kunst (vgl. Kim, Young-Yeon 2002, S. 31).

beinhaltet physische, soziale, sprachliche und musisch-ästhetische Tätigkeiten.<sup>15</sup>

### Kindertagesstätten (Eu-rin-i-chib)

Mit dem Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Kindertagesstätten festgelegt. Das Gesetz wurde vom koreanischen Parlament am 14. Januar 1991 verabschiedet und trat am selben Tag in Kraft.

Das Betreuungsgesetz gliedert sich in neun Kapitel: 1. Kapitel (§ 1-9): Allgemeine Vorschriften; 2. Kapitel (§ 10-16): Einrichtung der Kindertagesstätten; 3. Kapitel (§ 17-23): Pädagogisches Personal; 4. Kapitel (§ 24- 30): Verwaltung der Kindertagesstätten; 5. Kapitel (§ 31-33): Gesundheit, Ernährung und Sicherheit; 6. Kapitel (§ 34-40): Kosten; 7. Kapitel (§ 41-49): Anleitung und Aufsicht; 8. Kapitel (§ 50-53): Zusätzliche Regeln; 9. Kapitel (§ 54-56): Strafbestimmungen (Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium: Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder, Stand: 2015).

Für die Kindertagesstätten ist das Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium zuständig. Es sorgt dafür, dass die Kindertagesstätten ihre Ziele erreichen, die im Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder § 1 festgelegt sind: Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinst- und Kleinkindern sowie Förderung der Säuglings-, Kleinkinder- und Familienwohlfahrt durch Unterstützung elterlicher ökonomischer und sozialer Aktivitäten. Der Schwerpunkt liegt auf Betreuung sowie Pflege und Schutz. Daneben gibt es Erziehungs- und Bildungsangebote (vgl. Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder, § 2 Abs. 2). Das Zugangsalter der Kinder ist null bis fünf Jahre (vgl. § 2 Abs. 1), bei Bedarf erweitert bis zwölf Jahre (vgl. § 27). Das pädagogische Personal sind KinderbetreuungslehrerInnen, zu deren Aufgaben neben Betreuung und Gesundheitsversorgung auch Beratung für Eltern und Bezugspersonen sowie Verwaltung und Betrieb der Kindertagesstätte gehören (vgl. § 2 Abs. 5).

Das Kinderbetreuungsprogramm <sup>16</sup> umfasst hauptsächlich Ziele und Inhalte der

---

<sup>15</sup> Siehe Kapitel III. 2.2.

Kinderbetreuung. Die neueste politische Entwicklung ist jedoch, dass das Kindergartencurriculum, das bisher nur auf die Kindergärten angewandt wurde, nun ebenfalls auf die Kindertagesstätten übertragen wird. Dies gilt jedoch nur für die Altersgruppe der Drei- bis Fünfjährigen, nicht für die Kinder von null bis zwei Jahren. Diese in den Jahren 2011 bis 2013 schrittweise eingeführte Aufwertung der Kindertagesstätten kann bildungspolitisch noch nicht abschließend bewertet werden.

---

<sup>16</sup>Das Kinderbetreuungsprogramm konzentriert sich auf sechs Bereiche, welche die Grundlagen für ein alltägliches Leben, körperliche Bewegung, Kommunikation und Sprache, soziale Beziehungen, Erfahrungen mit Kunst und Erforschung der Natur umfassen. Die Inhalte der sechs Bereiche werden nach den Altersgruppen 0-1 und 2 detailliert angegeben. Dieses Programm soll auf das Kindergartencurriculum (3-5) abgestimmt sein (vgl. Ministry of Health and Welfare/Central Support Center for Childcare: Understanding the Standard Daycare Curriculum and the Education Program for Infants/toddlers 2013, S. 14).

## 2.2 Trägerschaft

Kindergärten werden auch in Südkorea von unterschiedlichen Trägern betrieben. Öffentliche Träger sind kommunal und staatlich (vgl. Bildungsgesetz für Kleinkinder, § 7 Abs. 1 und 2). Die ersten fünf Kindergärten (vier in Seoul und ein Kindergarten in Busan) in öffentlicher Trägerschaft entstanden erst im Jahr 1976 (vgl. Lee, Ki-Sook 2002, S. 55). In den folgenden Jahren nahm die Rolle der öffentlichen Träger noch weiter zu.<sup>17</sup> Bei der öffentlichen Trägerschaft sind außerdem zwei verschiedene Kindergartenmodelle zu unterscheiden: Bei dem einen, häufigeren, Modell ist der Kindergarten organisatorisch und architektonisch in einer Grundschule integriert (z. B. als Pavillon auf dem Grundschulgelände oder im selben Gebäude). Grundschule und Kindergarten haben eine gemeinsame Leitung. Bei dem anderen Modell ist der Kindergarten unabhängig, ähnlich wie in Deutschland (vgl. Jeong, Mi-Ra 2002, S. 41).

Neben öffentlichen Trägern gibt es aber auch viele Einrichtungen in freier Trägerschaft. Die konfessionellen (evangelischen, katholischen und buddhistischen) Trägerschaften unterhalten Kindergärten in Südkorea. Außerdem gibt es auch noch zahlreiche private Anbieter, nämlich als juristische Person geltende Körperschaften und Privatpersonen (vgl. Bildungsgesetz für Kleinkinder, § 7 Abs. 3).

Im Jahr 2005 gab es für die Betreuung von Kindern 4 412 Einrichtungen in öffentlicher und 3 863 in freier Trägerschaft, also insgesamt 8 275. Mehr als 50 Prozent der Kindergärten waren in Händen öffentlicher Träger. Im Jahr 2014 gab es insgesamt 8 826 Kindergärten, davon 4 619 öffentlich und 4 207 frei (52,3%: 47,7%), in denen 652 546 Kinder (öffentlich: 148 269 frei: 504 277) betreut wurden.<sup>18</sup> Die Gesamtzahl der Kindergärten ist also gegenüber 2005

---

<sup>17</sup> 1980 gab es insgesamt 901 Kindergärten, davon 40 in öffentlicher und 861 in freier Trägerschaft. Drei Jahre später waren es bereits 2562 in öffentlicher und 1714 in freier Trägerschaft. Der Grund für die starke Vermehrung der öffentlichen Kindergärten war eine massive Förderung durch die Regierung vor allem in ländlichen Gebieten (vgl. Lee, Ki-Sook 2002, S. 56).

<sup>18</sup> In dieser Statistik nicht enthalten sind andere Kindertageseinrichtungen (z. B. Kindertagesstätten): Im Jahr 2014 gab es insgesamt 43 742 Kindertagesstätten, davon 2 489 öffentlich und 41 253 frei (5,7% : 94,3 %), in denen 1 496 671 Kinder (öffentlich: 159 241 frei: 1 337 430) betreut wurden (vgl. Ministry of Health and Welfare: Child Care Statistics 2014, S. 3f.).

deutlich vermehrt. Einen beträchtlichen Anstieg gab es dabei besonders in den letzten Jahren (2011-2014) bei den freien Einrichtungen (siehe Tabelle 10; vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 11).

**Tabelle 10:** Anzahl der Kindergärten in ausgewählten Jahren

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Insgesamt</b>	8 275	8 294	8 373	8 424	8 538	8 678	8 826
<b>Öffentlich</b>	4 412	4 448	4 493	4 502	4 525	4 577	4 619
<b>Frei</b>	3 863	3 846	3 880	3 922	4 013	4 101	4 207

86,9% aller Kindergärten in freier Trägerschaft wurden im Jahr 2014 von Einzelpersonen bzw. Privatpersonen geführt; religiöse Gruppen und juristische Personen leiteten 11,7%, militärische und sonstige Einrichtungen betrieben die restlichen 1,4% aller freien Kindergärten (siehe Tabelle 11; vgl. Ministry of Education: Statistical Yearbook of Education 2014).

**Tabelle 11:** Anzahl der Kindergärten in freier Trägerschaft (2014)

<b>Insgesamt</b>	<b>als juristische Person geltende Körperschaften</b>	<b>Einzelpersonen bzw. Privatpersonen</b>	<b>Militärbasen</b>	<b>Sonstiges</b>
4 207	493	3 655	18	41

Im Jahr 2005 besuchten etwa 77 Prozent aller Kindergartenkinder freie Einrichtungen in Südkorea, die heute immer noch einen großen Teil zur Erziehung von Vorschulkindern beitragen, trotz Überzahl der öffentlichen Einrichtungen. Die Zahl der Kinder in den freien Kindergärten (504 277) war im Jahr 2014 nach wie vor um mehr als das Dreifache höher als in den öffentlichen Kindergärten (148 269), wie Tabelle 12 zeigt (vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 11).

**Tabelle 12:** Anzahl der Kindergartenkinder in ausgewählten Jahren

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Insgesamt</b>	541 603	541 550	537 361	564 834	613 749	658 188	652 546
<b>Öffentlich</b>	124 283	118 422	125 536	126 095	127 347	142 052	148 269
<b>Frei</b>	417 320	423 128	411 825	438 739	486 402	516 136	504 277

Öffentliche Kindergärten hatten im Jahr 2014 im Durchschnitt 17,1 Kinder pro Klasse, freie 20,7; insgesamt betrug der Durchschnittswert 19,7. Die Gesamtzahl der Kinder pro Klasse ist also gegenüber 2005 ziemlich rückläufig gewesen, wobei die Zahl der Kinder in freier Trägerschaft deutlich und die in öffentlicher Trägerschaft leicht zurück gegangen ist (siehe Tabelle 13; vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 13).

**Tabelle 13:** Durchschnittliche Anzahl der Kindergartenkinder pro Klasse in ausgewählten Jahren

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Insgesamt</b>	24,2	22,7	21,6	20,9	21,6	21,5	19,7
<b>Öffentlich</b>	19,3	17,8	18,2	17,3	17,2	17,3	17,1
<b>Frei</b>	26,2	24,6	22,9	22,3	23,3	23,1	20,7

Öffentliche Kindergärten hatten im Jahr 2014 im Durchschnitt 12,4 Kinder pro Lehrer oder Lehrerin, freie 13,8; insgesamt betrug der Durchschnittswert 13,4. Seit dem Jahr 2005 ist die Gesamtzahl der Kinder pro Lehrer oder Lehrerin jährlich leicht abgesunken (siehe Tabelle 14; vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 13).

**Tabelle 14:** Durchschnittliche Anzahl der Kindergartenkinder pro Lehrer/Lehrerin in ausgewählten Jahren

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Insgesamt</b>	17,5	16,2	15,2	14,7	14,5	14,3	13,4
<b>Öffentlich</b>	17,9	14,5	14,5	13,7	12,8	12,9	12,4
<b>Frei</b>	17,3	16,7	15,4	15,0	15,1	14,7	13,8

Im Jahr 2014 besuchten 47% der Kinder im Kindergartenalter (drei bis fünf Jahre) einen

Kindergarten, bei Dreijährigen waren es 33,1%, bei Vierjährigen waren es 51% und bei Fünfjährigen 57,3 % (siehe Tabelle 15; vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 14).

**Tabelle 15:** Prozentualer Anteil der Kindergartenkinder (2014)

	<b>Anzahl der Kinder im Kindergartenalter</b>	<b>Anzahl der Kindergartenkinder</b>	<b>Prozentualer Anteil der Kindergartenkinder</b>
<b>Insgesamt</b>	1 387 037	652 546	47%
<b>3 Jährige</b>	472 047	156 089	33,1%
<b>4 Jährige</b>	447 055	228 129	51%
<b>5 Jährige</b>	467 935	268 328	57,3%



## **2.3 Kindergartenpraxis im Alltag**

### **2.3.1 Betriebsformen und Tagesablauf**

Im Gegensatz zu Deutschland dauert das Schul- und Kindergartenjahr von März bis Februar, statt von September bis August. Die Kindergärten in Südkorea haben Sommer-, Winter- und Frühlingsferien. Das Kindergartenjahr besteht aus zwei Semestern (März-August/September-Februar), die ihrerseits noch einmal unterteilt sind (vgl. Lee, Hye-Jeong 2002, S. 68).

Die Kindergärten in Südkorea bieten eine halb- oder ganztägige Betreuung für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt an. Außerdem gibt es auch noch eine verlängerte Halbtagsbetreuung.

Wie das Bildungsgesetz für Kleinkinder in § 2 Abs. 6 beschreibt, sind „Nachmittagsprogramme“ alle Aktivitäten zu Erziehung, Bildung und Betreuung nach der regulären Halbtagsbetreuung. Die Kindergärten müssen in ihrem Betrieb das halbtägige Kindergartencurriculum gewährleisten und können anschließend ein „Nachmittagsprogramm“ anbieten (vgl. Bildungsgesetz für Kleinkinder, § 13 Abs. 1). Die Halbtagsbetreuung ist regulär und verbindlich, die verlängerte Halbtags- und Ganztagsbetreuung sind optional und werden als zusätzliches „Nachmittagsprogramm“ behandelt. Zu den „Nachmittagsprogrammen“ gehören neben Freispiel, Aktivitäten in Groß- und Kleingruppen, Erziehung und Bildung durch und mit Medien (Educational Broadcasting System TV) vor allem Sonderprojekte wie Musik, Sport, Kunst und Englisch, die von internen wie externen Lehrkräften geleitet werden (vgl. Tabelle 17).

Laut ‚2013-2014 Annual Report on Early Childhood Education‘ nahmen im Jahr 2014 67,5% der Kindergartenkinder an diesen „Nachmittagsprogrammen“ teil (vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 19).

Es folgt ein exemplarischer Tagesablauf eines öffentlichen Kindergartens mit Halbtagsbetreuung:

**Tabelle 16:** Tagesablauf (Halbtagsbetreuung)

<b>Zeit</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>08:30-09:45</b>	Die Kinder kommen an.
<b>09:45-10:00</b>	Tagesplanung durch Besprechung mit KindergartenlehrerInnen
<b>10:00-10:50</b>	Freispielzeit: Je nach Interesse wählen die Kinder selbst ihre Beschäftigung. Lerninstrumente und Arbeitsmaterialien sind dafür schon vorbereitet. Die selbst ausgewählten Beschäftigungen können Bau- und Bastelspiele, Rollenspiele, Sprachspiele, Zahlenspiele, Naturspiele, Musikspiele, Malspiele usw. sein.
<b>10:50-11:10</b>	Erzählen
<b>11:10-11:30</b>	Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen I: Die Kinder treffen sich in Groß- oder Kleingruppen, um sich gemeinsam zu beschäftigen. Bewegungs- und Fingerspiele, Malen, Musikhören, Singen (z. B. Einführung neuer Lieder) und Instrumentalspiel sowie Kochen werden jeweils angeboten.
<b>11:30-12:00</b>	Aktivitäten außerhalb des Hauses: Bewegungsaktivitäten, Wasser- und Sandspiele sowie Gärtnerei
<b>12:00-13:00</b>	Mittagessen und Mittagsruhe
<b>13:00-13:45</b>	Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen II: Kindergedichte und Märchentheater sowie Märchen- und Geschichtenerzählen
<b>13:45-14:00</b>	Abholzeit

Quelle: Kindergarten „Ggumnuri“ in Suwon, nahe Seoul

Bei manchen Kindergärten ist die Abfolge der Freispielzeit und der Gruppenaktivitäten vertauscht oder die Gruppenaktivitäten umrahmen zeitlich die Freispielzeit.

Es folgt ein exemplarischer Tagesablauf eines öffentlichen Kindergartens mit Nachmittagsprogramm:

**Tabelle 17:** Tagesablauf (Nachmittagsprogramm)

<b>Zeit</b>	<b>Aktivitäten</b>
<b>14:00-14:10</b>	Planen der Aktivitäten
<b>14:10-14:50</b>	Sonderprojekte wie Musik, Sport und Kunst
<b>14:50-15:00</b>	Aufs Klo gehen und Hände waschen
<b>15:00-15:30</b>	Imbiss und Ruhe
<b>15:30-16:20</b>	Aktivitäten in Groß- und Kleingruppen
<b>16:20-17:20</b>	Freispielzeit
<b>17:20-18:00</b>	Erziehung und Bildung durch und mit Medien (EBS TV) sowie Märchen
<b>18:00-19:00</b>	Individuelle Aktivitäten und Abholzeit

Quelle: Kindergarten „Ggumnuri“ in Suwon, nahe Seoul

### **2.3.2 Klassenstruktur im Kindergarten**

Die Kindergartenklassen sind in drei Altersstufen (von drei bis fünf Jahren) unterteilt, analog dem Schulsystem. Die Grundstruktur ist also altershomogen im Gegensatz zu den altersgemischten Gruppen in Deutschland. Dahinter steht die Idee, den Entwicklungsstand bzw. die Entwicklungsstufe der Kinder möglichst gut zu berücksichtigen. Innerhalb einer Klasse gibt es keine so großen Unterschiede im Entwicklungsstand. Dies kann beim Lernen Vorteile bringen. Gleichzeitig erleichtert es aber auch für die KindergartenlehrerInnen die Vorbereitung des Lern- oder Arbeitsmaterials sowie die Leitung der Klasse (vgl. Lee, Hye-Jeong 2002, S. 232).

Seit einigen Jahren wird das Thema ‚altersgemischte Klassen‘ in Südkorea stark diskutiert. So gibt es zwei vergleichende wissenschaftliche Studien zum sozialen Lernen (Zusammenarbeit) in altershomogenen und altersgemischten Klassen. Dabei schnitten die altersgemischten Klassen durchaus besser ab (vgl. Lee, Hye-Jeong 2002, S. 233).

In der Praxis jedoch können sich diese Konzepte bisher schwer oder gar nicht durchsetzen (mit Ausnahme bestimmter pädagogischer Konzepte wie z. B. Montessori-, Waldorf- und

Waldkindergärten). Sowohl Eltern als auch KindergartenlehrerInnen wehren sich gegen die Einführung altersgemischter Klassen, während offizielle Stellen und Kindertagelndirektoren sich dafür stark machen. Die LehrerInnen fürchten erheblichen Mehraufwand (gleichzeitiges Anbieten verschiedener altersgemäßer Programme, Lern- und Arbeitsmaterialien) und die Gefahr der Konzentration auf eine bestimmte Altersgruppe, die Eltern fürchten Nachteile für ihre Kinder (weniger effektives Lernen: Überforderung der Kleinen und Unterforderung der Großen, Einschüchterung der Kleinen durch die Großen bzw. Demotivierung der Großen durch die Kleinen). Außerdem wird den Direktoren vorgeworfen, das neue System vor allem aus finanziellen Gründen zu propagieren, da bei altersgemischten Klassen gesetzlich weniger LehrerInnen bei gleicher Kinderzahl vorgeschrieben sind (bei altershomogenen Klassen in der Altersstufe 3 muss ab 21 Kindern aufwärts eine zusätzliche Hilfskraft eingestellt werden, bei altersgemischten Klassen gilt dies nicht). Auch wenn die Grundstruktur bei den Kindertagelnden in Südkorea weiterhin altershomogen ist, so ist doch zu sagen, dass dies nicht ausschließlich für alle Aktivitäten und Programme gilt. So gibt es auch jetzt schon in einigen Kindertagelnden regulär einzelne altersgemischte Aktivitäten wie z. B. Bewegungs- und Fingerspiele und gemeinsames Musikhören (vgl. Lee, Hye-Jeong 2002, S. 234).

## 2.4 Die Ausbildung des pädagogischen Personals

### 2.4.1 Tätige Personen in Kindergärten

Das Bildungsgesetzes für Kleinkinder § 20 Abs. 1 und 2 schreibt vor, dass im Kindergarten ein(e) Direktor(in), ein(e) Vizedirektor(in) und KindergartenlehrerInnen anzustellen sind. Ausnahmen sind kleine Kindergärten, bei denen die Vizedirektorenstelle entfallen kann. Daneben können Fachkräfte hinzugezogen werden, wie z. B. ein(e) Arzt/Ärztin, ein(e) Ernährungsberater(in), ein(e) Krankenpfleger(in), eine Arzthilfskraft, und ein(e) Verwaltungsangestellte(r).

Zu den Aufgaben des Kindergartendirektors gehört die administrative bzw. organisatorische Leitung des Kindergartens, des Weiteren Einführung, Anleitung und Beratung der KindergartenlehrerInnen und schließlich ist er verantwortlich für die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder. Der Vizedirektor unterstützt den Direktor bei seinen Aufgaben und vertritt ihn gegebenenfalls. Bei den Kindergärten ohne eigene Vizedirektorenstelle benennt der Direktor bei Bedarf einen Vertreter (vgl. Bildungsgesetz für Kleinkinder, § 21 Abs. 1 und 2).

Es folgt eine Übersicht über Qualifikationen von Direktor und Vizedirektor (Anhang des Bildungsgesetzes für Kleinkinder, § 22 Abs. 1):

**Tabelle 18:** Qualifikationen von Direktor und Vizedirektor

<b>Art</b>	<b>Qualifikationen</b>
<b>Direktor</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vize-Direktorzertifikat mit mindestens dreijähriger Lehrerfahrung und erfolgreich absolvierte Direktorenfortbildung</li><li>• Empfehlung durch die Kommission für Qualifikationsprüfungen und anschließende Genehmigung durch den Bildungsminister</li></ul>
<b>Vizedirektor</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kindergartenlehrerzertifikat I mit mindestens dreijähriger Lehrerfahrung und erfolgreich absolvierte Vizedirektorenfortbildung</li><li>• Kindergartenlehrerzertifikat II (niedrigere Qualifikationsstufe) mit mindestens sechsjähriger Lehrerfahrung und erfolgreich absolvierte Vizedirektorenfortbildung</li></ul>

Es gibt zwei Gruppen von KindergartenlehrerInnen mit unterschiedlicher Qualifikation:

reguläre KindergartenlehrerInnen und HilfskindergartenlehrerInnen. Zur Qualifikation als HilfskindergartenlehrerInnen ist lediglich das erfolgreiche Ablegen der amtlichen Prüfung erforderlich. Zur weitergehenden Qualifikation als reguläre KindergartenlehrerInnen wird das Zertifikat II benötigt, das wiederum Voraussetzung für das höherwertige Zertifikat I ist. Das Zertifikat II kann auf vier verschiedene Arten erworben werden: Eine zwei- oder dreijährige Fachhochschulausbildung, ein vierjähriges Hochschulstudium, ein Masterstudium oder ein Zertifikat als Hilfskindergartenlehrerin mit mindestens zweijähriger praktischer Erfahrung und erfolgreiche Absolvierung der Fortbildung zur Weiterqualifizierung. Das Zertifikat I kann entweder erworben werden durch die erfolgreich absolvierte Fortbildung zur Weiterqualifikation (mit mindestens dreijähriger Lehrererfahrung) oder durch den erfolgreichen Abschluss des Masterstudiums (mit mindestens einjähriger Lehrererfahrung; siehe Tabelle 19; Anhang des Bildungsgesetzes für Kleinkinder, § 22 Abs. 2).

**Tabelle 19:** Qualifikationen für die Kindergartenlehrerzertifikate

Art	Qualifikationen
<b>Lehrer mit Zertifikat I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindergartenlehrerzertifikat II mit mindestens dreijähriger Lehrererfahrung und erfolgreiche Absolvierung der Fortbildung zur Weiterqualifizierung</li> <li>• Kindergartenlehrerzertifikat II und erfolgreicher Abschluss des Masterstudiums (M.A.) der Kleinkindpädagogik mit anschließender mindestens einjähriger Praxiserfahrung</li> </ul>
<b>Lehrer mit Zertifikat II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfolgreicher Abschluss des Bachelorstudiums (B.A.) im Fach Kleinkindpädagogik an der Universität</li> <li>• Abschluss eines Collegestudiums im Fach Kleinkindpädagogik an der Fachhochschule bzw. einer ähnlichen Institution</li> <li>• Erfolgreicher Abschluss des Masterstudiums (M.A.) der Kleinkindpädagogik an einer Graduate School</li> <li>• Hilfslehrerzertifikat im Bereich Kindergarten mit mindestens zweijähriger praktischer Erfahrung und erfolgreiche Absolvierung der Fortbildung zur Weiterqualifizierung</li> </ul>
<b>Hilfskindergartenlehrer (Assistant Teachers)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfolgreiches Ablegen der amtlichen Prüfung zur Qualifikation als Hilfskindergartenlehrer</li> </ul>

## 2.4.2 Ausbildungsgänge des pädagogischen Personals<sup>19</sup>

Die Ausbildung der KindergartenlehrerInnen findet in Südkorea an jeweils staatlichen oder privaten Fachhochschulen (Junior Colleges), Universitäten (einschließlich Fernuniversitäten), sowie teilweise Graduate Schools statt. Je nach Ausbildungsinstitutionen führt die Ausbildung zu unterschiedlichen Abschlussbezeichnungen und Ausbildungsdauer. Die Dauer der Fachhochschulausbildung variiert zwischen zwei und drei Jahren und die Ausbildungszeit des Hochschulstudiums, das mit dem Bachelor of Art abgeschlossen wird, beträgt vier Jahre. Für die beiden Ausbildungsgänge wird in der Regel ein qualifizierter Oberschulabschluss (eine Hochschulreife) vorausgesetzt. Nach erfolgreichem Abschluss erhalten sämtliche Absolventen ein Kindergartenlehrerzertifikat II. Für die öffentlichen Kindergärten wird zusätzlich noch ein Staatsexamen benötigt. Damit sind die KindergartenlehrerInnen formal den SchullehrerInnen gleichgestellt (vgl. Yum, Ji-Sook u. a. 2011, S. 294; Park, Eun-Hye 2005, S. 315f.).

Im Jahr 2011 gab es 192 Ausbildungsinstitutionen für das Zertifikat II der KindergartenlehrerInnen, davon 16 staatliche und 176 private, in denen jährlich 15 280 Ausbildungsplätze (staatlich: 3 217, privat: 12 063) zur Verfügung standen (Stand 2011). Das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Hochschulen betrug fast 3 zu 2 (59,28 % und 40,71 %). Innerhalb der Hochschulen war das Verhältnis der Plätze unter staatlicher und privater Trägerschaft etwa 1 zu 1 (49,93 % und 50,06 %). Bei den Fachhochschulplätzen betrug der Anteil der privaten etwa 99 %, da nur 2 von 106 Fachhochschulen staatlich waren (8 948 zu 110; siehe Tabelle 20; vgl. Kim, Kwan-Bok u. a. 2011, S. 7).

---

<sup>19</sup> Neben diesen Ausbildungsgängen ist noch die Ausbildungsmöglichkeit der KinderbetreuungslehrerInnen zu erwähnen. Bei Kinderbetreuungslehrerzertifikaten muss man drei Stufen unterscheiden, mit Kinderbetreuungslehrerzertifikat I als höchster Stufe (vgl. Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder, § 21 Abs. 3). Die KinderbetreuungslehrerInnen werden an Fachhochschulen und Universitäten in den Fächern ‚Child Welfare‘, ‚Child Studies‘ usw. mit Schwerpunkt Kinderbetreuung ausgebildet (Kinderbetreuungslehrerzertifikat II). Daneben gibt es die Möglichkeit einer einjährigen Ausbildung zum Kinderbetreuung-Trainee (Kinderbetreuungslehrerzertifikat III). Für alle Ausbildungsgänge wird in der Regel ein qualifizierter Oberschulabschluss (eine Hochschulreife) vorausgesetzt. Zusätzlich zum Kinderbetreuungslehrerzertifikat II kann durch Absolvieren bestimmter Fächer das Kindergartenlehrerzertifikat II erworben werden. Dieses Angebot ist jedoch zahlenmäßig begrenzt (vgl. Kim, Sun-Young 2003, S. 39; Strätz u. a. 2007, S. 77).

**Tabelle 20:** Ausbildungsinstitutionen der KindergartenlehrerInnen (2011)

<b>Ausbildungsort</b>	<b>Trägerschaft</b>	<b>Zahl der Ausbildungsstätten</b>	<b>Zahl der jährlichen Ausbildungsplätze</b>
<b>Fachhochschule</b>	Staatlich	2	110
	Privat	104	8 948
<b>Universität</b>	Staatlich	13	407
	Privat	72	3 115
<b>Fernuniversität</b>	Staatlich	1	2 700
<b>Insgesamt</b>		192	15 280

Quelle: Ministry of Education, Science and Technology 2011

Im Jahr 2014 gab es in Südkorea insgesamt 48 530 KindergartenlehrerInnen einschließlich Direktoren und Vizedirektoren, davon 11 931 (24,6%) in öffentlichen und 36 599 (75,4%) in freien Einrichtungen.<sup>20</sup> Das Verhältnis war somit etwa 1 zu 3. Seit 2005 ist die Zahl der KindergartenlehrerInnen in beiden Trägerschaften ständig gestiegen (siehe Tabelle 21; vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 12).

**Tabelle 21:** Anzahl der KindergartenlehrerInnen in ausgewählten Jahren

	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Insgesamt</b>	31 033	33 504	35 415	38 629	42 235	46 126	48 530
<b>Öffentlich</b>	6 946	8 163	8 628	9 187	9 969	10 997	11 931
<b>Frei</b>	24 087	25 341	26 787	29 442	32 266	35 129	36 599

Von den KindergartenlehrerInnen waren lediglich 931 (1,9%) männlich, 47 599 (98,1%) weiblich (vgl. Ministry of Education: Statistical Yearbook of Education 2014). Ein großer Teil (51,4%) der Lehrkräfte war hochqualifiziert mit Bachelor- und zum Teil Master- und Doktorabschluss (vgl. Choi, Eun-Young u. a. 2014, S. 15).

---

<sup>20</sup> In dieser Statistik nicht enthalten sind andere pädagogische Berufe (z. B. KinderbetreuungslehrerInnen): Im Jahr 2014 gab es in Südkorea insgesamt 311 817 KinderbetreuungslehrerInnen einschließlich Direktoren und Hilfskräfte, davon 28 977 (9,3%) in öffentlichen und 282 840 (90,7%) in freien Einrichtungen. Davon waren lediglich 14 270 (4,6 %) männlich und 297 547 (95,4 %) weiblich (vgl. Ministry of Health and Welfare: Child Care Statistics 2014, S. 5).



Der Anteil der Leitungsfachkräfte betrug im Jahr 2014 12,5% (Direktoren 9,4% und Vizedirektoren 3,1%). Laut dem Bildungsgesetz können wie oben erwähnt kleine Kindergärten auf die Vizedirektorenstelle verzichten, nicht jedoch auf den Direktor. Daher ist die Zahl der DirektorInnen insgesamt deutlich höher. 61,8% der Lehrkräfte haben eine niedrigere Qualifikationsstufe (Zertifikat II), mehr als 25 % sind eine Stufe höher (Zertifikat I), wie Tabelle 22 zeigt (vgl. Ministry of Education: Statistical Yearbook of Education 2014).

**Tabelle 22:** Anzahl der KindergartenlehrerInnen aufgeschlüsselt nach Berufspositionen (Teachers by Certification)

	Direktor	Vize-Direktor	Lehrer mit Zertifikat I	Lehrer mit Zertifikat II	Sonstiges	Insgesamt
<b>Öffentlich</b>	411	560	7 340	3 578	42	11 931
<b>Frei</b>	4 160	957	5 023	26 430	29	36 599
<b>Insgesamt</b>	4 571 (9,4 %)	1 517 (3,1 %)	12 363 (25,5%)	30 008 (61,8%)	71 (0,2 %)	48 530 (100 %)

#### 2.4.2.1 Curriculum an der Universität

Für den Abschluss des Studienfachs ‚Kleinkindpädagogik‘ werden in Südkorea im Durchschnitt etwa 140 Credit Points benötigt. Dies differiert jedoch nach Universität (135-150 CP). Das Curriculum für das Fach ‚Kleinkindpädagogik‘ an der Universität (vierjähriges Studium) umfasst zwei bis drei Studienelemente, entweder: 1. Allgemeines Studium; 2. Erziehungswissenschaftliches Studium; 3. Fachstudium oder: 1. Allgemeines Studium; 2. Fachstudium einschließlich des Erziehungswissenschaftlichen Studiums (vgl. Yum, Ji-Sook u. a. 2011, S. 273).

Im Folgenden wird ein Beispiel angeführt: der Bachelor-Studiengang ‚Early Childhood Education‘ an der evangelischen EWHA Womans University in Seoul dauert in der Regel acht Semester und erfordert zum Abschluss 135 Credit Points. Das Studium gliedert sich in drei Studienelemente: 1. Allgemeines Studium (35 CPs oder mehr); 2. Erziehungswissenschaftliches Studium (22 CPs oder mehr); 3. Fachstudium (51 CPs oder mehr; vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 2).

Das allgemeine Studium beinhaltet Pflicht- und Wahlpflichtfächer. Pflichtfächer sind für gewöhnlich ‚Korean Language and Writing‘ (3 CPs), ‚Reading Classics and Writing‘ (2 CPs), ‚Share Leadership‘ (2 CPs), ‚College English‘ (3 CPs), ‚Advanced English‘ (3 CPs), ‚Christianity and the World‘ (3 CPs), ‚Second Foreign Language I‘ (2 CPs) und ‚Second Foreign Language II‘ (2 CPs). Diese Fächer müssen außer im Fach ‚Reading Classics and Writing‘ im ersten Jahr absolviert werden. Für den Bereich ‚Allgemeines Studium‘ sind in der Regel 20 CPs erforderlich. Die Wahlpflichtfächer orientieren sich an einer Idee ähnlich dem Studium Generale und müssen fünf verschiedene Bereiche abdecken: ‚Literature and Language‘, ‚Expression and Art‘, ‚History and Philosophy‘, ‚Human and Society‘ und ‚Science and Technology‘. Die Studierenden müssen mindestens ein Fach (3 CPs) aus jedem Bereich auswählen und insgesamt wenigstens fünf Fächer (15 CPs) abschließen (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 259f.).

Das erziehungswissenschaftliche Studium bietet wichtige Grundlagen für das Fachstudium und besteht aus einem Pflicht- und einem Wahlpflichtbereich. Zum Pflichtbereich gehören ‚Educational Practicum‘ (2 CPs), ‚Teaching Practice‘ (2 CPs), ‚Education of Exceptional Children‘ (2 CPs), ‚Understanding of Teaching Profession‘ (2 CPs), ‚Theory and Practice of School Violence Prevention‘ (2 CPs), ‚Teaching Aptitude. Personality Test I‘ (Pass) und ‚Teaching Aptitude. Personality Test II‘ (Pass). Die Praktika sind direkt in das Studium integriert und müssen nebenher im vierten Jahr absolviert werden. Im Pflichtbereich sind in der Regel 10 CPs zu erwerben. Der Wahlpflichtbereich umfasst Fächer wie ‚Introduction to Education‘ (2 CPs), ‚Curriculum‘ (2 CPs), ‚Educational Evaluation‘ (2 CPs), ‚Educational Methods and Educational Technology‘ (2 CPs), ‚Sociology of Education‘ (2 CPs), ‚Educational Psychology‘ (2 CPs), ‚Philosophy & History of Education‘ (2 CPs), ‚Educational Administration & Management‘ (2 CPs) und ‚Counseling & Guidance‘ (2 CPs). Im Wahlpflichtbereich müssen mindestens 12 CPs aus 9 Fächern erworben werden (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 260f.).

Das Fachstudium macht den größten Teil aus. Es besteht aus zwei Teilbereichen: Pflichtfächern und Wahlpflichtfächern. Pflichtfächer sind ‚Study of Material Development & Teaching Methods in Early Childhood Education‘, ‚Theoretical Foundation of Teaching Early Childhood Education‘ und ‚Logic and Academic Writing for Early Childhood

Education‘. Für den Bereich ‚Fachstudium‘ sind in der Regel 9 CPs erforderlich (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 261). Zu den Wahlpflichtfächern gehören ‚Introduction to Early Childhood Education‘, ‚Theories of Play and Education‘, ‚Early Childhood Development and Education‘, ‚Language Arts in Early Childhood Education‘, ‚Mathematics in Early Childhood Education‘, ‚Music in Early Childhood Education‘, ‚Science in Early Childhood Education‘, ‚Visual Arts in Early Childhood Education‘, ‚Social Studies in Early Childhood Education‘, ‚Administration and Management in Early Childhood Settings‘, ‚Observing Children and Researching Child's Behavior‘, ‚Physical Movements and Games in Early Childhood Education‘ und weitere, in Tabelle 23 mit\* gekennzeichnete Fächer. Für den Abschluss müssen aus den Wahlpflichtfächern mindestens 21 CPs erbracht werden. Bestimmte Fächer (‚Infant Development and Education‘, ‚Children's Literature‘, ‚Child Welfare‘, ‚Practicum in Child Care Settings‘ und weitere Fächer mit der Bezeichnung #) sind insbesondere erforderlich, um zusätzlich zu dem Kindergartenlehrerzertifikat II noch das Kinderbetreuungslehrerzertifikat II zu erwerben, das die beruflichen Möglichkeiten im Bereich von Kindertagesstätten erweitert. Außerdem muss ein Kurs ‚Mental Health‘ (3 CPs) im Studienfach ‚Health Education & Management‘ absolviert werden (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 270).

Es folgt eine Übersicht über das Fachstudium bzw. die fachspezifischen Fächer für den Bachelor-Studiengang ‚Early Childhood Education‘ an der EWHA Womans University in Seoul (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, S. 269f.):

**Tabelle 23:** Fachstudium bzw. fachspezifische Fächer

<b>Jahr</b>	<b>Semester</b>	<b>Fächer</b>	<b>WS/CPs</b>
1	1	Introduction to Early Childhood Education*#	3/3
1	1	Infant Development and Education#	3/3
1	2	Theories of Play and Education*#	3/3
1	2	Early Childhood Development and Education*#	3/3
2	1	Language Arts in Early Childhood Education*#	3/3
2	1	Mathematics in Early Childhood Education*#	3/3
2	1	Music in Early Childhood Education*#	3/3
2	1	Curriculum for Early Childhood Education	3/3
2	1	Musical Instruments for Early Childhood Education	1,5/1
2	2	Study of Material Development & Teaching Methods in Early Childhood Education	3/3
2	2	Children's Literature#	3/3
2	2	Science in Early Childhood Education*#	3/3
2	2	Visual Arts in Early Childhood Education*#	3/3
2	2	Cognitive Theory and Education	3/3
3	1	Social Studies in Early Childhood Education*	3/3
3	1	Administration and Management in Early Childhood Settings*	3/3
3	1	Observing Children and Researching Child's Behavior*#	3/3
3	1	Moral Education for Young Children	3/3
3	2	Theoretical Foundation of Teaching Early Childhood Education	3/3
3	2	Physical Movements and Games in Early Childhood Education*#	3/3
3	2	Parent Education*#	3/3
3	2	Health Education for Young Children*#	3/3
3	2	Multimedia and Early Childhood Education	3/3
3	-	Global Teaching Practicum I	3/3
3	-	Global Teaching Practicum II	3/3
4	1	Logic and Academic Writing for Early Childhood Education	3/3
4	1	Early Childhood Teacher Education*#	3/3
4	1	Family Relationships	3/3
4	2	Child Welfare*#	3/3
4	2	Philosophy in Early Childhood Education	3/3
4	2	Practicum in Child Care Settings#	3/3

Zwei der Fächer befassen sich schwerpunktmäßig mit Musik: ‚Music in Early Childhood Education‘ und ‚Musical Instruments for Early Childhood Education‘. ‚Music in Early Childhood Education‘ umfasst die Inhaltsbereiche Theorie und Praxis, Medien sowie Lehr- und Lernmethoden für Musik, Bewegung und Tanz. Besondere Berücksichtigung findet der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Daneben wird Wert gelegt auf ganzheitliche Förderung und Persönlichkeitsentwicklung. ‚Musical Instruments for Early Childhood Education‘ umfasst die Bereiche Klavierbegleitung, Spieltechniken weiterer Musikinstrumente sowie Musiktheorie (vgl. EWHA Womans University: Curriculum 2015, 270f.).

#### **2.4.2.2 Curriculum an der Fachhochschule (Junior College)**

Das Curriculum für das Fach ‚Kleinkindpädagogik‘ an der Fachhochschule besteht ebenfalls aus drei Studienelementen: 1. Allgemeines Studium; 2. Erziehungswissenschaftliches Studium; 3. Fachstudium. Zum Fachhochschulabschluss werden für ein dreijähriges Studium 123 bis 130 CPs benötigt (vgl. Yum, Ji-Sook u. a. 2011, S. 283f.). Das Curriculum ähnelt dem vierjährigen Studium an der Universität. Allerdings sind die Fächer und Stunden etwas reduziert. Außerdem gibt es weniger freie Wahlmöglichkeiten.

### **3. Zusammenfassung**

In Deutschland und Südkorea gehören Kindergärten und Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen zum Elementarbereich des Bildungssystems. Eine gesetzliche Vorschulpflicht besteht in beiden Ländern jedoch nicht.

In Deutschland bildet ein bundesweit einheitlicher Rahmen die rechtliche Grundlage. Dieses Bundesgesetz wird in verschiedenen weiteren Gesetzen entwickelt und modifiziert. Daneben gibt es gemäß dem föderalen Prinzip auch noch verschiedene Ausführungsgesetze auf Landesebene. In Südkorea gibt es als gesetzliche Grundlage ein duales System für Kindertageseinrichtungen, das Kindergärten und Kindertagesstätten umfasst. Im Gegensatz zum föderalen System in Deutschland ist der Organisationsrahmen jedoch zentralisiert und einheitlich.

Pädagogische Fachkräfte absolvieren in Deutschland traditionell eine fachschulische Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin. Daneben gibt es seit 2004 auch den akademischen Ausbildungsweg an Universitäten und (Fach-)Hochschulen zur staatlich anerkannten Kindheitspädagogin. Im Gegensatz zu diesem dualen Ausbildungssystem durchlaufen in Südkorea alle frühpädagogischen Lehrkräfte eine akademische Ausbildung. Entsprechend den beiden Einrichtungsformen Kindergarten und Kindertagesstätte wird allerdings zwischen den Berufsbezeichnungen ‚Kindergartenlehrerin‘ und ‚Kinderbetreuungslehrerin‘ unterschieden.

Der fachschulische Ausbildungsbereich ‚Rhythmik und Musik‘ wird in Deutschland in der bundesweiten Rahmenvereinbarung zur Erzieherausbildung aufgeführt. Die ‚Erzieherverordnung Baden-Württembergs‘ nennt einzelne Inhaltsbereiche wie Rhythmik, Singen, Instrumentalspiel, Musikhören und Musiktheater. Im Gegensatz zur praxisorientierten fachschulischen Ausbildung ist der seltener gewählte akademische Ausbildungsweg stärker theoretisch und wissenschaftlich ausgerichtet und umfasst Inhalte wie ‚Musikpädagogische Grundlagen‘, ‚Musikpädagogik‘ und ‚Musikwissenschaften‘. In Südkorea hat demgegenüber der Bereich Klavierspiel als Pflichtfach traditionell einen hohen Stellenwert bei der Lehrerausbildung.

### **III. Pädagogische Konzeptionen sowie Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten**

Im vorliegenden Kapitel werden verschiedene pädagogische Konzepte der Kindergärten dargestellt: Situationsansatz, Kindergartencurriculum, Montessori- und Waldorfpädagogik. Dabei ist der Situationsansatz auf Deutschland beschränkt und das Kindergartencurriculum auf Südkorea, während Montessori- und Waldorfpädagogik sowohl in Deutschland als auch in Südkorea verbreitet sind. Im Anschluss werden Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten behandelt. Diese ordnen den Bereich ‚Musik‘ in der Frühpädagogik in Deutschland und Südkorea ein.

#### **1. Pädagogische Konzeptionen der Kindergärten**

##### **1.1 Situationsansatz**

Der Situationsansatz ist ein pädagogisches Reformkonzept für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und wurde Anfang bis Mitte der 1970er Jahre in den Ländern Hessen und Rheinland-Pfalz in einem Modellprojekt mit Kindergärten des Deutschen Jugendinstitutes (DJI, Arbeitsgruppe Vorschulerziehung) unter der Leitung von Jürgen Zimmer entwickelt und begründet. Das Erprobungsprogramm wurde von 1975 bis 1978 in neun Bundesländern von regionalen Projektgruppen durchgeführt und vom DJI länderübergreifend wissenschaftlich begleitet (vgl. Zimmer u. a. 1997, S. 19). Anfang der 1980er Jahre wurde das Programm in seiner bis heute weitgehend verwendeten Fassung unter der Bezeichnung „Curriculum Soziales Lernen“ vom DJI ausgearbeitet (vgl. Tolksdorf 2000, S. 123f.).

##### **1.1.1 Ideengeschichtliche Wurzeln**

Der Situationsansatz geht im Wesentlichen zurück auf Paulo Freire (1921-1997) und Saul B. Robinsohn (1916-1972). Freire war ein brasilianischer Pädagoge und Autor des Buches „Pädagogik der Unterdrückten“. Er startete in den 1960er Jahren eine Alphabetisierungskampagne in Brasilien. Seine von den Idealen der sozialen Befreiung geprägte Pädagogik beeinflusste den späteren Begründer des deutschen Situationsansatzes,

Jürgen Zimmer (vgl. Tolksdorf 2000, S. 127f.; Zimmer 1998, S. 84). Robinsohn war Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und wirkte an der Entwicklung des Strukturkonzeptes der Curriculumrevision Ende der 1960er Jahre mit, welche die Grundlage des Situationsansatzes ist (vgl. Tolksdorf 2000, S. 122; Zimmer 1998, S. 85). Die Curriculumrevision lässt sich als ein Verfahren beschreiben, das drei Hauptelemente enthält:

- „• Bestimmung und Analyse von Situationen;
- Bestimmung von Qualifikationen;
- Entwicklung passender Curriculum-Elemente.“ (Knauf u. a. 2007, S. 107)

### **1.1.2 Grundgedanken des Situationsansatzes**

Der Situationsansatz geht von den individuellen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Familien sowie von dem sozialen Umfeld aus. Grundkonzept ist es, „Kinder verschiedener sozialer Herkunft mit unterschiedlicher Lebensgeschichte [zu] befähigen, Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens zu bewältigen“ (Althaus u. a. 1987, S. 63).

Als Orientierung dient weniger das Strukturkonzept wissenschaftlicher Disziplinen als eher die realen, alltäglichen Lebensumstände der Kinder (vgl. Althaus u. a. 1987, S. 69). ‚Situation‘ ist in diesem Ansatz ein komplexer, theoretisch aufgeladener Begriff. Konkrete Begebenheiten dienen den ErzieherInnen als Anlässe für das Aufspüren von Situationen. Mittels einer Analyse wird die Situation begrifflich eingegrenzt und gegebenenfalls als relevant eingestuft. Sie erhält dann den Status einer ‚Schlüsselsituation‘ und wird Ausgangspunkt eines ‚Projektes‘ (vgl. Bumann 2008, S. 41-43).

Jürgen Zimmer formuliert vier wesentliche Schritte: Im ersten Schritt wird die Schlüsselsituation gefunden und darüber eine Theorie gebildet. Im zweiten Schritt werden vor dem Hintergrund der Situation Bedürfnisse und Ziele formuliert. Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, sich aktiv ins Geschehen einzubringen. Drittens sucht der Erzieher Wege, auf denen die Kinder diese Ziele erreichen und ihre Bedürfnisse angemessen befriedigen können. Der vierte Schritt besteht in der Auswertung der gemachten Erfahrungen



(vgl. Zimmer 1998, S. 27f.).

Zimmer führt zwei Beispiele an: Im ersten erzählen Kinder einer Tageseinrichtung von Wochenendbesuchen bei den Großeltern. Dabei fällt den ErzieherInnen eine gewisse Entfremdung zwischen den Generationen auf. Dies wird als ‚Situation‘ bzw. ‚Schlüsselsituation‘ definiert. Auf theoretischer Ebene wird die zunehmende Auflösung der Familie als gesellschaftliche Ursache ausgemacht. Als Lösung bzw. Verbesserung laden die ErzieherInnen in der Folge alte Menschen in den Kindergarten ein. Das zweite Beispiel verweist auf die Herkunft des Situationsansatzes aus den sozialen Bewegungen Lateinamerikas. Bei Alphabetisierungskampagnen in Peru bereisen sogenannte Alphabetisatoren Dörfer des Hochlands in einer Doppelrolle als Erzieher und Aufbauhelfer. Im Gespräch mit den Dorfbewohnern werden Probleme der Lebensbedingungen und ihre Lösungsmöglichkeiten aufgedeckt. Die Probleme wie z. B. instabile Lehmhütten entsprechen dabei den Schlüsselsituationen. Die Dorfbewohner äußern ihre Bedürfnisse, Ziele werden formuliert. Die gemeinsame Suche nach praktischen Lösungen bildet den dritten Schritt des Situationsansatzes (vgl. Zimmer 1998, S. 29-31).

Das Bild vom Kind nach diesem Ansatz beschreibt Christa Preissing folgendermaßen:

Kinder haben von Anfang an eigene Rechte und vollziehen die für ihre Entwicklung und Entfaltung notwendigen Schritte durch eigene Aktivität. (Preissing 2003, S. 13)

Autonomie, Solidarität und Kompetenz sind die pädagogischen Ziele des Situationsansatzes. Diese Ziele umfassen „wesentliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der Ich-, Sozial- und Sachkompetenz“ (Preissing 2003, S. 13). Es handelt sich darum, „Kinder mit ihren Entwicklungsbedürfnissen in ihren Situationen zu verstehen und die Fähigkeiten der Kinder zu fördern, mit sich selbst, mit anderen und mit einer Sache gut zurecht zu kommen“ (Preissing 2003, S. 13).

Der Situationsansatz ist im Einzelnen folgendermaßen konzipiert (vgl. Althaus u. a. 1987, S. 63f.):

- Der Situationsansatz orientiert sich sowohl am sozialen als auch am instrumentellen Lernen. Dabei bildet der praktisch soziale Kontext stets den Ausgangspunkt und die Lernmotivation;

- Sachkompetenz soll immer an Sozialkompetenz gekoppelt sein;
- Die Lebenssituationen der Kinder dienen dazu, beide Kompetenzen zu vermitteln: Die Kinder erlernen instrumentelle Fähigkeiten und machen andererseits soziale Erfahrungen in der Situation;
- Grundlage ist die Arbeit mit altersgemischten Gruppen;
- Eine wichtige Rolle spielt die Partizipation der Eltern („Elternarbeit“).

### **1.1.3 Die Rolle des Erziehers im Situationsansatz**

Christa Preissing stellt die Bildungsaufgaben der ErzieherInnen im Situationsansatz dar (vgl. Preissing 2003, S. 43f.):

- Beobachten und dokumentieren;
- Den Alltag in der Kindertageseinrichtung mit Kindern gestalten;
- Spiele anregen und Spielmaterial auswählen;
- In Projekten arbeiten;
- Räume gestalten und Material bereitstellen.

#### Beobachten und dokumentieren

Die ErzieherInnen sollen die Entwicklungsprozesse der Kinder innerhalb der Kompetenzbereiche beobachten und dokumentieren und die Ergebnisse anschließend mit KollegInnen und Eltern austauschen und diskutieren. Es geht dabei nicht um das Erreichen bestimmter Zielvorgaben, sondern „vielmehr um die wirksame, gezielte Unterstützung der individuellen Möglichkeiten eines jeden Kindes in den definierten und begründeten Kompetenzbereichen und um die Beschreibung seiner individuellen Bildungsgeschichte“ (Preissing 2003, S. 43).

### Den Alltag in der Kindertageseinrichtung mit Kindern gestalten

Der Kindergarten ist ein eigener sozialer Lernort, an dem Kinder von verschiedener sozialer und kultureller Herkunft moralische Vorstellungen und Verhaltensweisen erwerben und einüben. Die ErzieherInnen sollen dafür sorgen, dass „jedes Kind Aufmerksamkeit und Zuwendung erfährt, [...] die Kinder ihr Leben aktiv und ideenreich mitbestimmen und gestalten können, [...] ihre Erfahrungen ernst genommen und ihre Kräfte herausgefordert werden“ (Preissing 2003, S. 43).

### Spiele anregen und Spielmaterial auswählen

Das Spiel der Kinder steht im Mittelpunkt der Kindergartenarbeit und ist eine wesentlich selbstbestimmte Handlung, mit der Kinder ihre Lebenswelt gestalten und umgestalten sowie ihre Spielabsichten und Ziele verwirklichen. Die ErzieherInnen sollen vor allem beobachten und Anregungen geben, nicht jedoch das Spiel der Kinder durch äußere Vorgaben lenken. Sie stellen die Spielmaterialien zur Verfügung und können sich als Mitspieler beteiligen (vgl. Preissing 2003, S. 43f.).

### In Projekten arbeiten

Ein Projekt ist ein gezieltes und geplantes Handeln von Kindern, ErzieherInnen und weiteren Personen, das sich einem bestimmten Thema aus der Lebenswirklichkeit der Kinder widmet. Darüber hinaus sind aber auch von den ErzieherInnen eingebrachte Anregungen zu Projektthemen möglich. Projekte sind dabei offen „für spontane Ideen der Kinder, neue Überlegungen der Erzieherinnen oder Anregungen von Eltern und anderen Personen“ (Preissing 2003, S. 44). Die Projekte beschränken sich nicht auf den unmittelbaren Bereich der Kindertageseinrichtung, sondern lassen sich auf die Umgebung ausdehnen und laden ein zur Kooperation mit anderen Institutionen und Akteuren.

### Räume gestalten und Material bereitstellen

Die Raumgestaltung in der Kindertageseinrichtung verwirklicht ein Stück weit gesellschaftliche Lebensrealität und kann zugleich das Wohlbefinden fördern sowie Phantasie

und Kreativität anregen.

„Räume [...] sollten Forschungs- und Experimentierfelder sein, in denen Kinder mit allen Sinnen ein Bild von sich selbst, von den anderen und von der Welt entwickeln können.“ (Preissing 2003, S. 44)

## **1.2 Montessori-Pädagogik**

### **1.2.1 Maria Montessori (1870-1952): Leben und Werk**

Maria Montessori war eine italienische Ärztin, Pädagogin und Psychologin. Sie wurde am 31. August 1870 als einziges Kind des Finanzbeamten in Chiaravalle in der italienischen Provinz Ancona geboren und starb am 6. Mai 1952 in Noordwijk aan Zee in der niederländischen Provinz Südholland. Sie wuchs ab 1875 in Rom auf, wo sie ihre Schul- und Studienzeit verbrachte. Nach der Grundschule (1876-1883) besuchte sie eine naturwissenschaftlich-technische Oberschule (1883-1890). Von 1890 bis 1892 studierte sie zunächst Naturwissenschaften an der Universität Rom. Gegen äußere Widerstände gelang es ihr schließlich, als erste Frau in Italien die Zulassung zum Medizinstudium zu erlangen. 1896 schloss sie ihr Studium erfolgreich ab (vgl. Steenberg 2007b, S. 183/186; Ludwig 2003, S. 11f.).

Die Grundlagen ihrer Pädagogik entstanden in einer Zeit, als sich Montessori sogenannten „geistig behinderten“ Kindern widmete. Ab 1897 arbeitete sie als Assistenzärztin in der Kinderabteilung der psychiatrischen Universitätsklinik in Rom. Dort machte sie die Beobachtung, dass sich die Kinder mangels Spielsachen und anderer Erfahrungsanreize intensiv mit Brotkrumen beschäftigten. Sie gelangte zu der Überzeugung, dass „geistig behinderte“ Kinder nicht nur durch medizinische sondern auch durch pädagogische Betreuung gefördert werden müssten. Damals wurde sie durch die Schriften der beiden französischen Ärzte und Pädagogen Jean-Marc Itard (1774-1838) und Édouard Séguin (1812-1880) beeinflusst, die bereits im frühen 19. Jahrhundert „geistige Behinderung“ bei Kindern und Möglichkeiten der Förderung erforscht hatten. Dabei entwickelte Montessori das von Séguin zur Aktivierung der Sinne geschaffene Material weiter (vgl. Steenberg 2007b, S. 183f.; Hebenstreit 1999, S. 24f.).

Im Jahre 1900 übernahm Montessori die Leitung eines pädagogischen Institutes zur Ausbildung von Lehrern für behinderte Kinder. Dort wurde ihre Methodik erstmals systematisch vermittelt (vgl. Steenberg 2007b, S. 184).

Ab 1902 intensivierte sie ihre Studien zur Pädagogik. 1907 gründete sie das erste

Kinderhaus<sup>21</sup> (*Casa dei Bambini*) in San Lorenzo, einem römischen Elendsviertel. Gemäß ihren pädagogischen Vorstellungen übertrug sie dabei das bei den „geistig behinderten“ Kindern erprobte Material auf „normale“ Kinder (vgl. Steenberg 2007b, S. 184f.). 1909 veröffentlichte Montessori ihr grundlegendes pädagogisches Werk „Il metodo della pedagogica applicato all' educazione infantile nelle casa dei bambini“<sup>22</sup> („Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik, angewandt in der Erziehung des Kindes in der Casa dei bambini“; vgl. Hebenstreit 1999, S. 39).

## 1.2.2 Grundgedanken der Montessori-Pädagogik

Das Ziel der Montessori-Pädagogik ist der selbständige, freie und verantwortungsbewusste Mensch (vgl. Jaszus 2008, S. 592). Montessori sieht das Kind als eigenständige Persönlichkeit. Der Erwachsene soll dem Kind Freiheit und Selbstbestimmung ermöglichen - ein selbständiges und selbsttätiges Denken und Handeln:

Hilf mir, es selbst zu tun. [...] Zeig mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es selbst tun. Hab aber auch Geduld, meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Bitte beobachte mich nur und greife nicht ein. Ich werde üben. Ich werde meine Fehler, die ich mache, erkennen. Das Material zeigt sie mir selbst. (Montessori 2000, S. 26)

### 1.2.2.1 Der immanente Bauplan

Montessori sieht das Kind als „aktive[n] Baumeister und konstruktive[n] Bildner der eigenen Persönlichkeit und somit als Schöpfer seiner selbst“ (Klein-Landeck/Pütz 2011, S. 19).

Das Kind durchläuft nach Montessori eine physische und psychische Embryonalphase.

---

<sup>21</sup> Das Kinderhaus wurde für sozial benachteiligte, nicht jedoch „geistig behinderte“ Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren eingerichtet. Kernpunkt war die Berücksichtigung des realen kindlichen Alltags (vgl. Ludwig 2003, S. 13; Holtstiege 1989, S. 132).

<sup>22</sup> Deutsch: „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“, Stuttgart 1913 (vgl. Hebenstreit 1999, S. 39).

Sowohl die biologischen Abläufe bei dem physischen Embryo vor der Geburt als auch die psychische Entwicklung des Kleinkindes nach der Geburt, die psychische Embryonalphase, sind in ihren Grundzügen angelegt. Das Kind muss diese Anlagen selbsttätig entfalten und sich so zur individuellen, freien Persönlichkeit entwickeln. Dabei wird das Kind jedoch von äußeren Umgebungsfaktoren beeinflusst, die sich hemmend oder fördernd auswirken können (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011, S. 19; Holtstiege 2007, S. 42f.).

### **1.2.2.2 Die sensiblen Perioden**

Eine sensible Periode ist ein Zeitabschnitt, in dem das Kind ein bestimmtes Wissen und Können besonders leicht und schnell erwerben kann:

Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab. (Montessori 1993, S. 61)

Montessori unterscheidet drei Hauptphasen (vgl. Klein-Landeck/Pütz 2011, S. 26):

- 1. Phase: 0-6 Jahre (mit zwei Unterphasen: 0-3, 3-6);
- 2. Phase: 6-12 Jahre;
- 3. Phase: 12-18 Jahre.

#### 1. Phase: 0-6 Jahre

##### 1.1 Unterphase: 0-3 Jahre

Die ersten drei Jahre werden als Phase des „absorbierenden Geistes“ beschrieben. „Er beginnt in der tiefen Dunkelheit des Unbewußten zu wirken, dort entwickelt er sich, fixiert sich, und dann offenbart er sich.“ (Montessori, Maria: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist, Freiburg 1975, S. 104, zitiert nach Hebenstreit 1999, S. 137) Das Kind nimmt demnach Bilder, Eindrücke und Erfahrungen der Umwelt unbewusst in sich auf und speichert sie. Die Grundlage der Persönlichkeit und Intelligenz wird geschaffen. Auf dem Gebiet der Bewegung

werden motorische Grundfähigkeiten wie Gleichgewichtssinn und Laufen ausgebildet. Die Sprachfähigkeit wird in dieser Phase unbewusst vor allem durch den Gehörsinn und visuell erworben (vgl. Hedderich 2005, S. 145; Klein 2007, S. 112f.).

### 1.2 Unterphase: 3-6 Jahre

In der 2. Unterphase entwickelt sich das Bewusstsein des Kindes. Umwelteindrücke werden nun analysiert und soziale Kompetenzen aufgebaut (vgl. Hedderich 2005, S. 145).

### 2. Phase: 6-12 Jahre

In diesem Lebensabschnitt erweitert sich der Aktionsradius des Kindes in räumlicher, sozialer und geistiger Hinsicht, es entsteht das moralische Bewusstsein in Zusammenhang mit dem sozialen. Das Kind entwickelt Abstraktionsfähigkeit sowie Vorstellungskraft (vgl. Hedderich 2005, S. 145; Klein-Landeck/Pütz 2011, S. 30).

### 3. Phase: 12-18 Jahre

In der dritten Entwicklungsphase, 12-18 Jahre, durchlaufen die Heranwachsenden tiefgreifende physische und psychische Veränderungen. Ihre sozialen Sensibilitäten erweitern sich. Die Jugendlichen haben ein starkes Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit sowie nach Identifikation mit ihren Altersgenossen. Gleichzeitig lösen sie sich zunehmend von ihren Eltern ab und bestimmen ihre Rolle in der Gesellschaft (vgl. Hedderich 2005, S. 146; Klein-Landeck/Pütz 2011, S. 30f.).

#### **1.2.2.3 Polarisation der Aufmerksamkeit**

Erwachsene haben oft Vorurteile, dass Kinder unbeständig in ihrer Aufmerksamkeit seien und ständig wechselnde äußere Reize benötigten. Spielende Kinder gelten als unkonzentriert. Dem stehen Beobachtungen Maria Montessoris entgegen: so habe sich ein dreijähriges Mädchen in Montessoris erstem Kinderhaus hochkonzentriert mit dem Holzblockzylinder-Material beschäftigt. Trotz gezielter Störungsversuche durch Montessori ließ sich das Kind



nicht von seiner Tätigkeit abbringen. Erst nach 44 Wiederholungen beendete es die Beschäftigung von sich aus und tief befriedigt. Dieses Phänomen der hochkonzentrierten Beschäftigung bezeichnet Montessori als „Polarisation der Aufmerksamkeit“. Sie sieht dies als Keim für eine weitere Entwicklung des Kindes. Deshalb ist eine gut vorbereitete Umgebung notwendig sowie geeignetes Material, das dem Kind einen „Kristallisationskern“ für diesen Polarisationsvorgang ermöglicht (vgl. Hebenstreit 1999, S. 53-55; Stein 2007, S. 203).

#### **1.2.2.4 Die vorbereitete Umgebung**

Die vorbereitete Umgebung kann als „Schlüssel zur Welt“ bezeichnet werden (vgl. Hedderich 2005, S. 43). Es handelt sich hierbei um ein didaktisches Grundprinzip der Montessori-Pädagogik. Die vorbereitete Umgebung stellt eine wesentliche äußere Entwicklungsbedingung dar:

Wenn Montessori-Pädagogik die Hinführung zum verantwortlichen Umgang mit Freiheit sein soll, dann braucht das Kind durch eine adäquat vorbereitete Umgebung auch den Raum, diese Freiheit nicht nur als geistige, sondern auch als leibhaftige erfahren zu können, um sie schließlich auch verantworten zu können. (Steenberg 2007c, S. 264f.)

Der Erwachsene spielt dabei eine wesentliche Rolle, da er dem Kind eine Umgebung schaffen soll, die den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Kinder entspricht (vgl. Holtstiege 1989, S. 129):

Die Umgebung soll einfach, ansprechend und klar strukturiert sein, damit sich die Kinder in ihr orientieren und tätig werden können. (Onken 2003, S. 41f.)

Die vorbereitete Umgebung umfasst räumliche, sachliche und personelle Aspekte. Besonders die räumliche Gestaltung (Raumteilung und Ausstattung etc.) spielt eine zentrale Rolle. Laut Sigurd Hebenstreit ist für die Gestaltung der Umgebung folgendes zu beachten (vgl. Hebenstreit 1999, S. 73f.):

- Ästhetik: Der Raum sollte auf schlichte und leichte Art ästhetisch schön gestaltet sein, um anregend zu sein und die Konzentration der kindlichen Tätigkeiten nicht zu stören;

- Fehlerkontrolle: Die Umgebung soll dem Kind ermöglichen, eigene Fehler selber zu bemerken, zu kontrollieren und zu korrigieren;
- Ordnung: Der Raum mit seinen Gegenständen und Möbeln sollte ordentlich und übersichtlich gestaltet sein, um den Kindern Ordnungsvorstellungen zu vermitteln;
- Selbständigkeit: Die Umgebung soll so dem Kind helfen, sich selbständig für seine Aktivitäten zu entscheiden;
- Aufforderungscharakter: Die Umgebung soll dem Kind die Motivation geben, sich mit dem gewählten Material zu beschäftigen.

Die Erzieher unterstützen die selbst gewählte Tätigkeit der Kinder in der vorbereiteten Umgebung (Freiarbeit). Sachliche Voraussetzungen schließlich sind die Entwicklungsmaterialien.

### **1.2.2.5 Entwicklungsmaterialien**

Die von Maria Montessori entwickelten Materialien sind in fünf Bereiche gegliedert (vgl. Steenberg 2007a, S. 181):

- Übungen des täglichen Lebens;
- Sinnesmaterialien;
- Sprachmaterialien;
- Mathematikmaterialien;
- Kosmische Materialien.

#### Übungen des täglichen Lebens

Das Kind soll bereits im Vorschulalter Tätigkeiten erlernen, die im alltäglichen Leben ständig benötigt werden. Dabei handelt es sich um Materialien, die dem Kind ermöglichen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des täglichen Handlungsablaufes zu erlernen. Die Übungen des täglichen Lebens umfassen nach Christina Everhardt folgende Bereiche:

- Übungen zur Pflege der eigenen Person, wie z. B. Rahmen mit Verschlüssen, Hände waschen, Schuhe putzen u.v.a.m.,
- Übungen zur Pflege der Umgebung im Haus und außerhalb des Hauses, wie z. B. Geschirr spülen, Wäsche waschen, Blumen- und Pflanzenpflege, Hof kehren, Gartenpflege u.v.a.m.,
- Übungen der sozialen Beziehungen,
- Übungen zur Kontrolle der Bewegung, wie z. B. Stilleübungen und Gehen auf der Linie. (Everhardt 2003, S. 71)

Die Übungen des täglichen Lebens dienen nicht nur dem gesellschaftlichen Nutzen, sondern entsprechen auch der individuellen Persönlichkeitsbildung und damit der „Würde des Kindes“ (Hebenstreit 1999, S. 84). Zu den Übungsmaterialien gehören die Knüpfrahmen, anhand derer beispielsweise das Binden von Schleifen geübt wird (vgl. Holtstiege 1989, S. 96).

### Sinnesmaterialien

„Das Sinnesmaterial besteht aus einem System von Gegenständen, die nach bestimmten physikalischen Eigenschaften der Körper wie Farbe, Form, Maße, Klang, Zustand von Rauheit, Gewicht, Temperatur usw. geordnet sind.“ (Montessori 1969, S. 114)

Die Sinnesmaterialien unterstützen nach Montessori die Sinneserziehung bzw. Sinnesschulung für die geistige Entwicklung des Kindes. Das Gehirn wird demnach durch die Sinnesschulung aktiviert, die besonders die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit anregt (vgl. Hedderich 2005, S. 39).

Die Materialien sollen dem Kind helfen, die verschiedenen Eigenschaften von Gegenständen isoliert zu erkennen, zu erlernen und schließlich in eine Ordnung zu bringen:

Maria Montessori geht es bei der Schulung der Sinne nicht um den Sinneseindruck an sich, sondern um das Vergleichen, Unterscheiden, Ordnen und Benennen der wahrgenommenen Sinneseindrücke. Auf diesem Weg sollen die kognitiven Prozesse des Erkennens, Verstehens und Einordnens wahrgenommener Eindrücke ausgebildet und geschult werden. Über die Sinnesmaterialien soll ein Ordnungssystem vermittelt werden. (Hedderich 2005, S. 136)

Sinnesmaterialien für den Sehsinn sind der rosa Turm, die braune Treppe, die roten Stangen,

die Einsatzzylinder und die farbigen Zylinder. Dem Gehörsinn zugeordnete Materialien sind die Glocken und die Geräuschk Dosen. Zum Geruchsinn gehören die Geruchsdosen, zum Empfindungssinn die Wärmeplatten (vgl. Hedderich 2005, S. 51-80).

### Sprachmaterialien

Die Sprachmaterialien unterstützen die Spracherziehung mit Übungen zum Lesen und Schreiben. Ähnlich wie die Sandpapierziffern dienen die Sandpapierbuchstaben der Vorbereitung des Schreib- und Lesevorgangs. Beim Nachfahren der Buchstaben mit den Fingern kann der Laut zugleich phonetisch ausgesprochen werden (vgl. Hedderich 2005, S. 91f.).

### Mathematikmaterialien

Die Mathematikmaterialien unterstützen die Übungen zum mathematischen Denken sowie die Grundlagen und die Vertiefung mathematischer Erfahrungen des Kindes. Sie sollen dem Kind helfen, das arithmetische System der Zahlen, die geometrischen Formen und die Mengen zu erfassen. Die vier Grundrechenarten Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division werden vermittelt (vgl. Schumacher 2016, S. 87f.).

Das goldene Perlenmaterial macht die Kinder auf anschauliche Weise mit dem Dezimalsystem der Zahlen, mit Einern, Zehnern, Hundertern und Tausendern vertraut. Mit den Sandpapierziffern lernen die Kinder die Ziffern von 0 bis 9 kennen und bereiten den Schreibvorgang vor (vgl. Hedderich 2005, S. 88-90).

### Kosmische Materialien

Der Kosmos wird als eine „harmonische Weltordnung“ betrachtet (Klein-Landeck 2002, S. 156). Alle Lebewesen und Dinge sind nach Montessori „Teil des Universums und miteinander verbunden, um eine große Einheit zu bilden“ (Montessori, Maria: Kosmische Erziehung. Kleine Schriften Maria Montessoris, Freiburg im Breisgau 1996a, S. 41, zitiert nach Hedderich 2005, S. 31). Das ganze Universum gestaltet sich durch das harmonische Zusammenwirken der einzelnen Teile.

Nach dem kosmischen Schöpfungsplan hat jedes einzelne Lebewesen seine Aufgabe zu erfüllen. Der Mensch mit seinem Verstand nimmt eine Sonderstellung ein und ist verantwortlich für die Natur und Kultur als Teil des Ganzen, das er durch „kulturschaffende und weltgestaltende Tätigkeiten“ beeinflusst (vgl. Hedderich 2005, S. 31). „Aufgabe des Menschen [ist es nach Montessori], an der Vervollkommnung des Schöpfungswerkes mitwirken [sic], ohne das harmonische Gleichgewicht zu gefährden.“ (Klein-Landeck 2002, S. 156)

Kosmische Materialien sollen helfen, dem Kind den Zugang zur Natur und Umwelt zu ermöglichen und „eine Vorstellung vom Zusammenspiel zwischen Natur und Mensch zu vermitteln“ (Hedderich 2005, S. 93). Zu den Materialien gehören zwei verschiedene Globen, einer zur Unterscheidung von Wasser und Land sowie ein weiterer zur Unterscheidung der Kontinente (vgl. Hedderich 2005, S. 93).

### **1.2.3 Die Rolle des Erziehers in der Montessori-Pädagogik**

Montessori ist der Auffassung, dass Kinder anders als Erwachsene sind. Dabei ist zu beachten, wie die Kinder denken, verstehen, handeln und reflektieren. Des Weiteren sollte die Erzieherin Respekt haben vor dem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes sowie vor dessen eigenständiger Persönlichkeit.

In der traditionellen Erziehung übernimmt die Erzieherin die aktive Rolle mit ihrer Autorität, die dem Kind durch Belehren und Befehlen „Wissen, Moral und Sozialverhalten“ vermittelt (Hebenstreit 1999, S. 105). Die Bildungsprozesse des Kindes werden in diesem Erziehungsmodell von der Erzieherin gesteuert, die Fehler des Kindes mit den Hilfsmitteln „Lohn“ und „Strafe“ verbessert. Es werden dabei strenge Regeln für eine Disziplin innerhalb einer Kindergruppe aufgestellt und häufig wird vom Kind Gehorsam erwartet (vgl. Hebenstreit 1999, S. 105). Das Kind ist an die Erzieherin gebunden und seine Autonomie bzw. Eigeninitiative sehr beschränkt.

Das traditionelle Erziehungsverhältnis zwischen Erzieherin und Kind soll sich bei Montessori durch eine Neubestimmung von Aktivität und Passivität verändern und damit auch die

Autorität der Erzieherin neu definiert werden (vgl. Hebenstreit 1999, S. 107). Die Erzieherin soll eine passive Rolle einnehmen, „um der Aktivität des Kindes Raum zu geben“ (Hedderich 2005, S. 40). Dabei ist die Erzieherin dennoch wichtig und stark gefordert, da sie die Lern- und Spielumgebung vorbereitet und das Kind in die Handhabung des Materials einführt.

Die Erzieherin soll eine beobachtende bzw. unterstützende Rolle einnehmen. Die objektive, gezielte Beobachtung ermöglicht ihr, die Bedürfnisse und Interessen eines Kindes wahrzunehmen und ihm die entsprechenden Hilfen in seinem Entwicklungsprozess zu geben (vgl. Hebenstreit 1999, S. 108).

## 1.3 Waldorfpädagogik

### 1.3.1 Rudolf Steiner (1861-1925): Leben und Werk

Rudolf Steiner war ein österreichischer Philosoph und Esoteriker, Bildungsreformer und Schulgründer. Er begründete die Waldorfpädagogik, die auf der Lehre der Anthroposophie beruht. Er wurde am 25. Februar 1861 in Kraljevec, damals Österreich-Ungarn, heute Kroatien als Sohn eines Bahnbeamten geboren und starb am 30. März 1925 in Dornach in der Schweiz. 1872 bis 1879 besuchte er die Oberrealschule (höhere Schule) Wiener Neustadt, die er mit Matura, dem österreichischen Abitur, abschloss. 1879 bis 1883 studierte er mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer an der Technischen Hochschule in Wien, ohne jedoch formell abzuschließen. Daneben zeigte er geisteswissenschaftliches Interesse und beschäftigte sich mit Literatur, Philosophie und Geschichte. 1884 bis 1890 arbeitete er zunächst als Hauslehrer und Erzieher in einer Familie mit vier Kindern in Wien. Dabei förderte er erfolgreich das jüngste, durch eine Hydrocephalus-Erkrankung („Wasserkopf“) lerngestörte Kind (vgl. Knauf u. a. 2007, S. 53-55; Ullrich 2011, S. 13-18).

1890 bis 1896 arbeitete Steiner als freier wissenschaftlicher Mitarbeiter am Goethe-Schiller-Archiv in Weimar. Neben seiner dortigen Arbeit an einer Edition der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes verfasste er eigene philosophische Texte. 1893 wurde sein Werk „Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode“ veröffentlicht. Außerdem strebte er eine akademische Karriere an. Seine Dissertationsarbeit „Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst“ wurde schließlich von der Rostocker Universität angenommen. Als akademischer Außenseiter hatte er jedoch einen schweren Stand. Er bestand 1894 das Examen lediglich ohne Auszeichnung und hatte daher kaum Aussichten, sich zu habilitieren (vgl. Ullrich 2011, S. 26-34).

Daher brach Steiner schließlich sein Editionsprojekt am Goethe-Schiller-Archiv ab und zog 1897 von Weimar nach Berlin um. Dort wurde er Herausgeber und Redakteur des *Magazins für Litteratur*. Daneben hatte er Zugang zu sozialistischen Kreisen und unterrichtete von 1899 bis 1904 an der sozialistischen Berliner Arbeiterbildungsschule. Seine damalige von

Nietzsche und anarchistischen Autoren wie Max Stirner (1806-1856) und John Henry Mackay (1864-1933) beeinflusste Position stieß bürgerlich-konservative Teile der Leserschaft seines Magazins vor den Kopf und verschlechterte die ohnehin prekäre Lage der Zeitschrift. Im Jahre 1900 beendete Steiner daher notgedrungen seine Herausgeber Tätigkeit und sah sich nach neuen Tätigkeitsfeldern um (vgl. Ullrich 2011, S. 34-40).

So kam er in Kontakt mit der theosophischen Gesellschaft, die ihm ab Herbst 1900 ermöglichte, in ihren Räumen Vorträge zu diversen Themen zu halten. Diese Vorträge waren überaus erfolgreich. Steiners anfängliche kritische Distanz zur Theosophie der Okkultistin Helena Blavatsky (1831-1891) wandelte sich allmählich in weltanschauliche Nähe um. Im Herbst 1902 wurde er Generalsekretär der deutschen Sektion der Theosophischen Gesellschaft. Nach zunehmenden Differenzen Steiners mit der Präsidentin der weltweiten „Theosophischen Gesellschaft“ Annie Besant (1847-1933) gründete er im Dezember 1912 in Köln die „Anthroposophische Gesellschaft“, die sich teilweise im Gegensatz zur offiziellen theosophischen Linie befand. Dies führte wiederum zum Ausschluss Steiners und seiner Anhänger aus der Theosophischen Gesellschaft im März 1913 (vgl. Ullrich 2011, S. 40-59).

Unter dem Einfluss der Mysteriendramen des Theosophen Edouard Schuré (1841-1929) verfasste Steiner vier eigene Mysteriendramen, die ab 1910 bei den theosophischen Jahrestagungen der deutschen Sektion in München aufgeführt wurden. Die Titel waren „Die Pforte der Einweihung“ (1910), „Die Prüfung der Seele“ (1911), „Der Hüter der Schwelle“ (1912) sowie „Der Seele Erwachen“ (1913) (vgl. Ullrich 2011, S. 62).

Im Zusammenhang mit den Mysterienaufführungen reifte außerdem Steiners Idee für eine eigene, architektonisch im Sinne der Anthroposophie gestaltete Kultstätte. In den Jahren 1913 bis 1919 entstand nach Steiners Konzept im Schweizerischen Dornach der Doppelkuppelbau des „Goetheanums“ (vgl. Ullrich 2011, S. 68f.). Heiner Ullrich zufolge strebte Steiner danach, „im Baukunstwerk die Gesetze des Makrokosmos zur Erscheinung zu bringen. Das schaffende Prinzip der Natur, das Prinzip der Entwicklung der Welt, [sollte] sich in den Formen entfalten und sich in den Farben offenbaren“ (Ullrich 2011, S. 69f.).

Dieses erste, aus Holz errichtete Goetheanum wurde jedoch während des Jahreswechsels 1922/1923 durch einen Brand zerstört und daraufhin durch einen neuen größeren



Goetheanumbau aus Beton ersetzt, der ebenfalls auf Plänen Steiners beruhte, jedoch erst posthum 1928 fertig gestellt wurde (vgl. Ullrich 2011, S. 74).

Nach dem ersten Weltkrieg wandte sich Steiner unter dem Einfluss aktueller revolutionär-politischer Tendenzen verstärkt gesellschaftlichen Fragen zu. Er entwickelte die Lehre von der Dreigliederung des sozialen Organismus, bei der zwischen politischem, wirtschaftlichem und kulturellem Bereich unterschieden wird. Ideelle Grundlage ist wiederum das organische Analogiedenken der Anthroposophie. Ein Ergebnis dieser neuen Bestrebungen war die Gründung der ersten Freien Waldorfschule 1919 in Stuttgart, die ursprünglich für die Kinder der Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik bestimmt war (vgl. Lippert 2001, S. 30-32).

In seinen letzten Lebensjahren wandte sich Rudolf Steiner außerdem diversen weiteren Themenfeldern zu und übte dabei einen bis heute prägenden Einfluss aus: ‚Geistige Heilkunst‘ bzw. Homöopathie, biologisch-dynamische Landwirtschaft, die anthroposophische Gruppierung der ‚Christengemeinschaft‘ sowie eine eigene Heilpädagogik für entwicklungsgestörte Kinder (vgl. Ullrich 2011, S. 87-95).

### **1.3.2 Grundgedanken der Waldorfpädagogik: Anthroposophie und Waldorfpädagogik**

Rudolf Steiners Denken wurde durch Elemente des Goetheanismus, des deutschen Idealismus, durch Nietzsche und anarchistische Autoren sowie durch mystische Traditionen und die Theosophie Blavatskys geprägt (vgl. Knauf u. a. 2007, S. 53; Ullrich 2011, S. 97-111).

Während seiner Tätigkeit bei der Theosophischen Gesellschaft entwickelte er daraus eine persönlich gefärbte theosophische Lehre, die er selbst auch als „Geheim- oder Geisteswissenschaft“ bezeichnete. Erst nach dem Bruch mit der Theosophischen Gesellschaft führte er diese Lehre unter der neuen Bezeichnung „Anthroposophie“ weiter (vgl. Knauf u. a. 2007, S. 56.; Ullrich 2011, S. 111f.).

Das Erziehungskonzept der Waldorfpädagogik basiert auf der Grundlage der

„geisteswissenschaftlichen [anthroposophischen] Menschenkunde Rudolf Steiners“ (Knauf u. a. 2007, S. 56).

Der Begriff ‚Anthroposophie‘ leitet sich von einer Zusammensetzung der altgriechischen Wörter *ánthrōpos* ‚Mensch‘ und *sophía* ‚Weisheit‘ ab und bezeichnet ein Wissen vom Menschen, d. h. die Lehre von einer einheitlichen Anschauung des Menschen und der Welt (vgl. Lippert 2001, S. 39f.). Neben diesem Verständnis als Menschenkunde kommt der Anthroposophie eine zentrale Bedeutung als Erkenntnisweg zu:

Unter Anthroposophie verstehe ich eine wissenschaftliche Erforschung der geistigen Welt, welche die Einseitigkeiten einer bloßen Naturerkenntnis ebenso wie diejenigen der gewöhnlichen Mystik durchschaut und die, bevor sie den Versuch macht, in die übersinnliche Welt einzudringen, in der erkennenden Seele erst die im gewöhnlichen Bewußtsein und in der gewöhnlichen Wissenschaft noch nicht tätigen Kräfte entwickelt, welche ein solches Eindringen ermöglichen. (Steiner, Rudolf: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? Dornach 1993, S. 28, zitiert nach Meyer 2000, S. 103)

Bereits 1907 hatte Steiner eine anthroposophisch geprägte pädagogische Schrift mit dem Titel „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ verfasst. Mit der Gründung der Waldorfschule wollte Steiner nun anthroposophische Gedanken pädagogisch verwirklichen und zugleich seine sozialethischen Ideale umsetzen (vgl. Willmann 1998, S. 20; Knauf u. a. 2007, S. 55). Carlo Willmann hebt diese doppelte Orientierung hervor:

Der Zusammenhang von Anthroposophie und Waldorfpädagogik kann im wesentlichen in zweifacher Hinsicht konstatiert werden: einmal in der Wahl der Schulform und ihrer sozialen Gestalt, die sich aus STEINERs Sozialideen herleitet (und besonders aus dem Gründungszusammenhang der ersten Waldorfschule nachvollzogen werden kann); zum zweiten in der konstitutiven Bedeutung der anthroposophischer [sic] Menschenkunde für die Waldorfpädagogik, von der sich Intention und pädagogisches wie didaktisches Programm der Waldorfschulen ableiten lassen. (Willmann 1998, S. 20)

### **1.3.2.1 Die Dreigliederung des menschlichen Organismus und die Lehre von den Wesensgliedern des Menschen**

Das anthroposophische Menschenbild geht davon aus, dass der menschliche Organismus sich in die drei Bereiche „Leib“, „Seele“ und „Geist“ gliedert:

Durch seinen Leib gehört [der Mensch] der Welt an, die er auch mit seinem Leib wahrnimmt; durch seine Seele baut er sich seine eigene Welt auf; durch seinen Geist offenbart sich ihm eine Welt, die über den beiden anderen erhaben ist. (Steiner, Rudolf: Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. GA 9, Dornach 1978, S. 28, zitiert nach Willmann 1998, S. 25)

In „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ differenziert Steiner die Dreigliederung weiter in eine Viergliederung, die aus entwicklungspsychologischer Sicht die Wesensglieder des Menschen darstellt (vgl. Willmann 1998, S. 25; Knauf u. a. 2007, S. 57f.):

Physischer Leib → Äther- oder Lebensleib → Astral- oder Empfindungsleib → Ich oder Ich-Leib.

### Physischer Leib

Der Physische Leib des Menschen entspricht seinem materiellen Körper und besteht aus den selben Stoffen und unterliegt denselben Gesetzen wie die übrige physikalische Welt (vgl. Steiner 1918, S. 8).

### Äther- oder Lebensleib

Der Äther- oder Lebensleib ist sozusagen die biologisch-organische Ebene. Diese findet sich bei Menschen, Tieren und Pflanzen, nicht jedoch bei der unbelebten Natur wie Mineralien. Anders als in der naturwissenschaftlichen Auffassung ist der Ätherleib jedoch eine übersinnliche Wesensebene. Er ist eine Kraft, die den physischen Leib strukturiert und belebt und als solche nur der imaginativen, übersinnlichen Erkenntnis zugänglich (vgl. Steiner 1918, S. 8-13).

### Astral- oder Empfindungsleib

Der Astral- oder Empfindungsleib umfasst die beiden genannten Leiber und ist der Träger von Schmerz, Lust, Begierden und Leidenschaften. Er ist auf Menschen und Tiere beschränkt (vgl. Steiner 1918, S. 13f.).

### Ich oder Ich-Leib

Der Ich-Leib ist der Träger des Selbstbewusstseins und damit nur den Menschen eigen. Seine Aufgabe ist es, durch seine Tätigkeit die anderen, tieferstufigen Leiber zu veredeln und zu läutern (vgl. Steiner 1918, S. 14-16).

### **1.3.2.2 Die Lehre von Reinkarnation und Karma**

Die Lehre von Reinkarnation und Karma ist ein zentraler Gedanke der anthroposophischen Weltanschauung. Nach dieser Lehre ist der Mensch ein geistiges Wesen und als solches unsterblich. Das menschliche Individuum endet nicht mit dem Tod, sondern wird nach dem Tod wiedergeboren in einem anderen Körper und einer neuen Existenz (Reinkarnation). Dies wird bestimmt durch die Taten bzw. das Wirken des Menschen, d. h. das gegenwärtige Schicksal ist das Resultat des vorhergehenden Handelns, das gegenwärtige Wirken wirkt auf das zukünftige Schicksal (Karma). Durch diese Folge von Reinkarnationen vervollkommnet sich der Mensch immer weiter (vgl. Willmann 1998, S. 28-30; Knauf u. a. 2007, S. 56).

### **1.3.2.3 Die Entwicklung und Erziehung des Kindes**

Nach Steiner vollzieht sich die Entwicklung des jungen Menschen in Perioden von jeweils sieben Jahren, den ‚Jahrsiebten‘.

#### Das erste Jahrsiebt

In den ersten sieben Jahren entfaltet das Kind seine „äußeren Sinne“ (Ullrich 2011, S. 147). In dieser Periode wird der physische Menschenleib entwickelt. Bis zur Phase des Zahnwechsels hat der kindliche Leib die Aufgabe, „seine körperlichen Organe in ihre natürlichen und gesunden Formen zu bringen“ (Lippert 2001, S. 88). Diese herausgebildeten Grundformen wirken später auf das richtige bzw. eigentliche Wachstum des kindlichen Organismus (vgl. Steiner 1918, S. 26f.). Dabei spielt eine entsprechend richtige physische Umgebung eine herausragende Rolle:

Wie die Muskeln der Hand stark und kräftig werden, wenn sie die ihnen gemäße Arbeit verrichten, so wird das Gehirn und werden die anderen Organe des physischen Menschenleibes in die richtigen Bahnen gelenkt, wenn sie die richtigen Eindrücke von ihrer Umgebung erhalten. (Steiner 1918, S. 29)

In den ersten Lebensjahren eignet sich das Kind seine Umgebung durch ‚Nachahmung‘ und ‚Vorbild‘ an. Dieses pädagogische Prinzip wird dazu genutzt, die grundlegenden menschlichen Fähigkeiten beim Kind zu entwickeln:

Es gibt zwei Zauberworte, welche angeben, wie das Kind in ein Verhältnis zu seiner Umgebung tritt. Diese sind: Nachahmung und Vorbild. [...] Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach, und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben. (Steiner 1918, S. 27)

Unter ‚physischer Umgebung‘ versteht Steiner nicht nur Materielles, sondern alles, was über die Sinne auf das Kind einwirkt, auch Handlungen, Empfindungen und Vorstellungen (vgl. Steiner 1918, S. 27f.; Schneider 1982, S. 172).

### Das zweite Jahrsiebt

Im zweiten Jahrsiebt entfaltet das Kind seine „inneren Sinne“ (Ullrich 2011, S. 148). In dieser Phase erfolgt neben dem körperlichen Wachstum die Entwicklung der seelischen Ebene. Steiner unterscheidet in diesem Bereich drei grundlegende Vermögen: Wollen, Fühlen und Denken. Dabei sieht er die Entwicklung der Willenskraft besonders an religiöse Erfahrungen gekoppelt, die Gefühlswelt in engem Zusammenhang mit dem Muischen, während das Denken sich erst allmählich sozusagen „im Schutz“ der anderen Seelenkräfte zu entwickeln beginne (vgl. Steiner 1918, S. 51-55).

In diese Zeit fällt außerdem die Herausbildung der „Neigungen, Gewohnheiten, des Gewissens, des Charakters, des Gedächtnisses, der Temperamente“ (Steiner 1918, S. 35). Diese werden „durch Bilder, durch Beispiele, durch geregeltes Lenken der Phantasie“ geprägt (Steiner 1918, S. 35). Als pädagogische Grundlagen für diesen Zeitabschnitt stehen ‚Nachfolge‘ und ‚Autorität‘ im Vordergrund:

Wie für die ersten Kindesjahre Nachahmung und Vorbild die Zauberworte der Erziehung sind, so sind es für die jetzt in Rede stehenden Jahre: Nachfolge und Autorität. Die

selbstverständliche, nicht erzwungene Autorität muss die unmittelbare geistige Anschauung darstellen, an der sich der junge Mensch Gewissen, Gewohnheiten und Neigungen herausbildet, an der sich sein Temperament in geregelte Bahnen bringt, mit deren Augen er die Dinge der Welt betrachtet. (Steiner 1918, S. 36f.)

Nach Steiner erfolgt in dieser Phase das Lernen noch mehr im Zeichen des Gedächtnisses und weniger analytisch verstandesmäßig. So nimmt das Kind Sprache zunächst am Besten intuitiv und über das Gedächtnis auf, während das analytische Erfassen der grammatischen Regeln später entwickelt wird (vgl. Steiner 1918, S. 43-50).

### Das dritte Jahrsiebt

Mit der Geschlechtsreife beginnt das dritte Jahrsiebt, in dem der Jugendliche seine geistigen Kräfte sowie abstrakte Leistungsfähigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten wie z. B. „die [...] Vorstellungswelt, die Urteilskraft und den freien Verstand“ entfaltet (Steiner 1918, S. 57). Zugleich warnt Steiner davor, die Dinge zu überstürzen:

Man kann einem Menschen nichts Schlimmeres zufügen, als wenn man zu früh sein eigenes Urteil wachruft. Erst dann kann man urteilen, wenn man in sich erst Stoff zum Urteilen, zum Vergleichen aufgespeichert hat. Bildet man sich vorher selbständige Urteile, so muss diesen die Grundlage fehlen. [...] In dem jungen Menschen muß der Sinn leben, zuerst zu lernen und dann zu urteilen. Das, was der Verstand über eine Sache zu sagen hat, sollte erst gesagt werden, wenn alle anderen Seelenkräfte gesprochen haben; vorher sollte der Verstand nur eine vermittelnde Rolle spielen. (Steiner 1918, S. 57f.)

### **1.3.2.4 Die Rolle des Erziehers in der Waldorfpädagogik**

Das Kind entwickelt sich nach Steiner in seiner unmittelbaren Umgebung und der Erwachsene fungiert dabei als ein „Gestalter“ und „Bildner“ dieser Umgebung:

Wie die Natur vor der Geburt die richtige Umgebung für den physischen Menschenleib herstellt, so hat der Erzieher nach der Geburt für die richtige physische Umgebung zu sorgen. Nur diese richtige physische Umgebung wirkt auf das Kind so, dass seine physischen Organe sich in die richtigen Formen prägen. (Steiner 1918, S. 27)

Der Erzieher hat somit eine große Verantwortung für den kindlichen Entwicklungsverlauf und das kindliche Lernen. Der Erzieher soll im ersten Jahrsiebt für das Kind Vorbild sein.

Über die Sinne beobachtet das Kind Tätigkeiten und Handlungen des Erziehers und ahmt sie nach. Es lernt nicht durch Belehrung sondern durch Nachahmung (vgl. Ullrich 2011, S. 224; Knauf u. a. 2007, S. 64-66). Diese erfolgt zunächst unbewusst und entspringt einem natürlichen Trieb des Kindes:

Wie das Kind auf die Nachahmung aus ist, davon kann man sich überzeugen, wenn man beobachtet, dass es Schriftzeichen nachmalt, lange bevor es sie versteht. Es ist sogar ganz gut, wenn das Kind zuerst die Schriftzeichen nachmalt, und dann erst später ihren Sinn verstehen lernt. (Steiner 1918, S. 34)

Auf die kindliche Entwicklung wirken nicht nur äußere Tätigkeiten und Handlungen des Erziehers, sondern es wirkt auch dessen innere Haltung, wie z. B. Gedanken, Urteile und Empfindungen. Daher kommt der Persönlichkeit des Erziehers eine große Bedeutung zu (vgl. Knauf u. a. 2007, S. 65-67).

## **2. Rahmen- und Bildungspläne der Kindergärten**

### **2.1 Deutschland**

#### **2.1.1 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen**

Der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wurde von der Jugendministerkonferenz am 13./14. Mai und der Kultusministerkonferenz am 3./4. Juni 2004 beschlossen. Mit zunehmender gesellschaftlicher Bedeutung der frühkindlichen Bildung entstand die Notwendigkeit eines allgemeinen länderübergreifenden Rahmenplans. Nach Auffassung der Autoren trägt dieser Rahmen „wesentlich zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs bei“ (JMK/KMK, Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, S. 2). Die in dem Rahmen dargestellten Grundsätze sollen anschließend in den einzelnen Bildungsplänen auf Landesebene, unter Berücksichtigung der jeweiligen Ländersituation, umgesetzt werden. Bildungsbegriff und Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen werden durch die Bildungspläne im Elementarbereich „konkretisiert, ausgefüllt und erweitert“ (JMK/KMK 2004, S. 2). Dabei sollen die Rollen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteure, Fach- und Lehrkräfte sowie Eltern, berücksichtigt werden, um ihre Aufgabe der Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder zu unterstützen und „die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen“ (JMK/KMK 2004, S. 2).

Dieser gemeinsame Rahmen umfasst eine allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich, eine differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele sowie einen Abschnitt über die Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich.



### **2.1.1.1 Allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich**

In der allgemeinen Beschreibung der Ziele wird die Einheit von Bildung und Erziehung im Elementarbereich betont und als Prozess „im sozialen Kontext betrachtet“ (JMK/KMK 2004, S. 3). Erzieherische und betreuende Tätigkeiten sollen den Bildungsprozess des Kindes unterstützen. In der Vorschulzeit sollen so für die spätere Entwicklung grundlegende Kompetenzen vermittelt und persönliche Ressourcen entwickelt und gestärkt werden. Die von den Ländern zu erstellenden Rahmenpläne sollen Förderbereiche festlegen und zugleich ein bereichsübergreifendes, ganzheitliches Lernen ermöglichen. Besonderen Wert legen die Kindertageseinrichtungen auf ihr eigenes, altersgemäßes Profil und auf einen guten Anschluss an die Schule:

Einerseits sollen die Kinder aufnahmefähig sein für die Schule und andererseits zugleich die Schule aufnahmefähig für die Kinder. (JMK/KMK 2004, S. 3)

### **2.1.1.2 Differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen**

Die Beschreibung der Bildungsarbeit gliedert sich in drei Teile: Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung, Bildungsbereiche und Gestaltung der pädagogischen Arbeit/Qualitätsentwicklung.

#### **2.1.1.2.1 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung**

Die ganzheitliche Förderung ist in den Kindertageseinrichtungen ein zentrales Bildungsprinzip. Das ganzheitliche Lernen kann z. B. in der Projektarbeit ermöglicht werden. Zur ganzheitlichen Förderung gehören folgende Aspekte:

- „• die Förderung, das Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz);
- die entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen;

- die interkulturelle Bildung;
- die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit;
- die spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung;
- die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung.“ (JMK/KMK 2004, S. 4)

### **2.1.1.2.2 Bildungsbereiche**

Die Bildungsbereiche werden folgendermaßen unterschieden:

#### Sprache, Schrift, Kommunikation

Sprachförderung spielt eine zentrale Rolle für die soziale Kompetenz und Kommunikation. Kindertageseinrichtungen haben zudem die Aufgabe, die Kinder bereits an die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur heranzuführen (vgl. JMK/KMK 2004, S. 4);

#### Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung

Zur personalen und sozialen Entwicklung des Kindes gehören die Bereiche Persönlichkeit, Kognition, Motivation, Gesundheit sowie Sozialkompetenz. Die Werteerziehung umfasst „die Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen“ (JMK/KMK 2004, S. 4);

#### Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik

Bereits im Vorschulalter sollte die mathematisch-naturwissenschaftliche Entwicklung des Kindes gefördert werden. Dazu gehören der „entwicklungsgemäß[e] Umgang mit Zahlen, Mengen und geometrischen Formen, mathematische Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten“ (JMK/KMK 2004, S. 4).

Auch sollen gewisse grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten hinsichtlich alltäglicher

technischer und informationstechnischer Geräte vermittelt werden;

### Musische Bildung/Umgang mit Medien

Musische Bildung umfasst die Bereiche musikalische Früherziehung und künstlerisches Gestalten. Sie „spricht die Sinne und die Emotionen an, fördert Fantasie und Kreativität sowie die personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung“ (JMK/KMK 2004, S. 5);

### Körper, Bewegung, Gesundheit

Die Bewegung spielt eine bedeutende Rolle für die Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden des Kindes, außerdem nimmt sie Einfluss auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung. Bei der gesundheitlichen Bildung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Partnern wichtig (vgl. JMK/KMK 2004, S. 5);

### Natur und kulturelle Umwelten

Das Kind soll frühzeitig in Kontakt mit Natur und kulturellen Umwelten gebracht werden und ein erstes grundlegendes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem erwerben (vgl. JMK/KMK 2004, S. 5).

## **2.1.1.2.3 Gestaltung der pädagogischen Arbeit/Qualitätsentwicklung**

Zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit/Qualitätsentwicklung sollen die Rahmenpläne Adressaten-orientiert umgesetzt werden. Für diese Umsetzung sind neben den Bildungsplänen auf Landesebene auch die jeweiligen Einrichtungen mitverantwortlich: Sie „soll in der Konzeption jeder Einrichtung beschrieben und damit reflektierbar und kommunizierbar werden“ (JMK/KMK 2004, S. 5). Die Kinder sollen in den jeweiligen Bildungsbereichen individuell gefördert werden.

Folgende Aspekte sind bei der Umsetzung durch die Einrichtungen besonders zu berücksichtigen (vgl. JMK/KMK 2004, S. 6f.):

- Pädagogische Grundprinzipien;
- Rolle der Fachkräfte;
- Rolle der Eltern/des Elternhauses;
- Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers;
- Funktion der Räume/Gestaltung des Außengeländes;
- Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung.

### Pädagogische Grundprinzipien

Das Kind soll als „Bezugspunkt erzieherischen Denkens und Handelns“ angesehen werden (JMK/KMK 2004, S. 6). Dabei ist eine positive Haltung wesentlich. Das Kind „ist uneingeschränkt wertzuschätzen und darf niemals beschämt werden“ (JMK/KMK 2004, S. 6). Gut geeignet sind im Vorschulalter „informelle, erkundende und spielerische Lernformen“ (JMK/KMK 2004, S. 6). Intelligenz und Kreativität der Kinder sollen gefördert und ihre Lust und Freude am Erleben, Erkunden und Entdecken geweckt werden. Bewegungs- und Sinneserfahrungen sind in der Tageseinrichtung grundlegende Bestandteile der Bildungsbereiche. Bildungsangebote sollen die soziale, kognitive, emotionale und körperliche Entwicklung des Kindes berücksichtigen (vgl. JMK/KMK 2004, S. 6).

### Rolle der Fachkräfte

Die Erzieherinnen haben die Aufgabe, die Kindertageseinrichtung zu leiten und zu organisieren, die Kinder zu ermutigen und ihre Eigenaktivität zu fördern. Als Voraussetzungen bei den Erzieherinnen sind „emotionale Wärme, Einfühlungsvermögen, Klarheit, Echtheit [und] Verlässlichkeit“ erforderlich (JMK/KMK 2004, S. 6). Insbesondere sind die Bedürfnisse der Kinder nach Bindung und Autonomie zu befriedigen.

### Rolle der Eltern/des Elternhauses

Die Eltern sind gemeinsam mit den Fachkräften verantwortlich für Erziehung und Bildung. Eltern und Fachkräfte tauschen sich in regelmäßigen Gesprächen über die Kinder aus. Die

Eltern werden an wichtigen Entscheidungen der Tageseinrichtungen beteiligt (vgl. JMK/KMK 2004, S. 6).

#### Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers

Durch die Beobachtung der Zusammenstellung der Gruppe kann soziale Ausgrenzung vermieden werden. Dabei werden „individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen [...] gesehen und anerkannt“ (JMK/KMK 2004, S. 7). Diese Unterschiede sind sowohl organisatorisch als auch pädagogisch relevant und werden in ihrer Vielfalt als Chance positiv betrachtet.

#### Funktion der Räume/Gestaltung des Außengeländes

Um jedes einzelne Kind optimal zu fördern, wird ein geeignetes Raumkonzept benötigt, „das den Kindern ausreichend Platz für Bewegung, Anregungen für individuelle Lernprozesse sowie Möglichkeiten für Rückzug und Geborgenheit bietet“ (JMK/KMK 2004, S. 7).

#### Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung

Kindertageseinrichtungen haben auch eine soziale Funktion innerhalb des Gemeinwesens. Diese äußert sich in der Kooperation und Vernetzung mit gleichartigen und weiterführenden Einrichtungen sowie mit kulturellen, sozialen, religiösen, politischen, umweltpädagogischen und medizinischen Einrichtungen und Diensten (vgl. JMK/KMK 2004, S. 7).

### **2.1.1.3 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele**

Die Bildungspläne sollen eine langfristige Perspektive darstellen. Gleichzeitig sollen sie ständige Verbesserungen ermöglichen. Dazu gehören „Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen (z. B. Personalausstattung, Qualifikationsanforderungen an das Personal, Elternmit-

wirkung)“ (JMK/KMK 2004, S. 7).

Die Lehrpläne für die Ausbildung des pädagogischen Personals und die Bildungsziele in der Fortbildung sollen auf die Bildungspläne der jeweiligen Länder abgestimmt werden (vgl. JMK/KMK 2004, S. 8).

#### **2.1.1.4 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich**

Kindertageseinrichtungen und Schulen sind zusammen mit den Eltern verantwortlich für die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes und den Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen. Diesem Übergang dienen gemeinsame Fortbildungen, gemeinsame Projekte sowie Kooperationsstrukturen. Beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sind zwei Aspekte zu berücksichtigen:

Zum einen die notwendige Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte und pädagogischen Methoden, die in den Tageseinrichtungen und den Schulen vermittelt bzw. praktiziert werden, und zum anderen die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen. (JMK/KMK 2004, S. 8)

Von besonderer Bedeutung für die Anschlussfähigkeit des Kindes ist die Sprachentwicklung und -förderung (vgl. JMK/KMK 2004, S. 9).

## **2.1.2 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen**

Gemäß einer Ankündigung durch die baden-württembergische Kultusministerin Anette Schavan in ihrer Regierungserklärung am 27. März 2003 wurde in den folgenden Jahren der ‚Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen‘ entwickelt und ausgearbeitet (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Entstehungsgeschichte des Orientierungsplans). Eine vorläufige Fassung des Orientierungsplans im Rahmen einer Pilotphase erschien im Jahr 2006. Die aktuelle Fassung stammt vom 15. März 2011.

Der Orientierungsplan richtet sich an ErzieherInnen, Eltern und Lehrkräfte und deckt die Altersgruppe von drei bis sechs ab.

Der Orientierungsplan gliedert sich in zwei Teile: „Die Grundlagen des Orientierungsplans“ und „Der Orientierungsplan als Bildungskompass“. Die Grundlagen umfassen die Bereiche ‚Kind‘, ‚pädagogisches Personal‘ und ‚Qualitätssicherung‘. Der Bildungskompass unterteilt sich in vier Motivationsaspekte des Kindes und sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder.

### **2.1.2.1 Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit: Das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung**

Nach der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder ein Recht auf Erziehung und Bildung. Dabei ist das Ziel die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten. Weitere zentrale Rechte umfassen „Teilhabe und Beteiligung, Gesundheit, Schutz vor Gewalt, Diskriminierung und Armut“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen 2014, S. 18). Eine weitere Grundlage für den Orientierungsplan stellt das Achte Buch des Sozialgesetzbuchs, Kinder- und Jugendhilfe dar (SGB VIII). Kindertageseinrichtungen sind demnach dem zentralen Grundsatz verpflichtet:

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (SGB VIII §1 Abs.1, zitiert nach Orientierungsplan 2014, S. 20)

Damit sind die zwei wesentlichen Aspekte Autonomie (Eigenverantwortlichkeit) und Verbundenheit (Gemeinschaftsfähigkeit) angesprochen.

### **2.1.2.2 Mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung**

In Deutschland gibt es die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung. Bildung ist ein selbst gesteuerter, lebenslanger Prozess der Weltaneignung und beruht auf sozialer Interaktion. Erziehung ist eine Aktivität der Erwachsenen, z. B. der Eltern, Erzieher und Lehrer. Zu ihr gehören „die Unterstützung und Begleitung, Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse“ (Orientierungsplan 2014, S. 22). Erziehung erfolgt auf indirekte und direkte Weise: indirekt durch das praktische Beispiel der Erziehungspersonen, durch die Strukturierung der sozialen Umgebung sowie durch das Ermöglichen einer positiven emotionalen Bindung; direkt durch gezielte Anleitung, Wissensvermittlung und vereinbarte Verhaltensregeln (vgl. Orientierungsplan 2014, S. 22).

### **2.1.2.3 Motivationen des Kindes sowie Bildungs- und Entwicklungsfelder**

#### **2.1.2.3.1 Motivationen des Kindes**

Die Motivationen (Was will/kann/braucht das Kind?) sind in vier Aspekte gegliedert (vgl. Orientierungsplan 2014, S. 106f.):

- Anerkennung und Wohlbefinden erfahren;
- die Welt entdecken und verstehen;
- sich ausdrücken und verständigen;
- mit anderen leben.



### **2.1.2.3.2 Bildungs- und Entwicklungsfelder**

Die Bildungs- und Entwicklungsfelder werden folgendermaßen unterschieden:

#### Körper

Körperliche Erfahrungen sind eine grundlegende Basis für die Entwicklung des Kindes. Dazu gehören zunächst Zärtlichkeit, Zuwendung und Fürsorge. Ebenso sind „ein positives Körpergefühl, Gesundheitsbewusstsein, richtige Ernährung und die Einstellung zu Bewegung“ wichtige Elemente (Orientierungsplan 2014, S. 111). Die Bewegung spielt eine bedeutende Rolle dabei, die Welt und Umwelt zu entdecken, zu erkennen und zu verstehen.

Zu den Zielen des Bildungs- und Entwicklungsfeldes „Körper“ gehört auch, dass Kinder „ihre Sexualität und die Geschlechterunterschiede [entdecken und] Behutsamkeit, Respekt und Gleichwertigkeit im sozialen Miteinander von Jungen und Mädchen [erleben]“ (Orientierungsplan 2014, S. 113).

#### Sinne

Kinder erleben und entdecken ihre Welt und Umwelt durch die Sinneswahrnehmung (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken). „[Ganzheitliche] vielseitige und individuelle Wahrnehmungserfahrungen“ sind Voraussetzung für komplexere Fähigkeiten (z. B. Spracherwerb, Lesen, Schreiben und Rechnen; Orientierungsplan 2014, S. 120). Musische und alltägliche Erfahrungsfelder geben den Kindern vielfältige Gelegenheiten zum „Erforschen, Experimentieren, Ausprobieren und Erleben“ (Orientierungsplan 2014, S. 120).

#### Sprache

Bereits Säuglinge drücken sich durch nonverbale Mittel aus und kommunizieren, bevor sie anfangen zu sprechen. Die erste Bezugsperson ist das wichtigste Vorbild beim Spracherwerb. „Sprache ist Beziehung. Spracherwerb ist ohne soziale Beziehung nicht möglich.“ (Orientierungsplan 2014, S. 133) Die Bezugspersonen haben die Aufgabe, durch positive emotionale Zuwendung die notwendige Motivation zum Spracherwerb zu fördern.

Zu den Aufgaben der Kindertageseinrichtungen gehört es, das Sprachvermögen der Kinder zu fördern. Dazu dienen Angebote wie „Knireiterspiele, Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen“ (Orientierungsplan 2014, S. 131).

### Denken

„Das Denken umfasst alle Fähigkeiten, die helfen zu erklären, zu strukturieren und vorherzusagen.“ (Orientierungsplan 2014, S. 144)

Kinder sind bereits nach wenigen Monaten in der Lage grundlegende Denkkategorien wie Ursache und Wirkung anzuwenden. Das Denken des Kindes entwickelt sich mit der Sprachaneignung. Die Neugier der Kinder äußert sich häufig in „Warum-Fragen“ (vgl. Orientierungsplan 2014, S. 143f.).

Die Bezugspersonen nehmen Einfluss auf die Denkentwicklung der Kinder durch „emotionale, nonverbale und verbale Anregungen und Reaktionen auf [ihr] Handeln“ (Orientierungsplan 2014, S. 143).

„Denken“ verbindet die konkreten Erfahrungen mit der bildlich-symbolischen Sphäre.

### Gefühl und Mitgefühl

Jedes Kind soll Gefühl und Mitgefühl im zwischenmenschlichen Bereich lernen. Voraussetzung dafür ist die Beziehung und Bindung zu Bezugspersonen, wie Eltern, ErzieherInnen und Gleichaltrigen (vgl. Orientierungsplan 2014, S. 157f.).

Drei Schritte sind im emotionalen und sozialen Lernprozess wichtig: die Entwicklung von Selbstreflexion, also eines Bewusstseins der eigenen Emotionen; die Fähigkeit, mit den Emotionen angemessen, sozialverträglich umzugehen; schließlich Verständnis und Rücksichtnahme in Bezug auf die Emotionen anderer (vgl. Orientierungsplan 2014, S. 158).

### Sinn, Werte und Religion

Kinder sollen religiöse bzw. weltanschauliche Grundlagen entwickeln, die Orientierung

geben und Vertrauen in eine lebenswerte Zukunft schaffen.

Insbesondere Kindertageseinrichtungen von konfessionellen Trägern sollen den Kindern religiöse Traditionen vermitteln. Hierbei „spielen religiöse Feste, symbolische Handlungen, Ausdrucksformen und Geschichten eine wichtige Rolle“ (Orientierungsplan 2014, S. 166). Die Tageseinrichtungen kooperieren mit den Eltern im Sinne einer Vermittlung dieser Traditionen mit der Vielfalt an Wert- und Sinnsystemen.

## **2.2 Südkorea<sup>23</sup>**

### **2.2.1 Das Kindergartencurriculum („Nuri-Curriculum“)**

#### **2.2.1.1 Allgemeine Beschreibung des Kindergartencurriculums**

##### **2.2.1.1.1 Leitlinien zur Strukturierung des Kindergartencurriculums**

Das Kindergartencurriculum („Nuri-Curriculum“) konzentriert sich darauf:

- „1. die Grundlagen der Lebensführung und die richtige Persönlichkeit des Kindes wie z. B. Ordnung, Rücksichtnahme und Zusammenarbeit zu fördern;
2. die Autonomie und Kreativität zu stärken und die ganzheitliche Entwicklung des Kindes zu fördern;
3. Respekt vor Mensch und Natur zu vermitteln und die koreanische Kultur zu verstehen.

Es konzentriert sich auf:

4. die Strukturierung nach Alter gemäß dem Entwicklungsstadium und -stand von drei- bis fünfjährigen Kindern;
5. fünf Bereiche, welche körperliche Bewegung und Gesundheit, Kommunikation und Sprache, soziale Beziehungen, Erfahrungen mit Kunst sowie Erforschung der Natur umfassen;
6. die Verbindung zwischen dem Lehrplan der Grundschule und dem ‚Kinderbetreuungsprogramm‘ für die Altersstufen der Null- bis Zweijährigen.“  
(Bildungsministerium: Kindergartencurriculum („Nuri-Curriculum“) 2015, S. 2)

##### **2.2.1.1.2 Zweck und Ziele des Kindergartencurriculums**

###### Zweck

„Zweck ist es, die geistige und körperliche Gesundheit und die harmonische Entwicklung von

---

<sup>23</sup> Übersetzungen der Verfasserin

drei- bis fünfjährigen Kindern zu fördern und darüber hinaus die Grundlage einer demokratischen Zivilgesellschaft zu bilden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 2)

### Ziele

Das Kindergartencurriculum zielt darauf:

- „[1.] grundlegende motorische Fähigkeiten und eine gesunde, sichere Lebensführung beim Kind zu fördern [Bereich der körperlichen Bewegung und Gesundheit];
- [2.] sprachliche Kommunikationsfähigkeit im Alltag zu fördern und eine korrekte Sprachnutzung zu vermitteln [Bereich der Kommunikation und Sprache];
- [3.] Selbstrespekt und eine soziale Kompetenz zu fördern, die es ermöglicht, miteinander zu leben [Bereich der sozialen Beziehungen];
- [4.] Interesse an der Schönheit zu wecken, um so Erfahrungen mit Kunst zu genießen und sich kreativ auszudrücken [Bereich der Erfahrungen mit Kunst];
- [5.] die Umwelt und die Natur mit Neugier zu erkunden und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Denk- und Handlungsweise im Alltag zu fördern [Bereich der Erforschung der Natur].“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 2)

### **2.2.1.1.3 Gestaltung und Betrieb**

#### Gestaltung

Das Kindergartencurriculum soll sich folgendermaßen gestalten:

- „[1.] Das Kindergartencurriculum soll gewährleisten, dass der Kindergarten die Betreuung grundsätzlich vier bis fünf Stunden pro Tag anbietet.
- [2.] Die Inhalte des Curriculums sollen übergreifend bezüglich der fünf Bereiche gestaltet werden.
- [3.] Unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufe und der Erfahrungen des Kindes soll das Spiel im Zentrum der Kindergartenarbeit stehen.
- [4.] Das Kindergartencurriculum soll sich flexibel gestalten, unter Berücksichtigung

der jeweiligen Situation in der Klasse.

- [5.] Das Kindergartencurriculum soll so gestaltet werden, dass Vorurteile aufgrund von Geschlecht, Religion, körperlichen Merkmalen, Familie und Herkunft des Kindes vermieden werden.
- [6.] Das Kindergartencurriculum kann unter Berücksichtigung der Betriebszeit bzw. des Tagesablaufes vertieft und erweitert werden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 2f.)

### Betrieb

Laut dem Curriculum soll der Kindergarten folgendermaßen betrieben werden:

- „[1.] Der Betrieb des Kindergartens soll sich nach Jahres-, Monats-, Wochen- und Tagesplan richten.
- [2.] Der Kindergarten soll seinen Innen- und Außenbereich gemäß einer Vielzahl von Interessengebieten gestalten.
- [3.] Der Kindergarten soll unter Berücksichtigung der Fähigkeiten und gegebenenfalls Behinderungen des Kindes betrieben werden.
- [4.] Der Kindergarten soll Elternbildung anbieten, je nach der Situation der Eltern und der jeweiligen Einrichtung.
- [5.] Der Kindergarten soll sich nach dem Prinzip der Zusammenarbeit und Partizipation von Familie und Gemeinschaft richten.
- [6.] Die Betriebstätigkeit des Kindergartencurriculums soll durch Fortbildungen der KindergartenlehrerInnen verbessert werden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 3)

#### **2.2.1.1.4 Lehr- und Lernmethoden**

- „[1.] Das Spiel des Kindes soll im Mittelpunkt der Lehr- und Lernaktivitäten stehen.
- [2.] Jedes Kind kann nach seinen Interessen die Aktivitätsbereiche wählen.
- [3.] Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte sollen durch Erfahrungsmaterialien vom Kind erworben werden.
- [4.] Dies soll so geschehen, dass aktive Interaktion erfolgt, in der Beziehung zwischen

Kindern und LehrerInnen, zwischen Kindern untereinander sowie zwischen Kindern und Umgebung.

- [5.] Die verschiedenen Tätigkeiten sollen sich auf ein Thema konzentrieren und dabei ganzheitlich durchgeführt werden.
- [6.] Die verschiedenen Aktivitätsformen, Innen und Außen, statisch und dynamisch, in großen und kleinen Gruppen und individuell sowie Entspannungs- und Ruhephasen sollen ausgewogen verteilt werden.
- [7.] Die Kinder sollen in individuell angemessener Weise lernen, unter Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen sowie Entwicklungsstand und Umgebung des Kindes.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 3)

### **2.2.1.1.5 Evaluation**

#### Betriebsevaluation des Curriculums

- „[1.] Der Kindergartenbetrieb soll danach evaluiert werden, ob er basierend auf den Zielen und Inhalten des Curriculums gestaltet ist.
- [2.] Betriebsinhalte und -tätigkeiten sollen danach evaluiert werden, ob sie sowohl dem Entwicklungsstand als auch den Interessen und Bedürfnissen des Kindes entsprechen.
- [3.] Lehr- und Lernmethoden sollen danach evaluiert werden, ob sie für die Interessen des Kindes und seiner Aktivitäten geeignet sind.
- [4.] Die Betriebsumgebung soll danach evaluiert werden, ob sie unter Berücksichtigung der Entwicklungseigenschaften des Kindes, des Gegenstandes der Tätigkeit, der Inhalte und der Effektivität strukturiert ist.
- [5.] Für eine Evaluierung soll eine Vielzahl von Methoden verwendet werden wie z. B. Analyse des Betriebsplans, Beobachtung und Monitoring des Unterrichts sowie geeignete Bewertungskriterien.
- [6.] Die Auswertungsergebnisse der Betriebsevaluation sollen zur Verbesserung und Ergänzung des Betriebsplans und danach bei der Gestaltung und dem Betrieb des Curriculums verwendet werden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 3f.)

## Evaluation des Kindes

- „[1.] Eigenschaften und Veränderungsprozesse des Kindes sollen basierend auf den Zielen und Inhalten des Curriculums evaluiert werden.
- [2.] Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen des Kindes sollen evaluiert werden.
- [3.] Der Alltag des Kindes und sämtliche Tätigkeiten innerhalb des Curriculums sollen evaluiert werden.
- [4.] Für eine umfassende Evaluierung soll eine Vielzahl von Methoden wie z. B. Beobachtung, Analyse von Aktivitätsergebnissen sowie Gespräche mit Eltern verwendet und die Auswertung dokumentiert werden.
- [5.] Die Auswertungsergebnisse können zum Verständnis des Kindes, zu betrieblichen Verbesserungen des Curriculums sowie als Materialien für Elterngespräche verwendet werden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 4)

### **2.2.1.2 Curriculum für die verschiedenen Altersstufen**

#### **2.2.1.2.1 Ziele der fünf Bereiche des Curriculums für die Altersstufen der Drei- bis Fünfjährigen**

##### Körperliche Bewegung und Gesundheit

Der Bereich der körperlichen Bewegung und Gesundheit zielt darauf, grundlegende motorische Fähigkeiten und eine gesunde, sichere Lebensführung beim Kind zu fördern, d. h. im Einzelnen:

- „1. sensorische Fähigkeiten zu fördern und ein positives Körpergefühl zu entwickeln;
- 2. seinen Körper zu steuern und grundlegende motorische Fähigkeiten zu fördern;
- 3. sich an der körperlichen Aktivität vergnügt zu beteiligen;
- 4. eine gesunde Lebensführung zu fördern;
- 5. eine sichere Lebensführung zu fördern.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 6)



## Kommunikation und Sprache

Der Bereich der Kommunikation bzw. Sprache zielt darauf, sprachliche Kommunikationsfähigkeit im Alltag zu fördern und eine korrekte Sprachnutzung zu vermitteln. Ziel ist es:

- „1. aufmerksames Zuhören und Verständnisfähigkeit von Wortäußerungen der anderen zu fördern;
2. die Fähigkeit zu fördern, über die eigenen Gedanken und Gefühle zu sprechen;
3. Zeichenformen zu erkennen und das Interesse am Lesen zu wecken, indem das Kind sich aus eigener Erfahrung an Buchstaben und Bücher gewöhnt;
4. die Beziehung zwischen Sprache und Schrift zu verstehen und Interesse am schriftlichen Ausdruck eigener Gedanken, Gefühle und Erfahrungen zu wecken.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 6)

## Soziale Beziehungen

Der Bereich der sozialen Beziehungen zielt darauf, Selbstrespekt und eine soziale Kompetenz zu fördern, die es ermöglicht, miteinander zu leben:

- „1. Selbstwertschätzung und Autonomie zu stärken;
2. sich selbst zu kennen, die Gefühle des anderen zu verstehen und die eigenen Gefühle in geeigneter Weise zum Ausdruck zu bringen und zu kontrollieren;
3. mit der Familie in Frieden und Solidarität zu leben;
4. Freunden und Nachbarn in Gegenseitigkeit zu helfen, Regeln und soziale Werte zu lernen und zu befolgen;
5. Interesse an der eigenen Nachbarschaft, dem eigenen Land und an anderen Ländern zu wecken.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 6)

## Erfahrungen mit Kunst und dem musischen Bereich

Der Bereich der musischen Erfahrungen zielt darauf, Interesse an der Schönheit zu wecken, um so Erfahrungen mit Kunst zu genießen und sich kreativ auszudrücken:

- „1. die Schönheit und die künstlerischen Elemente von Natur und Umwelt mit Interesse zu erkunden;
2. durch Musik, Bewegung und Tanz, Bildende Kunst, Theaterspiel eigene Gedanken und Gefühle kreativ auszudrücken;
3. Die Natur und eine Vielfalt an Kunstwerken zu genießen, eine reiche Sensibilität und ästhetisches Verhalten zu fördern.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 7)

### Erforschung der Natur

Der Bereich Erforschung der Natur zielt darauf, die Umwelt und die Natur mit Neugier zu erkunden und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Denk- und Handlungsweise im Alltag zu fördern:

- „1. ein erkundendes Verhalten mit Neugier gegenüber Objekten der Umwelt und Natur zu fördern;
2. grundlegende Fähigkeiten zu fördern, die es ermöglichen, verschiedene Situationen und Probleme im Alltag logisch-mathematisch zu verstehen und zu lösen;
3. grundlegende Fähigkeiten zu fördern, die es ermöglichen, die Dinge, Lebewesen und Naturphänomene in der Umgebung zu erkunden.“ („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 7)

## 2.2.1.2.2 Inhalte der fünf Bereiche des Curriculums für die Altersstufen der Drei- bis Fünfjährigen

### Allgemeine Übersicht

#### Körperliche Bewegung und Gesundheit („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 8)

<b>grundlegende Kategorien</b>	<b>Inhalte</b>
Entwicklung des Körpergefühls	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung und Anwendung der sensorischen Fähigkeiten</li> <li>• Entwicklung eines positiven Körpergefühls und körperliche Aktivität</li> </ul>
Steuerung des Körpers und grundlegende körperliche Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steuerung des Körpers</li> <li>• grundlegende körperliche Bewegungen</li> </ul>
Beteiligung an der körperlichen Aktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktive Beteiligung an der körperlichen Bewegung</li> <li>• körperliche Aktivitäten im Außenbereich</li> <li>• körperliche Aktivitäten mit Geräten</li> </ul>
Gesunde Lebensführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sauberkeit des eigenen Körpers und der Umgebung</li> <li>• richtige Essgewohnheiten</li> <li>• gesunde Lebensführung im Alltag</li> <li>• Prävention von Krankheiten</li> </ul>
Sichere Lebensführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sicherheit beim Spielen</li> <li>• Beachten der Verkehrsordnung und -sicherheit</li> <li>• sichere Beherrschung von Notfällen und Notfallereignissen</li> </ul>

#### Kommunikation und Sprache („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 11)

<b>grundlegende Kategorien</b>	<b>Inhalte</b>
Hören	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hören und Verstehen von Wörtern und Sätzen</li> <li>• Hören und Verstehen von Erzählungen und Geschichten</li> <li>• Hören und Verstehen von Kinderliedern, Kindergedichten und Kindermärchen.</li> <li>• richtiges Verhalten beim Hören</li> </ul>
Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprechen in Wörtern und Sätzen</li> <li>• Sprechen über die eigenen Gefühle, Gedanken und Erfahrungen</li> <li>• angemessenes Sprechverhalten in der jeweiligen Situation</li> </ul>
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse an Büchern wecken</li> <li>• Interesse am Lesen wecken</li> </ul>
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse am Schreiben wecken</li> </ul>

Soziale Beziehungen („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 13)

<b>grundlegende Kategorien</b>	<b>Inhalte</b>
sich selbst kennen und respektieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich selbst kennen und wertschätzen</li> <li>• Selbständigkeit und Selbsttätigkeit stärken</li> </ul>
Gefühle verstehen, ausdrücken und kontrollieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sowohl die eigenen als auch die Gefühle der anderen verstehen und die eigene Seite zum Ausdruck bringen</li> <li>• die eigenen Gefühle kontrollieren</li> </ul>
Familie wertschätzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mit der Familie in Frieden leben</li> <li>• mit der Familie in Solidarität leben</li> </ul>
miteinander leben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Freunden in Frieden und Freude leben</li> <li>• mit anderen Mitgliedern der Gemeinschaft in Frieden leben</li> <li>• soziale Werte lernen und befolgen</li> </ul>
Interesse an der Gesellschaft wecken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse an der eigenen Nachbarschaft wecken</li> <li>• Interesse an dem eigenen Land wecken</li> </ul>

Erfahrungen mit Kunst und dem musischen Bereich („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 15)

<b>grundlegende Kategorien</b>	<b>Inhalte</b>
Entdecken der Schönheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkunden der Elemente von Musik</li> <li>• Erkunden der Elemente von Bewegung und Tanz</li> <li>• Erkunden der Elemente von Bildender Kunst</li> </ul>
künstlerisch-ästhetischer bzw. musischer Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musik als Ausdruck</li> <li>• Bewegung und Tanz als Ausdruck</li> <li>• Bildende Kunst als Ausdruck</li> <li>• Theaterspiel als Ausdruck</li> <li>• ganzheitlicher Ausdruck</li> </ul>
genießendes Erleben der Künste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erleben der Vielfalt der Künste</li> <li>• Erleben der traditionellen koreanischen Künste</li> </ul>

Erforschen der Natur („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 17)

<b>grundlegende Kategorien</b>	<b>Inhalte</b>
Förderung des erkundenden Verhaltens	<ul style="list-style-type: none"><li>• Förderung und Erweiterung der Neugier</li><li>• Freude an erkundenden Prozessen</li></ul>
mathematisches Erkunden	<ul style="list-style-type: none"><li>• Erfahren der Grundbegriffe von Zahlen und Arithmetik</li><li>• Erfahren der Grundbegriffe von Raum und Gestalt</li><li>• Grundlagen des Messens</li><li>• Verständnis von Regelmäßigkeit</li><li>• grundlegendes Datensammeln und Präsentieren der Ergebnisse</li></ul>
naturwissenschaftliches Erkunden	<ul style="list-style-type: none"><li>• Erfahren von Gegenständen und Materialien</li><li>• Erfahren von Lebewesen, Natur und Umwelt</li><li>• Erfahren von Naturphänomenen</li><li>• Verwendung von einfachen Werkzeugen und Maschinen</li></ul>

Die Inhalte der fünf Bereiche werden im Kindergartencurriculum 2015 detailliert für jede Altersstufe angegeben. Im Folgenden wird exemplarisch der Bereich ‚Erfahrungen mit Kunst‘ dargestellt:

Bereich „Erfahrungen mit Kunst“ im Curriculum für dreijährige Kinder („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 16)

grundlegende Kategorien	Inhalte
Entdecken der Schönheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Musik</u> -Interesse an verschiedenen Klängen und Tönen sowie musikalischen Parametern wie z. B. Dynamik, Tempo und Rhythmus wecken</li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bewegung und Tanz</u> -Interesse an Bewegungs- und Tanzformen, Dynamik und Tempo wecken</li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bildender Kunst</u> -Interesse an Farbe, Form und Beschaffenheit von natürlichen und künstlichen Objekten wecken</li> </ul>
künstlerisch-ästhetischer bzw. musischer Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Musik als Ausdruck</u> - einfache Lieder anhören und nachsingen - mündlich überlieferte Kinderlieder mit Freuden singen - einfache Rhythmen auf rhythmischen Instrumenten spielen - einfache Rhythmen und Lieder improvisierend erzeugen</li> <li>• <u>Bewegung und Tanz als Ausdruck</u> - Bewegungen in der Umgebung mit dem Körper frei ausdrücken - eigene Gedanken und Gefühle durch Bewegung und Tanz zum Ausdruck bringen - eine Vielfalt von Bewegungen mit Hilfsmitteln ausführen</li> <li>• <u>Bildende Kunst als Ausdruck</u> - eine Vielfalt von künstlerischen Aktivitäten auf dem Gebiet der Bildenden Kunst erleben - Interesse an den Materialien und Werkzeugen für künstlerische Aktivitäten wecken und diese verwenden</li> <li>• <u>Theaterspiel als Ausdruck</u> - Erfahrungen im Alltag durch Theaterspiel darstellen</li> <li>• <u>ganzheitlicher Ausdruck</u> - sich an musischen Aktivitäten beteiligen und ihren Ausdrucksprozess genießen</li> </ul>
genießendes Erleben der Künste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erleben der Vielfalt der Künste</u> - eine Vielfalt von Musik, Tanz, Bildender Kunst und Theaterspiel hören und sehen - sowohl den eigenen als auch den musischen Ausdruck der anderen wertschätzen</li> <li>• <u>Erleben der traditionellen koreanischen Künste</u> - Interesse an traditionellen koreanischen Künsten wecken</li> </ul>

Bereich ‚Erfahrungen mit Kunst‘ im Curriculum für vierjährige Kinder („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 27)

grundlegende Kategorien	Inhalte
Entdecken der Schönheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Musik</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an verschiedenen Klängen und Tönen sowie musikalischen Parametern wie z. B. Dynamik, Tempo und Rhythmus wecken</li> </ul> </li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bewegung und Tanz</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an Bewegungs- und Tanzformen, Dynamik und Tempo wecken</li> </ul> </li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bildender Kunst</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an Farbe, Form und Beschaffenheit von natürlichen und künstlichen Objekten wecken</li> </ul> </li> </ul>
künstlerisch-ästhetischer bzw. musischer Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Musik als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch Lieder zum Ausdruck bringen</li> <li>- mündlich überlieferte Kinderlieder mit Freuden singen</li> <li>- rhythmische Instrumente spielen</li> <li>- einfache Rhythmen und Lieder improvisierend erzeugen</li> </ul> </li> <li>• <u>Bewegung und Tanz als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewegungen in der Umgebung mit dem Körper frei ausdrücken</li> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch Bewegung und Tanz zum Ausdruck bringen</li> <li>- eine Vielfalt von Bewegungen mit Hilfsmitteln ausführen</li> </ul> </li> <li>• <u>Bildende Kunst als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch verschiedene künstlerische Aktivitäten auf dem Gebiet der Bildenden Kunst zum Ausdruck bringen</li> <li>- sich an künstlerischen Aktivitäten in Zusammenarbeit mit anderen beteiligen</li> <li>- die Materialien und Werkzeuge für künstlerische Aktivitäten vielfältig verwenden</li> </ul> </li> <li>• <u>Theaterspiel als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungen im Alltag sowie einfache Erzählungen und Geschichten durch Theaterspiel darstellen</li> <li>- sich am Theaterspiel in Zusammenarbeit mit anderen unter Verwendung von Requisiten, Bühnenbildern und Kostümen beteiligen</li> </ul> </li> <li>• <u>ganzheitlicher Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musik, Bewegung und Tanz, Bildende Kunst und Theaterspiel in einer ganzheitlichen Form darstellen</li> <li>- sich an musischen Aktivitäten beteiligen und ihren Ausdrucksprozess genießen</li> </ul> </li> </ul>

genießendes Erleben der Künste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erleben der Vielfalt der Künste</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Vielfalt von Musik, Tanz, Bildender Kunst und Theaterspiel hörend und sehend genießen</li> <li>- sowohl den eigenen als auch den musischen Ausdruck der anderen wertschätzen</li> </ul> </li> <li>• <u>Erleben der traditionellen koreanischen Künste</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an traditionellen koreanischen Künsten wecken</li> </ul> </li> </ul>
--------------------------------	---

Bereich ‚Erfahrungen mit Kunst‘ im Curriculum für fünfjährige Kinder („Nuri-Curriculum“ 2015, S. 39)

grundlegende Kategorien	Inhalte
Entdecken der Schönheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Musik</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verschiedene Klänge und Töne sowie musikalische Parameter wie z. B. Dynamik, Tempo und Rhythmus mit Instrumenten erkunden</li> </ul> </li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bewegung und Tanz</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewegungs- und Tanzformen, Dynamik, Tempo etc. erkunden</li> </ul> </li> <li>• <u>Erkunden der Elemente von Bildender Kunst</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Farbe, Form, Beschaffenheit und Räumigkeit von natürlichen und künstlichen Objekten erkunden</li> </ul> </li> </ul>
künstlerisch-ästhetischer bzw. musischer Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Musik als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch Lieder zum Ausdruck bringen</li> <li>- mündlich überlieferte Kinderlieder mit Freude singen</li> <li>- rhythmische Instrumente spielen</li> <li>- Rhythmen und Lieder improvisierend erzeugen</li> </ul> </li> <li>• <u>Bewegung und Tanz als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewegungen in der Umgebung mit dem Körper vielfältig ausdrücken und genießen</li> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch Bewegung und Tanz zum Ausdruck bringen</li> <li>- sich unter Verwendung verschiedener Hilfsmittel kreativ bewegen</li> </ul> </li> <li>• <u>Bildende Kunst als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Gedanken und Gefühle durch verschiedene künstlerische Aktivitäten auf dem Gebiet der Bildenden Kunst zum Ausdruck bringen</li> <li>- sich an künstlerischen Aktivitäten in Zusammenarbeit mit anderen beteiligen und sich vergnügen</li> <li>- die Materialien und Werkzeuge für künstlerische Aktivitäten vielfältig verwenden</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Theaterspiel als Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungen sowie Erzählungen und Geschichten durch Theaterspiel darstellen</li> <li>- sich am Theaterspiel in Zusammenarbeit mit anderen unter Verwendung von Requisiten, Bühnenbildern und Kostümen beteiligen</li> </ul> </li> <li>• <u>ganzheitlicher Ausdruck</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musik, Bewegung und Tanz, Bildende Kunst und Theaterspiel in einer ganzheitlichen Form darstellen</li> <li>- sich an musischen Aktivitäten beteiligen und ihren kreativen Ausdrucksprozess genießen</li> </ul> </li> </ul>
<p>genießendes Erleben der Künste</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Erleben der Vielfalt der Künste</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Vielfalt von Musik, Tanz, Bildender Kunst und Theaterspiel hörend und sehend genießen</li> <li>- sowohl den eigenen als auch den musischen Ausdruck der anderen wertschätzen</li> </ul> </li> <li>• <u>Erleben der traditionellen koreanischen Künste</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse an traditionellen koreanischen Künsten wecken und an diese heranführen</li> </ul> </li> </ul>

### **3. Zusammenfassung**

Der deutsche Situationsansatz und das koreanische Kindergartencurriculum repräsentieren die jeweiligen pädagogischen Konzepte ihres Landes. Im Gegensatz zu international verbreiteten Konzepten wie Montessori- und Waldorfpädagogik haben sie einen offenen oder halboffenen Charakter.

In Deutschland bildet der ab den 1970er Jahren entwickelte Situationsansatz die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Dieser Ansatz geht von den realen, alltäglichen Lebenssituationen der Kinder und ihrer Lebenswelt aus. Er orientiert sich insbesondere am sozialen Lernen und bevorzugt altersgemischte Gruppen. In Südkorea gibt es dagegen ein landesweites, einheitliches Kindergartencurriculum. Es wurde 1969 eingeführt und fungiert bis heute als pädagogisches Konzept und Bildungsplan. Das Curriculum orientiert sich daran, das individuelle Entwicklungsstadium des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Dabei werden altershomogene Klassen bevorzugt.

In Deutschland gibt es seit 2004 einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Der musikalische Bereich ordnet sich in den Rahmenplan als Bildungsbereich ‚Musische Bildung und Umgang mit Medien‘ unter dem Titel ‚musikalische Früherziehung‘ ein. Der bundesweite Rahmenplan wird in den einzelnen Bildungsplänen auf Landesebene modifiziert und differenziert. Im Unterschied zu Deutschland ist das koreanische Kindergartencurriculum detailliert nach Altersstufen aufgegliedert. Die Musikerziehung ist hier Teil des Bildungsbereichs ‚Erfahrungen mit Kunst und dem musischen Bereich‘.

## **IV. Musikpädagogische Konzeptionen bedeutender Pädagogen und die Rolle traditioneller Musikformen im Elementarbereich**

Im vorliegenden Kapitel wird die Musikdidaktik und -methodik bedeutender Pädagogen im 20. Jahrhundert vorgestellt: Èmile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Rudolf Steiner und Maria Montessori. Beide Länder, sowohl Deutschland als auch Südkorea, wurden von diesen musikpädagogischen Konzepten beeinflusst. Davon waren Jaques-Dalcroze, Kodály, Orff und Suzuki speziell als Musiker und Musikpädagogen tätig. Anschließend wird die Rolle traditioneller Musikformen in der Musikerziehung unter Berücksichtigung des historischen Umfelds untersucht.

### **1. Musikpädagogische Konzeptionen bedeutender Pädagogen**

#### **1.1 Èmile Jaques-Dalcroze (1865-1950)**

##### **1.1.1 Leben und Werk**

Èmile Jaques-Dalcroze war ein Schweizer Komponist und Musikpädagoge. Er begründete die rhythmisch-musikalische Erziehung (kurz: Rhythmik). Jaques-Dalcroze wurde am 6. Juli 1865 in Wien geboren und starb am 1. Juli 1950 in Genf. Er stammte aus einer musikalischen Familie. Bereits als Kind besuchte er in Wien mit seinen Eltern Opern- und Theateraufführungen. Mit seiner Schwester Helene führte er kleine improvisierte Märchen-Singspiele auf und schrieb schließlich eine Märchenoper für den häuslichen Rahmen. Seinen ersten regulären Klavierunterricht erhielt er mit sechs Jahren, ohne dabei jedoch eine besondere Förderung seiner Kreativität zu erfahren (vgl. Kugler 2000, S. 35f.).

1875 zog seine Familie nach Genf, wo er 1877 bis 1883 das Musikkonservatorium besuchte. Anschließend studierte er zwei Jahre lang Musik und Theater in Paris. Ein Engagement 1886 bis 1887 als Theater-Kapellmeister in Algier brachte ihn mit arabischer Musik und arabischen Rhythmen in Kontakt. Später erhielt er in Wien kurzfristig Kompositionsunterricht von Anton Bruckner (1824-1896). Das Verhältnis blieb jedoch distanziert (vgl. Kugler 2000, S. 36f.).

1889 kehrte Jaques-Dalcroze nach Paris zurück und wurde Schüler der Komponisten Leo Delibes (1836-1891) und Gabriel Fauré (1845-1924). Der letztere hatte ihn bereits Mitte der

1880er Jahre unterrichtet. In dieser Zeit kam Jaques-Dalcroze durch den Musiktheoretiker und Pädagogen Mathis Lussy (1828-1910) in Kontakt mit der musikpädagogischen Reformbewegung, die einen großen Einfluss auf Jaques-Dalcrozes spätere Neuerungen im Bereich der Rhythmik und des musikalischen Ausdrucks hatte (vgl. Kugler 2000, S. 38).

Nach der Rückkehr nach Genf 1891 wurde Jaques-Dalcroze am Konservatorium Lehrer für Harmonielehre und Gesangsübungen (Solfège). Dabei führten ihn die Schwierigkeiten seiner Studenten im rhythmischen Bereich zu Experimenten, bei denen Gesang mit Taktier- und Gehbewegungen verbunden wurde. Daneben veranstaltete er Aufführungen von selbst geschriebenen Tanzliedern für Kinder.<sup>24</sup> In den folgenden Jahren entwickelte Jaques-Dalcroze daraus die Bewegungsformen der rhythmischen Gymnastik (vgl. Kugler 2000, S. 38-40).

1906 hielt er in Genf Präsentationen und Darbietungen mit rhythmischer Gymnastik und Solfège ab. Das Publikum reagierte teilweise noch mit Unverständnis. Im selben Jahr veranstaltete er einen Sommerkurs, bei dem den Teilnehmern gezielt der Zusammenhang von Musik- und Körpererfahrung vermittelt wurde. Dieses hatte sich als das zentrale Element in Jaques-Dalcrozes Methode herauskristallisiert (vgl. Kugler 2000, S. 61-63).

In schriftlicher Form veröffentlichte Jaques-Dalcroze sein musikpädagogisches Konzept in den Jahren 1906/1907 als dreiteiliges Werk unter dem Titel Methode Jaques-Dalcroze (MJD; vgl. Kugler 2003, Sp. 938):

- Teil I: Rhythmische Gymnastik (1906);
- Teil II: Studium des Notenplanes (1907);
- Teil III: Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nuancierung (1907).

Die Grundlagen der Methode werden in Jaques-Dalcrozes Lehrbuch „Rhythmische Gymnastik“ (1906, MJD Teil I) und seiner Neufassung „Die Rhythmik“ (1916/1917)

---

<sup>24</sup> Jaques-Dalcroze komponierte neben Bühnen- und Instrumentalwerken sowie verschiedenen Vokalwerken auch Sammlungen mit Kinderliedern z. B. „Für unsere Kleinen“ (1904) und „Kindliche Szenen für Gesang und Klavier“ (1906; vgl. Kugler 2003, Sp. 937f.).

dargelegt. Die „Rhythmische Gymnastik“ umfasst Allgemeine Übungen, Marschübungen, rhythmische Atemübungen, Reaktionsübungen, Gehörübungen und anderes. Die „Rhythmik“ enthält beispielsweise Marschübungen mit und ohne Taktschlagen, Hüpfen, Improvisation sowie freie Übungen (vgl. Kugler 2000, S. 97f.).

Zu weiteren wichtigen Schriften gehören „Rhythmus, Musik und Erziehung“ (1921) und „Musik und Bewegung“ (1931/1932; vgl. Kugler 2003, Sp. 938).

### **1.1.2 Musikpädagogische Elemente des Jaques-Dalcroze**

„Um vollmusikalisch zu sein, muß ein Kind zugleich eine Vielheit von Kräften und Eigenschaften körperlicher und geistiger Art besitzen. Diese sind einerseits: Gehör, Stimme und Tonbewußtsein, und andererseits: der gesamte Körper (resonierendes Knochengerüste, Muskeln, Nerven) und das Bewußtsein des körperlichen Rhythmus.“ (Jaques-Dalcroze 1921, S. 48)

Folgende Elemente des musikpädagogischen Ansatzes Jaques-Dalcrozes sind als besonders wichtig hervorzuheben: Rhythmik, Solfège und Improvisation.

#### **1.1.2.1 Rhythmisch-musikalische Erziehung (kurz: Rhythmik)**

Rhythmik im Sinne Jaques-Dalcrozes ist musikalischer Ausdruck durch den Körper und wird verstanden als Wechselwirkung bzw. „verbindendes Element zwischen Musik und Bewegung“ (Tervooren 2006, S. 90). Dabei können musikalische Qualitäten wie z. B. Tempo und Dynamik in Bewegung umgesetzt werden:

[Rhythmus] hängt, ebenso wie die Dynamik, ganz und gar von der Bewegung ab und findet sein vollendetes Vorbild in unserm Muskelsystem. Alle Abstufungen des Zeitmaßes (allegro, andante, accelerando, ritenuto) sowie sämtliche Stärkegrade (forte, piano, crescendo, diminuendo) können wir mit unserm Körper ausdrücken, und die Kraft und Feinheit unseres musikalischen Fühlens hängt ab von der Kraft und Feinheit unserer Körperempfindungen. (Jaques-Dalcroze 1921, S. 72)

Die allgemeine Körperschulung dient als Grundlage der Rhythmik und umfasst Atmung, Muskelspannung, Koordinations- und Reaktionsfähigkeit. Die Atemübungen zielen sowohl auf die allgemeine Körperschulung als auch auf den musikalischen Ausdruck (vgl. Kugler 2000, S. 103). In ähnlicher Weise sind in den körperlichen Muskelfunktionen bereits musikalische Spannungsverläufe vorgebildet. Die Koordinationsfähigkeit sowie die Reaktionsfähigkeit werden jeweils durch Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen und Übungen für die Entwicklung der spontanen Willenstätigkeit erreicht (vgl. Kugler 2000, S. 105). Die Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen bestehen aus den drei Bereichen Kopf, Arme und Beine:

Kopf:

- Beugebewegung abwärts und aufwärts
- Drehbewegung nach links und rechts
- Neigung nach links und rechts

Arme:

- Taktierbewegung mit dem ganzen Arm
- Taktierbewegung mit der Hand
- Kreisbewegung und Halbkreisbewegung des ganzen Arms

Beine:

- Der freie Fuß (Kniegelenk angehoben) führt im Fußgelenk eine Kreisbewegung aus
- Hacke-Spitze-Bewegung im Stehen
- Ein Bein führt (im Liegen) eine Beuge- und Streckbewegung sowie eine Kreisbewegung aus. (Kugler 2000, S. 106)

In fortgeschrittenen Übungen werden die einzelnen Bewegungselemente auf vielfache Weise kombiniert. Als Beispiel für Reaktionsübungen sei der plötzliche Moduswechsel bei Taktier- und Gehübungen auf Zuruf („Hop“) angeführt (vgl. Kugler 2000, S. 110).

Die Übungen des Anhaltens oder Unterbrechens von Bewegungen unterstützen die

Gestaltung von Pausen in der Musik. Die äußere körperliche Bewegung wird dabei angehalten und in eine innerliche, mentale Bewegung verlagert (vgl. Kugler 2000, S. 115).

Die Gehörübungen sollen zur Umsetzung von klingender Musik in Bewegung beitragen. Der Lehrer spielt instrumental eine zweitaktige Folge vor, die Schüler hören zu und geben diese anschließend als Geh- und Taktierbewegung wieder (vgl. Kugler 2000, S. 117).

### 1.1.2.2 Solfège

Das Solfège-System kann durch Gehör- und Leseübungen vermittelt werden. Es ist eine Methode des Blattsingens, bei der die Töne mit den Solmisationssilben (*do re mi fa sol la si*) und nach bestimmten rhythmischen Schemata gesungen werden (vgl. Tervooren 1984, S. 213). Die verschiedenen Tonarten und ihre Skalen werden jeweils vom Ausgangston *c* aus erarbeitet. Bei G-Dur beispielsweise wird im Skalengang das *f* zu *fis* erhöht, bei F-Dur wird *h* zu *b* etc. (vgl. Kugler 2000, S. 128f.).

Jaques-Dalcroze hebt die Bedeutung des musikalischen Hörens und stimmlichen Ausdrucks hervor:

Nach einem Jahre rhythmischer Übungen tritt das Kind in die Gehörbildungs-Klassen, wobei es aber die oben beschriebenen Übungen auch weiterhin pflegt. Der Lehrer wendet sie jetzt auf Stimme und musikalisches Gehör an. Nachdem er den Schüler dazu gebracht hat, die Rhythmen innerlich zu hören und auszuführen, sucht er ihn auch zum innern Hören, zum Realisieren und selbständigen Erfinden rhythmisch gereihter Töne zu befähigen. (Jaques-Dalcroze 1921, S. 84)

Diesen Gehör- und Leseübungen sowie den rhythmischen Anwendungen hat Jaques-Dalcroze hauptsächlich den zweiten und dritten Teil seiner Methode gewidmet (vgl. Tervooren 1984, S. 213). Der zweite Teil, „Studium des Notenplanes“ (1907) behandelt das Erlernen und sichere Anwenden der Notenschrift (G-, F-, C-Notenschlüssel, Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Lautstärke, Ausdruck und Artikulation usw.; vgl. Tervooren 1984, S. 215). Der dritte Teil, „Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nuancierung“ (1907) ist eine Weiterführung des zweiten Teils und umfasst Skalen, Skalenausschnitte, rhythmische Schemata und Übungsmelodien (vgl. Kugler 2000, S. 127).

### **1.1.2.3 Improvisation**

Improvisation im Sinne von Jaques-Dalcroze findet ihre Anwendung einerseits beim Instrumentalspiel, insbesondere auf dem Klavier, andererseits bei rhythmisch-musikalischer Körperbewegung (vgl. Tervooren 1984, S. 219).

Jaques-Dalcroze stellt einige Regeln für den Aufbau der instrumentalen Improvisation auf: Vermieden werden sollen beispielsweise Eintönigkeit, Sprunghaftigkeit, zu häufige Wiederholungen und bestimmte Folgen von großen Intervallen. Bei Taktgruppen gilt das Symmetrieprinzip. Sie sollen geradzahlig sein, Viertakter bestehen aus zwei Zweitaktern, Achttakter aus zwei Viertaktern. Perioden werden häufig als Frage und Antwort gebildet (vgl. Tervooren 1984, S. 220-225).



## 1.2 Zoltán Kodály (1882-1967)

### 1.2.1 Leben

Zoltán Kodály war ein ungarischer Komponist, Musikpädagoge und Volksmusikforscher. Er wurde am 16. Dezember 1882 in Kecskemét geboren und starb am 6. März 1967 in Budapest. Kodály erwarb grundlegende Musikkennntnisse als Kind in einem musikliebenden Elternhaus. Er lernte autodidaktisch Klavier, Violine, Violoncello und Harmonielehre. Seine erste Komposition (Ouvertüre d-Moll) brachte er 1897 als Schüler zur Aufführung. Ab 1900 studierte er unter anderem an der Péter-Pázmány-Universität in Budapest und erwarb eine umfassende höhere Bildung. Sein besonderes Interesse galt den Sprachen und der Literatur. Außerdem besuchte er die Franz-Liszt-Musikakademie, wo er bei Hans Koessler Komposition studierte. 1906 schloss er sein Universitätsstudium mit der Promotion über „die Strophenstruktur der ungarischen Volkslieder“ ab (vgl. Eöszé 1964, S. 10-16; Dalos 2003, Sp. 389).

Kodály beschäftigte sich viel mit der ungarischen Folklore. Folklorismus bedeutet für Kodály in diesem Zusammenhang: zurück zu den eigenen Wurzeln. Es ist eine Gegenreaktion auf die romantische Ästhetik. So umfassten die Volksliedsammlungen zur damaligen Zeit keine authentischen Volkslieder, sondern Kunstlieder aus dem 19. Jahrhundert. Im beginnenden 20. Jahrhundert nahm jedoch das Interesse an den Liedern und Tänzen der Völker allgemein zu. Kodálys musikpädagogische Konzeption basiert dementsprechend auf der ungarischen Volksmusik und Volksliedern, die er gemeinsam mit dem befreundeten Komponisten Béla Bartók (1881-1945) sammelte und im Jahre 1906 publizierte. Bereits 1907 unterrichtete er als Professor Musiktheorie und Komposition an der Budapester Musikakademie. Außerdem war er als Musikkritiker tätig, der über das Budapester Musikleben für ungarische und ausländische Zeitschriften schrieb (vgl. Dalos 2003, Sp. 389f.). Kodály entwickelte auch die musikalische Bildung an den Schulen weiter. Gemeinsam mit seinem Schüler Jenő Ádám (1896-1982) veröffentlichte er als grundlegendes Schulmaterial die Liedersammlung „Szó-Mi“ (So-mi). 1956 publizierte er ein Buch mit dem Titel „Die ungarische Volksmusik“ (vgl. Dalos 2003, Sp. 392f./397).

## 1.2.2 Musikalische Werke und Schriften

Im musikalischen Werk Zoltán Kodály's lassen sich verschiedene Entwicklungsphasen unterscheiden. Die erste Schaffensperiode (1906-1922) orientierte sich an der klassisch-romantischen Tradition. In der zweiten Periode (1923-1945) wandelte sich sein Stil hin zu Elementen der Barockmusik und zu Volksliedern. Er strebte eine größere Einfachheit an (Pentatonik und schlichere Harmonien). Um bereits Kindern die Tradition des Volkes nahezubringen, komponierte Kodály Werke für Kinderchöre. Die dritte Periode (1945-1967) wurde geprägt von Kodály's pädagogischer Arbeit, wie z. B. Singübungen (vgl. Dalos 2003, Sp. 398-401). Kodály komponierte Vokalmusik, Bühnenwerke, Instrumentalmusik sowie Bearbeitungen fremder Werke. Die Vokalmusik umfasst Messen, Psalmen, Oratorien, Chorwerke und Lieder (vgl. Dalos 2003, Sp. 394-396):

- Énekszó (Sang und Klang; Lieder auf ungarische Volkstexte, 1907-1909);
- Psalmus hungaricus (Oratorium, 1923);
- Budavári Te Deum (Oratorium, 1936);
- Missa brevis (Messe, 1944);
- Laudes organi (Lobgesang der Orgel; Chorwerk mit Instrumentalbegleitung, 1966).

Zu den Bühnenwerken gehören hauptsächlich Singspiele (vgl. Dalos 2003, Sp. 396):

- Notre Dame de Paris (Schauspielmusik, 1902);
- A nagybácsi (Der Onkel; 1904);
- Pacsirtaszó (Lerchenlied; 1917);
- Háry János (Singspiel, 1926);
- Székely fonó (Die Spinnstube; lyrisches Spiel, 1932);
- Czinka Panna (Singspiel, 1948).

Die Instrumentalmusik umfasst neben Kammer- und Klaviermusik auch Orchesterwerke (vgl.

Dalos 2003, Sp. 396f.):

- Háy János Suite (Orchesterfassung, 1927);
- Galántai táncok (Tänze aus Galánta; 1933).

Eine besondere Bedeutung haben die musikpädagogischen Werke wie Sing- und Leseübungen, die von 1937 bis 1942 unter dem Titel „Bicinia Hungarica“ erschienen. 1943 wurde die Liedersammlung „Szó-Mi“ (So-mi) und 1943/1944 die Gesangssammlung für die Grundschulen veröffentlicht. Diese Übungen und Liedersammlungen basieren auf ungarischer und europäischer Volksmusik sowie auf der Musik vergangener Epochen (vgl. Dalos 2003, Sp. 401).

### 1.2.3 „Kodály-Methode“: Singen und relative Solmisation

Das Singen<sup>25</sup> steht im Mittelpunkt der musikalischen bzw. musikpädagogischen Konzeption von Kodály:

Daß man die Erziehung zur Musik am besten mit dem Singen beginnt, daß das Kind dringend Notenlesen lernen muß, bevor es ein Instrument in die Hände bekommt, diese Ziele und Wahrheiten sind vielen bewußt, sie waren bei uns sowohl früher als auch heute vielen Musikern bekannt. (Kodály 1954, zitiert nach Halmos 1977, S. 347)

Eng mit dem Singen verknüpft ist die Lernmethode der relativen Solmisation (Tonika-Do-Methode), die auf dem Solmisationsprinzip des Guido von Arrezzo aus dem 11. Jahrhundert beruht.<sup>26</sup> Dieser Ansatz verwendet die Tonsilben *Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Ti* für die sieben

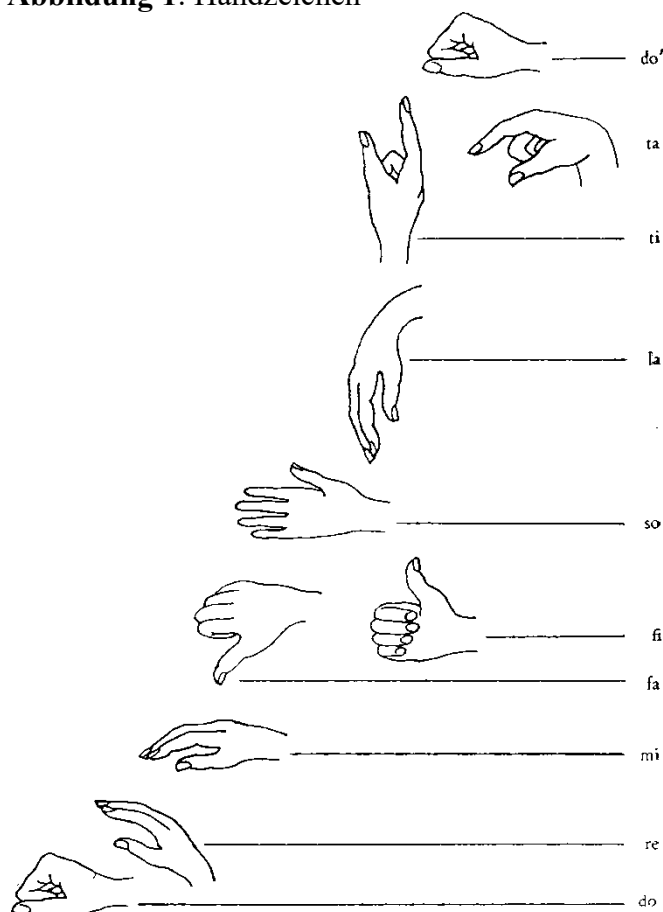
---

<sup>25</sup> Kodály bevorzugt die musikalische Früherziehung durch das Singen bzw. den Gesang, da jedes Kind eine Stimme habe, während das Musikinstrument nur von einigen Kindern besessen und gespielt werden könne. Die menschliche Stimme gilt als ein gutes Instrument und eine wesentliche Grundlage für kindliche Musikerziehung. Das Singen ist nach Kodály überall möglich und kann in jeder Situation gut umgesetzt werden (vgl. Lee, Kwan-Seop 2004, S. 114f.).

<sup>26</sup> Mit Solmisation bezeichnet man das Benennen der Stufen einer Tonleiter bezogen auf den jeweiligen Grundton (ursprünglich *ut, re, mi, fa, sol, la*). Die Tonika-Do-Methode ist eine Weiterentwicklung des Engländers John Curwen (1816-1880), die später von Kodály und seinen Schülern, namentlich Jenő Adám (1896-1982), für die ungarischen Lernanstalten adaptiert wurde. Unter der verkürzten Bezeichnung „Kodály-

Stufen der jeweils benutzten Tonart und erleichtert so das Auswendig-Singen. Jede Stufe wird dabei in Verbindung mit einem Handzeichen gelernt.<sup>27</sup> Beim Absingen einer Melodie werden die Handzeichen stets unterstützend mitgeformt. Großen Wert legte Kodály auf das Vom-Blatt-Singen und Melodiediktat-Übungen (eine Melodie nach dem Gehör niederschreiben; vgl. Jeong, Seung-Eun 2001, S. 113; Szönyi 1973, S. 12).

**Abbildung 1:** Handzeichen



Quelle: Szönyi 1973, S. 21

---

Methode“ ist dieses ungarische System heute weltweit verbreitet (vgl. Kim, Young-Yeon 2002, S. 46f.).

<sup>27</sup> Handzeichen sind gut geeignet für das Notenlesen von Anfängern bzw. Kindern. Es fördert das Verständnis für abstrakte Konzepte der Notenschrift wie z. B. Tonnamen und Tonarten, indem Höhe und Tiefe der Töne sowie Kontur der Melodie durch die Position und die Form der Hände visuell dargestellt werden (vgl. Jeong, Seung-Eun 2001, S. 113f.).

Endre Halmos beschreibt die relative Solmisation folgendermaßen:

- einmal lehrt sie den Schüler, vom Blatt zu singen, bevor er geistig damit belastet wird, die vielen verschiedenen Töne einer Partitur mit ihren diffizilen Unterscheidungsmerkmalen kennenzulernen, und sie läßt ihn die jeweilige Eigenart der Tonarten, den harmonischen Aufbau der Melodien und Musikstücke verstehen und sicher erkennen.
- Mit der Fertigkeit, Intervalle wahrzunehmen und zu erkennen, wird das Funktionsgefühl entwickelt. (Halmos 1977, S. 77)

**Abbildung 2:** Relative Solmisation



Quelle: Szönyi 1973, S. 22

In dem methodischen Wegweiser zu den Musikheften „Bicinia Hungarica“ gibt Kodály weitere Erläuterungen zum Lernen mit Hilfe der Solmisation. Eine besondere Rolle spielt dabei das mehrstimmige Singen („Bicinia“ sind zweistimmige Gesänge). Bevorzugt werden textlose Solfeggien-Gesänge, da nach Kodály das rein melodische Lernen nach dem Solmisationssystem Vorrang vor dem textgebundenen Singen hat (vgl. Szönyi 1973, S. 14).

Kodály bemühte sich darum, das musikalische Bildungsniveau in Ungarn anzuheben. In seinem Artikel „Kinderchöre“ (1929) unterstreicht er die große Bedeutung des Gesangsunterrichts in der Schule. Das Notenlesen als Grundlage der musikalischen Bildung soll unbedingt erlernt werden. Außerdem sei die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern. Innerhalb des Gesangs kommt nach Kodály dem Chorgesang eine besondere, gemeinschaftsfördernde Rolle zu. Dabei sollen zunächst die pentatonisch geprägten ungarischen Volkslieder im Sinne einer musikalischen Muttersprache gelernt werden. Danach folgen komplexere Stücke und ausländische Meisterwerke (vgl. Szönyi 1973, S. 12f.).

Außerdem beschäftigte sich Kodály mit der Musikerziehung in den Kindergärten. In seiner Studie „Musik im Kindergarten“ (1941) betont er die Wichtigkeit der musikalischen Früherziehung und hebt weitere Elemente seines Konzepts hervor:

1. Die musikalische Erziehung wirkt sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes in vielerlei Hinsicht günstig aus. Nicht nur die Musikalität wird verfeinert, auch Gehör, Konzentrationsfähigkeit, Innervation, Gefühlswelt und ganz allgemein die Physiologie werden positiv beeinflusst.
2. Im Kindergarten sollen neben den Sprachübungen auch die ersten Schritte in die ungarische Musik vollzogen werden, und zwar - dem Alter entsprechend - mit in kleinem Tonumfang und leicht verständlichem Text gehaltenen Kinder-Volksliedern. Sprüche und Lieder sollen also nicht improvisiert werden.
3. In den volkstümlichen Spielliedern sollen Gesang und Bewegung miteinander verbunden werden.
4. Jedes Kind muß schon im Kindergarten die Schutzimpfung gegen schlechte Musik erhalten, denn später gibt es gegen dieses Gift keine Medizin mehr.  
(Szönyi 1973, S. 16)

Um diese Ziele zu erreichen, spricht sich Kodály für Institutionalisierung der Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen aus:

Die Kindergärtnerinnen müssen darüber aufgeklärt werden, welche Verantwortung sie tragen, welcher Schaden den Kindern dadurch zugefügt wird, daß ihnen schlechte Lieder beigebracht werden. [...] Mit ein bis zwei Fortbildungskursen kann man aber nicht zum selbständigen Urteil erziehen. Die Fortbildung jeder Kindergärtnerin müßte institutionell gesichert werden, bis sie zur selbständigen, kontinuierlichen Selbstbildung werden kann.  
(Kodály 1964, zitiert nach Halmos 1977, S. 64)

## **1.3 Carl Orff (1895-1982)**

### **1.3.1 Leben**

Carl Orff war ein deutscher Komponist und Musikpädagoge. Er wurde am 10. Juli 1895 in München geboren und starb am 29. März 1982 ebendort. Sein musikalisches Talent wurde schon früh von seiner Mutter, einer Pianistin, erkannt und gefördert. Von ihr erhielt er seinen ersten Klavierunterricht mit fünf Jahren. Orff zeigte schon als Kind Interesse an szenischen Darstellungen und entwarf eigene Stücke mit dem Kasperl- und Figurentheater. Darüber hinaus besuchte er ab 1903 zahlreiche Konzerte und Theateraufführungen (vgl. Rösch 2004, Sp. 1397).

Nach seiner Schulzeit (1905-1912) studierte er bis 1914 an der Münchner Akademie der Tonkunst und veröffentlichte sein erstes Werk, die Liedersammlung „Eliland“. Daneben studierte er autodidaktisch neue Musik und moderne Harmonielehre sowie Werke von Schönberg und Debussy. Die Musiksprache des letzteren beeinflusste sein erstes Bühnenstück, das Musikdrama, „Gisei“, das 1913 im Druck erschien. 1918/1919 war er als Theaterkapellmeister in München, Mannheim und Darmstadt tätig. Kompositorisch wandte er sich in dieser Zeit von der Avantgarde Schönbergs und Strauss' ab und betrieb eigenständige Studien in der ‚Alten Musik‘ des 16. und 17. Jahrhunderts. Orff fand zu seinem eigenen musikalischen Stil. 1924 gründete Orff gemeinsam mit Dorothee Günther eine Gymnastikschule in München, wobei Günther die schulische Leitung und Orff die musikalische Ausbildung übernahm. Dort legte Orff auch die konzeptionelle Basis für sein späteres musikpädagogisches Hauptwerk, das „Schulwerk“. Außerdem entwickelte er zusammen mit einem Instrumentenbauer eine Reihe von besonderen, außereuropäisch inspirierten Rhythmus- und Schlaginstrumenten. Dieses ‚Orff-Instrumentarium‘ erlangte eine zentrale Bedeutung für Orffs pädagogische Arbeit wie für sein sonstiges musikalisches Schaffen (vgl. Rösch 2004, Sp. 1398).

### **1.3.2 Musikalische Werke**

Einen großen Raum in Orffs Schaffen nehmen die Bühnenwerke ein, zu denen die

Monteverdi-Bearbeitung „Orpheus“ sowie die bekannten „Carmina Burana“ gehören (vgl. Rösch 2004, Sp. 1401):

- „Orpheus“. Claudio Monteverdi (1567-1643) hatte 1607 die richtungsweisende Oper L'Orfeo komponiert, die Orff in einer freien Bearbeitung 1925 in Mannheim neu aufführte. Orff verband darin sein Interesse an ‚Alter Musik‘ mit seiner Begeisterung für Theater und Bühnenkunst. Sein Ziel war die Wiederbelebung von Monteverdis großem Kunstwerk, nicht in seiner historischen Originalgestalt, sondern in seinem zeitlosen „dramatischen Kern“ (vgl. Liess 1955, S. 83);
- „Carmina Burana“. Orff schrieb 1935/1936 die szenische Kantate „Carmina Burana“ (Vertonungen mittelalterlicher Lieder), die 1937 in Frankfurt am Main uraufgeführt wurde. „Carmina Burana“ heißt wörtlich ‚Lieder aus Beuren‘ und ist eine Sammlung von überwiegend lateinischen Liedern und Gedichten aus dem Kloster Benediktbeuern um 1300, die im Jahre 1847 unter diesem Titel herausgegeben wurde. Orff traf für seine Vertonung eine Auswahl und ordnete die Stücke dreiteilig an: 1. „Im Frühling“, „Uf dem Anger“; 2. „In taberna“; 3. „Cour d'Amours“. Das Werk besteht aus Liedern, Tänzen und Chören (vgl. Liess 1955, S. 88-91).

Weitere Bühnenwerke sind die Märchenoper, die „Bairischen Welttheater“ und die griechischen Tragödien (vgl. Rösch 2004, Sp. 1406):

### Märchenoper

- Der Mond (1939);
- Die Kluge (1943).

### Bairische Welttheater

- Die Bernauerin (1947);
- Astutuli (1953);
- Ludus de nato Infante mirificus (1960).

### Griechische Tragödien

- Antigone (1949);



- Prometheus (1968).

Daneben komponierte Orff Lieder, Chormusik sowie Instrumentalwerke. In seinen Bühnen- und Vokalwerken spielt die Sprache eine große Rolle. Eine besondere Bedeutung hat seine bereits erwähnte musikpädagogische Sammlung, das sogenannte „Schulwerk“.

### 1.3.3 Schulwerk

Zwischen 1932 und 1935 erschien die erste Auflage des Orff-Schulwerks mit dem Titel „Elementare Musikübung“, die Orff gemeinsam mit Gunild Keetman und Hans Bergese herausgab. Die zweite, heute gebräuchliche fünfbändige Auflage entstand von 1950 bis 1954 mit dem Titel „Musik für Kinder“, ebenfalls mit Gunild Keetman (vgl. Rösch 2004, Sp. 1402). Es handelt sich um ein neues Konzept der Einheit von Sprache, Musik und Bewegung. Die Kreativitätsförderung des Kindes ist ein wichtiges pädagogisches Ziel des Orff-Schulwerkes und soll dadurch erreicht werden, dass die Kinder mit einfachen Schlag-Musikinstrumenten Variations- und Improvisationstechniken erlernen. Musikalische Satztechniken wie diatonische Intervalle, Bordun, Ostinato und Klänge in Parallelbewegung sind ein weiteres Kennzeichen für diese Schulwerk-Stücke. Einfache und sich wiederholende Melodien und Rhythmen (Pentatonik und Dur/Moll) werden bevorzugt (vgl. Rösch 2004, Sp. 1407). Die fünf Bände enthalten Texte, Lieder und Instrumentalstücke zum Spielen, Singen und Tanzen. Der erste Band umfasst Reime und Spiellieder, rhythmisch-melodische Übungen sowie Spielstücke, jeweils im Fünftonraum. Der zweite Band erweitert den melodischen Raum und führt Bordun-Begleitung (einfacher Quintklang) sowie verschiedene Stufen (wechselnde Begleittöne) ein. Der dritte Band führt funktionale Harmonien wie Tonika und Dominante ein. Im vierten Band werden erstmals Moll-Harmonien eingesetzt. Im fünften Band schließlich wird die Moll-Harmonik noch weiter entwickelt und die rhythmisch-melodischen Übungen des ersten Bandes werden fortgesetzt (vgl. Liess 1955, S. 152f.).

Gunild Keetman stellt die praktische Arbeit mit dem Orff-Schulwerk in ihren Grundzügen dar:

### 1.3.3.1 Rhythmische Übung

Die rhythmische Übung teilt sich demnach in vier Bereiche auf: Übanordnung und Haltung; Reaktionsschulung; Gewinnung „rhythmischer Bausteine“; sowie Spiel mit „rhythmischen Bausteinen“.

#### Reaktionsschulung

Reaktionsschulung ist nach Keetman erforderlich für gemeinsames Musizieren der Kinder. Dafür werden folgende Bereiche eingeübt: 1. Gemeinsames Einsetzen, 2. Gemeinsames Klatschen, 3. Gemeinsames Abschließen, 4. Fortsetzen und Beibehalten eines vom Lehrer angefangenen Tempos und 5. Finden des Grundschlags zu einer vom Lehrer improvisierten Melodie (vgl. Keetman 1970, S. 21f.).

#### Gewinnung „rhythmischer Bausteine“

Verschiedene rhythmische Grundformen werden anhand alltäglicher Wörter wie z. B. Eigennamen oder Kinderversen eingeübt (vgl. Keetman 1970, S. 22f.).

**Abbildung 3:** Notenbeispiel: Eigennamen etc.

The image shows five rhythmic patterns, each starting with a double bar line. The first pattern consists of two quarter notes. The second pattern consists of a quarter note followed by an eighth note and a sixteenth note. The third pattern consists of a quarter note followed by an eighth note and a sixteenth note. The fourth pattern consists of a quarter note followed by an eighth note and a sixteenth note. The fifth pattern consists of a quarter note followed by a double bar line.

Ka - trin,	Be - ne - dikt,	Diet - lin - de,	An - ne - lie - se,	Ruth.
Birn - baum,	Ap - fel - baum,	Gold - re - gen,	E - ber - e - sche,	Mohn.
Ro - se,	Rit - ter - sporn,	Schaf - gar - be,	Feu - er - li - lie,	Phlox.
Ker - bel,	Boh - nen - kraut,	Lieb - stök - kel,	Pfef - fer - min - ze,	Dill.
Kat - ze,	Fle - der - maus,	Schild - krö - te,	Wel - len - sit - tich,	Hund.

Quelle: Keetman 1970, S. 23

#### Spiel mit „rhythmischen Bausteinen“

Bei der einfachsten Übung klatscht der Lehrer rhythmische Grundformen vor, die von den Kindern echoartig nachgeahmt werden. Dabei können auch dynamische Abstufungen (laut-leise) eingesetzt werden. Diese Übungen sollen zu genauem Hören, schneller Reaktion,

geschärftem Gedächtnis und Formgefühl beitragen (vgl. Keetman 1970, S. 25).

### 1.3.3.2 Melodische Übung

Die melodische Übung teilt sich nach Keetman in vier Bereiche auf: Anordnung und Haltung bei Stabspielübungen; Begleitungen, Lieder, Spielstücke; Erfinden und Ergänzen; sowie Hinweise zum ersten Spiel auf der Blockflöte.

Bei der melodischen Übung werden in erster Linie die sogenannten Stabinstrumente, Xylofon, Glockenspiel und Metallophon verwendet. Der Lehrer führt zunächst an die Instrumente heran, in dem er sie den Kindern vorstellt und Eigenschaften wie Größe, Material und Klangcharakter darbietet. Die melodische Übung beruht auf rhythmischen Bausteinen, die zunächst durch Klatsch- und Klopfübungen erlernt und dann auf den Instrumenten mit bestimmten, gleichbleibenden Tönen realisiert werden (Ostinato-Prinzip). Die Kinder spielen auf diese Weise die Begleitung, während der Lehrer dazu eine Melodie improvisiert (vgl. Keetman 1970, S. 58-60). Später beteiligen sich auch die Kinder an der Improvisation, in Form von Dialogstrukturen: Der Lehrer beginnt die Melodie und jeweils ein Kind setzt ergänzend fort.

**Abbildung 4:** Notenbeispiel: dialogische Improvisation



Quelle: Keetman 1970, S. 87

### 1.3.3.3 Elementare Bewegungserziehung

#### Reaktionsschulung

Zur Reaktionsschulung gehört „das Reagieren auf akustische oder optische

Wahrnehmungen“ (Keetman 1970, S. 107). Die Kinder bewegen sich beispielsweise in einer bestimmten, festgelegten Form (Gehen, Hüpfen, Laufen oder Galoppieren), während der Lehrer mit dem Instrument begleitet. Sobald der Lehrer pausiert, unterbrechen die Kinder ihre Fortbewegung und stehen still. Bei einer anderen Übung wechselt die Bewegungsform der Kinder je nach dem verwendeten Instrument bzw. der Tonhöhe. Auf diese Weise wird Reaktionsschulung mit genauem Hören verbunden. Beim Reagieren auf optische Wahrnehmungen stehen die Kinder dem Lehrer im einfachsten Fall gegenüber. Der Lehrer macht die Bewegungen (z. B. Armbewegungen) vor, die Kinder übernehmen diese spiegelbildlich (vgl. Keetman 1970, S. 108-110).

Eine wichtige Rolle spielen auch gymnastische Übungen (für Schultern, Arme, Hände, Handgelenke, Finger usw.) und Bewegungsschulung (Gehen, Laufen, Hüpfen, Federn, Springen, Galoppieren und Schwingen).

Das Orff-Instrumentarium ist ein elementarer Bestandteil des Schulwerks (vgl. Keetman 1970, S. 189):

- Glockenspiele, Xylofon, Metallophon;
- Pauken, Trommeln;
- Becken, Zimbeln;
- Kastagnetten;
- Triangeln;
- Rasseln.

Das von Orff speziell für Kinder entwickelte und angepasste Instrumentarium spielt eine zentrale Rolle in seiner Musikpädagogik. Die Kinder erleben und erlernen anhand der Instrumente die Grundparameter der Musik (Tempo, Dynamik und Tonhöhe) auf spielerische Weise. Dieses Konzept prägt bis heute weitgehend die frühkindliche Musikerziehung in Deutschland.

## **1.4 Shinichi Suzuki (1898-1998)**

### **1.4.1 Leben**

Shinichi Suzuki war ein japanischer Geiger und Violinpädagoge sowie Begründer der Suzuki-Methode. Er wurde am 18. Oktober 1898 in Nagoya geboren und starb am 26. Januar 1998 in Matsumoto. Suzuki besuchte die Nagoya Commercial School (Abschluss 1915) und erhielt anschließend seinen ersten regulären Violinunterricht bei Ando Ko (1878-1963), er hatte jedoch schon als kleines Kind viel spielerischen Umgang mit den Geigen aus der Instrumentenfabrik seines Vaters gehabt. Von 1921 bis 1928 studierte er privat bei Karl Klingler (1879-1971) in Berlin. Nach seiner Rückkehr nach Japan wurde er Violinlehrer am Kaiserlichen Konservatorium in Tokyo und gründete das Suzuki-Quartett. 1930 wurde er Leiter der Teikoku Music School. Etwas später gründete er das Tokyo String Orchestra. Nach dem zweiten Weltkrieg organisierte er in Matsumoto die ‚Group for Child Education‘, eine Gesellschaft für Vorschulerziehung. 1950 baute er dort die heutige ‚Talent Education School‘ auf. In dieser Musikschule entwickelte und praktizierte er seine Unterrichtsmethode für kleine Kinder. Suzuki verfasste ein zehnbändiges Schulwerk für Violine, das in den Jahren 1955 bis 1975 erschienen ist (vgl. Drees 2006, Sp. 324f.; Shibata/Kanazawa 2001, S. 742f.).

### **1.4.2 Grundprinzipien der Suzuki-Methode:**

#### **1.4.2.1 Muttersprachenmethode**

Die Suzuki-Methode ist eine musikalische Konzeption, bei der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren das Violinspielen auf speziellen Kindergeigen lernen. Beim Unterricht wird dabei die „Muttersprachenmethode“ angewandt (vgl. Steinschaden/Zehetmair 1982, S. 11): „Hören und Nachspielen“ nach dem Modell des Sprechenlernens: „Hören und Nachsprechen“.

Am Anfang stand für Suzuki die Beobachtung, dass Kinder mit fünf Jahren bereits in ihrer Muttersprache 4000 Wörter beherrschten (vgl. Shibata/Kanazawa 2001, S. 743). Nach Suzuki entwickelten sie diese große Fähigkeit beim Spracherwerb durch das Hören der gesprochenen Sprache ihrer Eltern. Dieses Prinzip versuchte Suzuki nun auf den Instrumentalunterricht zu

übertragen:

Damals wußte ich nicht, wie man solch ein kleines Kind ausbilden konnte, und was ich es lehren sollte, wußte ich ebensowenig. [...] Welche Geigenmethode könnte für einen Vierjährigen geeignet sein? [...] In jener Zeit hatten drei meiner Brüder und ich gerade das Suzuki-Quartett gegründet. Eines Tages, als wir eben im Haus meines jüngeren Bruders probten, traf es mich wie ein Blitzschlag: wie? alle japanischen Kinder sprechen japanisch! Wenn sie nun alle so leicht und geläufig japanisch sprechen, muß da doch ein Geheimnis liegen, und zwar in der Ausbildung. Tatsächlich werden alle Kinder überall in der Welt durch eine perfekte Methode erzogen: durch ihre Muttersprache. (Suzuki 1994, S. 14)

Die Suzuki-Methode verzichtet in den ersten Unterrichtsjahren auf das Notenlesen, entsprechend dem muttersprachlichen Prinzip. Das Kind erlernt das Instrument durch Hören und Nachahmen. Als Hilfsmittel werden Tonaufnahmen verwendet, die den Violinschulen als Kassetten oder CDs beigelegt sind und täglich zu Lernzwecken angehört werden sollen (vgl. Steinschaden/Zehetmair 1982, S. 11f.). Beim Gruppenunterricht wird Klavierbegleitung zur Unterstützung und Orientierung der Schüler eingesetzt. Sie erleichtert das Lernen von Intonation, Tempo, Rhythmus und anderen musikalischen Faktoren (vgl. Steinschaden/Zehetmair 1982, S. 13f.).

Bei dieser Methode spielt die Elternmitarbeit eine große Rolle. Die Mutter oder der Vater sollen zunächst regelmäßig am Unterricht teilnehmen und selbst Grundkenntnisse des Instruments erlernen, um dem Kind Hilfestellung geben zu können und so zugleich eine musikalische häusliche Umgebung zu schaffen (vgl. Wartberg 2010, S. 7).

#### **1.4.2.2 Einzel- und Gruppenunterricht**

Die Suzuki-Methode umfasst eine Reihe verschiedener Unterrichtsformen. In der Regel nimmt das Kind von Anfang an jeweils einmal pro Woche am Einzel- und am Gruppenunterricht teil. Im Einzelunterricht arbeitet der Lehrer individuell mit dem Kind unter Einbeziehung mindestens eines Elternteils. Die Unterrichtsdauer variiert je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes von 15 bis 60 Minuten (vgl. Wartberg 2010, S. 11/17).

Die zweite Unterrichtsform ist der normale („kleine“) Gruppenunterricht. An ihm nehmen sechs bis zehn Kinder in Unterrichtseinheiten von 45 bis 60 Minuten teil. Die Kinder lernen,

spielen und üben gemeinsam. Dies soll unter anderem das Gemeinschaftsgefühl stärken und die Entwicklung der sozialen Persönlichkeit fördern (vgl. Wartberg 2010, S. 15). Für Suzuki kommt dem Gruppenunterricht eine wichtige Rolle zu:

In der Schule gibt es Einzel- und Gruppenunterricht. Haben Eltern kein Verständnis für ihre Kinder, so meinen sie, daß sie für die Einzelstunden bezahlen und die Gruppenstunden so eine Art Erholungspausen seien. Sie sorgen nur dafür, daß ihre Kinder den Einzelunterricht besuchen, vernachlässigen aber oft die Gruppenstunden. Dabei haben die Kinder das meiste Vergnügen beim Spiel in der Gemeinschaft. Sie musizieren dort mit anderen, die fortgeschrittener sind als sie selbst, und deren Einfluß ist nicht zu unterschätzen. Er fördert ihre Ausbildung auf großartige Weise. Das ist wirkliche Talenterziehung. (Suzuki 1994, S. 117f.)

Daneben gibt es eine Mischform aus Einzel- und Gruppenunterricht. In Anwesenheit von zwei oder mehreren Kindern und Eltern widmet sich der Lehrer jeweils einem Kind eingehend, während die anderen zusehen und zuhören oder sich still beschäftigen. Nach einer gewissen Zeit ist das nächste Kind an der Reihe. Für die anderen Kinder entsteht dabei jeweils ein passiver Lerneffekt (vgl. Wartberg 2010, S. 13f.).

Schließlich gibt es noch die „große“ Gruppe. Alle Schüler eines Lehrers treffen sich im Abstand mehrerer Wochen zum gemeinsamen Musizieren. Teile des einheitlichen Suzuki-Geigenrepertoires werden einstimmig (unisono) von den Schülern vorgetragen. Die anspruchsvollsten Stücke werden zu Beginn von einer kleinen Gruppe fortgeschrittener Schüler gespielt. Bei den leichteren Stücken erweitert sich nach und nach der Kreis der Spieler, bis alle zusammen das einfachste Anfängerstück vortragen (vgl. Wartberg 2010, S. 15f.).

### **1.4.2.3 Wiederholung**

Suzuki hat an mehreren Stellen in seinem Buch „Erziehung ist Liebe“ die Frage gestellt: Was ist Talent oder Fähigkeit? Er betont immer wieder, dass Talent oder Fähigkeit nicht angeboren sei, sondern erschaffen werden müsse. Suzuki ist der Ansicht, dass musikalisches Talent in hohem Maße erlernbar sei und auf Gehörschulung und kontinuierlichem Üben beruhe:

Wir unterhalten uns so fließend in unserer Muttersprache, weil wir es täglich tun. [...] Übung macht den Meister, heißt es im Sprichwort. Wir müssen unsere Fähigkeiten einfach üben und weiterziehen, das bedeutet, dieselbe Tätigkeit immer aufs neue wiederholen, bis sie natürlich, einfach und leicht vonstatten geht. Das ist das ganze Geheimnis. (Suzuki 1994, S. 57)

Kindern macht es nichts aus, bereits erlernte Übungen und Spielstücke zu wiederholen. Dieses ermöglicht dem Kind eine Vertiefung, Verfeinerung und Festigung. Zugleich wird durch die neu hinzukommenden Stücke das Repertoire erweitert, die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne nimmt zu (vgl. Steinschaden/Zehetmair 1982, S. 12; Wartberg 2010, S. 61).

Es folgt eine Darstellung des Anfängerunterrichts für kleine Kinder gemäß der Suzuki-Methode:

1. Die Fußstellung und die Verbeugung; 2. Geigenhaltung; 3. Die Bogenhaltung; 4. Wir spielen den ersten Twinkle-Rhythmus [ein einfacher Grundrhythmus, der bei vielen Anfängerstücken verwendet wird, etwa: Tacka - tacka - tack - tack]; 5. Der Saitenwechsel von E- zur A-Saite und das A-Saiten-Liedchen; 6. Die Haltung der linken Hand und erste Greifversuche; 7. Die Vorbereitungstechnik und das Drei-Finger-Liedchen; 8. Die Erweiterung des Tonraumes; 9. Die erste Variation von ‚Twinkle‘; 10. Wir spielen alle Twinkle-Variationen und das Thema. (Wartberg 2010, S. 22)

Die kleinen Kinder spielen in der Anfangsphase bis zum dritten Schritt mit einer Pappgeige und einem Spielbogen. Danach, im vierten Schritt, befinden sie sich in einer allmählichen Übergangszeit von der Pappgeige zur richtigen Geige sowie vom Spielbogen zum richtigen Bogen (vgl. Wartberg 2010, S. 26). Suzukis Konzeption entspricht einer allgemeinen musikalischen Früherziehung. Noch vor dem eigentlichen Instrumentalunterricht werden die Kinder auf spielerische, kindgemäße Weise an die Musik herangeführt:

Suzukis pädagogisches Konzept ist nicht nur als ein musikalischer Bildungsweg zu verstehen. Er möchte nicht in erster Linie Berufsmusiker heranbilden, sondern über das Medium Musik einen Beitrag leisten, das Kind in seiner ganzen Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Auf spielerische Weise werden das Gedächtnis, die Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit geschult, Einübung sozialen Verhaltens in der Gruppe, die Sensibilität dem Schönen bzw. der Kunst gegenüber geweckt und die Einsicht vermittelt, daß Lernen und Üben in allen Bereichen eine lebenslange Aufgabe darstellen. (Wartberg 2010, S. 7)



## **1.5 Rudolf Steiner (1861-1925)<sup>28</sup>**

Rudolf Steiner hielt am 3. Dezember 1906 in Köln einen Vortrag über Anthroposophie und Musik. Er betonte dort eine besondere Stellung der Musik innerhalb der Kunst, da sie gemäß Schopenhauer nicht in der physischen Welt existiere, sondern der geistigen Welt angehöre (vgl. Steiner 1969, S. 11-18). Er beschreibt Musik als „die geistigen Klänge“ auf der spirituellen Ebene (Steiner 1969, S. 15). Die Musik wirkt daher auf die menschliche Seele und der Mensch erlebt das Spirituelle durch die Tonwelt:

[Die musikalische Entwicklung des Menschen] geht aus von dem Erleben des Spirituellen, des Geistigen, von dem Gegenwärtigmachen des Spirituellen im Tone, im musikalischen Tongebilde. (Steiner 1969, S. 130)

### **1.5.1 Musikpädagogische Elemente Rudolf Steiners**

#### **1.5.1.1 Rhythmuserfahrung und Eurythmie**

Das musikalische Element nimmt bei Steiner eine wichtige Stellung ein, insbesondere für die Kinder im Vorschulbereich. Die Musik trägt zur Entwicklung der menschlichen Natur bei. Dabei legt Steiner außerdem großen Wert auf rhythmische Erfahrung durch Bewegung und Tanz:

Im frühen Kindesalter ist insbesondere wichtig, dass solche Erziehungsmittel wie z. B. Kinderlieder möglichst einen schönen rhythmischen Eindruck auf die Sinne machen. Weniger auf den Sinn als vielmehr auf den schönen Klang ist der Wert zu legen. Je erfrischender etwas auf Auge und Ohr wirkt, desto besser ist es. Man sollte nicht unterschätzen, was tanzende Bewegungen nach musikalischem Rhythmus für eine organbildende Kraft haben. (Steiner 1918, S. 35)

„Eurythmie“ kann als „schöne und harmonische Bewegung“ übersetzt werden und bezeichnet eine rhythmische Bewegungs- und Bühnenkunst. Sie wird von speziell ausgebildeten EurythmistInnen ausgeübt bzw. pädagogisch angeleitet. Bei der Eurythmie werden nicht nur Körperbewegungen und Gebärden sondern auch Bühneninszenierung, Raumgestaltung,

---

<sup>28</sup> Zu Rudolf Steiners Leben und Werk siehe oben Kapitel III. 1.3.1.

farbiges Licht und Kostüme in Form von Gewändern eingesetzt (vgl. Ullrich 2011, S. 64f.).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wuchs das Interesse an neuen, freieren Ausdrucksformen des Tanzes. Rudolf Steiners Eurythmie kann auch als Reflex auf dieses Bedürfnis angesehen werden (vgl. Ullrich 2011, S. 66). So schildert die russische Malerin und Schriftstellerin Margarita Woloschin (1882-1973) eine aufschlussreiche Begebenheit anlässlich eines Vortrags Steiners am 18. Mai 1908 in Hamburg. Nach dem Vortrag, der vom Prolog des Johannes-Evangeliums handelte, fragte Steiner demnach die Künstlerin: „Könnten Sie das tanzen?“ Offenbar wollte er ihre Meinung dazu hören, ob poetische Texte durch Körperbewegungen und Gesten tänzerisch ausgedrückt werden könnten. Woloschin antwortete ihm: „Ich glaube, man könnte alles tanzen, was man fühlt.“ (vgl. Steiner 1965, S. 9f.).

Steiner beschäftigte sich nun intensiver mit der Entwicklung gestisch-tänzerischer Ausdrucksformen, die als Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung die seelisch-geistige Welt sinnlich erfahrbar machen sollten. Auf diese Weise entstand schließlich die Eurythmie. Erstmals kamen eurythmische Darstellungselemente 1912 bei der Aufführung seines dritten Mysteriendramas „Der Hüter der Schwelle“ in München zum Einsatz. Die erste reine Eurythmie-Darbietung im öffentlichen Rahmen fand dann 1919 statt. Vier Jahre später wurde in Stuttgart eine eigene Ausbildungsstätte, das Eurythmeum gegründet (vgl. Ullrich 2011, S. 63-66).

Nach Steiners Auffassung unterscheidet sich Eurythmie grundsätzlich von herkömmlichen Tanzformen wie dem klassischen Ballet. Bei der Eurythmie habe „man es nicht zu tun mit etwas bloß Mimischem oder etwas Tanzartigem. Diese beiden Künste sollen für sich durchaus selbstverständlich gewürdigt werden. Aber Eurythmie will eben noch etwas anderes sein; sie will sichtbare Sprache oder Gesang sein, die ebenso wie die menschliche Lautsprache oder der Ton, der Gesang, aus dem menschlichen Organismus in einer gesetzmäßigen Weise hervorgehen können“ (Steiner 1985, S.169).

Steiner unterscheidet demnach zwei Grundformen der Eurythmie: ‚Lauteurythmie‘ und ‚Toneurythmie‘. Lauteurythmie wird als „sichtbare Sprache“ zusammen mit Rezitation oder Deklamation dargeboten. Toneurythmie, „sichtbarer Gesang“, wird dementsprechend mit

Musik begleitet:

Da haben wir, so wie wir die Laute der Lauteurythmie, in welcher der Mensch oder Menschengruppen sich bewegen, begleitet haben von der Rezitation oder Deklamation, auf der anderen Seite den sichtbaren Gesang, die Toneurythmie, begleitet von der Instrumentalmusik. Und ebenso wie jeder Laut, jede Lautverbindung, jede Ausgestaltung des Satzes, jede Form des Satzes, so daß der Satz ein Ausdruck des Seelischen ist, wie all das in der Lautsprache zum Ausdruck kommt, so kann wiederum jeder Ton, jede Musikphrase, jede Melodie, der Rhythmus in der Musik, die Harmonie, alles das kann als ein sichtbarer Gesang zum Ausdruck kommen. (Steiner 1985, S.178)

Bei der Eurythmie werden nach bestimmten choreographischen Regeln Wörter der Sprache oder musikalische Klänge in Bewegungen und Gebärden übersetzt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Bewegungen von Händen, Armen und Oberkörper unter Mitwirkung der Füße, während demgegenüber beim klassischen oder modernen Ballett der Beckenbereich stärker gefordert wird. Drei verschiedene Anwendungsbereiche der Eurythmie lassen sich unterscheiden: dramatische Eurythmie, pädagogische Eurythmie und Heileurythmie (vgl. Ullrich 2011, S. 64-66).

Die pädagogische Eurythmie leistet einen wichtigen Beitrag zur anthroposophischen Lehre und beschränkt sich nicht nur auf die körperlich-motorische Förderung, sondern dient der gesamten seelischen und geistigen Entwicklung des Kindes, vor allem im ersten Jahrsiebt (vgl. Barz 1990, S. 83).

### **1.5.1.2 Reigen**

Der Reigen besteht aus zusammengestellten Versen und Liedern, die in rhythmischen Spielen mit bildhaften Bewegungen und Handgesten begleitet werden. Das Lied- und Versgut orientiert sich inhaltlich am alltäglichen Leben, wie z. B. an Jahreszeiten, christlichen Festen, Tieren und Pflanzen sowie handwerklichen und lebenspraktischen Tätigkeiten (vgl. Jaffke 1991, S. 11f.). Im Gegensatz zur einmal wöchentlich stattfindenden Eurythmie wird das Reigenspiel täglich durchgeführt.

Die Kinder stehen mit der Erzieherin im Kreis und ahmen die von ihr vorgemachten Gesten nach. Ziel ist es, durch den spielerischen Nachvollzug alltäglicher Verrichtungen den

praktischen Lebenszusammenhang bei den Kindern zu verankern. So gibt es Reigentexte zu Tätigkeiten von Schmied, Waschfrau, Schäfer, Schreiner und Bäcker (vgl. Jaffke 1991, S. 11). Eine besondere Rolle spielen außerdem landwirtschaftliche Arbeiten (z. B. Erntereigen). Die in den Liedern verwendeten Melodien sind überwiegend pentatonisch oder dreiklangsbestimmt, vermeiden also Halbtonschritte (vgl. Jaffke 1991, S. 7).

Das wichtigste musikalische Instrument in der Waldorfpädagogik ist die menschliche Stimme als Verbindungsorgan von physischer und geistiger Welt. Daneben wird außerdem eine spezielle Kinderharfe verwendet, die pentatonisch gestimmt ist (ähnlich den schwarzen Tasten des Klaviers) und über einen kleinen Tonumfang sowie einen zarten Klang verfügt (vgl. Barz 1990, S. 83). Sonstige Musikinstrumente, insbesondere das als zu mechanisch empfundene Klavier, werden in der Waldorfpädagogik weniger verwendet.

## 1.6 Maria Montessori (1870-1952)<sup>29</sup>

Die Musikerziehung nimmt in der Montessori-Pädagogik eine bedeutende Rolle ein. Montessori legt großen Wert auf ein musikalisches Umfeld als Voraussetzung für die Einführung in die Musik:

Der kurze Hinweis auf die musikalische Erziehung in diesem Buch beruht nicht auf einer geringen Wertschätzung der Musik in der Erziehung, sondern darauf, daß kleinen Kindern lediglich eine Einführung in die Musik gegeben werden kann, ihre Entwicklung erfolgt etwas später. Der Erfolg ist außerdem damit verbunden, daß in der Umgebung des Kindes musiziert wird, so daß eine Umgebung entsteht, in der sich musikalischer „Sinn“ und „Musikverstand“ entwickeln lassen. (Montessori 1969, S. 315)

Die ErzieherInnen haben die Aufgabe, „dem Kind die Musik zu vermitteln“, „[ihm] die Musik nahe zu bringen [und] ihm eine musikalische Umgebung zu schaffen“ (Montessori 2006, S. 20), „in der das Kind jeden Tag die Möglichkeit musikalischer Anregungen erhält“ (Meyer/Rodermund 2001, S. 17).

Im Zentrum von Montessoris Musikdidaktik steht besonders der Sinnesbereich mit Sinnesübungen: die Erziehung und Sensibilisierung der Sinne, speziell die Hörerziehung (vgl. Lee, Kwan-Seop 2004, S. 113). Gemäß einer Idee von Itard und Séguin kann die kognitive Entwicklung der Kinder (sowohl „geistig zurückgebliebener“ als auch „normaler“ Kinder) durch die Sinnesschulung gefördert werden.

### 1.6.1 Musikpädagogische Elemente Maria Montessoris

Die Musikdidaktik wird in vier Bereiche eingeteilt, die vom Einfachen zum Schweren stufenweise erlernbar sind: Gehörsensibilisierung → Rhythmische Sensibilisierung → Melodische Sensibilisierung → Vermittlung von musiktheoretischem Wissen (vgl. Montessori 1969, S. 315-322).

---

<sup>29</sup> Zu Maria Montessoris Leben und Werk siehe oben Kapitel III. 1.2.1.

### 1.6.1.1 Gehörsensibilisierung

Montessori betont die Bedeutung der Gehörsensibilisierung als wichtigen Bestandteil der musikalischen Erziehung. Die Hörerziehung als Voraussetzung bzw. als „vorbereitende Übungen“ soll dem Kind ermöglichen, das „Verständnis der Musik“ und den „musikalischen Sinn“ zu verbessern bzw. die notwendige Grundlage für die musikalische Erziehung zu bilden und damit Fortschritte anzubahnen (vgl. Berg 2006, S. 38-40).

Ein erstes Ziel der Gehörschulung besteht in der Vorbereitung der Sprachfähigkeit. Die Aufmerksamkeit wird auf die menschliche Stimme gerichtet (vgl. Montessori 1913, S. 191). In weiteren Differenzierungen ist das Ziel:

[Das] Ohr des Kindes in Beziehung auf die Geräusche zu erziehen, so daß das Kind sich daran gewöhnt, jedes leise Geräusch zu unterscheiden und es mit Tönen zu vergleichen, gegen grelle und unordentliche Geräusche Widerwille zu empfinden. Solche Sinneserziehung hat auch den Wert, daß sie den ästhetischen Geschmack bildet und in sehr beachtenswerter Weise zu Zwecken der praktischen Disziplin ausgebeutet werden kann. (Montessori 1913, S. 192)

Die Gehörsensibilisierung kann durch das Musikhören und Stilleübungen intensiv gefördert und geschult werden. Die Stille ist „eine positive Eroberung, die durch Erkenntnis und Übung erreicht werden soll“ (Montessori 1969, S. 195). Stilleübungen stellen „Ruhe“ und „Ordnung“ her und führen zu einer Verfeinerung der Sinneswahrnehmungen von Reizen:

Eine Ausbildung des Gehörs hat ihren Ausgangspunkt in der „Stille“, wenn sie von der „Unbeweglichkeit“ ausgeht, um zur Wahrnehmung der durch Bewegungen verursachten Geräusche oder Klänge zu kommen. [...] Stille ist auch die Suche nach „kollektiven Bemühungen“, denn alle in einem Raum befindlichen Dinge (oder Menschen) müssen absolut unbeweglich sein, damit darin Stille herrscht. (Montessori 1969, S. 150)

Für die Gehörsensibilisierung entwickelte Montessori spezielles Arbeitsmaterial: die „Geräuschdosen“ und „Glocken“ im Umfang einer Oktave. Die Geräuschdosen bestehen aus zweimal sechs Dosen jeweils mit rotem oder blauem Deckel, die mit je sechs verschiedenen Materialien wie Steinen, Sand, Reis und Nüssen gefüllt sind und beim Schütteln verschiedene Geräusche erzeugen. Jeder Dose der einen Farbe wird nach Gehör das passende Gegenstück der anderen Farbe zugeordnet. Das ab drei Jahren geeignete Material soll die Wahrnehmung und Unterscheidung von Geräuschen fördern (vgl. Hedderich 2005, S. 73-75). Die Glocken

umfassen den Tonraum einer Oktave von C bis C. Ein Glockensatz ist weiß und schwarz gekennzeichnet, entsprechend den Klaviertasten (insgesamt 13 Glocken), der andere Satz ist neutral braun. Es gibt zwei Grundübungen. Bei der einen werden den bereits richtig angeordneten weißen und schwarzen Glocken die passenden braunen zugeordnet. Bei der anderen Übung werden die braunen Glocken untereinander geordnet. Im ersten Fall geht es um Tongleichheit, im zweiten um höher und tiefer (vgl. Hedderich 2005, S. 70-73).

### **1.6.1.2 Rhythmische Sensibilisierung**

Durch den Einfluss von Èmile Jaques-Dalcroze hat die rhythmisch-musikalische Erziehung (kurz: Rhythmik) einen hohen Stellenwert in Montessoris Musikdidaktik:

Die Dalcroze-Methode war für Maria Montessori wahrscheinlich reizvoll, da in ihr physiognomische und psychologische Erkenntnisse der Zeit zum Wohl des Kindes verbunden und in praktischer Anwendung zum Ausdruck gebracht wurden. (Meyer/Rodermund 2001, S. 26)

Die rhythmisch-motorische Sensibilisierung soll dem Kind ermöglichen, die Koordination und Kontrolle der Bewegungen zu verbessern. Dazu gehören die bereits erwähnten Stilleübungen sowie außerdem das „Gehen auf der Linie“ (vgl. Holtstiege 1989, S. 98f.):

Rhythmus und rhythmische Gymnastik. - Die motorische Schulung zur rhythmischen Gymnastik ist in der „das Gehen auf der Linie“ genannten Übung zu sehen, bei der kleine Kinder ein ganz sicheres Gleichgewicht erwerben und gleichzeitig lernen, Fuß- und Handbewegungen zu kontrollieren. (Montessori 1969, S. 316)

Die beiden Bewegungsformen (langsames) Gehen und Laufen werden von den Drei- bis Vierjährigen bevorzugt. Wenn das gleichmäßige Gehen eingeübt ist, kann die begleitende Musik hinzutreten. Beim Gehen und Laufen beginnen die Kinder nach einer bestimmten Zeit von sich aus, auf den Takt zu reagieren und bewegen sich vielfach sogar tänzerisch zum Takt (vgl. Montessori 1969, S. 316-319).

### **1.6.1.3 Melodische Sensibilisierung**

Die musikalische Erziehung der Kinder wird zunächst mit Klängen und Rhythmen begonnen und entwickelt sich weiter mit der Stimme und mit Instrumenten. Die melodische Schulung bzw. „das Studium von Melodie und Harmonie“ kann dadurch unterstützt werden, dass die Kinder Lieder singen und kleine Konzerte mit einfachen melodischen Instrumenten geben. Einzelübungen und Zusammenarbeit in Gruppen sind erforderlich für diese Musikvorträge. Dabei können die Kinder „ein wahres musikalisches Empfinden“ entwickeln (vgl. Montessori 1969, S. 319). Für die melodische Sensibilisierung können auch die Glocken aus dem Sinnesmaterial verwendet werden (vgl. Berg 2006, S. 39).

### **1.6.1.4 Vermittlung von musiktheoretischem Wissen**

„Lesen und Schreiben der Musik. - Eine Einführung in das Notenschreiben ist allerdings auch in den ‚Kinderhäusern‘ möglich. Sie stützt sich auf die Sinnesübungen, die darin bestehen, musikalische Klänge der Glocken zu erkennen, die bei einer ersten Übung paarweise zusammengestellt und danach abgestuft geordnet werden.“ (Montessori 1969, S. 320)

Die musikalische Erziehung soll letztlich auch dazu führen, dem Kind musiktheoretisches Wissen zu vermitteln. Die Kinder erlernen die Grundlage für die Musiktheorie bzw. musikalische Begriffe, wie z. B. Töne, Tonnamen sowie Lesen und Schreiben der Note im Liniensystem. Ein doppeltes Notensystem (als Vorstufe des Klaviersystems mit Violin- und Bassschlüssel) kann später, im Grundschulalter verwendet werden (vgl. Montessori 1969, S. 320-322). Die Kinder erwerben so die Grundlage für einen souveränen und reflektierten Umgang mit Musik (vgl. Berg 2006, S. 42).

Zur Vermittlung von musiktheoretischem Wissen dienen außerdem die Klangstäbe, die Montessori 1914 entwickelt hat. 25 Klangstäbe sind entsprechend den Klaviertasten zu zwei Oktaven angeordnet. Dadurch wird es möglich, Tonleitern und Melodien in allen verschiedenen Tonarten zu spielen. Die Struktur von Tetrachorden und das Prinzip des Quintenzirkels kann erkundet werden (vgl. Meyer/Rodermund 2001, S. 28).



## **2. Traditionelle Musikformen im Elementarbereich**

### **2.1 Deutschland**

#### **2.1.1 Volksmusik in der Musikerziehung**

##### **2.1.1.1 Volksmusik und Folklore**

###### Volksmusik

Für den Begriff ‚Volksmusik‘ gab und gibt es bislang keine allgemein übergreifende Definition, da sich die Überlieferung und Praxis in einzelnen Ländern und Regionen sowie in verschiedenen Zeiträumen stark unterscheidet. Es gibt jedoch einige charakteristische Merkmale: Die Volksmusik hängt mit traditionellen Kulturen und Gesellschaften der jeweiligen Länder und Regionen zusammen und verändert sich mit der Zeit. Dies führt zu deutlichen Unterschieden bei Gattungen und musikalischen Merkmalen wie Melodien, Instrumenten und Stilen. Die Volksmusik wurde im Wesentlichen von der gesellschaftlichen Unterschicht entwickelt. Musikformen wie Kunst- und Kirchenmusik beschränkten sich hingegen auf eine gebildete Oberschicht (vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 9f.). Die Volksmusik wurde jeweils von bestimmten Gruppen der Gesellschaft gesungen, gespielt, getanzt oder musiziert. Dies zeigt sich insbesondere innerhalb einer Berufsgruppe, z. B. bei Liedern von Bauern, Soldaten, Handwerkern und Arbeitern. Außerdem in Betracht kommen bestimmte Altersgruppen (z. B. Kinderlieder), Geschlechtergruppen (Wiegenlieder), politische Gruppen (Bürgerrechtslieder) sowie regionale Gruppen (bayerische Lieder). Darüber hinaus hat die Volksmusik Funktionen in alltäglichen Situationen des Lebens wie z. B. Tanzmusik (vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 11).

Volksmusik umfasst Lieder mit und ohne Instrumentalbegleitung, reine Instrumentalmusik und Tanzmusik.

###### Folklore

Der Begriff ‚Folklore‘ wird seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im englischen Sprachraum als

Bezeichnung für das Brauchtum der Völker sowie die wissenschaftliche Disziplin der Volkskunde verwendet. Im Deutschen wird der Begriff meist enger gefasst als ‚musikalische Folklore‘. Er entspricht damit in etwa der ‚Volksmusik‘, aber mit Schwerpunkt auf exotischen Kulturen, im Gegensatz zur einheimischen, deutschen Volksmusik (vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 12f.).

### **2.1.1.2 Zur Geschichte des Volksliedes in Deutschland**

1771 wurde der Begriff ‚Volkslied‘ von Johann Gottfried Herder (1744-1803) geprägt, welcher ihn erstmals in einem Briefwechsel als Nachbildung des englischen ‚popular song‘ verwendete (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1734; Tibbe/Bonson 1981, S. 15). Herder erstellte auch eine Sammlung von Volksliedern, die 1773 als Druckmanuskript mit dem Titel „Alte Volkslieder“ zusammengestellt und 1778/1779 unter dem Titel „Volkslieder“ veröffentlicht wurde.<sup>30</sup> Diese Sammlung erschien in einer Neuausgabe posthum 1807 als „Stimmen der Völker in Liedern“ (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1736; Braun 1999, S. 7). Herder konzentrierte sich vor allem auf die Liedtexte:<sup>31</sup>

Herders Bemühen um das Volkslied stand im Kontext jener literarischen Bewegungen, deren Inhalte und Formen entscheidend von der Aufklärung geprägt waren. Neben der Gestaltung der eigenen Subjektivität und der Zeiterfahrung stand vor allem das Bemühen um mehr Volkstümlichkeit, d. h. die Orientierung an den Interessen und der Aufnahmefähigkeit des Volkes, im Zentrum der poetologischen Diskussionen. Die Volkslieder hatten dabei eine Vorbildfunktion für den volkstümlichen Dichter. (Bröcker 1998, Sp. 1734)

Christoph Friedrich Nicolai (1733-1811) gab 1777/1778 eine parodistische Volksliedsammlung heraus. Diese ist dadurch bemerkenswert, dass sie im Gegensatz zu den meisten anderen Veröffentlichungen neben den Texten auch Melodien enthält. Hierfür zog Nicolai unter anderem den Komponisten Johann Friedrich Reichardt (1752-1814) hinzu (vgl.

---

<sup>30</sup> Herders Volksliedbegeisterung regte auch Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) zur Sammeltätigkeit an, der 12 Lieder aufzeichnete (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1736; Tibbe/Bonson 1981, S. 15).

<sup>31</sup> Die Texte von Herders Volksliedsammlung stammten aus verschiedenen europäischen Ländern einschließlich Deutschland (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1736; Braun 1999, S. 8).

Bröcker 1998, Sp. 1736; Braun 1999, S. 7).

Eine weitere Volksliedbegeisterung setzte mit Achim von Arnim (1781-1831) und Clemens Brentano (1778-1842) ein. 1806 bis 1808 wurde von diesen beiden die dreibändige Sammlung „Des Knaben Wunderhorn“, mit überwiegend deutschen Texten, abermals ohne Melodien, veröffentlicht (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1736; Braun 1999, S. 8).

Zu den üblichen Kriterien für ein Volkslied gehören mündliche Überlieferung und Anonymität, Entstehung und Verbreitung im Volk, ästhetische Qualität und lange Tradition. Außerdem gelten viele Kunstlieder als Volkslieder (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1734f.). Franz Schubert (1797-1828) komponierte zahlreiche solche durch nachträgliche Rezeption zu Volksliedern umgedeutete Werke, wie „Der Lindenbaum“ aus der „Winterreise“ („Am Brunnen vor dem Tore“; vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 16).

Ein großer Teil der in den Sammlungen überlieferten deutschen Volkslieder handelt von Natur, Leben und Liebe und ist durch eine harmlose, unpolitische und kleinbürgerliche Haltung gekennzeichnet (vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 15).

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels durch die Industrialisierung wuchs um 1900 das Bedürfnis zur Bewahrung und Wiederbelebung von Volksmusiktraditionen, was unter anderem zur Wandervogelbewegung führte (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1752).

1914 wurde von John Meier (1864-1953) in Freiburg das Deutsche Volksliedarchiv gegründet, um die Grundlage für eine systematische wissenschaftliche Volksliedforschung in Deutschland zu schaffen (vgl. Braun 1999, S. 14).

Ein Teil der Volkslieder wurde im 20. Jahrhundert in der NS-Zeit für ideologische Zwecke missbraucht. Nach dem Krieg wurden daher viele Lieder als belastet empfunden und von Teilen der Bevölkerung abgelehnt. Nach einiger Zeit setzte jedoch eine gewisse Wiederbelebung im Zuge der 68er-Protest- und Jugendbewegung ein. Darüber hinaus wurde seit den 1950er Jahren verstärkt internationale Volksmusik rezipiert. Eine besondere Rolle spielte dabei die US-amerikanische ‚folk music‘, die zum Ausgangspunkt vieler deutschsprachiger Liedermacher wurde (vgl. Bröcker 1998, Sp. 1735f.; Tibbe/Bonson 1981, S. 7).

### 2.1.1.3 Volksmusikpflege

In der Praxis von Schule und Kindergarten spielen die Volkslieder die größte Rolle. Diese haben meist einen kleinen Tonumfang, kleine Tonsprünge, häufige Wiederholungen und bevorzugen Strophenform mit gleichbleibender Melodie (vgl. Tibbe/Bonson 1981, S. 11).

Im 19. Jahrhunderts hatte das Volkslied als Material der Schulmusik zunächst keinen großen Stellenwert, dafür kam dem Chorwesen wie z. B. Chorälen und Kirchenliedern eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Braun 1999, S. 106).

Viele außerhalb der Schule gepflegte Volkslieder waren hauptsächlich wegen ihrer vulgären Texte verpönt. Im Laufe des Jahrhunderts drangen jedoch allmählich Lieder in gefilterter Auswahl und Form in die Schulmaterialien ein. Im 20. Jahrhundert schließlich festigte sich ein größerer Kanon von Volksliedern für die Schule, der zugleich bis heute den Grundstock für die Volksliedkenntnis der Erwachsenen bildet. Dazu gehören bekannte Titel wie (vgl. Braun 1999, S. 107f.):

- Alle Vögel sind schon da;
- Am Brunnen vor dem Tore;
- Das Wandern ist des Müllers Lust;
- Der Mond ist aufgegangen;
- Ich weiß nicht, was soll es bedeuten;
- O Tannenbaum, o Tannenbaum;
- Sah ein Knab ein Röslein stehn;
- Wenn ich ein Vöglein wär.

## **2.2 Südkorea**

### **2.2.1 Traditionelle Musik in der Musikerziehung**

#### **2.2.1.1 Zur Geschichte: Verdrängung der Tradition im Zeichen der westlichen Orientierung**

Korea hat sich erst spät religiösen und kulturellen Einflüssen des Westens geöffnet. Trotzdem wurde die westliche Musik schließlich in kurzer Zeit rezipiert und verbreitet. Dies hing mit der Öffnung und Modernisierung des Landes zusammen.<sup>32</sup> Ein erster Schritt waren die Choräle und Psalmen, die durch protestantische Missionare aus den USA eingeführt wurden. Zu den Aufgaben dieser Missionare gehörte die Gründung von Missionsschulen, um das Christentum in Korea zu verbreiten (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 748). 1885 gründete der amerikanische Missionar Henry Gerhart Appenzeller (1858-1902) in Seoul die erste moderne Schule (‚Pai-Chai-Schule‘) nach westlichem Vorbild. 1886 wurde ebenfalls in Seoul die ‚Ewha-Mädchenschule‘ als die erste koreanische Mädchenschule von der amerikanischen Missionarin Mary F. Scranton (1832-1909) gegründet (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 23). Die Einführung der westlichen Kultur in Verbindung mit dem Christentum ermöglichte die Musikerziehung durch die Schulen. Der Musikunterricht bestand in der Anfangsphase darin, dass westliche Missionare den SchülerInnen Kirchenlieder beibrachten.<sup>33</sup> Westliche Musik und Instrumente (z. B. Orgel und Klavier) wurden auf diese Weise eingeführt. In einem zweiten Schritt der Aneignung wurden später die westlichen Melodien mit koreanischen Texten unterlegt und neue Melodien im westlichen Stil erfunden (vgl. Seo, Han-Beom 1996, S. 259; Kim, Young-Yeon 2002, S. 28).<sup>34</sup> Aus den Missions- und Privatschulen gingen später die ersten Musikabteilungen an Universitäten hervor. Erst 1925 wurde das Fach ‚Westliche

---

<sup>32</sup> In den Jahren von 1894 bis 1896, während der Joseon-Dynastie, wurde in Korea eine Reihe von sozialpolitischen Neuerungen, die sogenannten Gabo-Reformen, durchgeführt. Zu diesen Reformen gehört die Einführung des modernen Schulsystems nach westlichem Vorbild, die Abschaffung der Sklaverei, das Diskriminierungsverbot aufgrund von Herkunft sowie das Verbot von Zwangsheirat und Heirat Minderjähriger.

<sup>33</sup> 1893 wurde von dem amerikanischen Missionar Horace Grant Underwood (1859-1916) die erste Sammlung mit Texten zu Kirchenliedern ausgearbeitet (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 748).

<sup>34</sup> 1920 wurde das erste koreanische Lied im westlichen Stil von dem Musiker Hong, Nan-Pa (1898-1941) komponiert (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 749).

Musik‘ an der Ewha-Frauenuniversität eingerichtet. An den Universitäten wiederum wurden viele Komponisten ausgebildet, die später lyrische Gesänge und Kinderlieder im westlichen Stil schufen. Dies hatte einen Rückgang der traditionellen koreanischen Musikpflege zur Folge (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 748f.; Kim, Young-Yeon 2002, S. 27).

Ein weiterer Faktor war die Einführung europäischer Militärmusik in koreanischen Militärkapellen seit 1901 durch den deutschen Marine-Kapellmeister Franz Eckert (1852-1916), der zuvor etwa zwanzig Jahre in Japan gewirkt hatte.<sup>35</sup> Diese Militärmusik wurde vorwiegend auf Blasinstrumenten gespielt. Europäische Instrumentalmusik wurde auf diese Weise in größerem Umfang bekannt gemacht. Die von Eckert gegründete Kapelle wurde 1915 jedoch aus Geldmangel wieder aufgelöst. Außerdem entstand zunehmend europäisch beeinflusste Vokalmusik in Form von geistlichen und volkstümlich-weltlichen Liedern (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 22; Bühler/Chu 1996, Sp. 748).

Unter der japanischen Kolonialherrschaft (1910-1945) wurde die traditionelle koreanische Musik weitgehend verboten. Stattdessen wurde die Pflege der westlichen Musik verstärkt, insbesondere durch Gründung von Orchestern, Opern und Chören. Das erste Orchester entstand 1919 an der Sungshil-Universität in Pyongyang im Norden des Landes. Bereits 1907 hatte es in Seoul das erste öffentliche Konzert mit europäischem Programm gegeben. Die erste öffentliche Choraufführung des heute noch in Korea sehr populären ‚Hallelujah‘ aus Händels Messias fand bereits zwei Jahre später statt. Im selben Jahr, 1909, gründete Kim In-Sik am staatlichen Musik-Institut Koreas (‚Choson Cheongagwon‘) die erste Abteilung für europäische Musik (‚Choyang Kurakpu‘). Die erste Opernaufführung, Verdis ‚La Traviata‘, fand 1948 statt (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 749f.).

Auch in der Musikerziehung wurde unter der japanischen Besatzung die traditionelle

---

<sup>35</sup> Franz Eckert baute 1901 die erste koreanische Militär-Kapelle nach europäischem Muster auf und komponierte 1902 eine „Nationalhymne des Koreanischen Kaiserreichs“ (Daehan jeguk Aegukga). Unter der japanischen Besatzung (1910-1945) wurde diese Hymne verboten. Die heutige Nationalhymne wurde 1939 vom koreanischen Komponisten Ahn Eak-Tay (1906-1965) geschaffen. Außerdem bildete Eckert die Musiker an europäischen Blasinstrumenten aus. Sein Unterricht orientierte sich nicht nur an praktischer, sondern auch theoretischer Lehre. Er hatte Einfluss auf viele koreanische Komponisten und trug dazu bei, die europäische Musik in Korea weiter zu entwickeln (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 22).

koreanische Musik nicht gepflegt. Bereits 1910 wurde das erste Musiklehrbuch für die Schule veröffentlicht. Es enthielt jedoch fast ausschließlich westliche und japanische Gesänge und Volkslieder. Diese japanische Kultur- und Bildungspolitik führte somit zu einem Rückgang koreanischer Musiktradition (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 23f.; Kim, Young-Yeon 2002, S. 28).

### **2.2.1.2 Wiederbelebung der traditionellen Musikpflege**

Mit der Unabhängigkeit Koreas veränderte sich die Situation. Die traditionelle historische Musik wurde nun staatlich gefördert. 1951 wurde das ‚National Center for Korean Traditional Performing Arts‘<sup>36</sup> eröffnet und in dessen Rahmen bald eine Oberschule speziell für traditionelle koreanische Musik gegründet. Nach dem koreanischen Krieg (1950-1953) wurde das Fach ‚Traditionelle Musik‘ an der Staatlichen Universität Seoul eingerichtet (1959). Dies trug dazu bei, dass die historische traditionelle Musik ein größeres Publikum bekam und mit der Zeit wieder populärer wurde (vgl. Seo, Han-Beom 1996, S. 263; Lee, Hong-Soo 1990, S. 25).

Bei der Pflege der traditionellen Musik gab es zwei Tendenzen: erstens den Versuch der traditionsgemäßen Weiterführung und zweitens eine Verbindung von traditionell koreanischen und westlichen Elementen wie europäischen Musikinstrumenten und Satztechniken (vgl. Bühler/Chu 1996, Sp. 751).

Allerdings schlug sich die Rückbesinnung auf die eigene Tradition zunächst noch nicht in der schulischen Musikerziehung nieder, die lange Zeit weiterhin westlich geprägt blieb. Viele Musiker und Musikpädagogen studierten in den USA, Europa und Japan. Nach ihrer Rückkehr nach Korea bemühten sie sich darum, die Musik und Musikerziehung weiter zu entwickeln. Aber sie waren westlich orientiert und schätzten die koreanische Tradition gering ein. Dies verstärkte das Ungleichgewicht zwischen beiden Musikformen und ließ die

---

<sup>36</sup> Das ‚National Center for Korean Traditional Performing Arts‘ konzentrierte sich darauf, traditionelle überlieferte Musikstücke in genauer Notation aufzuschreiben, auf Tonträgern aufzunehmen und dazu einige Bücher mit weiteren Anweisungen zu veröffentlichen (vgl. Seo, Han-Beom 1996, S. 263).

traditionelle Musik weiter in Vergessenheit geraten (vgl. Lee, Hong-Soo 1990, S. 24). Im schulischen und außerschulischen Musikunterricht spielte die koreanische Tradition daher kaum eine Rolle. Während es für die Kinder durchaus üblich war, Klavier spielen zu lernen oder im westlichen Stil im Chor zu singen, war ein traditionell koreanischer Instrumental- oder Gesangsunterricht eher die Ausnahme.

Seit den 1970er Jahren setzte sich bei Bildungspolitikern und Musikpädagogen die Überzeugung durch, dass die traditionelle koreanische Musik verstärkt an den Schulen gefördert und das Ungleichgewicht zwischen westlicher und koreanischer Musik ausgeglichen werden müsse. 1973 wurde eine Institution für die Förderung der Kultur und Kunst („Korea Art and Culture Service“) gegründet. Diese Institution konzentrierte sich auf die Standardisierung der traditionellen Instrumente und die Unterstützung für das Neuschaffen von Musik im traditionellen Stil. Bezüglich der Förderung traditioneller koreanischer Musik wurde die Notwendigkeit entsprechend ausgebildeter MusiklehrerInnen empfunden, da diese Förderung durch die schulische Musikerziehung viel schneller und effizienter erfolgen könne. In den 1970er Jahren gab es jedoch nur vier Universitäten, an denen das Fach der traditionellen Musik eingerichtet war. Dies reichte nicht aus, die schulische Musikerziehung zu unterstützen. Der „Korea Art and Culture Service“ veranstaltete daher Fort- und Zusatzausbildungen zur traditionellen Musik für westlich ausgebildete MusiklehrerInnen. Außerdem beschäftigte er sich mit einer Veröffentlichung einiger Musiklehrbücher für LehrerInnen. 1974 wurde ein solches Lehrbuch für Sekundarschule-LehrerInnen veröffentlicht („Anweisung zur traditionellen Musik“). Daneben erschien in der Folgezeit (1976) auch ein Musiklehrbuch für die Praxis (vgl. Seo, Han-Beom 1996, S. 291). Trotzdem blieb die Vermittlung der entsprechenden Lerninhalte meist oberflächlich und führte kaum zu einer stärkeren Verankerung der traditionellen Musikpflege bei den Schülern.

Die Bildungsinstitutionen des Vorschulbereichs waren in dieser Situation noch weniger auf die Musikerziehung in koreanischer Tradition vorbereitet als die Schulen. Erst seit den 1980er Jahren setzte sich die Überzeugung durch, dass die traditionelle koreanische Musik verstärkt auch an den Kindergärten gefördert werden müsse. Das Kindergartencurriculum wurde nach und nach um die Inhalte der traditionellen koreanischen Musik erweitert (vgl.



Kim, Young-Yeon 2002, S. 29). Diese Musikerziehung umfasste das Singen mündlich überlieferter Kinderlieder und Volkslieder sowie das Musikhören einzelner Stücke und das Spielen auf einfachen Musikinstrumenten.

### 3. Zusammenfassung

Verschiedene Pädagogen des 20. Jahrhunderts haben die Musikdidaktik in Deutschland und Südkorea geprägt: Èmile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály, Maria Montessori, Rudolf Steiner und Shinichi Suzuki.

Èmile Jaques-Dalcroze gilt als Begründer der Rhythmik. Er empfand einen Mangel in der bestehenden Musikerziehung und führte neue Methoden der Musikpädagogik mit körperlicher Bewegung ein.

Diese Methode des musikalischen Ausdrucks durch den Körper wurde von Carl Orff weiter entwickelt. Nach Orff werden musikalische Grundlagen anhand von Sprache, Melodie und Bewegung erworben. Dabei werden die rhythmischen Elemente zuerst mit dem Körper ohne Instrument eingeübt und später mit einfachen Rhythmus- und Melodieinstrumenten ausgeführt. Ein wichtiger Beitrag zur musikalischen Früherziehung ist das von Orff speziell für Kinder entwickelte Instrumentarium.

Einen anderen Ansatz verfolgte der Volksmusikforscher Zoltán Kodály. Er bevorzugte eine Musikerziehung durch Singen und betonte die Notwendigkeit, das Notenlesen zu erlernen. Als geeignete Mittel dienten ihm relative Solmisation und Handzeichen.

Im Mittelpunkt der musikpädagogischen Konzeption Maria Montessoris steht die Hörerziehung als Teil der Sinneserziehung. Dafür entwickelte Montessori spezielles Sinnesmaterial: die Geräuschdosen und die Glocken, die während der Freiarbeit in der vorbereiteten Umgebung zum Einsatz kommen.

Bei der musikpädagogischen Konzeption Rudolf Steiners kommt sein anthroposophisches Denken zum Tragen. Ziel ist es, die seelisch-geistige Welt durch Bewegung und Tanz rhythmisch zu erfahren. Dazu trägt die Eurythmie als ‚schöne Bewegungs- und Bühnenkunst‘ bei. Der Reigen hingegen orientiert sich eher am alltäglichen Leben. Dieses wird in Versen und Liedern durch Bewegung und Handgesten bildhaft dargestellt. Außerdem hat die menschliche Stimme einen hohen Stellenwert.

Die Methode des Musikpädagogen Shinichi Suzuki ist eine Konzeption, bei der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren das Violinspielen erlernen, zunächst spielerisch auf einer

Pappgeige und später auf einer speziellen Kindergeige. Wichtige Elemente sind die Elternmitarbeit, die Muttersprachenmethode mit Hören und Nachahmen sowie das wiederholende Üben.

In der heutigen musikpädagogischen Praxis Deutschlands wie Südkoreas spielen Volkslieder und mündlich überlieferte Kinderlieder eine zentrale Rolle. Allerdings war die Pflege dieser traditionellen Musikformen in beiden Ländern Schwankungen ausgesetzt. In Südkorea war die traditionelle koreanische Musik im Zuge der japanischen Besatzung weitgehend durch westliche Musik verdrängt worden und wurde erst in den 1950er Jahren im unabhängigen Südkorea staatlich gefördert und wieder belebt. Dies betraf auch die Pflege traditioneller Volks- und Kinderlieder im Elementarbereich. In Deutschland riss die Tradition der einheimischen Volks- und Kinderlieder nicht ab, war jedoch dem Wechsel des Zeitgeistes ausgesetzt.

## **V. Beispiele aus der Praxis in Deutschland und Südkorea**

### **1. Methodisches Vorgehen**

Empirische Forschung hat einen hohen Stellenwert in den Sozialwissenschaften. Alltagserfahrungen, Beobachtungen und soziale Tatsachen gelten als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. Aepli u. a. 2014, S. 37f.). Es gibt zwei grundsätzliche Methoden zur Datenerhebung der empirischen Sozialforschung: das quantitative (z. B. Experimente und Tests) und das qualitative Verfahren (z. B. Befragung durch Interviews): „[Während] in der qualitativen Forschung Erfahrungsrealität zunächst verbalisiert wird (qualitative, verbale Daten), wird sie im quantitativen Ansatz quantifiziert [...].“ (Bortz/Döring 1995, S. 271) Die vorliegenden sechs Interviews gehören zur qualitativen Datenerhebung.

Außerdem ist bei den Interviewformen, abhängig von Forschungsziel und Fragestellung, nach Strukturierungsgraden zu unterscheiden. An den entgegengesetzten Enden stehen das stark strukturierte Interview (z. B. Fragebogen) und das wenig strukturierte oder auch „offene“ Interview (z. B. narratives Interview). Dazwischen befindet sich das halb- oder teilstrukturierte Interview (z. B. Leitfadeninterview). Quantitative Daten werden durch das stark strukturierte Interview gewonnen, wobei der Schwerpunkt auf dem Zählen und Messen liegt. Zu den qualitativen Erhebungsmethoden gehören das offene und das halbstrukturierte Interview, die mithilfe eines Gesprächsleitfadens durchgeführt werden. Während das offene Interview eher ein informelles Gespräch auf der Basis von Stichworten ist und sich zum Erkunden besonderer, individueller Erfahrungen eignet, beruht das halbstrukturierte Interview, oder auch „Leitfadeninterview“, auf einem Fragenkatalog, der bestimmte Themen und Fragen sowie den Ablauf eines Interviews umfasst (vgl. Aepli u. a. 2014, S. 179-181).

#### **1.1 Datenerhebungsmethode**

In der vorliegenden Arbeit wird die letztgenannte Form, das „Leitfadeninterview“ als Datenerhebungsmethode verwendet. Dieses gewährt eine hohe Strukturierung auf beiden

gesprächsbeteiligten Seiten, während Fragebogen und narratives Interview eine einseitig hohe Strukturierung entweder beim Interviewführer oder beim Befragten erzeugen (vgl. Mayring 2002, S. 66). Wie bereits erwähnt, ist beim Leitfadeninterview die Formulierung und Reihenfolge der Fragen grob festgelegt. Beides wird jedoch im Einzelnen an den Interviewpartner und die Situation angepasst. Es sind keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Das Leitfadeninterview bietet die Gelegenheit, konkrete Fragen zu stellen und offene Antworten zu erhalten. Zugleich gewinnt man eine Datenstruktur, die Vergleichbarkeit ermöglicht (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 289; Aepli u. a. 2014, S. 180f.).

### Zum Interviewleitfaden

Die Leitfadenfragen basieren auf theoretischen Vorüberlegungen, die durch empirische Verfahren überprüft und genauer untersucht werden sollen.

Die Interviews in der vorliegenden Arbeit beginnen mit allgemeinen Fragen, z. B. wie Musik und Musikerziehung im Kindergarten stattfindet. Anschließend wird nach der musikalischen Fachkompetenz des pädagogischen Personals und nach musikalischen Inhaltsbereichen gefragt. Nächster Schwerpunkt ist die Didaktik und Methodik. Schließlich können die Interviewten noch eine persönliche Einschätzung zur Bedeutung der Musikerziehung abgeben.

Vor der Durchführung der eigentlichen Interviews wurde der Leitfaden in zwei Pre-Tests in Deutschland und Südkorea getestet.

### Durchführung des Interviews

Für die vorliegende Arbeit wurden jeweils drei Leitfadeninterviews in beiden Ländern geführt: an einem öffentlichen Kindergarten, einem Montessori-Kindergarten und einem Waldorfindergarten.

Ziel soll sein, deutliche Unterschiede hervorheben zu können (vgl. Kapitel III und IV).

### Erstellung der Transkription

Für die Transkription wurde das F4-Programm verwendet. Beim Transkriptionsvorgang wurden außerdem folgende Regeln beachtet:

### **Legende zur Transkription**

Interviewerin: **I**

Erzieherin : **E**

Kindergartenlehrerin : **K**

Unterbrechung eines Satzes: ..

Kurze Pause (bis drei Sekunden): (...)

Längere Pause (ab vier Sekunden): Länge der Pause in Klammern: Beispiel.: **(4 sec)**

Anmerkungen/Auffälligkeiten werden in Klammern vermerkt. Beispiel: **(lacht) oder (hustet)**

## **1.2 Datenauswertungsmethode**

In der vorliegenden Arbeit wird die „strukturierende Inhaltsanalyse“, eine der drei Grundformen der von Philipp Mayring entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse<sup>37</sup>, als Auswertungsmethode verwendet. Mit dieser Auswertungstechnik lassen sich in deduktivem Verfahren theoretische Hintergründe empirisch überprüfen und ferner hieraus praxisrelevante Themen und Aspekte herausarbeiten. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2002, S. 115)

---

<sup>37</sup> Neben der strukturierenden gibt es noch die zusammenfassende und die explizierende Inhaltsanalyse (vgl. Aeppli u. a. 2014, S. 258).

Die Gesamtstruktur des Auswertungsverlaufes stellt sich nach Christiane Schmidt folgendermaßen dar (vgl. Schmidt 2003, S. 544):

1. Entwicklung der Auswertungskategorien;
2. Codierung des Materials;
3. Fallübersichten als Basis für vertiefende Analysen oder Einzelfallanalysen.

Die Techniken der Kategorienbildung am Material dienen dazu, dieses nach Themen und Aspekten zu ordnen und zusammenzufassen. Hierbei handelt es sich um theoretische Kategorien, von denen man ausgeht, die aber anhand des Materials ausdifferenziert, ergänzt, modifiziert und gegebenenfalls ersetzt werden. Aufgrund der modifizierten und ausdifferenzierten Kategorien erstellt man einen Auswertungs- oder Kodierleitfaden (vgl. Schmidt 2003, S. 547f.). Dieser umfasst drei Schritte:

„1. Definition der Kategorien

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.

3. Kodierregeln.

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnung zu ermöglichen.“ (Mayring 2015, S. 97)

In der vorliegenden Arbeit wird folgender Kodierleitfaden verwendet:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
1. Die musikalische Arbeit im Kindergarten	Aussagen, in denen verschiedene Musikkonzepte, -angebote und -materialien sowie die Gruppen- und Klassenstruktur dargestellt werden.	<p>„Es gibt einen Rahmen. Das ist bei uns jetzt in Baden-Württemberg der Orientierungsplan.“ (Frau Bauer, Z. 184f.)</p> <p>„[Ich] arbeite nach dem Musikkonzept von Steiner.“ (Frau Park, Z. 355)</p> <p>„[In] altersgemischten Gruppen können die Kleineren von den Großen lernen. [...] Aber man muss auch altershomogene Gruppenangebote machen, um einfach gezielt dann sie auch zu fördern in ihrer Entwicklung und in ihrem Stand wo sie jetzt gerade sind.“ (Frau Bauer, Z. 511-515)</p>
2. Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals	Aussagen, in denen musikalische Schulung innerhalb und außerhalb von Aus- und Fortbildung und Schwerpunkte des pädagogischen Personals dargestellt werden.	<p>„Das Klavierspiel war eines der Pflichtfächer und ich hatte es ein Semester lang. [...] Das Fach ‚Musikerziehung für Kleinkinder‘ hatte ich auch ein Semester lang. Es war ebenso ein Pflichtfach.“ (Frau Lee, Z. 62-65)</p> <p>„Also ich bin selber aus einer Musikfamilie und [...] spiele selber Cello und Klavier und habe das eher von der Familie so mitgenommen [...]“ (Frau Müller, Z. 87f.)</p> <p>„Das wichtigste ist das Singen. Das tun wir im Kindergarten auch am meisten.“ (Frau Kim, Z. 280)</p>
3. Ziele und Auswirkungen	Aussagen, in denen Ziele der Musikerziehung und ihre Auswirkungen auf die Kinder dargestellt werden.	<p>„Gemeinsam schöne Erlebnisse zu haben. Da spielt ja auch das Soziale, Emotionale ein bisschen mit rein.“ (Frau Fischer, Z. 630f.)</p> <p>„Ich habe mal ein schüchternes, unsicheres Kind erlebt, das durch die Musik verändert wurde.“ (Frau Kim, Z. 564f.)</p>



## **2. Codierung des Materials**

### **2.1 Deutschland**

#### **2.1.1 Fallbeispiel: Frau Bauer**

Frau Bauer<sup>38</sup> ist eine 27-jährige Erzieherin, die in Baden-Württemberg die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert hat. Sie übt ihren Beruf seit fünf Jahren aus und arbeitet seit drei Jahren in einem öffentlichen Kindergarten, der nach dem pädagogischen Konzept des „Situationsansatzes“ arbeitet. Sie ist Leiterin einer altersgemischten Gruppe, die aus Drei- bzw. Zwei- bis Sechsjährigen besteht.

##### **2.1.1.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten**

Für die musikalische Arbeit beschränkt sich Frau Bauers Erziehungseinrichtung nicht auf ein bestimmtes musikpädagogisches Konzept, sondern arbeitet im Rahmen des Orientierungsplans in Baden-Württemberg, der die erzieherische Arbeit und Bildungsbereiche in Kindertageseinrichtungen umfasst. Frau Bauer gewinnt demnach Freiräume für die Umsetzung der zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen und übernimmt die Verantwortung für eigenständiges musikalisches Gestalten:

Also es wäre mir nicht bekannt, dass wir ein musikpädagogisches Konzept haben, nach dem wir arbeiten. [...] Also wir arbeiten oft mit Instrumenten, aber wir arbeiten jetzt nicht nach dem Prinzip von Carl Orff. (Transkription des Interviews mit Frau Bauer, Z. 415-424)

Die musikalische Arbeit findet nach Frau Bauer sowohl begleitend zu anderen Aktivitäten als auch als eigener Programmpunkt statt. Zu den täglichen Musikangeboten gehören die gesungenen Lieder sowie Rhythmusübungen z. B. Klatsch- und Stampfübungen, die als Rituale im Morgenkreis fest verankert sind. Es gibt nach Frau Bauer weitere wichtige

---

<sup>38</sup> Alle Namen der Interviewpartnerinnen sind im Folgenden zur Anonymisierung geändert.

Elemente für die musikalische Arbeit:

- Klanggeschichten;
- kleine Konzerte;
- fachübergreifende Projekte;
- rhythmisch-musikalische Erziehung (kurz: Rhythmik).

Zu den Klanggeschichten führt Frau Bauer aus: „Aber es gibt auch Zeiten, wo wir das gezielt machen. Wo wir das nur anbieten.“ (Frau Bauer, Z. 130f.) Klanggeschichten werden demnach besonders als gezieltes Angebot eingesetzt. Zunächst versucht Frau Bauer, in einer Motivations- und Erprobungsphase auf spielerische Weise den Umgang mit den Instrumenten aufzufrischen: „Wenn ich jetzt z. B. mal eine Klanggeschichte mit den Kindern machen möchte und sie haben schon lange nicht mehr mit den Instrumenten gespielt, dann schauen wir uns erstmal wieder die Instrumente an, probieren sie aus, lassen sie experimentieren mit den Instrumenten [...]“ (Frau Bauer, Z. 525-527) Als nächstes werde ein Thema gewählt und eine Geschichte entwickelt: „Und dann kommt das Angebot. [...] Dann kommt manchmal, vielleicht wenn es um eine Katze geht, hat man vielleicht ein Kuscheltier dabei und das ist die Katze. Dann baut man erst die Geschichte auf [...]“ (Frau Bauer, Z. 530-532) Als letzter Schritt werden gemeinsam mit den Kindern die passenden Geräusche und Klänge für die Geschichte gesucht: „[Man] macht sich dann nach und nach mit den Kindern zusammen Gedanken, welches Geräusch könnte man jetzt hier nehmen, welches Geräusch sollte es machen und baut es dann so nach und nach mit den Kindern gemeinsam auf.“ (Frau Bauer, Z. 532-534)

Ein fester Bestandteil sind nach Frau Bauer kleine Konzerte bei regulären Festen in ihrer Einrichtung, wie z. B. Sommerfest sowie Nikolaus-, Weihnachts- und Osterfeier. Lieder und Musikstücke mit Instrumenten werden eingeübt und vor den Eltern aufgeführt. Einübung und Aufführung sind aktive musikalische Tätigkeiten und eine besondere Erfahrung. Hinzu kommt die Anerkennung durch die Eltern als positiver Impuls. Daneben gibt es weitere Gelegenheiten, bei denen die Kinder musikalische Darbietungen hören können, wie z. B. durch Kooperation mit Eltern und externen Musikern.

Den fachübergreifenden Projekten können nach Frau Bauer folgende Bereiche zugeordnet werden:

- Musik und Fremdsprachen;
- Musik und bildende Kunst;
- Musik und Theater.

Auf die Frage, ob die Musikangebote auch mit anderen Bildungs- und Entwicklungsfeldern verknüpft werden, führt Frau Bauer als erstes Beispiel Musik und Fremdsprachen an. Dabei wird auch die Lebenssituation der Kinder berücksichtigt:

Also wir haben auch mal ein Projekt gehabt. Da haben wir geschaut, aus welchen Ländern kommen denn unsere Eltern. Denn nicht alle Eltern sind hier in Deutschland geboren und dann haben wir uns das angeschaut. Und es gab auch Kinder aus Amerika und Kinder, wo die Eltern einfach aus England zu uns kamen und seit dieser Zeit, da bieten wir auch englische Lieder an. [...] Oder was wir auch haben: Wir haben Morgenlieder mit verschiedenen Sprachen, wo man „Guten Morgen“ auf verschiedenen Sprachen sagt und das wird dann auch manchmal in Verbindung einfach auch gemacht. [...] Also wir haben jetzt keine extra Englischstunde für die Kinder, aber wir binden das mit ein. (Frau Bauer, Z. 150-159)

Frau Bauer sieht diese Musikangebote als positiv an, da sie dazu beitragen könnten, Fremdsprachen leichter kennen zu lernen. Im Anschluss daran beschreibt Frau Bauer, wie sie Musik und bildende Kunst verbindet: „Wir haben [...] Bilder gemalt. Haben uns auch von Künstlern Bilder angeschaut und dazu Musik laufen lassen und mal zur Musik gemalt.“ (Frau Bauer, Z. 163-165)

Als letztes Beispiel werden Theaterbesuche und -vorstellungen angeführt. Musik wird in den besuchten Theatervorstellungen meistens als Begleitung eingesetzt und steht nicht im Vordergrund. Die Kinder erleben die Musik dabei eher passiv. Vereinzelt finden aber auch Musiktheateraufführungen statt, bei denen die Kinder aktiv am musikalischen Geschehen teilnehmen: „Bei dem Musiktheater, bei dem wir letztes Jahr waren, da war es so, dass die Kinder auch mitmachen konnten. Also sie haben auch Musikinstrumente in die Hand bekommen, durften es begleiten und haben Lieder gelernt während diesem Theater. Da ist es

so im Vordergrund.“ (Frau Bauer, Z. 208-211)

Bei der musikalischen Erziehung berücksichtigt Frau Bauer Situation sowie Interesse und Bedürfnisse der Kinder, ihr Ansatz ist somit situationsorientiert, kindorientiert bzw. Adressaten-orientiert. Sie begrüßt die Eigeninitiative der Kinder, wenn sie von sich aus anfangen, ein Lied zu singen:

Aber es gibt auch immer wieder Situationen, wenn wir zum Beispiel draußen sind, spazieren gehen oder in den Wald oder so und die Kinder fangen an ein Lied zu singen. Entweder ein Lied, wo wir gelernt haben im Kindergarten oder auch ein Lied, wo sie von zu Hause kennen, dann singen wir auch mal mit oder hören wir uns das mal an und sagen: „O das hast du ganz toll gemacht.“ (Frau Bauer, Z. 108-112)

Frau Bauer beschreibt die Gruppenstrukturen bei der musikalischen Erziehung. Sie verwendet sowohl altershomogene als auch altersgemischte Angebote. Als Vorteil für die altershomogene Gruppe führt sie an: „Wenn man in altershomogenen Gruppen ist kann man einfach auf das spezielle Entwicklungsstadium der Kinder eingehen und auch in der Entwicklung zu der Musikerziehung kann man dann besser darauf eingehen.“ (Frau Bauer, Z. 498-500) Frau Bauer bietet beispielsweise eigene Programme für die Vorschüler und die anderen Altersstufen an, wie z. B. Klanggeschichten für die Mittleren. Die altersgemischte Gruppe orientiert sich an dem sozialen Lernen: „[In] altersgemischten Gruppen können die Kleineren von den Großen lernen. Und es ist schön, wenn sie sich einfach da was abgucken und sie wachsen da über sich hinaus, die Kleineren.“ (Frau Bauer, Z. 511-513)

Bei der musikalischen Erziehung lässt Frau Bauer die Kinder Rhythmik- sowie Orff-Instrumente verwenden, wie z. B. Trommel und Klangstab. Die Kinder erfahren eine erste Einführung in den Umgang mit Instrumenten:

„[Sie] lernen mit Rhythmikinstrumenten umzugehen. Mit einer Trommel, mit einem Klangstab und solchen Dingen lernen sie einfach sorgfältig umzugehen und auch wie man diese verwendet und benutzt. [...] Es gibt ja unterschiedliche Handhabungen. Das eine spiele ich mit der Hand. Das andere, da werden die Klangstäbe aufeinander geklopft.“ (Frau Bauer, Z. 431-436)

Die Instrumente Gitarre und Klavier werden in der Einrichtung nicht regulär verwendet und auch nicht gelehrt. Als technisches Hilfsmittel beim Erlernen von Liedern kommt ein CD-

Spieler zum Einsatz. Bei der Vorbereitung auf Musikangebote nutzt Frau Bauer auch das Internet wie z. B. Foren für Erzieherinnen und Materialien für Klanggeschichten.

### **2.1.1.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Rhythmik und Musik hatten als Fächer einen hohen Stellenwert in Frau Bauers Erzieherausbildung. In der Rhythmik wurden über zwei Jahre wöchentlich zwei Doppelstunden durchgeführt. Musik wurde ebenfalls im Rahmen von zwei Doppelstunden pro Woche erarbeitet und im zweiten Jahr um eine zusätzliche Stunde erweitert. Frau Bauer besuchte zur Zeit des Interviews eine insgesamt zweitägige Fortbildung zur Rhythmik.

Frau Bauer kann Glockenspiel und Blockflöte spielen und verwendet beide Instrumente, wenn sie ein neues Musikstück bzw. ein Lied einführt. Sie erlernte Blockflöte in ihrer Ausbildung und festigte theoretische Grundlagen, wie z. B. Notenlesen und Transponieren in eine andere Tonart. Sie hat außerdem langjährige Gesangserfahrung durch das Mitsingen im Schul- und Kirchenchor.

Frau Bauer betrachtet Singen, Tanzen und Rhythmik als wichtigste Bereiche der musikalischen Arbeit. Singen und Tanzen sind für sie wesentliche Ausdrucksmittel für die Kinder, die sich auf verschiedene Weise, wie z. B. mit der Stimme und mit dem ganzen Körper ausdrücken können. Die Bedeutung des Singens stellt sie wie folgt dar: „Also es ist für uns sehr wichtig das Singen. [...] Denn die Kinder drücken damit [vieles aus]. Man kann viel mit Musik und mit Liedern einfach ausdrücken. Auch Gefühle. Und auch Kindern, die Schwierigkeiten haben beim Sprechen oder so, fällt es leicht oder leichter zu singen.“ (Frau Bauer, Z. 300-304) Singen ist überall möglich und kann in jeder Situation gut umgesetzt werden, im Freien wie im Gruppen- oder Spielraum: „[Wenn] wir raus gehen, ist es ganz oft, wenn man in Bewegung ist, dass den Kindern irgendein Lied in den Sinn kommt. Oder selber singt man ja auch gerne und dann fällt einem gerade eine Blume im Wald auf und da fällt einem gleich ein Lied dazu ein und die Kinder kommen her und singen mit oder hören sich das Lied an. Also es sind einfach solche Situationen im Alltag.“ (Frau Bauer, Z. 356-360)

Beim Einüben der Lieder führt Frau Bauer manchmal zuerst den Text und manchmal zuerst die Melodie mit Hilfe des Glockenspiels ein. Lieder werden zu den Jahreszeiten und kirchlichen Fest- und Feiertagen sowie zu verschiedenen Themen gesungen.

Auch das Tanzen ist nach Frau Bauer eine wertvolle Ausdrucksform. Im Rahmen der freien Zeit wird öfters Musik abgespielt, zu der die Kinder eigene Tanzbewegungen und -schritte erfinden können: „[Die Kinder] kommen auch ganz oft und fragen: [...] ‚Können wir für das Traumzimmer Musik haben? Wir wollen tanzen.‘ Und dann schauen wir uns zusammen an. ‚Welche Musik wollt ihr denn? Was wollt ihr denn tanzen?‘ Und so kommt das dann zustande.“ (Frau Bauer, Z. 363-366)

Frau Bauer spricht dem rhythmischen Bereich einen sehr hohen Stellenwert zu, indem sie diesen auf das ganze Leben bezieht. Rhythmus wird häufig indirekt im Alltag eingesetzt, wie z. B. bei der Sprache, die mit Metrum zu tun hat. Kinder sollen Silben bzw. Wörter klatschen und stampfen lernen. Das Gefühl für Sprachrhythmus kann dabei gefördert werden: „Und ich denke, es ist auch wichtig, weil Vieles, wie gesagt, besteht aus Rhythmen. Unser ganzes Leben hat einen Rhythmus. Und wenn ich mich nie mit Rhythmus auseinandersetze, ist es auch schwierig einen Rhythmus im Leben zu finden. Ordnung zu finden und solche Dinge. Oder auch bei der Sprache den Sprachrhythmus zu finden.“ (Frau Bauer, Z. 552-555) Das Angebot „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ (kurz: Rhythmik) ist für Frau Bauer etwas schwerer im Alltag einzubinden. Das aktuelle Fortbildungsprogramm komme ihr nach eigener Aussage jedoch zugute.

### **2.1.1.3 Ziele und Auswirkungen**

Frau Bauer sieht Musik und Musikerziehung als Erfahrungsbereich an. Musik ist ein wichtiges Ausdrucksmittel. Die musikalische Arbeit findet nicht auf Leistungsebene statt, sondern orientiert sich an den Kindern und ermöglicht elementare positive Erfahrungen. Die Kinder dürfen die Musik ausleben. Das Musikerlebnis als Freude steht im Vordergrund:

Also wir möchten eigentlich, dass die Kinder [...] Freude am Singen und Tanzen [haben] und sich in den Ausdrucksformen wohl fühlen. Und das ist so unser Ziel. (Frau Bauer, Z. 384f.)

Kinder finden außerdem Freude und Spaß, wenn Projekte, wie z. B. Musik und Fremdsprachen oder Musik und bildende Kunst angeboten werden: „Man merkt, die Kinder haben auch mehr Interesse an so einer Musik und dann probiert man das aus.“ (Frau Bauer, Z. 166f.)

Neben diesem Hauptziel gibt es noch weitere Nebenziele und positive Nebeneffekte, welche sich auf die Kinder auswirken. Musik und Musikerziehung fördert das Sprachverständnis und die Sprachfähigkeit. Kinder erlernen dadurch Sprachkompetenz:

[Wir möchten,] dass sie auch lernen, vielleicht einen Takt zu klatschen und solche Dinge. Also das ist uns schon auch wichtig. Also so Silbenklatschen und solche Sachen machen wir oft im Alltag, dass sie verstehen: [...] so ist das Wort aufgeteilt und später ist das auch wichtig für Schreiben und Lesen lernen einfach. (Frau Bauer, Z. 385-388)

Die musikalische Arbeit kann auch zur Hilfe bei der Bewältigung von besonderen Sprachschwierigkeiten beitragen. Dazu führt Frau Bauer als Beispiel den Fall eines Kindes an:

Ich habe ein Kind, das hat ganz arg Probleme beim Sprechen. Sie verschluckt viele Buchstaben oder vertauscht Buchstaben beim Sprechen und es ist manchmal sehr schwierig sie zu verstehen. (Frau Bauer, Z. 308-310)

Sprachliche Probleme führten dazu, dass das Kind den Kontakt zu anderen Kindern vermied. Das Mädchen wurde zum Außenseiter, verhielt sich zurückhaltend und spielte lieber alleine. Wohl fühlte es sich jedoch bei der musikalischen Arbeit, vor allem beim Singen. Dieses Mädchen hat dadurch wieder Selbstvertrauen erlangt und sein Gemeinschaftsgefühl bzw. Zugehörigkeitsgefühl gekräftigt. Des Weiteren hat die Musik seine Identitätsbildung unterstützt. Das Mädchen spricht jetzt mehr und man kann es besser verstehen. Frau Bauer betont, dass neben der logopädischen Behandlung die Musik dem Kind über schwierige Zeiten hinweg geholfen und seine Sozialkompetenz gestärkt hat:

[Es war so, dass] einfach die Musik besonders wertvoll für dieses Mädchen war, weil sie ja da immer gestrahlt hat und gelächelt hat, wenn sie singen konnte. Und sie hat sich die Lieder sehr schnell gemerkt und man konnte sie auch gut verstehen bei den Liedern. Es war auch ein Erfolgserlebnis für sie dann auch. [...] Aber da beim Singen, da war sie ganz mit dabei und hat in die Gruppe gehört [...] (Frau Bauer, Z. 563-569)

Außerdem soll Musik und Musikerziehung zur ganzheitlichen Förderung beitragen. Frau

Bauer möchte „das Kind als ganzes Kind sehen, mit Sinnen und Entwicklungsfeldern und dass es überall auch einen Ausdruck finden kann für sich“ (Frau Bauer, Z. 345f.):

Man kann sich mit vielem ausdrücken. Aber ich glaube, dass die Musik nochmal einen besonderen Stellenwert hat in diesem Bereich, weil sie spricht so viel an. Sie spricht die Sinne an, sie spricht die Gefühle an. Sie ist einfach [...] ganzheitlich. (Frau Bauer, Z. 546-549)



## **2.1.2 Fallbeispiel: Frau Fischer**

Frau Fischer ist eine 47-jährige Erzieherin, die in der ehemaligen DDR eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin abschloss. Sie absolvierte zusätzlich noch eine zweijährige Montessori-Lehrerbildung. Sie übt ihren Beruf seit 1988 aus und arbeitet seit 1993 in einem Montessori-Kindergarten. Sie ist Leiterin in der Einrichtung, die aus unter drei- bis sechsjährigen Kindern besteht.

### **2.1.2.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten**

Für die musikalische Arbeit beschränkt sich Frau Fischers Einrichtung nicht auf ein bestimmtes musikpädagogisches Konzept. Es besteht eine gewisse Handlungsfreiheit der Erzieherinnen:

Also Montessori [verwenden wir] halt nur punktuell, wie wir das in den Einführungen machen. [Daneben verwenden wir] Orffsche Instrumente [...] Da [...] fließen diese Strömungen mit ein, aber ich würde jetzt nicht sagen, fest nach einem Konzept. (Transkription des Interviews mit Frau Fischer, Z. 646-649)

Musik in passiver Form ist in den Alltag der Einrichtung integriert und begleitet verschiedene Aktivitäten: „Auch beim Mittagessen kommt es ja dann auch wieder mit dem Tischspruch. Der kann auch gesungen sein. Oder geklatscht sein. Also da ist es einfach schon drinnen.“ (Frau Fischer, Z. 220-222) Musik dient zur Strukturierung des Alltages: „Da hört man dann zum Beispiel die Glocke zum Aufräumen. Also wir haben auch so Signale im Alltag, die dann sagen, wir räumen auf, oder eine kleine Klangschale, die sagt, oh es ist mir gerade ein bisschen zu laut.“ (Frau Fischer, Z. 315-318) Die aktive musikalische Arbeit findet nach Frau Fischer sowohl im Morgenkreis mit angeleiteten Angeboten statt, als auch in Freiarbeit als elementarer Bestandteil im Montessori-Konzept, wo die Kinder ihre Beschäftigung selbst wählen. Zu den täglichen Musikangeboten gehören die gesungenen Lieder sowie Rhythmusübungen, die als Rituale im Morgenkreis fest verankert sind: „Also täglich wird im Prinzip gesungen. [...] Also jeden Tag im Morgenkreis. Es gibt ein Begrüßungslied. Es gibt auch in jedem Morgenkreis irgendetwas Rhythmisches wahrscheinlich mit drin. Also es ist jetzt nicht immer ein Instrument dabei, aber es sind

Kreis- und Tanzspiele, es sind Hüpfspiele, Klatsch- und Klappspiele, Fingerspiele.“ (Frau Fischer, Z. 215-219) In der Freiarbeit wird das Montessori-Material eingesetzt, das ein zentrales Element der vorbereiteten Umgebung ist. Sinnesmaterialien wie Geräuschk Dosen und Glocken dienen insbesondere der Schulung des Hörsinnes: „Und was wir natürlich schon auch noch haben, also [an] Montessori-Material, [sind die] Glocken. [...] Es ist ein Freiangebotsmaterial. Oder auch die Geräuschk Dosen [...] Also Schulung des Hörens [...]“ (Frau Fischer, Z. 227-230)

Es gibt nach Frau Fischer weitere wichtige Elemente für die musikalische Arbeit:

- Klanggeschichten;
- Rhythmik;
- Musikhören;
- fachübergreifende Projekte.

Klanggeschichten finden im Morgenkreis statt. Die Erzieherin erzählt dabei eine Geschichte, während die Kinder an passenden Stellen lautmalerisch unterstützend mit Instrumenten einsetzen. Zunächst versucht Frau Fischer, ein Thema zu wählen, wie z. B. Tiere: „Es kommt darauf an, was man als Thema hat. [...] Es gibt zum Beispiel einen Hasen, einen Raben, einen was weiß ich, irgendein anderes Viech, eine Maus oder so.“ (Frau Fischer, Z. 510-515) Dabei wird eine Geschichte entwickelt: „Und im Zweifel, was macht die Maus gerade? Die kann ja auch was ganz lautes machen. [...] Also da wächst die Geschichte mit den Kindern in dem Moment.“ (Frau Fischer, Z. 520-522) Als nächstes wird das einzelne Tier von der Erzieherin mit einfachen Instrumenten klanglich dargestellt: „Dann hat man diesen Korb mit Instrumenten. Da ist zum Beispiel eine Trommel drinnen. Kann natürlich auch die Maus sein. Da muss ich halt überlegen, wie ich die Maus spiele. Ja. Das heißt, wir bauen dann so auf. Ist die Maus vielleicht die, die ‚klack, klack, klack‘ macht [...] Oder die wissen dann schon, ok der Hase, der hoppelt. Das kann ich mit den Klanghölzern besonders gut machen.“ (Frau Fischer, Z. 515-523) Klangliche Illustration hilft den Kindern, die passenden Geräusche und Klänge für die einzelnen Tiere zu suchen und die Instrumente für die Geschichte auszuwählen: „Und dann suchen die sich die Instrumente raus dazu. Und dann kommt die Maus, der Hase, das Wildschwein. Die kommen dann paarmal in der Geschichte vor.“ (Frau

Fischer, Z. 523-525) Als letzter Schritt werden ausgewählte Instrumente erprobt und dabei musikalische Parameter wie z. B. Tempo (langsam/schnell) und Dynamik (laut/leise) nach Ereignissen bzw. Situationen berücksichtigt: „[Das] Wildschwein läuft ganz schnell in den Wald oder sowas und dann versuchen sie das Tempo anzupassen. Oder wenn das Wildschwein sich entfernt, wie klingt das dann? [...] Probiert es mal aus. Es ist ganz nah. Ah, ja es wird ja leiser, wenn das Wildschwein weggeht (flüster).“ (Frau Fischer, Z. 526-529)

Neben Orff- und Rhythmikinstrumenten werden Naturmaterialien wie z. B. Tannenzapfen sowie verschiedene Medien eingesetzt. Von technischen Geräten abgespielte Musik wird in der Einrichtung nicht ausgeschlossen. Solche Geräte wie z. B. PC, CD sowie Mikrofone werden daher genutzt.

Den fachübergreifenden Projekten können nach Frau Fischer folgende Bereiche zugeordnet werden:

- Musik und bildende Kunst (z. B. Malen zur Musik);
- Musik und Fremdsprachen;
- Musik und Theater.

Die Musikangebote stehen in Verbindung auch mit anderen Aktivitätsbereichen. Frau Fischer führt als erstes Beispiel Musik und bildende Kunst an. Dies wird zu einem bestimmten Thema wie z. B. Winter durchgeführt. Zunächst wird ein Märchen erzählt. Als nächstes wird stille Musik oder Tanzmusik gespielt, wozu die Kinder sich bewegen oder tanzen. Als letzter Schritt wird ein Winterbild z. B. Schneeflocken gemalt.

Frau Fischers Einrichtung bietet selten Besuche von Kinderkonzerten oder -musicals an, sondern häufiger von Puppentheatern. Daneben wird in der Einrichtung ein Theater- und Märchenprojekt von externen theaterpädagogischen Fachkräften durchgeführt. Dieses Projekt beinhaltet hauptsächlich Sprechen und Rhythmik. Dabei können Sprach- und Körperbewusstsein gefördert werden. Die Kinder werden durch die Puppen ins Rollenspiel eingeführt und geben gelegentlich innerhalb und außerhalb der Einrichtung Theateraufführungen. Musik wird dabei meistens als Begleitung eingesetzt und steht nicht im Vordergrund.

Die Kinder musizieren sowohl für sich als auch gemeinsam mit Eltern und Großeltern bei regulären Festen in der Einrichtung, wie z. B. an Weihnachten und dem Advents Montag oder bei besonderen Anlässen. Daneben gibt es weitere Gelegenheiten, bei denen die Kinder musikalische Darbietungen hören können, wie z. B. durch Kooperation mit Eltern und Großeltern.

Die musikalischen Angebote werden in der Einrichtung nach Alter differenziert. Der Schwierigkeitsgrad ist ein zentrales Element für die Lieder- und Werkauswahl. Auch bei Klanggeschichten unterscheidet sich der Schwierigkeitsgrad. So werden bei älteren Kindern Abstufungen in Tempo und Dynamik miteinbezogen. Die Älteren sind auch schon zu einfachen Tänzen mit Choreographien in der Lage, während die Kleineren sich frei bewegen.

Frau Fischer verwendet sowohl altersgemischte als auch altershomogene Angebote. Als Vorteil für die altersgemischte Gruppe führt sie die Vorbildfunktion an: „Also die Vielfalt voneinander zu lernen, abzuschauen natürlich da. Also das hat auch etwas für sich. Also gerade wenn man Instrumente spielt. Also die sehen das ja die Kleinen. Wie machen das die Großen? Und kriegen Vertrauen auch.“ (Frau Fischer, Z. 727-730) Sie äußert mögliche Vorteile von altershomogenen Gruppen, die zielorientierter sind: „Wenn ich jetzt altershomogene [Gruppen] habe, kann ich natürlich sagen, die sind alle auf einem Stand. Ich kann ein Ziel [setzen]. Also ich kann sagen, ok heute lernen wir die Klanghölzer mal kennen oder wir probieren alle nur die Trommel aus. Und ich weiß, die sind alle etwa auf einem Level, die Kinder.“ (Frau Fischer, Z. 734-737)

### **2.1.2.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Rhythmik und Musik sowie Gitarrenspiel hatten als Fächer einen sehr hohen Stellenwert in Frau Fischers Erzieherausbildung. Diese Fächer wurden wöchentlich bis zu sechs Stunden durchgeführt. Die Ausbildung beinhaltet Musiktheorie und -praxis im Kindergarten wie z. B. Stimmbildung, Gesangsübungen und Liedereinführung, Rhythmik mit oder ohne Orff-Instrumentarium sowie Tanz und Bewegung, Klanggeschichten und Theaterspiel. Mit dieser Ausbildung legte sie sich ein gutes Fundament für die Musikerziehung. Frau Fischer besuchte

ein von Dorothee Kreusch-Jacob entwickeltes Fortbildungsprogramm, das die Umsetzung der Rhythmik, des Instrumentalspiels sowie des Singens in der Praxis behandelt. Nach Frau Fischer wären jedoch insgesamt mehr derartige musikalische Fortbildungsangebote wünschenswert.

Frau Fischer verwendet die Gitarre und ihre eigene Stimme, wenn sie ein neues Lied einführt. Sie erlernte Gitarre in ihrer Ausbildung und festigte theoretische Grundlagen wie z. B. Notenlesen. Sie hat außerdem langjährige Gesangserfahrung durch das Mitsingen in einem Kirchenchor.

Frau Fischer betrachtet Singen und Rhythmik als wichtigste Bereiche der musikalischen Arbeit. Es sind für sie wesentliche kindliche Ausdrucksformen. Hierbei wird die Bedeutung der menschlichen Stimme und des Körpers als Instrument betont. Musikinstrumente stehen demgegenüber an zweiter Stelle:

[Was] ich besonders wichtig finde, ist natürlich singen: ganz, ganz wichtig. Aber auch das Bewegen zur Musik. Aber das Singen eigentlich noch mehr. [...] Und ja gefolgt eigentlich vom Tanzen. Also die Rhythmik. Weil einfach der Körper auch eine Rolle spielt. Der Körper ist ja Instrument. Und dann, würde ich sagen, kommen die Instrumente. (Frau Fischer, Z. 479-487)

Traditionelle Volkslieder werden in Frau Fischers Einrichtung gelegentlich gesungen. Als Beispiele führt sie Frühlings- und Weihnachtslieder wie „Im Märzen der Bauer“ und „Bald nun ist Weihnachtszeit“ an.

Singen und Rhythmik stehen thematisch in Verbindung. Als Beispiel führt Frau Fischer das Thema „Schneeflocken“ an. So singen die Kinder als Einstieg in die Rhythmik ein Lied über Frau Holle. Danach bewegen sich die Kinder mit einer Schneeflocke auf der Hand zu den Klängen der Musik. Sie sollen darauf achten, dass die Schneeflocke, ein Wattebällchen, nicht herunterfällt. Das Pusten oder die Mundmotorik hilft dann den Kindern: „Und jetzt zum Beispiel bei der Frau Holle, da haben wir dann leise Musik angemacht. Jedes Kind hat dann eine Schneeflocke bekommen auf die Hand. Und dann war die erste Aufgabe, die Schneeflocke auf der Hand zu wiegen. Zu der Musik. Also lauschen. Da war Schneesturmmusik so ein bisschen. Und die [...] so ein bisschen zu wiegen und aufzupassen, dass die nicht runterfällt. Die darf nicht aus der Wolke fallen. Dann haben wir gepustet. Dann

ist die hin und her. Dann in der Hand halt. Und dann fliegt die ja hoch. [...] Aber die fiel noch nicht runter.“ (Frau Fischer, Z. 805-811) Der spielerische Umgang mit Musik und Bewegung fördert Körperbewusstsein, Bewegungsvermögen, Fantasie und Kreativität: „Ja, dann haben wir ein kleines Tänzchen daraus gemacht. Die durfte ja wieder nicht raus, die [Flocke]. Also aus der kleinen Wolke. Also mal nach oben, mal nach unten, sich im Kreis gedreht. Einfach so ein paar spielerische Elemente.“ (Frau Fischer, Z. 813-816)

Das Musikhören wird als am schwierigsten umsetzbarer Bereich angesehen. Während Musik in der Einrichtung oft als Begleitung eingesetzt wird, stößt ein gezieltes Musikhören an Grenzen: „Das ist schon sowas, wo man Musik [...] als Untermalungen nimmt. [...] Aber so dieses gezielt zum Beispiel in ein Konzert rein zu hören. Also so ein bisschen raus zu tüfteln, was höre ich da eigentlich oder was sind da für Instrumente versteckt? Das finde ich schwierig mit den Kindern. Gut, da fehlt auch das Know-how dafür.“ (Frau Fischer, Z. 579-582) Folgende Voraussetzungen müssten nach Frau Fischer für Angebote intensivierten Musikhörens erfüllt sein: kindgemäße Werkauswahl und klare Zielsetzung. „[Ich] höre ein klassisches Musikwerk.. Da gibt es ja auch ganz schöne für Kinder. Da müsste man sich wahrscheinlich mehr rein arbeiten. Ja. Also gerade Wald der Tiere oder sowas. Also wenn man da wirklich etwas gezielter mit den Kindern arbeitet, ich glaube, das wäre ein bisschen komplizierter.“ (Frau Fischer, Z. 593-597)

Musiktheorie wird von Frau Fischer als weniger wichtig für die Altersklasse eingestuft.

### **2.1.2.3 Ziele und Auswirkungen**

Durch die Musikerziehung wird den Kindern nach Frau Fischer Freude am Singen und am Bewegen zur Musik vermittelt. Im Vordergrund stehen schöne Musikerlebnisse:

Also natürlich Sprachentwicklung, denke ich, ist da schon mit drinnen. Und Körper. Also ein gutes Körperempfinden zu bekommen. [...] Ja einfach ein gutes Gefühl. Ästhetik zu spüren auch. Aber ich glaube viel über Körper, Stimme. Stimme zu schulen. [...] Gemeinsam schöne Erlebnisse zu haben. Da spielt ja auch das Soziale, Emotionale ein bisschen mit rein. Also das ist so ein ganzheitlicher Aspekt einfach, was da so ein Stück weit drinnen ist als Ziel. Aber viel einfach auch Freude zu empfinden an Musik, am Singen, am Bewegen. (Frau Fischer, Z. 627-633)

Neben der Vermittlung von Freude gibt es weitere positive Effekte, die sich auf das Wohlbefinden und Leben der Kinder auswirken. So wird Musik als Mittel eingesetzt, um zu beruhigen: „[Es] gibt für die kleinere Ruhegruppe, also da wo die Kinder schlafen, da hören die Kinder so eine Meditationsmusik, was ganz still ist.“ (Frau Fischer, Z. 322f.)

Musik ist mit der Sprache eng verknüpft und fördert das Sprachverständnis und die Sprachfähigkeit: „[Wir] haben ja ganz viele Sprachmaterialien auch, also wo es auch um das Hören geht und so.“ (Frau Fischer, Z. 313f.) Insbesondere der Bereich „Hörerziehung“ kann dem Kind ermöglichen, ein feines Gespür für Musik zu entwickeln.

Diese wird dabei häufig als Mittel zur Kommunikation und Interaktion eingesetzt, um gemeinsam zu musizieren und Musikerlebnisse zu haben. Dies stärkt die Sozialkompetenz.

Motorisch-körperliche Fähigkeiten werden auch durch Aktivitäten wie Rhythmik, Tanz und Bewegung oder das Gehen auf der Linie gefördert:

Gehen auf der Linie ist noch wichtig. Das gehört ja zu Montessori, weil das ja auch so Körperkoordination ist. Da gehört auch Musik dazu. Das kann man auch Schwungvoll machen und man kann es aber auch ruhig machen. (Frau Fischer, Z. 659-661)

Frau Fischer sieht die musikalische Betätigung als natürlich und kindgemäß an: „Weil das auch etwas ist, was dem kindlichen Naturell entspricht. Ja, die Singen einfach gerne, die drücken gerne Freude aus. Und das ist einfach etwas, das dem kindlichen Wesen total entgegen kommt und entspricht. Von daher ist es nicht aufgesetzt eigentlich.“ (Frau Fischer, Z. 895-898)

### **2.1.3 Fallbeispiel: Frau Müller**

Frau Müller ist eine 31-jährige Erzieherin, die in Stuttgart die Waldorferzieher-Ausbildung mit staatlicher Anerkennung absolvierte. Sie übt ihren Beruf seit 2009 aus und arbeitet seither in einem Waldorfkindergarten. Sie war Gruppenleiterin einer altersgemischten Gruppe aus Zwei- bis Sechsjährigen und ist zurzeit in Elternzeit.

#### **2.1.3.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten**

Für die musikalische Arbeit im Kindergarten verfügt Frau Müller als Erzieherin über Handlungsfreiheit innerhalb des Waldorf-Rahmenkonzeptes:

[Der Arbeitgeber schreibt nicht vor], so und so müsst ihr das machen, sondern wir erwarten, dass die Erzieher das sozusagen von sich aus mit einbringen. Und da ja der Waldorfkindergarten schon eine bestimmte Vorgabe hat, an Rhythmik, dass man viel mit Singen und mit der Sprache auch begleitet, ist das so Gang und Gebe. (Transkription des Interviews mit Frau Müller, Z. 138-141)

Musik ist in den Alltag der Einrichtung integriert. Betont wird dabei insbesondere die Häufigkeit und Regelmäßigkeit: „Eigentlich lebt der [Waldorfkindergarten] ja von Rhythmik und Musik. [...] Da wir viele Sachen auch mit Singen begleiten, viel, viel Rhythmik auch im Finderspiel dabei haben. Also eigentlich kommt es bei uns alle Viertelstunde wieder vor.“ (Frau Müller, Z. 101-103) Musik ist nebenher eher begleitend zu verschiedenen Aktivitäten und wird von den Kindern durch informelles und unbewusstes Lernen aufgenommen: „Die Kinder malen ja hier mit den Wasserfarben einmal in der Woche. Das wird dann natürlich auch mit Liedern begleitet. [...] Also wir machen es nicht bewusst für die Kinder. Eher, dass es im Unbewussten dann läuft.“ (Frau Müller, Z. 131-133)

Zu den täglichen Musikangeboten gehören die gesungenen Lieder sowie Rhythmuserfahrungen, die durch Regelmäßigkeit, also Routine in der Einrichtung fest verankert sind. Rhythmuserfahrungen wie Reigenspiel und Eurythmie sind zentrale wiederkehrende Bestandteile im Waldorf-Konzept:



Und klar, das ist natürlich eine gewisse Art, die wir leben, die wir vorgeben. Und [...] die Eurythmie, die Rudolf Steiner mit entwickelt hat, die [...] ist natürlich in gewisser Weise vorgegeben, dass sie auch stattfinden kann. [...] Wir haben in diesem Tagesrhythmus auch diesen Reigen [...] (Frau Müller, Z. 409-412)

Reigen und Eurythmie sind Sonderfälle, da hierbei die Musik nicht nur begleitend eingesetzt wird. Das angeleitete Reigenspiel findet nach Frau Müller täglich vor dem gemeinsamen Frühstück statt und dauert eine Viertelstunde lang. Der Reigen wird in einem Kreis durchgeführt und enthält Lieder und Verse bzw. Gedichte, die aus einem bestimmten Thema, z. B. Jahreszeiten, kommen und mit Bewegungen begleitet werden:

Also man fängt meistens damit an, dass man sich an die Hand nimmt und meistens in einen Kreis geht, in dem man sich gegenseitig wahrnehmen, jeder jeden sehen kann. Und dann ist es je nach Jahreszeit. [...] Ja, wenn man ein Blümlein pflanzt, dass man es mit den Händen zeigen kann, dass man sich bei der Höhle bei dem Zwerg verstecken kann, dass wenn die Zwerge das schaffen, dass man das auch mit der Bewegung auch darstellt und mit der Sprache, als auch mit Liedern auch begleitet. (Frau Müller, Z. 523-531)

Es gibt nach Frau Müller weitere Elemente für die musikalische Arbeit:

- Puppenspiel;
- kleine Vorspiele;
- Instrumentalspiel;
- Volkslieder.

Frau Müllers Einrichtung bietet keine Besuche von Kinderkonzerten oder -musicals an, stattdessen wird täglich ein Märchen als Puppenspiel dargestellt. Die Kinder werden durch die Puppen zur Nachahmung angeregt. Sie werden dazu motiviert, es in ihrer Freispielzeit nachzuspielen oder nachzubauen. Sie werden selbst aktiv. Im Mittelpunkt steht dabei Freiheit und Selbstwirksamkeit.

Die Kinder geben in der Einrichtung bei regulären Festen wie z. B. Weihnachtsfeiern kleine Vorspiele für die Eltern. Kinder lernen Musizieren genau wie das Puppenspiel, durch Nachahmung, bei der eine gewisse Freiheit zugelassen wird. Diese Vorführungen sind jedoch nicht eltern- sondern kindorientiert:

Also es wird im Waldorfkindergarten nie so gemacht, dass es heißt, jetzt zeigen wir den Eltern, was wir für ein Lied gemacht haben, sondern man macht es gemeinsam, indem die Erzieher anfangen und die Kinder singen alle mit. Und wenn die Erwachsenen das auch können, singen die auch mit. (Frau Müller, Z. 215-218)

Die Kinder erkunden die Welt der Klänge mit Rhythmikinstrumenten wie z. B. Trommeln und Rasseln. Beim Instrumentalspiel wird zurzeit in ihrer Einrichtung nach Alter differenziert:

Und wenn man sozusagen viele die Rasseln und viele Trommeln dann auch hat, dann schaut man, dass die Kleinen die Rasseln haben, mit denen sie auch was machen können. Und die Größeren dann schon was Größeres dürfen oder so. (Frau Müller, Z. 475-477)

Frau Müller hat eigene Erfahrungen sowohl mit altersgemischten als auch mit altershomogenen Gruppen. Sie ist daher in der Lage, Vor- und Nachteile von beiden Gruppenstrukturen einzuschätzen. Sie äußert mögliche Vorteile von altersgemischten Gruppen, indem sie diese mit der Familien- oder Geschwisterstruktur vergleicht: Ältere Kinder haben eine Vorbildfunktion gegenüber jüngeren Kindern. Dabei kann auch das Selbstbewusstsein bei den Älteren gestärkt werden. Altersgemischte Gruppen werden insgesamt von Frau Müller bevorzugt. Bei Gleichaltrigen entstehe ein genereller Nachteil dadurch, dass die Entwicklung sozialer Fähigkeiten nicht gefördert werden könne: „[Mit] den gleichaltrigen Gruppen habe ich auch mal gearbeitet. In einem Praktikum, was ich mal gemacht habe. Im Rahmen der Ausbildung, wo man mehrere Kindergärten auch kennenlernen soll. Und da habe ich einfach gemerkt, die lernen gar nicht Rücksicht zu nehmen. Also auf die Kleinen zum Beispiel.“ (Frau Müller, Z. 496-500)

### **2.1.3.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Rhythmik und Musik hatten als Fächer einen sehr hohen Stellenwert in Frau Müllers Erzieherausbildung. Beide Fächer wurden täglich bis zu zwei Stunden durchgeführt. Sie besuchte bisher keine Fortbildungsprogramme im musikpädagogischen Bereich.

Frau Müller kann Klavier, Violoncello und Gitarre spielen. Bereits mit sechs Jahren erhielt sie ihren ersten Instrumentalunterricht und erwarb grundlegende Musikkennntnisse wie z. B.

Notenlesen als Kind in einem musikliebenden Elternhaus. Frau Müller unterstreicht die Bedeutung der Musik auch außerhalb der Ausbildung und des Berufes: „Also ich bin selber aus einer Musikfamilie und [...] spiele selber Cello und Klavier und habe das eher von der Familie so mitgenommen [...]“ (Frau Müller, Z. 87f.) Sie erhielt außerdem privaten Gesangsunterricht und hat langjährige Gesangserfahrung durch das Mitsingen in einem Chor.

Sie verwendet meist ihre eigene Stimme, wenn sie ein neues Lied einführt. Bei feierlichen Anlässen wird das Violoncello gelegentlich benutzt. Musik über technische Geräte wird in ihrer Einrichtung als weniger wertvoll angesehen: „Also bei uns ist keine Musikerziehung indem man Radio anmacht oder ein anderes elektrisches Gerät benutzt, sondern es ist alles entweder die eigene Stimme oder [...] ein anderes richtiges Instrument.“ (Frau Müller, Z. 105-107) Natürliche Materialien wie z. B. Steine und Hölzer als Ersatzinstrumente werden bevorzugt, insbesondere im Freien.

Frau Müller betrachtet Singen und Eurythmie als wichtigste Felder der musikalischen Arbeit. Singen ist überall möglich und kann in jeder Situation gut umgesetzt werden, im Freien wie im Gruppen- oder Spielraum. Singen wird als täglicher Begleiter angesehen. Lieder werden dabei passend zum Anlass ausgewählt und gesungen: „Also wenn wir raus gehen zum Wandern, können wir die Wanderlieder singen. Und wenn wir drinnen sind und gerade die Handwerker sich etwas aufgebaut haben, also die Kinder Handwerker spielen, singe ich dazu ein Lied. Und wenn die Kinder mit dem Puppenhaus spielen und die Kinder einschlafen wollen [, dann] singe ich ein Lied zum Schlafen gehen. Und dadurch geht das ja sozusagen die ganze Zeit, wenn die Kinder spielen. Und am Tisch haben wir ein Tischgebet.“ (Frau Müller, Z. 317-322) In Frau Müllers Arbeit ist Singen auch eine Aufmerksamkeitshilfe: „Ja, selbst wenn ich ein Kind rufe und ich mache es im Singen, hört mir das Kind besser zu, als wenn ich es normal rufen würde.“ (Frau Müller, Z. 292f.) Frau Müller betont die Wichtigkeit von Volksliedern, die in der Einrichtung häufig gesungen werden und eine kulturelle Bedeutung für die Kinder haben: „[Ich] finde sie haben ja auch sozusagen etwas, was sie von früher mitgebracht kriegen, diese Lieder.“ (Frau Müller, Z. 310f.)

Eurythmie, die von Rudolf Steiner entwickelte rhythmische Bewegungskunst, wird in Frau Müllers Einrichtung wöchentlich von einer externen Fachkraft, einer speziell ausgebildeten Eurythmistin, angeleitet und dauert eine Stunde lang. Das Ausüben und Erleben der

Eurythmie nimmt nach Frau Müller positiven Einfluss auf die gesamte Entwicklung der Kinder: „Die Eurythmie z. B., die finde ich sehr wichtig für die Kinder, um diese Musik und diese Sprache in Bewegung zu bringen, auch sichtbar zu machen für die Kinder. [...] Und es ist einfach für die Kinder toll, das zu erleben. Und man merkt auch immer, wenn man sozusagen diese Stunde hatte, wie [...] sich die Kinder entwickeln. Also wie gut ihnen das auch tut.“ (Frau Müller, Z. 297-302) Eurythmie wird in zwei Grundformen aufgeteilt: „sichtbare Sprache“ und „sichtbarer Gesang“: „Und in der Eurythmie ist das so richtig aufgebaut, dass es einen Teil gibt, in dem Sprache vorkommt. [...] Und dann gibt es etwas begleitet mit einem Instrument.“ (Frau Müller, Z. 513-515)

Musiktheorie und Notenlernen besitzen nach Frau Müller nur geringe Bedeutung und werden in ihrer Einrichtung nicht vermittelt. Frau Müller versucht, Aufgaben der Einrichtung und der Erzieherin einzugrenzen:

Ja, diese Musiktheorie. Die lebt gar nicht. Und die ist für uns auch nicht wichtig, weil wir die Auffassung haben, dass die Kinder das gar nicht brauchen in dem Alter. Und wenn man gerne möchte [...] als Eltern, dass die Kinder das lernen, dann können sie ja in die Musikschule gehen und das auch machen. (Frau Müller, Z. 378-381)

### **2.1.3.3 Ziele und Auswirkungen**

Musik ist nach Frau Müller ein wesentlicher Bestandteil der Lebenswelt von Kindern. Sie betont hierbei die Alltäglichkeit der Musik, d. h. wie wichtig es ist, Musik im Alltag zu erleben. Musik ist auch eine wertvolle Ausdrucksform:

[Für] die Kinder ist es wichtig, dass die Kinder erleben und lernen, dass die Musik überall ist und dass man sich mit der Musik auch ausdrücken kann, wie man sich fühlt und was man denkt. Und, dass auch draußen in der Natur viel Musik stattfindet. (Frau Müller, Z. 387-389)

Neben diesem Hauptaspekt der Musik als alltäglicher Ausdrucksform nennt Frau Müller weitere positive Nebeneffekte, die sich auf das Wohlbefinden und Leben der Kinder auswirken. Musik wird als Mittel der Beruhigung und Regeneration eingesetzt. Des Weiteren trägt Musik zur Kommunikation zwischen Lehrern und Kindern bei:

Also zum Beispiel, man merkt ja auch, wenn man Kinder zum schlafen bringen muss, dann hilft es nicht, ihnen zu sagen: „Jetzt schlaf mal. Tschüs. Ich gehe.“ [...] Sondern, wenn man sie schon eingeschaukelt hat mit der Musik und sie schon in das Träumen rein kommen. Und wenn man merkt, die Kinder sind ganz laut und ich fange ein rhythmisches Spiel an, was ganz laut ist und dann werde ich langsam leiser, dann merkt man auch, dass die Kinder sich selber wieder spüren können [...] (Frau Müller, Z. 642-647)

Nach Frau Müller hat Musik schließlich eine große Bedeutung für den Menschen als Organismus: „Und unser ganzer Körper besteht ja aus Rhythmik. Unser Blut, der Blutkreislauf. Und wir leben ja eigentlich davon und es wäre schrecklich, wenn wir das den Kindern nicht ermöglichen könnten, da drinnen zu leben.“ (Frau Müller, Z. 635-637)

## **2.2 Südkorea**

### **2.2.1 Fallbeispiel: Frau Kim**

Frau Kim<sup>39</sup> ist eine 35-jährige Kindergartenlehrerin, die in Südkorea ein vierjähriges Bachelorstudium im Fach Kleinkindpädagogik absolvierte und zur Zeit des Interviews ein berufsbegleitendes Masterstudium machte. Sie übt ihren Beruf seit acht Jahren aus und arbeitet seit fünf Jahren in einem öffentlichen Kindergarten, der nach dem Kindergartencurriculum „Nuri-Curriculum“ arbeitet. Sie ist Klassenlehrerin einer altershomogenen Gruppe, die aus Fünfjährigen besteht.

#### **2.2.1.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten**

Die musikalische Arbeit gehört zu dem Bildungsbereich „Erfahrungen mit Kunst und dem musischen Bereich“ im Rahmen des Curriculums. Die einzelnen Bildungs- und Entwicklungsbereiche sind in der Einrichtung eng miteinander verknüpft und werden ganzheitlich aufgefasst. Die Zielorientierung entscheidet über die Zugehörigkeit der Aktivitäten zu den jeweiligen Bereichen: „Wenn das Ziel z. B. ‚Klänge und Töne erkunden‘ lautet, wird die Aktivität zu dem Bereich ‚Erfahrungen mit Kunst‘ gehören, aber wenn das Ziel anders ist, kann es auch zu einem anderen Bereich gehören.“ (Transkription des Interviews mit Frau Kim, Z. 42-44) Die Aktivitäten werden auch flexibel an die Themen angepasst. Im Vordergrund steht dabei die thematische Verbindung.

Musik in passiver Form ist in den Alltag der Einrichtung integriert und begleitet verschiedene Aktivitäten:

Und falls die neuen Lieder, die eingeführt werden sollen, mal etwas schwerer sind, lassen wir sie auch in der freien Zeit auf der CD laufen. Sofern die Musik Kinder beim Spielen nicht stört, lassen wir sie im Kindergartenalltag möglichst oft laufen. (Frau Kim, Z. 108-111)

---

<sup>39</sup> Alle Namen der Interviewpartnerinnen sind im Folgenden zur Anonymisierung geändert.

Die aktive musikalische Arbeit findet nach Frau Kim sowohl in Freispielzeit statt, wo die Kinder ihre Tätigkeit selbst wählen, als auch in angeleiteten Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen. Im Folgenden werden Schwerpunkte für die musikalische Erziehung in ihrer Einrichtung dargestellt:

- Singen und neue Lieder;
- Instrumentalspiel;
- Körperaktivitäten;
- Musikhören.

Die Körperaktivitäten werden in drei Grundformen aufgeteilt:

- körperliche Entwicklung mit einem bestimmten Ziel (z. B. Förderung von Körperkraft bzw. Ausdauer durch Turnen, Purzelbaum, Seilhüpfen sowie Hula-Hoop-Spielen);
- Tanzen (bzw. bestimmte Bewegungen mit Choreografie);
- körperliche Darstellung durch freien kreativen Ausdruck.

Zum freien Ausdruck führt Frau Kim als Beispiel das Darstellen eines Schmetterlings an: Zunächst versucht sie, in einer Motivationsphase auf spielerische Weise mit Fingerspielen oder Rätseln einen Bezug herzustellen. Als nächstes werden den Kindern einige Fragen gestellt, die eigene Erfahrungen zum Thema betreffen: „Habt ihr schon mal einen Schmetterling gesehen? Welche Farbe hat er? Wie fliegt er?“ (Frau Kim, Z. 164f.) Anschließend wird ein Film über Schmetterlinge gezeigt. Zuletzt sollen die Kinder versuchen, Schmetterlinge körperlich darzustellen: „Wollen wir ein Schmetterling werden? Wie würde sich ein Schmetterling bewegen? Wer will und kann wie ein Schmetterling sein?“ (Frau Kim, Z. 167f.) Dazu wird häufig auch Musik als Begleitung gespielt. Sie unterstützt nach Frau Kim die Harmonie der Bewegungen und erzeugt Freude.

Außerdem wird Musikhören als Mittel eingesetzt, um zur Ruhe zu kommen. Beim Malen zur Musik werden die Kinder angeregt, sich auszudrücken. Im Vordergrund stehen dabei klassische Musikwerke (z. B. *Humoreske* Nr. 7 von Dvořák). Bestimmte Musikstücke wie z. B. *Peter und der Wolf* eignen sich darüber hinaus, eine Vertrautheit mit den Instrumenten des

Orchesters zu wecken. Frau Kim hebt in diesem Bereich Konzertbesuche mit den Kindern hervor, insbesondere Live-Aufführungen klassischer Musik, bei denen sie Musik als Kunst selbst genießen und erleben können. Denn die sonstigen Aufführungen wie Puppentheater oder Kindermusicals sind in musikalischer Hinsicht nicht so ergiebig, d. h. sie orientieren sich nicht so sehr an musikalischen Elementen, sondern mehr an der inhaltlichen Vermittlung. Zusätzlich zu dem bisherigen Angebot an ihrer Einrichtung wären nach Frau Kim Live-Darbietungen von traditioneller koreanischer Musik wünschenswert.

Es gibt in Frau Kims Einrichtung keine Vorführungen für die Eltern. Als Begründung führt sie die gegenüber früheren Zeiten veränderte Elternarbeit an:

Da die Eltern früher einfach neugierig waren auf das Kindergartenleben ihrer Kinder, haben wir auch Konzerte oder ähnliches veranstaltet und den Eltern immer wieder unsere Aktivitäten vorgestellt. Aber jetzt nimmt die Partizipation der Eltern bzw. die Zusammenarbeit mit ihnen deutlich in unserer Einrichtung zu, deswegen brauchen wir auch keine solchen Veranstaltungen mehr. (Frau Kim, Z. 59-63)<sup>40</sup>

Die Kinder musizieren allerdings für sich und geben kleine Konzerte oder Vorspiele für die anderen Klassen, bei denen die Kinder das Publikum bilden. Um Konkurrenz zu vermeiden, nehmen sie auch nicht an Wettbewerben teil.

Es gibt nach Frau Kim weitere wichtige Elemente für die musikalische Arbeit:

- Musiktheorie;
- Improvisation;
- Traditionelle koreanische Musik;
- Fachübergreifende Projekte.

---

<sup>40</sup> Hierzu ist anzumerken, dass in der Vergangenheit Konzerte für Eltern in Kindergärten verbreitet waren. Die Vorbereitungsphasen waren jedoch nicht kind- sondern elternorientiert. Es wurde kaum Wert auf kreativen und freien Ausdruck der Kinder gelegt, was seit den 1990er Jahren verstärkt zu Kritik und einer Änderung der Praxis führte (vgl. Kim, Young-Yeon 2002, S. 29f.).



Traditionelle koreanische Musik wird intensiv staatlich gefördert, um den Kindern die eigene Musiktradition zu vermitteln und die kulturelle Identität zu festigen. Sie wird in der Einrichtung hauptsächlich im Rahmen des Themas „Unser Land“ behandelt. Dazu gehören Aktivitäten wie z. B. Singen von Volksliedern und mündlich überlieferten Kinderliedern, Spielen auf traditionellen Instrumenten sowie Volkstänze. Zum Instrumentalspiel führt Frau Kim als Beispiel an, das Schlaginstrument *Janggu* auszuführen: „Es wird [...] z. B. ein *Janggu* gezeigt. Der Lehrer erklärt kurz das Instrument und schlägt zu einer Volksliedmelodie auf das *Janggu*.“ (Frau Kim, Z. 334-336) Das Ziel ist, Kinder an traditionelle Musik heranzuführen. Der Umgang mit den Instrumenten fokussiert sich im Wesentlichen auf direkten Kontakt und Freiwilligkeit: „Wir [...] legen einfach großen Wert darauf, dass die Kinder die Instrumente frei erkunden und sich an die traditionelle Musik gewöhnen können. [...] Es wird aber keine richtige Spieltechnik beigebracht.“ (Frau Kim, Z. 337-341)

Den fachübergreifenden Projekten können nach Frau Kim folgende Bereiche zugeordnet werden:

- Musik und bildende Kunst (z. B. Malen zur Musik);
- Musik und Theater (z. B. Märchentheater mit Musik);
- Musik und Alltagsaktivitäten (z. B. Kochen).

Musik wird in der Einrichtung auch in Verbindung zu Alltagsaktivitäten wie z. B. Kochen erlebt. Nach der Zubereitung eines Gerichtes wird im Anschluss ein neues Lied komponiert. Zunächst erfinden die Kinder einen Liedtext nach dem Kochrezept: „Wachteleier werden geschält. Gurken werden geschnitten. Würste werden geschnitten. Ananasscheiben werden geschnitten. Alle werden auf Spieße gesteckt. Fertige Spieße werden mit Joghurt gegessen.“ (Frau Kim, Z. 366-368) Als nächstes werden diese Texte mit Klavierbegleitung vertont. Anschließend wird das neue Lied gemeinsam mit den Kindern gesungen. Als Vorteile des aktiven Improvisierens und Komponierens führt Frau Kim an: „Auch nach langer Zeit können [die Kinder] immer noch das selbst gemachte Lied auswendig singen, wenn ich es auf dem Klavier spiele. [...] Sie können sich besser daran erinnern und haben mehr Spaß daran, weil sie es selbst komponiert haben.“ (Frau Kim, Z. 372-375)

Gemäß dem Curriculum werden die musikalischen Angebote in der Einrichtung je nach Alter differenziert: Verschiedene Faktoren wie z. B. Länge, Schwierigkeitsgrad und Tempo eines Musikstückes sind dabei zu berücksichtigen, besonders beim Singen und Musikhören.

Frau Kim hat keine eigene Erfahrung mit altersgemischten Klassen und ist eher skeptisch. Sie äußert negative Vorstellungen bezüglich der Belastung für die Fachkräfte. Trotzdem versucht sie, eine neutrale Position einzunehmen. Sie erwägt mögliche Vorteile von altersgemischten Klassen, indem sie diese mit der Familien- oder Geschwisterstruktur vergleicht: Verantwortungsbewusstsein bei den Älteren und Lernen an Vorbildern bei den Jüngeren könnten gefördert werden. Altershomogene Klassen werden von Frau Kim jedoch bevorzugt. Die Vorteile dafür stellen sich wie folgt dar:

Der größte Vorteil bei einer altershomogenen Klasse wäre, dass es leichter ist, nach dem Entwicklungsstadium der Kinder Lernziele und -inhalte zu bestimmen. [...] Innerhalb einer altershomogenen Klasse ist dieser persönliche bzw. individuelle Entwicklungsunterschied relativ klein. Daher ist auch der Lehrer weniger belastet und kann nach einem großen, bestimmten Ziel passende Aktivitäten planen und die Klasse führen. (Frau Kim, Z. 450-457)

### **2.2.1.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Klavierspiel und Musikerziehung für Kleinkinder hatten als Pflichtfächer einen hohen Stellenwert in Frau Kims Lehrerausbildung. Beide Fächer wurden ein Semester lang wöchentlich zwei bis drei Stunden durchgeführt. Das Klavierspiel, sowohl begleitend als auch solistisch, wurde von Professoren individuell unterrichtet. Frau Kim besuchte verschiedene Fortbildungsprogramme zu Themen wie Anwendung der Kinderlieder, Umsetzung der Musikkonzepte von Kodály und Orff usw. Als Anregung äußert sie außerdem den Wunsch nach mehr Fortbildungsangeboten zur traditionellen koreanischen Musik, da ihr die Lehrerausbildung in diesem Bereich noch unzureichend erscheint.

Frau Kim kann Klavier, Gitarre, Ukulele, Blockflöte und Mundharmonika spielen. Sie verwendet Klavier am häufigsten, besonders als Begleitung beim Singen. Ihre persönliche musikalische Schulung setzte jedoch lange vor ihrer Berufsausbildung ein. Bereits mit fünf Jahren erhielt sie ihren ersten Klavierunterricht und erwarb sich seither solide Grundlagen im

Notenlesen und Klavierspiel. Sie hat außerdem langjährige Gesangserfahrung durch das Mitsingen im Kirchenchor.

Frau Kim betont die musikalische Kompetenz der einzelnen Fachkraft als einen zentralen Faktor für die Musikerziehung:

Die musikalische Fähigkeit des Lehrers nimmt einen ganz großen Einfluss auf die Musikerziehung [...] Die Lehrer, die musikalisch fähig sind bzw. für diesen Bereich interessiert sind, können auch den Kindern gute Qualität in der Musikerziehung anbieten [...] (Frau Kim, Z. 187-190)

Frau Kim sieht das Singen als wichtigstes Feld der musikalischen Arbeit an: „Das Singen ist für Kinder ein Mittel, mit dem sie ihre Gedanken und Gefühle direkt ausdrücken.“ (Frau Kim, Z. 280f.) Dieser Bereich hat den größten Anteil an der musikalischen Erziehung in der Einrichtung: Neue Lieder werden bis zu zweimal pro Woche in Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen erlernt. Dabei werden gelegentlich die Liedtexte improvisatorisch variiert, um die Kinder zu motivieren. Gesungen wird außerdem bei den verschiedensten alltäglichen Gelegenheiten: „Auch außerhalb der bestimmten Musikstunde, also z. B. beim Aufräumen oder zwischen den Aktivitäten singen wir viele Lieder. Genauso auf dem Heimweg.“ (Frau Kim, Z. 111-113) Ihre persönlichen Fähigkeiten in diesem Bereich schätzt Frau Kim positiv ein: „Ich habe eigentlich nie Schwierigkeiten gehabt, wenn ich bei Kindern neue Lieder einführte. Dieser Bereich ist meine Stärke, finde ich, denn ich selbst singe sehr gerne und habe auch keine Probleme mit dem Klavierspiel [...].“ (Frau Kim, Z. 282-284)

Das Instrumentalspiel wird als zweitwichtigster Punkt betrachtet und entsprechend gefördert:

[Diese] musikalische Aktivität bringt Kleinkinder dazu, eine bestimmte Regel zu verstehen bzw. wahrzunehmen, indem sie nach gleichmäßigen Schlägen Instrumente spielen und dabei das Rhythmusgefühl erleben. (Frau Kim, Z. 286-288)

Fünfjährige Kinder lernen mit Melodieinstrumenten wie z. B. Melodica, Xylofon oder Handglocken umzugehen, auf denen man Tonleitern spielen kann, während drei- und vierjährige Kinder hauptsächlich einfache Rhythmikinstrumente spielen. Zum Üben der Noten verwendet Frau Kim häufig die Melodica, ein didaktisches Blasinstrument mit Tasten: In dieser Variante ist die Keyboard-förmige Tastatur über einen Schlauch mit dem Mundstück verbunden. Die Tasten können zur Erleichterung mit farbigen Aufklebern mit Tonnamen

versehen werden.

Die Musiktheorie wird häufig beim Instrumentalspiel eingeführt. Für Frau Kim ist dies allerdings der am schwierigsten umzusetzende Bereich. Die Problematik besteht dabei in den unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Kindern sowie den eingeschränkten Möglichkeiten der individuellen Vermittlung:

[Unter] den musikpädagogischen Bereichen ist Musiktheorie am schwersten beizubringen. Manche Kinder gehen zur Musikschule und lernen dort Klavier zu spielen und Noten zu lesen. Während diese bereits ihre eigenen Vorkenntnisse zeigen, wenn es mal in der Klasse um Musiknoten geht, ist es für manche Kinder eine ganz neue und verwirrende Welt, also es zeigt sich schon ein großer Unterschied. Trotzdem müssen alle zusammen in einer Klasse sein, das ist gerade etwas schwierig. Es ginge besser, wenn diese Musiktheoriestunde in Kleingruppen oder einzeln stattfinden könnte, aber das ist auch kaum möglich. (Frau Kim, Z. 295-302)

Frau Kim setzt Musiktheorie eher sparsam ein, da sie befürchtet, dass zu viel Theorie die Freude der Kinder an Musik beeinträchtigen könnte. Die Entwicklung besserer didaktisch-methodischer Möglichkeiten im Umgang mit diesem Problem betrachtet sie als wünschenswert:

Ich würde mir wünschen, dass Kinder die Musik als einen freien bzw. fröhlichen Gegenstand wahrnehmen könnten, daher werde ich immer wieder vorsichtig, aus der Sorge, dass sie wegen diesem einen Bereich auch das Interesse an Musik verlieren würden. Wir, die Lehrer, brauchen auch gerade deswegen noch vielfältigere didaktisch-methodische Überlegungen in diesem Bereich, denke ich. (Frau Kim, Z. 302-306)

### **2.2.1.3 Ziele und Auswirkungen**

Dem Wesen nach steht Musik für Kleinkinder „vielmehr einem Spiel nahe, als Lernen.“ (Frau Kim, Z. 543) Frau Kim sieht Musik als Gegenstand der Erfahrung und des Vergnügens an. Freude und Glück durch Musik sind zentrale Faktoren:

[Es] wäre schön, wenn Kinder durch die Musik glücklich werden könnten. [...] Mein persönliches Ziel in der Musikerziehung ist, dass Kinder Musik auf möglichst vielfältige Art und Weise erleben. Und dass sie dieses Erlebnis richtig genießen können, ist auch sehr wichtig für mich. (Frau Kim, Z. 380-387)

Bei der Musikerziehung ist die emotionale Ebene besonders zu berücksichtigen. Das Technisch-Theoretische ist zweitrangig:

[Beim] Musikhören für Kleinkinder muss der Schwerpunkt vielmehr auf die emotionale Ebene gelegt werden. Ich denke, in der Musikerziehung für Kleinkinder muss man vor allem die emotionale Seite berücksichtigen, nicht nur die theoretische oder technische Seite. (Frau Kim, Z. 554-557)

Musik und Musikerziehung hat nach Frau Kim durchaus positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das ganze Leben der Kinder, wie das folgende Beispiel illustriert:

Ich habe mal ein schüchternes, unsicheres Kind erlebt, das durch die Musik verändert wurde. Natürlich ist es unmöglich, dass ein zurückhaltendes Kind sich eines Tages plötzlich zu einem selbstbewussten verwandelt. Aber Musik ist jedenfalls eine große Hilfe für allmähliche Verbesserung. (Frau Kim, Z. 564-568)

## 2.2.2 Fallbeispiel: Frau Lee

Frau Lee ist eine 40-jährige Kindergartenlehrerin, die in Südkorea ein zweijähriges Fachhochschulstudium sowie ein vierjähriges Bachelorstudium im Fach Kleinkindpädagogik absolvierte und zur Zeit des Interviews ein berufsbegleitendes Masterstudium machte. Sie übt ihren Beruf seit 16 Jahren aus und arbeitet seitdem in einem Montessori-Kindergarten. Sie ist Vizedirektorin in der Einrichtung, die aus drei- bis fünfjährigen Kindern besteht.

### 2.2.2.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten

Für die musikalische Arbeit beschränkt sich Frau Lees Einrichtung nicht auf das Montessori-Konzept, sondern bewegt sich außerhalb der Freiarbeitszeiten im Rahmen des „Nuri“-Kindgartencurriculums:

[Wir] sind zwar ein Montessori-Kindergarten, aber halten die Montessori-Aktivität und das Kindgartencurriculum immer voneinander getrennt. [...] Montessori-Aktivität wird in der Freiarbeit mit Montessori-Materialien gemacht, wobei die Kinder in der vorbereiteten Umgebung selber eine Tätigkeit auswählen. [...] Zu dem Kindgartencurriculum gehören die Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen, die die Lehrerin zu dem jeweiligen Ziel bzw. Monatsthema passend anleitet. (Transkription des Interviews mit Frau Lee, Z. 367-372)

Die musikalische Arbeit findet nach Frau Lee sowohl begleitend zu anderen Aktivitäten als auch als eigener Programmpunkt statt. Musik wird als Begleitung im Alltag angesehen: „Wir singen immer zwischendurch.“ (Frau Lee, Z. 145) Der musikalischen Arbeit liegt eine klare Strukturierung zugrunde: „Wir planen den Bildungsbereich ‚Musikerziehung‘ immer so, dass wir jede Woche unbedingt ein neues Lied drin haben und jeden Monat ungefähr zweimal Körperaktivitäten.“ (Frau Lee, Z. 83-85) Neue Lieder und Körperaktivitäten sind Schwerpunkte für die Musikerziehung in ihrer Einrichtung. Die Lieder werden dabei thematisch ausgewählt und gesungen. Alle anderen Aktivitäten werden auch an aktuelle Themen angepasst. Im Vordergrund steht dabei die thematische Verbindung: „Als Beispiel nehmen wir mal das Lied ‚Herr Vogelscheuche‘. Für dieses Lied könnte die Lehrerin z. B. als Unterthema ‚Herbstfeld fühlen‘ und als Thema für das Erzählen ‚Das Ernten auf dem Herbstfeld‘ nennen. Damit die Kinder dann die Vorstellung über das Herbstfeld möglichst gut verstehen können, werden dazu verschiedene Aktivitäten vorbereitet wie z. B. Erzählen, Lied,

Märchen, Märchentheater, Kindergedichte, Körperbewegung usw.“ (Frau Lee, Z. 95-100) Zur Körperaktivität führt Frau Lee ein Beispiel zu demselben Thema an. Sie legt hierbei großen Wert auf freien kreativen Ausdruck: „Wenn wir wieder das Lied ‚Herr Vogelscheuche‘ als Beispiel nehmen: Die Kinder werden dann darüber nachdenken, was für eine Funktion die Vogelscheuche hat und danach selbst die Vogelscheuche körperlich darstellen, wobei sie sich am besten vorstellen sollten, sie wären selber Vogelscheuchen.“ (Frau Lee, Z. 104-107)

Zu den eigenen Programmpunkten der Einrichtung gehören Orff-Instrumentarium und Musicplus. Beide Musikangebote werden von externen Lehrkräften durchgeführt. Das Orff-Instrumentarium wurde für die Vermittlung des praktischen Umgangs mit dem Orff-Schulwerk entwickelt und kann zu einer elementaren Musikübung wie z. B. Rhythmik beitragen. Musicplus ist ein spezielles Musikangebot, „wobei die Kinder klassische Musik selber erleben und genießen können.“ (Frau Lee, Z. 132f.) Das Ziel ist, Kinder an klassische Musik heranzuführen.

Es gibt nach Frau Lee weitere wichtige Elemente für die musikalische Arbeit:

- Musikhören;
- Instrumentalspiel und Musiktheorie;
- Traditionelle koreanische Musik.

Es gibt in Frau Lees Einrichtung keine Vorführungen für die Eltern, „weil die Kinder dann während der Vorbereitungsphase immer wieder das Gleiche mechanisch wiederholen müssten“ (Frau Lee, Z. 168f.). Es wird allerdings musiziert, falls die Eltern gelegentlich eingeladen werden. Die Lieder werden dafür nicht extra eingeübt oder vorbereitet. Freiwilligkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder werden unterstrichen.

Die musikalischen Angebote werden in der Einrichtung nach Alter differenziert. Schwierigkeitsgrad und Länge sind wesentliche Faktoren für die Lieder- und Werkauswahl. Beim Instrumentalspiel unterscheidet sich auch die Zielsetzung etwas. Bei Dreijährigen steht das Erkunden der Instrumente im Vordergrund; Fünfjährige beginnen mit dem Erlernen der richtigen Spielweise: „Beim Instrumentalspiel z. B. könnte das Ziel der Fünfjährigen so

lauten: ‚wir können ein Instrument beherrschen‘ und das der Dreijährigen: ‚wir erkunden Instrumente‘.“ (Frau Lee, Z. 446f.)

Frau Lee hat eigene Erfahrungen sowohl mit altershomogenen als auch mit altersgemischten Klassen. Sie ist daher in der Lage, Vor- und Nachteile von beiden Klassenstrukturen einzuschätzen. Sie äußert mögliche Vorteile von altersgemischten Klassen: Ältere Kinder haben eine Vorbildfunktion gegenüber jüngeren Kindern. Dabei kann auch das Selbstbewusstsein bei den Älteren gestärkt werden. Als Nachteil für die altersgemischte Klasse führt sie an, „dass sich manche Kinder auch langweilen, die kein Interesse an der Musik haben. Es ist aber wegen des Altersunterschieds auch schwer, eine gemeinsame Methode zu finden, die alle Kinder gleich motiviert und jedem Kind gut angepasst ist“ (Frau Lee, Z. 439-442). Altershomogene Klassen werden von Frau Lee daher bevorzugt. Bei Gleichaltrigen ist der Unterschied zwischen den Kindern relativ klein, während es für altersgemischte Klassen verschiedene Entwicklungsstände gebe, was die Umsetzung von didaktischen Zielsetzungen erschwere: „Der Vorteil der altershomogenen Klasse ist, dass der Lehrer ganz genau und einfach das jeweilige Niveau bestimmen kann und es relativ leicht ist, dieses Ziel didaktisch zu verwirklichen.“ (Frau Lee, Z. 435-437)

An speziellen Montessori-Materialien für die Hörerziehung sind Geräuschdosen vorhanden. Diese werden jedoch wenig verwendet:

Diese Montessori-Materialien werden aber bei uns weniger verwendet, auch nicht bei den Aktivitäten in Groß- oder Kleingruppen, wo die Musikerziehung häufig im Mittelpunkt steht. Kinder interessieren sich weniger dafür und wir, die Lehrer, wissen auch nicht genau, wie man diese verwenden sollte. (Frau Lee, Z. 397-400)

### **2.2.2.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Klavierspiel und Musikerziehung für Kleinkinder hatten als Pflichtfächer ihren Stellenwert in Frau Lees Lehrerausbildung. Beide Fächer wurden ein Semester lang durchgeführt. Frau Lee besuchte verschiedene Fortbildungsprogramme zu Themen wie Umsetzung der Musikerziehung in der Praxis und Vermittlung mit Musikinstrumenten.



Ihre persönliche musikalische Schulung setzte jedoch lange vor ihrer Berufsausbildung ein. Bereits mit sechs Jahren erhielt sie ihren ersten Klavierunterricht und erwarb sich seither gute Grundlagen im Notenlesen und Klavierspiel. Sie war außerdem als Klavierbegleiterin in einer Kirche und in einem Chor tätig.

Frau Lee verwendet das Klavier und ihre eigene Stimme, wenn sie ein neues Lied einführt. Der Klang der Stimme kann dabei zur Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder beitragen. Das Klavier ist das am häufigsten verwendete Musikinstrument bei der Liedführung. Die Klavierbegleitung ermöglicht den Kindern, Lieder zu verstehen und das Vor- und Nachspiel zu erleben. Frau Lee unterstreicht die Wichtigkeit individueller musikalischer Fähigkeiten der Lehrkräfte für die Musikerziehung: „Es besteht in musikalischer Hinsicht ein ziemlich großer Unterschied, je nachdem, ob der Lehrer ein Instrument beherrscht oder nicht. Wir bringen Kindern zwar kein Klavier in der Einrichtung bei, aber die musikalische Fähigkeit des Lehrers nimmt bestimmt einen sehr großen Einfluss auf die Musikerziehung.“ (Frau Lee, Z. 304-307) Sie bevorzugt solche unmittelbaren Klänge in der Musikerziehung für Kleinkinder. Sie übt Kritik am Einsatz technischer Geräte und begründet dies mit der mangelnden Flexibilität: „Wenn der Lehrer die Melodie selbst auf dem Klavier spielt oder mit der eigenen Stimme singt, kann er den ganzen Lernweg kontrollieren, je nach dem, wie schnell die Kinder mitkommen, also eigentlich egal ob langsam oder schnell. Aber mit dem Computer geht es doch nicht. Auch wenn die Kinder nicht genug mit verfolgen können, läuft die Musik einfach weiter.“ (Frau Lee, Z. 223-227)

Frau Lee sieht das Singen als wichtigstes Feld der musikalischen Arbeit an, da es eine besondere Bedeutung in emotionaler Hinsicht habe: „[Singen] ist ein Ausdruck, besonders bei Kleinkindern [...]“ (Frau Lee, Z. 237) Die Einführung von Liedern erfolgt bei Frau Lee in verschiedenen Schritten. Zunächst singt sie das Lied mit Tonnamen (Solmisationssilben: Do Re Mi etc.) vor. Die Kinder können sich einhören und summen schließlich die Melodie nach. Dann liest sie den Text vor. Sodann wendet man sich wieder der Melodie zu, die Frau Lee z. B. auch auf dem Klavier vorträgt.

Beim Singen wird nach Frau Lee die Bedeutung der Liedtexte sehr betont. Das Ziel ist, dass die Kinder die Texte verstehen können, indem man sie vorliest und erklärt. Geeignete Lieder für Kinder haben nach Frau Lee kein abstraktes Thema, sondern sind Bestandteil der

konkreten, alltäglichen Lebenswelt: „Als ich mal Kindern z. B. die Lieder ‚Injeolmi‘<sup>41</sup> und ‚Chonggak-Kimchi‘<sup>42</sup> beigebracht habe, habe ich ihnen die Bedeutung der Texte erklärt und sie selbst die Melodien in sich aufnehmen lassen. So haben die Kinder dann die Lieder mit viel Freude gesungen und sogar dazu getanzt (lacht).“ (Frau Lee, Z. 293-296) An traditionelle koreanische Musik werden die Kinder dadurch herangeführt, dass sie häufig mündlich überlieferte Kinderlieder wie z. B. „Ganggangsullae“<sup>43</sup> oder „Zahlenspiel“ singen. Traditionelle Musik wird in der Einrichtung hauptsächlich im Rahmen des Themas „Unser Land - Korea“ behandelt.

Das Musikhören wird als zweitwichtigster Punkt und zugleich als am schwierigsten umsetzbarer Bereich betrachtet. Dabei sollte nach Frau Lee die Qualität und das Niveau der Musik berücksichtigt werden. Gute und wertvolle Musik wird selbstverständlich bevorzugt, während „schlechte Musik“ vermieden wird. Klassische Musikstücke seien demnach im Gegensatz zu Popmusik gut geeignet für die Musikerziehung: „[Die Kinder] sollen noch viel Musik hören, und zwar gute Musik. Manche Kinder hören viel Popmusik. Aber die Emotionen der Popmusik sind leider nichts für Kinder, denke ich. Sie passen nicht zusammen. Ich meine, Kinder sollen die Musik hören, die gut zu ihnen passt. Kinder, die gute Musik, z. B. Klassik hören, können sich viel mehr auf das Lernen konzentrieren.“ (Frau Lee, Z. 242-246) Beim Musikhören wird nach Frau Lee die Ergebnisorientierung aus der Lehrerperspektive vermieden, stattdessen wird das prozessorientierte Lernen aus der Perspektive von Kindern bevorzugt. Dabei spielt die einzelne Lehrkraft eine entscheidende Rolle: „Aber manche machen hier einen Fehler, indem sie immer wieder versuchen, die Kinder beim Musikhören zu einer festen Antwort zu führen, die sie als Lehrer für richtig halten, also mit einer Erwachsenenperspektive. Das Musikhören müsste aber eigentlich auf dem Niveau der Kinder erfolgen. Nicht, dass sie Kindern bloß gute Musik vorspielen und als Ergebnis ein Feedback von Kindern erwarten, sondern wir brauchen nur die Kinder zu

---

<sup>41</sup> Injeolmi ist eine Art koreanischer Reiskuchen.

<sup>42</sup> Chonggak-Kimchi ist eine koreanische Sauerkrautsorte.

<sup>43</sup> Ganggangsullae ist ein ritueller Tanz mit Gesang, der ursprünglich beim koreanischen Erntedankfest getanzt wurde.

verstehen.“ (Frau Lee, Z. 247-252) Aus ihrer Sicht gibt es zwei grundlegende Herausforderungen zu überwinden: Die eine betrifft die Werkauswahl. Die Lehrkräfte sollten auf ein kindgemäßes Niveau achten. Allgemeingültige Kriterien sind dafür jedoch nicht vorhanden: „[Die Kinder] hören viel Klassik in unserer Einrichtung. Umso besser, wenn ein Stück für Kinder vom Niveau her gut passt. Aber natürlich gibt es keinen wirklichen Unterschied z. B. zwischen Klassik für Kinder oder Klassik für Erwachsene und es ist auch nicht leicht, diese so zu unterscheiden.“ (Frau Lee, Z. 317-320) Die andere Herausforderung besteht in der kindlichen Motivation, die durch didaktisch-methodische Mittel angeregt werden kann: „Es ist zwar einfach, Musik zu hören, aber erstaunlicherweise ist das für Kleinkinder eine sehr schwierige Sache. Denn sie wollen immer wieder selbst etwas ausdrücken und nicht einfach so zuhören. [...] Am besten sollten die Lehrer über Didaktik und Methodik des Musikhörens noch nachforschen.“ (Frau Lee, Z. 321-325)

Das Instrumentalspiel wird als weiterer wichtiger Punkt angesehen und fördert das Rhythmusgefühl der Kinder: „Neben Klängen und Tönen können die Kinder durch das Instrumentalspiel verschiedene Rhythmen und rhythmische Abläufe erkunden und erleben.“ (Frau Lee, Z. 254f.) Die Kinder lernen mit Musikinstrumenten wie z. B. Xylofon, Tamburin und Triangel umzugehen. Das Instrumentalspiel fokussiert sich in der Einrichtung nicht auf die Vermittlung der Spieltechnik und die Bildung von Ensemble-Strukturen, sondern es wird eher als Mittel zur Liedbegleitung eingesetzt: „Es gibt z. B. ein Lied, das heißt ‚leise hereingeschlichen‘. ‚Blätter, Blätter spielen platsch, platsch, platsch, platsch‘ (K singt). Man schüttelt das Tamburin nur bei platsch, platsch. Das ist also eine Methode, die das Lied bzw. das Singen durch Instrumente noch lustiger oder freudiger macht.“ (Frau Lee, Z. 264-267) Beim Instrumentalspiel wird außerdem die Musiktheorie wie z. B. Noten und Takte häufig eingeführt, die den Kindern spielerisch beigebracht werden.

### **2.2.2.3 Ziele und Auswirkungen**

Durch die Musikerziehung wird nach Frau Lee den Kindern Freude und Spaß an der eigenen Stimme und an der eigenen Körperbewegung zur Musik vermittelt. Im Vordergrund steht auch hier die Lebensfreude durch Musik als eine alltägliche Ausdrucksform:

Mein persönliches Ziel wäre, dass die Kinder Freude haben und etwas frei ausdrücken können [...] Am wichtigsten ist, dass Kinder gerne singen, beim Singen viel Freude und Spaß haben und sich mit dem Körper frei ausdrücken können. (Frau Lee, Z. 349-360)

Daneben gibt es nach Frau Lee wiederum positive Nebeneffekte. Musik wird als Mittel eingesetzt, um zu beruhigen sowie um Lernmotivation und Konzentration zu fördern. Sie überträgt dies auf die gesamte Entwicklung der Kinder:

Daher können sich Kinder, die vor allem immer wieder gute Musik gehört haben, frei ausdrücken und sind auch emotional eher beruhigter. Außerdem kann gute Musik positive Einflüsse auf die Lernmotivation der Kinder haben, wenn sie etwas Neues lernen. (Frau Lee, Z. 502-505)

## 2.2.3 Fallbeispiel: Frau Park

Frau Park ist eine 51-jährige Kindergartenlehrerin, die in Südkorea ein zwei- bzw. dreijähriges Fachhochschulstudium im Fach Kleinkindpädagogik sowie ein vierjähriges Bachelorstudium im Fach Sozialpädagogik<sup>44</sup> abschloss. Sie absolvierte zusätzlich noch eine zweijährige Waldorflehrerausbildung. Sie übt ihren Beruf seit 18 Jahren aus und arbeitet seit zehn Jahren in einem Waldorfkindergarten. In der von einem Erzieherrat geleiteten Einrichtung füllt sie derzeit formell die Direktorenstelle aus.

### 2.2.3.1 Die musikalische Arbeit im Kindergarten

Für die musikalische Arbeit im Kindergarten arbeitet Frau Park im Rahmen der Waldorfpädagogik: „[Ich] arbeite nach dem Musikkonzept von Steiner.“ (Transkription des Interviews mit Frau Park, Z. 355) Als wesentliche didaktische Ansätze der Waldorfpädagogik stellt Frau Park Vorbild und Nachahmung sowie Rhythmus und Wiederholung heraus.

Vorbild und Nachahmung bilden das Grundprinzip. Die Kinder richten sich nach dem Verhalten der Lehrkraft. Ihre Verhaltensweisen nehmen einen positiven oder negativen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Kinder: „[Es] ist am wichtigsten, den Kindern ein Vorbild zu sein, weswegen wir, die Lehrer, uns ganz vorsichtig verhalten müssten.“ (Frau Park, Z. 61f.) Die Lehrkraft besitzt dabei eine allgemeine Vorbildfunktion und prägt ein bestimmtes Rollenbild. Dies wirkt sich auf den eigentlichen Lernprozess der Kinder aus. Auch im Bereich der musikalischen Arbeit betont Frau Park Nachahmung durch das Beobachtungslernen der Kinder. Dabei wird kein Zwang ausgeübt: „Ich habe [den Kindern] keine Spieltechnik beigebracht, trotzdem sehen und hören sie mich Instrumente spielen, und dann imitieren sie es.“ (Frau Park, Z. 373f.)

Rhythmus und Wiederholung im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf sind ebenfalls von großer Bedeutung für das Lernen. Feste Rhythmen ermöglichen es den Kindern, Regeln und

---

<sup>44</sup> Im Gegensatz zu Deutschland, wo das Fach in die Erziehungswissenschaften eingegliedert ist, ist Sozialpädagogik in Südkorea ein eigener Fachbereich (social welfare).

Sicherheit zu erfahren: „Kinder wiederholen jeden Tag bestimmte Aktivitäten immer zu derselben Uhrzeit, das nennen wir ‚das Rhythmusleben‘ oder ‚im Rhythmus leben‘.“ (Frau Park, Z. 127f.) Des Weiteren können die Kinder den Rhythmus der Natur und des Lebens durch immer wiederkehrende Aktivitäten erleben und erkennen sowie einen eigenen Rhythmus finden und entwickeln. Dabei spielt Musik in der Einrichtung eine besondere Rolle als Orientierungs- und Strukturierungshilfe bei Aktivitäten mit den Kindern. Das Singen wird z. B. als Ritual zum Aufräumen der Spielzeuge genutzt: „Solche Rituale sind dafür gedacht, dass die Kinder sich auf dem Moment, in dem etwas Neues passiert, vorbereiten können. Also, dass die Kinder den Wechsel von einer zur anderen Aktivität selbst erkennen können. Wenn man z. B. anfängt ein Lied zu singen, bevor man die Spielzeuge aufräumt: Die Kinder merken, dass es Zeit zum Aufräumen ist.“ (Frau Park, Z. 132-135)

Musik wird in den Alltag der Kinder integriert. So wird morgens der Tag mit einem Lied begrüßt. Eine gesonderte Musikstunde findet in der Einrichtung jedoch nicht statt:

In unserer Einrichtung ist die Musik wie ein Ritual. Wir singen z. B. immer vor dem ganzen Tagesablauf ein Lied, wie eine Morgenzeremonie. Genauso auch vor dem Essen. Wir singen ein Danklied. (Frau Park, Z. 113-115)

Zu den täglichen Musikangeboten gehören die gesungenen Lieder sowie Rhythmuserfahrungen, die durch Regelmäßigkeit, also Routine in der Einrichtung fest verankert sind. Rhythmuserfahrungen wie Reigenspiel und Eurythmie sind wesentliche Bestandteile innerhalb des Rahmenkonzeptes. Reigen und Eurythmie sind Sonderfälle, da hierbei die Musik nicht nur begleitend eingesetzt wird. Das Reigenspiel ist Kreisbewegung oder Kreistanz in der Musik oder in Worten, d. h. es besteht aus Gedichten, Liedern und Bewegungen. Es wird durch interne Lehrkräfte in der Einrichtung täglich durchgeführt. Jeder Reigen hat ein festes Thema wie z. B. Jahreszeiten:

In der Einrichtung machen wir immer einen Jahresplan, der alle vier Jahreszeiten und den Sonnenkalender berücksichtigt. [...] Während der Erntezeit mähen wir im Reigen z. B. das Getreide mit einer Sichel, oder machen an der Wintersonnenwende Reiskuchen für die Rote-Bohnen-Suppe. (Frau Park, Z. 152-156)

Eurythmie ist im Waldorf-Konzept ein wichtiger Bestandteil der musikalischen Aktivitäten und wird normalerweise durch eine ausgebildete Eurythmistin durchgeführt. Da in Frau Parks

Einrichtung jedoch keine entsprechende Lehrkraft existiert, wird diese rhythmische Bewegungskunst zurzeit nicht vermittelt.

Es gibt nach Frau Park weitere Elemente für die musikalische Arbeit:

- Instrumentalspiel;
- kleine Vorspiele;
- Marionettenspiele;
- traditionelle koreanische Musik.

Beim Instrumentalspiel wird die Freiwilligkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder betont. Frau Park legt hierbei großen Wert darauf, dass die Kinder die Instrumente wie z. B. Xylofon, Kinderharfe sowie Klangstäbe frei erkunden und dabei verschiedene Klänge, Töne sowie Geräusche erleben:

Die Instrumente, die in jeder Klasse bei uns vorhanden sind, werden von Kindern während des Spielens freiwillig gespielt. Aber es gibt keine besondere Musikstunde, in der die Kinder Instrumente lernen. (Frau Park, Z. 171-173)

Die Kinder musizieren für sich in der jeweiligen Klasse und geben kleine Vorspiele für die Eltern bei regulären Festen in der Einrichtung, wie z. B. an Weihnachten und der Wintersonnenwende oder bei besonderen Anlässen. Die Lieder und Reigen werden dafür nicht extra eingeübt oder vorbereitet.

Frau Parks Einrichtung bietet keine Besuche von Kindermusicals an, stattdessen werden Marionettenspiele als kindgemäße Form veranstaltet, um die Gefahr der Konfrontation mit unpassenden Reizen oder Reizüberflutung zu vermeiden. Kinder sollten vor aufregenden Klängen geschützt werden: „Ja, an einem besonderen Tag, z. B. am Kindertag machen wir Marionettenspiele. [...] Kinder sollen sich am besten nicht aufregen. [...] Aber durch die Musicals in Konzertsälen können sie aufgeregt werden, daher verzichten wir auf solche Veranstaltungen.“ (Frau Park, Z. 198-202) Als Folge der unpassenden Reize werden die Kinder nach Frau Park nervös und unkonzentriert. Durch Reizentzug wird der normale Zustand wiederhergestellt, im Sinne einer Heilung: „Auch die Kinder, die schon aufregende

Erfahrungen durch Medien haben, sind zwar am Anfang etwas unruhig, aber können sich später wieder konzentrieren.“ (Frau Park, Z. 218f.)

Von technischen Geräten abgespielte Musik wird in der Einrichtung weniger geschätzt. Solche Geräte wie z. B. CD und Fernseher werden daher nicht genutzt, sondern natürliche Materialien bevorzugt: „Künstliche, unechte Klänge werden vermieden und natürliche, echte Klänge bevorzugt [...]“ (Frau Park, Z. 359f.)

Frau Park hat eigene Erfahrungen sowohl mit altershomogenen als auch mit altersgemischten Klassen. Sie ist daher in der Lage, Vor- und Nachteile von beiden Klassenstrukturen einzuschätzen. Bei den altershomogenen Klassen sieht sie Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Kindern. Während die Klassenführung bei den Fünfjährigen gut funktioniert, seien die Lehrkräfte bei den Zweijährigen oft überfordert. Außerdem bestehe noch ein genereller Nachteil durch die Konkurrenz bei Gleichaltrigen. Frau Park äußert mögliche Vorteile von altersgemischten Klassen, indem sie diese mit der Familien- oder Geschwisterstruktur vergleicht: Die soziale Kompetenz der Kinder werde gestärkt. Bei den Älteren würden Führungskompetenz und Verantwortungsbewusstsein gefördert, bei den Jüngeren das Lernen an Vorbildern. Dabei könnten ältere Kinder in vielen Situationen auch für die Lehrkräfte eine wertvolle Hilfestellung sein. Bei Musikangeboten wie z. B. Reigenspiel wird zurzeit in ihrer Einrichtung nach Alter getrennt. Altersgemischte Klassen werden jedoch von Frau Park bevorzugt:

In unserer Einrichtung hatten wir alle gemeinsam das Reigenspiel, als wir altersgemischte Klassen von Zwei- bis Fünfjährigen hatten. [...] Aber jeder versteht es ganz anders, je nach dem Alter. [...] Die Zweijährigen z. B. machen die Bewegungen bloß nach, ohne etwas vom Reigenspiel verstanden zu haben. Erst später erkennen sie den Sinn etwas besser. Jeder versteht genau so viel, wie er selber ist. Daher haben wir bisher alle zusammen das Reigenspiel gemacht. Die Kinder akzeptieren einfach nur so viel, wie sie können, obwohl sie alle gemeinsam den gleichen Unterricht bekommen. (Frau Park, Z. 394-400)



### **2.2.3.2 Musikalische Fachkompetenz und Schwerpunkte des pädagogischen Personals**

Klavierspiel hatte als Pflichtfach einen hohen Stellenwert in Frau Parks Lehrerausbildung. Sie besuchte bisher keine Fortbildungsprogramme im musikpädagogischen Bereich. Neben Didaktik und Methodik in der Musikerziehung für Kleinkinder betont Frau Park die Bedeutung der musikalischen Kompetenz und der praktischen Umsetzung der einzelnen Lehrkraft:

Die Lehrerausbildung ist doch zugleich eine Vorbereitungsphase. Es ist zwar in der Musikerziehung sehr wichtig, Didaktik und Methodik zu lernen, aber ich dachte, dass man zunächst als Lehrer genügend über musikalische Fähigkeiten verfügen muss. Deswegen habe ich auch ganz fleißig Klavier geübt und Kinderlieder gelernt. (Frau Park, Z. 82-85)

Frau Park erlernte das Klavierspiel in ihrer Ausbildung und festigte theoretische Grundlagen wie z. B. Notenlesen. Sie erhielt außerdem privaten Gesangsunterricht bei einer Sängerin und war an einem Studentenclub für Kinderlieder beteiligt. Sie hat langjährige Gesangserfahrung durch das Mitsingen im Kirchenchor.

Während sie das Klavier in ihrer täglichen Arbeit nicht verwendet, benutzt sie ihre eigene Stimme, wenn sie ein neues Lied einführt. Sie bevorzugt natürliche Reize und Klänge in der Musikerziehung für Kleinkinder und sieht die menschliche Stimme als besonders natürlich und kindgerecht an. Sie zieht daraus Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Kinder:

In unserer Einrichtung ist kein Klavier vorhanden. Der Klavierklang ist eher mechanisch als natürlich [...] Für die Kinder ist die echte Stimme am wichtigsten, finde ich. Auch wenn ein Lehrer nicht gut singen kann, fühlen sich Kinder am wohlsten, wenn sie die eigene Stimme des Lehrers hören [...] (Frau Park, Z. 256-260)

Frau Park betrachtet Singen als wichtigsten Bereich der musikalischen Arbeit, da es sich direkt mit dem Ausdruck von Emotionen verbindet. Emphatisch setzt sie den Gesang mit dem Leben gleich: „[Singen] ist das Leben selbst.“ (Frau Park, Z. 292) Gesang ist überall möglich und kann in jeder Situation gut umgesetzt werden: „[Die Musik] durchdringt den ganzen Alltag, indem Kinder die zu der jeweiligen Situation passenden Lieder singen.“ (Frau Park, Z. 125-127) Singen wird den Kindern durch informelles Lernen vermittelt. Im Mittelpunkt steht Regelmäßigkeit und Freiwilligkeit. Die Lehrkräfte sind sich dabei ihrer Vorbildfunktion

gegenüber den Kindern bewusst: „Wir bringen den Kindern nicht speziell Texte oder Melodien bei, wenn wir ein neues Lied einführen. Wenn der Lehrer ein Lied vorsingt, singen auch die Kinder es nach. Das wird nur täglich wiederholt, sodass wir keine besondere Musikstunde benötigen.“ (Frau Park, Z. 142-144)

Frau Park sieht Musiktheorie und traditionelle koreanische Musik als am schwierigsten umsetzbare Bereiche an. Musiktheorie wird in ihrer Einrichtung nicht vermittelt. An traditionelle Musik werden die Kinder dadurch herangeführt, dass sie Volkslieder sowie mündlich überlieferte Kinderlieder häufig singen. Sie versucht, die Bevorzugung von diesen Musikstücken zu begründen:

Bei mündlich überlieferten Kinderliedern oder Volksliedern wie z. B. Ganggangsullae haben [die Kinder] deutlich mehr Freude. [...] Ich denke, diese Lieder passen einfach zu unserer Mentalität. Vielmehr wegen der traditionellen Melodie, als des Textes. Diese Pentatonik.. (Frau Park, Z. 500-505)

### **2.2.3.3 Ziele und Auswirkungen**

Frau Park unterstreicht die Rolle der Musik als Gegenstand der Erfahrung. Im Vordergrund steht das Musikerlebnis als Lebensfreude und Glück. Musik ist ein wesentliches und wertvolles Ausdrucksmittel, das mit der Freiheit eng verknüpft ist:

Musik soll einfach durch das ganze Leben durchfließen, denke ich. [...] Es ist wichtig für mich, dass [die Kinder] Freude und Spaß am Singen und Instrumentalspiel haben und ihre eigenen Gedanken bzw. Emotionen ungehemmt ausdrücken können. (Frau Park, Z. 332-335)

Auch Frau Park setzt daneben Musik als Mittel zur Beruhigung ein: „Neben Singen oder Instrumentalspiel kann man Kinder auch Musik hören lassen. Wenn sie z. B. vor dem Einschlafen ruhige Musik hören, werden dadurch auch die Kinder selbst ruhiger.“ (Frau Park, Z. 335-337)

Musik fördert zudem die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit. Kinder erlernen dadurch Sozialkompetenz. Musik kann nach Frau Park zur Erzeugung eines gemeinsamen Empfindens für die Lehrer-Kind-Beziehung beitragen: „Singen ist ein wichtiges Medium, das emotionale Zuneigung zwischen Lehrern und Kindern auslöst.“ (Frau Park, Z. 287f.) Des

Weiteren wird Musik als Kommunikationsmittel eingesetzt. Dabei können Toleranz und Akzeptanz gefördert werden: „Durch Singen können Lehrer und Kinder sich kennenlernen, verständigen und auch dabei lernen, die Persönlichkeit des anderen gegenseitig zu respektieren.“ (Frau Park, Z. 348f.)

### 3. Vergleich der Fälle

#### 3.1 Die musikalische Arbeit im Rahmen der pädagogischen Konzeptionen

Von den ausgewählten Kindergärten repräsentieren die öffentlichen jeweils die pädagogische und musikpädagogische Konzeption ihres Landes. Der deutsche Kindergarten arbeitet nach dem Situationsansatz im Rahmen des Orientierungsplans in Baden-Württemberg. Die musikalische Arbeit findet überwiegend im Morgenkreis unter Verwendung der Methoden von Carl Orff, insbesondere Rhythmik und Klanggeschichten mit Orff-Instrumentarium statt. Daneben werden auch häufig Lieder gesungen. Die Gruppenstruktur ist altersgemischt und orientiert sich am sozialen Lernen. Der Fokus liegt auf dem gemeinsamen Musizieren.

Im koreanischen Kindergarten findet die Musikerziehung im Rahmen des dortigen Kindergartencurriculums als Teil des Bildungsbereichs „Erfahrungen mit Kunst und dem musischen Bereich“ hauptsächlich in Aktivitäten in Groß- und Kleingruppen statt. Dazu gehören Liedersingen, Instrumentalspiel, Musikhören, Körperaktivitäten, Improvisation und traditionelle koreanische Musik. Die Klassenstruktur ist altershomogen und orientiert sich daran, den Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen. Insbesondere zielgerichtete Aktivitäten fügen sich gut in diese Form ein.

In den ausgewählten Montessori-Einrichtungen wird zwischen angeleiteten Angeboten und Freiarbeit mit Montessori-Materialien unterschieden. Die angeleiteten Angebote entsprechen dabei jeweils in etwa dem Bildungsprogramm der öffentlichen Einrichtungen.<sup>45</sup> Dem Morgenkreis im deutschen Kindergarten mit Rhythmik und Klanggeschichten stehen im koreanischen Kindergarten angeleitete Aktivitäten in Groß- und Kleingruppen gegenüber. Im Mittelpunkt von Montessoris Musikdidaktik steht die Freiarbeit mit Sinnesmaterialien wie Geräuschkästen und Glocken:

Geräuschkästen sind doch für die Entwicklung des Gehörsinnes bei Kleinkindern. Sie helfen

---

<sup>45</sup> Ergänzt werden sie durch das Montessori-Angebot des Gehens auf der Linie.

ihnen dabei, Geräusche wahrzunehmen und zu unterscheiden. [...] Auch die Glocken sind musikalische Materialien, die nicht nur das Gehör, sondern auch die Tonempfindung der Kleinkinder effektiv entwickeln, indem die Kinder verschiedene Tonhöhen erleben. (Transkription des Interviews mit Frau Lee, Z. 389-393)

Diese Materialien sind für den eingeschränkten Zweck der Wahrnehmungsschulung, speziell Hörerziehung und -sensibilität konzipiert. Sie sind weniger für das gemeinsame Musizieren, sondern für die Einzelaktivität des Kindes in der Freiarbeit bestimmt und ermöglichen eine eigenständige Fehlerkontrolle: „Es ist ein Freiangebotsmaterial. [...] Also Schulung des Hörens, aber das ist auf ein Kind speziell.“ (Frau Fischer, Z. 229f.) Allerdings liegt ein Problem der musikalischen Freiarbeitspraxis in der Räumlichkeit. Zur optimalen Förderung des Gehörsinnes würde man einen separaten Raum benötigen, um andere Aktivitäten nicht zu stören. Es gibt weitere Gründe dafür, dass Montessoris Musikdidaktik und -methodik in der Praxis eine eher geringe Rolle spielt. Kinder scheinen mehr daran interessiert zu sein, sich auszudrücken und Klang zu produzieren, als wahrzunehmen und zu lauschen. Die mangelnde Aus- und Fortbildung könnte schließlich ein weiterer Grund sein: „[Wir], die Lehrer, wissen auch nicht genau, wie man [die Materialien] verwenden sollte.“ (Frau Lee, Z. 400)

Bei den ausgewählten Waldorfkindergärten überwiegen die Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und Südkorea. In beiden Ländern findet die musikalische Aktivität im Rahmen des Waldorfkonzeptes statt. Die angeleiteten Angebote wie Eurythmie und Reigen hängen nicht vom Bildungsprogramm der öffentlichen Einrichtungen ab, sondern stehen für sich. Häufig werden pentatonische Lieder (traditionelle Volks- und Kinderlieder) eingesetzt, um die innere Ruhe und seelisch-körperliche Entwicklung des Kindes zu fördern: „[Wir achten schon darauf], dass wir viele pentatonische Lieder auch drinnen haben, weil die einfach eine Kinderseele ins Schwingen bringen [können].“ (Frau Müller, Z. 401f.) Neben der menschlichen Stimme werden die pentatonischen Kinderharfen und Kinderleiern bevorzugt, da mechanische Instrumente vermieden und natürliche Klänge bevorzugt werden.

### **3.2 Professionalität des pädagogischen Personals**

Die Professionalität des pädagogischen Personals gilt als Basis für die Qualität der

pädagogischen Arbeit in den Kindergärten. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach der Aus- und Fortbildung in den Interviews behandelt, da die pädagogische Professionalität unmittelbar mit der Qualifikation der Lehr- und Fachkräfte sowie dem Inhalt und Niveau der Ausbildung verknüpft ist. In Bezug auf die Ausbildung ist festzuhalten, dass die pädagogischen Fachkräfte in Deutschland eine fachschulische Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert haben (Fachschulabschluss), während die koreanischen Lehrkräfte eine akademische Ausbildung zur Kindergartenlehrerin abgeschlossen haben (Studienfach ‚Kleinkindpädagogik‘, Hochschulabschluss).<sup>46</sup>

Neben individuellen Fähigkeiten und Interessen wird die musikalische und musikpädagogische Qualifikation vor allem durch eine im Laufe der beruflichen Aus- und Fortbildung erworbene Wissens- und Handlungsbasis fundiert und weiterentwickelt. Einige der pädagogischen Fachkräfte konnten während ihrer Ausbildung diesbezüglich durchaus positive Erfahrungen sammeln.

Frau Fischer äußert sich insbesondere positiv über ihre Erzieherausbildung in der ehemaligen DDR, mit der sie ein gutes Fundament für ihre Musikerziehung gelegt habe:

Also bei mir persönlich hat [Musik] einen großen Stellenwert gehabt. [...] Musik ist ein parallel gestellter Wert gewesen damals wie Sport, Naturerziehung, Mathematikerziehung und so. [...] Also ich komme ja aus der DDR ursprünglich. Und da war das ein ganz gleichmäßiger Baustein eigentlich. Und von daher habe ich auch ein gutes Fundament bei der Musikerziehung. (Frau Fischer, Z. 114-118)

Folgende Fächer befassen sich in Deutschland schwerpunktmäßig mit Musikerziehung: Rhythmik, Musik und (im Fall von Frau Fischer) Gitarrenspiel. Rhythmik wird in einem separaten Fach behandelt, das Fach Musik umfasst alle sonstigen Inhaltsbereiche.

Frau Park sieht die Lehrerausbildung als eine Vorbereitungszeit an, musikalische und musikpädagogische Fachkompetenz zu erwerben. Klavierspiel und Musikerziehung für

---

<sup>46</sup> Die koreanischen Lehrkräfte waren hochqualifiziert mit Bachelorabschluss. Frau Kim und Frau Lee machten zudem zur Zeit des Interviews ein berufsbegleitendes Masterstudium.

Kleinkinder haben als Pflichtfächer einen hohen Stellenwert in Südkorea. Das Klavierspiel, sowohl begleitend als auch solistisch, wurde nach Frau Kim von Professoren individuell unterrichtet. Die koreanischen Lehrkräfte betonen neben der praktischen Umsetzung die Wichtigkeit der musikalischen Kompetenz für die Qualität der Musikerziehung. Ihre persönlichen Fähigkeiten im Klavierspiel schätzen Frau Kim und Frau Lee positiv ein. Das Klavier wird von Frau Lee als ein zentrales Hilfsmittel für ihre musikalische Arbeit betrachtet: „Also dank dem Klavier bin ich einfach ganz gut bei der Liedeinführung, denke ich [...]“ (Frau Lee, Z. 303f.)

Die pädagogische Professionalität erfordert einen Prozess des langfristigen oder lebenslangen Lernens. Die grundlegenden Lernprozesse werden in und durch Fortbildungen unterstützt und angeregt. Die Fortbildungsprogramme umfassen verschiedene musikalische und musikpädagogische Inhaltsbereiche, die mit Theorie und Praxis in den Kindergärten zusammenhängen.

Rhythmik bildet in Deutschland einen Schwerpunkt bei den Fortbildungen. Die Fortbildung zur Rhythmik war nach Frau Bauer sehr hilfreich und gewinnbringend:

Es ist manchmal schwierig, nur so Rhythmikangebote oder so etwas zu haben. [...] Man kann es als Angebot machen, aber im Alltag ist es manchmal ein bisschen schwieriger, das einzubinden. Jetzt nach dieser Fortbildung ist es mir viel bewusster geworden, dass ja eigentlich jeder einen Rhythmus hat. (Frau Bauer, Z. 372-375)

Die institutionellen Fortbildungskurse in Südkorea werden vom ‚Office of Education‘ angeboten und von Musikpädagogen oder Professoren durchgeführt. Frau Kim hebt den großen Bedarf für die Fortbildung hervor und äußert den Wunsch nach mehr Unterstützung und Anregung:

[Die Wichtigkeit der traditionellen koreanischen Musik] ist in der Musikerziehung zwar viel größer geworden, aber dafür sind die Lehrer noch nicht richtig vorbereitet. [...] Dieser Bereich braucht noch staatliche Unterstützungen, also hoffentlich werden in Zukunft mehr Lehrerfortbildungsprogramme angeboten [...] (Frau Kim, Z. 586-592)

An Fortbildungsprogrammen hatten zum Zeitpunkt des Interviews Frau Bauer, Frau Fischer, Frau Kim und Frau Lee teilgenommen, nicht jedoch Frau Müller und Frau Park (jeweils Waldorfkindergarten).

Bei der musikpädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte wird zunächst Wert auf den praktischen Umgang mit Kindern und Musik gelegt. Neben dieser Handlungskompetenz wird die Reflexions- und Kritikfähigkeit als ein wichtiges Element angesehen. Insbesondere die koreanischen Lehrkräfte benennen Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung, die durch verbesserte Musikdidaktik und -methodik zu überwinden wären. So setzt Frau Kim Musiktheorie bislang wenig ein, „aus der Sorge, dass [die Kinder] wegen diesem einen Bereich auch das Interesse an Musik verlieren würden. Wir, die Lehrer, brauchen auch gerade deswegen noch vielfältigere didaktisch-methodische Überlegungen in diesem Bereich“ (Frau Kim, Z. 303-306). Frau Lee sieht Herausforderungen im Bereich des kindlichen Musikhörens: „Am besten sollten die Lehrer über Didaktik und Methodik des Musikhörens noch nachforschen.“ (Frau Lee, Z. 324f.)

### **3.3 Ziele und Auswirkungen**

Nach der Bestimmung der Bildungsziele werden musikalische und musikpädagogische Inhalte sowie Didaktik und Methodik unterschieden. Auf die Frage, welche Ziele bei der musikalischen Arbeit verfolgt werden, geben die pädagogischen Fachkräfte sich ähnelnde Antworten. Sie streben hierbei in erster Linie die Vermittlung von Lebensfreude und Spaß durch Musikerleben an. In diesem Zusammenhang gilt die musikalische Aktivität als Erfahrungsbereich und orientiert sich eher am spielerischen Lernen. Die Musik wird als Empfindungs- und Ausdrucksmittel sehr betont und die emotionale Ebene besonders berücksichtigt. An erster Stelle stehen grundsätzlich die Stimme und der Körper als Instrumente des Kindes. Frau Müller hebt außerdem die Bedeutung der Musik als Alltagspraxis hervor.

Das Musikerleben kann sich schließlich auch in außermusikalischen Bereichen positiv auswirken: Das Sprachverständnis wird gefördert, soziales Lernen eingeübt und die motorisch-körperliche Bewegung geschult.

Musik ist mit der Sprache eng verknüpft. Nach Frau Bauer kann sie dem Kind helfen, Sprachprobleme zu bewältigen, die sich auf das gesamte Sozialverhalten auswirken.



Insbesondere beim Singen kann durch das Zusammenspiel von Text und Melodie das Sprachverständnis gefördert werden:

[Der] Text der Lieder ist im Grunde eine Art Sprache. [...] Ich denke, der Text hat schon einen gewissen Zusammenhang mit dem Menschenleben. Das Singen hat daher selbstverständlich einen Einfluss auf die Spracherziehung. Es gibt doch zahlreiche Lieder und Texte. Die Lieder helfen einem dabei, die Sprache bzw. den Text noch schöner und lyrischer darzustellen. (Frau Park, Z. 511-515)

Die Gehörschulung mit Montessori-Materialien kann nach Frau Fischer zur Vorbereitung der Sprachfähigkeit beitragen, da sie ein aufmerksames und genaues Hören der Kinder fördert. Andererseits erleichtern nach Frau Lee Fortschritte beim Lesenlernen den Kindern den Zugang zu neuen Liedern und tragen somit zur Freude am Singen bei.

Musik wird häufig als Mittel zur Kommunikation und Interaktion sowohl für die Kind-Kind- als auch für die Lehrer-Kind-Beziehung eingesetzt, um gegenseitiges Vertrauen und Verständnis zu fördern. Des Weiteren trägt Musik innerhalb der Gruppen und Klassen zum Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl bei.

Bei der musikalischen Arbeit werden auch motorisch-körperliche Fähigkeiten wie z. B. Reaktions- und Koordinationsfähigkeit gefördert und geschult.

Musik dient auch dem Wohlbefinden der Kinder und kann als Einschlafmusik verwendet werden: „[Es] gibt für die kleinere Ruhegruppe, also da wo die Kinder schlafen, da hören die Kinder so eine Meditationsmusik, was ganz still ist.“ (Frau Fischer, Z. 322f.)

Insgesamt wird Musik als wichtiges Element einer ganzheitlichen Förderung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung angesehen.

## **VI. Abschließende Reflexion der Ergebnisse und Ausblick**

Aus den geführten Interviews lassen sich Untersuchungsergebnisse ableiten, die jedoch nicht verallgemeinert werden können. Dabei werden neben Ähnlichkeiten deutliche Unterschiede festgestellt und mögliche Gründe dafür angeführt.

Bevor es um die wesentlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Südkorea geht, sind zunächst Gemeinsamkeiten festzuhalten, die in den Interviews deutlich werden. In beiden Ländern ist Musik als fester Bestandteil in den Kindergartenalltag integriert. Sie wird einerseits zur Unterstützung anderer Bildungsfelder verwendet. Andererseits bildet sie auch einen eigenen Schwerpunkt.

Die Interviewbefunde zeigen auch die doppelte Bedeutung der Musikerziehung. Die pädagogischen Fachkräfte streben bei der musikalischen Arbeit in erster Linie die Vermittlung von Lebensfreude und Spaß durch Musikerleben an. Zugleich kann sich dieses Erleben über Transfereffekte in außermusikalischen Bereichen positiv auswirken. Beide Aspekte werden den Interviews zufolge von den Fach- und Lehrkräften in beiden Ländern gleichermaßen wertgeschätzt.

### **1. Unterschiedliche ästhetische Traditionen**

Neben diesen Gemeinsamkeiten fallen wesentliche Unterschiede zwischen beiden Ländern auf. In Südkorea spielt außer dem Singen auch das Musikhören eine zentrale Rolle. Sowohl traditionelle koreanische Musik als auch westliche klassische Musik werden in der Frühpädagogik wertgeschätzt. Ein Grund kann in der historischen Ritus-Musik-Lehre liegen, in der Wert auf das Niveau der Musik gelegt und deutlich zwischen „guter“ und „schlechter“ Musik unterschieden wurde.<sup>47</sup> In Deutschland stehen hingegen Rhythmik und

---

<sup>47</sup> Die Ritus-Musik-Lehre geht von einer politisch-gesellschaftlichen Idee aus und betont die Gemeinschaft. Der Maßstab für eine gute Musik ist demnach, „gemeinschaftliches Genießen“ zu vermitteln und eine bessere Gestaltung der Gesellschaft zu fördern. Traditionell wurde dabei zwar die höfisch-klassische Musik insgesamt bevorzugt, daneben konnte aber auch die Musik des Volkes gepflegt werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der heutigen Musikpflege in Korea der Unterschied zwischen diesen beiden Formen, der höfisch-klassischen Musik und der Musik des Volkes, keine große Rolle mehr spielt. Beide

das Singen von Kinderliedern im Mittelpunkt. Klassische Musik spielt im Gegensatz zu Südkorea eine eher geringe Rolle. Dies hängt mit der „Lebensweltorientierung“ des Situationsansatzes zusammen, dessen sozialpädagogisches Konzept sich wiederum am sozialen Lernen orientiert.

Ein weiterer möglicher Faktor ist die Ausbildung des pädagogischen Personals, die in Deutschland auf diese „lebensweltorientierte“ Praxis abgestimmt ist, in Südkorea hingegen auf das Kindergartencurriculum mit musisch-ästhetischem Schwerpunkt.<sup>48</sup> Koreanische Lehrkräfte erhalten eine umfassende Ausbildung in klassischer Musik, bei der sie das Klavierspiel als Pflichtfach erlernen, während die Erzieherausbildung in Deutschland keinen eigenen Schwerpunkt ‚Klassische Musik‘ enthält und Klavierspiel nicht Teil der Ausbildung ist. Des Weiteren zeigen die Interviewbefunde, dass persönliche Hintergründe wie Fähigkeiten und Interessen ebenfalls einen Einfluss auf die Gestaltung der Musikerziehung nehmen. Hierbei scheint es jedoch, dass deutsche Fachkräfte keinen so großen Wert auf die Vermittlung der klassischen Musik legen und gewisse Schwierigkeiten haben, diese in der Praxis umzusetzen, auch wenn sie musikalisch qualifiziert und interessiert sind. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Deutschland die Musikerziehung sich eher auf das gemeinsame Musizieren fokussiert, während die individuelle Hörschulung eher in Südkorea verortet ist.

Mit Blick auf Deutschland stellt sich die Frage, warum die deutsche ästhetische Tradition und Friedrich Schillers ästhetische Theorie mit ihrer offensichtlichen Wertschätzung anspruchsvoller Kunstwerke sich in der pädagogischen Praxis so wenig niederschlagen und klassische Musik im Gegensatz zu Südkorea eine eher geringe Rolle spielt.<sup>49</sup> So grenzt der

---

werden aufgrund ihres historischen Charakters als traditionelle klassische Musik angesehen.

<sup>48</sup> Der koreanische Kindergarten legt seinen Schwerpunkt gleichermaßen auf die sinnliche Wahrnehmungserfahrung, wie auch auf Kunstwerke mit anerkanntem ästhetischen Wert und strebt danach, den ästhetischen Sinn vom Kindesalter an zu fördern. Dadurch soll der Grundstein für einen späteren Aufbau gelegt werden. Dies kommt im Kindergartencurriculum in den Zielen „Entdecken der Schönheit“ und „Erleben der Vielfalt der Künste“ zum Ausdruck.

<sup>49</sup> Dabei wäre es natürlich zu viel behauptet, dass die klassische Hochkulturpflege in Deutschland abgerissen sei. Sinnvoll wären weitere Studien über die musikalische Praxis vor der Einführung des Situationsansatzes sowie über die heutige Gestaltung der Musikerziehung in Schulen.

deutsche Pädagoge Gerd E. Schäfer den Bereich des Ästhetischen auf die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung ein. Ein traditionelles Kunstverständnis muss dabei nicht als Maßstab dienen:

Ästhetische Bildung meint also die Ordnung der sinnlichen Erfahrung durch biologische, kulturelle und lebensgeschichtlich erworbene, vielfach bildhafte Ordnungen, die nicht unbedingt Schönheits- oder Harmonievorstellungen folgen müssen. (Schäfer 2001, S. 8)

Tatsächlich lässt sich feststellen, dass klassische Musik bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine prominente kulturelle Rolle im Sinne eines bildungsbürgerlichen Wertekanons spielte. Dies scheint sich jedoch in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert zu haben. Hierfür kommen verschiedene Gründe in Betracht. So führte der soziale und kulturelle Wandel im Zuge der 68er-Bewegung zu einer allgemeinen Traditionsskepsis. Der Kultur- und Kunstbegriff war im sozialgesellschaftlichen Kontext neu zu definieren (vgl. Kissling-Koch 2008, S. 98f.). Die zunehmende Globalisierung des 21. Jahrhunderts dürfte diese Entwicklung noch verstärkt haben. Der hier angedeutete Zusammenhang wäre jedoch noch näher zu erforschen.

Es ist nicht verwunderlich, dass sich der Wertewandel auch in der pädagogischen Praxis der Kindergärten niederschlägt. Der erwähnte Situationsansatz und das soziale Lernen kommen hierfür als verstärkende Faktoren in Betracht. Dabei wird Musik eher als Mittel zur sozialen Interaktion und Kommunikation angesehen, nicht primär als ästhetisches Objekt. Die Erziehungs- und Bildungsangebote beziehen sich auf die reale Lebenssituation des einzelnen Kindes. Die Kinder können jede beliebige Musik, ob Bach oder Lady Gaga, von zu Hause mitbringen. Ob und inwieweit sie mit klassischer Musik in Berührung kommen, bleibt somit weitgehend dem Zufall überlassen und ist von dem privaten Erfahrungshintergrund von Kindern und ErzieherInnen abhängig. Zugleich wird populäre Musik, anders als in Südkorea, nicht ausgeschlossen. In dieser Praxis könnte man durchaus Anklänge an die ästhetische Theorie von John Dewey erkennen, auch wenn dies in den bildungstheoretischen Diskursen in Deutschland bislang kaum reflektiert zu sein scheint. Sinnvoll wäre an dieser Stelle ein Vergleich der deutschen mit der US-amerikanischen Praxis, da die pädagogischen Konzeptionen der dortigen Kindergärten nicht nur von Friedrich Fröbel, sondern auch von Dewey beeinflusst wurden (vgl. Amos 1996, S. 589).

## 2. Montessori- und Waldorfkindergärten

Die öffentlichen Kindergärten in Deutschland und Südkorea repräsentieren also jeweils eigene nationale Bildungskulturen, die in ihrer Totalität nur bedingt vergleichbar sind. Demgegenüber sind Montessori- und Waldorfkindergärten international verbreitete Konzepte, die aufgrund ihrer spezifischen Form als „tertium comparationis“ dienen können. Einzelne Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Ländern treten deutlich zutage.

Viele musikalische Bestandteile des Waldorfkongzeptes, wie pentatonische Lieder, Reigenspiel, die Verwendung der pentatonischen Kinderharfe sowie der menschlichen Stimme, werden in beiden ausgewählten Einrichtungen, der deutschen wie der koreanischen, verwendet. Die Eurythmie jedoch wird nur in dem deutschen Kindergarten praktiziert, nicht in seinem koreanischen Gegenstück, wo zur Zeit des Interviews keine entsprechend ausgebildete Eurythmistin zur Verfügung stand. Hier könnte über den konkreten Einzelfall hinaus ein kultureller Mentalitätsunterschied vorliegen. Es scheint so zu sein, dass in koreanischen Kindergärten generell kein besonderer Wert auf die musikalische Praxis der Eurythmie gelegt wird. Diese Hypothese wäre jedoch in weiteren Studien eingehender zu untersuchen. Sollte sie zutreffen, wäre dies ein Beleg dafür, dass die Waldorfpädagogik in beiden Ländern unterschiedlich rezipiert wird.

Bei den ausgewählten Montessori-Kindergärten in beiden Ländern spielt das besondere Montessori-Musikkongzept in der Praxis eine eher geringe Rolle. Es ist weitgehend auf Sinnesmaterialien wie Geräuschköden und Glocken beschränkt, die im Rahmen der ‚Freiarbeit‘ angeboten werden. Im übrigen sind weite Teile der musikalischen Aktivitäten jeweils Montessori-unabhängig. In Deutschland findet die generelle Musikerziehung überwiegend im Morgenkreis statt und unterscheidet sich kaum vom Programm der öffentlichen Kindergärten. In Südkorea wiederum erfolgt die allgemeine Musikerziehung gemäß dem Kindergartencurriculum in Aktivitäten in Groß- und Kleingruppen. Ein Grund für die geringe praktische Rolle der Montessori-Materialien könnte in ihrem eingeschränkten Zweck der Wahrnehmungsschulung, speziell der Hörsensibilisierung liegen. Die Materialien sind weniger für gemeinsames Musizieren geeignet.

### **3. Öffentliche Kindergärten**

Während das Montessori- und Waldorfkonzzept spezifisch für die jeweilige Einrichtung ist, schlägt sich in den öffentlichen Kindergärten Deutschlands und Südkoreas noch deutlicher die musikpädagogische Konzeption des Landes nieder. In Deutschland steht neben dem Singen die von Èmile Jaques-Dalcroze begründete und von Carl Orff weiter entwickelte Rhythmik im Mittelpunkt der musikalischen Arbeit. Der deutsche Kindergarten arbeitet nach den Methoden von Orff mit dem Orff-Instrumentarium, das sich am spielerischen, kindgemäßen und praxisnahen Lernen orientiert. Mit diesen Rhythmus- und Schlaginstrumenten findet die musikalische Arbeit hauptsächlich in Form von Klanggeschichten und Orffscher Rhythmik statt, die sich besonders für das gemeinsame Musizieren eignen.

In Südkorea beschränkt sich die musikalische Arbeit der öffentlichen Kindergärten nicht auf ein bestimmtes musikpädagogisches Konzept, sondern vollzieht sich im Rahmen des Kindergartencurriculums. Daneben trägt jedoch auch die Suzuki-Methode mit ihrer Talenterziehung und dem Muttersprachenansatz maßgeblich zur musikalischen Früherziehung bei; beim Singen wird häufig die relative Solmisation, bekannt als Kodály-Methode, verwendet.

### **4. Unterschiedliche Gruppen- und Klassenstruktur**

Schließlich gibt es einen strukturellen Unterschied in der Praxis in Deutschland und Südkorea, der sich unmittelbar auf die musikalische Arbeit auswirkt: die jeweilige Gruppen- und Klassenstruktur. Bei der überwiegend altersheterogenen Struktur in Deutschland wird gemäß dem Situationsansatz das soziale Lernen begünstigt, während die altershomogene Struktur in Südkorea im Sinne des Kindergartencurriculums stärker den Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt.

Beide Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile. Sie dürften jedoch flexibel genug sein, um geeignete Elemente anderer Strukturen zu integrieren. So könnten in Deutschland mehr Anteile altersspezifischer Musikangebote in den Kindergartenalltag eingebaut werden, um

individuelle Entwicklungsphasen der Kinder zu unterstützen und um zielgerichtete Aktivitäten, effektives Lernen sowie Wissensvermittlung zu ermöglichen. In Südkorea könnten mehr Anteile altersgemischter Aktivitäten dazu führen, dass die Kinder beim gemeinsamen Musizieren mehr Kooperation sowie Entwicklungsanreize und Anregungen erfahren. Dabei könnte neben dem sozialen auch das kognitive Lernen gefördert werden, indem ältere Kinder als Vorbilder für jüngere fungieren.

Bisherige empirische Untersuchungen befassen sich zwar generell mit Altersheterogenität und -homogenität, ohne jedoch die Musikerziehung besonders zu berücksichtigen. Dieser Aspekt könnte in weiterführenden Studien näher erforscht werden.

Allgemein ist festzuhalten, dass der interkulturelle Vergleich das gegenseitige Verständnis fördern und im Abwägen der Vor- und Nachteile Anregungen für beide Seiten geben kann. Des Weiteren mag dies dazu beitragen, gesellschaftliche Werte verständlich zu machen, vielfältige Kulturkontakte zu knüpfen sowie die interkulturelle Bildung im Elementarbereich zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (2014): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.
- Althaus, Jutta/Hahn, Harald/Reul-Friedrich, Beate/Schön, Claudia/Volk, Ingrid (1987): Kindergarten. Zur Entwicklung der Vorschulerziehung. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Amos, Sigrid Karin (1996): Artikel ‚Preschool education/Kindergarten‘. In: Wersich, Rüdiger B. (Hrsg.): USA- Lexikon: Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Berlin: Erich Schmidt, S. 589-590.
- Amos, Sigrid Karin (2012): Artikel ‚Dewey, John (1859-1952)‘. In: Horn, Klaus-Peter /Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 267-268.
- Barz, Heiner (1990): Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis. 2. erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz [u.a.]: Schott.
- Behr, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.



- Berg, Horst Klaus (2006): Imagination und kreativer Prozess - Bildende Kunst und Musik in der Montessori-Pädagogik. In: Ludwig, Harald/Fischer, Christian/Fischer, Reinhard /Klein-Landeck, Michael (Hrsg.): Musik - Kunst - Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik. Impulse der Reformpädagogik Band 13. Münster/Berlin: LIT, S. 33-62.
- Bildungsministerium (Südkorea): Bildungsgesetz für Kleinkinder. Fassung vom 22. Dezember 2015. <http://www.law.go.kr/법령/유아교육법> [Datum der Recherche: 30.06.2016]
- Bildungsministerium (Südkorea): Kindergartencurriculum („Nuri-Curriculum“). Fassung vom 24. Februar 2015. <http://www.moe.go.kr/web/100062/ko/board/view.do?bbsId=315&boardSeq=58557&mode=view> [Datum der Recherche: 11.08.2015]
- Blossfeld, Hans-Peter (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2. vollständige überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin [u.a.]: Springer.
- Braun, Hartmut (1999): Volksmusik. Eine Einführung in die musikalische Volkskunde. Kassel: Bosse.
- Bröcker, Marianne (1998): Artikel ‚Volksmusik‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil. Band 9. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 1733-1761.
- Bühler, Joachim/Chu, Kyong-Sun (1996): Artikel ‚Korea‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil. Band 5. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 746-756.

- Bumann, Gregor (2008): Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen - pädagogische Ansätze. Situationsansatz, Reggio-Pädagogik und das Infans Konzept im Vergleich. Hamburg: Diplomica.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Achtes Buch Sozialgesetzbuch (Broschüre).
- Cho, Suni (1999): Zur Rezeption des Orff-Schulwerks in der Musikerziehung der Grundschule Südkoreas. Univ. Diss. München.
- Cho, Won-Il (2010): Family Ethics in Ancient China. In: Study of Confucianism 22, S. 109-130.
- Choi, Eun-Young/Lee, Jin-Hwa/Oh, Yoo-Jeong (2014): 2013-2014 Annual Report on Early Childhood Education. Seoul: Korea Institute of Child Care & Education.
- Dalos, Anna (2003): Artikel ‚Kodály, Zoltán‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Personenteil. Band 10. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 389-406.
- Derschau, Dietrich von/Thiersch, Renate (1999): Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Juventa, S. 13-30.
- Deutscher Bildungsserver: Betreuung von Kindern unter drei Jahren (U3) - Rechtsanspruch und Kita-Ausbau. <http://www.bildungsserver.de/Betreuung-von-Kindern-unter-drei-Jahren-U3-Rechtsanspruch-und-Kita-Ausbau-3485.html> [Datum der Recherche: 13.12.2014]
- Deutscher Bildungsserver: Rechtliche Grundlagen im Elementarbereich. <http://www.bildungs>

server.de/Rechtliche-Grundlagen-im-Elementarbereich-1809.html [Datum der Recherche: 13.12.2014]

Deutscher Bildungsserver: Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung. <http://www.bildungsserver.de/Rechtsanspruch-auf-Kindertagesbetreuung-1850.html> [Datum der Recherche: 13.12.2014]

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Dippelhofer-Stiem, Barbara (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Magdeburg: Universitätsbibliothek.

Drees, Stefan (2006): Artikel ‚Suzuki, Shinichi‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Personenteil. Band 16. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 324-325.

Du, Lun (2008): Konfuzianismus in der Aschenzeit: Lehre der Menschlichkeit (仁学). Vortragsmanuskript. Universität Duisburg-Essen. <http://www.unidue.de/III/docs/Vortraege/Konfuzianismus.pdf> [Datum der Recherche: 18.10.2016 ]

Eisenberg, Andrew (2008): Kingship in Early Medieval China (Sinica Leidensia, v. 83). Brill Academic Publishers.

Engl-Schlinkert, Stephanie (2009): Kindergartenpädagogik in Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland. Ein Vergleich ausgewählter pädagogisch relevanter Parameter zur Förderung von Kindern unter exemplarischer Einbeziehung der Dimensionen des Bildungsbereichs Musik. Eichstätt: BPB-Verlag diritto Publikationen.

Eösze, László (1964): Zoltán Kodály. Sein Leben und Sein Werk. Bonn: Boosey & Hawkes.

Erzieherin-Online: Ausbildungsinhalte. <http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/inhalt.php?action=print> [Datum der Recherche: 18.12.2014]

Everhardt, Christina (2003): Montessori-Erziehung in Familie und Kinderhaus. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder, S. 54-77.

EWHA Womans University (2015): Curriculum 2015. [http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhagr/download/pdf/college\\_curriculum\\_2015.pdf](http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhagr/download/pdf/college_curriculum_2015.pdf) [Datum der Recherche: 25.09.2015 ]

Feng, Youlan; Park, Sung-Kyu (1999): A History of Chinese Philosophy I. Seoul: Kachikulbang.

Ferber, Sigrun (2011): Strukturierung des Krippenalltags. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 96-112.

Fthenakis, Wassilios E./Daut, Marike (2014): Die Debatte um die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland. Auf dem Wege einer begonnenen, aber unvollendeten Reform. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Frühpädagogische Ausbildungen international. Reformen und Entwicklungen im Blickpunkt. 1. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS, S. 397-462.

Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium (Südkorea): Betreuungsgesetz für Kleinst- und Kleinkinder. Fassung vom 29. Dezember 2015. <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=178158&ancYd=20151229&ancNo=13656&efYd=20160330&nwJoYnInfo=N&efGubun=Y&chrClsCd=010202#0000> [Datum der Recherche: 01.04.2016]

Gil, Thomas (2000): Der Begriff der ästhetischen Erfahrung. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz; Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Gruhn, Wilfried (2003): Brauchen Kinder Musik?- Kinder brauchen Musik! In: Kruse, Matthias/Schneider, Reinhard (Hrsg.): Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms. Kassel: Bosse, S. 91-99.

Halmos, Endre (1977): Die musikpädagogische Konzeption Zoltán Kodály im Vergleich mit

modernen curricularen Theorien. Ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik. Wolfenbüttel/Zürich: Mösseler.

Ham, Hee-Ju (1990): Selbstverwirklichung im Musikunterricht. Eine vergleichende Untersuchung der Situation in koreanischen und deutschen Schulen. Univ. Diss. Köln.

Han, Pyung-Soo (1988): Li-Yue Thought of the Classic Confucianism. Seoul University. Chohhaknonku 16, S. 15-36.

Hebenstreit, Sigurd (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Hedderich, Ingeborg (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Heller, Elke (1998): Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Hilker, Franz (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Hueber.

Hofmann, von Michael (2003): Schiller. Epoche - Werk - Wirkung. München: C.H. Beck.

Holtstiege, Hildegard (1989): Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. 5. Auflage. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Holtstiege, Hildegard (2007): Embryo, psychischer, sozialer. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 41-46.

Howard, Keith; Schneider-Kliemt, Caroline (1996): Artikel ‚Korea‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Sachteil. Band 5. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 733-746.

- Impuls Soziales Management GmbH & Co.KG: Exemplarischer Tagesablauf im Situationsansatz. [http://www.e-impuls.de/fileadmin/impuls/docs/2014/eltern/Exemplarischer\\_Tagesablauf\\_im\\_Situationsansatz.pdf](http://www.e-impuls.de/fileadmin/impuls/docs/2014/eltern/Exemplarischer_Tagesablauf_im_Situationsansatz.pdf) [Datum der Recherche: 28.05.2016 ]
- Jaffke, Freya (1991): *Tanz und singt! Rhythmische Spiele im Jahreslauf*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Jansen-Osmann, Petra (2006): *Der Mozart-Effekt-Eine wissenschaftliche Legende? Oder: Der Einfluss von Musik auf die kognitive Leistungsfähigkeit*. In: *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*. 17(1), Göttingen: Hogrefe, S. 1-10.
- Janssen, Rolf (2011): *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. WiFF Studien 9. Frankfurt am Main.
- Jaques-Dalcroze, Èmile (1921): *Rhythmus, Musik und Erziehung*. [Aus dem Franz. übertr. von Julius Schwabe] Basel: Schwabe.
- Jaszus, Rainer (2008): *Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen*. 1. Auflage. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Jeong, Mi-Ra (2002): *Concepts and the Importance of Early Childhood Education*. In: Lee, Ki-Sook/Chang, Young-Hee/Jeong, Mi-Ra/Uhm, Jeong-Ae (Hrsg.): *Introduction to Early Childhood Education*. Paju: Yangseowon, S. 13-50.
- Jeong, Seung-Eun (2001): *Course for Music Education in Early Childhood*. Seoul: Jinsol-media/Beopseochulpansa.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung*. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 26./27. Mai 2011 in Essen. [http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP\\_7\\_2\\_endg\\_\\_ltig.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP_7_2_endg__ltig.pdf) [Datum der Recherche: 17.01.2015]
- Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusminister-*

konferenz vom 03./04.06.2004). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) [Datum der Recherche: 20.04.2014]

Keetman, Gunild (1970): Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.

Kim, Kwan-Bok/Kim, Moon-Hee/Lee, Han-Woo: Status Report of Institutions for Educating Teachers 2011. <http://www.moe.go.kr/web/107261/ko/board/download.do?boardSeq=42954> [Datum der Recherche: 30.09.2015]

Kim, Sun-Young (2003): Early Childhood Teacher. In: Lee, Yoon-Kyung (Hrsg.): Introduction to Early Childhood Education. Seoul: Changjisa, S. 33-56.

Kim, Young-Yeon (2002): Studies for Music Education in Early Childhood. Seoul: Hakjisa.

Kindergarten „Ggumnuri“ in Suwon, nahe Seoul: <http://www.ggumnuri.kg.kr/doc.view?mcode=1115&cate=1115> [Datum der Recherche: 12.09.2015]

Kissling-Koch, Petra (2008): Bildende Kunst um 1968 - eine „Kulturrevolution“ und ihr künstlerisches Umfeld. Joseph Beuys und Andy Warhol auf der documenta 4 in Kassel. In: Schaffrik, Tobias/Wienges, Sebastian (Hrsg.): 68er Spätlese - Was bleibt von 1968? Berlin/Münster: LIT, S. 98-108.

Klein, Gerhard (2007): Geist, absorbierender. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 112-117.

Klein-Landeck, Michael (2002): Aktuelle Aufgabenfelder der Montessori-Pädagogik. In: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.): Montessori-Pädagogik. Basiswissen Pädagogik - Reformpädagogische Schulkonzepte. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151-179.

Klein-Landeck, Michael/Pütz, Tanja (2011): Montessori-Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

- Knauf, Tassilo/Düx, Gislinde/Schlüter, Daniela (2007): Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Kreusch-Jacob, Dorothee (2006): Jedes Kind braucht Musik. Ein Praxis- und Ideenbuch zur ganzheitlichen Förderung in Kindergarten und Familie. München: Kösel.
- Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Kugler, Michael (2003): Artikel ‚Jaques-Dalcroze, Èmile‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Personenteil. Band 9. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 936-940.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.06.2015. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) [Datum der Recherche: 21.12.2015]
- Lee, Hong-Soo (1990): The Modern Approach to Music Education. Seoul: Segwangeumakchulpansa .
- Lee, Hye-Jeong (2002): Understanding Kindergarten Education in South Korea. Seoul: Gyoyukgwahaksa.
- Lee, Ki-Sook (2002): The Evolution of Early Childhood Education System and its Policy in South Korea. In: Lee, Ki-Sook/Chang, Young-Hee/Jeong, Mi-Ra/Uhm, Jeong-Ae (Hrsg.): Introduction to Early Childhood Education. Paju: Yangseowon, S. 51-75.
- Lee, Kwan-Seop (2004): A Guide for Kindergarten Teachers: Music Education in Early Childhood. Paju: Yangseowon.
- Lee, Young-Chan (2009): The Economic Thought of Confucius and His View of Labour. Keimyung Korean Study Journal 38, S. 75-116.



- Liess, Andreas (1955): Carl Orff. Idee und Werk. Zürich: Atlantis.
- Lippert, Susanne (2001): Steiner und die Waldorfpädagogik. Mythos und Wirklichkeit. 1. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ludwig, Harald (2003): Maria Montessori - Leben, Werk, Grundgedanken. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder, S. 11-36.
- Luserke-Jaqui, Matthias (2005): Schiller-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Menzius; Wilhelm, Richard (1982): Mong Dsi - Die Lehrgespräche des Meisters Meng K'o. Köln: Eugen Diederichs.
- Meyer, Claudia (2000): Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner. Darstellung und Vergleich vor dem Hintergrund der anthropologisch- pädagogischen Konzeptionen. Berlin: Mensch und Buch Verlag.
- Meyer, Claudia/Rodermund, Thomas (2001): Die musikalische Konzeption Maria Montessoris. In: Helms, Siegmund (Hrsg.): Musikunterricht in Reformschulen. Musik im Diskurs. Band 16. Kassel: Bosse, S. 11-37.
- Min, Kyung-Hoon (1997): Die Analyse der Schulmusikerziehung und der Musiklehrer-ausbildung in Südkorea sowie neue Konzeptionen im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Univ. Diss. Münster.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Schulversuch 41-6623.28/179 vom 8. September 2010. Lehrplan für das Berufskolleg, Fachschule für

Sozialpädagogik, Bildung und Entwicklung fördern II, Schuljahr 1 und 2.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2014): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (Erzieherverordnung - ErzieherVO) vom 21. Juli 2015.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Entstehungsgeschichte des Orientierungsplans. <http://www.kindergaerten-bw.de/,Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Entstehungsgeschichte> [Datum der Recherche: 12.12.2013]

Ministry of Education (2014): Statistical Yearbook of Education 2014. <http://kess.kedi.re.kr/publ/view?survSeq=2014&publSeq=2&menuSeq=0&itemCode=02&language=en#> [Datum der Recherche: 12.09.2015]

Ministry of Health and Welfare (2014): Child Care Statistics 2014. [http://www.mohw.go.kr/front\\_new/jb/sjb0601vw.jsp?PAR\\_MENU\\_ID=03&MENU\\_ID=03160501&CONT\\_SEQ=318320&page=1](http://www.mohw.go.kr/front_new/jb/sjb0601vw.jsp?PAR_MENU_ID=03&MENU_ID=03160501&CONT_SEQ=318320&page=1) [Datum der Recherche: 11.10.2015]

Ministry of Health and Welfare/Central Support Center for Childcare (2013): Understanding the Standard Daycare Curriculum and the Education Program for Infants/toddlers. <http://mcic.or.kr/uploadfile/pdf/0-2세 보육과정의 영역 및 구체적 내용.pdf> [Datum der Recherche: 13.09.2015]

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Montessori, Maria (1913): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Stuttgart: Julius Hoffmann.

- Montessori, Maria (1969): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Montessori, Maria (1993): Kinder sind anders. Il Segreto dell' Infanzia. [Die Übers. dieses Buches aus dem Ital. besorgten Percy Eckstein und Ulrich Weber. Im Auftr. der Erben der Verf. wurde sie bearb. von Helene Helming] 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Montessori, Maria (2000): Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern. 8. Auflage. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Montessori, Maria (2006): Zur Bedeutung der Musik für das Kind (1930). In: Ludwig, Harald/Fischer, Christian/Fischer, Reinhard/Klein-Landeck, Michael (Hrsg.): Musik - Kunst - Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik. Impulse der Reformpädagogik. Band 13. Münster/Berlin: LIT, S. 20-21.
- Moritz, Ralf (Hrsg.) (1982): Konfuzius: Gespräche (Lunyu). Leipzig: Reclam.
- Mozi; Schmidt-Glitzner, Helwig (1975): Mo Ti. Gegen den Krieg. 1. Auflage. Düsseldorf/Köln: Eugen Diederichs.
- Nordmann, Elmar (1996): Untersuchung zur Unterrichtssituation des Faches Musikerziehung an der Fachschule für Sozialpädagogik im berufsbildenden Schulwesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Münster: LIT.
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich.
- Onken, Annette (2003): Die Erziehung des Kindes im frühen Kindesalter. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder, S. 37-53.
- Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang „Kindheitspädagogik“ (Bachelor of Arts) 2015. [http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/ba\\_kindheitspaed/Modulhandbuch\\_02.2015\\_komplett.pdf](http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/ba_kindheitspaed/Modulhandbuch_02.2015_komplett.pdf) [Datum der Recherche: 24.08.2015]

- Park, Eun-Hye (2005): Early Childhood Teacher Education. Seoul: Changjisa.
- Park, Eun-Hyun (2001): Die Bedeutung westlicher Musik für die Musik und die Musikerziehung in Südkorea: dargestellt an Kompositionen von Sukhi Kang. Univ. Diss. Münster.
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2'2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Raters-Mohr, Marie-Luise (1994): Intensität und Widerstand. Metaphysik, Gesellschaftstheorie und Ästhetik in John Deweys „Art as experience“. Bonn: Bouvier.
- Robinson, Saul B. (1973): Erziehung als Wissenschaft. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Rösch, Thomas (2004): Artikel ‚Orff, Carl‘. In: Finscher, Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Zweite, neubearbeitete Ausgabe. Personenteil. Band 12. Kassel [u.a.]: Bärenreiter; Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 1397-1409.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. [http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse\\_Fruehkindlicher\\_Bildung.pdf](http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf) [Datum der Recherche: 31.08.2016]
- Schäfer, Gerd E. (2005): Wahrnehmen, Gestalten, Denken - Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In: Weber, Sigrid (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 13-29.
- Schäfer, Jürgen (2005): Friedrich von Schiller als Pädagoge. Ein Beitrag zum 200. Todesjahr.

Bochum: Brockmeyer.

Schiller, Friedrich (1946): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Hamburg: Maria Honeit.

Schmidt, Christiane (2003): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 544-568.

Schneider, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schumacher, Eva (2016): Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz.

Schumacher, Ralph (2007): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik (Kurzfassung). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bildungsforschung Band 18. Bonn/Berlin. [https://www.bmbf.de/pub/macht\\_mozart\\_schlau\\_kurfassung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau_kurfassung.pdf) [Datum der Recherche: 28.06.2013]

Schumacher, Ralph (2009): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bildungsforschung Band 32. Bonn/Berlin.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_01-ErzieherInnen-Quali-Profil.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-Quali-Profil.pdf) [Datum der Recherche: 10.11.2014]

Seo, Han-Beom (1996): Introduction to Korean Traditional Music. Seoul: Taerimchulpansa.

Shibata, Minao/Kanazawa, Masakata (2001): Artikel ‚Suzuki, Shin’ichi‘. In: Sadie, Stanley (Hrsg.): The New Grove Dictionary of Music and Musicians. 2. Auflage. Band 24.

London: Macmillan Publishers, S. 742-743.

Sima, Quian; Kim, Won-Jung (2013): Records of the Grand Historian: Hereditary Houses (shiji shìjiā 史記世家). Seoul: Minumsa.

Statistisches Bundesamt (2014): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014. Wiesbaden.

Steenberg, Ulrich (2007a): Montessori-Kinderhaus. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 178-182.

Steenberg, Ulrich (2007b): Montessori, Maria. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 183-186.

Steenberg, Ulrich (2007c): Vorbereitete Umgebung. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 264-268.

Stein, Barbara (2007): Polarisation der Aufmerksamkeit/Konzentration. In: Ulrich Steenberg (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulmer Beiträge zur Montessori-Pädagogik. Band 4. 6., unveränderte Auflage. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger, S. 203-208.

Steiner, Rudolf (1918): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. 4. Auflage. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Steiner, Rudolf (1965): Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Vorträge über Kunst und Veröffentlichungen aus dem Nachlass. 1. Auflage. Dornach/Schweiz: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

Steiner, Rudolf (1969): Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen. Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Vorträge über Kunst. 1. Auflage. Dornach/Schweiz: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

- Steiner, Rudolf (1985): Der künstlerische Impuls Rudolf Steiners. Bühnenkunst und Eurythmie. Vorträge und Aufsätze. Band 9. Frankfurt am Main: Fischer.
- Steinschaden, Bruno/Zehetmair, Helmut (1982): Hören und Geigen nach Suzuki. Eine Anleitung aus europäischer Sicht. Musikpädagogische Bibliothek. Band 25. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Strätz, Rainer/Solbach, Regina/Holst-Solbach, Friedemann (2007): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.
- Suzuki, Shinichi (1994): Erziehung ist Liebe. Eine neue Erziehungsmethode. Kassel: Bosse.
- Szönyi, Erzsébet (1973): Aspekte der Kodály-Methode. Schriftenreihe zur Musikpädagogik. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Tervooren, Helga (1984): Die rhythmisch-musikalische Erziehung seit der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule. [Mikrofiche-Ausgabe].
- Tervooren, Helga (2006): Montessori-Pädagogik und rhythmisch-musikalische Erziehung. In: Ludwig, Harald/Fischer, Christian/Fischer, Reinhard/Klein-Landeck, Michael (Hrsg.): Musik - Kunst - Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik. Impulse der Reformpädagogik. Band 13. Münster/Berlin: LIT, S. 81-94.
- Tibbe, Monika/Bonson, Manfred (1981): Folk - Folklore - Volkslied. Zur Situation in - und ausländischer Volksmusik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Tolksdorf, Uwe (2000): Situationsansatz - Was heißt das wirklich und welche Vorteile bietet er? In: Huppertz, Norbert (Hrsg.): Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz; Situationsansatz; Sozialistische Pädagogik; Reggio-Pädagogik. 2. Auflage. Oberried bei Freiburg im Breisgau: PAIS, S. 109-150.
- Ullrich, Heiner (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: C.H. Beck.

- Velthaus, Gerhard (2002): Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völkel, Petra (1995): Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In: Krappmann, Lothar/Peukert, Ursula (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 34-58.
- Wartberg, Kerstin (2010): Erziehung durch Musik. Die Suzuki-Methode. Unterrichtspraxis und pädagogisches Konzept. 8. überarbeitete und ergänzte Auflage. Solingen: Deutsches Suzuki Institut.
- Waterkamp, Dietmar (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Wilhelm, Richard (Hrsg.) (1981): Li Gi: das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche. Köln/Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Willmann, Carlo (1998): Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde. Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte. Band 27. Köln [u.a.]: Böhlau.
- Xunzi; Köster, Hermann (1967): Hsün-tzu. Kaldenkirchen: Steyler.
- Young, Susan (2016): Early childhood music education research: An overview. In: Research Studies in Music Education, Vol. 38(1) 9–21.
- Yum, Ji-Sook/Cho, Hyeong-Suk/Lee, Chun-Ja/Cho, Un-Ju/Ko, Young-Mi/Lee, Hyun-Kyung (2011): Early Childhood Teacher Education. In: Lee, Yeon-Seung (Hrsg.): Early Childhood Education White Paper 2006-2010. Paju: Yangseowon, S. 259-373.
- Zimmer, Jürgen/Preissing, Christa/Thiel, Thomas/Heck, Anne/Krappmann, Lothar (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Abschlußbericht zum Projekt „Zur Evaluation des Erprobungsprogramms“. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Zimmer, Jürgen (1998): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Praxisreihe



Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Gruppen.....	42
Tabelle 2: Betreuungsquoten von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege .....	42
Tabelle 3: Anzahl und Besuchsquoten der Kinder in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege.....	43
Tabelle 4: Tagesablauf (Ganztagsbetreuung) .....	46
Tabelle 5: Anzahl der ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und KindheitspädagogInnen in ausgewählten Jahren .....	49
Tabelle 6: Trägerverteilung der Fachschulen/Fachakademien .....	51
Tabelle 7: Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg; durchschnittliche Zahl der Wochenstunden) .....	54
Tabelle 8: Lernfeldübersicht .....	55
Tabelle 9: Studienbereiche, Module und Arten von Lehrveranstaltungen .....	58
Tabelle 10: Anzahl der Kindergärten in ausgewählten Jahren .....	66
Tabelle 11: Anzahl der Kindergärten in freier Trägerschaft (2014) .....	66
Tabelle 12: Anzahl der Kindergartenkinder in ausgewählten Jahren .....	67
Tabelle 13: Durchschnittliche Anzahl der Kindergartenkinder pro Klasse in ausgewählten Jahren .....	67
Tabelle 14: Durchschnittliche Anzahl der Kindergartenkinder pro Lehrer/Lehrerin in ausgewählten Jahren .....	67
Tabelle 15: Prozentualer Anteil der Kindergartenkinder (2014) .....	68
Tabelle 16: Tagesablauf (Halbtagsbetreuung) .....	70
Tabelle 17: Tagesablauf (Nachmittagsprogramm) .....	71
Tabelle 18: Qualifikationen von Direktor und Vizedirektor.....	73
Tabelle 19: Qualifikationen für die Kindergartenlehrerzertifikate .....	74
Tabelle 20: Ausbildungsinstitutionen der KindergartenlehrerInnen (2011).....	76
Tabelle 21: Anzahl der KindergartenlehrerInnen in ausgewählten Jahren .....	76
Tabelle 22: Anzahl der KindergartenlehrerInnen aufgeschlüsselt nach Berufspositionen (Teachers by Certification) .....	77
Tabelle 23: Fachstudium bzw. fachspezifische Fächer.....	80

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Handzeichen .....	144
Abbildung 2: Relative Solmisation.....	145
Abbildung 3: Notenbeispiel: Eigennamen etc. ....	150
Abbildung 4: Notenbeispiel: dialogische Improvisation .....	151

# Interviewleitfaden

## Vorstellung/persönliche Rahmendaten des pädagogischen Personals

- Welche Berufsbezeichnung haben Sie?
- Welche Funktion haben Sie in der Einrichtung?
- Welche Ausbildung haben Sie absolviert?
- Wie lange üben Sie diesen Beruf schon aus?
- Wie lange sind Sie schon in dieser Einrichtung?
- Nach welchem pädagogischen Konzept arbeitet Ihre Einrichtung?
- Arbeiten Sie in der Einrichtung mit altershomogenen Gruppen oder altersgemischten Gruppen?
- Können Sie mir die Gruppenstruktur in Ihrer Einrichtung beschreiben?
- Welchen Stellenwert hatte der Bereich „Musik“ in Ihrer Ausbildung?
- Haben Sie außer Ihrer Erzieherausbildung weitere Qualifikationen im musikalischen Bereich? (Notiz: Rhythmik, Orffinstrumente etc.) Haben Sie Fortbildungen besucht?

## Allgemeines

- Wenn Sie sich bitte einmal eine typische Kindergartenwoche vergegenwärtigen würden: Wann und wie findet Musikerziehung und Rhythmik statt?  
(Notiz: regelmäßig oder unregelmäßig? halbstündig am Tag oder einmal in einer Woche?)  
→ Ist das eher nebenher, begleitend zu anderen Aktivitäten oder ist das ein eigener Programmpunkt?
- Bietet Ihre Einrichtung Angebote an, in denen Musik mit anderen inhaltlichen Bereichen verknüpft wird, wie z. B. die Kombination Musik und Englisch oder Musik und bildende Kunst (z. B. Malen zur Musik)? (Notiz: Begrüßungslied auf verschiedenen Sprachen)

- Nimmt der Träger Ihrer Einrichtung inhaltlichen Einfluss auf den Bildungsbereich „Musikerziehung und Rhythmik“? Gibt es (konkrete) Vorgaben?  
(Notiz: Gibt es auch zeitliche Vorgaben?)

→ Haben Sie den Eindruck, dass der Träger diesen Themenbereich unterstützt?

- Bietet Ihre Einrichtung Angebote an, z. B. Musiktheater für Kinder?
- Bietet Ihre Einrichtung Angebote an, um die Kinder ins Theater oder ins Konzert gehen zu lassen und dort Musik zu erleben? Wie oft bietet Ihre Einrichtung diese Angebote an?  
(Notiz: Puppentheater, Kindermusical oder Kinderkonzert)
- Veranstaltet Ihre Einrichtung manchmal auch kleine Konzerte oder Ähnliches?

### **Musikalische Fachkompetenz der Lehrkräfte**

- Welche Musikinstrumente spielen Sie?
- Seit wann spielen Sie das Instrument/die Instrumente?  
→ Welches Instrument verwenden Sie, wenn Sie ein Lied einführen?
- Haben Sie Gesangserfahrung?  
→ Singen Sie im Chor mit?
- Verfügen Sie über theoretische Musikkenntnisse?  
(Notiz: Notenschrift, Intervalle, Tonleitern, Takt und Rhythmus etc.)

### **Inhaltsbereiche**

- Welche musikalischen Inhaltsbereiche halten Sie für wichtig in Ihrer Arbeit? Bitte begründen Sie Ihre Aussage!  
(Notiz: Singen, Sprechen, Stimmbildung  
Tanzen und Bewegen z. B. „Gehen zur Musik“  
Spielen mit Instrumenten und Materialien  
Musikhören z. B. Kinderlieder oder klassische Musik  
Musiktheorie)

Improvisation  
(Traditionelle koreanische Musik)

→ Singen die Kinder alte Volkslieder in Ihrer Einrichtung?

- Welche Inhaltsbereiche können Sie im Rahmen Ihrer Arbeit gut umsetzen?  
Vielleicht können Sie mir eine typische Situation beschreiben?
- Welche Inhaltsbereiche können Sie im Rahmen Ihrer Arbeit weniger gut umsetzen?  
Vielleicht können Sie mir eine typische Situation beschreiben?

### **Didaktik/Methodik**

- Welche Ziele verfolgen Sie im Bildungsbereich „Musikerziehung und Rhythmik“?
- Arbeiten Sie im Bildungsbereich „Musikerziehung und Rhythmik“ nach einem bestimmten musikpädagogischen Konzept?
- Welche Materialien und Instrumente verwenden Sie im Bildungsbereich „Musikerziehung und Rhythmik“?  
(Notiz: Musikinstrumente, Orffinstrumente, Montessori-Materialien: Montessori-Glocken, Monochord und Tonprismen)
- Verwenden Sie auch technische Hilfsmittel in Ihrer Arbeit?  
(Notiz: Medien-Film, Funk, Fernsehen, Presse, CD und DVD etc.)
- Bieten Sie im Bildungsbereich „Musikerziehung und Rhythmik“ altersspezifische Angebote an?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen altershomogenen und altersgemischten Gruppen?  
(Notiz: hinsichtlich der Lernziele und der Methodik)
- Welche Vorteile sehen Sie in der Arbeit mit den altershomogenen und altersgemischten Gruppen?
- Arbeiten Sie lieber mit altersgemischten oder altershomogenen Gruppen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!
- Können Sie mir eine Musikstunde beschreiben? Wie bauen Sie das auf? Wie läuft das ab?

### **Einschätzung (Wirkung/Bedeutung)**

- Welche Bedeutung hat Ihrer Ansicht nach die Musikerziehung für die Kinder?
- Vielleicht können Sie mir noch ein Beispiel schildern, das verdeutlicht, welche Wirkungen und Einflüsse die Musikerziehung auf die Kinder haben kann?

### **Schluss**

- Ich wäre nun mit meinen Fragen fertig. Gibt es noch etwas, dass Sie gerne ansprechen würden?
- Vielen Dank. Ich bedanke mich für Ihre Geduld und Ihre Zeit.