

Lohnt sich musikalische Früherziehung?

<https://doi.org/10.20378/irbo-52471>

Zum Einfluß musikalischer Früherziehung auf die musikalischen Hörfähigkeiten bei Kindergartenkindern

Das Problemfeld

Musikalische Aktivitäten gehören zum Alltagsprogramm eines jeden Kindergartens. In den letzten 15 Jahren ist aber auch die sogenannte musikalische Früherziehung stark vorangetrieben worden; sie wird in vielen Kindergärten zusätzlich angeboten.

In Bamberg und Umgebung zum Beispiel wird seit 1978 musikalische Früherziehung als zusätzlicher *Orff-* oder *Flötenkurs* (mit der sog. Kindergartenflöte) einmal wöchentlich angeboten; die Initiative dazu ging weitgehend von Prof. Dr. Spindler, Universität Bamberg, aus. Der *Flötenkurs* ist systematisch-planmäßig auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet: nämlich Kindergartenflöte spielen zu lernen. Für die Kinder besteht die Möglichkeit, zu Hause auf einem eigenen Instrument zu üben. Im *Orff-Kurs* hingegen beschäftigen sich die Kinder auf breiterer musikalischer Ebene; sie sollen nicht primär ein Instrument spielen lernen, sondern mehr ganzheitlich durch Bewegung, Singen, Spiel, Umgang mit *Orff-Instrumenten* und Klangmaterialien angeregt und gefördert werden.

Was kann solche Früherziehung erreichen?

Für den vor Ort praktisch tätigen Musik-Erzieher ist der Erfolg seiner Arbeit im allgemeinen evident: Er sieht die Kinder mit viel Spaß bei der Sache und sieht zunehmende Sicherheit im Vorspielen und im Vorsingen. Positive Auswirkungen auf die musikalische Entwicklung insgesamt, auf die „Musikalität“ werden als Ertrag der Früherziehung angenommen.

Das erscheint plausibel, fast selbstverständlich; ist es aber auch abzuschließen?

Ob musikalische Früherziehung die Musikalität von Kindergartenkindern positiv verändert, wurde – aus vielfältigen Gründen – bisher u. W. nicht untersucht. Wir stellten uns die Aufgabe, erste Er-

kenntnisse über die bislang nur vermuteten Zusammenhänge zu gewinnen.

Wir gingen dabei von einem dynamischen Begabungsbegriff aus, der 1. die Kinder (bezüglich der Musikalität) nicht in die beiden Kategorien „begabt – unbegabt“ einstuft, sondern vielmehr jedem Kind einen Platz auf einer Begabungsdimension zuweist; der zugewiesene Platz kann sich 2. im Laufe der Entwicklung verschieben; Musikalität ändert sich u. E. in der aktiven Auseinandersetzung; sie ist zugleich Voraussetzung wie auch Produkt dieser Tätigkeit (MICHEL 1975).

Eine scharfe Definition von „Musikalität“ ist nicht möglich. Die Komplexität des Begriffes, seine Mehrdimensionalität, seine kulturelle Abhängigkeit sprechen gegen eine allgemeingültige Definition. Mangels Alternativen können wir jedoch zur Zeit noch nicht auf den Begriff verzichten. Es geht darum, musikalische Gestalten zu erfassen, zu reproduzieren, zu interpretieren oder selbst zu erzeugen. Übereinstimmung besteht wohl darin, daß Musikalität als komplexes Phänomen in eine Reihe von Teilkomponenten aufgliedert werden kann. Zu nennen sind zum Beispiel Tonhöhen-Unterscheidung, Dauer- und Intensitäts-Unterscheidung, Erfassung rhythmischer Gliederung, melodischer und harmonischer Komplexe. Über die Bedeutung der einzelnen Teilleistungen besteht keine einheitliche Meinung. Gedächtnis (für Melodie, Harmonie und Rhythmus), motorische Fähigkeiten (Übertragung des Klangbildes auf Stimme oder Instrument) und umfassende geistige Fähigkeiten (Musikverständnis, Kompositionserfassung etc.) haben neben entsprechender Motivation zur Tätigkeit, neben Konzentrationsfähigkeit eine entscheidende Bedeutung im komplexen Phänomen „Musikalität“. (Wir folgen hier noch einer Darstellung von MICHEL 1975).

Musikalisches Hören begrifflich zu fassen, ist ein schwieriges Unterfangen. Es spielen historisch-soziale Umweltbedingungen für das Musikwahrnehmen eine

Rolle, aber auch individuelle Merkmale des Hörenden. Musikalisches Hören ist mehr als nur ein begrenztes Parameter-Hören (zum Beispiel Hören verschiedener Tonhöhen); so wie Musik mehr ist als eine Anhäufung physikalischer Schallwellen. Musikalisches Hören muß als geistiger Prozeß verstanden werden, in dem kognitiv-auditive Prozesse (zum Beispiel Erkennen, Unterscheiden, Aktivieren von Tonhöhen, -stärken, Klangfarben etc.) bedingt durch verschiedene akustische Reizgrundlagen zusammenwirken, sich gegenseitig beeinflussen etc.

Mißt man den Umwelteinflüssen und damit der Erziehung im weitesten Sinne eine hohe Bedeutung für die Musikalität zu, stellt sich die Frage, wann eine Kontaktaufnahme des Kindes mit Musik möglich und wann geplante Erziehung sinnvoll ist.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, daß die akustische Umwelt schon sehr früh (bereits embryonal) wahrgenommen und verarbeitet, und damit bereits das musikalische Hören beeinflusst wird. Es dürfen frühe Speicherungen auditiver Erlebnisse vermutet werden, die Folgen für die künftige musikalische Entwicklung haben, da diese auf bereits gespeicherten Erfahrungen aufbaut. Einige Autoren nehmen eine sensitive Phase an, in der sich bestimmte Fähigkeiten des Kindes besonders leicht ausbilden lassen. Eine Leistungsspitze im Bereich musikalisch reproduktiver Fähigkeiten wird von MICHEL (1966) im 5./6. Lebensjahr gesehen. Sie kann dazu verführen, relativ viele Kinder in diesem Alter als besonders begabt anzusehen und in der Folgezeit zu überfordern.

Selbst wenn man an sensitive Phasen glaubt, hängt die Entwicklung nicht allein vom Stand in einer bestimmten Altersstufe ab. Die Anreize, die zu allen Zeiten dem Kind geboten werden, bleiben wichtig. Musikalische Erziehung kann sich in jedem Alter zum Ziel machen, neben der Vermittlung von Fähigkeiten

und Fertigkeiten das Kind die Musik und musikalische Aktivität als etwas Angenehmes erleben zu lassen, Freude zu wecken am musikalischen Tun – mit anderen Worten: zu motivieren, um damit eine solide Basis für künftiges Lernen zu schaffen.

Ein Grund für die sog. musikalische Früherziehung sind Ergebnisse von Untersuchungen, welche im Alter von 12 Jahren bereits eine Grenze für musikalische Entwicklung sehen wollen; solchen Endwerten muß man in der Entwicklungspsychologie grundsätzlich mit höchstem Mißtrauen begegnen. Immerhin mag es aber sein, daß 12jährige Kinder bereits klare musikalische Interessen zeigen, die sich in der Regel nicht mehr übermäßig verändern, während etwa Kinder im Alter von 6 – 7 Jahren keine musikalische Stilrichtung bevorzugen (s. KLEINEN 1975).

Unser Vorgehen

Meßinstrument. Wir wollten prüfen, ob sich ein Erfolg musikalischer Früherziehung nach relativ kurzer Zeit (nach 1 Jahr) nachweisen läßt. Für Kindergartenkinder gibt es nun aber keine standardisierten Musikalitätstests, wie sie für ältere Kinder oder Erwachsene vorliegen. Es mußte also eine akzeptable Meßmethode entwickelt werden; wir hatten nicht den Ehrgeiz, einen neuen Test zu konstruieren, allenfalls eine brauchbare Vorform. Die Auswahl bestimmter Untertests erfolgte in Anlehnung an vorhandene Musikalitätstests unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse bei Vorschulkindern und der erwarteten Leistungsunterschiede zwischen Kindern, die an musikalischer Früherziehung teilnehmen oder nicht.

In einer Voruntersuchung wurde das auf Tonband aufgenommene Testmaterial mit 20 Kindern erprobt und modifiziert. Die Instruktionen mußten vor allem dem Sprachniveau der Vorschulkinder angepaßt werden (die Urteile „höher“ und „tiefer“ bei Tonhöhen-Unterscheidung überfordern zum Beispiel die Kinder). Wir kamen zu folgender Testform:

Teilttest Ia: Tonhöhen-Unterscheidung (10 Aufgaben). Die Kinder sollen angeben, ob Abschnitte einer chromatischen Tonleiter, ausgehend von a' (= 440 Hz) sich „nach oben“ oder „nach unten“ bewegen oder ob lauter „gleiche Töne“ erklingen. Das durchspielte Intervall (und damit die Anzahl der Töne) verringert sich bei den 10 Aufgaben von einer Quarte bis zur kleinen Sekunde.

Notenbeispiel 1



Ziel: Erkennen die Kinder die Richtung des Verlaufs einer Tonfolge, unterscheiden sie zwischen chromatischen Tonleitern und gleichen Tönen?

Teilttest Ib: Tonhöhen-Unterscheidung (10 Aufgaben). Der zweite Teilttest beinhaltet die gleichen Intervalle wie der erste, jedoch werden diesmal nur die Anfangs- und Schlußtöne der Reihen gespielt. Die Kinder sollen die Richtung des Intervalls bestimmen: nach oben, nach unten, gleich. (Diese Benennung erwies sich als geeigneter im Vergleich zu höher/tiefer, gleich).

Ziele: ähnliche wie im ersten Teilttest.

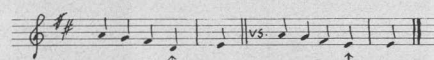
Teilttest II: Melodiegedächtnis (10 Aufgaben). Dieser Untertest besteht aus Vergleichspaaren von melodiosen, relativ eingängigen Motiven mit je 5 Viertelnoten. Bei der Hälfte der Aufgaben wird in einer Wiederholung ein Ton verändert, die übrigen Paare bleiben in der Wiederholung genau gleich. Die Kinder sollen bestimmen, ob die „Liedpaare“ gleich oder verschieden sind.

Orff „contra“ Flöte



Die Orff-Kurse haben die geprüften Hörfähigkeiten nicht verbessern können.

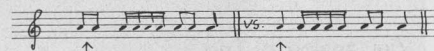
Notenbeispiel 2

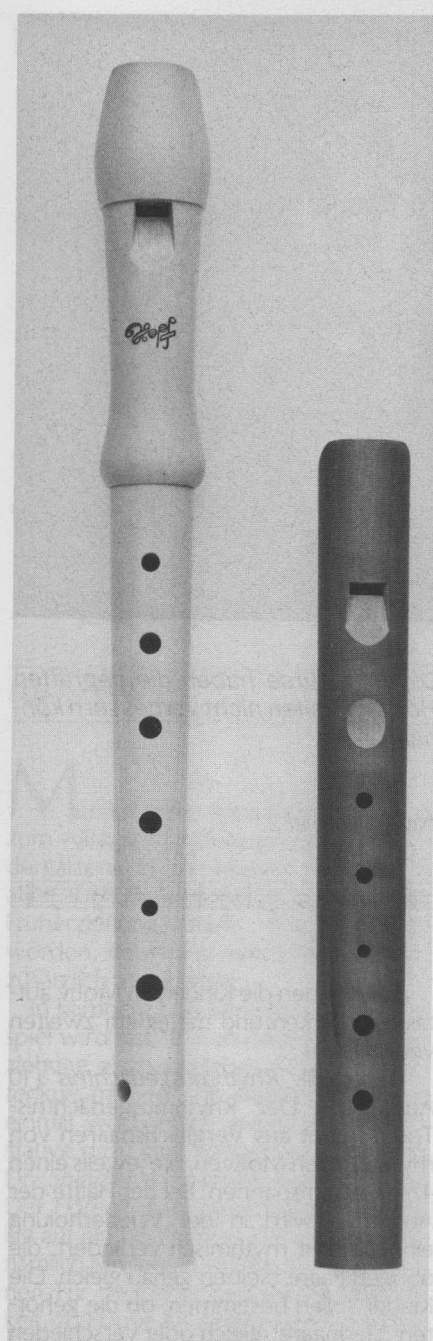


Ziel: Können die Kinder ein Motiv auf-fassen, merken und mit einem zweiten vergleichen?

Teilttest III: Rhythmusgedächtnis (10 Aufgaben). Der Rhythmusgedächtnis-Test besteht aus Vergleichspaaren von rhythmischen Motiven, die jeweils einen 4/4-Takt umspannen. Bei der Hälfte der Aufgaben wird in der Wiederholung eine Zählzeit rhythmisch verändert; die übrigen Paare bleiben genau gleich. Die Kinder sollen bestimmen, ob die gehörten „Liedpaare“ gleich oder verschieden sind.

Notenbeispiel 3





Blockflöte und Kindergarten-Flöte
(Foto: Hopf).

spiel wurde das Stück „Die Lerche“ von DINICU in Ausschnitten gespielt; es sollte einem Tier (Katze, Elefant, Vogel) zugeordnet werden.

Ziel: Fassen die Kinder den recht deutlichen Charakter der Musik auf und zeigen sie dies durch die richtige Zuordnung zum passenden Titel?

Tests über Tonhöhen-Unterscheidung, Melodiegedächtnis, Rhythmusgedächtnis, Klangfarbenunterscheidung und „Namen“-Zuordnung bilden also unsere Teil-Operationalisierung von „Musikalität“. Sie betont das Hören, nicht das Reproduzieren.

Wir haben zusätzlich die Punktwerte der Kinder aus allen Tests jeweils zu einem *Gesamtwert* (für bestimmte Vergleichszwecke) addiert.

Die Versuchspersonen (Vpn): Zunächst wurden Fragebögen an die Eltern vieler Kindergartenkinder verteilt, um gut parallelisierte Gruppen aufstellen zu können: je eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe.

In parallelisierten Gruppen bestehen keine Anfangsunterschiede; sie sind in allen Faktoren, in denen man einen Einfluß auf die Musikalität der Kinder annehmen kann, gleichwertig. (Beachtet wurden neben Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit u. a., die Musikaktivitäten im Elternhaus und die Einschätzung kindlichen Musikinteresses). Der einzige Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe muß darin bestehen, daß erstere musikalische Früherziehung erfährt, letztere nicht.

Die Versuchsgruppe bestand bei uns schließlich aus 17 Kindern: 11 Kinder, die an Orff-Kursen teilnahmen, 4 Kinder, die Flöte spielten und 2 Kinder, die Orff- und Flötenkurse besuchten. Die Kontrollgruppe bestand gleichfalls aus 17 Kindern. „Kontrollgruppe“ bedeutet nicht, daß diese Kinder musikalisch gezielt vernachlässigt wurden; sie nahmen an jeder musikalischen Aktivität in „normalen“ Kindergartenstunden teil. Die Versuchsgruppenkinder haben ihnen gegenüber nur zusätzlich ca. 30 Übungstreffen im Jahr.

Durchführung: Aus äußeren Gründen konnten wir leider nicht die Idealform eines Experiments durchführen, das heißt, wir konnten unseren Musikalitätstest nicht zusätzlich zu den Fragebögen als Vortest einsetzen, sondern lediglich als abschließendes Meßinstrument. Im einzelnen gingen wir so vor, daß jeweils 6 Kinder in einer Gruppe mit den Aufgaben vertraut gemacht wurden, daß gemeinsam einige Beispiele gelöst wurden, daß eine entspannte Atmosphäre entstand etc. Im Anschluß erfolgte die ca. 25 Min. dauernde Prüfung im Einzeltestverfahren. Die Musikbeispiele erklangen vom Tonband; der Versuchsleiter trug die Antworten der Kinder in einen vorbereiteten Auswertungsbogen ein.

Ergebnisse und Interpretationen: Die Daten wurden unter anderem inferenzstatistisch ausgewertet, das heißt, es wurden Unterschiede – besonders der Mittelwerte der beiden Gruppen – auf ihre Signifikanz überprüft. Auf Grund der geringen Stichprobengröße und nötiger Selbstkritik bezüglich der Meßinstrumente können wir dennoch Interpretationen nur mit Vorsicht anbieten; manches hat noch spekulativen Charakter. Alle Ergebnisse und ihre Interpretationen dürfen nur auf die getesteten Fähigkeiten bezogen und nicht weiter verallgemeinert werden.

Im *Gesamtwert*, aber auch in den Teilstestwerten, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

Durchschnittliche Testwerte:

Untertest	Versuchsgruppe (17 Kinder)	Kontrollgruppe (17 Kinder)
I a	6,41	5,94
I b	6,52	6,06
II	6,94	6,65
III	7,52	7,17
IV	4,88	5,06
V	5,59	5,12
Gesamt	37,88	35,88

Im ersten Moment drängt sich somit die Interpretation auf, daß einjährige musikalische Früherziehung bei den mit Hilfe unserer Meßinstrumente gemessenen Merkmalen noch keine Fortschritte für die betreuten Kinder erbracht hat.

Wenn wir die Versuchsgruppen jedoch differenzierter betrachten, bieten sich andere Interpretationen an:

Die Kinder der Orff-Gruppe unterscheiden sich im *Gesamtwert* nicht von den Kindern der Kontrollgruppe. Nur in einem Untertest (V) haben sie eine signifikante Überlegenheit gegenüber der Kontrollgruppe: im Zuordnen von Programm-Musik und passenden Namen. Was Test V mißt, wird in den Kursen annähernd trainiert: kreatives Spiel mit verschiedenem Material; man spielt zum Beispiel gemeinsam eine „Schlange“. In bezug auf die anderen getesteten Hörmerkmale findet in den Orff-Gruppen keine gezielte Förderung statt. Somit wird das Gesamtergebnis verständlich.

Vergleichen wir die Mittelwerte der Kinder aus der Flötengruppe mit der Kontrollgruppe¹⁾ so erhalten wir folgende Ergebnisse: Der *Gesamtwert* ist in der Flötengruppe statistisch signifikant erhöht, ebenso der Rhythmus-Gedächtnis- und der Melodie-Test; die Tonhöhen-Erfassung verfehlte nur sehr knapp die Signifikanzgrenze. Dieses Ergebnis verweist darauf, daß der Flötenkurs – wohl auf Grund seiner zielstrebigem,

1) Wir haben Daten der beiden Kinder, die sowohl an der Flöten- als auch an der Orff-Gruppe teilgenommen haben, in der statistischen Verarbeitung schließlich sowohl der Orff- als auch der Flötengruppe zugerechnet.

Ziel: analog zu Test II.

Teilstest IV: *Klangfarbenunterscheidung* (8 Aufgaben). Jeweils gleiche zweifaktige Motivaare werden entweder mit dem gleichen Instrument oder mit zwei verschiedenen Instrumenten gespielt (zum Beispiel Altflöte vs. Querflöte). Die Kinder sollen bestimmen, ob die verwendeten Instrumente gleich sind oder nicht.

Ziel: Sind die Kinder fähig, relativ feine Klangfarbenunterschiede von ähnlich klingenden Instrumenten zu erkennen?

Teilstest V: *Zuordnung von Inhalten und Namen* (8 Aufgaben). Dieser Untertest fehlt in bisherigen Musikalitätstests und ist von KOCINA konzipiert worden. Acht Ausschnitte aus charakteristischer Programm-Musik werden vorgespielt. Die Kinder sollen aus drei vorgegebenen Stichworttiteln (Namen) den passenden für die gehörte Musik angeben. Zum Bei-

planmäßigen Anlage einerseits und der häuslichen Übungsmöglichkeiten (!) andererseits die musikalischen Hörfähigkeiten der Kinder gefördert hat. Es ist auffällig, daß gerade in den Untertests Rhythmus und Melodie (und Tonhöhe) Vorteile erzielt werden. Dies sind genau die musikalischen „Elemente“, mit denen sich die Flötenspieler während ihrer Übungsstunden beschäftigen, auf die sie besonders achten müssen, die sie ständig vergleichen und korrigieren müssen, wenn sie ein Lied richtig spielen wollen.

Mit großer Vorsicht wollen wir auch erwähnen, daß nach unseren Ergebnissen die Vierjährigen weniger von der durchgeführten Früherziehung profitiert haben als die Fünfjährigen. Ferner haben wir Hinweise dafür, daß bei Jungen die Früherziehung mehr Gewinn gebracht hat als bei Mädchen.

Zurück zu unserer Ausgangsfrage: Lohnt sich musikalische Früherziehung? Dem Praktiker sei vorab zugegeben: Wenn gesichert werden könnte, daß Kinder mit großer Freude an solchen Kursen teilnehmen, so wäre das Bestätigung genug für die Kurse. Diese Frage haben wir jedoch nicht überprüft. Unsere Frage, ob die musikalische Früherziehung die musikalischen Hörfähigkeiten der Kinder verbessert, kann für die Flötenspieler vorsichtig bejaht werden. Die Flötenkurse dürften günstige Voraussetzungen für weiteres Lernen im auditiven Bereich geschaffen haben. Die Orff-Kurse haben die in unseren Tests geprüften Hör-Fähigkeiten nicht verbessern können; verbessert wurde jedoch die Zuordnung von Programm-Musik zu passenden Namen. Dies spricht dafür, daß die Orff-Kurse entsprechend ihren Absichten die Kinder geistig anregen konnten.

Es sind aber weiterführende Überlegungen anzustellen, ob und wie man den Orff-Kursen durch andere Messungen noch gerechter werden kann. Wenn mit dem Orff-Instrumentarium auch eine Verbesserung des Musikhörens im Sinne unserer anderen Untertests erreicht werden soll, sind Änderungen im Kursprogramm vorzunehmen, zum Beispiel in Richtung auf häusliche Übungsmöglichkeiten.

Wir möchten jedenfalls anregen, die verschiedenen von der musikalischen Früherziehung behaupteten Erfolge deutlich zu benennen und empirisch zu überprüfen.

Wir haben einen kleinen Versuch dieser Art durchgeführt. Wir fassen ihn so zusammen: Bei den untersuchten Kindern war ein sehr spezifischer, aber keinerlei allgemeiner Transfer festzustellen. Verbesserungen haben sich in den eng trainierten Bereichen nachweisen lassen – sonst nicht. Es lohnen sich u. E. weitere Versuche. Es wäre günstig, wenn die Ziele der verschiedenen Kurse klarer an-



gegeben werden könnten. Dann könnten Kontrollen der angestrebten Erfolge leichter durchgeführt werden. Zielsetzungen ohne Überprüfung der Zielerreichung gehören (hoffentlich) der pädagogischen Praxis und kritische Wissenschaft sollten gemeinsam an der Verbesserung von Lehr- und Lernmethoden zum Wohl der Kinder interessiert sein – hier speziell im Bereich der musikalischen Früherziehung.

Wenn mit dem Orff-Instrumentarium eine Verbesserung des Musikhörens erreicht werden soll, müssen über die Orff-Kurse hinaus zusätzlich häusliche Übungsmöglichkeiten bereitgestellt werden.

Literatur

- KLEINEN, G.: Zur Psychologie musikalischen Verhaltens. Frankfurt/M., 1975
 KOCINA, R.: Zum Einfluß musikalischer Früherziehung auf die musikalischen Hörfähigkeiten bei Kindergartenkindern. Bamberg, 1980 (unveröffentlichte Diplomarbeit)
 MICHEL, P.: Musikpsychologische Untersuchungen über die optimale Entwicklung musikalischer Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren. Musik in der Schule, XVII, 1967, S. 57–60, 69–70.
 MICHEL, P.: Psychologische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung, Bd. II, Leipzig, 1975.