

Oberhaus, Lars; Nonte, Sonja

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung.

Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 73-88. - (Musikpädagogische Forschung; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Oberhaus, Lars; Nonte, Sonja: Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 73-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152389 - DOI: 10.25656/01:15238*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152389>

<https://doi.org/10.25656/01:15238>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung

Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita

*Diversity in early childhood music education.
Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

This paper deals with the importance of music in early childhood education and presents evaluation results of a project in which music teachers and nursery teachers worked together in an advanced training. The results emphasize the potential of cooperative learning in heterogeneous learning contexts and illustrate the importance of music for the qualification of teachers in kindergarten. Furthermore, this study opens up new ways of considering the diversity of children in music educational contexts.

Während der fachliche Diskurs über Inklusion in Deutschland v. a. im Bereich der Primar- und Sekundarbildung stattfindet, fehlt es an Studien, welche den frühkindlichen Bereich in den Blick nehmen. Zwar gibt es erste Expertisen über grundlegende bildungstheoretische Überlegungen zu dieser Thematik (Prenzel, 2010), interdisziplinäre Erkenntnisse aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften (z. B. Erziehungswissenschaft, Hinz, 2009) oder spezifische Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte (Wagner, 2008; Albers, 2010), aber es fehlt an Untersuchungen, welche die vorhandenen Ergebnisse fachdidaktisch spezifizieren (Häußler & Wittenstein, 2011; Mogge-Grotjahn, 2012). Zudem fehlen Handreichungen und Empfehlungen, wie es diese für den englischsprachigen Raum gibt (Booth & Ainscow, 2011; Mac Naughton, 2006).

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Stellenwert von Inklusion in der frühkindlichen Bildung auseinander und konzentriert sich auf den Stellenwert des Musikangebots an Kitas sowie die musikbezogene Ausbildungssituation

von Erzieherinnen¹. Es werden Evaluationsergebnisse einer Weiterqualifizierungsmaßnahme zum Thema *Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (VimuBi)* vorgestellt, in der Erzieherinnen und Musikpädagoginnen im Tandem zusammengearbeitet haben. Untersucht werden der Stellenwert inklusiver musikalischer Bildung seitens der Teilnehmenden sowie deren über Selbsteinschätzungen ermittelte Einstellungen und Kompetenzen. Das Forschungsprojekt knüpft an Fragestellungen zur Tandemarbeit an (Franz-Özdemir, 2012; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012) und verdeutlicht Herausforderungen inklusiver musikbezogener Bildungsprozesse (Kranefeld, Heberle, Lütje-Klose & Busch, 2014).

Inklusion in der frühkindlichen Bildung

In den letzten Jahren dürfte im bildungspolitischen Kontext kaum ein anderer Begriff so ausgiebig und kontrovers diskutiert worden sein wie Inklusion und die daran gebundenen gesellschaftlichen Herausforderungen. Er steht im Kontext intensiver erziehungswissenschaftlicher Debatten, die eine lange Tradition besitzen (Sonderpädagogik) und in denen der Bezug zu verwandten Aspekten (Integration, Exklusion) diskutiert wird. Hierzu gehört auch der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Begriff Diversität (diversity), der in vielen deutschsprachigen Publikationen mit Vielfalt übersetzt wird. Dabei werden unterschiedliche personenbezogene Dimensionen der Gleichheit und Gerechtigkeit umschrieben wie z. B. ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, sozioökonomische Chancengleichheit oder die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigungen (Hinz 2006; Seitz & Finnern, 2012; UNESCO, 1994, 2005). Auch im Bereich der frühkindlichen Bildung stellt das Thema Inklusion „die soziale Zugehörigkeit und Partizipation der jungen Generation in ihren frühen Lebensjahren in das Zentrum der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzung um angemessene Bildungskonzeptionen“ (Prenzel, 2010, S. 6). So verweist das Kindertagesbetreuungsgesetz auf die Förderung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung (KiTaG § 1, Abs. 2). Im Jahr 2013 finden sich ca. 92.000 Kinder, die eine einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe in der Kita benötigen. Dabei werden in ca. 35 % der rund 48.800 Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder mit als auch Kinder ohne Eingliederungshilfen betreut (Integrative Kindergärten) und es existieren wenige Einrichtungen, die fast ausschließlich Kinder mit Förderbedarf aufnehmen (Förderschulkindergärten: etwa 250 bzw. 0,5 %). In den weiteren Regelangeboten werden keine Kinder mit Eingliederungshilfen gefördert. Die Zahl der Einrichtungen, die sowohl Kinder mit als auch ohne Förderbedarf aufnehmen, hat sich in den letzten Jahren merklich

1 Wir verwenden in diesem Beitrag zur Vereinfachung die weibliche Form „Erzieherinnen“, da die große Mehrzahl der Menschen in diesem Beruf derzeit Frauen sind. Gemeint sind aber gleichzeitig auch Erzieher.

ausgeweitet. Allerdings gibt es länderspezifische Unterschiede (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 168-169).

Inklusion in der Musikpädagogik

Aus musikpädagogischer Sicht besteht hoher Bedarf an wissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen, wie Musik im Bereich Inklusion eingesetzt werden kann. Innerhalb dieser „didaktischen Einöde“ (Schäfer, 2007, S. 2) hat sich explizit die Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) auf der Tagung *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* mit der Thematik auseinandergesetzt (Greuel & Schilling-Sandvoß, 2012). Hinzu kommen verschiedene Musikpädagoginnen, die sich in Einzelbeiträgen in Zeitschriften (z. B. Grest, 2014), Sammelbänden (z. B. McCall, 2012; Kapitel „Kulturelle Vielfalt und Inklusion“ in VdM, 2010), Schulbüchern (Tischler, 2013), auf Tagungen (z. B. Steffen-Wittek, Frühwacht & Gebler, 2010) sowie mit Hilfe von Interviews (z. B. Höppner & Bäßler, 2014) mit der Thematik beschäftigt haben. In jüngster Zeit sind zudem einige kleinere musikpädagogische Schriften zu verzeichnen, in denen Inklusion eine wichtige Rolle spielt (z. B. das AfS-Themenheft *Inklusion* vom November 2014). Aber es gibt bislang keine Publikation, in welcher der Stellenwert von Musik für inklusive Bildungsarbeit ausschließlich und ausführlich thematisiert wird. Erwähnenswert sind vereinzelte Publikationen, die den „sensorischen, motorischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Bereich“ (Tischler, 2013, S. 48) fokussieren und sich auf Aspekte musikalischer sowie außermusikalischer Entwicklungsförderung konzentrieren (Amrhein, 2007). Vor dem Hintergrund einer inklusionsbezogenen Musikdidaktik sind zudem die Schriften von Werner Probst und Helmut Moog bedeutsam, in denen schon früh Fördermöglichkeiten im instrumentalen Ensemblespiel mit binnendifferenzierten Fördermaßnahmen thematisiert wurden (Moog, 1982; Probst, 1993).

Zum Stellenwert von Musik in der Erzieherinnenausbildung

Erzieherinnen bzw. staatlich geprüfte Sozialassistentinnen sind pädagogische Fachkräfte, die ihre Ausbildung an einer Berufsfachschule (für Sozialwesen), einer Fachakademie/Fachhochschule oder einem Berufskolleg absolviert haben. Im Jahr 2008 existierten 423 Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland, die rund 16.600 staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher ausbildeten, davon sind ca. 96 % weiblich. Die Ausbildungsstruktur ist heterogen, dauert zwischen zwei und vier Jahren und wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gestaltet (Janssen, 2010). Auffallend ist auf der einen Seite, dass die „Ausbildungskonzepte und -strukturen für die professionelle Arbeit in frühpä-

dagogischen Tageseinrichtungen [...] derzeit im Umbruch“ sind (Oberhuemer & Schreyer, 2009, S. 4) und immer mehr Studiengänge im Bereich der frühen Kindheit entwickelt werden. Auf der anderen Seite werden die schlechte Bezahlung und das negative Image diskutiert. Nach einer OECD-Studie von 2006 über die Kindertagesbetreuung in 20 Ländern gelten das Ausbildungsniveau und die Persönlichkeit der Erzieherinnen als Schlüssel zur Bildungs- und Betreuungsqualität (OECD, 2006).

Eine Expertise zur Erzieherinnenausbildung in Deutschland verdeutlicht, dass ein eigenständiger Bildungsbereich Musik nicht genannt wird, da künstlerische Fächer primär unter „musisch-kreativer Gestaltung“ (Janssen, 2010, S. 26) zusammengeführt werden. Das betrifft Bereiche wie z. B. „Darstellendes Spiel, Rhythmik, Instrumentalspiel, Kunst, Gestaltungstechniken“ (ebd., S. 49) sowie die Anwendung von „Medien“ (ebd., S. 122). Die so genannte musische Bildung findet sich zwar als obligatorischer Bildungsbereich mittlerweile in allen Bundesländern, wird aber unterschiedlich akzentuiert (vgl. Dartsch, 2012). Michael Dartsch kommt zu dem Ergebnis, dass trotz der Thematisierung ästhetisch-musikalischer Inhalte Musik in der Ausbildung und Freizeit der Erzieherinnen nahezu keine Rolle spielt:

„Einschlägige Studien zeigen, dass Singen und Instrumentalspiel in der Freizeit der Erzieherinnen selbst nur einen relativ geringen Stellenwert haben. Zwar nimmt das Singen hinsichtlich seiner Bedeutung einen hohen Rang unter den Aktivitäten im Kindergarten ein, dennoch singen vergleichsweise wenige Erzieherinnen bevorzugt in einer hohen Stimmlage, die den stimmphysiologischen Erfordernissen der Kinderstimme entspricht“ (Dartsch, 2012, S. 3).

Auch musiktheoretische Kenntnisse als Voraussetzung für die spätere eigenständige Ausweitung des Repertoires werden laut Peter Brünger, der eine Studie unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften zum Singen im Kindergarten durchführte, „nicht zufriedenstellend vermittelt“ (Rechlin, 2009, S. 14; Brünger, 2003). Viele Erzieherinnen besitzen grundlegende Defizite im Bereich Stimmbildung sowie in Notenkunde, Liedrepertoire oder Instrumentalspiel. Im Kita-Alltag wird aus diesem Grund kaum auf Grundlage von Fachkenntnissen gesungen und musiziert.

Musikbezogene Kooperationsmodelle im frühkindlichen Elementarbereich

In der frühkindlichen musikalischen Bildung werden seit einigen Jahren verschiedene Kooperationen zwischen Kitas und musikalischen Institutionen (v. a. Musikschule) angeboten (VdM, 2007).² Im Folgenden werden zwei ausgewählte einschlägige Studien vorgestellt. In dem von 2005 bis 2007 in Niedersachsen durchgeführten Projekt *Kita macht Musik – Singen und Musizieren in Kindertageseinrichtungen* haben Erzieherinnen von Fachkräften für Elementare Musikpädagogik (EMP) der örtlichen Musikschule eine berufsbegleitende Fortbildung im Bereich musikpraktisches Musizieren erhalten (120 Stunden).³ In Form einer Wirkungsanalyse wurde eine Experimentalgruppe mit einer Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und ein Jahr später) verglichen. Die Evaluation verdeutlichte eine positive Bewertung seitens der Teilnehmenden (Bewertung mit der Durchschnittsnote 1,8; vgl. *Kita macht Musik*, 2008). Die Ergebnisse veranschaulichten zudem, „dass die durchschnittliche Musizierzeit in der Experimentalgruppe gestiegen ist, während sie in der Kontrollgruppe abgenommen hat“ (ebd., S. 46). Allerdings lassen sich durch die rein quantifizierenden Angaben auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung keine Angaben über die tatsächliche Qualität des musikalischen Angebots machen.

Im Projekt *Musik im Kita-Alltag (MiKA)* wurde ebenfalls eine Weiterbildungsmaßnahme für Erzieherinnen evaluiert, welche die Stärkung der frühkindlichen Bildung in Ostwestfalen-Lippe zum Ziel hatte (Heye, Forge, Peters & Gembris, 2015). Untersucht wurden die Wirkung der MiKA-Weiterbildung bei den Teilnehmerinnen sowie die Umsetzung der Weiterbildungsinhalte und -konzepte in der Praxis. Es haben insgesamt 189 pädagogische Fachkräfte aus 32 Kindertagesstätten teilgenommen (jeweils 16 Kitas mit bzw. ohne Fortbildung). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die musikalischen Voraussetzungen und Qualifikationen in beiden Gruppen nicht signifikant unterscheiden: „Musizieren bzw. Singen ist in beiden Untersuchungsgruppen täglicher Bestandteil des Kita-Alltags“ (Heye et al., 2015, S. 17). Auch hinsichtlich der Dauer des musikalischen Angebots sowie der Rangfolge musikalischer Aktivitäten konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Interessant erscheint, dass die Fachkräfte sowohl der MiKA-Kitas als auch der Vergleichsgruppe ein hohes Interesse an Musik haben und sich kompetent und gut dafür ausgebildet fühlen, mit Kindern zu singen. Auch die Ausstattung im Bereich Musik wird positiv bewertet (Zustimmung: MiKA = 84 %; Vergleichsgruppe = 87 %).

2 Zur Zahl der Kooperationen zwischen Kitas und Musikschulen vgl. VdM, 2014; zur musikalischen Qualifizierung von Erzieherinnen vgl. Brinker, Cloos & Oehlmann, 2010.

3 Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften für Unterrichtsangebote im Bereich der Elementaren Musikpädagogik (EMP) in der Kita ist groß (vgl. *Kita macht Musik*, 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (ViMuBi)

Das Projekt *VimuBi* beinhaltet die Konzeption und Durchführung einer Weiterqualifizierung für Musikpädagoginnen und Erzieherinnen im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung.⁴ Im Zentrum stehen der Umgang mit Inklusion in der Kita sowie der Erwerb spezifisch musikbezogener Lernangebote für heterogene Lerngruppen. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Tandemkonzept, da Musikpädagoginnen (v. a. Musikschullehrkräfte) zu zweit im Team mit pädagogischen Fachkräften aus den Kitas zusammenarbeiten, so dass wechselseitig voneinander gelernt wird (zum Tandemkonzept vgl. Franz-Özdemir, 2012 sowie Lehmann et al., 2012; zur Kooperation vgl. Fussangel & Gräsel, 2014). Ziel ist es, einen gemeinsamen Austausch zu etablieren, in dem sowohl pädagogische als auch musikpädagogische Kenntnisse zur Geltung gelangen. Die Qualifizierung umfasst 100 Unterrichtsstunden (45 Minuten) und ist in vier Module gegliedert. Hierzu gehören 1. das Basismodul Inklusion und Vielfalt, 2. das Fachmodul Stimme und Sprache, 3. das Fachmodul Musik und Bewegung und 4. das Fachmodul Instrumentalspiel. Zwischen den Seminarblöcken erproben die Teilnehmenden im Tandem ein Praxisprojekt. Es wird durchgängig ein Lerntagebuch geführt, um den Selbstreflexionsprozess anzuregen. Die Veranstaltungen dauern pro Tag ca. sieben Stunden und finden am Freitag und Samstag statt. Die gesamte Fortbildung dauert 6 bis 7 Monate und wird berufsbegleitend absolviert. Die Qualifizierung endet mit einem Reflexionstag, an dem ein Zertifikat ausgehändigt wird.

Die Weiterqualifizierung wurde (zwischen April bis November 2014) an vier verschiedenen Standorten in Niedersachsen erprobt und richtete sich an Musikpädagoginnen (Musikschullehrkräfte) und Erzieherinnen (aus der Kita). Anmelden konnten sich sowohl Einzelpersonen, die dann in ein Tandem zusammengeführt wurden, als auch bestehende Tandems, die bereits zusammengearbeitet haben. Die Teilnahme war kostenfrei. Die Gruppengröße betrug ca. 20 Personen (10 Tandems) pro Standort.

Zunächst haben fünf Expertinnen aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik auf mehreren gemeinsamen Treffen ein Modulhandbuch entworfen, das anschließend ca. 20 Dozentinnen im Rahmen eines Planungsworkshops vorgestellt wurde, die im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung tätig sind (z. B. Diplom-Musikpädagogin, Diplom-Rhythmikerin) und Erfahrungen im Bereich Inklusion haben. Dieses Team vermittelte die Inhalte der Module in verschiedenen Workshops.

Es wurde eine Längsschnittuntersuchung mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten durchgeführt. Interviewt wurden vier Tandems ($n = 8$) an zwei unterschiedlichen Standorten jeweils vor, während und nach der

4 Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert und fand in Zusammenarbeit mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung sowie dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen statt.

Durchführung der gesamten Maßnahme. Die Auswertung erfolgte auf Prinzipien einer kategorienbasierten inhaltsanalytischen Evaluation (Kuckartz, 2012). Die quantitative Untersuchung richtete sich an alle Teilnehmerinnen ($n = 61$) und konzentrierte sich auf den Erwerb musikbezogener bzw. förderpädagogischer Fähigkeiten und Kenntnisse. Hierzu wurde zum ersten und letzten Termin der Fortbildung ein schriftlicher standardisierter Fragebogen an die Teilnehmerinnen verteilt. Durch das Prä-/Postdesign wurde der Erwerb inklusions- und musikbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten in Form von Selbsteinschätzungen abgefragt. Die Skalen wurden auf der Grundlage des Modulhandbuchs und anhand von Indikatoren für inklusive Bildung generiert (z. B. Booth, Ainscow & Kingston, 2012) und mittels deskriptiver Statistik (Varianzanalysen mit Messwiederholung) ausgewertet. Folgende Fragestellungen standen im Zentrum der Untersuchung:

1. Inwiefern verändern sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der Teilnehmerinnen zum Thema Vielfalt und Inklusion?
2. Welche Erwartungen haben die Teilnehmerinnen der Vimubi-Qualifizierung an die Fortbildung?
3. Wie wird die Tandemarbeit in inklusionsbezogenen Zusammenhängen bewertet?

Ergebnisse

Auffallend ist zunächst, dass an der Fortbildung Erzieherinnen teilgenommen haben, die bereits musikalische Vorerfahrungen besitzen (21,1 % singen und 92,9 % spielen ein Instrument). Die Teilnehmerinnen nehmen aufgrund musikalischer Interessen an der Fortbildung teil, da sie sich eine Erweiterung ihrer musikpädagogischen Kompetenzen (91,3 %; $n = 52$) erhoffen.⁵ Der Inklusionsbezug wird im Sinne des Erwerbs förderpädagogischer Kompetenzen (87,5 %, $n = 49$) vergleichsweise seltener als Motiv genannt. Dies gilt auch für die Tandemarbeit (58,1 %; $n = 32$) oder die inklusive Ausrichtung der eigenen Einrichtung (49,1 %; $n = 27$).

5 Zusammenfassung der Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“.

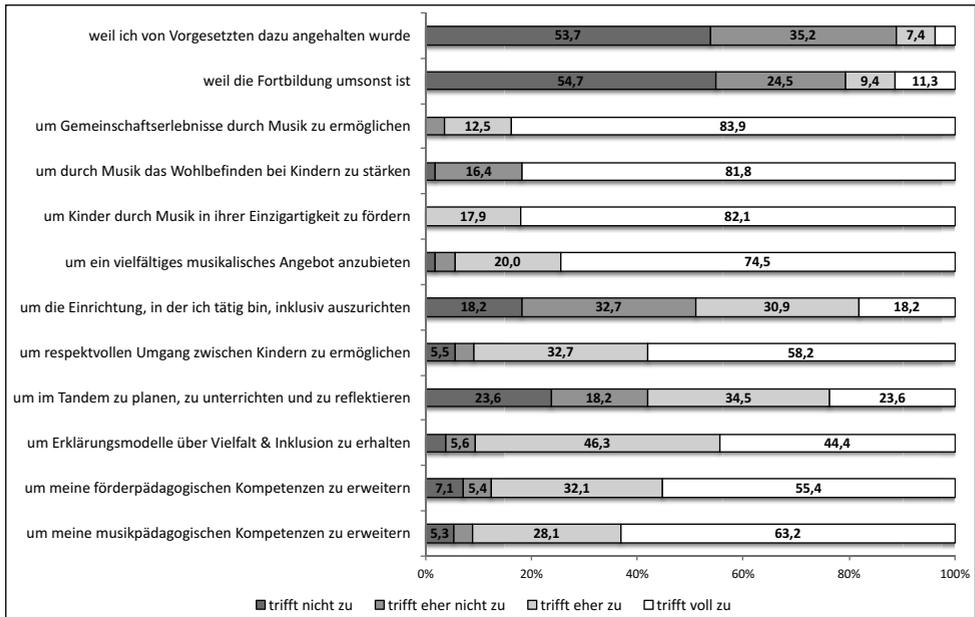


Abbildung 1: Erwartungen an und Gründe für die Teilnahme; „Ich nehme an der Fortbildung teil, ...“ (n = 53-57; Angaben unter 4 % werden in der Abbildung nicht ausgewiesen)

Auch die Interviews verdeutlichen den hohen Stellenwert von Musik:

„Musik spielt für mich in meiner Freizeit eine wichtige Rolle. Weil, ich singe gerne und auch im Chor. Bei mir hängen auch Gitarren an der Wand und in der Vitrine stehen afrikanische Musikinstrumente“ (Erz 3, 1/94-95).

Trotz des allgemeinen musikbezogenen Interesses nehmen an der Fortbildung Personen mit heterogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten teil. Insbesondere zu Beginn werden Unterschiede in den musikbezogenen Fähigkeiten deutlich, wobei Erzieherinnen ausgiebig erläutern, was sie *nicht* können. Die Musikpädagoginnen sind sich dagegen ihrer musikalischen Fähigkeiten bewusst, suchen nach einer Vertiefung der bereits bestehenden Kenntnisse und verstehen sich als Unterstützende der Erzieherinnen.

„Ich bin das beste Inklusionsbeispiel. Ich singe gern, bin aber nicht so begabt, aber mach's trotzdem. Wege, sich da mit einzubringen und auch Projekte schaffen, mit andere zu begeistern dafür, auch wenn man vielleicht nicht so musikalisch ist“ (Erz 4, 2/22-24).

Das Zitat verdeutlicht, dass der Bereich Inklusion nicht nur auf der Kita-Ebene in der Alltagspraxis, sondern auf der Ebene der Weiterqualifizierung einen wich-

tigen Stellenwert besitzt. Es geht nicht nur um die Vielfalt in der Kita zwischen den Kindern, sondern auch um die Vielfalt auf Fortbildungsebene zwischen den Teilnehmerinnen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, den Begriff Heterogenität zu verwenden, da durch die Tandemarbeit konkrete Unterschiede musikbezogener Fähigkeiten bzw. der Umgang mit leistungsheterogenen Gruppen thematisiert werden. Der intensive Austausch über die Unterschiedlichkeiten ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe, so dass die Fortbildungsgruppe einen sehr wichtigen Stellenwert erhält. Insbesondere die Gruppe der Musikpädagoginnen beschreibt in den Interviews die intensiven Momente mit den Erzieherinnen:

„Die Erzieherin, die hat bei mir so etwas hervorgerufen, also sie hat ein Lied mit uns gesungen. Das war für mich so ein Erlebnis. Das ist eine ganz tolle Person, die brachte das super gut rüber. Die macht das nicht so von oben herab, sondern die ist auf Augenhöhe. Also ich höre sie auch immer noch so singen“ (MuPäd 1, 2/4-6).

Als zentrales Ergebnis der Interviewauswertungen kann festgehalten werden, dass in der Fortbildungsgruppe persönliche und emotionale Erfahrungen einen äußerst hohen Stellenwert erhalten, da diese zu einer Bewusstheit von Vielfalt führen. Die Gruppe wird als Ort des persönlichen Austausches und der Reflexion heterogener Erfahrungen wahrgenommen. Erzieherinnen, die zu Beginn sich als Außenseiter fühlen, erhalten im weiteren Verlauf viel Zustimmung und gewinnen an Selbstvertrauen auch durch musikalische Erfolge.

„Man ist ganz schnell als Außenseiter auch reingekommen und ich habe es nachher gar nicht mehr so empfunden und gemerkt: Mensch, mein Gott, du kannst es ja doch“ (Erz 1, 3/218-223).

Der im Fortbildungstitel enthaltene Begriff Vielfalt hat auf Seiten der Teilnehmerinnen für Unklarheiten und Missverständnisse gesorgt. Er wird eher negativ als „schwammiger, großgefasster Begriff“ (MuPäd 3, 3/183) beschrieben. Ein Großteil (94,2 %) versteht Vielfalt als „Methodenvielfalt“ im Sinne vielseitigen Musizierens, Singens und Bewegens („ganzheitlich Musik mit allen Sinnen“ (MuPäd 2, 1/167)). Dieses Verständnis hat wenig mit inklusionsbezogener Vielfalt gemeinsam, welche sich mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen auseinandersetzt. Auch das mehrfach angeführte Argument, dass „Musik immer schon vielfältig ist“ (Erz 2, 1/303), greift für inklusive Anforderungen zu kurz. Vielen Teilnehmerinnen wird erst im Verlauf der Fortbildung bewusst, dass das Thema Inklusion im Zentrum steht.

Wie bereits auch in der MiKA-Fortbildung ist auffallend, dass die Teilnehmerinnen ihre *Fähigkeiten und Kenntnisse* in den Bereichen Musik und Bewegung, Instrumentalspiel, Stimme und Sprache sowie Inklusion/Förderpädagogik allgemein sehr hoch einstufen. Eine differenziertere Betrachtung verdeutlicht,

dass *Kenntnisse* im Bereich Inklusion und Vielfalt am Ende der Fortbildung höher eingestuft werden als zu Beginn ($F = 8,761; df = 1; p \leq 0,01; dp^2 = 0,28$).⁶ Dabei zeigt sich ein signifikanter Unterschied für das Item „Inklusion ist eine nicht zu realisierende Wunschvorstellung“ ($p \leq 0,01$) in der Prä- und Postbefragung.⁷ Demnach sind die Teilnehmerinnen am Ende der Fortbildung eher der Meinung, dass Inklusion eine nur sehr schwer umsetzbare Wunschvorstellung ist als zu Beginn der Qualifizierung. Dies verleitet zu der Deutung, dass durch eine intensive Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Ansprüchen auch der gesellschaftliche Auftrag kritischer gesehen wird, als vor der Fortbildung. Auch in den Modulen Musik und Bewegung ($F = 33,59; df = 1; p \leq 0,001; np^2 = 0,63$) und Instrumentalspiel ($F = 11,235; df = 1; p \leq 0,01; np^2 = 0,34$) zeigen sich signifikant positive Veränderungen (univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung). Das gilt auch für das Modul Stimme und Sprache (Wilcoxon-Test). Grundsätzlich werden auch die *Fähigkeiten* sowohl von Erzieherinnen als auch von den Instrumentalpädagoginnen zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt höher eingestuft als zum ersten Erhebungszeitpunkt.

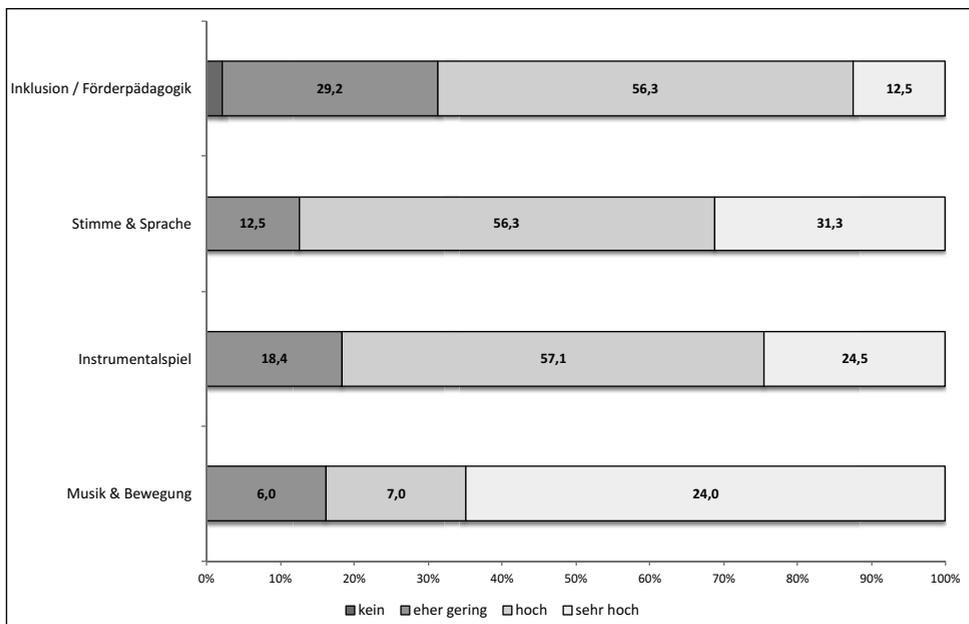


Abbildung 2: Einschätzung der Fähigkeiten in den einzelnen Modulen zum Ende der Fortbildung (n = 52)

6 Durchführung einer univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung über den Skalenmittelwert (Cronbachs-Alpha $\geq 0,75$).

7 Aufgrund der niedrigen internen Konsistenz der Skala wurde ein Wilcoxon-Test über die Einzelitems gerechnet (Cronbachs-Alpha beträgt 0,33).

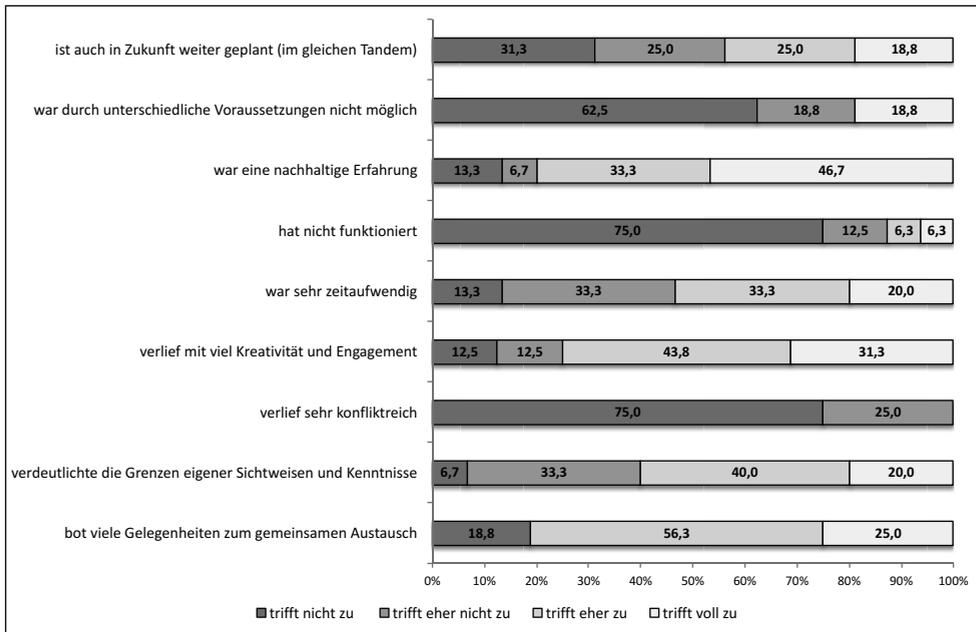


Abbildung 3: Bewertung der Erfahrungen im Tandem durch die Erzieherinnen; „Die Arbeit im Tandem ...“ ($n > 15$)

Allerdings veränderten sich lediglich bei den Erzieherinnen die *Fähigkeiten* in den Bereichen Musik und Bewegung ($p \leq 0,001$) sowie Stimme und Sprache ($p \leq 0,01$) statistisch signifikant.⁸ Insgesamt wird die Arbeit im Tandem positiv bewertet. Der Fragebogen und die Interviews verdeutlichten, dass die Zusammenarbeit im Verlauf der Fortbildung intensiviert wird und v. a. in der Projektgestaltung große Bedeutung erhält.

Im Vergleich zu den Evaluationsergebnissen von *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), in denen die Tandemarbeit durch die Aufgabenverteilung zu Lasten der Musikschullehrkraft kritisch bewertet wurde (Kulin & Özdemir, 2011; Lehmann et al., 2012), findet in der Vimubi-Fortbildung ein gleichwertiger Austausch statt, der v. a. durch die intensiven Planungen der Projekte und der kooperativen Fortbildungsarbeit begründet ist. Störungen und Konflikte werden verneint. Auffallend erscheint, dass die Arbeit im Tandem von älteren Teilnehmerinnen positiver bewertet wird als von jüngeren. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass eine höhere Berufserfahrung zum besseren Gelingen der Arbeit im Tandem führt.

⁸ Überprüfung der Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten anhand des Wilcoxon-Tests (Cronbachs-Alpha 0,33).

Zusammenfassung und Diskussion

Die qualitativen und quantitativen Evaluationsergebnisse verdeutlichen, dass Musik bei allen Teilnehmenden eine wichtige Rolle einnimmt. Auch durch eine Bezugnahme auf die angeführte MiKA-Studie muss die oben angeführte Feststellung von Dartsch zum geringen Stellenwert von Musik in der Freizeit der Erzieherinnen relativiert werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass an der ViMu-Bi-Fortbildung Erzieherinnen teilgenommen haben, die bereits eine hohe Affinität zur Musik aufweisen. Dieses Ergebnis lässt sich somit nicht voreilig auf den Berufsstand aller Erzieherinnen verallgemeinern. Allerdings stehen das geringe Musikangebot in der Ausbildung sowie der daran gebundene Mangel an musikdidaktischen Fachkenntnissen im Widerspruch zu den Selbsteinschätzungen der Erzieherinnen. Demnach wird der Bedarf an musikbezogenen Weiterqualifikationen nicht erkannt und der Anspruch einer musikalischen Fachqualifikation ist (noch) nicht in der Kita angekommen.

Es lässt sich ein zum Teil signifikanter Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten sowohl in den unterschiedlichen Musik-Modulen als auch im Inklusionsmodul nachweisen. Allerdings finden sich keine Veränderungen der Einstellung gegenüber der inklusiven Ausrichtung von Musikangeboten. Vielmehr wird nach der Fortbildung Inklusion für eine nur sehr schwer realisierbare Wunschvorstellung gehalten.

Die zentrale Frage, ob durch die Konzeption neue fachdidaktische Kenntnisse in Bezug auf ein inklusionsbezogenes Angebot in der Kita gewonnen werden, lässt sich unterschiedlich beantworten. Zum einen wird deutlich, dass die Anerkennung von Menschen in ihrer Vielfalt durch ein inklusiv ausgerichtetes Musikangebot ermöglicht wird. Zum anderen wird verständlich, dass die Teilnehmenden v. a. aufgrund des Musikangebots an der Fortbildung teilnehmen und der Bereich Inklusion nicht im Vordergrund steht. Ein Grund hierfür liegt in der undeutlichen und uneinheitlichen Verwendung des Begriffs Vielfalt im Fortbildungstitel, der auf Seiten der Teilnehmerinnen zu Missverständnissen führte. Hier bietet es sich in Zukunft an, konkretere Bezüge zur Inklusion herzustellen, auch um Aspekte der Methodenvielfalt auszuschließen. Die unklare Begriffsverwendung findet sich auch im Kontext anderer musikbezogener Forschungen im Bereich Inklusion. So wurde in der Studie von Kranefeld „ein sehr weiter und unspezifischer Begriff von Förderbedarf“ (Kranefeld et al., 2014, S. 107) seitens der Musiklehrenden im JeKi-Kontext im Sinne von Behebung von Unterrichtsstörungen verwendet, der nicht im Kontext inklusionsbezogener Diagnostik steht.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist der ‚doppelte Boden‘ inklusionsbezogener Musik-Weiterqualifizierungen im Tandem, da sowohl auf Kita- als auch auf der Fortbildungsebene heterogene Lernerfahrungen zur Geltung gelangen. Dieser Umgang mit Diversität seitens der Kinder, aber auch innerhalb der Fortbildungsgruppe führt zum Austausch von Erfahrungen und einer Begegnung auf Augenhöhe. In musik- und inklusionsbezogenen Fortbildungen ist ein Niveauunter-

schied der Teilnehmenden kein Hindernis, sondern kann deren Zusammenhalt fördern.

Nicht zuletzt sind die Ergebnisse aufschlussreich für die musikbezogene Situation der Erzieherinnen und deren Erwartungen an das Fach Musik im Hinblick auf inklusive Bildungsprozesse. Sie verdeutlichen den hohen Bedarf an Forschungen zur frühkindlichen musikalischen Bildung, erfordern einen Wandel in der musikbezogenen Ausbildungssituation der Erzieherinnen und verlangen nach dem Ausbau von Kooperationsangeboten sowie nach einer verstärkten musik- und inklusionsbezogenen Professionalisierung der Kita-Betreuung.

Literatur

- Albers, T. (2010). Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung: Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. *Frühe Kindheit* (2), 24-28.
- Amrhein, F. (2007). Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 771-781). Göttingen: Hogrefe.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildungsbericht in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2012). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Übersetzte 4. Auflage von Tessa Hermann. Frankfurt: GEW.
- Brinker, P., Cloos, P. & Oehlmann, S. (2010). *Musikalische Bildung in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. http://www.miz.org/dokumente/studie_bertelsmann_kindertageseinrichtungen.pdf [15.03.2016].
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*. Augsburg: Wissner.
- Dartsch, M. (2012). *Außerschulische Musikerziehung*. http://www.miz.org/static_de/the-menportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf [20.12.2015].
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 132-151). Essen: Blaue Eule.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846-864). Münster: Waxmann.
- Grest, G. (2014). Von der Förderschule über die Kooperation zur Inklusion. Persönliche Sicht einer Förderlehrerin. *AfS-Magazin* (38), 17-21.

- Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (2012). *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Aachen: Shaker.
- Häußler, M. & Wittenstein, R. (2011). Lebenswelt und musikalische Kompetenzen. Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 283-304). Oberhausen: Athena.
- Heye, A., Forge, St., Peters, C. & Gembris, H. (2015). *Evaluation des Projekts Musik im Kita-Alltag (MiKA) (2012-2015) Abschlussbericht*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MIKA_Evaluation>Weiterbildung_2015_final_kurz.pdf [21.12.2015].
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 97-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule. Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende. *Inklusive Pädagogik in der Schule* (5), 171-179.
- Höppner, C. & Bäßler, H. (2014). Inklusion und Interkulturalität als Herausforderungen für die Musikpädagogik. *MusikForum* (4), 45-47.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: WiFF.
- KiTaG (2015). *Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG)*, aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+ND&max=true&aiz=true> [21.12.2015].
- Kita macht Musik (2008). *Kita macht Musik. Abschlussbericht*, in Verbindung mit U. Welcher, M.-L. Borek, T. Henn und unter Mitarbeit von K. Bredl, W. Buxot, I. Gärtner, W. Probst & C. Wolf. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivistischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 95-114). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2). [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61) [01.06.2016].
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 195-212). Essen: Die Blaue Eule.
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for diversity. An international overview*. Hague: Bernard van Leer Foundation.
- McCall, T. (2012). Kreativer Tanz für Kinder mit und ohne Behinderung – auf gleichberechtigter Ebene treffen. In T. Albers, St. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 207-213). Freiburg: Herder.
- Mogge-Grotjahn, H. (2012). Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.),

- Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 13-23). Aachen: Shaker.
- Moog, H. (1982). *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Grundfragen der allgemeinen Musikpsychologie*. Mainz: Schott.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2009). *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood. Education and Care*. <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf> [21.01.2015].
- Prengel, A. (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) unter Mitarbeit von K. Zschipke, D. Horn & S. Schultz. Frankfurt: Deutsches Jugendinstitut.
- Probst, W. (1993). Instrumentalspiel mit Behinderten. In C. Richter (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik* (S. 372-384). Kassel: Bärenreiter.
- Rechlin, S. (2009). Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Kita* (S. 14-17). Potsdam: Druck.
- Schäfer, H. (2007). Musikalische Förderung im FSP ganzheitliche Entwicklung. Grundsätzliche Gedanken. *Lernen konkret* (3), 2-8.
- Seitz, S. & Finnern, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In T. Albers, S. Bree, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 15-26). Berlin: Herder.
- Steffen-Wittek, M., Frühwacht, S. & Gebler, K. (Hrsg.) (2010). *Keine Angst vor schrägen Tönen – Musikalische Bildung als Beispiel für gelebte Inklusion*, Vortrag auf der 6. Thüringer Sommerakademie „Eine gute Schule für ALLE – Vielfalt als Qualitätsmerkmal“. https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-82507.pdf [22.12.2015].
- Tischler, B. (2013). *Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie*. Mainz: Schott.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. salamanca.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html [22.12.2015].
- UNESCO (2005). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 [22.12.2015].
- VdM (2007). *Ergebnisse der Umfrage zur Kooperation von VdM-Musikschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten vom Frühjahr 2006*. <http://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Umfrageergebnisse-Kita-sept07.pdf> [25.12.2015].
- VdM (2010): *Bildungsplan für die Elementarstufe/Grundstufe*. Bonn: VdM.
- VdM (2014): *VdM Jahresbericht 2014. Themenschwerpunkte und statistische Daten*. Bonn: VdM.
- Wagner, P. (2008). Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 11-33). Freiburg: Herder.

Lars Oberhaus
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Musik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26111 Oldenburg
lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Sonja Nonte
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
snonte@uni-goettingen.de