

Oberhaus, Lars; Kivi, Alexis

## Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 207-220. - (Musikpädagogische Forschung; 39)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oberhaus, Lars; Kivi, Alexis: Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 207-220* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207330 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207330>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 39

*Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)*

# SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

## SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

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

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

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 39**  
**Research in Music Education, vol. 39**

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

## Inhalt

*Bernd Clausen & Susanne Dreßler*

Vorbemerkung ..... 9

*Ruth Wright*

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21<sup>st</sup> Century Music Education ..... 13

*Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg*

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung. .... 27

*What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization*

*and Their Significance for Norwegian Higher Music Education*

*Marc Godau*

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte ..... 43

*How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the*

*Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent*

*Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers*

*Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen*

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. .... 57

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?*

*A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

*Melanie Herzog*

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren .... 77

*Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning*

*the Construction of Meaning in Inclusive Music Education*

*Stefan Orgass*

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:  
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung  
inklusive Musikunterrichts ..... 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of  
Reflection: The 'Decentralization of the Individual' as a Basis of Inclusive  
Music Education*

*Kerstin Heberle*

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf  
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht ..... 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on  
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

*Marc Godau*

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit  
Populärer Musik  
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen  
mit der Gruppe und für die Gruppe ..... 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.  
The Balance Between Learning with the Group and for the Group  
in the Music Classroom*

*Gabriele Schellberg*

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der  
„Basisqualifikation Musik“ ..... 145

*Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a  
Music Methods Course*

*Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher*

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und  
Gymnasien im Vergleich  
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,  
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die  
Kompetenzorientierung ..... 169

*A Comparison of Music Teachers' Competence Orientation in Elementary and  
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental  
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on  
Competence Orientation*

*Marc Godau & Daniel Fiedler*

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften  
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens  
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*  
(MTPACK) ..... 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure  
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

*Lars Oberhaus & Alexis Kivi*

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer  
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung ..... 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict  
in a Continuous Professional Development Seminar*

*Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn*

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und  
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:  
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth) ..... 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary  
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth)*

*Alexis Kivi*

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für  
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht ..... 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:  
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

*Peter W. Schatt & Malte Sachsse*

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer  
Hinsichten auf Neue Musik ..... 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education  
Regarding “Neue Musik”*

*Olivier Blanchard*

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –  
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ..... 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective  
of Cultural Studies*



*Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann*

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien  
im 19. Jahrhundert. .... 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries  
During the 19th Century*

*Wolfgang Martin Stroh*

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten  
eines Musikwissenschaftlers ..... 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from  
a Musicologist*

Lars Oberhaus & Alexis Kivi

## **Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung**

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict in a Continuous Professional Development Seminar*

*The article presents the evaluational results of nursery school teachers' and musicians' professional development in their efforts to establish a sustainable musical offering in kindergarten. This cooperation is characterized as transprofessional and is based on the awareness and reflection of specific professions and attitudes the participants have. The self-perceptions and the perceptions of others give evidence of stereotypical job descriptions in the profession of teachers and musicians. Against this background, three fields of possible conflict are outlined. They help to underline the importance of cross-institutional cooperation in early childhood musical education that takes into account the diversity of the participants in sharing musical experiences across borders and professional fields.*

### **1. Ausgangssituation – Defizite musikalischer Bildung in der Kita**

Im Erzieher- und Erzieherinnenberuf spielt das Fach Musik eine untergeordnete Rolle (OECD, 2006). Obwohl Ausbildungsstrukturen „im Umbruch sind“ (Oberhuemer & Schreyer, 2009, S. 4), findet eine Beschäftigung mit musikbezogenen Inhalten kaum statt (Janssen, 2010). Die Mehrheit der Erzieherinnen fühlt sich daher „instrumental und gesanglich schlecht ausgebildet und stuft ihre musikalische Kompetenz als gering ein“ (Rechlin, 2009, S. 14; Brünger, 2003; Dartsch, 2017; Oberhaus & Nonte, 2016). Zwar gibt es ein großes Angebot an Fort- und Weiterbildungen, dieses erscheint aber völlig unstrukturiert (Kloss, 2005). Auch die etablierten Kooperationen zwischen Kitas und musikalischen Institutionen (v.a. Musikschule) können den Bedarf an qualifizierten Musikangeboten nicht ansatzweise decken, da es zu wenig ausgebildete Lehrkräfte für Elementare Musikpädagogik (EMP) gibt, die in der Regel im frühkindlichen Bereich arbeiten. Daher ist es naheliegend, z.B. professionelle Musikerinnen und Musiker für die Arbeit in der Kita weiterzuqualifizieren, um so musikalischer Bildung in Kitas neue

Impulse zu verschaffen. Vor diesem Hintergrund wurde vom Landesverband Niedersächsischer Musikschulen in Zusammenarbeit mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine 14-monatige Weiterbildungsmaßnahme Musikalisch-kulturelle Bildung in der Kita (MuBiKi) konzipiert, durchgeführt und evaluiert, bei der Musiker und Erzieherinnen<sup>1</sup> im Tandem geschult wurden, gemeinsam in Kitas zu unterrichten.

Im Folgenden werden wir zunächst inter- von transprofessioneller Zusammenarbeit unterscheiden und das Weiterbildungskonzept sowie die Forschungsmethodologie und zwei Ergebnisperspektiven darstellen: zum einen Veränderungen der Selbst- und Fremdzuschreibungen in den Rollenauffassungen der Tandems und zum anderen drei Spannungsfelder, die für die Tandemarbeit und die Weiterbildung insgesamt charakteristisch waren. Mit diesen Spannungsfeldern sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, transprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit in frühkindlicher musikalischer Bildung jenseits tradierter Rollenverständnisse besser zu reflektieren und konstruktiver zu gestalten.

## 2. Interprofessionelle versus transprofessionelle musikbezogene Zusammenarbeit

### a) Interprofessionelle Zusammenarbeit

Der Begriff der interprofessionellen Zusammenarbeit wird weitestgehend mit dem des Team-Teachings gleichgesetzt und verdeutlicht die Zusammenarbeit „einer Regellehrkraft und einer musikalischen Fachkraft“ (Franz-Özdemir, 2015, S. 91; Beckers & Beckers, 2008). Im Fokus steht die Verantwortungsübernahme bei gleichzeitiger Anwesenheit, gemeinsamer Planung, Durchführung und flexibler Aufgabenverteilung (Fussangel & Gräsel, 2014). Insbesondere in den JeKi-Projekten kam es zu deutlichen Arbeitsaufteilungen zwischen Pädagogen und Musikern (Franz-Özdemir, 2012; Lehmann et al., 2012), so

„dass die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens in einem Großteil der Tandems nicht als konstruktives Teamteaching per definitionem bezeichnet werden kann, weil bestimmte Aufgabenbereiche durch eine Einzelperson, im Regelfall durch die Musikschullehrkraft übernommen werden“ (Franz-Özdemir, 2012, S. 147).

---

1 Da in der Weiterqualifizierung ausschließlich Erzieherinnen teilgenommen haben, wird die weibliche Form verwendet. Die *männliche* (Musiker) bzw. weibliche Form (Erzieherinnen) bezieht sich auf beide Geschlechter. Das MuBiKi-Projekt wurde vom BMBF in der Förderlinie „Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“ unterstützt.

Es treffen „Lehrende zweier unterschiedlicher Professionen mit partiell unterschiedlichen Zielsetzungen“ (Lehmann et al., 2012, S. 209) aufeinander, wo der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert (ebd.). Interessanterweise bestätigen weitere musikbezogene Kooperationsprojekte im Kita- und Grundschulbereich solche Aufteilungen von Tätigkeitsfeldern, in denen Tandemarbeit zur Zufriedenheit der Beteiligten nicht voll gelingt. Hierzu gehören *Kita macht Musik* (Soretz & Carstensen, 2008), *Musik im Kita-Alltag* (MiKa; Heye et al., 2015), *Musikalische Bildung für Kinder und Jugendliche in Nürnberg* (MuBiKin; Lehmann-Wermser et al., 2014) sowie *Singen macht Sinn* (SMS; Hammel, 2014; Forge & Gembris 2012). Insbesondere die Erzieherinnen kritisieren, dass „nichts vorbereitet“ wird und Gespräche „zwischen Tür und Angel“ stattfinden (ebd., S. 14).

## b) Transprofessionelle Zusammenarbeit

Als Konsequenz dieser Schwierigkeiten wurde in MuBiKi eine transprofessionelle Zusammenarbeit angebahnt. Der Begriff findet sich in angloamerikanischen Forschungen zum Gesundheitswesen und wird mit beruflichen Rollenerweiterungen („role extension“) in Verbindung gebracht (Reilly, 2001). Ziel ist der Erwerb neuer Handlungsrouninen durch Teilhabe am Wissen anderer:<sup>2</sup> Dabei wird von einer Steigerung disziplinspezifischen Wissens und von einer Erweiterung des Selbstverständnisses bei der Zusammenarbeit im Team ausgegangen. Übertragen auf den hier aufgezeigten Kontext wird darunter das Überschreiten von Berufsgrenzen und daran gebundenen Rollenbildern verstanden, so dass Musiker auch für pädagogische Aufgaben zuständig wären und umgekehrt. Die Teilnehmenden sollen wechselseitig voneinander lernen und flexibel Tätigkeiten aus dem anderen Beruf adaptieren, wie es auch in Ansätzen kooperativen Lernens angedacht ist (Slavin, 1983). Bei transprofessioneller Zusammenarbeit erwirbt jeder Tandempartner *neue* Umgangsweisen aus dem anderen Berufsfeld, die zu einer „Erweiterung spezifischen Handlungsrepertoires“ (Bauer, 2000, S. 63) führen. Im Zentrum des gemeinsamen Lernens steht die berufsübergreifende Reflexion und Veränderung stereotyper Rollenmuster im Sinne von deren Weiterentwicklung und Vermischung. Transprofessionelle Zusammenarbeit ist nicht an die gleichzeitige Aktivität beider Tandempartner gebunden, sondern lässt sich auch arbeitsteilig durchführen. Wichtig ist, dass anstelle einer Aufgabenverteilung eine berufsbezogene Rollenerweiterung ermöglicht wird.

---

2 Insgesamt werden fünf Kriterien transdisziplinärer Zusammenarbeit angeführt: role extension, role enrichment, role expansion, role release and role support.

<b>Interprofessionelle Zusammenarbeit</b>	<b>Transprofessionelle Zusammenarbeit</b>
Ergänzung berufsbezogener Kompetenzen Austausch von Erfahrungen auf Basis kooperativen Lehrens und Lernens (think, pair, share) Qualität durch unterschiedliche Expertise kooperative bzw. wechselseitige Professionalität	Erweiterung berufsbezogener Kompetenzen Reflexion und Veränderung stereotyper Rollen- und Berufsmuster Weiterentwicklung und Hybridisierung von Handlungsformen Qualität durch gemeinsame Expertise Adaption von Kompetenzen anderer Professionen

Abbildung 1: Vergleich inter- und transprofessioneller Zusammenarbeit

### 3. Zur Konzeption der Weiterbildung MuBiKi

Die Weiterqualifizierung wurde von einem sechsköpfigen Expertenteam für ca. 40 Teilnehmende an zwei Standorten konzipiert. Es arbeiteten somit 20 Erzieherinnen/Musiker-Tandems zusammen. Eine Besonderheit war die lange Dauer von ca. 14 Monaten, in der in Lehrgangswochen und -wochenenden folgende neun Module absolviert wurden. Hierzu gehörten z. B. Grundlagen der frühkindlichen musikalischen Bildung, Professionelle Verständigung, Labor & Co-Formate mit Freiraum, Beobachtung und Interaktion (Kommunikation), Repertoire, Erfahrung in Musik und Bewegung, Gestalten musikalischer Angebote, Zusammenarbeit, Interdisziplinarität/Projekte.

Die Lernphasen gliedern sich pro Lehrgang in sechs Wochenendlehrgänge und zwei Lehrwochen, an denen die Modulinhalt im Gesamtumfang von 160 Unterrichtseinheiten (45 Minuten pro Einheit) an die Teilnehmer vermittelt werden. Neben Kita-Hospitationen wurde ein Praxisprojekt im Tandem geplant, durchgeführt und reflektiert. Zudem stand ein Coach bei Konflikten im Tandem beratend zur Seite. Die Teilnehmenden wurden pro Standort von einer Lehrgangsleitung begleitet und erhielten bei bestandener Abschlussprüfung ein Zertifikat zur „Fachkraft für musikalisch-kulturelle Bildung an Kindertageseinrichtungen“.

Verschiedene Aspekte beeinflussten bereits zu Beginn den Verlauf der Weiterbildung. Trotz umfassender Werbemaßnahmen gab es zunächst Schwierigkeiten, genügend Musiker zu finden. Ein Grund könnte das eher negativ konnotierte Berufsbild des Erzieherberufs (z. B. Bezahlung) sowie die Lage der beiden Standorte sein. Das BMBF sah nur die Finanzierung der Unterkunftskosten für die Musiker vor, so dass die Gruppendynamik darunter litt. Die großen Entfernungen zwischen den Wohnorten der Tandems erschwerten deren Zusammenarbeit insbesondere während der Projektphase. Im Modulhandbuch findet sich wenig ausgeprägte Binnendifferenzierung entsprechend der Berufskontexte von Musikern und Erzieherinnen. Allerdings wurde dies durch die Teilnehmenden zunehmend kritisiert und eingefordert. Die Elementare Musikpädagogik ist auch

aus didaktischer Perspektive an Vorannahmen und Haltungen gebunden. Dies betrifft einen gruppendynamischen und prozessorientierten Umgang mit Musik (Exploration, Improvisation, Gestaltung), der seit den Schriften von Juliane Ribke mit anthropologischen Aspekten in Bezug gesetzt und als Persönlichkeitsbildung verstanden wird (kritisch hierzu Oberhaus, 2017; Dartsch, 2010 und Weber-Krüger, 2014). Dieser Fokus erschwerte die Einbindung der Expertise der teilnehmenden Musiker.

#### 4. Evaluationsziele & Forschungsdesign

Das Ziel der Evaluation bestand in der Entwicklung und Erprobung wissenschaftlich fundierter Modelle zur Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Bildungskontexten, wie sie durch die Projektausschreibung durch das BMBF vorgegeben wurde. Ein weiteres Anliegen war eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und pädagogischen Fachkräften. In Bezug auf das MuBiKi-Projekt bedeutete dies die Auswertung einer Weiterqualifizierung, in der Musiker mit Erzieherinnen im Tandem transprofessionell zusammengearbeitet haben, um das musikalische Angebot in der Kita zu verbessern. Das Ziel lag in einem wechselseitigen Austausch und Erwerb von sowohl musikalischem als auch pädagogischem Fachwissen und der Erweiterung berufsbezogener Handlungskompetenzen (Oberhaus et al., 2018).

Im Rahmen der Längsschnittevaluation kamen unterschiedliche Verfahren der qualitativen und quantitativen Datenerhebung und -auswertung zur Geltung. Hierzu gehörten aus qualitativer Sicht Leitfadenterviews zu zwei verschiedenen Zeitpunkten (sechs Tandems, Lehrgangleitungen und Gruppe), teilnehmende Beobachtungen und Video-Stimulated Recalls). Die qualitative Auswertung erfolgte als kategorienbasierte Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016), wobei ein Schwerpunkt auf der Gruppeninterpretation im Forscherteam lag, das gemeinsam ein Kategoriensystem durch regelmäßigen Austausch entwickelte. Im Bereich der quantitativen Evaluation erfolgten an beiden Standorten Tests und Befragungen zu drei Erhebungszeitpunkten. Um die Wirksamkeit der Qualifizierung zu erfassen, wurde eine Kontrollgruppe eingesetzt. Für deren Auswahl wurde auf Verteilerlisten des Verbundpartners (Landesverband Niedersächsischer Musikschulen) zurückgegriffen und ca. 100 Kindertagesstätten kontaktiert. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurden bereits bestehende Fragebögen anderer Untersuchungen gesichtet (*Jedem Kind ein Instrument (JeKI)* (Franz-Özdemir, 2015), *Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (VimuBi)* (Oberhaus & Nonte, 2016) und *Feedback und kooperatives Lernen* (Krause, 2007)). Der Test zur Wissenserfassung wurde in Zusammenarbeit mit dem Expertenteam konzipiert und inhaltlich mit den Inhalten und Zielen des Modulhandbuchs abgestimmt. Es

wurde eine Musterlösung entwickelt und die Auswertung von mehreren Ratern durchgeführt.<sup>3</sup>

## 5. Selbst- und Fremdzuschreibungen in der Erzieher-Musiker-Beziehung



Abbildung 2: Links Musikerin und Erzieherin in getrennter, rechts Erzieherin und Musikerin in gemeinsamer Musikpraxis.

Insbesondere in den Interviews drückten die Tandempartner gegenseitig auffallend viele Selbst- und Fremdzuschreibungen aus, v.a. stereotype Erwartungen und Haltungen hinsichtlich der Berufe. Dabei zeigte sich eine durch Hemmschwellen gekennzeichnete Grundkonstellation: Die Erzieherinnen machten sich eher klein und hoben ihre geringen Kenntnisse über Musik hervor, wobei sie ihre Stärken im Bereich der frühkindlichen Bildung nicht thematisierten:

„Ich habe einen wahnsinnigen Respekt vor Musikern, was die alles können, was die alles wissen und wo ich so denke: Boah. Deswegen hatte ich so persönlich nur die Sorge, dass ich vielleicht nicht gut genug für den Bereich bin“ (Helmene, MP, 524–526).

Die Musiker reagieren auf diese Einstellung durch Unterstützungsangebote („Dafür hast du ja mich an deiner Seite“ (Jessica, WB, 212)) und verstärken so sogar das negative Selbstbild der Erzieherinnen. Diese Grundkonstellation wird während des Verlaufs zunehmend reflektiert und eine verstärkt transprofessionelle Zusammenarbeit angebahnt. Wünschen sich die Teilnehmenden zu Beginn vor allem Anregungen, Unterstützung und Austausch, so verstärken sich gegen Ende Wünsche nach „Input und Feedback“ (Alexa, MP, 152) seitens des Partners. Diese Äußerungen lassen sich auf die Adaption von Fähigkeiten im Rahmen der

3 In dem vorliegenden Bericht wird ein Fokus auf die angeführten Spannungsfelder gelegt. Es werden also keine konkreten Evaluationsergebnisse dargestellt. Diese lassen sich unter folgendem Link herunterladen (Codebuch): <http://bit.ly/2C6PqCH>

transprofessionellen Rollenverständnisse beziehen. Dabei wird auch der Zusammenhalt der Gruppe verstärkt herausgesellt:

„Es gab für mich ab September eine echte Wende, wo ich einmal für mich glaube eine andere Haltung gefunden zu haben [...]. Wir haben uns zum Beispiel ganz engagiert, dass wir jetzt endlich zueinander finden“ (Katharina, WB, 542–551).

Auch in der quantitativen Erhebung stimmen alle Befragten der Aussage „Wir haben gut im Tandem zusammengearbeitet“ zu und 96% der Befragten lehnen den Standpunkt „Ich kam bei der gemeinsamen Tandearbeit nicht richtig zum Zuge“ ab. Drei Viertel geben an, dass sie durch die Tandearbeit Inhalte der Weiterbildung besser verstanden und so mehr gelernt hätten.

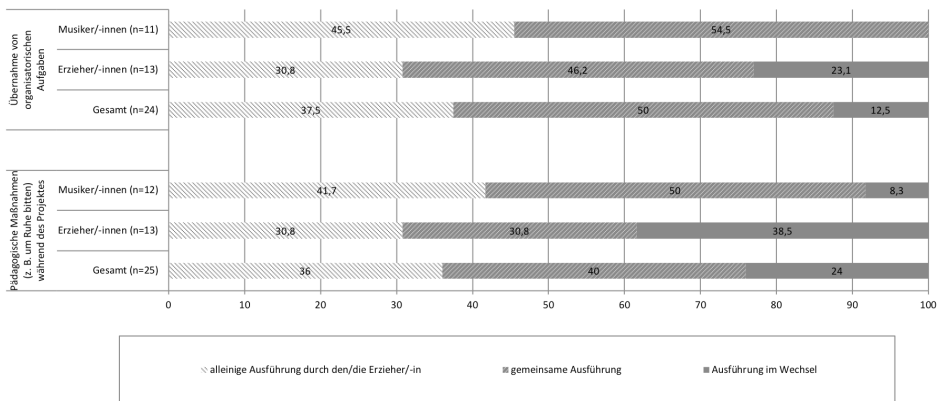


Abbildung 3: Einschätzungen über Aufgabenverteilung im Tandem

Die Graphik verdeutlicht, dass die Musiker zu 45,5% der Meinung sind, dass die Übernahme organisatorischer Aufgaben alleine durch die Erzieherinnen erfolgte und 41,7% der Ansicht sind, dass sie auch für pädagogisch-disziplinierende Maßnahmen zuständig sind. Auch wenn der Graphik zu entnehmen ist, dass die Erzieherinnen angeben, das Organisatorische werde gemeinsam übernommen (46,2%) und im Wechsel diszipliniert (38,5%), ist in den Angaben eine Aufgabenteilung erkennbar.

Auffallend viele Musiker bezeichnen klassische Musik als „Einzwängung“ (Jessica, WB, 312) und Elementare Musikpädagogik als „Befreiung“ (Katja, MP, 57) aus einem Korsett an Regeln. Insbesondere das Bild des Musikers ist von stereotypen Selbst- und Fremdzuschreibungen durchzogen: „professionell“, „freischaffend“, „seriös“, „anspruchsvoll“ oder „unzuverlässig“.

Das Bild der Lehrgangleitungen auf die Arbeitsbedingungen der Erzieherinnen ist auffallend negativ konnotiert.



„Dienstags kommt die Musikpädagogin und wenn es hoch kommt singen sie mit, die Erzieherinnen. Wenn es schlecht ist, sitzen sie nebenan und lesen Brigitte; und wenn es ganz schlecht geht, müssen sie in eine andere Gruppe, weil die Nächste krank ist“ (Gebauer, WB, 293–297).

Eine große Bedeutung spielte in der Weiterbildung der Zusammenhalt der Lerngruppe, der sich im Verlauf intensivierte. Es entstand ein Gemeinschaftsgefühl, das emotional an die Persönlichkeit der Lehrgangsheitenden als „Begleiterinnen“ gebunden ist, die eine „pädagogische Haltung“ (Katharina, MP, 384) vorleben. Auch genderbezogene Aspekte werden thematisiert: Da der Beruf der Erzieherin weiblich konnotiert ist, sieht ein Musiker die Männer als ‚Mangelware‘ und versucht somit eine Ausbildungslücke zu schließen.

## 6. Spannungsfelder der Tandem- und Weiterbildungsarbeit

Sowohl zwischen den quantitativen und qualitativen als auch innerhalb der beiden Forschungsperspektiven wurden Differenzen erkennbar. Diese fanden sich auch bei den Tandems und den verschiedenen Teilnehmenden in der Gruppe. Ein Teil dieser Widersprüche lässt sich durch Entwicklungsprozesse während der 14-monatigen Weiterbildung erklären. Dennoch bleiben bei einer Gesamtbetrachtung auf MuBiKi widerstrebende Interessen der Teilnehmenden, Lehrgangsheitungen und Dozenten so stark bestehen, dass sie sich mitunter polar gegenüberstehen und fast gegenseitig ausschließen. Diese Differenzen werden im Folgenden durch drei Spannungsfelder beschrieben, die für MuBiKi charakteristisch waren und weitere transprofessionelle Kooperationen in der Musikpädagogik beleuchten können. Spannungsfelder finden sich oft in Kooperationsprojekten im Bereich ästhetisch-kultureller Bildung, da durch die Zusammenarbeit „alle möglichen kulturellen subjektiven Aneignungsformen“ (Liebau, 2014, S. 26) thematisiert und verschiedene Berufsfelder in Bezug gesetzt werden.

### *Spannungsfeld I – traditionelle versus neue Berufspraxen*

Die MuBiKi-Konzeption war von der Idee geprägt, sowohl die Erzieherinnen musikalisch als auch die Musiker pädagogisch zu fördern. Dadurch orientierte sich MuBiKi *einerseits* an traditionellen Berufsbildern, auch wenn es der Anspruch war, diese zu überschreiten. *Andererseits* entstand in den Tandems eine transprofessionelle Zusammenarbeit, die traditionelle Berufspraxen tatsächlich überstieg. Solche ‚neuen‘ Berufspraxen wurden von den Teilnehmenden im Verlauf zunehmend reflektiert. Es wurden Wünsche nach weiteren Lernorten außerhalb der Kita geäußert und eine stärkere Seminarunterstützung für offene Kooperationen gefordert. Das Seminar stand stets im Spannungsfeld zwischen der Reproduktion traditioneller Rollenerwartungen einerseits und dem Wunsch, Raum für die Entwicklung neuer Lösungen an Zusammenarbeit und Lernorten

usw. offenzulassen andererseits. Die mit der Heterogenität der Gruppe verbundenen Unsicherheiten und Unplanbarkeiten sind damit kein Makel, sondern für Weiterbildungen eine Chance, um transprofessionelle Berufspraxen zu ermöglichen. Entscheidend für deren Umsetzung sind der Verzicht auf strikte Vorgaben eines durchgeplanten Modulhandbuchs und ein flexibler Einbezug von Expertisen und Professionen der Teilnehmenden und damit verbundenen Wirkungsorten. Empirische Forschungsergebnisse (z. B. 2. Jugend-Kultur-Barometer) bestätigen, dass kulturelle Teilhabemöglichkeiten nach einer „Öffnung in den Sozialraum und in die Bildungslandschaft“ (bkj, 2015, S. 7) verlangen. Allerdings wurden in der MuBiKi-Weiterbildung die Musiker als Gäste und die Erzieherinnen v. a. als organisatorische Ansprechpartnerinnen wahrgenommen, so dass spezifische Rollenzuschreibungen bereits durch den Lernort aufrecht gehalten wurden. Eine mögliche Konsequenz wäre es, die Begegnung an andere Orte zu verlegen, die nicht durch Verhaltensweisen vorgeprägt sind.

Weiterbildungen wie MuBiKi, die sich explizit an zwei oder mehrere Berufsgruppen richten, verleiten dazu, stereotype berufsbezogene Umgangsweisen und Haltungen auf die Tandemarbeit zu übertragen, obwohl sich nicht alle Teilnehmenden den Kategorien „Erzieher/Pädagoge“ und „Künstler/Musiker“ eindeutig zuordnen ließen, wie dies in der BMBF-Ausschreibung angelegt war. Musiker arbeiten oft in pädagogischen Kontexten, aber auch Erzieherinnen machen in ihrer Freizeit Musik oder sind Laienmusiker. Folglich müssten nicht Berufsfelder ausgewiesen, sondern eher bestimmte Kompetenzen oder Erfahrungsfelder als Teilnahmevoraussetzung formuliert werden. Zusätzlich sieht sich der Bereich Kulturelle Bildung einer Erweiterung der Aufgabenfelder und Arbeitsformen gegenüber (Smilde, 2017). Vor diesem Hintergrund war MuBiKi eher traditionell ausgerichtet (Kita-Raum, Modulhandbuch). Andere Projekte sind hier gestaltungsorientierter und offener ausgerichtet (Liebau et al., 2014).

### *Spannungsfeld II – Berufsbezogene Differenzierung versus Begegnung im Tandem*

Die Teilnehmenden hatten einerseits ein hohes Bedürfnis nach spezifischen Angeboten für die jeweilige Berufsgruppe: So forderten Erzieherinnen immer wieder elementares musikalisches Grundwissen oder den Erwerb musikpraktischer Kenntnisse ein. Die Musiker kritisierten dagegen nachdrücklich, dass sie gerne häufiger praktisch mit Kindern gearbeitet und z. B. bei eingeladenen Kindergruppen hospitiert hätten, um den Umgang mit ihnen zu üben. Andererseits beschrieben Teilnehmende beider Seminarstandorte die Zusammenarbeit im Tandem positiv als wichtige Erfahrung und wünschten mehr Zeit für die gemeinsame Arbeit. Das Spannungsfeld zwischen individuellen Weiterbildungszielen und Begegnungen im Tandem löste sich im Verlauf der Weiterbildung zwar ein wenig auf, war aber bis zum Ende präsent. Insbesondere in den offenen Fragen im Fragebogen wurde für beide Berufe eine arbeitsteilige Durchführung der Weiterbildung gefordert:

„Künstler und Erzieher trennen. Erzieher: Notenlehre; Künstler: Beobachtung (das hatten alle Erzieher als Schwerpunkt in ihrer Ausbildung)“ (FB, 212).

Dagegen wird in den Gruppendiskussionen sowohl das „partnerschaftliche Miteinander“ (Rudolf, WB, 67) als auch das starke Bedürfnis nach Differenzierung hervorgehoben. Ausgehend vom Bedürfnis nach ‚Rüstzeug für die Praxis‘ entwickelte sich parallel eine Sensibilität gegenüber der Gruppe und der eher transprofessionellen Begegnung im Tandem.

„Also man merkt das eigentlich fast kaum, dass es entweder Musiker oder Erzieher sind. Nur wenn man dann wirklich genauer hinschaut“ (Klaus, WB, 223–226).

Beide Seminare standen somit kontinuierlich im Spannungsfeld, die Gruppe zu teilen und differenziert zu unterrichten oder Begegnungen zwischen den Berufsfeldern zu ermöglichen. Bemerkenswert ist, dass sich die Lerngruppen auch längere Arbeitsphasen im Tandem gewünscht haben, so dass eine geringere Binnendifferenzierung der Seminare nicht automatisch zu mehr Tandembegegnungen führt und umgekehrt. Das hier beschriebene Spannungsfeld wurde in seinen Polen von den Seminaren daher weder in die Richtung einer Binnendifferenzierung noch im Sinne einer Zusammenarbeit im Tandem voll ausgeschöpft. Stattdessen arbeiteten die Seminare am häufigsten mit der Gruppe als Ganzes und förderten seminarpädagogisch somit eher ein für alle Teilnehmenden homogenes Berufsbild.

### *Spannungsfeld III – Didaktik versus Kunst*

Das dritte Spannungsfeld wurde durch charakteristische Entwicklungsprozesse sichtbar, welche die Teilnehmenden gemacht haben: in der Frage danach, wie viel Kunst und wie viel Didaktik oder wie viel Künstlertum und wie viel Handwerkszeug die Seminare vermitteln sollen und wie sich diese aufeinander beziehen lassen. So forderten die Teilnehmenden zu Beginn Unterrichtstipps und Materialien für die Praxis. Erst gegen Ende wurden künstlerische Erfahrungen sowie daran gebundene Präsentationsformen reflektiert und wertgeschätzt, die jenseits didaktischer Überlegungen persönlich für sie selbst bedeutsame Erlebnisse mit Musik darstellten:

„Weil wir selber eigene Ideen entwickeln konnten, die auch aus uns herauskommen, aus unserer Musikalität. Weil ich mich geöffnet habe im gemeinsamen Musizieren“ (Janine, MP, 472–475).

Bemerkenswert ist, dass sich auch die Musiker aus dem Wunsch heraus, das Berufsfeld Kita kennenzulernen, anfangs stark auf didaktische *Fähigkeiten* konzentrierten und – im Sinne eines traditionellen Rollenverständnisses – die Erzieherinnen primär den Bedarf an musikalischen Fertigkeiten für sie als wichtig ansahen. Diese technisch-didaktische Erwartungshaltung *beider* Seiten an das Seminar wurde dann jedoch durch eine Wertschätzung eigenen künstlerischen

Erlebens und Gestaltens ergänzt. So reflektierten beide Seiten zum Ende hin den Erwerb persönlich bedeutsamer Erfahrungen mit Musik als unverzichtbare Voraussetzung, um auch Kindern solche Erfahrungen vermitteln zu können. Das hier beschriebene dritte Spannungsfeld ließe sich auch als nie ganz trennbare Dichotomie zwischen Handwerk bzw. „craftmanship“ und Kunst bzw. „artistry“ beschreiben, deren Beziehungen zueinander Oliver Krämer auf drei verschiedene Weisen beschreibt: Handwerk und Kunst erstens als hierarchische Qualitätsstufen, zweitens als Realisierungsweg zur Umsetzung künstlerischer Ideen und drittens als voneinander unabhängige Kategorien (Krämer, 2013). So standen die Seminare kontinuierlich im Spannungsfeld, einerseits konkrete Handlungsmöglichkeiten, also Handwerkszeug an die Hand zu geben und andererseits persönlich bedeutsame Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen.

## 7. Rück- und Ausblicke

Im Fokus unserer Evaluationen standen die Beziehungen und Rollenzuschreibungen der Musiker-Erzieherinnen-Tandems, insbesondere in deren gemeinsam durchgeführten Unterrichtsprojekten. Zwei weitere für Musikunterricht grundlegende Perspektiven wurden dadurch wenig berücksichtigt: zum einen die Perspektive der Kinder selbst und ihres Erlebens und zum anderen die Frage nach den künstlerischen Gegenständen, von denen aus musikalische Bildung in der Kita geplant wird. Beide Perspektiven bieten weitere wichtige Forschungsansätze für die Untersuchung musikalischer Bildungsprozesse in der Kita. Dennoch stellt der hier beschriebene Entwicklungsprozess von MuBiKi von einer zunächst eher interprofessionellen Zusammenarbeit hin zu einer eher transprofessionellen Begegnung unter Gestaltung neuer Berufspraxen eine der zentralen Beobachtungen dar. Die mit dieser Veränderung verbundene Wertschätzung verschiedener Fachexpertisen sowie die vielfältigen, teils widersprüchlichen Erwartungen an das Seminar lassen sich durch die skizzierten drei Spannungsfelder systematisieren.

Die wissenschaftliche Begleitung des Weiterbildungsprojekts MuBiKi wurde durch dynamische Veränderungsprozesse in den Teilnehmendengruppen geprägt. Wurde anfangs eher von einer interprofessionellen Perspektive heraus geplant, so veränderte sich dies mit dem Verlauf der Weiterbildung hin zu mehr transprofessionellem Arbeiten. Die beschriebenen einseitigen Rollenzuschreibungen einerseits und Widersprüche in den Erwartungen aller Beteiligten andererseits führten bei der Auswertung und Interpretation der empirischen Ergebnisse zu den drei beschriebenen charakteristischen Spannungsfeldern. In ihnen musste sich die Weiterbildung MuBiKi immer wieder neu positionieren. Darüber hinaus können diese drei Spannungsfelder grundsätzlich helfen, bei weiteren inter- und transprofessionellen Begegnungen und Berufspraxen die von

Widersprüchlichkeiten und Diversität geprägten Bildungs- und Gruppenprozesse zu verstehen.

Sofern musikalische Bildung in der Kita eine Grundlage für die weiterführende Arbeit in der Grundschule sein soll, scheint ein größeres Ansehen und eine musikbezogene Professionalisierung des Erzieherberufs (Sozialassistent, Kinderpfleger) sowie eine Aufwertung musikbezogener Arbeit an Fachhochschulen wichtig, die einhergeht mit einem Aufbrechen stereotyper Rollen. Für den Bereich frühkindliche Bildung verdeutlichen unsere Beobachtungen aber auch, dass Tandemarbeit an sich kein Allheilmittel ist, um Defizite in der Ausbildung von Erzieherinnen zu beheben. Der transprofessionelle Ansatz scheint nicht nur für andere Tandemprojekte wichtig, um stereotype Haltungen gegenüber Berufspraxen zu überwinden. Sondern er vermag auch mit Blick auf grundlegende Veränderungen im Bereich kultureller Bildung – z.B. in Form neuer Kooperationen und Öffnungen von Institutionen – diese wesentlichen Impulse zur Schaffung neuer Berufspraxen zu geben.

## Literatur

- Bauer, K.-O. (2000). Pädagoge – Profession und Nebenbeschäftigung. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 25–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Berlin: LIT.
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*. Augsburg: Wissner.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj) (2015). *Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten – eigenständig und gemeinsam*. [www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder) [03.12.2017].
- Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2017). *Außerschulische Musikerziehung*. [www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01.../dartsch.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01.../dartsch.pdf) [21.03.2018].
- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Münster: LIT.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule*.

- Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 90–110). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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.
- Hammel, L. (2014). Rezension: Forge, S. & Gembris, H. (2012). Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2014(1), 1–9.
- Heye, A., Forge, S., Peters, C. & Gembris, H. (2015). *Evaluation des Projekts Musik im Kita-Alltag (MiKA) (2012–2015) Abschlussbericht*. [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user-upload/MIKA\\_Evaluation\\_Weiterbildung\\_2015\\_final\\_kurz.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user-upload/MIKA_Evaluation_Weiterbildung_2015_final_kurz.pdf) [21.03.2017].
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich*. München: WiFF.
- „Kita macht Musik“ (2008). *Abschlussbericht*. Bertelsmann-Stiftung [www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/me-dia/xcms\\_bst\\_dms\\_24279\\_24280\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/me-dia/xcms_bst_dms_24279_24280_2.pdf). [25.03.2017].
- Kloss, M. (2005). *McKinsey bildet. Status quo der Weiterbildung von Erzieher/innen in Deutschland*. [www.mckinsey.de/downloads/bildungswerkstatt.kloss.pdf](http://www.mckinsey.de/downloads/bildungswerkstatt.kloss.pdf) [20.12.2017].
- Krämer, O. (2013). Musikunterricht zwischen handwerklicher und künstlerischer Orientierung. *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 37–45.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den 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* (S. 195–211). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Hammel, L. & Krupp, V. (2014). *Evaluation des Programms MUBIKIN. Kurzfassung*. Bremen: edukatione.
- Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (S. 13–28). München: Kopaed.
- Liebau, E., Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.) (2014). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München: Kopaed.
- Oberhaus, L. (2017). Heißes Eisen oder rotes Tuch? Zur musikalischen Ausbildungssituation von Erzieherinnen. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 10/2017, 23.
- Oberhaus, L., Eller, R. & Kivi, A. (2018). Gemeinsam sind wir stärker. Videografische Rekonstruktionen transprofessioneller Zusammenarbeit von Musiker\*in-Erzieher\*in-Tandems in der Kindertagesstätte. In H. Ittner & J. Ludwig (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Oberhaus, L. & Nonte, S. (2016). Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung. Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und musikpädagogischen Fachkräften in der Kita. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 73–88). Münster: Waxmann.
- 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*. [www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf](http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf) [21.01.2017].
- Rechlin, S. (2009). Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Kita* (S. 14–17). Potsdam: Druck.
- Reilly, C. (2001). Transdisciplinary Approach: An Atypical Strategy for Improving Outcomes in Rehabilitative and Long-Term Acute Care Settings. *Rehabilitation Nursing*, 26(6), 216–212.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Smilde, R. (2017). Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. *Üben und Musizieren*, (2), 6–10.
- Soretz, F. & Carstensen, V. (2008). *Kita macht Musik. Evaluation des niedersächsischen Pilotprojektes*. Schlussbericht, hg. von Dr. Friedrich Soretz Organisationsberatung. [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht\\_Kita-macht-Musik1.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Kita-macht-Musik1.pdf) [21.01.2014].
- Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.

Lars Oberhaus  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Musik  
Ammerländer Heerstraße 114–118  
26111 Oldenburg  
[lars.oberhaus@uni-oldenburg.de](mailto:lars.oberhaus@uni-oldenburg.de)

Alexis Kivi  
Goßlerstraße 15  
14195 Berlin  
[kivi@udk-berlin.de](mailto:kivi@udk-berlin.de)