



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Die Bedeutung von Musik für den Sprachunterricht

vorgelegt von

Daniela Theresia Rauber, BEd

Betreuung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01556549

Wortanzahl:

18.575

Ried im Innkreis, 07.12.2021

Vorwort

Ich bin sehr stolz, hiermit meine Masterarbeit präsentieren zu können. Die vorliegende Masterarbeit entstand im Zuge meiner Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Ich habe viel Zeit und Herzblut in diese Arbeit investiert, da mir das Thema wirklich sehr am Herzen liegt.

Als Musikerin gilt ein besonderes Augenmerk meines pädagogischen Handelns auf dem Thema Musik. Ich musiziere leidenschaftlich gern und möchte dieses Feuer, für das ich brenne, auch in der Schule an meine Kinder weitergeben. Meine Bachelorarbeit mit dem Thema „Elementare Musikerziehung und deren Auswirkung auf die Sprachentwicklung von Kindern im Grundschulalter“ befasste sich ebenfalls schon mit dem Hauptthema Musik. Es faszinierte mich schon immer, wie die einzelnen Bereiche der Musik auf andere Lernkompetenzen einwirken. In dieser vorliegenden Masterarbeit möchte ich speziell darauf eingehen, wie sich Musik auf die Sprachentwicklung, speziell aber auf die Leseentwicklung der Kinder auswirkt. Somit möchte ich den Bogen von der Bachelorarbeit bis zur Masterarbeit spannen und mit der Forschung komplementieren.

Für mich war die Auswahl des Themas also relativ schnell klar. Als ich dann zu Semester 2021 auch noch eine eigene Klasse bekam, war die Freude groß und der Forschungsplan schnell geschrieben. Meiner Klasse möchte ich einen besonders großen Dank aussprechen, danke für die vielen lustigen, lehrreichen und musikalischen Stunden, die ich mit euch verbringen durfte.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Mentorin und Parallelklassenlehrerin bedanken. Sie stand mit Ihrer Klasse als Kontrollgruppe zur Verfügung und unterstützte mich tatkräftig in meinem ersten Dienstjahr sowie bei der Forschung für diese Masterarbeit.

Außerdem gilt ein großer Dank meiner Direktorin, die mich in allen Situationen des täglichen Schulalltags großartig unterstützt hat.

Weiters ein herzliches Dankeschön an meine Betreuerin, Frau Mag. Dr. Nina Jelinek, die mich im Schreibprozess exzellent beraten und begleitet hat.

Ebenfalls ein großes Dankeschön möchte ich meiner Familie und meinem Freundeskreis aussprechen, speziell meinem Partner Johannes, sie haben mich allesamt mental unterstützt und mich immer wieder zum Schreiben motiviert. Das größte Dankeschön geht an meine Korrekturleserinnen Karin Rauber und Manuela Unterberger.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Freude und viele neue Erkenntnisgewinne beim Lesen meiner Masterarbeit.

Ried im Innkreis, 07.12.2021

Daniela Rauber, BEd

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht aus bildungstheoretischer und -praktischer Sicht die Auswirkung von Musikerziehung auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Grundstufe eins. Es wurde in den letzten Jahren viel darüber diskutiert, wie sich Musik auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Eine Schlagzeile wie „Musik macht schlau!“, vermittelt den Eindruck, dass Musik ein Wundermittel für die Pädagogik sein kann. Im Rahmen dieser Masterarbeit galt es herauszufinden, ob sich eine spezielle musikalische achtwöchige Förderung auf das Leseverständnis beziehungsweise auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler positiv oder negativ auswirken kann. Die Relevanz dieser Arbeit kann darin gesehen werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Wissen, ob Musik das Leseverständnis beziehungsweise die Lesekompetenz fördern kann, den Musikunterricht in der Primarstufe dementsprechend gestalten können. Die theoretischen Erkenntnisse zeigen, dass Musik in vielen Lern- und Sozialbereichen Verbesserungen erzielen kann. Im zweiten Teil dieser Masterarbeit wird das Ziel verfolgt, empirisch zu belegen, ob der Musikunterricht Auswirkungen auf die Sprach- und Leseentwicklung hat. Es wurde ein quasiexperimenteller Untersuchungsplan sowie eine Beobachtungsstudie im schulpädagogischen Feld in einer zweiten Grundschulklasse erstellt und ausgeführt. Eine Vorher/Nachher-Testung in der Experimental- und Kontrollgruppe hat Aufschlüsse darüber gegeben, wie sich Musik auf die Lesekompetenz auswirkt. Das Führen eines Beobachtungsprotokolls stellte eine wichtige Grundlage für die Beschreibung und Reflexion dar. Die Resultate zeigen, dass sich spezielle Förderung durch Musik auf die Lesekompetenz teilweise auswirkt, da die Experimentalgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe bei der zweiten Testung eine größere Leistungssteigerung erzielen konnte.

Abstract

This master's thesis examines the impact of music education on the reading skills of elementary students from both an educational theory and practice perspective. Much discussions in recent years focused on how music affects children's development. Headlines such as, "Music makes you smart!", can give an impression that music can be a panacea for pedagogy. The aim of this study was to examine whether a special eight-week musical support programme can have a positive or negative effect on the reading comprehension or skills of the pupils. This work is relevant as the knowledge of whether music can promote reading comprehension or skills can influence the way teachers are designing their music lessons in the primary level accordingly. The theoretical findings show that music can improve many learning and social areas. The second part of this master's thesis aims to empirically prove whether music lessons have an impact on language and reading development. A quasi-experimental research design and an observational study in the school pedagogical field in a second elementary school class were created and executed. A before/after test in the experimental and control groups provided information on how music affects reading skills. An important basis for description and reflection was keeping an observation log. The results show that special music support programmes have a partial effect on reading competence, since the experimental group, in contrast to the control group, was able to achieve a greater increase in performance in the second test.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Einleitung | 8 |
| 1. Sprach- und Leseentwicklung von Kindern..... | 11 |
| 1.1. Wie kommt der Mensch zur Sprache? | 11 |
| 1.2. Leseunterricht in der Grundschule | 13 |
| 1.3. Was braucht es zum Lesen lernen? | 14 |
| 1.4. Phasenmodelle der Leseentwicklung | 16 |
| 1.5. Ist Lesen gleich Verstehen?..... | 21 |
| 1.6. Wie gelingt Leseförderung? | 23 |
| 2. Intelligenzbegriff und das lernende Gehirn..... | 25 |
| 3. Musik und Sprache..... | 31 |
| 3.1. Was verbindet Musik und Sprache? | 33 |
| 3.2. Sind Musik und Sprache Geschwister? | 36 |
| 3.3. Was verbindet Musik und Lesen?..... | 37 |
| 3.4. Sprachförderung mit Musik..... | 40 |
| 3.5. Das Sprach- und Musikvorbild | 41 |
| 4. Musikunterricht | 43 |
| 4.1. Klanggeschichten | 48 |
| 4.2. Musiktheater | 48 |
| 4.3. Rhythmik..... | 49 |
| 4.4. Zeichnen / Gestalten zur Musik | 49 |
| 4.5. Tänze..... | 50 |
| 4.6. Sprachrituale, Sprechverse, Reime und Lieder | 50 |
| 4.7. Lesetheater..... | 51 |
| 5. Forschungsmethode und Untersuchungsdesign..... | 53 |
| 5.1. Nutzen der Studie | 53 |
| 5.2. Ziel der Studie..... | 54 |
| 5.3. These..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 5.4. Untersuchungsdesign und Vorgehen | 55 |
| 5.5. Erhebungsinstrumente | 56 |
| 5.6. Stichprobenbeschreibung | 59 |
| 6. Forschungsplan | 61 |
| 7. Darstellung der Ergebnisse..... | 70 |
| 7.1. Auswertung der Beobachtungsprotokolle | 70 |
| 7.2. Auswertung der Vorher/Nachher-Testung | 80 |
| 7.3. Limitationen | 91 |
| 8. Zusammenfassung und Fazit..... | 92 |
| Literaturverzeichnis..... | 97 |
| Abbildungsverzeichnis | 101 |
| Tabellenverzeichnis | 103 |
| Anhang | 104 |

Einleitung

Schon vor mehr als 200 Jahren nahmen Aristoteles und Sokrates an, dass sich Musik positiv auf den Charakter der Menschen auswirken kann.

„Die Musik vermag unseren Charakter zu bilden. Ist dem so, so ist es klar, dass wir unsere jungen Leute darin unterrichten müssen.“

(Aristoteles)

„So ist also die Erziehung durch die Musik darum die vorzüglichste, weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten ins Innere der Seele dringen und ihr Anmut und Anstand verleihen.“

(Sokrates)

Wenn sich Musik positiv auf Charakter und Anstand auswirken kann, kann Musik auch die Sprachentwicklung positiv beeinflussen? Musik und Sprache werden oft miteinander verglichen, Henry Wadsworth Longfellow sagte: „Musik ist die gemeinsame Sprache der Menschheit.“ Kann man also mit der Musik zur Sprache kommen? Können Kinder durch Musik unterstützt werden die Sprache schneller zu erlernen und können sie dadurch eine bessere Lesekompetenz entwickeln?

Laien könnten durch solche Zitate meinen, dass das alleinige Musikhören Wunder bewirken kann. Die Wirkung von Musik auf das Lernen beziehungsweise auf die Leistungen der Kinder ist jedoch viel differenzierter zu betrachten, als diese Sprichwörter vermuten lassen.

Prof. Dr. Hans Günther Bastian führte zwischen 1992 und 1998 eine Langzeitstudie „Zum Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ an Berliner Grundschulen durch. Die Ergebnisse dieser Studie sind ein Plädoyer für den Musikunterricht und für das Erlernen eines Musikinstrumentes (Bastian, 2002, S. 190ff).

Die Hauptforschungsfragen, die in dieser Arbeit bearbeitet werden, lauten:

„Inwieweit hat Musik positiven Einfluss auf die Sprach- und Leseentwicklung der Kinder?“

- *„Wie kann durch gezielte musikalische Förderung die Sprach- und Leseentwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler (Grundstufe eins) verbessert werden?“*

Das Kapitel eins dieser Arbeit beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der Sprach- und Leseentwicklung von Kindern.

Es werden die verschiedenen Modelle der Leseentwicklung behandelt. Klicpera (2017) entwickelte das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens, welches sehr ausführlich beschrieben wird, da jede Pädagogin beziehungsweise jeder Pädagoge wissen muss, wie Lesen funktioniert und welche Anforderungen das Lesen an die Kinder stellt. Hier ist das Feingefühl und Wissen der Lehrkräfte besonders wichtig, da in der Grundschule die Weichen für einen gelungenen Erwerb der Lesekompetenz und des Leseverständnisses gestellt werden.

Das Kapitel zwei dieser Arbeit definiert den musikalischen und sprachlichen Intelligenzbegriff nach Howard Gardner (1999). Außerdem wird der Frage nachgegangen, wie das menschliche Gehirn am besten lernen kann und welche neuen Erkenntnisse Jäncke (2012) aus der Gehirnforschung über viele Studien dazu hat.

Welche Gemeinsamkeiten Musik und Sprache aufweisen und wie Sprachförderung durch Musik gelingen kann, wird im Kapitel drei dieser Arbeit dargelegt.

Kapitel vier widmet sich den theoretischen Grundlagen zum Musikunterricht in der Grundschule. Es werden Unterrichtsmethoden beschrieben, die zum Sprachförderunterricht eingesetzt werden können.

Mit dem Kapitel fünf beginnt der empirische Teil dieser Masterarbeit. Die Forschungsmethoden werden beschrieben, die Fragestellung präzisiert, eine theoriegeleitete These erstellt sowie der Nutzen und das Ziel der Studie erklärt. Das genaue Untersuchungsdesign wird vorgestellt und die Erhebungsinstrumente sowie die Stichprobe werden definiert. Es wurde ein quasiexperimenteller Untersuchungsplan erstellt. Dieser soll Aufschluss darüber geben, ob sich Musik positiv auf die Leseentwicklung der Kinder auswirkt. Eine Lesetestung am Beginn und am Ende der Forschung soll darüber Aufschluss geben. Während der achtwöchigen musikalischen Aktionsforschung wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Die Ergebnisse aus diesem Protokoll der pädagogischen Beobachtung sollen ebenfalls Aufschluss über mögliche positive beziehungsweise negative Auswirkungen geben.

Der Forschungsplan, das genaue Vorgehen in der achtwöchigen Zeit der Forschung, wird im Kapitel sechs dargestellt. Es wird genau beschrieben, welche Aktivitäten im Unterricht wann gesetzt wurden. Die Unterrichtsmethoden, die für die Aktionsforschung eingesetzt wurden, wurden aus der Theorie abgeleitet und sollten möglichst ein breites Spektrum an Möglichkeiten der musikalischen Förderung abdecken.

Die Ergebnisse der Forschung werden im Kapitel sieben vorgestellt. Die Limitationen und Schwierigkeiten der durchgeführten Studie werden ebenfalls in diesem Kapitel besprochen.

Im Kapitel acht, dem Herzstück dieser Arbeit, wird ein Resümee gezogen und die Ergebnisse interpretiert sowie die Forschungsfrage versucht zu beantworten. In dieser abschließenden Schlussbetrachtung werden die Erkenntnisse, Kritik und mögliche weitere Forschungsfelder beschrieben und diskutiert.

1. Sprach- und Leseentwicklung von Kindern

Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden die theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen zum Spracherwerb sowie zum Lese- und Sprachunterricht in der Grundschule, speziell in der Grundstufe eins, thematisiert. Es werden verschiedene Modelle der Leseentwicklung besprochen und exemplarische Möglichkeiten für eine Leseförderung aufgezählt.

1.1. Wie kommt der Mensch zur Sprache?

Scheinbar mühelos können alle Kinder dieser Welt ihre Muttersprache erlernen. Dieser Prozess fasziniert und erstaunt. Vergleicht man diesen Prozess bei einem Erwachsenen, der eine Fremdsprache erlernen möchte, scheint dies nicht vergleichbar zu sein. Die Sprachentwicklung ist ein sehr individueller Prozess, allerdings gibt es Entwicklungsfenster, in denen die Kinder bestimmte sprachliche Kompetenzen erwerben können. Vor der Geburt im Mutterleib lutscht das Baby bereits am Daumen, schluckt Fruchtwasser und trainiert damit seine Sprechwerkzeuge wie Lippen, Gaumen, Kehlkopf und Zunge. Circa im vierten Monat ist der Hörsinn der erste Fernsinn, der noch im Mutterleib entwickelt wird. Der Fetus kann ab nun Stimmen, Klänge und Geräusche auch außerhalb des Mutterleibs wahrnehmen. Der pulsierende und rhythmische Herzschlag der Mutter ist die erste akustische Nahrung. Positiv auf das Baby wirkt sich Musik aus, bei der sich die Mutter wohlfühlt. Nach der Geburt hat das Neugeborene nur über seine stimmlichen Äußerungen die Möglichkeit, seine Befindlichkeiten mitzuteilen. Das Schreien ist das Kommunikationsmittel mit seiner Bezugsperson. Außerdem beginnt das Baby mit circa sechs bis acht Wochen Gurräute zu bilden, zu lachen und es werden immer mehr Laute vokalisiert. Das Baby entdeckt ganz spielerisch die Welt der Sprache und erfährt, dass man mit bestimmten Äußerungen verschiedene Reaktionen hervorrufen kann. Ab dem siebten Lebensmonat verändert sich die Art

und Weise der Lautierungen. Durch das Nachahmen versteht das Kind langsam Bedeutungen von Wörtern, allerdings noch in keinem vollständigen Sinnzusammenhang. Nach dem ersten Geburtstag beginnt das Kind Ein- beziehungsweise Zweiwortäußerungen zu tätigen. Besonders wichtig in jeder Phase ist die Bezugsperson, die mit ihrem sprachlichen Handeln die Sprachentwicklung fördert und leitet. Durch die Bezugsperson lernt das Kind, es ahmt nach und versteht nach und nach die verschiedenen Äußerungen. Circa mit 18 Monaten erreichen die Kinder die 50-Wörter Marke in ihrem Wortschatz. Rasant geht es weiter, denn die Kinder können im Alter von zwei Jahren im Durchschnitt alle zwei Stunden ein neues Wort abspeichern. Nach dem Zweiwortsatz entwickelt sich im dritten Lebensjahr der Mehrwortsatz, die Grammatik wird integriert und das Kind bezeichnet sich selbst mit „ich“. Durch Spiel- und Vorlesesituationen wird die sprachliche Entwicklung gefördert und Kinder können sich in andere besser hineinversetzen. Frustrationstoleranz muss sich erst entwickeln, durch die Wiederholung und den Vergleich lernt das Kind besser Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Dingen und Situationen wahrzunehmen, kognitiv abzuspeichern und sich sprachlich dementsprechend auszudrücken. Nach und nach kommen immer mehr grammatikalische Strukturen der Muttersprache hinzu und mit dem Austausch der Bezugspersonen lernt das Kind auch schwierige grammatikalische Muster der Muttersprache. Vor Schulbeginn ist es für die meisten Kinder kein Problem, komplexere Aufgabenstellungen zu erfassen und sie in zeitliche Abfolgen zu setzen. Sie sprechen vollständige Sätze, können Vergangenheits- und Zukunftsformen bilden und bis zur Einschulung besitzen sie eine hervorragende Grammatik. Ein gewisser Grundwortschatz ist vorhanden und sie bauen diesen kontinuierlich weiter auf (Hirler, 2011, S. 9ff).

Ein wichtiger Begriff, der noch vorab zu klären ist, ist der Begriff der phonologischen Bewusstheit. Dies ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften einer gesprochenen Sprache zu lenken,

wie dies bei Reimen funktioniert. Die phonologische Bewusstheit ist essentiell für einen erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache. Wenn man sich inhaltlich der Sprache lösen und sich nur auf die Laute einer Sprache konzentrieren kann, spricht man von phonologischer Bewusstheit.

Beispiel: Ein Kind soll benennen, welche Wörter sich bei folgenden drei ähnlich anhören: „Haus – Maus – Bär“. Wenn sich das Kind auf den Inhalt bezieht, also auf die Tiere, lautet die Antwort: „Maus – Bär“. Wenn das Kind allerdings schon lautliche Aspekte benennen kann, so wird die Antwort „Haus – Maus“ heißen. Man spricht von einer phonologischen Bewusstheit, wenn jemand die Fähigkeit hat, Wörter in Silben zu gliedern sowie Reime zu erkennen und selbst verfassen zu können.

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne meint die Fähigkeit, Wörter in Silben zu gliedern und Reime zu erkennen beziehungsweise zu bilden. Diese Fähigkeit kann unter anderem durch das Singen, Fingerspiele und Abzählverse sowie Reime und Silbenspiele trainiert werden. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn meint die Fähigkeit, mit den einzelnen Lauten umgehen zu können. Dies umfasst die Fähigkeit, Wörter in Laute zu gliedern (Analyse) sowie die Wörter zusammenzuziehen (Synthese). Weiterführend gehört auch die Erkenntnis über lange und kurze Vokale zu dieser Fähigkeit. Lange und kurze Vokale zu differenzieren ist ein schwieriges Unterfangen. Diese Fähigkeit besitzen nur wenige Schülerinnen und Schüler bei Schulbeginn (Knapp, Löffler, Osburg & Singer, 2011, S. 29f).

1.2. Leseunterricht in der Grundschule

Der Erwerb der Lesekompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil in der Schullaufbahn, darüber sind sich viele Autorinnen und Autoren einig. Abraham, Kepser, Bismarck und Schneider betonen, dass Lesen für alle Unterrichtsfächer in der Schule eine Grundvoraussetzung ist und Lesen sich nicht nur in der Deutschnote ausdrückt. Die Anweisungen in allen Unterrichtsgegenständen, beispielsweise in Mathematik- oder im Sachunterricht, müssen gelesen und verstanden werden, um die

Aufgaben korrekt ausführen zu können. Außerdem ist die Lesekompetenz eine Art Schlüsselqualifikation für den weiteren beruflichen Werdegang. Daher ist es auch für jede Pädagogin bzw. jeden Pädagogen unerlässlich, den genauen Aufbau der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten zu verstehen und zu beurteilen. Vor allem ist es als Pädagogin oder Pädagoge wichtig, rechtzeitig eingreifen zu können, falls Defizite auftreten. Je früher Probleme erkannt werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Fehler erfolgreich korrigiert werden können (Abraham/Kepser, 2009; nach Bismarck 2014, S. 13; Schneider, 2017, S. 15f).

Die Grundlage für alle Unterrichtsfächer ist eine gute Lesekompetenz. Auch PISA beschreibt die Wichtigkeit des guten Lesens zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Das Gehirn ist biologisch sehr wohl auf den Spracherwerb ausgerichtet, Lesen und Schreiben sind dagegen in der Menschheit relativ neue Errungenschaften. Damit man eine gute Lesekompetenz entwickeln kann, braucht es viel Übung und Engagement des Lernenden (OECD, 2010, S. 18).

Das folgende Unterkapitel gibt einen Einblick über den Schriftspracherwerb, um zu verstehen, welche Anforderungen an Kindern gestellt werden, wenn sie das Lesen erlernen.

1.3. Was braucht es zum Lesen lernen?

Um sich bewusst zu werden, welche Herausforderung das Lesen für die Kinder ist, ist es an dieser Stelle notwendig, sich genauer mit dem Schriftspracherwerb zu beschäftigen.

Der deutschen Sprache liegt ein phonologisches System zu Grunde. Dies bedeutet, dass die deutsche Sprache Schriftzeichen besitzt, Buchstaben oder Grapheme, die die Laute unserer Sprache darstellen. Perfekt gelingt dies in Deutsch nicht, daher wird Deutsch auch als „lautorientierte“ Alphabetschrift bezeichnet (Schneider, 2017, S. 16f).

Spracherwerb umfasst immer die gesprochene als auch die geschriebene Sprache. Kinder haben daher zwei Hürden im Erwerb der Sprache zu meistern (Knapp et al., 2011, S. 19).

Die gesprochene Sprache wird meist ohne direkte Instruktion von allen Kindern erlernt. Dies geschieht auf eine spielerische Art und Weise, wo aktive Kommunikation mit einem Gesprächspartner, meist mit den Eltern oder einer nahen Bezugsperson, wesentlich ist. Das Erlernen des Lesens bzw. der Rechtschreibung verläuft anders, hier bedarf es einer gezielten Instruktion. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Lesen nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt. Kinder sind unentwegt mit Buchstaben, Zeichen, Schriftzügen, Texten, usw. konfrontiert. Vorlesen in der Familie nimmt hier einen großen Stellenwert ein. Kinder entwickeln eine Sensibilität für die Schriftsprache. Ihnen ist diese zwar anfänglich unerklärlich, aber nach und nach erkennen sie einen Zusammenhang mit den Schriftzeichen und Wörtern. Wörter und Sätze sind nicht willkürlich, sie unterliegen bestimmten Gesetzmäßigkeiten (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, & Schmidt, 2017, S. 20).

Auch Gattermaier (2014) führt an, dass der erste Schultag keine „Stunde null“ ist. Die Kinder haben viele unterschiedliche Vorerfahrungen, wenn sie zum ersten Mal in die Schule kommen. Ebenfalls betont der Autor, dass sich das Vorlesen und die damit verbundenen Leseerlebnisse sehr positiv auf den späteren Erwerb der Lesekompetenz auswirken. Alleine die Erfahrungen, dass es Geschichten gibt, die in Büchern abgebildet sind, die sich wie Musik in den Ohren der Kinder anhören und einen neuen Blick auf eine bekannte oder unbekannte Welt vermitteln, faszinieren schon vor dem Schuleintritt. Diese Kinder haben mit Sicherheit einen Vorteil gegenüber den Kindern, die diese Erfahrung nur wenig oder gar nicht gemacht haben. Graf (2007) bezeichnet diese frühe, vorschulische Sozialisationsphase als „Genese literarische Motivations- und Kompetenzstrukturen (Graf, 2007, S. 25; nach Gattermaier, 2014, S. 25f).

Weiters betonen Dehn, Ooemen-Welke und Osburg (2012, S. 104ff), dass Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren eher beiläufig und nebenbei phonologische Fähigkeiten lernen. Zum Beispiel beim Klatschen, Singen und im Umgang mit der Schrift. Auch diese Autorinnen schreiben den vorschulischen Erfahrungen eine wichtige Rolle zu.

Kinder haben ein natürliches Interesse an Sprache und Schrift, sie versuchen schon bald Schriftzüge mit Farben oder Formen zu erkennen, beispielsweise bestimmte Logos oder Markennamen. Dieses erste Herantasten an das Lesen beziehungsweise an den Schriftspracherwerb ist vom eigentlichen Prozess des Lesenlernens abzugrenzen. Beim Schuleintritt wird die Schrift systematisch eingeführt, hier beginnt der eigentliche Prozess.

Im nächsten Unterkapitel werden verschiedene Modelle der Leseentwicklung aus der Leseforschung skizziert.

1.4. Phasenmodelle der Leseentwicklung

In den Phasenmodellen wird versucht, das Erlernen des Lesens in unterschiedliche Stadien einzuteilen. Es gibt mehrere Modelle verschiedener Autorinnen und Autoren.

Ein sehr bekanntes Modell, welches in der Leseforschung oft zitiert wird, ist das Phasenmodell von Frith (1985). Frith unterscheidet drei Phasen. Die Autorin spricht von einer logographischen, einer alphabetischen und einer orthographischen Phase.

In der logographischen Phase werden die Wörter nur aufgrund verschiedener Merkmale gelesen, zum Beispiel dem Anfangsbuchstaben. In der alphabetischen Phase braucht es zunehmend die Zuordnung von Buchstaben und Phonemen und im letzten Stadium, dem orthographischen Stadium, können die Kinder eine korrekte Buchstabenfolge aufbauen und die richtige Orthographie benützen. Dazu kommt, dass die Kinder immer besser mit der Rekodierung beziehungsweise dem Zuordnen der Phoneme und

Buchstaben werden, sodass eine bessere Lesegeschwindigkeit erzielt werden kann. Kritik an diesem Modell äußert sich dadurch, dass die einzelnen Phasen nicht klar voneinander unterscheidbar sind.

Übersicht Phasenmodell (Frith):

Logographische Phase:

- Erkennen von Wörtern aufgrund hervorstechender, visueller Merkmale

Alphabetische Phase:

- Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Lautbezug
- Benennen der Buchstaben mit Lauten
- Festigung der Buchstaben-Laut-Beziehung
- Buchstabenweises, vollständiges Erlesen von Wörtern
- Aufbau eines Sichtwortschatzes

Orthographische Phase:

- Erkennen und Nutzen orthographischer und sprachstruktureller Elemente (Das sind zum Beispiel: Signalgruppen, Konsonantengruppen, orthographische Regelmäßigkeiten und Morpheme.)
- Automatisieren von Teilprozessen und automatische Worterkennung

Ein weiteres Modell stammt von Coltheart (2005), das als das Zwei-Wege-Modell bezeichnet wird. Wie der Name schon verrät, bezeichnet dieses Modell zwei Wege. Erstens den „direkten“ lexikalischen Weg und zweitens den „indirekten“ Weg. Im ersten Weg ist das Wort im lexikalischen Speicher bereits vorhanden und braucht nur mehr abgerufen werden. Beim zweiten Weg nimmt das Kind eine genaue phonologische Rekodierung vor, wenn es sich zum Beispiel um ein bislang unbekanntes Wort handelt, für das noch kein Eintrag im Lexikon vorhanden ist. Diese zwei Wege wurden früher als getrennt voneinander betrachtet. Dies kann aber nicht mehr aufrechterhalten werden, da unter

Umständen beide Wege zum Ziel, dem erfolgreichen Lesen von Wörtern und Sätzen, führen.

Es gibt in vielen Sprachen Wörter, die von der normalen Aussprache, der Buchstaben-Laut-Zuordnung, abweichen. Diese Wörter werden im englischsprachigen Raum auch als „exception words“ bezeichnet. Solche Wörter kann man alleine mit der phonologischen Rekodierung nicht korrekt lesen. Ein Beispiel für ein solches Wort im Deutschen ist „Vase“. Wichtig für das Lesen ist es, dass die Leserin oder der Leser phonologisch rekodieren kann. Sie oder er muss wissen, welches Schriftzeichen welcher Laut ist. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist im Deutschen relativ einfach (Klicpera et al., 2017, S. 46ff).

Klicpera (2017, S. 28ff) entwickelte ein Lesemodell, welches sich im Wesentlichen an den Lesekompetenzen, die im Lauf der Entwicklung zu erwerben sind, orientiert. Es wird in der Literatur als das Kompetenzentwicklungsmodell des Lesens betitelt.

Dieses Modell setzt mit dem Beginn des Erstleseunterrichts an. Laut diesem Modell beginnt die Leseentwicklung in einer Vorstufe, der präalphabetischen Phase. Oft sind Kindern bei Schuleintritt nur die Buchstaben des eigenen Namens bekannt, dennoch erkennen sie hier schon Unterschiede, vor allem in der phonologischen Bewusstheit, aber auch in der visuellen Wahrnehmung oder in der Gedächtnisleistung. Danach erfolgt die erste echte Phase des Lesenlernens, die alphabetische Phase mit geringer Integration. Es bilden sich für das Lesen erforderliche Fähigkeiten erst nur langsam heraus, die einzelnen Teilprozesse (Laut-Buchstaben-Kennntnis, Benennungsgeschwindigkeit, Zusammenlautung, Aufbau eines Sichtwortschatzes, usw.) sind noch keine Ganzheit. Es steht also zu Beginn das nicht-lexikalische Lesen. Parallel dazu entwickelt sich die Fähigkeit zum schnellen lexikalischen Abruf von Wörtern, das heißt also das lexikalische Lesen. Ein Wort kann mit einem Blick erfasst und gelesen werden, es muss dafür nicht jeder

einzelne Buchstabe dekodiert werden. Hier muss eine gewisse Sicherheit im Rekodieren erreicht sein, damit die ersten Wörter ins mentale Lexikon „eingetragen“ werden können. Es baut also das lexikalische Lesen auf dem nicht-lexikalischen Lesen auf, allerdings muss diese Phase nicht abgeschlossen oder durchschritten werden, bevor es zum Aufbau des mentalen Lexikons kommt.

Danach beginnt die alphabetische Phase mit voller Integration. Die Lesegeschwindigkeit verbessert sich, die Lesefehler verringern sich. Das Gehirn rekodiert nun nicht mehr nur einzelne Laute und Buchstaben, sondern es werden Einheiten gebündelt und der Verarbeitungsprozess basiert auf längeren schriftsprachlichen Strukturen. Ebenfalls erfolgt auf dieser Stufe eine Automatisierung der Entscheidung, welche Strategie für das Lesen eines Wortes gerade die bessere ist. Diese Phase benötigt Zeit, die Teilprozesse werden zu einer Ganzheit zusammengefügt und in ein System integriert, damit es automatisiert werden kann. Dies wird als partiell lexikalisches Lesen in diesem Modell von Klicpera bezeichnet. Beim geübten Leser müssen beide Zugangswege funktionieren, denn unbekannte Wörter, beispielsweise Fremdwörter, können nur über die phonologische Rekodierung erfasst werden.

Das Lesenlernen wird durch gute phonologische Fähigkeiten enorm erleichtert. Diese Fähigkeiten besitzen bei Schuleintritt die wenigsten Kinder, sie eignen sich diese allerdings im Normalfall bald an. Die Sensibilität für Silben und die Morphembewusstheit eignen sich gute Leser früher als schwache an, in der Regel zwischen der zweiten und vierten Grundschulklasse.

Übersicht Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera (2017):

- Stufe 1:* Phonologische Fertigkeiten (phonologische Bewusstheit im engeren Sinn)
- Stufe 2:* Nicht-lexikalisches Lesen (phonologisches Rekodieren, ermitteln des Wortes Buchstabe für Buchstabe)
- Stufe 3:* Lexikalisches Lesen (Wort ist bekannt und abgespeichert und kann daher direkt abgerufen werden.)
- Stufe 4:* Partiell-lexikalisches Lesen (schnelles Umschalten zwischen Stufe zwei und drei, also eine Kombination aus den Stufen zwei und drei. Diese Stufe gibt es nur beim Kompetenzentwicklungsmodell von Klicpera.)

Lesen verläuft also nach den Möglichkeiten der Stufen zwei, drei und vier.

Die hier beschriebenen Modelle sind Konzepte der Leseforschung. Wichtig ist, dass individuelle Förderung nur gelingen kann, wenn zuvor eine genaue Analyse beim Kind gemacht wurde. Kinder können eigene Strategien entwickeln, die sie eventuell an einem Fortkommen im Lesen und Rechtschreiben behindern (Klicpera et al., 2017, S. 42).

Im folgenden Unterkapitel wird behandelt, welche weiteren Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler benötigen, um erfolgreich Lesen zu erlernen. An eine Definition für das Wort der Lesekompetenz wird sich außerdem herangewagt.

1.5. Ist Lesen gleich Verstehen?

Bisher hat sich diese Arbeit damit beschäftigt, wie das Lesen funktioniert und welche Hürden es dabei für die Leserin oder den Leser zu meistern gibt. Im Unterricht soll es aber ein Hauptziel sein, dass die Kinder in der Lage sind, Texte eigenständig zu lesen und dementsprechend handeln zu können. Die Kinder sollen Unterschiede zwischen Sachtexten, Informationen, Gebrauchstexten oder Geschichten erkennen können. Wenn eine Leserin oder ein Leser Mühe hat einzelne Wörter zu lesen beziehungsweise dekodieren zu können, wird sie oder er auch Schwierigkeiten haben, den Text sinngemäß erfassen zu können. Es braucht also nicht nur die Fähigkeit, Texte und Wörter dekodieren zu können, sondern auch ein gutes Leseverständnis.

Das Wort Leseverständnis ist allerdings sehr schwierig zu definieren. Eine allgemein gültige Definition ist sicherlich, dass aus Wörtern, Sätzen und Texten Informationen entnommen werden. Diese Aussage scheint allerdings unzureichend zu sein. Leseverständnis ist viel mehr, als nur die Entnahme von Informationen. Texte enthalten auch versteckte Botschaften, implizierte Informationen. Viele Wörter sind Homonyme, haben mehrere Definitionen und können daher in den verschiedenen Kontexten ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Beispiel: Tau. Hier könnte ein Seil, der morgendliche Niederschlag oder ein Buchstabe aus dem griechischen Alphabet gemeint sein. Leseverständnis bedeutet also, dass die Leserin oder der Leser Fertigkeiten besitzt, die über das reine Dekodieren der Wörter hinausgehen (Klicpera et al., 2017, S. 63ff). Auch die Definition der Lesekompetenz ist eine schwierige. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2010, S. 40) definiert folgendermaßen:

Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum kognitiver Fähigkeiten, von der Fähigkeit zum einfachen Entschlüsseln von Texten, über die Vertrautheit mit Wörtern, grammatikalischen Regeln sowie sprachlichen und textuellen Strukturen und Merkmalen bis hin zur Kenntnis des Weltgeschehens. Zudem beinhaltet sie metakognitive Fähigkeiten, nämlich das Wissen um die Existenz

einer Vielzahl verschiedener Strategien für den Umgang mit Texten und die Fähigkeit, diese Strategien einzusetzen.

Lesekompetenz ist daher der Schlüssel zum Verstehen. Schülerinnen und Schüler gelangen dadurch zu Informationen und können sich darüber mitteilen. Sie befähigt die Kinder geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und ist die gewollte Auseinandersetzung mit dem Text, um eigenes Wissen voranzutreiben und besser sowie aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (OECD, 2010, S. 40).

Gattermaier (2014, S. 24) betont, dass es verschiedene Ebenen gibt, auf der Kinder Texte verstehen können. Es wird unter folgenden vier Aspekten unterschieden:

- Erkennen und Wiedergeben von Informationen
- Einfache Schlussfolgerungen aus Texten ziehen
- Komplexe Schlussfolgerungen ziehen, begründen und interpretieren können
- Prüfung und Bewertung von Inhalt und Sprache

Die Komplexität geht hier vom Einfachsten zum Schwierigsten. In den unteren Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler lediglich Informationen aus Texten entnehmen. Bei den höheren Ebenen reicht das bloße Lesen nicht mehr aus. Hier müssen die Kinder in der Lage sein, zusätzliches Wissen miteinbeziehen zu können.

Der Vorgang des Lesens besteht also zunächst aus dem Dekodieren der Buchstaben und Wörter. Danach wird diesen Wörtern eine Bedeutung zugeordnet und gleichzeitig mit dem semantischen Lexikon verknüpft. Der Leseprozess ist also ein sehr komplexer Vorgang und stellt sehr hohe Anforderungen an die Kinder, die Lesen erlernen (Bismarck, 2014, S. 13).

Für Pädagoginnen und Pädagogen ist es wichtig zu wissen, welche Arten der Leseförderung es für den Unterricht gibt. Das nächste Unterkapitel widmet sich voll und ganz einer gelingenden Leseförderung.

1.6. Wie gelingt Leseförderung?

Lesen ist ein essentieller Baustein für die Schul- und Berufslaufbahn. Daher ist es für jede Pädagogin und jeden Pädagogen wichtig, die Lesekompetenz zu fördern. Dies stellt große Anforderungen an alle Lehrkräfte und es darf nicht vergessen werden, dass die intrinsische Motivation der Kinder, speziell beim Lesen, sehr wichtig ist. Ohne Lesefreude bzw. Leselust bei den Kindern werden sich die Pädagoginnen und Pädagogen schwer tun (Bismarck, 2014, S. 22).

Die Bedeutung der familiären Unterstützung ist außerdem beim Lesen sehr wichtig. Die Hilfe der Eltern beim Lesen zu Hause oder bei den tagtäglichen Hausaufgaben ist notwendig, damit die Kinder Lesen und Schreiben erlernen. Denn ohne diese Begleitung, Unterstützung, Beratung und der Hilfe des Elternhauses würden viele Schülerinnen und Schüler das Lesen und Schreiben nicht lernen.

Hierbei darf nicht übersehen werden, dass die Hilfe im Elternhaus schon weit vor dem Schuleintritt passiert, beispielsweise mit dem Vorlesen von Geschichten und Bilderbüchern. Dies stellt eine enorm große Bedeutung für den Erwerb der Literalität dar. Aber auch ab dem Zeitpunkt des Schulbeginns, darf das gemeinsame Lesen im Elternhaus nicht vernachlässigt werden. Langfristig gesehen haben die allgemeinen, sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die durch das gemeinsame Lesen im Vorschulalter gemacht werden, eine sehr große Bedeutung.

In den ersten Klassen der Grundschulzeit wird das Augenmerk auf das Erlernen der Graphem-Phonem Korrespondenzen und das Automatisieren der Worterkennung gelegt. In den höheren Klassen bietet sich an, verschiedene ansprechende Techniken zu probieren, damit die Leselust der Kinder entfacht wird. Eine Technik stellt das sogenannte „Paired Reading“ dar. Hier gibt es einen häufigen Wechsel zwischen dem

gemeinsamen lauten Lesen und dem Vorlesen des Kindes. Die Kinder sollen erkennen, welchen Mehrwert Bücher für sie darstellen und es soll natürlich über die Geschichten gesprochen werden. Überprüft soll hierbei auch der Inhalt des Buches werden, um zu erkennen, ob das Kind den Text sinngemäß verstanden hat. Lob und Zuspruch sind in dieser Phase ebenso wichtig, wie der Spaß am Lesen selbst (Klicpera et al., 2017, S. 123ff).

2. Intelligenzbegriff und das lernende Gehirn

Im ersten Kapitel wurden die Grundlagen zum Spracherwerb eines Kindes sowie die theoretischen Grundlagen zum Leseunterricht in der Grundschule thematisiert. Bevor die musikalische Entwicklung zum Thema wird, ist es notwendig den Intelligenzbegriff zu definieren.

Intelligenzbegriff nach Howard Gardner

Howard Gardner (1999b, S. 55f) ist ein Psychologe und Professor, er wird sehr oft als einer der weltweit führenden Intelligenzforscher zitiert. Er führt die verschiedenen Ausprägungen von bis zu neun Intelligenzen (linguistische Intelligenz, musikalische Intelligenz, logisch-mathematische Intelligenz, räumliche Intelligenz, körperlich-kinästhetische Intelligenz, intrapersonale und interpersonale Intelligenz sowie naturalistische und existentielle Intelligenz) an. Wir sehen uns nachstehend zwei Intelligenzen genauer an, die sprachliche sowie die musikalische Intelligenz.

Die sprachliche Intelligenz geht einher mit dem Sprachgefühl sowohl für die geschriebene als auch für die gesprochene Sprache. Die sprachliche Intelligenz kennzeichnet die Begabung zum Sprachenlernen sowie den bewussten Sprachgebrauch. Redner, Dichter, Schriftsteller und Rechtsanwälte verfügen über eine sehr hohe sprachliche Intelligenz.

Zur musikalischen Intelligenz führt der Autor an, dass diese Intelligenz mehr oder weniger bestimmten Arealen im Gehirn zugeordnet werden kann. Wenn diese Gehirnbereiche ausfallen, zum Beispiel durch Schädigungen oder Verletzungen, können musikalische Fähigkeiten ausgelöscht werden. Andere Funktionen müssen davon nicht betroffen sein (Gardner 1999a, S. 116ff).

Die musikalische Intelligenz zeichnet sich vor allem durch die Fähigkeit zum Musizieren, zum Komponieren sowie das Verständnis für

musikalische Regeln aus. Auch Gardner (1999b, S. 56) sieht einen Zusammenhang zwischen der musikalischen sowie der sprachlichen Intelligenz, er führt folgendes an:

Meiner Überzeugung nach ist die musikalische Intelligenz eine strukturelle Parallele zur sprachlichen Intelligenz, und es wäre weder wissenschaftlich noch logisch gerechtfertigt, die eine (meist ist es die sprachliche) als Intelligenz zu bezeichnen, die andere hingegen (meist ist es die musikalische) als Talent.

Die meisten Studien beziehungsweise Forschungen über Musikalität und Intelligenz haben nur einen relativ geringen Zusammenhang zwischen dem Intelligenzquotienten und dem musikalischen Talent. Viele Autorinnen und Autoren beschreiben den Zusammenhang als nicht signifikant beziehungsweise nur als sehr gering. Andererseits ist es schwierig zu messen und zu definieren, da die musikalischen Tests, die zur Verfügung stehen, sehr unbefriedigend sind. Diese messen nur einen sehr geringen Ausschnitt rezeptiver Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Wahrnehmen von Tonhöhen, Tondauern, Rhythmen usw. Dies spiegelt in keinem Fall das große Spektrum musikalischer Fähigkeiten wieder (Gembris, 2017, S. 136f).

Das nächste Unterkapitel handelt davon, wie unser Gehirn funktioniert, damit Lernen, speziell das Sprachen- und Musiklernen, gelingen kann und wie die Bereiche im Gehirn zusammenspielen.

Das lernende Gehirn

Gehirne, speziell Kindergehirne sind formbarer als bislang angenommen. Entscheidend dafür wie sich das Hirn entwickelt sind die erwachsenen Bezugspersonen. Kein Tier ist mit dem Menschen in dieser Hinsicht vergleichbar, da bei keiner anderen Art von Lebewesen die Hirnentwicklung in solch einem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz der erwachsenen Bezugsperson abhängig ist, wie beim Menschen. Wichtige Dinge im Leben lernen Kinder im Speziellen aus Erfahrungen. Kinder sind neugierig,

begeisterungsfähig und offen für alles. Sie haben Lust immer wieder Neues zu entdecken. Das Gehirn ist bei der Geburt noch nicht ganz ausgebildet, quasi unfertig. Lernen kann besser gelingen, je größer das Vertrauen ist, mit dem sich die Kinder in die Welt hineinwagen. Angst, Druck sowie Verunsicherung erzeugen im Gehirn Unruhe und Erregung und blockieren somit das Lernen. Das Gehirn kann keine neuen Anker setzen, es kann dadurch nichts dazulernen. Vertrauen ist die beste Basis um Lernen zu können. Pädagoginnen und Pädagogen haben somit eine sehr wichtige, für die Sicherung der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft, bedeutsame Rolle. Sie dürfen die hineinwachsenden Kinder zur Entfaltung derer Potenziale begleiten, unterstützen und bestärken. Kinder brauchen eine Umgebung, in der sie geliebt werden und wo man gemeinsam arbeiten, streiten, genießen, denken, fühlen, singen und Vertrauen aufbauen kann, damit jedes Kind für sich zu einer lebens- und lohnenswerten Zukunft gelangen kann (Hüther, 2010, S. 70ff).

Erfolgreiches, schulisches Lernen kann nur auf einem richtigen Mix aus Anregungen und Anforderungen, Motivation, Erfolgserlebnissen und neuen Herausforderungen beruhen. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit ihrer Aufgabenbewältigung zufrieden sein, also nicht über- aber auch nicht unterfordert werden. Die Kinder sollen bei der „Sache“ sein, selbsttätig werden. Sie untersuchen, prüfen, planen, experimentieren und führen selbstständig aus. Kinder entdecken das Lernen und die Inhalte selbst. Lehrkräfte sollen anregende Arbeits- und Lernmaterialien bereitstellen, die das Interesse der Kinder wecken. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind Lernberaterinnen und Lernberater beziehungsweise Lerncoaches (Hermann, 2010, S. 85ff).

Am lernfähigsten ist unser Gehirn im frühen Kindesalter, was aber nicht heißt, dass Erwachsene nicht mehr lernen können. Als Erwachsener lernt es sich nur mehr nicht so leicht, wie als Kind. Da ist mehr Geduld, Ausdauer und Motivation gefragt (Kreusch-Jacob, 2001, S. 21).

Jedem gesunden Kind wird zugetraut, dass es lesen, schreiben, rechnen oder Rad fahren lernt. Gleichzeitig kann aber auch jedem Kind zugetraut werden, dass es Musik „erlernt“. Wenn sich jemand äußert mit Sätzen wie: „Ich kann nicht singen!“, oder: „Ich bin nicht musikalisch!“, so haben diese Menschen negative Erfahrung mit Musik in der Kindheit erfahren. Jeder bekommt die Fähigkeit ins Leben mit, Musik zu erlernen und sein Potenzial darin zu entfalten. Es muss hier nur fähige Personen (Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Bezugspersonen, usw.) geben, die dieses Potenzial zum Vorschein bringen (Lehmann, 2010, S. 222ff). Auch Fuchs (2010, S. 17) publiziert Ähnliches. Wenn sich ein Mensch als unmusikalisch beschreibt oder erlebt, muss in der Erziehung etwas versäumt oder falsch gemacht worden sein. Von Geburt an hat jeder Mensch ein gewisses musikalisches Potenzial in sich. Dieses Potenzial muss nur zum Vorschein gebracht werden. Jeder hat im Rahmen seiner individuellen Anlagen die Fähigkeit Musikalität zu entwickeln.

Prof. Dr. Lutz Jäncke (2012, S. 357ff), Neuropsychologe, Autor des Buches „Macht Musik schlau?“ beschreibt das Thema Musik und Gehirn. Es ist nur durch das Verständnis der hirnpfysiologischen Grundlagen möglich, die Wirkung von Musik auf andere Funktionen zu verstehen. Außerdem beschäftigt sich der Autor in einem extra Kapitel mit dem Titel „Musik und Sprache“ genau dem Schwerpunkt, dem auch diese Masterarbeit zu Grunde liegt. Sprache ist unser Kommunikationsmittel Nummer eins, ohne Sprachverständnis ist es auch in der Schule schwierig. Jedes Fach, nicht nur Deutsch, setzt Sprachverständnis voraus. Es werden alle Aufgaben und Erklärungsversuche mittels unserer Sprache verbalisiert. Mithilfe der Sprache können Informationen ausgetauscht, Lösungen besprochen und Erklärungen formuliert werden. Paul Broca (1824 – 1880) war ein französischer Arzt und Anthropologe. Er spezialisierte sich auf Störungen der Sprachproduktion. Er hatte die Gelegenheit, Gehirne sprachbeeinträchtigter Menschen nach deren Tod

zu untersuchen. Bestimmte Gebiete in unserer linken Gehirnhälfte sind für die Sprachproduktion verantwortlich, diese seine Erkenntnis war eine der wichtigsten Entdeckungen der Neuropsychologie. Dieses Hirngebiet wird seither auch als das Broca-Areal bezeichnet.

Carl Wernicke (1848 – 1905) hatte ebenfalls die Möglichkeit, die Gehirne seiner Patienten nach deren Tod zu untersuchen. Seine Patienten hatten allerdings Probleme mit dem Sprachverständnis. Alle diese Gehirne wiesen Schädigungen in den oberen Schläfenlappenwindungen der linken Hemisphäre auf. Diese Hirnregion gilt als Region des Sprachverstehens und wird bezeichnet als Wernicke-Areal.

Diese Untersuchungen legen nahe, dass die linke Hemisphäre als die sprachdominante Hälfte gilt.

Schädigungen der rechten Hirnhälfte führen zu anderen Defiziten. Ganz besonders das Produzieren und Wahrnehmen von Musik scheinen bei Schädigungen in der rechten Hirnhälfte beeinträchtigt zu sein. Dies legt eine Dichotomie nahe, dass sprachliche Funktionen die linke Hirnhälfte betreffen und musikalische die rechte Hirnhälfte. Allerdings ist dies ein viel komplexerer Vorgang, als hier beschrieben. Sprache und Musik sind umfassender im Gehirn verankert und es gibt wichtige Querverbindungen zwischen diesen beiden zentralen Funktionen.

Es wurden viele wissenschaftliche Studien publiziert und es stellte sich heraus, dass es eigentlich keine Hirngebiete gibt, welche ausschließlich für die Verarbeitung von Sprache oder Musik verantwortlich sind.

Gehörbildung ist Grundlage des Musikunterrichts, Gehörbildung wirkt sich aber auch günstig auf die Sprachwahrnehmung aus. Daraus folgt, dass Kinder mit Musiktraining kompliziertere Sätze besser verstehen und aus der gesprochenen Sprache eher emotionale Inhalte heraushören können. Dies ist wichtig für die Entwicklung der Empathie. Außerdem können Kinder mit musikalischer Ausbildung beziehungsweise durch die bessere Hörbildung auch Haupt- und Nebensatz besser als zusammengehörig erkennen, so dass der Sinn schneller erfasst wird.

In Längsschnittstudien konnte festgestellt werden, dass der immerwährende Kontakt zu Musik und spezielles Musiktraining sogar die Gehirnstruktur verändern kann, da die Musik auf bestimmte Areale im Gehirn einwirkt. Guglielmino (1986) führt an, dass durch Musik, im Speziellen durch Lieder, die Verbindung beider Gehirnhälften gekräftigt werden kann. Da mit Liedern sowohl die Sprache als auch die Musik benötigt werden, werden beide Gehirnhälften aktiviert. Die linke Gehirnhälfte ist bei Sprachverarbeitungsvorgängen mehr als die rechte Gehirnhälfte beteiligt. Musik beschäftigt die rechte Gehirnhälfte stärker. Quast (2005) stellt dar, dass viele Regionen beziehungsweise Bereiche in unserem Gehirn durch Musik aktiviert und gekoppelt werden. Dadurch werden unterschiedliche Verarbeitungsprozesse gleichzeitig verwendet und Lernen wird dadurch effektiver.

Diese Arbeit beschäftigte sich bis jetzt damit, wie Lesen funktioniert und wie Pädagoginnen und Pädagogen den Leselernprozess in der Grundschule begleiten können. Außerdem wurde der Intelligenzbegriff nach Howard Gardner definiert und beschrieben, wie unser Gehirn am besten lernen kann.

Das nächste Kapitel beleuchtet die Grundlagen des Musikunterrichts und die Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik. Wie der Musikunterricht eingesetzt werden kann, damit dieser den Sprach- und Schrifterwerb unterstützen kann, wird ebenfalls zum Thema.

3. Musik und Sprache

Bevor die Menschheit über Sprache verfügte, hat sie, wie vermutet wird, Tänze, Gesänge oder rhythmische Laute zur Kommunikation benutzt. Musik diente immer auch schon dem emotionalen und ästhetischen Ausdruck, die Sprache entwickelte sich zum reinen Kommunikations- und Verständigungsmittel (Blacking, 1995; nach Plahl & Koch-Temming, 2005, S. 25).

Schon vor der Geburt reagieren Babys auf Geräusche außerhalb des Mutterleibs. Es werden Erregungsmuster ausgelöst, synaptische Vernetzungen werden gebildet. Das Neugeborene nimmt die Stimme der Mutter, die eingebettet in einen Rhythmus von Bewegungen und Geräuschen ist, als besonderes Stimmbad wahr. Wenn das Kind die Stimme der Mutter nach der Geburt wiedererkennt, gibt dies dem Kind Geborgenheit und Kontinuität.

Würzburger Wissenschaftler konnten erforschen, dass französische und deutsche Babys im Takt der Muttersprache schreien, da sich die Intonation des Schreiens dieser Neugeborenen unterscheidet (Dehn et al., 2012, S. 20f).

DeCasper und Fifer (1980) machten Versuche mit werdenden Müttern während der 34. bis zur 37. Schwangerschaftswoche. Dabei spielten sie ihnen täglich zweimal die gleiche Geschichte vor. Als sie den Müttern in der 37. Schwangerschaftswoche die Geschichte vorspielten, verursachte dies einen verminderten Pulsschlag der Föten. Zum Vergleich spielte man ebenso eine unbekannte Geschichte vor, diese verursachte keine Verminderung des Pulses. Diese Studien beziehungsweise Versuche bei Ungeborenen weisen darauf hin, dass die ungeborenen Babys bereits auf ihnen bekannte Sprach- und Instrumentalmelodien reagieren und sie diese von unbekanntem unterscheiden können.

Das Phänomen Musik ist faszinierend. Musik gibt es in allen menschlichen Kulturen und es ist ein bewusstes Spielen von Geräuschen, Klängen und Lauten. Die Verbindung zur Sprache wird schon immer betont, auch Hirler (2010, S. 8) kontrastiert, dass die Musik im Gegensatz zur Sprache als universelle Sprache betitelt wird. Musik ist für alle Menschen verständlich und interpretierbar. Musik ist allgegenwärtig und begleitet von der Geburt bis zum Tod, Musik stiftet Gemeinsinn und Zusammengehörigkeitsgefühl. Musik wird mit Gefühlen und Emotionen verbunden und eignet sich dadurch bestens beim pädagogischen Einsatz in der Schule.

Prof. Dr. Hans Günther Bastian (2002, S. 190ff) führte zwischen 1992 und 1998 eine Langzeitstudie „Zum Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ an Berliner Grundschulen durch. Die Ergebnisse dieser Studie lauteten eindeutig, dass erweiterte Musikerziehung die Persönlichkeitsentwicklung der Grundschul Kinder sehr positiv beeinflusst. Er konnte nachweisen, dass Musik

- eine signifikante Verbesserung der sozialen Kompetenz,
- eine Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation,
- einen bedeutsamen IQ-Zugewinn,
- eine Kompensation von Konzentrationsschwächen,
- eine Förderung musikalischer Leistung und Kreativität,
- eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit,
- eine Reduzierung von Angsterleben,
- überdurchschnittlich gute schulische Leistungen trotz zeitlicher Mehrbelastung

bewirkt.

Welche Verbindungen beziehungsweise Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache bestehen, wird nun in den nächsten Unterkapiteln behandelt.

3.1. Was verbindet Musik und Sprache?

Musikalität bringt jedes Kind mit zur Welt. Kinder reagieren auf Klänge, Geräusche und Stimmen. Alle Kinder sind offen dafür, die Welt des Klanges zu hören und sich selbst musikalisch auszudrücken. Musik kann genauso mühelos wie die Muttersprache erlernt werden (Kreusch-Jacob, 2001, S. 9).

Bastian (2009, S. 22ff) betont, dass es einen Zusammenhang zwischen musikalischer Begabung und der Intelligenz gibt. Je höher der Musikalitätswert, desto höher auch der Intelligenzquotient. Warum gibt es diesen Zusammenhang mit Musik und Intelligenz? Ein Beispiel: Wenn eine Musikerin oder ein Musiker ein Musikstück zum ersten Mal vorgelegt bekommt, also vom Blatt spielt, erfordert dies die schnelle und gleichzeitige Verarbeitung von Informationen in einem extrem hohen Maße (Noten, Takt, Tempo, Lautstärke, Vorzeichen, Agogik, usw.). Bei keiner anderen Tätigkeit wird vom Kind so viel gleichzeitig abverlangt. Anders ausgedrückt, wenn jemand ein Instrument spielen kann, ist dies eine der komplexesten, menschlichen Tätigkeiten überhaupt. Musik beeinflusst die Intelligenz positiv, fördert und fordert. Daraus kann folgender Schluss gezogen werden: Wer Kinder optimal fördern möchte, gibt ihnen ein Instrument zu spielen und das möglichst im frühen Kindesalter.

Nicht nur kognitiv beeinflusst Musik, sondern auch in den sozialen Kompetenzen. Ensemble-Musizieren zum Beispiel fordert und fördert das Miteinander, das Voneinander-Lernen, das Aufeinander-Zugehen, das Füreinander-da-Sein, weil jeder für das gemeinsame Gelingen des Ganzen mitverantwortlich gemacht wird. Vieles was zur Leistungserbringung gehört, wird durch die Musik beziehungsweise durch einen Kunstunterricht gefördert: Genauigkeit der Wahrnehmung, Disziplin und Ausdauer, offenes Erkunden der Möglichkeiten ohne Angst vor einem Fehler, Verknüpfung erworbener Kompetenzen. Kinder erleben in der und durch die Musik Freude am ästhetisch Schönen,

letztlich steigert es die Lebensqualität. Musikunterricht ist so wertvoll und wichtig, weil Musikhören und Musikmachen zur Befriedung einer verhärteten Gesellschaft beitragen kann. Mit ihrer kommunikativen Kraft steht Musik über allen Sprachen und trägt zur Verständigung bei.

Viele bekannte Sprichwörter unterstreichen die Aussagen von Bastian ebenfalls. Hier sind zwei dieser faszinierenden Sprüche aufgelistet.

„Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.“

(Victor Hugo)

„Das Beste in der Musik steht nicht in den Noten.“

(Gustav Mahler)

Die sprachliche und die musikalische Intelligenz weisen viele Parallelen auf. Musik weckt und fördert die sprachliche Intelligenz schon beim Erlernen der Muttersprache sowie bei einem eventuell späteren Fremdspracherwerb. Forschungen des Max-Planck-Instituts in Leipzig zeigen auf, dass Sprache Musik sogar voraussetzt. Neugeborene reagieren vom ersten Lebenstag an sehr intensiv auf Klang und Sprachrhythmus von Bezugspersonen. Sie horchen und beginnen zu unterscheiden zwischen den einzelnen Lauten, die für den Spracherwerb wichtig sind. Die Sprachmelodie beziehungsweise Prosodie der Muttersprache wird beim Nachplappern immer bewusster. Neugeborene beginnen mit Silben und Lauten zu spielen und ahmen somit die sprachlichen Muster der Bezugspersonen beziehungsweise der Eltern nach. Analog zum Spracherwerb entwickelt sich auch das Musikverständnis. Das Hören und die Ohren sind bei der Sprachentwicklung sowie bei der musikalischen Entwicklung unabdingbar. Außerdem kann das Experimentieren in dieser Phase nicht zu viel werden. Die Babys probieren sich im Singen, Hören,

Ausprobieren, Spielen, Klatschen, usw. Diese Sinneseindrücke sind in dieser jungen Lebensphase eines jeden Menschen wesentlich. Die Musikeindrücke formen sich, sowie die Muttersprache, zu einer Art „musikalischen Muttersprache“, die ebenso spielerisch wie die Muttersprache selbst, erlernt werden kann. Durch das vielfältige Angebot von Musik in den verschiedensten Rhythmen, den verschiedensten Melodien sowie Harmonien oder Instrumenten entwickelt sich ein „musikalischer Wortschatz“, der sich später in der Schule genauso mühelos aktivieren und vertiefen lässt, wie der sprachliche Wortschatz (Kreusch-Jacob, 2012, S. 27ff).

Dr. Sandra Lutz Hochreutener (2009, S. 261f) ist Musiktherapeutin und sie verweist ebenfalls auf die enge Verbindung zwischen Musik und Sprache. Jeder Säugling, egal welcher Herkunft, verfügt über ein großes Potenzial an Lautbildungsmöglichkeiten. Im frühkindlichen Experimentieren mit der Stimme und Sprache werden erste Wörter wiederholt, rhythmisiert und verschieden intoniert. Sprache und Musik kommen in dieser Phase den Kindern sehr ähnlich vor. Erst ab einem Alter von acht Jahren ändert sich das. Dann ist Sprache zum wichtigsten Medium geworden, um sich auszudrücken. Sprache und Musik werden dann getrennt und als verschiedene Bereiche angesehen.

Musik orientiert sich in gewisser Weise an musikalischen Zeichen, eine Sprache an Phonemen. Die Metapher, dass Musik eine Sprache sei, indiziert eine Förderung in der musikalischen Bildung. Optimal wäre, wenn Singen beim Erlernen der deutschen Muttersprache oder einer Fremdsprache als Lerninstrument eingesetzt würde. Singen bewirkt eine gesunde Atmung und eine gute Körperhaltung. Beim Singen können die Kinder nachahmen, imitieren. Genauso, wie sie beim Sprechen und beim Nachplappern ihre Bezugspersonen imitieren. Kinder können so spielerisch sprachliche Strukturen erkennen, die für den Schrift- und Spracherwerb von großer Bedeutung sind. Mit gut auserwählten Liedern,

die zum Spracherwerb passen, können Kinder schneller die Wörter erkennen und Prinzipien der Sprache begreifen. Gerade durch dieses Erkennen einer Systematik und der Regeln einer Sprache, bekommen sie einen Zugang dazu (Schmidt, 2009, S. 75ff).

3.2. Sind Musik und Sprache Geschwister?

Viele Parameter ähneln sich in der Musik sowohl als auch in der Sprache: Melodie und Phrasierung, Rhythmus, Akzente und Artikulation, Tempo und Dynamik. Außerdem wird die Sprache sowie die Musik durch Nachahmen gelernt und dies auf einer elementaren Lernebene.

Lernen braucht Bewegung, Bewegung ist Grundlage für jegliches Lernen. Bewegungsverbene sind jene Wörter, die Kinder früh lernen, wie zum Beispiel greifen, kriechen, krabbeln, gehen, laufen und hüpfen. Diese Definitionen lernt man spielerisch und nachhaltig in dem sie selbst ausgeführt werden. Musik wird ebenfalls am besten mit Bewegung gelehrt und gelernt. Kinder bewegen sich gerne zur Musik, zu Reimen und Spielliedern. Hier erfahren Kinder Musik und Sprache gleichermaßen. Ist die Musik langsam oder schnell, laut oder leise? Über die Bewegung begreifen, erfahren und spüren Kinder die Musik und die Sprache. Ebenfalls eng verknüpft mit Sprache, Musik und Bewegung sind Emotionen. Emotionale Zuwendung, eine Bezugsperson und eine sprachlich-musikalische Interaktion sind Erfolgsfaktoren für einen gelingenden Spracherwerb. Daher sind zum Beispiel Spiellieder wesentlich in der frühen Sprachförderung (Hirler, 2015, S. 14ff).

Auch Fuchs und Röber (2005) sehen wie Hirler (2015) viele Parallelen zwischen Musik und Sprache. Sie nennen dafür unterschiedliche Gründe. Für das Singen sowie für das Sprechen benutzt der Mensch die gleichen Werkzeuge, wie zum Beispiel den Kehlkopf, die Stimmbänder, die Zunge, die Resonanzräume und den Atem. Dies bestätigt, dass Singen und Sprechen in den gleichen Arealen des Cortex verarbeitet werden. Musik beziehungsweise Lieder heben die Prosodie einer

Sprache deutlich hervor. Kinder können so besser die Satzmelodie der deutschen Sprache lernen. Wiederholungen der Lieder beziehungsweise Songtexte tragen ebenfalls dazu bei, Wörter und grammatische Strukturen in der Hochsprache zu festigen. Durch Melodie, Rhythmus und Wiederholungen können schwierige sprachliche Strukturen besser verarbeitet werden und sie können schneller ins Gedächtnis eingetragen werden. Außerdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Musik einfach Freude bereitet, zum Tanzen und Bewegen anregt. Und das in allen Kulturen und Ländern. Kinder erfahren so, dass Lernen eine lustvolle, spannende und freudige Tätigkeit ist (Fuchs & Röber, 2005, S. 6f).

Prof. Dr. Gerald Hüther (2007, S. 2) beschreibt das Singen als einen der wichtigsten Lerneffekte für Kinder folgendermaßen:

Es ist eigenartig, aber aus neurowissenschaftlicher Sicht spricht alles dafür, dass die nutzloseste Leistung, zu der Menschen befähigt sind – und das ist unzweifelhaft das unbekümmerte, absichtslose Singen – den größten Nutzeffekt für die Entwicklung von Kindergehirnen hat.

In diesen Unterkapiteln konnten die Verbindungen zwischen Musik und Sprache aufgezählt werden. Welche Zusammenhänge Musik und Lesen haben, wird im nächsten Unterkapitel erläutert.

3.3. Was verbindet Musik und Lesen?

Was hat Lesen mit Musik zu tun? Oder Musik mit Lesen? Das Lesen ist eine elementare und visuelle Sprachfertigkeit. Wie kann das mit Musik in Verbindung gebracht werden?

Die Schriftsprache wird dadurch verankert, dass ein Bezug zum Lautsystem einer Sprache hergestellt wird. Wir lernen die Grapheme nie isoliert beziehungsweise alleine, sondern sie werden im Gehirn immer als Netzwerk, als Gesamtheit abgespeichert. Dieses Netzwerk im Gehirn hat viele Querverbindungen und Funktionsmodule. Diese Module können

in Sprachlaute, visuelle und akustische Wortformen eingeteilt werden. Schriftzeichen werden dann besonders nachhaltig abgespeichert, wenn viele und sichere Querverbindungen, im Idealfall zu allen Modulen, hergestellt werden. Ein geschultes Gehör kann die Erkennung von Schriftzeichen dadurch vereinfachen.

Forschungen haben bestätigt, dass Kinder, die schon bald Sprachlaute unterscheiden konnten, diese Sprachlaute auch besser und nachhaltiger mit den Schriftzeichen verbinden konnten. Kinder, die schlechte Leistungen beim Lesen zeigten, waren auch schwächer beim Buchstabieren und Erkennen von Reimen. Der Zusammenhang zwischen Sprechen und Lesen ist somit nicht bestreitbar.

Das Sprechen in einer Sprache unterliegt einem bestimmten Rhythmus, dem Sprechrhythmus. Beim Sprechen wird also genau betont und in einer bestimmten zeitlichen Abfolge gesprochen. Ob jemand Gesprochenes versteht hängt davon ab, ob der Hörer die Sprache hinsichtlich der Betonungen, der Lautgrenzen, des Rhythmus und der typischen akustischen Eigenarten erkennen kann. Hier findet man Ähnlichkeiten mit der Musikwahrnehmung. In der Musik ist es ebenfalls wichtig, dass man den Rhythmus, die Betonung und die typischen akustischen Eigenarten erkennen kann. Ein gut funktionierendes Gehör spielt also in der Musik sowie auch beim Lesen eine wichtige Rolle.

Studierende einer Arbeitsgruppe an der MacMaster University in Hamilton, Kanada führten eine Forschung durch, in der sie überprüften, wie Leseleistungen mit musikalischen Fertigkeiten zusammenhängen. In der Studie beobachteten sie bei 100 vier- bis fünfjährigen Kindern, neben den Fertigkeiten in der musikalischen Wahrnehmung, auch die Leseleistungen sowie die phonologische Bewusstheit.

Sie untersuchten musikalische Fertigkeiten wie Rhythmus-, Melodie-, Klang- und Tonwahrnehmung. Den Kindern wurden paarweise Rhythmen, Melodien und Klänge angeboten. Die Aufgabe der Kinder war es dann festzustellen, ob diese Paare identisch waren oder nicht. Ein weiterer Test bestand darin, dass die Kinder herausfinden sollten, ob ein

dargebotener Klang beziehungsweise Ton aus nur einem oder mehreren Tönen bestand. Außerdem durften sie verschiedene, zuerst vorgesungene, Rhythmen nachsingen.

Zur Feststellung der phonologischen Bewusstheit wurde außerdem eine Reihe von Tests durchgeführt.

- Zu vorgegebenen Wörtern Reime bilden
- Unterschiedliche Phoneme in einer Reihe von akustisch dargebotenen Wörtern erkennen
- Phoneme vermischen (Die Kinder mussten getrennt ausgesprochene Phoneme zu einem Wort zusammenfassen.)
- Nachsprechen von Wortteilen (Beispiel: Es wurde „cowboy“ vorgesagt, die Kinder mussten dann nur mehr „boy“ nachsagen.)

Weiters wurden Lese-, Mathematik- und Gedächtnistests gemacht. Die Ergebnisse sind recht eindeutig und beweisen einen engen Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und den musikalischen Fertigkeiten. Kinder, die eine gute phonologische Bewusstheit haben, zeigen auch sehr gute musikalische Fertigkeiten. Außerdem konnte belegt werden, dass es einen wichtigen und großen Zusammenhang zwischen musikalischen Fertigkeiten, Arbeitsgedächtnisleistungen und dem Wortschatz gibt. Dies bedeutet, dass vier- bis fünfjährige Kinder mit guten musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch gute Arbeitsgedächtnis- und Wortschatzleistungen erbrachten. Außerdem wurde die Leseleistung besonders stark durch die phonologische Bewusstheit und die musikalischen Fertigkeiten beeinflusst. Kinder mit eben diesen Fähigkeiten erbrachten auch sehr gute Leseleistungen (Jäncke, 2012, S. 376ff).

Es sind nun die Gemeinsamkeiten und Vorzüge von Musik, Musikunterricht und Spracherwerb aufgezeigt worden. Im nächsten Abschnitt wird nun behandelt, welche wichtige Aufgabe die Pädagogin

beziehungsweise der Pädagoge und die Bewegung im Unterricht einnehmen.

3.4. Sprachförderung mit Musik

Sabine Hirler (2015) zählt folgende Merkmale auf, damit Sprachförderung fruchten kann:

- Sicher gebundene Beziehungen
- Emotionale Beteiligung (Interesse der Kinder an die Themen)
- Sprechen – bewegen – spielen
- Mit allen Sinnen lernen

Wie Hirler (2015) schreibt auch Fuchs (2010, S. 21), dass das musikalische Lernen immer verknüpft mit Bewegung sein soll. Durch die vielschichtigen Arten von Bewegungen kann Musik verinnerlicht werden. Es herrscht eine enge Verbindung zwischen Musik und Bewegung, die auf physiologischen und neurophysiologischen Grundlagen beruht. Beim Singen und Musizieren selbst wird nur wenig Bewegung gebraucht. Instrumente werden durch feinmotorische Bewegungen gesteuert, das Singen wird lediglich von Mikrobewegungen im Mund- und Rachenraum durch das Ohr gesteuert. Kinder brauchen keine extra Aufforderung, sich zur Musik zu bewegen oder zu tanzen. Ein musikalischer Impuls löst schon bei sehr kleinen Kindern körperliche Bewegung aus.

Für das Lernen von Musik sollten also Musik und Bewegung eng zusammenwirken. Musikunterricht sollte daher in großen Räumen mit viel Bewegungsfreiheit unterrichtet werden. Natürlich ist es nicht nur die Bewegung, die es zum Musizieren braucht, es spielen hier viele Faktoren zusammen. Es soll nicht heißen, dass motorisch eingeschränkte Personen nicht in der Lage wären, Musik zu erleben oder zu produzieren. Hirler (2015) und Fuchs (2010) schreiben außerdem dem Lernen mit allen Sinnen eine ganz wichtige Funktion im nachhaltigen Lernen zu. Es ist entscheidend, dass Säuglinge und Kleinkinder immer genügend Informationen auf verschiedenen

Sinneskanälen bekommen. Diese multisensorielle Wahrnehmung ist eine Voraussetzung für alle Lernprozesse.

Da die Pädagogin beziehungsweise der Pädagoge eine wichtige Rolle in der Vermittlung einnimmt, wird im nächsten Unterkapitel behandelt, welche Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden.

3.5. Das Sprach- und Musikvorbild

Das Sprachvorbild in jeder Schulklasse muss auf jeden Fall die Pädagogin oder der Pädagoge sein. Dieser Rolle als Expertin oder Experte muss sich jede Fachkraft bewusst werden. Dies ist eine enorm wichtige Aufgabe, die die Absolventinnen und Absolventen des Lehramts für Primarstufe übernehmen. Eine sichere Beziehung zur Lehrperson regt zur Nachahmung und Imitation an (Hirler, 2015, S. 9ff).

Der Schulalltag wird durch die Unterrichtssprache geprägt. Es wird hauptsächlich mündlich miteinander kommuniziert und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern erscheinen im Vergleich zu Schulbuchtexten oft wenig präzise. Es muss ein Ziel der Lehrkräfte sein, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich fachlich angemessen ausdrücken zu können (Hohbauer, 2015, S. 15).

In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, die Ausbildung der Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten in den Fokus zu nehmen. Die Mehrheit der Studentinnen und Studenten, die zum Beispiel Kunst oder Sport als Didaktikfach wählen, bekommen keine beziehungsweise nur sehr wenig Musikausbildung im Studium. Sie oder er müssen aber in jeder Grundschule als Klassenvorständin oder Klassenvorstand Musik unterrichten. Können diese Lehrerinnen und Lehrer dann dem musikalischen Vorbild in der Klasse überhaupt gerecht werden? Musikalische Praxis kann man sich im Gegensatz zu Sachunterrichtsthemen nicht aus Büchern aneignen. Kritik wird laut, dass diese Ausbildung die Absolventinnen und Absolventen nicht dazu befähigt, eine lebendige Musikerziehung in der Grundschule möglich zu machen (Lehmann, 2010, S. 228f).

Auch Fuchs (2010, S. 41) weist darauf hin, welchen enorm wichtigen Stellenwert der Pädagogin beziehungsweise dem Pädagogen zu Teil wird. In keinem anderen Zeitfenster der schulischen Laufbahn werden Kinder so nachhaltig geprägt wie in der Grundschulzeit, speziell im Anfangsunterricht. Was Musik bedeuten kann, erfahren sie in dieser Zeit besonders stark. Die Verantwortung, die auf den pädagogischen Fachkräften lastet, ist dementsprechend groß.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Arbeitsfelder des Musikunterrichts behandelt und exemplarisch musikalische Unterrichtsmethoden beschrieben, die zur Sprach- und Leseförderung eingesetzt werden können.

4. Musikunterricht

Die Auswahl der Inhalte für den Musikunterricht ist nur teilweise entscheidend für einen gelingenden Unterricht. Wichtig ist das Wissen der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers über die Besonderheiten des musikalischen Lernens. Es braucht eine spezielle Fähigkeit, diese im alltäglichen Unterricht umzusetzen, damit Musik nachhaltig gelernt werden kann. Es gibt Grundprinzipien des Musik-Lernens, die Fuchs (2010, S. 19) folgendermaßen auflistet:

- *Musikalisches Denken entsteht aus dem Handeln*
- *Musikalisches Lernen ist verknüpft mit Bewegung*
- *Musikalisches Lernen vollzieht sich in unterschiedlichen Phasen*
- *Musikalisches Lernen ähnelt dem sprachlichen Lernen*

Musikalisches Denken kann also nur durch das Aktive, dem Handeln entstehen. Es ist also bedeutsam, dass Kinder viele verschiedene Möglichkeiten erhalten, Musik zu hören, Klänge zu erzeugen und sich zur Musik zu bewegen.

Dass musikalisches Lernen immer auch mit Bewegung verknüpft ist, wurde im Kapitel 3.4. bereits ausführlich behandelt.

Musikalisches Lernen geschieht in unterschiedlichen Phasen. Als eine der frühesten Phasen wird die Imitation bezeichnet. Der Säugling imitiert schon gleich nach der Geburt Mienen erwachsener Bezugspersonen. Als unterschiedliches Lernen bezeichnet man, dass Kinder schon sehr früh erkennen, dass es gleiche und verschiedene Strukturen und Abläufe gibt. Es ist wichtig, dass Kindern auch Gegensätzliches angeboten wird, um Phänomene in der Musik unterscheiden zu können. Beispiele hierfür sind: Tonhöhe: hoch/tief; Tonstärke: laut/leise; Tempo: langsam/schnell; Metrum: gerade/ungerade; Tonalität: Dur/Moll; Klänge: weich/hart oder hell/dunkel. Wichtig ist es auch über die Musik zu sprechen, denn wenn die Kinder die musikalischen Strukturen benennen können, Ähnlichkeiten und Unterschiede versprachlichen können, wächst auch die Fähigkeit, die schon bekannten musikalischen Muster zu generalisieren. Hierbei handelt es sich um selbstständiges, schlussfolgerndes und

übertragendes Lernen. Diese Form muss sich jedes Kind selbst aneignen, da es nicht lehrbar ist. Die Pädagoginnen und Pädagogen können dies allerdings unterstützen, indem auch die Strukturen der Musik unterrichtet werden.

Musikalisches Lernen ähnelt dem sprachlichen Lernen deshalb, weil auch hier anfänglich sehr viel von den Bezugspersonen imitiert wird. Außerdem steht zu Beginn des sprachlichen Lernens sowie dem musikalischen Lernen das Hören im Mittelpunkt. Im Idealfall findet das musikalische Lernen parallel zum sprachlichen Lernen statt (Fuchs, 2010 S. 19ff).

Um den Musikunterricht sinnvoll zu gestalten und zu strukturieren, ist es notwendig zu wissen, welche wesentlichen Arbeitsfelder der Musikunterricht beinhaltet. Werner Jank (2005) publiziert die Arbeitsfelder des Musikunterrichts in der Grundschule als Regelkreis. Die Arbeitsfelder daraus sind: Musikalisches Gestalten (dies meint herkömmliche Arbeitsbereiche wie Singen und Musizieren, Musik umsetzen), Erschließung von Kultur (schließt außerdem den Umgang mit musikalischen Phänomenen ein) und Aufbau musikalischer Fertigkeiten (musiktheoretische Ansätze). Das Hören von Musik ist in allen drei Feldern beinhaltet.

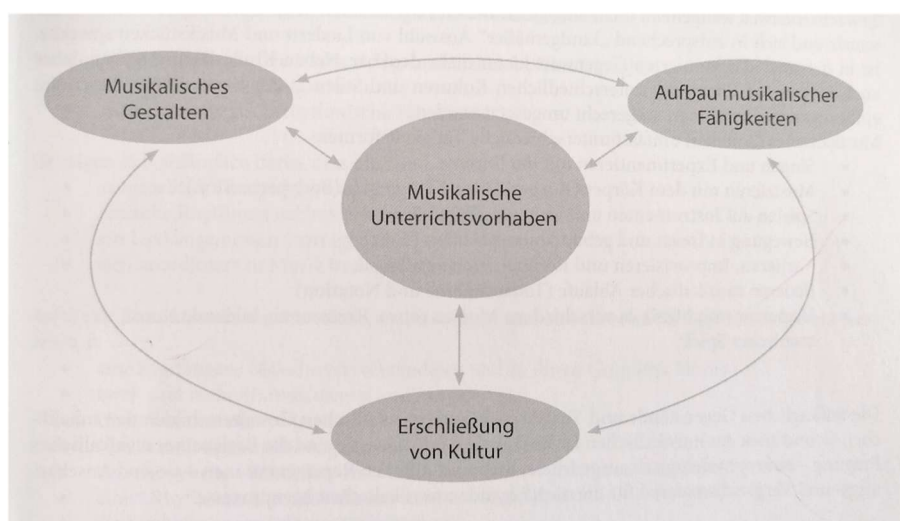


Abbildung 1 - Jank (2005); nach Fuchs (2010) S. 27, Praxisfelder des Musikunterrichts

Diese Abbildung kann in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe angewendet werden. Die Gewichtungen verschieben sich jedoch entsprechend dem Stand des musikalischen Lernens.

In den ersten beiden Grundschuljahren kommt dem Bereich des musikalischen Gestaltens sowie dem Aufbau von Basisfertigkeiten eine größere Rolle zu. Die Erschließung von Kultur hat in dieser Phase noch einen sehr geringen Stellenwert. Mit der Zunahme der Erfahrung und des Alters sowie den musikalischen Fähigkeiten wachsen die weiteren Möglichkeiten.

Im Folgenden werden die Arbeitsfelder kurz erläutert und erklärt.

Musikalisches Gestalten

Das Arbeitsfeld des musikalischen Gestaltens nimmt in der Primarstufe den größten Stellenwert ein. Dieses Arbeitsfeld umfasst im Wesentlichen das Singen, Musizieren und Musikerfinden. Damit verbunden ist der Aufbau eines Repertoires (um es wieder mit Sprache in Verbindung zu bringen, der Aufbau eines Wortschatzes der Musik) an Liedern, Sprechversen, Musikstücken und Bewegungsformen. Besonders wichtig hierbei ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ein möglichst breitgefächertes Angebot an Musik bekommen. Lieder aus anderen Kulturen und anderen Stilen sollen in das musikalische Repertoire einbezogen und umgesetzt werden.

Aufbau musikalischer Fähigkeiten

Die musikalischen Voraussetzungen, die Kinder zu Beginn der Schullaufbahn mitbringen, sind weitgehend sehr unterschiedlich. Während einige Kinder schon viele Lieder klar singen können, haben andere Kinder oft nur rudimentäre Erfahrungen mit Musik gesammelt, bewegen sich nicht rhythmisch und haben noch nicht zu ihrer Singstimme gefunden. Im Anfangsunterricht ist es wichtig, diese Unterschiede

weitgehend auszugleichen und anzunähern. Was in der Vor- und Grundschulzeit versäumt wird, kann später kaum aufgeholt werden. Gewisse Basisfertigkeiten, wie zum Beispiel melodisch-tonale Fähigkeiten und motorisch-metrisch-rhythmische Fähigkeiten müssen vorhanden sein, um den Aufbau musikalischer Fähigkeiten auszubauen. Diese Fähigkeiten lassen sich genauer beschreiben: Ein Kind kann, wenn es diese Fertigkeiten besitzt vorgegebene Töne richtig nachsingen, einfache Rhythmen nachsprechen oder klatschen, ein Lied angemessen vortragen und sich koordiniert zur Musik bewegen. Nur auf dieser Basis können weitere instrumentale und koordinative Fähigkeiten aufgebaut werden. Der Erwerb der Basisfertigkeiten sollte progressiv aufgebaut sein. Der Prozess passiert in Verbindung mit vielfältigem Singen und Musizieren. Der Spracherwerbsprozess dient als Anregung zur Strukturierung musikalischen Lernens. Die Autorin hat die Ebenen des musikalischen Lernens als Pyramide angeordnet, damit dieses Konzept veranschaulicht werden kann.

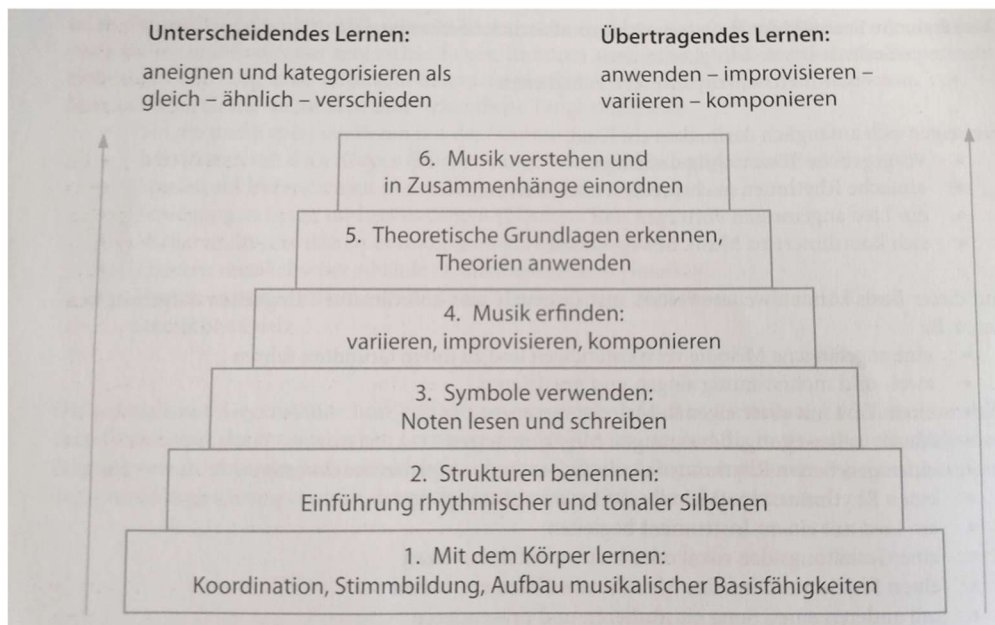


Abbildung 2 - Fuchs (2010) *Musikalische Kompetenzpyramide* S. 30

Nachhaltigkeit im Musiklernen kann nur über diese Lernebenen angestrebt werden. Nach Möglichkeit sollte diese hier abgebildete

Reihenfolge durchschritten werden. Hierbei zu beachten ist, dass die jeweils bearbeitete Stufe beim Erlernen der nächsten Stufe nicht aufgegeben wird, sondern immer wieder auf sie zurückgegriffen werden kann. Übertragendes beziehungsweise unterscheidendes Lernen sollen nicht als getrennte Entwicklungsstufen angesehen werden. Erfindungs- und Gestaltungsübungen haben in jeder Stufe der Pyramide Platz und zeigen, in welcher Phase die Kinder in der musikalischen Entwicklung stehen.

Musikkulturen erschließen

Der Begriff der Musikkulturen umfasst alle Arten von Stilrichtungen, Zeiten und Kulturen in der Musik. Je vielfältiger das Angebot im Musikunterricht, desto besser erweitert sich der musikalische Horizont der Schülerinnen und Schüler. Neben Liedern unterschiedlicher Stile und Kulturen gehören auch Opern, Jazz und experimentelle Musik zu diesem musikalischen Input, der auch bereits in der Grundschule festen Bestandteil im Unterricht haben sollte.

Musikalische Unterrichtsvorhaben

Die vorher beschriebenen drei Arbeitsfelder (Musikalisches Gestalten, Aufbau musikalischer Fähigkeiten und Erschließung von Kultur) werden als Verbindung gesehen und bezeichnen den Begriff „musikalische Unterrichtsvorhaben“.

Höhepunkte im Musikunterricht stellen Projekte dar, die fächerübergreifend, eventuell sogar mit anderen Kolleginnen und Kollegen ausgeführt werden können. Das Lernen mit allen Sinnen wird durch Projekte ermöglicht, Kinder sind mit Herz, Kopf und Hand daran beteiligt. Projekte befähigen zu selbstständiger Informationsbeschaffung, selbstorganisiertem Lernen in der Gruppe und dem Präsentieren von Ergebnissen. All diese Arbeitstechniken müssen ebenso erlernt und strukturiert aufgebaut werden. Mit wachsender Selbstständigkeit der

Schülerinnen und Schüler kann nach und nach die Verantwortung der Lehrkräfte auf die Kinder übertragen werden (Fuchs, 2010 S. 27ff).

Es ist außerdem sinnvoll mit dem Notenlesen und –schreiben erst zu beginnen, wenn sich das Kind musikalisch auszudrücken vermag und schon eigene musikalische Ideen entwickeln kann. Dann findet das Kind vertraute musikalische Muster wieder (Fuchs, 2010, S. 26).

In den folgenden Unterkapiteln werden exemplarisch sprachfördernde Unterrichtsmethoden für den Musikunterricht aufgelistet.

4.1. Klanggeschichten

Eine Geschichte soll dazu animieren, sich Klänge vorzustellen, damit diese dann hörbar werden. Die Phantasie der Kinder soll dabei angeregt und gestärkt werden. In Klanggeschichten wird also die Sprache mit musikalischen Mitteln gestaltet. Außerdem erschließt sich den Kindern die Sprache der Klänge. Instrumente können in diesen Klanggeschichten sehr unterschiedlich eingesetzt werden und es gibt eine Vielfalt an Spielmöglichkeiten. Das Repertoire eines Instruments kann hierbei erforscht werden und die verschiedenen Spieltechniken können eingesetzt werden. Einzelne Worte können musikalisch dargestellt werden. Wobei jedes Kind unterschiedliche Vorstellungen und Vorerfahrungen zum Thema hat und es dies musikalisch natürlich unterschiedlich ausdrückt (Metzner, 2009, S. 90f).

4.2. Musiktheater

Das Musiktheater ermöglicht Förderung auf verschiedensten Ebenen. Durch die Verknüpfung mehrerer Künste wie Musik, Theater und Tanz werden unterschiedliche Kompetenzen gefördert und Schlüsselqualifikationen erworben. Darstellende Kunst wie zum Beispiel das Theater trägt im hohen Maße zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bei. Die Kinder können sich in ihrer Ganzheit schöpferisch

entfalten und entwickeln, das unterstützt Erziehungs- und Bildungsprozesse (Wehmeyer, 2009, S. 140).

4.3. Rhythmik

Rhythmik ist eine musikpädagogische Methode, Lernprozesse werden mittels Musik und Bewegung veranlasst. Rhythmik zeichnet sich dadurch aus, dass sie sehr lebendig und sie eine sehr kreative Ausdrucksform ist. Grundprinzipien, die die Rhythmik ausmachen sind: Interaktion, Kommunikation, Sensomotorik, Improvisation und Gestaltung sowie besonders die musikalische Bewegung. Es werden Medien, Bewegung, Musik, Sprache und Stimme, Instrumente und Materialien zu einer ganzheitlichen, sinnlichen Erfahrung kombiniert. Die Förderung durch Rhythmik und Musik ist sehr vielfältig, es fördert Wahrnehmung, musikalische Kompetenzen, das Sozialverhalten, Persönlichkeitsentwicklung, Sprachkompetenz, Kreativität und Fantasie, die Raum-Lage-Orientierung sowie die Fein- und Grobmotorik (Hirler, 2010, S. 9).

Besonders wichtig hierbei ist es, dass man die Kinder nicht über- aber auch nicht unterfordert. Die Wirkungsfelder der Rhythmik sind groß, die Kinder sollen Freiräume zum freien Experimentieren und Improvisieren bekommen (Hirler, 2015, S. 21).

4.4. Zeichnen / Gestalten zur Musik

Das Bildnerische Gestalten ermöglicht es, dass die Kinder bei sich bleiben. Musik wird während des Gestaltungsprozesses intersubjektiv wahrgenommen. In der Musiktherapie werden die Kinder durch das Produkt, das sie herstellen, gehört. Durch das Malen und Zeichnen können die Kinder Spannungen abbauen und mit Farben und Formen können sie ihre Gedanken oder inneren Befindlichkeiten zum Ausdruck bringen. Durch das Bildnerische Gestalten können die Kinder eine Brücke zu schlussfolgernden Begrifflichkeiten der Sprache schaffen. Die

Zeichnungen sind durch das Musikerlebnis, das die Kinder erfahren haben, konkreter und besser beschreibbar (Hochreutener, 2009, S. 271f).

4.5. Tänze

Bei Kindertänzen beziehungsweise dem Einstudieren von Kindertänzen sollte darauf geachtet werden, dass sie nicht zu kompliziert sind und alle Kinder mitmachen können. Das Tanzangebot soll den Kindern Freude bereiten, daher ist es besser, weniger Wert auf komplizierte Schrittfolgen zu legen, sondern eher auf den charakteristischen Ausdruck der Bewegungen (Hirler, 2010, S. 21).

4.6. Sprachrituale, Sprechverse, Reime und Lieder

Sprachförderung kann in allen Unterrichtsfächern und Unterrichtseinheiten passieren. Besonders eignen sich dazu Sprachrituale, Sprechverse, Reime und Lieder. Auf diese sehr spielerische Art und Weise kommen die Kinder der Sprache, vor allem der Hochsprache, näher. Außerdem verschafft das Singen eine vertraute Atmosphäre und stärkt die Beziehung zwischen Lehrkräften und Kindern. Der Umgang mit Spielen, Versen, Reimen und Liedern hilft den Kindern, die Laute unterscheiden zu können und macht vertraut mit dem Lautinventar, den Betonungsmustern und der silbischen Durchgliederung des Deutschen.

Gleichzeitig fördert dies bei den Schülerinnen und Schülern die auditive Wahrnehmung sowie die phonologische Bewusstheit. Der Wortschatz wird auf kindgerechte Art und Weise sukzessive erweitert und die Themen können fächerübergreifend als Unterstützung gewählt werden. Die Kinder erlernen die Wörter und Themen nicht isoliert sondern im Zusammenhang, sodass nachhaltig gelernt werden kann. Die grammatischen Strukturen werden ganz spielerisch im Singen wiederholt und gefestigt (Goßmann, 2013, S. 25).

4.7. Lesetheater

Lesetheater sind Texte, die am besten vor Publikum zum Leben erweckt werden. Die Kinder müssen beim Lesetheater nichts auswendig lernen und es funktioniert ohne großen Aufwand an Requisiten. Mittels Mimik, Stimme und Gestik schlüpft jede Schülerin beziehungsweise jeder Schüler in eine für sie beziehungsweise ihn passende Rolle. Dieses didaktische Modell stammt aus dem englischsprachigen Raum. „Reading-theatre“ ist eine wissenschaftlich erforschte Methode, um die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Lesetheater können beliebig nach dem Leseniveau der Kinder angepasst werden und können somit schon in der Grundstufe eingesetzt werden. Besonders eignen sich dazu Märchen, Sagen oder Bilderbücher. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kann mit der Methode des Lesetheaters implizit und spielerisch die Sprachkompetenz aufgebaut werden. Geschult werden die Lesepraxis, das Textverständnis, der selbstständige Umgang mit Texten in der Gruppe, die Teamarbeit und das darstellende Spiel. Besonderer Reiz gilt einer Aufführung vor Publikum, die besonders motivierend für alle Schülerinnen und Schüler sein kann (Heuser o. J.).

Diese theoretischen Betrachtungen von Musik und Sprache konnten aufzeigen, dass sich Musik auf viele Bereiche auswirkt. Deutlich zu erkennen ist, dass sich Sprache und Musik sehr ähnlich sind, da viele Strukturen wie Rhythmus, Tempo, Melodie oder Akzente ähnlich sind. Musik kann daher viele sprachliche Muster hervorheben und hilft damit unterstützend im Sprachunterricht. Durch Lieder, Reime, Sprechverse, und Rhythmicals können viele Parameter der Sprache trainiert und geübt werden wie zum Beispiel die Aussprache, die Grammatik und eine Erweiterung des Wortschatzes. Die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn wird dabei spielerisch geschult. Diese Fähigkeit ist auch wesentlich für das Lesenlernen.

Prägend für den nun nachfolgenden empirischen Teil dieser Arbeit wird auch hier die enge Verbindung zwischen Sprache und Musik sein.

5. Forschungsmethode und Untersuchungsdesign

Nach eingehender Literaturrecherche und den daraus gewonnenen Erkenntnissen beziehungsweise nach den Erkenntnissen des aktuellen Forschungsstandes wird in diesem Kapitel die Fragestellung präzisiert sowie die Formulierung einer theoriegeleiteten These abgeleitet. Außerdem werden der Nutzen und das Ziel der Studie erläutert. Die allgemeinen und spezifischen Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, sind:

Inwieweit hat Musik positiven Einfluss auf die Sprach- und Leseentwicklung der Kinder?

- *Wie kann durch gezielte musikalische Förderung die Sprach- und Leseentwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler (Grundstufe eins) verbessert werden?*

5.1. Nutzen der Studie

Wegen fehlender Erkenntnisse über die Auswirkung von Musik auf das Lesen in der Primarstufe (Grundstufe eins) wurde diese Studie durchgeführt. Das Lesen ist eine der wichtigsten Kompetenzen für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Außerdem beeinflusst die Lesekompetenz die schulische Laufbahn eines jeden Menschen enorm. Jeder Pädagogin beziehungsweise jedem Pädagoge muss es ein Anliegen sein, dass die Schülerinnen und Schüler eine gute Lesekompetenz entwickeln. Kinder, die längerfristige Probleme beim Leselernprozess zeigen, haben oftmals Schwierigkeiten an der Gesellschaft teilzuhaben. Daher wäre es von Vorteil zu wissen, wie man als Pädagogin beziehungsweise Pädagoge das Lesenlernen erleichtern kann. Das Ziel der Studie wird im nächsten Unterpunkt erläutert.

5.2. Ziel der Studie

Da das Lesenlernen sehr bedeutsam ist, wurde erforscht, wie sich musikalische Aktivitäten auf das Lesen auswirken. Dafür wurden die Ergebnisse der Kinder zweier zweiter Klassen eines standardisierten Lesetests (STOLLE) parallel beobachtet. Mit einer Klasse (Experimentalgruppe) wurde ein speziell ausgerichtetes, achtwöchiges musikalisches Förderprogramm durchgeführt, mit der anderen Klasse (Kontrollgruppe) nicht. Am Anfang und am Ende wurde der standardisierte Lesetest in beiden Klassen durchgeführt, um zu sehen, wie sich die musikalische Förderung in der Experimentalgruppe auswirkt. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, herauszufinden, ob sich durch diese speziellen Aktivitäten die Lesekompetenz verbessert, verschlechtert oder gleich bleibt. Durch die Ergebnisse könnte der Musikunterricht wesentlich für das Lesen werden. Pädagoginnen, Pädagogen, Schülerinnen und Schüler profitieren von dieser Forschung.

5.3. These

Nach eingehender Literaturrecherche und intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema aus den verschiedensten Blickwinkeln stellt sich die Hauptforschungsthese, welche lautet:

Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Lesekompetenz nach intensiver musikalischer Förderung eher als Schülerinnen und Schüler, die keine musikalische Förderung erhalten.

Der folgende Teil dieser Masterarbeit beschreibt die genaue Durchführung des quasiexperimentellen Untersuchungsplans, die Methoden, das verwendete Erhebungsinstrument und die Stichprobe.

5.4. Untersuchungsdesign und Vorgehen

Die Forschung wurde an zwei zweiten Klassen einer ländlichen Volksschule in Oberösterreich durchgeführt. Es wurde ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie einer Vorher/Nachher-Messung durchgeführt. In der sozialwissenschaftlichen Forschung gilt diese Methode als sehr weit verbreitet. Es werden zwei Gruppen untersucht, in dem Fall dieser Masterarbeit sind es zwei Parallelklassen. Eine Randomisierung (zufällige Zuordnung der Kinder in die Gruppen) war wegen der bereits vorhandenen Klassen nicht möglich. Schwierig und als Gefährdung der internen Validität gelten in dieser Methode Unterschiede in der Ausgangslage. Mit der Vorhermessung wird dem entgegengewirkt, da so festgestellt wird, ob diese beiden Klassen vergleichbar sind. Da die interne Validität nicht gesichert war, wurde eine zusätzliche Methode, die Methode der Beobachtung, herangezogen. Durch diese Methode der Beobachtung werden die Daten ergänzt und verglichen (Weinberger, 2013, S. 86ff).

Zu Beginn der Forschung wurde ein standardisierter Lesetest durchgeführt. (Messzeitpunkt 1 = M1) Danach erfolgte die Intervention. Die Experimentalgruppe genoss einen erweiterten, musikalischen sprach- und lesefördernden Unterricht. Die Kontrollgruppe erhielt weiterhin einen normalen Unterricht ohne musikalische Förderung. Erwartet wurde nach den acht Wochen eine Verbesserung der Experimentalgruppe. Der Abschluss der Forschung bildete die Nachher-Messung in beiden Gruppen (Messzeitpunkt 2 = M2), nach Beendigung der Intervention.

Nach Beendigung der quantitativen Forschung wurde der Forschungsplan samt aller notwendigen Materialien und Informationen an die Klassenvorständin der Parallelklasse übergeben, damit die spezielle musikalische Förderung auch in dieser Klasse durchgeführt

werden konnte. Die Forschung wurde im Zeitraum April bis Juni 2021 durchgeführt.

5.5. Erhebungsinstrumente

Zu Beginn der Forschung wurde in beiden zweiten Klassen ein standardisierter Lesetest (STOLLE) durchgeführt, der eine valide Messung garantiert. Nach einem speziellen musikalischen, achtwöchigen Fördererplan in der Experimentalgruppe, der unter Kapitel sechs dieser Arbeit noch im Detail vorgestellt wird, wurde der Test in beiden Klassen abermals durchgeführt. Die Ergebnisse dieses quasiexperimentellen Untersuchungsplans sollen Aufschluss geben, ob sich Musik auf die Leseentwicklung der Kinder positiv, negativ oder gar nicht auswirkt. Die Parallelklasse stand als Kontrollgruppe zur Verfügung. Eine Herausforderung war es, mit den Bestimmungen rund um Covid-19 zurechtzukommen. Beim Forschungsplan wurde sehr darauf geachtet, dass dieser flexibel umgeändert werden kann, sodass er auch in Zeiten von Covid-19 einsetzbar war. Da die Bestimmungen bezüglich der Covid-19 Maßnahmen oftmals sehr kurzfristig geändert wurden, war dies eine zusätzliche Herausforderung. Es hieß in dieser Zeit spontan und flexibel zu sein. Die Aktivitäten wurden zusätzlich zum Musikunterricht gesetzt. Um die Freiwilligkeit der Teilnahme sicher zu stellen, wurden die Eltern zu Semester 2021 mit einem Informationsschreiben über die Forschung benachrichtigt. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler willigten mit ihrer Unterschrift in das Projekt einstimmig ein. Während dieser achtwöchigen Aktionsforschung wurde ein Beobachtungsprotokoll geschrieben. Die Beobachtungen fanden im Klassenraum der Experimentalgruppe, im Turnsaal oder im Schulgarten statt, je nachdem, wo die Experimentalgruppe ihren Unterricht genoss.

Im folgenden Unterkapitel wird der Aufbau des Screenings genauer erläutert.

Testinstrument: Stolperwörter-Lesetest (Wilfried Metze)

Der Stolperwörter-Lesetest steht allen Pädagoginnen und Pädagogen kostenlos zur Verfügung. Dieser Gruppentest dauert mit Einweisung ca. 10 bis 15 Minuten. Die Auswertung erfolgt mit Schablonen ebenso sehr schnell.

Was erfasst dieser Test?

Der Test gibt über Lesetempo, Genauigkeit und Verstehen Information. Die Lesefähigkeit, die ein Kind nach der Grundschulzeit erreicht, unterscheidet sich nicht wesentlich von der Lesefähigkeit, die ein durchschnittlich erwachsener Leser entwickelt hat. Ausgenommen hier ist das semantische Lexikon, welches sich natürlich ständig erweitert und zum Verständnis bei schwierigen Texten beiträgt. Lesen ist ein sehr komplexer Vorgang, der Leseprozess beinhaltet allerdings im Grunde immer die gleichen Abläufe. Es gibt eine Reihe von Buchstaben, die zu entschlüsseln sind.

Lesetests versuchen im Allgemeinen verschiedene Anteile der Leseprozesse zu erfassen. Kriterien sind meist Richtigkeit und Tempo. Der Stolperwörter-Lesetest gibt Sätze vor, in denen ein Wort eingebaut wurde, welches nicht in diesen Satz passt. Die Kinder müssen dieses Wort herausfinden und durchstreichen.

Beispiel: Meine Mutter trinkt gern ~~schwach~~ Kaffee.

Um diese Aufgaben lösen zu können, müssen die Kinder den Satz sinnerfassend lesen und zumindest den größten Teil der Wörter richtig verstehen können. Außerdem hilft das grammatische, syntaktische und semantische Lexikon zum Lösen der Aufgabe. Das grammatische und syntaktische Lexikon wird beim Lesen von altersadäquaten Texten nicht in diesem Ausmaß gefordert. Dieser Stolperwörter-Lesetest erfasst umfassende Leseprozesse, nur das Abspeichern des gelesenen Inhalts sowie das Rückschließen aus dem Gelesenen werden durch diese Testung nicht überprüft (Metze, 2009, S. 5f).

Auswertung und Interpretation des Stolperwörter-Lesetest:

Die Rohwerte der Testungen können in Minutenleistungen umgerechnet werden. Anzahl der richtigen Sätze durch die Testdauer. Die Testung wurde in einer zweiten Klasse durchgeführt, wo die Bearbeitungsdauer sechs Minuten betrug.

Der Stolperwörter-Lesetest stellt Vergleichstabellen mit Prozentrangplätzen zur Verfügung. Der Prozentrang gibt Auskunft darüber, wie viel Prozent der getesteten Kinder der Stichprobe gleich gut oder schlechter abgeschnitten haben. Je größer die Zahl des Prozentrangplatzes, desto besser ist die erbrachte Leistung des Kindes.

Beispiel:

Prozentrangplatz 85 = 85 % der Kinder der Stichprobe haben gleich gute oder schlechtere Ergebnisse erzielt.

Prozentrangplatz 15 = 15 % der Kinder der Stichprobe haben gleich gute oder schlechtere Ergebnisse erzielt (Metze, 2009, S. 11ff).

| | |
|-------------|---------------------------------|
| Prozentrang | entspricht |
| 90 bis 100 | sehr gute Leistung |
| 75 bis 89 | überdurchschnittliche Leistung |
| 25 bis 74 | durchschnittliche Leistung |
| 11 bis 24 | unterdurchschnittliche Leistung |
| 6 bis 10 | schwache Leistung |
| 1 bis 5 | sehr schwache Leistung |

Tabelle 1 - Übersicht Prozenträge aus Metze (2009) S. 12 (eigene Darstellung)

Die Bearbeitungszeit für den Test variiert in den verschiedenen Jahrgängen. In der ersten Klasse haben die Kinder zehn Minuten Zeit, in der zweiten Klasse haben sie sechs Minuten Zeit, in der dritten Klasse fünf Minuten und in der vierten Klasse vier Minuten zum Bearbeiten des

Tests. Daher ist die Leistung pro Minute ein guter Vergleichswert, wenn man den Test in allen Jahrgangsstufen durchführt. Der Zuwachs bzw. die Leistungssteigerung kann durch diesen Wert direkt herausgelesen werden (Metze, 2009, S. 7).

Beobachtungsprotokolle

Um genauere und erweiterte Daten zu dieser Untersuchung zur Verfügung zu haben, wurde zusätzlich zum quasiexperimentellen Untersuchungsdesign ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Die Beobachtung ist ein Verfahren der wissenschaftlichen Datenerhebung. Diese Beobachtung gilt als interne Beobachtung, da die Erstellung der Studie sowie das Mitschreiben und das Beobachten von ein und derselben Person durchgeführt wurden. Die beobachtende Person ist gleichzeitig die Lehrperson der Experimentalgruppe. Daher liegt hier eine teilnehmende Beobachtung vor. Dies hat den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht verstellen, da sie die Lehrperson gewöhnt sind (Weischer & Gehrau, 2017, S. 23ff).

5.6. Stichprobenbeschreibung

In der Experimentalklasse haben zwölf Schülerinnen und Schüler am Forschungsprojekt teilgenommen. Es sind sechs Buben sowie sechs Mädchen. Die Parallelklasse wurde als Kontrollgruppe herangezogen. In dieser Klasse waren ebenfalls zwölf Schülerinnen und Schüler am Forschungsprojekt beteiligt. Es sind sieben Buben und fünf Mädchen. Insgesamt lagen nach der Intervention vollständige Daten von 24 Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung der Arbeit vor. Davon waren insgesamt dreizehn Buben und elf Mädchen. Es gibt keinen Migrationsanteil der Schülerinnen und Schüler, da alle Kinder aus einem deutschsprachigen Elternhaus abstammen.

Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter gibt es in der Experimentalgruppe (EG) eine Ausgewogenheit, hier liegt der Anteil der Mädchen sowie der Buben bei 50 %.

Bei der Kontrollgruppe (KG) gibt es eine Mehrheit der Buben mit 58 %, der Anteil der Mädchen liegt bei 42 %.

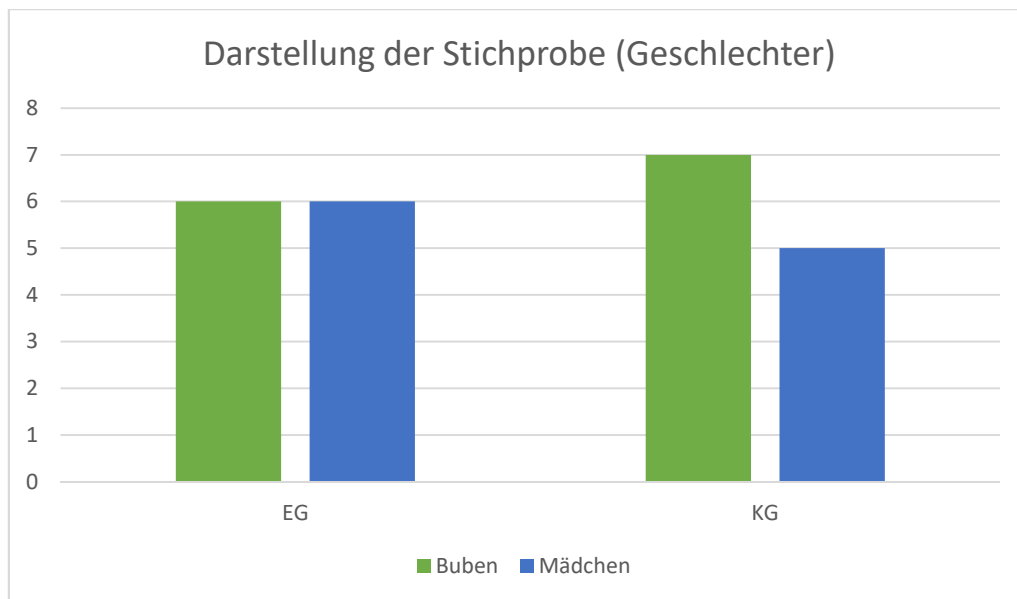


Abbildung 3 - Darstellung der Stichprobe (eigene Darstellung)

Welche genauen musikalischen Aktivitäten in der achtwöchigen musikalischen Förderung gesetzt wurden und wie die Aktionsforschung zur Beantwortung der Forschungsfrage designt wurde, wird im nächsten Kapitel, dem Kapitel Forschungsplan, erläutert.

6. Forschungsplan

Allgemein

Bei der Zusammenstellung des Forschungsplans wurde darauf geachtet, dass so viele musikalische Bereiche wie möglich abgedeckt wurden und das ganzheitliche Lernen mit Musik erfolgte. Außerdem wurde versucht, viele Projekte mit der erarbeiteten Theorie zu verknüpfen. Dabei entstand ein selbst erdachtes und geschriebenes Lesetheater-Projekt. Der Forschungsplan sollte so breitgefächert wie möglich sein und außerdem wurde dabei viel fächerübergreifend unterrichtet. Die Aktivitäten waren bewusst nicht immer mit dem Förderschwerpunkt „Lesen“ versehen. Es sollte erforscht werden, wie die allgemeinen musikalischen Fertigkeiten auf den Leselernprozess der Kinder einwirken.

Zu Beginn der Aktionsforschung wurden allgemeine musikalische Methoden eingeführt, die auch nach Beendung der Forschung zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts geworden sind.

In der ersten Woche wurde zu Unterrichtsbeginn ein „Guten-Morgen-Song“ eingeführt. Immer wenn der Song von Mai Cocopelli „Guten Morgen“ erklingt, wissen die Kinder, dass sie sich für den Unterricht bereit machen müssen (Cocopelli, 2018). Sie haben diesen einen Song lang Zeit, sich die Hausübungen zu notieren, das Federpennal zu richten und in der Schule anzukommen.

Außerdem gibt es in der Experimentalgruppe einen Wochenplan. In den Freiarbeitsphasen erklingt eine spezielle „Stille-Musik für Kinder“, die die Kinder beruhigen soll und ihnen hilft, selbstständig arbeiten zu können. Auch diese Musik wurde gleich in der ersten Woche eingeführt (Jung, 2016).

Förderschwerpunkte:

- Musik zum Unterrichtsbeginn wahrnehmen, Ritual zum Starten in den Tag
- Musik als Ruhesignal verstehen und dadurch selbstständig arbeiten können

Woche 1: Rhythmical „Klaus vom Nachbarhaus“

Schröder (2019, S. 76ff) hat ein umfassendes Werk zu Trommel- und Rhythmusspielen geschrieben. Darunter auch das Rhythmical, das mit den Kindern in der ersten Woche erlernt wurde. Ganz wichtig zum Lernen ist Bewegung, daher wurden zu jeder Strophe die passenden Bewegungen dazu durchgeführt. Als sich alle Kinder sicher waren, wurde das Rhythmical auch im Kanon gesungen und getanzt. Dieses Rhythmical wurde täglich wiederholt, neue Strophen gelernt sowie neue Strophen erfunden.

Förderschwerpunkte:

- Rhythmisches Klatschen und Sprechen
- Im Kanon sprechen und klatschen, nicht ablenken lassen
- Kreativität, Bewegungsfreude, Spaß

Woche 2: Zeichnen zur Musik

Folgendes Zitat untermalt die nächste Aktivität in Woche zwei.

„Zeichnen ist Sprache für die Augen, Sprache ist Malerei für das Ohr.“

(Joseph Joubert)

Musik: 3. Satz aus der Klaviersonate Nr. 11 KV 331 von Wolfgang Amadeus Mozart, Türkischer Marsch (Mozart, 1784)

Material: verschiedene Zeichenutensilien

In der zweiten Woche dieser Forschung wurde fächerübergreifend mit dem Kunstunterricht gearbeitet. Die Kinder wurden gebeten, ihre Augen zu schließen. Dann wurde ihnen erklärt, dass sie ein Musikstück hören werden. Komponist und Titel wurde bewusst nicht verraten. Sie sollten sich ganz auf die Musik konzentrieren und sich dabei folgende Fragen stellen:

- Ist die Musik farbig oder schwarz-weiß?
- Ist sie laut oder leise, eher heiter oder dramatisch?
- Wie wechselt der Rhythmus, wechselt das Tempo?
- Welche Farbe hat der Klang eines Instrumentes, wechseln sich Instrumente ab? Welche Instrumente erkennst du?

Danach stell dir bitte vor, wie sich diese Musik zeichnen lassen könnte. Was würde auf die Zeichnung drauf müssen? Welche Farben brauchst du? Was stellst du dir vor, wenn du die Musik hörst?

Erst danach wurden die nötigen Materialien zum Zeichnen ausgegeben. Sie durften sich leise an das kreative Schaffen einer Zeichnung zur Musik widmen. Der türkische Marsch wurde als Hintergrundmusik eingeschaltet.

Die fertigen Zeichnungen wurden anschließend in einer Kunstaustellung präsentiert und gemeinsam die Ergebnisse besprochen:

Gibt es Gemeinsamkeiten, Unterschiede?

Was hast du beim Anhören der Musik gedacht, gefühlt?

Hast du dich ganz von der Musik leiten lassen?

Welche Bilder, Erinnerungen, Gedanken sind dir durch den Kopf gegangen?

Förderschwerpunkte:

- Kreativität, Spaß, Freude
- Musikalisches Vorstellungsvermögen, Anregung zum Zeichnen durch Musik
- Gefühle, Gedanken künstlerisch zum Ausdruck bringen
- Über Musik nachdenken
- Kennenlernen von klassischer Musik

Woche 3: Klanggeschichte

„Wie der Elefant beinahe seinen eigenen Geburtstag verschlief“ - Eine fünf-Minuten Geschichte zum Mitspielen.

Material: verschiedenste Instrumente, Klanggeschichte zum Vorlesen, Tierkarten (Auf den Karten ist zu sehen: Ein Vogel mit einer Triangel, ein Pferd mit Kastagnetten, ein Elefant mit einer Trommel und ein Eichhörnchen mit Klangstäben.)

Die Kinder bekamen die Aufgabe, die Geschichte als Tier passend klanglich zu untermalen. Wenn das Tier in der Geschichte vorkam, durften sie das passende Instrument dazu spielen, gleichzeitig durften sie sich in die Rolle des Tieres versetzen und ein Mini-Theaterstück aufführen. Als Hilfestellung bekamen die Kinder die entsprechenden Tierkarten als Gedächtnishilfe. Die Kinder durften hier selbst kreativ werden und natürlich wurde der Anlass genutzt und über die Geburtstage der Kinder gesprochen.

| | | |
|--------------|---|------------------------------------|
| Vogel | = | mehrmals Triangel schlagen |
| Elefant | = | vier Trommelschläge (Viertelnoten) |
| Pferd | = | mit den Kastagnetten klappern |
| Eichhörnchen | = | mit den Klangstäben klopfen |

Die Kinder in der Experimentalklasse lasen den Text abwechselnd selbst vor. Die Klanggeschichte wurde anschließend aufgenommen. Beim

gemeinsamen Anhören der Geschichte konnte reflektiert werden, was noch nicht gut beziehungsweise was schon gut gelungen war (Schröder, 2019, S. 61).

Förderschwerpunkte:

- Förderung der Sprachentwicklung
- Konzentration, abwarten und gemeinsam spielen
- Kennenlernen von verschiedenen Instrumenten und Klängen
- Lernen ein Instrument in der Gruppe oder allein zu spielen

Woche 4: Tanz: „The Wanderer“

Material: Musik „The Wanderer“ von Dion (1961), Lautsprecherbox für Turnsaal, Bewegungsabfolge

In der vierten Woche wurde wieder fächerübergreifend mit dem Sportunterricht gearbeitet. Es wurde ein Tanz zum Lied „The Wanderer“ von Dion eingelernt.

Bewegungsablauf:

Die Kinder werden in Reihen auf Lücken gestellt, sodass jeder gut nach vorne sehen kann. Ideal vor einem Spiegel, damit sich jeder beim Tanzen gut beobachten kann. Der Tanz besteht aus vier Bewegungsteilen und wird auf acht durchgezählt.

Beginn erste Figur: rechtes Bein beginnt: drei Schritte nach vorne und ein Kick vorwärts. Danach drei Schritte rückwärts und ein Kick rückwärts. Danach folgt die zweite Figur: rechter Seitschritt und wieder schließen, linker Seitschritt und wieder schließen. (Rechtes Bein beginnt, linkes Bein schließt am Platz, diese Bewegung zweimal durchführen dazu wird geschnipst oder geklatscht.)

Dritte Figur: Wiegeschritt (rechtes Bein Kick nach vorne und schließen, linkes Bein Kick zurück und schließen am Platz.) Gleichzeitig dazu mit dem Oberkörper eine Gegenbewegung.

Vierte Figur: Hüfte lockern beziehungsweise „shaken“, beim Liedtext „round & round“ im Kreis drehen und mit den Hüften „shaken“.

Für diesen Tanz kann auch gerne ein anderes Lied im Vier-Vierteltakt ausgewählt werden.

Förderschwerpunkte:

- Bewegungsfreude
- Tanzen im Rhythmus zur Musik
- Bewegungsabläufe sinnvoll und im Takt zur Musik aneinander reihen (serielles Denken)
- Spaß an der Bewegung und an der Musik

Woche 5 und 6: Projekt: „Vertonung eines Bilderbuches“

Lesetheater / Vertonung des Bilderbuches

Benötigte Materialien: Bilderbuch „Als die Raben noch bunt waren“, Kamishibai, Kamishibai-Bildkarten, alle Arten von Instrumenten, verschiedene Theaterutensilien z. B.: Chiffontücher in allen Farben, Lesetheatertexte in genügender Anzahl

Für die fünfte und sechste Woche dieser Forschung wurde ein eigenes Projekt erstellt. Die Grundlage stellte das Bilderbuch „Als die Raben noch bunt waren“ von Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland dar.

Kurz zum Inhalt des Buches:

Vor langer Zeit waren die Raben bunt, ja sogar kunterbunt. Alle waren stolz auf ihre Regenbogenfarben. Doch eines Tages fragte ein Schneemann die Raben, welche Farbe denn die richtige wäre für die Raben. Mit dieser Frage löste er eine Diskussion unter den Raben aus. Die Raben begannen zu streiten. Ein Krieg der Farben brach aus und man sah nur mehr Raben mit den gleichen Farben zusammen. Überall sah man kämpfende und streitende Raben. Doch plötzlich kam ein Regen, der nicht gewöhnlich war. Es strömte schwarz vom Himmel und so kam es, dass alle Raben rabenschwarz wurden und auch so blieben.

Der Regen hat aber nur die Raben getroffen, alle anderen Tiere blieben verschont (Schreiber-Wicke & Holland, 2016).

Mithilfe eines Kamishibai Theaters wurde den Kindern das Bilderbuch präsentiert. Dabei wurde auf alle Fragen eingegangen und der Inhalt des Buches sehr ausführlich besprochen. Im Anschluss daran wurden Fragen gestellt, die die Kinder auch zum Philosophieren einluden. Die Kinder konnten Ihre Meinung und vor allem ihre Gefühle zum Buch frei äußern. Wie muss ein wirklich echter Rabe aussehen? Wie muss ein wirklich echtes Kind aussehen?

Danach ging es an die Rollenverteilung. Es wurde den Kindern erklärt, dass das Buch nun mithilfe eines Lesetheaters nachgespielt werden sollte. Die Kinder waren die Schauspieler auf einer Bühne und präsentieren das Buch. Die selbst erstellten Lesetexte wurden ausgegeben und gleichzeitig den Kindern die verschiedenen Rollen zugeteilt. Dabei wurde darauf geachtet, dass wirklich jedes Kind eine Rolle bekam.

In der Woche darauf ging es dann um das Vertonen des Bilderbuches. Die einzelnen Szenen wurden gemeinsam durchgegangen und es wurde überlegt, welche Musik sich dazu eignen könnte. Es wurden alle Instrumente, die an der Schule zur Verfügung waren, für die Vertonung des Buches bereit gestellt. Somit konnten die Kinder aus einem großen Pool an Instrumenten wählen. Eine gute Organisation war wichtig, damit die Kinder Musik machten, die auf der Bühne gerade Pause hatten. Außerdem wurde darauf geachtet, dass jedes Kind eine Sprech- und Musikaufgabe hatte. Als alles eingeteilt war, ging es natürlich darum, eine Aufführung zu organisieren. Chiffontücher wurden als Kostüme für die bunten Raben verwendet, Plakate wurden von einer Gruppe gestaltet und die Musik wurde zu den einzelnen Szenen gespielt. Da alle Aufgaben unter den Kindern verteilt waren, konnte die Lehrkraft als Zuseher fungieren. Die Kinder waren allesamt voll in ihrem Element und sie hatten sehr viel Freude und Spaß bei der Aufführung des Buches.

Förderschwerpunkte:

- Persönlichkeitsförderung durch Rollenspiele
- Serielles Denken, Gedächtnis
- Kreativität, Bewegungsfreude
- Musikalisches Vorstellungsvermögen / Komponieren von eigener Szenenmusik
- Rollentexte lesen und verstehen
- Sprach- und fachübergreifende Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation

Woche 7 und 8: Projekt: „Zauberdrache Felix“

Eine verrückte Geschichte mit vielen Liedern, Reimen, Tänzen und Bewegungsspielen

Material: Drachenhandpuppe, rote und gelbe Chiffontücher (Drachenspeifeuer), Musik zum Projekt

Instrumente: Fingerzimbelen, Flöte, Becken, große Trommel, Rasseln

Dieses Projekt wurde über mehrere Einheiten im Unterricht durchgeführt. Es beinhaltet eine breite Palette an Unterrichtsmethoden. Die kindliche Hinführung zum Thema mit einer Drachenhandpuppe sowie der Anreiz zum Mitmachen zeichnet dieses Projekt aus. Die Kinder sind durch viele Zaubersprüche und Lieder mitten in der Geschichte und fühlen mit, wie es dem Protagonisten Felix in seiner Geschichte ergeht (Hirler, 2010, S. 23-33).

Förderschwerpunkte:

- Persönlichkeitsförderung durch Rollenspiele
- Serielles Denken, Gedächtnis
- Kreativität, Bewegungsfreude
- Soziale Kompetenz durch verschiedene Gruppen- und Sozialformen
- Verknüpfung der Sinne (taktil-kinästhetisches Wahrnehmungsspiel)

Diese musikalische Intervention über acht Wochen wurde sehr sorgfältig und mit reichlichem Wissen aus der Theorie zusammengestellt. Es wurde vom Einfachen zum Schwierigen gereiht und es wurde darauf geachtet, dass es für die Schülerinnen und Schüler so abwechslungsreich als möglich gestaltet wurde.

Im nächsten Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse, die aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgehen, dargestellt.

7. Darstellung der Ergebnisse

7.1. Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Beobachtung in der Sozialforschung dient einerseits zur Erfassung und Deutung von sozialem Handeln und ist andererseits aber selbst soziales Handeln. Mit der Methode der Beobachtung können Forschungsfelder erschlossen und umfassende Interaktionsmuster und Gruppenbildungsprozesse aufgezeichnet werden (Atteslander, 2010, S. 73ff).

Das Beobachtungsfeld für die Forschung in dieser Masterarbeit war die Experimentalklasse. Es wurde während der musikalischen achtwöchigen Forschung genau beobachtet, wie sich die Kinder in den Förderstunden verhielten. Diese quantitativ orientierte Feldbeobachtung untersuchte das soziale Verhalten der Kinder in ihrer gewohnten Umgebung. Die Aufzeichnungen wurden immer im Anschluss an den Unterricht erstellt.

Die Protokolle wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 67ff) ausgewertet. Nachfolgend wird auf die einzelnen Beobachtungskategorien näher eingegangen.

Sprache

Es wurde darauf geachtet, dass die Kinder der Experimentalgruppe alle Unterrichtsmethoden immer sprachlich begleiteten. Die Rückmeldungen der Kinder waren für die Auswertung der Beobachtung besonders wertvoll. Das Zeichnen zur Musik gab besonders guten Sprechanlass, da die Kinder in der Kunstaustellung ihre gemalten Kunstwerke präsentieren konnten. Die Zeichnungen unterstützten sie visuell beim Verbalisieren ihrer Vorstellungen. Sie definierten ihren Eindruck der Musik, gleichzeitig sprachen sie über Emotionen und alles, was ihnen dabei durch den Kopf ging.

Die Kinder hatten jedes für sich, ganz unterschiedliche, sehr genaue Vorstellungen von der Musik. Der Türkische Marsch von Wolfgang Amadeus Mozart ist ein sehr prägnantes Musikstück. Dieser Marsch ist ein Musterbeispiel für die Virtuosität des großen und weltbekannten österreichischen Komponisten. Die Kinder konnten genau erklären, was sie gedacht und gefühlt haben. Die Zeichnungen waren sehr unterschiedlich und jedes für sich ein echtes Unikat. Und obwohl Komponist und Titel nicht verraten wurden, erkannte man auf ein paar Zeichnungen Wolfgang Amadeus Mozart. In der Kunstaustellung war es faszinierend zu beobachten, welche unterschiedlichen Vorstellungen die Kinder zur Musik bekommen hatten. Exemplarisch folgen nun die Aussagen beziehungsweise Beschreibungen von vier Kindern der Experimentalklasse.

Mädchen 1:

„Ich stellte mir vor, wie ich die Musik am Klavier spielte. Das Klavier hob plötzlich ab und ich sah mich durch Seifenblasen auf den Himmel zu schweben.“



Abbildung 4 - Zeichnung Mädchen 1 (eigene Darstellung)

Junge 1:

„Ich habe irgendwie an Mozart denken müssen. Hörte sich an wie die kleine Nachtmusik. Darum habe ich ein Klavier und Wolfgang Amadeus Mozart gezeichnet.“

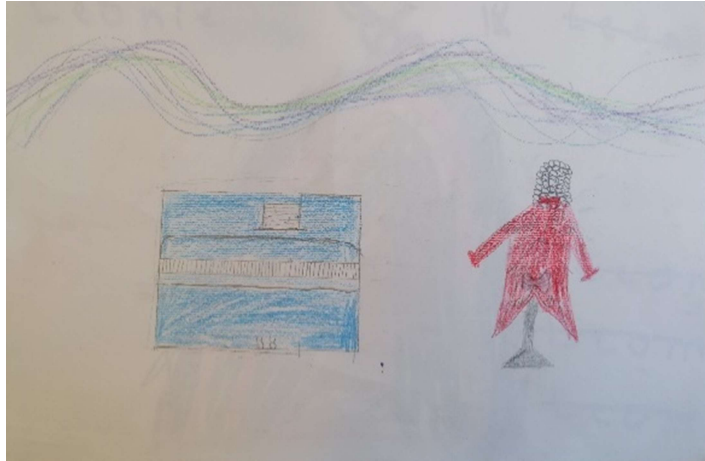


Abbildung 5 - Zeichnung Junge 1 (eigene Darstellung)

Mädchen 2:

„Ich habe mir vorgestellt, dass lauter bunte, kleine Regentropfen von einem Regenbogen runter fallen. Es war alles sehr bunt und fröhlich und es ist Sommer.“



Abbildung 6 - Zeichnung Mädchen 2 (eigene Darstellung)

Junge 2:

„Ich habe in meinem Kopf nur die Farben Rot und Schwarz gesehen. Und diese Farben haben zur Musik getanzt.“

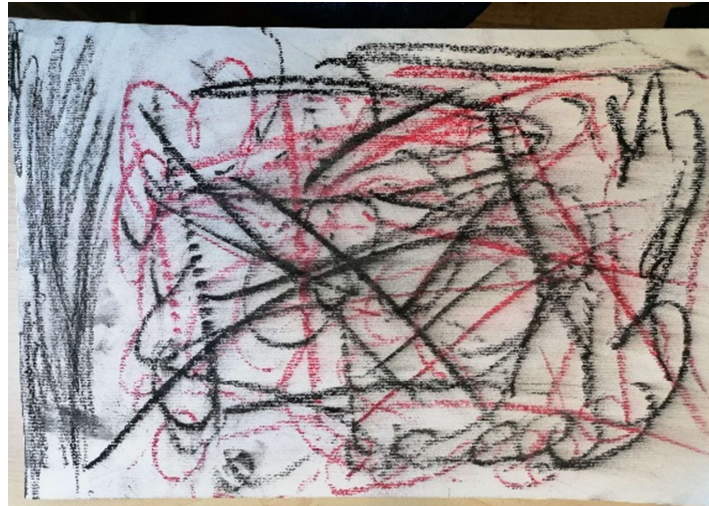


Abbildung 7 - Zeichnung Junge 2 (eigene Darstellung)

Wie Hochreutener (2009, S. 271) argumentiert, können Kinder Gedanken, ihre Befindlichkeiten sowie Gefühle beim Zeichnen zur Musik zum Ausdruck bringen. Die Kinder können sich mit Hilfe der Zeichnungen besser sprachlich ausdrücken, da die Zeichnungen das Gesagte visuell unterstützen.

Beim Rhythmic wurde viel geübt und wiederholt, sodass das Rhythmic auch in zwei Gruppen als Kanon gesprochen werden konnte. Die Kinder texteten dann sogar noch eine eigene Strophe:

„Kennst du Klaus vom Nachbarhaus?
Er macht richtig tolle Sachen!
Schaut groß mit den Augen,
Hört nichts mehr am Ohr,
Singt ganz laut im Chor, mit im Chor, mit im Chor!“

Das Erfinden einer eigenen Strophe gefiel den Kindern sehr und sie arbeiteten als gesamte Gruppe daran, eine neue sinnvolle Strophe zu kreieren. Hier wurde vor allem viel in der Hochsprache gearbeitet, da die eigene, erfundene Strophe zu den bereits bestehenden Strophen in Hochdeutsch passen sollte.

Die Klanggeschichte veranlasste zum Gespräch über die eigenen Geburtstage der Kinder. Sie verglichen sich mit dem Elefanten.

Ein Junge meinte:

„Wie kann man nur seinen eigenen Geburtstag fast verschlafen? So etwas würde mir im Leben nicht passieren.“

Beim Anhören der Klanggeschichte waren die Kinder ebenfalls sehr kritisch, was die Sprache und das Tempo beim Vorlesen betraf. Die eigene Stimme auf der Aufnahme zu hören war für viele Kinder eine neue Erfahrung. Die Kinder bekamen den Auftrag, sich beim Anhören der Geschichte alles zu notieren, was sie ihrer Meinung nach verbessern könnten. Es wurde der Hinweis gegeben, dass die Personen, die sich die Geschichte anhören, keine Unterlagen zum Mitlesen haben. Danach wurde den Sprecherinnen und Sprechern sehr konstruktives Feedback gegeben. Die Kinder konnten selbst hören, wenn sie etwas nicht deutlich aussprachen und man es auf der Aufnahme nicht gut verstand.

Zitat Mädchen:

„Oh, ich muss viel langsamer sprechen, sonst weiß ja niemand, was ich meine!“

Aber auch auf die Musik wurde gut hingehört. Ist das Instrument zu leise oder zu laut? Ist es rhythmisch und sind die Pausen angemessen?

Zitat Junge:

„Du musst die Kastagnetten rhythmischer spielen, sonst erkennt man ja nicht, dass das ein Pferd sein soll!“

Die Kinder arbeiteten als Gruppe sehr konstruktiv zusammen und das gemeinsame Ziel einer gelungenen Aufnahme wurde verfolgt. Die Geschichte wurde anschließend mit den Verbesserungsvorschlägen

erneut aufgenommen. Die Kinder waren stolz auf die neue Aufnahme und waren mit ihrem Ergebnis sehr zufrieden.

Beim Tanzen im Sportunterricht achtete die Lehrperson auf eine kurze, genaue sowie zur Musik passende Sprache. Die Kinder mussten mit klaren Anweisungen wissen, was nun für ein Bewegungsablauf folgt.

Das Projekt mit dem Zauberdrachen Felix wurde von einer Handpuppe eingeleitet. Die Lehrkraft spielte den Zauberdrachen mit der Handpuppe und passte die Sprache an die Puppe an. Die Kinder sprachen somit in diesen Einheiten nicht mit der Lehrperson, sondern mit Felix, dem Zauberdrachen. Die Kommunikation war somit eine andere, da sie ihre Fragen direkt an den kleinen Drachen stellten. Sie haben ihn so in ihr Herz geschlossen, dass er mittlerweile ein fixer Bestandteil der Musikeinheiten geworden ist.

Als das Bilderbuch vertont wurde, wurde sehr darauf geachtet, dass jede Rolle auf der Bühne authentisch gespielt wurde. Die Kinder veränderten, je nach Rolle ihre Sprache und dies machte ihnen sichtlich Spaß und Freude.

Zitat Mädchen:

„Frau Lehrerin, ich habe meinen Text auswendig gelernt, damit mich der Zettel auf der Bühne nicht stört. Dann ist es gleich viel lustiger!“

Wie Goßmann (2013, S. 25) argumentiert, eignen sich die Kinder durch Lieder, Reime und Sprechverse die Hochsprache an und lernen ganz automatisch und spielerisch grammatische Strukturen. Der Wortschatz wird kindgerecht erweitert und ganz nebenbei die phonologische Bewusstheit trainiert.

Sozialverhalten

Die Klanggeschichte wurde mit den Schülerinnen und Schülern als Gruppe durchgeführt. Es gab einige Kinder, die ihren Auftritt verschliefen, aber viele andere Kolleginnen und Kollegen machten diese dann darauf

aufmerksam, dass nun sie an der Reihe wären. Die Interaktion innerhalb der Gruppe war somit gegeben und es förderte und forderte bei allen Schülerinnen und Schülern die Sozialkompetenz: warten, bis man selber endlich an der Reihe ist, miteinander in der Gruppe zu kommunizieren und aufmerksam der Geschichte zu lauschen. Es mussten wirklich immer alle Kinder konzentriert und bei der Sache sein. Ein gemeinsames Ziel verfolgten die Kinder auch bei der Aufnahme der Klanggeschichte. Die Kinder gaben sich sehr konstruktives Feedback und arbeiteten allesamt daran, das bestmögliche Ergebnis für die Gruppe zu erzielen.

Das Rhythmical forderte speziell beim Kanonsingen die gesamte Gruppe. Schnell hatte sich herauskristallisiert, wer die Gruppe anleitete und führte. Die „schwächeren“ Kinder konnten sich an der Gruppenleitung anlehnen.

Zitat Junge:

„Das mit dem Kanon ist aber schwierig. Ich glaube, das schaffen wir nie!“

Als wir es dann mit viel Übung doch schafften, war das Erfolgserlebnis sehr groß. Nachdem das Rhythmical im Kanon gesprochen wurde, sagte der gleiche Bub folgendes:

„Ich hätte zuerst nie gedacht, dass wir das schaffen. Aber es war doch gar nicht so schwierig!“

Beim gemeinsamen Erlernen des Tanzes traten Schwierigkeiten auf. Ein Junge wollte nach den ersten paar Durchgängen nicht mehr mitmachen. Er glaubte, er könne das nicht. Die Lehrkraft machte ihn kurzerhand zu einem Helfer. Die Lehrerin sagte zu ihm, dass sie einen Helfer benötigen könnte. Damit konnte die Lehrkraft ihn dazu überreden, dass er seinen Mitschülerinnen und Mitschülern half, falls Schwierigkeiten bei der Tanzabfolge auftraten. Gleichzeitig lernte er ganz nebenbei den Tanz auswendig, da er ansonsten keine Hilfestellung hätte geben können.

Die Zeichnungen, die zur Musik gemalt wurden, wurden in einer Kunstaustellung präsentiert. Es konnte beobachtet werden, dass die Kinder sehr interessiert an den anderen Kunstwerken waren. Sie stellten

viele Fragen und waren erstaunt und überrascht, welche Vorstellungen die anderen Kinder von der Musik hatten.

Auch Hirler (2015, S. 21) betont die Förderung der sozialen Kompetenz bei musikalischen Aktivitäten in der Gruppe. Dies zeigte sich auch bei der Vertonung des Bilderbuches und beim Projekt rund um den Zauberdrachen Felix. Es war gut zu beobachten, dass die Kinder als Gesamtes, als Gruppe zusammenhalfen, um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen. Es wurde viel kommuniziert und gesprochen. Es wurde unterstützt, falls jemand Textschwierigkeiten hatte, da alle spielerisch den gesamten Text mitgelernt hatten. Ein kleiner Wermutstropfen war, dass bei keinem der Projekte eine öffentliche Aufführung, auf Grund von Covid-19, organisiert werden konnte.

Konzentration

Die Stille-Musik für die Freiarbeitsphasen half dabei, dass die Kinder leise und konzentriert arbeiteten. Es konnten schon nach der ersten Woche deutliche Verbesserungen im Arbeitsverhalten festgestellt werden. Die Kinder waren viel leiser und konzentrierter bei ihren Aufgaben.

Das Ritual zum Starten in den Tag schaffte einen sehr ruhigen Unterrichtsbeginn. Sobald die Musik erklang, verstummten die Kinder und bereiteten sich für den Unterricht vor. Dieses Ritual ging bei den Kindern in Fleisch und Blut über. Als die Lehrperson den Song einmal vergessen hatte, wurde sie sofort von einem Jungen darauf aufmerksam gemacht.

Zitat Junge:

„Frau Lehrerin, wir haben heute unseren Guten-Morgen Song noch nicht gehört!“

Nach den Tanzeinheiten im Sportunterricht kamen die Kinder schnell im Unterricht an. Egal, welche Einheit dem Sportunterricht folgte, es konnte festgestellt werden, dass die Kinder mit viel Schwung, Elan und Konzentration an die gestellten Aufgaben herangingen.

Zitat Mädchen:

„Frau Lehrerin, nach dem Tanzen bin ich immer so fröhlich und gut gelaunt, da macht dann einfach alles mehr Spaß!“

Die Kinder forderten in dieser Zeit auch eine Musik im Unterrichtsfach des Bildnerischen Gestaltens ein, angeregt durch das Zeichnen zur Musik. Im Klassenrat erstellten die Kinder einen Plan, wann sich wer ein Lied wünschen durfte. Jedes Kind kam gleichmäßig mit seinem Wunschlief an die Reihe und die Lehrperson konnte feststellen, dass die Kinder auch in diesem Unterrichtsfach viel konzentrierter und leiser bei der Sache waren. Die Musik half beim kreativen Schaffen verschiedener Kunstwerke.

Auch Bastian (2002, S. 190ff) konnte in seiner Langzeitstudie nachweisen, dass Konzentrationsschwächen bei den Schülerinnen und Schülern durch Musik kompensiert werden konnten.

Motorische Fähigkeiten / Bewegung

Beim Tanzen im Sportunterricht konnte beim Beobachten festgestellt werden, dass die Mehrheit mit viel Spaß und Energie mitmachte. Die richtigen Tanzschritte wurden sehr schnell erlernt und sie hatten als Gruppe ein gemeinsames Ziel. Wie auch Hirler (2015, S. 14ff) betont, ist die Grundlage für jedes Lernen die Bewegung. Musik kann am besten mit Bewegung erlernt werden. Dies zeigte sich auch beim Tanzen. Der einfache Vier-Vierteltakt ging als Rhythmus sehr schnell in Fleisch und Blut über und die Kinder wussten, nach wie vielen Takten es eine neue Bewegungsabfolge gab.

Beim Rhythmical war die Unterstützung und Hilfe der Bewegung wichtig, damit sich die Kinder den Text merken konnten. Das Rhythmical wurde oft so geübt, indem die Lehrkraft nicht sprach, sondern nur die

Bewegungen mitmachte. Allein dies unterstützte die Kinder so sehr, dass sie den Text sehr bald alleine aufsagen konnten.

Bei der Vertonung des Bilderbuches hatte die Bewegung ebenfalls einen sehr großen Stellenwert. Jede Schülerin beziehungsweise jeder Schüler lernte seinen Text und trug ihn sehr authentisch mit den richtigen Gesten, Mimiken und passenden Bewegungen vor. Auch hier unterstützten die Bewegungen das sprachliche Tun.

Das Projekt rund um den Zauberdrachen Felix war gesäumt mit Bewegungen und Tänzen. Auch hier wurden der Text, die Zaubersprüche und die Tänze immer mit den passenden Bewegungen unterstützt. Die Kinder lernten dabei sehr schnell.

In diesem Kapitel wurden die Beobachtungen nach Kategorien (Sprache, Sozialverhalten, Konzentration sowie motorische Fähigkeiten / Bewegung) nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Das nächste Unterkapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse der Vorher-/Nachher-Testung.

7.2. Auswertung der Vorher/Nachher-Testung

Zur Auswertung wurden die beiden Testungen herangezogen und verglichen, welchen Leistungszuwachs die einzelnen Gruppen erzielen konnten. Es stand für die Auswertung ein vollständiger Datensatz zur Verfügung. Die erste Testung wurde vor Forschungsbeginn durchgeführt, die zweite Testung nach dem letzten Projekt. In der Kontrollgruppe wurde ebenfalls nach den acht Wochen die Testung abermals durchgeführt.

Experimentalgruppe (zwölf Kinder): Gruppe, die die spezielle musikalische Förderung bekommen hat.

Kontrollgruppe (zwölf Kinder): Parallelklasse, die als Kontrollgruppe herangezogen wurde und die musikalische Förderung nicht bekam.

Für eine klare Darstellung in den Diagrammen und Tabellen werden für die Begriffe Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) nur die Abkürzungen verwendet. Zudem werden für die Messzeitpunkte die Kürzel M1 und M2 verwendet. Die Diagramme wurden mit dem Office Programm Word und Excel erstellt.

Wie aus den Diagrammen zu entnehmen ist, hat es in beiden Gruppen Steigerungen gegeben. In der Experimentalgruppe konnten sich alle Kinder verbessern, in der Kontrollgruppe schnitt ein Kind bei der zweiten Testung schlechter ab als bei der ersten Testung.

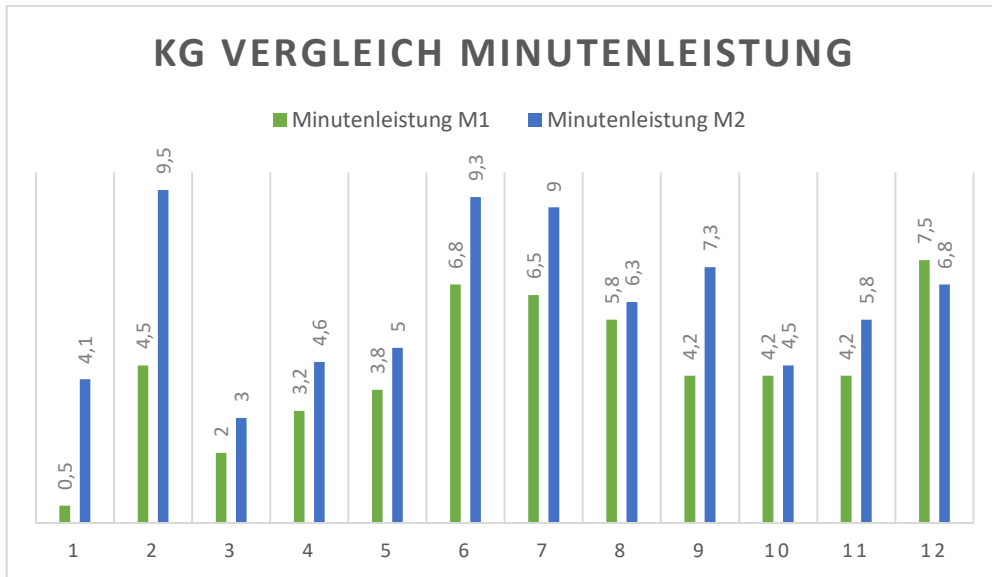


Abbildung 8 - Diagramm Vergleich Minutenleistung KG (eigene Darstellung)

In dieser Grafik ist zu erkennen, dass bei der Kontrollgruppe elf Kinder eine bessere Minutenleistung beim Messzeitpunkt zwei erzielen konnten als beim ersten Messzeitpunkt. Kind zwei konnte die Minutenleistung von 4,5 auf 9,5 richtige Sätze pro Minute steigern. Kind zwölf schnitt bei der zweiten Testung etwas schlechter ab, von 7,5 auf 6,8 richtige Sätze pro Minute.

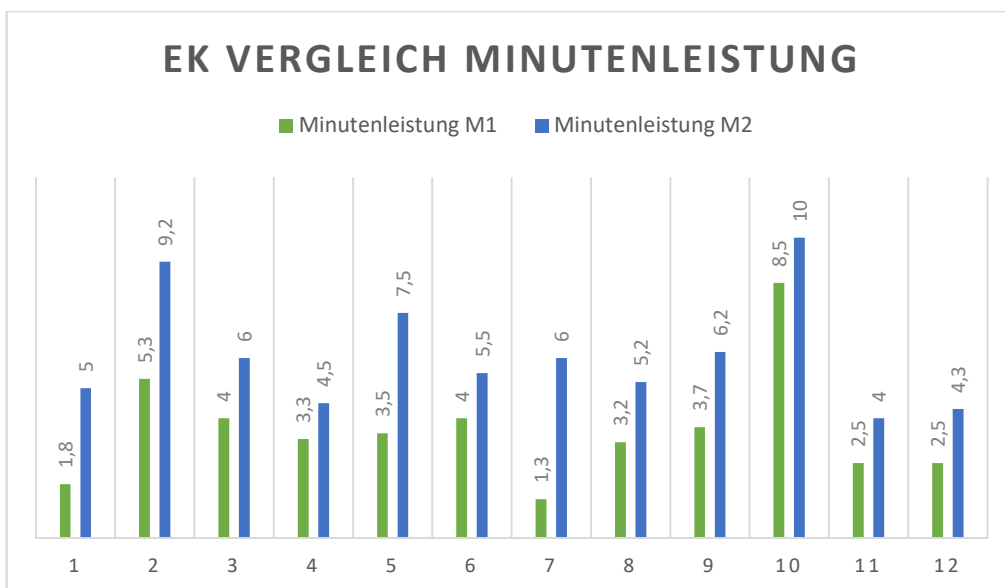


Abbildung 9 - Diagramm Vergleich Minutenleistung EK (eigene Darstellung)

In der Experimentalgruppe, also in der Gruppe, in der die spezielle musikalische Förderung stattgefunden hat, zeigt sich ebenso eine generelle Verbesserung. Alle zwölf Kinder haben ihre Minutenleistung deutlich verbessern können. Kind sieben konnte sich von 1,3 auf 6 richtige Sätze pro Minute steigern.

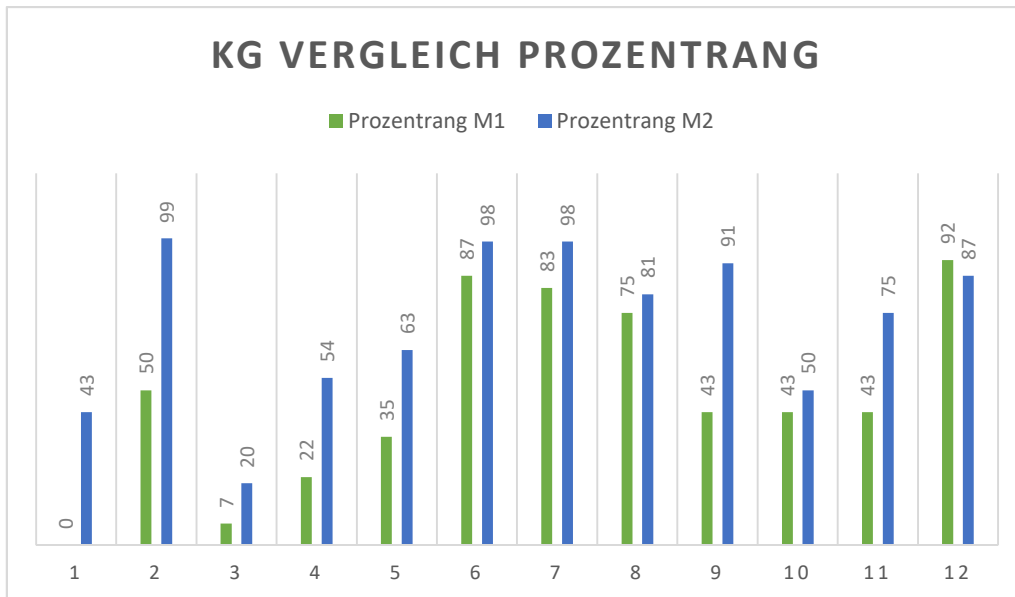


Abbildung 10 - Diagramm Vergleich Prozentrang KG (eigene Darstellung)

In der Abbildung zehn werden die Prozenträge der ersten und zweiten Testung der zwölf Kinder der Kontrollgruppe miteinander verglichen. Auch hier ist die generelle Leistungssteigerung zu erkennen.

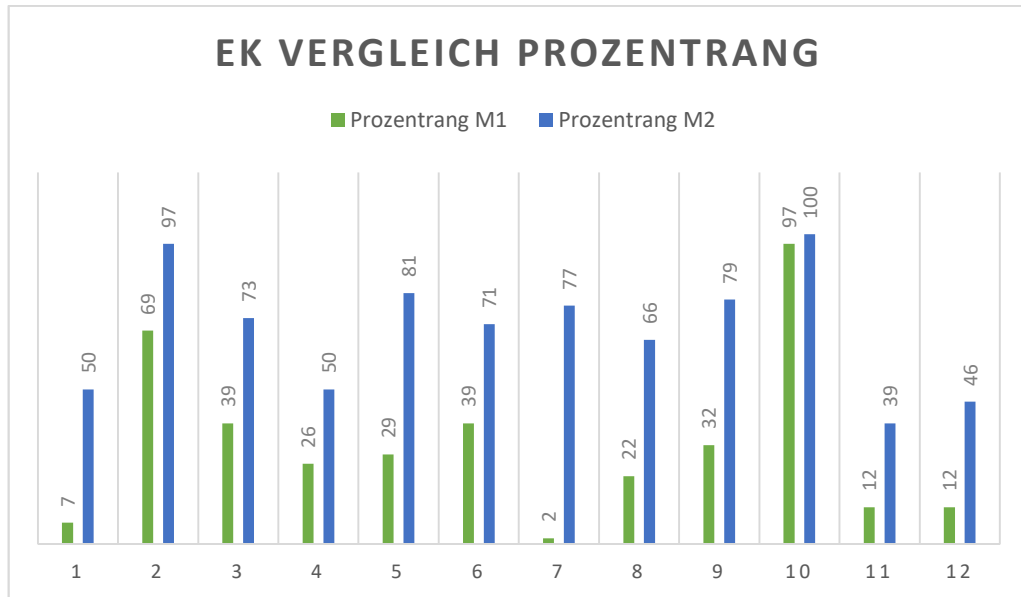


Abbildung 11 - Diagramm Vergleich Prozentrang EK (eigene Darstellung)

Auch in der Experimentalgruppe, Abbildung 11f, sehen wir eine generelle Leistungssteigerung, was die Prozentränge der Kinder betrifft.

In den nächsten Diagrammen werden die Prozentränge der Kinder genauer betrachtet. Der Stolperwörterlesetest (STOLLE) ordnet die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in sechs verschiedenen Kategorien ein. Diese Kategorien sind: sehr gute Leistung, überdurchschnittliche Leistung, durchschnittliche Leistung, unterdurchschnittliche Leistung, schwache Leistung und sehr schwache Leistung.

Je nachdem, welchen Prozentrang die Schülerinnen und Schüler erreichen, werden sie danach in den Kategorien zugeordnet. (siehe Kapitel 5.5. Erhebungsinstrumente)

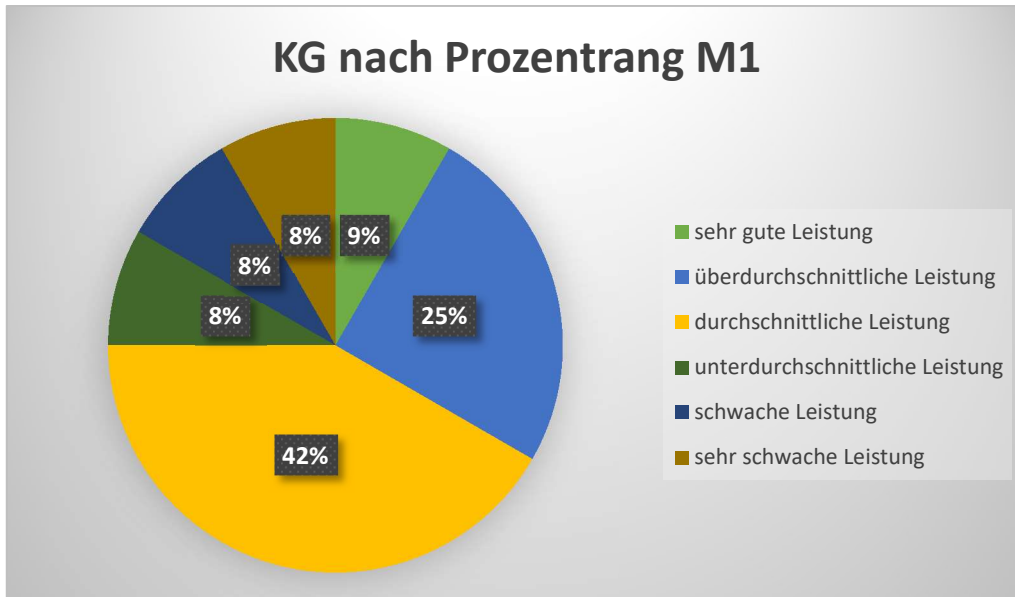


Abbildung 12 - Diagramm KG nach Prozentrang M1 (eigene Darstellung)

Nach der ersten Testung, Messzeitpunkt eins, konnte in der Kontrollgruppe ein Kind (9%) eine sehr gute Leistung erzielen. Drei Kinder (25%) schnitten überdurchschnittlich und fünf Kinder durchschnittlich (42%) ab. Je ein Kind (je 8%) erbrachte eine unterdurchschnittliche, schwache und sehr schwache Leistung.

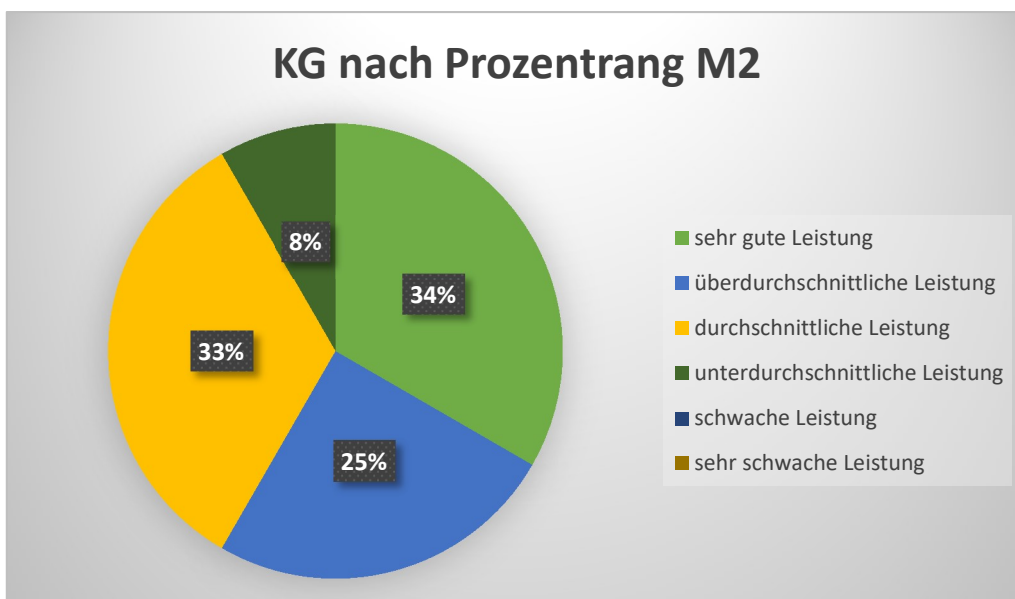


Abbildung 13 - Diagramm KG nach Prozentrang M2 (eigene Darstellung)

Nach der zweiten Testung, dem Messzeitpunkt zwei, zeigt sich ein verändertes Bild. Vier Kinder (34%) schnitten danach mit einer sehr guten Leistung ab. Drei Kindern (25 %) gelang eine überdurchschnittliche Leistung, vier Kinder lagen im Durchschnitt (33%). Ein Kind erreichte einen unterdurchschnittlichen Prozentrang (8%). Eine sehr schwache beziehungsweise schwache Leistung kam nach der zweiten Testung nicht mehr vor.

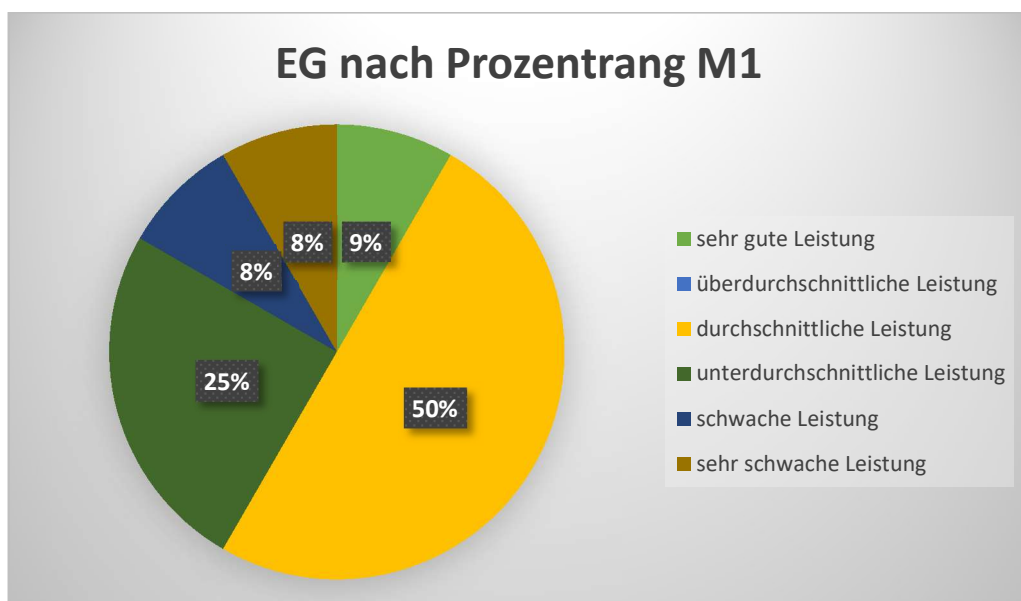


Abbildung 14 - Diagramm EG nach Prozentrang M1 (eigene Darstellung)

In der Experimentalgruppe konnte nach der ersten Testung, dem Messzeitpunkt eins, ein Kind (9%) eine sehr gute Leistung erzielen. Eine überdurchschnittliche Leistung konnte nach dieser Testung kein Kind erzielen. Im Durchschnitt lagen sechs Kinder (50%) und unterdurchschnittlich waren drei Kinder (25%). Je ein Kind erbrachte eine schwache beziehungsweise sehr schwache Leistung (je 8%).

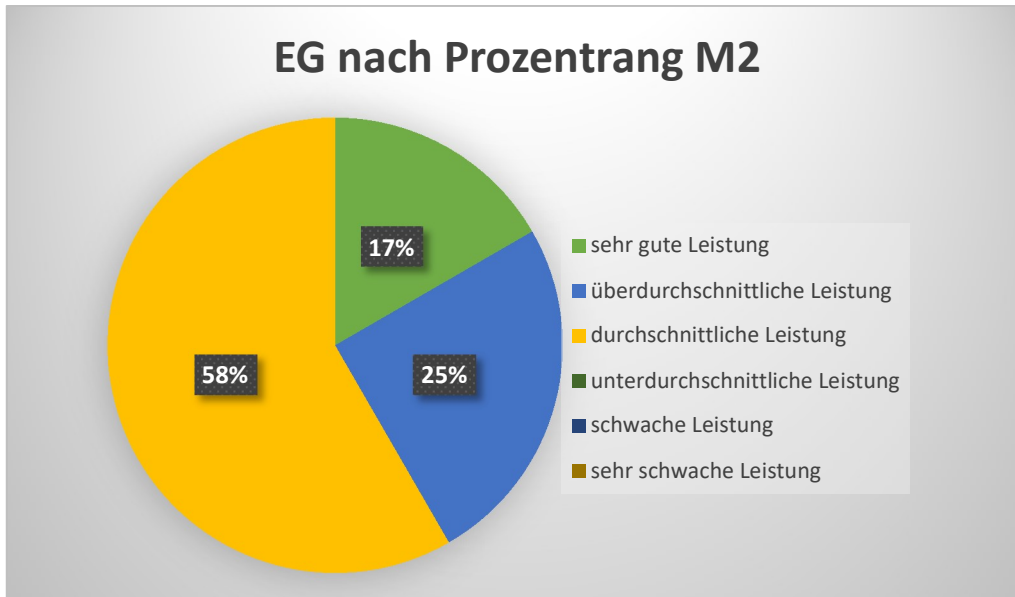


Abbildung 15 - Diagramm EG nach Prozentrang M2 (eigene Darstellung)

Nach der zweiten Testung, dem Messzeitpunkt zwei, konnte sich die Experimentalgruppe nur in den obersten drei Kategorien einreihen. Zwei Kinder erbrachten eine sehr gute Leistung (17 %), drei Kindern gelang eine überdurchschnittliche Leistung (25%) und sieben Kinder erreichten eine durchschnittliche Leistung (58%). Die Kategorien unterdurchschnittlich, schwach und sehr schwach wurden nicht mehr belegt.

Insgesamt konnten also die Experimental- sowie die Kontrollgruppe bessere Leistungen erzielen.

Als nächstes wurde die Steigerung als Mittelwert, auch arithmetisches Mittel, herangezogen. Dazu wurden die Mittelwerte der Gruppen zum jeweiligen Messzeitpunkt berechnet, um zu sehen, in welcher Gruppe die größeren Leistungszuwächse erzielt worden sind.

Als erstes werden die Geschlechter miteinander verglichen. Wie schaut der Leistungszuwachs innerhalb der Mädchen und Buben der Experimental- und Kontrollgruppe aus. Zur Berechnung wurde die Minutenleistung herangezogen (richtig gewertete Sätze pro Minute).

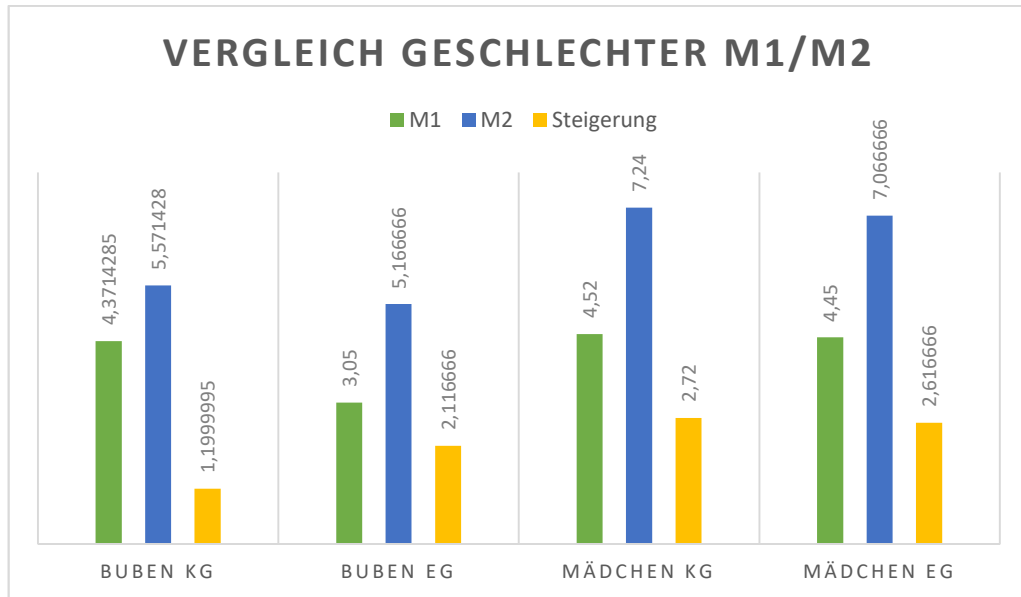


Abbildung 16 - Vergleich Geschlechter KG/EG (eigene Darstellung)

Wie man in dieser Abbildung sieht, gibt es bei den Mädchen kaum einen Unterschied. Die Mädchen der Kontrollgruppe konnten sich von 4,52 auf 7,24 richtigen Sätzen pro Minute steigern. In der Experimentalgruppe sieht das Bild ähnlich aus. Bei der ersten Testung lag der Durchschnitt bei den Mädchen bei 4,45, nach der zweiten Testung war dieser Wert auf 7,06 gestiegen. Die Mädchen-Experimentalgruppe konnte sich um 2,61 richtigen Sätzen pro Minute steigern.

Bei den Buben ist der Unterschied größer. Die Kontrollgruppe konnte sich bei der ersten Testung auf 4,37 im Mittel einfinden. Bei der zweiten Testung konnten die Buben der Kontrollgruppe 5,57 erreichen, das ist eine Steigerung um 1,19 richtigen Sätzen pro Minute.

Die Buben der Experimentalgruppe konnten bei der ersten Testung im Durchschnitt 3,05 erreichen. Dieser Wert betrug bei der zweiten Testung 5,16. Es konnte also eine Steigerung um 2,11 richtigen Sätzen pro Minute erzielt werden.

Im nächsten Diagramm wird die Leistungssteigerung der gesamten Gruppen dargestellt. Auch hier wurde der Mittelwert, das arithmetische Mittel, zum Vergleich herangezogen. Wir sehen in diesen Diagrammen den Mittelwert aus allen richtig gewerteten Sätzen.

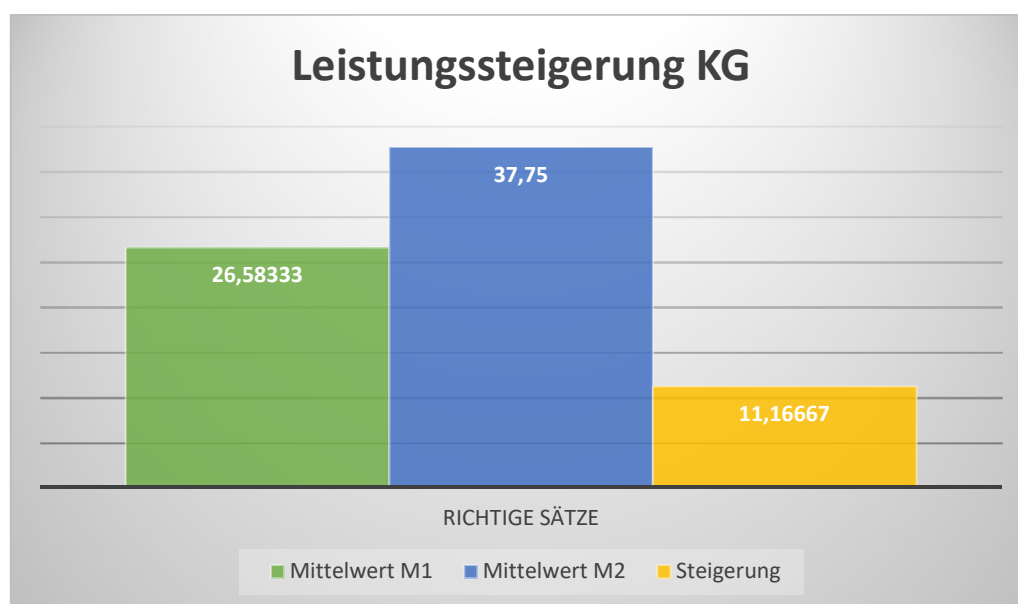


Abbildung 17 - Diagramm Leistungssteigerung KG (eigene Darstellung)

In dieser Abbildung ist zu sehen, dass zum zweiten Messzeitpunkt in der Kontrollgruppe eine Steigerung von 11,16 Sätzen gemessen wurde. Die Kinder konnten sich also im Durchschnitt um 11,16 Sätzen gegenüber der ersten Testung steigern.

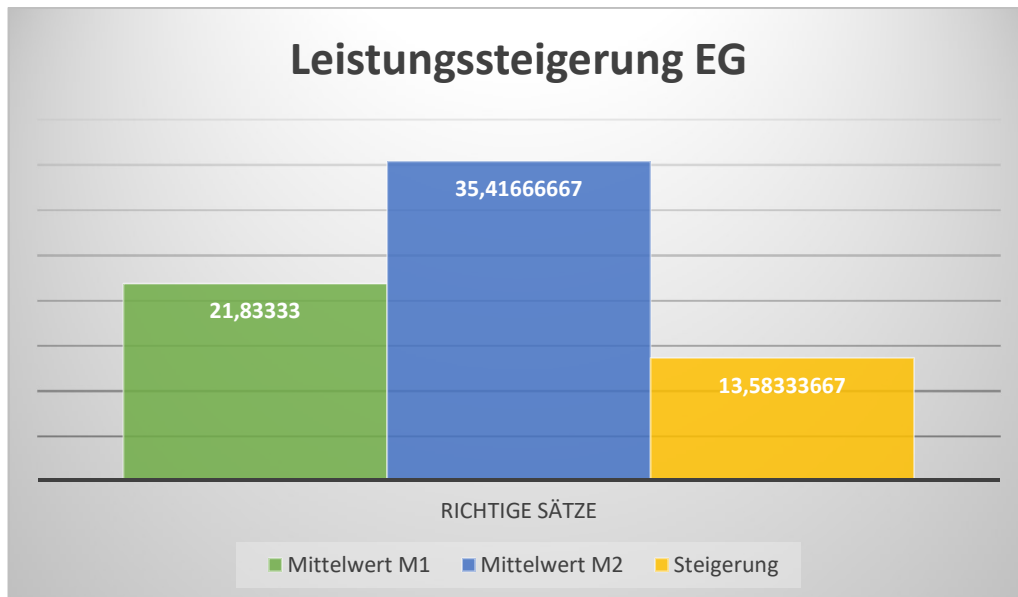


Abbildung 18 - Diagramm Mittelwert EG (eigene Darstellung)

In dieser Abbildung zeigt sich, dass in der Experimentalgruppe eine Steigerung von 13,58 richtigen Sätzen erzielt werden konnte. In der ersten Testung belief sich der Mittelwert richtiger Sätze noch auf 21,83, in der zweiten Testung war der Wert auf 35,41 richtige Sätze angestiegen.

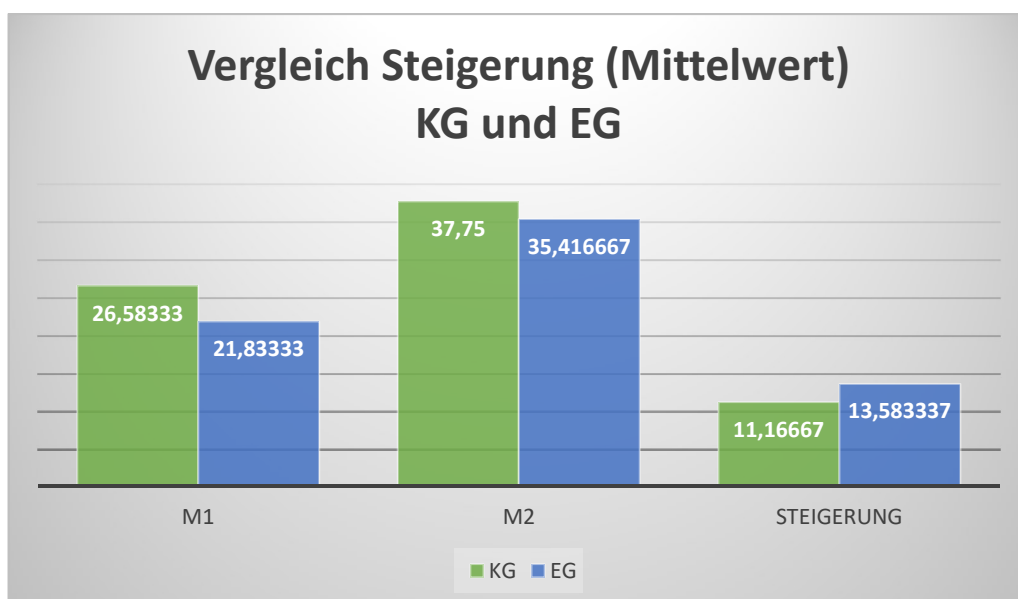


Abbildung 19 - Diagramm Vergleich Steigerung KG und EG (eigene Darstellung)

Die Kontrollgruppe schnitt bei beiden Testungen besser ab als die Experimentalgruppe. Kontroll- und Experimentalgruppe konnten beide bei der Wiederholung des Testes nach acht Wochen eine Leistungssteigerung erzielen. Die Experimentalgruppe konnte allerdings einen größeren Leistungszuwachs verzeichnen und die Differenz bei der zweiten Testung um einiges verkleinern. Bei der ersten Testung lag der Unterschied noch bei 4,75 richtigen Sätzen. Nach der zweiten Testung konnte die Experimentalgruppe aufholen und der Unterschied konnte um 2,33 auf 2,42 richtigen Sätzen halbiert werden.

Im nächsten Diagramm wird noch einmal verdeutlicht, dass der Abstand der Experimentalgruppe zur Kontrollgruppe deutlich verringert werden konnte.

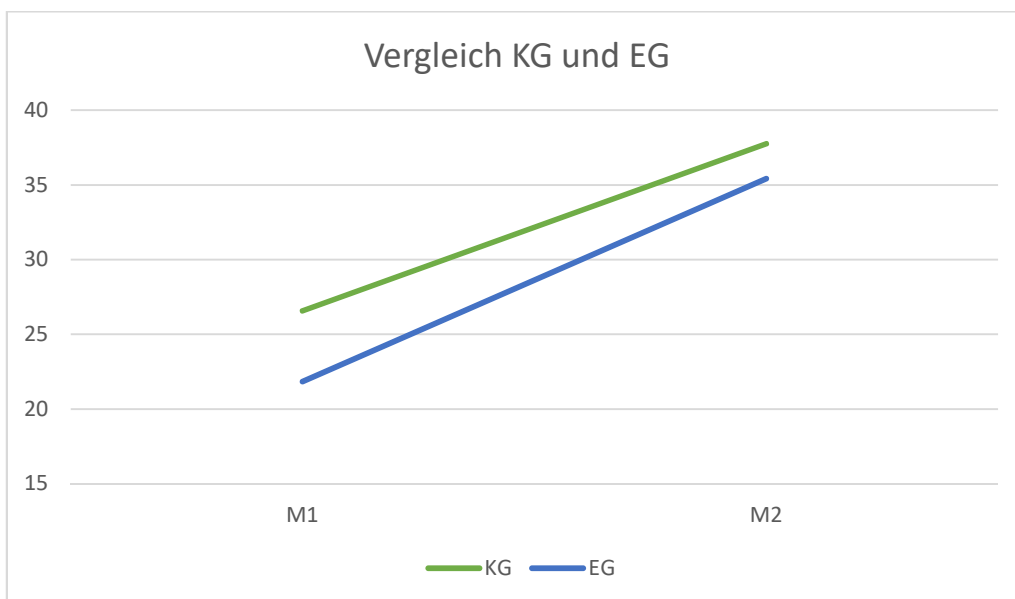


Abbildung 20 - Vergleich KG und EG (eigene Darstellung)

7.3. Limitationen

Die Stichprobe war eine sehr kleine. In beiden Klassen waren nur zwölf Kinder, die bei der Forschung zur Verfügung standen.

Bei der ersten Durchführung des Lesetests war dieses Format komplett neu für alle Kinder. Nach den acht Wochen Forschung war das Testformat schon bekannt, dies kann ebenfalls für bessere Ergebnisse gesorgt haben.

Die Steigerungen sind nicht nur alleine auf die musikalische Förderung rückzuschließen. Andere Aktivitäten im Unterricht könnten auch für eine Verbesserung gesorgt haben.

8. Zusammenfassung und Fazit

Welchen Einfluss Musik auf das Lesen der Schülerinnen und Schüler der Grundstufe eins hat, war Kern dieser Masterarbeit. Nach intensiver theoretischer Auseinandersetzung mit dem Musik- und Spracherwerb in der Grundschule wurde eine Forschung an zwei zweiten Klassen an einer ländlichen Grundschule entwickelt.

Mithilfe eines quasiexperimentellen Untersuchungsplans, in dem zu Beginn und am Ende des Projektes ein standardisierter Lesetest durchgeführt wurde sowie einem verschriftlichten Beobachtungsprotokoll, sollte eine Antwort auf folgende Fragen gefunden werden:

Inwieweit hat Musik positiven Einfluss auf die Sprach- und Leseentwicklung der Kinder?

- *Wie kann durch gezielte musikalische Förderung die Sprach- und Leseentwicklung der Grundschülerinnen und Grundschüler (Grundstufe eins) verbessert werden?*

Für die Beantwortung dieser Fragen wurde ein quasiexperimenteller Untersuchungsplan erstellt und zwei Parallelklassen beobachtet. In einer Klasse wurde eine spezielle achtwöchige musikalische Förderung angeboten, in der anderen Klasse nicht. Diese musikalischen Aktivitäten wurden an der vorher ausgearbeiteten Theorie angelehnt. Zu Beginn und am Ende der Aktionsforschung wurde ein standardisierter Lesetest durchgeführt. Die Ergebnisse der durchgeführten Lesetestungen sollen darüber Aufschluss geben, ob sich die Leistungen durch die Aktionen in der Experimentalgruppe verbessert haben, gleich geblieben sind oder sich verschlechtert haben und wie sie zur Parallelklasse im Vergleich stehen.

Das Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, ob Musik sich positiv auf das Lesen auswirkt. Viele Autorinnen und Autoren beschreiben eine positive Auswirkung auf fast alle Lernbereiche durch musikalische

Aktivitäten. Bastian (2009), Fuchs & Röber (2005), Hirler (2015), Jäncke (2012), und Hüther (2007) beschreiben alle, dass sich Musik positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Und diese Liste der Autorinnen und Autoren ließe sich beliebig erweitern. Eine Verbesserung im sozialen Verhalten betonen außerdem alle Autorinnen und Autoren. Auch bei der Auswertung des Beobachtungsprotokolls konnte festgestellt werden, dass durch die verschiedenen Projekte das Sozialverhalten in der Gruppe gefördert wurde. Die Schülerinnen und Schüler verfolgten gemeinsam ein Ziel, sie unterstützten sich gegenseitig. Dabei wurde im Unterricht viel kommuniziert und diskutiert. Jedes Kind hatte die Möglichkeit Vorschläge für die Projekte einzubringen. Musik wurde außerdem als Ritual wahrgenommen und verhalf in den Freiarbeitsphasen zu mehr Ruhe und Konzentration.

Die These, die in Kapitel fünf vorgestellt wurde, wird versucht zu überprüfen.

Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Lesekompetenz nach intensiver musikalischer Förderung eher als Schülerinnen und Schüler, die keine musikalische Förderung erhalten.

Die Ergebnisse wurden im Kapitel sieben dieser Arbeit im Detail vorgestellt und anschaulich gemacht. In Abbildung 19 und 20 kann gut aus den Diagrammen herausgelesen werden, dass die Experimentalgruppe beim zweiten Messzeitpunkt aufholen konnte. Die Kontrollgruppe schnitt bei beiden Testungen besser ab. (KG bei M1 = 26,58 richtige Sätze, KG bei M2 = 37,75 richtige Sätze) Die Experimentalgruppe erreichte bei beiden Testungen einen geringeren Wert. (EG bei M1 = 21,83 richtige Sätze, EG bei M2 = 35,41 richtige Sätze)

Betrag der Unterschied bei der ersten Messung noch 4,75 richtige Sätze, lag bei der zweiten Testung dieser Wert nur mehr bei 2,33 richtigen

Sätzen. Der Abstand konnte somit auf 2,42 richtigen Sätzen halbiert werden.

Die Bearbeitung der Theorie sowie die Ergebnisse der Studie zeigen unmissverständlich auf, dass grundlegend positive Auswirkungen von Musik auf die Entwicklung der Kinder vorherrschen. Im Fokus dieser Forschung stand speziell das Lesen, das eine wichtige Kompetenz zur Teilhabe an der Gesellschaft ist. Auch in dieser Kernkompetenz zeigte die Studie auf, dass es durch Musik gelingen kann, diese zu fördern und zu verbessern. Beim bildnerischen Gestalten zur Musik hatten die Kinder mit der Zeichnung eine Grundlage, die sie beim sprachlichen Verbalisieren unterstützte. Es war die Sprache immer aktiver Begleiter in allen Fördereinheiten. Die Experimentalgruppe konnte sich nach der achtwöchigen Forschung im Nachtest steigern und den Abstand zur anfangs besseren Kontrollgruppe halbieren.

Interessant war auch die Feststellung, dass es bei den Mädchen der Kontroll- und Experimentalgruppe kaum Unterschiede im Leistungszuwachs gegeben hat. Die Mädchen hatten in beiden Gruppen ungefähr die gleiche Steigerung. (KG = 2,72 richtige Sätze pro Minute, EG = 2,61 richtige Sätze pro Minute) Bei den Buben war der Unterschied ein wesentlich höherer. (KG = 1,19 richtige Sätze pro Minute, EG = 2,11 richtige Sätze pro Minute)

Weiterführend wäre hier eine Forschung interessant, ob sich die musikalische Förderung bei Buben anders auswirkt als bei Mädchen und ob es einen Unterschied zwischen ländlichem und städtischem Gebiet gibt.

Bastian (2009) fordert, so wie ein Tablet für alle Kinder in der Schule gefordert wird, ein Instrument für alle Kinder. Da das Erlernen eines Instrumentes sich auf viele Fähigkeiten und Fertigkeiten im Leben eines Menschen positiv auswirkt.

Die beiden Klassen (je zwölf Kinder), die für die Aktionsforschung zur Verfügung standen waren relativ klein und der Forschungszeitraum war mit acht Wochen sehr kurz. Interessant wäre es, diesen Zeitraum auszubauen und die Untersuchungen mit mehreren Klassen durchzuführen. Anbieten würde sich hier auch ein Vergleich zwischen Klassen mit musikalischem Schwerpunkt und Klassen ohne einem musikalischen Schwerpunkt. Außerdem erstrebenswert wäre es, herauszufinden, ob es im Sekundarstufenbereich Studien zu diesem Thema gibt und wie sich solche Forschungen im Alter der Zehn- bis Vierzehnjährigen auswirken würden.

Interessant wäre auch ein weiterführendes Forschungsprojekt, um sich anzusehen, wie sich dieses Experiment auf Kinder mit Migrationshintergrund auswirken würde. Welche Auswirkung hat Musik auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

Hirler (2015), Lehmann (2010), Fuchs (2010) und Hobauer (2015) betonen allesamt, dass es besonders wichtig ist, wer die Lerninhalte übermittelt. Der Lehrerin beziehungsweise dem Lehrer wird hier eine besonders wichtige Rolle zu teil. Lehrpersonen sind in allen Bereichen ein Vorbild, nicht nur was die zu vermittelnden Lehrinhalte angeht, sondern auch im sozialen Umgang miteinander. Außerdem kann Lernen nur funktionieren, wenn wie laut Hirler (2015) eine sichere und vertraute Bindung aufgebaut werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können nur Lernen, wenn sie sich sicher, geborgen und angstfrei in einer motivierenden Lernumgebung aufgehoben fühlen. Außerdem lastet eine enorme Verantwortung auf dem pädagogischen Fachpersonal, weil laut Fuchs (2010) grundlegende sprachliche sowie musikalische Fähigkeiten in der Grundschule besonders nachhaltig geprägt werden.

Wie Lehmann (2010) erklärt, spielt die Ausbildung der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle. Hier gibt es mit Sicherheit Diskussionspotenzial für eine Überarbeitung des Curriculums. Lehramtsstudierende bekommen nach dem Abschluss eine sehr wichtige Aufgabe für die gesamte

Gesellschaft zu teil. Ihnen werden die Kinder, unsere Zukunft in der Gesellschaft, anvertraut. Wie der Autor erklärt, ist es aber zum Beispiel in den Fächern Musik und Kunst oft nicht möglich, einen abwechslungsreichen und schwungvollen Unterricht anzubieten, da häufig das nötige Knowhow fehlt. Speziell die musikalische Praxis kann man sich nicht durch das bloße Lesen verschiedenster Literatur aneignen. Hier braucht es mehr für einen lustbetonten, abwechslungsreichen, spannenden und mitreißenden Musikunterricht.

Für meine Arbeit als Pädagogin kann ich nach dieser intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik viel für die Praxis implementieren. Ich bin überzeugt, dass mit der richtigen Auswahl an Liedern, Klanggeschichten, Musikprojekten und ganz wichtig auch mit den richtigen Methoden im Unterricht eine Förderung in vielen Bereichen möglich gemacht werden kann. Einerseits können mit Musik spezielle Kompetenzen, zum Beispiel Aussprache, Grammatik, phonologische Bewusstheit usw. geübt und trainiert werden. Andererseits werden auch viele soziale Fähigkeiten der Kinder trainiert, zum Beispiel soziales Verhalten, Vertrauen und Zusammenhalt in der Gruppe. Diese Kompetenzen sind ebenfalls sehr essentiell, da nur in einer sicheren, vertrauensvollen, angstfreien und harmonischen Umgebung gelehrt und gelernt werden kann.

Nach dieser intensiven Auseinandersetzung in Theorie und Praxis bin ich davon überzeugt, dass Musik mehr als nur ein „Nebenfach“ ist und wesentlich zur Entwicklung der Kinder beitragen kann. Es braucht dafür bestens ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen, die wissen müssen wie Musik sinnvoll eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bastian, H. G. (2002). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung - Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.
- Bastian, H. G. (2009). Kinder brauchen Musik wie die Luft zum Atmen - Musik als Erfahrungsraum von Sinnlichkeit und Sinn. In M. Gaul (Hrsg.), *Zukunftsmusik* (S. 12-26). Mainz: Schott Music.
- Bismarck, K. (2014). Leseförderung als Aufgabe wahrnehmen. In U. Abraham, J. Knopf, & K. Metzger (Hrsg.), *Deutsch - Didaktik für die Grundschule* (2. Aufl., S. 13-21). Berlin: Cornelsen.
- Cocopelli, M. (2018). *Im Musikzimmer 2* [CD]. Attersee.
- DeCasper, A., & Fifer, W. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mothers' voice. *Science New York*, 1174-1176.
- Dehn, M., Oomen-Welke, I., & Osburg, C. (2012). *Kinder & Sprachen - Was Erwachsene wissen sollten*. Berlin: Friedrich.
- Dion, D. (1961). *YouTube*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=P1z0dQVclQ> (02.04.2021)
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken - neu gestalten, Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck - Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M., & Röber, C. (2005). *Wo ist der Floh? - Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Gardner, H. (1999a). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, H. (1999b). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21 Century*. New York: Basic Books.
- Gattermaier, K. (2014). Lesekompetenz(en) ausbilden. In U. Abraham, & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch - Didaktik für die Grundschule* (2. Aufl., S. 22-32). Berlin: Cornelsen.

- Gembris, H. (2017). Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. M. (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 133-147). Augsburg: Wißner.
- Goßmann, M. (2013). *Sprachförderung PLUS - Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht* (1. Aufl.). in P. W. Grießhaber (Hrsg.), Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Guglielmino, L. M. (1986). The affective edge: using songs and music in ESL instruction. *Adult Literacy and Basic Education*, 10(1), 19-26.
- Hermann, U. (2010). Lernen findet im Gehirn statt - Die Herausforderung der Pädagogik durch die Gehirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (S. 85-98). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Heuser, O. (o.j.). *Mopkaratz*. Verfügbar unter: <http://www.mopkaratz.com/lesetheater> (09.08.2021)
- Hirler, S. (2010). *Wie tanzt der Mond?* Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hirler, S. (2011). *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hirler, S. (2015). *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hochreutener, S. L. (2009). *Spiel - Musik - Therapie - Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hohbauer, S. R.-H. (2015). *Integrative Spracharbeit - Wortschatz und Strukturen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hüther, G. (2007). Expertise. *Singen ist Kraftfutter für Kindergehirne - Die Bedeutung des Singens für die Hirnentwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.il-canto-del-mondo.de> (24.07.2021)
- Hüther, G. (2010). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In R. Caspary

- (Hrsg.), *Lernen und Gehirn* (S. 70-83). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau?* Bern: Hans Huber.
- Jung, A. (2016). *YouTube*. Verfügbar unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=SAy1tJJwBko> (05.04.2021)
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie - LRS* (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C., & Singer, K. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen - Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Friedrich.
- Kreusch-Jacob, D. (2001). *Musik macht klug - Wie Kinder die Welt der Musik entdecken*. München: Kösel.
- Kreusch-Jacob, D. (2012). *Jedes Kind braucht Musik - Ein Praxis- und Ideenbuch zur ganzheitlichen Förderung in Kindergarten und Familie* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Lehmann, C. (2010). *Der genetische Notenschlüssel - Warum Musik zum Menschsein gehört*. München: Herbig.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Metze, W. (2009). Stolperwörter-Lesetest, Handanweisung. Universität Potsdam.
- Metzner, M. (2009). Klanggeschichten - Kinder als "klingende" Akteure. In M. Gaul (Hrsg.), *Zukunftsmusik* (S. 90-95). Mainz: Schott Music.
- Mozart, W.A. (1784). *YouTube*. Verfügbar unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=jfEdk4O8xNc> (28.03.2021)
- OECD. (2010). *Pisa 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1)*. W. Bertelsmann Verlag für die deutsche Ausgabe.

- Plahl, C., & Koch-Temming, H. (2005). *Musiktherapie mit Kindern - Grundlagen - Methoden - Praxisfelder* (1. Aufl.). Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Quast, U. (2005). *Leichter lernen mit Musik*. Göttingen: Hans Huber.
- Rauber, D. (2020). *Elementare Musikerziehung und deren Auswirkung auf die Sprachentwicklung von Kindern im Grundschulalter*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Ried im Innkreis.
- Schmidt, B. (2009). Musik und Sprache - Eine Herausforderung an die (musik)erzieherische Praxis. In M. Gaul (Hrsg.), *Zukunftsmusik - Förderung musikalischer Potenziale in Kindergarten und Grundschule* (S. 72-88). Mainz: Schott Music.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Kritisch hinterfragt*. Berlin: Springer.
- Schreiber-Wicke, E., & Holland, C. (2016). *Als die Raben noch bunt waren*. Stuttgart: Thienemann-Esslinger.
- Schröder, B. (2019). *Trommel- und Rhythmusspiele - Für Kinder und für alle, die Spaß am Spielen mit Trommeln und Rhythmen haben*. Norderstedt: BoD-Books on Demand.
- Wehmeyer, S. (2009). Musiktheater für Kinder. In M. Gaul (Hrsg.), *Zukunftsmusik - Förderung musikalischer Potenziale in Kindergarten und Grundschule* (S. 140-150). Mainz: Schott Music.
- Weinberger, A. (2013). Untersuchungsdesigns. In J. Reitinger, E. Nausner, & A. W. (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 75-100). Aachen: Shaker.
- Weischer, C., & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Soziologie*. München: UVK.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Praxisfelder des Musikunterrichts (S.44)

Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken - neu gestalten, Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck - Esslingen: Helbling.

Abbildung 2 - Musikalische Kompetenzpyramide (S.46)

Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken - neu gestalten, Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck - Esslingen: Helbling.

Abbildung 3 - Darstellung der Stichprobe (S. 60, eigene Darstellung)

Abbildung 4 - Zeichnung Mädchen 1 (S. 71, eigene Darstellung)

Abbildung 5 - Zeichnung Junge 1 (S. 72, eigene Darstellung)

Abbildung 6 - Zeichnung Mädchen 2 (S. 72, eigene Darstellung)

Abbildung 7 - Zeichnung Junge 2 (S. 73, eigene Darstellung)

Abbildung 8 - Diagramm Vergleich Minutenleistung KG (S. 81, eigene Darstellung)

Abbildung 9 - Diagramm Vergleich Minutenleistung EK (S. 81, eigene Darstellung)

Abbildung 10 - Diagramm Vergleich Prozentrang KG (S. 82, eigene Darstellung)

Abbildung 11 - Diagramm Vergleich Prozentrang EK (S. 83, eigene Darstellung)

Abbildung 12 - Diagramm KG nach Prozentrang M1 (S. 84, eigene Darstellung)

Abbildung 13 - Diagramm KG nach Prozentrang M2 (S. 84, eigene Darstellung)

Abbildung 14 - Diagramm EG nach Prozentrang M1 (S. 85, eigene Darstellung)

Abbildung 15 - Diagramm EG nach Prozentrang M2 (S. 86, eigene Darstellung)

Abbildung 16 - Vergleich Geschlechter KG/EG (S. 87, eigene Darstellung)

Abbildung 17 - Diagramm Leistungssteigerung KG (S. 88, eigene Darstellung)

Abbildung 18 - Diagramm Mittelwert EG (S. 89, eigene Darstellung)

Abbildung 19 - Diagramm Vergleich Steigerung KG und EG (S. 89, eigene Darstellung)

Abbildung 20 - Vergleich KG und EG (S. 90, eigene Darstellung)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Übersicht Prozenträge (S. 58)

Metze, W. (2009). Stolperwörter-Lesetest, Handanweisung. Universität
Potsdam.

Anhang

Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Im Zuge meiner Masterarbeit mit dem Titel „Die Bedeutung von Musik für den Sprachunterricht“ möchte ich eine Forschung mit den Kindern aus der Klasse durchführen. Die Kinder werden einen altersgerechten Lese-Test durchführen. Danach werde ich eine musikalische Förderung im Zeitraum von sechs – acht Wochen durchführen. Nach dieser speziellen Förderung führen wir den Lese-Test erneut durch, um zu sehen, ob eine Verbesserung erzielt werden konnte. Die erhobenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert!

Liebe Grüße,

Daniela Rauber



Mein Kind darf an den Testungen zur dieser Masterarbeit teilnehmen.

Name des Kindes: _____

Unterschrift: _____

Lesetheater „Als die Raben noch bunt waren“

Edith Schreiber Wicke / Carola Holland

Erzähler: Es gab einmal eine Zeit, da waren die Raben bunt. Geradezu kunterbunt. Manche Raben waren rosa mit violetten Schwanzfedern. Andere gelb mit faustgroßen grünen Tupfen. Wieder andere hellblau mit zarten orangenroten Streifen.

(Auf der Bühne sieht man die vielen bunten Raben)

Älterer Rabe „Wir stammen alle vom Regenbogen ab!“
(stolz)

Erzähler: Und niemand zweifelte daran.

Erzähler: Es sah einfach prächtig aus, wenn sich ein Schwarm Raben im Winter auf einem kahlen Baum niederließ. Doch dann war da ein Schneemann. Vielleicht war er zornig, weil die Raben immer von seiner Nase naschten. Vielleicht war er neidisch auf ihre Buntheit. Möglicherweise hatte er einfach schlecht geschlafen. Vom Frühling. Oder – noch schlimmer – von einem sonnigen Sommertag. Jedenfalls fragte er.

Schneemann: „Also mir gefällt ja die Farbe Weiß am besten. Liebe Raben, mich würde es wirklich interessieren: Welche Farbe ist für euch Raben eigentlich richtig? Ich meine, wie muss ein wirklich echter Rabe aussehen?“

Erzähler: Die Raben schauten sich an.

blau getupfter Rabe: „Das siehst du doch, lieber Schneemann! Elegantes Gelb mit blauen Tupfen!“

rosa-grün-gestreifter Rabe: „Ich lach mit tot! – Ein Rabe hat natürlich Streifen!“

violetter Rabe: „Unsinn, ein Rabe ist violett!“

| | |
|-----------------------------|---|
| goldgelber Rabe: | „Schaut einfach mich an, so sieht ein echter Rabe aus!“ |
| Erzähler: | Nun schimpften alle durcheinander. Nach einer Weile: |
| violetter Rabe: | „Ich rede nur mehr mit meinesgleichen!“ <u>(und flog davon)</u> |
| goldgelber Rabe: | „Ich auch – ich suche mir gelbe Raben!“ |
| Erzähler: | Und so geschah es, dass sich der bunte Rabenhaufen zerstritt. Bald darauf sah man nur gleichfarbige Raben miteinander am Himmel ziehen. Aber haben alle violetten auch die gleiche Meinung? Jeder Rabe war ein wenig anders. Und jeder war davon überzeugt, dass seine Farbe die einzig Richtige war. |
| rosa-grün-gestreifter Rabe: | „Geh doch zu den Violetten, wenn dir etwas nicht passt!“ |
| rosa-grün-getupfter Rabe: | „Du mit deinen grünen Streifen sei ganz ruhig! Sei froh, dass du überhaupt bei uns Rosaroten sein darfst!“ |
| Erzähler: | Doch es kam noch viel schlimmer. Überall sah man streitende, raufende, kämpfende Rabenschwärme. Der „Krieg der Farben“ wurde es genannt. |
| rosa Raben: | „Wir kämpfen für Rosa und Recht!“ (brüllen, schreien) |
| türkisen Raben | „Es ist erwiesen: Echt sind nur die Türkisen!“ (brüllen, schreien) |
| gelbe Raben: | „Wir lassen nicht locker – ein Rabe ist ocker! (brüllen, schreien) |
| Erzähler: | Es wurde finster. Und dann kam er. Der Regen. Es war kein gewöhnlicher Regen. Es trommelte, tropfte und strömte schwarz vom Himmel. |

So plötzlich, wie der Regen begonnen hatte, hörte er auch wieder auf. Jedes Tier im Wald betrachtete sich im Spiegel. Das Schweinchen war schweinchenrosa geblieben, das Reh rehbraun, der Frosch grün.

Aber die Raben! Es war, als hätte der schwarze Regen nur die streitenden Raben treffen wollen. Da saßen sie jetzt. Traurig und schwarz. Es gab keine bunten Raben mehr. Sie waren alle so gleich, dass sie Mühe hatten, sich selbst von den anderen zu unterscheiden. Und es wusste keiner mehr, gegen wen er eigentlich kämpfen wollte. Sie waren rabenschwarz, und sie blieben rabenschwarz.

Nur ein blau-grün-gelber Rabe war im Urwald auf Urlaub. Als er zurückkam, fand er seine eigene Familie erst nach langem Suchen.

Schwester:

„Du bist aber bunt. Ist das nicht ein wenig zu viel?“

Onkel:

„Ja, zieh dir doch was Ordentliches, Schwarzes an!“

bunter Rabe:

„Nein, ich bin so wie ich bin. Wenn ihr mich so nicht wollt, dann fliege ich eben zurück in den Urwald.“

Erzähler:

Da flog der bunte Rabe wieder zurück in den Urwald.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Ried im Innkreis, 07.12.2021

Unterschrift Verfasserin