



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Positiver Einfluss musiktherapeutischer Umsetzungen
in der Primarstufe

vorgelegt von

Martina Wechselberger, BEd

Betreuung

Mag.^a Dr.⁽ⁱⁿ⁾ Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01682460

Wortanzahl:

19.644

Linz, 07.12.2021

Vorwort

Schon in meiner Kindheit war ich musikbegeistert, spielte Blockflöte und auch Gitarre. Ein großes Talent war ich zwar nie, doch die Begeisterung überwog auch damals schon. Nach vielen Jahren im Berufsleben rückte die Musik jedoch in den Hintergrund. Erst als ich mit meinem Lehramtstudium an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zu studieren begann und mich dort im Rahmen der Musikseminare weiterbildete, wurde mein Feuer neu geweckt. Ich nahm Gesangsunterricht, Klavier- und Gitarrenunterricht und erkannte dadurch wieder, wie gut mir die Musik tat. Die neue Herausforderung motivierte mich und spornte mich an. Ich hatte großen Spaß daran, in einer Gruppe zu singen und ein neues Instrument zu erlernen. Und natürlich hatte die Musik auch auf mich eine großartige und vor allem inspirierende Wirkung, weshalb für mich bald klar war, dass ich meine Masterarbeit im Bereich der Musik verfassen würde.

Diese positiven Auswirkungen möchte ich nun anhand meiner empirischen Forschung belegen. Ich möchte zeigen, inwieweit die musikalische Förderung sich positiv auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen auswirkt.

An dieser Stelle möchte ich jenen Personen meinen Dank aussprechen, die mich beim Verfassen meiner Arbeit unterstützt haben.

Allen voran möchte ich mich bei meiner Familie und besonders bei meinem Partner bedanken. Sie waren während der gesamten Zeit immer zur Stelle und gaben mir Kraft und Energie.

Auch meiner Betreuerin Dr.⁽ⁱⁿ⁾ Nina Jelinek möchte ich großen Dank aussprechen. Sie war immer unterstützend und begleitend an meiner Seite. Für viele Anregungen und Tipps möchte ich mich bei meinen Studienkolleginnen Daniela und Tanja herzlichst bedanken. Beide haben mir sehr viel Mut zugesprochen und mich angespornt.

Kurzfassung

Diese wissenschaftliche Arbeit befasst sich mit dem Thema Musiktherapie und deren Auswirkung auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Im ersten Abschnitt der Masterarbeit wird zunächst auf die sozialen Kompetenzen eingegangen. Nach einer umfassenden Begriffsklärung folgt unter 2.2 ein allgemeiner Blick auf die kindliche Entwicklung, um anschließend die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Kindern zu beleuchten.

Im nächsten Abschnitt werden die emotionalen Kompetenzen aufgeschlüsselt. Auch der enge Zusammenhang und die untrennbare Verbindung zur sozialen Kompetenz wird verdeutlicht. Es wird unter anderem auch auf jene Faktoren, welche die Entwicklung der Kompetenzen beeinflussen eingegangen.

Der zweite Bereich des Theorieteils ist der Musiktherapie gewidmet. Zu Beginn wird ein Versuch unternommen, die Definition zu klären. Darauf aufbauend werden Formen und Arten der Musiktherapie beschrieben. Dass Musik mächtig ist und was genau diese bewirken kann, wird ebenfalls thematisiert. In Folge wird auf musiktherapeutische Umsetzungen und musikalische Förderbereiche näher eingegangen.

Im empirischen Teil werden die musiktherapeutischen Umsetzungen sowie der Fragebogen erklärt und ausgewertet. Auch die Beobachtungen werden bei der Auswertung berücksichtigt. Die Daten wurden mit Excel ausgewertet und anhand von Diagrammen dargestellt und interpretiert. Dazu wurden ausgewählte Items, welche die Bereiche der beiden Kompetenzen abdecken, kategorisiert.

Abstract

This scientific thesis deals with the topic of music theory and its effect on the social and emotional competences of the pupils.

The first section of the master's thesis provides a comprehensive view on social competences. After a clarification of terms, the development of children's social competences and how those develop are outlined.

In the following section a view on emotional competences and the specifics of children is provided. The first part of the theory section closes with the development and the inseparable link between emotional and social competence. Among other things, the factors that influence the development of these competencies are discussed.

The second part of the theory section is dedicated to music therapy. At the beginning, an attempt is made to clarify the definition. Based on this, forms and types of music therapy are described. The fact that music is powerful and what exactly it can achieve is also discussed. Subsequently, the implementation of music therapy and areas of musical support are outlined in more detail.

In the empirical part, the music therapy implementations and the questionnaire are explained and evaluated. Observations of the pupils had been supporting the evaluation of the study.

The data had been analyzed using Excel and presented and interpreted using diagrams.

For this purpose, selected items covering the areas of the two competences had been categorized.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Soziale Kompetenz	10
2.1	Was ist soziale Kompetenz.....	11
2.2	Kindliche Entwicklung allgemein.....	14
2.3	Wie entwickeln sich soziale Kompetenzen?	16
2.4	Prozessmodell nach Crick und Dodge.....	19
3	Emotionale Kompetenz	21
3.1	Was ist emotionale Kompetenz?	22
3.2	Emotionsregulation von Kindern.....	27
3.3	Entwicklung von Emotionsregulation	28
3.4	Entwicklung des Emotionsausdrucks.....	30
4	Einflussfaktoren in der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenz.....	31
4.1	Gegebene Risikofaktoren	32
4.2	Familiäre Faktoren.....	33
4.3	Soziale Faktoren.....	34
5	Musiktherapie.....	36
5.1	Versuch einer Definition.....	36
5.2	Grundlagen der Musiktherapie.....	38
5.3	Die Macht der Musik	42
5.4	Musiktherapeutische Umsetzungen.....	44
5.5	Förderung durch Musik.....	47
6	Methodische Vorgehensweise.....	54
6.1	Fragestellung und Ziel der Untersuchung.....	54
6.2	Quantitative Forschungsmethode	55
6.2.1	Stichprobenbeschreibung.....	55
6.3	Aktionsforschung	57
6.3.1	Forschungsplan.....	58

7	Darstellung der Ergebnisse	67
7.1	Auswertung der Ergebnisse	69
8	Zusammenfassung und Fazit	98
9	Literaturverzeichnis	107
10	Abbildungsverzeichnis	111
11	Tabellenverzeichnis	112
12	Anhang	113

1 Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit dem Thema Musiktherapie und der sozialen und emotionalen Kompetenz von Kindern. Erörtert werden soll dabei die Fragestellung „Inwiefern können sich musiktherapeutische Umsetzungen auf soziale und emotionale Kompetenzen auswirken?“. Die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen ist besonders in der Volksschule relevant. Meist liegt das Augenmerk auf dem Lesenlernen, dem Rechnen und dem Schreiben. An die nicht so einfach erkennbaren und messbaren Kompetenzen der Kinder, nämlich an Sozialkompetenz und die Emotionalkompetenz, wird hier nicht gleich gedacht. Dass aber auch diese vor allem in der weiteren Entwicklung der Kinder bis hin zum Erwachsenwerden von immenser Wichtigkeit sind, bleibt im Kontext Schule meist im Hintergrund. Darum sollen mithilfe musiktherapeutischer Übungen bzw. Umsetzungen Methoden geschaffen werden, welche die emotionale und auch soziale Kompetenz von Kindern im Musik-Spiel fördern können. Denn durch die Musik können nicht nur schulische Leistungen verbessert werden, sondern auch auf der sozialen Ebene eines Kindes vermag Musik als Unterstützung zu dienen, was im folgenden Zitat von Thomas Stegemann (2012, S. 67) nochmals zum Ausdruck gebracht werden soll:

Musik, die für Kinder mit Freude, mit Neugier, mit Überraschung, mit Bewegung, kurz mit positiven Emotionen verbunden ist, unterstützt in vielfältiger Weise Lernvorgänge. [...] Dabei ist die Funktion von Musik eng verknüpft mit der Bedeutung von Spiel in der Kindheit allgemein. (Stegemann, 2012, S. 67)

Um den Effekt der musiktherapeutischen Umsetzungen zu untersuchen, wurde eine empirische Forschung in einer ländlichen Volksschulklasse durchgeführt.

Es wurde im Vorfeld ein musiktherapeutisches Konzept geplant, welches dann wöchentlich im Rahmen des Musikunterrichts umgesetzt wurde. Der genaue Zeitplan wurde im Forschungsplan niedergeschrieben. Zudem wurden die Beobachtungen während der Musiksessions in einem Beobachtungsprotokoll dokumentiert. Nach dem 10-wöchigen Untersuchungszeitraum wurde anhand eines Fragebogens erhoben, was diese Übungen in den Kindern verändert bzw. verbessert haben.

Zu Beginn dieser Arbeit wird zuerst die Sozialkompetenz beleuchtet. Zum einen wird der Begriff geklärt, zum anderen soll der Frage, was soziale Kompetenz meint, nachgegangen werden. Es werden auch kurze Einblicke in die allgemeine Entwicklung eines Kindes gegeben. Dass gewisse Lebenserfahrungen und bisher Erlebtes die Entwicklung der sozialen Kompetenz beeinflussen, soll im Anschluss beschrieben werden. Da die sozialen Kompetenzen eng mit den emotionalen einhergehen, soll darauffolgend auch auf die emotionalen Kompetenzen eingegangen werden. In diesem Teil der Arbeit soll beschrieben werden, wann man als emotional kompetent gilt und was darunter zu verstehen ist. Ein besonderes und zentral erscheinendes Werkzeug, mit dem Kinder ihre Gefühle besser einordnen und ihr Verhalten dann dementsprechend anpassen können, ist die Emotionsregulation, welche in dieser Arbeit ebenfalls thematisiert wird.

Im zweiten Teil des Theorieteiles wird das Thema Musiktherapie genauer beleuchtet. Dabei werden die unterschiedlichen Arten der Therapieform dargelegt und kurz beschrieben.

Welche Macht und Wirkung die Musik hat, ist auch für die Forschungsarbeit relevant und soll ebenfalls Platz finden. Mit folgendem kurzen Zitat des Dirigenten Rafael Kubelik soll ein erster Einblick gegeben werden, inwieweit sich Musik auf den Menschen auswirkt:

Die Musik hat ihre eigene Kraft in sich. Musik ist eine Notwendigkeit für den Menschen, für seinen psychischen, aber auch seinen physischen Zustand. Musik hat Heilkraft für die Seele und den Körper. Musik eliminiert das Ablenkende und das Oberflächliche.

Rafael Kubelik

Ein weiterer sehr wichtiger Teil der Arbeit befasst sich mit den jeweiligen musiktherapeutischen Umsetzungen an sich. Hier werden einige Methoden der Therapie aufgegriffen, kurz beschrieben. Einige dieser Umsetzungen wurden auch in den Forschungsplan integriert und in der Praxis umgesetzt. Auch die umgesetzten musiktherapeutischen Sequenzen werden Schritt für Schritt beschrieben und erklärt.

Die Auswertung des Fragebogens und ebenso die Beobachtungen werden im methodischen Teil der Arbeit mithilfe von Diagrammen dargestellt und erörtert.

Im letzten Kapitel werden alle gewonnenen Erkenntnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit zusammengefasst und interpretiert.

2 Soziale Kompetenz

Alle Kinder müssen im Laufe des Lebens verschiedenste Fertigkeiten erlernen. Kinder entwickeln sich in unterschiedlichen Bereichen weiter. Dazu zählen nicht nur das Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch jene Bereiche, die vielleicht nicht gleich auf den ersten Blick ersichtlich sind. Genau diese manchmal nicht gleich erkennbaren Fertigkeiten sind für Kinder meist nicht immer einfach zu erlernen. Es handelt sich dabei um die sozialen Kompetenzen, wie zum Beispiel fremden Personen angemessen gegenüberzutreten, das Knüpfen von Freundschaften und Kennenlernen von neuen Personen. Auch das Eingliedern in soziale Gruppen und das Erlernen davon, dass Beziehungen einer ständigen Pflege bedürfen, zählen zu oben genannten sozialen Kompetenzen.

Schon in der Kindheit werden wir Menschen geprägt von äußeren Einflüssen und müssen lernen, damit umzugehen und bestmöglich zu reagieren. Taktvoll und höflich sollte man sein. Man muss sich deshalb gut überlegen, was man sagt wie, um nicht die Normen unserer Gesellschaft zu verletzen. Vor allem bei der Wortwahl sollte man vorsichtig sein und auch darauf bedacht sein, bestimmte Themen möglicherweise zu vermeiden. Das alles geschieht, um anderen Menschen rücksichtsvoll zu begegnen und um niemanden zu beleidigen. Deshalb ist es wichtig, dass wir das Verhalten unseres Gegenübers deuten und vielleicht sogar vorhersehen können. Einigen Kindern fehlt es an dieser Kompetenz. Folglich können diese mit diversen Störungen im Leben schwerer fertig werden.

Wegen ihrer Unbeholfenheit reagieren solche Kinder auf mancherlei Belastungen, Enttäuschungen und Herausforderungen unangemessen. Die meisten Mädchen und Jungen erwerben beispielsweise die soziale Fertigkeit, ihre Wut und andere asoziale Verhaltensweisen zu kontrollieren. (Herbert, 1999, S. 9)

2.1 Was ist soziale Kompetenz

Befasst man sich mit unterschiedlichster Literatur, trifft man auf viele gegensätzliche und vor allem differenzierte Definitionsversuche. So beschreibt die klinische Psychologie vorrangig, wie sozial-ängstliches Verhalten entsteht und wie dieses am besten bewältigt werden kann. Die Entwicklungspsychologie wiederum erläutert Prozesse zum Erlernen sozial- anerkannten Verhaltens (Kanning, 2002, S. 154).

Kanning (2002, S. 155) verweist unter anderem darauf, dass klinisch-psychologische Psychologie sich auf den Charakter der Durchsetzungskraft konzentriert. So sagen beispielsweise Hinsch & Pfingsten und Waters & Sroufe, dass nur, wer in der Lage ist, in Interaktion mit anderen Menschen seine eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verwirklichen als sozial kompetent gilt (Hinsch, Pfingsten, 2002; Waters, Sroufe, 1983; nach Kanning, 2002, S. 155).

Dazu gegensätzlich legen Expertinnen und Experten der Entwicklungspsychologie den Fokus vermehrt auf die Anpassung des Individuums an Normen und Werte der Gesellschaft selbst. Daraus folgt, dass man nur dann als kompetent angesehen wird, wenn man sich den sozialen Voraussetzungen seiner Umgebung adaptieren kann (DuBois, Feldner, 1996; Waters, Sroufe, 1983; nach Kanning, 2002, S. 155) Man könnte also meinen, dass beide Sichtweisen nicht miteinander zu vereinen sind. Doch betrachtet man beide Bereiche genauer, geht klar hervor, dass Durchsetzung und Anpassung nicht automatisch Widerspruch bedeuten müssen. Wenn man sich nämlich als Mensch voll und ganz an die Umwelt und an die restliche Gesellschaft anpasst, wird man höchstwahrscheinlich seine eigenen Interessen und Bedürfnisse nicht durchsetzen können.

Die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristigen günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen. (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18)

Der Begriff „soziale Kompetenz“ bedeutet also, einen Mittelweg zwischen den eigenen Bedürfnissen und der sozialen Anpassung gegenüber anderen zu finden. Eileen Gambrill (1995a; nach Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18) gibt einige Beispiele sozialer Verhaltensweisen an, welche die sogenannten sozialen Kompetenzen genauer definieren sollen:

- Nein sagen
- Versuchungen zurückweisen
- auf Kritik reagieren
- Änderungen bei störendem Verhalten verlangen
- Schwächen eingestehen
- sich entschuldigen
- Unerwünschte Kontakte beenden
- Komplimente akzeptieren und auch welche machen.
- Gefühle offen zeigen
- Menschen um einen Gefallen bitten
- Gespräche beginnen, aufrechterhalten und beenden etc.

(Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18)

Zimmer (o.J., S. 5) hingegen beschreibt Sozialkompetenz als eine Gesamtheit der persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen. Diese helfen einem dabei, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten. Es werden also konkrete Ziele eines Menschen mit Einstellungen und Werten einer sozialen Gruppe verbunden (Zimmer, o.J., S. 5).

Zusammenhang zwischen sozialer und emotionaler Kompetenz

De Boer (2014, S. 33) macht darauf aufmerksam, dass das Erlernen der sozialen und emotionalen Kompetenzen sehr komplex ist. Diese beiden Kompetenzen sind immer situationsabhängig und miteinander verknüpft.

Zudem ist die Ausbildung von Sozialkompetenz auch ein Teil von sozialem Lernen, in dem Kinder und Erwachsene einem stets währenden Kommunikationsprozess unterliegen. Ein Blick über das eigene Selbst hinaus und die Kenntnis darüber, sich selbst immer im Zusammenleben mit anderen zu betrachten ist unabdingbar. Rettenrath (2011, S. 40) redet hier auch von einem Dreieck aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Er verweist darauf, dass die Aneignung von Wissen, die persönliche Entwicklung und auch das soziale Lernen nicht zu trennen sind (Rettenrath, 2011, S. 40).

Simone Pfeffer (2017, S. 11) bestätigt dies und sagt, dass soziale Kompetenzen und emotionale Kompetenzen untrennbar sind. Damit zwischenmenschliche Beziehungen funktionieren, ist es notwendig, sich der eigenen Gefühle und auch der Gefühle anderer bewusst zu sein. Wird also die emotionale Kompetenz von Beginn an gut entwickelt, dann ist man im Umgang mit anderen sensibel und achtsam gegenüber fremden Bedürfnissen. Die Autorin Pfeffer (2017, S. 12) verweist zusätzlich auf einige weitere Fähigkeiten, die hinsichtlich der Sozialkompetenz wichtig erscheinen. Sie nennt Beispiele wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und die Kompetenz, Konflikte lösen zu können. Einen besonderen Stellenwert gibt sie der Identitätsentwicklung. Diese findet nur im Austausch mit anderen statt und trägt im Wesentlichen dazu bei, das Selbstwertgefühl und die eigene Wirksamkeit weiterzubilden. Weiters darf im Bereich der sozialen Teilhabe die Beschäftigung mit Normen, Werten und Verhaltensregeln nicht fehlen. Immerhin handelt es sich hier um die moralischen Verhaltensmaßstäbe einer Gesellschaft (Pfeffer, 2017, S. 12).

2.2 Kindliche Entwicklung allgemein

Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind geprägt durch jene Bezugspersonen, die sich im näheren Umfeld befinden. Meist ist dies die Kernfamilie, zu der das Kind die innigste Bindung aufbaut und vertieft. Zusätzlich ist auch die soziale Schicht, in der das Kind aufwächst, relevant. All diese Faktoren wirken sich später auf das Sozialverhalten des Kindes aus. Dies wiederum wird in einem später nachfolgenden Kapitel nochmals genauer behandelt.

Soziales Verhalten lernt das Kind vorwiegend durch Nachahmung. Es beobachtet beispielsweise den Umgang der engsten Bezugspersonen mit anderen Menschen und leitet daraus eigene Verhaltensmuster ab. Durch die Interaktion mit anderen überprüft das Kind das Gesehene und stellt diese gewonnenen Erkenntnisse auf die Probe. Das Verständnis von Beziehungen zu anderen Menschen, das Halten an Regeln und auch das Konkurrenzgefühl wird dann mit Schuleintritt erlernt (Knopf & Dauer, 2005, S. 39 ff.).

Vom ersten Tag an lernen Kinder den Umgang mit Emotionen – in ihrer Beziehung zu Erwachsenen und anderen Kindern. Die Basisemotionen, zu denen Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit, Überraschung und Interesse zählen, entwickeln sich bereits in den ersten Lebensmonaten. (Pfeffer, 2017, S. 18)

Erst ab einem Alter von ca. drei Jahren erweitern sich diese Basisemotionen. Es kommen viele weitere für die kindliche Entwicklung zentrale Emotionen hinzu, und zwar: Stolz, Scham, Mitleid, Neid, Verlegenheit und Schuld. Damit sich ein Kind dieser Gefühle bewusst werden kann, müssen ihm Kind gewisse Verhaltensmaßstäbe bekannt sein, um sein Verhalten damit in Verbindung setzen zu können. Ein weiteres wichtiges Kriterium in der kindlichen Entwicklung ist die Perspektivübernahme, welche ab einem Alter von zwei Jahren einsetzt und bis zu einem Alter von fünf Jahren erheblich zunimmt.

Ab diesem Zeitpunkt sind Kinder in der Lage, die eigenen Gefühle und die anderer zu unterscheiden. Sie können sich in die Gefühlslage anderer Personen hineinversetzen und empfinden Mitgefühl. Mit dem sprachlichen Repertoire der Kinder wächst auch das sprachliche Ausdrucksvermögen von Emotionen (Pfeffer, 2017, S. 18).

Erst in einem Alter von ca. elf Jahren werden die Kinder selbstständiger und es findet die Abnabelung von den Eltern statt. Die Kinder suchen sich stattdessen Peer-Groups, mit denen sie Zeit verbringen (Knopf & Dauer, 2005, S. 39 ff.).

So verweisen Jerusalem & Klein-Heßling (2002, S. 167) darauf, dass der Kontakt zu den Gleichaltrigen für die Persönlichkeitsentwicklung sehr bedeutsam ist. Die sozialen Kompetenzen können sich durch diese Beziehungen weiterentwickeln und vertiefen. Auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit wird durch die Interaktion mit anderen gemacht und aufbauend auf die bisherigen Erfahrungen gefestigt. Hat das Kind also eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit, wird es ihm somit leichter fallen, sich in Peers einzufinden. Ist dies aber nicht der Fall, kann das Kind in Selbstzweifel verfallen und Angst vor dem Ausgeschlossenwerden haben. Dies kann dazu führen, dass es sich Gruppen anschließt, die einen negativen Einfluss auf das Kind haben. Der Einflussbereich von Peer-Groups ist sehr groß, denn diese können sowohl die Interessen des Kindes als auch die Einstellungen und Werte beeinflussen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 167).

Gute und vor allem eng miteinander verbundene Freundschaften können dabei helfen die eigene Persönlichkeit (das Selbst) kennenzulernen. Freundschaften im Kindes- und Jugendalter sind auch für zukünftige intime Beziehungen förderlich, um diese aufzubauen. Zudem kann man sich mit sozialen Kontakten über schwierige Situationen im Leben austauschen. Eine enge freundschaftliche Verbindung hat demnach positiven Einfluss auf die eigene Psyche und die Lebenskompetenz im Allgemeinen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 225).

Nach diesem kurzen Einblick in die allgemeine kindliche Entwicklung soll nun im Entwicklungsbereich der sozialen Kompetenzen mehr ins Detail gegangen werden. Im nächsten Kapitel werden die Bedingungen, welche für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen notwendig sind, beschrieben. So ist auch das soziale Umfeld für die Weiterentwicklung der Sozialkompetenz relevant.

2.3 Wie entwickeln sich soziale Kompetenzen?

Die sogenannten „social skills“, auch bekannt als die sozialen Kompetenzen, wie zum Beispiel der Umgang mit sich selbst, mit Gefühlen, erlebten Erfahrungen und Erlebnissen und auch mit anderen Personen, sind in den Genen bereits verankert und prägen Kinder schon früh. Darauf aufbauend sollen sich dann, je nach sozialem Umfeld und Erfahrungen, diese Kompetenzen weiterentwickeln. So geht aus der unten angefügten Abbildung 1 deutlich hervor, dass genetische Faktoren, Erfahrungen und auch das persönliche Umfeld Schnittpunkte mit den sozialen Kompetenzen ergeben (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 5)

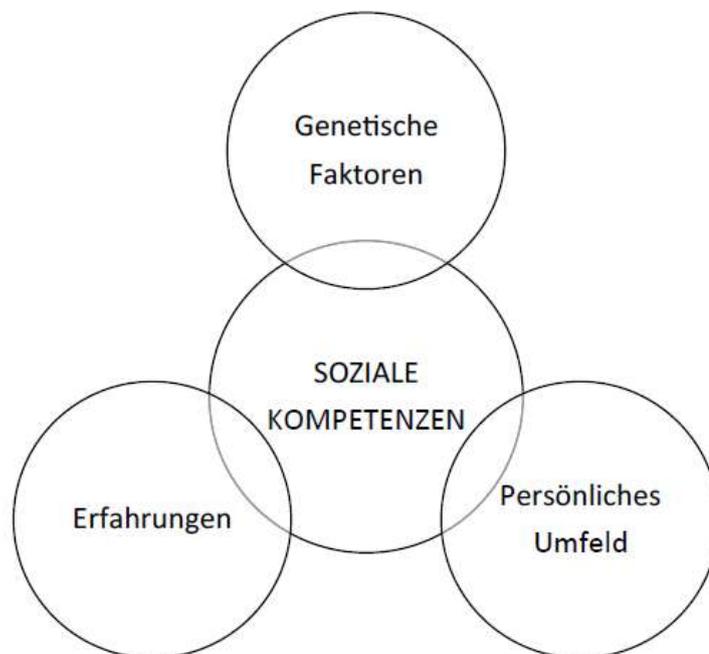


Abbildung 1 Soziale Kompetenzen basierend auf Persönlichkeitsgrundlagen (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 5)

Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, sollen die jeweiligen Überschneidungen nun nochmals genauer betrachtet und aufgeschlüsselt werden:

So sind für die optimale Entwicklung der sozialen Kompetenzen folgende Punkte ausschlaggebend:

- die Persönlichkeit der Eltern (eigene und erlebte Kindheit)
- die Bezugspersonen des Kindes und auch das soziale Umfeld,
- die Wohnumgebung, in der das Kind groß wird,
- die Geschwisterkonstellation
- und das daraus resultierende Zusammenwirken.

Eine herzliche Umgebung und eine liebevolle Umgangsweise helfen also dabei die Kinder bestmöglich bei der Entwicklung im sozialen Bereich zu unterstützen. Auch kleine Anforderungen bzw. Förderungen sollen Kindern immer wieder angeboten werden.

Um einige Beispiele zu nennen:

- Sprachliche und vor allem zwischenmenschliche Kommunikation untereinander und miteinander.
- Bewegung und Koordinationsabläufe als Konnektor zwischen den beiden Gehirnhälften.
- Geistige Herausforderungen (fordern und fördern)
- Sozial- emotionale Erfahrungen (Streitigkeiten erleben; lernen, geduldig zu sein und lernen, auf etwas zu verzichten oder mit jemandem etwas zu teilen)

Werden diese genannten Punkte bestmöglich umgesetzt, wird dies dem Kind helfen, sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit und einem selbstbewussten und vor allem gesunden und erfahrenen Individuum zu entwickeln.

Dabei kommt jedoch den erlebten, erfahrenen und verarbeiteten Gefühlen eine hohe Wichtigkeit zu.

Die Entwicklung und Ausbildung der Gefühle stehen natürlich immer im Zusammenhang mit dem bisher Erlebten. So können Gefühle wie innige Liebe, erhaltener Trost, Traurigkeit, erlebte Kränkung und viele weitere eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden sein und diese deshalb beeinflussen (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 6).

Diese Gefühle sollen in der unten beigefügten Abbildung 2 nochmals dargestellt werden:



Abbildung 2 Entstehung eines möglichen Gefühlsrepertoires (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 6)

Alle Erlebnisse oder Erfahrungen, die ein Mensch durchmacht und mit-erlebt, manifestieren sich in den Köpfen der Erwachsenen und auch der Kinder. Egal ob es sich um ein positives oder auch negatives Gefühlserlebnis handelt, die Informationen werden gespeichert und im Gehirn abgelegt. Neu erlebte Situationen werden dann mit bereits vorher gemachten Erfahrungen verglichen. Das daraus errungene Wissen bzw. die Erkenntnisse werden im Gehirn gelagert, geprüft und gespeichert. Negative Erlebnisse, für welche das Kind bis dato keinen vernünftigen und lösungsorientierten Ausweg gefunden hat, werden immer wieder neu durchlebt. Jene Erfahrungen, die dabei entstehen, werden aber nicht abgelegt. Manche werden sogar negativ belegt und auch so abgespeichert (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 6 f.).

2.4 Prozessmodell nach Crick und Dodge

Das Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge zeigt, wie Kinder in sozialen Situationen denken. Es geht der Handlung zuvor und kategorisiert dann die Art und Weise der Handlung, beispielsweise in eine sozial-kompetente oder aggressive Reaktion.

Um dies genauer zu erklären, geben die Autoren Petermann et al. (2019, S. 19) ein Beispiel aus dem Alltag eines Kindes:

Es wird angenommen, dass ein Kind angerempelt wird. Diese Situation wird nun vom Kind analysiert und gedeutet bzw. wahrgenommen (Warum wurde ich angerempelt?). Nun überlegt sich das Kind seinem Handlungsspielraum (Was kann ich jetzt tun?). Im Anschluss werden die Konsequenzen abgewogen. Diese werden überdacht und bewertet (Ich remple zurück, das Kind beginnt zu weinen). Zum Schluss wird eine Handlungsmöglichkeit selektiert und diese danach ausgeführt. Es wird darauf hingewiesen, dass dieser Urteilsprozess unwillkürlich verläuft. Außerdem werden auch nicht immer alle Schritte gleichermaßen durchdacht (Petermann, Koglin, Marées, & Petermann, 2019, S. 19). Für diesen soeben dargelegten Prozess greift das Kind auf die eigene Datenbasis zu. Was bedeutet, dass auf Erinnerungen, bisher erworbenes Regelwissen, soziale Schemata und soziales Wissen/Gewissen zurückgegriffen wird (Wekenmann & Schlottke, 2011, S. 18 f.).

In der unten angeführten Abbildung 3 sollen diese Verarbeitungsprozesse in einer Darstellung verdeutlicht werden.

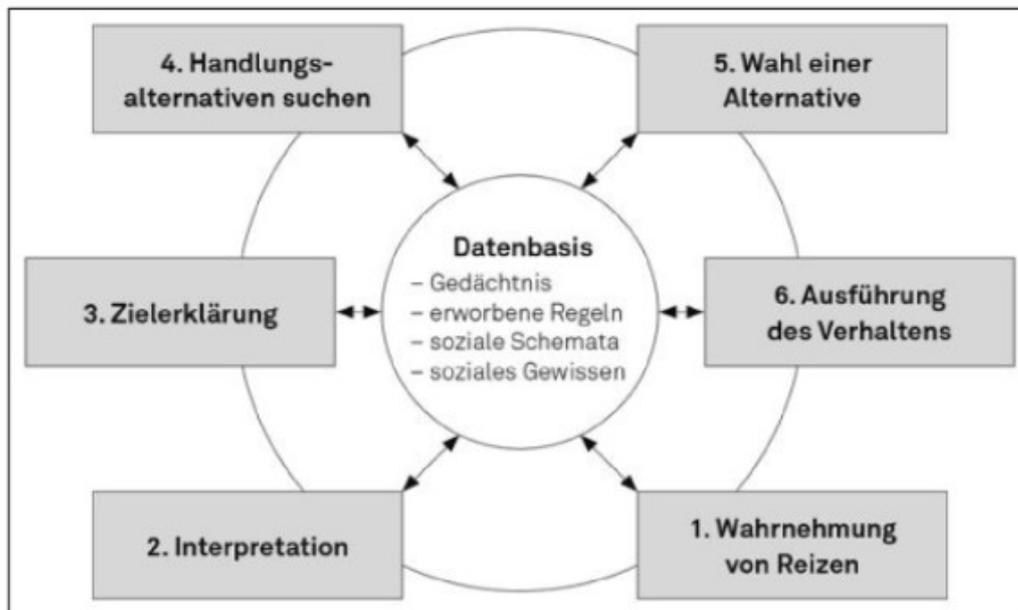


Abbildung 3 Vereinfachtes Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994)

Es gibt noch viele weitere Modelle, die die Verarbeitungsprozesse beschreiben. Auf diese näher einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Für die Arbeit in der Grundschule ist es jedoch von zentraler Bedeutung, kurze Einblicke in das prozesshafte Denken der Kinder zu erlangen. Deshalb wurde eines der bekanntesten Modelle von Crick und Dodge (1994) auserwählt und kurz umrissen.

Da die soziale und emotionale Kompetenz ineinandergreift und sich wechselseitig beeinflusst, soll nun im nächsten Teilabschnitt der Arbeit auch die emotionale Kompetenz genauer beschrieben werden.

3 Emotionale Kompetenz

Schon im frühen Kindheitsalter lernen Menschen, mit den eigenen Gefühlen umzugehen, aber auch mit den Gefühlen anderer. Dieses Lernen führt im Prozess der emotionalen Entwicklung fortfolgend zu speziellen Fertigkeiten und zur Weiterbildung einer gut entwickelten emotionalen Kompetenz (Denham, 1998; Denham, Zinsser, Bailey, 2011; Saarni, 1999; nach Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 13). McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless verweisen auf Fähigkeiten, wie zum Beispiel sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle anhand von Mimik oder Sprache auszudrücken und selbstständig zu regulieren. Auch das Erkennen und Deuten von Gefühlen anderer wird genannt. Diese Fähigkeiten entwickeln sich im Laufe der Zeit, ab dem Säuglingsalter, stets weiter. Ist das Kind im Schulalter, ist diese Entwicklung so weit entwickelt, dass es seine Gefühle bestmöglich alleine regulieren kann (McClelland, Geldhof, Cameron, Wanless, 2015; nach Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 13).

Auch Simone Pfeiffer (2017, S. 9) definiert emotionale Kompetenz ähnlich. Sie schreibt ebenso, dass emotionale Kompetenz eine Fähigkeit ist, mit Gefühlen, aber auch mit Bedürfnissen umzugehen. Dies jedoch nicht nur für sich selbst, sondern auch im Umgang und Zusammenleben mit anderen.

Erhalten Kinder im Klein- und Vorschulalter eine alters- und entwicklungsangemessene Ausbildung in ihrer emotionalen Kompetenz, so haben diese Kinder die besten Voraussetzungen, die weiteren Meilensteine der Entwicklung gut zu meistern. Laut Saarni (2011; nach Petermann & Wiedebusch, Emotionale Kompetenz bei Kindern, 2016, S. 13 f.) sind diese emotionalen Fertigkeiten eine besondere Ressource, dass Kinder in der Zukunft mögliche Herausforderungen in unterschiedlichsten Lebensbereichen bewältigen können.

3.1 Was ist emotionale Kompetenz?

Recherchiert man in unterschiedlichster Fachliteratur, wird deutlich, dass es zahlreiche verschiedene Konzepte für emotionale Kompetenz gibt.

Mit der Frage, was ein kompetenter Umgang mit Gefühlen beinhaltet, setzt sich Simone Pfeffer (2017, S. 10) näher auseinander. Dabei verweist sie auf die acht Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz nach Carolyn Saarni (2002). Sie definiert emotional kompetente Kinder wie folgt:

...wenn sie emotionale Fertigkeiten in sozialen Beziehungen anwenden und sich dessen bewusst sind, welchen Nutzen die Verwendung emotionaler Fertigkeiten mit sich bringt (emotionale Selbstwirksamkeit). (Petermann, Koglin, Marées, & Petermann, 2019, S. 10)

Kinder, die wissen, dass ihr Emotionsausdruck auch andere Menschen in ihrer Umgebung beeinflussen kann und die erlernt haben, dass sie ihr emotionsbezogenes Verhalten steuern können, um gewisse Reaktionen bei Mitmenschen hervorzubringen, sind laut Saarni (2002) selbstwirksam. Deshalb betrachtet sie die emotionalen Kompetenzen aus einer anderen Perspektive. Sie beobachtet ihre Funktionalität immer in Anbetracht der sozialen Beziehungen (Petermann, Koglin, Marées, & Petermann, 2019, S. 10).

Außerdem zählt Saarni (2002) ebenso die Moralentwicklung hinzu. Sie meint, dass nur, wer über emotionale Kompetenzen verfügt, auch moralische Überzeugungen und Werte anwenden kann. Erkennt also ein Kind die Gefühle anderer und verwendet diese Tatsache ausschließlich zugunsten seiner selbst, gilt es nicht als emotional kompetent (Petermann, Koglin, Marées, & Petermann, 2019, S. 11).

Wobei anzumerken ist, dass Saarni (2002) ihr Modell als noch nicht abgeschlossen bezeichnet. Es kann stets durch weitere Fähigkeiten ergänzt werden und ist somit erweiterbar (Pfeffer, 2017, S. 10).

Um als emotional kompetent zu gelten, muss sich ein Kind im Laufe des Lebens also viele Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Welche diese umfassen, zeigen die Autoren Saarni (2002), Petermann und Wiedebusch (2016) und Gordon (1989) und Saarni (1990). In den nachfolgenden Unterpunkten sollen die Bereiche bzw. Schlüsselfertigkeiten für emotionale Kompetenz kurz dargelegt werden.

Schlüsselfertigkeiten nach Saarni

In der anhängenden Tabelle sollen nun die 8 Schlüsselfertigkeiten von Saarni (2002) nach Simone Pfeffer (2017, S, 10) im Detail aufgeschlüsselt werden:

Acht Schlüsselfähigkeiten nach Saarni 2002	
1. Eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und einordnen.	<ul style="list-style-type: none"> – Signale des Körpers spüren – Gefühle voneinander unterscheiden. – Achtsamkeit auf die eigenen Empfindungen. – Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand.
2. Den mimischen und geistigen Gefühlsausdruck anderer Menschen erkennen.	<ul style="list-style-type: none"> – Gefühlsausdrücke einordnen. – Ausdrucksformen und Intensitäten der Gefühlslage wahrnehmen. – Achtsam anderen gegenüber sein. – Körpersprache „lesen“.
3. Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken.	<ul style="list-style-type: none"> – Eigene Gefühle nach außen mitteilen. – Mimik und Gestik – Ausdrucksform und Emotionsvokabular – Ausdrucksregeln kennen.
4. Empathiefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Perspektivenwechsel

	<ul style="list-style-type: none"> – Einfühlen in andere Situationen. – Mitgefühl empfinden.
5. Zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden.	<ul style="list-style-type: none"> – Wissen, dass äußerer Eindruck nicht mit dem empfundenen Gefühl übereinstimmen muss. – Gefühle verbergen. – Gefühlsausdruck gezielt steuern.
6. Mit negativen Emotionen und Stress umgehen, Emotionen selbstgesteuert regulieren.	<ul style="list-style-type: none"> – Wissen, dass Gefühle sich verändern. – Gefühle hervorrufen oder aufrechterhalten. – Impulskontrolle entwickeln. – Wut, Angst, Trauer, Stress bewältigen. – Sich entspannen und beruhigen können. – Ressourcen zur Verfügung haben.
7. Bewusstsein darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden.	<ul style="list-style-type: none"> – Erkenntnis, dass Gefühle je nach Interaktionsperson verschieden mitgeteilt werden. – Wissen, dass das Mitteilen von Gefühlen interpersonale Konsequenzen hat. – Verschiedene Arten von Beziehungen unterscheiden (Vater, Freund, Mutter, Erzieherin,...) – Emotionale Kommunikation darauf abstimmen.
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Eigene Emotionalität wird akzeptiert. – Negative Gefühle wie Wut, Angst werden toleriert, aber nicht überwältigend. – Aktives Bemühen, um ein Problem zu lösen. – Selbstwertgefühl – Relative Kontrolle über das Gefühlserleben und Selbstachtung.

Tabelle 1 Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (2002)

Aus der oben ersichtlichen Tabelle geht klar hervor, dass das Augenmerk primär im Bereich der Gefühle liegt. Trotz allem dürfen die Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen nicht außer Acht gelassen werden. Tritt man also in Kontakt mit anderen Menschen und möchte Beziehungen zu anderen aufbauen, so spielt die emotionale Kompetenz dabei eine wichtige Rolle. Sie ist also auch in Bezug auf die soziale Kompetenz relevant und nicht wegzudenken (Pfeffer, 2017, S. 10). Saarni (2002) meint zudem, dass die Entwicklung der oben genannten Fertigkeiten nur dann ausgebildet werden kann, wenn soziale Beziehungen zu Erziehungsberechtigten, Kindern gleichen Alters oder auch Lehrpersonen funktionieren (Petermann, Koglin, Marées, & Petermann, 2019, S. 11).

Auch Franz Petermann und Silvia Wiedebusch (2016, S. 14) beschreiben die Bereiche der emotionalen Kompetenzen von Kindern.

In der nachfolgenden Abbildung werden diese Bereiche angeführt:

Bereiche emotionaler Kompetenz
<p>Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> • der eigene mimische Emotionsausdruck, • das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen, • der sprachliche Emotionsausdruck, • das Emotionswissen und -verständnis und • die selbstgesteuerte Emotionsregulation.

Abbildung 4 Bereiche emotionaler Kompetenz
(Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14)

Im Vergleich dazu, führt die Autorin Susanne A. Denham (1998, S. 2 ff.) für die emotionale Kompetenzentwicklung ein weiteres Konzept nach Gordon (1989) und Saarni (1990) an.

Dabei werden drei einschlägige Komponenten aufgelistet:

1. Emotionsausdruck

- Verwendung von Gesten zum Ausdrücken von Gefühlen und Beziehungen (Umarmung).
- Empathie in Bezug auf Mitmenschen zeigen (Mitgefühl).
- Selbstbezogene Gefühle zeigen (Schuld, Stolz etc.).
- Innere Gefühle bei anderen erkennen, obwohl das sichtbare Verhalten ein abweichendes Gefühl darstellt.

2. Emotionsverständnis

- Eigene Gefühle und Gefühle anderer unterscheiden können.
- Verwendung von Emotionswortschatz.

3. Emotionsregulation

- Umgang mit besorgniserregenden Emotionen oder mit den Auslösern dessen.
- Umgang mit vergnüglichen Emotionen oder mit den Auslösern dessen.
- Strategische Regulation der erlebten Gefühle und emotionalen Ausdrucksweise zu einem angemessenen Zeitpunkt (Grimassenschneiden vor Ärger, Freude mit jemandem teilen etc.).

(Denham, 1998, S. 2 ff.)

All diese gerade angeführten Fähigkeiten bzw. Komponenten der emotionalen Kompetenzen stehen in einer Wechselwirkung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Sie sind somit alle voneinander abhängig. Wenn ein 5-jähriger Junge beispielsweise zur Emotionsregulation fähig ist und diese Strategien während eines Konfliktes anwenden kann, wird er einerseits seine eigenen Emotionen und andererseits die seines Gegenübers erkennen und verstehen. Er wird, anstatt mit Anschuldigungen um sich zu schlagen, Schuldbewusstsein zeigen (Denham, 1998, S. 3).

Nachdem der Begriff der Emotionsregulation bei den Komponenten nach Gordon (1989) und Saarni (1990) bereits verwendet wurde, soll nun nachfolgend darauf eingegangen werden.

3.2 Emotionsregulation von Kindern

Bei der Emotionsregulation werden spezifische Strategien eingesetzt, um positive oder negative Emotionen und daraus resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte und physiologische Zustände zu regulieren. Eine solche Regulation kann external oder internal, willentlich oder automatisch stattfinden. Die Regulation erfolgt in Form von Initiierung, Beibehaltung, Hemmung oder Modulation einer Emotion und ihrer Begleiterscheinungen und kann auf jeden emotionalen Zustand bezogen stattfinden. Sie ist auf ein Ziel ausgerichtet und bezieht sich auf die Form, Intensität, den Ausdruck oder die Dauer eines emotionalen Zustandes. (Kullik & Petermann, 2012, S. 25)

Mit diesem Zitat soll im Vorfeld definiert werden, was mit Emotionsregulation gemeint ist. Hoeksma, Oosterlaan und Schipper (2004) beschreiben in ihrem Artikel drei Komponenten der Emotionsregulation, welche nun kurz skizziert werden sollen:

1. Kinder müssen eine Situation wahrnehmen können. Somit muss ein Kind erkennen, wann die Regulation von Gefühlen erforderlich erscheint (Wut gegenüber einer Lehrperson).
2. Ein Regulationsziel soll festgesetzt werden (mögliche Konsequenzen gegenüber der Lehrperson abwägen).
3. Der emotionale Zustand soll in eine andere Richtung gelenkt werden. Eine Situation wird neu überdacht und neu bewertet (Reflexion über das eigene Verhalten).

Die Autoren Hoeksma, Oosterlan und Schipper (2004) verweisen darauf, dass es sich bei Emotionsregulation um keine emotionale Angelegenheit handelt, sondern um eine Repräsentation von Objekten oder Situationen. Kinder produzieren also ihrerseits keine Gefühle. Stattdessen reagiert die Emotionsregulation und ändert den Input der gerade stattfindenden Situation. Wenn die Emotionsregulation erfolgreich angewendet wurde, wird der vorher erwartete Kurs (steigender Ärger) im emotionalen System umgewandelt, abgeändert und dadurch reguliert (geminderter Ärger) (Hoeksma, Oosterlaan, & Schipper, 2004).

„Emotionsregulation wird definiert als die Art und Weise, in der man die eigenen Gefühle beeinflusst“, so beschreiben die Autorinnen und Autoren Barnow, Reinelt, und Sauer (2016, S. 6) den Begriff Emotionsregulation. Das heißt, dass sich bereits vorhandene Emotionen modifizieren, also entweder gesteigert oder gemindert, aber auch gleichbleiben können. Es wird hier auf Strategien wie Ablenkung, Neubewertung, Akzeptanz, Problemlösen Unterdrückung oder Vermeidung zurückgreifen (Barnow, Reinelt, & Sauer, 2016, S. 6).

3.3 Entwicklung von Emotionsregulation

Spricht man von Emotionsregulation, kann man von unterschiedlichen Fähigkeiten, die zusammenwirken ausgehen. Solche Fähigkeiten entwickeln sich bereits im Kleinkindalter und werden vorwiegend im Jugendalter weitergebildet. Diese Regulationsform ändert sich prozessweise je nach Entwicklung des Kindes (Kullik & Petermann, 2012, S. 28).

Es gibt viele Modelle, wie die Entwicklung der Emotionsregulation verstanden werden kann. Eines der bekanntesten Prozessmodelle wird nun kurz dargestellt und anhand der Abbildung 5 visualisiert:

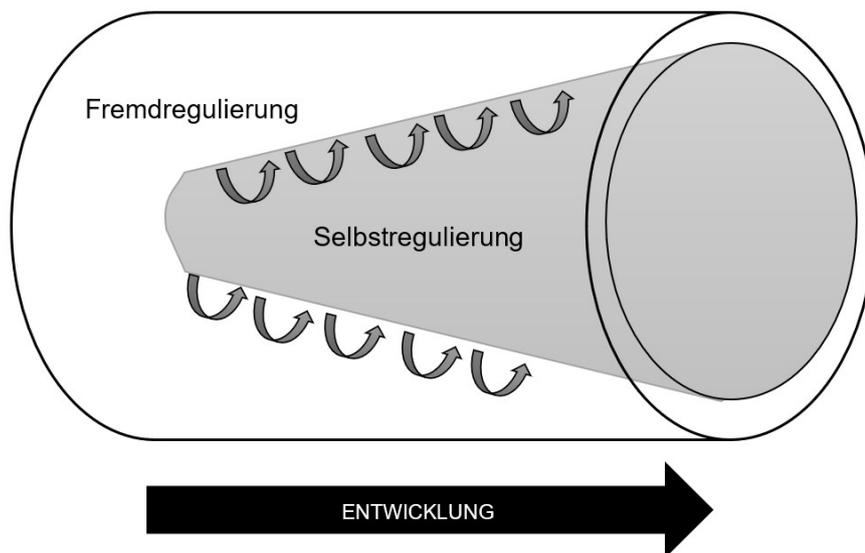


Abbildung 5 "ice-cream-cone-in-a-can" - eigene Darstellung
in Anlehnung an (Sameroff, 2010, S. 15)

Betrachtet man das „ice-cream-cone-in-a-can“-Modell etwas genauer, geht daraus hervor, dass die Emotionen von Kindern zu Beginn von den Bezugspersonen gesteuert werden. Erst im Laufe der Zeit eignet sich das Kind stets mehr Strategien an. Letztendlich führen diese Strategien zur Selbstregulierung und die Einwirkung von außen stellt nur mehr einen kleinen Anteil dar. Der Anfangsprozess zum Erlernen der Selbstregulation ist zu Beginn noch etwas aufwendig und komplex.

Die Einwirkung von außen spielt also in der Entwicklung eines Kindes von Beginn an eine große Rolle. Nicht nur Bezugspersonen im näheren sozialen Umfeld des Kindes, sondern auch viele weitere Faktoren können die Kompetenzen der Kinder positiv sowie negativ beeinflussen. Einige dieser Faktoren werden im nächsten Kapitel genauer verdeutlicht.

3.4 Entwicklung des Emotionsausdrucks

Wie im Kapitel der allgemeinen kindlichen Entwicklung schon kurz erwähnt, entwickeln sich die Emotionen schrittweise und nicht alle auf einmal. Die beiden Autoren Petermann und Wiedebusch (2016, S. 37) verweisen bei der Entwicklung des Emotionsausdrucks ebenfalls auf zwei Gruppen von Emotionen. Zum einen die basalen, primären Emotionen und zum anderen jene Emotionen, die Stück für Stück ab dem Ende des zweiten Lebensjahres ausgebildet werden. Diese werden als sekundäre Emotionen bezeichnet. Im Anschluss sollen diese Emotionen kurz aufgelistet werden:

Primäre Emotionen (Basisemotionen)

Ab dem dritten Lebensmonat

- Freude
- Ärger
- Traurigkeit
- Angst
- Überraschung
- Interesse

Sekundäre Emotionen (selbstbezogene, soziale Emotionen)

Ab dem Ende des zweiten Lebensjahres

- Stolz
- Scham
- Schuld
- Neid
- Verlegenheit
- Empathie

Kinder durchlaufen im Leben viele positive Erlebnisse, machen aber auch negative Erfahrungen. Im nächsten Kapitel sollen die Einflussfaktoren, welche die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes beeinflussen, im Detail skizziert werden.

4 Einflussfaktoren in der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenz

Wie sich die Kinder im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen weiterentwickeln, hängt von mehreren Faktoren ab.

Petermann und Koglin (2013, S. 25) listen einige Risikofaktoren auf, die aus ihrer Sicht die Entwicklung der beiden Kompetenzen erheblich beeinflussen. Diese werden nun kurz genannt:

- Temperament eines Kindes,
- Sprachentwicklung,
- frühe Verhaltensprobleme,
- Eltern-Kind-Beziehung, das Erziehungsverhalten,
- Beziehung zu Peers.

Die beiden Autoren verweisen explizit darauf, dass diese soeben genannten Einflüsse immer in Wechselwirkung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Der Prozess der Entwicklung soll aber zudem noch von Kultur, Gesellschaft, Lebenswelt eines Kindes geprägt werden (Koglin & Petermann, 2013, S. 25).

Auch die AutorInnen Dehu et al. (2015, S. 9) beleuchten die Einflussfaktoren der Sozialkompetenz genauer. Auch sie sind der Meinung, dass die Entwicklung der sozialen Kompetenz von sehr vielen anderen Bedingungen abhängig ist. Die Einflussfaktoren werden in drei große Teile gegliedert: die sogenannten gegebenen Risikofaktoren, die familiären Einflüsse und das soziale Umfeld, in dem das Kind aufwächst.

Die AutorInnen gehen sogar so weit, dass sie zwischen Buben und Mädchen differenzieren. Das heißt, dass Mädchen schüchterne und zurückhaltende Verhaltensweisen aufzeigen, die Burschen hingegen eher aggressiv und oppositionell handeln.

Dehu et al. (2015, S. 9) verweisen auf einige Punkte, die unerwünschtes und vor allem unpassendes Verhalten begünstigen können.

Dabei wird zwischen drei Einflussbereichen unterschieden. Diese werden nun beschrieben:

4.1 Gegebene Risikofaktoren



Abbildung 6 Gegebene Risikofaktoren
(Dehu, Brettner, & Freiburger, 2015, S. 10)

Zum besseren Verständnis werden die in Abbildung 5 ersichtlichen Punkte etwas detaillierter ausgeführt:

- Probleme während oder nach der Geburt.
- begünstigende Schwächen im Erbgut.
- unausgereifte Hirnareale (Einschränkungen bei der Planung von Handlungen).

- gefestigte Charaktereigenschaften, die zu erhöhter Reizbarkeit und Empfindlichkeit neigen.
- Wahrnehmungsschwäche von eigenen und fremden Gefühlen.

4.2 Familiäre Faktoren

Weiters wird negatives Verhalten von familiären Faktoren beeinflusst oder gefördert. Darunter fällt auch die Eltern-Kind-Interaktion. Dies bedeutet eine unsichere oder desorganisierte Bindung, das Einsetzen körperlicher Bestrafung oder auch Inkonsistenz. Aber auch eine mögliche Erkrankung der Elternteile oder eine psychische Störung der Erziehungsberechtigten können negatives Verhalten hervorrufen. Außerdem werden Ehe- und Partnerschaftsprobleme, geringe Schulbildung und diverse finanzielle Belastungen als mögliche Ursachen genannt (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 10).

In der Abbildung 7, welche nachfolgend dargestellt wird, sollen alle Faktoren nochmals visualisiert werden:

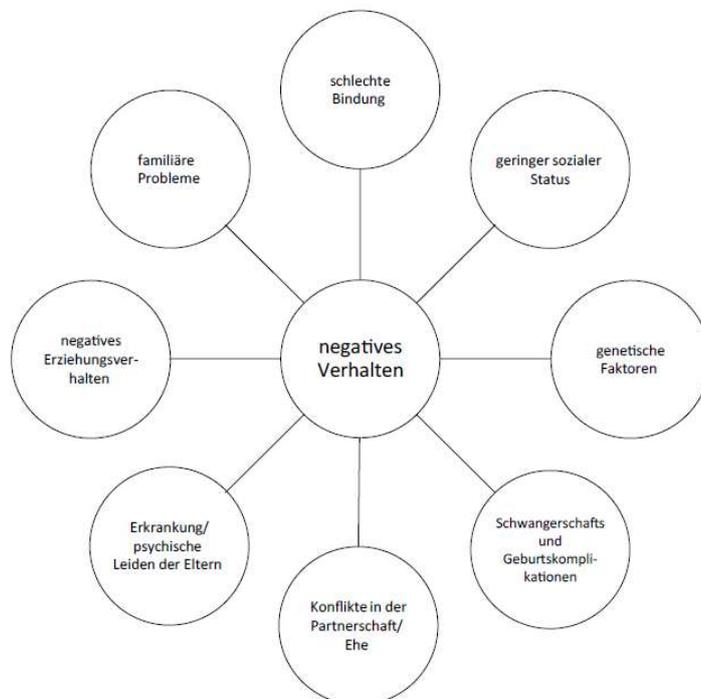


Abbildung 7 Familiäre Faktoren zur Entstehung negativen Verhaltens (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 10)

Treffen also einige der oben ersichtlichen Faktoren aufeinander, wirkt sich dies erheblich auf die Entwicklung eines Kindes aus. Es besteht demnach die Gefahr, dass sich im Erwachsenenalter Depressionen, ein schlechter Lebensstil und auch Alkohol- und Drogenmissbrauch einstellen.

4.3 Soziale Faktoren

Zu guter Letzt werden die sozialen Risikofaktoren aufgeschlüsselt. Nachdem Kinder schon sehr früh durch Imitation (=Nachahmung) lernen und sich so weiterentwickeln, ist auch das soziale Umfeld eines Kindes wesentlich für das Erlernen der sozialen Kompetenzen (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 12).

In der nachfolgenden Abbildung werden 4 ausschlaggebende Faktoren genannt, welche die Kinder beeinflussen:



Abbildung 8 Soziale Risikofaktoren
(Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 12)

So sind beispielsweise der Wohnort und auch der jeweilige Ortsteil relevant. Auch, wie diverse Familienmitglieder untereinander mit verschiedenen Situationen umgehen oder auch miteinander umgehen, wirkt sich auf Kinder aus. Zudem trägt auch die Nachbarschaft, in der die Kinder aufwachsen, etwas zu der Entwicklung bei. So können beispielsweise nahegelegene Nachbarn mit geringem sozialen Status, die keinen Job oder wenig Bildung haben, Einfluss auf die Kinder haben.

Auch die Tatsache, dass in manchen Wohngebieten Armut und eine hohe Kriminalitätsrate herrschen, ist nicht außer Acht zu lassen (Koglin, Petermann, 2005, nach Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 12).

Hiermit ist der erste Teil der Theorie ausführlich erläutert. Nachdem die Forschungsarbeit auf musiktherapeutischen Umsetzungen basiert, sollen im nächsten größeren Teil der Arbeit die wesentlichen Grundlagen der Musiktherapie beschrieben werden.

5 Musiktherapie

5.1 Versuch einer Definition

Befasst man sich näher mit dem Begriff der Musiktherapie, so fällt auf, dass es keine einheitliche Definitionsform gibt. Thomas Stegemann (2012, S. 61) greift dazu ein sehr zentral erscheinendes Zitat von Mary Priestley auf: „Musiktherapie bedeutet Entdeckungen und Wunder, Ärger und Freude – es geht dabei jedoch immer um Musik und um Menschen“.

Wie der Name schon sagt, geht es also um Musik. Zum einen um die Musik an sich. Zum anderen werden jedoch nur vereinzelte Komponenten der Musik für die Therapieform eingesetzt. Hierbei dient die Musik als ein verbales oder nonverbales Kommunikationsmedium, welches individuell für Therapieformen angewandt wird. Durch den Einsatz von Musik soll also Menschen mit diversen Leidenszuständen, Verhaltensstörungen und Entwicklungsrückständen geholfen werden, eine Besserung oder Erhaltung von seelischer, geistiger und körperlicher Gesundheit zu erwirken (Oberegelsbacher, 2012, S. 18).

Nachdem es immer wieder Vermengungen der Begriffe zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie gibt, zeigt Natalie Hippel (2005, S. 16) gegenüberstellend auf, welche Unterschiede im Bereich Pädagogik und Therapie auftreten. Eines ist jedoch deutlich: Musik ist bei beiden Formen eine relevante Kommunikationsform. Vergleicht man aber beide miteinander, sind viele einschlägige Differenzierungen zu erkennen. Die wichtigsten Unterschiede von Pädagogik und Therapie werden nun knapp dargestellt:

Im Bereich der Pädagogik geht es meist um Ziel- und Produktorientierung. Sie gilt als ergebnisorientiert, wohingegen die Therapie prozessorientiert ist. Denn die Therapieformen richten sich nach einem gemeinsam besprochenen Behandlungsauftrag aus und zielen vorrangig auf innere,

seelische Prozesse und Veränderungen hin, bei denen innere Erlebnisse thematisiert werden. Bei der Pädagogik sieht dies wieder anders aus. Diese orientiert sich meist an vorgegebenen Richtlinien und am Lehrplan selbst. Sie zielt auf Kompetenzvermittlung und Bildungsinhalt ab. Im Therapiebereich gibt es zwar keine Schüler-Lehrer-Beziehung, aber eine ähnliche Konstellation, nämlich die therapeutische Klienten-Beziehung. Interaktionen bzw. Kommunikationsmittel sind in beiden Bereichen bezogen auf Gegenwart und Zukunft, wobei im Therapiebereich die Vergangenheit ebenfalls eine Rolle einnimmt. Die Handlungen werden im Bereich der Pädagogik von der Lehrperson ausgehend gelenkt und strukturiert. Therapeuten hingegen sind eher Begleiter, Mitsuchende und Deutende (Hippel, 2005, S. 16).

Manfred Spitzer (2003, S. 426 f.) verweist auch darauf, dass es sich bei Sprachtherapien und Musiktherapien um zwei unterschiedliche Dinge handelt. Bei der Musiktherapie geht es nicht darum, womit therapiert wird, sondern wofür das Therapieren geschieht. Deshalb beschreibt er, dass Musiktherapie eben nicht die Behandlung von Störungen im Bereich der Musik ist. Die Therapie im musikalischen Bereich ist also nicht so zu verstehen wie die Sprachtherapie, in der die Aussprache, das Stottern oder Ähnliches behandelt werden. Der Autor gibt dazu ein Zitat von Bruscia (1998) an, welches den Begriff Musiktherapie definieren soll:

Musiktherapie ist ein systematischer Prozess, der Intervention, in dessen Rahmen der Therapeut dem Klienten hilft, seine Gesundheit durch den Einsatz musikbezogener Erfahrungen und der sich daraus entwickelnden Beziehungen zu fördern. (Bruscia, 1998; nach Spitzer, 2003)

Mit diesen Definitionsversuchen sollte nun ein klarer Grundbegriff der Musiktherapie gegeben sein. Im nächsten Kapitel sollen die unterschiedlichen Arten der Musiktherapie aufgeschlüsselt werden.

5.2 Grundlagen der Musiktherapie

Musiktherapie kann differenziert angewendet werden. Es gibt unterschiedliche Formen, wie musiziert wird. Zum einen gibt es die aktive Form, wenn die Patientin oder der Patient mit der Therapeutin oder dem Therapeuten gemeinsam musiziert. Zum anderen gibt es auch die Möglichkeit der rezeptiven Musiktherapie. Auch das Setting spielt im therapeutischen Bereich eine große Rolle. Im Folgenden werden Formen der Therapie und auch die unterschiedlichen Settings beschrieben.

Aktive Musiktherapie

Der Autor Johannes Th. Eschen (1996, 2009, S. 9 f.) verweist darauf, dass es sich bei der aktiven Musiktherapie um einen Sammelbegriff handelt. Somit sind damit jene Arten gemeint, bei denen die Patientin oder der Patient eigenständig mit dem Instrument hantiert oder die eigene Stimme einsetzt. Meist spielen der Therapeut oder die Therapeutin mit, dadurch sind sie im jeweiligen Setting affektiv eingebunden und können individuell eingreifen. Gleichzeitig wird diese therapeutische Situation rational und emotional wahrgenommen. Vom Therapeuten oder der Therapeutin wird also ein gewisses Verständnis vorausgesetzt. Der Prozess wird dadurch gesteuert. In der aktiven Musiktherapie wird unter anderem auch die Improvisation eingesetzt. Das Augenmerk wird hierbei entweder auf die Musik selbst, ihre Form, ihr Material gelenkt. Laut Eschen (1996, 2009, S. 9) kann es möglich sein, dass auch währenddessen entstehende Tagträume oder Gedanken zum Thema werden. Das Spiel wird meist durch ein abschließendes Gespräch zwischen der Patientin oder dem Patienten und dem Therapeuten und der Therapeutin abgeschlossen. Die beiden Beteiligten tauschen sich gegenseitig über das soeben Erlebte aus. Daraus können weitere Einheiten der Improvisation resultieren (Eschen, 1996, 2009, S. 9).

Ebenfalls zum Einsatz kommt komponierte Musik. Arbeitet man mit Kindern oder auch älteren Menschen, werden bekannte Lieder oftmals für das Ausdrücken von Emotionen verwendet (Wormit, Bardenheuer, & Bolay, 2007, S. 15).

Hierzu meint auch Timmermann (2012, S. 59 ff.), dass Improvisation und Ausdruck bei der aktiven Therapieform favorisiert wird. Die Therapierenden können in einer angenehmen vertrauten Atmosphäre mit Instrumenten, Körperbewegungen und ihrer Stimme Gefühle zum Ausdruck bringen. Auch Timmermann (2012) gibt an, dass die zu Therapierenden zwar beobachtet werden, die Therapeutinnen und Therapeuten jedoch keine Urteile fällen oder gar Bewertungen anstellen. Er merkt an, dass auf die Patientinnen und Patienten mit Einfühlungsvermögen eingewirkt wird, indem auf die Improvisation geantwortet wird (Timmermann, Praxeologie, 2012, S. 59 ff.).

Rezeptive Musiktherapie

Eine der ältesten Formen der Musiktherapie ist nach Wormit, Bardenheuer und Bolay (2007, S. 15) die rezeptive Musiktherapie. Bei dieser Art und Weise der Therapie geht es darum, dass das Hören von Musik zentral erscheint.

Hört ein Mensch Klänge oder Musik, wird dadurch innerlich etwas angeregt. Wird beispielsweise das Rauschen des Meeres wahrgenommen oder der Schrei eines Kleinkindes, wirken diese Klänge und leiten unser Erleben und Verhalten (Baer & Frick-Baer, 2004, S. 285 ff.)

Die Wirkung von Musik wird also vom Menschen aufgenommen, darum wird diese Form der Musiktherapie auch als rezeptiv = aufnehmend/empfangend beschrieben. Rezeptive Musiktherapie ist ein Prozess des Erlebens. Beim passiven Zuhören verändern sich die Schwingungen, Gefühle, Gedanken und Bilder im Kopf. Weiters kann es zu einer physischen Reaktion kommen.

Tonius Timmermann (2002, S. 57) beschreibt zudem das Setting, in welchem die rezeptive Musiktherapie stattfinden kann. Hierbei gibt er drei Grundformen an:

1. Liegen am Boden.
2. Sitzen auf dem Hocker oder Sessel.
3. Stehen – Bewegung oder Tanz.

Hier kommt es auch darauf an, wie die Therapeutin oder der Therapeut auf die Klientin oder den Klienten eingeht und diesen auf das Zuhören vorbereitet. Dies können Anweisungen in Bezug auf die Wahrnehmung des Körpers sein oder Hinweise darauf zu achten, was in der Patientin oder dem Patienten im Inneren vorgeht. Diese inneren Bewegungen sind auch außen sichtbar - durch Atmung, Spannungen der Muskulatur, Körperhaltung, Gesten etc. Nach der Sitzung wird nochmals ein Augenmerk auf die Wahrnehmung gelegt. Diesmal soll aber die Veränderung der Befindlichkeit registriert werden (Rezeptive und aktive Musiktherapie in der Praxis, 2002, S. 57).

Setting

Man unterscheidet in diesem Bereich zwischen Einzeltherapie und Gruppenmusiktherapie. Die Wahl des Settings ist je nach Situation, Patientin oder Patienten unterschiedlich. Sollte eine Gruppe jedoch größer sein als zehn Personen, so ist dies nicht mehr zu empfehlen (Mecklenbeck, 2002).

Betrachtet man die Einzelmusiktherapie im Detail, handelt es sich meist um eine Therapieeinheit zwischen der Musiktherapeutin oder dem Musiktherapeuten und der Patientin oder dem Patienten unter vier Augen. In einem Einzel-Setting werden oftmals rezeptive Therapieformen gewählt. Dies kommt wiederum auf die jeweilige Störung des zu Therapiehenden an. So können die Probleme punktgenau und zielgerecht aufgegriffen werden.

Das Vertrauensverhältnis zwischen den beiden ist hierbei besonders wichtig. Es müssen ein wertschätzender Umgang und eine offene und vertraute Umgebung geschaffen werden (Lux, 2000, S. 12).

Anders als bei einem Einzel-Setting nennt Decker-Voigt (1991, S. 343) die Charakteristiken einer Gruppenmusiktherapie. Hierbei sind nun mehrere Gruppenmitglieder involviert. Es stehen vor allem gemeinsame Handlungen, Kommunikation und Erlebnis im Vordergrund. In einer Gruppengröße von ca. 8 Personen wird das tiefenpsychologische Verfahren durchgeführt. Um diese Art der Musiktherapie genauer zu beschreiben, meint Decker-Voigt (1991, S. 343), dass eine Sitzung entweder gemeinsam oder auch in möglichen Untergruppen vonstattengeht. Es wird gemeinsam improvisiert und die Patientinnen und Patienten können in dieser Zeit mit verschiedenen Instrumenten hantieren. Ist eine Sequenz beendet, was nach etwa 60 – 90 Minuten der Fall ist, treten die Teilnehmerinnen oder Teilnehmer in einen gemeinsamen Austausch. Alle während des Spiels errungenen bzw. wahrgenommenen Eindrücke werden zusammengetragen. Es wird nachgespürt, wie man die Musik erlebt hat und ob dies etwas bewegt hat (Erinnerungen). So werden Schritt für Schritt Hauptthemen zusammengetragen, wie z. B. Konflikte, Probleme etc. Da die Sitzungen meist dreimal pro Woche stattfinden, können die Therapeutin oder der Therapeut diese besprochenen Themen wieder aufgreifen und an sensible Problematiken anknüpfen, um so die weitere Improvisation anzustoßen (Decker-Voigt, 1991, S. 343).

Da nun die Rahmenbedingungen geklärt sind und die wesentlichen Grundlagen der Musiktherapie dargestellt wurden, soll nun ein besonderes Kapitel folgen. Was genau bewirkt denn Musik? Gibt es Auswirkungen auf Geist, Seele und Körper? Dies soll im Folgenden geklärt werden.

5.3 Die Macht der Musik

Juliette Alvin (1984, S. 56) meint, dass Musik berührt und einem nahe geht. Sie sagt, Musik schafft es, Stimmungen und Emotionen bei uns Menschen zu erzeugen. Musik ist sogar so mächtig, dass sie Gefühle widerspiegeln kann, sie transferieren oder sogar auflösen kann.

„Man sagt, dass Musik in die geheimsten Winkel der Seele eindringt, eine Wirkung gegen die der Mensch fast machtlos ist“. (Alvin, 1984, S. 56)

Von tieferen Seelenschichten hingegen spricht auch Werner Kraus (1998, S. 19), der dem Ohr zur Informationsaufnahme und Verarbeitung von all unseren Sinnesorganen die wichtigste Bedeutung zuschreibt. Weshalb er sagt: „Was gehört wird, dringt in „tiefere“ Seelenschichten als das, was gesehen wird“ (Kraus, 1998, S. 19). Musik kann also Wege ebnen. Wege ins Unterbewusstsein des Menschen. Denn beim intensiven Zuhören werden von zumal jedem Menschen Bilder, Erinnerungen, Stimmungen und Gefühle ins Leben gerufen. Wobei er auch anmerkt, dass die Gefühle zum einen beängstigend und zum anderen beglückend sein können, alles Gute und alles Schlechte kann so aus dem Verborgenen hervorgeholt werden (Kraus, 1998, S. 19). Die Macht, selbst durch bloße Klänge von Musik Unbewusstes aus dem Inneren wecken zu können, hat jeder in sich. Daher ist jeder in der Lage zu lernen, wie man mit den eigenen Gefühlen umgehen und wie man mögliche Sackgassen im Leben lösen kann (Lackerschmid, 2002, S. 25).

Dass Musik spürbare Auswirkungen auf uns Menschen hat, ist uns aus Religion, Mythologie und auch aus diverser Literatur wohl bekannt. Musik kann positive, aber auch negative Wirkungen erzielen. So zum Beispiel, wenn einem Lärm auf die Nerven geht und sogar den Schlaf raubt.

Im Gegensatz dazu, wissen wir aber auch, wie verführerisch Musik auf uns wirken kann. Werbemusik z.B. bewegt uns zum Kauf, stimulierende Musik kann zum Tanzen anregen (Gruhn, 2003, S. 113).

Nachweislich bewiesen ist auch die Auswirkung auf den Körper des Menschen. Und zwar anhand objektiver Messungen im Gehirn und auch systematischer Befragungen. So kann unser Gehirn durch Musik aktiviert werden. Spitzer (2003, S. 425) führt zudem an, dass sich Angstgefühle beim Hören von angenehmer Musik mindern.

Musik nimmt eine besondere Bedeutung ein, da diese helfen kann, gewisse alltägliche Situationen zu bewältigen. Jeder kommt einmal in eine schwierige Lebenssituation. Deshalb ist es notwendig, dass wir dann auf die Musik zurückgreifen können. Musik hat also auch eine entlastende Funktion, sie kann die psychische Balance wieder in Einklang bringen und die Stimmung bedeutsam heben (Wickel, 2018, S. 55). Aber nicht nur psychologische Auswirkungen sind nachweisbar, sondern auch die physiologischen. Mit Hilfe der Musik kann Einfluss auf Atmung, Herzfrequenz, Muskelspannung und Blutdruck genommen werden. Der Körper reagiert also ebenso auf musikalische Beschallung und kann somit zu einer Beruhigung des Erregungszustandes führen (Gruhn, 2003, S. 114). Auch das unterstreicht Kraus (1998, S. 19) mit anderen Worten und gibt an, dass Musik auch auf unsere Funktionalität des Körpers einwirkt. Er sagt, dass jeder Mensch, der einmal nach einem stressfreien Tag entspannte Musik gehört hat weiß, dass sich der Körper dementsprechend entspannt, Blutdruck, Puls, Atmung heruntergefahren werden und infolgedessen Energie für Neues getankt wird (Kraus, 1998, S. 19).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Musik beim gezielten Einsatz eine positive Auswirkung auf Kinder und auch Erwachsene hat.

Sie kann beruhigend wirken und in schweren Lebenslagen sogar helfen, schlechte Erfahrungen besser zu verarbeiten und Gefühle hervorzuholen, welche tief verborgen sind. Das nächste Kapitel sollte Aufschluss darüber geben, welche musiktherapeutischen Umsetzungen konkret in der Primarstufe eingesetzt werden können.

5.4 Musiktherapeutische Umsetzungen

In diesem Kapitel werden nachfolgend die prägnantesten musiktherapeutischen Umsetzungen, welche von der Autorin Sandra Lutz Hochreutener (2009) in ihrem Buch angegeben werden dargestellt. Diese Umsetzungen eignen sich bestens für den Einsatz in Volksschulen. Davon inspiriert, wurden auch einige dieser musikalischen Angebote in abgewandelter Form bei der durchgeführten Aktionsforschung umgesetzt.

Improvisation

Sogar ein Säugling beherrscht die Improvisation schon ab dem Zeitpunkt, an dem es das Licht der Welt erblickt. Die Kleinen können von Geburt an anhand von Geräuschen, Klängen, Lauten mitteilen, wenn sie Hunger haben oder etwas nicht stimmt. Denn Kinder lernen durch Nachahmung und probieren so immer wieder neu Laute aus, was man in einer Art und Weise als Improvisation ansehen kann. Sie schauen sich vieles ab, sprechen rhythmische Einheiten, produzieren summende melodische Klänge - und das immer und immer wieder. So kann man also von Improvisation sprechen, wenn ohne Anweisungen und vorwiegend spontan Musik gemacht wird.

Dies ist auch ein Grund dafür, dass Kinder diese Art von Musik spannend und aufregend finden. Es gefällt ihnen, sich gehen zu lassen und beim Dahinträumen den „Flow“ zu spüren. Sie erleben dabei bewusst und vor allem lustbetont, wie viel Spaß das zweckfreie Spiel hat, und werden wiederum angespornt mit den Instrumenten herumzuexperimentieren und diese zu erforschen.

Anzumerken ist auch jene Tatsache, dass den Kindern das „Falschspiel“ umso mehr Spaß macht. Sie haben Gefallen daran, sich einmal nicht an Regeln halten zu müssen, sie lieben es, ohne Kontrolle und ganz ohne Grenzen wild und laut zu spielen. Sie spüren die Energie der Musik und lassen sich davon treiben, spüren sich selbst und nehmen sich selbst wahr. Auch durch diese Form von Musik können Kinder ihre Gefühle ausdrücken und die bisher unterdrückten Emotionen können sich aus dem inneren Versteck herauswagen. Unbewusstes, nicht Ausgesprochenes, Fragwürdiges, Rätselhaftes und Belastendes hat so die Möglichkeit, durch die eigene Stimmkraft oder durch ein Instrument zu erklingen und kann so zur Verarbeitung beitragen. Es wird sogar davon ausgegangen, dass die erklingende Musik als Kommunikationsmittel angesehen werden kann. Dadurch kann seelischer Ballast abgeworfen werden oder pure Freude zum Vorschein kommen (Hochreutener, 2009, S. 156 ff.).

Umgang mit Instrumenten

Haben Kinder Instrumente in Händen, merkt man sofort, dass sie diesen mit Neugierde begegnen. Sie möchten sofort damit spielen, sie angreifen und möglichst sofort zu musizieren beginnen. Dies geschieht meist von selbst und aus eigener Intuition heraus. Aus Kindern werden Forscher! Sie erkunden genau, aus welchen Materialien die Instrumente bestehen, betrachten die Größe und das Mechanische daran. Auch der Resonanzkörper ist nicht unwichtig und wird begutachtet.

Es ist wichtig, dass die Kinder im Vorhinein schon Erfahrungen mit den Instrumenten sammeln, damit sie sich besser auf das Musizieren einlassen können. Immerhin gibt es schüchterne Kinder, welche sich zaghaft an die Instrumente herantasten. Diese benötigen zu Beginn etwas mehr Zeit, um sukzessive zum Musikspiel geleitet zu werden. Sogar das Basteln und die Konstruktion von Musikinstrumenten kann ihnen gefallen. Es verleiht den Kindern zudem Zuversicht und weckt die Motivation für Neues. Um die neue Situation etwas aufzulockern, können hierbei laut der Autorin Hochreutener (2009, S. 266 ff.) viele Spiele zur emotionalen

Entlastung beitragen. Sie beschreibt dabei Instrumentenversteckspiele, Ratespiele und auch Spiele für die Merkfähigkeit, welche in ihrem Buch genauer nachgelesen werden können (Hochreutener, 2009, S. 266 ff.).

Lieder und ihre Bedeutsamkeit

Auch das Lied ist im Alltag eines Kindes schon sehr früh verankert. Kinder können ungefähr ab vier Jahren ein Lied nachsingen oder mitsingen. Da sie im Alltag sehr oft mit Liedern in Berührung kommen, wird deren Repertoire immer umfangreicher. Auch im Fernsehen und durch diverse andere Medien werden die Kinder immer wieder mit Liedern konfrontiert. Das Lied an sich macht ihnen merklich Spaß. Sie haben Freude daran, eigene Texte zu verfassen und lautstark zu singen.

Die Erwachsenen machen nun teils den Fehler, über die Musikalität der Kinder zu urteilen. Kinder können durch Kritik schnell einmal entmutigt werden, und verlieren dadurch die Unbeschwertheit lautstark zu singen und verstummen stattdessen aus Schamgefühl. Darum sind Aussagen wie „Das ist aber nicht richtig!“ nicht förderlich im Umgang mit Kindern und Musik. Denn das spontane Singen eignet sich hervorragend für die Ausdrucksweise von Gefühlen und kann nur dann funktionieren, wenn sich die Kinder wohlfühlen. Die Autorin Hochreutener (2009, S. 177 ff.) verweist zudem darauf, dass das spontane Singen sich vor allem dazu eignet, bekannte Lieder umzukomponieren und eigene Textteile zu erfinden. Hier können auch persönliche Inhalte einfließen, welche zum Beispiel im Flüsterton gesprochen werden können. Auch Schreibsequenzen und Flüstersequenzen können hier einen geschützten Rahmen darstellen.

Körper und Bewegung

Unser Körper und unser Geist sind nicht getrennt voneinander zu betrachten. Beides ist stets miteinander verbunden. Auch ein kleines Kind wird zu Beginn die Welt mit dem Körper und dem Verstand begreifen, erkunden und erforschen.

Es gibt jedoch auch Kinder, welche Probleme haben ihr Körpergefühl wahrzunehmen. Dies wirkt sich dann natürlich auf die motorische Beweglichkeit des gesamten Körpers aus. Sandra Lutz-Hochreutener (2009, S. 196 ff.) merkt diesbezüglich an, dass dann Bodypercussion helfen kann, dieses Gefühl wiederzuerlangen. Die Percussion kann unterstützend das Körperschema reaktivieren, wodurch Kraft und Dynamik wieder spürbarer und besser wahrgenommen werden können. Auch das Körpergefühl anderen gegenüber kann durch die Bewegungen mit dem Körper verbessert und trainiert werden. Bei der Bodypercussion können die Füße und Hände zum Einsatz kommen. Es kann unter anderem auf den Boden gestampft werden oder auch auf Türen, Wände etc. geklopft werden. Eine verbreitete Vorgangsweise ist das Partnerspiel, bei dem in die Hände des Gegenübers geklatscht wird. Sind andere Mitspielende involviert, ist eine kontrollierte Krafteinwirkung wesentlich. Auch der Körperkontakt zu anderen Kindern kann häufig schwierig für manche sein. Diese intime Barriere zu überschreiten ist oftmals eine fordernde Situation für die Kinder. Dies ist jedoch ein Lernprozess. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich dabei angewöhnen, Berührungen zuzulassen, sich auf die anderen Kinder einzulassen und ihnen zu vertrauen. Durch diverse Abwandlungen im Spiel können die Bewegungen präzisiert werden. Dabei können lautes, leises, schnelles oder langsames Bewegen oder festes, sanftes, zaghaftes Klatschen bzw. Stampfen variiert werden. So lernen die Kinder auch in Bezug auf andere Rücksicht zu nehmen und vorsichtig zu sein (Hochreutener, 2009, S. 196 ff.).

5.5 Förderung durch Musik

Ein Forschungsteam führte unter Leitung von Hans Günther Bastian eine Langzeitstudie durch. Diese wurde im Zeitraum von 1992 bis 1998 an sieben Berliner Grundschulen erforscht. Dabei wurden 5 Klassen als Modellgruppe und 2 Klassen als Kontrollgruppe realisiert.

Die Studie zum Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern basiert auf der Thorndike'schen Transfertheorie, die besagt, dass

„...das Lernen eines Instruments, Musizieren im Ensemble und Musikunterricht die kognitiven (intellektuellen), kreativen, ästhetischen, musikalischen, sozialen und psychomotorischen Fähigkeiten (Begabungen) von Kindern vorteilhaft beeinflussen und fördern...“ (Bastian, 2007, S. 101 f.). Weiters wurde in der Studie belegt, dass die Musik vor allem für Therapiezwecke sozialer und auch gesellschaftlicher Probleme nützlich ist. Auch der Intelligenzquotient soll durch die Musik gefördert werden (Bastian, 2007, S. 104).

Bastian (2007, S. 104) warnt jedoch davor, die Musik als Trimmkurs zu missbrauchen. Dabei betont er, dass die Musik niemals dazu „ver“-nutzt werden sollte, die Kinder in ihren Persönlichkeitsmerkmalen effizienter zu machen oder diese zu Höchstleistungen anzutreiben. Passend dazu beschreibt er den Nutzen von Musik, indem er sagt: „Musikerziehung soll zuallererst die Freude der Kinder an der Musik fördern – die Freude am Schönen, am Spiel, am kreativen Selbsterleben in den Spielräumen der Musik“ (Bastian, 2007, S. 104).

Soziale Kompetenzen und Musik

Die Studie von Hans Günther Bastian (2007) ergab, dass der Zusammenhalt in den musikalischen Klassen ausgeprägter ist und es weniger ausgegrenzte Schülerinnen und Schüler gibt. Hier wird das Ensemblespiel als ein Fördermittel für die Gemeinschaft genannt. Vorrangig wird dabei das Miteinander-Schaffen, das Voneinander-Lernen, das Aufeinander-Zugehen und das Füreinander-Da-Sein gefördert. Weiters wird betont, dass das Verantwortungsbewusstsein für das Gelingen des Ganzen erlernt und gefördert wird.

Besonders wirkungsvoll und positiv für die Entwicklung sozialer Kompetenzen auswirkend sind vor allem einige basale Regeln, welche vor allem beim Ensemble einzuhalten sind: das aufeinander Hören, sich aufeinander zu verlassen und sich aneinander zu orientieren, sich zurückzuhalten, wenn andere an der Reihe sind, und dann wieder eigenständig und selbstverantwortlich diverse Abschnitte selbst zu übernehmen. Durch das gemeinsame Spiel werden unter anderem auch die Flexibilität und die Phantasie angeregt. Dies hilft dabei, sich individuell auf Schülerinnen und Schüler einzustellen, sich auf Kinder einzulassen.

Bastian (2007, S. 51 f.) ist außerdem der Meinung, dass sich Musik auf das allgemeine Schulklima auswirkt und es auch verbessert. Auch das Empfinden von Empathie und die Fähigkeiten in sozialen Bereichen können durch die Musik gefördert werden. Kinder mit einer zusätzlichen musischen Ausbildung würden anderen Schülerinnen und Schülern mehr Sympathie und Empathie entgegenbringen als Kinder ohne einen solchen Background.

In der Bastian-Studie wurde ebenfalls herausgefunden, dass Musik auch bei Konflikten und Streitigkeiten sehr förderlich ist. So kann aktives Musizieren, egal ob einzeln oder in einer Gruppe, aggressives Verhalten mindern. Musik unterstützt die Konfliktlösungskompetenz, sie kann sogar Selbstunsicherheiten verringern und zur Identitätsfindung beitragen.

Wird Kindern in der Primarstufe die Möglichkeit genommen mit Musik in Verbindung zu kommen, so wird ihnen ein Stück weit Selbstverwirklichung entzogen (Bastian, 2007, S. 60 f.).

Soziale Teilhabe und Musik

Betrachtet man hier die Sichtweise von Stefan Kölsch (2019, S. 161 f.), der die soziale Teilhabe von Musizierenden oder nicht Musizierenden vergleicht, konstatiert man Übereinstimmungen mit den Erkenntnissen der Bastianstudie: Das gemeinsame Musizieren stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl! Kinder und Jugendliche in der Gemeinschaft tau-

schen sich untereinander aus, stimmen sich gegenseitig ab und organisieren musikalische Verläufe. Hier sind die Beziehungen zu anderen Kindern sehr hilfreich, denn dies kann wiederum das Selbstvertrauen eines Kindes stärken und es dabei unterstützen, Freundschaften zu knüpfen. Freunde sind in der kindlichen Welt sehr wichtig und verleihen den Kindern Stabilität und Kraft, schwierige Lebenssituationen lösen zu können. Ein gutes soziales Netzwerk zu haben, stillt eines der wichtigsten Grundbedürfnisse des Menschen (Kölsch, 2019, S. 161 f.).

Demzufolge ist resilient zu sein unabdingbar. Denn nur so kann man aus schweren Lebenskrisen wieder herauskommen, in denen das Risiko für Traumata, Depressionen und andere Störungen vorherrscht (Bastian, 2007, S. 162).

Intelligenz und Musik

Stefan Kölsch (2019, S. 157 ff.) verweist darauf, dass Kinder, die mit musikalischer Bildung aufwachsen, bei Intelligenztests besser abschneiden als diejenigen, die nie mit Musik in Kontakt gekommen sind. Er vertritt die Meinung, dass Kinder, die mit Instrumenten musizieren, Lieder singen oder sich zur Musik bewegen, ihre Intelligenz dadurch fördern. Es fällt ihnen leichter, Informationen zu verarbeiten und miteinander in Verbindung zu setzen und sie können diese dann im Gedächtnis abspeichern. Dieser Vorgang kann demnach auch als intellektueller Vorgang aufgefasst werden.

Dazu meint Bastian (2007, S. 48 f.), dass Begabung oftmals mit der Benotung in der Schule einhergeht oder, wie er meint, auch mit der akademischen Intelligenz gleichgesetzt wird. Er merkt kritisch an, dass diese veraltete Denkweise unserer Gesellschaft den Blick auf das Wichtigste verwehrt: nämlich den Blick auf die Vielfalt der Talente und Begabungen, die es bei allen Kindern gibt.

In der heutigen Zeit hört man immer wieder von sozialen Begabungen und emotionaler Intelligenz, die für die Lösung von in Zukunft auftretenden Problemen eine entscheidende Ressource darstellen. Darum ist er der Meinung, dass die Begabungen getrennt von akademischer Intelligenz betrachtet werden müssen.

Er betont eindringlich: „Statt einer dringend notwendigen Versinnlichung von Schule betreiben wir weiterhin „Verhirnlichung“ mit den bekannten Folgen“ (Bastian, 2007, S. 49 f.).

Aufmerksamkeit und Musik

Auch hier wird anhand der Langzeitstudie von Bastian (2007, S. 89 f.) aufgezeigt, dass durch die konkrete Bewegung von Auge-Hand die motorischen Fähigkeiten und auch die räumliche Wahrnehmung verbessert. Das schnelle Ablesen vom Notenblatt fördert eine hohe Auffassungsgabe und dient der Informationsverarbeitung. Auch Stefan Kölsch (2019, S. 155 f.) ist sich sicher, dass Kinder beim Musizieren eine hohe Aufmerksamkeitsspanne benötigen. Es ist bewiesen, dass das Spielen eines Instrumentes all unsere Sinne beansprucht und beeinflusst. Das Lesen der Noten, das Hören von musikalischen Elementen und auch die Hände sind dafür wichtig. Demzufolge ist Kölsch (2019, S. 155 f.) sogar der Meinung, dass diese gleichzeitig ablaufenden Denk- und Bewegungsabläufe, welche beim Musizieren vonstattengehen, negative Gedanken in den Hintergrund drängen. Was wiederum für Körper, Geist und Seele Beruhigung und Erholung verspricht.

Emotion und Musik

Stefan Kölsch (2019, S. 159) gibt zum Thema „Emotion“ an, dass positive Emotionen auch den Gesundheitszustand verbessern. Sie regenerieren unseren Körper und wirken sich förderlich auf seine Heilkraft aus. Auch Musik ist besonders hilfreich, um eine beruhigende oder erfrischende Wirkung zu erzielen. Weiters gibt er an, dass sie uns belebt, mutig macht und sogar Fröhlichkeit und Glück in uns hervorruft. In Bezug auf die Gemeinschaft wird der Musik nachgesagt, dass diese als verbindend und schön empfunden wird. Im Gegensatz dazu sind negative Emotionen nicht gut für die menschliche Psyche. Durch negative Gefühle können viele gesundheitliche Beeinträchtigungen entstehen: Der Blutdruck kann sich steigern und die Herzfunktion kann gestört werden, dadurch steigt das Risiko einer Herz-Kreislauf-Erkrankung. Ebenso wird die Heilkraft des Körpers gemindert. Wunden heilen nicht mehr oder nur sehr langsam, das Immunsystem wird geschwächt, unser Schlaf wird unruhig und unser Geist kann sich nicht mehr erholen. Doch Musik ist sogar in der Lage, psychische Störungen zu überwinden und ein Stimmungstief wieder aufzuhellen.

...dass Musik bei Störungen bzw. Krankheiten helfen kann, die mit Emotionen zu tun haben. Dies betrifft die meisten psychischen Störungen bzw. Krankheiten (Depression, Angststörungen bzw. Phobien, posttraumatische Belastungsstörungen, Schizophrenie etc.) und sogar die meisten chronischen Krankheiten wie etwa chronische Krankheiten des Immunsystems oder auch Krebs. (Kölsch, 2019, S. 159 f.)

Resilienz und Musik

Musik kann nach Stefan Kölsch (2019, S. 161) für die Stärkung der Resilienz förderlich sein. Unter Resilienz versteht man die Kompetenz, schwere Lebenslagen, in denen die Gefahr besteht, an einer Depression, einem Trauma etc. zu erkranken, ohne längerfristige Beeinträchtigung zu überstehen.

Musik kann also als Strategie genutzt werden, um sich gegen solche schwierigen Situationen zu wappnen. Sie hilft dabei, negative Emotionen zu regulieren, positive Gefühle zuzulassen (Kölsch, 2019, S. 161).

Auch, wenn man gegenüber anderen Mitmenschen Nächstenliebe zeigt, kann die Resilienz gestärkt werden. Zum einen beim Gegenüber, aber auch bei einem selbst. Denn dieser Akt an Hilfsbereitschaft und Mitgefühl gibt der inneren Stärke Kraft. Menschliche Begegnungen schaffen also soziale Bindungen und diese Verbindung wird vor allem beim Musizieren eingegangen (Kölsch, 2019, S. 162).

Nun wurden die wichtigsten Grundlagen der Musiktherapie und auch jene therapeutischen Umsetzungen, welche für die Forschung relevant sind, beschrieben. Darauf aufbauend soll im folgenden Teil die methodische Vorgehensweise der Forschung skizziert werden. Es werden unter anderem Ziele der Untersuchung und auch die konkrete Fragestellung der Forschung thematisiert.

6 Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel soll auf die Methodik, die dieser Forschung zugrunde liegt, eingegangen werden. Zudem werden Aufgaben, Fragestellung und Ziel der Untersuchung geklärt.

6.1 Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Das Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, ob sich musiktherapeutische Umsetzungen in der Primarstufe auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Die Fragestellung, welche geklärt werden soll, lautet wie folgt:

„Inwiefern können sich musiktherapeutische Umsetzungen auf soziale und emotionale Kompetenzen auswirken?“

Daraus haben sich folgende Hypothesen ergeben, welche nun aufgelistet werden:

1. Werden musiktherapeutische Umsetzungen durchgeführt, hat dies positive Auswirkungen auf die sozial- emotionalen Kompetenzen der Kinder.
2. Die Kinder können durch musiktherapeutische Umsetzungen ihre Emotionen besser regulieren.
3. Schülerinnen und Schüler werden nach einer musiktherapeutischen Umsetzung in eine bessere Stimmungslage versetzt.
4. Die Kinder können durch den Einfluss der musiktherapeutischen Einheiten ihre Gefühle besser zeigen oder verbalisieren.
5. Es gibt im Klassenverband weniger Streitigkeiten oder Konflikte. Allgemein heißt das, dass sich der Zusammenhalt in der Klasse wesentlich verbessert.

In der Untersuchung wurde im Rahmen des Musikunterrichts (im Schulalltag) anhand musiktherapeutischer Umsetzungen bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet, ob und wie sich die sozialen und auch emotionalen Kompetenzen der Kinder verändern und welche Auswirkungen diese therapeutischen Einheiten auf die Kinder haben.

Um die Fragestellung klären zu können, wurde eine Aktionsforschung mit Beobachtungsprotokoll durchgeführt. Es wurde während bzw. nach jeder musiktherapeutischen Einheit eine Art Forschungstagebuch von der Lehrperson verschriftlicht. In diesem Protokoll wurden alle Beobachtungen, besonderen Vorkommnisse und wichtigen Erkenntnisse über die Arbeit niedergeschrieben und dokumentiert. Auch Inhalte der Reflexion wurden in die Dokumentation aufgenommen. Zusätzlich zur Beobachtung wurden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zum Schluss des Beobachtungszeitraumes mittels eines kindgerechten Fragebogens interviewt. Durch den Fragebogen, den die Schülerinnen und Schüler, mit Hilfestellung und Anleitung der Lehrperson, eigenhändig und vor allem anonym ausfüllten, konnten detailliertere und vor allem persönlichere Erkenntnisse gewonnen werden, welche wiederum Aufschluss über die Auswirkungen der gesetzten musikalischen Aktionen gegeben haben.

6.2 Quantitative Forschungsmethode

6.2.1 Stichprobenbeschreibung

Für die Untersuchung wurde eine Volksschule in einem ländlichen Gebiet herangezogen. Dabei handelt es sich um eine Kleinschule mit einer Gesamtschüleranzahl von 34. Die Forschung wurde in der 2. Schulstufe durchgeführt. Die Autorin ist in dieser Schulklasse Klassenvorstand und unterrichtet in allen Fächern; Werkunterricht ausgenommen. Die Forschungsarbeit wurde also im Rahmen des Musikunterrichts durchgeführt.

Die Schülerinnen und Schüler haben jeweils eine Musikeinheit über 50 Minuten in der Woche. Dies ist die Anzahl gemäß Stundentafel der Volksschule. In dieser Einheit wurde die Aktionsforschung über einen Zeitraum von zehn Wochen durchgeführt. Im Anschluss daran erfolgte immer ein kurzes Reflexionsgespräch. Bei der Stichprobe handelte es sich um neun Schülerinnen und Schüler, davon vier Mädchen und fünf Buben. Es ist anzumerken, dass ein Bub mit Migrationshintergrund in der Klasse ist, der aber keinen Nachteil wegen sprachlichen Defiziten hatte. Abschließend wurde der Fragebogen während der Unterrichtszeit, mit Unterstützung durch die Lehrperson, von den Kindern ausgefüllt. Es wurde jede Frage einzeln und Schritt für Schritt erklärt bzw. besprochen. So konnten mögliche Unklarheiten gemeinsam geklärt werden. Die Kinder konnten nachfragen falls sie gewisse Begrifflichkeiten nicht verstanden oder Probleme bei der Formulierung hatten.

6.3 Aktionsforschung

Heutzutage wird die Aktionsforschung, oder auch Handlungsforschung genannt, vorwiegend in pädagogischen Settings angewendet. Bei der Aktionsforschung werden hauptsächlich sozial- und gesellschaftskritische Themen untersucht. Meist handelt es sich dabei auch um soziale Probleme. Das Ziel dieser Forschungsmethode ist es, Veränderungsprozesse in der Praxis hervorzurufen. Dadurch sollen die Kompetenzen der Untersuchungsgruppe weiterentwickelt werden (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2010, S. 201 f.).

Bei der Aktionsforschung wurden, wie bereits bei der Stichprobenbeschreibung kurz dargelegt, musiktherapeutische Umsetzungen durchgeführt. Diese Umsetzungen wurden vorab von der Autorin geplant und anhand eines Forschungsplans (siehe nachfolgendes Kapitel) organisiert und strukturiert niedergeschrieben. Anhand dieses Plans wurden dann die vorgesehenen Übungen Woche für Woche durchgeführt. Dabei fand die erste Übung am 1. März 2021 statt und die letzte Einheit am 3. Mai 2021. Hier ist anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler schon einige Vorerfahrungen im Hantieren mit Instrumenten hatten. Trotz allem mussten im Vorfeld klare Regeln für die Nutzung und Anwendung gegeben werden. Nach den jeweiligen Übungen wurde in der Gruppe nochmals über das Erlebte gesprochen und somit reflektiert. Die Kinder bekamen immer die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen, wurden aber nicht zum Reden genötigt. Nur wer wollte, konnte seine Eindrücke mitteilen und schildern. Dies geschah in einem angenehmen Setting, meist im Sitzkreis oder in der Lesecke der Klasse. Im Anschluss wurde dann der Fragebogen zur Erhebung weiterer Ergebnisse eingesetzt. Abschließend wurde noch anhand eines Stimmungsbildes erhoben, wie die Kinder die musiktherapeutischen Umsetzungen einschätzten.

6.3.1 Forschungsplan

Datum	Auswahl der Methode	Verwendetes Material
Woche 1 1. März 2021	Gemeinsames Singen Begleitung durch Klang- bausteine und Push- Bells	Liedtext: "Wetterfrosch" von Mai Cocopelli Push-Bells Klangstäbe/Klangbausteine Instrumente nach eigener Wahl
Woche 2 8. März 2021	Rhythmusübungen mit unterschiedlichen Instru- menten	Schellenkränze Holzstäbe Xylofone Rasseln Bongos Handtrommeln Klangstäbe/Klangbausteine Cabasa Triangel Boomwhackers Muggelsteine (4 Farben) Tabelle/4 Takte in mehreren Ausfertigungen (laminiert)
Woche 3 15. März 2021	Improvisieren mit Instru- menten (in Kleingruppen)	Xylophon Glockenspiel Metallophon Klangstäbe/Klangbausteine Schellenkränze Triangel Rasseln Bongos Handtrommel
Woche 4 22. März 2021	Malen zu Musik (Ge- meinschaftsbild)	Klassisches Musikstück nach Wahl oder Lieblings- musik der Kinder Papier A3 Wasserfarben Pastellkreide Malunterlage
Woche 5 29. März 2021	Bodypercussion	Percussion-Anleitung: Pamina Heft 41; S. 51
Woche 6 06. April (nach Ostern)	Klanggeschichte Begleitung durch ver- schiedene Instrumente	Geschichte: Paminis-Klang- geschichten-Heft, S. 36 – 37 Kalimba Flöte Cabasa Rührtrommel Flexaton Kazoo

		Waldteufel Thunder Drum Vibra Slap
Woche 7 12. April 2021	Komponieren/Texten eines eigenen Songs	Liedtext: „Tiritomba Sim-Sala-Sing S. 182
Woche 8 19. April 2021	Improvisieren mit Boomwhackern	1x diatonischer Satz an Boomwhackern Beamer Anleitung: Pamina Heft 41/ S. 41
Woche 9 29. April 2021	Vertonen des Bilderbuches „Heute bin ich“	Bilderbuch: „Heute bin ich“ Instrumente nach Wahl
Woche 10 03. Mai 2021	Gemeinsamer Sprechgesang (Kanon)	Liedtext: „Kanon der Gefühle“ Sim-Sala-Sing

Tabelle 2 Forschungsplan

Woche 1

Gemeinsames Singen/Liedbegleitung durch Instrumente

Es wird gemeinsam das Lied „Wetterfrosch“ (2017, S. 10 f.) von Mai Cocopelli eingeübt. Dazu ist es wichtig, dass der Liedtext vorab durch „Call and Response“ einstudiert wird. Für die weiteren Schritte ist es vorteilhaft, dass der Text auswendig und ohne Nachlesen beherrscht wird. Ist dies geschafft, werden die Instrumente an die Kinder ausgegeben. Dies geschieht durch die Lehrperson. Zum Einsatz kommen Push-Bells und Klangbausteine, welche individuell zur Improvisation eingesetzt werden. Als Impuls kann immer bei den Akkordtönen gespielt werden. Je nach Einteilung der Instrumente wird mit Push-Bells oder mit Klangbausteinen musiziert. Als weitere Variante können Regenmacher gebastelt werden, welche den prasselnden Regen imitieren sollen. Für stärkeren Regen bieten sich auch Holzstäbe oder aber auch Trommeln an. Zudem wird von der Autorin Mai Cocopelli auch eine Handpuppe, der Frosch, verwendet, welche anhand einer Ton-Leiter verwendet wird (Cocopelli, 2017, S. 10 f.).

Woche 2

Rhythmusübungen mit Instrumenten

Anhand einer Tabelle (siehe Anhang), bei der es sich um einen 4/4 Takt handelt, können die Kinder eigene Rhythmen entstehen lassen. Bei dieser Variante wurden vorab musische Elemente vereinbart und gemeinsam festgelegt. Zur Darstellung der jeweiligen Elemente wurden in diesem Fall verschiedenfarbige Muggelsteine verwendet. Die Farbbedeutung wird nun kurz dargestellt:

- Gelber Muggelstein: Es wird geklatscht.
- Grüner Muggelstein: Es wird gestampft.
- Blauer Muggelstein: Es wird geschnipst.
- Roter Muggelstein: Es wird auf die Oberschenkel gepatscht.
- Bunter Muggelstein: Es wird ein Instrument nach Wahl gespielt.

Woche 3

Improvisation

Bei dieser Improvisation handelt es sich um eine zur Gänze freie und ohne Anleitung durchgeführte Art, mit Instrumenten zu hantieren. Die Kinder konnten sich hier entweder einzeln oder in Gruppen zusammenfinden und sich Instrumente nach ihrem Belieben aussuchen. Es wird ein gewisser Zeitrahmen vereinbart, in dem die Kinder Zeit haben etwas auszuprobieren und einzuüben. Zum Schluss dürfen sie das einstudierte Musikstück vor allen anderen präsentieren.

Woche 4

Malen zu Musik/ Gemeinschaftsbild

Vorbereitend erhält jedes Kind ein Blatt Papier, vorzugsweise A4 – Format. Es wird gebeten, den Namen klein am Blattrand zu notieren. Diese unterschiedlichen Blätter werden nun in einem Raum mit genügend Platz auf den Boden geklebt - bei mehreren Kindern in zwei Reihen, bei einer

kleineren Gruppe kann auch eine Reihe gebildet werden. Zum Befestigen der einzelnen Blätter eignen sich Malerkrepp oder einfache Klebestreifen. Sind sämtliche noch leeren Blätter für alle Kinder gut ersichtlich, wird eine Kiste mit unterschiedlichen Buntstiften bereitgestellt. Dafür eignen sich alle Arten von Stiften, zum Beispiel Wachsmalkreiden, Eddingstifte, Filzstifte, Textmarker, Wasserfarben etc. Nun ist jedes Kind einzeln an der Reihe. Es darf von der einen bis zur anderen Seite ein Muster auf alle Blätter, auch auf die fremden, zeichnen. Das können Zick-Zack-Muster sein, Wellenlinien, kreisartige oder loopingartige sowie gerade Linien. Hier kann sich jedes Kind ohne Einschränkungen der Lehrkraft austoben.

Nachdem das Blatt von den Schülerinnen und Schülern mit Linien und Mustern verschönert wurde, nimmt sich wieder jedes Kind sein eigenes Blatt Papier. Jetzt geht es ans Zeichnen an sich. Die Kinder werden von der Lehrkraft angeleitet. Nun wird in diesem Fall klassische Musik nach Wahl aufgelegt. Dies kann aber je nach Bedarf oder Vorliebe geändert werden. Es kann auch die Lieblingsmusik der Kinder gesammelt werden. Sie sollen nun ihre eigenen Gefühle spüren und sich in innere Seelenschichten hineinversetzen. Die Musik soll auch dazu beitragen, die Wahrnehmung zu stärken und es den Kindern zu erleichtern ihre Emotionen zu zeichnen oder auch zu verschriftlichen. Nun können die Kinder ihr Blatt Papier so gestalten, wie es ihnen gerade gefällt. Es gibt keine Vorgaben. Außerdem bekommen sie die Anregung, dass sie auch Eigenschaftswörter in Bezug auf ihre Gefühle verwenden dürfen. In diesem Zusammenhang spielen ebenso die Farben eine große Rolle. Werden etwa hellere Farben verwendet, um das eigene Wohlbefinden abzubilden? Oder etwa doch dunklere Farbtöne, welche möglicherweise für eine schlechtere Gemütslage stehen können? Wenn alle Kinder sozusagen ihre innere Welt abgebildet haben, werden die einzelnen kleinen Kunstwerke zu einem Gesamtwerk zusammengetragen und auf einer Wand präsentiert.



Abbildung 9 Gemeinschaftsbild (eigene Darstellung)



Abbildung 10 Gemeinschaftsbild (eigene Darstellung)

Woche 5

Body & Percussion

Dieses Musikstück wurde mit der gesamten Klasse gespielt. Die Instrumente wurden wie im Pamina-Heft Nr. 41 beschrieben an die Kinder verteilt. So konnte sich jedes Kind entweder mit einem Instrument oder anhand Bodypercussion beteiligen. Das Musikstück wurde mittels Beamer auf die Leinwand projiziert, damit dieses für alle gut sichtbar war. Danach wurden Schritt für Schritt alle einzelnen Rhythmen einstudiert. Nachdem dies einigermaßen klappte, hörten wir uns das passende Audiobeispiel der Gesamtaufnahme an. Die Kinder konnten einen Eindruck gewinnen. Im Anschluss daran wurde mit Playback-Version musiziert.

Woche 6

Komposition/Texten

Beim Komponieren von eigenen Texten durften die Kinder ein bekanntes Lied umschreiben bzw. umkomponieren. Die Entscheidung traf die ganze Klasse. Also wurde das Lied „Tiritomba“ aus dem bekannten Liederwerk Sim-Sala-Sing (2005, S. 182) von Lorenz Mayerhofer ausgewählt. Zuerst klatschten wir das Lied gemeinsam und besprachen dessen Struktureinheiten. Der neue Text wurde dann von jedem Kind in einzelnen Silben gegliedert. Bezüglich des Inhalts, der sich bei den Neukreationen ergeben sollte, gab es von der Lehrperson keine Einschränkungen. Die Kinder, welche etwas Hilfe benötigten, bekamen wertvolle Hilfestellungen oder konnten mit einer Klassenkollegin oder einem Klassenkollegen zusammenarbeiten. Zur eigenen Komposition konnten die Kinder im Anschluss noch etwas zeichnen. Der Ausdruck des Bildes sollte sich jedoch im Text wiederfinden.

Anbei einige Kompositionen mit Bildern von einigen Schülerinnen und Schülern:



Abbildung 11 Kompositionen (eigene Darstellung)

Woche 7

Klanggeschichte

Bei den Klanggeschichten kann jede beliebige umgesetzt werden. Die Klassengemeinschaft hat sich aus Paminis Klanggeschichten-Heft (2020, S. 36 f.) eine Geschichte ausgesucht, welche zum Frühling passt und sich hervorragend für die geplante Umsetzung eignet. Zu Beginn werden alle Instrumente vorbereitet und an die Kinder ausgegeben. Diese können nach Bedarf aber unterschiedlich abgewandelt werden oder, falls ein Effektinstrument nicht vorhanden ist, können auch Bodypercussions-Elemente eingebaut werden.

Woche 8

Improvisation mit Boomwhackern

Bei dieser Improvisation mit Hilfe von Boomwhackern geht es darum, das Blues-Spielstück aus dem Pamina-Heft Nr. 41 (2019, S. 40 f.) zu begleiten. Es eignet sich hervorragend für Volksschüler der 2. Klasse, da es aufgrund der einfachen Tonfolgen und der farblichen Hilfestellungen einfach durchzuführen ist. In diesem Musikstück werden Rhythmusbausteine, auch Pattern genannt, welche wiederholend auftreten, einstudiert. Dabei bekommt jedes Kind einen Boomwhacker zugewiesen. Sind davon nicht genügend zur Verfügung, eignen sich auch Stabspiele hervorragend.

Bei der Melodie handelt es sich um einen Blues, welcher vorab durch Klatschen einstudiert wird. Diese Melodie ist bekannt aus der Popmusik und erleichtert es den Kindern, sich dieses Rhythmusmuster zu merken. Für das Spiel an sich werden zwei Gruppen benötigt, wobei die ersten acht Takte gleichmäßig ablaufen. Besonders hilfreich sind die in der CD-ROM inkludierten Audiobeispiele, in denen die Gesamtaufnahme und das Playback inkludiert sind (Gorius, Blues Boomer, 2019).

Woche 9

Vertonung eines Bilderbuches

Bei der Vertonung des Bilderbuches „Heute bin ich“ von Mies van Hout (2012) können die Kinder sich beim freien Spiel austoben. Im Buch werden unterschiedliche Gefühle von Fischen dargestellt, welche einen Gesprächsanlass bieten können. Im Sitzkreis wurde das Bilderbuch gemeinsam angesehen und besprochen. Dazu passend wurde im Sachunterricht, fächerübergreifend, über die jeweiligen Gefühle und deren Bedeutungen gesprochen. Dabei hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre eigenen Gefühle auszudrücken und diese zu verbalisieren. Im Anschluss daran wurden die Kinder in Teams eingeteilt. Sie durften sich jeweils zwei Gefühle aussuchen. Die ausgewählten Gefühle aus dem Bilderbuch wurden nun kopiert und laminiert. Jedes Team bekam dann die Aufgabe, das auf dem Bild abgebildete Gefühl des Fisches in Tönen, Klängen, Rhythmen etc. wiederzugeben. Sie durften die Instrumente frei wählen und ausprobieren, was für die jeweiligen Gefühlsinterpretationen passt. Die Lehrperson nimmt hier nur eine begleitende Rolle ein und gibt, wenn nötig, nur Anregungen oder Hilfestellungen zur weiteren Vorgehensweise. Am Ende wurden die Ergebnisse je Team nacheinander vorgestellt. Die anderen Kinder können gegebenenfalls auch raten, um welches Gefühl es sich bei der musikalischen Improvisation handelt. Nach den Präsentationen ist es wichtig, dass es einen Austausch über das Erleben und die innere Gefühlswelt gibt. Durch die Lehrperson wurden in diesem Fall die Ergebnisse aufgenommen und dann in einer Powerpoint-Präsentation gesammelt.

Woche 10

Gemeinsamer Sprechgesang/Kanon

Wie beim Liedtext im Liederbuch Sim-Sala-Sing (2005, S. 24) ebenfalls beschrieben, werden die jeweiligen Gefühlslagen wie überrascht, gleichgültig, amüsiert und auch grimmig taktweise nachgesprochen. Dies geschieht anhand eines Sprechgesanges, in dem die Kinder in kleineren Gruppen die Gefühle im jeweiligen Takt nacheinander rhythmisch sprechen. Vorab empfiehlt es sich, den Kindern alle genannten Gefühls-Eigenschaftswörter genau zu erklären. Man sollte in Betracht ziehen, dass einige sich über die Bedeutung der Gefühle unklar sind. Dann wird der im Liedtext vermerkte Text mit dem passenden Gefühlslaut vertont. Zusätzlich können einzelne Schülerinnen und Schüler hier das Flüster-Ostinato übernehmen. Zu Beginn kann es auch hilfreich sein, den Text einstimmig (ohne Kanon) und gemeinsam zu sprechen. Dabei werden die Rhythmusmuster einstudiert und die jeweiligen Gefühle vorerst gemeinsam ausprobiert. Das senkt im Normalfall die Hemmschwelle, dass beim taktweise nacheinander gesprochenen Kanon dann keine Scham mehr besteht, seine Gefühle mit viel Stimm- und Körperausdruck zu betonen. Wichtig dabei ist nämlich, dass der Kanon gefühlsbetont und vor allem mit dem ganzen Körper gesprochen bzw. sich bewegt wird. Die dazugehörigen Grimassen können ruhig in einer etwas übertriebenen Form gezeigt werden, damit diese auch deutlich zum Ausdruck kommen und sich die Kinder in die Gefühlsrolle hineinversetzen können.

7 Darstellung der Ergebnisse

Hier werden die Ergebnisse, welche durch Beobachtungen bei der Durchführung der musiktherapeutischen Umsetzungen und bei den Reflexionsgesprächen realisiert wurden, aufgezeigt. Dabei ist anzumerken, dass nur wichtig erscheinende und für die Forschung relevante Beobachtungen aus dem Protokoll herausgenommen und dargestellt werden. Eine Kategorisierung erfolgte aufgrund der im Fragebogen festgelegten Items, welche vorab bereits definiert wurden. Auf dieser Basis wurden ebenso die Beobachtungen dokumentiert und festgehalten. Diese Kategorisierungen werden nun kurz aufgelistet:

Allgemein

Innere Perspektive

- Gefühlsausdruck und Wahrnehmung
- Befinden/Stimmungslage
- Emotionsregulation
- Gefühle verbalisieren
- Konzentration/Aufmerksamkeit
- Fröhlichkeit

Äußere Perspektive

- Klassengemeinschaft
- Konflikte
- Umgang mit anderen
- Zusammenarbeit
- Äußere Wahrnehmung
- Notwendigkeit von Musik
- Anzahl der Musikunterrichtseinheiten

Anhand der im Excel erstellten Diagramme sollen zudem die Ergebnisse des Fragebogens dargelegt werden. Es wird zuerst die Grafik an sich interpretiert. Im Anschluss daran wird auf die Beobachtungen während der Aktionsforschung Bezug genommen. Diese Interpretationen der Diagramme und auch die Beobachtungen werden sogleich mit Literatur verknüpft, um der jeweiligen Aussage mehr Ausdruck zu verleihen.

Im Fragebogen gab es Antwortmöglichkeiten, bei denen die Kinder die Lachgesichter ankreuzen mussten. Der Grund dafür war die kindliche Aufbereitung des Fragebogens für die 2. Klasse Volksschule. Für eine einfachere und vor allem verständliche Darstellung und Interpretation wurden diese Gesichter in ein anderes Bewertungssystem transferiert bzw. gegliedert.

Die Smileys wurden wie folgt kategorisiert und für die grafische Darstellung abgeändert:

- Grüner Smiley: Sehr gut/ ja
- Gelber Smiley: Eher gut/ eher ja
- Oranger Smiley: Nicht gut/ eher nein
- Roter Smiley: Gar nicht gut/ nein

7.1 Auswertung der Ergebnisse

Allgemeine Perspektive

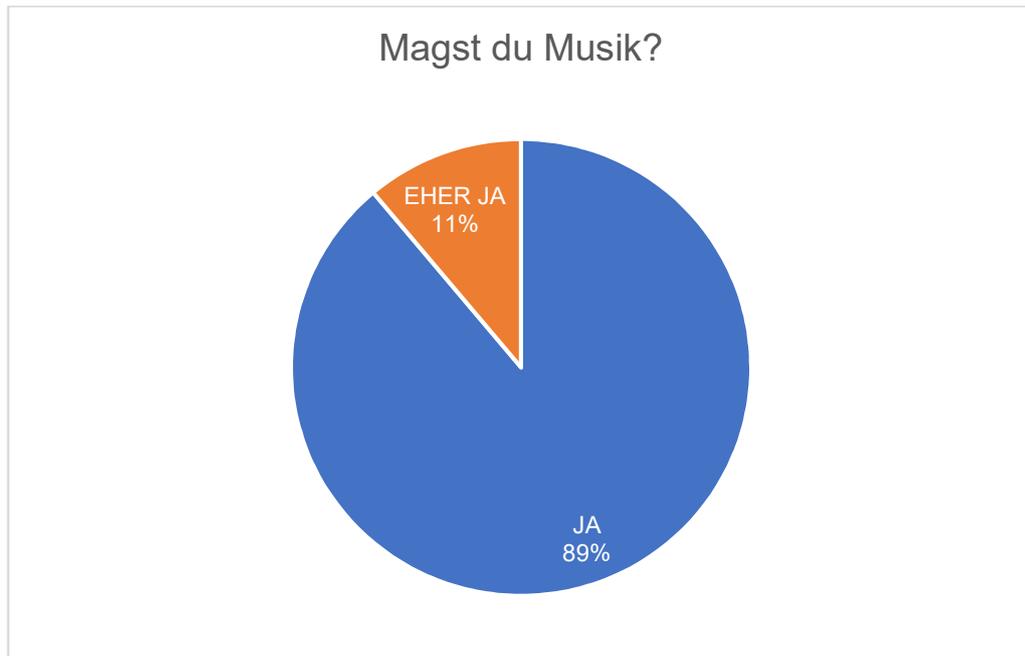


Abbildung 12 Magst du Musik

Die Auswertung dieses Kreisdiagrammes zeigt, dass Musik in der gesamten Klasse mit insgesamt 9 Schülerinnen und Schülern für gut empfunden wird. 89 % der befragten Kinder gaben an, dass sie Musik gerne mögen. Nur 11 % der Schülerinnen und Schüler kreuzten „eher ja“ als Antwortmöglichkeit an.

Beobachtungen:

Auch bei den Beobachtungen ist aufgefallen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler sehr positiv gestimmt waren, wenn Musikunterricht stattfand. Man merkte zudem die Vorfreude und die Begeisterung bezüglich Musik an sich. Ein oder zwei Burschen, welche eher als schüchtern einzustufen sind, waren eher zurückhaltend. Diese Kinder fühlten sich des Öfteren beobachtet und man merkte ihnen sichtlich an, dass sie

Angst vor einem Urteil der Lehrerin hatten. Aber wie auch die Autorin Sandra Lutz Hochreutener (2009, S. 177 ff.) betont, gibt es kein richtig oder falsch beim Musizieren oder Singen. Lehrpersonen sollen keine Urteile fällen oder gar Bewertungen abgeben. Denn durch schlechte Kritik können Kinder schnell verstummen und das Selbstbewusstsein verlieren.

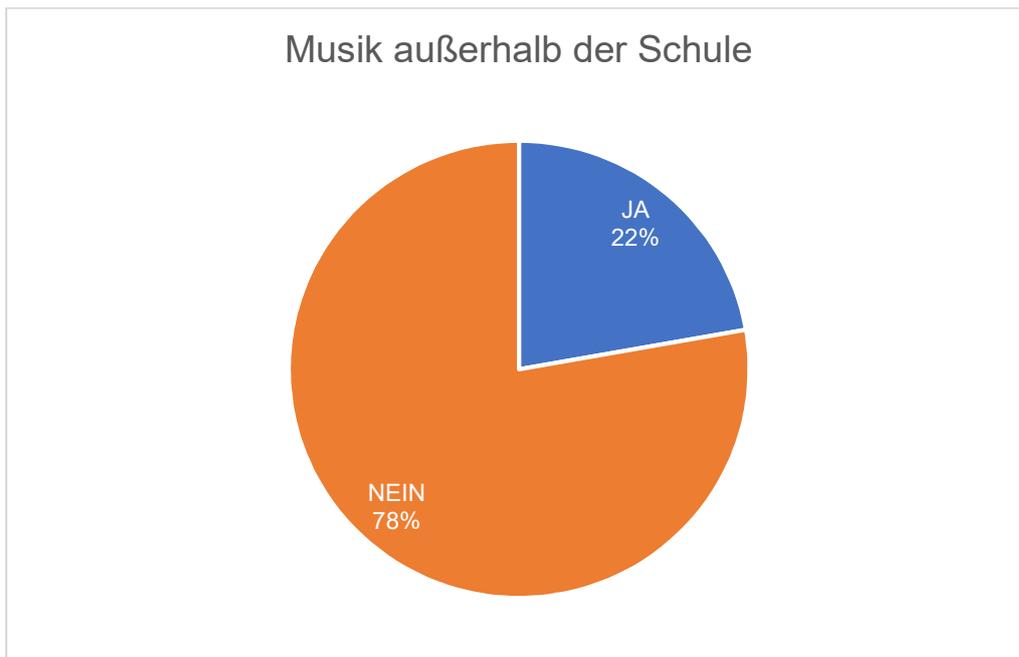


Abbildung 13 Musik außerhalb der Schule

Aus diesem Diagramm geht hervor, dass 22% der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule musizieren. Der Großteil mit 78% gab an, dann nicht mit Musik in Berührung zu kommen.

Beobachtungen:

Es zeigte sich, dass viele Schülerinnen und Schüler, die bereits ein Musikinstrument erlernten, ein besseres Verständnis für Notenwerte, Instrumente, Rhythmen etc. hatten. Diese Kinder wurden zu Experten und konnten den anderen Kindern Hilfestellungen geben.

Das Miteinander-Schaffen und das Voneinander-Lernen, Aufeinander-Zugehen und auch das Füreinander-Da-Sein ist laut der Studie von Hans Günther Bastian (2007) besonders wirkungsvoll bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen.

Innere Perspektive

Gefühlsausdruck und Wahrnehmung



Abbildung 14 Gefühl während des Musizierens

Im obigen Diagramm ist ersichtlich, dass sich ein großer Gesamtteil der Probanden beim Musizieren sehr gut gefühlt hat. Die Grafik zeigt deutlich, dass sich 78% der Schülerinnen und Schüler sogar sehr gut gefühlt haben. Nur ein kleiner Teil der Probanden kreuzte an, sich nicht sehr gut fühlten. Dabei handelt es sich um 22% der Schülerinnen und Schüler, welche eher gut angekreuzt haben.

Musik fördert zudem nicht nur unsere Persönlichkeit, sondern prägt auch unsere Zusammengehörigkeit. Musik ist außerdem in der Lage situationsbedingt und je nach Anlass Stimmungen zu erzeugen.

Im Menschen werden unmittelbar und nachhaltig Gefühle hervorgerufen und so gelingt es, dem Alltagsbewusstsein andere Welten zu eröffnen (Plahl & Koch-Temming, 2008, S. 24 f.).

Beobachtungen:

Aus der Beobachtung lässt sich schließen, dass die Kinder im Grunde alle sehr positiv gestimmt waren. Auch geschlechterspezifisch konnte man keine Unterschiede erkennen. Die gesamte Gruppe wirkte aufgeweckt und interessiert. Alle Kinder waren motiviert und aufmerksam bei der Sache. Sie waren fröhlich und zufrieden.

Hin und wieder war zu beobachten, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht gleich zu Beginn alles zutrauten. Sie benötigten immer etwas Zeit, sich einzugewöhnen. Weiters ist aufgefallen, dass einige Burschen ausgelassener waren, als die Lehrperson nicht im selben Raum war. Sie wirkten sonst etwas gehemmt und zurückhaltend.

Befinden/Stimmungslage

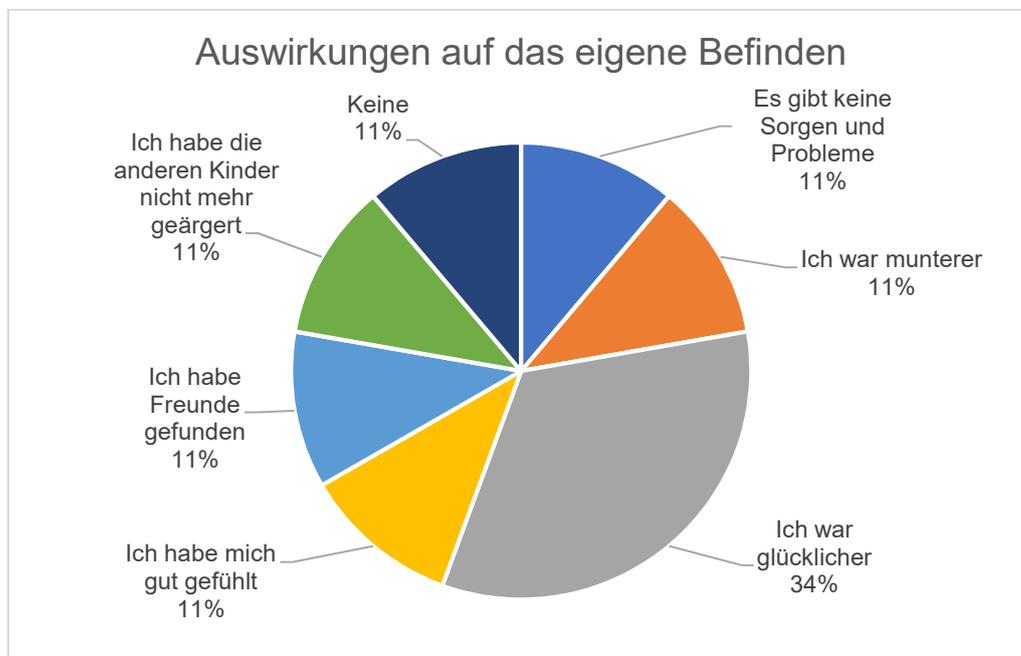


Abbildung 15 Auswirkungen auf das eigene Befinden

In dieser Diagrammdarstellung sind viele individuelle Antworten der Kinder zusammengefasst. Wie man aus dem grauen größeren Teil des Kreisdiagrammes erschließen kann, haben gleich 34% der Schülerinnen und Schüler unabhängig voneinander dieselbe Antwort gegeben.

Es handelte sich hier um freie und keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Alle anderen Antworten wurden je einmal abgegeben. Diese werden nun kurz aufgelistet:

- Kein Ärgern anderer Kinder.
- Freunde gefunden.
- Gutes Gefühl.
- Keine Sorgen und Probleme.
- Munter
- Glücklich

Es ist anzumerken, dass ein Kind bei der Befragung angegeben hat, dass es keine Auswirkungen auf das eigene Befinden gibt. Dies wird in der Grafik als 11% „Keine“ angegeben.

Beobachtungen:

Diese Beobachtungen ergaben, dass die Kinder im Grunde alle sehr positiv gestimmt waren. Auch geschlechterspezifisch konnte man aus den Beobachtungen keine Unterschiede erkennen. Die gesamte Gruppe wirkte aufgeweckt und interessiert. Alle Kinder waren motiviert und aufmerksam bei der Sache. Sie waren fröhlich und zufrieden. In den Augen der Schülerinnen und Schüler konnte man erkennen, dass die musiktherapeutischen Umsetzungen generell Freude auslösten. Sie lachten und hatten großen Spaß beim Musizieren. So wurde der Eindruck gewonnen, dass sie sich generell sehr wohl fühlten und die lockere Atmosphäre genossen haben.

Emotionsregulation

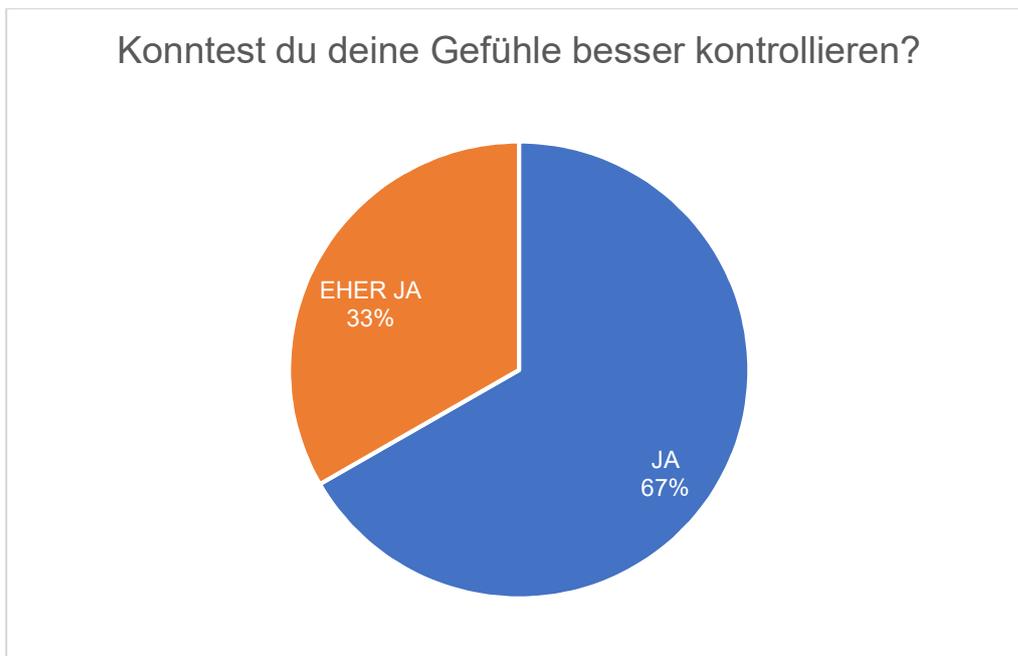


Abbildung 16 Kontrolle über Gefühle

Im Bereich der Gefühlsregulation stellte sich die Frage, ob die Kinder die Gefühle besser kontrollieren konnten. Diese Frage haben 67% der Probandinnen und Probanden mit einem eindeutigen „ja“ beantwortet. Die restlichen Kinder waren sich nicht ganz so sicher und kreuzten „eher ja“ an. Diese 33% werden im orangenen Teil des Diagrammes dargestellt. Positiv auffallend ist hier, dass es keine Antworten mit „eher nein“ und „nein“ gab.

Schon ab dem Vorschulalter ist die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen von großer Relevanz. Besonders wichtig erscheint hier die Fähigkeit, Emotionen eigenständig abändern zu können (Selbstregulation). Diese Fähigkeit kann sich besonders in Hinblick auf die Beziehung von Peers und auf die gewinnbringende Anpassung an bildungsbezogene Aufgaben positiv auf das Kind auswirken. Auch Kindergarten und Schule bieten hier neben dem familiären Umfeld eine weitere Lernumgebung. Denn die Pädagoginnen und Pädagogen können die Kinder bei

der Selbstregulierung ihrer Emotionen unterstützen und begleitend an ihrer Seite sein. Dies wird als Ko-regulation bezeichnet (Nass, Schiller, & Kärtner, 2016, S. 208 ff.)

Beobachtungen:

Generell wurde im Beobachtungsprotokoll niedergeschrieben, dass die Kinder an den Tagen, an denen Musikerziehung stattfand, im Umgang miteinander besser im Einklang waren. Sie konnten bei Streitigkeiten besser verbalisieren, was genau der Grund für den Streit war. Außerdem konnten sie ihre Probleme leichter untereinander lösen und benötigten weniger Hilfe von den Lehrkräften. Mögliche Probleme wurden also konstruktiv unter den Schülerinnen und Schülern aufgeklärt. So war deutlich zu bemerken, dass die Kinder besser in der Lage waren, Situationen vorher abzuwägen und erst dann eine durchdachte Lösung des Problems herbeizuführen.

Dies wird auch von Hoeksma, Osterlaan & Schipper (2004) bestätigt. Der Emotionszustand wird demzufolge umgewandelt und transferiert. Bestimmte Situationen werden reflektiert und dann neu bewertet. Erst dann erfolgt eine Reaktion. Auch während der musikalischen Einheiten war kein bemerkenswerter Gefühlsausbruch zu erkennen. Die Kinder waren sehr selbstreflektiert und ermahnten sich zum Beispiel gegenseitig, dass man mit den Instrumenten vorsichtig umgehen muss, da diese sehr wertvoll sind.

Gefühle verbalisieren

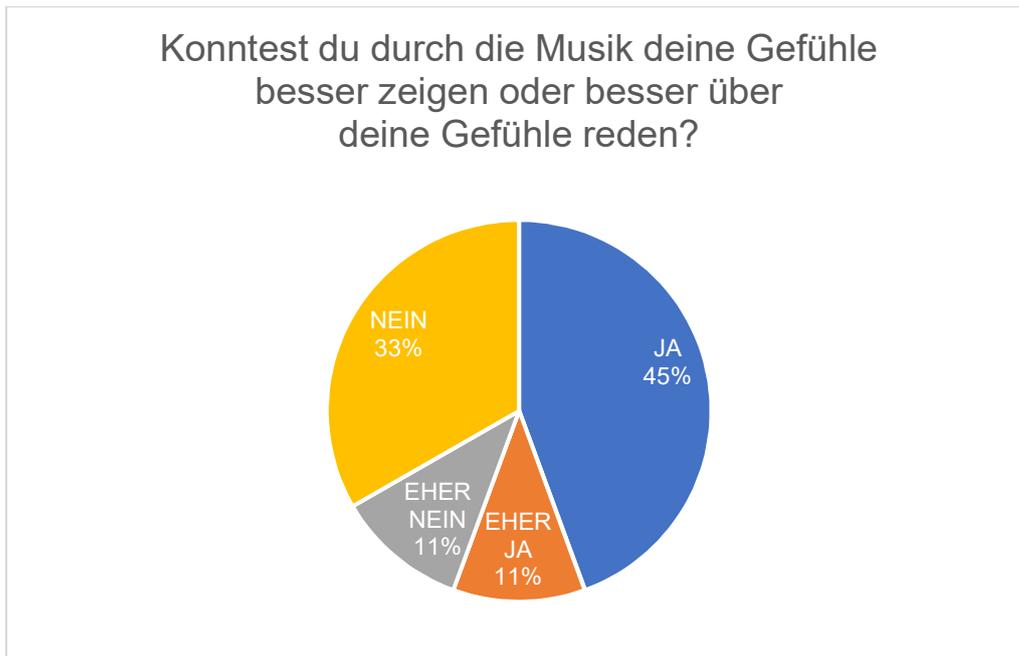


Abbildung 17 Gefühle besser zeigen oder darüber reden

In diesem Diagramm werden vier Antwortmöglichkeiten dargestellt. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, also 45%, haben für ein „Ja“ abgestimmt. Diese 45% gehen also davon aus, dass sie durch die Musik die Gefühle besser zeigen und sogar leichter darüber reden können. Zwei Schülerinnen und Schüler haben einmal „eher ja“ und „eher nein“ angekreuzt. Wohingegen 33% der Probandinnen und Probanden ein „nein“ angekreuzt haben. Auch aus dieser Grafik ist eine positive Grundstimmung abzulesen. Denn summiert man die Stimmen „ja“ und „eher ja“, sind es 56% der Schülerinnen und Schüler, die ihre Gefühle besser ausdrücken können.

Kommunikation muss also nicht immer verbal stattfinden. Auch der non-verbale Austausch zwischen zwei Menschen kann anhand des mimischen und gestischen Ausdrucksvermögens Gefühle und Bedürfnisse übermitteln, welche wiederum vom Gegenüber verstanden und gedeutet werden. Worte und Sätze werden zur Übermittlung von Botschaften ein-

gesetzt und von diversen Eigenschaften wie Stimmlage, Tempo, Betonung etc. begleitet. Dadurch wird das Wort in seiner Bedeutung emotional geprägt. Die Entwicklung von non-verbaler und verbaler Sprache ist ein Prozess. Je besser dieser Prozess weiterentwickelt wurde, umso besser wirkt sich dies auf die Austausch-Beziehung untereinander aus (Pfeffer, 2017, S. 22).

Beobachtungen:

Im Bereich der Verbalisierung von Gefühlen fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler sich trotz allem sehr schwertaten, die inneren Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Ein Mädchen hatte bei den abschließenden Reflexionsrunden besonders große Probleme und teilte der Lehrperson mit, dass es nicht wisse, was es sagen solle. Auch bei der Komposition, in der die Kinder ihre inneren Gefühle in den Text einfließen lassen konnten, war kein Kind dabei, welches auf die innere Lebenswelt Bezug genommen hätte. Beim Malen mit Musik (Gemeinschaftsbild) war jedoch besonders interessant, dass die Kinder mit Hilfe der Farben und der aufgeschriebenen Gefühlswörter ihre Emotionen zum Ausdruck brachten. Dies fiel den Kindern merklich leichter als die Verbalisierung an sich. Die Verwendung von Emotionswortschatz zählt nach Susanne A. Denham (1998, S. 2 ff.) zum Emotionsverständnis. Dies ist eine wichtige Säule der emotionalen Kompetenzentwicklung. Bei den Reflexionsrunden war jedoch immer eine sehr gute Gesprächskultur gegeben. Die Kinder trauten sich gegenseitig zu erzählen, was ihnen denn besonders gut an der jeweiligen Musikeinheit gefallen hatte. Über die eigenen Gefühle sprachen jedoch nicht alle. Ein weiteres Beispiel für den Ausdruck von Gefühlen war in der Übung mit der Vertonung des Bilderbuches „Heute bin ich“ von Mies van Hout (2012) zu beobachten: Ein Bursche, welcher vielleicht von manchen Lehrpersonen als „schwierig“ bezeichnet wird, brachte bei der Aufnahme der eingeübten Musiksequenz auch seine Stimme mit ins Spiel. Erstaunlicherweise sagte er zu seinem Bild (Mut):

„Wir sind mutig, wir sind besser als der Rest!“ Im Anschluss wurde natürlich über diese Aussage gesprochen. Dabei konnte er dann jedoch nicht verdeutlichen, was er mit dieser Aussage genau meinte. Auch er tat sich sichtlich schwer, den Emotionswortschatz anzuwenden, um das verspürte Gefühl zum Ausdruck zu bringen.

Konzentration/Aufmerksamkeit

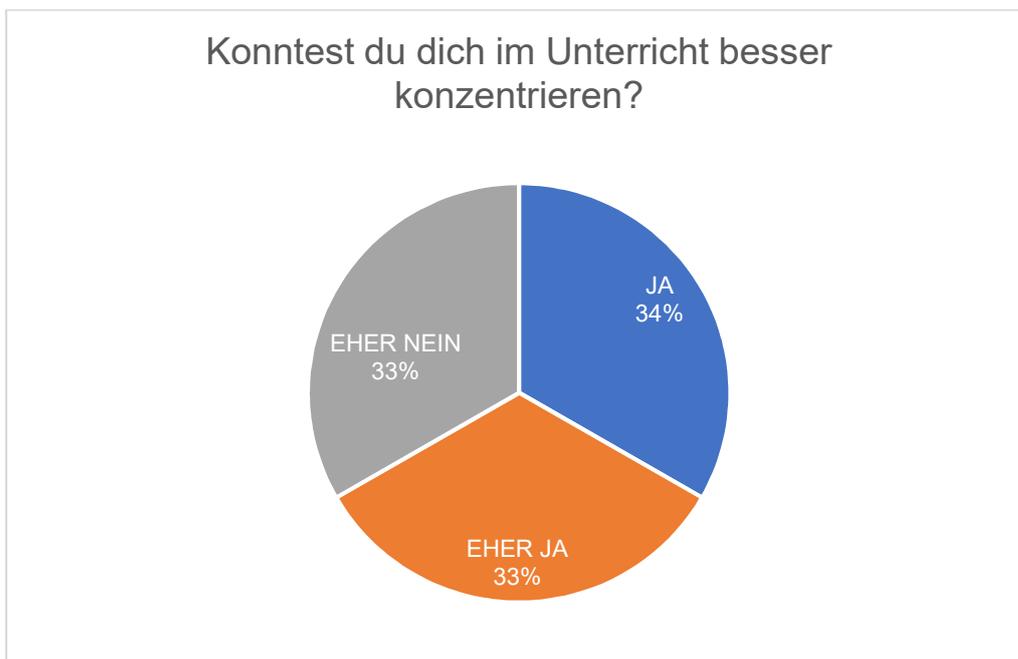


Abbildung 18 Konzentration im Unterricht

In dieser Grafik sollen die Auswirkungen auf die Konzentration dargestellt werden. Das Diagramm zeigt, dass 34% der Schülerinnen und Schüler sich für ein klares „Ja“ entschieden haben. Sie konnten sich also im Unterricht besser konzentrieren. 33% der gesamten Gruppe kreuzten hier ein „Eher ja“ an, wobei sich ebenso viele für die Antwortmöglichkeit „Eher nein“ entschieden. Für diese Schülerinnen und Schüler gab es keine Auswirkungen auf die Konzentration. Betrachtet man die Grafik doch im Gesamten, geht ein positiver Trend klar hervor: Musik kann auch die Konzentration verbessern, hier zumindest bei 64% der Kinder.

Beobachtungen:

Auch aus den Beobachtungen ging hervor, dass die Schülerinnen und Schüler nach den Musikeinheiten konzentrierter waren. Es war zu erkennen, dass die sie Musik als willkommene Abwechslung ansahen. Sie gab ihnen Energie und Kraft und half ihnen dabei, diese gewonnene Energie zu kanalisieren und in anderen Fächern, wie Mathematik oder Deutsch, wieder freizusetzen.

Auch der Autor Thomas Stegemann (2012, S. 67) teilt diese Meinung und sagt, dass, wenn die Musik beim Kind Freude, Neugier und Überraschendes bereithält und demnach mit positiven Emotionen in Verbindung steht, unter anderem auch Lernvorgänge damit verbessert und unterstützt werden.

Bei einigen Schülerinnen und Schülern ist außerdem beobachtet worden, dass sie sich weniger ablenken ließen. Sie haben sich besser auf die Aufgabenstellungen fokussiert. Auch am Freiarbeitstag, welcher immer einen Tag nach dem Musikunterricht stattfand, konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler Angaben besser verstanden und dadurch weniger Fragen auftauchten. Es entstand auch der Eindruck, dass die Selbstständigkeit während gewisser Arbeiten gesteigert wurde. Die Kinder waren strukturierter und konnten zum Teil Arbeiten besser organisieren und sich die Zeit einteilen. Ein Bursche fiel hier besonders auf. Er war als kleiner Bub an Leukämie erkrankt, ist inzwischen vollständig genesen. Durch die lange Zeit im Krankenhaus verpasste er aber viele Dinge im Kindergarten und im alltäglichen Leben. Er konnte sich dadurch nicht so entwickeln wie manch andere Kinder. Nun war jedoch zu beobachten, dass er in der Untersuchungszeit viele Fortschritte machte. Er war nicht mehr so unsicher und versuchte selbstständig, ohne Rückversicherung, ob dies in Ordnung sei, zu arbeiten. Die Konzentration konnte zu einem gewissen Teil gesteigert werden und man sah, dass der Bub sich auch persönlich weiterentwickelte, er wirkte selbstsicherer.

Fröhlichkeit

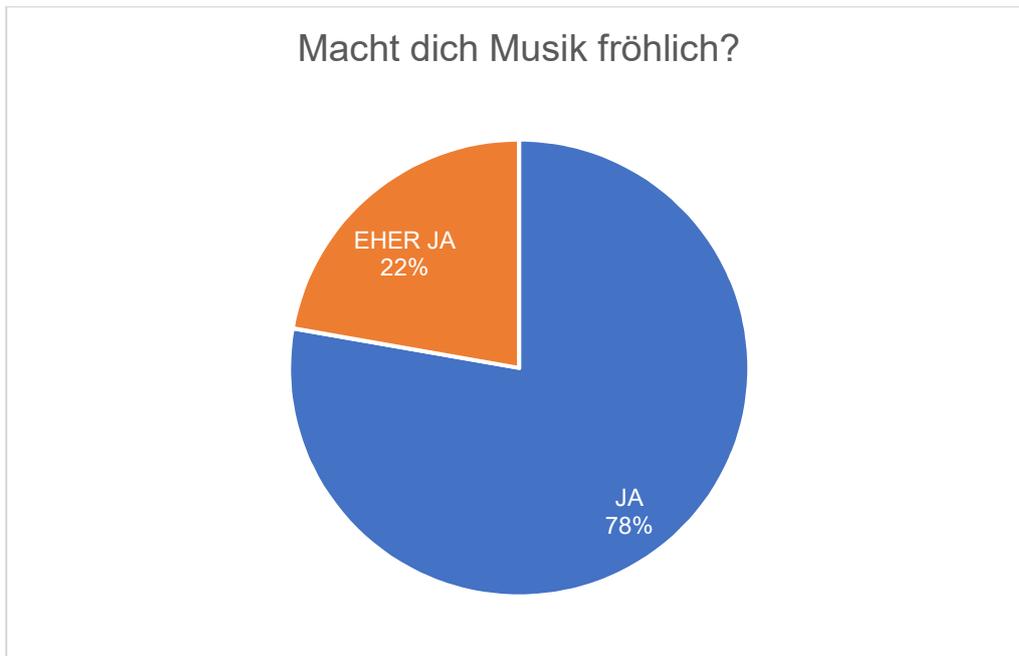


Abbildung 19 Macht Musik fröhlich

Im oben abgebildeten Diagramm soll die Deutlichkeit, ob Musik fröhlich macht, abgebildet werden. Es zeigt, dass die Probandinnen und Probanden durch die Musik fröhlich sind. Dabei haben 78% der Schülerinnen und Schüler mit „ja“ abgestimmt, wohingegen 22% zu „eher ja“ tendierten. Keine Ergebnisse gab es bei „eher nein“ und „nein“.

Freude zählt nach Lewis (2008) zu den primären Emotionen, welche er auch als sogenannte Basisemotionen bezeichnet. Dazu zählen unter anderem auch Furcht/Angst, Zorn/Wut, Trauer, Erstaunen/Überraschung und Ekel. All diese Emotionen zeigen sich bei einem Kind bis zum 9. Lebensmonat.

Beobachtungen:

Während der musiktherapeutischen Umsetzungen wurde festgestellt, dass die Kinder fröhlich waren und vor allem Spaß am Musizieren hatten.

Das gesamte Klassenklima war während der vollständigen Forschungszeit sehr gut. In den Pausen hörte man stets lautes und herzhaftes Kinderlachen. Es fiel besonders auf, dass die Kinder sorglos wirkten und mit Leichtigkeit durch die Schule liefen. Die angenehme Atmosphäre und diese wohltuende Umgebung taten den Kindern sichtlich gut. Auch die Autorin Hochreutener (2009, S. 156 ff.) sagt diesbezüglich, dass die Musik helfen kann, Sorgen abzuwerfen und dann wieder reine Freude ans Licht kommen kann.

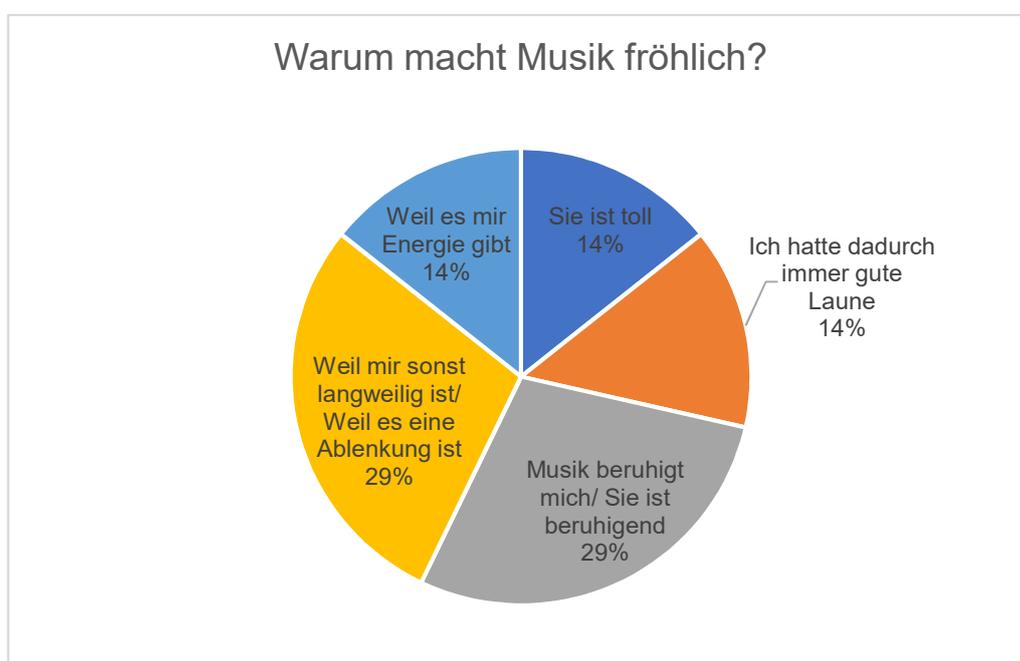


Abbildung 20 Warum macht Musik fröhlich

Auf die Frage, warum die Musik fröhlich macht, haben die Schülerinnen und Schüler individuell geantwortet. Auch hier gab es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Auswertung des Items Fröhlichkeit zeigt also, dass die Befragten durch die Musik eine gelungene Abwechslung erhielten. Sie gaben an, dass ihnen nicht so langweilig ist und es eine Ablenkung bzw. Abwechslung war. Dies war bei 29% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer so. Weitere 29% der Kinder vermerkten am Fragebogen, dass die Musik eine beruhigende Wirkung hat. Unter anderem hat sich die Laune von 14% der Schülerinnen und Schülern gebessert.

Dass Musik toll ist und dass sie einem Energie gibt, haben jeweils 14% der Schülerinnen und Schüler angegeben.

Beobachtungen:

Im Beobachtungsprotokoll wurde dokumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler die Musik bewusst wahrgenommen und diese auch genossen haben. Dies war beispielsweise beim Hören der klassischen Musik erkennbar. Die Kinder wirkten sehr entspannt und hörten aufmerksam zu. Sie wurden ruhiger, sogar besinnlich. Dies deckt sich damit, dass die Musik sich auch auf unsere Atmung auswirkt, die Herzfrequenz steuert oder Muskelspannung und Blutdruck beeinflusst. So sagt auch Gruhn (2003, S. 114), dass das Hören von Musik manch hochkochende Emotionen mindert und somit beruhigend auf uns einwirkt.

Auch Stefan Kölsch (2019, S. 159) gibt an, dass Musik eine belebende und vor allem heilsame und beruhigende Wirkung auf den Körper und die Seele hat. Musik kann ebenso bewirken fröhlich zu sein oder sogar Glücksgefühle zum Vorschein bringen.

Äußere Perspektive

Klassengemeinschaft

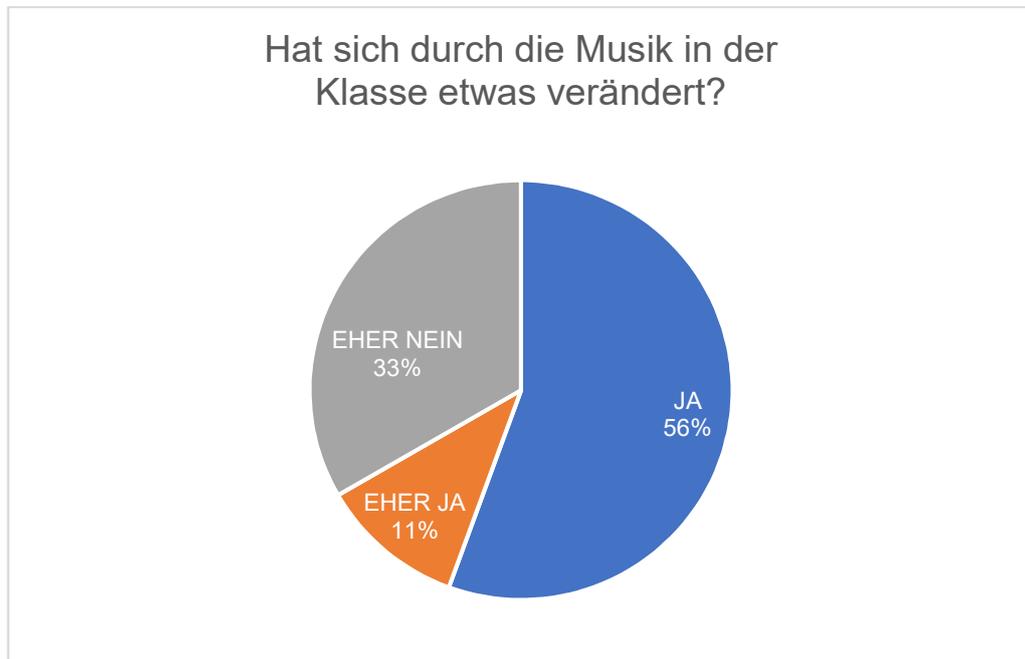


Abbildung 21 Veränderung in der Klasse

Dieser Statistik kann man entnehmen, dass 56% der Schülerinnen und Schüler meinen, dass sich durch die Musik innerhalb der Klassengemeinschaft etwas verändert hat. Ein kleinerer Teil der Untersuchungsgruppe gibt „eher ja“ an. Wobei 33% der Kinder angeben, eher keine Veränderungen vermerkt zu haben. Was genau sich verändert hat, ob im positiven Sinne oder im negativen, wird im nachstehenden Diagramm dargestellt.

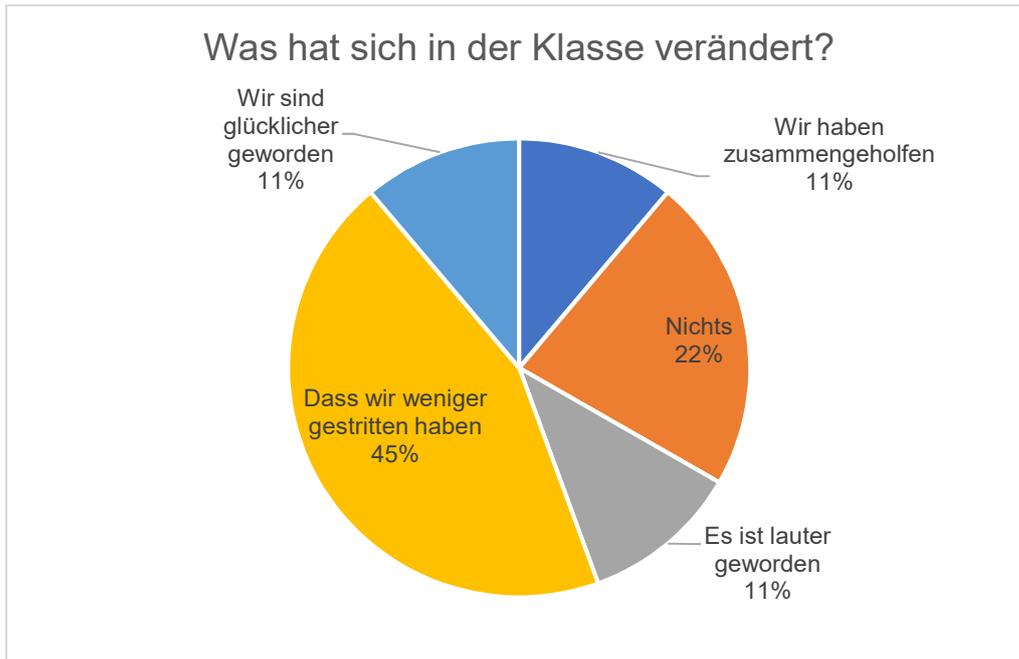


Abbildung 22 Welche Veränderungen in der Klasse

Besonders interessant ist die Statistik dieser Grafik. Auf Basis der Frage, ob sich in der Klasse durch die Musik etwas verändert hat, wurden die Probandinnen und Probanden im Anschluss gefragt, was sich in der Klasse verändert hat. Hierbei hatten die Kinder individuelle Antwortmöglichkeiten. Im größeren Teil des Kreisdiagramms werden jene Kinder dargestellt, die mit 45% angegeben haben, dass weniger gestritten wurde. 22% der gesamten Befragten haben wiederum keine Angaben gemacht und keine konkreten Veränderungen angegeben. Die restlichen gaben zu je 11% an, dass sie glücklicher waren, sie zusammengeholfen haben und außerdem, dass es lauter geworden ist.

Beobachtungen:

Anhand der im Beobachtungsprotokoll niedergeschriebenen Notizen wurde im Bereich der Klassengemeinschaft dokumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler während der musikalischen Übungen sehr gut miteinander harmoniert haben. Sie haben sich gegenseitig geholfen und waren im Umgang miteinander sehr wertschätzend zueinander. Hin und wieder gab es kleine Auseinandersetzungen, wenn ein Kind nicht das

Instrument bekam, das es wollte. Diese Konflikte waren jedoch beim Beginn des Musikspiels wieder gelöst. Ob die Kinder weniger gestritten haben, konnte bei der Beobachtung nur sehr schwer gemessen werden. Es fiel jedoch auf, dass die Kinder am Tag der musikalischen Musikeinheiten viel gelassener waren. In den Pausen war es generell ruhiger und sie waren nicht so aufgewühlt wie an manch anderen Tagen. Allgemein betrachtet haben sich die Schülerinnen und Schüler an Klassenregeln gehalten. Auch während der Musikeinheiten konnte festgestellt werden, dass die Kinder sich leichttaten, sich an die vorab vereinbarten Regeln zu halten.

Umgang mit anderen

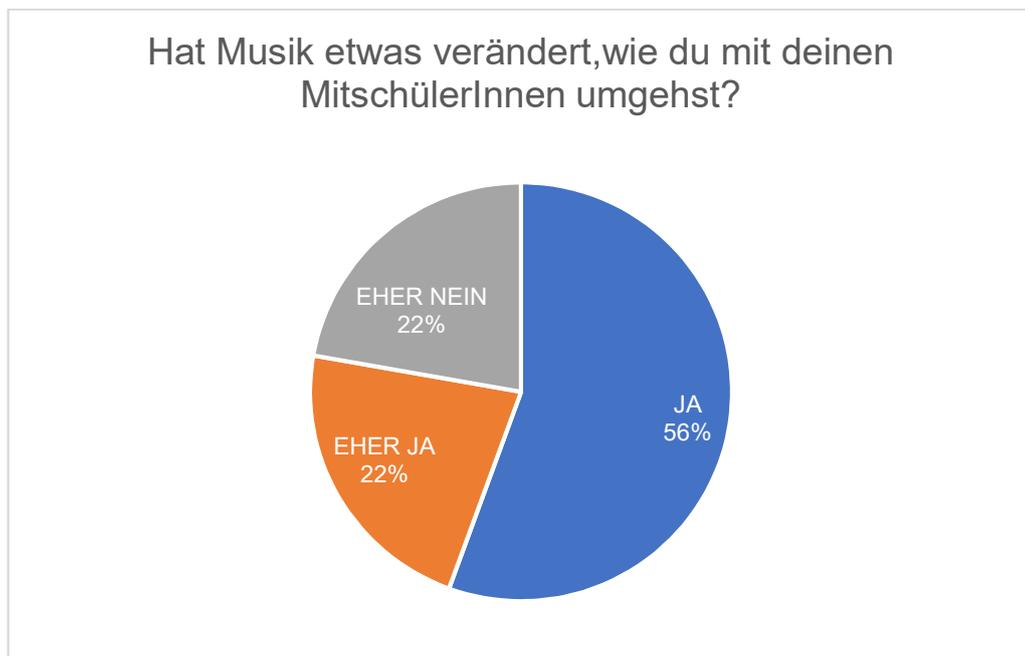


Abbildung 23 Umgang mit anderen

Aus dieser Grafik geht hervor, dass 56% der Schülerinnen und Schüler anders mit ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern umgehen. 22% der Befragten haben die Antwortmöglichkeit „eher ja“ gewählt, wobei ebenso 22% mit „eher nein“ abgestimmt haben. Es ist aus der Statistik abzulesen, dass generell zu einem „Ja“ tendiert wurde. Denn insgesamt haben 78% abgestimmt, dass sich in der Klasse etwas verändert hat.

Beobachtungen:

Wie aus dem Beobachtungsprotokoll zu entnehmen ist, konnte im Umgang mit anderen Kindern herausgefunden werden, dass die Schülerinnen und Schüler allesamt sehr gut miteinander harmonierten. Es herrschte stets Respekt und Wertschätzung. Die Kinder zeigten Empathie anderen gegenüber und gingen einfühlsam auf die Bedürfnisse von anderen Kindern ein.

Auch diese Beobachtung wird gestärkt durch die Aussage von Hans Günther Bastian (2007, S. 60 f.). Er sagt, dass sich das Empfinden von Empathie und auch die Kompetenzen im Bereich des Sozialen durch die musische Förderung um ein Wesentliches verbessern. Haben Kinder eine musikalische Ausbildung, eventuell auch außerschulisch, betont er, dass die Schülerinnen und Schüler mit Musik mehr Sympathie und Empathie empfinden würden als andere.

Beobachtet wurde außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler sehr hilfsbereit waren und sich mit Rat und Tat zur Seite standen. Während der gesamten musikalischen Umsetzungen gab es nur wenige Konflikte. Wenn es Auseinandersetzungen gab, war zu beobachten, dass die Kinder sich nicht gegenseitig beschuldigten, sondern versuchten Konflikte konstruktiv zu klären. So hat sich die Musik sichtlich positiv auf die Konfliktlösungskompetenz ausgewirkt. Das spricht wiederum für eine strategische Emotionsregulation spricht, so Denham (1998, S. 3). Die Strategie, sich seiner Gefühle bewusst zu sein und auch die Gefühle der anderen Kinder zu erkennen und verstehen zu können, ist Teil der Regulation. Beim Hantieren mit den Broomwhackern fiel ein Junge auf, welcher ein wenig als Sorgenkind gilt, da er kein stabiles familiäres Umfeld hat. Generell fällt es ihm sehr schwer, sich an Regeln und Grenzen zu halten. Er ärgert auch des Öfteren seine Mitschülerinnen und Mitschüler und zeigte auch hin und wieder während der musiktherapeutischen Einheiten Vermeidungsverhalten.

So ist auch das soziale Umfeld von Kindern ausschlaggebend für ihre Entwicklung. Vor allem die Eltern-Kind-Interaktion beeinflusst das negative Verhalten eines Kindes immens. Zudem können auch eine unsichere oder desorganisierte Bindung, körperliche Gewalt oder auch ein Krankheitsfall in der Familie eine negative Auswirkung auf das Verhalten des Kindes haben (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 10).

Konflikte

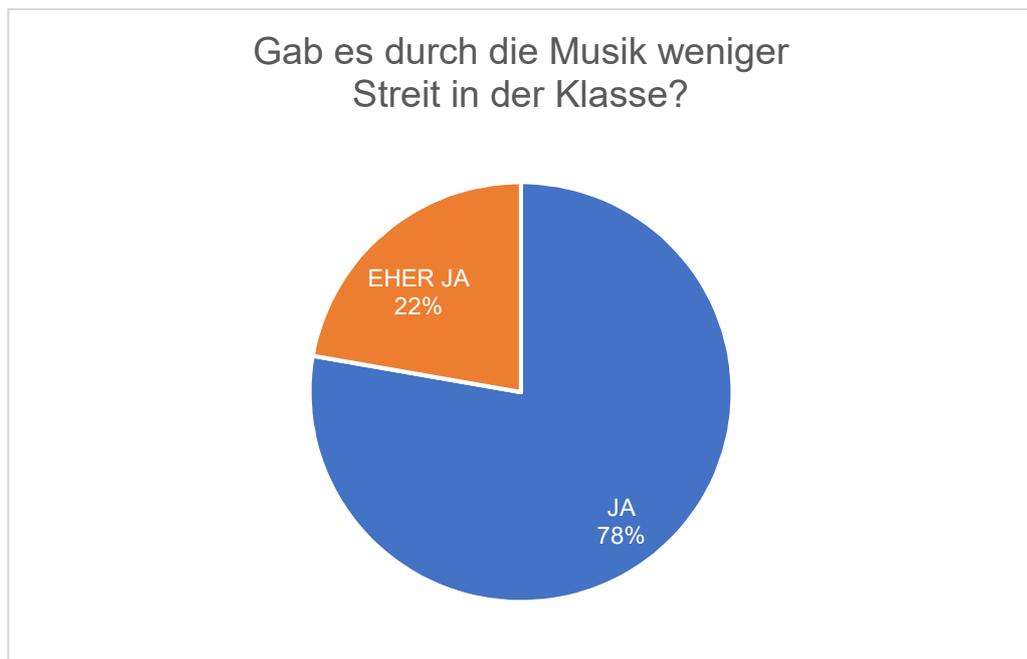


Abbildung 24 Weniger Streit durch Musik

In dieser grafischen Darstellung ist eine klare Tendenz festzustellen. Weit über die Hälfte ist der Meinung, dass es durch die Musik weniger Streit in der Klasse gab. Dabei haben 78% der Schülerinnen und Schüler sich für ein eindeutiges „Ja“ entschieden und nur ein geringer Anteil von 22% stimmte für „eher ja“. Es gab keine Antworten mit „nein“ und „eher nein“.

Simone Pfeffer (2017, S. 41) meint zum Thema Konflikte, dass man diesen auch als Chance sehen soll. Sie sagt, dass hin und wieder Streitigkeiten nicht als schlecht anzusehen sind.

Denn in solchen Situationen lernen die Schülerinnen und Schüler auch viel. Sie müssen verstehen, sich auf verschiedene Interessen einzulassen, diese gemeinsam zu verhandeln und dann einen für alle passenden Lösungsweg finden. Dies ist ein Prozess, der den Kindern hilft, ihre Kompetenz weiterzuentwickeln und davon zu profitieren.

Beobachtungen:

Im Protokoll wurde festgehalten, dass sich das Konfliktverhalten etwas gebessert hat. Man konnte in gewissen Streitsituationen erkennen, dass die Kinder ihre Streitigkeiten, egal ob während der Musikeinheiten oder im Schulalltag generell, besser selber lösen konnten. Vor allem in den Pausen suchten die Schülerinnen und Schüler seltener bei den Lehrkräften Rat bzw. Unterstützung. Somit mussten die Lehrpersonen weniger Streit schlichten, da die Kinder selbst in der Lage waren, Konflikte aus dem Weg zu schaffen - und dies ohne Gewalt und Beschimpfungen. Dass sich die musiktherapeutischen Umsetzungen auch in Bezug auf die Konfliktlösungskompetenz förderlich auswirken, bestätigt die Bastian Studie. Hans Günther Bastian (2007, S. 60 f.) kam zu dem Ergebnis, dass Musik Streitigkeiten und Konflikte schlichtet. Bei aggressivem Verhalten kann das Musizieren in der Gruppe oder auch in einem Einzelsetting hilfreich sein. Wobei anzumerken ist, dass Gewalt in dieser Klassengemeinschaft kein Thema ist. Es gab im gesamten Beobachtungszeitraum keine Handgreiflichkeiten. Auch aggressive Schülerinnen und Schüler sind in dieser Klasse nicht vorzufinden.

Zusammenarbeit



Abbildung 25 Zusammenarbeit mit anderen

In diesem Diagramm ist sehr gut erkennbar, dass mehr als die Hälfte, und zwar 78% der Schülerinnen und Schüler insgesamt, sehr von der Zusammenarbeit mit anderen Kindern profitierten. Daraus resultiert, dass die Arbeit in den Teams positiv angenommen wurde. 78% der Kinder kreuzten ein „Sehr gut“ an und 22% ein „Eher gut“.

Ein soziales Netzwerk und auch in einer Gruppe integriert zu sein ist für ein Kind und ebenso für einen Erwachsenen sehr relevant. Mit freundschaftlichen Beziehungen schafft man einen weiteren Bezugspunkt außerhalb der Familie. Dieser gilt als zusätzliche Unterstützung, auch emotional. Kinder benötigen also für die soziale und emotionale Entwicklung Erfahrungen mit Gleichaltrigen. Dann spüren sie das Gefühl von Gleichheit und Gegenseitigkeit (Pfeffer, 2017, S. 49 ff.).

Beobachtungen:

Es war klar und deutlich zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler bei jeder einzelnen Musikeinheit sehr gut zusammenarbeiteten.

Sie hatten Spaß, in Gruppen zusammenzuarbeiten, und konnten sich gegenseitig helfen. Die Gruppen waren immer individuell, somit ist auch anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler immer mit anderen zusammengearbeitet haben und dies die Klassengemeinschaft gestärkt hat. So haben Kinder mit Schülerinnen und Schülern musiziert, mit denen sie in den Pausen oder im Schulalltag nur wenig zu tun hatten. Dies half, Anschluss zu bekommen und sich in einer Gruppe zu integrieren.

Auch Hans Günther Bastian (2007, S. 51 f.) ist der Meinung, dass sich die Musik generell auf das gesamte Schulklima auswirkt und dieses sogar verbessert, was diese Beobachtung stützt.

Dies bestätigt auch Stefan Kölsch (2019, S. 161 f.). Er gibt an, dass durch gemeinsames Musizieren das Zusammengehörigkeitsgefühl gefördert wird. Die Kinder tauschen sich gegenseitig aus und treten in Beziehung zueinander, was vielen hilft, neue Freundschaften einzugehen und ihr Selbstvertrauen stärken. Im Allgemeinen wurden Beobachtungen notiert, dass sich die Kinder während der Musikeinheiten in den jeweiligen Settings sichtlich wohlfühlten. Es machte dabei keinen Unterschied, ob die Schülerinnen und Schüler alleine arbeiteten oder gemeinsam in Teams.

Äußere Wahrnehmung



Abbildung 26 Beobachtungen anderer

Besonders interessant ist auch diese Darstellung. Sie zeigt, was genau die Kinder gegenseitig während der Musiksequenzen untereinander beobachtet haben. Auch bei dieser Fragestellung waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Ergebnisse des Fragebogens wurden zusammengefasst und dann in drei Kategorien gegliedert (fröhlich, glücklich, Spaß). Es ist hervorzuheben, dass es sich bei diesen drei Gliederungen um positive Begründungen handelt. Denn knapp die Hälfte der Probandinnen und Probanden gibt an, die anderen Kinder hätten Spaß gehabt. Genauer handelt es sich um 45%. Der Rest, aufgeteilt mit 44% und 11%, sah, dass die Kinder während des Musizierens fröhlich und glücklich waren.

Musik, Bewegung und auch unser Körper sind stets miteinander verbunden, auf diese Tatsache verweist auch die Autorin Sandra Lutz Hochreutener (2009, S. 196 ff.).

In Bezug auf das Körpergefühl kann beispielsweise Bodypercussion helfen, diese motorische Beweglichkeit wieder zu aktivieren, wodurch die Kinder die dadurch freigesetzte Energie und Kraft wieder besser wahrnehmen können. Auch Fördermayr (1998) meint, dass sich Gesang und auch das Musizieren mit dem eigenen Körper oder auch mit Instrumenten in allen Kulturen wiederfindet. Demnach ist überall auf der Welt eine starke Verbundenheit von Musik und Bewegung zu konstatieren. Eine Verbindung, die von Bewegungsabläufen während des Singens und Musizierens bis hin zum Tanzen geht (nach Plahl & Koch-Temming, 2008, S. 24).

Beobachtungen:

Dieses Ergebnis konnte auch bei den Beobachtungen festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler waren während des Musizierens sehr fröhlich und vor allem positiv gestimmt. Es war außerdem zu erkennen, dass die meisten Kinder aktiv und vor allem mit großem Spaß bei der Sache waren. Beobachtet wurde außerdem, dass die Kinder sehr motiviert waren. Sie zeigten große Neugierde und waren interessiert an dem, was im Musikunterricht auf sie wartete. Vor allem das Hantieren mit Instrumenten war für die 2. Klasse nicht alltäglich. Alle waren mit Begeisterung dabei und konnten im Spiel variieren und etwas ausprobieren. Dies bestätigt auch die Autorin Sandra Lutz Hochreutener (2009, S. 266 ff.) indem sie sagt, dass das Musizieren die Motivation weckt und die Kinder anspricht etwas Neues auszuprobieren. Beim Erforschen von unbekanntem Instrumenten können sie Erfahrungen sammeln und diese können wiederum helfen, dass schüchterne Kinder etwas aus der Reserve gelockt werden. Dabei ist anzumerken, dass während des Musizierens immer wieder einige Kinder dabei waren, die sich etwas zurückhaltend verhielten, dann aber „auftauten“.

Ergänzend dazu ist aufgefallen, dass einige Schülerinnen und Schüler sich zur Musik rhythmisch bewegten und sogar zu tanzen begannen.

Dazu sagt Dr. Horst-Peter Hesse vom Mozarteum Salzburg (2003, S. 92), dass man sich von Musikklingen beeinflussen und mitreißen lässt. Man folgt seinen inneren Impulsen und verdeutlicht dies zum Beispiel beim Wippen zum Takt der gehörten Musik.

Was wiederum bedeutet, dass man sich rhythmisch der Musik hingibt und Nachahmungsbewegungen aufzeigt. Der Autor verweist zudem darauf, dass nicht der Verstand an sich den Impuls für die Bewegung gibt, sondern dafür nicht bewusste Zentren des Gehirnes diese Aktion in Bewegung setzen. Wenn Musik also mit Tanz in Verbindung steht, und eben nichts mit dem Zuhören zu tun hat, sondern etwas ist, bei dem man nicht anders kann als mitzutun, dann zeigt sich der starke Antrieb, der zur Bewegung verführt (Hesse, 2003, S. 92).

Notwendigkeit von Musik

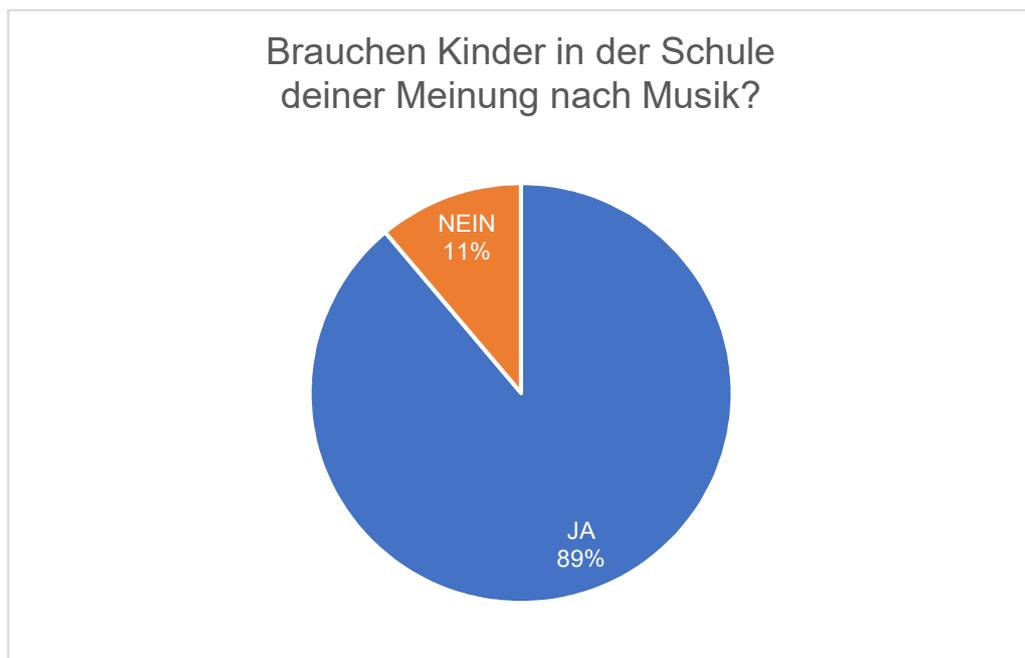


Abbildung 27 Notwendigkeit von Musik

Dieses Diagramm stellt dar, ob die Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, dass Musik in der Schule notwendig erscheint. Nur 11% der Lernenden gaben an, Musik sei nicht notwendig. Der Großteil der Befragten entschied sich jedoch für ein „Ja“, wir brauchen Musik in der Schule.

Diese Statistik kann vom Psychologen Lutz Jäncke (2008, S. 433) nur bekräftigt werden. Denn er ist der Meinung, dass der Musikunterricht in der Schule als zentral gelten sollte. Nicht nur die Theorie, sondern auch die praktischen Elemente der Musik können für Kinder und Erwachsene produktivitäts- und kreativitätsfördernd sein. Demnach sollte Musik schon sehr früh in den Schulalltag integriert werden. Denn Musik und Gesang und auch die Wahrnehmung von Gehörtem sollen ausschlaggebend für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sein.

Beobachtungen:

Hierzu ist anzumerken, dass bei den Beobachtungen stark aufgefallen ist, dass die Kinder an einem Musiktag wesentlich entspannter waren. Sie kamen morgens gleich in die Klasse und die Vorfreude war den Kindern ins Gesicht geschrieben. Das gemeinsame Musizieren tat den Kindern gut und man merkte dies an vielen weiteren Faktoren wie zum Beispiel Ausdauer, Konzentration, Gefühlsausdruck etc. Es war ihnen anzusehen und anzumerken, dass die musikalischen Sequenzen ihren Tagesablauf auflockerten und Abwechslung in den Unterrichtsalltag brachten. Im Beobachtungsprotokoll wurde ebenso notiert, dass sich einige Schülerinnen und Schüler bereits am Anfang der Woche bei der Lehrkraft erkundigten, wann denn endlich Musikstunde sei.

Anzahl der Musikunterrichtseinheiten

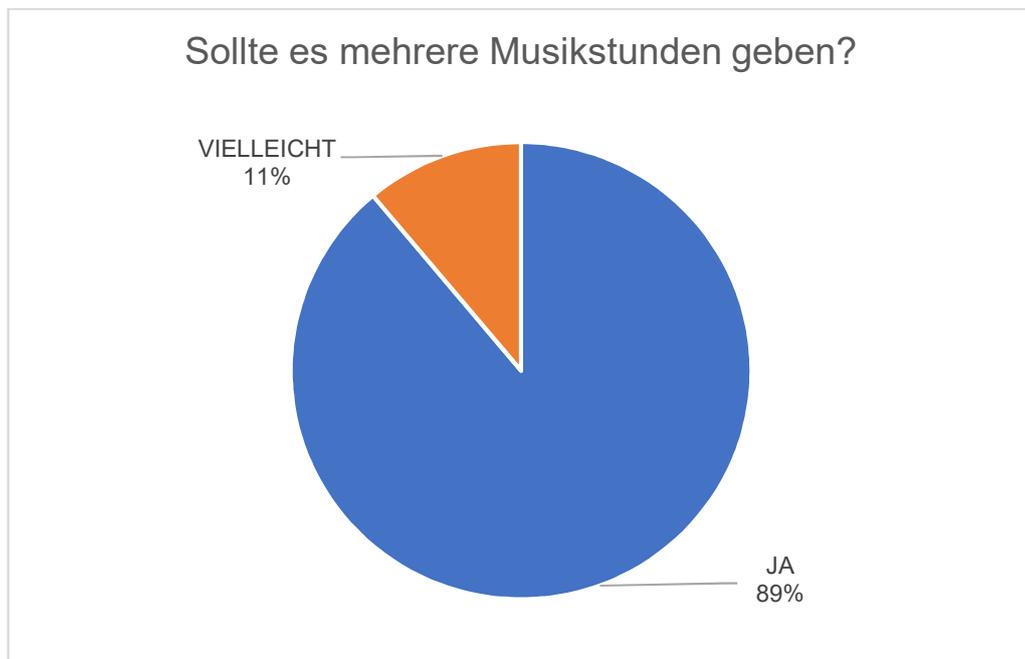


Abbildung 28 Anzahl der Musikunterrichtseinheiten

Bei der Frage, ob es in der Woche mehrere Musikstunden geben sollte, ergaben die Antworten wieder eine eindeutige Tendenz. Denn 89% der Kinder stimmten für ein „Ja“. Der kleine orange Teil des Kreisdiagrammes zeigt die Minderheit mit 11% an.

In der heutigen Zeit sind die Schülerinnen und Schüler stets im Gebrauch vielseitiger Unterhaltungsmedien. Durch die Digitalisierung und den zunehmenden Mediengebrauch gibt es mittlerweile viele Kinder, die zu Hause noch Live-Gesang hören. Leider wird in der digitalen Gesellschaft aber in den Familien immer weniger gemeinsam musiziert oder gesungen. Darum wird der musikalischen Bildung in der Schule und auch im Kindergarten eine große Wichtigkeit zugesprochen. Wobei hier wiederum anzumerken ist, dass die Situation in den Schulen prekär ist. Es heißt hier immer wieder, dass es an öffentlichen Mitteln fehlt. Musikunterricht an den Schulen wird aufgrund fehlender Zeit ausgesetzt oder aus mangelnden Ressourcen werden fachfremde Personen eingesetzt (Plahl & Koch-Temming, 2008, S. 97).

Beobachtungen:

Ganz besonders prägnant war die Erkenntnis, dass die Schülerinnen und Schüler am Tag des Musikunterrichts wesentlich mehr Freude ausstrahlten. Ihr Tag war durch die ganze Musikeinheit aufgelockert und der Unterrichtsalltag wurde dadurch etwas unterbrochen. Man merkte klar und deutlich, dass die Kinder nach dem Musikunterricht wieder aktiver waren. Es machte den Anschein, als ob ihr Gehirn in dieser Zeit kurz „auslüften“ konnte und sie im Anschluss wieder aufnahmefähiger waren. Hierbei ist anzumerken, dass die Schülerinnen und Schüler in der Woche nur eine Musikeinheit in der Stundentafel eingeplant haben. Auch bei den Reflektionsgesprächen wurde immer wieder erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler gerne viel öfter musizieren und singen wollen und ihnen eine Einheit viel zu wenig ist.



Abbildung 29 Stimmungsbild (eigene Darstellung)

In der Abbildung 29 soll nochmals deutlich werden, wie die Schülerinnen und Schüler die gesamten umgesetzten musikalischen Umsetzungen gefunden haben. Es handelt sich hierbei um eine kindgerechte Erhebungsmethode, die anhand verschiedenster Wettersituationen darstellt, ob die Kinder die Übungen für gut empfunden haben oder nicht. Sie konnten anonym und völlig unabhängig voneinander jeweils zwei Punkte aufkleben. Zwei Punkte deshalb, um die Ausdruckskraft besser darzustellen. Wie man an den von den Kindern aufgeklebten Punkten feststellen kann, war die Mehrheit sichtlich positiv gestimmt. Die strahlende Sonne kann also als „sehr gut“ angesehen werden. Was wiederum verdeutlicht, dass die Kinder große Freude und Spaß hatten, denn in den Bereichen des Gewitters oder des Regenwetters war kein einziger Punkt aufgeklebt worden.

8 Zusammenfassung und Fazit

Im Zuge intensiver Rechercharbeit anhand unterschiedlicher Literatur konnte das vorhandene Wissen weiterentwickelt und vor allem vertieft werden. Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Hauptkapiteln, der Sozial- und Emotionalkompetenz und auch der Musiktherapie, konnten aufschlussreiche Informationen und Erkenntnisse gewonnen werden. Besonders durch die Literaturrecherche wurden die unterschiedlichen Formen von Musiktherapie sichtbar. Die jeweilige Art, ob man die Therapieform aktiv oder rezeptiv wählt, sind je nach Setting abzustimmen. Dies war auch für die Forschungsarbeit ein wichtiger Anreiz. Die errungenen Erkenntnisse halfen dabei, den musiktherapeutischen Umsetzungen mehr Struktur zu verleihen, um einen ergebnisorientierten Forschungsplan erstellen zu können. Viele Methoden wurden bewusst ausgewählt und waren somit ein wesentlicher Bestandteil der Untersuchungen.

Bei der Improvisation konnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise das freie und vor allem spontane Spiel beim Musizieren ausprobieren. Gerade das Gefühl des grenzenlosen und wilden Spiels sorgte in der Praxis für Spannung und lockte manche neugierigen Kinder aus der Reserve. Auch das Ausprobieren und Experimentieren mit den Instrumenten war für die Schülerinnen und Schüler eine lehrreiche Erfahrung, die sich auch in den Ergebnissen widerspiegelt. Kinder zeigten hohe Eigenmotivation und hatten merklich Spaß daran, mit Boomwhackern, Klangstäben und anderen Instrumenten zu hantieren. Ebenfalls Teil der Forschung waren „Lieder“ – „Lieder“, die einerseits gesungen mit Hilfe differenzierter Musikinstrumente begleitet wurden - aber auch das selbstständige Verfassen von Liedtexten war in der Forschungsarbeit inkludiert. Außerdem wurde das Musizieren mit dem eigenen Körper integriert. Mit Füßen und Händen wurden verschiedenste Pattern einstudiert und abschließend aufgeführt. Dadurch wurde erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler ein besseres Körpergefühl entwickeln und durch die Bodypercussion konnten viele Kinder sich an andere herantasten und die eigenen Grenzen wahrnehmen.

Die Aktionsforschung an sich war eine besondere Erfahrung, die gewinnbringende Erkenntnisse über die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gebracht hat. Auch diese Einsichten werden in Bezug auf den zukünftigen Musikunterricht in der Volksschule von Bedeutung sein.

„Musik kann helfen, positive Emotionen hervorzurufen, Stimmungen aufzuhellen und durch Konzentration aus negativen Gedankenschleifen auszusteigen. Positive Emotionen wirken regenerativ und sind daher Heilungsprozessen bzw. der Gesundheit förderlich.“ (Kölsch, 2019, S. 161)

Demzufolge hat die Musik eine besondere Wirkungskraft auf uns alle, auf viele Bereiche in unserem Leben. Vor allem im Kontext Schule liegt der Fokus immer wieder auf dem Kompetenzbegriff. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Kompetenzen bestmöglich weiterentwickelt. Spricht man aber von Kompetenzen, sind schulisch gesehen meist die mathematischen oder sprachlichen im Vordergrund. Auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen wird nicht als Erstes gedacht. Dabei ist exakt die Förderung dieser Kompetenzbereiche für die Zukunft der Kinder wesentlich. Gerade die Musik kann dabei helfen, sozial- emotionale Kompetenzen zu fördern und zu verbessern. Sie stärkt das Gemeinschaftsgefühl und den Zusammenhalt, wirkt unterstützend bei Problemlösungen, stärkt das Identitätsgefühl und mindert Selbstunsicherheiten. Zudem kann durch die Musik eine heilsame Wirkung in Bezug auf unseren physischen und psychischen Zustand erreicht werden. Sie schafft es tief in unsere Seele und hilft bei der Verarbeitung von schlechten Erlebnissen. Aber auch kognitive Teilleistungen können durch die musikalische Förderung erreicht werden. Denn auch auf die Intelligenz und die Aufmerksamkeitsspanne hat Musik einen sehr großen Einfluss. Genau diesen positiven Wirkungen sollte in der Forschungsarbeit genauer auf den Grund gegangen werden.

Ziel dieser Untersuchung war es, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe zu erfassen und die durch die musiktherapeutischen Umsetzungen auftretenden Auswirkungen messbar zu machen.

Bei der Auswertung der Ergebnisse ist besonders aufgefallen, dass die Kinder insgesamt sehr positiv gestimmt waren. Sie waren von Neugierde geleitet; ihnen war die Vorfremde stets anzumerken. Dass die musikalischen Umsetzungen vorrangig positive Effekte hervorrufen, kann zusammenfassend sicherlich bestätigt werden. So gilt auch die erste Hypothese, dass, wenn musiktherapeutische Umsetzungen durchgeführt werden, sich dies positiv auf die sozial- emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, in diesem Fall als bestätigt.

Ebenfalls in den Fokus rückte die Auswertung im Bereich der Emotionsregulation. Die errungenen Informationen aus den Beobachtungen sowie aus dem ausgewerteten Fragebogen zeigten deutlich, dass es den Kindern leichter fiel, die Emotionen zu regulieren und ihre Handlungen vorher zu überdenken. Mögliche negative Handlungsmuster wurden demnach modifiziert und transferiert. Erst dann folgte eine angepasste Reaktion. Die Tatsache, dass die Kinder ihr Problemlöseverhalten schon in derart kurzer Zeit änderten, war bemerkenswert mitanzusehen. Die Hypothese, dass die Kinder mit Hilfe der musiktherapeutischen Einheiten ihre Emotionen besser regulieren können, wurde nachweislich belegt.

Des Weiteren zeigten die Ergebnisse auf, dass die Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum wesentlich entspannter waren und eine sorgenfreie Umgebung vorherrschte. Durch die vertraute und angenehme Atmosphäre während des Musizierens wurden die Kinder befreit. Die Musik hatte bemerkenswerterweise eine heilsame und vor allem beruhigende Wirkung. Im Umkehrschluss konnte aber auch ein Energiegewinn festgestellt werden. Dies wird auch in Abbildung 20 deutlich.

Viele Schülerinnen und Schüler gaben eine Änderung der Stimmungslage an. Entweder hatte sich die Laune generell gebessert oder es war den Kindern nicht mehr langweilig, bis hin zur beruhigenden Wirkung und Energiebringung. Ein Gesamtrepertoire an Gemütsveränderungen wurde demzufolge deutlich. Dies bestätigt wiederum folgende Hypothese „Schülerinnen und Schüler werden nach einer musiktherapeutischen Umsetzung in eine bessere Stimmungslage versetzt.“ in dieser Klasse ganz eindeutig.

Die Betrachtung der Auswertungsergebnisse im Bereich der Verbalisierung von Gefühlen hat eine enorme Bedeutung für die Praxis in der Schule. Denn hier war das Ergebnis nicht ganz so aussagekräftig wie erwartet. Es zeigt zwar auf, dass 45% der Kinder besser über die Gefühle reden konnten; inwieweit dies der Fall ist, kann auf Basis der Ergebnisse nicht eindeutig bewertet werden. Hier kann auf die Abbildung 17 verwiesen werden, die verdeutlicht, dass die Meinungen der Schülerinnen und Schüler trotz allem weiter auseinandergehen. Bei den Beobachtungen wurde ebenfalls angemerkt, dass sich die Kinder beim Sprechen über Gefühle noch schwertun. Auch bei den Reflexionsgesprächen nach den Einheiten waren einige verhalten und schüchtern. Dies könnte an dem noch nicht ausgereiften Emotionswortschatz liegen. Denn es zeigte sich beim Malen des Gemeinschaftsbildes, dass die Kinder durchaus in der Lage waren, die innere Gefühlswelt zum Ausdruck zu bringen. Zwar nicht verbal, aber anhand von Zeichnungen, Farben und einfachen Worten. Die Hypothese, dass die Kinder durch den Einfluss der musiktherapeutischen Einheiten ihre Gefühle besser zeigen oder verbalisieren können, kann zu einem gewissen Maße trotz allem bestätigt werden, da 45% der Schülerinnen und Schüler angaben, dass sie besser über ihre Gefühle sprechen können.

Die fünfte und letzte Hypothese, dass es durch die musiktherapeutischen Umsetzungen im Klassenverband zu weniger Streitigkeiten oder Konflikten kommt und der Zusammenhalt innerhalb der Klasse sich wesentlich verbessert hat, wurde bei der Auswertung der Ergebnisse in gewisser Hinsicht bestätigt. Den statistischen Auswertungen zufolge lässt sich darauf schließen, dass es Veränderungen innerhalb des Klassengefüges gab. Viele Schülerinnen und Schüler meinen eine Veränderung erkannt zu haben. Sieht man sich in Abbildung 22 an, was sich denn genau verändert hat, zeigt die Untersuchung, dass die Kinder mehr zusammengeholfen und sich zusätzlich auch Streitigkeiten und Konflikte gemindert haben. Interessant war auch, dass die Schülerinnen und Schüler bei der konkreten Frage, ob es durch die Musik weniger Streit gab, diese mit einer großen Gesamtheit mit einem „Ja“ beantworteten (Abbildung 24). Bestätigt wurden diese Aussagen zum Teil auch in den gemachten Beobachtungen. Allerdings bestehen trotzdem einige Zweifel aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Antworten, die gegeben wurden (Abbildung 22). Immerhin wurde von 22% der Schülerinnen und Schülern angegeben, dass sie keine Veränderungen erkannt haben. Auch die Antwort, dass es lauter geworden ist, trägt nicht zu einem eindeutigen Ergebnis bei. Diese Antworten korrelieren nicht eindeutig mit der gesamtheitlichen Aussage, dass es weniger Konflikte gab. Wohingegen bei der Zusammenarbeit mit anderen wiederum eine sehr gut funktionierende Klassengemeinschaft zu beobachten war. Dieses Resultat zeigte sich auch in der Auswertung der Ergebnisse. Es ist also daraus zu schließen, dass sich das Zusammengehörigkeitsgefühl durch die Übungen verstärkt hat. Die Hypothese gilt demnach als belegt.

Die Fragestellung „Inwiefern können sich musiktherapeutische Umsetzungen auf soziale und emotionale Kompetenzen auswirken?“ konnte auf Basis der ausgewerteten Forschungsergebnisse gewissermaßen bestätigt werden.

Anmerken muss man jedoch generell, dass es sich um ein geringes Untersuchungsfeld handelte und man aufgrund dieser Forschungsergebnisse keine Generalisierungen vornehmen kann. Um die Fragestellung klarer bestätigen zu können, wäre eine detailliertere und vor allem breitgefächerte Untersuchung notwendig gewesen. Dennoch war trotz allem eine deutliche Ausprägung zu erkennen, dass die Übungen die sozialen und emotionalen Kompetenzen wesentlich gefördert und positiv beeinflusst haben.

Untersuchungen im Rahmen von Masterarbeiten unterliegen meist Limitationen. Auch bei dieser Forschung haben sich im Nachhinein betrachtet einige aufgezeigt. Trotzdem kann diese Arbeit als Grundlage für weitere Forschungen genutzt werden.

Diese Masterarbeit basiert auf einer Stichprobenanzahl von 9 Personen. Für die Beantwortung der Fragestellung und der Klärung der Hypothesen ist dies ausreichend. Das Forschungsergebnis dieser Untersuchungsgruppe ist jedoch zu gering, um diese Ergebnisse auf ein größeres Untersuchungsfeld generalisieren zu können. Dazu wäre eine größere Untersuchungsgruppe notwendig.

Weiters sollte der Untersuchungszeitraum erweitert werden, um genauere und vor allem langfristige Veränderungen erfassen zu können. Hier würde sich sicherlich eine Langzeitstudie anbieten.

Ein weiterer Ansatz wäre, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler der 2. Schulstufe als Stichprobe herangezogen werden, sondern man auch andere Altersstufen in Betracht zieht. Denn nur so können mögliche altersspezifische Unterschiede überprüft werden.

Besonders interessant wäre auch die Messbarkeit der sozial- emotionalen Veränderungen anhand eines Verhaltenstrainings, welches man vorher durchführt und die Ergebnisse mit Hilfe einer Vorher- Nachher- Studie oder einer Modell- und Kontrollgruppe gegenüberstellt.

Außerdem wäre bei einer älteren Stichprobe sicherlich ein genaueres und vor allem aussagekräftigeres Ergebnis herausgekommen. Die Kinder in höheren Schulstufen sind wortgewandter und können diverse Fragestellungen präziser beantworten, was wiederum zu einem stichhaltigeren Ergebnis führen kann.

Aufgrund der bisher erhobenen und ausgewerteten Daten ergeben sich abschließend neue Fragen. Diese Fragen möchte ich für weitere Forschungsarbeiten in den Raum stellen. So können möglicherweise Anknüpfungspunkte gefunden werden.

- Gibt es Unterschiede, bei einer anderen oder größeren Stichprobe?
- Werden in einem längeren Untersuchungszeitraum andere Ergebnisse erzielt?
- Werden andere Ergebnisse erzielt, wenn sich die Anzahl der musiktherapeutischen Umsetzung steigert?
- Erzielen andere musiktherapeutische Umsetzungen dieselben Ergebnisse?
- Inwieweit hatte das soziale Umfeld Einfluss auf die Probandinnen und Probanden?
- Hatten die durch die Covid-Pandemie bedingten Einflüsse Auswirkungen auf die Ergebnisse?
- Können durch weitere Untersuchungen geschlechterspezifische Unterschiede festgestellt werden?

Im Laufe der Zeit kommt ein jeder einmal in eine schwierige Lage. Es läuft meist nicht alles reibungslos und es gibt ab dem Kindesalter immer wieder Hürden, die von uns bewältigt werden müssen. Damit die sozial-emotionalen Kompetenzen bestmöglich ausgebildet werden können, müssen viele Faktoren mitspielen. Um schwierige Lebenslagen überstehen und gewisse Hindernisse überwinden zu können, müssen viele Bedingungen von Kindertagen an erfüllt werden.

Es gibt demzufolge viele Kinder, die gerade in der Volksschulzeit noch Unterstützung von primären Bezugspersonen benötigen. Manche von ihnen tragen Sorgen mit sich herum, haben Identitätsprobleme oder haben kein stabiles Umfeld, in dem sie sich wohlwollend entwickeln können. Einige von ihnen haben aufgrund schlechter Familienverhältnisse keinen festen Halt unter den Füßen und können ihre Grundbedürfnisse nach Liebe, Geborgenheit und Zuversicht nicht stillen. Schuld dran ist oftmals auch die Eltern-Kind-Beziehung. Darum ist es umso wichtiger, den Kindern auch außerhalb der elterlichen und familiären Fürsorge eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu geben. Mit den musiktherapeutischen Ansätzen im Musikunterricht soll dies gelingen. Mit der Hilfe von Musik soll Kindern vor allem in der Volksschulzeit ein weitestgehend sorgenfreies Umfeld geschaffen werden. Denn, wie auch die Forschungsergebnisse gezeigt haben, kann Musik unfassbar viele positive Wirkungen erzielen. Wird auch nur eine unbeträchtliche Menge an Effekten in unterschiedlichen kognitiven und auch affektiven Bereichen greifbar, dann wurde trotz allem ein Lerneffekt erzielt.

In der Praxis wird das Fach Musikerziehung meist in den Schatten gedrängt. Es besteht ein ständiger Konkurrenzkampf zwischen den einzelnen Schulfächern. Diese aber untereinander zu vergleichen, kann nicht gewinnbringend und vor allem nicht im Interesse der Schülerinnen und Schüler sein. Eines ist sicher: Der Musik muss in der Schule mehr Beachtung geschenkt werden! Immerhin dient sie schon seit jeher als kulturelles Fundament der Menschen, das Identitäten miteinander verbindet.

Abschließend ist anzumerken, dass diese Forschungsarbeit als Anstoß zu sehen ist, im Musikunterricht mit einfachen Mitteln schon kreative und vor allem abwechslungsreiche Methoden einsetzen zu können, die von jeder Lehrkraft umsetzbar sind. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Musik nicht nur eine eindimensionale Wirksamkeit hat, sondern auf viele Bereiche positiven Einfluss hat. Nicht nur kognitive, sondern auch physische, psychische und soziale Effekte können erzielt werden. Mit den in

der Arbeit beschriebenen Methoden haben Pädagoginnen und Pädagogen ein tolles Werkzeug für die zukünftige Gestaltung des Musikunterrichts und darüber hinaus. Dieser positive Erfolg von Musik sollte in der Schule genutzt werden, um die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Für mich persönlich gesehen wird diese Forschungsarbeit großen Einfluss auf meine weitere Tätigkeit als Pädagogin haben. Es wäre wünschenswert, wenn sich die gesamte Lehrerbildung daran orientieren könnte und diese Ergebnisse beherzigen würde, nämlich musikalische Übungen öfter in den Schulalltag zu integrieren. Denn man kann mit Hilfe der Musik die innere Gefühlswelt und die eigenen Gedanken zum Ausdruck bringen, sie ermöglicht es, sich von negativen Erlebnissen freizumachen und diese zu verarbeiten. Musik ist also eine bedeutende Nahtstelle zu unserem Inneren und zur Gefühlswelt unserer Mitmenschen. Damit ist sie auch in der Arbeit mit den uns anvertrauten Kindern von unschätzbarem Wert.

9 Literaturverzeichnis

- Alvin, J. (1984). *Musiktherapie: Ihre Geschichte und ihre moderne Anwendung in der Heilbehandlung*. Kassel: Bärenreiter - Verlag Karl Vötterle GmbH & Co KG.
- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2004). *Klingen, um in sich zu wohnen: Methoden und Modelle leiborientierter Musiktherapie*. Neukirchen-Vluyn: Affenkönig.
- Barnow, S., Reinelt, E., & Sauer, C. (2016). *Emotionsregulation: Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten*. Berlin: Springer Verlag.
- Bastian, H. G. (2007). *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott Music GmbH & Co KG.
- Boer, H. d. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In H. d. Boer, C. Rohlf, M. Harring, & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (2. Ausg., S. 23-38). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cocopelli, M. (2017). *Im Musikzimmer Nr. 1*. Cocopelli Media e.U.
- Decker-Voigt, H.-H. (1991). *Aus der Seele gespielt. Eine Einführung in die Musiktherapie* (2 Ausg.). München: Wilhelm Goldmann Verlag GmbH.
- Dehu, R., Brettner, S., & Freiburger, D. (2015). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Eine Einführung für Eltern, PädagogInnen und TherapeutInnen (essentials)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development In Young Children (The Guilford Series on Social and Emotional Development)*. New York: The Guilford Press.
- Eschen, J. T. (1996, 2009). Aktive Musiktherapie. In H.-H. Decker-Voigt, E. Weymann, P. J., Knill, H.-H. Decker-Voigt, & E. Weymann (Hrsg.), *Lexikon der Musiktherapie* (2 Ausg., S. 9-10). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Gorius, M. (2019). Blues Boomer. [Audio-CD]. Rum: J. Treyz.
- Gorius, M. (2019). Blues Boomers: Ein grooviges Spiel-mit-Stück auch für "Anfänger". In *Pamina* (S. 40-41). Helbling Verlag.

- Gruhn, W. (2003). *Kinder brauchen Musik: Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Berlin: Belz Verlag.
- Heiß, C. (2020). *Aprilwetter* (1. Ausg.). Rum: Helbling Verlagsgesellschaft m. b. H.
- Herbert, M. (1999). *Soziale Kompetenz: Den Umgang mit anderen üben* (1. Ausg., Bd. 6). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hesse, H.-P. (2003). *Musik und Emotion*. Wien: Springer-Verlag.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (6. Ausg.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Hippel, N. (2005). Musiktherapie in der Schule - nur ein Wunschgedanke? In R. Tüpker, N. Hippel, & F. Laabs (Hrsg.), *Musiktherapie in der Schule* (S. 13-27). Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Hochreutener, S. L. (2009). *Spiel – Musik – Therapie: Methoden der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen (Praxis der Musiktherapie)* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Hoeksma, J. B., Oosterlaan, J., & Schipper, E. M. (2004). Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework. *Child Development*, 75(2), S. 354-360.
- Hout, M. v. (2012). *Heute bin ich* (9. Ausg.). Zürich: aracar Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie* (1. Ausg.). Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*(4), S. 164-174.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, S. 154-163.
- Knopf, H., & Dauer, S. (2005). *Störungen des Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen* (Bd. 6). Berlin: Rhombos-Verlag.

- Koglin, U., & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten* (2. Ausg.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Kölsch, S. (2019). *Good Vibrations: Die heilende Kraft der Musik*. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Kraus, W. (1998). Von der Heilkraft der Musik. In W. Kraus (Hrsg.), *Die Heilkraft der Musik: Einführung in die Musiktherapie* (2. Ausg., S. 10 - 21). München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Kullik, A., & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Lackerschmid, W. (2002). Die Macht der Musik eines Musikers. In W. Kraus, *Die Heilkraft der Musik: Einführung in die Musiktherapie* (2. Ausg., S. 22-28). München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Lewis, M. (2008). Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame and Guilt. In J. M.-J. Michael Lewis, *Handbook of emotions* (S. 742-756). New York: Guilford Press.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Ausg.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lux, A. (2000). *Wege sind da, um gegangen zu werden: Musiktherapie in der Schule*. Wieselburg: Druckhaus Lahnsteiner.
- Maierhofer, L., Kern, R., & Kern, W. (2005). *Sim-Sala-Sing: Das Liederbuch für die Volksschule*. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Mecklenbeck, F. (2002). Musiktherapie. In W. Gaebel, W. Gaebel, & F. Müller-Spahn (Hrsg.), *Diagnostik und Therapie psychischer Störungen* (1. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Nass, J. R., Schiller, E.-M., & Kärtner, J. (2016). Von der Koregulation zur Selbstregulation: Entwicklungsförderliche Begleitung sozial emotionaler Kompetenz in Kindertagesstätten. In T. Malti, & S. Perren, *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen* (2. Ausg., S. 208-223). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Oberegelsbacher, D. (2012). Definition. In D. Oberegelsbacher, H.-H. Decker-Voigt, & T. Timmermann (Hrsg.), *Lehrbuch Musiktherapie* (2. Ausg., S. 18-20). München: Ernst Reinhardt Verlag München.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Ausg., Bd. 7). (P. D. Petermann, Hrsg.) Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

- Petermann, F., Koglin, U., Marées, N. v., & Petermann, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (3. Ausg.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & CO. KG.
- Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Plahl, C., & Koch-Temming, H. (2008). *Musiktherapie mit Kindern* (2. Ausg.). (C. Plahl, & H. Koch-Temming, Hrsg.) Bern: Verlag Hans Huber.
- Retterath, G. (2011). Soziales Lernen. In K. Metzger, & W. Wiater (Hrsg.), *Erziehen und unterrichten in der Grundschule* (1. Ausg., S. 40-41). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Rezeptive und aktive Musiktherapie in der Praxis. (2002). In T. Timmermann, *Die Heilkraft der Musik: Einführung in die Musiktherapie* (2. Ausg., S. 50-66). München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), S. 6-22.
- Spitzer, M. (2003). *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk* (1. Ausg.). Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Stegemann, T. (2012). *Künstlerische Therapien mit Kindern und Jugendlichen*. München.
- Timmermann, T. (2012). Praxeologie. In D. Oberegelsbacher, H.-H. Decker-Voigt, & T. Timmermann (Hrsg.), *Lehrbuch Musiktherapie* (2. Ausg., S. 55-65). München: Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG.
- Wekenmann, S. B., & Schlottke, P. F. (2011). *Soziale Situation meistern: Ein störungsübergreifendes Gruppentraining für Kinder (SGK)*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Wickel, H. H. (2018). *Musik in der Sozialen Arbeit* (2. Ausg.). Stuttgart: Utb GmbH.
- Wormit, A. F., Bardenheuer, H. J., & Bolay, H. V. (2007). Aktueller Stand der Musiktherapie in Deutschland. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 28(1), S. 10-21.

Zimmer, R. (o.J.). *Nifbe*. Verfügbar unter:
<https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=328:sozial-emotionale-kompetenzen-nifbe-themenheft-12&catid=70>
(01.10.2021)

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Soziale Kompetenzen basierend auf Persönlichkeitsgrundlagen (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 5).....	16
Abbildung 2: Entstehung eines möglichen Gefühlsrepertoires (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 6).....	18
Abbildung 3: Vereinfachtes Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994).....	20
Abbildung 4: Bereiche emotionaler Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 14).....	25
Abbildung 5: "ice-cream-cone-in-a-can" - eigene Darstellung in Anlehnung an (Sameroff, 2010, S. 15).....	29
Abbildung 6: Gegebene Risikofaktoren (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 10).....	32
Abbildung 7: Familiäre Faktoren zur Entstehung negativen Verhaltens (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 10).....	33
Abbildung 8: Soziale Risikofaktoren (Dehu, Brettner, & Freiberger, 2015, S. 12).....	34
Abbildung 9: Gemeinschaftsbild (eigene Darstellung)	62
Abbildung 10: Gemeinschaftsbild (eigene Darstellung)	62
Abbildung 11: Kompositionen (eigene Darstellung)	63
Abbildung 12: Magst du Musik.....	69
Abbildung 13: Musik außerhalb der Schule	70
Abbildung 14: Gefühl während des Musizierens	71
Abbildung 15: Auswirkungen auf das eigene Befinden.....	72
Abbildung 16: Kontrolle über Gefühle	74

Abbildung 17: Gefühle besser zeigen oder darüber reden	76
Abbildung 18: Konzentration im Unterricht.....	78
Abbildung 19: Macht Musik fröhlich.....	80
Abbildung 20: Warum macht Musik fröhlich	81
Abbildung 21: Veränderung in der Klasse.....	83
Abbildung 22: Welche Veränderungen in der Klasse	84
Abbildung 23: Umgang mit anderen.....	85
Abbildung 24: Weniger Streit durch Musik	87
Abbildung 25: Zusammenarbeit mit anderen	89
Abbildung 26: Beobachtungen anderer.....	91
Abbildung 27: Notwendigkeit von Musik.....	93
Abbildung 28: Anzahl der Musikstunden	95
Abbildung 12: Stimmungsbild (eigene Darstellung).....	96

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (2002)	24
Tabelle 2: Forschungsplan.....	59

Fragebogen



Alter:

Schulstufe:

Geschlecht:

Junge

Mädchen

1. Magst du Musik? (Kreuze das passende Gesicht an!)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Musizierst du außerhalb der Schule?

Ja

Nein

3. Macht dich Musik fröhlich?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ja, warum?

4. Hat Musik etwas daran verändert, wie du mit deinen MitschülerInnen umgehst? (z.B. besserer Zusammenhalt, Hilfsbereitschaft...)

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie hast du dich beim Musizieren gefühlt? Gab es Auswirkungen auf dein Befinden?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Auswirkungen?

6. Hat sich durch die Musik in der Klasse etwas verändert?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ja, was genau?

7. Gab es durch die Musik in der Klasse weniger Streit?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Wie war die Zusammenarbeit mit den anderen Kindern?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Was hast du beim gemeinsamen Musizieren oder Singen und Tanzen bei anderen Kindern beobachtet?

10. Konntest du durch die Musik deine Gefühle besser kontrollieren?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Konntest du durch die Musik deine Gefühle besser zeigen oder besser über deine Gefühle reden?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Konntest du dich im Unterricht besser konzentrieren?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Ist dir das Lernen mit Hilfe der musikalischen Übungen leichter gefallen?

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Brauchen Kinder in der Schule deiner Meinung nach Musik?

Ja

Nein

15. Sollte es mehrere Musikstunden geben?

Ja

Nein

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.

Linz, 07.12.2021

Unterschrift Verfasserin