PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

für das Lehramt Primarstufe

Die Bedeutung von Musikunterricht für die Sprachkompetenz von Grundschulkindern

vorgelegt von

Julia Kaser, BEd

Betreuung

Dr. Mag. Nina Jelinek

Matrikelnummer

41901867

Wortanzahl

20928

Linz, April 2024

Vorwort

Sprache ist eine essenzielle Grundlage für die Bewältigung des Alltags sowie für gesellschaftliche Teilhabe. Dies ist jeden Tag erleb- und erfahrbar, sowohl für Erwachsene als auch für Kinder in der Volksschule. Dem großen Ziel, sprachliche Kompetenzen auszubauen, zu fördern und zu stärken, kommt wohl in fast allen Volksschulen wesentliche Bedeutung zu. Da mein persönliches Interesse immer schon stark der Musik galt und ich im Zuge musikalischer Beschäftigungen mit Kindern immer wieder positive Auswirkungen auf Teilbereiche der sprachlichen Kompetenzen sowie eine hohe Motivation und viel Begeisterung in Bezug auf Musik bei den Kindern beobachten konnte, beschäftigte ich mich im Zuge dieser Masterarbeit genauer mit der Verbindung von Sprache und Musik. Im Konkreten möchte ich hierbei mein Augenmerk auf Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung legen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen neben einem Mehrwert für diese Masterarbeit auch mein künftiges pädagogisches Handeln prägen.

Meinen Dank möchte ich an meine Interviewpartnerinnen aussprechen, welche durch ihre Zeit und Expertise wertvolle Ergebnisse geliefert und somit einen wesentlichen Teil zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen haben.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Freundinnen und meinem Freund bedanken, die mich in den letzten Monaten sehr unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten.

Ein besonderer Dank gilt Frau Mag. Dr. Jelinek, welche mich während des Prozesses dieser Arbeit jederzeit stets gut und flexibel betreut, unterstützt und begleitet hat.

Linz, 24.04.2024 JULIA KASER

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich grundsätzlich mit der Bedeutung von Musikunterricht für die sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern. Im Fokus stehen dabei die Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigungen von Kindern an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung auf jene Fähigkeiten. Dazu werden die zwei Parameter Sprache und Musik in dieser Arbeit zunächst getrennt voneinander behandelt. Daran anschließend werden die beiden Themenbereiche Sprache und Musik theoretisch in Verbindung zueinander gesetzt, wobei Studien die positiven Einflüsse von musikalischer Beschäftigung auf sprachliche Kompetenzen, wie auch auf andere Lernbereiche von Kindern aufzeigen und belegen. Auch im österreichischen Lehrplan der Volksschule wird die Förderung sprachlicher Kompetenzen durch musikalische Beschäftigung angestrebt.

Aus diesen Gründen wurden an Volksschulen mit musikalischem Schwerpunkt unterrichtende Lehrpersonen in qualitativen Interviews zu ihrem Erleben hinsichtlich der Auswirkungen von vermehrter musikalischer Beschäftigung der Kinder auf deren sprachliche Fähigkeiten befragt, wodurch die in der Theorie angeführten Aussagen vielfach bestätigt werden können. Weiters zeigt die empirische Untersuchung auf, dass die vermehrte Musikbeschäftigung von den unterrichtenden Lehrpersonen vor allem für einige Teilkompetenzen von Sprachkompetenz als besonders sinn- und gehaltvoll erlebt wird. Dies beschränkt sich nicht nur auf den Musikunterricht, was die positive Bedeutung des fächerübergreifenden Einsatzes musikalischer Elemente hervorhebt.

Abstract

The present thesis deals with the significance of music education for the linguistic competencies of children in primary school. The focus is on the effects of increased musical activities of children in primary schools with a musical emphasis on those abilities. For this purpose, the parameters of language and music are initially treated separately in this thesis. The two subject areas of language and music are then theoretically linked, with studies demonstrating and proving the positive influence of musical activities on children's language skills and other areas of learning. The Austrian elementary school curriculum also aims to promote language skills through musical activities.

For these reasons, qualitative interviews were conducted with teaching staff from primary schools with a musical focus. The participants shared their experiences regarding the effects of increased musical engagement on children’s linguistic abilities. This confirmed many of the statements put forth in theory. Furthermore, the empirical study reveals that increased engagement with music is experienced by teaching staff as particularly meaningful and substantial, especially for certain sub-competencies of language proficiency. This extends beyond music lessons, highlighting the positive significance of interdisciplinary use of musical elements.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG 7

2 SPRACHENTWICKLUNG BEI KINDERN 10

2.1 Grundsätze der menschlichen Sprache 10

2.2 Menschlicher Spracherwerb 11

2.2.1 Neurobiologische Grundlagen 11

2.2.2 Sensomotorische Grundlagen 13

2.3 Theorien des Spracherwerbs 14

2.3.1 Behaviorismus 14

2.3.2 Nativismus 14

2.3.3 Kognitivismus 15

2.3.4 Interaktionismus 15

2.4 Akustische Sprachverarbeitung 16

2.5 Sprache in der Grundschule 17

2.6 Sprachkompetenz 19

2.7 Sprachförderung in der Grundschule 20

3 MENSCH UND MUSIK 23

3.1 Erste Wahrnehmungen von Akustik und musikalischen Elementen 23

3.2 Entwicklung musikalischer Kompetenzen 25

3.3 Grundlagen der Akustik 28

3.4 Verarbeitung von Musik 30

3.5 Die Wirkung von akustischen Reizen auf den Menschen 31

3.6 Musikunterricht in der Grundschule 32

4 SPRACHE UND MUSIK 38

4.1 Zusammenhänge der Sprach- und Musikentwicklung 40

4.2 Transfereffekte durch Musik 42

4.3 Sprachförderung durch Musik 45

5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE UND PRÄZISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE 49

EMPIRISCHER TEIL 54

6 METHODISCHES VORGEHEN 54

6.1 Ziel der Untersuchung 54

6.2 Zentrale Fragestellung 55

6.3 Forschungsmethode 56

6.4 Datenerhebung 57

6.5 Datenauswertung 59

6.6 Stichprobenbeschreibung 61

7 ERGEBNISSE 65

7.1 Erlebte Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die Sprachkompetenz 65

7.1.1 Wortschatz 66

7.1.2 Grammatik und Satzbau 68

7.1.3 Sprachliches Handeln 70

7.1.4 Aussprache und Artikulation 72

7.1.5 Phonologische Bewusstheit 74

7.2 Musikalische Elemente zur Sprachförderung 75

7.3 Merkfähigkeit 79

7.4 Musik und Lernmotivation 82

8 DISKUSSION 87

9 LITERATURVERZEICHNIS 95

ANHANG 99

1 EINLEITUNG

Sprache ist ein entscheidender Faktor für die Bewältigung des Alltags und Teilhabe an der Gesellschaft. Doch Sprache ist noch mehr. Sprache ist vielseitig, sie ist Mittel zur Meinungsbildung, Beschaffung von Information, zum Ausdruck oder auch Erzeugung von Gefühlen und Gedanken. Sprachförderung in Bildungseinrichtungen ist daher unverzichtbar. Wo gebildet werden will, ist die Vermittlung von Sprache unabdingbar. Von dieser Vermittlung und Förderung soll jedes Kind erreicht werden, egal mit welchen Vorerfahrungen es ausgestattet ist und egal auf welchem Niveau der sprachlichen Fähigkeiten es sich gerade befindet (Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration, 2009, S. 17ff). Jedoch verfügt in Wien jedes siebte Volksschulkind nicht über genügend Deutschkenntnisse, um dem Unterrichtsgeschehen überhaupt folgen zu können und wird demnach als „außerordentlich“ eingestuft (John & Krutzler). Knapp ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Österreich sprechen als Umgangssprache eine andere Sprache als Deutsch. Dabei ist der Erwerb, beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch die Grundlage der Beteiligung aller Bildungsprozesse, und als Folge dessen essenzielle Voraussetzung für Schulerfolg sowie spätere Integration in den Arbeitsmarkt. Aus diesen Daten leitet das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019) dringenden Handlungsbedarf ab, um die Bildungschancen betroffener Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu verbessern (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019a, S. 3ff).

In diesem Zusammenhang weisen zahlreiche Studien auf positive Auswirkungen von musikalischer Beschäftigung auf die sprachliche Entwicklung und sprachliche Fähigkeiten bei Kindern hin. So konnte beispielhaft die Wirkung vermehrter musikalischer Bildung eindrucksvoll durch die sogenannte und groß angelegte „Bastian-Studie“ signalisiert werden, welche bereits im Jahr 2000 veröffentlicht wurde. Durch die

Ergebnisse konnte deutlich der positive Einfluss erweiterter Musikerziehung unter anderem auf sprachliche Kompetenzen aufgezeigt werden (Bastian, 2002, S. 190ff). Und trotz des Bewusstseins eines Handlungsbedarfs sowie der zahlreichen Hinweise eines positiven Einflusses vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ist für die gesamte Volksschulzeit in Österreich in jeder Klassenstufe lediglich eine Einheit Musik pro Woche durch den österreichischen Lehrplan der Volksschule festgelegt. Teilt man diese Einheit auf 5 Tage in der Woche auf, wie dies in der pädagogischen Praxis des Öfteren der Fall ist, bleiben lediglich 10 Minuten Musik pro Tag, was beispielsweise mit einem morgendlichen musikalischen Ritual bereits abgedeckt ist. Somit bleibt kaum Zeit für intensivere Auseinandersetzungen mit der Vielseitigkeit von Musik mit all ihren Elementen. Rhythmus, Melodie, Bewegung, Stimmung, Instrumente, Neues kennenlernen, sich auf etwas einlassen, Musik in ihrer Ganzheitlichkeit erfahren, Sprache und Kultur anhand von Musik erleben, all das hält die Beschäftigung mit Musik bereit, wenn genug Zeit dafür zur Verfügung steht. Im Gegensatz zu dieser einen festgelegten Einheit Musik pro Woche an Volksschulen ohne weiteren Schwerpunkt gibt es durch die Möglichkeit einer schulautonomen Schwerpunktsetzung jedoch die Option, dieses Kontingent schulintern anzuheben, um mehr Zeit für musikalische Beschäftigung zu gewinnen. Dies sind dann die Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung, wobei die musikalischen Schwerpunkte an den verschiedenen Schulen jeweils sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Die Unterschiede gehen von differenten Stundenausmaßen bis hin zu unterschiedlichsten Kooperationen mit Landesmusikschulen oder Einzelpersonen. Dennoch haben sie eines gemein: Die Kinder erfahren eine vermehrte musikalische Bildung im Gegensatz zu Kindern an Volksschulen ohne musikalischer Schwerpunktsetzung.

Die vorliegende Arbeit folgt demzufolge dem übergeordneten Ziel, auf Basis der aktuellen themenspezifischen Literatur darzustellen, wie Lehrpersonen, welche an Volksschulen mit Musikschwerpunkt arbeiten, diese Thematik erleben. Diesbezüglich orientiert sich die Arbeit an folgender Fragestellung: *Inwiefern erleben Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung Auswirkungen des vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder*?

Zur Bearbeitung und finalen Beantwortung dieser Forschungsfrage werden im Zuge der Arbeit zunächst theoretische Hintergründe und Grundlagen beleuchtet. Auf diese stützt sich auch der daraus entwickelte Interviewleitfaden für die qualitative Forschung dieser Masterarbeit, bevor im empirischen Teil die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse erfolgt. Diese werden anschließend mit der behandelten Theorie in Verbindung gesetzt und diskutiert, um mögliche Implikationen für die berufliche Praxis schließen und den Wert des Musikunterrichts an Volksschulen darstellen zu können.

2 SPRACHENTWICKLUNG BEI KINDERN

Um in der Arbeit beschriebene Zusammenhänge bezüglich Sprache und Musik nachvollziehen zu können, beschäftigt sich das vorliegende Kapitel zunächst mit den Grundsätzen der menschlichen Sprache. Dahingehend wird zuerst die menschliche Sprache an sich betrachtet, um anschließend genauer auf die Sprachentwicklung von Kindern einzugehen. Des Weiteren werden Theorien des Spracherwerbs aufgegriffen, sowie auf Akustik in Zusammenhang mit Sprachentwicklung eingegangen. Im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage werden in diesem Kapitel schließlich auch Sprache, der Begriff der Sprachkompetenz und Sprachförderung in der Grundschule thematisiert.

2.1 Grundsätze der menschlichen Sprache

Das Gesamtwissen über Sprache ist seit der professionellen Untersuchung von Sprache durch Sprachforschung um ein Vielfaches gestiegen (Trabant, 2008, S. 11). Weiters stiegen die Verfügbarkeit sowie die Zugriffsmöglichkeiten sprachlicher Daten durch die technologischen Fortschritte immens an, was das linguistische Analysieren heute im Gegensatz zu früher signifikant erleichtert. Sprachmaterial in verschiedensten Sprachen sowie Dialekten ist jederzeit und überall verfügbar und vergleichbar. Diese Tatsache macht den Gegenstand „Sprache“ quantifizierbar und somit essenziell für die empirische Sprachforschung (Rudolf Freiburg, 2018, S. 109 ff.). Jedoch wirft vermehrtes Wissen auch neue Fragen auf. Alte Theorien werden infrage gestellt und sind nun umstritten. Trotz all dem Wissen gibt es also im Hinblick auf die Sprachwissenschaft nach wie vor Forschungsbedarf (Trabant, 2008, S. 11 f.).

Grundsätzlich sind die Sprachen der Menschheit zu Sprachfamilien zusammengefasst, wobei sich die Gruppierungen vorwiegend aus den

Abstammungsverhältnissen erschließen. Im Zusammenhang mit den Ursprüngen der Sprache sind nach Wilhelm von Humboldt zwei Prinzipien anzuführen. Das Prinzip der „Rekursivität“ meint, dass eine syntaktische Regel immer wieder angewendet werden kann, sodass sowohl unendlich viele, als auch unendlich lange Sätze entstehen können. Dieses Verfahren des „unendlichen Gebrauch Machens von endlichen Mitteln“ beschränkt sich jedoch nicht auf Sprache, sondern gilt als allgemeines Prinzip des Lebens und drückt die Kreativität der Menschheit aus. Grundlegend für die Sprache ist laut Humboldt jedoch die Artikulation, beziehungsweise Gliederung. Demnach wird in artikulierten Tönen gesprochen, was die geistigen Erfahrungen des Menschen gliedert. Diese Verbindung der phonetischen Artikulation mit der semantischen Gliederung wird auch „duality of patterning“ genannt (Trabant, 2008, S. 11–26).

2.2 Menschlicher Spracherwerb

Ohne gezielt unterrichtet zu werden, vermeintlich mühelos, lernen Kinder sprechen. Bereits Säuglinge können Sprachlaute von anderen Geräuschen unterschieden, und wenden sich diesen mit vermehrter Aufmerksamkeit zu (Dehn, Oomen-Welke & Osburg, 2012, S. 9). Dennoch stellt Spracherwerb einen äußerst komplexen Prozess dar. Verschiedene zusammenspielende Faktoren wie organische Voraussetzungen, kognitive Fähigkeiten, das Zusammenspiel von Atmung und Stimme sowie Liebe und Geborgenheit sind essenzielle Parameter für das Gelingen des Spracherwerbs (Knapp, Löffler, Osburg & Singer, 2011, S. 12f).

2.2.1 Neurobiologische Grundlagen

Bereits ab der 16. Schwangerschaftswoche beginnt der Fötus auf Geräusche außerhalb des Mutterleibs zu reagieren. Schon ab diesem Zeitpunkt bilden sich demnach erste synaptische Verbindungen. Dies

ist der Grund dafür, dass bereits Neugeborene die Stimme der eigenen Mutter erkennen. Selbst bezüglich der Intonation des Schreiens fügen sich Säuglinge in den Takt der Muttersprache ein. So ist bei französischen Neugeborenen ein anderer Intonationsverlauf als bei deutschen Neugeborenen zu beobachten. Die pränatalen Erfahrungen und bereits erworbenen „Kenntnisse“ über die Stimme der Mutter sind es, welche einem Baby direkt nach der Geburt Kontiguität und Geborgenheit allein durch die Stimme der Mutter geben (Knapp et al., 2011, S. 20f).

Direkt nach der Geburt entstehen durch Sinneswahrnehmungen für den Spracherwerb grundlegende Spuren im Gehirn, sogenannte „Repräsentationen“. Die Entstehung dieser Repräsentationen ist das, was wir als Lernen bezeichnen. Je öfter diese Spuren im Gehirn beansprucht werden, desto gefestigter sind diese, und durch verschiedenste Wahrnehmungen entsteht ein immer dichter werdendes Netz an Repräsentationen, bis das Kind mit ca. 6 Monaten den Höchststand an Vernetzungen verschiedener Bereiche des Gehirns erreicht. Ausgehend von diesen Vernetzungen spezialisiert sich das Gehirn, indem starke Verbindungen, auch genannt Synapsen, weiter ausgebaut werden, und wenig benutzte Spuren verkümmern. Mit 16 bis 24 Monaten sind Kinder in einer sogenannten aktiven Phase des Spracherwerbs. In dieser Zeit wird im Durchschnitt alle 90 Minuten ein neues Wort erlernt, was mit einem rasanten Anwachsen von Synapsen einhergeht. Für die Synapsenbildung mitverantwortlich ist der Glucosestoffwechsel. Die höchste Stufe dieses Prozesses ist schließlich bei Kindern mit 48 Monaten erreicht, danach nimmt die Dichte der Synapsen wieder ab und das Tempo der Bildung neuer Synapsen verringert sich. Für das Bestehen sowie den Zuwachs von Verbindungen im Gehirn ist es wesentlich, ob den Inhalten persönliche Bedeutung zugemessen wird. Nur das, was dem Menschen wichtig erscheint, hat das Potenzial, nachhaltig erlernt zu werden (Dehn et al., 2012, S. 18–20).

2.2.2 Sensomotorische Grundlagen

Wesentlich für die Kognition und somit auch für die sprachliche Entwicklung von Kindern sind motorische Prozesse. Dies äußert sich dadurch, dass der Spracherwerb deutlich erschwert werden kann, wenn bestimmte sensomotorische Voraussetzungen nicht erworben wurden. Als entscheidendes Bewegungsmuster ist hier beispielhaft das Hochdrücken in einen Hand-Becken-Stütz aus der Bauchlage heraus anzuführen. Wird diese Bewegungserfahrung nicht gemacht, kann die Aufrechthaltung der Wirbelsäule erschwert sein. Dies hat zur Folge, dass gerades Sitzen anstrengt, und somit auch das Schreiben, was die Wahrscheinlichkeit für Probleme beim Schriftspracherwerb erheblich steigert. Dieses Beispielszenario zeigt auf, dass bereits geringe Abweichungen in der Entwicklung von Kindern zu lebenslang relevanten Beeinträchtigungen führen können. Sogar die Lust am Sprechen kann durch zu wenig Bewegungserfahrungen und daraus resultierenden Blockaden im Halswirbelbereich oder durch Überstreckung des Kopfes gehemmt werden (Knapp et al., 2011, S. 13f).

Auch Piaget beschreibt die Bedeutsamkeit der sensomotorischen Erfahrungen für kognitive Prozesse und Entwicklungen, wobei diese immer im Austausch mit der Umwelt stattfinden und so eine Struktur der Umgebung schaffen. Als weitere zentrale Voraussetzung für den Spracherwerb gilt der Erwerb der Objektpermanenz. Das Kind kann dann den triangulären Blick herstellen, was eine erste Art der zielgerichteten Kommunikation ist und ebenfalls ein Zusammenspiel mit der Umwelt miteinschließt. Bei Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten wurde festgestellt, dass diese den triangulären Blick häufig nicht, beziehungsweise verzögert einsetzen. Ferner inkludieren das Symbolspiel sowie das Rollenspiel komplexe kognitive sprachliche und emotionale Prozesse und gelten daher als weitere essenzielle Meilensteine der Sprachentwicklung des Kindes (Altenthan et al., 2019; Knapp et al., 2011).

2.3 Theorien des Spracherwerbs

Hinsichtlich des Spracherwerbs existieren unterschiedliche Theorien, wobei keine den Spracherwerb vollständig zu erklären vermag. Die verschiedenen Ansätze legen jedoch unterschiedliche Standpunkte und Ausgangslagen dar und ergänzen sich teilweise gegenseitig. Auch in der Schule basiert die Förderung oder Inhaltsvermittlung stets auf einer Theorie des Spracherwerbs, ob bewusst oder unbewusst (Knapp et al., 2011, S. 16). Grundsätzlich fördern Theorien stets die Forschung, die einzelnen Ausprägungen der Parameter des Spracherwerbs sind aber dennoch bis heute disputabel. Vorherrschend sind 4 Theorierichtungen des Spracherwerbs (Miller, Jungheim & Ptok, 2014, S. 247).

2.3.1 Behaviorismus

Gemäß der Ansicht des Behaviorismus, dass jedes Verhalten erlernt und auch wieder verlernt werden kann, wird auch die Sprache als gelerntes Verhalten dargestellt. Die Sprache erlernt das Kind demnach durch ein Zusammenspiel aus Konditionierung sowie Verstärkung und Generalisierung, also ausschließlich durch Lernprozesse. Dieser Ansatz vertritt also die These, dass Kinder durch das Nachahmen der Sprache Reaktionen erhalten, welche belohnend oder bestrafend ausfallen. Diese beeinflussen dann, ob das gezeigte Verhalten künftig vermehrt, oder eben vermindert auftritt. Kritisch lässt sich anmerken, dass laut dem Behaviorismus nur Äußerungen auftreten können, welche bereits gehört, also gelernt wurden, was jedoch in der Realität des Sprachlernens nicht der Fall ist (Altenthan et al., 2019; Knapp et al., 2011; Miller et al., 2014).

2.3.2 Nativismus

Die Kritik am behavioristischen Ansatz teilen Vertreter des Nativismus. Demnach ist Sprache in jedem Menschen genetisch vorprogrammiert, jeder Mensch begreift also von Natur aus, dass Sprache Struktur

aufweist. Dieser Ansatz unterstützt die Tatsache, dass Sprache auch dann richtig gelernt werden kann, wenn die Sprache des Modells fehlerhaft ist. Es wird der Ansatz vertreten, dass Sprache zu komplex ist, um sie gemäß der behavioristischen Theorie zu erlernen, denn Sprache wird aufgefasst als angeborene Fähigkeit (Knapp et al., 2011; Miller et al., 2014).

2.3.3 Kognitivismus

Kritik am Nativismus, welche den Spracherwerb vor allem auf die Genetik beschränken, üben überwiegend Vertreter des Kognitivismus, welcher allen voran von Piaget begründet wurde. Da laut dieser Theorie beim Spracherwerb Denkleistungen vollzogen werden müssen, ist dieser von der Intelligenzentwicklung abhängig. Diese entwickelt sich, wie bereits erwähnt, durch die Interaktion mit der Umwelt des Kindes. Konkrete Erfahrungen sind also essenziell für den Spracherwerb, denn diese können fortfolgend in Vorstellungen umgesetzt und final mit Wörtern ausgedrückt werden. Kognitive und sprachliche Entwicklung stehen demnach in engem Zusammenhang. Die kognitive Entwicklung des Kindes besteht laut Piaget aus vier aufeinander aufbauenden Stufen: der sensomotorischen Phase, der präoperationalen Phase, welche durch Sprache und Symbolgebrauch gekennzeichnet ist, die konkret operationale Phase sowie die formal operationale Phase (Altenthan et al., 2019; Knapp et al., 2011; Miller et al., 2014).

2.3.4 Interaktionismus

Doch auch der Theorie des Kognitivismus wurden Defizite zugeschrieben. Allen voran Vertreter des Interaktionismus bemängelten die fehlende Komponente der Bedeutsamkeit der sozialen Entwicklung. Das Zusammenspiel aus Genetik, Kognition und sozialen Prozessen ist demzufolge essenziell für den Spracherwerb, wobei dieser beginnt, lange bevor das Kind spricht. Bezugspersonen passen sich an die

Kognition und die Sprache des Kindes an, sie interagieren je nach Gesprächspartner so, dass dieser die Kommunikation bestmöglich erfassen kann. Die kindgerechte Sprache, genannt „motherese“, gilt also als zentral für diesen Ansatz. So erlebt das Kind die Sprache von Beginn an als sozialen, emotionalen und kognitiven Austausch (Knapp et al., 2011; Miller et al., 2014).

2.4 Akustische Sprachverarbeitung

Sprache wird akustisch wahrgenommen. Bei diesem Vorgehen sind syntaktische, semantische und prosodische Prozesse miteinander vernetzt. Beachtet man den akustischen Verarbeitungsprozess von Sprache schrittweise, ist anzunehmen, dass im ersten Schritt eine akustisch-phonetische Verarbeitung erfolgt (Kämper & Eichinger, 2015).

> Die Phonetik beschreibt die Entstehung, Übertragung und Wahrnehmung, also die materielle Seite der Sprachlaute,… (Grassegger, 2010, S. 7).

Bezüglich der weiteren Verarbeitung wird angenommen, dass in der linken Gehirnhälfte eine lokale syntaktische Struktur erstellt wird. Damit am Ende eine Interpretation gelingen kann, müssen schließlich noch semantische, grammatische und thematische Relationen festgelegt und miteinander verbunden werden. Doch neben all diesen Prozessen werden bei der akustischen Aufnahme und Verarbeitung von Sprache überdies noch Informationen über Prosodie sowie Betonungsmuster wahrgenommen und ebenfalls verarbeitet. Diese zusätzlichen Informationen sind unter anderem für die Interpretation emotionaler Bedeutung von Gesprochenem relevant. Während die Verarbeitung von Syntax und Semantik in der linken Gehirnhälfte stattfinden, geschieht die Verarbeitung der Prosodie zeitgleich in der rechten Gehirnhälfte. Das Corpus Callosum, eine Verbindung der beiden Gehirnhälften aus quer verlaufenden Fasern, stellt die Interaktion von syntaktischen und prosodischen Informationen sicher. All diese Prozesse finden innerhalb

weniger als einer Sekunde statt und erlauben uns unmittelbare Interpretation und Reaktion (Kämper & Eichinger, 2015, S. 55ff).

2.5 Sprache in der Grundschule

Der Lehrplan der Volksschule (2023) definiert die Bildungs- und Lehraufgabe im Pflichtgegenstand Deutsch von der ersten bis zur vierten Schulstufe wie folgt:

> Sprache ist ein wichtiges Instrument zur Welt- und Kulturaneignung, zur Identitätsentwicklung und zum Gestalten von Gemeinschaft. … Dazu dient das Lernen mit und über Sprache unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und der sprachlichen Vorbildung der Schülerinnen und Schüler... Der Unterricht soll Freude am Umgang mit Sprache in ihren verschiedenen Ausprägungen wecken und so zum Sprechen, Zu-Hören, Lesen und Schreiben anregen (Bundesministerium, 2023/2024).

Weiters gilt es, beim Aufbau der sprachlichen Kompetenzen in der Schule an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuschließen. Der Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen kommt ein hoher Stellenwert zu, insbesondere weil Sprache immer auch in Verbindung mit allen anderen Schulfächern steht. Essenzielle Bedeutung wird dabei stets der Vorbildfunktion der Lehrperson beigemessen. Im Österreichischen Lehrplan für die Volksschule wird außerdem darauf hingewiesen, dass Sprache nicht nur der Wiedergabe von Inhalten dient, sondern auch der Ausdruck von Emotionen , Meinungen und Reflexion eine wesentliche Rolle im Deutschunterricht einzunehmen hat (Bundesministerium, 2023/2024).

Früher war in der Schule der Begriff Sprachunterricht gleichgesetzt mit Deutschunterricht. Doch dem Sprachunterricht kam nach und nach

mehr Bedeutung zu, und während dieser noch vor einigen Jahren hierzulande ausschließlich Deutsch als muttersprachlichen Unterricht forcierte, müssen im Sprachunterricht heute verschiedene Sprachen, welche für die Kinder im Unterricht eine Rolle spielen, mitbedacht werden. Einigkeit bezüglich der Vermittlung von Inhalten in der Schule herrscht darüber, dass Kinder eigeninitiativ an Aufgaben arbeiten sollen, welche für sie erlebbar und sinnvoll sind. Diese Einstellung bezieht sich auf die Lerntheorie des Kognitivismus und sieht den Lernprozess als einen aktiven Prozess. Grundsätzlich gilt für den Sprachunterricht in der Volksschule, Kompetenzen, ausgehend von schon vorhandenen Kompetenzen, weiterzuentwickeln und situationsbezogene Sprechanlässe als Herausforderung für authentisches Sprechen zu schaffen. Weiters ist der Sozialbezug sowie die subjektive Erfahrbarkeit von Inhalten zu beachten. Außerdem ist von wesentlicher Bedeutung, Sprache auch aus der Meta-Ebene mit den Schülerinnen und Schülern zu betrachten, um Sprachbewusstheit zu schaffen (Bartnitzky, 2019).

Grundsätzlich sind die zu erreichenden Bildungsziele in den einzelnen Kompetenzbereichen im österreichischen Lehrplan der Volkschule verankert. Als Ziel zum Abschluss der Volksschule, also der vierten Schulstufe, ist im Kompetenzbereich (Zu-)Hören und Sprechen die Fähigkeit, unter Berücksichtigung verschiedener kommunikativer Aspekte eine Kommunikationskultur anzuwenden und auch einzufordern, beschrieben. Weitere Parameter sind das Sprechen in der Standardsprache, situationsgerechtes Sprechen sowie Anpassung an verschiedene Sprechsituationen (Bundesministerium, 2023/2024). Auf Basis des Lehrplans wurden vom Bundesministerium die sogenannten Pilot-Kompetenzraster entwickelt, welche als schriftliche Beilage zu den Ziffernnoten herangezogen werden können. Weiters sind sie Instrumente der pädagogischen Diagnostik und der formativen sowie summativen Leistungsbeurteilung. Auch hier sind unter anderem für den Kompetenzbereich „Sprechen“ im Unterrichtsfach „Deutsch“ für

jede Schulstufe konkrete Kompetenzen definiert, welche von der Lehrperson gemäß den 3 angeführten Niveaustufen beurteilt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019b).

2.6 Sprachkompetenz

Im Hinblick auf Sprache und der Entwicklung sowie Förderung von Sprachkompetenz bedarf es einer Klärung des Begriffs. Stark vereinfacht und sehr allgemein formuliert beschreibt Coseriu (2007, S. 1) Sprachkompetenz als das Wissen, das die Sprecher beim Sprechen selbst, sowie bei der Gestaltung des Sprechens anwenden.

Die genannte Definition von Sprachkompetenz beschreibt Sprechen als eine Form des Handelns. Demnach wird vorhandenes Wissen bewusst praktisch umgesetzt und auf eine bestimmte Weise angewandt. Da der Begriff Sprachkompetenz jedoch Gegenstand zahlreicher verschiedener Forschungsbereiche mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ist, gestaltet sich eine einheitliche und allgemein gültige Definition dieses Begriffs als kaum möglich. Hinzu kommt, dass die Sprachkompetenz eines Individuums facettenreich und komplex ist, was die empirische Erfassung von Sprachkompetenz ebenfalls erschwert. Forschungen zu allgemeiner Sprachkompetenz belegen jedoch die Abhängigkeit der Sprachkompetenz von individueller Wahrnehmungsentwicklung, spezifischer Lernmechanismen sowie sprachspezifischer und kognitiver Informationsverarbeitungsstrukturen. Ebenfalls kann festgehalten werden, dass die allgemeine Sprachkompetenz aus mehreren Teilkompetenzen besteht (Beck, 2007, S. 9ff).

Auch im Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan (2018) wird darauf hingewiesen, dass Sprachkompetenz verschiedene Dimensionen aufweist und als komplexes Phänomen beschrieben werden kann. Als relevante Teilkompetenzen werden Artikulation, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis sowie kommunikative Kompetenzen

angeführt. Da Sprache als funktional und dynamisch gilt, ist in diesem Zusammenhang auch wichtig, wie das Kind mit Sprache umgeht, beziehungsweise sprachliche Herausforderungen bewältigt. Um Sprachkompetenz entwickeln zu können, sind folglich unter anderem nonverbale Aspekte wesentlich, doch auch die Motivation spielt im Hinblick auf den Dialog und das Kommunizieren eine wesentliche Rolle. Nicht zuletzt kommen der Entwicklung von Zwei- und Mehrsprachigkeit als auch der Entwicklung von Literacy wesentliche Bedeutung zu (Bayrisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, 2018, S. 222f).

Tests, welche die Sprachkompetenz erfassen sollen, sind als ganzheitliche Instrumente, oder aber als Testung von konkreten Einzelkompetenzen möglich. Eine mögliche Methode ist, Einzelkompetenzen, wie beispielsweise Lesen und Schreiben getrennt zu überprüfen, um dann den sogenannten Summenwert als bereichsspezifische Leistungsindikatoren zu erheben. Da Sprachkompetenz viele Teilkompetenzen benötigt, wird in der Forschung anhand von Skalenwerten ein Gesamtsummenwert für eine allgemeine sprachliche Kompetenz berechnet. Eine weitere Differenzierung hinsichtlich der Erfassung von Sprachkompetenz bietet die theoretische Abgrenzung zwischen kommunikativen und formalsprachlichen Aspekten (Beck, 2007, S.9f).

2.7 Sprachförderung in der Grundschule

Wenn die Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits vielfältige Erfahrungen mit gesprochener Sprache und mündlichen Sprachhandlungen gemacht. Sie haben durch Sprache soziales Miteinander und Kommunikation miterlebt, sowie in authentischen Kommunikationssituationen Wortschatz sowie Grammatikstrategien erworben. Sind die sprachlichen Voraussetzungen zu Schuleintritt nicht in dem Ausmaß vorhanden, um den schulischen Alltag bewältigen zu

können, gilt es, den Förderbedarf möglichst früh zu identifizieren. Grundsätzlich sollen in der Grundschule ausgehend von den Vorerfahrungen und dem bereits erworbenen sprachlichen Wissen auch metasprachliche Reflexionen trainiert sowie das Thematisieren von Mimik und Gestik als teilkommunikative Prozesse berücksichtigt werden. Um Sprachhandlungsprozesse in der Grundschule hinsichtlich der Bildungsstandards zu fördern, ist vor allem im Bereich „Sprechen und Zuhören“ essenziell, dass die Inhalte für die Kinder bedeutsam sind und an deren Lebensumwelt anknüpfen, denn nur dann können authentische Sprechanlässe geschaffen werden. Gedanken, Meinungen und Gefühle äußern zu dürfen sowie sprachlich an einem positiven Miteinander zu arbeiten ist ebenso ein Grundsatz für das Generieren von Sprechanlässen in der Klasse. Als Differenzierung mündlicher Kompetenzen unterscheidet Abraham (2014) zwischen Erzählkompetenz, Informationskompetenz, Spielkompetenz, Redekompetenz, Gesprächskompetenz sowie Präsentationskompetenz. All diese Kompetenzen sind bei jedem Grundschulkind unterschiedlich weit ausgeprägt. Um den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zur Erweiterung dieser Kompetenzen einzuräumen, wird die Bedeutung der zunehmenden Öffnung von Lernformen betont, da diese von den Kindern vielfältige kommunikative Fähigkeiten verlangen. Gleichzeitig ist zu thematisieren, dass die Kinder vor allem hinsichtlich inhaltlichen und fachlichen Lernens gut artikulieren, sich an der Standardsprache orientieren und gezielt nachfragen. Auch den sprachlichen Ausdruck von nicht verstandenen Inhalten gilt es zu trainieren und zu üben (Abraham & Knopf, 2016).

Als grundsätzlich relevante Parameter für Sprache gelten sowohl pragmatische und semantische Kompetenzen als auch grammatische Strukturen und eine korrekte Aussprache. Im Bereich der Pragmatik betont auch Knapp (2011) in Bezug auf die Förderung des Erzählens, dass direkte Kommunikationen mit anderen Personen deshalb so relevant sind, weil diese Personen den Gesprächsfluss oftmals

anregen, indem Reaktionen oder Äußerungen das Gespräch weiter vorantreiben und zum Weitererzählen motivieren. Zuhörende Personen geben der Gesprächssituation eine Bedeutung. Automatisch lassen sich beim Erzählen zusätzlich grammatische Fähigkeiten fördern sowie Wortschatzarbeit integrieren. Auch die Aussprachefähigkeit wird durch kommunikative Situationen mit Bezugspersonen erlernt. Neben der Tatsache, dass auch hier durch Kommunikationssituationen Förderung und Modelllernen geschieht, kommt hier auch der Schrift ein Stellenwert zu, da die genaue Aussprache dadurch oftmals visualisiert wird und die Kinder ein Bewusstsein für sprachliche Einheiten entwickeln. In der direkten mündlichen Kommunikation gilt es, Aussprache richtig vorzusprechen. Wird also eine inkorrekte Aussprache eines Wortes durch ein Kind registriert, wird dieses in einem nächsten Satz aufgegriffen und somit richtig vorgesprochen (Knapp et al., 2011).

3 MENSCH UND MUSIK

Als übergeordnetes Ziel dieser Arbeit gilt es, die Auswirkungen eines vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beleuchten. Dazu wird im vorliegenden Kapitel nun zunächst auf die Verbindung zwischen Menschen und Musik eingegangen. Dies inkludiert unter anderem erste Wahrnehmungen musikalischer Elemente, die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten vor der Geburt sowie im Kindesalter, Wirkungen von Musik auf den Menschen, sowie Verarbeitung von Musik durch den Menschen. Auf diese Weise wird die allgemeine Wahrnehmung, Verarbeitung und Wirkung von Musik auf den Menschen von Beginn an betrachtet, um schließlich zur Wirkung des Musikunterrichts in der Volksschule konkret auf die Sprache der Kinder überzugehen und zu bearbeiten.

3.1 Erste Wahrnehmungen von Akustik und musikalischen Elementen

Bereits ab der 20. Schwangerschaftswoche, also im fünften Schwangerschaftsmonat ist das Gehör fertig ausgebildet. Es ist damit das erste ausgereifte Wahrnehmungsorgan und ermöglicht es dem Fötus ab diesem Zeitpunkt akustische Reize zu verarbeiten. Die im Innenohr liegende Cochlea sowie das Vestibulärsystem haben im achten bis neunten Schwangerschaftsmonat sogar bereits seine vollständige Größe erreicht. Die ersten Hörerfahrungen der Kinder sind geprägt von gedämpften Sprach- und Musikerlebnissen, da diese durch die Bauchdecke und den mit Flüssigkeit gefüllten Uterus hindurch aufgenommen werden. Eine Ausnahme bieten hohe Frequenzen, Sprache und Musik in einem Bereich von 14 bis 20 Dezibel sowie tiefe Töne, denn diese werden kaum gedämpft. Allgegenwärtig ist für den Fötus der anhaltende Geräuschpegel verursacht durch Körpergeräusche der Mutter, wie beispielsweise Magen- Darm-

Tätigkeiten, Bluttransport oder auch Atmung und Stimme. Ebenfalls bereits drei bis vier Monate vor der Geburt reagiert das ungeborene Baby motorisch auf akustische Erlebnisse und Geräusche. Sogar messbare Veränderungen bei Herzschlag und neuronalen Reaktionen sind in diesem Zeitraum infolge von Geräuschen feststellbar. Aufgrund dieser Wahrnehmungen ist es dem Säugling möglich, pränatal erfahrene Gedichte oder Melodien nach der Geburt wiederzuerkennen, dabei verändern sich nachweislich Herzschlag sowie Bewegungen der Säuglinge. Dieses Phänomen ist jedoch nicht langanhaltend, sondern bereits drei Wochen nach der Geburt nicht mehr beobachtbar. Auch die Fähigkeit eines Neugeborenen, die Stimme der eigenen Mutter zu erkennen, ist auf pränatale Erfahrungen zurückzuführen (Lehmann & Kopiez, 2018; Oberhoff, 2005).

Die erste rhythmische Erfahrung eines Kindes stellt der pränatale Herzschlag der Mutter dar. Auch nach der Geburt haben Geräusche, die an den Herzschlag erinnern und eine vergleichbare Rhythmik aufweisen, positive Auswirkungen, wie tieferen Schlaf, tiefere Atmung und sogar bessere Verdauung, auf Neugeborene. Erhöhtes Tempo bei herzschlagähnlichen Geräuschen kann hingegen Auslöser für Stress sein. Ebenfalls rhythmische Erfahrungen erlebt der Fötus beim Laufen der Mutter, denn aufgrund der frühen Reifung des Gleichgewichtssinnes kann dieser die Bewegungen schon bald wahrnehmen. Schon vor der Geburt sammelt der Mensch also variierende rhythmische Erfahrungen, da die rhythmischen Geräusche von Schritten sich klar von den rhythmischen Geräuschen des Herzschlags unterscheiden. Beim Gehen fallen die Taktintervalle wesentlich gleichmäßiger aus als die Taktintervalle der Herzschläge (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 21–40; Oberhoff, 2005, S. 21–40).

Auch melodische Aspekte spielen bereits pränatal eine Rolle. Der Fötus hört bereits die Sprache der Mutter, versteht jedoch nicht die Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze. Was er wahrnimmt, ist also vor allem die Prosodie der Sprache. In diesem Zusammenhang nimmt

der Fötus ebenfalls schon die Unterschiede der Atmung wahr, denn Atmung geschieht entweder als gleichmäßig auftretendes Geräusch, oder aber als regelmäßige Unterbrechung während des Sprechens, was in der Musik als Phrasierung bezeichnet wird. Als Beispiel sind hier Blasmusikinstrumente anzuführen, denn auch hier ist die Phrasierung vom Atem der Musikerinnen und Musiker abhängig. Weiters wird davon ausgegangen, dass die Frequenzanalyse im letzten Schwangerschaftsdrittel bereits so verläuft wie bei Erwachsenen. Dies liegt wie bereits geschildert daran, dass das Innenohr zu diesem Zeitpunkt schon voll ausgebildet und funktionsfähig ist. Darauf ist die Tatsache zurückzuführen, dass Säuglinge bereits einen Monat nach der Geburt Sprachgeräusche ähnlich kodieren wie Erwachsene. Auch bei der Erkennung der mütterlichen Stimme spielen subtile, sowie komplexe sprachliche Merkmale eine wesentliche Rolle (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 21–40; Oberhoff, 2005, S. 21–40).

3.2 Entwicklung musikalischer Kompetenzen

Grundsätzlich können frühe musikalische und sprachliche Entwicklung erst etwas später klar voneinander getrennt werden, da sich diese in enger Verknüpfung vollziehen. Musikalisches Lernen kann in Enkulturation und Instrumentallernen, oder auch musikalisches Training, eingeteilt werden. Enkulturation meint das implizite Lernen von und über Musik, also durch das Erfahren von Prinzipien und Regeln der eigenen Musikkultur. Instrumentallernen hingegen ist bewusstes und absichtsvolles Lernen, das Erreichen von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird angestrebt. Zur Enkulturation gehören auch die bereits beschriebenen, im Säuglingsalter und pränatal erworbenen Kenntnisse und grundlegende Fähigkeiten bezüglich Musik, wie zum Beispiel die Melodiewahrnehmung. Die beiden Formen können auch zeitgleich ablaufen, wobei im Säuglings- und Kleinkindalter die Enkulturation vorherrschend ist, während die meisten Kinder im Kindergarten- oder

Grundschulalter schließlich mit konkretem musikalischen Training in Berührung kommen, wobei sich in diesen Institutionen vor allem zu Beginn die beiden Prozesse noch häufig überschneiden (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 152–155).

Dass Eltern mit Säuglingen oftmals anders sprechen als mit älteren Personen, lässt sich auch beim Singen feststellen, was als kindgerechtes Singen oder auch als „infant directed singing“ bezeichnet wird. Dies dient vor allem der Emotionsregulation. Festgestellt werden konnte, dass die Säuglinge die gesungenen Töne und Phrasen häufig schnell aufgreifen, beziehungsweise ihre Aufmerksamkeit darauf richten (Lehmann & Kopiez, 2018). Bereits in den ersten Wochen nach der Geburt wird intensiv lautlich miteinander kommuniziert. Dabei werden Klanggestalt und Tonhöhe intuitiv durch die Mutter aufgegriffen, woraus erste Dialoge folgen, in welchen zu einem großen Teil wechselseitig nachgeahmt wird. In diesen Dialogen dominieren jedoch nicht die sprachlichen Elemente, sondern die rhythmischen und melodischen, also musikalische Merkmale. Im Alter zwischen drei und sechs Monaten gelingt es Säuglingen bereits, Tonhöhen exakt nachzusingen (Fuchs, 2010, S. 22f)

Später folgt das Experimentieren und Ausprobieren mit der eigenen Stimme, was einen wichtigen Meilenstein in der Sprachentwicklung darstellt, jedoch gleichzeitig auch einen essenziellen Meilenstein bezüglich eigener Musikproduktion. Im Spiel lernen die Kinder zunehmend, Texte zu phrasieren sowie prosodisch zu markieren, um Emotionen auszudrücken, wobei sie sich an Modellen ihrer Umwelt orientieren. Schon vor dem zweiten Lebensjahr beginnen manche Kinder, Töne und Liedfragmente automatisch in ihr Spiel miteinzubinden, wobei auch hier Vorbilder eine wesentliche Rolle spielen. Mit etwa zwei Jahren beginnen Kinder, Gesänge von Erwachsenen parallel mitzuartikulieren und ahmen auch schon Teile

nach, wobei die Reproduktion von Liedern noch stark von melodischer, rhythmischer und sprachlicher Komplexität abhängt. Reime und Abzählverse fallen den Kindern jedoch aufgrund der deutlichen Rhythmisierung und Melodiekontur schon leichter. Nachdem die Kinder zu Beginn vor allem leicht merkbare Phrasen nachsingen, viele Pausen einlegen und die Tonalität noch häufig wechseln, gelingt mit wachsenden sprachlichen Fähigkeiten zunehmend sicherer die Reproduktion ganzer Kinderlieder (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 127–143).

Allgemein lässt sich bezüglich musikalischer Entwicklung differenzieren zwischen musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten, sowie musikalischen Produktionsfähigkeiten. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Klangfarben ist bereits Säuglingen möglich, was sie dazu befähigt, unterschiedliche Klangquellen zu unterscheiden. Außerdem achten Babys schon bald auf Tonhöhenverläufe, wobei Melodienkonturen relevanter sind als die konkreten Tonabstände, da die Melodiekontur für die Interaktion mit der Bezugsperson den relevanteren Faktor darstellt. Je älter ein Kind wird, desto vertrauter wird es mit der Tonalität seiner Umgebung. Dies erklärt, warum das Erkennen von Melodieveränderungen noch an keine bestimmte Tonalität einer einzelnen Kultur gebunden ist. Weiters lässt sich sagen, dass Kinder mit sechs bis sieben Jahren bereits implizit ein ähnliches Tonalitätsverständnis der westlichen Musik wie Erwachsene aufweisen. Die meisten Kinder erkennen bereits zu diesem Zeitpunkt Harmonieverletzungen und bevorzugen die Tonika als den passendsten Schlusston. Bezogen auf die Wahrnehmung von Rhythmus verstehen die Kinder in der Grundschule zusehends besser, dass den rhythmischen Mustern ein gemeinsames Metrum zugrunde liegt. Im Hinblick auf die musikalische Produktionsfähigkeit von Kindern finden vor allem im Kindergarten- und Grundschulalter enorme Entwicklungsfortschritte statt. Spontane Gesänge werden nach und nach komplexer. Den Tonumfang eines Liedes mit einer ganzen Oktave

meistern die Kinder meist in einem Alter ab sechs bis sieben Jahren, bevor sie schließlich mit einem Alter von etwa acht Jahren in der Lage sind, ein typisches Lied richtig zu reproduzieren, beziehungsweise nachzusingen. Rhythmus kann schon mit vier Jahren anhand von Trommelschlägen mit einer Vorlage synchronisiert werden. Synchrones Trommeln mit Erwachsenen gelingt den Kindern sogar schon mit zweieinhalb Jahren. Im Allgemeinen liegen die intuitiv erworbenen musikalischen Fähigkeiten bei etwa elfjährigen Kindern bereits ungefähr auf dem Niveau eines Erwachsenen. Durch zusätzliches Instrumentallernen kann es jedoch zu starken individuellen Unterschieden im Entwicklungsverlauf kommen. Diese Art des musikalischen Lernens findet seinen Start meist im Kindergarten oder in der Grundschule. Aus Datenerhebungen geht weiters hervor, dass die meisten Berufsmusiker mit sechs Jahren begonnen haben, ein Instrument zu erlernen. Aufgrund der kognitiven, motorischen und affektiven Reife, um ein bestimmtes Instrument explizit zu lernen, scheint ein Zeitfenster von sechs bis acht Jahren besonders günstig zum Beginnen (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 127–157).

Grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten ist jedoch die Möglichkeit des Hörens, sowie verschiedenste Faktoren der Akustik, weshalb auch dieser Thematik für ein allgemeines Verständnis für die Verbindung von Mensch und Musik Relevanz zukommt.

3.3 Grundlagen der Akustik

Schall, also die Grundlage für akustische Wahrnehmungen, entsteht durch eine Schallquelle oder einen Schallsender. Rundherum breiten sich Luftdruckimpulse kugelförmig aus, die sogenannten Schallwellen. So gelangen periodische oder unperiodische Schwankungen des Luftdrucks an das Ohr, was in weiterer Folge als Schall empfunden wird. Als Übertragungsmedium dient dabei die Luft. Trifft eine

periodische Schwingung auf ein Ohr, wird dies als Ton oder Klang mit bestimmter Tonhöhe wahrgenommen, während bei unperiodischen Schwingungen ein Geräusch vernommen wird. Als Ton wird eine einfache periodische Schwingung bezeichnet, als Klang komplexe zusammengesetzte Schwingungen. Auch die Interpretation als „Knack“ oder „Knall“ ist möglich. In diesem Fall wird nur ein einzelner Impuls wahrgenommen. Bei der Erzeugung von Schall werden die umgebenden Luftteilchen in geringem Maße aus der Ruhelage gebracht, es erfolgt eine abwechselnde Komprimierung und Expansion der umgebenden Luft. Als Frequenz wird die Anzahl der Schwingungen in einer Sekunde bezeichnet, wobei in Hertz gemessen wird. Bei der Verdoppelung der Frequenz eines Tons erklingt der jeweilige Ton eine Oktave höher. Jedoch gibt es bei der Tonhöhenempfindung des Menschen Grenzen. Als untere Grenze des Hörbereichs gelten etwa 20 Hertz, während die obere Grenze zwischen 15 000 und 20 000 Hertz liegt. Die obere Tonhöhenempfindung ist dabei stärker vom Alter eines Menschen abhängig und wird im Laufe der Jahre zunehmend geringer (Hempel, 2011; Roederer & Mayer-Pfeiffer, 2000).

Beim Singen fungieren Nasen-, Mund-, und Rachenraum als Resonanzräume, genannt Resonatoren, welche die im Kehlkopf erzeugten Schwingungen abstrahlen. Auch die meisten Musikinstrumente besitzen einen solchen Hohlraum, welcher die Schwingungen verstärkt. Dadurch wird der Ton verstärkt und als Klangveredelung empfunden. Als Übertragungsmedium kann jedoch nicht nur, wie bereits erwähnt, die umgebende Luft fungieren, sondern genauso Wasser oder auch feste Körper. Beim Hören von akustischen Impulsen fängt zunächst die Ohrmuschel sowie das Außenohr den antreffenden Schall auf. Dieser wird somit auf das Trommelfell weitergeleitet, welches die Schwingung aufnimmt. Die mit dem Trommelfell verbundenen Knöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel leiten die aufgenommenen Bewegungen dann weiter zum Innenohr. Dort werden die Schallvorgänge schließlich in elektrische

Ströme umgewandelt und schließlich zur weiteren Verarbeitung an das Gehirn weitergeleitet (Hempel, 2011; Roederer & Mayer-Pfeiffer, 2000).

3.4 Verarbeitung von Musik

Die Verarbeitung von Musik im Gehirn unterliegt einem komplexen Prozess. Akustische Informationen in Form von Luftdruckschwankungen werden, wie auch bei der Aufnahme sprachlicher Informationen, im Innenohr in neuronale Impulse umgewandelt. Diese Impulse erreichen über den Hirnstamm und Thalamus den auditorischen Kortex, wo akustische Merkmale wie Tonhöhe, Tonchroma, welches sich auf die Farbe oder Klangfarbe eines Tons in der Musik bezieht, Timbre und Intensität extrahiert werden. Dieses Herausfiltern der akustischen Merkmale vollzieht sich schon 12 bis 100 Millisekunden nach dem Eintreffen der akustischen Information. Die Verarbeitung von Musik im auditorischen Kortex steht in Verbindung mit emotionalen Strukturen wie der Amygdala und dem Orbitofrontalkortex. Bereits im Hirnstamm und Thalamus können gefährliche oder unangenehme akustische Reize erkannt und in emotionale Prozesse weitergeleitet werden. Die schnelle semantische Informationsvermittlung durch musikalische Parameter, selbst durch einen einzelnen Ton, hebt im Vergleich zur gesprochenen Sprache die Überlegenheit der Musik in der Übermittlung von Bedeutung hervor. Schon solchen kurzen akustischen musikalischen Einheiten können Adjektive wie beispielsweise „hohl“, „hell“ oder „spitz“ zugeordnet werden. Auch reicht oftmals ein einziger Ton, um ein Instrument zu erkennen. Grundsätzlich wird beim Hören von musikalischen Elementen innerhalb kürzester Zeit akustisch analysiert, das auditorische Gedächtnis erweitert sowie musikalische Syntax und Semantik verarbeitet. Auditorische Informationen erreichen schon während der Analyse minimaler akustischer Sequenzen das auditorische sensorische Gedächtnis. Es integriert die akustischen

Informationen und macht diese einige Sekunden lang verfügbar, was essenziell ist, um neue akustische Informationen und Höreindrücke mit den bereits vorhandenen Informationen des Langzeitgedächtnisses in Verbindung setzen zu können. Zeitglich werden auditorische Gestalten gebildet. Bei der Bildung auditorischer Gestalten werden einzelne akustische Elemente zu zusammenhängenden auditorischen Ereigniseinheiten verbunden. Dazu wird melodisch und rhythmisch gruppiert. Auf diese Weise wird es möglich, akustische Elemente aus unserer Umwelt zu filtern, um zum Beispiel der Stimme eines Gesprächspartners zu folgen, während die Umgebung von anderen akustischen Reizen gefüllt wird. Ähneln sich akustische Einheiten sehr stark, werden bereits spezialisierte neuronale Netzwerke in temporalen Arealen im Gehirn, je nach Angebot von Musik oder aber Sprache, aktiviert (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 461–468).

3.5 Die Wirkung von akustischen Reizen auf den Menschen

Bewegungen und Veränderungen in unserer Schallumwelt lenken die Aufmerksamkeit. Da das menschliche Gehör ein ungerichteter Fernsinn ist, empfängt es zu jeder Zeit Schall aus allen Richtungen. Automatisch gelangt der Mensch zu Informationen aus der Umwelt und registriert Veränderungen. Sind diese Veränderungen sehr plötzlich, löst dies sogenannte Schreckreaktionen aus. Sind die Umgebungsklänge gleichmäßig und stetig, löst dies meist beruhigende und entspannende Gefühle aus. Zu einer wesentlichen Grunderfahrung des konkreten Musikhörens gehören jedoch die Emotionen, welche wiederum bestimmte Reaktionen auslösen können. Diese können beispielsweise Gänsehaut oder Anstieg der Herzfrequenz umfassen. Hörermerkmale, also Persönlichkeitseigenschaften, Hörkontexte sowie Eigenschaften der Musik stehen dabei in Wechselbeziehung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und spielen ausgehend von diesen genannten Parametern eine wesentliche Rolle hinsichtlich der auslösenden

Emotionen. Emotionen sind psychophysische Bewegungen, und steuern als evolutionäre Mechanismen das Verhalten unter sich ständig verändernden Einflüssen der Umwelt. Das subjektiv empfundene Gefühl spielt dabei eine grundlegende Rolle. Eine Studie von Juslin und Laukka (2003) zeigt, dass beim Auslösen von Emotionen durch Musik ähnliche Parameter wie in der Sprechstimme wesentlich sind, wie zum Beispiel Tempo, Klangfarbe, Rhythmizität, Timing und Lautstärke (Hesse, 2003; Lehmann & Kopiez, 2018).

Emotionen werden unter anderem auch dann verstärkt ausgelöst, wenn die wahrgenommene Musik an persönlich wichtige Lebensereignisse gebunden ist. Aufbau, Erfüllung und Täuschung musikalischer Erwartungen sind ebenfalls Parameter, welche als mögliche Auslöser von Emotionen oftmals bewusst in der Musik eingesetzt werden. So stellt sich bei Erfüllung dieser persönlichen Erwartungen Zufriedenheit ein, während eine harmonische Wendung, plötzliche Stille oder auch eine neue Klangfarbe überraschend wirken und starke Emotionen sowie Reaktionen wie beispielsweise Gänsehaut auslösen können (Altenmüller, 2013).

3.6 Musikunterricht in der Grundschule

Der Lehrplan der Volksschule sieht vor, Kinder durch Musikerziehung zu lustbetonter musikalischer Betätigung zu führen, wobei sie Freude, Bereicherung und Anregung durch Musik erleben. Dies schließt sowohl Musik aus der Gegenwart als auch aus der Vergangenheit ein. Zu vermitteln sind auch grundlegende Informationen und Kenntnisse über Musik, wobei als Ausgangspunkt immer der aktive Umgang mit Musik dient. Zu fördern in Verbindung mit dem Musikunterricht sind laut Lehrplan unter anderem die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit durch Einsatz diverser musikalischer Formen, sowie sprachliche Fähigkeiten. Dies ist mithilfe von Sprachgestaltung, Klangexperimenten mit Sprech- und Singstimme sowie das Beschreiben von Höreindrücken zu

forcieren. Weitere durch Musikunterricht zu fördernde Teilkompetenzen sind die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit, kritische und tolerante Auseinandersetzung mit der musikalischen Umwelt, Rücksichtnahme, Bewegungskoordination und Bereitschaft zur Teilnahme an außerschulischen musikalischen Tätigkeiten. Die Förderung und Erweiterung all dieser Bereiche ist dabei immer ausgehend von den individuellen Anlagen und Fähigkeiten des Kindes zu betrachten und stets mit dem Bewusstsein daran, dass musikalische Aktivitäten nachhaltig auf die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler einwirken. Der Fachgegenstand Musik umfasst in der Volksschule die Lehrbereiche Singen, Musizieren, Hören, Bewegen zur Musik sowie Gestalten. Ein ausgewogener Wechsel dieser Lehrbereiche ist bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (Bundesministerium, 2023/2024).

Als wesentlich im Prozess der Aneignung von Musik und Musikkultur beschreibt Fuchs (2010) eine Ausgewogenheit zwischen Instruktion und Konstruktion. Instruktion meint dabei die von der Lehrperson gesteuerten Prozesse der Musikaneignung, Konstruktion hingegen die von den Kindern selbst gesteuerten Prozesse. Der Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten im musikalischen Anfangsunterricht geschieht noch verstärkt anhand instruktiver Aneignung. Neu gelernte Inhalte sollten dann jedoch zeitnah auf konstruktive Weise gefestigt werden. Dies schließt zum Beispiel Experimente mit musikalischen Materialien oder auch die Gestaltung eigener musikalischer Ideen mit ein. Laut aktuellem Stand der Begabungsforschung gilt Musikalität als angeborene Eigenschaft aller Menschen, dies unterstützen die bereits im Kapitel 3.2 angeführten Entwicklungsschritte eines Säuglings. Da jeder Mensch musikalisches Potenzial aufweist, liegt es an den Umwelterfahrungen, Förderung durch andere sowie Vorbilder, dieses Potenzial auszuschöpfen und die Musikalität zu fördern. Können etwa Kinder im Volksschulalter Töne nicht korrekt nachsingen, hat das nichts damit zu tun, dass diese Kinder „nicht singen können“. In einem

solchen Fall ist es wahrscheinlich, dass die Koordination von Stimme und Gehör noch zu wenig gefördert wurde. Zwar können, wie oben bereits angeführt, schon Säuglinge Tonhöhen relativ exakt nachsingen, doch bei fehlender musikalischer Stimulation in der Folgezeit reduziert sich diese Fähigkeit wieder. Das Lernpotenzial der Musikalität ist vergleichbar mit dem der Sprache, denn auch in diesem Bereich stehen dem Kind zu Beginn alle Sprachen offen. Mit dem Erlernen einer Muttersprache wird es zunehmend schwieriger, sich auch andere Sprachen anzueignen, was mit der explosionsartigen Synapsenbildung im Säuglingsalter zu begründen ist (Fuchs, 2010).

Die Qualität des Musikunterrichts in der Grundschule betreffend ist die Auswahl der Inhalte weniger entscheidend, als vielmehr das Wissen der unterrichtenden Lehrperson über die Besonderheiten des musikalischen Lernens und Möglichkeiten, dieses im Unterrichtsalltag einzubauen und umzusetzen. Die von Fuchs (2010) beschriebenen Grundprinzipien des musikalischen Lernens betonen, dass musikalisches Denken dem Handeln entspringt, eng mit Bewegung verbunden ist und vergleichbar mit dem sprachlichen Lernen ist. Außerdem verdeutlichen sie, dass sich der musikalische Lernprozess in unterschiedlichen Phasen vollzieht. Nur unter Beachtung dieser Prinzipien kann Musikunterricht nachhaltig wirken. So sollten Kinder vor allem im Anfangsunterricht vielfältige Möglichkeiten erhalten, Musik erfahren zu können. Dazu gehört unter anderem bewusst hinzuhören, Klänge zu erzeugen sowie sich zur Musik zu bewegen. Bewegung hilft den Kindern vor allem zu Beginn, Musik zu verstehen, da die Parameter Zeit, Raum, Kraft und Form sowohl in der Musik als auch in der Bewegung relevant sind (Fuchs, 2010, S. 19ff).

Um eine sinnvolle Struktur im Musikunterricht der Schule zu schaffen, wurde das Fach Musik durch Jank (2017) in seine übergreifend relevanten Arbeitsfelder musikalisches Gestalten, Aufbau musikalischer Fähigkeiten sowie Erschließung von Kultur gegliedert. Alle diese Arbeitsfelder gilt es, in das zeitlich begrenzte musikalische

Unterrichtsvorhaben einzugliedern, was als Einzelstunde, als Unterrichtsreihe mehrerer Stunden oder auch als fächerübergreifendes Projekt möglich ist. Alle drei genannten Arbeitsfelder inkludieren das Hören von Musik und bedingen sich wechselseitig. Die Berücksichtigung des Modells ist sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe relevant, wobei die Gewichtung der einzelnen Arbeitsfelder zu beachten ist. Dem musikalischen Gestalten im Zusammenspiel mit dem Aufbau erster grundlegender musikalischer Fähigkeiten ist in den ersten Grundschuljahren ein bedeutender Stellenwert beizumessen (Jank, 2017).

Zu beachten ist, dass Musikunterricht nicht von allein als handlungsorientiert bezeichnet werden kann, wenn gesungen, getanzt, gespielt und zugehört wird. Echte Handlungsorientierung geschieht erst dann, wenn all diese praktischen Tätigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler in relevante und konkrete Lebens- und Anwendungssituationen gestellt werden können. Anhand dieses Unterschiedes können musikalische Handlungen in eine abstrakte Ebene sowie eine konkrete Ebene eingeteilt werden. Die abstrakte Ebene bezieht sich dabei auf die bereits genannten Handlungen, während die konkrete Ebene Alltagssituationen in Verbindung mit musikalischen Handlungen, wie beispielhaft trommelnd jemanden anfeuern, beschreibt. Um das eigene Leben musikalisch gestalten zu können, sollten die Kinder demnach aktiv, bewusst, selbstbestimmt und gleichzeitig sozial verträglich mit Musik umgehen lernen (Pfeiffer & Terhag, 2006, S. 55ff).

Musiklehrerinnen und Musiklehrern kommt im Anfangsunterricht der Grundschule große Verantwortung zu, denn diese Zeit prägt das Lernen der Kinder nachhaltig. Umso wichtiger ist die Beachtung sinnvoller methodisch-didaktischer Vorgehensweisen in dieser Zeit. Grundsätzlich gilt: Je vielfältiger sich das Umfeld der Kinder hinsichtlich der Anregungen und Reize gestaltet, desto mehr können die Kinder auch nachhaltig aufnehmen. Dabei ist die Balance zwischen Über- und

Unterforderung essenziell. Die aufeinander aufbauende Vermittlung von Inhalten ist vergleichbar mit der an Kinder gerichteten Kommunikation. Auch dabei werden automatisch Lautstärke, Tempo, und Wortgebrauch angepasst, es wird sozusagen automatisch kindgerecht gesprochen. Im musikalischen Anfangsunterricht sollten demnach ebenfalls Inhalte geboten werden, welche an dem aktuellen Wissensstand anschließen und darauf aufbauen. Dies heißt nicht, den Kindern wenig zuzutrauen, sondern die Motivation bleibt durch die richtige Balance zwischen Über- und Unterforderung besser erhalten, und so können die Schülerinnen und Schüler meist in rasantem Tempo Neues lernen und schnell Fortschritte erzielen, was wiederum der größte Garant für das Aufrechterhalten der Motivation ist. Kindgerechte Vermittlung schließt auch nicht aus, den Kindern Unbekanntes oder nicht eigens für Kinder Kreiertes zuzumuten. Oft braucht es keine komplizierte und differenzierte Arbeit mit solchen neuen Eindrücken, die reine Erweiterung der Hörtoleranz ist häufig schon ein großer Gewinn und kann neue Perspektiven eröffnen (Fuchs, 2010, S. 41ff).

Grundsätzlich sieht die Stundentafel der Volksschule von der ersten bis zur vierten Klasse je eine Einheit pro Woche Musikerziehung vor. Zusätzlich sind jedoch Chorgesang, Spielmusik sowie musikalisches Gestalten als unverbindliche Übungen angeführt und somit wählbar. Durch schulautonome Lehrplanbestimmungen ist es außerdem möglich, innerhalb des vorgesehenen Rahmens die Wochenstunden in den einzelnen Pflichtgegenständen um höchstens eine Wochenstunde, insgesamt um höchstens zwei Wochenstunden, zu erhöhen. Aufgrund dieser Freiheit der schulautonomen Bestimmungen gibt es somit also auch Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung. An solchen Schulen kann die Anzahl der Musikstunden pro Woche angehoben werden. Auch die Möglichkeit vielfältiger musikalischer unverbindlicher Übungen ist dann häufig gegeben (Bundesministerium, 2023/2024).

Bisher wurden relevante Grundlagen, Voraussetzungen und Aspekte bezüglich der beiden für die Arbeit essenziellen Bereiche Sprache und Musik einzeln betrachtet. Das folgende Kapitel konzentriert sich nun auf die Gemeinsamkeiten der beiden Bereiche. Die Verbindung von Sprache und Musik, wechselseitige Bedingungen, Zusammenspiele in der Entwicklung sowie Transfereffekte werden aufgegriffen und thematisiert. Weiters wird auf Möglichkeiten der Förderung von Sprachkompetenz durch Musik eingegangen.

4 SPRACHE UND MUSIK

Die vermehrte Beschäftigung mit Musik zeigt Wirkung, dies signalisiert eindrucksvoll die sogenannte Bastian-Studie, welche im Jahr 2000 veröffentlicht wurde. Für diese Untersuchung wurde zwischen 1992 und 1998 an Berliner Grundschulen untersucht, welche Einflüsse eine erweiterte Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern hat. Die Ergebnisse der Studie zeigten deutlich den positiven Einfluss erweiterter Musikerziehung auf die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Neben Verbesserungen der sozialen Kompetenz, der Lern- und Leistungsmotivation sowie einem Zugewinn des IQ, konnten bei diesen Kindern bessere Leistungen in anderen schulischen Fächern, so auch Deutsch, festgestellt werden. Besonders auffallend ist dabei, dass die schulischen Leistungen in anderen Fächern trotz einem signifikanten Mehraufwand an Zeit bei musischen Tätigkeiten nicht leiden (Bastian, 2002, S. 190ff).

Doch nicht nur anhand dieser Studie zeigt sich eine Verbindung von Sprache und Musik. Mit Musik können sprachliche Gebilde ausgedrückt oder verstärkt werden, und durch Sprache kann Musik analysiert und interpretiert werden. Durch beide Medien ist es möglich, Emotionen und Stimmungen zum Ausdruck zu bringen und auch im Gehirn können Parallelen bei der Verarbeitung festgestellt werden. Zwar können Sprache und Musik nicht völlig gleichgesetzt werden, denn Sprache schafft es, Dinge, Sachverhalte und Vorgänge ganz genau zu bezeichnen, was anhand von Musik nicht immer möglich ist. Jedoch kann Musik dort anknüpfen, wo Sprache an ihre Grenzen stößt. Vielfach wird die Musik als „universelle Sprache“, oder auch als „Sprache der Gefühle“ bezeichnet, denn alle Menschen, unabhängig ihrer Herkunft und ihrer Muttersprache können Ausdruck durch die Musik hören und „verstehen“. So vermag es Musik, bei Menschen verschiedenster Hintergründe und Ethnien, Emotionen und Reaktionen auszulösen, und ist aus diesen Gründen auch in der Pädagogik ein

vielfältig eingesetztes Medium. Auch gesprochene Sprache löst Gedanken, Stimmungen, Emotionen und Reaktionen aus, die Grenzen des Verstehens sind jedoch schneller erreicht (Hirler, 2009, S. 19f).

Häufig ist es sogar schwierig, Musik und Sprache, allen voran Sprechen und Singen in der Praxis klar voneinander zu trennen. Der Sprechgesang, wie beispielsweise der Rap oder auch ein Rezitativ in der Oper, zeigt dies besonders eindrucksvoll. Selbst in der Sprache mit Kindern, welche meist eine besonders ausgeprägte Prosodie aufweist, wird die Verbindung von Sprache und Musik deutlich und die Grenzen zwischen Sprechen und Singen verschwimmen. Doch auch Säuglinge selbst verfügen über vielfältige Möglichkeiten der Lautbildung. Sie experimentieren mit ihrer Stimme, wiederholen Wörter, intonieren und rhythmisieren ihre experimentelle Sprache. Dies ist ebenfalls bei allen Kindern, egal welcher Herkunft, beobachtbar. Auch für Kinder selbst gibt es zu Beginn noch keine klare Trennung der beiden Medien, dies geschieht erst etwa im Grundschulalter, also relativ spät. Ob etwas als gesungen oder gesprochen gilt, hängt zudem von der gesellschaftlich-kulturellen Wertung ab (Falk, 2009, S. 14f).

Die wechselseitige Unterstützung von Sprache und Musik ist beim Lernen schon lange bekannt. Auswendig gesungene Melismen der Choräle werden mit Texten versehen, Thora und Koran werden singend gelernt. Selbst das Alphabet oder Zahlenreihen werden anhand von Melodien, Liedern oder rhythmischen Elementen leichter im Gedächtnis behalten und somit schneller und gleichzeitig nachhaltiger gelernt, Gleiches geschieht bei rhythmisierten Abzählreimen, Gedichten und Sprüchen. Die Produktion beider Medien bedient sich derselben körperlichen Voraussetzungen, denn sowohl die Produktion von Sprache als auch Musik, insbesondere Gesang, wird durch Stimmbänder, Kehlkopf, Zunge und Rachenraum geformt. Des Weiteren weisen sowohl Musik als auch Sprache die Parameter Melodie, Rhythmus, Lautstärke und Tempo auf (Fuchs, 2010, S. 25).

Da also Musik und Sprache in enger Verbindung zueinander stehen und Musik laut genannter Studie tatsächlich einen positiven Effekt auf die Sprache hat, werden in den folgenden Unterkapiteln die Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache sowie deren einzelne Parameter genauer aufgegriffen und erläutert.

4.1 Zusammenhänge der Sprach- und Musikentwicklung

Es wurde bereits angedeutet, dass sich die Sprach- und Musikentwicklung in enger Verbindung zueinander vollziehen, weshalb die beiden Prozesse erst im weiteren Verlauf der Entwicklung klar voneinander abzugrenzen sind. Dies liegt unter anderem daran, dass die gleichen, beziehungsweise ähnliche Lern- und Entwicklungsmechanismen im zeitlichen Verlauf der Entwicklung auftreten, wie etwa statistisches Lernen, implizites Lernen oder Regelinduktion. Mit statistischem Lernen ist gemeint, dass die Säuglinge automatisch auf die statistischen Häufigkeiten von auftretenden Strukturen achten. Weiters wissen Kinder nichts über Tonskalen, Intervalle oder grammatische Strukturen, dennoch können sie Lieder korrekt wiedergeben und Sätze korrekt formulieren, noch bevor sie in der Schule darüber lernen. Dieses Phänomen wird als implizites Lernen bezeichnet. Für jegliche Bereiche der Entwicklung gilt jedoch, dass neurowissenschaftlich gesehen die pränatale Phase sowie die ersten Lebensjahre die aktivsten des gesamten Lebens sind, so auch bezüglich der Musik- und Sprachentwicklung.

Föten, sowie auch neugeborene Kinder verarbeiten Musik und Sprache in den gleichen Hirnarealen. Dies ist der Grund, warum Musik und Sprache in diesem Stadium der Entwicklung nicht als getrennte Phänomene wahrgenommen werden, beziehungsweise wahrgenommen werden können. Zu diesem Zeitpunkt nimmt das Gehirn die Sprache als eine Art der Musik wahr. Dies liegt daran, dass

die akustischen Informationen noch nicht mit Informationen sprachlicher Strukturen, sowie Semantik und lexikalisch verknüpft werden können. Somit sind die gesprochenen Inhalte, so wie sie dem Neugeborenen ans Ohr dringen, zunächst einmal einfach nur ein musikalisch-akustisches Ereignis. Die kommunikativen Funktionen von Sprache mit allen damit verbundenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten werden dem Kind erst im späteren Verlauf der Entwicklung bewusst. Erste Wörter in der Sprache der Mutter werden vom Kind vor allem durch die Beachtung von Sprachmelodie, Sprachkontur, Sprachrhythmus, Dynamik und Betonung, also vor allem durch prosodische und somit musikalische Elemente der Sprache, herausgefiltert und erkannt (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 123ff). Als Prosodie werden die sogenannten lautlichen Merkmale von Sprache bezeichnet. Diese sind dabei nicht an die Bedeutung des Lauts oder an ein Phonem gebunden. Zur Prosodie zählen beispielsweise Akzentuierung, Intonation, Lautstärke Sprechgeschwindigkeit, Rhythmus und Klangfarbe, also Ausdrucksmerkmale beim Sprechen (Kozmidi, 2023). Somit wird sprachlicher Input zu Beginn anhand von musikalisch-akustischen Eigenschaften analysiert. Auf diese Weise gelingt es irgendwann, das Ende von Textteilen, Wörtern oder Sätzen zu erkennen und somit erste grammatische Regelmäßigkeiten abzuleiten. Die prosodischen Informationen sind somit die Grundlage für das Erkennen weiterer Strukturen und Gesetzmäßigkeiten in der Sprachentwicklung. Im weiteren Entwicklungsverlauf sind die Kinder zunehmend weniger auf die prosodischen Merkmale angewiesen, da ihr sprachspezifisches Wissen wächst. Grundsätzlich lässt sich die Verarbeitung innerhalb der ersten beiden Lebensjahre in drei Phasen einteilen. In der ersten Phase wird Sprache vollständig als akustisch-musikalisches Ereignis wahrgenommen und verarbeitet. Die zweite Phase, auch suprasegmentale Phase genannt, kennzeichnet einen ausgeglichenen Zugriff auf musikalisch-prosodische und sprachstrukturelle Informationen, bevor die dritte Phase, die Phase der sprachstrukturellen

Analyse folgt. Nun ist das Kleinkind nicht mehr unbedingt auf prosodische Informationen angewiesen, um Sprache vollständig verstehen zu können.

4.2 Transfereffekte durch Musik

Das Thema Transfereffekte als positive Begleiterscheinung durch Musikunterricht erhält immer wieder großes öffentliches Interesse. Transfer meint grundsätzlich „Übertragung“. Wird also von einem sogenannten „Lerntransfer“ gesprochen, geht ein Lern- oder Übungseffekt über das tatsächlich Geübte hinaus. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Bei trivialen Lerneffekten wirken sich Transfereffekte auf die geübte, beziehungsweise erlernte Domäne aus, während bei nichttrivialen Lerneffekten auch Domänen, welche weder gelernt noch geübt wurden, bereichert werden. Auch die Bezeichnungen als „spezifische“ oder „unspezifische Transfereffekte“ sind in der Musikforschung geläufig. Beherrscht ein Kind beispielsweise ein Instrument durch kontinuierliches Übern fortlaufend besser, liegt ein trivialer Lerneffekt vor. Wird durch das Üben des Musikinstruments jedoch auch eine bestimmte Leistung in einem anderen Bereich optimiert, handelt es sich um einen nichttrivialen Lerneffekt. Bei Kindern im Grundschulalter sind durch das Erlernen eines Musikinstruments positive nichttriviale Transfereffekte im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, die Emotionsregulation und Sozialkompetenzen zu verzeichnen. Allen voran wurden positive Transfereffekte auf Leistungen des Arbeitsgedächtnisses vielfach untersucht. So stellten Roden und Grube et al (2014, zitiert nach Lehmann & Kopiez, 2018) fest, dass Grundschulkinder mit musikalischen Interventionen im Vergleich zur Kontrollgruppe, Kinder mit naturwissenschaftlichem Unterricht, nach 18 Monaten signifikante Verbesserungen in Untersuchungen zur phonologischen Schleife vorwiesen. Und das, obwohl sich die beiden Gruppen hinsichtlich Geschlechterverteilung

und sozioökonomischen Status nicht unterschieden. Weiters wurde erforscht, dass Kinder, welche Musikinstrumente erlenen, sprachliche Aufgabenstellungen ökonomischer und nutzbringender verarbeiten. Weitere Untersuchungen durch Ho, Cheung und Chan (2003, zitiert nach Lehmann & Kopiez, 2018) ergaben, dass bei Kindern, welche seit einem Jahr ein Musikinstrument erlernten, die verbale Gedächtnisleistung um 20 bis 25 Prozent verbessert werden konnte. Umgekehrt konnte bei Kindern, welche seit einem Jahr wieder aufgehört hatten, ein Musikinstrument zu erlernen, eine Verminderung des verbalen Gedächtnisses um 10 Prozent beobachtet werden. Ähnliche Ergebnisse konnten auch andere Studien zu dieser Thematik in verschiedenen Ländern verzeichnen und bestätigen (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 162 ff).

Auch die durch Patel (2011) begründete „OPERA – Hypothese“ stützt sich auf Hinweise, dass musikalisches Training sprachliche Kompetenzen fördert. Konkret besagt die genannte Hypothese, dass diese Vorteile bezüglich sprachlicher Förderung durch adaptive Plastizität in den Sprachverarbeitungsnetzwerken forciert wird. Diese neuronale Plastizität soll dazu führen, dass die relevanten Netzwerke mit noch höherer Präzision arbeiten, schließlich geschieht die Verarbeitung von Sprache und Musik zu einem großen Teil in denselben neuronalen Netzwerken (Patel, 2011).

Zusammenhänge zwischen musikalischem Training, beziehungsweise musikalischen Aktivitäten und sprachlichen Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen stellte auch Hallam (2010) fest. Nicht nur ausgebildete musikalische Fähigkeiten, sondern das alleinige Trainieren dieser verbessert die kortikale Verarbeitung sowie Encodierung linguistischer Tonhöhenmuster. Weiters wirkt sich musikalisches Training positiv auf Reaktionszeiten aus und bewirkt eine stärkere Aktivierung derjenigen Neuronen, welche sowohl in der Musik-, als auch in der Sprachverarbeitung relevant sind. Durch vermehrtes Training steigert sich außerdem die Fähigkeit, zwischen sich schnell

verändernden Klängen zu unterscheiden, was gleichzeitig die Enkodierung von Wörtern verbessert. Enkodierung beschreibt einen mentalen Prozess, welcher die Aufnahme und Umwandlung von Informationen meint, um diese langfristig im Gehirn zu speichern. Semantische Enkodierung bedeutet, dass Wortbedeutungen erkannt werden. Eine positive Wirkung auf das Leseverständnis von Kindern, wie auch auf Dyslexie, ist durch tägliche Rhythmusspiele ebenfalls zu verzeichnen (Hallam, 2010). Selbst fremdsprachige Wörter und Texte können von Kindern signifikant besser erlernt werden, wenn diese, anstatt sie zu sprechen, gesungen werden. Dies ist damit zu erklären, dass durch die rhythmische sowie melodische Komponente Texte leichter erinnert werden können, selbst wenn sich dies nicht auf die eigene Sprache bezieht. Doch nicht nur die Merkfähigkeit verbessert sich, auch die Aussprache und Übersetzungsfähigkeiten können dadurch gesteigert werden. In einer Follow-up Studie sechs Monate später konnten diese Ergebnisse immer noch bestätigt werden. Zusätzlich zeigten sich bei den Kindern, welche Fremdsprachunterricht mir musikalischer Unterstützung erfuhren, mehr Motivation und Freude am Lernen, was sich wiederum auf die Fähigkeiten auswirkt (Good, Russo & Sullivan, 2015).

Transfereffekte durch musikalische Aktivitäten lassen sich also durchaus verorten und sind auch konkret bezüglich sprachlicher Entwicklung und Kompetenzen festzustellen. Dies umfasst unter anderem sowohl positive Aspekte in der Verarbeitung als auch in den einzelnen Teilbereichen sprachlicher Kompetenzen sowie dem Erlernen von Fremdsprachen. Folgend wird nun darauf eingegangen, wie sprachliche Förderung durch Musik im Grundschulunterricht gelingen kann.

4.3 Sprachförderung durch Musik

Da Sprache und Musik viele Gemeinsamkeiten aufweisen und in vielerlei Hinsicht in engem Zusammenhang stehen, stellt die vermehrte Beschäftigung mit Liedern, Rhythmus und musikalischen Elementen eine Möglichkeit von „Early Literacy“ dar. Der Begriff Literacy wird auch im Deutschen zur Beschreibung von allen kindlichen Erfahrungen rund um Bücher, Schrift, Erzähl- sowie Reimkultur angewendet, wobei mit „Early Literacy“ noch konkreter die Vorerfahrungen zum Schriftspracherwerb definiert sind. Diese frühen literalen und sprachlichen Erlebnisse sind prägend und essenziell für das Erlernen von Rechtschreibung sowie dem Lesen. Um dieses Bewusstsein für Sprache und Schrift schon früh zu forcieren, ist es von Vorteil, die Kinder beim gemeinsamen Musizieren auf die enge Verbindung von Musik und Sprache aufmerksam zu machen. Auf diese Weise ist es schon in jungen Jahren möglich, die Kinder für die musikalischen Aspekte von Sprache sowie die sprachlichen Aspekte von Musik zu sensibilisieren. Vor allem im Hinblick auf die prosodischen Elemente der Sprache, welche unmittelbar mit Musik in Zusammenhang stehen, ist eine frühe Sensibilisierung insofern von großem Vorteil, als dass diese Merkmale für die zwischenmenschliche Kommunikation von immenser Bedeutung sind. Die eigene Kontrolle über den emotionalen Ausdruck mithilfe von Sprache wird dabei gefördert und die Kinder merken schon bald, dass „der Ton die Musik macht“. Auch die Fähigkeiten zur auditiven Differenzierung sowie das Gehör werden durch Gesang, Rhythmus und verschiedene Klänge geschult. Ein wesentliches Augenmerk wird häufig auf die phonologische Bewusstheit gelegt, da sie als wichtige Basis für den Schriftspracherwerb gilt (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2015, S. 79ff). Phonologische Bewusstheit beschreibt die Fähigkeit, die formalen Aspekte von Wörtern zu betrachten, und von der Wortbedeutung absehen zu können. Geläufig sind auch die Begriffe „phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne“, sowie „phonologische Bewusstheit im

engeren Sinne“, wobei sich ersteres auf größere Einheiten im Sprachgebrauch bezieht, wie beispielhaft Silben und Reime. Letzteres meint die Kompetenz, Einzellaute in Wörtern zu erkennen, Wörter zu zerlegen oder diese Einzellaute zusammenzusetzen (Jungmann et al., 2015, S. 27). Da sich die einzelnen Liedteile meist reimen, eignen sich fast alle Kinderlieder für die Förderung der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, während einige Lieder sogar die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne zu fördern vermögen. Dies sind vor allem jene, wo einzelne Wörter und Laute ausgetauscht, weggelassen oder ersetzt werden. Auditive Wahrnehmungsangebote bilden jedoch die Basis für die Entwicklung phonologischer Bewusstheit, da diese die auditive Unterscheidungsfähigkeit unterstützen. Die Erweiterung des Wortschatzes und die Beschäftigung mit Wortbedeutungen ist ebenfalls gut und lustbetont durch Musik möglich. Durch neue Instrumente und deren Spielweisen sowie Klangbeschreibungen kommen die Kinder in Berührung mit Nomen, Verben und Adjektiven, dabei erschließen sich auch deren Bedeutungen. Auch dem Rhythmus kommt eine wesentliche Bedeutung zu, da er den Kindern auch bei der Durchgliederung von Sprache behilflich ist. Vor allem im Fremdspracherwerb unterstützt der Rhythmus das Verständnis für den typischen Sprachrhythmus sowie die Betonung der Wörter. Nicht zuletzt die Symbol-, Zeichen- und Schriftkenntnis lässt sich durch Notenblätter erweitern. Von Buchstaben bis hin zu Symbolen und Zeichen ist auf solchen alles zu finden, und gemeinsam kann geklärt und erarbeitet werden, wozu dies alles dient. Notenblätter für Kinder sind also keinesfalls übertrieben und können sogar großen Nutzen mit sich ziehen, solange sie gemeinsam und kindgerecht erarbeitet werden (Jungmann et al., 2015, S. 79ff).

Die besondere Bedeutung von Rhythmik in Verbindung mit Bewegung für die Sprachförderung beschreiben Hirler (2009) sowie Fuchs (2010). Sprache kann demnach anhand der Elemente Zeit, Kraft, Klang und Form durch Musik und Bewegung ganzheitlich erlebt und bewusst

gemacht werden. All diese Elemente sind sowohl in der Musik oder Bewegung als auch in der Sprache wiederzufinden. Vor allem bei Grundschulkindern werden die Lieder und Reime nach und nach komplexer und länger. Rhythmik, Harmonik und Melodie werden vielfältiger. Trotzdem haben die Kinder nach wie vor das große Bedürfnis, sich zu den Reimen und Liedern rhythmisch zu bewegen. Eine besondere Form der ganzheitlichen Förderung anhand von Sprache, Musik und Bewegung stellt das sogenannte Spiellied dar. Diese sind vielseitig einsetzbar und funktionieren als Kreisform, Partnerspiel, Instrumentalspiel, als Rollenspiel sowie als Bewegungsspiel sowohl mit als auch ohne Materialien. Als Vorbild ist es besonders wichtig, den Tonumfang von Kindern zu bedenken, welcher in der Regel zwischen c1 und c2 liegt. Vor allem bei der anfänglichen Vermittlung von Spielliedern ist häufig zu beobachten, dass zunächst nur die zum Spiellied passenden Bewegungen zunächst grob-, und folgend feinmotorisch umgesetzt werden, bevor das Lied mit der Zeit mitgesprochen oder -gesungen wird. Dies liegt daran, dass Kinder sich zuerst Form und Struktur aneignen und diese verstehen müssen, bevor sie sich stimmlich äußern. Fest steht jedoch, dass Kinder sich Sätze länger merken können und höhere kombinatorische Fähigkeiten aufweisen, wenn sie mit musikalischen Aktivitäten wie Spielliedern und Reimen aufgewachsen sind. Im Hinblick auf die bereits erwähnte Förderung der phonologischen Bewusstheit dienen Sprachrhythmus und Reimendungen als Gedächtnisanker für Kinder, welche die gehörte Sprache strukturieren (Hirler, 2009, S. 21ff).

Nachdem nun auf die Zusammenhänge von Sprache und Musik, den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf die sprachlichen Kompetenzen sowie deren Fördermöglichkeiten eingegangen wurde, wird dieser theoretische Hintergrund in Verbindung mit den im Zuge dieser Arbeit erhobenen empirischen Daten herangezogen, um die zugrundeliegende Forschungsfrage beantworten zu können. Bevor aber im empirischen

Teil das Forschungsdesign skizziert wird, befasst sich das folgende Kapitel sowohl mit der Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse als auch mit der Präzisierung der Forschungsfrage.

5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE UND PRÄZISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Im theoretischen Teil der vorliegenden Masterarbeit wurden die Bereiche Sprache und Musik zunächst getrennt voneinander beleuchtet, wobei als erstes die Sprachentwicklung bei Kindern thematisiert wurde. Im Zuge dessen wurde dargestellt, dass menschlicher Spracherwerb verschiedene zusammenspielende Voraussetzungen erfordert. Neurobiologische sowie sensomotorische Grundlagen sind für einen gelingenden Spracherwerb wesentliche Parameter. So ist es auch im Hinblick auf erste akustisch-musikalische Wahrnehmungen relevant, dass der Fötus schon ab der 16. Schwangerschaftswoche auf Geräusche reagiert, worauf sich erste synaptische Verbindungen ergeben. Dadurch ist zu erklären, warum schon vor der Geburt Erfahrungen gemacht werden, welche sich auf den Säugling auch nach der Geburt auswirken. Von da an geschieht Lernen durch Sinneswahrnehmungen, welche zu sogenannten für den Spracherwerb relevanten „Repräsentationen“ im Gehirn führen. Für das langfristige Bestehen von Verbindungen im Gehirn, also gelernten Inhalten, ist es wesentlich, welche Bedeutung den Inhalten beigemessen wird. Die Relevanz sensomotorischer Grundlagen für die Kognition und somit auch für die sprachliche Entwicklung wird dadurch verdeutlicht, dass Abweichungen in der motorischen Entwicklung wesentliche Folgen für den Spracherwerb nach sich ziehen können (Dehn et al., 2012; Knapp et al., 2011).

Hinsichtlich des Spracherwerbs bestehen unterschiedliche Theorien, welche grundsätzlich unterschiedliche Standpunkte darlegen, sich jedoch auch teilweise ergänzen. Die bekanntesten und relevantesten Entwicklungstheorien, welche unter anderem den Spracherwerb zu erklären versuchen, sind der Behaviorismus, der Nativismus, der Kognitivismus sowie der Interaktionismus, wobei es durch keine dieser Theorien möglich ist, die Sprachentwicklung in ihrer Ganzheitlichkeit

vollständig zu erklären (Altenthan et al., 2019; Knapp et al., 2011; Miller et al., 2014).

Die Wahrnehmung von Sprache erfolgt wie auch bei der Musikwahrnehmung über die Akustik (Grassegger, 2010, S. 7). In der Grundschule gilt es, an Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuschließen, wobei die Lehrperson als Vorbild eine wichtige Rolle einnimmt (Bundesministerium, 2023/2024). Schließlich wurde in diesem Kapitel noch auf den Begriff „Sprachkompetenz“ eingegangen und versucht, diesen einheitlich zu definieren, was jedoch nur schwer möglich ist. Der Theorie entnommen und festgehalten werden kann jedoch, dass sich Sprachkompetenz aus Teilkompetenzen zusammensetzt und ein bewusster Umgang mit Sprache sowie die Bewältigung sprachlicher Herausforderungen wesentliche Parameter darstellen (Beck, 2007, S. 9ff).

Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit wurde näher auf die Musik eingegangen, wobei vor allem die Verbindung des Menschen zur Musik im Vordergrund stand. Da das Gehör als erstes Wahrnehmungsorgan schon vor der Geburt vollständig ausgebildet ist, beginnt die Wahrnehmung von akustischen Reizen, was sowohl die Sprache als auch musikalische Elemente inkludiert, schon vor der Geburt. Auch erste rhythmische Erfahrungen werden schon pränatal erworben. Der Theorie ist ebenfalls zu entnehmen, dass musikalische und sprachliche Entwicklung nicht von Anfang an voneinander getrennt werden können, denn im Vordergrund steht zunächst lediglich die Aufnahme und Verarbeitung akustischer Reize, sowohl bei Musik als auch bei Sprache. Dass akustischen Reizen und Einheiten Bedeutung beigemessen wird, erfährt das Kind erst im Laufe der Entwicklung. So erfolgt schließlich die Trennung von Musik und Sprache. Eine Überlegenheit der Musik findet sich in der schnellen Übermittlung von Bedeutung in der Verarbeitung im Gegensatz zur Sprache. Die schnelle semantische Informationsvermittlung durch Musik ermöglicht es, dass häufig ein einzelner Ton ausreicht, um Adjektive zuordnen oder auch

Gefahr erkennen zu können. So ist auch erklärbar, wie akustische Reize so schnell Reaktionen auslösen können (Lehmann & Kopiez, 2018, Oberhoff, 2005). Die Beschäftigung mit der Theorie zeigt auf, dass auch im österreichischen Lehrplan der Volksschule eine Verbindung von Musik und Sprache gefordert wird, konkreter noch: Er verweist auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten durch den Musikunterricht. Und dennoch ist in der gesamten Grundschulzeit nur eine Wocheneinheit Musik vorgesehen, welches Kontingent mit einer schulautonomen Schwerpunktsetzung jedoch angehoben werden kann. (Bundesministerium, 2023/2024). Grundsätzlich wesentlich ist im Musikunterricht seitens der Lehrperson die Ausgewogenheit zwischen Instruktion und Konstruktion (Fuchs, 2010).

Schließlich wurden im dritten Kapitel Zusammenhänge der beiden Parameter Sprache und Musik dargestellt. Durch die zugrundeliegende Theorie soll die in der Arbeit folgende Beantwortung der Forschungsfrage unterstützt werden. Laut Studien steht fest, dass die vermehrte Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern mit Musik Auswirkungen auf andere Lernbereiche, so auch auf sprachliche Kompetenzen hat. Auch beim Lernen spielt Rhythmisierung und das Beifügen einer Melodie eine wesentliche Rolle im Hinblick auf schnelleres und nachhaltigeres Lernen. Bezogen auf die Verarbeitung im Gehirn und somit auch für das Lernen ist es relevant zu bedenken, dass Musik und Sprache bei Neugeborenen gleich verarbeitet werden, eine klare Trennung von Musik und Sprache erfolgt erst im späteren Verlauf der Entwicklung. Sprachlicher Input wird also lange an erster Stelle anhand musikalisch-akustischer Eigenschaften analysiert (Bastian, 2002, Lehmann & Kopiez, 2018). Im Hinblick auf das übergeordnete Thema der vorliegenden Arbeit, einer Wirkung von Musik auf die sprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern, wurde im Zuge des dritten Kapitels der Blick unter anderem auch auf mögliche Transfereffekte gelegt. Dabei zeigte sich, dass die vermehrte Beschäftigung mit Musik vor allem nichttriviale Transfereffekte mit sich

zieht und die Kinder somit auch kognitive Fähigkeiten und Leistungen des Arbeitsgedächtnisses verbessern. Selbst Verbesserungen des verbalen Gedächtnisses konnten aufgrund der Beschäftigung mit einem Musikinstrument festgestellt werden. Motivation und Freude sind ebenfalls Parameter, welche sich durch Musik im Unterricht verstärken, was im Hinblick auf das Lernen nicht außer Acht zu lassen ist (Lehmann & Kopiez, 2018). Dass Musik die Sprachförderung auf vielfältige Weise tatsächlich gewinnbringend unterstützen kann, wurde ebenfalls im Theorieteil dargelegt. Musikalische Elemente als Form von „Early Literacy“ können schon bald das Bewusstsein für Sprache forcieren und fördern. Auch die phonologische Bewusstheit als eine der essenziellsten Parameter für den Schriftspracherwerb kann durch musikalische Elemente ganz gezielt angeregt werden. Lieder, Reime, Rhythmisierung, Melodien, Klatschen, das Zusammenspiel mit Bewegung, all das kann gemäß dem aktuellen Wissens- und Forschungsstand sämtliche relevante Teilkompetenzen von Sprachkompetenz fördern und erweitern (Jungmann et al., 2015, Hirler, 2009). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist demnach im Allgemeinen, die bisher nicht erforschten Eindrücke der Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die Sprachkompetenz der Kinder näher zu betrachten. Konkret wird ein Hauptaugenmerk darauf gelegt, ob und wie die an Volksschulen mit musikalischem Schwerpunkt unterrichtenden Lehrpersonen eine mögliche Verbindung oder Auswirkung des vermehrten Musikunterrichts bezüglich sprachlicher Kompetenzen erleben, beziehungsweise ob und wie ein positiver Transfereffekt der vermehrten Beschäftigung mit Musik auf sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für sie erlebbar ist. Im folgenden empirischen Teil der Arbeit gilt es, diese Empfindungen in Erfahrung zu bringen, um die zu Grunde liegende Fragestellung sowie sich aus den theoretischen Erkenntnissen ergebende weitere untergeordnete Fragestellungen zu beantworten:

Inwiefern erleben Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung Auswirkungen des vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder?

- *Bei welchen sprachlichen Teilkompetenzen wird eine Förderung durch vermehrte musikalische Aktivitäten besonders erleb- und beobachtbar?*
- *Wie werden musikalische Elemente zur Förderung der Sprachkompetenz von den Lehrpersonen eingesetzt oder Lerninhalte musikalisch gestaltet?*

EMPIRISCHER TEIL

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich nach dem Theorieteil nun der Empirie. Folgend wird zuerst schrittweise das methodische Vorgehen beschrieben. Daran schließen Erläuterungen zur Datenerhebung und -bearbeitung an, bevor anschließend die Ergebnisse dargestellt und abschließend mit der Theorie in Verbindung gebracht sowie in Diskussion gestellt werden.

6 METHODISCHES VORGEHEN

Anhand dieses Kapitels der Masterthesis wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie aufgezeigt. Neben Erläuterungen zum Ziel der Untersuchung sowie den zugrundeliegenden zentralen Fragestellungen wird auch die Vorgehensweise bezüglich der Forschungsmethode sowie der Entwicklung des Leitfadens beschrieben. Anschließend folgen Erläuterungen zur Datenerhebung und Datenauswertung sowie eine Beschreibung der Stichprobe.

6.1 Ziel der Untersuchung

Ziel der Masterarbeit ist es, aufzuzeigen, inwiefern Auswirkungen der vermehrten musikalischen Beschäftigung der Kinder an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung auf deren sprachliche Fähigkeiten für die jeweils unterrichtende Lehrperson erfahr- oder beobachtbar sind, da positive Auswirkungen dahingehend vielfach in der Theorie beschrieben werden. Bisher wurde jedoch noch nicht erforscht, ob und wie diese in der Theorie dargelegten Informationen auch in der schulischen Praxis als Lehrperson unmittelbar erleb- und erfahrbar sind. Dadurch soll dargestellt werden, inwiefern Musik den schulischen Alltag vor allem im Hinblick auf Sprache möglicherweise positiv unterstützen kann und welche Bedeutung eine vermehrte musikalische Beschäftigung, wie es an den Schwerpunktschulen der

Fall ist, für sprachliche Kompetenzen hat. Im Zuge der Untersuchung soll auch dargestellt werden, welche musikalischen Elemente den Lehrpersonen in diesem Zusammenhang als besonders sinnvoll erscheinen und inwieweit die Motivation der Kinder durch musikalische Beschäftigung eine Rolle im Hinblick auf sprachliches Lernen spielt.

6.2 Zentrale Fragestellung

Da das Verfügen über gute sprachliche Fähigkeiten Grundlage für die Bewältigung des Alltags sowie Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist und Musik, wie im theoretischen Teil bereits erläutert, in vielerlei Hinsicht eng mit Sprache verbunden ist, stand die Frage nach möglichen positiven Auswirkungen von Musik auf sprachliche Fähigkeiten im Vordergrund.

Hinzu kommt, dass für Kinder musikalische Tätigkeiten meist als lustbetont empfunden werden, was die Motivation positiv beeinflusst, und Motivation ist bekanntlich förderlich für jegliches Lernen (Bastian, 2002, S. 190ff). Aufgrund der Tatsache, dass die positiven Auswirkungen von Musik auf sprachliche Kompetenzen in der wissenschaftlichen Theorie bereits bekannt sind, jedoch keine Ergebnisse zu Empfindungen von Lehrpersonen, deren Schulkinder vermehrten Musikunterricht erfahren, vorliegen, wurde die übergeordnete Forschungsfrage dahingehend gewählt und konkretisiert. Da im theoretischen Teil der Arbeit bei der Begriffsdefinition sprachlicher Kompetenzen unterschiedliche sogenannte Teilkompetenzen eine wesentliche Rolle spielen, geht eine der untergeordneten Fragestellungen auch auf diesen Aspekt in Zusammenhang mit Förderung durch Musik näher ein. Nicht zuletzt sind konkrete musikalische Gestaltungen von sprachlichen Inhalten Gegenstand der Fragestellungen und Untersuchung.

6.3 Forschungsmethode

Um die zugrundeliegende Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit beantworten zu können, wurde als qualitative Forschungsmethode die mündliche Befragung in Form eines Interviews herangezogen. Grundsätzlich ist die Wahl der Forschungsmethode abhängig von der gewählten Forschungsfrage. Cornelia Helfferich (2011, S. 559) unterscheidet zwischen dem Leitfadeninterview sowie dem Experteninterview, wobei sich in dieser Arbeit auf die Methode des qualitativen Leitfadeninterviews gestützt wird. Dieses zeichnet sich durch einen konkreten Leitfaden mit Fragen aus, welcher im Vorhinein erstellt wird. In der Interviewsituation selbst bietet dieser Leitfaden Orientierung sowie Anhaltspunkte für die Befragung. Der Leitfaden ist jedoch nicht nach einem starren Schema aufgebaut, vielmehr kann dieser vielseitig angelegt werden sowie anregende Einführungsthemen enthalten, um auf die folgenden Fragen hinzuführen. Von großer Bedeutung ist im Hinblick auf das qualitative Leitfadeninterview der Aspekt der Offenheit, um der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner genug Raum für die individuelle Beantwortung der Fragen zu bieten, und nicht einzuschränken. Sinnvoll ist auch die Einleitung eines qualitativen Leitfadeninterviews durch Fragen, welche der interviewten Person gelten, um das Forschungsthema aus persönlicher Sicht oder aufgrund persönlicher Erfahrungen der interviewten Person näher zu beleuchten (Helfferich, 2011, S. 560).

Im Allgemeinen sind auch die Prinzipien Offenheit, Forschung als Kommunikation, Reflektivität von Gegenstand und Analyse sowie Explikation und Flexibilität wesentliche Parameter in der qualitativen Sozialforschung. Im Vordergrund steht die Erkundung subjektiver Lebenswelten, wobei auch der/die Forschende durch die eigene Präsenz aktiver Teil des Prozesses ist (Stigler, 2011).

Dem Ziel der Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfrage dieser Masterarbeit kann mithilfe der qualitativen Forschung

nachgegangen werden. Doch trotz der geforderten Offenheit bei qualitativen Studien folgt der Forschungsprozess einem bestimmten Vorgang. Die Vorgehensweise ist demnach auch bei qualitativen Forschungsprozessen systematisiert sowie transparent (Mayring, 2022, S. 48). Aus diesem Grund wird im Folgenden näher auf die Datenerhebung und -auswertung eingegangen.

6.4 Datenerhebung

Um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, werden zur qualitativen Erhebung Leitfadeninterviews mit an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung unterrichtenden Lehrpersonen durchgeführt. Auf diese Weise soll ihr persönliches Erleben im Hinblick auf die Auswirkungen von vermehrter musikalischer Beschäftigung im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten der Kinder erfasst werden. Um die allgemein gültigen Grundprinzipien der Forschungsethik Autonomie und Selbstbestimmung, das Nichtschadensprinzip, sowie Gerechtigkeit zu wahren, werden die Interviews auf freiwilliger Basis der interviewten Personen durchgeführt. Weiters wird auf einen achtsamen und respektvollen Umgang geachtet. Um Gerechtigkeit und somit auch Aussagekraft der gewonnen Daten zu gewährleisten, wird für jede Befragung derselbe Interviewleitfaden verwendet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020, S. 12f). Die Fragen des Interviewleitfadens gliedern sich in folgende Themenblöcke:

Einstiegsfrage

Impulsfrage

Auswirkungen von Musikunterricht auf die Sprachkompetenz

Teilkompetenzen von Sprachkompetenz

Sprachförderung durch Musik

Lernmotivation

Die Interviews mit den Lehrerinnen wurden per Online-Meeting geführt. Auf diese Weise konnten die interviewten Personen in gewohnter Umgebung und mit reduziertem Zeitaufwand die Fragen beantworten. Die Erhebungen fanden im Zeitraum von Ende Februar 2024 bis Mitte März 2024 statt. Um den interviewten Personen mehr Sicherheit zu geben und um die Chance qualitativ hochwertiger Gespräche zu steigern, wurde den Lehrpersonen der Interviewleitfaden im Vorhinein zugesandt. Auf diese Weise hatten die Interviewpartnerinnen Zeit, sich auf das Gespräch vorzubereiten. Die Interviews wurden mit Einwilligung der jeweils beteiligten Person aufgezeichnet und anschließend nach den Regeln des einfachen Transkriptionssystems von Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

6.5 Datenauswertung

Nach der vollständigen Transkription der geführten Interviews erfolgt die Bearbeitung der gewonnenen Daten, beziehungsweise die Datenauswertung. In dieser Masterarbeit wird sich dabei auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gestützt. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse werden Inhalte systematisch zugeordnet und interpretiert. Aufgrund dieser systematischen Vorgehensweise unterscheidet sich die Inhaltsanalyse von der interpretativen und hermeneutischen Bearbeitung von Daten. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse soll systematisch, regel- sowie theoriegeleitet vorgegangen werden, mit dem Ziel, Kommunikation zu analysieren, um anschließend Rückschlüsse ziehen zu können. Durch das systematische Vorgehen wird der Forschungsprozess verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar, was auch den Prinzipien der Forschungsintegrität entspricht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020; Mayring, 2022). Die Analyse des Textkorpus erfolgt anhand einzelner Analyseeinheiten, welche im Vorhinein festzulegen sind. Die Analyseeinheiten gliedern sich in drei Teilbereiche: die Kodiereinheit, die Kontexteinheit sowie die Auswertungseinheit. Die Kodiereinheit legt den kleinsten Bestandteil des auszuwertenden Materials fest, also den kleinsten Textteil, welcher einer Kategorie zugeordnet werden kann, während die Kontexteinheit den größten Textbestandteil definiert, welcher einer Kategorie zugeteilt werden kann. Welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden, gibt die Auswertungseinheit an (Mayring 2022, S. 59). In der vorliegenden Masterarbeit wurden als Kodiereinheit einzelne Wörter festgelegt, während als Kontexteinheit jeweils das gesamte Interview definiert ist. Als Auswertungseinheit werden alle jeweils nacheinander geführten Interviews herangezogen.

Das entstandene schriftlich festgehaltene Textmaterial wird anschließend mittels eines Kategoriensystems strukturiert. Dabei gibt es zwei Arten, wie Kategorien entwickelt und festgelegt werden können.

Bei der deduktiven Kategorienentwicklung werden diese aus der Theorie heraus gebildet, sie stehen also schon im Vorhinein fest und sind häufig auch schon im erstellten Leitfaden zu finden. Im Gegensatz dazu gibt es jene Kategorien, welche aus der Erhebung gebildet werden, was als induktive Kategorienbildung bezeichnet wird. Auch hierbei ist jedoch eine Orientierung am theoretischen Hintergrund von Bedeutung, um zu gewährleisten, dass die gebildeten Kategorien durch die Beachtung der Theorie den aktuellen Forschungsstand berücksichtigen, was dem Prinzip der Validität entspricht. Neben diesem Forschungsprinzip beachtet das Vorgehen gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse auch die Aspekte der Objektivität und Reliabilität (Mayring, 2022, 59ff). Die Kategorienbildung erfolgte für den Forschungsprozess dieser Masterarbeit sowohl deduktiv als auch induktiv. Die induktive Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt dabei anhand von sieben Schritten:

Bestimmung der Analyseeinheit:

Die Analyseeinheiten werden anhand des vorhandenen Textmaterials bestimmt.

Paraphrasierung der Aussagen:

Es erfolgt eine Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung des Textmaterials auf die wesentlichsten Inhalte.

Festlegung des Abstraktionsniveaus:

Es wird überprüft, wie weit das Material von einer bereits fertigen Kategorie entfernt ist.

Erste bzw. zweite Reduktion:

Der Vorgang der Reduktion ist nötig, um die paraphrasierte Aussage zuerst in Stichworten zu formulieren, um anschließend zu einer konkreten Kategorie zu gelangen. Auf diese Weise werden bedeutungsgleiche Paraphrasen zusammengefasst.

Zusammenfassung als Kategoriensystem:

Die Aussagen werden durchgegangen und einer Kategorie zugeordnet. Somit ergeben sich verschiedene Kategorien aus dem Textmaterial.

Rücküberprüfung:

Kategorien mit ähnlicher oder sogar gleicher Bedeutung werden zusammengefasst zu einer Kategorie (Mayring, 2022, S. 70).

Grundsätzlich ist nach Mayring (2022) auch die Bildung sogenannter Unterkategorien möglich. Die Auswertung des für diese Masterarbeit erhobenen Textmaterials wurde anhand dieses Prinzips kategorisiert. Das erhobene Textmaterial wurde demnach in Abschnitte zerlegt und sowohl den induktiv gebildeten Kategorien als auch den deduktiv gebildeten Kategorien zugeteilt. Daran anschließend erfolgt eine Interpretation der gewonnenen Ergebnisse in Bezug zur Fragestellung.

6.6 Stichprobenbeschreibung

Bei der Auswahl der Stichprobe für eine qualitative Sozialforschung soll weitestgehend auf das Zufallsprinzip verzichtet werden. Vielmehr geht es darum, Personen heranzuziehen, welche aufgrund ihrer individuellen Perspektive, Tätigkeitsbereiche oder Profession die Fragen zufriedenstellend beantworten können. Dies postuliert die Abhängigkeit der gewählten Stichprobe von der festgelegten und zu beantwortenden

Forschungsfrage (Lamnek, 2010, S. 350ff). Folglich wurden im Zuge dieser Masterarbeit Lehrerinnen befragt, welche an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung unterrichten, um die Forschungsfrage bestmöglich beantworten zu können. Weiters wurde darauf geachtet, dass sich die Lehrpersonen hinsichtlich Alter, Berufserfahrung und Umgebung der Schule (ländlich, städtisch) unterscheiden, um durch die breite Streuung an Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb dieser ausgewählten Gruppe aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Mit folgenden ausgewählten Personen wurde das entsprechende Leitfadeninterview durchgeführt:

Interviewpartnerin 1

Die Lehrerin ist 23 Jahre alt und Klassenlehrerin einer 2. Klasse Volksschule. Zurzeit befindet sie sich noch im Masterstudium, fing jedoch schon während des Bachelorstudiums an einer Volksschule mit musikalischer Schwerpunktsetzung zu unterrichten an. Interviewpartnerin 1 unterrichtet an einer Schule ländlicher Region.

Interviewpartnerin 2

Die Lehrperson unterrichtet an einer Volksschule mit Musikschwerpunktklassen in einer Kleinstadt. Sie ist 33 Jahre alt und Klassenlehrerin einer ersten Klasse. Seit sieben Jahren ist sie als Lehrerin tätig.

Interviewpartnerin 3

Sie ist 27 Jahre alt und in einer Stadtschule tätig. Dort ist auch sie Klassenvorstand einer ersten Klasse und unterrichtet mittlerweile seit zweieinhalb Jahren im Schuldienst.

Interviewpartnerin 4

Die Lehrerin ist ebenfalls Klassenlehrerin einer ersten Klasse Volksschule und 29 Jahre alt. Sie wechselte vor einem Jahr von einer ländlichen Schule in eine Stadtschule mit musikalischer Schwerpunktsetzung und kennt daher den Unterschied zwischen Volksschulen mit und ohne musikalischer Schwerpunktsetzung. Insgesamt ist Interviewpartnerin 4 nun seit siebeneinhalb Jahren im Schuldienst tätig.

Interviewpartnerin 5

Die Lehrperson ist in einer städtischen Schule mit musikalischem Schwerpunkt tätig, 29 Jahre alt und begleitet dort zurzeit ausschließlich Sprachförderstunden. Sie arbeitet seit acht Jahren als Lehrerin und hat somit ebenfalls schon Erfahrungen mit Klassenführungen.

Interviewpartnerin 6

Die 24-jährige Lehrerin unterrichtet derzeit eine zweite Klasse an einer Volksschule mit musikalischem Schwerpunkt in ländlicher Umgebung. Seit drei Jahren ist die Interviewpartnerin Lehrerin und somit im Schuldienst tätig.

Interviewpartnerin 7

Die Interviewpartnerin ist 28 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Lehrerin. Sie unterrichtet in einer Volksschule mit musikalischem Schwerpunkt in ländlicher Umgebung und betreut gerade eine vierte Klasse als Klassenvorstand.

Im nun folgenden siebten Kapitel der Masterarbeit erfolgt die Darstellung und Beschreibung der gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse aus den geführten Leitfadeninterviews.

7 ERGEBNISSE

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit erfolgt nun die Darstellung der gewonnen Ergebnisse aus dem transkribierten Interviewmaterial der qualitativen Leitfadeninterviews. Im Zuge dessen wird das Interviewmaterial dargelegt, zusammengefasst, sowie miteinander verglichen. Anhand der Auswertung des gewonnenen Materials soll schließlich die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage „Inwiefern erleben Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung Auswirkungen des vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder?“ erfolgen.

Aufgrund der Auswertung des vorhandenen Interviewmaterials anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ergaben sich vier übergeordnete Hauptkategorien, welche im Folgenden genauer dargestellt und durch Textpassagen aus den erstellten Transkripten ergänzt und untermauert sind.

7.1 Erlebte Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die Sprachkompetenz

Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung nehmen diverse positive Auswirkungen aufgrund musikalischer Beschäftigungen auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wahr. Erlebte positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, beziehungsweise der Förderung und Erweiterung dieser sind vielfältig erfahrbar, jedoch wurde in jedem der sieben geführten Interviews eine erlebte positive Auswirkung vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die sprachlichen Fähigkeiten geschildert. Um die von den interviewten Lehrpersonen geschilderten positiven Auswirkungen genauer darzulegen, sind die genannten und entsprechenden Teilkompetenzen in Unterkategorien gegliedert.

7.1.1 Wortschatz

Ein wesentlicher Punkt, welcher in jedem einzelnen der acht geführten Interviews angesprochen wurde, ist die Erweiterung des Wortschatzes durch die musikalische Beschäftigung der Kinder. Dahingehend wiesen ebenfalls alle acht Interviewpartnerinnen auf die enorme Bedeutung von Liedern, beziehungsweise des Singens im Hinblick auf die Erweiterung des Wortschatzes hin. Als Gründe für die enorme positive Bedeutung bezüglich der Erweiterung des Wortschatzes wurden beispielhaft das vermehrte Nachfragen unbekannter Wörter durch Schülerinnen und Schüler aufgrund des Settings ohne Leistungsdruck, die automatische Erweiterung durch das Mitsingen und „Mitgerissen werden“ in der Gruppe sowie das selbstständige Erschließen können der Wortbedeutungen aus dem Inhalt oder der Thematik des jeweiligen Liedes.

So schilderte Interviewpartnerin 1 in Bezug auf die Erweiterung des Wortschatzes Folgendes:

„Und was auch glaube ich gut ist für die Kinder ist eh, dass sie durch viele verschiedene Lieder viele verschiedene Wörter kennenlernen, also dass sie auch den Wortschatz erweitern. Ja, weil in Liedern immer wieder Wörter vorkommen, die man nicht kennt und dann fragen sie nach und fragen „Was heißt denn das?“ und das merken sie sich sehr gut habe ich das Gefühl, also auch wenn sie ein fremdes Wort dann dadurch lernen, ja, genau.“

Auch Interviewpartnerin 2 wies auf die besondere Bedeutung der ungezwungenen, gemeinsamen Erarbeitung in der Klasse fremder Wörter mittels Liedern hin:

„Und dann fällt mir auch noch auf, dass sie dann oft nachfragen bei Wörtern, weil sie das Lied verstehen wollen und wenn sie das Wort nicht kennen, dann fragen sie nach und wir erklären gemeinsam als Klasse das Wort. So können dann andere Kinder zuhören und erklären und einem Kind helfen, und dieses Kind erweitert dann seinen

Wortschatz, ohne dass man das aufzwängt, weil meist fragen sie bei Liedern eher ganz von selbst nach.“

Interviewpartnerin 6 wies auf die Erarbeitung und Erweiterung des Wortschatzes in Bezug auf das Schaffen von Sprech- und Themenanlässen aufgrund von Liedern durch die Lehrperson hin:

„Der Wortschatz wird natürlich erweitert, weil man oft bei den Liedern fragt: Wer kennt das Wort, was bedeutet es in diesem Zusammenhang, dass man auch oft über die Themen spricht. Das ist dann auch ein Sprechanlass, das Lied zum Beispiel „Ich lieb den Frühling“. Man bespricht dann auch mit den Kindern nicht deutscher Muttersprache: Was bedeutet Frühling, was ist Eis und Regen und Sonne?“

Weitere Auszüge aus den Interviewtranskripten, welche auf die positiven Auswirkungen musikalischer Beschäftigung im Hinblick auf den Wortschatz eingehen, sind Folgende:

„Und ich kann schon auch sagen, dass einfach durchs Singen mehr Begriffe einfach schneller gelernt werden, das heißt der Wortschatz erweitert sich enorm und sie bekommen natürlich auch von Klein auf ein gutes Gefühl für die phonologische Bewusstheit.“ (Interviewpartnerin 4)

„Und das passiert dann ganz unbewusst und spielerisch, genau und der Wortschatz erweitert sich natürlich auch durch die ganze Beschäftigung im Theater, mit Rhythmus, mit Liedern, genau.“ (Interviewpartnerin 7)

„Genau und Wortschatzarbeit ist bei mir mit Liedern und Reimen sowieso immer, und auch Rhythmik, ein Thema, und man merkt es bleibt mehr hängen im Kopf, als nur das Wort an sich, wenn man das verbindet mit Rhythmus und Singen, genau.“ (Interviewpartnerin 5)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die vermehrte musikalische Beschäftigung den größten positiven Effekt auf die Teilkompetenz "Wortschatz" hat. Dieses Erleben schildern die interviewten und an Volksschulen mit musikalischer

Schwerpunktsetzung unterrichtenden Lehrerinnen. In diesem Zusammenhang sticht auch hervor, dass einige Interviewpartnerinnen die ungezwungene Atmosphäre aufgrund der hohen intrinsischen Motivation bezüglich der Wortschatzarbeit anhand von Musik schildern.

7.1.2 Grammatik und Satzbau

Ein weiterer Teilbereich, bei welchem positive Auswirkungen durch musikalische Beschäftigung für die jeweiligen Lehrpersonen erleb- und spürbar sind, ist der Bereich „Grammatik und Satzbau“, welcher von sechs der sieben Interviewpartnerinnen genannt und erläutert wurde. Auch hier wurde auf die besondere Bedeutung von Liedern hingewiesen, da die Kinder anhand dieser ganz von alleine und ohne Leistungsdruck in ganzen Sätzen singen, sowie grammatikalische Strukturen und Satzbaustrukturen korrekt anwenden. Weiters wurde mehrfach geschildert, dass auf diese Weise auch Kinder mit starkem Dialekt oder nicht deutscher Muttersprache keine Probleme haben, ganze Sätze grammatikalisch korrekt singend wiederzugeben, während freies Erzählen noch Schwierigkeiten bereitet.

In diesem Zusammenhang beschreibt Interviewpartnerin 3 den enormen positiven Gehalt von Liedern in der Arbeit mit Kindern nicht deutscher Muttersprache im Hinblick auf erste Erfolge und lustvolle sowie korrekte und wirkungsvolle Annäherung an die deutsche Sprache:

„Also das fällt mir natürlich dann vor allem bei den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache auf, dass sie da in den Liedern alle Sätze richtig singen, weil sie sich das eben gemerkt haben, und wenn sie das selber aufschreiben müssen, dann funktioniert das gar nicht, aber mit Liedern sind sie grammatikalisch perfekt.“

Doch nicht nur Kinder anderer Erstsprachen haben immer wieder Probleme mit richtigen und vollwertigen Satzstellungen. Auch die in Österreich am Land sehr verbreitete Mundart bereitet im Hinblick auf

die Schriftsprache und das Schreiben an sich immer wieder Schwierigkeiten, wenn ganze Sätze, richtige grammatikalische Strukturen und korrekte Wort-, sowie Fallendungen gebildet werden sollen. Diesbezüglich beschreibt Interviewpartnerin 4 Folgendes:

„Gerade in der Ersten ist dieses Singen ja ganz wichtig und das zieht sich schon meiner Meinung nach durch in diesen vier Jahren und natürlich verbessert sich auch der Satzbau, weil sie einfach ein Gefühl dafür bekommen durchs Singen sozusagen, da kommen ja auch immer wieder Sätze vor. Die Satzstellung verbessert sich dann eben bei ihnen auch und sie kommen natürlich auch der Hochsprache näher, also wir reden ja am Land Mundart sozusagen. Natürlich versucht man als Lehrerin immer ein bisschen schöner zu sprechen, aber das habe ich schon gemerkt in den letzten Jahren, wie ich als Lehrerin am Land unterrichtet habe, dass dadurch einfach die Hochsprache schneller und besser gelernt wird, wenn man das immer wieder mit Liedern einbaut."

Im Gespräch mit Interviewpartnerin 5 schilderte diese, dass sie zur Förderung der Grammatik speziell dafür ausgelegte Grammatiklieder verwendet, da sich die Kinder gewisse Strukturen und Regelmäßigkeiten anhand dieser Lieder leichter und besser merken, sowie spielerisch immer wieder hören, nachsingen und dadurch üben:

„…Grammatik in diesem Sinn, wo wir auch spezielle Grammatiklieder haben, gerade in der Sprachförderung die Artikel zum Beispiel, oder Konjunktionen werden durch solche Sprachlieder wie wir sie jetzt haben auch voll gefördert."

Generell zeichnete sich in den Interviews ab, dass sich viele Lehrerinnen Lieder für bestimmte grammatikalische Themenbereiche suchen und diese im Unterricht anwenden, da sie die Vermittlung anhand von Liedern als sehr positiv erleben, sowohl in Bezug auf die Lernmotivation als auch auf den Lernertrag. So berichten die Lehrerinnen beispielhaft von einem „Artikellied", und dem Lied „Rufzeichen, Fragezeichen, Punkt" sowie ihren positiven Erfahrungen

mit diesen. Doch schon allein das Singen an sich dürfte gemäß den Erzählungen der interviewten Lehrpersonen einen enormen positiven Effekt auf den Erwerb und Ausbau der verwendeten Satzstrukturen sowie grammatikalischen Strukturen haben.

7.1.3 Sprachliches Handeln

Sprachkompetenz meint nicht einfach nur die Kompetenz, der Sprache überhaupt mächtig zu sein, beziehungsweise sprechen zu können, sondern vielmehr die Kompetenz, sprachlich auch handlungsfähig zu sein. Dies umfasst die Fähigkeit, abwarten zu können, ein Gefühl für Dialoge zu entwickeln, Betonungen zu setzen, sowie die Parameter laut und leise beim Sprechen angemessen einzusetzen. Eine weitere wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch die Kompetenz, sich der Situation entsprechend auszudrücken und artikulieren zu können, sowie bei Erzählungen auf den Punkt zu kommen und Erlebnisse nacherzählen zu können. Auch diese Teilkompetenzen von Sprachkompetenz wurden in den Interviews immer wieder im Zusammenhang mit positiven Auswirkungen durch vermehrte musikalische Beschäftigung erwähnt. So berichteten fünf der Interviewpartnerinnen, dass sie die musikalischen Inhalte als definitiv positiv für die Gesprächskultur, beziehungsweise das sprachliche Handeln im Schulalltag und Unterrichtsgeschehen erleben.

Interviewpartnerin 4 betonte dahingehend vor allem die Bedeutung von Musicals, kleinen Theaterstücken und Musik in Zusammenhang mit Theaterpädagogik. Diese erlebt sie für die Förderung kommunikativer Kompetenzen sowie für sprachliche Handlungsfähigkeit als besonders wertvoll:

„Ganz viele Kinder kommen ja nach dem Kindergarten in die Schule und können sich kaum ausdrücken, egal ob die jetzt Muttersprache Deutsch haben oder nicht. Also da mache ich immer wieder die Erfahrungen, deswegen ist das sich Artikulieren und Ausdrücken

können so wichtig. Und das macht es schon besser, wenn man Musik in den Unterricht mit einbaut merke ich, und auch für die kommunikative Kompetenz. Also wir bauen dann oft musikalische Rollenspiele ein, kleine Theaterstücke, Musicals. Auch das „abwarten können“ lernen sie dabei, Frage - Antwort, jetzt ist der dran, jetzt bin ich dran.“

Anhand von Rollenspielen, kleinen Aufführungen und Musicals, also in Situationen, welche losgelöst von der tatsächlichen Situation sind, dürfte es den Kindern leichter fallen, sich an Gesprächsregeln zu halten und zu gewöhnen, schließlich ist in dieser Situation die Rolle losgelöst von der eigenen Person sowie der eigenen Emotion. Weiters schilderte die Lehrerin, dass kommunikative Elemente bei Aufführungen und somit auch bei den Proben sehr bewusst und oftmals auch übertrieben eingesetzt werden, um die Botschaften ins Publikum zu transportieren, sei es auch bloß die eigene Klasse.

In diesem Zusammenhang schilderte auch Interviewpartnerin 7 die erlebten Vorteile aufgrund des Einsatzes musikalischer Parameter im Unterricht:

„Im Hinblick auf die Entwicklung würde ich sagen, dass vor allem das Erzählen viel besser wird, also in der ersten Klasse tun sich viele Kinder noch sehr schwer in ganzen Sätzen zu sprechen. Eine Geschichte nach der Reihe zu erzählen oder auch auf den Punkt zu kommen. Sie tun sich auch noch schwer, sich zurückzuhalten, eine Gesprächskultur zu entwickeln, ein Gefühl dafür zu kriegen: Wann bin ich überhaupt da dran? Das wird mit der Zeit viel besser, da habe ich auch das Gefühl, dass das Theater spielen und Musizieren ganz viel ausmacht, vor allem im Hinblick auf die Gesprächskultur, auf das Warten können.“

Diese Angaben mit all den positiven Effekten musikalischer Beschäftigungen auf die Kommunikationskompetenz der Kinder zeigen, wie vielseitig die positiven Auswirkungen musikalischer und kreativer Aktivitäten sind. Neben der bereits geschilderten Erweiterung des Wortschatzes sowie Förderung der Grammatik wird zunehmend die

Kompetenz trainiert, sich angemessen auszudrücken und artikulieren zu können, was für die Bewältigung des Alltags in der Schule, wie auch außerhalb, wesentlich ist.

7.1.4 Aussprache und Artikulation

Der Teilbereich „Aussprache und Artikulation“ ist ebenfalls eine Komponente sprachlicher Kompetenz und spielte auch eine wesentliche Rolle in den Gesprächen. Fünf der sieben Interviewpartnerinnen wiesen auf die positiven Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf diesen Teilbereich sprachlicher Kompetenz hin, was ebenso die nicht zu unterschätzende Bedeutung von Musik für Aussprache und Artikulation bei Volksschulkindern aufzeigt.

So antwortete Interviewpartnerin 3 auf die Frage, welche Teilkompetenzen von Sprachkompetenz sich besonders gut anhand musikalischer Parameter fördern ließen, Folgendes:

„Also die Artikulation und die Aussprache vor allem, ja, also vor allem in der ersten Klasse. In meiner jetzigen ersten Klasse fällt mir das auf, zum Beispiel durch das rhythmische Klatschen. Manchmal sprechen sie Sachen wie „Wasser“ zum Beispiel ganz schlampig aus und wenn sie dann wirklich so rhythmisch klatschen wie „Was-ser“, dann hilft das schon auch bei der Aussprache und bei der Artikulation sehr.“

Während Interviewpartnerin 3 also auf die positiven Auswirkungen für Aussprache und Artikulation aufgrund von Rhythmik hinweist, berichtet Interviewpartnerin 4 von der Bereicherung für die Aussprache aufgrund von Liedern im Fremdsprachenunterricht, konkret im Englischunterricht:

„Also Englisch findet bei mir in der ersten Klasse und auch dann nächstes Jahr in der Zweiten hauptsächlich mit Liedern statt und die Kinder lernen dadurch einfach schnell wie schon erwähnt, die richtige Aussprache und erweitern da sozusagen in dieser Fremdsprache relativ schnell den Wortschatz.“

Lieder als Hilfsmittel für die Förderung von Aussprache und Artikulation verwendet im Unterricht auch Interviewpartnerin 6, wobei sie dahingehend auf die Verbesserung der häufig beobachteten verwaschenen Aussprache durch den bewussten Einsatz von Musik hinweist.

Auch bei diesem Teilbereich von Sprachkompetenz wurde wieder auf die Bedeutung von kleinen Theaterstücken, Rollenspielen und Musicals hingewiesen, da sich dabei zumeist besonders um eine deutliche und gut gestaltete Ausdrucksweise bemüht wird. Interviewpartnerin 7 schilderte dies im gemeinsamen Gespräch folgendermaßen:

„Und auch die Endungen und die Aussprache finde ich, also das habe ich jetzt vorher nicht erwähnt, das wird einfach viel genauer und auch dann beim Theater spielen, wenn wir das kombinieren, so dass das so kleine Musicals werden, da ist das total spannend zu sehen. Wie auch bei den Kindern, die normalerweise total im Dialekt reden, wie die Aussprache da auf einmal so schön ist und sie in ganzen Sätzen sprechen und total deutlich sprechen. Da sieht man einen riesengroßen Unterschied, wenn sie das künstlerisch anbieten und nicht jetzt nur so im Alltag.“

Auch hier wird wieder deutlich, wie ungezwungen und lustvoll Lieder, Rollenspiele und kleine Theaterstücke einzelne Teilbereiche von Sprachkompetenz wirkungsvoll zu verbessern und zu fördern vermögen. Und dies geschieht meist, ohne dass den Kindern dies überhaupt auffällt, womit der Leistungsdruck wegfällt und durch die lustvolle Gestaltung häufiges Üben fast automatisch geschieht. Des Weiteren ist eine Verbesserung der Aussprache und Artikulation durch musikalische Parameter für die Lehrerinnen in verschiedensten Settings erleb- und beobachtbar: im Förderunterricht für Kinder nicht deutscher Muttersprache, im Englisch-, beziehungsweise Fremdsprachenunterricht, in kreativen Unterrichtsfächern sowie bei Kindern mit diversen Aussprach- und Artikulationsproblemen.

7.1.5 Phonologische Bewusstheit

Die phonologische Bewusstheit gilt als eine der bedeutendsten Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und somit auch für schulischen Erfolg. Der Förderung dieser kommt also häufig ein besonderer Stellenwert zu. Dass auch dies für die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen möglich und erlebbar ist, schildern vier der interviewten Lehrerinnen, welche an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung unterrichten.

So beschreibt Interviewpartnerin 4 die Förderung und Verbesserung der phonologischen Bewusstheit von der ersten Klasse weg aufgrund des Singens spezieller Lieder. Auch das Klatschen und Schwingen einzelner Silben beim Erarbeiten neuer oder auch bekannter Wörter erlebt die Lehrerin in diesem Zusammenhang als besonders wertvoll für die Volksschulkinder. Identische Beobachtungen schildert Interviewpartnerin 5. Auch sie erachtet Musik sowie konkret Rhythmik als wertvolles Einsatzmittel für die Vermittlung und Förderung der phonologischen Bewusstheit:

„Also bei mir sind es hauptsächlich wie gesagt der Wortschatz und die Phonologie, also das sind eigentlich meine, ja, Hauptförderbereiche, wo das heraussticht, dass das einen Sinn hat mit Musik und Rhythmus zu begleiten, genau.“

Das erlebte vermehrte Bewusstsein für Wörter und sprachliche Einheiten aufgrund musikalischer Beschäftigung beschreibt ebenso Interviewpartnerin 7. Sie weist in diesem Zusammenhang nochmal auf die Bedeutung von Liedern hin, welche oftmals besondere Reime oder Silben enthalten, welche für die Kinder als Einheiten erkennbar und durch den Rhythmus häufig auch spürbar sind:

„Die phonologische Bewusstheit, also das Bewusstsein dafür: Was sind Wörter, was sind Einheiten? Das wird eben auch in Liedern immer wieder ganz gut gefördert durch Silben und Reime, da kriegen die Kinder einfach viel mehr Bewusstsein im Hinblick darauf.“

Somit lässt sich sagen, dass für einige Lehrerinnen sogar einer der wesentlichsten Bausteine für den Schriftspracherwerb als sehr gut durch Musik förderbar erlebt wird, was aufzeigt, welches Potenzial und welche Vielseitigkeit in der Beschäftigung mit Musik steckt. Gleichzeitig sind die beschriebenen eingesetzten Formen der Förderung zumeist mit Bewegung verbunden sowie gleichzeitig lustvoll für die Kinder, während diverse sprachliche Kompetenzbereiche ausgebaut, erweitert und gefördert werden.

7.2 Musikalische Elemente zur Sprachförderung

Im vorherigen Abschnitt wurde beschrieben, welche Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, insbesondere auf einzelne Teilkompetenzen, von Lehrpersonen an Volksschulen mit einem musikalischen Schwerpunkt beobachtet und erlebt werden. Doch all diesen erleb- und beobachtbaren Effekten liegen bestimmte musikalische Elemente zugrunde, welche die Lehrpersonen aktiv im Unterricht einsetzen. Daher konzentrierte sich eine weitere Leitfrage im Leitfadeninterview konkret auf diese musikalischen Elemente und inwiefern der Einsatz jener Elemente für die interviewten Lehrerinnen als besonders gewinnbringend und fördernd für die sprachlichen Kompetenzen der Volksschulkinder erlebt wird.

Wie bereits im oberen Abschnitt häufig erwähnt, ist der Einsatz von Liedern in der Volksschule sehr beliebt. Doch das Singen wird von den interviewten Lehrpersonen nicht nur als für die Kinder lustig erlebt, vielmehr schildern alle interviewten Personen für sie beobachtbare positive Auswirkungen auf verschiedenste Teilbereiche der Sprachkompetenz. Demnach messen die Lehrerinnen dem Singen einen hohen Stellenwert bei, und ist für alle sieben Interviewpartnerinnen viel mehr als Zeitvertreib oder Auflockerung zwischendurch. Lieder werden von den Gesprächspartnerinnen ganz gezielt gewählt und eingesetzt, um konkrete sprachliche Bereiche zu

fördern oder Inhalte zu festigen. Alle beschrieben das Singen, beziehungsweise Lieder als musikalisches Element, mit welchem Teilbereiche von Sprachkompetenz für sie als besonders gut förderbar erlebt werden.

So schildert Interviewpartnerin 4 den bewussten Einsatz von Liedern in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch, womit sich die musikalische Beschäftigung nicht auf die durch den Schwerpunkt bedingten drei Wochenstunden beschränkt:

„Genau jetzt, in der Ersten, sind mir zum Beispiel die Buchstabenlieder zu den Lauten ganz wichtig, da bildet man zuerst einmal mit den Lautgebärden sozusagen den Laut und schaut sich das an: Wo ist der im Mund zu finden, dieser Laut? Da mache ich ein paar Übungen dazu und dann gibt es zu jedem Buchstaben eigentlich ein passendes Buchstabenlied dazu, so prägen sich das die Kinder gut ein. Ja, dann habe ich schon erwähnt zum Lehrwerk „1 plus“ diese Lieder, da verwende ich die CD und singe auch selber dazu oder auch mit der Gitarre, ganz wie es passt. Und auch gerade in Englisch ist mir in der Grundstufe 1 einfach ganz einfach wichtig, dass die Kinder ein Gefühl bekommen für die Fremdsprache.“

Der Einsatz von Buchstabenliedern beim Erlernen neuer Buchstaben wurde ebenfalls von Interviewpartnerin 6 beschrieben, wie auch Lieder zur Hilfestellung bei grammatikalischen Themengebieten. Weiters wies auch sie auf die Einsatzmöglichkeiten von Liedern im fächerübergreifenden Kontext hin, wobei sie Deutsch, Mathematik und Sachunterricht erwähnte.

Interviewpartnerin 5 beschrieb den bewussten Einsatz von Liedern zur jeweils aktuell behandelten Thematik im Unterricht, um den Lernprozess sinn- und lustvoll zu unterstützen und somit einen nachhaltigeren Lernertrag zu erzielen:

„Dann suche ich da immer konkret nach den Liedern, wo dann der Wortschatz, den wir gerade aktuell erarbeiten, wo der dann auch

vorkommt. Genau, was wir auch immer haben, ist unser Artikellied. Also gerade für die Sprachförderkinder ist das ein schwieriges Thema."

Diesen Ansatz unterstrich Interviewpartnerin 7. Auch sie setzt Lieder bewusst beim Erarbeiten neuer Wörter, neuer Themengebiete und zur Erweiterung des Wortschatzes ein. Auch in diesem Gespräch wurde die Bedeutung von Liedern beim Erlernen von Fremdsprachen, konkret Englisch, aufgegriffen. Die Lehrerin schilderte das spielerische Erleben einer anderen Sprache anhand von Liedern, indem die Kinder durch die Melodie einen Anhaltspunkt für die neuen Wörter haben.

Somit lässt sich sagen, dass Lehrpersonen, welche an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung arbeiten, Lieder nicht nur als musikalischen Zusatz im Unterricht erleben, sondern als wertvolles Element, um sprachliche Lernprozesse bewusst und gezielt zu unterstützen. Dabei geht dieser Einsatz über den Deutsch- und Musikunterricht hinaus. Auch im Fremdsprachunterricht, welcher sich in der Volksschule auf das Fach Englisch bezieht, wird der bewusste Einsatz von Liedern für die Förderung der sprachlichen Kompetenzen als sinnvoll wie wertvoll erlebt.

Ein weiteres musikalisches Element, welches von allen sieben interviewten Lehrerinnen eingesetzt, sowie für die Erweiterung und Förderung der Sprachkompetenz als sinnvoll und nutzbringend erlebt wird, ist der Rhythmus. Vor allem beim Erarbeiten neuer Wörter oder der Durchgliederung sowie Silbentrennung dieser wird dieser musikalische Parameter als besonders gewinnbringend erachtet:

„Dieses Silbenklatschen, Rhythmisierung, das ist mir auch letztens in der Förderung aufgefallen. Als Beispiel kann ich nennen: In der Förderstunde habe ich ein syrisches Kind in der Klasse sitzen, das erst vor drei Monaten nach Österreich gezogen ist und wir haben die banalen Sachen, also die Basics geübt wie: „Ich heiße…Wie heißt du?" Und der hat sich bei der Aussprache zum Beispiel enorm schwergetan. Und da haben wir dann noch einmal in Silben die Sätze geklatscht: „Ich

hei-ße. Wie heißt du?“ Und schon beim zweiten Mal habe ich gesehen: Ja das klappt schon, die Aussprache passt jetzt und auch das rhythmische, der Satzbau, ist da. Also die Rhythmisierung hilft auf jeden Fall enorm ja.“ (Interviewpartnerin 3)

„Mir ist der Rhythmus immer sehr wichtig, auch beim Schriftspracherwerb, dass die Kinder ein Gefühl dafür bekommen, wo mache ich da zum Beispiel den Silbenbogen, wo trenne ich ab und je früher man das trainiert, desto leichter tun sie sich einfach und das fängt einfach in der Ersten schon an, wenn die Zeile aus ist im Heft und sie wissen bei „Katze“ nicht wo man abtrennt, dass man das einfach mit Bewegung oder mit Musik, mit Silbenklatschen, mit dem Rhythmisieren gleich einmal mit einbaut, weil sie sich einfach dann leichter tun.“ (Interviewpartnerin 4)

„Aktuell im Herbst haben wir „Nüsse klopfen“ gemacht und hier mit Rhythmik Wörter erarbeitet.“ (Interviewpartnerin 5)

Was ebenfalls im Hinblick auf den Nutzen von Rhythmisierung angesprochen wurde, ist die Beschäftigung der Kinder mit Reimen, welche für die Kinder durch die Rhythmisierung leichter und nachhaltiger zu lernen sein dürften als Texte, welche keinerlei Rhythmisierung aufweisen:

„Wir haben ja dann den Rhythmiklehrer und der macht ganz oft Reime, wo ihm eigentlich der Rhythmus wichtig ist, dass die Kinder die verschiedenen Rhythmen kennenlernen, aber er macht es in Verbindung mit Sprache und das wissen sie in und auswendig. Und das weiß ich auch von meiner vorherigen Klasse, dass sie das bis zur vierten wissen, also bleibt es abgespeichert. Und das macht ihnen voll Spaß, also sie wollen dann auch wieder das machen von der ersten Klasse und so, weil sie wissen und können das noch und das lieben sie, das ist noch voll da, obwohl es schon so lange her ist.“ (Interviewpartnerin 2)

Auch hier wird wieder deutlich, dass sich die Beschäftigung mit musikalischen Elementen nicht auf den Musikunterricht beschränkt, auch nicht in Schulen, welche ihr Kontingent an Musikstunden ohnehin angehoben haben. Das musikalische Element Rhythmus wird ebenfalls ganz bewusst und gezielt eingesetzt, um sprachliche Inhalte nachhaltig im Unterricht zu erarbeiten, seien es einzelne Silben, Wörter, oder auch ganze Texte. Somit zeigt sich neben dem Gehalt von Liedern und dem Singen deutlich die Wertigkeit von Rhythmus, beziehungswiese Rhythmisierung sprachlicher Inhalte für Kinder im Volksschulalter für deren Sprachkompetenz.

7.3 Merkfähigkeit

Um Wissen nachhaltig zu vermitteln, ist es von essenzieller Bedeutung, dass sich die Schülerinnen und Schüler die von der jeweiligen Lehrkraft unterrichteten Inhalte merken können. Relevant ist die Merkfähigkeit der Kinder auch dann, wenn es darum geht, Wissen wiedergeben zu können, in mündlicher wie schriftlicher Form. Geht es um Kinder nicht deutscher Muttersprache, welche in der Schule Deutsch lernen, kommt der Merkfähigkeit noch ein viel grundlegenderer Stellenwert zu. Schließlich geht es darum, sich die neuen Wörter schnellstmöglich und dauerhaft merken zu können, um überhaupt am Unterrichts- und Alltagsgeschehen teilnehmen zu können, sowie um Anschluss finden zu können. Beachtet man diese Punkte, ist es von großer Bedeutung und Wertigkeit, dass alle Gesprächspartnerinnen mithilfe musikalischer Elemente oder aufgrund der vermehrten musikalischen Beschäftigung eine erhöhte Merkfähigkeit bei den Kindern erleben.

So schilderte Interviewpartnerin 3 die enormen Fortschritte eines syrischen Kindes, welches erst seit kurzem in Österreich lebt, aufgrund der beigefügten Rhythmisierung der neuen Wörter, Phrasen und Sätze:

„Durch dieses Klatschen, durch dieses Rhythmisieren hat er sich das so gut gemerkt und er wiederholt das auch ständig und er sagt das auch

im selben Rhythmus dann auch immer wieder auf. Und es ist dann eben dadurch sehr schnell sehr viel besser geworden, also das war für ihn wirklich das richtige Mittel. Die Merkfähigkeit also wird gefördert, auf jeden Fall, also ich habe das definitiv so erlebt, das ist klar ersichtlich. Und ich habe auch beobachtet, dass er auch danach in der Unterrichtssituation außerhalb der Förderstunde die gelernten Inhalte immer noch rhythmisch ausspricht, weil er sich das, denke ich einfach anhand dieser Struktur merkt, also ich habe das Gefühl es strukturiert das Wort für ihn und ja, wahrscheinlich ist das wie bei einem Lied, man erinnert sich aus irgendeinem Grund einfach besser daran als einfach nur so.“

Doch nicht nur für Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als neue Sprache erlernen, dürfte das Beifügen musikalischer Parameter eine enorme Hilfe für die Merkfähigkeit darstellen. So berichten einige Interviewpartnerinnen, dass sie immer wieder feststellen, dass sich die Kinder Lieder, Rhythmen und Melodien sogar über Jahre hinweg korrekt merken, was bei einfachen Texten ohne Melodien und Rhythmus undenkbar wäre. So wurde in diversen Gesprächen geschildert, dass sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund des Beifügens von Melodien und Rhythmen Inhalte nicht nur schneller und genauer, sondern auch bei weitem nachhaltiger merken:

„Da kann ich jetzt die Reime zum Beispiel heranziehen, Reime hatten wir nämlich auch schon, und ja, das ist auf jeden Fall bemerkbar, weil sie wissen das dann immer erstens mal viel schneller, also sie lernen schneller und merken sich das einfach schneller als etwas ohne Melodie und Rhythmus, und sie wissen das dann auch immer viel länger. Also wenn ich daran denke, dass ein Lied ja auch eine Geschichte ist, dann merken sich die Kinder das ja oft jahrelang Wort für Wort, was bei einer Geschichte, welche nur vorgelesen wird undenkbar wäre, das ist ja sogar auch noch bei uns Erwachsenen so und bei den Kinder sieht man das in der Schule wirklich sehr, sehr gut, ja. Also nochmal, wenn ich daran denke, wenn wir jetzt zum Beispiel

drei Lieder mit jeweils vielleicht nochmal 3 Strophen singen, ist das ja eigentlich kein Problem und alle können ziemlich gut mitsingen. Wenn ich mir dann vorstelle, wie viel Text das eigentlich ist und den können alle auswendig, dann ist das von der Sprache und der Merkfähigkeit her schon echt gut ja." (Interviewpartnerin 3)

Solche Erfahrungen werden von allen sieben Interviewpartnerinnen geteilt. Gesprächspartnerin 5 weist zusätzlich auf das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle hin, womit sie sich die teilweise als immens verbesserte erlebte Merkfähigkeit erklärt:

„Auf alle Fälle ist die Merkfähigkeit höher, also noch dazu je mehr Sinne angesprochen werden. Also visuell ist auch immer bei mir dabei. Aber visuell alleine oder nur durchs Lesen, da bleibt viel weniger hängen, also ich merke es durch das Singen und Rhythmisieren, da ist auf einmal wieder etwas da, auf einmal fangen sie wieder mit dieser Bewegung oder dem Rhythmus an und das ist dann verknüpft zu diesem Wort und das ist gerade in der Sprachförderung so schön zu beobachten finde ich und ich finde schon, da bleibt mehr hängen also die Merkfähigkeit ist da auf alle Fälle höher."

Dies spricht auch Interviewpartnerin 2 an. Auch sie teilt die Meinung und Beobachtung, dass durch die Erfahrung und das Lernen mithilfe mehrerer „Kanäle" die Inhalte besser und langanhaltender erlernbar sind. Weiters schildert sie, dass sie die Vorteile dieser erhöhten Merkfähigkeit durch das Beifügen musikalischer Parameter nicht nur im Deutschunterricht nutzt, sondern sich dies beispielsweise auch im Mathematikunterricht zu Nutzen macht, da auch dieser Unterricht viel mit sprachlichen Inhalten zu tun habe und auf diesen aufbaut.

Ebenfalls geteilt werden diese Erfahrungen von Gesprächspartnerin 7, welche diverse Vorteile in der Merkfähigkeit aufgrund des Beifügens musikalischer Elemente beschreibt. So spricht auch sie, wie bereits geschildert an, wie lange die Liedtexte sind, welche sich die Schülerinnen und Schüler ohne Probleme merken können. Weiters

führt sie den Englischunterricht an und schildert die positiven Erfahrungen in Bezug auf die Merkfähigkeit unter dem Einsatz von Liedern im Gegensatz zur reinen Erarbeitung anhand von Bildkarten. Selbst die Erfahrungen von Interviewpartnerin 3 im Hinblick auf die Worterarbeitung mit Kindern nicht deutscher Muttersprache werden geteilt. Auch sie stellt eine bessere Merkfähigkeit beim Lernen einer neuen Sprache aufgrund der Rhythmisierung von neuen Wörtern und Phrasen fest.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle interviewten Lehrerinnen eine erhöhte Merkfähigkeit durch das Beifügen musikalischer Elemente erleben. Im Besonderen wurden die Schnelligkeit und gleichzeitige Nachhaltigkeit beim Erlernen neuer Inhalte angesprochen. Weiters ist für alle interviewten Lehrpersonen auffallend, wie viel sich die Kinder merken können, wenn ein Text mit Melodie und, beziehungsweise oder Rhythmus versehen wird, was im Hinblick auf künftige Lernstrategien für die Kinder von großem Wert sein kann. Aufgefallen ist den Lehrerinnen in Bezug darauf auch, dass sich die Kinder diese Inhalte nicht nur schnell und lange, sondern auch sehr genau und korrekt merken können. Somit lässt sich schlussfolgern, dass das bewusste Einbinden und Einsetzen musikalischer Elemente im Unterricht enorm bereichernd für den nachhaltigen Lernertrag von Schülerinnen und Schülern im Volksschulalter ist.

7.4 Musik und Lernmotivation

Motivation ist eine grundlegende Voraussetzung für das Lernen. Wenn Inhalte als lustvoll oder bedeutungsvoll erlebt werden, werden diese auch nachhaltiger, beziehungsweise überhaupt gelernt. Der Grad zwischen Über- und Unterforderung ist in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Lernmotivation von essenzieller Bedeutung, weshalb es für Lehrpersonen gilt, den Unterricht entsprechend diesem schmalen Grad zu gestalten. Schon im frühkindlichen Alter spielt

Motivation für die Aneignung der Sprache eine wesentliche Rolle. Der Mensch lernt das, was ihm wichtig erscheint, und der eigenen Ausdrucksfähigkeit wird große Bedeutung beigemessen. Auch später sind Kinder neugierig und voller intrinsischer Motivation, ihre Umwelt zu erkunden. Doch schon in der Volksschule nimmt die Motivation, neue schulische Inhalte zu erlernen, oftmals bereits drastisch ab. Umso positiver ist das Ergebnis einzuordnen, welches die geführten Interviews im Hinblick auf die Lernmotivation durch vermehrte musikalische Beschäftigung der Kinder im Volksschulalter liefern. So stellen alle Gesprächspartnerinnen eine deutlich erhöhte Lernmotivation durch das Einbinden von Musik im Unterricht fest. Diese erhöhte Motivation erleben ebenfalls alle sieben Interviewpartnerinnen als förderlich für die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

So beschreibt Interviewpartnerin 2 die erlebten positiven Effekte der erhöhten Motivation für die Sprachkompetenz der Kinder im Unterrichtsgeschehen:

„Ich empfinde, dass da auf jeden Fall eine höhere Motivation da ist, oder beziehungsweise ein höherer Anteil an Begeisterung für Neues. Und alles, was man mit Freude macht, egal was das dann ist, ist positiv behaftet und einfacher zu erlernen. Das merke ich immer total im Musikunterricht, da denke ich mir manchmal: Wahnsinn wie schnell die das jetzt gelernt haben, das Lied können sie jetzt schon wieder und ich habe viel mehr Zeit eingeplant, weil wenn sie das jetzt in Deutsch lernen müssten, also einen Text oder so, dann würde das viel viel länger dauern. Und auch so Reime, die ja rhythmisch sind, das geht dann alles schneller. Also mit viel Motivation ist es oft echt ein Wahnsinn, was sie alles in kurzer Zeit schaffen und können, eben auch sprachlich, wo ich dann immer noch oft überrascht bin.“

Auch Interviewpartnerin 3 weist im Gespräch auf die enorme Wichtigkeit von Motivation beim Erlernen einer neuen Sprache,

beziehungsweise neuer Inhalte hin und wie sie die Steigerung der Motivation beim Einsatz musikalischer Elemente im Unterricht erlebt:

„Die Motivation ist sehr wichtig beim Erlernen einer Sprache und auch beim Fördern der Sprachkompetenzen, ja. Weil wenn ich motiviert an eine Sache herangehe, dann ist das ja schon ganz was anderes, das kennt man ja auch selber und das beobachte ich auch bei den Kindern ganz viel, dass sie an die Musikstunden ganz anders herangehen wie an den herkömmlichen Unterricht, und wenn ich dann diese Elemente einbaue, dann sehe ich gleich wie motiviert die Kinder sind, wie viel Freude sie über die kleine Auflockerung aufweisen, wie sie alle versuchen, mitzumachen.“

Weiters wies die Lehrerin auf den Anteil des Unterrichtsertrags hin, welcher ihrem Erleben nach mithilfe des Einbauens musikalischer Elemente in den Unterricht bei Weitem höher ausfällt, als ohne den Einsatz dieser. Dies begründet sie mit der hohen Motivation aller Kinder, welche steigende Aufmerksamkeit mit sich bringt. Sie beobachtet immer wieder, dass sich viele Kinder in herkömmlichen Unterrichtssituationen schwertun, ihre Aufmerksamkeit auf die Lerninhalte zu richten und diese zu halten. Dieses Problem stellt sie nicht fest, wenn sie Musik in ihren Unterricht einbaut und sich die Kinder mit Freude und voller intrinsischer Motivation am Unterrichtsgeschehen beteiligen.

Wie förderlich eine hohe Lernmotivation für den Lernertrag und somit auch für die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ist, erzählte auch Interviewpartnerin 7:

„Auf jeden Fall ist da für mich eine erhöhte Motivation beobachtbar. Wie ich schon am Anfang gesagt habe, ich brauche nur die Gitarre nehmen und alle Kinder sind aufmerksam und begeistert und machen mit und meistens hat das ja auch mit Bewegungen etwas zu tun bei mir, da sind die Kinder dann auch immer motiviert, weil es auflockernd ist und trotzdem merken sie sich eben dann so viel, also sie merken irgendwie

nicht, dass sie lernen. Aber es ist viel nachhaltiger, also das ist eigentlich lustig, dass das so konträr ist, weil die Motivation da immer so groß ist, aber sie eigentlich auch noch mehr lernen oder effizienter lernen, als in den meisten anderen Situationen. Und das ist auch der Grund, warum ich so viel Musik einbaue, weil ich es einfach als absolut nachhaltig erlebe. Und da habe ich auch das Gefühl, dass sich das auf jeden Fall auf die Sprachkompetenz auswirkt, weil wenn die Motivation hoch ist, dann bringen die Kinder auch total viel Leistung."

Weiterführend sprach die Lehrerin auch noch an, wie Motivation die Kreativität der Kinder unterstützt, wenn es beispielsweise um die Entwicklung kurzer Theaterstücke geht. Die Kinder würden sich dabei immer besonders viel einfallen lassen und eine gute „Präsentation" des Geübten sei ihnen besonders wichtig. Dahingehend schilderte sie auch, dass sie die Kinder in diesen Momenten, in denen deren Motivation hoch ist, als besonders selbstbewusst und „stark" erlebe, was für die Kinder wiederum eine weitgehend positive Erfahrung darstelle.

Im Gespräch mit Interviewpartnerin 5 betonte diese ebenfalls, dass sie eine höhere Motivation aufgrund des Einbauens von Musik feststelle. Ebenfalls erklärte sie, dass diese erhöhte Motivation häufig vermehrte Sprechanlässe hervorrufe:

„Ich habe schon das Gefühl, dass die Motivation dadurch höher ist und ja wie gesagt das merke ich einfach wenn sie dann wieder etwas sehen in meiner Tasche und fragen: „Ja könnten wir das wieder machen?" Und ja eigentlich hätte ich vielleicht ein Arbeitsblatt gemacht und dann wird doch wieder umgeswitcht, da denke ich mir ja dann machen wir das, weil das hat ja dann auch einen Sinn wenn von ihnen aus intrinsisch etwas kommt. Also die Zeit, wenn man sie jetzt stoppen würde, wo sie aktiv reden, ist natürlich bei der Musik viel mehr und darum nütze ich das auch so gerne, weil oft ist der Lehrer vorne und redet und redet viel zu viel selber."

Die Mehrheit der Lehrpersonen sprach im Hinblick auf die erhöhte Motivation vor allem die Tatsache an, dass die Kinder beim Singen, Rhythmisieren, Klatschen, Erlernen neuer Body Percussions und dergleichen nicht wirklich bewusst registrieren, was sie eigentlich gerade alles üben, erlernen und trainieren, denn es macht ihnen Spaß und der von den Lehrerinnen angesprochene Lernertrag im Hinblick auf verschiedenste schulische Bereiche geschieht beinahe nebenher, wodurch das Lernen für die Kinder nicht als langweilig und anstrengend empfunden wird. Daraus lässt sich schließen, dass das vermehrte Einbinden musikalischer Elemente und Inhalte positive Effekte auf die allgemeine Lernmotivation mit sich zieht. Diese beobachtete erhöhte Lernmotivation erleben die an Volksschulen mit musikalischem Schwerpunkt unterrichtenden Lehrerinnen als förderlich für jegliches Lernen und diverse Unterrichtssituationen, was sich unter anderem konkret auch auf die Sprachkompetenz der Kinder im Volksschulalter auswirkt.

All diese Ergebnisse zeigen, wie vielfältig die von den unterrichtenden Lehrpersonen erlebten positiven Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung der Kinder im Volksschulalter auf deren Sprachkompetenz sind. Es wurde deutlich, dass sich die an solchen Schwerpunktschulen arbeitenden Lehrerinnen sehr bewusst über die Möglichkeiten des Einsatzes musikalischer Elemente sind und diese auch ganz bewusst und gezielt nutzen, um sprachliche Teilbereiche nachhaltig und lustbetont zu fördern, was in den Gesprächen als enorm wirkungsvoll geschildert wurde. Auch stellte sich heraus, dass anhand musikalischer Elemente nicht nur eine direkte Förderung sprachlicher Teilkompetenzen erfolgen kann, vielmehr vermag es Musik ebenfalls, die Lernmotivation zu steigern, was sich anschließend wiederum gewinnbringend auf die Förderung und Erweiterung der Sprachkompetenz auswirken kann.

8 DISKUSSION

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von Musikunterricht für die Sprachkompetenz von Grundschulkindern. Im Zentrum steht dabei die übergeordnete Forschungsfrage: Inwiefern erleben Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung Auswirkungen des vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder? Ausgehend von dieser Thematik erfolgte zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit der aktuellen wissenschaftlichen Fachliteratur, wobei wichtige Erkenntnisse festgehalten werden konnten. Um die Forschungsfrage jedoch beantworten zu können, erfolgte anschließend eine qualitative Forschung. Im Zuge dieser konnten anhand von Interviews und der anschließenden Auswertung gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) neue Erkenntnisse im Hinblick auf die übergeordnete Forschungsfrage gewonnen werden. Im folgenden Abschnitt werden nun diese empirischen Ergebnisse mit der behandelten wissenschaftlichen Literatur in Verbindung gesetzt.

Aus den geführten Interviews geht hervor, dass die Lehrpersonen positive Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die sprachlichen Bereiche Wortschatz, Grammatik und Satzbau, sprachliches Handeln, Aussprache und Artikulation sowie phonologische Bewusstheit erleben. Diese Erkenntnisse werden von Jungmann, Morawiak & Meindl (2015) weitgehend bestätigt. Auch sie führen an, dass die Förderung des Wortschatzes sowie die Beschäftigung mit Wortbedeutungen mithilfe von Musik gut möglich und sinnvoll ist. Weiters gehen sie auf die Kontrolle des eigenen emotionalen Ausdrucks und deren Sensibilisierung anhand von Musik ein. In den Gesprächen mit den Lehrerinnen bestätigten diese ebenfalls das erweiterte Bewusstsein für sprachliches Handeln der Kinder in Verbindung mit musikalischer Beschäftigung. Darüber hinaus

erwähnten einige Lehrerinnen die positiven Auswirkungen des Einbeziehens musikalischer Elemente auf die Aussprache und Artikulation der Kinder. Dahingehend beschreiben Jungmann, Morawiak & Meindl (2015) die essenzielle Bedeutung von Rhythmus als Hilfestellung für die richtige Betonung und Aussprache von Wörtern, vor allem im Fremdsprachenunterricht. Nicht zuletzt können die von den interviewten Lehrpersonen positiven Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die phonologische Bewusstheit der Kinder durch die vorhandene wissenschaftliche Literatur bestätigt werden. Demnach wird durch Reime in Kinderliedern, sowie das Weglassen einzelner Silben, Wörter oder Laute die Kompetenz, die formalen Aspekte von Wörtern zu betrachten, nachhaltig trainiert und erweitert. Obendrein ist es mithilfe von Musik möglich, sowohl die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne, als auch die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne zu fördern. Dies ist im Hinblick auf die enorme Bedeutung der phonologischen Bewusstheit als Grundlage für den Schriftspracherwerb von essenzieller Wichtigkeit. Somit lässt sich sagen, dass sich die empirisch gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf die erlebten Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf bestimmte Teilkompetenzen von Sprachkompetenz weitgehend durch die Theorie bestätigen lassen.

Als wesentliche musikalische Elemente zur Förderung der Sprachkompetenz von Grundschulkindern nannten die interviewten Lehrerinnen den Einsatz von Liedern sowie von Rhythmus im Unterricht. Anhand dieser Parameter beschrieben die Lehrpersonen die positiven Effekte auf bestimmte Teilbereiche von Sprachkompetenz. Lieder werden dabei auf vielfältige Art im Unterricht eingesetzt, sei es zur Erarbeitung neuer Themengebiete oder als Hilfestellung für Wortschatzarbeit. Doch auch für die Festigung von Grammatik oder im Fremdsprachenunterricht wird der Einsatz von Liedern als sinnvoll und gewinnbringend erlebt. Dass die Beschäftigung mit Lerninhalten anhand von Liedern auf lustbetonte Art und Weise stattfindet, ist für die

Mehrheit der Lehrerinnen ebenfalls ein ausschlaggebender Punkt, warum sie Lieder als musikalisches Element bewusst im Unterricht einsetzen. In der Literatur wird als besondere Form der Sprachförderung das sogenannte Spiellied beschrieben, welches Sprache, Musik und Bewegung vereint und auf vielfältige Art funktioniert. Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass sich Kinder Sätze länger merken können, wenn sie mit Spielliedern aufgewachsen sind (Hirler, 2009). Dahingehend ergänzen sich Theorie und Empirie, denn die interviewten Lehrerinnen berichteten ebenfalls von einem nachhaltigerem Unterrichtsertrag, da sich die Kinder durch den Einsatz von Liedern im Unterricht neue Inhalte generell sehr gut und lange merken. Ferner werden in der Theorie die enorme Bedeutung sowie die positiven Auswirkungen des Einbindens von Rhythmus in den Unterricht für die Sprachkompetenz angeführt. Die von den interviewten Lehrpersonen so häufig aufgegriffene Durchgliederung und Rhythmisierung von Wörtern, beziehungsweise Sprache im Allgemeinen beschreiben auch Jungmann, Morawiak & Meindl (2015) als besonders bedeutungsvoll. Diese Durchgliederung von Sprache ist wiederum wichtig für andere Teilbereiche, wie beispielsweise für den Erwerb der phonologischen Bewusstheit, Silbentrennung oder auch für die Sprachmelodie und Betonung. Weiters decken sich die Angaben in Theorie und Empirie in Bezug auf die Bedeutung von Rhythmus als Unterstützung im Fremdsprachenunterricht. So ist in der Literatur die Unterstützung des Verständnisses für den typischen Sprachrhythmus sowie die Betonung der Wörter durch Rhythmus angeführt, während im Zuge der Interviews beispielhaft der Erfolg eines Kindes nicht deutscher Muttersprache im Förderunterricht aufgrund des Einbindens von Rhythmus geschildert wurde. Dieses konnte sich anhand der Rhythmisierung die neu erlernten Wörter inklusive korrekter Betonung und Aussprache erst wirklich nachhaltig merken. Somit können auch diese gewonnenen Ergebnisse aus den Interviews durch die vorhandene und bearbeitete Literatur bestätigt werden.

Die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse bezüglich der erhöhten Merkfähigkeit durch den Einsatz musikalischer Parameter im Unterricht werden ebenfalls durch die Theorie bestätigt. Demnach konnte in einer von Good, Russo & Sullivan (2015) durchgeführten Studie aufgezeigt werden, dass Wörter und Texte, sowohl in der eigenen als auch in einer fremden Sprache, besser erinnert und somit erlernt werden können, wenn sie mit rhythmischen sowie melodischen Komponenten versehen werden. Diese verbesserte Merkfähigkeit konnte auch von den interviewten Lehrerinnen in einem hohen Maße festgestellt werden, wobei sie dieselbe hohe Textreproduktion ansprachen, wie sie auch in der Literatur beschrieben wird. Wie bereits erwähnt, weist ferner auch Hirler (2009) auf die erhöhte Merkfähigkeit von Sätzen und Texten im Zusammenhang mit musikalischer Beschäftigung hin. Selbst die beispielhafte, sehr konkrete Beschreibung durch Interviewpartnerin 3 von der erlebten erhöhten Merkfähigkeit eines Kindes durch das klatschende Rhythmisieren von Wörtern deckt sich mit den Angaben in der bearbeiteten Literatur. Diese Tatsache erklärt Hirler (2015) damit, dass sich Kinder zuerst Form und Struktur neuer Wörter, Sätze und Texte aneignen, bevor sie sich korrekt sprachlich äußern können. Rhythmische Elemente dienen dabei als eine Art Gedächtnisanker, woran sich Kinder festhalten können. Selbst diese Erklärungen für den Grund der eindeutig feststellbaren und erlebten erhöhten Merkfähigkeit wurden in den Interviews ebenfalls angeführt, wobei Interviewpartnerin 4 sogar konkret das Wort „Gedächtnisanker“ in Bezug auf Rhythmus und Merkfähigkeit verwendete. Wurden die neuen Inhalte schließlich auf diese Weise verinnerlicht, merken sich die Kinder diese meist sehr nachhaltig. Dies wurde von allen Interviewpartnerinnen in der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Studie bestätigt.

Darüber hinaus stimmen die Ergebnisse der empirisch erhobenen Beobachtungen sowie die theoretischen Ausführungen auch in Bezug auf die Lernmotivation durch den Einsatz von Musik im Unterricht überein. Musik dürfte Kinder motivieren, dies bestätigten alle

interviewten Lehrerinnen und schilderten in diesem Zusammenhang ihre Beobachtungen. Weiters wiesen sie darauf hin, dass sie diese erhöhte Motivation als definitiv förderlich für die Erweiterung der Sprachkompetenz erleben, da Dinge, welche mit Freude gemacht werden, öfter gemacht und somit leichter gemerkt und erlernt werden. In diesem Zusammenhang wurde auch die erhöhte Aufmerksamkeit in Situationen, welche Freude bereiten, als Grund für die positiven Auswirkungen einer hohen Lernmotivation auf andere Bereiche angesprochen. Der Lehrplan der Volksschule (Bundesministerium, 2023/2024) postuliert, die Kinder durch Musikerziehung zu lustbetonter musikalischer Betätigung zu führen. Dabei sollen sie Freude, Bereicherung und Anregung durch Musik erleben. In Verbindung mit dem Musikunterricht sind laut Lehrplan ebenso die sprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Betrachtet man das Erleben und die Beobachtungen der interviewten Lehrpersonen, ist es schön festzustellen, dass die in diesem Zusammenhang im Lehrplan dargestellten Forderungen und Ziele umgesetzt werden, ob bewusst oder unbewusst. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass alle befragten Lehrerinnen musikalische Beschäftigungen als für die Kinder besonders lustvoll und motivierend erleben, sowie darin, dass alle Lehrerinnen dies als für die sprachlichen Kompetenzen förderlich erleben. Die geschilderten Eindrücke, dass Musik Motivation und Freude bei Kindern hervorruft und diese sich wiederum positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten auswirken, bestätigen die Ergebnisse einer Studie von Good, Russo & Sullivan aus dem Jahr 2015, welche den Fremdsprachenunterricht in Verbindung mit Musik empirisch untersuchten. Auch im Zuge der sogenannten Bastian-Studie (Bastian, 2002, S. 190ff) konnte ein Zusammenhang zwischen erweiterter Musikerziehung und einer erhöhten Lern- und Leistungsmotivation festgestellt werden. Ferner weisen auch Lehmann & Kopiez (2018) darauf hin, dass Motivation und Freude Parameter sind, welche sich durch Musik im Unterricht verstärken lassen. Somit lässt sich sagen,

dass auch in diesem Punkt Theorie und Empirie vielfach übereinstimmen und die in der Literatur dargestellten Inhalte auch in der Praxis von den unterrichtenden Lehrerinnen erleb- und erfahrbar sind.

Die Forschungsfrage lässt sich also damit beantworten, dass positive Auswirkungen vermehrter musikalischer Beschäftigung auf die Sprachkompetenz der Grundschulkinder durch die unterrichtende Lehrperson erlebt, beziehungsweise festgestellt werden. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass die erlebten positiven Auswirkungen in Bezug auf ein paar konkrete Teilkompetenzen von Sprachkompetenz ganz besonders eindrucksvoll hervorstechen. So erleben die an Volksschulen mit musikalischem Schwerpunkt unterrichtenden Lehrpersonen vor allem in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Satzbau, sprachliches Handeln, Aussprache und Artikulation sowie phonologische Bewusstheit die positiven Auswirkungen. Als besonders förderlich für diese Bereiche wurde jedoch zumeist nicht die Musik im Allgemeinen beschrieben. Konkret die im Unterricht eingesetzten musikalischen Parameter „Lied“ und „Rhythmus“ wurden als herausstechend positiv für die Förderung und Erweiterung der genannten Teilkompetenzen von Sprachkompetenz dargestellt. Doch die Bedeutung von Musik für die Sprachkompetenz beschränkt sich nicht auf diese Teilkompetenzen oder den Einsatz von Liedern und Rhythmik im Unterricht. Darüber hinaus erleben die Lehrpersonen die vermehrte musikalische Beschäftigung als eindeutig positiv für die Merkfähigkeit sowie die Lernmotivation der Grundschulkinder, was sich wiederum auf die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Dass Musik positive Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen von Kindern hat, wurde in der Literatur schon vielfach dargelegt. So wurde bereits erforscht, dass sich erweiterte Musikerziehung positiv auf die Entwicklung der Persönlichkeit, das Sozialverhalten, die Lernmotivation sowie den IQ, und somit auch auf die sprachliche

Kompetenz auswirkt (Bastian, 2002). Weitere Studien bestätigen eine Verbesserung der phonologischen Schleife, des Arbeitsgedächtnisses sowie des verbalen Gedächtnisses von Kindern bei vermehrter Musikbeschäftigung (Lehmann & Kopiez, 2018). Ferner besagt die durch Patel (2011) begründete, sogenannte „OPERA- Hypothese“, dass musikalisches Training sprachliche Kompetenzen fördert. Dass sich jedoch nicht nur die sprachlichen Kompetenzen an sich verbessern, sondern auch die Merkfähigkeit und Lernmotivation gesteigert werden, geht aus der Literatur ebenfalls, wie bereits angeführt, eindeutig hervor. In diesem Zusammenhang schreibt unter anderem Hirler (2009) von der enormen Bedeutung der Freude, Motivation, Strukturierung der Sprache und Merkfähigkeit durch den Einsatz von Musik in Bezug auf die Sprachkompetenz.

Die positiven Auswirkungen von Musik auf die Sprachkompetenz sind also bereits bekannt. In dieser Arbeit ging es jedoch darum, herauszufinden, ob und inwiefern die an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung unterrichtenden Lehrpersonen diese in der Theorie beschriebenen positiven Effekte im Unterrichtsalltag auch tatsächlich erleben, was durch die gewonnenen Ergebnisse eindrucksvoll dargestellt werden konnte. Abschließend lässt sich aus den erhobenen Daten ableiten, dass nicht nur der Musikunterricht an sich für die positiv erlebten Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Kinder verantwortlich ist, sondern auch der bewusste Einsatz von Musik in anderen Unterrichtsgegenständen erheblich zu den positiven Erlebnissen und Beobachtungen und somit zur Förderung der Sprachkompetenz beiträgt.

Angemerkt sei die Relevanz einer Relativierung der vorliegenden empirischen Studie aufgrund des beschränkten auszuwertenden Datenmaterials. Die aus den Interviews gewonnenen Aussagen bilden jeweils lediglich individuelle Erfahrungen ab, welche mithilfe einer

einseitigen Analysemethode bearbeitet wurden. Die Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse muss daher immer in Relation zur Anzahl der Befragungen sowie zur Herangehensweise der Auswertung gesehen werden. Dahingehend wäre eine quantitative Folgestudie sinnvoll, um die Aussagekraft der gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen, beziehungsweise gegebenenfalls zu erhöhen. Zu betonen ist auch, dass das Heranziehen von Teilen der offenen Antworten für die Darstellung der Ergebnisse als persönliche Interpretation zu sehen ist. Weiters wurden die Lehrerinnen zu ihrem eigenen Erleben befragt, was einen sehr individuellen Eindruck widerspiegelt. Die Eindrücke der relativ kleinen Stichprobe haben daher nicht zwingend auch Gültigkeit für die breite Masse.

Weiterführend wäre es interessant zu erforschen, wie sich die erlebte Motivation und die häufig beschriebene Freude durch das Einbeziehen musikalischer Inhalte auf das allgemeine Schul- oder Klassenklima, beziehungsweise auf die Zufriedenheit der Lehrperson oder der Kinder auswirkt. Betrachtet man weiters den Effekt eines positiv erlebten Unterrichtsgeschehens auf die Motivation und die Selbstwirksamkeit der Lehrperson, wären empirische Forschungen auch dahingehend spannend.

Aufgrund der Tatsache des positiven Erlebens von vermehrter musikalischer Beschäftigung für die Sprachkompetenz der Volksschulkinder in vielerlei Hinsicht bieten die gewonnenen Ergebnisse der Masterarbeit definitiv einen Mehrwert für den beruflichen Alltag an Volksschulen. Als Implikation für die Praxis lässt sich aus der empirischen Studie unter anderem ableiten, dass der vielseitige fächerübergreifende Einsatz musikalischer Elemente, ob mit musikalischem Schwerpunkt oder ohne, sinnvoll ist.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, U. & Knopf, J. (Hrsg.). (2016). *Deutsch - Didaktik für die Grundschule* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Altenmüller, E. (2013). Warum bewegt uns Musik? Über die emotionale Wirkung und ihren evolutionären Ursprung. *Musik*, 190–191. Forschung & Lehre. Verfügbar unter: https://publicationslist.org/data/eckart.altenmueller/ref-165/Altenmueller_Forschung%20und%20Lehre.pdf

Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmaier, H., Ott, W., Pöll, R. et al. (2019). *Pädagogik. Aktualisierung* (Pädagogik, 1. Auflage). Wien: Jugend & Volk.

Bartnitzky, H. (2019). *Sprachunterricht heute* (Lehrerbücherei Grundschule, 19. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Bastian, H. G. (2002). *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Music.

Bayrisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. (2018). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (Frühe Kindheit, 9. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Beck, B. (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung ; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.

Bundesministerium. Lehrplan der Volksschule, *2023*.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2019a). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Informationserlass zur Verbreitung der Pilot-Kompetenzraster für die Volksschule sowie für die Sekundarstufe 1. Verfügbar unter: file:///C:/Users/kaser/Downloads/pilotkompetenzraster_informationserlass.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Praxisleitfaden für Intigrität und Ethik in der Wissenschaft*. Wien.

Dehn, M., Oomen-Welke, I. & Osburg, C. (Hrsg.). (2012). *Kinder & Sprache(n). Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag GmbH.

Falk, S. (2009). *Musik und Sprachprosodie. Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb* (Language, context, and cognition, v. 9). Berlin, New York: W. de Gruyter.

Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule. neu denken - neu gestalten*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.

Good, A. J., Russo, F. A. & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, *43*(5), 627–640. https://doi.org/10.1177/0305735614528833

Grassegger, H. (2010). *Phonetik, phonologie* (4. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hempel, C. (2011). *Neue allgemeine Musiklehre. Mit Fragen und Aufgaben zur Selbstkontrolle* (Schott Digital Music). Mainz: Schott Music.

Hesse, H.-P. (2003). Musik und Emotion. Wissenschaftliche Grundlagen des Musik-Erlebens.

Hirler, S. (2009). *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik* (2. Auflage 2011). Freiburg im Breisgau: Herder.

Jank, W. (Hrsg.). (2017). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

John, G. & Krutzler, D. (5. Mai). Warum viele Schulkinder so schlecht Deutsch können. *der Standard*. Verfügbar unter: https://www.derstandard.at/story/2000135474435/warum-viele-schulkinder-so-schlecht-deutsch-koennen

Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (Hrsg.). (2015). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy- Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kämper, H. & Eichinger, L. (Hrsg.). (2015). *Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 2007). Berlin: De Gruyter.

Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C. & Singer, K. (Hrsg.). (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Kozmidi, V. (2023). *Bona Lingua. Ihre Praxen für Logopädie,* Bona Lingua. Verfügbar unter: https://hannover-logopaedie.de/lexikon/prosodie/

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch; [Online-Materialien]* (Grundlagen Psychologie, 5., überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Lehmann, A. & Kopiez, R. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpsychologie* (1. Auflage). Bern: Hogrefe.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Miller, S., Jungheim, M. & Ptok, M. (2014). Erstspracherwerbsforschung und Spracherwerbstheorien. *HNO* [First language acquisition research and theories of language acquisition], *62*(4), 242–248. https://doi.org/10.1007/s00106-014-2855-z

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration. (2009). *Kinder bilden Sprache - Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.

Oberhoff, B. (Hrsg.). (2005). *Die seelischen Wurzeln der Musik. Psychoanalytische Erkundungen* (Edition Kore). Gießen: Psychosozial-Verl.

Patel, A. D. (2011). Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. *Frontiers in Psychology*, *2*, 142. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142

Pfeiffer, W. & Terhag, J. (Hrsg.). (2006). *Musikunterricht heute. Schülerorientierter Musikunterricht - Wunsch und Wirklichkeit*. Oldershausen: Lugert Verlag. https://doi.org/10.25656/01:18572

Roederer, J. G. & Mayer-Pfeiffer, F. (2000). *Physikalische und psychoakustische Grundlagen der Musik* (3., überarb. und erw. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Springer.

Rudolf Freiburg (Hrsg.). (2018). *Sprachwelten. Vier Vorträge*. Erlangen: FAU University Press. Verfügbar unter: https://d-nb.info/1169399142/34#page=111

Stigler, H. (2011). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung. In den Erziehungs- u. Bildungswissenschaften* (2. Aufl.). Innsbruck: Studien Verlag.

Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* München: C.H. Beck.

ANHANG

Anhang 1: Interviewleitfaden

INTERVIEWLEITFADEN zum Thema „die Bedeutung von Musikunterricht für die Sprachkompetenz von Grundschulkindern“

Forschungsfrage/-n:

Inwiefern erleben Lehrpersonen an Volksschulen mit musikalischer Schwerpunktsetzung Auswirkungen des vermehrten Musikunterrichts auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder?

- Bei welchen sprachlichen Teilkompetenzen wird eine Förderung durch vermehrte musikalische Aktivitäten besonders erleb- und beobachtbar?
- Wie werden musikalische Elemente zur Förderung der Sprachkompetenz von den Lehrpersonen eingesetzt oder Lerninhalte musikalisch gestaltet?

Einstiegsfrage	Als erste Frage möchte ich ganz allgemein fragen: Wie erleben Sie den Unterricht an einer Volksschule mit musikalischem Schwerpunkt? Wie viel Zeit verbringen die Kinder pro Woche mit musikalischen Inhalten?
Impulsfrage	Wie ist Ihr allgemeines Empfinden bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der Kinder?
Auswirkungen von Musikunterricht auf die Sprachkompetenz	Welche Beobachtungen können Sie im Hinblick auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse schildern?
	Inwiefern erleben Sie die vermehrte musikalische Beschäftigung grundsätzlich als förderlich für die

	Sprachkompetenz? Können Sie in diesem Zusammenhang konkrete Beispiele anführen?
Teilkompetenzen von Sprachkompetenz	Welche Kompetenzen machen für Sie Sprachkompetenz aus? Welche dieser Teilkompetenzen lassen sich Ihrer Meinung nach gut durch Musik fördern und wie? Können Sie konkrete Beispiele anführen?
Sprachförderung durch Musik	Auf welche musikalischen Elemente greifen Sie als Unterstützung für sprachliche Lernsituationen zurück? Wie bauen Sie Musik als Unterstützung im Sprachunterricht ein? Ist durch das Beifügen musikalischer Parameter wie beispielsweise „Rhythmisierung“ eine bessere Merkfähigkeit beobachtbar? Können Sie dazu ebenfalls eine konkrete Situation schildern?
Lernmotivation	Inwiefern ist eine höhere Motivation durch vermehrte musikalische Beschäftigung bei den Kindern beobachtbar und wie wirkt sich eine höhere Motivation auf die Sprachkompetenz aus?