

Einfluss von Musik auf Sprache.

Wie musikalische Früherziehung die Sprachentwicklung von Kindern bis 6 Jahren unterstützt.

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur

Verfasserin: Frida Geipel, geboren am 15.11.1996
Matrikel-Nr: 23969
Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Frederik Poppe
Zweitgutachter: Prof. Dr. Jörg Meier

Eingereicht am 20.08.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Ziel der Arbeit und methodisches Vorgehen	3
2. Theorie und Geschichte	4
2.1 Musikbegriff	4
2.2 Musikpädagogik	5
2.3 Musikalische Früherziehung	6
2.4 Abgrenzung Musiktherapie	6
2.5 Piagets Entwicklungstheorie	8
3. Musik und Sprache	10
3.1 Aufbau und Struktur	10
3.2 Frühkindliche Entwicklung	12
3.2.1 sprachliche Entwicklung von 0 bis 6 Jahren	12
3.2.2 musikalische Entwicklung von 0 bis 6 Jahren	15
3.3 Neuronale Verarbeitung im Gehirn	16
3.4 Sprachentwicklungsstörung	17
3.5 Differenzierungsfähigkeit nach Breuer und Weuffen	18
3.6 Potenzial der Musik in der Therapie	22
4. Sprachförderung mit Musik	23
4.1 Musikalische Früherziehung als Fördermöglichkeit	24
4.1.1 Ziele und Inhalte	24
4.1.2 didaktische Leitlinien	26
4.1.3 Rolle der pädagogischen Lehrkraft	27
4.2 Sprachfördernde Methoden in der MFE	28
4.2.1 Lieder	28
4.2.2 Gedichte, Reime, Spiele	29
4.2.3 Instrumente und Materialien	30
4.2.4 Bewegung und Tanz	31
5. Transfereffekte: Auswirkung musikalischer Aktivität auf sprachliche Leistungen	32
5.1 Hörverständnis	33
5.2 Lese- und Schreibfähigkeit	34
5.3 Wortschatz und Aussprache	35
5.4 Emotionen	36
6. Methodisches Vorgehen und Vorstellung Expert*innen	37
6.1 Methodisches Vorgehen	38
6.2 Expert*innen	38
6.3 Leitfragen	38

7. Auswertung der Untersuchung	40
7.1 deskriptive Auswertung der Interviews	40
7.1.1 Interview 1	40
7.1.2 Interview 2	44
7.1.3 Interview 3	48
7.2 Interpretation der Ergebnisse	50
7.2.1 Kategorie Arbeitsbereiche	50
7.2.2 Kategorie Unterrichtsstrukturen	50
7.2.3 Kategorie Methoden	51
7.2.4 Kategorie Beobachtung sprachlicher Entwicklung	51
7.2.5 Kategorie Hinweise/Anmerkungen	52
7.3 Auswertung der Forschungsfrage	52
8. Fazit / Ausblick	53
9. Literaturverzeichnis	
10. Abbildungsverzeichnis	
11. Anhang	
12. Eidesstattliche Erklärung	

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen ist ein wichtiger Bestandteil in den Bildungs- und Erziehungsplänen aller Bundesländer in den Vor- und Grundschulen (vgl. Sallat 2009, S.85). Sprachkompetenz ist von enormer Wichtigkeit und wird als Schlüsselkompetenz für eine gesellschaftliche Partizipation betrachtet (vgl. Bossen, 2019). Laut den Ergebnissen der Pisa-Studie 2018, sind mehr als ein Drittel der Fünf- bis Sechsjährigen in der Schuleingangsuntersuchung sprachlich auffällig (vgl. Gold, 2019). Das könnte bedeuten, dass Kinder den Anforderungen in ihrer weiteren Schullaufbahn nicht gerecht werden und in ihren Möglichkeiten, sich in der Gesellschaft weiterzuentwickeln, eingeschränkt sind. Die Bedeutung und die Notwendigkeit einer frühen Förderung der sprachliche Fähigkeiten wird hier deutlich (vgl. Sallat/ Schönauer-Schneider, 2015). Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurde in den vergangenen Jahren hinsichtlich einer ganzheitlichen Förderung in vielen Bereichen geforscht.

In den Gebieten Musiktherapie, Musikpsychologie, Musikpädagogik wurden etliche Studien bezüglich der Wirkung und Transfereffekten von Musik veröffentlicht (vgl. Jäncke 2008, S. 195). Beispielsweise belegt die Langzeitstudie von Hans Günther Bastian (Die Bastian-Studie), dass eine aktive Beschäftigung mit Musik neben intellektuellen, kreativen und motorischen Fähigkeiten insbesondere auch die gezielte Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen und die Herausbildung sozialer Kompetenzen fördert (vgl. Bastian 2000). Aufgrund musiktherapeutischer Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen liegt nahe, dass Musik eine wesentliche Brückenfunktion zur Sprache haben kann (vgl. Menebröcker / Jordan 2014, S. 445).

Regina Pathe zeigte in ihrer Dissertation Parallelen zwischen sprachlichen und musikalischen Entwicklung auf und lieferte Hinweise für das sprachfördernde Potenzial musikalischer Frühförderung (vgl. Pathe 2008). Daraufhin entwickelten sich Musikprojekte, die darauf abzielen, Sprache zu fördern. Musiktherapeutin Prof. Dr. Rosemarie Tüpker entwarf mit weiteren Musiktherapeut*innen das Forschungsprojekt „DURCH MUSIK ZUR SPRACHE“, zur Förderung der

Sprachfähigkeit von Vorschulkindern. Dieses Angebot gilt als Ergänzung gezielter pädagogischer Sprachförderungen und wurde dahingehend mit musiktherapeutischen und musikpädagogischen Erfahrungen verbunden. Durch Musik soll Kindern Sprache als Ausdrucks- und Beziehungsmedium erfahrbar gemacht werden (vgl. Tüpker 2009).

Es liegt daher nahe, dass Musik als sprachförderndes Mittel im pädagogischen Alltag eingesetzt werden kann. Dabei geht es nicht um ein isoliertes Sprachtraining, sondern um die möglichst sprachanregende Gestaltung des Alltags in Kitas und musikalischen Bildungseinrichtungen (vgl. Hirler, 2015). Dahingehend ist nicht verwunderlich, dass Fachkräfte der elementaren Musikpädagogik für Erzieher*innen Weiter- und Fortbildungen anbieten, sodass bei Sprachstörungen und sprachlichen Defiziten individuell auf die Kinder eingegangen werden kann (vgl. Dartsch, 2008, S. 2). Auch die Nachfrage an musikalischen Förderprogrammen hat in den letzten Jahren enorm zugenommen. Laut des Statistischen Jahrbuches von 2019 vom Verband deutscher Musikschulen, nehmen rund 46,6 Prozent der Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren das Angebot der Musikalischen Früherziehung war (vgl. Abb.1).

Entwicklung der Schülerzahlen in den Grundfächern

Kalender-jahr	Musikalische Angebote für Kinder unter 4 Jahren		Musikalische Früherziehung		Musikalische Grundausbildung		Singklassen		Elementares Musizieren mit Senioren		Weitere Angebote		Summe
	Schüler	%	Schüler	%	Schüler	%	Schüler	%	Schüler	%	Schüler	%	
2013	55.802	14,67	199.475	52,43	65.735	17,28	17.049	4,48	1.824	0,48	40.603	10,67	380.488
2014	59.609	14,35	207.167	49,87	75.516	18,18	19.405	4,67	2.324	0,56	51.392	12,37	415.413
2015	60.159	13,76	213.698	48,89	83.781	19,17	26.368	6,03	2.337	0,53	50.738	11,61	437.081
2016	61.780	13,51	219.592	48,01	89.745	19,62	27.060	5,92	2.496	0,55	56.710	12,40	457.383
2017	64.399	13,69	219.009	46,57	98.077	20,86	28.359	6,03	2.772	0,59	57.652	12,26	470.268
2018	65.506	13,66	223.217	46,55	100.520	20,96	28.681	5,98	2.920	0,61	58.671	12,24	479.515

© VdM – Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 2019

Abbildung 1: Entwicklung der Schülerzahlen in den Grundfächern (Verband deutscher Musikschulen 2019)

1.2 Ziel der Arbeit und methodisches Vorgehen

Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, wie Musikpädagogik, speziell die musikalische Früherziehung, den Erwerb der Sprachkompetenzen von Kindern unterstützen kann. Mit Hilfe von wissenschaftlichen Erkenntnissen wird der Bezug zwischen Musik und Sprache hergestellt und das Förderpotenzial der Musik für den Spracherwerb erforscht. Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich dahingehend mit dem Thema: **Wie musikalische Früherziehung die Sprachentwicklung von Kindern bis 6 Jahren unterstützt.** Wie werden die sprachliche Kompetenzen von Kindern in der musikalischen Früherziehung gefördert? Welche didaktischen Methoden werden in der Praxis angewendet?

Das Thema der Arbeit wurde aufgrund persönlicher Interessen der Autorin gewählt. Seit ihrer Jugend beschäftigte sie sich mit Musik, machte selbst erste musikalische Erfahrungen in der musikalischen Früherziehung und praktizierte nach ihrem Abitur ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Musikschule in Leipzig.

Um die Komplexität der didaktischen Zusammenhänge von Musik und Sprache aufzuzeigen, werden folgende Gesichtspunkte analytisch betrachtet: Geschichtliche und theoretische Hintergründe, entwicklungspsychologische Zusammenhänge, Fach- und Methodenkompetenz sowie Forschung und Wissenschaft.

Das zweite Kapitel klärt zuallererst theoretische und geschichtliche Grundlagen, woraufhin das dritte Kapitel mit Hilfe von entwicklungspsychologischen Zusammenhängen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache aufzeigt. Im vierten Kapitel wird die musikalische Früherziehung mit ihren sprachfördernden Methoden vorgestellt. Im Anschluss werden Auswirkungen von Musik auf sprachliche Leistungen anhand von Studien und Untersuchungen erörtert. Um einen Einblick in die Praxis der musikalischen Früherziehung zu geben, wurden Expert*inneninterviews durchgeführt, die im empirischen Teil der Arbeit ausgewertet werden. Bei den Expert*innen handelt es sich um drei Musikpädagog*innen, die im Bereich der musikalischen Früherziehung in verschiedenen Einrichtungen (Kita und Musikschule) tätig sind. Das Fachwissen und die Erfahrungen der Pädagog*innen soll neben der theoretischen Erörterung aufzeigen, welches Potenzial die musikalische Früherziehung im Hinblick auf Sprachförderung darstellt.

Um in dieser Arbeit eine geschlechtergerechte Sprache zu gewährleisten, wird gegendert. Verwendet wird dafür der Genderstern (Asterisk), sodass alle Geschlechteridentitäten mit einbezogen und angesprochen werden (vgl. Diewald, Steinhauer 2020). Außerdem entspricht diese Variante dem wissenschaftlichen Standard der Hochschule Merseburg.

2. Theorie und Geschichte

2.1 Musikbegriff

Seit Beginn der Menschheit wird in verschiedenen Kulturkreisen musiziert und seitdem haben sich Lehr- und Lernsysteme entwickelt. Bereits schon in den antiken Hochkulturen nahm Musik einen hohen Stellenwert ein. Musische Erziehungsvorstellungen sind jedoch griechischer Herkunft. Platon beschrieb die Musik als eine Ordnungsstruktur, die eine Analogie zum Staatswesen darstellte. Auch Aristoteles sprach ihr eine heilende und sittliche Wirkung zu (vgl. Abel-Struth 1985, S. 25ff.). In der Frühzeit des Christentums fand die Musikerziehung unter strenger Aufsicht der Kirche statt. Der Gesang diente als Verbreitung christlicher Lehren. Das förderte die institutionelle Sicherung der Schulmusik, behinderte aber gleichzeitig die Entfaltung der Musik als Ausdrucksmittel (vgl. ebd., S. 37).

Jedoch ist die Musik nicht eindeutig zu definieren, was anhand der Vielzahl an Musikbegriffen zu erklären ist. Die Vorstellung von Musik zeigt sich erst dahingehend implizit im Kontext der jeweiligen musikpädagogischen Praxis.

Dabei unterscheidet Geuen (2018) den Musikbegriff unter Betrachtung von musikpädagogischer Theorie- und Handlungsfelder:

- Musik als Funktionsträger für erzieherische Zwecke sowie für die Zuschreibung von Wirkung und Transfereffekten
- Musik als Medium in der Sozialen Arbeit und in Schnittstellen zur Musiktherapie

- Musik als Werk im hermeneutischen und phänomenologischen Diskurs der Musikdidaktik
- Musik als Handlung im Sinne eines praxistheoretisch fundierten Musikverständnisses sowie neurobiologisch-lerntheoretischer Dimensionierung
- Musik als offener Bedeutungs- und Handlungsraum im Zusammenhang mit kulturwissenschaftlich konstruktivistisch fundierten didaktischen Konzepten sowie im Feld digitalisierter, informellen oder spezifischen pop-musikalischer geprägter musikalischer Lernwelten (vgl. Geuen 2018, S. 18).

2.2 Musikpädagogik

Der Pädagoge Comenius legte im 17. Jahrhundert den Grundstein für musische Frühbildung und entwarf altersstufenbezogene didaktische Unterrichtsmethoden zu denen unter anderem Sinnesschulung, entdeckendes Lernen und Schärfung der Beobachtungsfähigkeit zählen (vgl. Ribke 1995, S.16).

Im 19. Jahrhundert wurde im Kindergarten das Singen, Musikhören und Musizieren als ein wichtiger Bestandteil der Menschenbildung verstanden, woraufhin eine Reform von Kestenberg die musikalische Ausbildung für Erzieher*innen etablierte (vgl. Zarius 1985, S.15ff.).

Die Musikpädagogik hat sich jedoch erst im 20. Jahrhundert, im Zuge der Reformpädagogik, als eine eigenständige Fachrichtung entwickelt und fand Platz an Universitäten, Hochschulen und Schulen. Sie bezieht sich grob umschrieben auf alle praktischen, anwendungsorientierten und wissenschaftlichen Ansätze der Lehre und des Unterrichts und fokussiert sich auf die Übermittlung von Wissen, Erfahrungen, Verständnisse und Interpretationen von Musik in allen Bereichen (vgl. Abel-Struth 1985, S. 79f.). Durch die Weiterentwicklung kamen viele neue Methoden und Konzepte auf. Der Musikpädagoge Émile Jaques-Dalcroze benennt als das wichtigste Element in seiner Methode den Rhythmus bzw. die rhythmischen Bewegungen. Auch das Orff-Schulwerk des Pädagogen und Komponisten Carl Orff basiert auf einem kreativen Umgang mit Musik, Sprache und Bewegung, den elementaren Musikübungen. Beide Konzeptionen beinhalten die pädagogische Idee

der Wechselbeziehung von Bewegung, Musik und Improvisation und haben dadurch die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts wesentlich beeinflusst (vgl. März 2007, S. 210ff.).

2.3 Musikalische Früherziehung

An den Musikschulen in Deutschland etablierte sich in den 1960er und 1970er Jahren die Fächer musikalische Früherziehung (MFE) und die musikalische Grundausbildung (MGA) (vgl. Zarius, 1985, S.16). Die musikalische Früherziehung ist seit 1968 ein Unterrichtsangebot der elementaren Musikpraxis für Kinder von vier bis sechs Jahren an Musikschulen und Kindertagesstätten. Sie verfolgt das Ziel, die musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder anzuregen und dient der musikalischen Vorbereitung und Orientierung der instrumentalen und vokalen Ausbildung. Der Unterricht setzt sich aus Rhythmik, Musik- und Bewegungserziehung zusammen (vgl. Weber-Krüger 2014, S. 19). Laut dem Stand von 2017 kooperiert jede zwölfte Tageseinrichtung in Deutschland mit einer öffentlichen Musikschule (vgl. Dartsch 2018).

2.4 Abgrenzung Musiktherapie

Wenn von Musik im pädagogischen Kontext gesprochen wird, dann ist zwischen Musikpädagogik und Musiktherapie zu unterscheiden. In der Pädagogik werden musikpädagogische Lerninhalte vermittelt, wohingegen sich die Musiktherapie als ein psychotherapeutisches Verfahren versteht, welches eine Diagnose voraussetzt und ein Behandlungsziel definiert (vgl. März 2007, S. 259). Jedoch sind Therapie und Pädagogik nicht voneinander zu trennen, sondern gehen trotz ihrer unterschiedlichen akzentuierten Zielsetzung fließend ineinander über und ergänzen sich gegenseitig. In der Skizze von Björn Tischler wird das Verhältnis zwischen Musiktherapie und Musikpädagogik deutlich (vgl. Abb. 2).

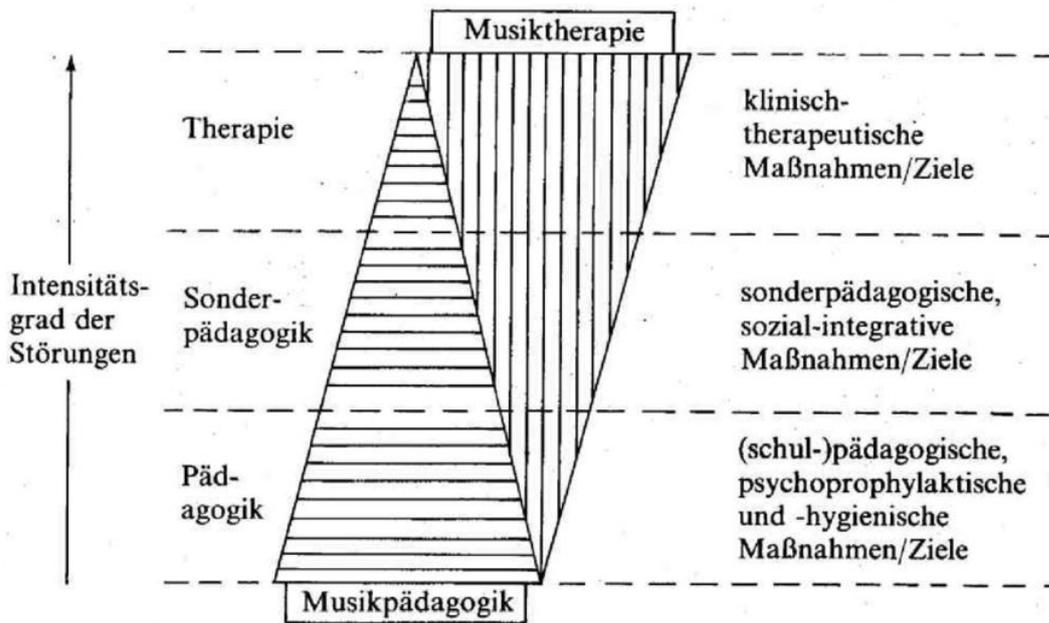


Abbildung 2: Erlebnisorientierter Umgang mit Musik im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie (Tischler 1983, S. 93).

„Die Therapie setzt dann ein, wenn Erziehung im Sinne der Entwicklung gesunder und vorhandener Teilanlagen versagt. Mit zunehmendem Störungsgrad verlassen wir die Ebenen der Erziehung in Richtung Therapie. Die Übergänge sind fließend, wobei sich trotz jeweils unterschiedlich akzentuierter Zielsetzungen pädagogische und therapeutische Elemente berühren, durchdringen und ergänzen“ (Tischler 1990, S.12).

Daher ist zu begründen, dass Musik in der Sonderpädagogik Prinzip und Inhalt ist. Die Unterstützung des Lernens durch Musik (wie Wahrnehmungsdifferenzierung, Kreativförderung, Motivationserhöhung) sollte sich immer an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder orientieren und den individuellen Förderbedarf berücksichtigen. In welchem Maß therapeutische Maßnahmen ergriffen werden, hängt von dem Beeinträchtigungsgrad des Kindes ab (vgl. März 2007, S. 260f.).

2.5 Piagets Entwicklungstheorie

Die Entwicklung eines Menschen ist laut Neuropsychologie und Entwicklungspsychologie ein kumulativer Prozess mit sensorischen, emotionalen und sozialen Strukturen, die sich innerhalb des Prozesses verändern und durch Erlangen neuer Erkenntnisse auseinander hervorgehen und aufeinander aufbauen. (vgl. Mär, 2007, S.97)

Der Schweizer Biologe Jean Piaget entwarf ein Entwicklungsstufenmodell, welches bis heute noch in vielen Bereichen der Psychologie und Pädagogik Bedeutung findet. Piaget führte Studien im Bereich der frühkindlichen Entwicklungspsychologie durch und teile daraufhin die kognitive Entwicklung von Kindern in vier Stadien ein. Erst wenn das Kind alle vier Stadien durchlaufen hat, erreicht es seine volle menschliche Intelligenz. Die kognitive Entwicklung wird in der Psychologie eng an die sprachliche Entwicklung und Wahrnehmung gebunden, sodass das Stufenmodell von Piaget eine wissenschaftliche Grundlage bietet, um die Zusammenhänge zwischen Kognition und Sprache herzustellen (vgl. Klann- Delius 2016).

Piaget geht von der Annahme aus, dass Menschen mit zwei unterschiedlichen Tendenzen geboren werden. Die *Adaptation* (Anpassungsfähigkeit an die Umwelt) und die *Organisation*, bei der eigene erlernte kognitive Prozesse in kohärente Wissensstrukturen integriert werden (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005, S. 182).

An der Entwicklung des Kindes sind nach Piaget nicht nur diskontinuierliche Prozesse beteiligt, sondern auch kontinuierliche Prozesse. Drei Prozesse der Kontinuität wirken von Geburt an zusammen und treiben die Entwicklung des Kindes voran: *Assimilation* (Veränderung der Umwelt um diese an eigene Bedürfnisse anzupassen), *Akkommodation* (Anpassung des eigenen Verhaltens an die Umwelt) und *Äquilibration* (Balance zwischen Assimilation und Akkommodation, um ein stabiles Verstehen zu schaffen) (vgl. ebd.).

Piagets Stufenmodell verschafft einen geordneten Überblick über den geistigen Entwicklungsprozess, welcher sich in vier Stadien unterteilt. Diese finden dabei kontinuierlich und fortschreitend statt und können vom Alter her variieren.

Das sensomotorische Stadium (von der Geburt bis ca 2 Jahre)

In dieser Stufe entwickelt sich die Intelligenz des Kindes und das Verständnis für seine Umwelt. Durch Wahrnehmungsfähigkeit, wie Sehen oder Hören und das Anwenden der Lernmechanismen Assimilation, Akkomodation und Äquilibration, lernen Kinder Menschen und Objekte kennen und bekommen ein Verständnis von Raum, Zeit und Kausalität. Durch den erhöhten Bewegungsdrang, lernt das Kind zu krabbeln, stehen, robben, gehen und erkundet seine Umwelt. Es nimmt dabei die Welt aber nur aus seiner eigenen Sicht wahr (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005, S. 184f.).

Das prä-operationale Stadium (2 bis 7 Jahre)

In dieser Phase lernen die Kinder ihre Erfahrungen in Form von Sprache, geistiger Vorstellungen und symbolischem Denken zu repräsentieren. Die Fantasie ist in dieser Phase besonders ausgeprägt. Kinder entwickeln die Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation. Dabei lernen sie, dass Wörter, Gesten und Bilder symbolisch für etwas anderes stehen. Vorerst verwenden sie (z.B. beim Malen) ihre eigene Symbolik, die später durch eine konventionelle Symbolik ersetzt wird. Jedoch sehen Kinder die Welt noch sehr egozentrisch und verstehen nicht, dass andere Menschen die Welt anders sehen als sie selbst. Im weiteren Verlauf der Entwicklung nimmt der Egozentrismus immer weiter ab und die Kinder sind in der Lage sich auch in andere Perspektiven hinein zu versetzen. (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005 S. 190 fff.)

Das konkret-operationale Stadium (7 bis 12 Jahre)

In dieser Phase sind Kinder fähig, über konkrete Ereignisse und Objekte logisch nachzudenken und lernen, dass bei Veränderung der Erscheinung oder Anordnung, die zentralen Eigenschaften des Objektes gleich bleiben und Ereignisse von mehreren Faktoren abhängig sind. (z.B. Erhaltung der Menge einer Flüssigkeit beim Umfüllen in ein Glas mit einer anderen Form) (vgl. ebd., S. 193 ff.).

Das formal-operationale Stadium (Adoleszenz)

Dieses Stadium beschreibt die Fähigkeit zum abstrakten, systematischen Denken und hypothetischen Schlussfolgern. Jugendliche Menschen lernen die Welt und die

damit einhergehende Vielzahl an Realitäten zu begreifen und hinterfragen diese gleichzeitig. Das wissenschaftlich-logische Denken ermöglicht Politik, Ethik und Science Fiction zu verstehen (vgl. Siegler, DeLoache, Eisenberg 2005, S. 195 ff.).

Auf Grundlage Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung lassen sich pädagogischen Ansätze ableiten, die sich an dem Entwicklungsprozess eines Kindes anpassen und sich auf diesen auswirken können. Außerdem zeigt Piagets Theorie deutlich, dass Kinder stets durch Interaktion mit der Umwelt lernen (vgl. März 2007, S. 114)

3. Musik und Sprache

In diesem Kapitel wird der theoretische Zusammenhang zwischen Musik und Sprache anhand sprachlicher- und musikalischer Entwicklung aufgezeigt.

Erkenntnisse über neuronale Verarbeitungen von Sprache und Musik geben ebenfalls Aufschlüsse über die Zusammenhänge und Wechselbeziehung. Außerdem wird im Anschluss auf Sprachstörungen eingegangen und die Differenzierungsprobe nach Breuer und Weuffen erläutert, die Aufschluss über Sprachwahrnehmungsleistungen von Kindern gibt, woraus sich ein Förderbedarf ableiten lässt.

3.1 Aufbau und Struktur

Musik und Sprache sind Ausdrucksmedien und stimmen in wesentlichen Parametern und Merkmalen überein und weisen daher eine sehr ähnliche Struktur auf. Sie bestehen aus einer begrenzten Anzahl von Elementen, die durch ein Regelsystem miteinander kombiniert werden.

Eine Wechselbeziehung besteht darin, dass beide Systeme durch Zuhören und Nachahmen erlernt werden. Grammatikalische und tonale Regeln werden angewendet, ohne dass das Kind diese bewusst gelernt hat. Auch das Singen einer Melodie kann ohne Wissen über Tonalität oder Intervallen stattfinden (vgl. Hirler

2015). Neurowissenschaftliche Untersuchungen konnten in den letzten Jahren gemeinsame Verarbeitungszentren im Gehirn für Verarbeitung von Struktur und Bedeutung in der Musik und Sprache finden (vgl. Koelsch & Siebel 2005).

Musik ist im Gegensatz zur Sprache universell und wird von jedem Menschen, unabhängig von Herkunft und Kultur verstanden. Mit Musik kann man sprachliche Gebilde zum Ausdruck bringen und durch Sprache Musikstücke analysieren und interpretieren. Mit beiden ist es möglich Emotionen und Gefühle zum Ausdruck zu bringen (vgl. Sallat 2009, S. 84f.).

In der Sprache sind die kleinsten Einheiten die Phoneme¹, die durch phonologische und grammatikalische Regeln unbegrenzt kombiniert und zu längeren Einheiten und Sätzen aus Wörtern und Morphemen² gebildet werden können. In der Musik sind es die Töne, welche in jeder Oktave wiederkehren und bei gleichzeitigem Erklängen Intervalle und Harmonien bilden und durch das Kombinieren verbunden werden zu Melodien, Intervallfolgen oder Harmoniefolgen. Um Inhalte des Gesprochenen zu verstärken, werden sprachspezifische Akzente und prosodische Elemente genutzt (vgl. ebd., S. 87).

Die Prosodie bezeichnet die musikalischen Elemente in der Sprache, zu den Melodie/Intonation, Tönhöhe, Tonumfang, Phrasierungen und Pausen sowie Rhythmus und Lautstärke zählen. Die kleinste prosodische Einheit ist die Silbe. Sie baut auf bestimmten Merkmalen wie Akzent, Intonation und Rhythmus auf: Vor allem ist die Schnittstelle der zwei Systeme in Melodie und Intonation in der frühen menschlichen Entwicklung sehr bedeutsam (vgl. Rautenberg 2012, S. 9). Über die Prosodie erfolgt der Einstieg in den Spracherwerb, da Neugeborene zuallererst auf die prosodischen Merkmale der Sprache reagieren und erkennen, auf Grund des Klangs und der Sprachmelodie, die Stimme der Mutter (vgl. Zimmer 2019, S. 33).

¹ Phonem: kleinste bedeutungsunterscheidende sprachliche Einheit (z. B. *b* in „Bein“ im Unterschied zu *p* in „Pein“)(Dudenredaktion o. J.: „Phonem“ auf Duden online).

² Morphem: kleinste bedeutungstragende Einheit im Sprachsystem; Sprachsilbe (Dudenredaktion o. J.: „Morphem“ auf Duden online).

3.2 Frühkindliche Entwicklung

Schon im Mutterleib erfahren wir Musik, empfinden Rhythmus und sind empfänglich für Geräusche (vgl. Jäncke 2008). Die Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie Mechthild Papoušek hat durch Untersuchungen aufgezeigt, dass der Mensch vor der Geburt Melodie, Tonlage, Rhythmus und Klangfarbe wahrnehmen kann, musikalische Elemente in Bewegung und Stimme bereits vorhanden sind und der Entwicklungsprozess auf allen Ebenen sehr stark vom primären Umfeld beeinflusst wird (vgl. Papoušek 1994, S.179). „Die Stimme dient nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als ausdrucksreiches Musikinstrument“ (Papoušek 1994, S.104).

3.2.1 sprachliche Entwicklung von 0 bis 6 Jahren

Vorab ist zu erwähnen, dass die Sprachentwicklung jedes Kindes sehr individuell vonstatten geht und von vielen Faktoren abhängig ist. Sie wird in unterschiedliche Phasen eingeteilt. Die zeitliche Einordnung die in dieser Arbeit gewählt wird, gilt nur als Anhaltspunkt. Abweichungen oder Verzögerungen von einigen Wochen bzw. Monaten sind daher möglich. Ist eine gravierende Verzögerung oder eine Rückläufigkeit bei der Entwicklung des Kindes bemerkbar, sollte in jedem Fall Kontakt zu Fachleuten oder Expert*innen aufgenommen werden.

Vorsprachliche Phase

Die Sprachentwicklung beginnt bereits schon in der vorsprachlichen Phase, von der Geburt bis zum ersten Wort des Kindes. Durch Schreien, Lallen und Gurren macht das Kind auf seine Bedürfnisse und körperliches Wohlbefinden aufmerksam. Ein paar Wochen nach der Geburt lässt sich das Schreien differenzierter wahrnehmen, da sich Tonhöhen, Intensität und Klangqualität und sogar Rhythmus des Schreiens verändert. Unterschiedliche Gefühlslagen lassen sich besser unterscheiden, wie zum Beispiel Hunger, Schmerz oder Müdigkeit. Neben dem Schreien äußert der Säugling auch einfache Vokallaute bestehend aus „a,ä“, „ähä“, „hä“, „oooh“ oder sogenannten Gurrlauten wie „gu, gr, ng“ (vgl. Zimmer 2019, S.70).

Lallphase

Ab dem vierten Monat beginnt das Kind zu lallen, in dem es einfache Silben, die es von den Eltern nachahmt, aneinander reiht. Es entsteht ein Lallmonolog der sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzt, z.B. „ma-ma“, „da-da“ , „ra-ra“, „de-de“, „ge-ge“, wobei Tonhöhen und Lautstärke variieren können (vgl. ebd.). Die Eltern bzw. Bezugspersonen nutzen in der Kommunikation mit dem Säugling eine deutliche Ausdrucksweise mit ausgedehnten Vokalen und Wiederholungen einzelner Silben mit wechselnder Betonung und melodischer Intonation. Das Kind versteht noch nicht den Sinngehalt aller Wörter und entnimmt den Inhalt des Gesagten aus Gestik und Mimik des Gegenübers (vgl. Siefert, Dux 2012, S.11). Daher ist es wichtig, auf einen triangulären Blickkontakt³ zu achten, sowie Lob und Anerkennung gegenüber der Laute des Babys zu äußern (vgl. Zimmer 2019, S.71; Jäncke 2008, S.378).

Hierbei ist zu erwähnen, dass das Empfangen von Höreindrücken vom Sprechen anderer, sowie vom eigenen Sprechen, Grundvoraussetzung für die weitere Sprachentwicklung ist. Die beiden Komponenten fließen zusammen und verstärken sich wechselseitig. Somit ist offensichtlich, dass auf Grundlage der Hörerfahrungen und den ersten Lautierungsversuchen vor dem Erwerb der Syntaktik⁴ und Semantik⁵ die Sprachmelodik (Prosodie) erworben wird (vgl. Gruhn 2003, S. 40). Taubgeborene Babys fangen an zu lallen, jedoch gehen die Lautäußerungen in den ersten Monaten stark zurück, da sie weder sich selbst noch ihre Umwelt akustisch wahrnehmen können (vgl. Zaiser 2005, S. 9f.).

Neben dem Erwerb der Sprache entwickelt das Kind seine motorischen Fähigkeiten. Das Erlernen des aufrechten Ganges bringt mit der Zeit eine bessere Koordinierung des Gleichgewichtssinns mit sich und verbessert das Körperbewusstsein sowie die Wahrnehmungen. „Das Zusammenwirken von Bewegung und den verschiedenen Wahrnehmungsebenen – oft auch als Senso- oder Sensusmotorik bezeichnet – ist eine der zentralen Bezüge in der Rhythmik und spielt in der Entwicklung von Sprache eine wichtige Rolle“ (Zaiser 2005, S.11).

³ Beteiligt an einem triangulären Blickkontakt sind zwei Personen und ein Objekt des gemeinsamen Interesses. Die beiden Personen verständigen sich per Blickkontakt über einen Gegenstand, eine Sachlage oder eine Wahrnehmung (vgl. Graumann - Brunt 2015).

⁴ Syntaktik: Lehre von Zeichenfolgen in der formalen Sprachen (vgl. Dudenredaktion o. J.: „Syntaktik“ auf Duden online).

⁵ Semantik: Bedeutung, Inhalt eines Wortes, Satzes oder Textes (Dudenredaktion o. J.: „Semantik“ auf Duden online).

Einwortphase

Ab dem siebten Monat ist zu beobachten, dass das Kind mit seinem eigenen Spielzeug spricht und anfängt zu „plaudern“. Es zeigt Freude an der Lautbildung und nutzt Zeigegesten. Außerdem bildet das Kind Konsonanten „m“, „p“ „n“ und Doppelsilben zum Beispiel „Mama“, „Papa“ oder „WauWau“ und „DaDa“ (vgl. Zimmer 2019, S. 71).

Zwei- oder Mehrwortphase

Ab dem zweiten Lebensjahr lernt das Kind durch Wiederholung und Nachahmung sinnvolle Wort- und Satzstrukturen, sodass sich der Wortschatz auf ca 10 bis 50 Wörter beläuft (vgl. ebd., S.72). Je öfter diese wiederholt werden, desto besser können sie verinnerlicht und übernommen werden (vgl. Niedersachsen. Min. für Frauen, Arbeit und Soziales 2002, S.23). Ab dem dritten Lebensjahr kann das Kind Dreiwortsätze formulieren. Dabei fallen Konjunktionen, Artikel und Präpositionen weg, sodass sich die Sätze nur aus sogenannten Inhaltswörtern zusammensetzen z.B. „Mama Ball holen“ (vgl. ebd, S. 28). Allmählich beherrscht das Kind Melodie, Rhythmus und Tonfall der Muttersprache.

Auf-und Ausbauphase/ Festigung

Im weiteren Verlauf der geistigen Entwicklung und der Auseinandersetzung mit der Umwelt, formuliert das Kind mehr Frage- und Ausrufesätze und verwendet Fragewörter, beispielsweise „wie oder was, wer, wieviel“. Je älter das Kind wird, desto mehr findet das sprachliche Lernen im Austausch mit anderen Kindern statt. Der Wortschatz nimmt immer mehr zu und die Aussprache verbessert sich. Mit ca. vier Jahren sind die Strukturen der Erstsprache verinnerlicht und das Kind kann seine Bedürfnisse, Gedanken und Wünsche in ganzen Sätzen äußern (vgl. ebd., S. 29ff.).

Vollständige Beherrschung

Im Alter von fünf bis sechs Jahren sollte das Kind grammatikalisch ganze Sätze und Nebensätze bilden können. Die sprachliche Entwicklung ist bei einem ungestörten Verlauf in diesem Alter abgeschlossen (vgl. Siefert/Dux 2012, S.12). Der Wortumfang beläuft sich im Alter mit 6 Jahren auf ca 5000 Wörter. Der Wortschatz nimmt im Laufe der Jahre immer weiter zu (vgl. Harbeck).

Eine optimale Entfaltung der angeborenen kindlichen Fähigkeiten hängt ganz eng mit dem primären Umfeld des Kindes zusammen. Die Mutter trägt „(...) aktiv zum prozeduralen Einüben sprachlich relevanter Fähigkeiten in den Bereichen der artikulatorischen und kommunikativen Lautentwicklung und der basalen integrativen Fähigkeiten bei“ (Papoušek 1994, S. 179).

3.2.2 musikalische Entwicklung von 0 bis 6 Jahren

Die musikalische Entwicklung des Kindes beginnt schon im Mutterleib, mit Erfahren bzw. Wahrnehmen von Musik, Empfinden von Rhythmus und Geräuschen (vgl. Jäncke 2008, S.24).

Die erste Phase der Lautäußerung des Säuglings (zwei bis vier Monate) ist geprägt von melodieähnlichen Lauten, der Nachahmung und Imitation von Sprechtlönen sowie Melodien aus seiner Umgebung.

Mit fünf Monaten kann das Kind Veränderung der melodischen Kontur, dem Rhythmus und des Tempos der Sprache wahrnehmen. Das Kind ist in der Lage Töne kurz zu halten und gehörte Tonhöhen nachzuahmen. Das Alter der ersten Nachahmungsversuche hängt stark von der Umgebung des Kindes zusammen. Kinder mit musikalisch orientierten Bezugspersonen, durchlaufen diese Entwicklung wahrscheinlich schneller, als Kinder mit einem weniger musikalischen Umfeld (vgl. Beyer 1994, S. 57f.).

Das Experimentieren mit Stimme bringt ab dem zweiten Lebensjahr eine Veränderung des Stimmapparates mit sich, wodurch mehr Kontrolle über Atem- und Sprachorgan geschaffen wird und eine gezielte und differenzierte Artikulation stattfinden kann. Mit dem zeitgleichen Erwerb der Sprache werden die gesungen Melodien von Sätzen begleitet, die frei erfunden sind und inhaltlich keinen Sinn ergeben. Mit zunehmendem Alter werden die Intervalle der Tonhöhen eines Liedes und die Gesamtstruktur erfasst (vgl. Zaiser 2005, S. 10; Beyer 1994, S. 59).

Ab fünf Jahren können Kinder schon ein ganzes Lied singen und es fällt ihnen leichter, neue Lieder zu lernen, da sie bereits schon ein Repertoire an Liedern erworben haben (vgl. Beyer 1994, S. 63).

3.3 Neuronale Verarbeitung im Gehirn

Bereits vor der Geburt verfügt der Mensch über Milliarden Gehirnzellen. Es kommt jedoch nicht auf die Anzahl der Gehirnzellen an, sondern darauf, wie diese verknüpft sind. Aufgrund von zahlreichen Reizen, die auf den Menschen aus der Umwelt einwirken, steigt die Anzahl der neuronalen Verknüpfungen in den ersten Lebensjahren rasant an. Durch Wiederholungen verstärken sich die Verknüpfungen zwischen den Nervenzellen und den Netzwerken, vor allem, wenn sie gleichzeitig aktiviert werden. Verbindungen, die nicht genug angeregt werden, verkümmern (vgl. Rüter 2015).

In zahlreichen wissenschaftlichen Studien der letzten 15 Jahre, wurden bei Versuchspersonen Hirnaktivitäten gemessen, während sie sich gleichzeitig mit Musik- und Sprachmaterial beschäftigten. Es zeigte sich, dass beide Hemisphären im Gehirn an der Sprach- und Musikverarbeitung beteiligt sind (vgl. Jäncke 2008, S.359).

Der Hörkortex der linken Hemisphäre im Gehirn ist darauf spezialisiert, schnelle akustische Reize (z.B. Silben) zu analysieren, wohingegen der Hörkortex der rechten Hemisphäre für das Analysieren langsamer akustischer Reize (z.B. bestimmte Frequenzen, wie Klangfarbe oder Tonhöhen) zuständig ist. Diese beiden Module werden für das Wahrnehmen von Musik und Sprache genutzt.

Eine Silbe, beispielsweise „ta“, besteht zum einen aus einer Stimmeinsatzzeit (vom Beginn der Artikulation des „t“, bis zum Beginn des Vokals „a“) und zum anderen aus dem Vokal. Diese Zeit ist sehr kurz und ist von Silbe zu Silbe unterschiedlich. Diese Zeit wird im linksseitigen Hörkortex analysiert (vgl. ebd., S.359f.). Jeder Vokal besitzt eine Kombination von Grundtönen und Obertönen, ähnlich wie bei komplexen Tönen in der Musik. Daher wird das Analysieren und Erkennen von Vokalen im rechtsseitigen Hörkortex vollzogen (vgl. Jäncke 2008, S. 359f.).

Es ist daher offensichtlich, dass „(...) bei der Sprachwahrnehmung neuronale Netzwerke beider Hemisphären beteiligt sein müssen“ (Jäncke 2008, S.360).

Diese Erkenntnisse erklären, dass eine geringe Aktivierung der musikalisch-sprachlichen Gehirnareale im Säuglingsalter eine Beeinträchtigung oder Verzögerung der Sprachentwicklung mit sich ziehen kann (vgl. Hirler 2015, S.20).

3.4 Sprachentwicklungsstörung

Sobald ein zweijähriges Kind einen Wortschatz von 50 Wörtern nicht aktiv grammatikalisch anwenden kann, spricht man von einer Sprachentwicklungsverzögerung und ist somit dem Risiko ausgesetzt, eine Sprachentwicklungsstörung⁶ auszubilden. Ein Drittel der Kinder holen den Rückstand bis zum dritten Lebensjahr wieder auf. Die Sprachentwicklungsstörungen werden in primäre (bezieht sich nur auf die sprachliche Entwicklung; alle andere Fähigkeiten sind altersgemäß entwickelt) und sekundäre (tritt in Verbindung mit anderen Entwicklungsstörung auf z.B Hörstörungen, frühkindlicher Autismus, verminderte Intelligenz, etc.) Sprachentwicklungsstörungen unterschieden (vgl. Sallat 2017, S. 74; Bossen 2019, S. 22).

Sie können daher auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen auftreten:

- phonetisch-phonologischen Ebene (Aussprache)
- semantisch-lexikalischen Ebene (Störung der Wortbedeutungsentwicklung und reduzierter Wortschatz)
- morphologisch-syntaktischer Ebene (Störung des grammatikalischen Regelsystems) (vgl. Bossen 2019, S. 22).

Eine Störung des Sprachverständnisses liegt bei eingeschränkter oder nicht vorhandener akustischer Wahrnehmung vor, beispielsweise bei hörgeschädigten Kindern. Ebenfalls können Störungen beim Sprechen (z.B. Stottern oder andere Ausspracheschwierigkeiten bei bestimmten Lauten), der Stimme (Dysphonien⁷ wie Näseln oder Heiserkeit) oder der Redefähigkeit (z.B. Mutismus⁸), auftreten (vgl. Bossen 2019, S. 22).

Außerdem kann es ebenso zu Störungen des Schriftspracherwerbs kommen, auch bekannt als Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) oder Legasthenie. Darunter zählen

⁶ Der Begriff „Sprachentwicklungsstörung“ wird nach der Internationalen Klassifikation der Erkrankungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert und in weitere Stufen unterteilt (vgl. Neumann et al. 2009, S. 223).

⁷ Eine Dysphonie bezeichnet eine Stimmstörung, die durch eine Erkrankung oder Funktionsstörung des Kehlkopfes und des Ansatzrohres auftritt und sich durch eine Veränderung des Stimmklangs äußert (vgl. Spital, 2004).

⁸ Mutismus (lat. mutitas „Stummheit“), ist eine Kommunikationsstörung, bei der Menschen nicht sprechen, obwohl sie organisch dazu in der Lage wären (vgl. Hartmann/Lange 2021, S. 9).

Dyslexie (Störung der Lesefähigkeit) und Dysgraphie (Störung der Schreibfähigkeit) (vgl. ebd.).

3.5 Differenzierungsfähigkeit nach Breuer und Weuffen

Im folgenden werden Sprachwahrnehmungsleistungen dargestellt, die aus Differenzierungsproben nach Helmut Breuer und Maria Weuffen hervorgehen.

Die Differenzierungsproben von Breuer und Weuffen sind Screenings, die als Orientierungs- und Entscheidungshilfen zur Erfassung des individuellen Sprachwahrnehmungsniveaus von vier bis sechsjährigen Vorschüler*innen/Grundschüler*innen dienen. Mit dem Testverfahren kann festgestellt werden, in welchem Ausmaß Förderbedarf bei Kindern mit Schreib- und Leselernschwierigkeiten besteht.

Es wurden Differenzierungsproben für drei Altersklassen entwickelt: für Vier- bis Fünfjährige, Fünf- bis Sechsjährige und Sechs- bis Siebenjährige.

Das Verfahren wurde über mehrjährige und umfangreiche Studien so entwickelt, dass sie von Erzieher*innen und Pädagog*innen in der Praxis selbst durchgeführt und ausgewertet werden können (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S.52f.).

Breuer und Weuffen unterscheiden fünf Bereiche der Sprachwahrnehmung, die als Grundlage für das Sprechen-Schreiben- und Lesenlernen gelten.

Die Fähigkeit zur:

- optisch-graphomotorischen (Wortschatz)
- phonematisch-akustischen (Aussprache)
- kinästhetische-artikulatorischen (Aussprache)
- melodisch-intonatorischen (Hören)
- rhythmisch-strukturierenden Differenzierung.

Die Fähigkeit zur optisch-graphomotorischen Differenzierung

Die Fähigkeit zur optisch-graphomotorischen Differenzierung ist die Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen. Dabei muss das Kind fähig sein, die Struktur der

einzelnen Buchstaben des Alphabets differenziert zu erfassen und den Sinn aus einem Text zu entnehmen. Es muss in der Lage sein, jeden Buchstaben optisch voneinander zu unterscheiden, die gleiche Strukturelemente aufweisen wie beispielsweise bei „b“ und „d“. Die automatische Erfassung optischer Einzelheiten in Größe, Raum, Lage u.a., ist Voraussetzung für das Unterscheiden der einzelnen Buchstaben und sollte innerhalb ihrer Wortstruktur erkannt und erfasst werden. Nur wenn Buchstaben- und Wortverbindungen sich qualitativ eingepägt haben, kann das Lesen und Schreiben gelingen (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 26ff.). Präzise Bewegungsabläufe beim Schreiben sind notwendig, um Richtungen (eckig, gerade, rund), Größen und Abstände einzuhalten. Laut Breuer und Weuffen weisen ca 14 Prozent der Schulanfänger*innen in der optisch-graphomotorischen Differenzierung Unsicherheiten auf (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 30).

Alltägliches Spielen, wie basteln, modellieren, malen usw. bietet die Möglichkeit feinmotorische Fingerfertigkeiten zu trainieren.

Die Fähigkeit zur phonematisch-akustischen Differenzierung

Exakte Sprachwahrnehmung bildet die Grundlage zur phonematisch-akustischen Differenzierung. Vokale und Konsonanten, die ähnlich klingen, sollten akustisch voneinander zu unterschieden sein. Beispielsweise ist das Heraushören der Stimmlosigkeit bzw. Stimmhaftigkeit von Explosivlauten („d-t“ , „g-k“, „b-p“) und Zischlauten („s-z“) erforderlich, sodass keine Rechtschreibfehler zustande kommen (z.B. „glein“ statt „klein“, oder „leize“ statt „leise“) (vgl. Breuer/Weuffen 2004 S.34). Erst wenn das Kind die Fähigkeit besitzt, aus dem Lautstrom die artikulierten Sprachelemente in Qualität und Abfolge herauszuhören, ist es in der Lage, den Sinn des Gesprochenen zu verstehen (Beispiel: „Nagel“ oder „Nadel“). Defizite sollten schon frühzeitig erkannt werden, da eine Frühförderung sehr effektiv ist, um Aussprachefehler zu beheben (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 32).

Besonders das Singen ist in der musikalischen Früherziehung sehr wichtig, da durch den Refrain Wörter wiederholt und in ihrer Aussprache trainiert werden.

Die Fähigkeit zur kinästhetisch-artikulatorischen Differenzierung

Eine sichere Sprechmotorik ist für das Artikulieren von Lauten im Wort in der richtigen Reihenfolge unabdingbar. Das Sprechen und Schreiben verlangt ein koordiniertes Zusammenspiel vieler Muskeln und Bewegungsabläufen. Kinästhetische und auditive Kontrolle sind daher eng miteinander verbunden. Kinder, die frühzeitig Lese-Schreib-Schwierigkeiten zeigen, weisen auch häufiger andere motorische Defizite auf. Die Sprechkinästhesie⁹ bildet somit die Grundlage für die Gedächtnisspeicherung von Laut-, Wort- und Satz-schemata beim Erwerb der Laut- und Schriftsprache (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 36ff.).

Um die Motorik zu trainieren, eignen sich Übungen wie Schleifen binden oder Knöpfe schließen.

Die Fähigkeit zur melodisch-intonatorischen Differenzierung

Wie bereits schon erwähnt, sind melodische Komponenten in Sprache und Musik enthalten. Beim Sprechen werden durch Melodie, Rhythmus und Intonation Gefühlszustände vermittelt. Dahingehend werden dem Gesagten unausgesprochene Informationen bzw. Bedeutung zugeschrieben. Um dieses verstehen zu können, müssen Feinheiten, wie Tonhöhenunterschiede und Dauer wahrgenommen und differenziert werden. Stimmungen und Befindlichkeiten können durch Melodie und Intonation bewusst oder unbewusst geäußert werden und emotionales Befinden beeinflussen. Das kann sich unter anderem auch auf den Lernerfolg bei Kindern auswirken. Melodisches Akzentuieren (beispielsweise durch die Lehrkraft) hebt die Relevanz einer Informationen hervor und beeinflusst somit die geistige Aktivität und das Mitdenken der Kinder beim Lernprozess. Das erleichtert den Zugang zum Inhalt und hält die Aufmerksamkeit aufrecht.

Kinder, die Defizite zur melodisch-intonatorischen Differenzierung aufweisen, können Schwierigkeiten beim Mitdenken entwickeln, was zu Kenntnislücken führen kann.

Das Kind, erwirbt das melodische Differenzieren noch vor dem Erwerb der Lautsprache. Der Säugling versteht zwar nicht den Inhalt des Gesagten, kann aber sehr schnell unterscheiden, welche melodische Akzente der Sprache auf welche Emotionen und Handlungen hinweisen (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 39- 43).

⁹ Kinästhesie: Fähigkeit, Bewegungen der Körperteile unbewusst zu kontrollieren und zu steuern (Dudenredaktion (o. J.): „Kinästhesie“ auf Duden online).

Die Fähigkeit zur rhythmisch-strukturierenden Differenzierung

Der Rhythmus des Gesagten ist geprägt von stärker und schwächer betonten sprachlichen Elementen, sowie Pausen und Betonung der Wörter in Abfolge und Struktur. Wenn die Fähigkeit zur rhythmisch-strukturierenden Differenzierung besteht, können Sätze in ihrer Bedeutung und ihrem Zusammenhang verstanden werden.

Die Betonung der Wörter und die Kommasetzung im Satz geben Auskunft über den spezifischen Sinn der Aussage, wobei die Reihenfolge der Wörter gleich ist.

Beispiel: „Mein Vater sagt der Nachbar ist ein Esel.“

„Mein Vater sagt, der Nachbar ist ein Esel.“ oder „Mein Vater, sagt der Nachbar, ist ein Esel.“

Für die Eindeutigkeit und Sinnhaftigkeit dieser Aussage, sind beim Sprechen Pausen und Betonung bzw. im Schriftlichen die Kommasetzung notwendig. Unter anderem wurde auch der Zusammenhang zwischen Rhythmus und Sprachgedächtnis sowie Rhythmus und Intervallerfassung bei Erstklässler*innen untersucht. Laut den Ergebnissen der Untersuchungen, wiesen Kinder mit einer schwachen rhythmisch-strukturierenden Differenzierungsfähigkeit, keine guten Sprachgedächtnisleistungen auf und zeigten Defizite bei mathematischen Fertigkeiten. Probleme traten bei Buchstabensicherheit, Behalten einfacher Wörter im Schreiblernprozess und Raum-Lage-Erfassung auf (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S.43-47).

Anhand der Differenzierungsfähigkeiten wird deutlich, über welche bestimmten Kompetenzen Kinder verfügen müssen, um den schulischen Anforderung gerecht zu werden. Wenn ein ausreichendes Kompetenzniveau in den Bereichen nicht erlangt wurde, kann das zu erheblichen Lernschwierigkeiten führen (vgl. März 2007, S. 80). Daher stellt sich die Frage nach Möglichkeiten einer Förderung dieser Kompetenzen. Laut Breuer und Weuffen sollten Erzieher*innen, Lehrer*innen und Pädagog*innen angehalten sein, Kinder in Anfangsklassen mit laut-und schriftsprachlichen Defiziten hinsichtlich ihrer Wahrnehmungsleistung zu überprüfen, um daraus möglichst früh eine individuelle Förderung gestalten zu können. Es geht darum, auf

Fördermöglichkeiten zu verweisen, die sich im Lebens- und Lernalltag der Kinder integrieren und umsetzen lassen (vgl. Breuer/Weuffen 2004, S. 47).

3.6 Potenzial der Musik in der Therapie

In der Sprachtherapie werden rhythmisch-musikalische Elemente eingesetzt, die zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten genutzt werden. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird nicht auf ihre Sprachprobleme gelenkt, sondern auf die Freude an der Musik in der Förder- bzw. Therapiestunde. Die Musik wird dabei meist begleitend zur sprachunspezifischen Förderung von Motorik, Wahrnehmung, Konzentration und Gedächtnis genutzt (vgl. Sallat 2009, S. 91). Durch die Verbindung von Musik und Sprache wird den Kindern eine Vorstellung von Sprachrhythmus vermittelt, wodurch eine bessere Koordination von Atmung und Stimme erlangt werden kann. Reime, Bewegungslieder und Singspiele werden verwendet, um unter anderem die Merkfähigkeit eines Textes zu bessern. Bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung ist die Verarbeitung von Sprache durch das Fehlen der Automatisierung der musikalischen Parameter des Sprachsignals behindert. Sie können nicht von Liedern, Reimen, etc. profitieren und benötigen eine zielgenaue Förderung bzw. eine andere Form der rhythmisch-musikalischen Förderung (vgl. ebd., S. 91f.).

In einer aktuellen deskriptiven Pilotstudie wurden Kinder mit einer Sprachverzögerung mittels einer Musiktherapie behandeln, wobei in zwei Einzelfällen eine positive Wirkung gezeigt werden konnte (vgl. Linden et al. 2008).

Zur Veranschaulichung wird hier kurz ein Beispiel beschrieben:

Die Musiktherapie bestand aus zwei Behandlungseinheiten, je acht Sitzungen. Die Therapiesitzungen wurde von Logopäden und einer Psychologin durchgeführt und nach jeder Sitzung mit Hilfe von Rating-Skalen nach bestimmten Kriterien wie "Kind-Therapeut-Beziehung in der musikalischen Aktivität" und "Musikalische Kommunikation" ausgewertet.

Tom war zu Beginn der Behandlung vier Jahre und zehn Monate alt, erhielt bereits Logopädie und eine Frühförderung. Er war in seiner Gesamtentwicklung circa ein Jahr zurück und sprachlich auf dem Stand eines Dreijährigen. Er zeigte

Konzentrationsschwierigkeiten, aggressive Tendenzen und war schnell überfordert. In der Therapie sang die Musikpädagogin mit Tom Willkommens- und Abschiedslieder und spielte musikalische Versteckspiele. Anfangs war Toms Aufmerksamkeit extrem kurz ist und er zeigte wenig Interesse und Teilnahmebereitschaft an den musikalischen Angeboten. Auffallend war eine schwache Hand-Augen-Koordination.

Ab circa der sechsten Sitzung machte sich eine Teilnahmeintensität bemerkbar, er wirkte zufriedener, zielgerichteter und kooperativer und setzte präzise Schläge auf die Trommel. Jedoch ist er nach wie vor leicht ablenkbar.

In der zweiten Behandlungseinheit ist eine freudige Erwartung auf die Musiktherapie seitens Tom zu bemerken. Er erinnerte sich an gesungene Lieder, sang diese sogar teilweise alleine zu Ende und verzeichnete ein zielgerichteteres Instrumentalspiel. Außerdem zeigte Tom eine eindrucksvolle Entwicklung seiner Hand-Augen-Koordination und reagierte auf dialogische Spielsituationen wie Laut/Leise und Langsam/Schnell.

Die Mutter von Tom merkt an, dass ihr Sohn seit der Musikbehandlung viel reifer geworden ist, sich mehr zutraue und geduldiger bei einer Sache bleibt.

Die Auswertung der Testergebnisse zeigten eine signifikante Verbesserung im Verstehen von Sätzen, Phonologisches Gedächtnis und Gedächtnis für Wortfolgen (vgl. Linden et al. 2008, S. 338-342).

4. Sprachförderung mit Musik

Dr. Franziska Degé und Prof. Dr. Gudrun Schwarzer merken an, dass die Musik bzw. der Musikunterricht und das Musizieren gezielt als Fördermittel eingesetzt werden kann, um bestimmte Entwicklungen zu unterstützen, besonders im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten. „Musikunterricht kann dabei sowohl präventiv (Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit und Schriftsprache) als auch kurativ (bei Dyslexie) eingesetzt werden. Seine Verwendung ist als eine Ergänzung zu etablierten Förderprogrammen gedacht und sollte diese nicht ersetzen“ (Degé/Schwarzer 2015,S.369). Musikunterricht kann daher keine sprachtherapeutische Arbeit leisten, jedoch implizit Umgangsweisen mit Musik integrieren, die ein sprachtherapeutisches Potenzial aufweisen (vgl. Bossen 2019,

S.44f.). In diesem Kapitel werden Ziele, Lerninhalte und didaktische Leitlinien der musikalischen Früherziehung die im Bildungsplan vom Verband deutscher Musikschulen vermerkt sind, dargestellt. Im folgenden werden ausgewählte elementare Ausdrucksformen der MFE in Bezug auf Sprachförderung aufgezeigt.

4.1 Musikalische Früherziehung als Fördermöglichkeit

Bei der musikalischen Früherziehung handelt es sich um eine Form des elementaren Musikunterrichts für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, bestehend aus Rhythmik, Musik- und Bewegungserziehung. Sie orientiert sich an den pädagogischen Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik, die spielorientiert, experimentell, kreativ, prozessorientiert, intermedial, körperorientiert, beziehungsorientiert und offen, arbeitet (vgl. Dartsch 2010, S.250).

4.1.1 Ziele und Inhalte

Laut des Bildungsplans vom Verband deutscher Musikschulen (VdM) ist das übergeordnete Ziel in der MFE, einen qualifizierten Umgang mit Musik zu schaffen, der das Interesse der Kinder am aktiven Musizieren weckt, sie in ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten stärkt und darüber hinaus einen positiven Beitrag zur Gesamtentwicklung des Kindes leistet (vgl. VdM 2010, S.38). Die Vermittlung der Unterrichtsinhalte und die damit verbundene didaktisch-methodische Umsetzung, sollte sich daher immer an den Grundbedürfnissen der Kinder orientieren. Außerdem dient das Frühförderkonzept als Vorbereitung für das Erlernen eines Musikinstrumentes oder einer vokalen Ausbildung an einer Musikschule (vgl. Ribke 1995, S.29).

Die Musikpädagogin und Wissenschaftlerin Juliane Ribke unterteilt die Ziele der musikalischen Früherziehung in drei Ebenen:

Bei der **psychosozialen Zielebene** geht es vorrangig um die Selbstwahrnehmung der einzelnen Teilnehmenden, sowie das Erleben und Erfahren in der Gruppe. Ein sicherer Raum soll geschaffen werden, in dem die Kinder durch das Einbringen von eigenen Ideen ihre Kreativität entfalten können, um sich in ihrer Eigenständigkeit und

ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das Wahrnehmen und Tolerieren anderer Ideen und Meinungen. Die Teilnehmenden entwickeln durch Rücksichtnahme, Kommunikation und Interaktion ein Gruppengefühl (vgl. Ribke 1995, S. 135ff.).

Die **motorische Zielebene** setzt sich mit der Wahrnehmung der einzelnen Körperteile auseinander. Durch Bewegung wird der Körper bewusst erlebt und differenzierter wahrgenommen. Darunter zählt beispielsweise das Üben von Geschicklichkeit und feinmotorischen Bewegungen, die Schulung des Gleichgewichtssinns sowie grobmotorischen Fortbewegungsformen (laufen, springen, drehen, gehen, etc..). Die Koordination der Körperteile wird unter anderem auch durch Einsatz von Materialien, Instrumenten und mit Hilfe von Partner*innenübungen trainiert (vgl. Ribke 1995, S. 138f.).

Die dritte Ebene befasst sich mit den **musikalischen Zielen**. Der Fokus liegt auf dem Medium Musik, welches aktiv auf physischer und psychischer Ebene erlebt wird. Darunter zählt die Schulung der auditiven Sinne wie zum Beispiel konzentriertes Hören und das Erlernen von grundlegenden musikalischen Fähigkeiten in Bezug auf Stimme, Instrument und Körperwahrnehmung. Das Erkennen von Instrumenten und musikalischen Parametern in Musikstücken trainiert außerdem die Wahrnehmung und Interpretation von Musik. So werden Klangerfahrungen gesammelt, die eine individuelle und innerliche Klangvorstellung auslösen und eine bildliche Darstellung von Musik erzeugen, sodass dazu individuelle Geschichten erfunden werden können. Darunter zählt das Erarbeiten von Liedern, Rhythmen, Versen, Bodypercussion und instrumentalen Musikstücken, die im Unterricht kombiniert werden (vgl. Ribke 1995 S. 139ff.; VdM 2010, S.38f.).

Durch verbale und nonverbale Kommunikation sollen die Kinder angeregt werden, sich mit Musik auseinanderzusetzen (vgl. Dartsch 2010, S. 199).

Durch das Zusammenwirken von einzelnen Sachbereichen (Musikpraxis, Musikhören, Instrumenteninformation, Musiklehre) wird den Kindern die Möglichkeit geboten, Musik körperlich, emotional und kognitiv zu erleben (vgl. Dartsch 2010, S. 323).

4.1.2 didaktische Leitlinien

Ein Begrüßungsritual zu Beginn kann den Einstieg in den Unterricht erleichtern und lässt die Kinder auf die Stunde einstimmen. Dazu können Lockerungsübungen hilfreich sein (vgl. VdM 2010, S. 23). Wiederholungen von Erlernten aus vergangenen Unterrichtsstunden dient als Hinführung bzw. Einstieg in ein Thema der Stunde. Dazu kann das Einbringen eines Gesprächsthemas, einer Figur, eines Liedes oder Materials hilfreich sein (vgl. Dartsch 2010, S. 324).

Das Freie Spiel ist für die Gestaltung des Unterrichts von Vorteil und ruft eine freundliche Atmosphäre hervor, wodurch die Kinder in Wahrnehmungsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Reflexionsfähigkeit aktiviert und sensibilisiert werden (vgl. Beck-Neckermann 2011, S. 88).

Dabei sollten stets Stimme und Körper im Unterricht auf vielfältige Weise angeregt werden. Gesang, Sprache, Bewegung und bildnerische Handlungen werden miteinander verknüpft. Dazu werden unterschiedliche Unterrichtsmedien, wie Instrumente (z.B. Triangel, Flöte,...), Geräte und Objekte (z.B. Bälle, Seile, Tücher) oder Alltagsgegenständen (z.B. Joghurtbecher, Bürste) hinzugezogen (vgl. VdM 2010, S.40). Im Bildungsplan vom Verband deutscher Musikschulen wird in fünf Kategorien in Bezug auf Umgangsweisen mit Musik unterschieden:

Rezeption (Musik wahrnehmen und hören), *Reflexion* (über Musik sprechen und sich informieren), *Reproduktion* (Musik nachgestalten), *Produktion* (Musik gestalten, improvisieren bzw. komponieren) und *Transformation* (Musik in eine andere Kunstform übertragen, Verbinden mit anderen Ausdrucksmitteln) (vgl. VdM 2010, S. 40).

Außerdem sollte der Wechsel von Ruhe- und Bewegungsphasen, sowie Einzel-, Partner- und Gruppenübungen immer gegeben sein, sodass die Kinder aktiv und konzentriert bleiben. Für einen runden und thematisch passenden Abschluss, eignen sich immer wiederkehrende Rituale oder Reflexionen (vgl. Dartsch 2010, S.324). Bei der Planung der Unterrichtsstunde erweist es sich als sinnvoll, die verschiedenen Abschnitte zeitlich zu planen und das Stundenthema nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. VdM 2010, S.40).

4.1.3 Rolle der pädagogischen Lehrkraft

In Instrumentalspiel, Bewegung, Stimme und Sozialverhalten bildet die Lehrkraft eine Vorbildfunktion und stellt die Beziehung zwischen den Teilnehmenden und der Musik her (vgl. VdM 2010, S. 40). „Je mehr also etwa eine Lehrperson in eine bestimmte Richtung agiert, desto mehr verhält sich womöglich auch eine Schülerin oder ein Schüler auf eine hierzu komplementäre Weise“ (Dartsch 2019, S. 13).

Außerdem besitzt die lehrende Person die Rolle des Mitspielenden, die Impulse gibt und die Ideen der Kinder aufgreift und hilft, diese weiterzuentwickeln. Der Altersunterschied und der damit variierende Entwicklungsstand, sowie die unterschiedliche musikalischen Vorerfahrungen des Kindes, stellt die Lehrkraft vor besondere Herausforderungen. Daher ist es erstrebenswert, immer auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und je nach Spezifik und Zusammensetzung der Gruppe geeignete Themen auszuwählen und flexibel in der Planung und praktischen Umsetzung zu sein (vgl. Dartsch 2010, S. 324).

Nicht zu vergessen ist die aktive Beteiligung der Eltern. Nur durch das Interesse und die Anteilnahme einer Bezugsperson, kann bei den Kindern eine positive Einstellung und Motivation gegenüber der MFE hervorgerufen werden. In Form von Elternabenden, persönlichen Telefonaten oder Eltern-Mitmach-Stunden kann die Lehrkraft die Eltern aktiv an der Mitgestaltung der Unterrichtsstunden teilhaben lassen (vgl. VdM 2010, S. 42).

Um Kindern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf sowie Kindern mit einem altersangemessenen Sprachstand an einem musikalischen Frühförderprogramm teilhaben zu lassen, ist es als pädagogische Lehrkraft von Vorteil, Kenntnisse über sprachliche Abweichungen und Ursachen zu haben (vgl. Bossen 2019, S. 23). Dennoch ist zu erwähnen, dass Kinder mit Sprach- oder Sprechstörungen eine zusätzliche fachgerechte Therapie benötigen, da eine unterstützende Sprachförderung in einem musikalischen Frühförderangebot nicht ausreichend ist und eine gezielte Therapie stets von den individuellen Defiziten der Sprachwahrnehmung abhängt (vgl. Hirler, 2015, S. 11).

4.2 Sprachfördernde Methoden in der MFE

Zu den wesentlichen Inhalten in der MFE gehören, wie bereit schon erwähnt, die Bereiche Singen, Tanz und Bewegung, Instrumentenkunde, Musikhören, elementares Instrumentalspiel, elementare Notenlehre und Improvisation. Diese Ausdrucksformen eröffnen Lernprozesse, die eine Vielzahl an Sinneserfahrungen mit Sprache verbinden und an den Interessen der Kinder anknüpfen (vgl. Hirler 2015, S. 16).

4.2.1 Lieder

Das Lied beinhaltet sprachliche und musikalische Elemente und verbindet die Bereiche Musik, Bewegung, Wahrnehmung und Sprache (vgl. Zaiser 2005, S. 33).

Lieder bestehen aus Takten, Wiederholungen und Strophen und ordnen die Sprache in regelmäßige Einheiten. Besonders das Kinderlied weist einfache Merkmale auf, sodass diese Form den Kindern das Erlernen des syntaktischen Regelsystems ermöglicht.

Die Liedauswahl kann abhängig vom Alter der Kinder erfolgen und sprachlich, musikalisch und inhaltlich differenziert werden (vgl. ebd., S. 35).

Begrüßungs- und Abschiedslieder geben dem Unterricht der MFE eine gewisse Form, sodass Melodie, Rhythmus und Text von Anfang an im Zusammenhang stehen. Die Verbindung der musikalisch-rhythmischen Strukturen unterstützt die Verinnerlichung und Merkfähigkeit. Beispielsweise eignen sich besonders für jüngere Kinder Lieder mit Refrain.

Traditionelle Lieder bedienen sich einer Sprache, die heute kaum noch gesprochen wird und den Kinder fremd ist. Unbekannte Wörter und syntaktische Besonderheiten bieten dahingehend Sprechansätze und erweitern den Wortschatz (vgl. Zaiser 2005, S. 34).

Eine besondere Form sind Potpourri- und Erzählgesänge, sie bestehen aus Text- und Liedfragmenten, die von Kindern verändert, getauscht und zusammengefügt werden. Es entstehen Sprechmelodien und Reime mit Rhythmen aus Fantasiewörtern, die mit sinnigen und unsinnigen Liedern verknüpft werden können. Dieser spielerische Umgang mit Musik und Sprache kann von Pädagog*innen in der

MFE genutzt werden, um die Kinder in ihrer Wort-, Text- und Melodie-Erfindungen bestärken, diese aufgreifen und rhythmisch sowie melodisch weiterführen (vgl. Stadler-Elmer 2000, S. 92).

Zusätzlich können die Begriffe in den gesungenen Liedern durch visuelle, akustische taktil-kinästhetische und motorische Erfahrungen verbunden werden, wodurch verschiedene Wahrnehmungsbereiche gleichzeitig gefordert sind. Die Verknüpfung der Texte mit Gesten und Bewegungen erleichtert den sprachlichen und emotionalen Zugang zu den Inhalten. Die Begleitung kann auf instrumentaler Ebene erfolgen, wobei Körperinstrumente oder Materialklänge zur Unterstützung des musikalischen Ablaufs beitragen können. Außerdem trainiert das Singen die Artikulations- und Atmungsorgane (z.B. Zunge, Lippen, Lungen, ..) (vgl. Fichtl 2003, S. 62; Zaiser 2015, S. 33f.).

Das Singen bietet auf phonetischer Ebene durch den Gebrauch der Schriftsprache, Verdeutlichung der Aussprache und Verbindung mit einer differenzierten auditiven Wahrnehmung ein reichhaltiges Potenzial für den Sprach- und Schrifterwerb.

Für Kindern mit Sprachschwierigkeiten bietet das gemeinsame Singen eine Gelegenheit, sprachliche Feinheiten in einem geschützten Raum in der Gruppe zu lernen und zu üben (vgl. Zaiser 2005, S. 36f.).

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik in Potsdam Dr. Anja Bossen konzipierte 2006 ein rhythmisch-musikalisches "Be-Lese"-Training für Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Zweisprachigkeit andere Probleme beim Leseerwerb aufzeigen als monolinguale Kinder. Das Training fördert durch rhythmisch-musikalische Aufgaben das Hörverständnis und die phonologische Bewusstheit (vgl. Bossen 2011).

4.2.2 Gedichte, Reime, Spiele

Gedichte und Reime sind durch eingängige Sprachrhythmen und Endreime eine spielerische Art, Sprache zu reproduzieren und regen zu eigenen Dichtungen an. Sie weisen ein Metrum auf, was durch Wiederholungen und Veränderungen geprägt ist und im Gegenzug zur gesprochenen Sprache das Verinnerlichen und Erinnern von

Inhalten erleichtert (vgl. Zaiser 2005, S.39f.). In Verbindung mit Bewegung und Musik lassen sich Gedichte und Reime sehr gut darstellen.

Wenn es um die Auswahl der Gedicht geht, sollten vor allem sprachliche, inhaltliche und spielerische Zugangsmöglichkeiten für Kinder berücksichtigt werden (vgl. Zaiser 2005, S. 39).

Durch Fingerspiele wird ein Zusammenhang zwischen Klang, Sprache, Rhythmus und sensomotorischen Fähigkeiten hergestellt. Diese Art von Spiel wird dynamisch, rhythmisch und klanglich mit bildhafter und poetischer Sprache verknüpft und fördert die taktil-kinästhetisch Wahrnehmung der Kinder. Die Kreativität wird angeregt, sodass Wortneuschöpfungen und Fantasienamen entstehen können, was zu Entwicklung der Semantik und Phonetik beitragen kann. Der Sprachrhythmus und Inhalt kann durch klangliche Begleitung und Körperbewegung unterstützt werden (vgl. Zaiser 2005, S.39). Kinder mit geringen Sprachkenntnissen erleichtert es den Zugang zur Sprache und ermöglicht die Teilnahme am Spiel (vgl. Niedersachsen. Min. für Frauen, Arbeit und Soziales 2002, S. 92).

Rollenspiele betonen die Subjektanbindung von Sprache. Die schützende Funktion kann dazu beitragen, dass es schüchternen Kindern leichter fällt zu sprechen. Frei entstehende Rollenspiele behandeln meistens Themen und Konflikte der Kindergruppe und gelten als natürliche Lebens- und Konfliktlösungsform der Kinder. Modulation der eigenen Stimme und Regulation der Atmung werden dabei trainiert. (vgl. Zimmer 2019, S. 116).

4.2.3 Instrumente und Materialien

Um ein Instrument in der MFE spielen zu können, bedarf es noch keiner ausgereiften Technik, jedoch einer bewussten Koordination und differenzierten Bewegung, um Klang zu erzeugen. Unterschiedliche Spieltechniken rufen verschiedene Klangerlebnisse hervor, sodass Lautstärke, Tempo und Rhythmus immer variiert werden können. Das Spiel mit der Handtrommel lässt sich auch mit bildlichen Vorstellungshilfen verbinden. Laute, metrische Schläge mit der flachen Hand auf das Fell, können beispielsweise mit dem Stampfen eines Elefanten assoziiert werden. Die auditive, fein- und grobmotorische Differenzierungsfähigkeit

wird trainiert, sowie die Koordination von Klang, Bewegung und Vorstellung (vgl. Zaiser 2005, S.27f.).

Durch die Improvisation erhalten sie die Möglichkeit ihre eigenen Fähigkeiten zu erkunden. Nichtsdestotrotz sollte in diesem Zusammenhang die richtige Handhabung der Instrumente erklärt werden, da daraus Klang-und Spielpotenzial resultieren (vgl. Zaiser 2005, S. 28).

Doch nicht nur auf elementaren Musikinstrumenten können Klänge erzeugt werden, sondern auch auf Gegenständen oder mit dem eigenen Körper. Auch mit dem Mund lassen sich Geräusche erzeugen, wie Lippenflattern, Pfeifen, Schnalzen, usw..

Auch Gegenstände und Materialien können als Instrumente umfunktioniert oder weiterentwickelt werden, sodass experimentelle Klangerlebnisse entstehen, wie zum Beispiel mit Tücher, Rasselbüchsen, Bohnensäcke, Holzkugeln, Stühle, Tische, Eimer, Folie, Schirme uvm..

In der Gruppe kann sich über die Objekte und Handlungen ausgetauscht werden. Nonverbales Handeln wird zur Basis für verbale Handlungen. Der Gegenstand nimmt in der Interaktion und Kommunikation eine Vermittlungsrolle ein, sodass sich gegebenenfalls Hemmschwellen besser überwinden lassen und die Interaktion zwischen Individuum und der Gruppe gestärkt werden (vgl. Zaiser 2005, S. 30f.).

4.2.4 Bewegung und Tanz

In der MFE geht es beim Tanz nicht darum, Bewegungen und Haltungen technisch oder formal korrekt auszuführen. Bewegung und Tanz sind dafür da, das individuelle tänzerische Ausdruckspotenzial zu entdecken und zu erweitern. Das geschieht meist über elementare Körperbewusstseins- und Bewegungsübungen mit oder ohne Hilfsmittel (vgl. Zaiser 2005, S.25). Bewegung bietet auch die Chance für Kommunikation, da Kinder miteinander interagieren und kooperieren müssen. Rhythmische Improvisationen können dabei das Selbstbewusstsein, die Anpassungsfähigkeit, das Durchsetzungsvermögen und die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder fördern und unterstützen (vgl. ebd.).

Nicht nur die intensive soziale Erfahrung wird durch Bewegung und Tanz ermöglicht, sondern fordert auch die Auseinandersetzung mit der räumlichen und dinglichen Gegebenheiten der Umwelt (vgl. Zimmer 2019, S. 115).

„Im rhythmischen Fluss der Bewegungen erfahren und erweitern Kinder ihr Tun in Zeit und Raum; durch die Festigung melodischer Tonbeziehungen entwickeln und stärken sie das immanent musikalische Denken, das immer ein beziehendes Denken ist“ (Gruhn, 2003, S. 100) Somit fordern die Bereiche Körpererfahrung, Sozialerfahrung und Materialerfahrung zur Kommunikation heraus, regen zum Sprechen an und unterstützen damit die Sprachentwicklung (vgl. Zimmer 2019, S. 115).

Die ausgewählten didaktischen Methoden unterstützen die Erweiterung des Wortschatzes, die Grammatik, den Syntax und die Semantik, die auditive und visuelle Wahrnehmung sowie die prosodischen Eigenschaften der Sprache wie Intonation, Wort- und Satzakzent, Satzmelodie, Sprechrhythmus und Tempo.

5. Transfereffekte: Auswirkung musikalischer Aktivität auf sprachliche Leistungen

Wenn von Transferwirkungen in der Musik gesprochen wird, dann wird der Frage nachgegangen, welche Wirkung die Musik auf andere kognitive, emotionale und soziale Leistungen mit sich bringt (vgl. Kowal-Summek 2018, S. 428). Die außermusikalischen Effekte von Musik haben schon seit einiger Zeit das Interesse von Forscher*innen, Politiker*innen und den Medien geweckt (vgl. Degé/Schwarzer, 2015, S. 360).

Das rührt daher, dass einige Untersuchungen aufgezeigt haben, dass z.B. beim Noten Lesen und Hören von musikalischen Rhythmen mehrere kognitive Fähigkeiten involviert sind und daher Transfereffekte vermutet werden (vgl. Schumacher 2009, S. 24). Das erklärt den besonderen Stellenwert der Musik innerhalb pädagogischer und therapeutischer Bestrebungen (vgl. März 2007, S. 155).

Im Folgenden wird anhand wissenschaftlicher Studien und Untersuchung die Wirkung von Musik auf ausgewählte Sprachleistungen aufgezeigt. Dabei wird sich nur auf ausgewählte Bereiche, wie Hörverständnis, Schreib- und Lesefähigkeit, Wortschatz und Aussprache und Emotionen beschränkt.

Vorab ist zu erwähnen, dass die Belege aus den Studien nicht als eindeutige Interpretation angesehen werden sollten, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die positiven Effekte aufgrund anderer Faktoren oder Gegebenheiten zustande gekommen sind bzw. diese Ergebnisse beeinflusst haben (vgl. Schumacher 2009, S. 27). Somit ist eine kritische Betrachtung der Ergebnisse notwendig.

5.1 Hörverständnis

Wie schon im Kapitel 3.2 beschrieben, wird das Gehör des Menschen bereits im Säuglingsalter geprägt. Das Kind entwickelt schon sehr früh die Fähigkeit Tonhöhe, Klangfarbe und Melodie zu unterscheiden. Aus einer Studie von 2006 hat sich herausgestellt, dass die Hörfähigkeit für Klänge und Akkorde, Tonintervalle, Melodien und Rhythmen positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung der prosodischen Sprachmerkmale hervorruft (vgl. Schön/Gordon/Besson 2006).

Für ein großes Aufsehen und einen breiten Diskurs in der Öffentlichkeit sorgte eine Studie von Frances Rauscher vom Center for Neurobiology of Learning and Memory an der University of California. Es wurde bei Studierenden eine Verbesserung der visuelle-räumlicher Leistungen festgestellt, nachdem diese für zehn Minuten eine Sonate von Wolfgang-Amadeus Mozart gehört hatten. Der sogenannte "Mozart-Effekt" wurde daraufhin weiter untersucht und konnte durch weitere Studien bestätigt, aber auch widerlegt werden (vgl. Degé/Schwarzer 2015, S. 360). Der kanadische Wissenschaftler Glenn Schellenberg stellte in seiner Forschung zum Mozart-Effekt fest, dass eher ein positiver Stimulus die Stimmung und Erregung der Untersuchten steigerte und dadurch eine Verbesserung der kognitiven Leistungen hervorgerufen wurde (vgl. Schellenberg et. al 2001).

Das Hören von Musik und frühes Musizieren kann die Wahrnehmung von Klängen dauerhaft verändern, da unterschiedliche Betonungsmuster (laut und leise, schnell und langsam) trainiert werden. Je häufiger Musik und Sprache trainiert werden, desto mehr verstärken sich die synaptischen Verbindungen und aktiviert damit entsprechende Zentren im Gehirn (vgl. Kowal-Summek 2018, S. 226).

5.2 Lese-und Schreibfähigkeit

Das phonologische Bewusstsein ist die entscheidende Fähigkeit für den Erwerb der Lesekompetenz und fordert eine Sensibilität für phonologische Unterscheidung. Wenn die hörende Person über ein hohes phonologisches Bewusstsein verfügt, ist sie in der Lage einzelne Laute und Silben aus einem Wort zu erkennen und diese voneinander abzugrenzen, wodurch der Erwerb der Lesefähigkeit erleichtert wird (vgl. Jäncke 2008, S. 378).

In der Korrelationsstudie¹⁰ von Barwick et al. (1989) wurde die Beziehung zwischen Tongedächtnis sowie das Erkennen von Akkorden in Bezug zur Lesefähigkeit untersucht. Es konnte aufgezeigt werden, dass musikalische Fähigkeiten mit positiven Leseleistungen einhergehen. Jedoch vermuten die Wissenschaftler*innen, dass sich eher das Lesenlernen positiv auf die musikalischen Fertigkeiten auswirkt (vgl. Schuhmacher 2009, S.25). In der Studie von Lamb und Gregory (1993) wurde dieser Zusammenhang bei fünfjährigen Kindern ebenso untersucht. Die Autor*innen kamen zu dem Ergebnis, dass die Lesefähigkeit und das phonologische Bewusstsein positiv mit der Fähigkeit zur Tonhöhenunterscheidung korreliert (vgl. Lamb und Gregory 1993).

Wenn von dem Zusammenhang zwischen Musizieren und Lesefähigkeit gesprochen wird, muss auch erwähnt werden, dass sich erfolgreiches Lesenlernen positiv auf den Schreiberwerb auswirkt (vgl. Jäncke 2008, S. 379). Das zeigt ein Unterrichtsversuch, in dem gesangliche Aktivitäten als Hilfsmittel zum Schreibenlernen eingesetzt wurden und sich daraufhin signifikante Verbesserungen des Schreibens zeigten (vgl. Register et.al. 2001).

In einer anderen Studie wurde bei Kindern, die an einer Lese-Rechtschreibschwäche (Dyslexie) leiden, der Zusammenhang zwischen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten untersucht (vgl. Overy, K. 2000). Dyslexie-Kindern fällt es besonders schwer, Sprachlaute zu erkennen und Bedeutungen zuzuordnen, da die phonologische Bewusstheit vermindert ist. Es konnten dennoch eine positive Korrelation zwischen der Fähigkeit zum Buchstabieren und der Fähigkeit liedbegleitend einen Rhythmus zu klopfen, festgestellt werden. Somit lässt sich vermuten, dass „[...] die für Dyslexie charakteristischen Defizite durch gezielten Musikunterricht vermindern lassen, weil durch musikalisches Training

¹⁰ Korrelation: Wechselbeziehung (Dudenredaktion o. J.: „Korrelation“ auf Duden online)

möglicherweise Wahrnehmungsfähigkeiten verbessert werden, die auch für das Erkennen von Sprachlauten erforderlich sind“ (Schumacher, 2009, S. 26).

Die Psychologin und Neurowissenschaftlerin Seither-Preisler und Musiker, Physiker und Hörtherapeut Schneider führten eine Langzeitstudie zur Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens (AMseL) mit Grundschüler*innen durch. Dabei analysierten sie neurologische Auswirkungen des Musizierens bei Kindern mit einer fachlich abgeklärten Lese-Rechtschreibschwäche oder diagnostizierten AD(H)S (vgl. Seither-Preisler/Schneider 2015). Diesen Kindern fällt es schwer, das Gehörte zu Verstehen und die Sprache in Schrift umzusetzen. Zu den Ergebnissen der Studien äußerten sich die Autor*innen wie folgt: „Musizierende Kinder zeigten nicht nur bessere Unterscheidungsleistung für Tonhöhen, Klangfarben, Tonlängen und Rhythmen, sondern auch eine geringere ADHS-Neigung, eine höhere auditive und visuelle Daueraufmerksamkeit sowie eine verbesserte Impulskontrolle. Des Weiteren ergaben sich deutliche musizierbedingte Vorteile hinsichtlich der Lese-Rechtschreib-Kompetenz“ (Seither-Preisler/ Schneider 2014, S. 381). Laut Hirnforschung werden die Nervenbahnen, die für die Steuerung der Aufmerksamkeit, des Arbeitsgedächtnisses und den sprachverarbeitenden Regionen verantwortlich sind mehr vernetzt. Die Hörverarbeitung und die Balance zwischen den Gehirnhälften verbessert sich (vgl. Seither-Preisler 2015, S. 390). Daher wird angemerkt, dass die Förderpädagogik mehr Wert auf frühe Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten legen sollte. Die musikalische Frühförderung ist besonders für Kinder mit LRS oder AD(H)S von Vorteil. Frühes Notenlesen oder auditives Training können für den schriftsprachlichen Bereich förderlich sein, „[...] welches die gehörmäßige Segmentierung von Sprachlauten und deren Übersetzung in Grapheme erleichtert“ (Seither-Preisler & Schneider, 2014, S. 342).

5.3 Wortschatz und Aussprache

Die Arbeitsgedächtnisleistung sowie die Wortschatzleistung stehen im engen Zusammenhang mit musikalischen Fertigkeiten. In Untersuchungen erbrachten Kinder mit guten musikalischen Fähigkeiten auch gute Wortschatzleistungen. (Jäncke, 2008, S. 381) In einer Studie von 2015 (Good, A. J.; Russo; F. A. & Sullivan, J., 2015) konnte nachgewiesen werden, dass Kinder die Fremdwörter oder

Texte, wenn sie in Zusammenhang mit Melodien gesungen werden, besser verinnerlichen und lernen können. Das erklärt sich anhand der melodischen Struktur eines Liedes. Die Erinnerungsfähigkeit eines Textes wird erleichtert und die Aussprache verbessert (vgl. Gembris 2015, S. 8). Der Wortschatzerwerb vor allem bei Fremdsprachen kann durch das stetige wiederholte Hören der Musik und Mitsingen unterstützt werden. Hören ist rezeptiv, Singen dagegen produktiv (vgl. Bouzid/Chafi 2021).

Moreno et al. (2011) analysierten die Auswirkungen von jeweils zwei Computerlernprogrammen für Vorschüler*innen. Das eine Programm basierte auf Musikelementen, das andere auf Illustrationen und Bildern. Die Schüler*innen welche mit dem Musikprogramm lernten, zeigten eine deutlich verbesserte Leistung des Wortschatzes. Daher ist zu vermuteten, dass Musikunterricht zu einem verbessertes Sprachgedächtnis führt und als Mittel für das Lernen von Vokabeln behilflich sein kann.

5.4 Emotionen

Die Neurowissenschaft beschäftigt sich schon seit Jahrzehnten mit Emotionen wie Angst, Depressionen und Furcht. Musik löst bei jedem Menschen eine gewisse Emotion aus und erzeugt eine gewisse Stimmungslage. In Forschungen wurde gezeigt, dass Gefühle die Speicherung und Wahrnehmung von Inhalten beeinflusst. Emotionen und Lernen sind somit miteinander verbunden und können für die Speicherung im Langzeitgedächtnis ausschlaggebend sein (vgl. Mishkin/Appenzeller 1990, S. 102).

Der Wissenschaftler Prof. Dr. Stefan Kölsch konnte aufzeigen, dass Musik ein bestimmtes Netzwerk aktiviert, das in Verbindung mit Emotionen steht und diese verändern kann. Diese Erkenntnis ist für die Entwicklung musikbasierter Therapien bei neurologischen und psychologischen Erkrankungen, bei denen diese Hirnregionen betroffen sind, sehr bedeutsam (vgl. Kölsch 2014).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass bei mehreren voneinander unabhängigen Studien und Untersuchungen die Lesefähigkeit positiv mit musikalischen Fähigkeiten bei Vor- und Schulkindern korreliert, woraus zu schließen ist, dass musikalische Aktivität den Spracherwerb in Muttersprache und Fremdsprache fördern kann. Außerdem haben sich positive Wirkungen in Bezug auf Sprachwahrnehmung, Aussprache, phonologische Bewusstheit und verbales Gedächtnis sowie die ihnen zugrunde liegenden neuronalen Funktionen, gezeigt (vgl. Gembris 2015). Vor allem Dyslexie-Patient*innen können von elementaren musikalischen Fertigkeiten profitieren, da das Musizieren eine Verbesserung in Hinblick auf die phonologische Bewusstheit mit sich ziehen kann (vgl. Jäncke 2008, S. 386f.).

Dennoch ist stets anzumerken, dass man „(...) bei Studien, die positive Wirkungen von Musik auf die Intelligenz oder andere Transfereffekte belegen, sehr genau hinschauen muss, unter welchen Umständen genau diese Effekte eingetreten sind“ (Bossen 2012, S. 44).

Das Hauptziel der pädagogischen Förderung sollte keinesfalls auf die Transferwirkung beschränkt sein. Der Begabungsforscher Wilfried Gruhn relativiert die Bedeutung möglicher Transferwirkungen: „Die immer wieder neu angestoßene Debatte um die kognitiven Effekte der musikalischen Erziehung soll nicht das eigentliche Anliegen verdecken, dass es darum geht, Kindern Musik als ein elementares Ausdrucksmittel nahe zu bringen, dessen rhythmische und melodische Grundlagen vitalen menschlichen Grundbedürfnissen entspringen und nicht darum, Musik wegen der ungesicherten Nebeneffekte zu instrumentalisieren“ (Gruhn 2003, S.56).

6. Methodisches Vorgehen und Vorstellung Expert*innen

Um die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche zusätzlich zu belegen und weiter zu untersuchen, wurden qualitative Expert*inneninterviews durchgeführt. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen und die Leitfragen erläutert, sowie eine kurze Vorstellung der Expert*innen vorgenommen.

6.1 Methodisches Vorgehen

Die Methode des leitfadengestützten Interviews wurde gewählt, da das Fachwissen und die Erfahrungen aus der Praxis als realistische Grundlage zur Untersuchung der Forschungsfrage dient. Die Interviews wurden persönlich durchgeführt, wodurch sich die Möglichkeit ergab, im Laufe des Gesprächs tiefgründiger nachzufragen und individuell auf die Interviewpartner*innen einzugehen. Die Namen der Interviewpartner*innen wurden anonymisiert und durch jeweilige Pseudonyme Interviewpartner 1 (IP 1), Interviewpartnerin 2 (IP 2), und Interviewpartner (IP 3) ersetzt.

6.2 Expert*innen

In dieser Arbeit wurden folgende Expert*innen befragt:

1. IP 1
Musiker und Instrumentallehrer für Gitarre
2. IP 2
Theater- und Tanzpädagogin
3. IP 3
Schlagzeuglehrer und Masterstudent für Music, Jazz-Percussion

6.3 Leitfragen

Die Interviewfragen leiten sich aus der Forschungsfrage ab: Wie musikalische Früherziehung die Sprachentwicklung von Kindern bis 6 Jahren unterstützt.

Aus der bisherigen Literaturrecherche geht hervor, dass die Inhalte und Ziele und die damit verbundenen didaktischen Methoden der musikalische Früherziehung, ein Förderpotential im Hinblick auf sprachliche Kompetenzen darstellt. Um weiterführende Erkenntnisse aus der Praxis der musikalischen Früherziehung zu erlangen, wurden den Expert*innen folgende Fragen gestellt:

1. Seit wann und in welchem Arbeitsbereich sind Sie tätig und inwiefern haben Sie als musikalische Früherzieherin/musikalischer Früherzieher gearbeitet?

Diese Frage soll bestätigen, dass es sich bei der Person um eine*n Experten*in auf dem Gebiet der musikalischen Früherziehung handelt und Praxiserfahrung vorhanden ist. Außerdem wird deutlich, in welchem Bereich die Person arbeitet oder gearbeitet hat.

2. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht und welche Methoden setzen Sie ein?

Frage zwei zielt direkt auf die Gestaltung des Unterrichts in Hinblick auf die individuelle Methodenanwendung ab. Da die Personen in verschiedenen Bereichen der musikalischen Früherziehung tätig sind, gilt es herauszufinden welche Schwerpunkte im Unterricht gesetzt und wie diese umgesetzt werden.

3. Wie zeigen sich bei Anwendungen der einzelnen Methoden bestimmte Präferenzen abhängig vom Alter der Kinder?

Diese Frage dient dazu, die interviewende Person zu einer detaillierten Beschreibung der einzelnen Methoden hinzuleiten und diese altersabhängig zu differenzieren. Außerdem wird die Herausforderung für die pädagogische Fachkraft in Bezug auf den Umgang und der Auswahl der Methoden in Hinblick auf den Altersunterschied der Kindern thematisiert.

4. Beobachten im Laufe des Unterrichts bereits sprachliche Entwicklungen bei den Kinder? Inwiefern spiegeln sich sprachliche Entwicklungen im Laufe des Unterrichts wieder?

In Hinblick auf die Forschungsfrage liefern die Antworten persönliche Einschätzungen und Beobachtungen aus der Praxis hinsichtlich einer Verbesserung der Sprache durch musikalische Früherziehung.

7. Auswertung der Untersuchung

Die Auswertung der Expert*inneninterviews in Bezug auf die Forschungsfrage erfolgt durch eine deskriptive Auswertung und eine Interpretation der Ergebnisse.

7.1 deskriptive Auswertung der Interviews

Die Auswertung orientiert sich an der strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring. Ziel dieser Analyse ist es, die Aussagen der Expert*innen zu reduzieren, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und diese in Form eines Kategoriensystems zusammen zu fassen (vgl. Mayring 1994, S. 164). Die Antworten werden in die Kategorien **Arbeitsbereich** des*der Pädagogen*in, **Unterrichtsstruktur** in der musikalischen Früherziehung, Anwendung von **Methoden**, **Beobachtungen sprachlicher Entwicklung**, sowie weitere **Hinweise** oder **Anmerkungen**, die im Gespräch entstanden sind, eingeteilt und dahingehend ausgewertet.

7.1.1 Interview 1

Kategorien	Zusammenfassende Aussagen
Arbeitsbereich	„Ich arbeite seit einigen Jahren in der MFE in verschiedenen Kindergärten (...) zusammen mit einer Tanzpädagogin.“ (Z. 9-11) „Ich habe als Musiklehrer gearbeitet im Instrumentalunterricht.“ (Z. 3)
Unterrichtsstruktur	„(...) besonders wichtig für die Kinder ist, dass es eine feste Struktur gibt.“ (Z. 24-25). „Die Stunden haben einen ähnlichen Aufbau, was den Kinder eine gewisse Sicherheit gibt, damit sie erstmal grob wissen was kommt. Es geht immer los mit einer Begrüßung. Da machen wir einen Stopptanz.“ (Z. 25-27) „Die Kinder können sich was wünschen, was ihnen immer sehr gut gefällt, da es ihnen die Möglichkeit bietet, den Unterricht mitzugestalten.“ (Z. 28-30) „Von der Begrüßung, wo alles noch sehr leger ist, zu einem relativ unkontrollierten Tanz in der Improvisation im Stopptanz zu mehr Konzentration. Und das ist der Zeitpunkt, nach dem Stopptanz, wo wir uns meistens hinsetzen und etwas machen, wobei man sich bisschen mehr konzentrieren und fokussieren muss.“ (Z. 35-49) „Als nächstes machen wir etwas mit mehr Bewegungen oder machen Bewegungen zu dem Lied, was wir vorher gelernt haben. So wechseln sich unterschiedliche Konzentrationsanforderungen innerhalb einer Stunde. Die Stunde dauert in der Regel 40 bis 45 Minuten.“ (Z. 46-50)

Methoden

„Die Methoden haben sich in der Praxis entwickelt.“ (Z. 21)
„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Kinder einen großen Bewegungsdrang haben.“ (Z. 22-24)

„Der größte Teil der Arbeit besteht darin, dass wir Tanzspiele einsetzen.“ (Z. 23-24)

„Der Stopptanz hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Kinder zu erlangen, da wir uns auf bestimmte Sachverhalte konzentrieren. Am Ende von dem Stopptanz steht der Stop, d.h., dass ich aufhöre zu spielen und die Kinder sollen dann einfrieren in der Bewegung. Das ist für die Kinder eine Konzentrationsaufgabe.“ (Z. 31-35)

„Beispielsweise lernen wir etwas Neues oder etwas Wiederholen, was wir das letzte Mal gemacht haben. Das kann beispielsweise ein Lied sein, es kann aber auch sein, dass wir Instrumente ausprobieren (...).“ (Z. 39-41)

„Dann wird das Xylophon herum gegeben und da kann es jedes Kind mal ausprobieren.“ (Z. 44-45)

„Beispielsweise können wir auffordern, dass die Kinder auf den Impuls achten sollen.“ (Z. 66-67)

„Wir spielen vor und sie spielen nach, oder das gemeinsame Klatschen eines Rhythmus.“ (Z. 69-70)

„Auch wenn die Kinder das Instrument in die Hand nehmen und selbst ausprobieren, können sie die Unterschiede zwischen den einzelnen Tönen wahrnehmen. So eröffnen wir eine BewusstseinsEbene für den Klang, die sie über das Hören erfassen können. In einer Gruppenimprovisation können wir sagen, dass alle einmal laut oder leise spielen sollen.“ (Z. 72-76)

„Ich persönlich singe mit den Kindern viele Volkslieder. Ich finde es sehr interessant, dass die Sprache nicht gleich verständlich ist, da es eine andere Form von Sprache ist. Daraufhin können wir den Kindern den Text erklären, als was damit gemeint ist.“ (Z. 60-63)

„Wir arbeiten viel mit Liedtexten, in denen explizit einzelne Buchstaben vorkommen, zum Beispiel in dem Lied „Alle Kinder lernen lesen“, wo es heißt A sagt der Affe.“ (Z. 97-99)

„Beim Singen werden die groß aufgemalten Buchstaben gezeigt und hochgehoben. Die Kinder sind sehr gut darin die Buchstaben zu erkennen und sie voneinander zu unterscheiden. Danach fragen wir in die Runde, wer denn noch weitere Wörter mit diesem Buchstaben kennt und sehen, dass die Kinder immer besser darin werden andere Wörter mit diesem Buchstaben zu benennen.“ (Z. 99-103)

„Wichtig ist auch, dass dabei viel Quatsch gemacht wird und sie was zu lachen haben. Ich rufe meistens irgendwelche Wörter rein, die ähnlich klingen, aber einen anderen Anfangsbuchstaben haben. Dadurch fordern wir die Aufmerksamkeit der Kinder heraus und es steigert die Aufmerksamkeit, weil sie immer wieder darauf warten, wann wir wieder Quatsch machen. Zu beobachten ist, dass sie dadurch ganz aufmerksam sind, weil sie nichts verpassen wollen.“ (Z. 103-111)

„Es ist wichtig, dass man trotz einer Konzentrationsphase, niemals diese spielerische Ebene verlässt.“ (Z. 113-115)

„Der Spaß steht immer im Vordergrund und das was vermittelt werden möchte, wird in Spaß verpackt.“ (Z. 91-93)

„In der musikalischen Früherziehung ist es anders als im Instrumentalunterricht, da es

	nicht auf die extreme Genauigkeit ankommt und eher die Grundlagen vermittelt werden. Wichtig ist es, dass die Kinder ein Ohr dafür bekommen, was Klang ist, dass die musikalischen Grundbegriffe, sowas wie Tempo, Metrum oder Charakteristika von Musik, (...) erklärt ist". (Z. 83-88)
Beobachtungen sprachlicher Entwicklung	<p>„In der Regel erlebst du die Kinder nur über zwei Jahre und es ist schwierig zu sagen beziehungsweise zu sehen, was du als Pädagoge zur Entwicklung beigetragen hast. Von Woche zu Woche sehen wir auch immer wieder Schwankungen und es ist immer von der Tagesform abhängig, wie die Kinder drauf sind.“ (Z. 94-97)</p> <p>„Sechsjährige haben viel mehr Interesse (...) einen Liedtext (...) zu verstehen.“ (Z. 59-60)</p> <p>“Am Anfänge sehe ich, dass Kinder sehr schüchtern sind und tauen dann nach und nach auf, wobei es schwierig ist zu sagen was davon mein Anteil daran ist, oder ob es der ganz normale Entwicklungsprozess ist. Je älter Kinder werden, desto aufgeschlossener werden sie gegenüber fremden Kindern und entwickeln eine gewisse Neugier. Ich merke schon, dass die Kinder mit einer sehr großen Begeisterung in den Unterricht kommen und anfangen zu singen. (...) Auch die Erzieher*innen teilen uns mit, dass die Musik eine gewisse Begeisterung hervorgerufen hat.“ (Z. 114-123)</p>
Hinweise/Anmerkungen	<p>„Manche wollen daraufhin ein Instrument erlernen und kommen schon mit den grundlegenden Begriffen zum Instrumentallehrer. Das Lernen gestaltet sich damit einfacher. Deswegen ist es in der MFE wichtig, die Grundlagen zu vermitteln, ohne dass man den Kinder sagt, dass geübt werden muss oder sie besser spielen sollen.“ (Z. 88-91)</p> <p>„Du kannst dir zwar immer was vornehmen und überlegen wie du was vermittelst, das gut funktionieren kann, aber auch nicht so gut . Das hängt auch immer damit zusammen, wie die Kinder drauf sind und ob sie sich an dem Tag schon ausgetobt haben oder nicht. Dabei muss man flexibel sein und den Unterricht an die Bedürfnissen der Kinder anpassen.“ (Z. 51-55)</p> <p>„Daher finde ich es wichtig, wenn ich Kindern zeigen kann, wie man Musik machen kann und es es eine Möglichkeit ist irgendwas auszudrücken.“ (Z.129-131)</p>

IP 1 ist Musiker und arbeitet seit 2010 im Bereich der musikalischen Früherziehung und gibt parallel seit 24 Jahren Instrumentalunterricht für Gitarre. Zusammen mit einer Tanzpädagogin besucht IP 1 zweiwöchentlich eine Kita.

Er strukturiert seinen Unterricht so, dass die Aufmerksamkeit der Kinder so lange wie möglich erhalten bleibt. Der Unterricht hat immer einen ähnlichen Aufbau, was den Kindern Sicherheit verschafft. Ein Stopptanz zur Begrüßung mobilisiert die Kinder und regt zum aktiven Zuhören an. Nach dem Improvisationstanz geht es in eine Konzentrationsphase, wobei sich die Kinder auf etwas bestimmtes fokussieren. Bewegung und Konzentrationsphasen wechseln sich innerhalb des Unterrichts ab.

Die Unterrichtsmethoden haben sich laut IP 1 aus der Praxis heraus entwickelt und orientieren sich immer an den Bedürfnissen der Kinder. Es wird darauf geachtet, was den Kindern Spaß macht. Verschiedene Instrumente werden vorgestellt und ausprobiert, sodass einzelne Töne wahrgenommen werden können. Das passiert meist in einer Gruppenimprovisation, in der die Kinder mit Tempo, Tonhöhe und Lautstärke experimentieren können.

IP 1 singt im Unterricht mit den Kindern gerne Volkslieder und tauscht sich über die Texte und die Inhalte anschließend aus. Auch Kinderlieder, die explizit einzelne Buchstaben thematisieren, finden Verwendung im Unterricht.

In der MFE legt IP 1 keinen Wert auf Genauigkeit. Vielmehr geht es darum, die Grundlagen und Grundbegriffe der Musik den Kindern näher zu bringen, sodass sie ein Gefühl für die Musik und den Klang bekommen.

IP 1 beobachtet in seinem Unterricht, dass sie Kinder am Anfang sehr schüchtern sind und im Laufe der Unterrichtszeit immer mehr aus sich herauskommen und Begeisterung für die Musik zeigen. Außerdem merkt er an, dass sich das Lernen eines Musikinstruments viel leichter gestaltet, wenn das Kind bereits schon musikalische Grundlagen in der MFE erworben hat. Jedoch kann er die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht beurteilen, da die Stimmung und Laune der Kinder von Stunde zu Stunde variiert.

7.1.2 Interview 2

Kategorien	Zusammenfassende Aussagen
Arbeitsbereich	<p>„Ich bin Theater- und Tanzpädagogin und Berührungspunkte mit der musikalischen Früherziehung hatte ich in Zusammenarbeit mit Musikpädagoginnen. Eine Person hat meist das Musikalische angeleitet und ich habe die Theater- und Tanzübungen angeleitet.“ (Z. 1-3)</p>
Unterrichtsstruktur	<p>„Was ich festgestellt habe ist, dass die Kinder sehr energiegeladen zu mir kommen, oder auch wenn ich in der Kita oder in der Schule arbeite, dass sie im Unterricht erst einmal ankommen müssen. Vorher hatte ich das noch nicht ganz so verstanden, da habe ich sie immer ausgepowert, aber mit der Zeit habe ich gelernt, dass es besser ist, erstmal zur Ruhe zu kommen.“ (Z. 5-9)</p> <p>„Wir haben nicht jede Stunde etwas neues gemacht, sondern haben den Unterricht eher aufbauend gestaltet.“ (Z. 26-27)</p> <p>“Wenn wir in Schulen arbeiten, haben die Kinder ein wahnsinniges Mitteilungsbedürfnis und wollen sehr viel erzählen, was sie alles so erlebt haben oder danach im Anschluss erleben werden und die Zeit ist dafür gar nicht da. Wenn du nur fünfundvierzig Minuten hast mit zehn Kindern, fehlt dann einfach die Zeit. Was wir in den Klassen etabliert haben ist, dass wir erst einmal im Kreis zusammen kommen und alle kurz einen Satz von sich erzählen, was sie am Wochenende gemacht haben.“ (Z. 48-54)</p>
Methoden	<p>„Ich mach meistens kleine Mini-Meditationen. Sodass wir uns wirklich hinsetzen und auf die Körperhaltung achten, gerader Rücken, kurz die Augen schließen und für einen kurzen Moment ruhen. (..) Umso öfter und regelmäßiger wir das machen, umso ruhiger und konzentrierter wird die Atmosphäre. Der Abschluss der Übung ist dann immer das Ausatmen für die Konzentration beziehungsweise die Konzentration auf das Ein-und Ausatmen.“ (Z. 9-15)</p> <p>„Mit den Kleineren summe ich dann, wie die Biene. Da ist es schön, immer mit Bildern zu arbeiten, dann können sie sich das viel besser vorstellen. Bei den größeren Kindern sind das andere Bilder. Danach beginnen wir mit Körperwahrnehmungsübungen.(...)Wir geben uns eine kleine Fingermassage oder fühlen unser Gesicht.“ (Z. 15-19)</p> <p>„Was ich bei den Kleinen auch noch mache ist ein Warm-Up, dass wir uns am Anfang erst einmal bisschen bewegen. Bei den ganz kleinen mache ich viel mit Isolation. Das heißt, dass wir nur einen kleinen Finger bewegen, dann den nächsten Finger, oder nur die Hand, um die verschiedene Körperteile kennenzulernen und lernen, diese isoliert bewegen zu können.“ (Z- 21-25)</p> <p>„Im Kindergarten habe ich mit der Musikpädagogin viel wiederholt. (...) Eine Übung, die beim nächsten Mal wiederholt wird und wo beim dritten Mal mehr Elemente hinzugefügt werden. Durch die Wiederholungen sind die Übungen immer größer geworden.“ (Z. 25-29)</p> <p>„Durch die Wiederholungen kommt den Kindern alles wieder ins Gedächtnis. Bei den Übungen waren viele Sprüche mit dabei. Wir haben zuerst im Sitzen einen Spruch gelernt mit ganz kleinen Bewegungen angefangen und beim nächsten Mal sind wir aufgestanden und haben größere Bewegungen im Raum gemacht und dabei den Spruch gesagt. An dem Spruch haben wir dann meisten vier bis fünf mal gearbeitet. Bis die Kinder das verinnerlicht haben.“ (Z. 31-36)</p> <p>„Ich persönlich bin große Fanin von Sprache und Bewegung. Durch die Bewegung</p>

	<p>können sich die Kinder sie Sprüche viel besser merken. Ich merke das persönlich auch bei mir selbst, wenn ich eine Bewegung dazu mache, oder wenn wir beispielsweise neue Lieder lernen, mache ich immer Bewegungen dazu. Die Musikpädagogin begleitet das musikalisch. Was wir auch machen ist Ping-Pong, wobei das Lied von der oder dem Musikpädagogen beziehungsweise Musikpädagogin angeleitet wird und ich die Kinder mit den Bewegungen unterstütze.“ (Z. 36-42)</p> <p>„Die Kinder haben eine große Spiellust. Vor ein paar Wochen habe ich mit meiner Kindertanzgruppe ein Spiel gemacht, dass auf der einen Seite die Mäuse stehen und auf der anderen Seite die Katzen und es geht darum, Musik zu erkennen. Wenn das langsame Lied kommt, schleichen die Katzen, wenn das schnelle Lied kommt tippeln die Mäuse. Das ist ein ganz schönes Spiel für die musikalische Früherziehung für den Kindergarten, aber die älteren Kindern haben auch sehr viel Spaß daran.“ (Z. 43-48)</p> <p>„Ich habe auch schon mit Kindern gearbeitet die noch kein Deutsch sprechen und erst anfangen deutsch zu lernen. Da habe ich gerne mit Tanz, Körper und Farben gearbeitet. Wir haben uns auf Farben konzentriert. Verschiedene Farbe haben vielleicht auch verschiedenen Emotionen und haben dazu verschiedenen Wörter gesammelt und die Sprachkompetenzen trainiert, Beispielsweise wenn die Nachbarin das Wort Wolke nicht versteht, kann der Begriff erklärt und dargestellt werden und haben dadurch jede Stunde ein paar Vokabeln gelernt und die mit Bewegungen und Gefühl in Verbindung gebracht.“ (Z. 58-65)</p> <p>„Mit den älteren Kindern in meinen Kursen, die sind so fünf bis sieben Jahre alt sind, habe ich jetzt angefangen Hip Hop zu hören. Das war zuerst nur ein Experiment, aber das hat so gut mit der Gruppe funktioniert. Viele sind in ihrer Körperhaltung sehr steif und da hilft die Musik, mehr Lockerheit in den Körper mit rein zu bringen. (..) Wenn ich Übungen mache, die sich ähneln oder wiederholen, nehme ich die gleiche Musik, weil sich das bei den Kindern dann besser einprägt und einen Wiedererkennungswert hat.“ (Z. 92-102)</p> <p>„In den Kursen mit den Musikpädagoginnen machen wir viel mit Rhythmus und lernen Tanzschritte.“ (Z. 102-103)</p> <p>„Wenn wir einen mehrere Minuten klatscht Rhythmus klatscht, gerät man in eine Art Trance und es wird nicht langweilig, weil du in der Gruppe mitschwingst. Das funktioniert auch im Kreis mit den Rhythmus spielen. Dann sehe ich auch, welchem Kind das schwer fällt und dann versuche ich auch das Kind anzuschauen und das mit dem Kind zusammen zu klatschen. (...) Auch wenn sie irgendwelche Schritte nicht können ist es alles eine Übungssache.“ (Z. 107-114)</p>
<p>Beobachtungen sprachlicher Entwicklung</p>	<p>„Ich bin auch von der Theaterpädagogik eher zur Tanzpädagogik und habe viel mehr ohne Sprache mit dem Körper gearbeitet. Mit Bewegungen können wir durch Improvisation das entwickeln, was in uns steckt.“ (Z. 103-105)</p> <p>„Die Entwicklung der Kinder hängt auch ganz stark von der Gruppendynamik ab. In meinen Kursen ist es mir besonders wichtig, dass ich gut gender. Wenn ich nur Mädchen im Raum habe, verwende ich keine männliche Form, sondern ausschließlich die weibliche Form. Wenn ich Jungs und Mädchen in der Gruppe habe, verwende ich beide Formen. (..) Auch wenn ich das jetzt noch nicht merke, ist es so, dass Sprache etwas macht mit unserem Sein, mit unserem Handeln, unserer Wahrnehmung.“ (Z. 73-79)</p> <p>„Ich habe auch gemerkt, dass es nicht aufs Spiel drauf ankommt, sondern auf die Menschen, mit denen du in der Gruppe und im Raum bist. Ich habe Kindern in meiner Gruppe, die haben angefangen haben als sie vier Jahre alt waren und jetzt sind die sechs und irgendwann kommen sie dann in größere Gruppen. Ich habe auch gemerkt, dass einige vierjährige Kinder manchmal schon viel weiter sind als andere vierjährige und</p>

	<p>dann merke ich, dass sie sich langweilen. Oder Kinder, die mit drei Jahren zu mir kommen und noch nicht richtig sprechen, dass sie nach einen halben Jahr auf einmal mit mir sprechen und vorher gar nicht geredet haben." (Z. 83-91)</p> <p>„Die Kindern, die vorher schon musikalische Früherziehung hatten, fällt es viel leichter den Rhythmus aufzunehmen, oder wenn sie schon ein Instrument spielen." (Z. 105-107)</p>
Hinweise/Anmerkungen	<p>„Was mir auch aufgefallen ist, dass Kinder, die im regulären Unterricht sehr auffällig sind, super in Theater - und Musiksachen hineinpassen, da ihren Platz finden und viel kreativer sind als die unauffälligen Kinder." (Z. 114-116)</p> <p>„In den musikalischen Früherziehung in der Musikschule sind nicht so viele Kinder mit Migrationshintergrund oder die in jungen Jahren erst nach Deutschland gekommen sind. In der Schule ist der Durchschnitt an Kindern mit Migrationshintergrund viel höher und die Sprachkompetenzen nicht so gut. Ich denke, dass die Klassen viel mehr gemischt werden könnten und sollten, um sich gegenseitig auszutauschen." (Z. 65-70)</p> <p>„Wenn die Eltern gut mit ihren Kindern sprechen und keine Babysprache verwenden, dann sind die Kinder auch viel fitter indem wie sie Wörter verwenden und sprechen." (Z. 70-72)</p>

IP 2 ist Theater- und Tanzpädagogin und arbeitet zusammen mit verschiedenen Musikpädagog*innen als musikalische Früherzieherin in Schulen, Kitas und einer Musikschule.

Durch Mini-Meditationen am Anfang der Unterrichtsstunde werden die Kinder zur Ruhe gebracht und bereiten sich mental auf den Unterricht vor. Die Kinder haben ein großes Mitteilungsbedürfnis und können im Begrüßungskreis in einem Satz von ihrem Erlebnissen erzählen.

IP 2 arbeitet bei Körperwahrnehmungsübungen mit symbolischen Bildern und Isolationsübungen, wobei einzelne Körperteile unabhängig voneinander bewegt und aktiviert werden. Die Übungen werden Stunde für Stunde wiederholt und jeweils mit neuen Elementen bestückt.

Das Erlernen neuer Lieder, erfolgt in ihrem Unterricht immer in Verbindung mit gewissen Bewegungen und musikalischer Begleitung einer Musikpädagogin. IP 2 hat die Erfahrung gemacht, dass sich Rollenspiele sowohl für jüngere als auch für ältere Kinder sehr gut eignen. Im Unterricht mit Kinder mit Migrationshintergrund arbeitet IP 2 mit Tanz, Körper und Farben. Über Farben werden verschiedene

Emotionen ausgedrückt und die dazugehörigen Wörter und Vokabeln in der Gruppe besprochen und mit Bewegung verbunden.

Sie beobachtet, dass manche der Kinder sehr steif in ihrer Körperhaltung sind, die Musik aber Lockerheit in den Körper bringt. Bei bestimmten Übungen verwendet sie stets die selbe Musik, sodass sich die Übungen besser einprägen. Sie merkt außerdem an, dass Kinder, die bereits schon vorher Musikerfahrung gemacht haben oder ein Instrument spielen, den Rhythmus besser aufnehmen und Tanzschritte schneller verinnerlichen.

Die Entwicklung der Kinder hängt ihren Erachtens nach ganz stark mit der Gruppendynamik und der Gruppenkonstellation zusammen. IP 2 beobachtet, dass manche Kinder erst nach einem halben Jahr Vertrauen zu ihr aufbauen und anfangen zu kommunizieren. Sie erlebt Kinder, die mit vier Jahren bereits schon viel weiter entwickelt sind, als Gleichaltrige.

Das Gendern ist IP 2 in ihren Kursen besonders wichtig, um so die Kinder mit einer geschlechtergerechten Sprache vertraut zu machen und Vorbild für sie zu sein.

7.1.3 Interview 3

Kategorien	Zusammenfassende Aussagen
Arbeitsbereich	<p>„2013 bin ich nach Leipzig für mein Musikstudium (...) Music, Jazz-Percussion.“ (Z. 2-3)</p> <p>„(...) und habe in Zuge dessen Gruppenunterricht im Hort gemacht. Auch Einzelunterricht gebe ich in verschiedenen Musikschulen in Leipzig.“ (Z. 4-6)</p>
Unterrichtsstruktur	<p>„Das Einsetzen der Methoden hängt ganz stark von der Gruppenzusammensetzung ab und ob es eher im Unterrichtskontext oder im Freizeitkontext passiert. Außerdem hängt es davon ab, wie die Kinder drauf sind, ob sie schon einen langen Schultag hinter sich haben und wie aufnahmefähig sie sind, ob sie noch bereit sind was neues zu lernen.“ (Z. 7-10)</p>
Methoden	<p>„Im TaMuki-Unterricht ist es vor allem der spielerische Ansatz (...).“ (Z. 10-11)</p> <p>„Im Tamuki Unterricht ist es kein Problem alle Kinder mitzunehmen, da die Spiele die wir machen für verschiedene Leistungslevel ausgelegt sind und jedes Level einen Entfaltungsspielraum hat.(...).“ (Z. 55-57)</p> <p>„Wir spielen im (...) Orchester und jedes Kind bekommt ein Percussioninstrument, ein Kind stellt sich vorne hin und dirigiert und entdeckt spielerisch in der Gruppe sehr laut zu spielen oder sehr leise zu spielen(...)“ (Z. 12-15)</p> <p>„Die gemeinsame Aufgabe ist es, eine Klangfläche zu erzeugen. Innerhalb dieser Form können verschiedene Leistungslevels gleichzeitig nebeneinander passieren und das hat immer ganz gut funktioniert und alle haben sich abholen lassen.“ (Z. 59-52)</p> <p>„(...) wir tauschen auch mal die Instrumente durch, wobei die Kinder immer neue Percussioninstrumente kennenlernen und entdecken, wie damit Klänge erzeugt werden können. Auch stellen wir konkrete Aufgaben, beispielsweise wie kann ich mit einem sehr lauten Instrument, leise Töne erzeugen.“ (Z. 16-19)</p> <p>„Die Kinder in der Gruppe sind alle sehr Fußball begeistert, sodass wir angefangen haben, den Lieblingsvereinsnamen jedes Kindes zu trommeln und versuchen aus diesen Bausteinen ein Stück zu bauen. Wenn man beispielsweise mehrere konkurrierenden Vereine hat, kann man einen sogenannten „Call and Response“ treten, wobei zwei Parts in eine Interaktion zusammen kommen. Das kann man mit weiteren Textbausteinen oder Inhalten auffüllen, die man parallel trommelt, wo man schon ganz konkret Sprache fördern kann.“ (Z. 24-30)</p> <p>„Für jeden Notenwert wird ein Wort, am besten ein Tiernamen, benutzt (...). Auf diese Art werden über Silben und Wörter die einzelnen Schläge und der Rhythmus super vermitteln.“ (Z. 33-37)</p> <p>„Die Notenschrift kann man dann direkt auch unter die Silben schreiben. Und wahlweise können die Kinder das ganze Ergänzen mit einer selbstgemalten Zeichnung. Da entsteht ein Katalog an Bausteinen, die man für eine Improvisation oder einen Stückaufbau benutzen kann.“ (Z. 38-42)</p> <p>„Ich arbeite auch mit selbstgebastelten Holztäfelchen, auf den Tiername, die Tierzeichnung und der dazugehörige Notenwert drauf gemalt sind. Die Kinder können dann mit diesen Bausteinen mehrtaktige Kompositionen legen (...). Auch das</p>

	<p>Experimentieren mit den verschiedenen Bausteinen ist ganz spannend, zu sehen was passiert, wenn die Bausteine in eine andere Reihenfolge gelegt werden, sodass einen eine ganz andere Wirkung innerhalb der Metrik entsteht." (Z. 42-48)</p> <p>„Wenn man dann trommeln und zeitgleich die Tiernamen mitspricht, hat man am Ende die verschiedenen Notenwerte kennengelernt und das Ganze in einen metrischen Kontext zusammengebracht und ein Taktschema selbst gebaut. So vermittelt man dem Kind über mehrere Wege gleichzeitig den Zugang zum Rhythmus und zur Musik, über Haptik, Hören und grafisches Sehen." (Z. 50.54)</p> <p>„Die Kinder im JEKI Unterricht haben es geliebt, Rhythmen aufzuschreiben, sich mit einem Notenheft hinzusetzen und Rhythmusdiktat zu machen. Ich klopfe einen Rhythmus vor und die Kinder schreiben diesen auf." (Z. 62-65)</p> <p>„So habe ich erlebt, dass es nicht immer nur eine Methode gibt, die überall funktioniert, sondern darauf schaut, was den Kinder Spaß macht und was nicht. (..) Da merkt man, dass es sehr auf die individuelle Gruppendynamik ankommt und flexibel sein muss, wenn man merkt, dass sich die Kinder darauf nicht mehr einlassen können oder wollen, auch wenn es gerade sinnvoll wäre diese Übung zu machen. Da muss man dann andere Übungen im Hinterkopf haben." (Z. 69-77)</p>
<p>Beobachtungen sprachlicher Entwicklung</p>	<p>„Es ist schwierig einen Langzeit Vorher Nachher Vergleich herzustellen(...)." (Z. 78)</p> <p>“Durch den rhythmischen Zugang zum Duktus der Sprache ist es schon möglich, einen positiven Beitrag zum Spracherwerb beizutragen (...)." (Z. 81-83)</p>

IP 3 ist Masterstudent im Bereich Music, Jazz-Percussion, gibt Einzelunterricht in verschiedenen Musikschulen und unterrichtet Kindergruppen in Kitas und Horten. Seinen Unterricht gestaltet er flexibel, abhängig von der Gruppenzusammensetzung und der Stimmung der Kinder.

IP 3 verfolgt in seinem Unterricht einen spielerischen Ansatz, indem die Kinder mit Percussionsinstrumenten in einer Orchestersituation Klänge und das Zusammenspiel entdecken können. Dabei haben die Kinder unterschiedliche Rollenverteilungen, beispielsweise stellt sich ein Kind vor die Gruppe und dirigiert. IP 3 gibt konkrete Aufgabenstellungen an die Kinder.

Für bestimmte Notenwerte verwendet IP 3 in seinem Unterricht immer ein Wort, beispielsweise Tiernamen oder Lieblingsfußballvereine der Kinder. Nach seinen Erfahrungen, lassen sich Silben und Wörter mit einzelnen Schlägen und Rhythmen leichter vermitteln. Selbstgebaute Holztafeln mit aufgemalten Notenwerten und jeweiligen Tierzeichnungen dienen den Kindern im Unterricht zum Experimentieren

mehrtaktiger Kompositionen. IP 3 merkt an, dass den Kindern auf diese Art durch Haptik, Hören und grafisches Sehen der Zugang zu Rhythmus und Musik vermittelt wird. Mit älteren Kindern kann IP 3 Rhythmusdiktate durchführen, in dem er einen Rhythmus vorklopft und die Kinder versuchen diesen aufzuschreiben.

IP 3 bemerkt keine eindeutigen sprachlichen Entwicklung. Dennoch ist er der Überzeugung, der rhythmischen Zugang zum Duktus der Sprache kann positiv zum Spracherwerb beitragen.

7.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Aussagen und Anmerkungen der Expert*innen werden im Folgenden anhand der jeweiligen Kategorien miteinander verglichen und im Anschluss hinsichtlich der Forschungsfrage ausgewertet.

7.2.1 Kategorie Arbeitsbereiche

Angesichts der Arbeitsbereiche der Expert*innen wird deutlich, dass die MFE vielfältig in unterschiedlichen Einrichtungen, also Kitas, Musikschulen und weiterführend in Horten und Schulen angeboten wird. Der gesetzte Schwerpunkt im Unterricht ist stets abhängig von der pädagogischen Lehrkraft bzw. deren speziellen Qualifikationen. IP 1 legt seinen Fokus im Unterricht aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit als Gitarrenlehrer auf das Instrumentalspiel, wohingegen IP 2 als Tanz- und Theaterpädagogin das Musikalische mit Bewegung und Tanz verbindet. Als Studierender für Jazz-Percussion kommen im Unterricht von IP 3 überwiegend Percussionsinstrumente zum Einsatz. Außerdem unterrichten alle drei Pädagog*innen jeweils mit einer weiteren musik- bzw. tanzpädagogischen Lehrkraft zusammen.

7.2.2 Kategorie Unterrichtsstrukturen

Die Gestaltung des Unterrichts ist bei allen drei Expert*innen unterschiedlich. IP 1 mobilisiert mit einem Stopptanz die Gruppe und erhält gleichzeitig die

Aufmerksamkeit der Kinder. Die Gruppen von IP 2 hingegen werden mit Hilfe von Mini-Meditationen und einem Begrüßungskreis zur Ruhe gebracht. Daraus lässt sich schließen, dass die Unterrichtsstruktur ganz individuell von der Gruppenzusammensetzung und Gruppendynamik abhängt. Das bestätigt auch die Aussage von IP 3. Er merkt an, dass der Unterrichtsaufbau immer von den Stimmungen der Kinder beeinflusst wird und als pädagogische Lehrkraft flexibel gehandelt werden muss. Außerdem belegen die Aussagen von IP1, dass die musikalische Früherziehung sehr abwechslungsreich gestaltet werden muss, um die Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht zu erhalten.

7.2.3 Kategorie Methoden

Anhand der Aussagen der Expert*innen wird die Vielfalt an sprachfördernden Methoden und der facettenreichen Einsatz deutlich. Stets sind die Methoden von den Schwerpunkten, den die Pädagog*innen in ihren Unterricht setzen, abhängig. Das reicht von Instrumentenschulung, Singen verschiedener Lieder, Tanz und Bewegung, angeleitetes Musikhören bis hin zu Körperwahrnehmungsübungen und Rhythmuschulungen. Die Inhalte orientieren sich dabei immer an den Interessen und Vorlieben der Kinder. Das Alter der Kinder spielt dahingehend eine wichtige Rolle. Einige Methoden sind so variabel, dass sie für alle Leistungslevel ausgelegt sind und für jedes Kind einen Entfaltungsraum bietet, andere sind spezieller und haben ein komplexeres Anforderungsniveau. Die Pädagog*innen stellen dies vor eine besondere Herausforderung und verlangt eine gewisse Flexibilität ab. Außerdem werden ausgewählte Übungen jede Unterrichtsstunde wiederholt und gelegentlich mit weiteren Elementen bestückt, wie IP 1 und IP 2 aussagen. Alle drei Pädagog*innen betonen die Wichtigkeit des Spaßfaktors, der in ihrem Unterricht stets im Vordergrund steht.

7.2.4 Kategorie Beobachtung sprachlicher Entwicklung

Alle drei Expert*innen können keine eindeutigen Verbesserungen sprachlicher Leistungen im Zuge ihres Unterrichts feststellen. Das liegt laut IP 1 Beobachtungen

daran, dass die Verfassung der Kinder stets vom Tagesgeschehen abhängig ist und es aufgrund des kurzen Zeitraumes nicht möglich ist, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu beurteilen.

Dennoch bemerken IP 1 und IP 2 dass die Kinder anfänglich schüchterner sind und sich innerhalb der Unterrichtszeit mehr öffnen, aus sich herauskommen und kommunikativer werden. Den Aussagen von IP 2 zufolge wird deutlich, dass Musik in Verbindung mit Bewegung und symbolische Bilder sich sehr gut für das Trainieren von Sprachkompetenzen eignet, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund. Die MFE bietet den Kindern durch die Vielfalt einen geschützten Raum, ihre Kreativität und Persönlichkeit zu entfalten und auszudrücken.

7.2.5 Kategorie Hinweise/Anmerkungen

IP 1 merkt an, dass einige Kinder nach dem Kurs der musikalischen Früherziehung ein spezielles Instrument lernen wollen und einen großen Vorteil mit den bereits erlangten musikalischen Grundkenntnissen haben. Zusätzlich empfehlen die Expert*innen den Eltern, ein sprachanregendes Umfeld zu schaffen.

7.3 Auswertung der Forschungsfrage

Die Resultate der Forschungsfrage, wie musikalische Früherziehung die Sprachentwicklung von Kindern bis 6 Jahren unterstützt wird anhand der Aussagen und der Schilderungen der Expert*innen verdeutlicht.

Die musikalische Früherziehung bietet durch ihren spielerischen Charakter einen Ort, an dem Kinder auf ungezwungene Art und Weise sowohl musikalische Theoriekenntnisse vermittelt bekommen, als auch die Möglichkeit sprachliche und soziale Kompetenzen zu stärken und weiterzuentwickeln. Sprachfördernde Methoden sind vielseitig einsetzbar und ermöglichen den Kindern in Verbindung mit Musik, Tanz und Bewegung einen Zugang zur Sprache. Dabei kommt es außerdem stets auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts an und auf die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Interessen.

Laut den Aussagen der Pädagog*innen können sie die sprachlichen

Verbesserungen nicht konkret bewerten oder beurteilen, was ihrer Meinung nach an dem zeitlich begrenzten Rahmen liegt. Dennoch geben die Interviews einen realistischen Einblick und einen Aufschluss über die Umsetzung in der Praxis. Sie belegen und untermauern die Ergebnisse aus der bisherigen Literaturrecherche. Rückblickend wäre es von Vorteil gewesen, die Ergebnisse durch Evaluationsbögen zu bestärken.

Daraus lässt sich zusammenfassend ableiten, dass der Spracherwerb nicht nur durch spezielle sprachfördernden Methoden unterstützt werden kann, sondern auch von aufgezeigten Faktoren beeinflusst wird.

8. Fazit / Ausblick

Anhand der aufgezeigten Inhalte und Umgangsweisen mit musikalischen Mitteln, werden die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten der Musik deutlich, die eine Bandbreite an Potenzialen für das sprachliche Lernen aufweisen.

In der Kindheit sind sprachliche und musikalische Entwicklungen kaum voneinander zu trennen. Durch das Wahrnehmen von rhythmischen und musikalischen Reizen, wird das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung stets begleitet und beeinflusst. Das Beschäftigen mit Musik aktiviert und verstärkt Gehirnregionen, die für die Sprachverarbeitung zuständig sind und das Lernen der Sprache erleichtern (vgl. Patel 2003, S. 674). Einige Studien belegen außerdem, dass Musik die Hörfähigkeit und die Lese- und Schreibfähigkeit in Bezug auf die Sensibilisierung des phonologischen Bewusstseins verbessert und erhöht (vgl. Jäncke 2008, S. 378).

Lieder, Gedichte und Reime trainieren das Gedächtnis und können dabei helfen, neue Wörter und Texte abzuspeichern. Das liegt vor allem an den strukturellen Merkmalen wie Rhythmus, Melodie, Wiederholungen und Vorhersehbarkeit (vgl. Fichtl 2003, S. 62). Außerdem sind körperliche Bewegungen für das Lernen von großer Bedeutung und können bei Sprachspielen genutzt werden. Beispielsweise werden bei Fingerspielen und Rollenspielen die Bewegung und das elementare Instrumentalspiel verknüpft und erleichtern das Erlernen einer Fremdsprache (vgl. Zimmer 2019, S.115).

Musik ist daher ein effektives Mittel, Sprache zu erlernen, findet in verschiedenen

Bereichen der Sprachentwicklung Verwendung und kann sowohl präventiv, als auch kurativ als Fördermittel fungieren. Es lassen sich anhand aufgezeigter Fachinhalte der musikalischen Früherziehung viele Strategien und Methoden der Sprachdidaktik anwenden.

Jedoch sind es nicht nur die Methoden, die zu einer Förderung beitragen können. Die pädagogische Lehrkraft besitzt eine bedeutende Rolle in der musikalischen Frühförderung. Sie ist Bezugs- und Vertrauensperson, die eine Verbindung zwischen der Musik und den Kindern herstellt. Der Aufbau des Unterrichts gibt den Kindern zusätzlich eine gewisse Sicherheit, sodass sie die Möglichkeit haben, ihr ganzes Potenzial zu entfalten und sich weiterzuentwickeln. Die musikalische Früherziehung bildet mit ihrem ungezwungenen und spielerischen Charakter einen sicheren Raum für die Kinder, in dem sie so sein können wie sie sind und für nichts verurteilt oder zurechtgewiesen werden. Der Unterricht sollte dahingehend regelmäßig stattfinden, die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt stellen und sich an den Sprachstand anpassen.

Letztendlich kann ein sprachbewusster Musikunterricht einen gesellschaftlichen Beitrag zur Partizipation und Inklusion leisten. Damit Kinder nachhaltig von den Potenzialen der Musik profitieren, sollte ein sprachbewusster Musikunterrichts in den weiterführenden Schulen stattfinden. Durch die Einführung neuer Rahmenlehrpläne im Schuljahr 2017/2018 für die Klassen eins bis zehn, gewann die Sprachbildung in allen Fächern an Bedeutung. Das aktuelle bildungspolitische Ziel ist, alle Kinder unabhängig ihres Sprachstandes und familiärer Herkunft zu fördern (vgl. Bossen 2020, S. 25). Das gelingt lediglich nur durch einen inklusiven Musikunterricht, an dem nicht nur Schüler*innen und Schüler, die Deutsch als Muttersprache erwerben, teilnehmen können, sondern auch Kinder mit Migrationshintergrund oder einem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Bossen 2017, S. 12f.). Um eine kontinuierliche Chancengerechtigkeit zu sichern, sollte der Erhalt von staatlichen musikpädagogischen Institutionen (Musikschulen) im Vordergrund stehen. Laut Anja Bossen, reichen die Kapazitäten der öffentlichen Musikschulen nicht aus, alle interessierten Kinder aufzunehmen, was durch die strukturelle Unterfinanzierung zu begründen ist (vgl. Bossen 2020, S. 46). In der Kritik stehen zu viele staatlich finanzierte Musikprojekte, die zwar zur musikalischen Teilhabe beitragen, jedoch durch ihren zeitlich begrenzten Rahmen nicht nachhaltig wirken können. „Die Förderflut von Projekten verstellt zudem allzu häufig den Blick auf die Förderung von

Institutionen und Strukturen (...)" (Bossen 2020, S. 47). Eine angemessene Entlohnung und finanzielle Absicherung von Musikpädagog*innen würde außerdem eine Kontinuität der Strukturen schaffen und könnte dem Fachkräftemangel entgegenwirken (vgl. ebd., S.45). „Zur Rettung des gesellschaftlichen Zusammenhalts bedarf es vor allem anderen eines echten politischen Interesses, tatsächlich „gute“ demokratische Verhältnisse herzustellen, statt kosmetischer musikpädagogischer Operationen, die an den Ursachen des beklagten Auseinanderdriftens der Gesellschaft nicht das geringste ändern" (Bossen 2020, S. 49).

9. Literaturverzeichnis

Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriss der Musikpädagogik. Mainz; London; New York; Tokyo: Schott

Bastian, Hans-Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung : eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Schott: Musikpädagogik.

Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J. (1989): Relations between reading and musical abilities. In: British Journal of Educational Psychology, 59, S. 253-257.

Beck-Neckermann, Johannes (2011): Musik wird Sprache - Musikalisch-sprachliche Aktivität bei Kindern bis Drei. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)

Beyer, Esther (1994): Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg: Krämer.

Bossen, Anja (2011): Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs - das BeLesen-Training In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule 2011, S.295-315.

Bossen, Anja (2012): Ich bin äußerst pessimistisch. Gespräch mit Anja Bossen über Sprachförderung mit Musik, JeKi und die Zukunft des Berufs „Instrumentallehrer/in“ In: üben & musizieren 5/2012, S. 44

Bossen, Anja (2019): Sprachbewusster Unterricht: Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag.

Bossen, Anja (2020): Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In: Tellisch, Christine / Bossen, Anja (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam

Bouzid, Aicha; Chafi, Sihem (2021): Wortschatzlernen durch den Einsatz der Musik und des Internets im DaF-Unterricht. In: TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 23. URL: <https://www.inst.at/trans/23/wortschatzlernen-durch-den-einsatz-der-musik-und-des-internets-im-daf-unterricht/> (Zuletzt abgerufen am 06.08.21).

Bidelman, G. M.; Alain, C. (2015): Musical training orchestrates coordinated neuroplasticity in auditory brainstem and cortex to counteract age-related declines in categorical vowel perception. In: The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience 35(3), 1240–1249.

Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung : Grundlagen einer Didaktik der musikalischen Früherziehung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2018): Frühe musikalische Bildung. Bonn: Deutscher Musikrat gGmbH Deutsches Musikinformationszentrum.

Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen Musizierens - Für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden : Breitkopf & Härtel.

Degé, F./Schwarzer, G. (2015): Musik und kognitive Entwicklung. In: Musik und Medizin, Bernatzky/Kreutz (Hrsg.) Springer: Wien, 2015, S.359-371

Dudenredaktion (o. J.): „Kinästhesie“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/78207/revision/78243> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2021).

Dudenredaktion (o. J.): „Korrelation“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/83126/revision/83162>

Dudenredaktion (o. J.): „Morphem“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/99142/revision/99178> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2021).

Dudenredaktion (o. J.): „Phonem“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/111232/revision/111268> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2021).

Dudenredaktion (o. J.): „Semantik“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/164460/revision/164496> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2021).

Dudenredaktion (o. J.): „Syntax“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/node/178313/revision/178349> (Zuletzt abgerufen am: 23.06.2021).

Diewald, Gabriele; Steinhauer, Anja (2020): Handbuch geschlechtergerechte Sprache, Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Berlin: Dudenverlag.

Fichtl, Martina (2003): Ganzheitliche rhythmisch-musikalische Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen : eine Darstellung von Theorie und Praxis. Marburg: Tectum-Verl.

Gruhn, Wilfried (2003): Kinder brauchen Musik: Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Beltz Ratgeber, 867, Taschenbuch

Geuen, Heinz (2018): Zentrale disziplinübergreifende Begriffe in der Musikpädagogik
In: Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse. Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, Christine Stöger (Hrsg.)

Gembris, Heiner (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gold, Andreas (2019): PISA-Studie: Es hätte wohl schlimmer kommen können. In: Frankfurter Rundschau URL: <https://www.fr.de/wissen/pisa-studie-2018-kaum-ueberraschungen-erwarten-13261601.html> (Zuletzt abgerufen am 31.07.2021).

Good, A. J.; Russo; F. A. & Sullivan, J. (2015): The efficacy of singing in foreign-language learning. In: Psychology of Music 43(5), 627–640.

Graumann-Brunt, Sigrid (2015): Der trianguläre Blickkontakt. In: Heft 3: Die Entwicklung der Sprache und Reste nicht ausreichend integrierter frühkindlicher Reflexreaktionen. Aus der Heftreihe „Die Bunte Reihe“.

Harbeck, Heike (o.J.): Die Sprachentwicklung im Überblick.URL: <https://www.logopaedie-praxis-hannover.de/sprachentwicklung-ein-ueberblick/> (Zuletzt abgerufen am 06.06.21)

Hirler, Sabine (2015): Sprachförderung durch Rhythmik und Musik. Vollst. überarb. Neuausg., Freiburg, Br. ; Basel ; Wien : Herder.

Hartmann, Boris / Lange, Michael (2021): Mutismus im Kindes-, Jugend-, und Erwachsenenalter: Für Angehörige. Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe. Idstein/Ts.: Schulz-Kirchner

Jentschke, Sebastian; Koelsch, Stefan (2007): Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings. In: Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache URL: https://stefan-koelsch.de/papers/Jentschke_Koelsch_Kinderstudien_final.pdf (Zuletzt abgerufen am 9.12.2020).

Jäncke, Lutz (2008): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Klann-Delius, Gisela (2016): Spracherwerb: Eine Einführung. Lehrbuch 3. Auflage, Stuttgart: J.B. Metzler.

Kölsch, Stefan (2014): Brain correlates of music-evoked emotions. In: Nature Reviews Neuroscience 15, 170–180, doi:10.1038/nrn3666.

Kölsch, S., & Siebel, W.A. (2005): Toward a neural basis of music perception. In: TRENDS in Cognitive Sciences, 9 (12), 578 – 584

Kowal-Summek, Ludger (2018) : Neurowissenschaften und Musikpädagogik : Klärungsversuche und Praxisbezüge. Wiesbaden : Springer

Lamb, S. J. & Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. In: Educational Psychology, 13, 19–27.

Linden, Ulrike et al. (2008): Musiktherapie bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerung : Zwei Einzelfallstudien aus einer Pilotstudie. In: Musiktherapeutische Umschau 29/4, S. 337-349.

Mayring, Phillip (1994): Qualitative Inhaltsanalyse; In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. 1994. S. 159-175. Konstanz : UVK Univ.-Verl. Konstanz.

März, Martina (2007): Die Auswirkungen musikalischer Förderung in der frühen Kindheit auf die Entwicklung schulrelevanter Basiskompetenzen: ein präventiver Ansatz zur Vermeidung von drohenden Lernschwierigkeiten. Hamburg : Kovač

Menebröcker, Erika / Jordan, Anne-Katrin (2014): Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule und freier Praxis. In: Sallat, Stephan / Speer, Markus / Glück, Christian (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 444-453.

Mishkin, Mortimer / Appenzeller, Timothy: Die Anatomie des Gedächtnisses. In: Singer, Wolf (Hrsg.): Gehirn und Kognition. Spektrum. Heidelberg 1990, S.94-104.

Moreno, Bialystok, Barac, Schellenberg, Chau (2011): Short-Term Music Training Enhances Verbal Intelligence and Executive Function. In: Psychological Science 2011 22, S. 1425.

Neumann, Prof. Dr Katrin / Keilmann, Prof. Dr. Annerose / Kiese-Himmel, Prof. Dr. Christiane Göttingen / Neumann, Prof. Dr. Katrin / Rosenfeld, Dr. Jochen / Schönweiler, Prof. Dr. Rainer (2009): Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern.

Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. In: Kindheit und Entwicklung 18 (4), 222 – 231. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Niedersachsen. Min. für Frauen, Arbeit und Soziales (2002): Wie Kinder sprechen lernen - Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Hannover: Niedersächsisches Min. für Frauen, Arbeit und Soziales (2002).

Niedersächsischen Kultusministerium (2004): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung. Hannover: Niedersächsisches Landesinstitut. URL: https://gs-sandhorst.de/files/rrlgs_sprache.pdf (Zuletzt abgerufen am 09.03.21).

Niedersächsisches Kultusministerium (2010): Sprachbildung und Sprachförderung. Hannover.

Overy, K. (2000): Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. In: Psychology of Music, 28, S. 218–229.

Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort : Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 1. Auflage Bern ; Göttingen ; Toronto ; Seattle : Huber.

Patel, A. D. / Peretz, I. / Tramo, M., / Labreque, R. (1998): Processing prosodic and music patterns: A neuropsychological investigation. Brain and Language, 61, S. 123 –144.

Patel, Aniruddh D. (2003): Language, music, syntax and the brain. In: Nature neuroscience 6, Nr. 7, S. 674-681.

Pathe, Regina (2008): Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens. Dissertation Uni Dortmund.

Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel (1989): Die Psychologie des Kindes. München : Klett-Cotta im Dt. Taschenbuch-Verl.

Rautenberg, Iris (2012): Musik und Sprache - Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Frühförderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Register, D. (2001): The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. In: Journal of Music Therapy: 2001, S. 239-248.

Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik : Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg : ConBrio-Verl.-Ges.

Rossel, Dr. Hendrike (2006): Abenteuer Musik - Musikalische Bildung von Anfang an. Angebote der öffentlichen Musikschulen für Kindergartenkinder. In: Martin R. Texter und Antje Bostelmann (Hrsg.): Das Kita-Handbuch.

Rüter, Martina (2015): So lernen Kinder: Ergebnisse moderner Gehirnforschung. URL:

<https://www.xn--martina-rter-llb.de/text-fachtexte-naturwissenschaften/neurowissenschaften/so-lernen-kinder-ergebnisse-moderner-gehirnforschung/> (Zuletzt abgerufen am 27.05.2021).

Sallat, Stephan (2009): Der Ton macht die Musik - und die Sprache. In: INTERDISZIPLINÄR Jg. 17 Ausgabe 2., S. 84-92.

Sallat, S. / Schönauer-Schneider, W. (2015): Unterricht bei Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. In: Sprache- Stimme- Gehör (2015), S. 70-75.

Sallat, Stephan (2017): Musiktherapie bei Sprach- und Kommunikationsstörungen. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Santos, A. / Joly-Pottuz, B. / Moreno, S. / Habib, M. / Besson, M. (2007): Behavioural and event-related potentials evidence for pitch discrimination deficits in dyslexic children: Improvement after intensive phonic intervention. In: Neuropsychologia, 45(5), S. 1080–1090.

Schellenberg E. G. / Thompson W. F. / Husain G. (2001): Arousal, Mood, and The Mozart Effect. In: Psychological Science. Band 12, Nr. 3, S. 248–251

Schellenberg, E. G. (2006): Long-term positive associations between music lessons and IQ.. In: Journal of Educational Psychology, 98(2), S. 457–468.

Schellenberg, E. G. (2012): Cognitive performance after listening to music: A review of the Mozart effect. In: MacDonald, R. / Kreutz, G. / Mitchell, L. (Hrsg.): Music, health, and wellbeing, S. 324–338. Oxford University Press.

Schön, D. / Gordon, R. L. / Besson, M. (2006): Musical and Linguistic Processing in Song Perception. In: Annals of the New York Academy of Sciences. 1060(1), S. 71-81.

Schuhmacher, Ralph (2009): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Seither-Preisler, A. / Schneider, P. (2014). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung. In: Gruhn, W. / Seither-Preisler, A. (Hrsg.): Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung. Olms Forum, 9 (S. 329–356). Hildesheim: Georg Olms.

Seither-Preisler, A. / Schneider, P. (2015): Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Bernatzky, G./ Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung, S. 375–394. Wien: Springer.

Siegler, Robert S./ DeLoache, Judy S./ Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 1. Aufl. München, Heidelberg: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.

Sievert, Susanne / Dux, Winfried (2012): Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern. Hessisches Sozialministerium Referat Öffentlichkeitsarbeit und Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Landesgruppe Hessen e.V. (Hrsg).

Spital, H. (2004): Stimmstörungen im Kindesalter: Ursachen, Diagnose, Therapiemöglichkeiten. Georg Thieme Verlag.

Standley, J. M. / Hughes, J. E. (1997): Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing pre-reading/writing skills. In: Music Therapy Perspectives, 15, S. 79-85.

Stadler Elmer, Stefanie (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau 2000.

Tischler, Björn (1990): Musik aktiv erleben, Frankfurt a. M.

Tüpker, Rosemarie (2009): Durch Musik zur Sprache: Handbuch. Norderstedt: Books on Demand GmbH

Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.) (2010): Bildungsplan für die Elementarstufe/Grundstufe. Bonn: Verband deutscher Musikschulen Verlag. URL: https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/kinderbetreuung/3.7.2.4.3_grundstufe.pdf (Zuletzt zugegriffen am: 25.05.2021).

Weber, Susanne Theresia / Wernitz, Frank (2021): Die Inhaltsanalyse nach Mayring als Auswertungsmethode für wissenschaftliche Interviews. IU Internationale Hochschule.

Weber- Krüger, Anne (2014): Bedeutungszuweisung in der Musikalischen Früherziehung: Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse Münster: Waxmann

Zaiser, Dierk (2005): Musik und Rhythmik in der Sprachförderung. In: Sprachliche Förderung in der Kita (Hsg.) Deutsches Jugendinstituts e.V.

Zarius, Karl-Heinz (1985): Musikalische Früherziehung. Grundfragen u. Grundlagen. Kläßen, Theodor-Friedrich. Mainz u.a: Schott

Zimmer, Renate (2019): Handbuch Sprache und Bewegung : alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg ; Basel ; Wien: Herder

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Schülerzahlen in den Grundfächern. In: Verband deutscher Musikschulen (2019): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 2019. URL: https://www.musikschulen.de/medien/doks/zahlen_und_fakten/2019/tabelle-schueler-zahlen-in-den-grundfaechern.pdf (Zuletzt abgerufen am 25.05.2020).

Abbildung 2: Erlebnisorientierter Umgang mit Musik im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Therapie. In: Tischler, Björn (1983): Musik bei neurosegefährdeten Schülern: Begründung und empirische Überprüfung eines Therapieprogramms. Regensburg: Bosse.

11. Anhang

Experteninterview 1:

1. *Seit wann und in welchem Arbeitsbereich sind Sie tätig und inwiefern haben Sie als musikalischer Früherzieher gearbeitet?*

1 Ich hab in Bezug auf MFE keine formelle Ausbildung, ich arbeite als Musiker und habe
2 dann aus persönlichem Interesse mich mit MFE beschäftigt, weil es mir immer ein Anliegen
3 war. Ich habe als Musiklehrer im Instrumentalunterricht gearbeitet und habe dort auch
4 immer schon mit sehr jungen Kinder zu tun gehabt. Aus diesem Grund war es schon
5 immer mein Interesse an ganz junge Kinder heranzutreten und ihnen grundlegende
6 musikalische Dinge zu vermitteln, auf der Ebene, wo sie verstehen können und wo sich in
7 der Weiterführung ein Interesse oder eine Liebe zur Musik auch die Liebe zum Tanzen,
8 was miteinander verflochten ist, entwickeln kann. Ich arbeite seit einigen Jahren in der
9 MFE in verschiedenen Kindergärten in Leipzig und mache dort im zweiwöchentlichen
10 Wechsel Kurse mit verschiedenen Kindergruppen, zusammen mit einer Tanzpädagogin,
11 sodass wir diese beiden Aspekte, Tanz und Musik, einbringen können. Ich wirke derzeit
12 auch bei dem Projekt JEKI mit. Das heißt „Jedem Kind ein Instrument“, wo wir in die
13 Grundschulen gehen und in der ersten Klasse eine Art Instrumentenkarussell machen. Das
14 heißt, dass ein Instrumentallehrer eine Klasse geht und ein Instrument ausprobiert wird.
15 Sechs Wochen später kommt der nächste Instrumentallehrer und stellt ein anderes
16 Instrument vor. Nach dem Schuljahr können die Kinder sagen, welches Instrument sie
17 gerne lernen möchten und bekommen im zweiten Schuljahr Instrumentalunterricht. Mit
18 diesem Prozess sammelst du Leute ein, die ein geringeres Interesse haben, als Kinder, die
19 von sich aus äußern, dass sie unbedingt ein Instrument lernen wollen, die sind ganz
20 anders eingestellt dazu.

2. *Wie gestalten Sie Ihren Unterricht und welche Methoden setzen Sie ein?*

21 Die Methoden haben sich in der Praxis entwickelt, indem wir gelernt haben was gut
22 funktioniert für die Kinder. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Kinder einen
23 großen Bewegungsdrang haben. Der größte Teil der Arbeit besteht darin, dass wir
24 Tanzspiele einsetzen und besonders wichtig für die Kinder ist, dass es eine feste Struktur
25 gibt. Die Stunden haben einen ähnlichen Aufbau, was den Kinder eine gewisse Sicherheit
26 gibt, damit sie erstmal grob wissen was kommt. Es geht immer los mit einer Begrüßung.
27 Da machen wir einen Stopptanz, der einen improvisierten Charakter hat, weil das immer
28 mit Tieren gemacht wird. Die Kinder können sich was wünschen, was ihnen immer sehr
29 gut gefällt, da es ihnen die Möglichkeit bietet, den Unterricht mitzugestalten. Sie wünschen
30 sich ein Tier und dann tanzen beziehungsweise improvisieren wir dieses Tier. Ich
31 improvisiere die Musik dazu. Der Stopptanz hat die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der
32 Kinder zu erlangen, da wir uns auf bestimmte Sachverhalte konzentrieren. Am Ende von
33 dem Stopptanz steht der Stop, das heißt, dass ich aufhöre zu spielen und die Kinder
34 sollen dann einfrieren in der Bewegung. Das ist für die Kinder eine
35 Konzentrationsaufgabe. Dann entsteht ein sich verengender Konzentrationskorridor. Von
36 der Begrüßung, wo alles noch sehr leger ist, zu einen relativ unkontrollierten Tanz in der
37 Improvisation im Stopptanz zu mehr Konzentration. Das ist der Zeitpunkt, nach dem
38 Stopptanz, wo wir uns meistens hinsetzen und etwas machen, wobei man sich bisschen
39 mehr konzentrieren und fokussieren muss. Beispielsweise lernen wir etwas Neues oder
40 wiederholen etwas, was wir das letzte Mal gemacht haben. Das kann beispielsweise ein
41 Lied sein, es kann aber auch sein, dass wir Instrumente ausprobieren und wo wir dann
42 verschiedene Charakteristika von Instrumenten machen. Zum Beispiel stellen wir mit dem

43 Xylophon das Thema Frühling dar. Da erzähle ich, dass ich heute früh vor meinen Fenster
44 ein Vogel zwitschern gehört habe und mach den Kindern das vor. Dann wird das Xylophon
45 rum gegeben und jedes Kind darf ausprobieren. Das ist für die Kinder eine recht
46 anstrengende Situation, weil sie zuhören und warten müssen bis sie dran sind. Als
47 Nächstes machen wir etwas mit mehr Bewegungen oder führen Bewegungen zu dem Lied
48 aus, was wir vorher gelernt haben. So wechseln unterschiedliche
49 Konzentrationsanforderungen innerhalb einer Stunde. Die Stunde dauert in der Regel 40
50 bis 45 Minuten. Beim Instrumentalunterricht ist es viel strukturierter. In der MFE weißt du
51 nie, was passiert. Du kannst dir zwar immer was vornehmen und überlegen wie du was
52 vermittelst, das gut funktionieren kann, aber auch nicht so gut. Das hängt auch immer
53 damit zusammen, wie die Kinder drauf sind und ob sie sich an dem Tag schon ausgetobt
54 haben oder nicht. Dabei muss man flexibel sein und den Unterricht an die Bedürfnissen
55 der Kinder anpassen.

3. Wie zeigen sich bei Anwendungen der einzelnen Methoden bestimmte Präferenzen abhängig vom Alter der Kinder?

56 Die Kinder bleiben in der MFE bis sie sechs Jahre alt sind und in die Schule kommen. Mit
57 den sechsjährigen Kinder, haben wir ganz andere Möglichkeiten, als mit vierjährigen
58 Kindern, bei denen wir angepasst arbeiten müssen. Mit den etwas größeren Kindern
59 können wir beispielsweise einen Kanon singen. Sechsjährige haben viel mehr Interesse in
60 Bezug an einen Liedtext diesen zu verstehen. Ich persönlich singe mit den Kindern viele
61 Volkslieder. Ich finde es sehr interessant, dass die Sprache nicht gleich verständlich ist,
62 da es eine andere Form von Sprache ist. Daraufhin können wir den Kinder den Text
63 erklären, als was damit gemeint ist. Das könnten wir mit vierjährigen Kinder nicht machen,
64 da sie dafür gar kein Interesse haben. Auch in der Musik ist das so. Die Musik hat ein paar
65 Grundbegriffe, wie Metrum, Impuls oder auch Rhythmus. Diese Begriffsebenen versteht
66 ein sechsjähriges Kind schon ganz gut. Beispielsweise können wir auffordern, dass die
67 Kinder auf den Impuls achten sollen. Das geht bei vierjährigen mehr über das Machen,
68 beispielsweise mit einem Tanzspiel Da geht es um zwei Charakteristiken geht, langsam
69 und schnell. Mit größeren Kindern können wir mehr ins Detail gehen. Wir spielen vor und
70 sie spielen nach, oder das gemeinsame Klatschen eines Rhythmus. Ich erkläre es an
71 einem Beispiel eines Instruments. Jüngeren Kindern würden wir das Instrument vorstellen,
72 in dem wir den Begriff sagen und zeigen wie man es spielt. Auch wenn die Kinder das
73 Instrument in die Hand nehmen und selbst ausprobieren, können sie die Unterschiede
74 zwischen den einzelnen Tönen wahrnehmen. So eröffnen wir eine Bewusstseinssebene für
75 den Klang, die sie über das Hören erfassen können. In einer Gruppenimprovisation
76 können wir sagen, dass alle einmal laut oder leise spielen sollen. Mit größeren Kindern
77 können wir schon verschiedene Kategorien, die in der Musik eine Rolle spielen,
78 zusammenbringen. So können wir auffordern, dass wir laut und langsam, oder leise und
79 schnell spielen. Für Kinder ist das oft verbunden. Wenn wir sagen, sie sollen schnell
80 spielen, machen die automatisch laut. Aber dass sie auch sehr schnell und sehr leise
81 spielen können, das ist eine Ebene, die du den erst Kinder eröffnest. Da sind sie immer
82 sehr neugierig. Es herrscht auch immer ein Wettbewerbsgedanke in der Gruppe. Jedes
83 Kind möchte das Nachspielen immer besonders gut machen. In der musikalischen
84 Früherziehung ist es anders als im Instrumentalunterricht, da es nicht auf die extreme
85 Genauigkeit ankommt und eher die Grundlagen vermittelt werden. Wichtig ist es, dass die
86 Kinder ein Ohr dafür bekommen, was Klang ist, dass die musikalischen Grundbegriffe,
87 sowas wie Tempo, Metrum oder Charakteristika von Musik, wie traurig oder fröhlich,
88 erklärt ist. Manche wollen daraufhin ein Instrument erlernen und kommen schon mit den
89 grundlegenden Begriffen zum Instrumentallehrer. Das Lernen gestaltet sich damit
90 einfacher. Deswegen ist es in der MFE wichtig, die Grundlagen zu vermitteln, ohne dass

91 man den Kinder sagt, dass geübt werden muss oder sie besser spielen sollen. Der Spaß
92 steht immer im Vordergrund und das was vermittelt werden möchte, wird in Spaß
93 verpackt.

4. *Beobachten Sie im Laufe des Unterrichts bereits sprachliche Entwicklungen bei den Kinder? Inwiefern spiegeln sich sprachliche Entwicklungen im Laufe des Unterrichts wieder?*

94 In der Regel erlebst du die Kinder nur über zwei Jahre und es ist schwierig zu sagen
95 beziehungsweise zu sehen, was du als Pädagoge zur Entwicklung beigetragen hast. Von
96 Woche zu Woche sehen wir auch immer wieder Schwankungen und es ist immer von der
97 Tagesform abhängig, wie die Kinder drauf sind. Wir arbeiten viel mit Liedtexten, in denen
98 explizit einzelne Buchstaben vorkommen, zum Beispiel in dem Lied „Alle Kinder lernen
99 lesen“, wo es heißt „A sagt der Affe..“. Beim Singen werden die groß aufgemalten
100 Buchstaben gezeigt und hochgehoben. Die Kinder sind sehr gut darin die Buchstaben zu
101 erkennen und sie voneinander zu unterscheiden. Danach fragen wir in die Runde, wer
102 denn noch weitere Wörter mit diesem Buchstaben kennt und sehen, dass die Kinder
103 immer besser darin werden andere Wörter mit diesem Buchstaben zu benennen. Wichtig
104 ist auch, dass dabei viel Quatsch gemacht wird und sie was zu lachen haben. Ich rufe
105 meistens irgendwelche Wörter rein, die ähnlich klingen, aber einen anderen
106 Anfangsbuchstaben haben. Das ist das gute, wenn wir als Pädagogen zu zweit arbeiten,
107 übernimmt eine Person den Quatsch-Part, die andere Person den ernsthaften Teil, wobei
108 die Rollen dann auch mal gewechselt werden können. Dadurch fordern wir die
109 Aufmerksamkeit der Kinder heraus und es steigert die Aufmerksamkeit, weil sie immer
110 wieder darauf warten, wann wir wieder Quatsch machen. Zu beobachten ist, dass sie
111 dadurch ganz aufmerksam sind, weil sie nichts verpassen wollen. Zum Beispiel sage ich
112 dann „Alafant“ statt „Elefant“ und lachen sie sich halb schief und korrigieren mich, in dem
113 sie sagen dass, der Elefant doch mit „E“ geschrieben wird. Es ist wichtig, dass man trotz
114 einer Konzentrationsphase, niemals diese spielerische Ebene verlässt. Am Anfange sehe
115 ich, dass Kinder sehr schüchtern sind und tauen dann nach und nach auf, wobei es
116 schwierig ist zu sagen was davon mein Anteil daran ist, oder ob es der ganz normale
117 Entwicklungsprozess ist. Je älter Kinder werden, desto aufgeschlossener werden sie
118 gegenüber fremden Kindern und entwickeln eine gewisse Neugier. Ich merke schon, dass
119 die Kinder mit einer sehr großen Begeisterung in den Unterricht kommen und anfangen zu
120 singen. Es ist auch vorgekommen, dass wenn ich meine Gitarre einpacke und die Kita
121 verlasse, dass wir die Kinder immer noch singen hören, zum Beispiel das Lied was wir
122 gerade mit ihnen gelernt haben. Auch die ErzieherInnen teilen uns mit, dass die Musik
123 eine gewisse Begeisterung hervorgerufen hat. Musik ist eine Möglichkeit sich
124 auszudrücken, genauso wie es das Schreiben eines Gedichtes ist, genauso wie es Tanz
125 oder Malerei ist. Es wird zu wenig bedacht, dass es sich bei Musik um eine
126 Ausdrucksmöglichkeit handelt. Ich finde es sehr wichtig, dass man nichts vorschreibt.
127 Niemand muss seine Gefühle offenbaren. Wenn jemand ein reservierter Mensch sein
128 möchte, dann ist das total ok. Wenn jemand sagt, dass er nicht weiß wie er Dinge oder
129 Gefühle ausdrücken kann, dann finde ich sowas schade. Daher finde ich es wichtig, wenn
130 ich Kindern zeigen kann, wie man Musik machen kann und es es eine Möglichkeit ist
131 irgendwas auszudrücken. Das ist kein bewusster Begriff, den sie damit assoziieren
132 werden, das spielt in dem Augenblick keine Rolle, aber sie werden es irgendwann mal
133 erkennen. Es gibt lustige Lieder, es gibt traurige Lieder und in bestimmten Stimmungen
134 kann man bestimmte Lieder spielen, die dieser Stimmung angemessen sind.

Expertinneninterview 2:

1. *Seit wann und in welchem Arbeitsbereich sind Sie tätig und inwiefern haben Sie als musikalische Früherzieherin gearbeitet?*

1 Ich bin Theater- und Tanzpädagogin und Berührungspunkte mit der musikalischen
2 Früherziehung hatte ich in Zusammenarbeit mit Musikpädagoginnen. Eine Person hat
3 meist das Musikalische angeleitet und ich habe die Theater- und Tanzübungen angeleitet.
4 Seit 2013 arbeitete mit vier verschiedenen Musikpädagoginnen zusammen.

2. *Wie gestalten Sie Ihren Unterricht und welche Methoden setzen Sie ein?*

5 Was ich festgestellt habe ist, dass die Kinder sehr energiegeladen zu mir kommen, oder
6 auch wenn ich in der Kita oder in der Schule arbeite, dass sie im Unterricht erst einmal
7 ankommen müssen. Vorher hatte ich das noch nicht ganz so verstanden, da habe ich sie
8 immer ausgepowert, aber mit der Zeit habe ich gelernt, dass es besser ist, erstmal zur
9 Ruhe zu kommen. Ich mach meistens kleine Mini-Meditationen. Sodass wir uns wirklich
10 hinsetzen und auf die Körperhaltung achten, gerader Rücken, kurz die Augen schließen
11 und für einen kurzen Moment ruhen. Mit den drei - bis vierjährigen Kindern sind es nur ein
12 paar Sekunden, mit den größeren Kindern kann es auch eine Minute sein. Umso öfter und
13 regelmäßiger wir das machen, umso ruhiger und konzentrierter wird die Atmosphäre. Der
14 Abschluss der Übung ist dann immer das Ausatmen für die Konzentration
15 beziehungsweise die Konzentration auf das Ein-und Ausatmen. Mit den Kleineren summe
16 ich dann, wie die Biene. Da ist es schön, immer mit Bildern zu arbeiten, dann können sie
17 sich das viel besser vorstellen. Bei den größeren Kindern sind das andere Bilder. Danach
18 beginnen wir mit Körperwahrnehmungsübungen. Das ist eine Mischung aus Berührungen.
19 Wir geben uns eine kleine Fingermassage oder fühlen unser Gesicht. Oder wir stellen uns
20 vor, dass Regentropfen das Gesicht berühren und klopfen mit unseren Finger ganz leicht
21 auf das Gesicht. Was ich bei den Kleinen auch noch mache ist ein Warm-Up, dass wir uns
22 am Anfang erst einmal bisschen bewegen. Bei den ganz kleinen mache ich viel mit
23 Isolation. Das heißt, dass wir nur einen kleinen Finger bewegen, dann den nächsten
24 Finger, oder nur die Hand, um die verschiedene Körperteile kennenzulernen und lernen,
25 diese isoliert bewegen zu können. Im Kindergarten habe ich mit der Musikpädagogin viel
26 wiederholt. Wir haben nicht jede Stunde etwas neues gemacht, sondern haben den
27 Unterricht eher aufbauend gestaltet. Eine Übung, die beim nächsten Mal wiederholt wird
28 und wo beim dritten Mal mehr Elemente hinzugefügt werden. Durch die Wiederholungen
29 sind die Übungen immer größer geworden. Ich habe festgestellt, dass sich die Kinder
30 schlecht erinnern können, was wir das letzte Mal gemacht haben, da so viel um sie herum
31 passiert. Durch die Wiederholen kommt den Kindern alles wieder ins Gedächtnis. Bei den
32 Übungen waren viele Sprüche mit dabei. Wir haben zuerst im Sitzen einen Spruch gelernt
33 mit ganz kleinen Bewegungen angefangen und beim nächsten Mal sind wir aufgestanden
34 und haben größere Bewegungen im Raum gemacht und dabei den Spruch gesagt. An
35 dem Spruch haben wir dann meisten vier bis fünf mal gearbeitet. Bis die Kinder das
36 verinnerlicht haben. Ich persönlich bin große Fanin von Sprache und Bewegung. Durch die
37 Bewegung können sich die Kinder sie Sprüche viel besser merken. Ich merke das
38 persönlich auch bei mir selbst, wenn ich eine Bewegung dazu mache, oder wenn wir
39 beispielsweise neue Lieder lernen, mache ich immer Bewegungen dazu. Die
40 Musikpädagogin begleitet das musikalisch. Was wir auch machen ist Ping-Pong, wobei
41 das Lied von der oder dem Musikpädagogen beziehungsweise Musikpädagogin angeleitet
42 wird und ich die Kinder mit den Bewegungen unterstütze.

3. *Wie zeigen sich bei Anwendungen der einzelnen Methoden bestimmte Präferenzen abhängig vom Alter der Kinder?*

43 Die Kinder haben eine große Spiellust. Vor ein paar Wochen habe ich mit meiner
44 Kindertanzgruppe ein Spiel gemacht, dass auf der einen Seite die Mäuse stehen und auf
45 der anderen Seite die Katzen und es geht darum, Musik zu erkennen. Wenn das
46 langsame Lied kommt, schleichen die Katzen, wenn das schnelle Lied kommt tippeln die
47 Mäuse. Das ist ein ganz schönes Spiel für die musikalische Früherziehung für den
48 Kindergarten, aber die älteren Kindern haben auch sehr viel Spaß daran. Wenn wir in
49 Schulen arbeiten, haben die Kinder ein wahnsinniges Mitteilungsbedürfnis und wollen sehr
50 viel erzählen, was sie alles so erlebt haben oder danach im Anschluss erleben werden und
51 die Zeit ist dafür gar nicht da. Wenn du nur fünfundvierzig Minuten hast mit zehn Kindern,
52 fehlt dann einfach die Zeit. Was wir in den Klassen etabliert haben ist, dass wir erst einmal
53 im Kreis zusammen kommen und alle kurz einen Satz von sich erzählen, was sie am
54 Wochenende gemacht haben. Am Anfang haben die Kinder meistens fünf oder zehn
55 Sätze oder eine ganz Geschichte erzählt. Im Laufe des Kurses haben wir es so gemacht,
56 dass sich alle konzentrieren und nur einen Satz sagen und sich dabei nur auf das
57 Wesentliche beschränken. Das haben sie mit der Zeit gut gelernt. Darauf zu achten,
58 welche Informationen wesentlich sind und sich jetzt kurz und deutlich ausdrücken. Ich habe
59 auch schon mit Kindern gearbeitet die noch kein Deutsch sprechen und erst anfangen
60 deutsch zu lernen. Da habe ich gerne mit Tanz, Körper und Farben gearbeitet. Wir haben
61 uns auf Farben konzentriert. Verschiedene Farbe haben vielleicht auch verschiedenen
62 Emotionen und haben dazu verschiedenen Wörter gesammelt und die
63 Sprachkompetenzen trainiert, Beispielsweise wenn die Nachbarin das Wort Wolke nicht
64 versteht, kann der Begriff erklärt und dargestellt werden und haben dadurch jede Stunde
65 ein paar Vokabeln gelernt und die mit Bewegungen und Gefühl in Verbindung gebracht. In
66 den musikalischen Früherziehung in der Musikschule sind nicht so viele Kinder mit
67 Migrationshintergrund oder die in jungen Jahren erst nach Deutschland gekommen sind.
68 In der Schule ist der Durchschnitt an Kindern mit Migrationshintergrund viel höher und die
69 Sprachkompetenzen nicht so gut. Ich denke, dass die Klassen viel mehr gemischt werden
70 könnten und sollten, um sich gegenseitig auszutauschen Wenn die Eltern gut mit ihren
71 Kindern sprechen und keine Babysprache verwenden, dann sind die Kinder auch viel fiter
72 indem wie sie Wörter verwenden und sprechen.

4. *Beobachten Sie im Laufe des Unterrichts bereits sprachliche Entwicklungen bei den Kinder? Inwiefern spiegeln sich sprachliche Entwicklungen im Laufe des Unterrichts wieder?*

73 Die Entwicklung der Kinder hängt auch ganz stark von der Gruppendynamik ab. In meinen
74 Kursen ist es mir besonders wichtig, dass ich gut gender. Wenn ich nur Mädchen im
75 Raum habe, verwende ich keine männliche Form, sondern ausschließlich die weibliche
76 Form. Wenn ich Jungs und Mädchen in der Gruppe habe, verwende ich beide Formen.
77 Das ist mir super wichtig und kann das irgendwie auch an die Kinder weitergeben. Auch
78 wenn ich das jetzt noch nicht merke, ist es so, dass Sprache etwas macht mit unserem
79 Sein, mit unserem Handeln, unserer Wahrnehmung. Wenn ich mit meinen Kollegen und
80 Kolleginnen arbeite, dann ist es schon ein Thema was, ich gerne anspreche und darauf
81 aufmerksam mache. Ich merke, dass Mädchen von der männlichen Form sprechen, weil
82 sie so geprägt sind. Aber ich korrigiere sie nicht, sondern spreche dann von der weiblichen
83 Form. Die Mädchen nutzen dann im späteren Verlauf auch die weibliche Form. Ich habe
84 auch gemerkt, dass es nicht aufs Spiel drauf ankommt, sondern auf die Menschen, mit
85 denen du in der Gruppe und im Raum bist. Ich habe Kindern in meiner Gruppe, die haben
86 angefangen haben als sie vier Jahre alt waren und jetzt sind die sechs und irgendwann

87 kommen sie dann in größere Gruppen. Ich habe auch gemerkt, dass einige vierjährige
88 Kinder manchmal schon viel weiter sind als andere vierjährige und dann merke ich, dass
89 sie sich langweilen. Oder Kinder, die mit drei Jahren zu mir kommen und noch nicht richtig
90 sprechen, dass sie nach einem halben Jahr auf einmal mit mir sprechen und vorher gar
91 nicht geredet haben. Es ist wichtig zu merken, wann der Wechsel in eine größere Gruppe
92 sinnvoll ist. Mit den älteren Kindern in meinen Kursen, die sind so fünf bis sieben Jahre alt
93 sind, habe ich jetzt angefangen Hip Hop zu hören. Das war zuerst nur ein Experiment,
94 aber das hat so gut mit der Gruppe funktioniert. Viele sind in ihrer Körperhaltung sehr steif
95 und da hilft die Musik, mehr Lockerheit in den Körper mit rein zu bringen. Was ich auch
96 mache ist, dass ich Musik aus verschiedenen Ländern vorspiele. Das finden sie oft
97 seltsam oder ungewöhnlich und dann lachen sie auch anfangs immer, wenn Musik kommt,
98 die sie nicht kennen. Aber dann lassen sie sich gut drauf ein. Ich bin aber auch sehr offen,
99 wenn es ihnen gar nicht gefällt. Dann schlage ich ihnen etwas anderes vor oder nehme
100 auch Vorschläge entgegen. Wenn ich Übungen mache, die sich ähneln oder wiederholen,
101 nehme ich die gleiche Musik, weil sich das bei den Kindern dann besser einprägt und
102 einen Wiedererkennungswert hat. In den Kursen mit den Musikpädagoginnen machen wir
103 viel mit Rhythmus und lernen Tanzschritte Ich bin auch von der Theaterpädagogik eher
104 zur Tanzpädagogik und habe viel mehr ohne Sprache mit dem Körper gearbeitet. Mit
105 Bewegungen können wir durch Improvisation das entwickeln, was in uns steckt. Die
106 Kindern, die vorher schon musikalische Früherziehung hatten, fällt es viel leichter den
107 Rhythmus aufzunehmen, oder wenn sie schon ein Instrument spielen. Wenn wir einen
108 mehrere Minuten klatscht Rhythmus klatscht, gerät man in eine Art Trance und es wird
109 nicht langweilig, weil du in der Gruppe mitschwingst. Das funktioniert auch im Kreis mit
110 den Rhythmusspielen. Dann sehe ich auch, welchem Kind das schwer fällt und dann
111 versuche ich auch das Kind anzuschauen und das mit dem Kind zusammen zu klatschen.
112 Auch wenn es nicht ganz klappt, das Kind trotzdem loben und sagen, dass es schon viel
113 besser klappt. Auch wenn sie irgendwelche Schritte nicht können ist es alles eine
114 Übungssache. Was mir auch aufgefallen ist, dass Kinder, die im regulären Unterricht sehr
115 auffällig sind, super in Theater - und Musiksachen hineinpassen, da ihren Platz finden und
116 viel kreativer sind als die unauffälligen Kinder.

Experteninterview 3:

1. *Seit wann und in welchem Arbeitsbereich sind Sie tätig und inwiefern haben Sie als musikalische Früherzieher gearbeitet?*

1 Meinen ersten Klavierunterricht hatte ich mit sechs Jahren und spiele seit ich vierzehn bin
2 Schlagzeug. 2013 bin ich nach Leipzig für mein Musikstudium gekommen und studiere
3 seit 2015 im Bachelor of Music, Jazz-Percussion. Jetzt bin ich immer Master, in dem auch
4 ein pädagogischer Abschnitt mit einbegriffen ist und habe in Zuge dessen
5 Gruppenunterricht im Hort gemacht. Auch Einzelunterricht gebe ich in verschiedenen
6 Musikschulen.

2. *Wie gestalten Sie Ihren Unterricht und welche Methoden setzen Sie ein?*

7 Das Einsetzen der Methoden hängt ganz stark von der Gruppenzusammensetzung ab und
8 ob es eher im Unterrichtskontext oder im Freizeitkontext passiert. Außerdem hängt es
9 davon ab, wie die Kinder drauf sind, ob sie schon einen langen Schultag hinter sich haben
10 und wie aufnahmefähig sie sind, ob sie noch bereit sind was neues zu lernen. Im TaMuki-
11 Unterricht ist es vor allem der spielerische Ansatz, wo in verschiedenen Spielen was
12 Nettes verpackt ist. Wir spielen im TaMuki Unterricht Orchester und jedes Kind bekommt
13 ein Percussioninstrument, ein Kind stellt sich vorne hin und dirigiert und entdeckt
14 spielerisch in der Gruppe sehr laut zu spielen oder sehr leise zu spielen, also die ganzen
15 Lautstärkestufen auszuschöpfen. Auch dass man ganz konkret Stille als ein Baustein in
16 der Musik nutzen kann. Oder wir tauschen auch mal die Instrumente durch, wobei die
17 Kinder immer neue Percussioninstrumente kennenlernen und entdecken, wie damit
18 Klänge erzeugt werden können. Auch stellen wir konkrete Aufgaben, beispielsweise wie
19 kann ich mit einem sehr lauten Instrument, leise Töne erzeugen. Wenn wir Glück haben,
20 schwingt sich die Gruppe auf einen gemeinsamen Rhythmus oder Impuls über einzelne
21 Abschnitte ein, sodass es von der Geräuschkulisse zu etwas pulsierenden kommt. Das
22 Ganze wird sehr spielreich verpackt. Im Hortprojekt JEKI, „Jedem Kind ein Instrument“,
23 sind vier bis fünf Kinder in einer Gruppe. Die Gruppe beschäftigt sich mit dem Cajón und
24 arbeiten an bestimmten Stücken. Die Kinder in der Gruppe sind alle sehr Fußball
25 begeistert, sodass wir anfangen haben den Lieblingsvereinsnamen jedes Kindes zu
26 trommeln und versuchen aus diesen Bausteinen ein Stück zu bauen. Wenn man
27 beispielsweise mehrere konkurrierenden Vereine hat, kann man einen sogenannten „Call
28 and Response“ treten, wobei zwei Parts in eine Interaktion zusammen kommen. Das kann
29 man mit weiteren Textbausteinen oder Inhalten auffüllen, die man parallel trommelt, wo
30 man schon ganz konkret Sprache fördern kann. Im Einzelunterricht mache ich es mit allen
31 Anfängern und Anfängerinnen so, dass ich die verschiedenen Notenwerte und die immer
32 kleiner werdenden Unterteilungen der Notenwerte und Gruppierung und Wortgruppen
33 verpacke. Für jeden Notenwert wird ein Wort, am besten ein Tiernamen, benutzt. Zum
34 Beispiel ist eine Viertelnote „Schwein“ oder „Fisch“ und die Achtel sind dann zum Beispiel
35 „Ente, Ente“ und Sechszehntel „Ringelnatter, Ringelnatter“, sodass man Gruppierungen
36 aus den einzelnen Wert zusammen basteln kann. Auf diese Art werden über Silben und
37 Wörter die einzelnen Schläge und der Rhythmus super vermitteln. Der Inhalt der Wörter
38 oder Wortgruppen orientiert sich dann immer an den Interessen der Kinder. Die
39 Notenschrift kann man dann direkt auch unter die Silben schreiben. Und wahlweise
40 können die Kinder das ganze Ergänzen mit einer selbstgemalten Zeichnung. Da entsteht
41 ein Katalog an Bausteinen, die man für eine Improvisation oder einen Stückaufbau
42 benutzen kann. Ich arbeite auch mit selbstgebastelten Holztäfelchen, auf den Tiername,
43 die Tierzeichnung und der dazugehörige Notenwert drauf gemalt sind. Die Kinder können
44 dann mit diesen Bausteinen mehrtaktige Kompositionen legen. Erstaunlich war dann, wie

45 schnell mathematisch geordnete und strukturierte Kompositionen entstehen. Auch das
46 Experimentieren mit den verschiedenen Bausteinen ist ganz spannend, zu sehen was
47 passiert, wenn die Bausteine in eine andere Reihenfolge gelegt werden, sodass einen
48 eine ganz andere Wirkung innerhalb der Metrik entsteht. Die gleichen Wörter bekommen
49 eine andere Gewichtung, abhängig davon in welchem Abschnitt sie im Stück vorkommen.
50 Wenn man dann trommeln und zeitgleich die Tiernamen mitspricht, hat man am Ende die
51 verschiedenen Notenwerte kennengelernt und das Ganze in einen metrischen Kontext
52 zusammen gebracht und ein Taktschema selbst gebaut. So vermittelt man dem Kind über
53 mehrere Wege gleichzeitig den Zugang zum Rhythmus und zur Musik, über Haptik, Hören
54 und grafisches Sehen.

3. Wie zeigen sich bei Anwendungen der einzelnen Methoden bestimmte Präferenzen abhängig vom Alter der Kinder?

55 Im Tamuki Unterricht ist es kein Problem alle Kinder mitzunehmen, da die Spiele die wir
56 machen für verschiedene Leistungslevel ausgelegt sind und jedes Level einen
57 Entfaltungsspielraum hat. Ganz konkret ist es beim Orchesterspiel, das funktioniert auch,
58 wenn ein jüngeres Kind Klänge mit der Triangel erzeugt und sich ausprobiert, und ein
59 älteres Kind schon etwas komplexeres rhythmisches spielt. Die gemeinsame Aufgabe ist
60 es, eine Klangfläche zu erzeugen. Innerhalb dieser Form können verschiedene
61 Leistungslevels gleichzeitig nebeneinander passieren und das hat immer ganz gut
62 funktioniert und alle haben sich abholen lassen. Die Kinder im JEKI Unterricht haben es
63 geliebt, Rhythmen aufzuschreiben, sich mit einem Notenheft hinzusetzen und
64 Rhythmusdiktat zu machen. Ich klopfe einen Rhythmus vor und die Kinder schreiben
65 diesen auf. Da hätte ich nie gedacht, dass es den Kinder gefällt, aber die meisten Kinder
66 waren super heiß darauf. Die Kinder schätzen es sehr, sich in Ruhe hinzusetzen und
67 etwas aufzuschreiben. Das kennen sie auch bereit schon aus dem Schulalltag, was ihnen
68 eine gewisse Struktur gibt und eine Form von Sicherheit vermittelt. Sie fanden es total cool
69 Sachen aufzuschreiben und diese Rhythmusdiktate zu machen. So habe ich erlebt, dass
70 es nicht immer nur eine Methode gibt, die überall funktioniert, sondern darauf schaut, was
71 den Kinder Spaß macht und was nicht. Beispielsweise habe ich mit einer Gruppe ein
72 ganzes Schuljahr mit den Bausteinen experimentiert und konnten davon gar nicht genug
73 bekommen, wohingegen eine andere Gruppe gar kein Interesse daran hatten und sie sich
74 nach zwei Wochen gelangweilt haben. Da merkt man, dass es sehr auf die individuelle
75 Gruppendynamik ankommt und flexibel sein muss, wenn man merkt, dass sich die Kinder
76 darauf nicht mehr einlassen können oder wollen, auch wenn es gerade sinnvoll wäre
77 diese Übung zu machen. Da muss man dann andere Übungen im Hinterkopf haben.

4. Beobachten Sie im Laufe des Unterrichts bereits sprachliche Entwicklungen bei den Kinder? Inwiefern spiegeln sich sprachliche Entwicklungen im Laufe des Unterrichts wieder?

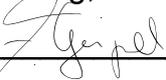
78 Es ist schwierig einen Langzeit Vorher Nachher Vergleich herzustellen. Es fällt mir
79 persönlich nicht so stark auf, ob sie bei den Kinder gewaltig was getan hat. Man müsste
80 wahrscheinlich schauen, was gewesen wäre, wenn das Kind nicht zum Schlagzeug
81 gekommen wäre. Wären dann eventuell irgendwelche Sprachdefizite aufgetreten. Durch
82 den rhythmischen Zugang zum Duktus der Sprache ist schon möglich, einen positiven
83 Beitrag zum Spracherwerb beizutragen, aber aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich
84 leider dazu nicht viel sagen, ob sich in zwei Jahren in meinem Unterricht gewaltige
85 Vorschritte gezeigt haben.

12. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Textpassagen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Merseburg, den 20.09.2021



Name (Unterschrift)