

Schriftenreihe

MAOS

MUSIKPÄDAGOGISCHE ARBEITEN
OLDENBURGER STUDIERENDER

herausgegeben von Mario Dunkel & Lars Oberhaus

Band 2

Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten

von Kindern mit Hilfe von Musik

Grundlagen und praxisorientierte Perspektiven

Maike Müller

In Zusammenarbeit mit



Kontaktadresse: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Vorwort zur Schriftenreihe

Die vorliegende Schriftenreihe zielt darauf ab, herausragende (Abschluss-)Arbeiten, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Bereich Musikpädagogik (Bachelor of Arts & Master of Education) verfasst wurden, zu bündeln und als kostenloses Downloadmaterial einer größeren Leserschaft zur Verfügung zu stellen.

Insbesondere in studentischen Abschlussarbeiten finden sich häufig neue und ungewöhnte Perspektiven, die aktuellen musikpädagogischen Diskursen wichtige Impulse liefern und neue Themenfelder eröffnen. Der ‚studentische Gestus‘ der Abschlussarbeiten soll daher bewusst aufrechterhalten und nicht durch Neuformulierungen oder umfassende Ergänzungen seitens der Herausgeber verändert werden. Dabei sind die vorliegenden Beiträge stets auf hohem Niveau und berücksichtigen den aktuellen Stand der Forschung.

Die thematische Breite der einzelnen Arbeiten umfasst Beiträge der wissenschaftlichen Musikpädagogik und berücksichtigt dabei historische als auch systematische und empirische Ansätze. In ihrer Kompaktheit richten sich die einzelnen Bände dieser Reihe nicht nur an Forschende und Studierende der Musikpädagogik, sondern auch an alle musikpädagogisch aktiven Menschen – dazu gehören Musiklehrer/innen an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen, Referendar/innen im Fach Musik, sowie Instrumentalpädagog/innen. Dementsprechend versucht die Reihe neben ihrem Beitrag zu musikpädagogischer Forschung und Lehre eine Brücke zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Musikpädagogik zu schlagen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Studierenden, die ihre Arbeit im Rahmen dieser Schriftenreihe (kostenlos) zur Verfügung gestellt haben und somit das Bestehen der Schriftenreihe gewährleisten!

Lars Oberhaus

Universität Oldenburg, Professoren für Musikpädagogik

Mario Dunkel

Einleitung zum Band 2

Der Zusammenhang zwischen Musik und Sprache bildet ein beliebtes Thema unterschiedlicher Bereiche in der (wiss.) Musikpädagogik. Hierzu gehören neben Aspekten der Lieddidaktik (Singen im Musikunterricht; Analyse des Wort/Ton-Verhältnisses) insbesondere lernpsychologische Ansätze, welche die Ähnlichkeit zwischen Sprach- und Musikerwerb thematisieren und davon ausgehen, dass Musik aus emotionalem Sprechen und Sprache aus bedeutungsvollen musikalischen Gesten entstanden sind (musilanguage) und zur Ausbildung eines spezifischen Regelsystems (Grammatik, Melodik/Harmonik) führten. In letzter Zeit wurden aufgrund der Entwicklungen im Bereich Inklusion und Migration auch Aspekte der Teilhabe durch Sprache und Musik thematisiert.¹

Im Zentrum der Arbeit von Maike Müller steht die Auseinandersetzung mit der Förderung des Schriftspracherwerbs durch Musik. Eine Besonderheit ist, dass sie sich auf Wortschreibung konzentriert, die sich auf kontextunabhängige Schreibungen bezieht und daher Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Zeichensetzung außen vorlässt. Hintergrund der Überlegungen bildet ein Paradigmenwechsel in der Sprachdidaktik hinsichtlich einer neuen unterrichtlichen Modellierung im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Dabei wird Abstand von einem zweischrittigen Prozess genommen, der Kinder erst sprechen lässt, wie sie schreiben, um dann Laute in Buchstaben umzusetzen und orthographische Regeln zu erwerben. Um den Unsicherheiten hinsichtlich schriftsprachlichen Wissens entgegen zu wirken, werden motivierende Erfahrungen im Umgang mit Sprache und ein problemlösungsorientierter Umgang angeleitet, da ein Großteil der Regeln herleitbar und somit lehr- und lernbar erscheint.

Vor diesem Hintergrund werden in der Arbeit insbesondere die prosodischen Elemente der Sprache und der Musik sowie ihre Gemeinsamkeiten untersucht. Hervorzuheben sind neben der differenzierten Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand aus unterschiedlichen Bereichen (Linguistik, Musikpädagogik; DaZ/DaF; Musikpsychologie) auch die Entwicklung didaktischer Perspektiven im Bereich rhythmisch-melodischer Fähigkeiten. Die Auswahl von Liedern bietet dahingehend auch geeignetes Material und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den Musikunterricht in der Grundschule.

¹ Im April 2017 veranstaltete die Universität Osnabrück unter der Leitung von Dorothee Barth eine interdisziplinäre Fachtagung zu diesem Thema mit dem Titel „Musik – Sprache – Identität“.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Schriftenreihe	2
Einleitung zum Band 2	3
Inhaltsverzeichnis	4
I Theorie	6
1 Einleitung	6
2 Prosodie in Sprache und Musik.....	9
2.1 Prosodie der deutschen Sprache	9
2.2 Prosodie in der Musik.....	17
2.3 Prosodie in Sprache und Musik im Vergleich	19
3 Konsequenzen der Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik für den Schriftspracherwerb	23
3.1 Begriffsbestimmungen im Kontext des Schriftspracherwerbs	23
3.2 Zum Schriftspracherwerb in der Primarstufe – Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen.....	25
3.3 Zur Systematik der deutschen Wortschreibung anhand des Häusermodells nach Röber (2011).....	28
3.4 Bedeutung musikalischer Fähigkeiten für den erfolgreichen Schriftspracherwerb	33
4 Ergebnisse aus der empirischen Forschung – ein Überblick der Auswirkungen musikalischer Förderung auf die schriftsprach- lichen Fähigkeiten	36
II Praxis.....	41
1 Didaktische Perspektiven zur Verknüpfung musikalischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten im Musikunterricht der Primarstufe	41
1.1 Grundlegende Überlegungen.....	41
1.1.1 Bestimmung zentraler Begriffe	41
1.1.2 Didaktische Begründung unter Berücksichtigung des Kern- curriculums für das Fach Musik	42
1.1.3 Didaktische Begründung unter Berücksichtigung des Kern- curriculums für das Fach Deutsch	43
1.2 Didaktische Perspektiven für eine musikalische Förderung des Schriftspracherwerbs.....	45

1.2.1	Rhythmische Fähigkeiten	45
1.2.2	Melodische Fähigkeiten	56
1.2.3	Hörfähigkeiten	62
1.2.4	Schriftsprachliche Fähigkeiten	68
2	Fazit und Ausblick	74
	Literaturverzeichnis	76
	Abbildungsverzeichnis	86
	Anhang	87

I Theorie

1 Einleitung

Die zahlreich diskutierten Ergebnisse aus Studien wie *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) und *Programme for International Student Assessment* (PISA) zeigten in der Vergangenheit die Sorge um die schulischen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler² im Bereich deutschdidaktischer Kompetenzen auf. Insbesondere die Lesefähigkeit der Schüler sorgte in den vergangenen Jahren für Diskussionen und führte in der Sprachdidaktik zu einem Nachdenken über entsprechende unterrichtliche Modellierungen im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb. Trotz einer kontinuierlichen Verbesserung der Ergebnisse seit dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 im Bereich der Lesekompetenz können die Ergebnisse dennoch nicht als zufriedenstellend gelten (vgl. Naumann et al. 2010, 63). Auch zeigt sich noch immer ein Leistungsunterschied bei Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Gebhardt et al. 2013, 276). Zudem legen die Ergebnisse aus dem Bereich der Rechtschreibung Leistungsdefizite offen, die eine gesellschaftliche sowie berufliche Integration der Schüler negativ beeinflussen könnten (vgl. Bos et al. 2003, 227).

Der oben angesprochene initiierte Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft und -didaktik, der u.a. Resultat dieser Ergebnisse war, erreicht den Schulunterricht jedoch nur langsam, sodass der Schriftspracherwerb seit Jahrzehnten unverändert als „zweischrittiger Prozess modelliert“ (Bredel & Röber 2015, 4) und unterrichtet wird. Hierbei sollen die Kinder zunächst schreiben, wie sie sprechen, und dabei die Laute in Buchstaben übersetzen. Erst in einem nächsten Schritt, etwa ab der 3. Klassenstufe, folgen dann orthographische Regeln, die es in den meisten Fällen auswendig zu lernen gilt (vgl. ebd., 5). Im Ergebnis führt dies einerseits zu Schülern, die durch eigene Regelbildungen zum erfolgreichen Rechtschreiber werden. Andererseits bleiben einige Schüler erfolglos und verlieren zunehmend die Motivation, sich mit der Schriftsprache auseinanderzusetzen, da es ihnen nicht gelingt, sich selbst die notwendigen Regularitäten anzueignen (vgl. Röber 2011, 17). Betroffen sind hierbei vielfach Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF) lernen.

Dass die zuvor genannte Modellierung einen systematischen Einblick in die Schriftsprache des Deutschen verwehrt, spiegelt sich in den Unsicherheiten der Schüler bezüglich ihres schriftsprachlichen Wissens und Leistungsstandes wider. Dabei ist es notwendig, die bereits bestehenden Ressourcen der Schüler für das Lernen zu nut-

² Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Aufführung der maskulinen und verzichtet auf die feminine Form. Der Verzicht auf die feminine Form soll hierbei lediglich einen angenehmen Lesefluss gewährleisten und überflüssige grammatikalische Verkomplizierungen vermeiden.

zen, sie zu einem problemlösungsorientierten Umgang mit der Schriftsprache anzu-leiten und so die Systematik der Orthographie zu vermitteln. Denn 90 bis 95 Prozent deutscher Schreibungen lassen sich erklären bzw. herleiten, sodass ein systematischer Kernbereich entsteht, der lehr- und lernbar ist (vgl. Eisenberg & Fuhrhop 2007, 24).

Im Vergleich zum Deutschunterricht wird dem Fach Musik noch immer ein niedriger Stellenwert beigemessen (vgl. Fuchs 2010, 9). Es lässt sich feststellen, dass ca. 80 Prozent des Musikunterrichts fachfremd unterrichtet werden, womit ein möglicher Qualitätsverlust sowie fehlende Kompetenzen der Lehrkräfte und folglich auch der Schüler einhergehen (vgl. Helmig 2016, o.S.). Denn durch die Unsicherheit und teil-weise Inkompetenz der fachfremden Lehrkräfte werden auch die Schüler ihre musi-kalischen Fähigkeiten nicht ausbauen können (vgl. Fuchs 2003, 5; Schellberg 2005, 78; Wittig 1990, 79). Zudem wird in wissenschaftlichen Arbeiten darauf verwiesen, dass ein hoher Anteil des Musikunterrichts an Grundschulen ausfällt bzw. die dort vorzufindende Qualität nicht den Ansprüchen einer angemessenen Musikerziehung der Kinder genügt (vgl. Fuchs 2007, 12 f., 19). Dabei kommt insbesondere dem (mu-sikalischen) Lernen in der Grundschule eine besondere Bedeutung zu, da die Lernbe-reitschaft der Kinder hier sehr hoch ist und somit der Grundstein für weiteres Lernen gelegt wird (vgl. Fuchs 2010, 7). Dass Schüler in jungen Jahren besonders empfänglich für musikalische Erfahrungen sind, sollte nicht unberücksichtigt bleiben, sondern im Unterricht der Schulen aufgegriffen und genutzt werden. Hierfür bieten sich auch interdisziplinäre Schnittstellen an.

Die ästhetischen, lustvollen und motivierenden Erfahrungen aus dem Musikunter-richt können zudem für den Schriftspracherwerb im Deutschunterricht genutzt wer-den. Dies hat zum einen strukturelle Gründe, da Musik und Sprache viele Analogien aufweisen, die diesen Ansatz unterstützen. So werden Musik und Sprache beispiels-weise in derselben Region des Gehirns (Broca-Areal) verarbeitet. Zum anderen teilen sie ähnliche prosodische Merkmale wie beispielsweise Melodie, Rhythmus und Beto-nung, die in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Eine weitere Gemeinsamkeit stellt zudem die Herausbildung eines Regelsystems dar. Für die Sprache stellt dies die Grammatik dar, in der Musik die Harmonielehre. Abgesehen davon arbeiten beide mit Schriftsystemen, die sich aus der Flüchtigkeit der beiden Domänen entwickelt haben (vgl. Rittersberger & Stopa 2012, 10).

Auch kann und soll vor dem Hintergrund der aktuellen Flüchtlingsdebatte der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die keine oder nur wenige Sprachkenntnisse im Deutschen aufweisen, nicht vernachlässigt werden. Daher hat es sich auch die Bertelsmann Stiftung zum Ziel gemacht, diese Kinder zu unterstützen und ihnen den Schulalltag und den damit verbundenen Spracherwerb mit musikalischen Elementen innerhalb des Projektes „Musik, Sprache, Teilhabe“ zu erleichtern (vgl. Bertelsmann

Stiftung 2016, o.S.). Denn „Musik ist eine Sprache ohne Worte und verbindet Menschen über alle Grenzen hinweg“ (ebd.). Musik dient entsprechend als Medium, um interkulturell zwischenmenschliche Begegnungen herzustellen und Kommunikation anzubahnen. Auch wenn kulturelle Unterschiede durch verschiedene Klänge, Melodien und Rhythmen bestehen, gehört die Musik doch seit jeher als Ausdrucksform zu jeder Kultur (vgl. Graf 2013, 85). In diesen Aspekten wird deutlich, dass Musik vor allem Kindern mit Migrationshintergrund den Einstieg in das schulische Lernen erleichtern kann, da sie Kommunikation schafft und im Zusammenhang mit sprachlichen Elementen sprachreflexive Prozesse ermöglicht. Die Einbettung und Nutzung von Musikelementen insbesondere in Lehrbüchern des DaZ- und DaF-Unterrichts wird zwar teilweise vorgesehen, dabei bleiben jedoch häufig die damit verbundenen Ziele sowie didaktischen Umsetzungen fragwürdig (vgl. Bossen 2010, 15).

Um möglichst allen Kindern den Einstieg in den Schriftspracherwerb zu erleichtern, wird in dieser Arbeit entsprechend der Frage nachgegangen, wie eine musikalische Förderung den Schriftspracherwerb unterstützen kann. In diesem Kontext beschränken sich die Ausführungen dieser Arbeit auf die Wortschreibung, die sich auf kontextunabhängige Schreibungen bezieht und daher Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Zeichensetzungen außen vorlässt (vgl. Thelen 2002, 68).

Hierfür werden zunächst die prosodischen Elemente der Sprache und der Musik sowie ihre Gemeinsamkeiten betrachtet. Im Anschluss wird dieses Wissen genutzt, um daraus Schlüsse für den Schriftspracherwerb zu ziehen. Dabei wird zunächst auf die Herausforderungen und Aufgaben des Schriftspracherwerbs an die Schüler sowie die Systematik der Wortschreibung des Deutschen eingegangen, um darauffolgend aufzuzeigen, inwiefern die musikalische Förderung einen Beitrag zum Schriftspracherwerb leisten kann. Durch die daran anschließenden Ausführungen über die empirische Forschungslage wird die Relevanz der Thematik verdeutlicht und aufgezeigt, welche Ergebnisse die Forschung bereits hervorbringen konnte. Das Kapitel II.1 liefert didaktische Perspektiven, die anhand rhythmischer und melodischer sowie Hörfähigkeiten aufzeigen, wie eine musikalische Förderung umgesetzt werden kann, von der wiederum positive Effekte auf den Schriftspracherwerb erwartet werden können. Im Unterkapitel zu den schriftsprachlichen Fähigkeiten wird anschließend eine Auswahl von Liedern vorgestellt, die sich mit spezifischen schriftsprachlichen Phänomenen auseinandersetzen und so deren Erwerb mit Hilfe musikalischer Mittel erleichtern können. Nach der Erarbeitung dieser didaktischen Perspektiven erfolgen im Fazit eine abschließende Betrachtung der theoretischen und praktischen Inhalte sowie ein Ausblick.

2 Prosodie in Sprache und Musik

2.1 Prosodie der deutschen Sprache

In diesem Kapitel werden grundlegende prosodische Aspekte aus den Bereichen der deutschen Sprache und der Musik erläutert, um in Abschnitt I.2.3 die Gemeinsamkeiten beider Disziplinen herauszuarbeiten. Dies wiederum dient als Basis für die praktischen Überlegungen, die in Kapitel II.1 formuliert werden. Um ein eindeutiges Verständnis des Begriffes der Prosodie für den weiteren Verlauf dieser Arbeit zu ermöglichen, wird dieser im Folgenden kurz beschrieben, da in der Literatur ein uneinheitlicher Gebrauch vorherrscht (vgl. Günther 1999, 15). Abgeleitet werden kann der Begriff aus dem Altgriechischen von dem Wort „*prosōidia*“ und wird als das Hinzugesungene oder Zugesang übersetzt (vgl. Fuhrhop & Peters 2013, 5).³ Er „bezeichnet [somit] die musikalischen Elemente der Sprache“ (Rautenberg 2012, 6). Günther (1999, 15-19) beschreibt in seiner Arbeit, wie sich das Verständnis von Prosodie im Laufe der Zeit entwickelte. Die dort aufgezeigten unterschiedlichen Sichtweisen verdeutlichen, dass eine Begriffsbestimmung im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen werden sollte. In den weiteren Ausführungen wird die Prosodie verstanden als diejenigen suprasegmentalen Eigenschaften, die eine Sprechhandlung umrahmen und diese akzent- und intonationsbezogen charakterisieren (vgl. Abraham 1988, 647). Zu diesen Eigenschaften sind u.a. die Tonhöhe, Artikulationslänge (Quantität) und Akzente bzw. Prominenzen sowie „daraus resultierende Phänomene wie z.B. [der] Rhythmus“ (Rautenberg 2012, 10) zu zählen. Rhythmus (sowie das Sprechtempo) wird bei Kehrein (2002, 5) als Epiphänomen der Prominenz betrachtet. Bei Günther (1999, 20) wird zusätzlich die Junktur, die bestimmte Grenzschnäle wie Pausen beschreibt, als ein Merkmal der Prosodie angenommen. Diese Merkmale stellen „abstrakte phonologische Parameter“ (Rautenberg 2012, 15) dar, die wiederum auch auf phonetischer Ebene (auditiv, artikulatorisch und akustisch) betrachtet werden können (vgl. Grassegger 2016, 64). Die phonetischen Aspekte werden in dieser Arbeit jedoch nicht berücksichtigt.

Die Beschreibung der Prosodie kann somit unter Berücksichtigung der soeben genannten *prosodischen Merkmale* vorgenommen werden. Da eine detaillierte Beschreibung aller Merkmale den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde, erfolgt eine Fokussierung auf diejenigen Merkmale, die für die sprachliche und musikalische Dimension von besonderem Interesse sind. Dies sind der Rhythmus, die Intonation bzw. Melodie und der Akzent, da sie im weiteren Verlauf der Arbeit die Grundlage

³ Diese Betrachtungsweise der Prosodie als „Hinzugefügtes“ ist insofern irreführend, als dass suprasegmentale Eigenschaften nicht hinzukommen, sondern gleichzeitig in der Sprache auftreten (vgl. Grassegger 2016, 63).

für die weitere Argumentation liefern. Eine detaillierte Beschreibung der ausgewählten Merkmale erfolgt am Ende dieses Abschnittes unter Berücksichtigung der folgenden Ausführungen.⁴

Denn neben den prosodischen Merkmalen kann die Prosodie unter Bezugnahme auf *prosodische Einheiten*, wie Silbe, Fuß oder Wort, betrachtet werden (vgl. Kehrein 2002, 14). Diese gehen über den einzelnen Laut hinaus und sind hierarchisch angelegt (vgl. Grassegger 2016, 64). Die Silbe bildet hierbei die kleinste prosodische Einheit. Der metrische Fuß wird als prosodische Einheit auf der nächsthöheren Ebene erachtet, „die genau eine akzentuierte (starke) Silbe und (optional) benachbarte unakzentuierte (schwache) Silben enthält“ (Ramers 1999, 15). Wiederum eine Ebene höher angeordnet bildet das phonologische Wort, „das normalerweise dem einfachen morphologisch-lexikalischen Wort entspricht“ (Rautenberg 2012, 10), eine Einheit.⁵ Die Einheiten Silbe und Fuß werden im Folgenden genauer erläutert, da sie für spätere Zusammenhänge fruchtbar sein werden. Denn dieses Wissen wird insbesondere im Kapitel zum Schriftspracherwerb in Verbindung mit der Orthographie des Deutschen eine zentrale Rolle spielen.

Die phonologische *Silbe* stellt die „kleinste intuitiv wahrnehmbare Spracheinheit dar“ (Noack 2010a, 50), was ebenfalls für die schriftsprachliche Entwicklung der Kinder bedeutsam ist. Denn wie Röber (2011, 12f.) aufzeigen konnte, gelingt Schreibanfängern weniger die lautliche Gliederung von Wörtern als vielmehr eine Einteilung in Silben (vgl. Abschnitt I.3.3). Die Silbe kann in diesem Zusammenhang „artikulatorisch und auditiv als eine Basiseinheit“ (Eisenberg 2013, 296) des Gesprochenen bezeichnet werden. In der geschriebenen Sprache werden dem Leser u.a. Informationen zur Betonung von Silben bzw. Wörtern über die Schrift vermittelt, da „die Abfolge der Vokal- und Konsonantenbuchstaben [erkennen lässt], wie deutsche Wörter aufgebaut sind, welche ‚*Wortgrammatik*‘ sie haben“ (Röber 2011, 39; Herv. im Original). Unter dieser sind folgende Merkmale zusammenzufassen, die im nächsten Kapitel erneut aufgegriffen werden: „Zur Wortgrammatik gehört

- der Aufbau der Silben entsprechend der Verteilung von *Konsonanten* und *Vokalen*
- die Differenzierung der Silben eines Wortes nach ihrer Betontheit (*‚Silbentypen‘*)
- die Differenzierung der betonten Silben (*‚Varianten der betonten Silben‘*), die die ‚Wortgestalten‘ bestimmen“ (ebd., Herv. im Original).

⁴ Ausführliche Erläuterungen zu den weiteren genannten prosodischen Merkmalen nimmt Rautenberg (2012) vor.

⁵ Die weiteren Ebenen *phonologische Phrase*, *Intonationsphrase* und die *phonologische Äußerung* werden im Rahmen dieser Darstellung nicht weiter berücksichtigt, da sie sich nicht auf die in dieser Arbeit fokussierte Wortebene beziehen.

Wie Maas (2006) darlegt, ist die Silbe eine „Segmentierungseinheit der rhythmischen Gliederung, entsprechend dem, was in einer prosodischen Kontur (insbesondere einem Fuß) als stärkeres oder schwächeres Element bestimmt wird“ (Maas 2006, 115). Sie besteht aus einem Kern (Nucleus) sowie einem Anfangs- und Endrand (Onset und Coda). Der Kern sowie der Endrand bilden gemeinsam den Reim. In der Phonologie wird die Silbe einerseits als Element größerer Einheiten (z.B. dem Fuß) untersucht. Andererseits werden die Zusammensetzung aus unterschiedlichen Einheiten, die zu einer Silbe führen, sowie die unterschiedliche Besetzung von Silbenpositionen beleuchtet (vgl. Noack 2010a, 50f.).

Unterschiedliche Silbenmodelle versuchen, die Segmente von Silben in eine Ordnung zu bringen. Im Folgenden wird das so genannte Konstituentenmodell beschrieben, da es die Interdependenzen der einzelnen Bestandteile anschaulich darstellt.⁶

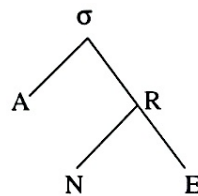


Abbildung 1: Silbenbaummodell (aus: Noack 2010a, 52)

Die Abbildung verdeutlicht den Aufbau einer Silbe – diese wird hierbei durch das Sigma symbolisiert. Von ihr ausgehend und abhängig sind Anfangsrand (A) und Reim (R) zu betrachten. Ein Reim wiederum setzt sich aus dem Nukleus (N) und Endrand (E) zusammen. Anfangsrand und Reim – also die Bestandteile einer Silbe – werden als Konstituenten bezeichnet (vgl. Röber 2011, 41). Dass „zwischen Nukleus und Endrand eine Abhängigkeitsbeziehung besteht, nicht jedoch zwischen Nukleus und Anfangsrand“ (Noack 2010a, 53) verdeutlichen die unterschiedlichen Ebenen in diesem Modell. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die Konstituenten unterschiedlich besetzt sein können. Dieses Wissen ist für den Erwerb der Schriftsprache von Bedeutung, wie in Kapitel I.3 noch herausgearbeitet wird. Sind beispielsweise die Ränder einer Silbe leer, besteht die minimale Silbe nur aus ihrem Kern. Eine Silbe wird als *offen* bezeichnet, wenn der Endrand unbesetzt ist und die Silbe auf einen Vokal auslautet, andernfalls wird eine Silbe als *geschlossen* charakterisiert. Beziehen sich die Aussagen auf den Anfangsrand, spricht man bei einem leeren Onset von *nackt* und – im Falle eines besetzten Onsets – von *bedeckt* (vgl. ebd.).

⁶ Ein weiteres bedeutsames Silbenbaummodell stellt das sogenannte CV-Modell dar. Da es jedoch die hierarchischen Beziehungen zwischen den einzelnen Konstituenten nicht anzeigt, sondern eine lineare Abbildung darstellt, wird es im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Denn durch die hierarchische Darstellung kann – insbesondere im Hinblick auf die Grundlage dieser Arbeit – „eine Vielzahl sprachlicher Regularitäten bis hin zur Wortschreibung erst erklärt werden“ (Noack 2010a, 54).

Auch können Anfangs- und Endränder als einfach oder komplex bezeichnet werden, je nach der Anzahl an Konsonanten, mit denen sie besetzt sind (vgl. Fuhrhop & Peters 2013, 88). Die komplexen Endränder sind (insbesondere in flektierten Wortformen) im Deutschen häufig und stellen ggf. für DaZ-Schüler eine Herausforderung dar (vgl. Rautenberg 2012, 13). Dies lässt sich u.a. damit begründen, dass das Deutsche eine akzentzählende Sprache darstellt, während Silbensprachen, wie beispielsweise das Japanische, keine solchen komplexen Silben aufweisen.

Neben verschiedenen Silbenbaumodellen lassen sich auch Silbentypen unterscheiden, wie es bereits zuvor im Kontext der Wortgrammatik angesprochen wurde. Man differenziert zwischen betonten und unbetonten Silben.⁷ Noack (2010a) stellt für diese unterschiedlichen Silbentypen eine Übersicht der jeweiligen Eigenschaften zusammen, die im Folgenden dargestellt und im späteren Verlauf aufgegriffen werden.

Für die unbetonte Silbe gilt:

- „Der Nukleus ist nie durch einen Vollvokal, sondern entweder durch einen Reduktionsvokal ([ə] oder [ɐ]) oder durch einen Sonoranten belegt;
- Anfangsrand und Endrand können leer sein;
- in der orthographischen Repräsentation ist regelmäßig ein <e> enthalten, das jedoch nicht mit den Vollvokalen [e] bzw. [ɛ] korrespondiert, sondern mit [ə], [ɐ] oder Null ([]).

Für die betonte Silbe gilt demgegenüber Folgendes:

- Im Nukleus steht immer ein Vollvokal;
- sämtliche Konstituenten (Anfangsrand, Nukleus und Endrand) sind immer belegt;
- im Nukleus steht genau ein Segment;
- Anfangs- und Endrand können durch ein oder mehrere Segmente belegt sein;
- der Endrand kann außer Konsonanten auch ein vokalisches Element beinhalten (bei Langvokalen oder Diphthongen)“ (Noack 2010a, 55).

Den unterschiedlichen Konstituenten werden zudem verschiedene Lautklassen zugeordnet. So kann für die deutsche Sprache in Bezug auf betonte Silben die folgende Darstellung angenommen werden – bei unbetonten Silben besteht, wie bereits erwähnt, zusätzlich die Möglichkeit eines Sonoranten im Kern (vgl. Fuhrhop & Peters 2013, 90):

⁷ Zusätzlich gibt es so genannte Normalsilben bzw. neutrale Silben, die weder betont, noch unbetont sind und deren Nukleus mit einem Vollvokal besetzt ist (vgl. Röber 2011, 42; Noack 2010a, 56). Da diese Arbeit aber die für das Deutsche typischen trochäischen Wörter fokussiert, wird auf diese Silbentypen nicht weiter eingegangen.

Anfangsrand				Kern	Endrand			
Obstruenten		Sonoranten			Sonoranten		Obstruenten	
Plosive	Frikative	Nasale	Liquide	Vokale	Liquide	Nasale	Frikative	Plosive

Abbildung 2: Silbenbauschema für betonte Silben (aus: Fuhrhop & Peters 2013, 90)

Aus dem Schema der Abbildung 2 sowie der Skala der Sonorität⁸ ergibt sich ein *Allgemeines Phonologisches Silbenbaugesetz*. Demzufolge ist die „bevorzugte Silbe so gebaut, dass die Sonorität im Anfangsrand und im Endrand zum Nukleus hin monoton zunimmt und im Kern ihr Maximum erreicht“ (ebd., 92).

Die zweite der oben genannten prosodischen Einheiten bildet der *Fuß*, der häufig im Rahmen der Metrischen Phonologie thematisiert wird. Hierbei geht es um die relative Prominenzverteilung von Silben auf Wortebene (vgl. ebd., 98).⁹ Bei der Prominenz handelt es sich um eine relative Eigenschaft, da die Silben jeweils als prominenter im Vergleich zu anderen betrachtet werden. Der phonologische Fuß kann entsprechend als eine prosodische Einheit definiert werden, die „genau eine prominente Silbe umfasst und optional eine oder mehrere nicht-prominente Silben, die der prominenten Silbe vorausgehen oder nachfolgen“ (ebd., 106; vgl. auch Ramers (1999) mit weiteren Literaturverweisen).

In diesem Zusammenhang ist auch die Betonung¹⁰ von Silben zu nennen. Im Deutschen ist der Fußtyp des Trochäus, also einer betonten Silbe gefolgt von einer unbetonten, besonders häufig und somit bedeutsam. Dieser kann auch erweitert werden, sodass ein Trochäus mit Auftakt entsteht, wie beispielsweise in dem Wort „gehoben“, bei dem der Auftakt „ge-“ vor der betonten Silbe „ho-“ ebenso wie das „-ben“ eine reduzierte Silbe ist. Aber auch der Daktylus – die Abfolge einer betonten und zweier folgender unbetonter Silben – stellt einen häufigen Fußtyp des Deutschen dar. Erst auf dieser Unterscheidung von Prominenzen und Betonungen gründet sich der Sprachrhythmus (vgl. Eisenberg 2013, 31).

⁸ Sonorität beschreibt die Klang- bzw. Schallfülle, aber auch den „artikulatorische[n] >Öffnungsgrad<“ (Eisenberg 2013, 102) eines Segments, dessen phonetisches Korrelat die Lautstärke darstellt. Ihr Gegenpol ist die sogenannte konsonantische Stärke. Die geringste Sonorität besitzen hierbei die Plosive, gefolgt von den Frikativen, Nasalen und Liquiden. Die Vokale sind am sonorsten (vgl. Noack 2010a, 59; Fuhrhop & Peters 2013, 91f.). Tiefergehende Informationen zu Lautfolgen und -variationen in Silben finden sich in Eisenberg (2013).

⁹ Prominenzrelationen bestehen auch zwischen größeren Einheiten, wie z.B. Füßen, werden aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter betrachtet.

¹⁰ Der Begriff der Betonung muss jedoch von dem der Betonbarkeit unterschieden werden. Demnach gibt es betonbare Silben (Vollsilben mit einem Vollvokal im Kern) und nicht-betonbare Silben (Reduktionssilben mit einem Reduktionsvokal im Kern) (vgl. Fuhrhop & Peters 2013, 99). Die betonbaren Silben können entsprechend betont oder unbetont auftreten.

Zusammenfassend ergeben sich somit durch die Gliederung der Sprache die Einheiten Silbe und Fuß. Diese lassen sich zu den bereits genannten Merkmalen Junktur, Quantität, Melodie bzw. Intonation, Akzent und Rhythmus in Bezug setzen, wobei im Rahmen dieser Arbeit im Folgenden insbesondere die letzteren drei näher spezifiziert werden, da diese die Basis für einen Vergleich zwischen der Prosodie in Sprache und Musik legen (vgl. Rautenberg 2012, 15).

Die *Intonation bzw. Melodie* zu definieren und die beiden Begriffe zu differenzieren stellt aufgrund unterschiedlicher Herangehens- und Begründungsweisen (akustisch, perzeptorisch, funktional etc.), die in der Literatur vorherrschen, eine Herausforderung dar. Grundsätzlich ist unter der Intonation die „melodische Gestaltung einer sprachlichen Äußerung“ (Fuhrhop & Peters 2013, 129) zu verstehen. In Anlehnung an Rautenberg (2012), die sich wiederum auf die Ausführungen von Günther (1999) und Grassegger (2016) stützt, werden Melodie und Intonation in der Sprache synonym als „das akustische Phänomen der Grundfrequenzänderung, das auditiv als Tonhöhenverlauf wahrgenommen wird“ (Rautenberg 2012, 18), verstanden, weshalb auch im Rahmen dieser Arbeit keine weitere Unterscheidung zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten vorgenommen wird.¹¹

Ein weiteres Merkmal stellt der *Akzent*¹² dar, welcher in Beziehung zu dem Begriff der Prominenz steht (vgl. Kehrein 2002, 10) und die „Hervorhebung von Silben (=Wortakzent) oder Wörtern (=Satzakzent), etwa durch Veränderung der Lautstärke oder Tonhöhe“ (Bredel et al. 2011, 224) beschreibt. Pompino-Marschall (2009) führt an, dass die akzentuierte bzw. betonte Silbe mittels phonetischer Parameter gekennzeichnet ist. Zu diesen gehören die Änderung der Grundfrequenz, der Dauer und Lautstärke sowie ggf. der Artikulationsgenauigkeit (vgl. Pompino-Marschall 2009, 245; Kehrein 2002, 91). Damit ist der Akzent, wie bereits im Zusammenhang mit der Prominenz erwähnt, als relatives Merkmal zu betrachten, da einzelne Silben (bzw. Äußerungsteile) in Bezug auf andere pointiert werden. Akzente können hierbei sowohl auf die Wortebene bezogen sein, wie es für diese Arbeit zentral ist, aber auch auf die Satz- und Phrasenebenen (vgl. Günther 1999, 48). Dabei werden verschiedene Prominenzgrade unterschieden, die mindestens zwischen nicht-akzentuiert und akzentuiert differenzieren (vgl. Kehrein 2002, 91).

Das Wissen um Akzente und Betonungen spielt wiederum eine wesentliche Rolle in Bezug auf den Sprachrhythmus. Denn der *Rhythmus* (auf Wortebene) begründet sich

¹¹ Weiterführende Literatur zu den Definitionen finden sich u.a. in Patel (2008), Bußmann (1990), Pétursson & Neppert (1991) sowie Nöth (1991).

¹² Günther (1999, 49) nimmt eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Akzent und Akzentuierung vor. Unter Akzent versteht er die Bezeichnung des abstrakten phonologischen Merkmals, während Akzentuierung die Bezeichnung für die phonetische Realisierung meint. Letztere Dimension findet im Rahmen dieser Arbeit jedoch keine Betrachtung.

„durch die Alternanz von betonten und unbetonten Silben in festen Mustern“ (Eisenberg 2013, 132). Diese Muster spielen auch im Hinblick auf die in Kapitel II.1 vorgestellten praktischen Implikationen eine entscheidende Rolle, da durch sie eine Strukturierung und folglich auch ein Wiedererkennungswert beim Erlernen von Rhythmen und Betonungsstrukturen erreicht werden kann. Insbesondere mit Blick auf den (Schrift-) Spracherwerb kann dies zudem im Rahmen von Kinderliedern als Ansatzpunkt im Musikunterricht dienen (vgl. Maas 2006, 69). Sprachrhythmus stellt also „die bestimmten Regularitäten folgende zeitliche Abfolge wahrgenommener phonetischer Ereignisse“ (Pompino-Marschall 2009, 248) dar.

Unterschieden werden in diesem Zusammenhang, je nach rhythmischer Struktur der Sprache, betonungs-, silben- sowie morenzählende Sprachen.¹³ Es kommt dabei zu einer gleichmäßigen zeitlichen Abfolge von entsprechenden Einheiten, da Isochronie (=Zeitgleichheit) angestrebt wird.¹⁴ Bezüglich der deutschen Sprache sind diese Einheiten die betonten Silben. In diesem Zusammenhang ist für das Deutsche als Akzentsprache interessant, dass es dazu neigt, die Reduktionssilben, insbesondere das [ə] zeitlich zu verkürzen (vgl. ebd.). Eine weitere Theorie neben der Isochroniehypothese besagt, dass phonologische Unterschiede zwischen den Sprachen für den Rhythmus verantwortlich sind (vgl. Patel 2008, 122). Hierzu wurden einige Faktoren herausgearbeitet, die den Sprachrhythmus beeinflussen. Dazu gehören Unterschiede der Silbenstruktur (*syllable structure*), die Vokalreduktion (*vowel reduction*) sowie der Einfluss der Akzentsetzung (*stress on vowel duration*) (vgl. Patel 2008, 122f.; Dauer (1983)).

Zudem spielt auch im Zusammenhang mit dem Rhythmus wieder die Metrische Phonologie eine Rolle. Durch die Verwendung metrischer Gitter – so genannter *metrical grids*, wie sie bei Liberman & Prince (1977, 309-311) erstmals Verwendung finden – werden den Äußerungseinheiten Markierungen („X“) für die Betonung auf der jeweiligen Prominenzstufe zugeordnet, wodurch die hierarchische Betrachtung rhythmischer Prominenzen verdeutlicht wird (vgl. Patel 2008, 139; Selkirk 1984, 15f.). „Bei dieser Repräsentation wird die relative Prominenz oder Betonung einzelner Silben durch die Anzahl von Gewichts- oder Zeiteinheiten repräsentiert, die auch metrische >Schläge< (engl. *beats*) genannt werden“ (Fuhrhop & Peters 2013, 110, Herv. im Original). Hier wird zudem der Zusammenhang zum musikalischen Rhythmus besonders deutlich (vgl. Selkirk 1984, 11). Grundlage bildet die rhythmische Alternation. Ein Beispiel soll die folgende Darstellung von Prominenzverhältnissen verdeutlichen:

¹³ Weiterführende Informationen finden sich bei Fox 2002, 87.

¹⁴ Allerdings wird die Isochroniehypothese teilweise sehr kritisch betrachtet, da sie nicht immer nachgewiesen werden konnte (vgl. Crystal & Quirk 1964, 49; Szczepaniak 2007, 14).

2.2 Prosodie in der Musik

Nachdem im vorherigen Abschnitt die prosodischen Einheiten und Merkmale der Sprache beschrieben wurden, sind es nun die musikbezogenen prosodischen Merkmale, die genauer betrachtet werden.¹⁷ Wie bereits in Bezug auf die Sprache werden auch in diesem Zusammenhang die Merkmale Melodie bzw. Intonation, Rhythmus und Akzent in den Fokus gerückt.

Die *Melodie* in der Musik definiert Hempel (2008) als „künstlerisch geformte Folge von Tönen“ (Hempel 2008, 149), wobei sich der Begriff der Melodie aus dem Griechischen ableiten lässt („melos“ bedeutet Lied und „ode“ meint Gesang). In einer Melodie wird eine Vielzahl musikalischer Dimensionen vereint, wozu die „Zugehörigkeit zu einer Tonalität oder Skala“, die „Intervallstruktur“, die „rhythmische und metrische Gestaltung“, „Dynamik und Akzente“ sowie „formale Bauprinzipien“ (ebd.) zu zählen sind. Diese „organization of pitch in terms of intervals and scales“ (Patel 2008, 183) unterscheidet die musikalische Melodie von der sprachlichen, die kein solches tonales Zentrum aufweisen kann (vgl. ebd.).

Zudem wird sie als „sinnhafte, in sich geschlossene und überschaubare Tonfolge [verstanden], für die bestimmten Eigenschaften – individuelle Gestalt, faßlicher (sic!) Bau, Ausdrucksfähigkeit und Sanglichkeit“ (Massenkeil 1996, 237) – gelten. Abhängig ist die Melodie von verschiedenen Tonsystemen, aber auch die Gattung, Funktion sowie kulturelle Herkunft prägen sie (vgl. ebd.). Jedoch ermöglicht es erst der Rhythmus, „aus einer geordneten Tonfolge, deren spezifische Gestalt das >Melos< einer Melodie ausprägt, eine Melodie“ (ebd.) zu formen.

Im musikalischen Kontext hängt der Melodiebegriff somit – zusätzlich zu harmonischen Aspekten – stark mit dem Rhythmus eines Liedes zusammen. Da die Sprachwissenschaft jedoch, wie beschrieben, die Intonation als Tonhöhenverläufe ohne rhythmische Aspekte definiert, wird zur nachvollziehbareren Analogiebildung zwischen den Disziplinen auch beim musikalischen Begriff auf die in Abschnitt I.2.1 genannte Definition von *Melodie bzw. Intonation* zurückgegriffen (vgl. Rautenberg 2012, 27).

Der *Rhythmus* in der Musik kann als „individuelle musikalische Gestalt aus (meist) verschiedenen Notenwerten (rhythmische Gestaltung), die im Spannungsfeld der Taktbetonungen platziert wird (rhythmisch-metrische Gestaltung)“ (Hempel 2008, 90), definiert werden. Zusätzlich zu den Notenwerten betonen De la Motte-Haber et

¹⁷ Diese Arbeit beschäftigt sich nur mit musikalischen Merkmalen, die sich auf die westeuropäische Musik beziehen, denn die Einbeziehung der Musik anderer Kulturen würde den Rahmen überschreiten.

al. (2010, 407) die Bedeutung von Pausen für den Rhythmus. Zudem bedeutet Rhythmus die

„Gliederung des zeitlichen Ablaufs innerhalb eines Klanggeschehens nach dem ordnenden Prinzip ‚langsam – schnell‘ (lang – kurz), in enger Verbindung zu Metrum und Takt. Die Vielfalt des Rhythmus tritt in abgestuften Tondauern und Akzenten, ferner in wechselnden Klängen, Tempo- und Lautstärkeunterschieden, Artikulation und Phrasierung auf“ (Korff 2000, 179f.).

Ein im Hintergrund des Rhythmus verlaufender Puls dient als grundlegendes Raster für die rhythmischen Verläufe (vgl. Hempel 2008, 78). Dieser Puls wird mit Hilfe eines Taktes „in gleichmäßig wiederkehrende Gruppen [gegliedert] und schafft damit eine Gewichtung zwischen betonten (*Thesis*) und unbetonten Pulsschlägen (*Arsis*)“ (ebd., 84, Herv. im Original), die durch *Akzente* realisiert werden. So entstehen verschiedene Taktarten, wobei man gerade und ungerade Taktarten unterscheidet. Es können unterschiedliche Taktarten erzeugt werden, bei denen jeweils der erste Pulsschlag eine betonte Zählzeit darstellt (vgl. ebd.). Die Segmentierung in betonte und unbetonte Zählzeiten nennt man „*metrische Ordnung*“ (ebd.) bzw. Versmaße. Während also das Metrum die Abfolge der unterschiedlich betonten Schläge meint, bezeichnet Takt „eine Funktion der notierten Musik. Er zeigt an, wie viele Hauptpulse in einer Takteinheit zusammengefasst werden“ (Fuchs 2010, 46).

In der westeuropäischen Musik sind insbesondere Zweier- und Dreiermetren vertreten (vgl. Jezek 2011, 17). Hieran wird der Bezug zur Sprache deutlich (vgl. Hempel 2008, 89), wobei insbesondere die Trochäus- sowie Daktylusstruktur eine Analogie zum Zweier- bzw. Dreiermetrum in der Musik aufweisen.

Die metrische Gestalt bekommt Kontur durch verschiedene Akzente und Betonungen verliehen, die auf unterschiedliche Weise realisiert werden können (vgl. ebd., 90). Zu diesen zählen Akzente der Lautstärke auf einzelne Töne bezogen, Akzente durch das Einsetzen eines Spitzentons in der melodischen Gestaltung, durch die rhythmische Gestaltung mit Hilfe z.B. langer Notenwerte sowie Harmoniewechsel und dynamische sowie agogische Mittel (vgl. ebd., 91f.).

Um die einzelnen Dimensionen eines Rhythmus zu verdeutlichen, soll dieser mit Hilfe der folgenden drei Ebenen erläutert werden: das *Zeitmaß* (der durchlaufende Puls bzw. Beat), das *Metrum* (als „übergeordnetes Ordnungskriterium“ (Bruhn 2000, 235), das die Unterteilung der Pulse in schwere und leichte Zählzeiten gliedert) sowie die *Zeitaufteilung*, d.h. „die zeitlichen Verhältnisse aufeinander folgender Töne“ (Altenmüller et al. 2000, 60). Diese Elemente, die den Rhythmus definieren, werden bei Gordon (1997a, 166) als Macrobeats, Microbeats und Melodic Rhythm bezeichnet und auf drei Ebenen visuell veranschaulicht (siehe Abbildung 4). Um ein rhyth-

misch-syntaktisches Verstehen zu ermöglichen, müssen diese drei Ebenen gleichzeitig audiiert werden.¹⁸

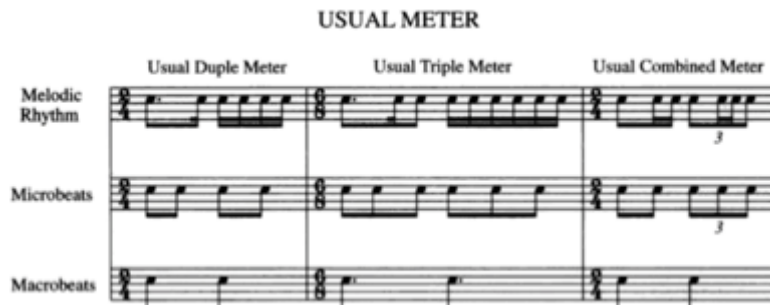


Abbildung 4: Die Ebenen des Rhythmus nach Gordon (1997a) (aus: Gordon 1997a, 166)

Auf der Ebene der Macrobeats werden die „beats of equal duration“ (ebd., 163), also die Hauptimpulse, dargestellt, die dem oben genannten Puls entsprechen. Von diesen Hauptimpulsen werden die Microbeats (die Nebenimpulse) abgeleitet. Sie sind kürzer als die Macrobeats und können in Microbeats gleicher Länge geteilt werden, sodass „Usual Duple Meter“ (zwei gleich lange Microbeats) oder „Usual Triple Meter“ (drei gleich lange Microbeats) (vgl. ebd.) entstehen. Der „Usual Combined Meter“ entsteht, sobald einige Macrobeats in zwei, andere in drei Microbeats gleicher Länge unterteilt werden (vgl. ebd., 163f.). Die oberste Ebene bildet der Melodic Rhythm, der den Rhythmus einer Melodie bzw. eines Textes darstellt (vgl. ebd., 165). Diese Ebene enthält eine Folge von rhythmischen Patterns und entspricht der oben beschriebenen zeitlichen Aufteilung und dem Verhältnis einzelner Töne zueinander.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen musikalischen Grundlagen sind ebenso wichtig wie die in Abschnitt I.2.1 genannten Eigenschaften, um eine optimale und vor allem zielgerichtete Förderung von Kindern zu ermöglichen. Die hier herausgestellte besondere Bedeutung des Rhythmus für die Musik verdeutlicht zudem dessen Wichtigkeit im Rahmen der musikalischen Unterrichtspraxis. Um die teilweise angedeuteten Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache hervorzuheben, erfolgt im folgenden Abschnitt eine Zusammenführung der Erkenntnisse beider Disziplinen.

2.3 Prosodie in Sprache und Musik im Vergleich

Der Annahme folgend, dass „die Instrumentalmusik einer Nation deren Sprache reflektiert“¹⁹ (Patel 2008, 159), lassen die vorherigen Abschnitte zur Prosodie einige

¹⁸ Von Gordon (1997b) wurde der Begriff der „Audiation“ geprägt. Auf diesen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Nicht unerwähnt bleiben soll jedoch, dass es um das Hören und Verstehen von Musik geht, die physikalisch nicht mehr präsent ist und die eine Grundlage für musikalische Begabung bildet (vgl. Gordon 1997b, 19-27).

¹⁹ „A nation’s instrumental music reflects the prosody of its language“ (eigene Übersetzung).

Schnittstellen zwischen Musik und Sprache erkennen. Daher werden die dort vorgestellten prosodischen Eigenschaften der beiden Domänen im Folgenden zusammengeführt und verglichen. Hierbei wird insbesondere auf ihre Gemeinsamkeiten eingegangen, da diese für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sowohl die sprachliche als auch die musikalische Prosodie „akustische Erscheinungen“ (Bruhn 1988, 7) sind, die sich über die Zeit erstrecken und ätherisch sind (vgl. Lehmann 2007, 61). Der damit verbundenen Flüchtigkeit in der Wahrnehmung wurde mit der Entwicklung eines Zeichensystems – in der Sprache die Schrift, in der Musik die Noten – entgegengewirkt (vgl. Fuchs & Röber-Siekmeyer 2002, 99).

Es lässt sich auch als Gemeinsamkeit aufzeigen, dass die Silben in der Sprache zu Wörtern führen und Wörter wiederum zu Phrasen sowie Phrasen zu Sätzen zusammengeführt werden. So sind es in der Musik die Töne, die zu melodischen und rhythmischen Figuren, weiter über musikalische Phrasen bis hin zu größeren musikalischen Abschnitten kombiniert werden (vgl. Jusczyk & Krumhansl 1993, 624). Die Gliederung von Liedern in der Musik bzw. des Textes der gesprochenen Sprache sind hierbei u.a. abhängig vom Atem. Es zeigt sich, dass durch die Grammatik entstehende Atempausen im Text häufig mit entsprechenden melodisch-rhythmischen Momenten übereinstimmen. Diese Momente können durch eine harmonische Markierung deutlich werden, „etwa durch eine Bewegung von der Tonika zur Dominante im Vordersatz einer Melodie und eine kadenzierende Rückkehr zur Tonika im Nachsatz“ (Fuchs & Röber-Siekmeyer 2002, 99), wie dies beispielsweise in dem Lied „Der Mond ist aufgegangen“ der Fall ist (vgl. ebd.; s. Anhang Nr. 1).

Es können weitere Analogien zwischen Musik und Sprache hervorgehoben werden, die sich auf prosodische Eigenschaften dieser Domänen beziehen. Hierbei orientieren sich die folgenden Ausführungen – analog zur Vorgehensweise in den vorangegangenen Abschnitten – an den im Fokus stehenden Merkmalen Rhythmus, Akzent sowie Melodie. Insbesondere der musikalische *Rhythmus* und seine Organisation sind vergleichbar mit demjenigen in der Sprache (vgl. Liberman 1975, 46). In Bezug auf die Rhythmusebenen nach Gordon konnte die hierarchische Organisation der verschiedenen Dimensionen des Rhythmus aufgezeigt werden. Dem durchlaufenden Puls ist das mit Akzenten versehene Metrum übergeordnet, aus dem wiederum Takte gebildet werden. Diese Takte weisen vorzugsweise Zweier- oder Dreiermetren auf, innerhalb derer der Melodic Rhythm organisiert ist.

Wie aus Abschnitt I.2.1 ersichtlich, entsteht der sprachliche Wortrhythmus durch den Wechsel von betonten und unbetonten Silben, welcher durch die Akzentsetzung ermöglicht wird. Hieraus wiederum ergibt sich die prosodische Einheit des Fußes. Entsprechend der Zweier- und Dreiermetren in der Musik sind in der deutschen

Sprache vorrangig trochäische bzw. daktylische Strukturen – also zwei- bzw. dreisilbige Wortformen – vorzufinden. Zudem wird eine Analogie zur Ebene des musikalischen Metrums deutlich. Auch hier enthalten die entstehenden Takte betonte und unbetonte Zählzeiten. Diese Überschneidung kann an einem weiteren Beispiel des metrischen Gitters veranschaulicht werden.

		X				X			
		X		X		X		X	
X	X		X		X	X	X		
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ein	Vo-	gel	woll-	te	Hoch-	zeit	ma-	chen	

4 1 2 3 4 1 2 3 4

Abbildung 5: Darstellung der rhythmischen Struktur in einem Lied (aus: Rautenberg 2014a, 198)

In Abbildung 5 werden die Zusammenhänge zwischen den rhythmischen Strukturen sowohl in der Sprache als auch in der Musik auf der metrischen Ebene noch einmal verdeutlicht. Wie bereits in Abschnitt I.2.1 dargelegt, wird auf der untersten Ebene jeder Silbe eine Betonung zugewiesen, die durch ein „X“ markiert wird. Dies erfolgt analog zur musikalischen Struktur, denn allen vier Zählzeiten wird jeweils eine Silbe zugeordnet, was sich besonders in Kinder- und Volksliedern finden lässt. Dies wird in Kapitel II.1 noch von Bedeutung sein, um aufzuzeigen, welchen Wert Lieder für die didaktische Aufbereitung schriftsprachlicher Erkenntnisse besitzen. Die Markierung der Betonung auf den nächsthöheren Ebenen erfolgt nach der bereits beschriebenen strukturierten Vorgehensweise.

Die Musik steht in diesem Beispiel in einem geraden, nämlich 4/4-Takt, und die Sprache weist eine trochäische Struktur auf, sodass abwechselnd betonte und unbetonte Zählzeiten bzw. Silben aufeinander folgen – beide, Musik und Sprache, mit einem Auftakt. Dass die Hauptbetonung in einem 4/4-Takt in der Musik auf der ersten und die Nebenbetonung auf der dritten Zählzeit liegt, findet sein sprachliches Äquivalent in den betonten Silben des Textes, die ebenfalls genau diesen schweren Zählzeiten zugeordnet sind. Die reduzierten Silben, bzw. weitere unbetonte Silben, liegen auf den schwachen Zählzeiten (2 und 4). Auch auf der vierten Ebene lässt sich eine Analogie feststellen. So liegen die Phrasenakzente („Vo-“ und „Hoch-“) nur auf der ersten und zugleich schwersten Zählzeit des Taktes (vgl. Rautenberg 2014a, 198).

Diese Äquivalenz von (Kinder-)Liedern und Sprache auf der Ebene des Metrums, die zeigt, dass betonte Silben auf den schweren Zählzeiten liegen, stellt Patel (2008) als besonders für das Deutsche heraus, denn das „German text setting is more rigid in its alignment of verbal and musical accent“ (Patel 2008, 157). Dem Metrum in der Musik werden die entsprechenden Textelemente zugeordnet, sodass eine Beziehung zwischen „syllabic accent patterns and musical metrical accent patterns“ (ebd., 156) entsteht.

Durch den Einsatz von *Akzenten* werden Äußerungseinheiten bzw. der Beat gegliedert, woraus Takte und Füße bzw. Phrasen resultieren. Diese Akzente werden sowohl in der Musik als auch in der Sprache über dynamische (Lautstärke), melodische sowie quantitative (Länge bzw. Dauer) Mittel realisiert (vgl. Abschnitt I.2.1 und 2.2).

Wie aus den vorherigen Abschnitten zu entnehmen ist, unterscheidet sich die *Intona-tions-* bzw. *Melodiedefinition* zwischen den Domänen Sprache und Musik in einigen Aspekten. In der Musik handelt es sich größtenteils um absolute Tonhöhen, wenn von Intonation gesprochen wird.²⁰ Einzig die Melodie als wahrgenommene Tonhöhenverlaufsänderung, wie sie in anderen Definitionen beschrieben ist, wird als Grundlage für weitere Ausführungen dienen. Denn die Melodie der Sprache wird häufig synonym zum Begriff der Intonation verwendet und bezeichnet genau diesen Aspekt. Auch wenn weitere Unterschiede, wie die oben angesprochenen, sowie ein fehlendes tonales Zentrum in der Sprache im Vergleich zur Musik und Unterschiede im Intervallumfang durchaus bestehen, kann dennoch aufgezeigt werden, dass die Domänen von einigen Analogien gekennzeichnet sind.²¹

Auf diese Parallelen stützt sich die Annahme, dass eine musikalische Förderung, insbesondere des Rhythmus, zu einer Unterstützung im Schriftspracherwerb führen kann. Denn häufig ergeben sich auch Parallelen zwischen der Text- und Satzmelodie. Die Hervorhebung von bestimmten Textstellen durch die Nutzung verschiedener Mittel der Akzentuierung (z.B. Hebung und Senkung der Stimme am Phrasenanfang und -ende) kann so auch melodisch hervorgehoben werden. Im Beispiel von Abbildung 5 liegen die betonten Silben auf den betonten Zählzeiten. Genau diese Töne sind in der Melodie die jeweils höchsten (vgl. Fuchs & Röber-Siekmeyer 2002, 99). Die entstehende „rhythmische und melodische Anordnung von Text und Musik in zumeist regelmäßigen Gruppen von etwa 2+2 oder 4+4 Takten, die formale Gliederung in Strophen bzw. in Strophen und Refrain und vor allem die Wiederholung bestimmter rhythmisch-melodischer Pattern“ (ebd., Herv. im Original) führen zudem

²⁰ Zudem sind teilweise rhythmische Aspekte eingeschlossen, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch ausgeblendet werden.

²¹ Weitere Unterschiede zum Vergleich zwischen sprachlichen und musikalischen Strukturen finden sich in Patel 2008, 183f.

zu einer Hervorhebung und Verdeutlichung sprachlicher Strukturen und erleichtern den Zugang sowie die Aneignung dieser.

Die Ausführungen dieses Abschnittes haben die Gemeinsamkeiten der prosodischen Eigenschaften von Sprache und Musik demonstriert. Hierbei wurde deutlich, dass eine musikalische Förderung mit Liedern, insbesondere in Bezug auf Rhythmus und die damit verbundenen Akzente sowie Melodie nutzbar gemacht werden kann, um die Rhythmusstruktur der deutschen Sprache aufzuzeigen (vgl. Rautenberg 2012, 32).

3 Konsequenzen der Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik für den Schriftspracherwerb

3.1 Begriffsbestimmungen im Kontext des Schriftspracherwerbs

Bevor die detaillierte Betrachtung des Schriftspracherwerbs erfolgt, soll im Folgenden zunächst auf zentrale zugrundeliegende Begriffe eingegangen werden. Hierbei handelt es sich zum einen um den Begriff der Fähigkeit, zum anderen wird auf zwei orthographietheoretische Ansätze eingegangen, um die Begriffe Graphematik und Orthographie näher zu bestimmen.

Da der Begriff der Fähigkeit im Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt, soll an dieser Stelle eine kurze Begriffsbestimmung vorgenommen werden. Hierbei soll auf den Kompetenzbegriff nach Weinert (2014, 27f.) Bezug genommen werden. Kompetenz wird in diesem Rahmen verstanden als das situationsbedingte kognitive und motivationale Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel, aufgaben- bzw. problemorientiert zu handeln. Fähigkeiten können somit als Voraussetzung für kompetentes Handeln verstanden werden. Frey (2006) spricht diesbezüglich von der Fähigkeit als Konzept, gewisse Fertigkeiten zu vereinen und situativ einzusetzen. Fertigkeiten wiederum werden als "konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar[gestellt], das durch Übung [...] automatisiert wurde" (Frey 2006, 32). Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Verständnis ebenfalls angenommen. Auf die hier behandelte Thematik bezogen bedeutet dies, dass bestimmte Fertigkeiten – wie z.B. das Erkennen von Notenwerten, ein gewisses Taktgefühl oder die Kenntnis von Wörtern – weitestgehend automatisiert ablaufen müssen, um die Fähigkeit zu erlangen, diese situationsbedingt, also beispielsweise beim Vorlesen von Wörtern, zu kombinieren und eine korrekte Aussprache zu erreichen.

Bezüglich des orthographietheoretischen Verständnisses der Sprache bzw. Sprachwissenschaft und der daraus resultierenden gedanklichen Grundlage dieser Arbeit sind die Begriffe Orthographie und Graphematik differenziert zu betrachten. Die

Beherrschung der Orthographie gilt gemeinhin als Schlüsselqualifikation für die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Hinney & Menzel 1998, 261). Dabei wird eine ergebnisorientierte, normierte Schreibung angestrebt. Denn die Orthographie legt mit Hilfe eines amtlichen Regelwerkes fest, wie „richtig“ geschrieben wird. Dabei werden das Laut- und Stammprinzip zugrunde gelegt. Bei dem Lautprinzip wird von einer 1:1-Zuordnung von Lauten zu Buchstaben ausgegangen (Dependenzthese der Schrift), sodass als Bezugsgröße die Explizitlautung gelten kann. Schreibungen, die nicht ausschließlich lautgetreu sind, werden in einzelnen Regeln beschrieben (vgl. ebd., 268). Das Stammprinzip legt fest, dass Morpheme²² möglichst gleich geschrieben werden, sodass dem Leser semantische Informationen schneller zur Verfügung stehen. Da das Lautprinzip als grundlegend gilt und alle weiteren Schreibungen als von diesem abweichend betrachtet werden, kann dem Schrifthanfänger kaum ein systematischer Einblick in das Schriftsystem gewährt werden, wodurch die vielen Einzelfallregeln zu Verwirrung und Schreibschwierigkeiten führen (vgl. ebd., 271).

Die Graphematik hingegen „beschäftigt sich mit dem System der Schreibung“ (Fuhrhop & Peters 2013, 180) und untersucht, wie geschrieben wird. Sie zielt auf den Aufbau von Regularitäten bzw. Prinzipien der Schreibung (vgl. Hinney & Menzel 1998, 263) und versteht dabei die geschriebene sowie die gesprochene Sprache als zwei autonome Systeme, die sich dennoch gegenseitig beeinflussen bzw. auf einer gegenseitigen Abhängigkeit beruhen (Interdependenzthese) (vgl. Blatt et al. 2010, 173; Hinney & Menzel 1998, 265). Die graphematische Sichtweise betrachtet Orthographie als Teil der Grammatik, die nicht durch Regeln festgelegt wird, sondern sich selbst mit Hilfe des Sprachgebrauchs herausbildet und dabei den Leseprozess möglichst einfach gestalten will (vgl. Hinney & Menzel 1998, 265).

Mit dem graphematischen Ansatz wird demzufolge der systematische Einblick in das Schriftsystem und der damit verbundene Aufbau eines metasprachlichen Wissens verfolgt (vgl. ebd., 263). Der graphematische orthographietheoretische Ansatz wird auch im Rahmen dieser Arbeit zugrunde gelegt, da er den Kern der deutschen Wortschreibung als regelhaft und systematisch versteht, sodass auch den Schrifthanfängern ein Einblick in die Systematik der Schrift gelingen kann.

²² Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache, wobei zwischen lexikalischen und grammatischen Morphemen unterschieden wird. Zwar meinen Silben- und Morphemgrenzen nicht dasselbe. Da sich die Morpheme jedoch ebenfalls in der (von einem Trochäus ausgehend meist) zweiten, unbetonbaren Silben befinden, sind sie im Zusammenhang mit den Betonungsstrukturen von Interesse. Anhang Nr. 2 macht den Unterschied der Grenzen sichtbar.

3.2 Zum Schriftspracherwerb in der Primarstufe – Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen

Die in Abschnitt I.2.3 herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten zwischen musikalischen und sprachlichen Strukturen insbesondere in Bezug auf den Rhythmus und die Melodie werden im Folgenden unter Berücksichtigung schulpraktischer Aspekte betrachtet. Es wird aufgezeigt, mit welchen Problemstellungen der Anfangsunterricht in deutschen Schulen gegenwärtig konfrontiert ist und inwiefern schriftsprachliches Wissen auf Grundlage der prosodischen Aspekte angemessen vermittelt werden kann.²³

Zu Beginn werden die Herausforderungen, vor die Schüler im Anfangsunterricht im Zuge des Schriftspracherwerbs gestellt sind, näher betrachtet. Hier sei erwähnt, dass das deutsche Schriftsystem eine Alphabetschrift darstellt, die in der Basis auf Phonem-Graphem-Korrespondenzen beruht. Diese wiederum stellen deren „grundlegende[s] Gerüst“ (Eisenberg & Fuhrhop 2007, 19) dar.²⁴ Lesen und Schreibenlernen heißt entsprechend, diese Bezüge zwischen der Sprache und der Schrift im Deutschen zu entdecken, zu erkunden und anzuwenden (vgl. Röber 2011, 9).

Budde et al. (2012, 53f.) gehen in diesem Zusammenhang von vier Aufgaben aus, die Schüler zu Beginn des Schriftspracherwerbs zu leisten haben. Zunächst stellt die *Dekontextualisierung* viele Kinder vor Herausforderungen, da sie sich von der Inhaltsseite lösen und lernen müssen, den Fokus auf formale Merkmale der Sprache zu richten.²⁵ So gibt es Beispiele, bei denen Kinder nach der Aufforderung der Lehrkraft, genau hinzuhören und zu bestimmen, womit das Wort „Auto“ beginne, Antworten wie „Stoßstange“ geben. Die erwartete bzw. für Erwachsene selbstverständliche Abstraktionsleistung gelingt in vielen Fällen noch nicht (vgl. ebd., 53). Eine musikalische Förderung kann in diesem Zusammenhang einen erheblichen Beitrag leisten, da die Auseinandersetzung mit Strukturen in der Musik die Loslösung von der Inhaltsseite ermöglicht. „Dass sich Musik für eine Dekontextualisierung eignet, liegt in der Tatsache begründet, dass Musik keinen semantischen Inhalt transportiert, wie Sprache dies tut. Die Konzentration auf musikalische Formen und Strukturen wird dadurch er-

²³ Modelle zum Schriftspracherwerb wie das bekannte Zwei-Wege-Modell von Coltheart (1978) sowie das Sechstufenmodell von Frith (1985) können im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet werden. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Entwicklungsmodelle häufig eine natürliche Entwicklung suggerieren. Die Modellierungen sind aber auch abhängig von unterrichtlichen Instruktionen. Zudem wird das Lesen und Schreiben meist als lineare Phonem-Graphem-Beziehung bzw. vice versa betrachtet. Prosodische Aspekte bleiben hierbei oftmals unberücksichtigt (vgl. Rautenberg 2012, 56).

²⁴ Die Phonem-Graphem-Korrespondenz bezeichnet den Zusammenhang zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (vgl. Primus 2010, 12).

²⁵ In dieser Arbeit geht es bei der formalen Betrachtung um die Auseinandersetzung mit prosodischen bzw. phonologischen Aspekten. Die Thematisierung semantischer und grammatischer Strukturen erfolgt nicht (vgl. Rautenberg 2012, 41).

leichtert“ (Rautenberg 2012, 44; vgl. auch Patel 2008, 143). Diese Strukturen wiederum führen aufgrund vergleichbarer prosodischer Eigenschaften der Musik und Sprache, wie in Abschnitt I.2.3 beschrieben, zu einer Erleichterung der Übertragbarkeit auf die Formen der Sprache.

Auch die Fähigkeit zur Differenzierung und Segmentierung von Äußerungseinheiten in Worte muss von Schülern erst erworben werden. Die *Vorstellung eines Wortkonzeptes*, das in der Schrift durch Leerzeichen verdeutlicht wird, stellt dabei keine Selbstverständlichkeit dar (vgl. Budde et al. 2012, 53). Zudem muss „die Fähigkeit [...], die *lautliche* Struktur der gesprochenen Sprache zu analysieren“ (ebd., 54, Herv. im Original), von Kindern zunächst erworben werden, also die Gliederung von Äußerungseinheiten in ihre Bestandteile. Hierbei spielen neben Phonemen, die, wie in Abschnitt I.2.1 bereits genannt und im weiteren Verlauf noch herausgestellt wird, keine den Kindern spontan zugängliche Wahrnehmungseinheit darstellen, auch die Silben eine Rolle (vgl. ebd.). Das Verständnis von und die Einsicht in lautliche Strukturen findet häufig unter dem Begriff der „phonologischen Bewusstheit“ Verwendung (vgl. Ossner 2003, 56). Es lassen sich in diesem Zusammenhang zwei Ansichten dieser Bewusstheit unterscheiden – diejenige als Voraussetzung sowie diejenige als Konsequenz des Schriftspracherwerbs.²⁶ Letztere Auffassung ist mittlerweile stärker vertreten, da die phonologische Bewusstheit zwar von Bedeutung, nicht aber als hinreichende Bedingung für den Schriftspracherwerb zu bezeichnen ist (vgl. Scheerer-Neumann 1996, 1159; Valtin 2012, 224; Budde et al. 2012, 54). Dennoch ist zu betonen, dass dies nicht die einzige Meinung darstellt. Eine parallele oder vorgelagerte Entwicklung der phonologischen Bewusstheit ist ebenfalls denkbar und wird in der Literatur genannt (vgl. Schröder-Lenzen 2009, 33f.; Landerl & Wimmer 1994, 162; Näslund 1990, 327). Auch wenn die Zusammenhänge bisher nicht gänzlich geklärt werden konnten, so zeigt sich schließlich die bestehende Verknüpfung (vgl. Hinney 2011a, 199). Daher wird dieser Entwicklungspfad im Rahmen der Arbeit berücksichtigt und in die Überlegungen miteingeschlossen. Dieser Aspekt wird zudem in Kapitel I.4 noch einmal aufgegriffen und erläutert.

Als vierte Aufgabe beschreiben Budde et al. (2012, 54) den *Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen*. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird jedoch deutlich, dass diese einfache Korrespondenz keinesfalls für die Darstellung der Systematik der deutschen Orthographie ausreicht. Hierbei spielen auch phonologisch-prosodische sowie grammatische Aspekte eine Rolle, die die Mehrheit von Wortschreibungen erklären kann (vgl. Noack 2010b, 155). Dass die Mehrzahl von Erwachsenen davon ausgeht, dass beim Lesen- und Schreibenlernen Einzellaute die Wahrnehmungs- und

²⁶ Ein Überblick über die Zusammenhänge findet sich in Rayner et al. 2012, 321-324.

Segmentierungseinheiten darstellen, kann mit ihrem bereits vorhandenen Wissen über die Schrift erklärt werden. Doch Kinder verfügen über dieses Wissen noch nicht bzw. nicht in ausreichendem Maße, weshalb insbesondere die Annahme einer Identifikation von Lauten für sie kaum umsetzbar ist. Wären die Buchstaben in der Schrift ein bloßes Abbild der Laute, würde dies in vielen Fällen zu Fehlschreibungen führen, wie bei dem Wort *<hunt> beispielsweise deutlich wird. Zusätzlich verdeutlichen die unterschiedlichen Schreibungen von <Held>, <hell> und <hält>, dass die reine Übersetzung von Lauten in Buchstaben nicht ausreicht (vgl. Thelen 2002, 69).

Dies hängt auch damit zusammen, dass ihnen die Explizit- bzw. Standardaussprache, die mit dem Schuleintritt erst gelernt wird, noch nicht zur Verfügung steht. Die Sprache, mit der sie vertraut sind, ist in vielen Fällen die Umgangssprache (vgl. Röber 2011, 11). Erste Schreibungen von Kindern sind oftmals an die gesprochene Sprache angelehnt, sodass auch die umgangssprachlichen oder dialektalen Elemente verschriftlicht werden. Doch die Sprache, die die Schüler kennen, steht meist im Kontrast zu der expliziten bzw. Standardsprache, deren grammatischen Strukturen sich in der Schrift etabliert haben (vgl. Fuchs & Röber 2008, 16). Die Schriftsprache ist weder dialektal noch umgangssprachlich gefärbt, sondern sie basiert auf einem Regelsystem (der Grammatik), um allen verständlich zu sein. Die damit einhergehende Orthographie führte somit erst zu der Hochsprache, die erst der Aneignung der Schüler bedarf. Die Schüler lernen entsprechend zunächst die unterschiedlichen Sprachen (die orate sowie literate) kennen und unterscheiden (vgl. ebd., 16f.).

Als Segmentierungseinheit stehen den Schülern dabei nicht die Laute, sondern prosodische Einheiten, wie Takte, Füße oder Silben, zur Verfügung. Silben können dabei auch als natürlicher im Vergleich zu Lauten bezeichnet werden (vgl. Pompino-Marschall 2009, 240). Ihre zugrundeliegende Öffnungs- und Schließungsbewegung führt dazu, dass sie kinästhetisch wahrnehmbar sind. Diese Artikulationsbewegung ist auch Kindern zugänglich und führt zu einer leichteren Wahrnehmbarkeit der Silben (vgl. Tophinke 2002, 52). Zudem bilden sie in vielen Sprechversen, Kinderreimen und -liedern eine Grundeinheit, sodass sie besonders gut musikalisch förderbar sind.

Die Gliederung von Silben erfolgt dabei meist in den konsonantischen Anfangsrand und den Reim (vgl. Röber 2011, 13). Obwohl es der Schulunterricht versäumt, auf diese prosodischen Strukturen einzugehen und insbesondere einzelbuchstabenorientierte Instruktionen gibt, erarbeiten sich die leistungstarken Schüler die Orthographie sukzessive anhand eigener Theoriebildungen, sodass ihnen sprachsystematisches Wissen bald automatisiert zur Verfügung steht (vgl. ebd., 15). Diese Schüler nutzen die in der Orthographie kodierten prosodischen Informationen über die Betonungs-

muster von Wörtern und wenden sie auch im Schreiben an. Für Schüler, denen diese selbstständigen Einblicke in das Schriftsystem nicht gelingen, stellt der Schriftspracherwerb somit eine große Hürde dar. Insbesondere diesen Schülern soll mit Hilfe einer musikalischen Förderung der Erwerb der Schriftsprache erleichtert werden. Ein Konzept, das sich aufgrund der Einbeziehung schriftstruktureller bzw. prosodischer Elemente der Schrift bereits in der Praxis bewährt hat, wird daher im folgenden Abschnitt genauer betrachtet.

3.3 Zur Systematik der deutschen Wortschreibung anhand des Häusermodells nach Röber (2011)

Wie einleitend bereits erwähnt, kann die deutsche Orthographie als systematisch, transparent und regulär beschrieben werden, sodass Wortschreibungen als erklär- und lernbar gelten können (vgl. Noack 2010b, 165). Bei dieser Ansicht spielen Silben mit ihren unterschiedlichen Betonungen, die wiederum zu verschiedenen Betonungsmustern führen, eine besondere Rolle. Die rhythmischen bzw. prosodischen Strukturen werden in der Orthographie des Deutschen dargestellt (vgl. Röber 2011, 12). Denn die Orthographie ist besonders leserorientiert und gibt dem Leser Aufschluss über die Rekodierung²⁷ von Wörtern, also auch ihrer Prosodie (vgl. Noack 2010b, 165). Sie zeigt aber auch weitere Informationen an, wie beispielsweise die grammatischen Informationen, die in zahlreichen unbetonbaren Silben durch die grammatischen Morpheme zu finden sind. Diese unbetonbaren Silben werden in der Schrift häufig mit einem <e> markiert, das den Reduktionsvokal darstellt. Die betonbaren Silben enthalten hingegen Vollvokale und tragen die lexikalische Bedeutung (vgl. Bredel et al. 2011, 35, 39; vgl. Abschnitt I.2.1).

Dieses Wissen über die Systematik der Orthographie begründet die Abkehr der lange Zeit vorherrschenden Annahme eines 1:1-Verhältnisses von Lauten zu Buchstaben. Stattdessen sollen Schüler an die Systematik der deutschen Sprache herangeführt werden und sie (spielerisch) entdecken. Dabei beginnen sie nicht ohne Vorkenntnisse, denn den meisten Kindern stehen aus der gesprochenen Sprache bereits gewisse Kenntnisse aus ihrem sozialen Umfeld über den Rhythmus und die Melodie zur Verfügung (vgl. Fuchs & Röber 2006, 6).²⁸ Die Prosodie der Sprache spiegelt sich also in der Schrift wider. „Rechtschreibung heißt [demnach], diese Aufgabe der Schrift zu

²⁷ Rekodieren bezeichnet hier die „Übertragung geschriebener Zeichenfolgen in lautliche Strukturen“ (Noack 2010b, 152). Die Dekodierung bezeichnet zusätzlich die Bedeutungsentnahme beim Lesen (vgl. ebd.).

²⁸ Hier darf die Tatsache, dass DaZ-Kinder die deutsche Sprache nur unzureichend bzw. noch gar nicht beherrschen, natürlich nicht unberücksichtigt bleiben. Die musikalische Heranführung an die Prosodie der deutschen Sprache kann aber gerade für diese Kinder nutzbar gemacht werden (vgl. Gawlitzek & Kümmerling-Meibauer 2013, 263).

berücksichtigen. Schreibenlernen heißt [...], die prosodischen Unterschiede zu erkennen und zu berücksichtigen“ (ebd.).

Aus diesem Grund kann man sich der den Kindern ohnehin zugänglichen Kategorie der Silben für den Anfangsunterricht bedienen, die sie aus Kinderliedern, Sprechversen und Zungenbrechern bereits kennen. Lieder wie „Hänschen klein“ oder Abzählreime wie „Ich und du, Müllers Kuh“ folgen dem Prinzip der Gliederung in Silben (vgl. ebd., 8) und bieten den Kindern ein „genussvolles, aber auch intellektuell reizvolles sprachspielerisches Umgehen mit Elementen von Silben“ (Röber-Siekmeyer 2005, 132), das im Zusammenhang mit einer musikalischen Förderung nutzbar gemacht werden soll.

Viele Kinder schreiben jedoch aufgrund der unterrichtlichen Instruktionen meist so, wie sie hören, was einige Fehlerquellen in sich birgt, da das phonographische Prinzip von weiteren Prinzipien, nämlich dem silbischen, morphematischen und syntaktischen Prinzip überlagert wird (vgl. Fuhrhop 2009, 4f.).²⁹ Denn die Buchstaben haben je nach der Position im Wort unterschiedliche Funktionen (vgl. Fuchs & Röber 2006, 11). So ergeben sich teilweise andere Schreibungen als die reine Übersetzung von Lauten in Buchstaben vermuten lassen würde. Am Beispiel des Wortes <Retter> werden diese unterschiedlichen Funktionen deutlich. Das <e> in der zweiten Silbe wird reduziert und klingt dadurch ganz anders als das erste <e>. Diese Unterschiede nehmen die Kinder wahr. Besonders die Schreibungen, die „die lautlichen Verhältnisse zwischen der betonten Silbe und der reduzierten Silbe in zweisilbigen Wörtern sowie die Anschlussverhältnisse innerhalb der betonten Silbe“ (Noack 2010b, 156) abbilden, sind in diesem Zusammenhang interessant. Und genau diese Anschlussverhältnisse sind es auch, die Leseanfängern Probleme bereiten bzw. bei der Schreibung zu Schwierigkeiten führen. Aus diesem Grund werden sie im Folgenden genauer im Zusammenhang mit dem Häusermodell von Röber (2011) betrachtet.

Die Betonungsstrukturen, die in verschiedenen Wörtern zu finden sind, bzw. die unterschiedlichen Silbentypen, die durch die Schrift angezeigt werden, nutzt Röber (2011) für ein Unterrichtskonzept, das die silbische Analyse deutscher Wörter zur Grundlage hat. Dabei werden die Konstituenten *konsonantischer Anfangsrand* und *Reim*, also das den Kindern bereits zur Verfügung stehende Sprachwissen, genutzt und mit Hilfe des Häusermodells visualisiert. Hierbei stellt das Haus die betonte und die Garage die unbetonte Silbe dar. Beide weisen jeweils zwei Zimmer auf, um die Silbe in ihre Konstituenten zu gliedern, wie folgende Abbildung veranschaulicht:

²⁹ Auf die einzelnen Prinzipien wird im weiteren Verlauf nicht eingegangen. Es soll jedoch aufgezeigt werden, dass deutsche Schreibungen nicht allein lautbasiert sind, sondern weitere Prinzipien greifen.

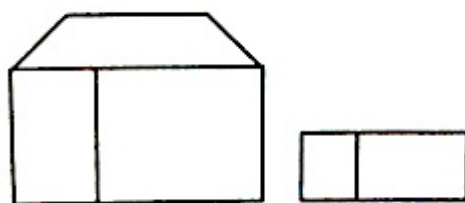


Abbildung 6: Häusermodell mit Garage (aus: Röber 2011, 155)

Dieses Konzept bietet den Kindern die Möglichkeit, ihr vorhandenes Wissen anzuwenden, indem sie die Gliederung der Sprache prosodisch vornehmen, die Akzentverhältnisse von Zweisilbern trochäische Struktur abbilden und die Systematik der Schrift so entdecken können (vgl. Röber-Siekmeyer 2005, 140). Auch der Vergleich der Unterschiede zwischen den Silbentypen und somit „ein systematisches Wissen über die Regularitäten des Aufbaus gesprochener und geschriebener deutscher Wörter und ihrer Differenzen“ (Röber 2011, 155) wird ermöglicht. Des Weiteren lernen die Schüler, die Regeln für unterschiedliche Wortgestalten und ihre schriftliche Repräsentation kennen und anzuwenden (vgl. ebd.). Die Kenntnisse über die Prosodie der Sprache, die sich u.a. durch die Akzente auf der Wortebene zeigen, können zudem das Erkennen von Silben- und Wortgrenzen vereinfachen, was insbesondere DaZ-Kinder unterstützen kann. Denn diese Grenzen erleichtern auch die Identifikation der lexikalischen Bedeutung eines Wortes (vgl. Cutler & Norris 1988, 113).

Röber (2011) unterscheidet vier Wortgestalten der Trochäen, die im weiteren Verlauf genauer beschrieben werden.³⁰ Diese ergeben sich aus den oben beschriebenen Anschlussverhältnissen, wobei der feste von dem losen Anschluss unterschieden wird. Die unterschiedlichen Anschlussstypen sind abhängig von der Betonungsstruktur der betonten Silben (offen vs. geschlossen), die bereits in Abschnitt I.2.1 angesprochen wurden. Diese führen zu dem spezifischen Klang der betonten Silbe, den die Kinder wahrnehmen und der auf der prosodischen Struktur beruht.

Dabei dienen die Beispiele <Hüte, Hüfte, Hütte, Hühnchen> als Grundlage und zeigen die verschiedenen Varianten von betonten Silben auf (vgl. Röber 2011, 45).³¹

³⁰ Röber (2011) bezieht auch weitere Wortgestalten, wie Mehrsilber und Komposita, in ihren Ausführungen ein. Auf diese wird in dieser Arbeit jedoch kein Bezug genommen.

³¹ Es sei erwähnt, dass in der Literatur unterschiedliche Ansätze insbesondere zur Schärfungs- und Dehnungsschreibung vorherrschen. Röber bezieht sich mit ihren Ausführungen, die teilweise abweichend zu den Ansichten Eisenbergs stehen, auf Maas (1992). Dieser spricht von phonetisch begründeten Anschlussverhältnissen (hier von einem festen Anschluss), während Eisenberg das Modell des Silbengelenks annimmt und dabei phonologisch fundiert (vgl. Noack 2002, 85; Noack 2010b, 158).

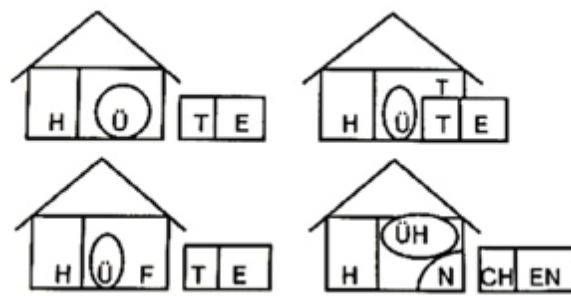


Abbildung 7: Darstellung der Varianten des Trochäus (aus: Röber-Siekmeyer 2005, 140)

Die Erkenntnisse, die anhand der Abbildung 7 visualisiert werden, sind für die Schüler vielfältig. So lernen sie beispielsweise, dass die Reduktionssilbe (die Garage) immer ein <e> enthalten muss. Auch, dass dem Konsonantenbuchstaben (der aus bis zu vier Buchstaben bestehen kann) im Anfangsrand ein Vokalbuchstabe folgt und sich ggf. weitere Buchstaben anschließen, wird thematisiert. Die Schüler lernen die unterschiedlichen Klänge der Silben, insbesondere der Vokale kennen, je nachdem, in welcher Silbe sie stehen (vgl. Fuchs & Röber 2006, 11).³² Wie Röber-Siekmeyer (2002, 134) aufzeigen konnte, orientieren sich die Schüler bei dieser Differenzierung der Vokalklänge nicht an den Kategorien der Erwachsenen, die Begriffe der Länge und Kürze zur Unterscheidung verwenden. Stattdessen beruhen die Beobachtungen der Kinder auf Aussagen zur Vokalqualität. Diese Beobachtungen sollten von Lehrkräften aufgegriffen werden, da sie den kindlichen Wahrnehmungen entspricht.

Zunächst werden die Wortgestalten wie <Hüte> und <Hüfte> gegenübergestellt, um die Vokalgespanntheit unterscheiden zu lernen. In einem nächsten Schritt werden Wörter mit einem festen Anschluss bei offener Silbe (<Hütte>) eingeführt. Bei diesen klingt der Vokal zwar ungespannt, der Konsonant gehört jedoch mit zur zweiten Silbe. Bei der letzten Wortgestalt (<Hühnchen>) geht es um Vokale, die gespannt klingen, denen aber ein Konsonant folgt. Vor allem vor <l,m,n,r> führt dies zur Schreibung eines <h>. Die Automatisierung dieser Betonungsmuster und verschiedenen Anschlussverhältnisse gelingt leichter mit Wiederholungen über das Klatschen und Stampfen, was den Bezug zur Musik wiederum verdeutlicht (vgl. Fuchs & Röber 2006, 13).³³ Nachdem diese Wortgestalten aus der Schrift bekannt sind, findet das Wissen auch im Lesen Anwendung. Abbildung 8 zeigt die Vorgehensweise hier-

³² Auf die genauen Bedingungen wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Weitere Informationen finden sich bei Röber-Siekmeyer 2005, 140 sowie Röber (2011).

³³ Auch wenn die Verknüpfung dieses sprachwissenschaftlichen Wissens mit musikalischen Bereichen, wie der Bewegung und dem Klatschen wünschenswert und für diese Arbeit angestrebt wird, sei dennoch darauf verwiesen, dass sie für einige Kinder eine Herausforderung darstellt, die zur Verzerrung und falschen Schlussfolgerungen für die Schreibung führen kann (vgl. Fuchs & Röber 2006, 13).

für. Die Schüler lernen dabei, das Wort von rechts zu betrachten. So wird zunächst die Reduktionssilbe segmentiert. Die linke Seite zeigt nun die Lesart der betonten Silbe an, da die Kinder, je nachdem, ob ein Konsonantenbuchstabe nach dem Vokalbuchstaben steht, eine andere Artikulation vornehmen müssen (vgl. Röber-Siekmeyer 2005, 141).

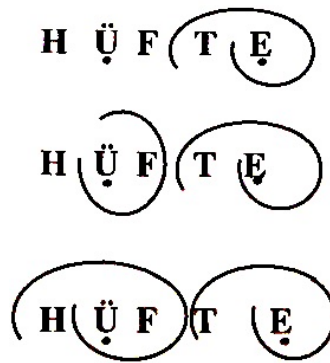


Abbildung 8: Lesen mit Hilfe eines „Lassos“ am Beispiel <Hüfte> (aus: Röber-Siekmeyer 2005, 141)

Die didaktische Aufbereitung dieser Wortgestalten für das Lesen und Schreiben kann auch DaZ-Kindern als Unterstützung dienen. Röber-Siekmeyer (2005) vermutet, dass die häufigen orthographischen Unsicherheiten dieser Kinder der Tatsachen geschuldet sind, dass sie die Strukturen des Deutschen auf phonetischer Ebene nicht wahrnehmen, da sie in der Muttersprache irrelevant sind. Russischsprachige Kinder beispielsweise können oft die unterschiedlichen Anschlussverhältnisse nicht wahrnehmen. Die visuelle Kontrastierung des festen und losen Anschlusses kann entsprechend helfen, diese Unterschiede zu erkennen (vgl. ebd., 142).

Grundlage dieser Konzeption ist u.a. die Annahme Vygotskis (2002, 333) über die „Zone der nächsten Entwicklung“, die für ein erfolgreiches Lernen und die Weiterentwicklung des Kindes notwendig sei. Dafür werden Bedingungen der Bewusstheit, Systematik und Symbolisierung aufgestellt (vgl. ebd., 298, 295, 315). Diese Bedingungen werden von Röber-Siekmeyer (2005, 138) auf den Schrifterwerb übertragen und im Folgenden kurz erläutert. Die Bewusstheit ist Voraussetzung für den Umgang mit dem bereits zur Verfügung stehenden Wissen, das nun explizit gemacht wird. Die Kinder sprechen bereits, nutzen ihre Artikulationsorgane für eine prosodische Aussprache, verfügen über grammatisches Wissen etc. – all diese Ressourcen gilt es, für die Bewusstmachung zu nutzen. Die Bewusstheit vollzieht sich mit Hilfe eines Systems, das als strukturelle Aufbereitung des alltäglichen, impliziten Wissens fungiert. Die Orthographie des Deutschen stellt ein solches System dar, da es Leserinstruktionen vorgibt. Die Bedingung der Symbolisierung bezieht sich wiederum auf die Systematik, die nun anschaulich aufbereitet und geordnet wird. Die sprachlichen

Strukturen werden über die Schrift deutlich und führen so auch zu einer expliziteren Aussprache.

Ziel ist es folglich, den Kindern im Anfangsunterricht die Möglichkeit eines entdeckenden, analysierenden und spielerischen Umgangs mit der Schriftsprache und ihren prosodischen Markierungen zu gewährleisten, sodass die Orthographie als weitgehend regelhafte Systematik verstanden wird. Einen Einstieg bieten die vier verschiedenen Wortgestalten, die typische Zweisilber der deutschen Sprache darstellen und damit als Grundlage für weitere Analyseprozesse dienen. Diese Systematik gilt es sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben zu erlernen. Die ersten Einblicke in das deutsche Sprach- und Schriftsystem sind es zudem, die im Rahmen einer musikalischen Förderung im Vordergrund stehen.

3.4 Bedeutung musikalischer Fähigkeiten für den erfolgreichen Schriftspracherwerb

In Kapitel I.4 werden ausführlich empirische Untersuchungen beschrieben, die sich mit dem Zusammenhang musikalischer Fähigkeiten und Fördermaßnahmen sowie dem Lesen- und Schreibenlernen auseinandersetzen. Dieser Abschnitt hingegen zeigt zunächst die Berechtigung auf, Musik und insbesondere den Einsatz von Liedern und Übungen, die den Rhythmus betreffen, für den Schriftspracherwerb der Kinder zu nutzen. Hierfür wird Bezug auf die vorherigen Ausführungen in Kapitel I.3 sowie Abschnitt I.2.3 genommen.

Durch die herausgestellten Analogien zwischen der Prosodie in Sprache und Musik bietet sich eine interdisziplinäre Förderung und Nutzung von Fertigkeiten der Schüler an. Musik eignet sich für die Anwendung in der Deutschdidaktik besonders, da sie die Dekontextualisierung, die in Abschnitt I.3.2 angesprochen wurde, erleichtert und den Fokus auf die formalen bzw. strukturellen Eigenschaften von Sprache richtet. Diese Abstraktionsleistung stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar, was für den Einsatz musikalischer Maßnahmen spricht. Die im Zusammenhang mit Vygotski (2002) thematisierte Symbolisierung kann hier wieder aufgegriffen werden, da Sprachreflexion und Abstraktion auch eine Auseinandersetzung mit Symbolen – in diesem Falle dem Symbolsystem der (Noten)Schrift – bedeutet (vgl. Rautenberg 2014a, 204).

Zudem kann, wie im Abschnitt I.2.3 herausgearbeitet wurde, mit Hilfe von Liedern und Rhythmusübungen die Prosodie des Deutschen unter Einbezug ihrer Intonation und der Akzentuierungen verdeutlicht werden, da die Musik diese stärker hervorhebt. Auch die Parallelen zwischen textlichen und musikalischen Phrasen, die jeweils durch den Atem geregelt werden, wurden zuvor bereits angesprochen. Die erwähnten me-

lodisch-rhythmischen Haltepunkte (ggf. mit harmonischer Markierung) stimmen häufig mit textlichen Atempausen überein. Die dabei entstehenden Phrasen, die oft auch Sinneinheiten bilden und Strukturen der Grammatik anzeigen, können durch die Musik betont und bewusstgemacht werden (vgl. ebd., 205).

Darüber hinaus führt die musikalische Ausführung zu einer Verlangsamung und – durch den gleichmäßigen Puls in der Musik – auch einer Kontinuität der Sprache und damit einer deutlicheren Artikulation. Die daraus resultierende Form einer Explizitsprache lässt sich damit begründen, dass bei den Liedtexten und ihrer Aussprache eine intensivere Orientierung an der Schriftsprache vorherrscht. Für viele Kinder, denen, wie beschrieben, die Umgangssprache (teilweise auch ein Dialekt) oder bei DaZ-Kindern eine andere Sprache vertraut ist, bietet sich somit eine Annäherung an die Hochsprache an, die in schulischen Kontexten verlangt wird (vgl. Fuchs & Röber 2006, 16). Dies führt zwar dazu, dass Reduktionsvokale als solche explizit gesprochen bzw. gesungen werden, während sie ggf. im Gesprochenen des Alltags wegfallen oder durch einen sonoren Kern ersetzt werden (vgl. Abschnitt I.2.1). Die Verknüpfung der Silben zu den jeweiligen Zählzeiten stellt hier jedoch eine Unterstützung dar, um den Weg zur Schriftsprache zu ebnen und Strukturen bewusst zu machen. Zudem kann das Singen bzw. rhythmische Sprechen insbesondere Schüler mit Ausspracheschwierigkeiten (z.B. DaZ-Kinder, denen die Aussprache von Konsonantenclustern schwerfällt) unterstützen. Das hängt einerseits damit zusammen, dass die Schüler beim Singen keinen Leistungsdruck, wie ggf. im Deutschunterricht empfinden, andererseits unterstützt das Singen und Sprechen die Artikulation, sodass diese leichter gelingt (vgl. Bossen 2010, 64, 68).

Der formale Aufbau vieler Lieder, die verschiedene Strophen und einen Refrain aufweisen, und die damit verbundenen Wiederholungen rhythmisch-melodischer Patterns, können ebenfalls Sprachstrukturen verdeutlichen sowie ordnen, wodurch die Speicherung im Gedächtnis verstärkt werden kann (vgl. Fuchs & Röber 2006, 16). Dies führt wiederum zu einer Automatisierung, die sich positiv auf den Schriftspracherwerb auswirken kann.

Außerdem kann Musik insbesondere konzentrationsschwachen Kindern helfen, indem entsprechende Leistungen trainiert werden und dem Konzentrationsabfall entgegengewirkt wird (vgl. Bastian 2003, 99). Des Weiteren führt die musikalische Unterstützung auch zu einem mehrkanaligen Lernen – also der Berücksichtigung verschiedener Wahrnehmungskanäle, was wiederum den Lernerfolg begünstigen kann und auch verschiedenen Lerntypen gerecht wird (vgl. Quilling & Nicolini 2009, 142). Die musikalische Aufbereitung von Inhalten führt ferner zu einer erhöhten Motivation, was wiederum das Lernen unterstützt und erleichtert (vgl. Bossen 2014, 24). Dies ist insbesondere für DaZ-Schüler förderlich, da der Deutschunterricht bzw.

der Schriftspracherwerb oft mit negativen Emotionen verbunden ist und dieser somit eine positive Verknüpfung erfährt (vgl. Bossen 2011, 295). Mit diesen positiven Emotionen erfahren alle Schüler mehr Freude am Unterricht, was für Wiederholungen nutzbar gemacht werden kann, ohne dass ein Gefühl von Langeweile aufkommt (vgl. Fuchs & Röber 2006, 16).

Ein weiterer Vorteil, den der Einsatz von Musik für die Schriftsprache bietet, ist eine verbesserte sensorische Differenzierungsfähigkeit (vgl. ebd.). Diese gründet sich auf der Annahme einer Informationsverarbeitung, die sich auf verschiedenen Ebenen vollzieht, wobei die unterste die sensorische Ebene darstellt. Auf dieser Ebene werden also Klänge bzw. Lieder und die gesprochene Sprache „vorverarbeitet und analysiert“ (Bruhn 1993, 24f.). So werden Laute, Klänge, Klangfarben sowie Tonhöhen unterschieden und erfahren eine Umwandlung in Nervensignale, die auf weiteren Ebenen (kognitiv und motorisch) weiterverarbeitet werden (vgl. ebd., 25).

Zudem hängen Musik, Rhythmus, Sprache und Bewegung miteinander zusammen (vgl. Hirler 2003, 10), was der Unterstützung der schriftsprachlichen Inhalte dienen kann. So wie die Sprache beispielsweise als eine vereinfachte Darstellung von Rhythmen genutzt werden kann, ermöglichen musikalische Mittel auch die Verdeutlichung sprachlicher Strukturen (vgl. Bossen 2010, 10). Insbesondere die Verdeutlichung rhythmischer Abläufe und Wortbetonungsstrukturen können den Schriftspracherwerb fördern. Da Bewegung u.a. ein Aufgabenschwerpunkt im Kerncurriculum des Faches Musik darstellt, wird an dieser Stelle kurz darauf eingegangen – weitere Ausführungen folgen im Kapitel II.1. Als hilfreich, um das Rhythmusgefühl der Kinder zu stärken, das sowohl für die Perzeption des sprachlichen Rhythmus als auch für die korrekte Ausführung beispielsweise beim Singen von Bedeutung ist, erweisen sich in der Praxis „die Verwendung von Rhythmussprache, das Einbeziehen von Klanggesten oder der Brückenschlag von Sprechversen zu musizierten Rhythmen“ (Lehmann 2007, 1). Denn diese Vorgehensweisen führen auch langfristig zum Aufbau einer „rhythmisch-metrische[n] Stabilität“ (ebd.).

Der Einsatz von Liedern und Sprechversen oder Raps sowie Rhythmusübungen kann entsprechend sprachliche Strukturen sowohl im Kontrast zueinander, aber auch isoliert voneinander behandeln, sodass eine Bewusstwerdung dieser erzielt wird. Auch die vielfältigen methodischen Zugänge sowie die sinnliche-motorische Erfahrung fördern das Erkennen und Analysieren dieser Sprachstrukturen (vgl. Fuchs & Röber-Siekmeyer 2002, 112). Zudem können mit Hilfe von Liedern die Strukturen der Schriftsprache im Vergleich zur gesprochenen Sprache aufgezeigt werden, da spezifische sprachliche bzw. schriftsprachliche Phänomene durch die musikalische Hervorhebung fokussiert werden können (vgl. Fuchs & Röber 2008, 18).

Neben der oben angesprochenen Freude, die Kindern das Musizieren bereitet, hat die Musik Vorzüge in größeren Zusammenhängen, die sich insgesamt positiv auf das Lernen auswirken können. So hat Musik beispielsweise positive Effekte auf das soziale Miteinander in der Klasse, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und verbessert sogar die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bastian 2003, 53). Diese Faktoren tragen insgesamt zu einem förderlichen Lernklima bei, sodass das Lernen Spaß macht und zugleich effektiv ist. Somit konnten die in diesem Abschnitt beschriebenen theoretischen Zusammenhänge zwischen musikalischer Förderung und schriftsprachlichen Fähigkeiten bereits einige Implikationen für die Schulpraxis aufzeigen, auf die im weiteren Verlauf, insbesondere in Kapitel II.1, näher eingegangen wird.

4 Ergebnisse aus der empirischen Forschung – ein Überblick der Auswirkungen musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten

Neben den theoretischen Implikationen bezüglich des Zusammenhangs zwischen musikalischen und schriftsprachlichen Merkmalen und Fähigkeiten – es werden vergleichbare kognitive Prozesse im Rahmen von phonologischen und rhythmisch-musikalischen Handlungen hervorgehoben (vgl. Steinbrink & Lachmann 2014, 23) – soll im Folgenden zudem ein kurzer Überblick der empirischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik gegeben werden. Die Motivation der Forscher, die Interaktion der beiden Bereiche in den Fokus ihrer Untersuchungen zu stellen, begründet sich zumeist ebenfalls mit der positiv vermuteten Wirkung von Rhythmuswissen auf die Sprachentwicklung bei Kindern (vgl. Hirler 2003, 10).

Forschungsvorhaben berücksichtigen im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit verschiedene Variablen. Zusätzlich zu den im Fokus dieser Arbeit stehenden Komponenten der musikalischen und schriftsprachlichen Leistungen zeigt eine aktuelle Studie von Bossen (2014, 24) auch die zuvor bereits erwähnten motivationalen Effekte einer musikalischen Förderung. Die somit entstehende positive Grundeinstellung zu den Lerninhalten begünstigt die Effekte der in Kapitel II.1 zu erarbeitenden praktisch-didaktischen Überlegungen.

Die maßgeblichen Variablen – musikalische und schriftsprachliche Fähigkeiten – wurden bereits in Forschungsprojekten auf ihren Zusammenhang hin untersucht. Zunächst ist hierbei festzuhalten, dass die Autoren oftmals betonen, dass der Versuch, eine Beziehung zwischen schriftsprachlichen Leistungen einerseits und der allgemeinen Intelligenz bzw. grundlegenden Rhythmusfähigkeiten andererseits herzuleiten, fehlschlägt. Man müsse tiefergehende Untersuchungen anstellen und differenziertere Forschungsdesigns nutzen, um statt der (allgemeinen) Intelligenz, gemessen

am IQ, zumindest den musikalischen Bereich zu fokussieren – und in diesem Zusammenhang wiederum bestenfalls zwischen rhythmischen und sprachrhythmischen Fähigkeiten unterscheiden (vgl. Bruhn et al. 1992, 112; Brandelik 2014, 12).

Vor allem im englischsprachigen Raum sind diesbezüglich Untersuchungen durchgeführt worden, die erste Hinweise darauf gaben, dass zwischen einer sprachrhythmischen Sensibilität und der Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten eine Beziehung festzustellen ist (vgl. Holliman et al. 2010; Whalley & Hansen 2006; Wood 2006). Diese Ergebnisse können jedoch nicht in direktem Verhältnis auf deutschsprachige Schülerinnen und Schüler übertragen werden, da hierfür die orthographischen und phonologischen Unterschiede beider Sprachen berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grunde haben sich neuere Untersuchungen auf Grundschulkin-der in Deutschland konzentriert und Forschungsprojekte an Schulen durchgeführt. Als Beispiel ist hier Rautenberg (2014b, 5) zu nennen. Sie verweist ebenfalls auf die Sprachdifferenzen und zudem auf den geringen (Stichproben-)Umfang bisheriger Studien. Aus einem zu geringen Sample ergibt sich die Problematik der evtl. eingeschränkten Interpretationsmöglichkeit der Ergebnisse. Denn je mehr Untersuchungsergebnisse ein Projekt vorweisen kann, desto aussagekräftiger und belastbarer sind die Ergebnisse. In ihre Untersuchung bezieht sie 159 Kinder ein, die sie über einen Zeitraum von 8 Monaten begleitet und in drei Gruppen einteilt, um den musikalischen Fördereffekt untersuchen und von anderen (künstlerischen) Fördermaßnahmen sowie einer Gruppe nicht geförderter Kinder zu unterscheiden. Auf der Wortebene, die auch im Rahmen dieser Arbeit im Vordergrund steht, lässt sich feststellen, dass rhythmische Fähigkeiten eine hohe und statistisch signifikante Korrelation mit der Lesegenauigkeit aufweisen. Diese Genauigkeit verbesserte sich bei den Kindern mit musikalischer Förderung deutlicher als bei den Kindern der Vergleichsgruppen.

Ähnliche Ergebnisse erzielen Hille et al. (2011, 2), die in ihrer Untersuchung 272 Kinder mit einer aktiven Musikausbildung einbeziehen. Dies bedeutet, dass die Kinder Instrumentalunterricht nehmen bzw. bereits praktische Erfahrungen im Umgang mit Musikinstrumenten haben. Zudem betrachten die Autoren dieser Studie neben der Lesegenauigkeit auch die Rechtschreibleistungen der Probanden. Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass die Rechtschreibleistungen besser ausgeprägt sind, wenn Kinder eine Instrumentalpraxis aufweisen – dieses Ergebnis ist zudem unabhängig von der allgemeinen Intelligenz valide (vgl. ebd., 3).

Beide zuvor genannten Studien konzentrieren sich bei diesen Ergebnissen jedoch lediglich auf Korrelationen. Wichtiger im Rahmen dieser Arbeit ist aber die Kausalität, welche im Rahmen einer Regressionsanalyse untersucht werden kann. Dies berücksichtigen Huss et al. (2011, 685) in ihrer Untersuchung des Zusammenhanges

zwischen der Wahrnehmung von metrischen Strukturen in der Musik und der Entwicklung des Lesens und Schreibens. Die Grundlage ihrer Forschung bildet, wie auch in dieser Arbeit, die Annahme, dass musikalische und schriftsprachliche Fähigkeiten vor allem aufgrund der Analogie im Bereich der Prosodie Zusammenhänge aufweisen. Sie stellen fest, dass die Leistungen im Bereich der „perception of musical meter“ mit Fortschritten in der Entwicklung des Lesens stark assoziiert sind (ebd., 685). Auch, wenn der Effekt der phonologischen Bewusstheit in das Regressionsmodell mit einbezogen wird (dieser Einflussfaktor also kontrolliert wird), zeigt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang. Dieser lässt darauf schließen, dass die Fähigkeit der Kinder, metrische Strukturen in der Musik zu erkennen, unabhängig von der Ausprägung ihrer phonologischen Bewusstheit Einfluss auf die schriftsprachliche Leistungsfähigkeit nimmt. Diese Erkenntnis ist insbesondere vor dem Hintergrund der in Abschnitt I.3.2 dargestellten zwei Ansichten der phonologischen Bewusstheit im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb von Bedeutung.

Unter Bezugnahme auf die Ansicht, eine „Entwicklung der phonologischen Informationsverarbeitung [könne] als kognitive Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb“ (Steinbrink & Lachmann 2014, 18) angesehen werden, soll im Folgenden auf die Meta-Analyse von insgesamt 13 Studien eingegangen werden, die Gordon et al. (2015) durchgeführt haben. Im Ergebnis zeigt sich, dass eine musikalische Förderung über alle Studien hinweg eine positive Auswirkung auf die phonologische Bewusstheit der Probanden zeigt. Betrachtet man im Speziellen die rhythmusbezogenen Fähigkeiten, lässt sich feststellen, dass diese sich deutlicher verbessern, je länger die Förderung andauert. Als Orientierung wird in der Studie ein Wert von 40 Stunden genannt (vgl. Gordon et al. 2015, 10). Dieser Wert verdeutlicht mit Hinblick auf die einleitend anges deutete Lage in deutschen Schulen, welche Bedeutung einem regelmäßigen fachlichen Musikunterricht zukommt.

Neben den rhythmischen werden zudem melodische Fähigkeiten und deren Einfluss auf die schriftsprachlichen Leistungen untersucht. Die Untersuchung von Lamb & Gregory (1993, 19) betont in diesem Zusammenhang zusätzlich zur kognitiven auch die Wichtigkeit der auditiven Kenntnisse von Kindern. Insbesondere die Fähigkeit, einzelne Phoneme – und somit bedeutungsunterscheidende Bestandteile eines Wortes – voneinander zu unterscheiden, steht im Fokus dieser Untersuchung und wird auch allgemein als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb aufgefasst (vgl. Jolliffe et al. 2014, 26). Lamb & Gregory (1993, 25f.) stellen fest, dass insbesondere die Unterscheidung von Tonhöhen eine signifikante Korrelation mit der Lesefähigkeit von Kindern aufweist. Dieses Ergebnis unterstreicht folglich die Bedeutung einer musikalischen Förderung von Kindern im Rahmen des Schriftspracherwerbs.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend kommen Anvari et al. (2001, 126f.) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Wahrnehmung musikalischer Strukturen – u.a. erfasst mit Hilfe von Aufgaben zur Unterscheidung von Melodieverläufen (vgl. ebd., 116f.) – einen Zusammenhang mit der Lesefähigkeit der Kinder aufweist. Dies gilt ebenfalls, wenn der Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf das Lesen berücksichtigt wird. Somit stützt auch diese Untersuchung die Bedeutung einer musikalischen Förderung für die Entwicklung des Schriftspracherwerbs von Schulanfängern.

In Bezug auf die vorgestellten Studien soll betont werden, dass diese von unterschiedlichen Designs und Methoden geprägt und die Ergebnisse somit nicht eins zu eins auf andere Situationen, wie beispielsweise den alltäglichen Unterricht an einer deutschen Grundschule, anzuwenden sind. Allerdings zeigen insbesondere die im deutschen Sprachraum und unter Einbeziehung von einer größeren Anzahl von Kindern durchgeführten Studien ein vergleichbares Ergebnis. Dies bestätigt trotz der Einschränkungen, die im Bereich der empirischen Forschung stets zu berücksichtigen sind, die Grundaussage eines positiven Einflusses musikalischer Fördermaßnahmen auf die schriftsprachlichen Leistungen von Kindern bzw. Grundschulern, welche in Abschnitt I.3.4 bereits angesprochen wurden.

Zudem wird auch in der empirischen Diskussion darauf verwiesen, dass eine musikalische Förderung gewisse sensorische und kognitive Prozesse im Gedächtnis beansprucht, die ebenfalls im Zusammenhang mit (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten benötigt werden und diese somit verbessern (vgl. Gordon et al. 2015, 2). Hervorzuheben ist hierbei die so genannte (erweiterte) OPERA-Hypothese von Patel, die fünf Bedingungen nennt, mit Hilfe derer die für die Sprachverarbeitung erforderlichen neuronalen Prozesse im Gehirn angeregt werden. Dies sind nach Patel (2011; 2014)

- die Überschneidung der Verarbeitungsorte musikalischer und sprachlicher Reize im Gehirn (Overlap),
- die höhere Anforderung an die Genauigkeit der Verarbeitung musikalischer Reize (Precision),
- ein mit musikalischen Reizen verbundenes positives Gefühl (Emotion),
- eine Wiederholung der musikalischen Reize und deren anschließender Verarbeitung (Repetition),
- eine hohe erforderliche Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung der musikalischen Reize (Attention).

Zusammenfassend zeigt dieser Überblick des Forschungsstandes, dass die in Kapitel I.2 vorgestellten und in Abschnitt I.3.4 hergeleiteten Zusammenhänge musikalischer und sprachlicher Strukturen bzw. Verarbeitungsprozesse auch empirisch nachgewiesen werden können. Auch, wenn weitere Forschungsfelder und

entsprechendes -potential aufgezeigt wurden, bestätigen die vorgestellten Untersuchungen die Wichtigkeit einer frühen musikalischen Förderung. Diese, und auch das zeigen die Studien, sollten möglichst breit aufgestellt sein und die zuvor beschriebenen prosodischen Aspekte des Rhythmus und der Melodie sowie die Hörfähigkeit berücksichtigen. Bezugnehmend auf die OPERA-Hypothese von Patel (2011; 2014) ist es zudem ratsam, dass die in diesem Rahmen gestellten Aufgaben ein gewisses Anforderungsniveau aufweisen, die Kinder aktiv einbinden, ihnen Freude bereiten und häufig – wenn auch in unterschiedlicher Form – wiederholt werden. So können die Verarbeitung der entsprechenden Reize weitestgehend routiniert bzw. automatisiert ablaufen und damit einhergehend positive Auswirkungen auf die schriftsprachlichen Leistungen erreicht werden.

II Praxis

1 Didaktische Perspektiven zur Verknüpfung musikalischer und schriftsprachlicher Fähigkeiten im Musikunterricht der Primarstufe

1.1 Grundlegende Überlegungen

1.1.1 Bestimmung zentraler Begriffe

In diesem Kapitel werden die theoretischen Erkenntnisse musikalischer und sprachlicher Zusammenhänge genutzt, um daraus Schlüsse für didaktische Umsetzungen im Unterricht der Primarstufe zu ziehen. Hierbei geht es in Abschnitt II.1.2 darum, Ideen aufzuzeigen, wie eine musikalische Förderung unter Berücksichtigung der prosodischen Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik sowie curricularen Vorgaben aussehen kann, um einen positiven Effekt auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten zu ermöglichen. In einem weiteren Abschnitt werden konkrete schriftsprachliche Phänomene anhand von Kinderliedern thematisiert und Übungen, die sich auf die Lesefähigkeit beziehen, vorgestellt.

Die in dieser Arbeit dargelegten didaktischen Perspektiven sollen den Kindern den Zugang zu anfänglichen Herausforderung der Schriftsprache erleichtern und deren Erwerb unterstützen. Es handelt sich hierbei nicht um eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit oder ein detailliertes Konzept. Vielmehr geht es darum, Ansätze aufzuzeigen, wie solch eine motivierende sowie spielerische musikalische Förderung gestaltet werden kann.

Dazu wurde auf didaktische Literatur zurückgegriffen und diese ggf. um weitere Handlungsmöglichkeiten ergänzt. Die didaktischen Perspektiven sind im Rahmen dieser Arbeit unter dem Titel „MuSiK – **M**usik und **S**chriftsprache im (Ein-)Klang“ zusammengefasst. Im Folgenden werden sie unter Berücksichtigung von Angaben aus dem Kerncurriculum erarbeitet und in Anlehnung an Rautenberg (2012) in die Teilbereiche *Rhythmische Fähigkeiten*, *Melodische Fähigkeiten* sowie *Hörfähigkeiten* untergliedert. Musik und Bewegung sowie Notation als weitere Teilbereiche werden nicht im Einzelnen, sondern im Zusammenhang mit den anderen Bereichen betrachtet, da sie übergeordnet eine Rolle spielen. Ebenso wird das Instrumentalspiel übergreifend von Bedeutung sein und nicht einzeln betrachtet, da es weniger um die Spielfähigkeit als vielmehr um die rhythmische und melodische Umsetzung geht. Insgesamt strebt die musikalische Förderung die Audiation, die als Begriff im Abschnitt I.2.2 bereits Erwähnung fand, an. Dabei geht es um die musikalische Form des Denkens.

„Although music is not a language, the process is the same for audiation and giving meaning to music as for thinking and giving meaning to speech“ (Gordon 1997a, 5).

Wie aus dem niedersächsischen Kerncurriculum für die Fächer Musik und Deutsch hervorgeht, wird ein Kompetenzerwerb angestrebt, der systematisch und kumulativ ist. Dabei soll das Wissen, das erworben wird, möglichst vielseitig genutzt und verknüpft werden und in verschiedenen Kontexten Verwendung finden, um einen erfolgreichen Kompetenzerwerb anzustreben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a, 5; Niedersächsisches Kultusministerium 2006b, 5). Um dieser Verknüpfung auch in den praktischen Ideen gerecht zu werden, wird im Folgenden ein kurzer Einblick in die erwarteten Kompetenzen für die Fächer Musik und Deutsch gegeben. Denn das Ziel dieser Arbeit ist eine Vorstellung didaktischer Perspektiven, die im Rahmen des regulären Unterrichts durchgeführt werden können und somit nicht den curricularen Zielen entgegengesetzt sind bzw. als für die Lehrkraft zeitraubende Nebentätigkeit betrachtet werden. Es werden in den Ausführungen der Kerncurricula prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen unterschieden. Wenngleich die prozessbezogenen Kompetenzen von großer Bedeutung für die inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie für das Lernen der Schüler sind, wird in dieser Arbeit lediglich der Bereich der Inhalte fokussiert.

1.1.2 Didaktische Begründung unter Berücksichtigung des Kern-curriculums für das Fach Musik

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen im Fach Musik sind in *Gestalten*, *Wahrnehmen* sowie *Kulturbistorische Dimension* untergliedert. Für die weiteren Ausführungen wird insbesondere auf die ersten beiden Bereiche Bezug genommen, da diese für die Förderung des Schriftspracherwerbs als relevant betrachtet werden.

Dabei werden im Bereich *Gestalten* verschiedene Aufgabenschwerpunkte unterschieden, von denen hier vor allem Musik und Bewegung, Lied und Stimme, Notation sowie Instrumente fokussiert werden. Ersterer führt zu einer Auseinandersetzung mit Formen und Strukturen der Musik. Vor allem der bewusste Einsatz des Körpers und die Koordination von Bewegungen soll hierbei geübt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006a, 12). Dabei werden auch Metrum, Dynamik sowie weitere Prinzipien der Musik berücksichtigt (vgl. ebd., 15). Im Aufgabenschwerpunkt Lied und Stimme soll primär die Singbereitschaft der Schüler gefördert werden. Aber auch die Entwicklung einer angemessenen Sing- und Sprechstimme sowie reflexive Prozesse über Inhalte von Liedern und auch deren Form und Struktur sollen angestrebt werden, was für die didaktischen Perspektiven, die im weiteren Verlauf vorgestellt werden, von Bedeutung ist. Des Weiteren wird das rhythmisch-melodisch korrekte Singen angestrebt. Der Aufgabenschwerpunkt Notation behandelt neben der traditi-

onellen auch die graphische Notation. Letztere wird im Zusammenhang mit der Darstellung von Tonhöhenverläufen und Akzenten der Sprache zentral sein. So können Visualisierungen des Gehörten genutzt werden, um deren Wahrnehmung bewusst zu gestalten. Einen weiteren Aufgabenschwerpunkt stellen Übungen mit Instrumenten dar. Hierbei lernen die Schüler den Umgang mit und die Spielweisen von Instrumenten kennen und unterscheiden, wobei im Rahmen dieser Arbeit keine Instrumentallehre angestrebt wird, sondern einfache Rhythmus- und Melodieinstrumente als Mittel zum Zweck genutzt werden. Dabei sollen Instrumentalstimmen gespielt werden, die – wie bereits beim Singen beschrieben – rhythmisch-melodisch korrekt wiedergegeben werden sollen (vgl. ebd., 12, 16).

Der Kompetenzbereich *Wahrnehmen* zielt darüber hinaus auf eine differenzierte Wahrnehmung von „formalen Proportionen und Strukturen“ (ebd., 11) akustischer Phänomene bzw. Musik ab, wie sie auch schon im Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit in Abschnitt I.3.2 Erwähnung fand. Der Bereich des Wahrnehmens und die damit einhergehende Hörerziehung sollen die „Förderung der Aufmerksamkeit, der Zuwendungsbereitschaft, der Konzentration und Hörausdauer, der Ausbildung des musikalischen Gedächtnisses und der Fähigkeit, Höreindrücke zu strukturieren“ (ebd.), ermöglichen. Das Erkennen und Unterscheiden verschiedener musikalischer Parameter und Prinzipien wird hierbei ebenfalls angestrebt (vgl. ebd., 14). Diese bewusste Wahrnehmung kann auch für sprachliche Phänomene hilfreich sein.

1.1.3 Didaktische Begründung unter Berücksichtigung des Kern-curriculums für das Fach Deutsch

Im Kerncurriculum der Primarstufe für das Fach Deutsch werden die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* unterschieden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006b, 16). Auf den Bereich *Sprechen und Zuhören* soll nur kurz eingegangen werden. Unter anderem sollen hier die angemessene und deutliche Artikulation sowie die Orientierung an der Standardsprache geübt werden (s. auch Abschnitte I.3.2 sowie I.3.4). Die Explizitsprache, wie sie in (Kinder-)Liedern häufig vorkommt, kann dementsprechend hilfreich sein. Das *Schreiben* wird nochmals in drei Bereiche untergliedert. Hier wird im Rahmen dieser Arbeit nur der Bereich *Richtig schreiben* fokussiert, da dieser vorrangig von der musikalischen Förderung profitieren soll. Dabei steht das Erlernen und Anwenden „grundlegender orthografischer Regeln und einfache[r] Rechtschreibstrategien“ (ebd.) im Vordergrund.³⁴ Es sollen Schrei-

³⁴ Dem Kerncurriculum liegt teilweise das Verständnis einer 1:1-Übertragung von Lauten in Buchstaben zugrunde, von dem sich in dieser Arbeit, wie bereits ausgeführt, distanziert wird. Auch dem Begriff des Alltagswortschatzes oder der Großschreibung von Konkreta kann man skeptisch ge-

bungen für Silben mit Lang- und Kurzvokalen unterschieden und beherrscht werden, aber auch die Umlautschreibung und die Auslautverhärtung werden thematisiert, um nur eine Auswahl zu nennen. Der Einsatz von Rechtschreibstrategien wie Verlängern, Silbieren und Ableiten kann durch den Einsatz von Liedern unterstützt werden, indem sie durch das mehrfache und lustvolle Singen automatisch genutzt und memoriert werden. Auch beim *Lesen* wird nochmals eine Untergliederung im Kerncurriculum vorgenommen, wobei hier das *Lesen – über Lesefähigkeiten verfügen* fokussiert wird. Die Schüler sollen dabei Lesefertigkeiten entwickeln und ein „flüssiges, betontes und sinngestaltendes Lesen“ (ebd., 22) erreichen.³⁵ Liedtexte und Sprechverse verfügen über Reime, teilweise enthalten sie auch Quatsch-, Fantasie- und Stolperwörter, wie sie im Kerncurriculum genannt werden. Daher können Liedtexte als Anreiz für das Lesen genutzt werden (vgl. ebd., 21). Der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* zielt auf einen bewussten Umgang mit Sprache und der Entwicklung eines Sprachgefühls (vgl. ebd., 27). Zudem sollen „Einsichten in die grammatischen Strukturen der Sprache“ (ebd.) erfolgen, die bereits Erwähnung in den Abschnitten I.3.2 und I.3.3 fanden. Die Schüler erhalten so „Einsichten in Wort- und einfache Satzstrukturen“ (ebd.) und entwickeln eine Sprachsensibilität, mit der sie die Unterschiede sowohl der geschriebenen zur gesprochenen Sprache erkennen als auch der Sprachen aus dem Umfeld (vgl. ebd.). Zusätzlich soll eine Einsicht in Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie Wortstrukturen und Wortbildungsmöglichkeiten gewonnen werden. Dabei spielen zudem Sprachexperimente eine Rolle, die wiederum mit Hilfe von Liedern aufgegriffen, thematisiert und spielerisch erarbeitet werden können.

Auch wenn die Kerncurricula fachbezogen formuliert sind und in der Unterrichtspraxis vorrangig so betrachtet werden, zeigen die Ausführungen der beiden vorigen Abschnitte, dass durchaus Überschneidungen bestehen und Zusammenhänge hergestellt werden können. Diese wiederum sollen als Grundlage für die Darstellung von didaktischen Perspektiven in den folgenden Abschnitten genutzt werden.

genüberstehen. Bei Ersterem sollen lautgetreue Wörter des Alltagswortschatzes geübt werden. Wörter wie „klettern“, „Katze“ oder „Höhle“ sind durchaus Wörter, die im Alltag der Kinder vorkommen, jedoch nicht als lautgetreu bezeichnet werden können. Auch die Großschreibung von Konkreta wird kritisch betrachtet, da die Großschreibung nicht wortartbasiert oder semantisch-lexikalisch bestimmt werden sollte. Vielmehr können syntaxorientierte Ansätze zur Erklärung der satzinternen Großschreibung genutzt werden (vgl. Nottbusch & Jonischkait 2015, 171; Hinney 2011b, 443; Röber-Siekmeyer 1999, 61).

³⁵ Unter den zu erlangenden Kenntnissen und Fertigkeiten wird das Syntheseprinzip genannt, das erworben und angewendet werden soll. Auch hier muss eine kritische Distanz bewahrt werden, da das synthetisierende Lesen häufig dazu führt, dass Kinder die einzelnen Buchstaben aneinanderreihen und somit das zu erlesende Wort nicht erkennen, da es beim Zusammenziehen völlig verzerrt wird. Auch der Silbenaufbau und das Erkennen der Prosodie werden beim Synthetisieren erschwert (vgl. Röber 2015, 171-177). Vielmehr sollte beim Lesen gelernt werden, die Wörter „silbisch zu bündeln, die Silben als Einheiten zu artikulieren und dabei prosodisch zu artikulieren“ (ebd., 178).

1.2 Didaktische Perspektiven für eine musikalische Förderung des Schriftspracherwerbs

1.2.1 Rhythmische Fähigkeiten

In Abschnitt I.2.2 wurden bereits die prosodischen Merkmale der Musik zusammengefasst, wobei wichtige musikalische Begriffe wie Puls, Metrum, Takt und Rhythmus genannt wurden. Wie Fuchs (2010) aufzeigt, ist für die metrisch-rhythmischen Fähigkeiten der Taktbegriff weniger von Bedeutung. Vielmehr sind „das bewusste Erleben schwerer und leichter Pulse durch körperliche Aktionen und beim Musizieren, die Orientierung innerhalb des Metrums bei der Darstellung unterschiedlicher Rhythmen und die rhythmische Improvisation“ (Fuchs 2010, 46) essenziell. Insbesondere die Erfahrungen mit schweren und leichten Zählzeiten können wiederum für den Deutschunterricht von Bedeutung sein, wie im Zusammenhang mit den metrischen Gittern aufgezeigt wurde. Der Fokus auf der Förderung rhythmischer Fähigkeiten ist zudem dadurch begründet, dass – wie in Kapitel I.4 deutlich geworden ist – empirische Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen musikalischen, allen voran rhythmischen, und schriftsprachlichen Fähigkeiten aufzeigen können. Die folgenden Darstellungen orientieren sich an einer aufeinander aufbauenden Vorgehensweise – so sollen die Kinder zunächst mit Rhythmusbausteinen vertraut gemacht werden, bevor metrische Details sowie die Anwendung auf einzelne Wörter erfolgen und schließlich eine Unterstützung des Fördereffektes durch die Einbeziehung von Klanggesten, Bewegungsabläufen und/ oder Instrumenten erreicht wird.

Um die motorisch-metrisch-rhythmischen Fähigkeiten, die u.a. als musikalische Basisfähigkeiten bezeichnet werden (vgl. ebd., 29), auszubauen bzw. zu fördern und bei den Schülern positive Effekte auf den Schriftspracherwerb zu ermöglichen, werden im Folgenden einige Ideen für praxisorientierte Perspektiven im Unterricht vorgestellt. Für die rhythmische Förderung bietet sich zunächst die Einführung einer Rhythmussprache an, „die mit wenigen Silben die verschiedenen Metren und ihre Unterteilungen zu unterscheiden vermag“ (ebd., 46). Bei der Rhythmussprache nach Gordon (1997a) stehen die Silben nicht für absolute Notenwerte, sondern für das relative Verhältnis zwischen den Haupt- und Nebenpulsen sowie den verschiedenen Rhythmen (vgl. ebd.). Dabei erhält, bezogen auf Zweiermetren, der Hauptpuls unabhängig von seinem Notenwert die Silbe „du“ und die Nebenbetonung „de“ (vgl. Gordon 1997a, 83). Fuchs (2010, 46) ändert die Rhythmussilben in du-dei, um eine leichtere Aussprache zu gewährleisten (s. Anhang Nr. 3).

Eine weitere Art der Rhythmussprache wurde von Kodály entwickelt und ist in Abbildung 9 dargestellt. Hierbei entspricht jede Silbe einem bestimmten Notenwert.

Durch den Einsatz einer solchen Rhythmussprache lernen die Schüler intuitiv verschiedene Rhythmuspatterns kennen und unterscheiden.

			
ta ta	ti - ti ta	ti - ti ti - ti	ta still

Abbildung 9: Rhythmuspatterns in Anlehnung an Kodály in einem 2/4-Takt (aus: Szönyi 1973, 20)

Durch den spielerischen Umgang mit Patterns werden diese wiederholt, im Gedächtnis gespeichert und immer schneller abrufbar. So kann insgesamt eine auditive Verarbeitung durch die Kombination der Silben mit den Noten, eine körperliche Umsetzung durch Bewegungen – wie Stampfen, Klatschen, Patschen – als auch die visuelle Betrachtung des Notenbildes erfolgen, um einen ganzheitlichen Zugang zum Rhythmuserleben zu schaffen. Durch den Einsatz kindgerechter Wörter, die sprachrhythmisch den musikalischen Rhythmuspatterns entsprechen, kann wiederum eine Erleichterung rhythmischen Lernens ermöglicht werden. Diese Möglichkeit der Rhythmussprache geht auf Carl Orff zurück. Ein Beispiel für eine solche Umsetzung zeigt folgende Abbildung:

Kat-ze	Pa-pa-gei	Vo-gel-spin-ne	Hund
ta ta	ti ti ta	ti ti ti ti	ta (still)
			

Abbildung 10: Rhythmus-Bausteine mit Hilfe von Tiernamen (aus: Kurzius-Beuster 2015, 10)

Gewissermaßen bauen die verschiedenen Rhythmussprachen aufeinander auf, da von der Kennzeichnung der Beziehung schwerer und leichter Zählzeiten, über die Kennzeichnung absoluter Notenwerte bis hin zum Sprachrhythmus anhand von Merkwörtern übergegangen wird. Eine Kombination verschiedener Rhythmussprachen ist hilfreich, um sowohl die Betonungen auf den schweren Zählzeiten deutlich zu machen, aber auch den Schritt zum Erlernen der Notenwerte mit Hilfe der Sprache Kodálys bzw. von Merkwörtern zu erleichtern.

Die Einbeziehung von Bewegungsmustern, z.B. das gleichzeitige Stampfen eines gleichmäßigen Metrums, während die Rhythmen geklatscht und/ oder gesprochen werden, kann zusätzlich das rhythmisch-metrische Gefühl stärken. Insgesamt werden

so Basiskategorien angeeignet, die von den Schülern systematisch entdeckt und erweitert werden können (vgl. Fuchs 2010, 32; Lewis 2005, 46). Auch bei Pausen kann die zusätzliche Bewegungen hilfreich sein, da sie das Abwarten erleichtert und trotzdem die Zählzeit gefüllt wird (vgl. Szönyi 1973, 27). So sind zahlreiche spielerische Bearbeitungsformen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit denkbar, durch die eine Wiederholung der Rhythmus-Bausteine angestrebt werden kann. Die Schüler können beispielsweise eigene zwei-, vier- oder achttaktige Rhythmen zusammenstellen und diese den Mitschülern präsentieren. Ferner ist ein Brettspiel, das statt des richtigen Beantwortens von Fragen auf das Umsetzen der Rhythmen mit Hilfe unterschiedlicher Klanggesten³⁶ abzielt, möglich. Nachdem die Schüler mit Hilfe der Bausteine bereits mit Notenwerten vertraut gemacht wurden, kann die Aufteilung eines Apfels als anschauliche Darstellung dieser sowie ihrer Namen hilfreich sein, wie Abbildung 11 zeigt.

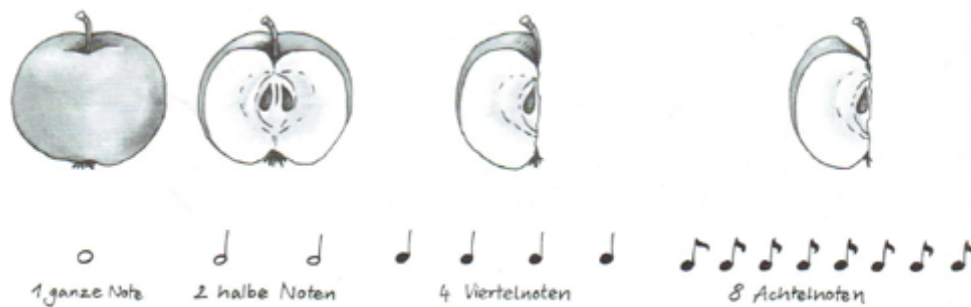


Abbildung 11: Visualisierung von Notenwerten (aus: Fuchs 2010, 200)

Geübt werden können die Notenwerte anschließend mit einem Dominospiel (s. Abbildung 12), bei dem die Rhythmussprache den Notenwerten zugeordnet werden muss (vgl. Fuchs 2010, 184).

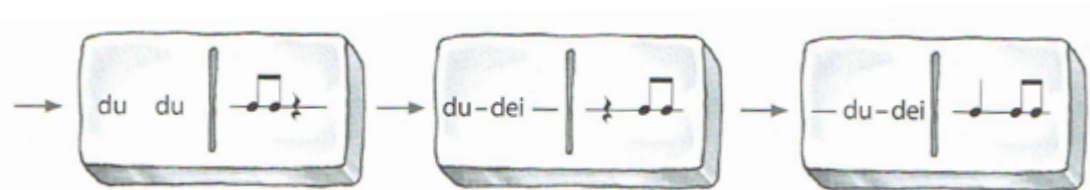


Abbildung 12: Dominospiel (aus: Fuchs 2010, 184)

Ebenfalls kann ein Rhythmusweg im Rahmen einer Stationsarbeit dazu genutzt werden, die Bausteine zu wiederholen. Hierbei werden auf dem Boden, z.B. auf dort platziertem Papier, Fußspuren angezeigt, die die Kinder hüpfend verfolgen müssen. An jeder Hüpfstation wartet ein Rhythmus, der korrekt wiedergegeben werden muss, bevor zur nächsten Position übergegangen werden kann.

³⁶ Als Klanggesten werden hier Klatschen, Patschen, Stampfen und Schnipsen bezeichnet.

Neben den produktiven Aufgaben sollten auch rezeptive Übungen umgesetzt werden, indem Schüler beispielsweise ein Arbeitsblatt bearbeiten, das ihnen sowohl die Rhythmusbausteine (Sprache und Noten) als auch einen leeren Bereich für eine numerische Zuordnung angibt. So kann die Lehrkraft die Bausteine in veränderter Reihenfolge als auf dem Arbeitsblatt spielen und die Schüler müssen diese richtig zuordnen. Weitere rezeptive Übungen folgen in Abschnitt II.1.2.3. Für die visuelle Schulung bietet sich auch ein Memory an, bei dem ein Notenbild dem entsprechenden gesprochenen Äquivalent zugeordnet werden muss (siehe Anhang Nr. 4).

Da die rhythmischen Bausteine im Zweier- und Dreiermetrum in vielen Kinderliedern, Spiel- und Sprachversen sowie Namen vorkommen, können diese für eine kindgerechte Nutzung der rhythmischen Förderung verwendet werden. Zudem wird hierdurch eine Verknüpfung von einzelnen Rhythmen mit konkreten Worten sowie eine entsprechende Heranführung an gewisse Wortformen erreicht. Auch Keetman (1970) nutzt für diesen Zweck rhythmische Bausteine, die als Grundlage für weitere rhythmische Übungen dienen. Die obere Zeile der unten stehenden Abbildung 13 zeigt diese rhythmischen Bausteine im Zweiviertel-, darunter finden sich die Bausteine im Dreivierteltakt.



Abbildung 13: Beispiele für rhythmische Bausteine (aus: Keetman 1970, 15)

Die Thematisierung von Taktarten in diesem Zusammenhang verdeutlicht den Schülern die Bedeutung von Betonungsschwerpunkten innerhalb eines Taktes, wie sie auch in der Sprache relevant sind. Die Erfahrung der Taktschwerpunkte kann sowohl mit Klanggesten (betonte Silben erhalten eine andere Klanggeste, als unbetonte) als auch beim Instrumentalspiel erfolgen, indem beispielsweise die betonte Zählzeit geschlagen und die unbetonten gewischt werden (vgl. Braun-Rehm et al. 2004a, 41). So erfahren die Schüler die Betonungen zusätzlich über den Hörsinn. Das Erproben des Dirigats, insbesondere anhand des Zweiviertel- und Dreivierteltakts, ermöglicht den Schülern zudem eine körperliche Umsetzung der Taktarten und somit eine – wenn auch unbewusste – Verinnerlichung.

Diese wiederum erleichtert die Nutzung entsprechender trochäischer sowie daktylischer Silbenformen auf sprachlicher Ebene. Denn beide Metren (Zweier- und Dreiermetrum) sind, wie in Abschnitt I.2.3 beschrieben, für die deutsche Sprache zentral.

Der Trochäus in Analogie zum Zweiertakt hat als Prototyp jedoch eine besondere Bedeutung. Daher hat der Umgang mit diesem einen hohen Stellenwert in der Ausbildung rhythmischer Fähigkeiten. Hierfür eignet sich insbesondere die Zuhilfenahme von Silben, da durch symbolische Maßnahmen die betonten von den unbetonten Silben unterschieden werden (vgl. Röber 2011, 157).



Abbildung 14: Darstellung von Silben mit Hilfe von Kreisen (aus: Röber 2011, 157)

Wie Abbildung 14 zeigt, werden die betonten Silben durch größere Punkte im Verhältnis zu den unbetonten Silben dargestellt. Ähnliche Darstellungen zur spielerischen Aneignung der Akzentverhältnisse gelingen durch unterschiedlichste Gegenstände, wie Muscheln oder Steine in verschiedenen Größen, die auch dem aktuellen Unterrichtsthema entsprechend eingesetzt werden können, um so die Betonungsanalyse abwechslungsreicher zu gestalten (vgl. ebd.). Dies kann weitergeführt werden, indem die Schüler zu einem vorgegebenen Rhythmus entsprechende Wörter finden oder aber zu einem vorgegebenen Wort weitere Wörter mit einem entsprechenden Rhythmus, den die Kinder selbst entdecken, finden müssen. Die Nutzung von unterschiedlichen Klanggesten zur Unterstreichnung der Wortbetonungsmuster kann hilfreich sein. (z.B. Stampfen bei betonten Silben, Klatschen bei unbetonten Silben). Folglich wird einerseits eine rhythmische Übung durchgeführt, andererseits wird auch der Schriftspracherwerb mit Hilfe des Häusermodells vorbereitet. Denn die Schüler bauen spielerisch silbenanalytisches Wissen auf, indem sie mit den prosodischen Merkmalen spielen.

Diesbezügliche Aufgaben reichen vom Sprechen übers Singen bis hin zum Spielen auf Instrumenten und der Improvisation in verschiedenen Variationen. Die Bausteine ermöglichen zudem durch verschiedene Aneinanderreihungen kreative Abfolgen, sodass den Schülern mit viel Abwechslung eine Möglichkeit geboten wird, den Rhythmus zu memorieren. Die Verse aus Kinderliedern, die als Grundlage für die rhythmischen Bausteine genommen werden, sollten zunächst gemeinsam gesprochen und mit Bodypercussion unterstützt werden. Wenn diese beherrscht werden, können verschiedene Gruppen gebildet werden. Es bietet sich beispielsweise an, dass eine Gruppe einen Baustein wiederholend unterlegt, während die andere Gruppe den gesamten Vers spricht und klatscht. So kann bereits die Mehrstimmigkeit geübt werden und es entwickelt sich zunehmend eine rhythmische Unabhängigkeit (vgl. Keetman 1970, 25, 30f.). Zudem werden somit die in Abschnitt I.2.2 vorgestellten drei

Ebenen des Rhythmus nach Gordon (1997a) geübt, deren Kenntnis bzw. Anwendung als Grundlage für weiterführende rhythmische Übungen angesehen werden kann.

Um die Rhythmusbausteine einzuführen bzw. zu üben, können verschiedene Lieder bzw. Sprechverse herangezogen werden. Um dieses Vorgehen zu verdeutlichen, zeigt Abbildung 15 die Beispiele „Kuckuck, sag mir doch“ (vgl. ebd., 22) und „Eins, zwei, drei, bigge bagge, bei“ (vgl. ebd., 23), die jeweils Rhythmusbausteine mit unterschiedlichen Notenwerten aufweisen.



Abbildung 15: Beispiele für Rhythmusbausteine (aus: Keetman 1970, 22)

Ein moderneres Lied für einen Zweiertakt ist beispielsweise „War einmal ein Elefant“ (vgl. Braun-Rehm et al. 2001a, 13) und für einen Dreiertakt „König Hupf“ (vgl. ebd., 47).³⁷ Die entsprechenden Wörter aus den Versen dienen als Signalwörter für den jeweiligen Rhythmusbaustein. Diese werden so lange spielerisch erprobt und geübt, bis die Kinder sie sicher beherrschen und zuordnen können. Keetman (1970) schlägt weiterführend vor, die Namen der Kinder als Anreiz für rhythmische Bausteine zu nehmen. Dieser Lebensweltbezug kann die Kinder motivieren und für weitere Sprachrhythmen sensibilisieren, z.B. wenn sie nach dem Unterricht in der Pause auf neue Namen stoßen und diese ggf. rhythmisch erproben. Je nach Thema einer Unterrichtseinheit lassen sich auch weitere Anwendungsbeispiele finden – u.a. in Bezug zu Jahreszeiten, Tieren oder dem Wetter. Die dadurch erarbeiteten Rhythmusbausteine werden somit stets um weitere Wörter ergänzt, sodass die Schüler ein Repertoire von Wörtern zu den Rhythmen aufbauen. Der Fokus sollte jedoch schließlich auf den oben abgebildeten Bausteinen liegen, um zu schwere Rhythmen zu vermeiden. Auch hier bieten sich Aufgaben an, bei denen die Kinder den jeweili-

³⁷ Die Lieder sind abgebildet in Anhang Nr. 5 sowie Anhang Nr. 6.

gen Rhythmen, z.B. mit Hilfe eines Arbeitsblattes in Einzelarbeit oder gemeinsam an der Tafel, verschiedene Wörter zuordnen müssen.

Bei letzterem können nach erfolgreicher Zuordnung weitere Übungen durchgeführt werden, indem die Lehrkraft auf einen Rhythmus zeigt und die Schüler diesen nachsprechen und klatschen müssen. Es ist denkbar, dass ein Kind dabei den Rhythmus auf Klanghölzern mitspielt, um diesen zusätzlich akustisch hervorzuheben (vgl. Keetman 1970, 24). Wenn die einzelnen Bausteine auf laminierten Karten gedruckt sind, können diese auch an der Tafel beliebig verschoben werden. So können die Schüler unterschiedliche Reihenfolgen herstellen und diese nochmals üben. Umso länger die entstehenden Abläufe werden, desto schwieriger wird es meist für die Kinder, das gemeinsame Metrum zu halten. Eine langsame Steigerung des Tempos sowie eine Variation der Dynamik, wie sie auch im Kerncurriculum empfohlen werden, eignen sich, um das Wiederholen abwechslungsreich zu gestalten und trotzdem das rhythmisch-metrische Empfinden zu stärken. Die zahlreichen Übungen führen dazu, dass sich die Schüler die Rhythmen einprägen und diese „bald auch im Lesen und Notieren sicher erkannt und wiedergegeben“ (ebd., 25) werden können.

Eine weitere Auseinandersetzung mit den Rhythmusbausteinen bieten zudem sogenannte Call&Response-Spiele, bei denen die Lehrkraft einen Rhythmusbaustein und weiterführend mehrtaktige rhythmische Abfolgen vorklatscht bzw. spielt und die Schüler diese wiederholen müssen (s. Notenbeispiel im Anhang Nr. 7). Die Erweiterung um ein Mitstampfen des Metrums hilft, dieses zu finden und zu halten. Die Call&Response-Aufgaben können sowohl nur sprachlich als auch in Kombination mit verschiedenen Klanggesten ausgeführt werden. Auch die Verwendung mehrerer Klanggesten in einem Baustein ist möglich. So werden die Bewegungsausführungen komplexer, die motorischen und Merkfähigkeiten werden trainiert. Ein Beispiel hierfür zeigt die untere Abbildung 16:



Abbildung 16: Rhythmusbausteine mit verschiedenen Klanggesten (aus: Keetman 1970, 26)

Die Einflechtung dynamischer Veränderungen schult zudem die Aufmerksamkeit sowie die akustische Differenzierungsfähigkeit der Schüler. Dieser Aspekt wird in Abschnitt II.1.2.3 erneut aufgegriffen und vertieft. Auch die Kreativität der Kinder kann genutzt werden, indem einzelne Schüler die Rolle des Lehrers übernehmen und

die Dynamik variieren. Eine weitere Möglichkeit stellt das Klatschen eines Rhythmus durch die Lehrkraft dar, den alle Schüler zunächst mitklatschen. Im weiteren Verlauf ändert der Lehrer den Rhythmus und die Schüler müssen diesen schnellstmöglich adaptieren. Erst wenn alle Kinder den neuen Rhythmus gemeinsam klatschen, erfolgt eine erneute Änderung (vgl. ebd., 26). Neben der Übung der Rhythmen wird auch hier die Aufmerksamkeit und Hörfähigkeit der Schüler geschult. Rhythmische Bausteine können auch anhand eines Musikstückes geübt werden.

Im Zusammenhang mit den zuvor thematisierten Klanggesten bietet sich das rhythmische Begleiten eines Musikstückes an, was am Beispiel von „Le Basque“ (s Anhang Nr. 8) von Marin Marais verdeutlicht werden soll (vgl. Schmidt et al. 2009, 11). Die Schüler lernen das Stück kennen und behandeln seinen Ablauf. Zu dem A- und B-Teil werden jeweils Begleitstimmen vorgestellt, die mit unterschiedlichen Klanggesten ausgeführt werden sollen. Diese Übung fordert die Aufmerksamkeit der Schüler, da sie stets konzentriert sein müssen, um der Tonaufnahme im Begleitrhythmus zu folgen. Des Weiteren trainieren die Schüler die Fähigkeit, das Metrum konstant zu halten. Nach der vielfachen Übung der rhythmischen Bausteine können diese auch auf Instrumente übertragen werden. Hierbei bietet es sich an, einen Exkurs zu den Instrumenten durchzuführen, bei dem die Schüler die Entdeckung von Lang- und Kurzklingern machen können und diese entsprechend den Notenwerten zuzuordnen lernen (Langklinger wie Triangeln für größere Notenwerte, Kurzklinger wie Klanghölzer für kleinere Notenwerte) (vgl. Keetman 1970, 31). Hier wird zudem das Üben mehrerer Rhythmen in Mehrstimmigkeit ermöglicht, indem die Schüler z.B. in vier Gruppen mit je einem rhythmischen Baustein unterteilt werden. Ebenso lässt sich ein Kanon einüben oder die Schüler dürfen eigene Abfolgen und Wiederholungen erarbeiten, die dann gespielt werden. Diese Vorgehensweise beschreibt umfangreiche Aufgabenstellungen und somit auch Anforderungen an die Schüler. An dieser Stelle soll betont werden, dass solch ein Vorgehen über einen längeren Zeitraum erfolgen sollte. Dennoch empfiehlt sich diese Vorgehensweise, da sie mit den Anforderungen der Kerncurricula einhergeht (vgl. Abschnitte II.1.1.2 sowie II.1.1.3).

Einen weiteren Umgang mit Rhythmen bietet die Erfahrung mit verschiedenen Gangarten, die die Kinder intuitiv in Bewegungen umsetzen. Die Beispiele im Anhang Nr. 9 zeigen die Gangarten *Geben*, *Laufen*, *Schreiten*, *Hüpfen* und *Galoppieren*. Durch diese Bewegungsarten sollen die Schüler sowohl die musikalischen Aspekte der Sprache als auch der Musik erlernen. Zusätzlich schulen sie ihre Koordinationsleistung durch die Kombination von Sprache, Bewegung und Musik (vgl. Hirler 2003, 18). Die Beispiele zeigen weitgehend eine Kongruenz von betonten Silben und den betonten Zählzeiten, wie sie bereits in Abschnitt I.2.3 ausführlich beschrieben wurde. Neben den unterschiedlichen Rhythmen dienen die Gangarten der Erprobung von

Tempo, Dynamik und Artikulation. So können bereits musikalische Parameter angebahnt werden, die wiederum für die melodischen Fähigkeiten und auditive Differenzierungsaufgaben nutzbar sind. Diese weiterführenden Aspekte werden in den Abschnitten II.1.2.2 sowie II.1.2.3 noch einmal aufgegriffen und erläutert. Die körperliche Ausführung dieser Parameter sowie das „Wechselspiel von Hören und Bewegen“ führt zur Sensibilisierung des Gehörs und der Körperwahrnehmung“ (Hirler & Penz 1997, 24). Fuchs (2010, 58f.) rät zur Aufteilung der Schüler in eine Beobachtungs- und eine Bewegungsgruppe. Erstere Gruppe soll die anderen bei ihren Bewegungen zur Musik beobachten und entsprechende Begriffe sammeln. Anschließend werden die Ergebnisse besprochen und ggf. im weiteren Verlauf der Einheit mit verschiedenen Tempi in Beziehung gesetzt. Um die Gangarten weiter zu vertiefen, kann das Lied „Ich bin ein kleiner Floh“ (s. Anhang Nr. 10) erarbeitet, gesungen und mit entsprechenden Bewegungen begleitet werden. Bei diesem Lied geht es um verschiedene Tiere oder Personen, die sich auf bestimmte Art fortbewegen. Für die erste Strophe kann beispielsweise ein Kind als Floh gewählt werden, das eine gemeinsam gewählte Bewegung ausführt und anschließend ein Kind für die nächste Aktion auswählt (vgl. ebd., 59). Bei diesem Lied liegen die betonten Silben auf den schweren Zählzeiten, sodass die Musik den Sprachrhythmus unterstreicht.

Wenn die verschiedenen Gangarten körperlich erprobt wurden und die Texte bekannt sind, kann auch eine Begleitung auf Schlaginstrumenten erfolgen (vgl. Hirler & Penz 1997, 25). Hierfür sprechen die Kinder den Text und führen gleichzeitig eine Begleitung auf unterschiedlichen Instrumenten wie Klanghölzern und Handtrommeln durch. Auch die Improvisation kann als weitere Ergänzung hinzugezogen werden. Dabei können die Schüler die Pentatonik (auf den Tönen d, e, g, a, und c) für ein freies Spiel nutzen, während sie den Vers sprechen (vgl. ebd.). Die Variationen ermöglichen einerseits die Abwechslung, sodass die Schüler mit immer neuen Übungen den Rhythmus der Gangart und das Einhalten eines gemeinsamen Metrums üben, andererseits erhöhen sie den Schwierigkeitsgrad. Zu jeder Gangart stellen Hirler & Penz (1997) Notenbeispiele zur Verfügung, die die Lehrkraft spielen kann, während die Schüler sich dazu ausprobieren – sei es tänzerisch oder auf Instrumenten.³⁸ In diesem Zusammenhang sprechen die Autoren statt des *Schreitens* vom *Pendeln*. Insgesamt fördert die Einführung von Bewegung und der Umgang mit Instrumenten erneut die Verinnerlichung gewisser Rhythmusmuster, die im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb von großer Bedeutung sind.

Zuletzt soll auf die im Abschnitt II.1.1.2 thematisieren Sprechverse bzw. Sprachspiele eingegangen werden. Nonsense-Verse wie z.B. „Asen, Dasen, Pappeldei, Kikki, Kak-

³⁸ Für die verschiedenen Gangarten finden sich in den Anhängen Nr. 11 bis 15 entsprechende Musikbeispiele.

ki, Hühnerei“ (Schmidt et al. 2008, 38) ermöglichen den Schülern einen spielerischen Umgang mit der Sprache. Mit ihnen können neben einer expliziten Aussprache und auch musikalische Parameter geübt werden. Die Schüler sprechen dabei beispielsweise so tief wie ein Bär, oder so hoch wie ein kleiner Vogel, so langsam wie eine Schnecke oder so schnell wie ein Hase (vgl. ebd.). Auch das folgende Sprachspiel zeigt, wie die Sprache zusätzlich mit Bewegung verknüpft wird:

I:DING-DONG	2 X STAMPFEN.
TICK-TACK	2 X KLATSCHEN.
DIGGI-DIGGI,	4 X ABWECHSELND AUF DIE OBERSCHENKEL PATSCHEN.
DONG:I	KLATSCH.

Abbildung 17: Sprachspiel „In Bimbelbom“ (aus: Hirler & Penz 1997, 21)

Die Schüler lernen so, mit ihrer eigenen Stimme sowie der Artikulation, der Dynamik und dem Sprachtempo zu experimentieren (vgl. ebd.). Bei sprachlich konkreten Versen können zudem Bewegungen den Textinhalt verdeutlichen, wie bei „Kaminfeuer“ und „Die Katze“ deutlich wird (s. Anhänge Nr. 16 und 17). Weiterführend eignet sich auch zum Thema der Katze der Vers „Trippel, trappel Mäuselein“ an (vgl. Hirler & Penz 1997, 53; s. Anhang Nr. 18). Bei diesem erhalten die Schüler eine Handtrommel und begleiten den Sprechvers rhythmisch. Teilweise wirkt die Trommelbegleitung den Text untermalend, indem bei den leisen Mäuseschritten beispielsweise leise mit zwei Zeigefingern gespielt wird oder aber ein Akzent gesetzt wird, indem lauter mit beiden Händen getrommelt wird.

Bei dem in Abbildung 18 dargestellten Sprechvers „Regentag“ (vgl. Schmidt et al. 2008, 15) üben die Schüler ebenfalls mit Hilfe von Klanggesten begleitend zum Sprechen das Einhalten eines Metrums. Die Bedeutungen der Wörter können durch verschiedene Betonungen der Ausspracheweisen spielerisch umgesetzt werden.

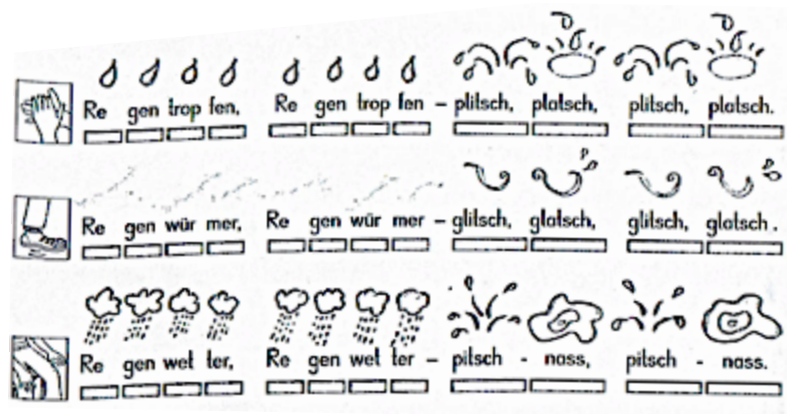


Abbildung 18: Sprechvers "Regentag" mit entsprechenden Klanggesten (aus: Schmidt et al. 2008, 15)

Es wird ebenfalls deutlich und in der folgenden Abbildung noch einmal veranschaulicht, dass die Notenwerte durch Balken dargestellt werden können, sodass noch keine Notenkenntnis notwendig ist.



Abbildung 19: Darstellung der Notenwerte durch Balken (aus: Braun-Rehm et al. 2001b, 28)

Die Sprechverse eignen sich insbesondere für jüngere Kinder, aber auch Schüler mit noch wenig Deutschkenntnissen können von diesen Übungen profitieren. Auch wenn ggf. noch nicht alle Textteile mitgesprochen werden können und nur die Bewegungen umgesetzt werden können, so wird dennoch die rezeptive rhythmische Fähigkeit geschult und auch die sprachlichen Strukturen prägen sich ein.

Als weitere Möglichkeit der Beschäftigung mit Rhythmus kann die Umsetzung eines Raps am Beispiel des „Dino-Raps“ (vgl. Schmidt et al. 2009, 48f.) aufgezeigt werden. Die Schüler lernen zunächst, den Text rhythmisch angemessen zu sprechen und in einem nächsten Schritt, dem Metrum entsprechend auf Instrumenten zu begleiten. In diesem Zusammenhang können auch Schlagzeugklänge thematisiert werden, die mit dem Mund imitiert werden, sodass Beatbox-Klänge entstehen (vgl. ebd., 41), wie die Abbildung 20 zeigt. Da der Rap als Sprechgesang der populären Musik für die Schüler aktuell und modern ist, hat er zudem eine motivierende Wirkung. Das Arbeiten mit eigenen Rap-Texten kann hierauf aufbauend genutzt werden, um das rhythmische Sprechen weiter zu vertiefen.

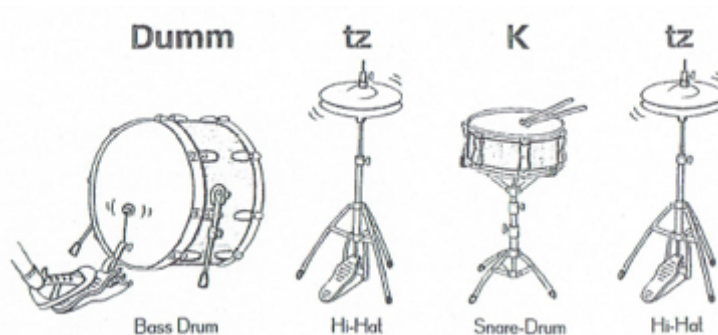


Abbildung 20: Einführung von Beatbox-Klängen im Rahmen des Rap (aus: Schmidt et al. 2009, 41)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorgestellten didaktischen Perspektiven bezüglich rhythmischer Fähigkeiten eine optimale Förderung von Kindern im Rahmen des Schriftspracherwerbs ermöglichen. Es wurde vor allem darauf Wert gelegt, dass die Übungen eine Differenzierung ermöglichen. So können jederzeit der

Aufgabentyp und/ oder die Komplexität der jeweiligen Aufgabe variiert werden. Zudem dient die Vielzahl an Beispielen dazu, hervorzuheben, dass eine Einübung der verschiedenen Bausteine nicht durch bloße Wiederholung erreicht wird, sondern mit Hilfe abwechslungsreicher (und dennoch gleich ausgerichteter) Aufgabenstellungen. Zuletzt sei erwähnt, dass nicht bei jeder Aufgabe ein direkter Bezug zur sprachlichen Ebene hergestellt werden kann und soll. Auch unabhängig von konkreten Wortbezügen sollen die Kinder den eigenen Umgang mit Rhythmen lernen und die einzelnen Bausteine verinnerlichen. Notwendig ist in diesem Zusammenhang lediglich, dass die Lehrkraft die verschiedenen Übungen bewusst und mit dem notwendigen sprachlichen Grundlagenwissen durchführt – wie zuvor bereits verdeutlicht wurde – und somit eine hohe Unterrichts- und Förderungsqualität gewährleistet.

1.2.2 Melodische Fähigkeiten

Neben den oben beschriebenen motorisch-metrisch-rhythmischen Fähigkeiten bilden die melodisch-tonalen Fähigkeiten einen weiteren Bereich der musikalischen Basisfähigkeiten (vgl. Fuchs 2010, 29). Bei der Förderung melodischer Fähigkeiten spielen neben dem Aufbau melodischer Patterns und der Unterscheidung von Moll und Dur in geraden sowie ungeraden Takten auch musikalische Parameter, wie Lautstärke, Tempo, Tondauer und besonders die Tonhöhe eine Rolle. Insbesondere die Kenntnis und Unterscheidung von Tonhöhen wurde, wie in Kapitel I.4 beschrieben, als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb herausgestellt. Es kann und soll hier keine Abgrenzung der Parameter zu anderen Lernfeldern erfolgen. Auch im Bereich der rhythmischen Schulung wurden einige Parameter bereits angesprochen. Die Wiederholung von Themen und deren Übertragung auf neue Aufgaben kann sogar hilfreich sein, um die neu erlernten Inhalte hierdurch zu festigen. Denn es sind gerade die Kontinuität, die regelmäßige Wiederholung sowie der progressive Aufbau von Inhalten, die den Auf- und Ausbau musikalischer Fähigkeiten ermöglichen.

In Bezug auf die Dynamik können folglich beispielsweise bereits bekannte Lieder, Sprechverse oder Instrumentalstimmen dazu genutzt werden, mit dieser zu experimentieren. Hierfür eignen sich Seile, die auf dem Boden im Klassenraum in bestimmten Formen ausgelegt werden (vgl. Schmidt et al. 2008, 12f.). Die Bewegung eines Kindes innerhalb dieser Formen (s. Anhang Nr. 19) dient den anderen Kindern als dynamische Spielanleitung. So bedeutet beispielsweise der Aufenthalt in einem Kreis, dass die anderen die musikalische Darbietung ausführen bzw. damit fortfahren. Spitz zulaufende Formen symbolisieren eine Veränderung der Lautstärke (Crescendo/ Decrescendo). Befindet sich das Kind außerhalb der Formen, ist dies ein Zeichen für Stille.

Für die spielerische Auseinandersetzung mit dem Tempo kann zudem das Bild des Autofahrens nützlich sein. So spielen bzw. singen die Schüler schneller, wenn die Lehrkraft einen Gang hochschaltet. Das Einlegen des Rückwärtsganges bedeutet die Wiedergabe in einem sehr langsamen Tempo (vgl. Braun-Rehm et al. 2004a, 80). Auch die Bilder von einem Hasen sowie einer Schnecke können genutzt werden, um den Schülern das Spieltempo anzugeben.

Eine Auseinandersetzung mit dem Parameter der Tonhöhe wird durch verschiedene Glockentöne, z.B. im Zusammenhang mit dem Westminster-Geläut, ermöglicht. Die Schüler lernen hierbei hohe und tiefe, sowie helle und dunkle Klänge zu unterscheiden und nutzen dafür unterschiedliche Vokale (ding = höhere Töne, dong = tiefere Töne) (vgl. Schmidt et al. 2008, 18). Diese Unterschiede sollen auch körperlich erprobt werden, indem die Schüler pendelnde Bewegungen zu den Glockentönen umsetzen. Das Pendeln stellt dabei die Schwingung der Glockentöne dar, sodass hohe Töne durch kleine Bewegungen und tiefe durch große, ausladende Bewegungen dargestellt werden.

Eine Übung, um Tonhöhen genauer hören zu lernen und auch den Wahrnehmungsbereich der Kinder zu schulen, stellt ein Spiel mit Montessori-Glocken dar. Dabei schlägt die Lehrkraft die drei unterschiedlichen Töne der Glocken an und die Schüler singen diese nach. Diese Aufgabe kann auch an einzelne Kinder übergeben werden, was für sie möglicherweise eine hohe Motivation darstellt. Eine weitere Möglichkeit bietet zusätzlich das Hütchenspiel, bei dem die Lehrkraft eine Glocke anschlägt und diese anschließend mit den anderen vertauscht. Nun wird ein Kind ausgewählt, das den zuvor gehörten Ton an den drei Montessori-Glocken wiedererkennt (vgl. Fuchs 2010, 84).

Als eine produktive Aufgabe mit Tonhöhen soll ferner das Flaschen-Blasen vorgestellt werden. Hierbei werden leere Glasflaschen mit unterschiedlichen Mengen Wasser befüllt, sodass verschiedene Tonhöhen entstehen. In diesem Zusammenhang kann mit genauen Tonhöhen gearbeitet werden – dies stellt jedoch kein Muss dar. Die Schüler können zunächst durch unterschiedliches Befüllen verschiedene Töne erzeugen und anschließend vorgegebene Tonsprünge umsetzen, wie es in der folgenden Abbildung mit Hilfe von Balken dargestellt ist.

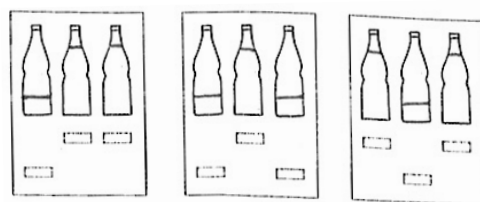


Abbildung 21: Anleitung zum Flaschen-Blasen (aus: Schmidt et al. 2009, 10)

In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, den Unterschied zwischen Tonsprüngen und -schritten zu thematisieren. Mit Hilfe der Flaschen können die Schüler dann verschiedene Patterns erzeugen und nach eigenen Vorstellungen Abläufe kreieren. Schüler, die die Notenschrift bereits beherrschen, können auch diese verwenden. Neben der genauen Wahrnehmung der Tonhöhenunterschiede, lernen die Schüler bei dieser Aufgabe auch die produktive Umsetzung dieser und arbeiten zusätzlich kreativ, indem sie mit Alltagsinstrumenten musizieren.

Ebenso eine Übung, um ein Gefühl für Tonhöhenverläufe und -sprünge zu entwickeln sowie die Parameter *hoch* und *tief* am eigenen Körper zu erfahren, stellt die Abbildung eines Notensystems auf dem Fußboden dar, bei dem Notenlinien auf dem Fußboden angebracht werden. Es wird sich für eine Tonart entschieden, wobei verschiedenen Kindern jeweils ein Klangstab mit jeweils einem Ton der entsprechenden Tonart zugewiesen wird. Abwechselnd erhalten Kinder eine dirigierende Funktion und dürfen die Schüler, die die Töne darstellen, berühren, um diese zu hören. In einem weiteren Schritt singen die übrigen Schüler ein bereits bekanntes Lied. Hierfür wird ein Kind ausgewählt, das die gesungenen Töne jeweils im Notensystem darstellt (vgl. ebd., 206). Diese Methode bietet einen Einstieg in das traditionelle Notensystem und eignet sich auch als Differenzierungsmöglichkeit für Kinder, die bisher keine musikalischen Erfahrungen sammeln konnten. Die räumliche Darstellung der Noten und Klänge hilft diesen Schüler, das zunächst abstrakte Notensystem sowohl körperlich als auch räumlich zu erfahren und verstärkt somit das Vorstellungsvermögen für die Parameter *hoch* und *tief*. Elementarer wird der Verlauf von Tonhöhen mit Hilfe eines Ufos auf einem Plakat dargestellt. Während die Schüler eine Melodie spielen bzw. singen, steuert ein Schüler ein Ufo je nach Tonhöhenverlauf auf einem Plakat durch die Galaxie. Auch hierbei wird die Tonhöhe körperlich erfahren, allerdings ist noch kein konkretes Notensystem vorhanden (s. Anhang Nr. 20).

Im Zusammenhang mit Tonhöhen ist zudem die Kenntnis des Grundtons elementar. Das Grundtonempfinden dient als Basis für die Unterscheidung weiterer Töne, weshalb der Grundton auch als „König unter den Tönen bezeichnet“ (Riggenbach 2011, 5) wird. Daher wird an dem Beispiel „Die vergessliche Lisa“ gezeigt, wie dieses Grundtonempfinden geübt werden kann (vgl. Fuchs 2010, 83). Um eine spannende, die Kinder ansprechende Umrahmung für den Lerninhalt zu bieten, kann die Geschichte von Lisa erzählt werden, die ständig das letzte Wort eines Satzes vergisst. Mit Beispielsätzen der Lehrerin aus der Perspektive von Lisa werden die Kinder aktiv beteiligt, indem sie die Sätze vervollständigen und sich somit in diese Figur hineinversetzen müssen. Die Angewohnheit Lisas findet sich auch beim Singen, da sie den letzten Ton einer Phrase vergisst. Nun singt die Lehrkraft (möglichst eingängige) ggf. bekannte Liedphrasen (in Moll und Dur und in verschiedenen Taktarten) auf beliebige

gen Silben und lässt schließlich den letzten Ton, der den Grundton bildet, weg. Dieses Vorgehen ist in der nachfolgenden Abbildung in Form von eingeklammerten (halben) Noten ersichtlich.



Abbildung 22: Melodische Patterns zum Lied „Die vergessliche Lisa“ (aus: Fuchs 2010, 83)

Auch hier ergänzen die Schüler die gesungenen Phrasen. Die anschließende Klärung des Grundton-Begriffes expliziert die neu erworbenen Fähigkeiten. Weitere Übungen in den nachfolgenden Stunden vertiefen das Grundtongefühl (vgl. ebd.). Hierfür kann das Erfragen und Singen des Grundtones bei neuen Liedern immer wieder herangezogen werden. Zudem werden die erlernten Lieder auf unterschiedliche Weise den Grundton erreichen. Bei dem Lied „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ beispielsweise wird vom a” tonleiterabwärts der Grundton c” erreicht. Bei „Dornröschen war ein schönes Kind“ hingegen wird der Grundton f” durch einen Notensprung vom Quintton c” abwärts erreicht (s. Anhänge Nr. 21 und 22 für die Notenbeispiele). Des Weiteren kann das Empfinden des Grundtones auch körperlich wahrgenommen werden, indem man beispielsweise bei einer Akkordbrechung zum Schluss eines Liedes jeden Ton mit einer Körperbewegung verbindet. So bleiben die Schüler beim hohen Quintton stehen, beugen sich bei der Terz leicht in die Knie und erreichen den Grundton schließlich vollständig auf dem Boden kniend.

Analog zu den rhythmischen Bausteinen im vorherigen Abschnitt ist es für die melodisch-tonalen Fähigkeiten sinnvoll, zunächst melodische Patterns aufzubauen, wie bereits an einigen Beispielen angedeutet wurde. Da diese in vielen Kinderliedern in ähnlichen Variationen immer wieder vorkommen, lernen die Schüler mit jedem neuen Lied neue Patterns, Tonsprünge und -abfolgen kennen. Auch wenn die Patterns zunächst unabhängig von einem Lied geübt werden sollten, empfiehlt es sich, diese

zusätzlich an Liedern anzuwenden und ggf. zu erweitern (vgl. ebd., 49f.). Hierfür eignen sich auch Begrüßungs- sowie Verabschiedungslieder, da sie als festes Ritual in einer Unterrichtsstunde dazu genutzt werden können, bestimmte melodische Patterns oder Tonsprünge regelmäßig zu wiederholen und mit der Solmisation³⁹ zu verbinden. Abbildung 23 zeigt ein Beispiel für solch eine Begrüßung. Textänderungen oder melodische Variationen beleben das Lied und lassen die Kinder zudem kreativ werden (vgl. ebd., 139).

Hallo

Lehrer:in Klasse: Lehrer:in Klasse: (usw.)

Hal - lo! Hal - lo! Gu - ten Mor - gen! Gu - ten
so do so do mi mi do so mi mi

Mor - gen! Hal - lo! Hal - lo! Gu - ten Mor - gen! Gu - ten
do so so re so re re re ti so re re

Mor - gen! Hal - lo! Hal - lo!
ti so so do so do

Abbildung 23: Beispiel für ein Begrüßungslied (aus: Fuchs 2010, 139)

Wenn dazu übergegangen wird, die Patterns mit Hilfe entsprechender Lieder zu üben, kann teilweise der Einsatz der relativen Solmisation hilfreich sein, um das Gefühl für die Grundtöne zu stärken und auch das Verhältnis der einzelnen Töne zueinander darzustellen. So lernen die Schüler bereits die Intervalle – wenn auch noch nicht explizit als solche benannt – kennen und bauen die Basis für die musikalische Syntax aus (vgl. ebd., 35). Insgesamt erwerben die Schüler ein harmonisches Wissen in Bezug auf verschiedene Tonarten und erkennen bestimmte Intervalle als tonartenspezifisch. Insgesamt bildet die relative Solmisation die Möglichkeit des präziseren Singens und Hörens von Tönen, auch das Blattspiel wird erleichtert sowie ein Wissen über den Aufbau von Melodien erworben, weshalb der Einsatz zu empfehlen ist (vgl. Riggensbach 2011, 14).

Des Weiteren zeigt Fuchs (2010, 85-91) anhand vierer Lieder (s. Anhänge Nr. 23 bis 26) die Aneignung der Basiskategorien Dur und Moll sowie die Thematisierung des Zweier- und Dreiermetrums auf. Hierbei werden für die Lieder sehr ähnliche melodische Bausteine genutzt, um diese in der Wiederholung zu stärken. Zusätzlich werden bestimmte Intervalle als typisch für Dur bzw. Moll erkannt. Neben der Vertiefung

³⁹ In diesem Zusammenhang lässt sich die relative von der absoluten Solmisation unterscheiden. Erstere benennt die Töne in ihrem relativen Verhältnis zueinander. Der Grundton wird beispielsweise unabhängig von der zugrundeliegenden Tonart als „do“ bezeichnet. Bei der absoluten Solmisation bezeichnen die Silben die genauen Notennamen – do entspricht in diesem Falle dem Ton C (vgl. Fuchs 2010, 34f.).

melodischer Patterns bietet sich hier auch das Aufgreifen rhythmischer Bausteine an, die u.a. für Instrumentalbegleitungen der Lieder genutzt werden können.

Das Aufschreiben und Lesen der gelernten Inhalte und das Kennenlernen der Notenschrift ähnelt den schriftsprachlichen Aufgaben im Deutschunterricht. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass die Zuordnung der Patterns zu den entsprechenden Notenbildern problemlos gelingt, um erst im nächsten Schritt eigene Notationsversuche folgen zu lassen (vgl. ebd.). Dabei muss nicht direkt die traditionelle Notenschrift eingeführt werden. Spiele mit der Dynamik beim Üben der Lieder oder der Rhythmus-Aufgaben können dazu genutzt werden, die Schüler kreativ werden zu lassen und selbst Zeichen erfinden zu lassen. Ebenso kann dies auf Melodieverläufe angewendet werden. Diese lassen sich auch mit Bildern symbolisieren, die zum Thema oder Liedinhalt passen, wie Tierpfoten oder Sterne. Abbildung 24 zeigt in diesem Zusammenhang eine sehr vereinfachte Form der Visualisierung eines Melodieverlaufes:



Abbildung 24: Graphische Notation von Melodieverläufen (aus: Braun-Rehm et al. 2001a, 63)

Das Erkennen bzw. Mitsingen von Melodieverläufen mit zusätzlicher Unterstützung der Solmisation wird durch die graphische Darstellung erleichtert und einprägsam. Für die räumlichen Erfahrungen kann der Melodieverlauf auch mit Gegenständen, die thematisch zum Lied passen, auf dem Boden ausgelegt werden (vgl. Braun-Rehm et al. 2001b, 100).

Da die musikalischen Vorerfahrungen insbesondere im Anfangsunterricht sehr divergent sein können, kann die grafische Notation als Differenzierungsmöglichkeit für die Kinder genutzt werden, die noch nicht mit der Notenschrift in Kontakt gekommen sind. Denn die traditionelle Notenschrift ist wie das Schriftsystem des Deutschen zunächst abstrakt für die Schüler (vgl. Hosbach 2014, 133). Soll ab einem gewissen Zeitpunkt zu der traditionellen Notenschrift übergegangen werden, können zunächst melodische Patterns der Lehrkraft vor- und von den Kindern nachgesungen werden, bis diese sicher beherrscht werden. Erst daraufhin werden den Schülern die entsprechenden Noten zu den Patterns bereitgestellt, mit Hilfe derer sie weiter geübt und in verschiedenen Reihenfolgen gesungen werden können (vgl. Fuchs 2010, 201). Im Anschluss an das sichere Singen der Pattern-Abfolgen werden diese auf Instrumente übertragen, sodass das Blattspiel mit der Zeit leichter gelingt. So wie

Kinder im Deutschunterricht allmählich einen Sichtwortschatz beim Lesen aufbauen (also Wörter, die sie auf einen Blick erkennen, ohne auf das synthetische Lesen zurückgreifen zu müssen), lernen die Kinder auf diese Weise auch melodische Patterns auf einen Blick zu erkennen, ohne lange nach einzelnen Noten suchen zu müssen. Eine klangliche Variation kann durch das Spielen der Melodien auf verschiedenen Oktaven ermöglicht werden (vgl. Keetman 1970, 60). Diese kann ebenfalls mit Hilfe der Veränderung musikalischer Parameter erfolgen. In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, bereits bekannte Lieder zu wiederholen und mit Hilfe dieser das Notenlesen zu vertiefen (vgl. Fuchs 2010, 202). Wenn einige Schüler bereits ein Instrument spielen und die Notenschrift beherrschen, bietet es sich an, ihnen Helferaufgaben in Gruppenarbeiten zu übergeben. Aber auch das direkte Spielen der entsprechenden Noten auf Instrumenten, während die anderen Kinder singen, eignet sich, um diesen Schülern ebenfalls gerecht zu werden. Zudem bieten die instrumentalen Klänge im Hintergrund eine Unterstützung für all die Schüler, denen das Nach- oder Blattsingen noch Schwierigkeiten bereitet.

Sind die Schüler bereits weiter fortgeschritten und beherrschen bereits melodische Patterns in harmonischen Zusammenhängen, kann auch das Frage-Antwort-Spiel durchgeführt werden. Hierbei wird den Kindern mit einer Handgeste der Lehrkraft symbolisiert, ob sie die vorgesungenen Patterns der Lehrkraft nachsingen oder eigene improvisatorische Patterns erfinden sollen. Hat die Lehrkraft eine Pattern-Abfolge gesungen, wirft sie einem Schüler einen Ball zu, der die entsprechende Antwort singt. Anschließend singt dieser Schüler eine Abfolge und wirft den Ball zu einem weiteren Kind (vgl. ebd., 210). Hierbei ist es wichtig, keine zu langen Abfolgen von Patterns zu verwenden, um die Kinder nicht zu überfordern. Für Schüler, die hierbei noch sehr unsicher sind, können Pattern-Karten in der Mitte bereitgelegt werden, auf die sie zurückgreifen können, falls sie unsicher sind oder ihnen keine Antwort einfällt.

Darauf aufbauend können bereits bekannte Sprechverse genutzt werden, um diese mit einer Melodie zu unterlegen. Auch hier kann das Spiel mit dem Ball genutzt werden, um die Schüler spielerisch und aktiv einzubinden. So singt die Lehrkraft beispielsweise den ersten Vers mit einer improvisierten Melodie und wirft den Ball für den nächsten Vers zu einem Schüler (vgl. ebd., 211). Gedichte oder Verse aus dem Deutschunterricht können ebenfalls genutzt werden, um die melodischen Fähigkeiten der Schüler zu trainieren.

1.2.3 Hörfähigkeiten

Wie bereits in Abschnitt II.1.2.1 angesprochen, sollen neben den produktiven Fähigkeiten auch die rezeptiven Differenzierungsfähigkeiten der Schüler geschult werden. Dies kann sich positiv auf die phonologische Bewusstheit und damit auf den Schrift-

spracherwerb auswirken, da die Schüler Laut- bzw. Klangunterschiede differenziert hören und beschreiben lernen. Insbesondere, da die Schüler heutzutage in einer Welt umgeben von einer Vielzahl akustischer Reize aufwachsen, leistet die Hörerziehung einen wesentlichen Beitrag für ein bewusstes und konzentriertes Wahrnehmen (vgl. Braun-Rehm et al. 2001a, 8). Es soll zudem betont werden, dass die Förderung von Hörfähigkeiten nicht auf die sogenannte Hinhörschreibung abzielt, die lediglich Laute in Buchstaben übersetzt. Es geht in diesem Abschnitt allgemeiner um eine konzentrierte und bewusste Wahrnehmungsfähigkeit, die dahingehend von Vorteil ist, dass diese Fähigkeit eine Grundlage dafür darstellt, von dem einleitend beschriebenen zweischrittigen Prozess des Schriftspracherwerbs Abstand zu nehmen und diesem eher problemlösungsorientiert zu begegnen.

Da die Schüler neben dem Kennenlernen von Instrumenten auch ihre Spielweise erproben und Instrumentalstimmen spielen lernen, bieten sich Höraufgaben an, die sich auf die Differenzierung der Instrumentenklänge beziehen. Dabei stellt die Lehrkraft Instrumente vor, die sie zunächst gemeinsam mit den Kindern im Sitzkreis bespricht und deren Klänge vorstellt. Anschließend sollen die Schüler die Augen schließen und das Instrument erraten, das die Lehrkraft spielt (vgl. Braun-Rehm et al. 2001b, 18). Diese Übung kann auch variiert werden, indem die Instrumente inmitten eines Sitzkreises liegen, während die Schüler ihre Augen geschlossen halten. Die Lehrkraft tippt einem Schüler auf die Schulter. Dieser darf sich dann unauffällig aus der Mitte ein Instrument nehmen, dieses erklingen lassen und sich leise wieder setzen. Anschließend öffnen die anderen Schüler ihre Augen wieder und äußern ihre Vermutungen über das gehörte Instrument (vgl. Braun-Rehm et al. 2002b, 16).

Es ist neben dem Erraten unterschiedlicher Instrumente auch möglich, verschiedene Spielweisen nur eines Instrumentes zu hören. Hierbei kann die Lehrkraft beispielsweise (je nach Instrument) streichen, klopfen, ratschen, schütteln und die Schüler das Verfahren hören und beschreiben lassen. Eine anschließende differenzierte Begründung und Reflexion der Vermutungen sollte mit jeder Höraufgabe einhergehen. Im Zusammenhang mit der Unterscheidung von Lang- und Kurzklingern (vgl. Abschnitt II.1.2.1) können ebenfalls Höraufgaben genutzt werden, indem die Schüler diese nach Gehör unterscheiden lernen, während die Lehrkraft diese versteckt spielt. Sind die Instrumente bekannt, kann jedem Kind ein Instrument zugeordnet werden. Um die Klänge bewusst mit dem jeweiligen Instrument zu verbinden, können Klangketten im Sitzkreis erfolgen, bei denen jeder Schüler sein Instrument anspielt (vgl. Braun-Rehm et al. 2001b, 18). Allerdings darf der nächste Schüler erst spielen, wenn der zuvor auf einem Instrument gespielte Klang vollständig verklungen ist. Die Schüler müssen insbesondere bei Langklingern sehr konzentriert und bewusst hören, um festzustellen, ob noch Schwingungen zu hören sind. Eine weitere Möglichkeit bietet

eine Form des Echo-Spiels, bei dem ebenfalls jeder Schüler entweder einen Kurz- oder Langklinger erhält. Die Schüler sitzen mit dem Rücken zur Lehrkraft, die jeweils eines der beiden Instrumente versteckt hält. Sie spielt dann auf einem der Instrumente (z.B. Langklinger) ein kurzes Pattern. Anschließend dürfen nur die Schüler, die ebenfalls einen Langklinger erhalten haben, dieses Pattern wiederholen. Um auch hier erste Erfahrungen mit der Notation zu sammeln, werden die Schüler in Gruppen aufgefordert, Symbole für die lang und die kurz klingenden Instrumente zu finden (vgl. ebd.). Die Einigung auf eine Notation kann für die folgenden Unterrichtsstunden hilfreich sein, um einen einheitlichen Gebrauch einzuführen. Eine ähnliche Vorgehensweise bietet sich auch mit weiteren Instrumentengruppen an. Beispielsweise können die Schüler die Klänge nach Holz-, Fell- und Metallinstrumenten hörend unterscheiden (vgl. Schmidt et al. 2008, 8).

Die verschiedenen Klänge eines Instrumentes können auch für bestimmte thematische Zusammenhänge genutzt werden. So bietet es sich beispielsweise an, mit den Schülern Wettermusik zu spielen. Zur Einstimmung spielt die Lehrkraft auf einem Instrument und nutzt dessen verschiedenen Klangmöglichkeiten z.B. für leisen Nieselregen, starken Regen, Hagel etc. Hierbei können auch unterschiedliche musikalische Parameter genutzt werden, die mit dem Wetterphänomen verbunden werden. Die Schüler hören die Klänge mit verschlossenen Augen. Anschließend werden die Assoziationen besprochen (vgl. Braun-Rehm et al. 2001b, 94). Das differenzierte Hören wird auch gefordert, wenn es darum geht, die Kinder entscheiden zu lassen, welche Instrumente sich jeweils für bestimmte Wetterphänomene eignen. So kann ausprobiert werden, auf welchem Instrument der Schnee, starker Wind oder Sonnenschein verklanglicht werden kann, sodass eine Verknüpfung rezeptiver und produktiver Fähigkeiten erfolgt. Diese Differenzierungsfähigkeit verschiedener Stimmungen ist auch in Bezug auf die Sprache hilfreich, da somit diverse Emotionen, wie z.B. Freude oder Traurigkeit voneinander unterschieden werden können.

Ebenfalls können selbst gebastelte Instrumente, wie beispielsweise eine Rassel, als Höraufgabe verwendet werden. Hierfür füllt die Lehrkraft Filmdöschen oder andere Gefäße mit verschiedenen Materialien, die Rasselklänge verursachen – z.B. Getreidekörner, Perlen, etc. (vgl. Braun-Rehm et al. 2002b, 115). Die Schüler äußern anschließend ihre Vermutungen über den Inhalt und begründen ihre Entscheidung. Mit den gefüllten Gefäßen lässt sich auch eine Geräuschememory spielen, bei dem die Schüler zwei gleich gefüllte Döschen wiedererkennen müssen (vgl. Hirler & Penz 1997, 37).

In Abschnitt II.1.2.1 wurde bereits der Einsatz rhythmischer Bausteine thematisiert. Neben der produktiven Rhythmusschulung können mit diesen Bausteinen auch Höraufgaben realisiert werden. Der Einsatz verschiedener Wörter zu den Rhythmen im

2/4-Takt, wie beispielsweise Tiernamen, hilft den Schülern, die Rhythmen allmählich immer unabhängiger von festen Begriffen abrufen und erkennen zu können. In dem Schulbuch Fidelio 1 werden mit Hilfe verschiedener Tiernamen und den dazugehörigen Rhythmen entsprechende Fahrkarten für eine Bahnfahrt assoziiert (diese kennen die Schüler bereits aus einem zuvor gelernten Lied). Dem Bild eines Zuges, bei dem jedes Abteil einem rhythmischen Baustein entspricht, sollen nun die verschiedenen Tiere mit ihren Fahrkarten entsprechend zugeordnet werden (s. Anhang Nr. 27). Hierbei wird zunächst auf die Darstellung der Rhythmen in Form von Noten verzichtet und auf die Darstellung in Form von Balken zurückgegriffen. Diese symbolisieren, wie zuvor beschrieben, die Notenlängen.

Die spielerische Zuordnung der Rhythmen kann nun auch als Höraufgabe geübt werden. Hierfür klatscht die Lehrkraft Rhythmen vor und die Schüler ordnen den Rhythmus einem Tiernamen zu. Um die Wortbetonungen, die auch für das graphematische Wissen von Bedeutung sind, zu schulen, können die Schüler hierbei eine zusätzliche Betonung auf die jeweils betonte Silbe eines Wortes setzen. Zum Beispiel kann die betonte erste Silbe zusätzlich gestampft und die unbetonten Silben geklatscht werden. Auch hierzu können Hörspiele entwickelt werden, bei denen die Lehrkraft beispielsweise bei dem Wort „Ziege“ im Rhythmus einmal stampft und anschließend klatscht und die Schüler das entsprechende Tier hörend erkennen.

Da insbesondere im Zusammenhang mit der Sprache die Taktarten von Bedeutung sind, sollen auch hierzu Übungen vorgestellt werden. Dafür ist es zentral, mit den Schülern die Bedeutung von Betonungsschwerpunkten in einem Takt zu thematisieren. Die Schüler erfahren so, dass der erste Schlag eines Taktes eine besondere Betonung erfährt und können diese mit Hilfe von Dirigierübungen am eigenen Körper erfahren (vgl. Braun-Rehm et al. 2004a, 40). Im Anschluss können die unterschiedlichen Taktarten (2/4, 3/4 und 4/4) anhand einfacher Kinderlieder – wenn die Schüler weiter fortgeschritten sind, auch an komplexeren Musikwerken – geübt werden. Das Dirigat kann ihnen bei gleichzeitigem Hören das Finden des Metrums und des Taktschwerpunktes erleichtern.

Für den Einsatz von Bewegungen und die Entwicklung eines Körpergefühls können Warm-Ups genutzt werden, um somit auch das Hören zu trainieren. Dabei stehen der Lehrkraft verschiedene Instrumente zur Verfügung, die jeweils mit der Bewegung eines Körperteils verknüpft sind (vgl. Braun-Rehm et al. 2001b, 35). Spielt sie beispielsweise die Handtrommel, müssen die Hände bewegt werden, beim Spielen der Klanghölzer sollen die Füße bewegt werden usw. Zunächst werden die Bewegungen einzeln mit etwas Pause ausgeführt, anschließend können fließende Übergänge geschaffen werden (vgl. ebd.). Auch das Bewegen zur Musik bzw. Klängen soll geübt werden. Die Schüler sollen dabei auf das Gehörte reagieren und es in Bewegungen

umsetzen. Diese Übung kann zudem regelmäßig als Warm-Up eingesetzt werden. Verschiedenen Bewegungen zur Musik bieten sich auch im Zusammenhang mit Lied-einführungen an. Beispielsweise können die Schüler so den Lied-Aufbau (z.B. A-B-Form) anhand unterschiedlicher Bewegungen umsetzen und unterscheiden lernen. Ein Beispiel hierfür bietet das Stück „Pash-Pash“ (s. Abbildung 25). Der A-Teil ist musikalisch ruhiger gestaltet als der eher beschwingte B-Teil, sodass diese Stimmungen auch in der Bewegung bzw. im Tanz umgesetzt werden können (vgl. ebd., 88).



Abbildung 25: "Pash-Pash" (aus: Braun-Rehm et al. 2001b, 88)

Um die Hörfähigkeit auch im Zusammenhang mit klassischen Musikwerken sowie einer bestimmten Jahreszeit zu verbinden, eignet sich das Werk „Der Schmetterling“ von Edvard Grieg (vgl. ebd., 106). Damit den Schülern das Heraushören des Schmetterlings aus der Musik erleichtert und ein wahlloses Raten vermieden wird, kann bei der Einführung in die Stunde neben dem Schmetterling auch der Maulwurf vorgestellt werden. Anschließend wird die Musik abgespielt und die Kinder treffen eine begründete Entscheidung darüber, um welches Tier es sich in der Musik handelt. Auch das Stück „The bee“ von Francois Schubert eignet sich in diesem Zusammenhang (vgl. ebd., 122). Hierbei werden nach dem Hören alle Tiere gesammelt und es wird anschließend anhand begründeter musikalischer Merkmale besprochen, welches Tier musikalisch dargestellt wurde.

Ob klassische Werke oder Lieder, die die Kinder bereits kennengelernt haben – es kann auch immer wieder das Erraten einer bekannten Melodie erfolgen, die die Lehrkraft z.B. summt (vgl. ebd., 113). Auch das Vorsingen von melodischen Abschnitten, die dann dem (graphischen) Notenbild zugeordnet werden, ist denkbar. So schulen die Kinder neben den Hörfähigkeiten auch das Notations-Lesen (vgl. Braun-Rehm et al. 2003, 64). Das Noten-lesen kann zudem mit dem Vorsummen von Melodie-Patterns erfolgen, bei dem die Schüler ein Arbeitsblatt mit der (graphischen) Notation erhalten. Die vorgesummten Patterns müssen nun den vorliegenden Pat-

terns zugeordnet werden. Eine räumliche-körperliche Erfahrung mit der Notation kann auch durch das Legen von Knöpfen, die als Notenköpfe dienen, gemacht werden. Fäden stellen dabei die Notenlinien dar (vgl. Braun-Rehm et al. 2004b, 97). Die Lehrkraft gibt nun den Anfangston vor und spielt ein melodisches Pattern, das die Kinder mit den Knöpfen in die Notenlinien legen. Die Melodien können hierbei je nach musikalischer Vorerfahrung der Schüler differenziert werden. Es sollte jedoch möglichst auf unterschiedliche Rhythmen verzichtet werden, um die Übung übersichtlich zu gestalten.

Im Zusammenhang mit dem im Fidelio 1 vorgestellten Konzept zur „Reise zu den Sternen“ bietet sich die Auseinandersetzung mit der Sprache an, da die Schüler bei ihrer imaginären Reise auf eine Fantasiessprache stoßen. Das genaue Hören und Beschreiben der Sprache und ihrer wesentlichen Merkmale richtet die Konzentration auf die linguistischen Aspekte. Das Hören verschiedener Sprachen im Vergleich regt zudem die Auseinandersetzung mit sprachlichen Elementen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede an und ermöglicht das Herausarbeiten der für die jeweilige Sprache typischen Klänge. Die Fantasiessprache eignet sich insbesondere für den Anfangsunterricht als Einstieg, um den Fokus spielerisch auf die Sprache zu richten.

Der Rap bietet als Sprechgesang ebenfalls die Möglichkeit des spielerischen Umgangs mit Sprache, wie bereits im Abschnitt zu den rhythmischen Fähigkeiten thematisiert wurde. Nachdem bereits der Refrain eines Raps zu einem bestimmten Thema erarbeitet wurde und Bewegungen als Unterstützung für das rhythmisierte Sprechen hinzugezogen wurden, kann eine weitere Aufgabe darin bestehen, passende Reime innerhalb der Strophen zu finden. Hierzu kann die Lehrkraft die Strophenverse durcheinanderbringen (vgl. Braun-Rehm et al. 2002b, 84). Zudem bietet sich das laute Vorlesen der Lehrerin an, um die akustische Differenzierung der Reime deutlich zu machen (s. Anhang Nr. 28).

Um sich auf die Wahrnehmung zu konzentrieren, können immer wieder kurze Übungen in Form von Spielen durchgeführt werden. Hierfür bietet sich zum Beispiel der Tierstimmen-Salat an, bei dem ein Kind vor die Tür geht, während sich die anderen Kinder für maximal fünf verschiedene Tierstimmen entscheiden und diese imitieren. Wird das Kind wieder hereingebeten, so muss das Kind im Durcheinander aller Stimmen, die unterschiedlichen Tiere erkennen (vgl. Braun-Rehm et al. 2003, 5). Ein weiteres Spiel stellt das Stille-Spiel dar. Hierbei schließen alle Kinder die Augen und lauschen den Umgebungsgeräuschen. Anschließend werden die Hörerfahrungen ausgetauscht. Ähnlich kann mit Aufnahmen von Umweltgeräuschen verfahren werden. Beim Geräusch-Quiz (s. Anhang Nr. 29) ist sogar vorgesehen, dass die Schüler selbst bestimmte Geräusche imitieren und von den anderen Kindern erraten lassen. Als Hausaufgabe können die Schüler auch Gegenstände mitbringen, die bestimmte Ge-

räusche erzeugen. Hinter einer Leinwand dürfen die Schüler ihre Gegenstände dann der Klasse erklingen lassen, sodass die Mitschüler den Gegenstand am Klang erraten können.

Auch das Richtungshören bzw. die Klangortung kann als Hörübung eingesetzt werden (vgl. Braun-Rehm et al. 2004a, 115). Dazu stehen alle Kinder in einem Kreis bzw. verteilen sich in der Klasse und erhalten ein gleiches Instrument. Nur ein Kind erhält ein anders klingendes Instrument. Währenddessen befindet sich ein weiteres Kind in der Mitte der Schulkameraden und hört mit geschlossenen Augen, wo der einmalig vertretene Klang zu verorten ist. Es können auch für alle Kinder gleiche Instrumente verwendet werden, sodass nur die Spielweise eines Kindes variiert. Diese Spiele, die auch in den Unterrichtsalltag integriert werden können, schulen die Hörsensibilität der Schüler und fördert zudem die Konzentration, indem die Kinder ihre Wahrnehmung gezielt einzusetzen lernen.

Zusammenfassend soll in Bezug auf die Ausführungen der Abschnitte II.1.2.1 bis II.1.2.3 hervorgehoben werden, dass alle drei vorgestellten Dimensionen einer musikalischen Förderung getrennt voneinander betrachtet und durchgeführt werden können. Selbstverständlich können und sollen jedoch auch Zusammenhänge hergestellt und Schnittstellen genutzt werden. Dieses Vorgehen bietet zudem ein enormes Differenzierungspotential, um den Unterricht somit abwechslungsreich gestalten und auf die heterogenen Anforderungen der Schüler eingehen zu können. Wie bereits zuvor betont, bietet es sich an, die jeweiligen vorgestellten Fähigkeiten mit Hilfe von Wiederholungen bzw. in abgeänderten Versionen dazu zu nutzen, mit den Kindern einen spielerischen Zugang zur Musik und somit eine Basis für positive Effekte auf den Schriftspracherwerb zu schaffen.

1.2.4 Schriftsprachliche Fähigkeiten

Zum Schluss dieses Kapitels werden nun Praxisvorschläge für den Deutschunterricht gegeben. Bei diesen handelt es sich insbesondere um Lieder, die ergänzend zum Musikunterricht im Fach Deutsch gesungen werden können, um konkrete schriftsprachliche Phänomene zu thematisieren und zu üben. Es wird hierfür insbesondere auf Lieder von Fuchs & Röber-Siekmeyer (2006) zurückgegriffen, die im Rahmen von Seminaren an der PH Freiburg entstanden sind und das Ziel, die Regelmäßigkeit der Schriftsprache mit Hilfe der Musik zu entdecken, verfolgen. Im Rahmen dieser Arbeit kann nur eine Auswahl der Lieder vorgestellt werden, die in diesem Zusammenhang entstanden sind. Dennoch soll ein Ansatz aufgezeigt werden, wie ein interdisziplinärer Unterricht gestaltet werden kann, der durch die musikalische Gestaltung von Liedtexten – sei es mit Hilfe metrischer, rhythmischer, dynamischer oder anderer musikalischer Parameter – die sprachlichen Strukturen unterstreicht

(vgl. Fuchs & Röber 2008, 17). Die künstliche sowie künstlerische Hervorhebung spezifischer sprachlicher Merkmale ermöglicht das Erkennen der Schriftsprache als andere, literate Form der Sprache. So wird ihnen das systematische Entdecken der Regularitäten erleichtert und sie lernen Merkmale der Alltagssprache von der Schriftsprache unterscheiden. Zudem helfen die Lieder, aufzuzeigen, dass die Schreibungen im Kernbereich regulär sind (vgl. ebd., 17f.; Abschnitt I.3.2).

Die Lieder orientieren sich an den in Abschnitt I.3.3 vorgestellten vier Wortgestalten. Zu jeder dieser Wortgestalten werden Lieder vorgestellt, die auf Grundlage dieser konkrete schriftsprachliche Phänomene thematisieren. So lernen die Schüler spielerisch, die verschiedenen Typen zu unterscheiden und üben sie beim Singen mit Hilfe von Kontrastierungen, Wiederholungen und musikalischen Elementen.

Da die Kinder im Anfangsunterricht zunächst mit der Unterscheidung von Vokalen und Konsonanten konfrontiert werden, wird zunächst auf „Die Geschichte vom Ha“ (s. Anhang Nr. 30) eingegangen, in der in den verschiedenen Strophen nach und nach die Vokale besungen werden.

Um den Einstieg für die Schüler zu erleichtern, sind in diesem Lied vorerst nur Langvokale der ersten Wortgestalt vorhanden. In Anlehnung an die den meisten Schülern bereits bekannte Struktur der Silbe (vgl. Abschnitt I.2.1), entdecken die Schüler in diesem Lied, dass Vokale im Reim stehen und diesem voran ein Konsonant zu finden ist. Hierbei kann auch das Fehlen des glottalen Verschlusslautes in der Schrift thematisiert werden, der nicht verschriftlicht wird, wie beispielsweise an den Wörtern <Ekel> oder <Ufer> deutlich wird. Die verschiedenen Schreibungen der Langvokale, die sich in der <ie>-, der Doppelvokal- und der Dehnungs-h-Schreibung zeigen, können zu einem späteren Zeitpunkt Gegenstand des Unterrichts werden (vgl. Fuchs & Röber 2006, 22). Dieses Lied legt zunächst die Grundlage für die Unterscheidung von Vokalen und Konsonanten. Dies wird dadurch verstärkt, dass der für die erste Wortgestalt prägnante Langvokal am Ende eines Liedverses mehrfach wiederholt wird und auch eine melodische Hervorhebung durch die Verwendung höherer Melodietöne erfährt (vgl. ebd., 16f.).

Um weiterführend die erste Wortgestalt zu behandeln, kann das Lied „Zauberei“ (s. Anhang Nr. 31) eingeführt werden, bei dem die Vokale in der betonten Silbe durch verschiedene Vokale und Diphthonge ausgetauscht werden. Dieses Ersetzen der Vokale führt dazu, dass „Grenzen in dem lautlichen Ganzen der Silbe deutlich“ (ebd., 24) werden. Das zusätzliche Markieren der Vokale bzw. Diphthonge im Text führt dazu, dass die Schüler sich diese Teile der Silbe auch visuell einprägen und sie lesen lernen (vgl. ebd.). Da die betonten Langvokale auf den schweren Zählzeiten liegen, erhalten sie auch eine musikalische Betonung und erleichtern das Erkennen

der austauschbaren Elemente. Insgesamt können Lieder mit Minimalpaaren genutzt werden, um die lautliche Veränderung und die damit einhergehende Bedeutungsveränderung hervorzuheben (vgl. Bossen 2010, 98).

Das Lied „Von Menschen und Tieren“ (s. Anhang Nr. 32) dient der Gegenüberstellung der ersten und vierten Wortgestalt, die beide einen Langvokal als Vokaltyp aufweisen. Durch dieses Lied entdecken die Schüler, dass dem Vokalbuchstaben meist ein <h> folgt, wenn am Ende der betonten Silbe ein <l, m, n, r> steht. Auch die <ie>-Schreibung als Markierung des [i]-Lautes, die für die meisten Wörter gilt, wird aufgegriffen. So schulen die Kinder einerseits ihre Wahrnehmung bezüglich der Wortgestalten und erhalten andererseits bereits Einblicke in Schreibungen des Deutschen (vgl. Fuchs & Röber 2006, 26). Die Wörter mit dem entsprechenden Vokaltyp liegen jeweils auf der ersten Zählzeit und werden zusätzlich durch die halbe Note hervorgehoben.

Mit dem Lied „Zwei im Sinn“ (s. Anhang Nr. 33) werden die erste und zweite Wortgestalt kontrastiert, sodass die Schüler erkennen lernen, dass ein Vokalbuchstabe die Repräsentation zweier Laute (gespannt und ungespannt bzw. Lang- und Kurzvokal) bedeuten kann. Wie der Vokalbuchstabe jeweils zu rekodieren ist, hängt vom Silbenaufbau der betonten Silbe ab, wie in Abschnitt I.3.4 beschrieben wurde. Auch inhaltlich greift der Liedtext die Thematik auf, indem in der jeweils ersten Verszeile einer Strophe nach dem Vokalbuchstaben gefragt wird und des Weiteren die Unterscheidung der zwei Laute eines Vokales in dem Versteil „Ich habe zwei im Sinn“ angesprochen wird (vgl. ebd., 30). Die betonten Silben der jeweiligen Wortgestalt liegen auf den betonten Zählzeiten. Zudem wird der zweite Vokallaut dadurch hervorgehoben, dass er auf einem höheren Melodieton gesungen wird, sodass eine zusätzliche Kontrastierung entsteht. Auch die rhythmische Gestaltung unterscheidet sich, sodass eine Gegenüberstellung verdeutlicht wird (vgl. ebd., 17). Zusätzlich kann mit Hilfe aufgezählter Gegensatzpaare die unbetonte Silbe in den Fokus der Betrachtung rücken. Denn hier wird deutlich, dass in der Reduktionssilbe immer ein <e> zu finden ist bzw. für das a-Schwa ([ə]) häufig <er> geschrieben wird, was wiederum mit Hilfe des Häusermodells vertieft werden kann.

Für die Einführung bzw. Vertiefung der dritten Wortgestalt eignet sich das Lied „Quasselliese“ (s. Anhang Nr. 34), das die Gegenüberstellung zur ersten Wortgestalt nutzt. Die Kontrastierung erfolgt zu verschiedenen Vokalen in gesprochener Form zwischen den einzelnen Strophen, sodass die Wortgestalten im direkten Vergleich zu hören sind. Zudem werden die Wörter der ersten Wortgestalt langsamer gesprochen als solche mit dem festen Silbenanschluss. „Rabe“ beispielsweise wird in zwei Viertelnoten, „Rappe“ hingegen in zwei Achtelnoten gesprochen, sodass auch hier eine rhythmische Gegenüberstellung erfolgt. So wird den Schülern die Möglichkeit gege-

ben, den Unterschied der Wortgestalten trotz der gleichen Anzahl an Lauten zu erkennen. Im Lied „Schneller Teller-Rap“ werden ausschließlich Wörter der dritten Wortgestalt aufgegriffen, die als reimende Wortpaare rhythmisch gesprochen werden. Auch inhaltlich wird die Schwierigkeit der Doppelkonsonanzschreibung behandelt, indem ein lebensweltlicher Bezug bzw. eine Situation aus dem Alltag, die den Schülern ggf. vertraut ist, her- bzw. dargestellt wird. Der Rap führt durch die besonders rhythmisch-motorische Gestaltung zur Bewegungsanregung und ermöglicht verstärkt die Hervorhebung prosodischer Textelemente (vgl. ebd., 16). Es gibt weitere Lieder, die sich mit Besonderheiten der dritten Wortgestalt auseinandersetzen, wie etwa mit der <ck> und der <ng>-Schreibung. Auf diese wird im weiteren Verlauf jedoch nicht eingegangen.

Um aufzuzeigen, dass morphologische Schreibungen möglichst zu einer einheitlichen Schreibung des Wortstammes führen, können Lieder zur Familienzusammengehörigkeit von Wörtern, aber auch zur Auslautverhärtung als häufige Fehlerquelle, behandelt werden. Die Auslautverhärtung führt im Deutschen dazu, dass Plosive und Frikative im Endrand einer Silbe stimmlos gesprochen werden, wie z.B. bei [kɪnt]. Da in der zweisilbigen Form der Plosiv jedoch im Anfangsrand der zweiten Silbe steht ([kɪndə]), wird er stimmhaft gesprochen. Die Schreibung des <d> wird aufgrund der morphologischen Schreibung auch auf den Einsilber übertragen. Die dritte Strophe des Liedes „Super-Schrumpf-Maschine“ (s. Anhang Nr. 35) thematisiert die Auslautverhärtung. Das „Mitmach-Lied“ (s. Anhang Nr. 36) beispielsweise beschäftigt sich mit der Familienzusammengehörigkeit von Wörtern in Verbindung mit der Umlautschreibung. In Kombination mit der Entwicklung von Wort-Stammbäumen und weiteren spielerischen Zugängen sollten diese besonderen Schreibungen zusätzlich geübt werden, um auch die visuelle Komponente der Schrift zu nutzen und sie so einzuprägen und zu verdeutlichen.

Zuletzt sollen zwei Lieder vorgestellt werden, die sich mit der Wortschreibung von Anfangsrändern beschäftigen. Eine häufige Fehlerquelle in diesem Zusammenhang stellen die Schreibungen von <st> und <sp> dar, die häufig als *<scht> und *<schp> verschriftlicht werden, da der Laut [ʃ] in den meisten Fällen als <sch> geschrieben wird. Das Lied „Spatz und Stern“ (s. Anhang Nr. 37) ermöglicht die Kontrastierung der verschiedenen Schreibungen bei gleicher Lautung, je nach Konsonanten im Anfangsrand der betonten Silbe. Die Wörter mit [ʃ] –Lauten befinden sich zudem wiederum auf den betonten Zählzeiten, sodass die Wahrnehmung dieser erleichtert wird und der Fokus auf ihnen liegt. Einige werden sogar durch die Notenlänge musikalisch hervorgehoben.

Auch die Unterscheidung stimmhafter und -loser Konsonanten am Silbenanfangsrand stellt für viele Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs eine Herausforderung

dar. Das Lied „Was ich alles hab“ spielt mit der Unterscheidung dieser, um die Lautidentifikation für die Schüler zu erleichtern. Die Hervorhebung derjenigen Konsonanten, die in diesem Lied zentral sind, wird einerseits durch die rhythmische Gestaltung ermöglicht, indem der Konsonant zunächst nach halben Noten (im Notentext stehen aufgrund der kurzen Aussprache zwar Viertelnoten, jedoch mit folgender Viertelpause), dann in Viertelnoten und anschließend in Achtelnoten wiedergegeben wird. Andererseits befindet sich auch hier, das zentrale sprachliche Phänomen auf den schweren Zählzeiten des Taktes (vgl. ebd., 17).

Das Singen von Liedern, das meist mit Liedertexten einhergeht, kann auch für das Lesen üben herangezogen werden. Es bietet sich z.B. an, die Liedtexte, die bereits eine lyrische Form haben, als Gedicht lesen zu üben und dabei den Sprachrhythmus auch instrumental darzustellen (vgl. Bossen 2010, 95). Auch die Arbeit mit Betonungs- sowie Pausenzeichen und die Darstellung von Melodieverläufen im Liedtext kann genutzt werden, um das flüssige und betonte Lesen anzubahnen und zu üben. Die in Abschnitt II.1.2.1 vorgestellten Betonungszeichen (z.B. große und kleine Punkte) oder die Balken zur Darstellung von Notenlängen können zudem für das Schreiben genutzt werden, indem zu einem vorgegebenen Rhythmus ein passendes Wort geschrieben werden soll. Ferner bietet sich das Erfinden und Notieren eines neuen Textes zu einer bereits bekannten Melodie bzw. neuer Strophen, die sowohl das vorhandene Reimschema als auch den Rhythmus berücksichtigen.

Werden in einem Lied bestimmte Laute (z.B. das Lied „Spatz und Stern“) bzw. sprachliche Phänomene thematisiert, können diese bewusst im Liedtext unterstrichen bzw. farblich markiert werden, sodass neben dem Schreiben auch das Lesen vom Singen profitiert (vgl. ebd., 96). Dies kann vor allem bei Lauten hilfreich sein, die DaZ-Kindern Schwierigkeiten bereiten. Hierzu gehören beispielsweise Konsonantencluster, aber auch die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen, die in anderen Sprachen als dem Deutschen nicht zwingend bedeutungsunterscheidend sind (vgl. ebd., 98). Auch das Suchen von Wörtern mit gleichen Wortgestalten bietet sich an, um die Wortschreibung zusätzlich visuell zu fördern und für das Lesen nutzbar zu machen. Die Nutzung des vorgestellten Häusermodells sollte in diesem Kontext ebenfalls Verwendung finden.

Alle Lieder eignen sich – neben der Vermittlung schriftsprachlicher Inhalte – auch für den Aufbau der zuvor vorgestellten musikalischen Fähigkeiten. Sie ermöglichen den Aufbau melodischer Patterns, da viel gesungen und auf wiederkehrende melodische Bausteine zurückgegriffen wird. Auch die rhythmischen Fähigkeiten werden geübt. Zum einen können die Lieder um Bewegungen ergänzt werden, um das Gefühl für das Metrum oder einen spezifischen Rhythmus hervorzuheben. Zum anderen weisen die Melodien bestimmte Rhythmen auf, die es zu erlernen gilt (auch der

Rap wird hierfür genutzt). Ebenso profitieren die Hörfähigkeiten von den Liedern, da die Schüler mit Hilfe der Lieder mit sprachlichen Phänomenen konfrontiert werden, die sie über das Gehör aufnehmen und verarbeiten. Die Lieder können demnach immer auch als Anreiz für musikalische Inhalte genutzt werden, indem auf diese im Musikunterricht differenzierter eingegangen wird.

In den obigen Ausführungen wurde aufgezeigt, wie vielfältig sowohl eine musikalische Förderung in Hinblick auf rhythmische, melodische und Hörfähigkeiten als auch die konkret schriftsprachliche Förderung mit interdisziplinären Mitteln erfolgen kann. Es wurde dabei keine Unterrichtseinheit mit einem übergreifenden Thema fokussiert, sondern es sollte aufgezeigt werden, wie die unterschiedlichen Übungen mannigfaltig eingesetzt werden und auch in verschiedenen Zusammenhängen zu Trainingszwecken (ggf. erweitert oder angepasst) wiederholt werden können.

2 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war die Beantwortung der Frage, wie eine Förderung musikalischer Fähigkeiten den Erwerb der deutschen Schriftsprache unterstützen kann. Es konnte aufgezeigt werden, dass Schüler, die sich am Beginn des Schriftspracherwerbs befinden, mit vielen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert sind. Für alle Kinder stellt der Schriftspracherwerb den Aufbau einer neuen Sprache dar, was insbesondere für DaZ-Kinder und lernschwache Schüler eine große Hürde darstellen kann, da sie noch nicht mit der zugrundeliegenden (literaten) Sprache vertraut sind. Den Einstieg in die verschiedenen Aufgabenbereiche zu erleichtern und die Inhalte in strukturierter, systematischer Weise aufzubereiten, ist Aufgabe der Lehrkraft, deren Arbeit mitentscheidend für die schulische Laufbahn der Schüler ist. Die Vernetzung der Inhalte und eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit sollten aus diesem Grund einen hohen Stellenwert in der Unterrichtsplanung einnehmen sowie langfristig und konsistent erfolgen, um eine erfolgreiche und qualitativ hochwertige Förderung zu ermöglichen.

Dass die beiden Domänen Musik und Sprache bedeutende Analogien aufweisen, die für diese Vernetzung nutzbar gemacht werden können, wurde in diesem Zusammenhang eingehend in den theoretischen Ausführungen beschrieben. Es sind insbesondere die prosodischen Merkmale der Sprache und der Musik, die als für den Schriftspracherwerb relevant gelten. Wie in der Beschreibung zu den empirischen Grundlagen aufgezeigt wurde, konnten bereits bedeutende Effekte einer musikalischen Förderung auf schriftsprachliche Fähigkeiten nachgewiesen werden. Auch wenn weitere Forschungsansätze als sinnvoll und notwendig angesehen und noch umzusetzen sind, können die bisherigen positiven Ergebnisse als Anreiz für einen Unterricht dienen, der die musikalischen und sprachlichen Gemeinsamkeiten berücksichtigt.

Hierbei spielt insbesondere das Metrum in der Musik als Pendant zum Fuß in der Sprache eine wesentliche Rolle. Auch die Thematisierung von Silben und Reimen, die den Kindern durch viele Lieder, Sprachspiele und Verse bereits bekannt sind, bieten eine Grundlage für die Arbeit sowohl im Musik- als auch im Deutschunterricht. Die prosodische Sensibilität, die dadurch gefördert wird, kann eine Bereicherung für das Lernen und Verstehen systematischer Zusammenhänge darstellen. Dem Aspekt, dass der Schriftspracherwerb und allem voran die Rechtschreibung in den Schulen heute noch häufig als lästiges Auswendiglernen von Einzelfallregeln betrachtet werden, wurde in dieser Arbeit entgegengewirkt. Denn es wurde aufgezeigt, wie mit einem silbenanalytischen Konzept ein systematischer Aufbau des schriftstrukturellen und metasprachlichen Wissens ermöglicht werden kann, der für alle Kinder als Ansatz

dient. Auch dem einleitend erwähnten Fähigkeitsverlust im Musikunterricht kann durch einen systematischen Aufbau der Teilfähigkeiten entgegengewirkt werden – im Rahmen dieser Arbeit wurden nur die für die schriftsprachlichen Zusammenhänge nutzbaren Fähigkeiten betrachtet.

Die mögliche Kritik, Musik werde für deutschdidaktische Inhalte funktionalisiert und verliere damit ihren ästhetischen Wert, soll an dieser Stelle entgegengesetzt werden, dass die jeweiligen musikalischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten in dem Maße voneinander profitieren, als dass von einer Bereicherung für beide Seiten ausgegangen werden kann. Viele Lieder haben Ohrwurmcharakter, die sprachlichen Besonderheiten prägen sich spielerisch ein und die Kinder haben Spaß an der Musik und am Singen, was als besonders bereichernd betrachtet werden kann.

Erste empirische Untersuchungen zeigen weiteres Potential für die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten durch Musik – insbesondere im Zusammenhang mit langfristigen Effekten einer musikalischen Förderung und deren Fokus auf die deutsche Sprache. In dieser Arbeit wurden auf dem bisherigen Kenntnisstand aufbauend dennoch didaktische Perspektiven aufgezeigt, die eine solche Förderung ermöglichen können. Es wurde dabei auf zahlreiche Inhalte und Themen zurückgegriffen, um ein möglichst breites Spektrum didaktischer Ideen zu erreichen. Die Konzeptualisierung einer detaillierten Unterrichtsplanung kann sich diesen didaktischen Perspektiven anschließen, um mit Hilfe konkreter Ziele den Aufbau spezifischer Kompetenzen zu ermöglichen. So könnten Unterrichtseinheiten zu verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten entwickelt werden, die stundenbezogen aufzeigen, wie musikalische und schriftsprachliche Fähigkeiten aufeinander bezogen werden und sich gegenseitig bereichern können. Die erwiesenen positiven Effekte zu nutzen und weiter auszubauen, bleibt demnach weiterhin das Ziel.

Literaturverzeichnis

Abraham, Werner (1988): *Terminologie zur neueren Linguistik*. Band 2: M-Z. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.

Altenmüller, Eckardt/ Schuppert, Maria/ Kuck, Helen/ Bangert, Marc/ Großbach, Michael (2000): *Neuronale Grundlagen der Verarbeitung musikalischer Zeitstrukturen*. In: Katharina Müller/ Gisa Aschersleben (Hg.): *Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bern: Huber.

Anvari, Sima H./ Trainor, Laurel J./ Woodside, Jennifer/ Levy, Betty A. (2002): *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children*. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. Jahrgang 83, Heft 2, S. 111-130.

Bastian, Hans Günther (2003): *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. 3. Aufl. Mainz: Schott.

Bertelsmann Stiftung (2016): Pilotprojekt: „Musik, Sprache, Teilhabe“. Sprache ist der Schlüssel zum Erfolg. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/unsere-projekte/musikalische-grundschule/projektnachrichten/pilotprojekt-musik-sprache-teilhabe/>. Letzter Zugriff am: 03.08.2016, 15:18 Uhr.

Blatt, Inge/ Müller, Astrid/ Voss, Andreas (2010): *Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojekts in Klasse 5 (HeLp)*. In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/ Gabriele Hinney (Hg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch*, Göttingen: De Gruyter, S. 171-202.

Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

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

Bossen, Anja (2010): *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Sprachgruppen. Theorieband*. Essen: Die Blaue Eule.

Bossen, Anja (2014): *Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Evaluation eines Modellprojektes*. In: *Sprache – Stimme – Gehör*. Heft 38, S. 20-24.

Brandelik, Katharina (2014): *Sprachrhythmische Fähigkeiten im Schriftspracherwerb*. Dissertation. Tübingen: o.V.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2001a): *FIDELIO 1. Musik in der Grundschule. Schülerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2001b): *FIDELIO 1. Musik in der Grundschule. Lehrerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2002a): *FIDELIO 2. Musik in der Grundschule. Schülerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2002b): *FIDELIO 2. Musik in der Grundschule. Lehrerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2003): *FIDELIO 3. Musik in der Grundschule. Schülerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2004a): *FIDELIO 3. Musik in der Grundschule. Lehrerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Braun-Rehm, Birgit/ Grüner, Micaela/ Kufner, Petra/ Wirsching, Reinhold/ Zigl-drum, Dorothea (2004b): *FIDELIO 4. Musik in der Grundschule. Lehrerband*. Braun-schweig. Westermann Schulbuchverlag.

Bredel, Ursula/ Röber, Christa (2015): *Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts*. In: Ursula Bredel/ Thilo Reißig (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-9.

Bredel, Ursula/ Fuhrhop, Nanna/ Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

Bruhn, Herbert (1988): *Harmonielehre als Grammatik der Musik*. Hemsbach über Wein-heim: Beltz.

Bruhn, Herbert (1993): *Über die Beziehung zwischen dem Erlernen eines Liedes und der Fehlerneigung in einem Rechtschreibtest. Eine empirische Untersuchung*. In: Maria L. Schulten. (Hg.): *Musikvermittlung als Beruf*. Essen: Die Blaue Eule, S. 24-34.

Bruhn, Herbert (2000): *Kognitive Aspekte der Entwicklung von Rhythmus*. In: Katharina Müller/ Gisa Aschersleben (Hg.): *Rhythmus. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bern: Huber.

- Bruhn, Herbert/ Rosbach, Anke/ Dummer-Smoch, Lisa (1992): *Singen, Lesen und Schreiben. Neue Hinweise auf eine Beziehung zwischen schriftsprachlichen und musikalischen Fähigkeiten*. In: Heiner Gembris/ Richard Kraemer/ Georg Maas (Hg.): Musikpädagogische Forschungsberichte. Augsburg: Wißner. S. 108-114.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger,-Geppert, Maja (2012): *Sprachdidaktik*. 2. aktualisierte Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Coltheart, Max (1978): *Lexical Access in Simple Reading Tasks*. In: Geoffrey Underwood (Hg.): *Strategies of Information Processing*. London u.a.: Academic Press. S. 151-216.
- Crystal, David/ Quirk, Randolph (1964): *Systems of prosodic and paralinguistic features in English*. London u.a.: Mouton.
- Cutler, Anne/ Norris, Dennis (1988): *The Role of Strong Syllables in Segmentation für Lexical Access*. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Jahrgang 14, Heft 1. S. 113-121.
- Dauer, Rebecca (1983): *Stress-timing and syllable-timing reanalyzed*. In: *Journal of phonetics*, Jahrgang 11, Heft 1. S. 51-62.
- De la Motte-Haber, Helga/ Von Loesch, Heinz/ Rötter, Günther/ Utz, Christian (2010): *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft*. In: Helga De la Motte-Haber (Hg.): *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft*. Band 6. Laaber: Laaber.
- Eisenberg, Peter (2013): *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. 4. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter/ Fuhrhop, Nanna (2007): *Schulorthographie und Graphematik*, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, Band 26. S. 15-41.
- Fox, Anthony (2002): *Prosodic Features and Prosodic Structure. The Phonology of Suprasegmentals*. New York. Oxford University Press.
- Frey, Andreas (2006): *Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Konsequenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten*. In: Christina Allemann-Ghionda/ Ewald Terhart (Hg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim u.a.: Beltz. S. 30-46.
- Frith, Uta (1985): *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. In: Karalyn Patterson/ John C. Marshall/ Max Coltheart (Hg.): *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum. S. 301-330.

- Fuchs, Mechthild (2003): „Was Hänschen nicht lernt ...“. *Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule*. In: Praxis Grundschule, Jahrgang 26, Heft 6. S. 5-8.
- Fuchs, Mechthild (2007): „Leidenschaftliche Musiker entwickeln sich nur aus leidenschaftlichen Fünffährigen!“ *Plädoyer für eine nachhaltige Musikpädagogik in der Grundschule*. In: Diskussion Musikpädagogik. Heft 34. S. 12-25.
- Fuchs, Mechthild (2010): *Musik in der Grundschule. Neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rom/ Innsbruck u.a.: Helbling.
- Fuchs, Mechthild/ Röber, Christa (2006): *Quasselliese. Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb*. 2., veränderte Aufl. Freiburg: o.V.
- Fuchs, Mechthild/ Röber, Christa (2008): *Piraten-Ratten*. Freiburg: o.V.
- Fuchs, Mechthild/ Röber-Siekmeyer, Christa (2002): *Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen*. In: Christa Röber-Siekmeyer/ Doris Tophinke (Hg.): *Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 98-122.
- Fuhrhop, Nanna (2009): *Orthographie*. 3. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Fuhrhop, Nanna/ Peters, Jürgen (2013): *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart: Metzler.
- Gawlitzeck, Ira/ Kümmerling-Meibauer, Bettina (2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett.
- Gebhardt, Markus/ Rauch, Dominique/ Mang, Julia/ Sälzer, Christine/ Stanat, Petra (2013): *Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund*. In: Manfred Prenzel/ Christina Sälzer/ Eckhard Klieme/ Olaf Köller (Hg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann. S. 275-308.
- Gordon, Edwin E. (1997a): *Learning Sequences in Music*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, Edwin E. (1997b): *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, Reyna L./ Fehd, Hilda M./ McCandliss, Bruce D. (2015): *Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis*. In: *Frontiers in Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01777.
- Gottschalk, Lutz/ Sell, Stefan (2002): *Schul-Liederbuch. Eine Liedersammlung für die Sekundarstufe 1*. 3. Aufl. Mainz: Schott.

Graf, Peter (2013): *Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden*. In: Jens Knigge/ Hendrikje Mautner-Obst (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: o.V. S. 85-102.

Grassegger, Hans (2016): *Phonetik, Phonologie*. 3. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.

Günther, Carsten (1999): *Prosodie und Sprachproduktion*. Tübingen: Niemeyer.

Helmig, Martina (2016): *Musik wird immer mehr ein Orchideenfach*. Online verfügbar unter: <http://www.welt.de/sonderthemen/deutschland-musiziert/article156258115/-Musik-wird-immer-mehr-ein-Orchideenfach.html>. Letzter Zugriff am: 08.08.2016, 18:49 Uhr.

Hempel, Christoph (2008): *Neue allgemeine Musiklehre*. Mit Fragen und Aufgaben zur Selbstkontrolle. 7. Aufl. Mainz: Schott.

Hille, Katrin/ Gust, Kilian/ Bitz, Ulrich/ Kammer, Thomas (2011): *Associations between music education, intelligence, and spelling ability in elementary school*. In: Advances in Cognitive Psychology. Jahrgang 7. S. 1-6.

Hinney, Gabriele (2011a): *Was ist Rechtschreibkompetenz?* In: Ursula Bredel/ Tilo Reißig (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 191-225.

Hinney, Gabriele (2011b): *Rechtschreiben*. In: Wolfgang Einsiedler/ Margarete Götz/ Andreas Hartinger/ Frederike Heinzel/ Joachim Kahler/ Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 439-444.

Hinney, Gabriele/ Menzel, Wolfgang (1998): *Didaktik des Rechtschreibens*. In: Günther Lange/ Karl Neumann/ Werner Ziesenis (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 258-304.

Hirler, Sabine (2003): *Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz*. Bewegt-musikalische Spiele, Lieder und Spielgeschichten für kleine und große Kinder. 4. Aufl. Münster: Ökotopia.

Hirler, Sabine/ Penz, Edith (1997): *Rhythmische Spielgeschichten*. Mit allen Sinnen durch die Welt. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Holliman, Andrew J./ Wood, Clare/ Sheehy, Kieron (2010): *The contribution of sensitivity to speech rhythm and non-speech rhythm to early reading development*. In: Educational Psychology. Jahrgang 30, Heft 3. S. 247-267.

- Hosbach, Sina (2014): Das Liederbuch in der Grundschule. Eine multidimensionale Bestandsaufnahme. Hamburg: disserta.
- Huss, Martina/ Verney, John P./ Fosker, Tim/ Mead, Natasha/ Goswami, Usha (2011): Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. In: Cortex. Heft 47. S. 674-689.
- Jezek, Magdalena M. (2011): Rhythmus und Sprache. Zusammenhänge und gegenseitige Beeinflussung von musikalischem und sprachlichem Rhythmus. Wien: Praesens.
- Jolliffe, Wendy/ Waugh, David/ Stead, Jayne; Beverton, Sue (2014): *Supporting Readers in Secondary Schools*. London: Learning Matters SAGE.
- Juszyk, Peter W./ Krumhansl, Carol L. (1993): *Pitch and rhythmic patterns affecting infant's sensitivity to musical phrase structure*. In: Journal of Experimental Psychology. Jahrgang 19, Heft 3. S. 627-640.
- Keetman, Gunild (1970): Elementaria. Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart: Klett.
- Kehrein Roland (2002): *Prosodie und Emotion*. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Ulrich F. G. (1992): Fokus und Akzent. Bemerkungen zum Verhältnis von inhaltlicher und grammatischer Hervorhebung. Hürth-Efferen: Gabel.
- Korff, Malte (2000): *Kleines Wörterbuch der Musik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.
- Kurzius-Beuster, Babett (2015): *Musik an Stationen. Materialien zur Einbindung und Förderung lernschwacher Schüler. Klassen 1 und 2*. Donauwörth: Auer.
- Lamb, Susannah J./ Gregory, Andrew H. (1993): *The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers*. In: Educational Psychology. Jahrgang 13, Heft 1. S. 19-27.
- Landerl, Karin/ Wimmer, Heinz (1994): *Phonologische Bewußtheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfertigkeiten in der Grundschule*. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Heft 8, 153-164.
- Lehmann, Silke (2007): *Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus*. Osnabrück: Universitätsverlag.
- Lewis, Andrew C. (2005): *Rhythmus. Grundlagen. Fortschreitende Übungen. Praktischer Einsatz*. Kassel: Gustav Bosse.
- Lieberman, Marc (1975): *The intonational system of English*. Docotoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.
- Lieberman, Marc/ Prince, Alan (1977): *On Stress and linguistic rhythm*. In: Linguistic Inquiry. Jahrgang 8, Heft 2. S. 249-336.

- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (2006): *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Massenkeil, Günther (Begr.) (1996): *Das neue Lexikon der Musik*. Band 3. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Näslund, Jan C. (1990): *The Interrelationships Among Preschool Predictors of Reading Acquisition for German Children*, in: *Reading and Writing*, Heft 2. S. 327-360.
- Naumann, Johannes/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (2010): *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. In: Eckhard Klieme/ Cordula Artelt/ Johannes Hartig/ Nina Jude/ Olaf Köller/ Manfred Prenzel/ Wolfgang Schneider/ Petra Stanat/ (Hg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann. S. 23-71.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006a): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Musik*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006b): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Deutsch*. Hannover: Unidruck.
- Noack, Christina (2002): *Die Kodifizierung orthographischer Regularitäten seit Adeling und ihre Aufnahme in die Schulpraxis*. In: Christa Röber-Siekmeyer/ Doris Tophinke (Hg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 83-97.
- Noack, Christina (2010a): *Phonologie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Noack, Christina (2010b): *Orthographie als Leserinstruktion. Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess*. In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/ Gabriele Hinney (Hg.): *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch*. Göttingen: De Gruyter. S. 151-170.
- Nöth, Elmar (1991): *Prosodische Informationen in der automatischen Spracherkennung. Berechnung und Anwendung*. Tübingen: Niemeyer.
- Nottbusch, Guido/ Jonischkait, Julia (2015): *Einzeluntersuchungen zur GKS, GZS und Interpunktion*. In: Ursula Bredel/ Tilo Reibig (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 164-187.
- Ossner, Jakob (2003): *Unsere Schrift begreifen lernen. Annäherung in Etappen*. In: *Schüler. Jahresheft 2003. Lesen und Schreiben*. S. 54-57.

- Patel, Aniruddh D. (2008): *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, Aniruddh D. (2011): *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis*. In: *frontiers in psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00142.
- Patel, Aniruddh D. (2014): *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*. In: *Hearing Research*. Heft 308. S. 98-108.
- Pétursson, Magnús/ Neppert Joachim (1991): *Elementarbuch der Phonetik*. Hamburg: Buske.
- Pompino-Marschall, Bernd (2009): *Einführung in die Phonetik*. 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Primus, Beatrice (2010): *Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems*. In: Ursula Bredel/ Astrid Müller/ Gabriele Hinney (Hg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch*. Göttingen: De Gruyter. S. 9-45.
- Quilling, Eike/ Nicolini, Hans J. (2009): *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Ramers, Karl Heinz (1999): *Historische Veränderungen prosodischer Strukturen: Analysen im Licht der nichtlinearen Phonologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rautenberg, Iris (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rautenberg, Iris (2014a): *Lesen- und Schreibenlernen im Rhythmus der Musik*. In: Georg Brunner/ Miachel Fröhlich (Hg.): *Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechthild Fuchs*. Innsbruck u.a.: Hebling. S. 191-211.
- Rautenberg, Iris (2014b): *The effects of musical training on the decoding skills of German-speaking primary school children*. In: *Journal of Research in Reading*. Jahrgang 38, Heft 1. S. 1-17.
- Rayner, Keith/ Pollatsek, Alexander/ Ashby, Jane/ Clifton Jr., Charles (2012): *Psychology of Reading*. 2. Aufl. New York/ London: Psychology Press.
- Riggenbach, Paul (2011): *Melodie lernen. Hin und weg vom Grundton*. Band 3. Hamburg: OdradeC.
- Rittersberger, Andrea; Stopa, Viktoria (2012): *Wenn die Sprache hüpf und singt. Sprachförderung mit Musik für Kita-Kinder von 0 bis 3 Jahren*. Berlin: Cornelsen.

- Röber, Christa (2011): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben.* 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber, Christa (2015): *Rechtschreiben durch Rechtlezen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb.* In: Christa Röber/ Helena Olfert (Hg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen und Erstschreiben.* Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 163-226.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung.* Leipzig u.a.: Klett.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2002): *Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang.* In: Doris Tophinke/ Christa Röber-Siekmeyer (Hg.): *Schärfungsschreibung im Fokus.* S. 106-143.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2005): *Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriffterwerb.* In: Hans-Werner Huneke (Hg.): *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen.* Heidelberg: Mattes. S. 129-144.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996): *Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten.* In: Günther, H.; Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* Band 2. Berlin: De Gruyter. S. 1153–1169.
- Schellberg, Gabriele (2005): *Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer.* In: Jens Vogt (Hg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter.* Essen: Die Blaue Eule. S. 78-93.
- Schmidt, Axel/ Dippon, Claudia/ Klatt, Gabriele/ Klauer, Adelheid/ Tillmann, Oliver (2008): *Klick! Musik 1/2.* Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Axel/ Dippon, Claudia/ Klatt, Gabriele/ Klauer, Adelheid/ Tillmann, Oliver (2009): *Klick! Musik 3/4.* Berlin: Cornelsen.
- Schründer-Lenzen, Agi (2009): *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens.* 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Selkirk, Elisabeth O. (1984): *Phonology and syntax: The Relation between Sound and Structure.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Steinbrink, Claudia/ Lachmann, Thomas (2014): *Lese-Rechtschreib-Störung. Grundlagen – Diagnostik – Intervention.* Heidelberg: Springer.
- Szczepaniak, Renata (2007): *Der phonologisch-typologische Wandel des Deutschen von einer Silben- zu einer Wortsprache.* Berlin: De Gruyter.
- Szönyi, Erzsébet (1973): *Aspekte der Kodály-Methode.* 2. Aufl. Budapest: Corvina.

- Thelen, Tobias (2002): *Schrift ist berechenbar. Zur Systematik der Orthographie*. In: Christa Röber-Siekmeyer/ Doris Tophinke (Hg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 66-82.
- Tophinke, Doris (2002): *Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb*. In: Christa Röber-Siekmeyer/ Doris Tophinke (Hg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 48-65.
- Trüüb, Friedhilde/ Mohr, Andreas (Hg.) (2011): *Kinderlieder: die schönsten deutschen Kinderlieder*. Stuttgart: Reclam.
- Uhmann, Susanne (1991): *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Uhmann, Susanne (1997): *Grammatische Regeln und konversationelle Strategien. Fallstudien aus Syntax und Phonologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Valtin, Renate (2012): *Phonologische Bewusstheit: Ein kritischer Blick auf ein modisches Konstrukt*, in: Frühe Bildung. Jahrgang 1, Heft 4. S. 223-225.
- Vygotski, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2014): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz. S. 17–31.
- Whalley, Karen/ Hansen, Julie (2006): *The Role of Prosodic Sensitivity in Children's Reading Development*. In: Journal of Research in Reading. Jahrgang 29, Heft 3. S. 288-303.
- Wittig, Helmut (1990): *Das SIL-Material in der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. In: Thomas Ott/ Ulrich Günther (Hg.): *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule. S. 79-81.
- Wood, Clare (2006): *Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading*. In: Journal of Research in Reading. Jahrgang 29, Heft 3. S. 270–287.
- Zimmermann, Dana (2016): *Kinder-Liederbuch: Noten und Texte der bekanntesten deutschen Kinderlieder*. O.O.: Ebozon.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Silbenbaummodell	11
Abbildung 2: Silbenbauschema für betonte Silben	13
Abbildung 3: Beispiel für ein metrisches Gitter	16
Abbildung 4: Die Ebenen des Rhythmus nach Gordon	19
Abbildung 5: Darstellung der rhythmischen Struktur in einem Lied	21
Abbildung 6: Häusermodell mit Garage	30
Abbildung 7: Darstellung der Varianten des Trochäus	31
Abbildung 8: Lesen mit Hilfe eines „Lassos“ am Beispiel Hüfte	32
Abbildung 9: Rhythmuspatterns in Anlehnung an Kodály in einem 2/4-Takt	46
Abbildung 10: Rhythmus-Bausteine mit Hilfe von Tiernamen	46
Abbildung 11: Visualisierung von Notenwerten	47
Abbildung 12: Dominospiel	47
Abbildung 13: Beispiele für rhythmische Bausteine	48
Abbildung 14: Darstellung von Silben mit Hilfe von Kreisen	49
Abbildung 15: Beispiele für Rhythmusbausteine	50
Abbildung 16: Rhythmusbausteine mit verschiedenen Klanggesten	51
Abbildung 17: Sprachspiel In Bimbelbom	54
Abbildung 18: Sprechvers Regentag mit entsprechenden Klanggesten	54
Abbildung 19: Darstellung der Notenwerte durch Balken	55
Abbildung 20: Einführung von Beatbox-Klängen im Rahmen des Rap	55
Abbildung 21: Anleitung zum Flaschen-Blasen	57
Abbildung 22: Melodische Patterns zum Lied Die vergessliche Lisa	59
Abbildung 23: Beispiel für ein Begrüßungslied	60
Abbildung 24: Graphische Notation von Melodieverläufen	61
Abbildung 25: "Pash-Pash"	66

Anhang

Anhang Nr. 1: „Der Mond ist aufgegangen“	89
Anhang Nr. 2: Silben- und Morphemgrenze beim trochäischen Zweisilber	89
Anhang Nr. 3: Rhythmusilben aufbauend auf Gordon nach Fuchs	90
Anhang Nr. 4: Vorlage für ein Memory zur Schulung des Notenlesens	90
Anhang Nr. 5: War einmal ein Elefant	91
Anhang Nr. 6: König Hupf	91
Anhang Nr. 7: Call & Response-Übung zur Festigung von Rhythmen	91
Anhang Nr. 8: Le Basque	92
Anhang Nr. 9: Verschiedene Gangarten zur Koordinationsleistung	92
Anhang Nr. 10: Ich bin ein kleiner Floh	93
Anhang Nr. 11: Beispiel zur Gangart Gehen	93
Anhang Nr. 12: Beispiel zur Gangart Hüpfen	94
Anhang Nr. 13: Beispiel zur Gangart Laufen	94
Anhang Nr. 14: Beispiel zur Gangart Schwingen	94
Anhang Nr. 15: Beispiel zur Gangart Galoppieren	95
Anhang Nr. 16: Kaminfeuer	95
Anhang Nr. 17: Die Katze	95
Anhang Nr. 18: Trippel, trappel Mäuselein	96
Anhang Nr. 19: Dynamische Spielanleitung am Beispiel von Seilen	96
Anhang Nr. 20: Spielerische Visualisierung von Tonhöhenverläufen	96
Anhang Nr. 21: Drei Chinesen mit dem Kontrabass	97
Anhang Nr. 22: Dornröschen war ein schönes Kind	97
Anhang Nr. 23: Töne sind mein Leibgericht	97
Anhang Nr. 24: Heute zeigt der Komponist	98
Anhang Nr. 25: Walzer mag ich für mein Leben gern	98
Anhang Nr. 26: Abends, wenn draußen der Mond aufgeht	98
Anhang Nr. 27: Erlernen rhythmischer Bausteine	99
Anhang Nr. 28: Zuordnung von Reimen zum Thema Markt	99
Anhang Nr. 29: Geräusche-Quiz	100
Anhang Nr. 30: Die Geschichte vom Ha am Beispiel des Vokals	100
Anhang Nr. 31: Zauberei	101
Anhang Nr. 32: Von Menschen und Tieren	101
Anhang Nr. 33: Zwei im Sinn	101
Anhang Nr. 34: Quasselliese	102
Anhang Nr. 35: Die Super-Schrumpf-Maschine	102
Anhang Nr. 36: Mitmach-Lied	103
Anhang Nr. 37: Spatz und Stern	103

Der Mond ist aufgegangen

T. Matthias Claudius
M. J. A. Peter Schulz
Bearbeitg u. Satz L. Gottschalk

D A D G D A7 D G D

1. Der Mond ist auf - ge - gan - gen, die gold - nen Stern - lein
Der Wald steht schwarz und schwei - get, und aus den Wie - sen

A7 D (Hm) G D A (Hm) G D A7 D

1. pran - gen am Him-mel hell und klar.
stei - get der wei - ße Ne - bel wun - der bar.

2. Wie ist die Welt so stille,
und in der Dämmerung Hülle
so traulich und so hold!
Als eine stille Kammer,
wo ihr des Tages Jammer
verschlafen und vergessen sollt.

3. Seht ihr den Mond dort stehen?–
Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön!
So sind wohl manche Sachen,
die wir getrost belachen,
weil unsre Augen sie nicht sehn.

4. Wir stolze Menschenkinder
sind eitel arme Sünder
und wissen gar nicht viel;
wir spinnen Luftgespinste
und suchen viele Künste
und kommen weiter von dem Ziel.

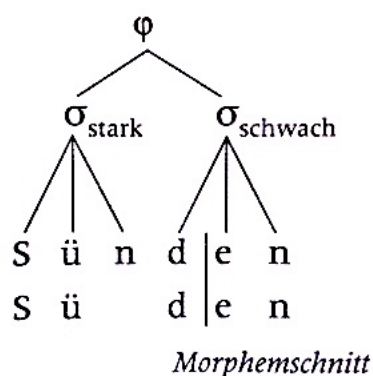
5. Gott, lass uns dein Heil schauen,
auf nichts Vergänglichs trauen,
nicht Eitelkeit uns freun!
Lass uns einfältig werden,
und vor dir hier auf Erden
wie Kinder fromm und fröhlich sein!

6. Wollst endlich sonder Grämen
aus dieser Welt uns nehmen
durch einen sanften Tod!
Und, wenn du uns genommen,
lass uns in Himmel kommen,
du unser Herr und unser Gott!

7. So legt euch denn, ihr Brüder,
in Gottes Namen nieder;
kalt ist der Abendhauch.
Verschon uns, Gott! mit Strafen,
und lass uns ruhig schlafen!
Und unsern kranken Nachbarn auch!

© für Satz u. Bearbeitung LEU-VERLAG Bergten Gladbach

Anhang Nr. 1: „Der Mond ist aufgegangen“ (aus: Gottschalk & Sell 2002, 7)



Anhang Nr. 2: Silben- und Morphemgrenze beim trochäischen Zweisilber (aus: Bredel et al. 2011, 36)



Anhang Nr. 3: Rhythmussilben aufbauend auf Gordon nach Fuchs (aus: Fuchs 2010, 46f.)

Aufgabe:

Suche den passenden Partner!

ta ta 	ta ta	ti ti 	ti ti
ti ti ta 	ti ti ta	ti ti ti ti 	ti ti ti ti
ta ta ta ta 	ta ta ta ta	ta ti ti ta 	ta ti ti ta
ti ti ta ta 	ti ti ta ta	ta (-) 	ta (-)
ta ta ti ti 	ta ta ti ti	ta ta ta ti ti 	ta ta ta ti ti
ti ti ti ti ta ta 	ti ti ti ti ta ta	ti ti ta ti ti 	ti ti ta ti ti

Anhang Nr. 4: Vorlage für ein Memory zur Schulung des Notenlesens (aus: Kurzius-Beuster 2015, 13)

War einmal ein Elefant 1 6/7

Text und Melodie:
Günther Kretzschmar

1. War ein - mal ein E - le - fant, zog al - lein durchs
wei - te Land. Kam ein klei - nes Sta - chel - schwein,
nun sind sie zu zwei'n. 1.-4. O, la la la la, o, la
la la la, o, la la la la, o, la la la la.

Anhang Nr. 5: „War einmal ein Elefant“ (aus: Braun-Rehm et al. 2001a, 13)

König Hupf 2 5/6

25

Text: Birgit Braun-Rehm,
Melodie: Nadine Markovic (10 Jahre)

Kö - nig Hupf liegt näch - te - lang wach.
Kum - mer und Sor - gen, die drü - cken ihn schwer.
Kö - nig Hupf ist trau - rig und schwach,
denn das Hüp - fen, das fehlt ihm so sehr.

Anhang Nr. 6: „König Hupf“ (aus: Braun-Rehm et al. 2001a, 47)

Lehrer (L.)
Kinder (K.)

L.
K.

Anhang Nr. 7: Call & Response-Übung zur Festigung von Rhythmusbausteinen (aus: Keetman 1970, 25)

Ich bin ein kleiner Floh



T u. M: Sabine Benzinger, Mechtild Fuchs, Sonja Kreutzer

© Autoren

1. Ich bin ein klei - ner Floh und hüp - fe durch den Sand.

Hüp - fen, das macht mir gro - ßen Spaß! Ich hüp - fe zu dir.

Hüpfst du mit mir? Eins, zwei, drei, zu - sam - men hüp - fen wir.

2. Ich bin ein Indianer und schleiche durch das Gras ...
3. Ich bin ein Papagei und fliege durch den Wald ...
4. Ich bin ein starker Riese und stampfe durch die Welt ...
5. Ich bin ein schwarzes Pony und trabe durch das Land ...
6. Ich bin ein großer König und schreite durch das Schloss ...

Anhang Nr. 10: „Ich bin ein kleiner Floh“ (aus: Fuchs 2010, 60)

Spazierengehn 1

♩ = 144 - 160

Chord progression for 'Spazierengehn 1': C, G⁷, F, G⁷, C, G⁷, C.

Anhang Nr. 11: Beispiel zur Gangart Gehen (aus: Hirler & Penz 1997, 28)

Hüpfmusik



Anhang Nr. 12: Beispiel zur Gangart Hüpfen (aus: Hirler & Penz 1997, 29)

Lauf' geschwind 1



Anhang Nr. 13: Beispiel zur Gangart Laufen (aus: Hirler & Penz 1997, 30)

Das Uhrenpendel (Schwingen)



Anhang Nr. 14: Beispiel zur Gangart Schwingen (aus: Hirler & Penz 1997, 31)

Vom Hexenreiten (Galoppieren)



Anhang Nr. 15: Beispiel zur Gangart Galoppieren (aus: Hirler & Penz 1997, 31)

Aufgabenbeispiel: Kaminfeuer

FLICKER, FLACKER, FEUERLEIN,
WARME HÄNDE, DAS IST FEIN.
FLICKER, FLACKER, GEH' NICHT AUS,
SONST IST ES SO KALT IM HAUS.

HÄNDE ALS „ZÜNGELNDE FLAMMEN“.
SICH DIE HÄNDE REIBEN.
HÄNDE ALS „ZÜNGELNDE FLAMMEN“.
SICH ZUSAMMENKAUERN.

Anhang Nr. 16: „Kaminfeuer“ (aus: Hirler & Penz 1997, 21)

Aufgabenbeispiel: Die Katze

II: DIE KATZE SCHLEICHT UND SCHLEICHT,
SIE SETZT DIE TATZEN LEICHT.:II
SIE ROLLT SICH EIN,
MACHT SICH GANZ KLEIN.

AUF ALLEN VIEREN SCHLEICHEN.
SICH KLEIN MACHEN.

Anhang Nr. 17: „Die Katze“ (aus: Hirler & Penz 1997, 21)

Vers: Trippel, trappel Mäuselein mit Handtrommel

Die Kinder sitzen im Kreis am Boden und haben eine Handtrommel vor sich liegen.

TRIPPEL, TRAPPEL MÄUSELEIN,

ABWECHSELND MIT DEM ZEIGE- UND
MITTELFINGER DER RECHTEN HAND IM
SPRECHRHYTHMUS SPIELEN.

ACH, WIE BIST DU GAR SO KLEIN.
TRIPPEL, TRAPPEL KLEINE MAUS,
HOLST DEN KÄSE DIR IM HAUS.

DASSELBE MIT DER LINKEN HAND.
MIT RECHTS.
MIT LINKS.

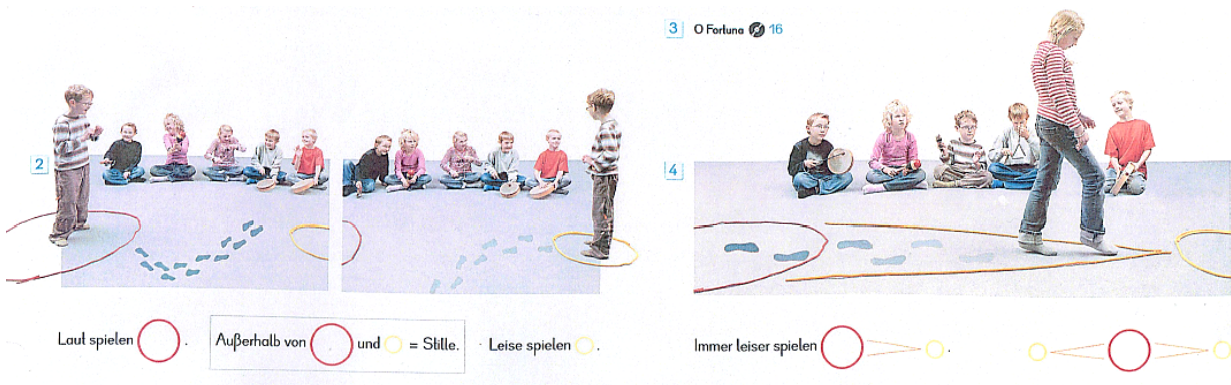
TRIPPEL, TRAPPEL OHNE RUH',
LÄUFST DU WEITER IMMERZU.

MIT RECHTS.
MIT LINKS.

TRIPPEL, TRAPPEL GIB' NUR ACHT,
SONST HOLT DICH DIE KATZ' –
MIT EINEM SATZ!

MIT BEIDEN HÄNDEN.
SPANNUNGSPAUSE.
BEI „SATZ“ AKZENT MIT BEIDEN HÄNDEN.

Anhang Nr. 18: „Trippel, trappel Mäuselein“ (aus: Hirler & Penz 1997, 53)



Anhang Nr. 19: Dynamische Spielanleitung am Beispiel von Seilen (aus: Schmidt et al. 2008, 12f.)



Anhang Nr. 20: Spielerische Visualisierung von Tonhöhenverläufen mit eines Ufos (aus: Schmidt et al. 2009, 8f.)

Drei Chi- ne- sen mit nem Kon- tra- bass

sa- ßen auf der Stra- ße und er- zähl- ten sich was. Da

kam die Po- li- zei Ja, was ist denn das?

Drei Chi- ne- sen mit dem Kon- tra- bass.

Anhang Nr. 21: „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“ (aus: Zimmermann 2016, 23)

1. Dorn- rös- chen war ein schö- nes Kind, schö- nes Kind, schö- nes Kind, Dorn -

rös - chen war ein schö - nes Kind, schö - nes Kind.

Anhang Nr. 22: „Dornröschen war ein schönes Kind“ (aus: Trüün & Mohr 2011, 14)

*Töne sind mein Leibgericht*¹⁰⁰

T: Hans Ulrich Gallus
M: Grunow, Gordon, Azzara
© 1990 GIA

1. „Tö - ne sind mein Leib - ge - richt“, so sprach der Kom - po - nist,

2. „weil man da wun - der - bar mu - si - ka - lisch is(s)t!“

Anhang Nr. 23: „Töne sind mein Leibgericht“ (aus: Fuchs 2010, 86)

Heute zeigt der Komponist

T: Mechtild Fuchs
M: Grunow, Gordon, Azzara
© 1990 GIA

1. Gm D 2. Gm D

Heu - te zeigt der Kom - po - nist ei - nen fei - nen Trick.

5 Gm D Gm D Gm

Kennt ihr's o - der kennt ihr's nicht, die - ses klei - ne Stück?

Anhang Nr. 24: „Heute zeigt der Komponist“ (aus: Fuchs 2010, 89)

Walzer mag ich für mein Leben gern

T: Mechtild Fuchs
M: Grunow, Gordon, Azzara
© 1990 GIA

G D

„Wal - zer mag ich für mein Le - ben gern!“, ver -

3 G D G

kün - det der Kom - po - nist. Er dreht sich he - rum und er

6 D G D7 G

fällt bei - nah um, weil ihm ganz schwin - de - lig ist.

Anhang Nr. 25: „Walzer mag ich für mein Leben gern“ (aus: Fuchs 2010, 91)

Abends, wenn draußen der Mond aufgeht

T: Mechtild Fuchs
M: Grunow, Gordon, Azzara
© 1998 GIA

Gm D Gm D

A - bends, wenn drau - ßen der Mond auf-geht, freut sich der Kom - po - nist; dann

5 Gm D Gm D7 Gm

fal - len ihm herr - li - che Lie - der ein, die man so schnell nicht ver - gisst.

Anhang Nr. 26: „Abends, wenn draußen der Mond aufgeht“ (aus: Fuchs 2010, 91)

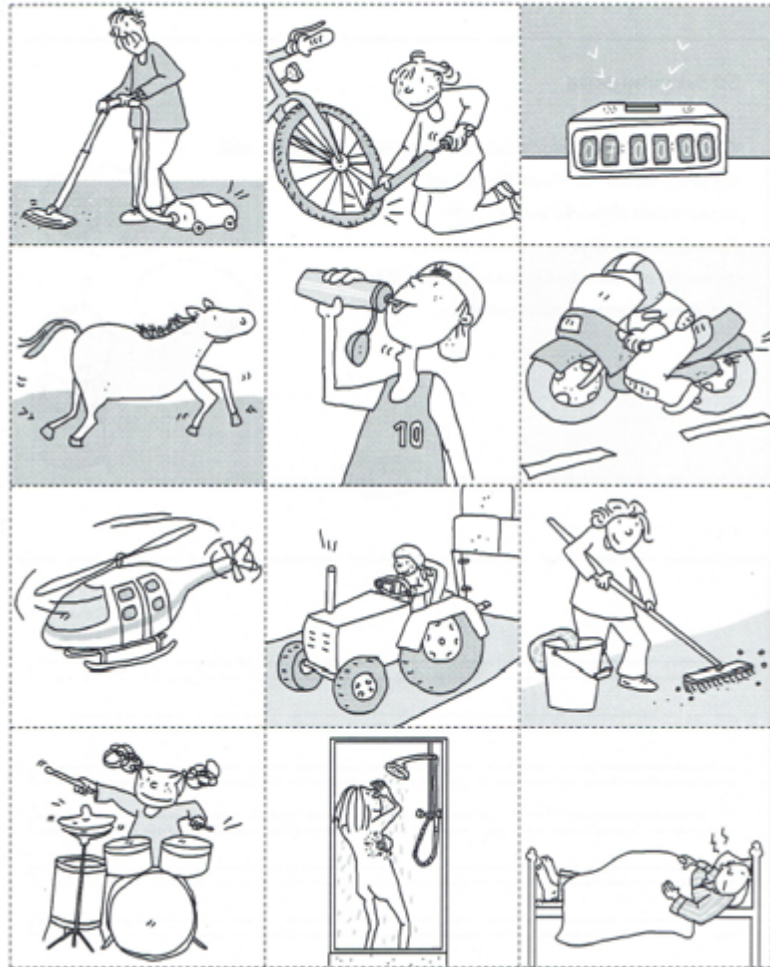


Anhang Nr. 27: Erlernen rhythmischer Bausteine mit Hilfe der Fahrkartenzuordnung zu Tieren (aus: Braun-Rehm et al. 2001a, 14f.)



Anhang Nr. 28: Zuordnung von Reimen zum Thema „Markt“ (aus: Braun-Rehm et al. 2002a, 53)

Geräusch-Quiz (1)



Anhang Nr. 29: Geräusche-Quiz (aus: Braun-Rehm et al. 2004a, 6 (Kopiervorlagen))



Anhang Nr. 30: „Die Geschichte vom Ha am Beispiel des Vokals a“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 23)

Hört mal her! Zau- bern ist nicht schwer.

Heu- te kommt der Zau- berer Pu, ver- zau- bert al- les mit dem <u>:

Sum- su- lu- bum- bum- bum! Zie- ge wird Zu- ge, Flie- ge wird Flu- ge,

Ha- se wird Hu- se, Va- se wird Vu- se, Lö- we wird Lu- we,

Mö- we wird Mu- we, Ro- se wird Ru- se, Do- se wird Du- se.

Ei- nen gan- zen Tag mit Pu, wir sa- gen nur noch u, u, u!

Anhang Nr. 31: „Zauberei“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 25)

Es trägt - der Knut den Hut mit Wut, doch

Wut im Blut tut Knut - nicht gut.

Anhang Nr. 32: „Von Menschen und Tieren“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 29)

Kennst du das <e>? Nee, nee, nee! Hör' gut hin! Ich

ha- be zwei im Sinn: E- de - En- te, Re- de - Ren- te,

be- ten - bes- ten, We- sen - Wes- ten.

Anhang Nr. 33: „Zwei im Sinn“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 31)

Die Lie-se ist 'ne Quass-le-rin, sie quas-selt im-mer-zu, in der
 Schu-le, auf der Stra-ße, auch im Haus ist kei-ne Ruh. Wenn
 ihr was durch den Kopf geht, sagt sie's dau-ernd und noch-mal. Al-le
 an-dern müs-sen mit-hör'n, klar, sie ha-ben kei-ne Wahl. Sie quas-selt:

Anhang Nr. 34: „Quasseliese“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 43)

Die Su-per-Schrumpf-Ma-schi-ne, die schrumpft, was groß ist, klein. Und
 wenn mir was zu groß ist, dann steck' ich's dort hi-nein.
 Schaut euch um, das ist nicht dumm, denn drück' ich auf das Knöpf-chen, macht es
 "Schnad-de-ra-bumm"! I. Die Kan-ne wird zum Känn-chen. Die
 Pfan-ne wird zum Pfänn-chen. Die Tan-ne wird zum Tänn-chen.

Anhang Nr. 35: Die Super-Schrumpf-Maschine (aus: Fuchs & Röber 2008, 5)

♩ = 116

Wir sin - gen heut' ein Mit-mach-Lied, und wer singt mit? Wir

sin - gen heut' ein Mit-mach-Lied und ma - chen mit! Auf die Plät - ze, fer - tig los, seid

ihr be - reit? Auf die Plät - ze, fer - tig los, wir sind be - reit! 1. Ich

lau - fe durch den Raum, wir lau - fen durch die Räu - me. Ich ste - he wie ein Baum, wir

ste - hen wie die Bäu - me. Raum, Räu - me, Baum, Bäu - me. Raum, Räu - me, Baum, Bäu - me,

Raum, Räu - me, Baum, Bäu - me, und von vorn: Wir Hand, Hän - de, Wand. Und jetzt ist Schluss!

Anhang Nr. 36: Mitmach-Lied (aus: Fuchs & Röber 2008, 8)

Ein Stern scheint schön in stil - ler Nacht und
Wie schön wär es doch, dort zu steh'n und

schim - mert hell in stol - zer Pracht. Ein Spatz schaut hoch und
ihn nicht nur von hier zu seh'n! So denk' der Spatz und

fragt sich dann: "Ob ich wohl mit ihm spie - len kann?
schläft dann ein. Im Traum glaubt er beim Stern zu sein.

Wie Spat - zen wol - len Ster - ne se - hen,

wol - len dort spa - zie - ren ge - hen, spü - ren, wie sich's da - mit spie - len

lässt. Spat - zen wol - len Ster - ne se - hen,

wol - len dort spa - zie - ren ge - hen, spü - ren, wie sich's da - mit spie - len

lässt.

Anhang Nr. 37: „Spatz und Stern“ (aus: Fuchs & Röber 2006, 35)