

Sprach- und Schriftsprachförderung mit Musik in inklusiven Settings in der Primarstufe¹

Anja Bossen

1. Einleitung

Seit Jahren steigt der Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf kontinuierlich an und liegt aktuell bei Kindern im Vorschulalter bei bis zu 25 % eines Jahrgangs (Sallat 2008, S. 17). Betroffen sind nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch innerhalb der Gruppe monolingual deutschsprachiger Kinder wächst der Anteil der Kinder mit Förderbedarf.

Wurden Kinder mit dem individuellen Förderschwerpunkt Sprache bei einem schweren Ausprägungsgrad einer Sprach- oder Sprachentwicklungsstörung² bisher an Sprachheil- bzw. Förderschulen unterrichtet, werden sie künftig in den Unterricht an Regelschulen inkludiert. Damit werden die sprachlichen Voraussetzungen im Deutsch- und Sprachförderunterricht noch heterogener als bisher, da Kinder mit einer immens großen Bandbreite an Sprach- und Sprachentwicklungsstörungen (z. B. Aussprachefehler, Stottern, Störungen im semantisch-lexikalischen Bereich oder auf anderen linguistischen Ebenen) und einer ebensolchen Bandbreite von Ursachen (Autismus, mentale Retardierung, Taubheit, neurologische Schädigungen etc.) gemeinsam unterrichtet werden. Bei Kindern mit Sprachförderbedarf besteht zugleich oftmals auch Förderbedarf in anderen Bereichen, die für die gesamte Lernentwicklung relevant sind. Dazu gehören z. B. Motivation, Konzentration, Lern- und Anstrengungsbereit-

1 Dieser Beitrag basiert in weiten Teilen auf meiner Dissertation „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in heterogenen Gruppen“ (Bossen 2010).

2 Eine Sprachentwicklungsstörung liegt bei signifikanten zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter vor. Die Abweichungen können Sprachproduktion und/oder Sprachrezeption und unterschiedliche formal-linguistische Ebenen betreffen (DGfPP 2009).

schaft und sozial-emotionales Verhalten. Isolierte Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung sind für viele Kinder daher nicht ausreichend, sondern es bedarf einer Förderung in weiteren Bereichen.

Der interdisziplinäre Ansatz einer rhythmisch-musikalischen Sprach- und Schriftsprachförderung an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Sprachdidaktik in inklusiven Settings basiert zum einen auf den potenziellen Wirkungen von Musik in den genannten außersprachlichen Bereichen. Musik ist für nahezu alle Kinder mit positiven Emotionen besetzt. In dem Berliner Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“³ konnte gezeigt werden, dass Musik die Motivation von Kindern, sich mit sprachlichen Übungsformaten zu befassen, steigern kann, und dass das Üben anhand musikbezogener Aufgabenformate, z. B. das Singen oder Hören von Liedern, den Kindern Freude macht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Kinder die Gelegenheit erhalten, das, was sie musikalisch im Sprachförderunterricht erarbeitet haben, öffentlich zu präsentieren. Präsentationen gelingen jedoch nur dann, wenn jeder und jede Mitwirkende sich als Teil der Gruppe versteht und seinen bzw. ihren Teil zu einem gelingenden Ganzen beiträgt. Durch koordiniertes musikalisches Handeln werden soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit gestärkt und die Integration in eine Gruppe ermöglicht. Da musikalisches Handeln hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit stellen kann, können auch diese Fähigkeiten durch den Umgang mit musikalischen Bausteinen trainiert werden. So stellt z. B. die musikalische Interpretation eines Liedes eine sehr komplexe Anforderung dar, da Tonhöhe, Rhythmus, Tempo, Artikulation und Dynamik zugleich beachtet werden müssen. Wird das Lied zusätzlich mit Instrumenten oder Body-Percussion begleitet, erhöht sich die Komplexität noch. Zudem eignen sich musikalische Bausteine als Rituale, die zur Rhythmisierung des Unterrichts beitragen können; dies bietet Kindern Sicherheit durch feste Strukturen und ist gerade in inklusiven Settings von hoher Bedeutung. In sprachtherapeutischen Studien konnte außerdem gezeigt werden, dass Musik gerade auch für Kinder mit wei-

3 Das Projekt lief unter der Leitung der Autorin von Januar 2010 bis Juli 2013 als Kooperationsprojekt zwischen der Berliner Leo-Kestenberg Musikschule und acht Grundschulen und wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft gefördert. In dem Projekt erteilten Grundschullehrkräfte und Musikpädagogen im Tandem Sprachförderunterricht für Kinder der 1.–3. Klassenstufe, von denen 90 % einen Migrationshintergrund aufwiesen.

terem, über den Sprachförderbedarf hinaus gehenden sonderpädagogischem Förderbedarf (z. B. bei Autismus, ADHS, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung) einen Zugang zur verbalen Sprache bieten und positive Wirkungen im emotional-sozialen Bereich zeigen kann (Tüpker 2009, S. 17 f.).

Darüber hinaus basiert eine musikorientierte Förderung der Sprach- und Schriftsprachentwicklung auf zahlreichen den Parallelen, die zwischen Sprache und Musik existieren. Dahinter steht der Gedanke, musikalische Strukturen gezielt zur Hervorhebung sprachlicher Strukturen zu verwenden. Begriffe wie Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Akzentuierung, Pausierung und Klangfarbe werden sowohl in der Musik als auch in der Sprache für gleiche Phänomene verwendet und in der Linguistik unter dem Begriff „Intonation“ bzw. „Prosodie“ zusammengefasst. Aufgrund dieser Parallelen eignen sich musikalische Strukturen zur Hervorhebung und Verstärkung von prosodischen Sprachmerkmalen. Die prosodischen Merkmale spielen vor allem beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache eine große Rolle, da sie Hinweise darauf geben, wie eine Äußerung gemeint ist (z. B. Ironie, Aufforderung) und dazu beitragen, Inhalte zu verstehen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (vgl. Eiberger/Hildebrandt, S. 23). Eine Verstärkung prosodischer Merkmale auf der musikalischen Ebene kann z. B. in Liedern oder rhythmischen Sprachspielen durch das Hervorheben von betonten Silben durch betonte Zählzeiten oder Pausierungen an sprachlichen Sinneinschnitten im Text, aber auch durch die Instrumentierung oder Harmonisierung, die einen bestimmten Charakter oder eine Stimmung eines Textinhaltes abbildet, umgesetzt werden.

2. Das Modell der Sprachaneignung nach Konrad Ehlich (2005)

Eine musikorientierte Sprach- und Schriftsprachförderung bedarf einer theoretischen Fundierung durch eine Orientierung an Modellen der Sprachkompetenz. Nach dem Sprachaneignungsmodell von Ehlich (2005, S. 12) setzt sich die Sprachaneignung, verstanden als Aneignung der (muttersprachlichen) Umgangssprache, aus acht hierarchisch angeordneten Basisqualifikationen zusammen. Dazu gehören:

1. die *Phonische Basisqualifikation*: Produktion und Diskrimination von Lauten, Silben und Wörtern; Erfassung und Unterscheidung von prosodischen Sprachmerkmalen,
2. die *Pragmatische Basisqualifikation I*: Das Kind erkennt in der Interaktion mit seiner Umgebung, dass Sprache mit Handlungszielen verbunden ist, erkennt die Handlungsziele anderer und setzt selbst Sprache zum Erreichen von Handlungszielen ein,
3. die *Semantische Basisqualifikation*: Aneignung eines Wortschatzes (semantisches Lexikon), Aneignung von Redewendungen und Verstehen von Satzbedeutungen,
4. die *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*: Erfassung von zunehmend komplexen grammatischen Strukturen und Verständnis und Produktion von zunehmend komplexen Formen, Form- und Wortkombinationen,
5. die *Diskursive Basisqualifikation*: Erfassung von formalen Strukturen in kommunikativen Situationen wie Sprecherwechsel; gemeinsames kommunikatives Handeln mit Anderen (z. B. im Spiel), Erzählen; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten,
6. die *Pragmatische Basisqualifikation II*: Die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche ziel führend zu nutzen,
7. die *Literale Basisqualifikation I*: Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen auf der Basis präliteralen Vorläuferfertigkeiten; Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt, erste Erfahrungen mit Texten durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation,
8. die *Literale Basisqualifikation II*: Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität; Aneignung der Veränderungen im Sprachaufbau durch Schrift, Aneignung schriftlicher Textformen; Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit.

Alle Basisqualifikationen zusammen bilden den Begriff der Sprachkompetenz ab. Ehlich versteht die Stufen als analytische Unterscheidung, da in der Realität alle Qualifikationsbereiche interagieren. Durch die Wech-

selwirkungen zwischen den Stufen können Defizite auf einer Stufe zumindest teilweise durch Fähigkeiten auf anderen Stufen kompensiert werden. Grundsätzlich ist ein Erreichen einer höheren Stufe jedoch nur dann möglich, wenn die Fertigkeiten auf einer darunter liegenden Stufe weitgehend beherrscht werden.

Musik kann prinzipiell auf allen Stufen des Modells verwendet werden, bietet sich aufgrund der Parallelen von Sprache und Musik jedoch besonders in den Bereichen Phonetik, Semantik und Grammatik, d. h. auf den unteren Stufen des Qualifikationsmodells, an. Zur phonischen Basisqualifikation gehört auch der im Modell nicht separat ausgewiesene Bereich der phonologischen Bewusstheit. Unter phonologischer Bewusstheit wird in der Literatur übereinstimmend die Fähigkeit verstanden, Sprache in ihre Einheiten (Sätze, Wörter, Silben, Laute) gliedern und mit diesen Einheiten manipulativ umgehen zu können. Diese Fähigkeit wird in phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn (Umgang mit größeren sprachlichen Einheiten) und phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (Umgang mit Lauten als kleinsten sprachlichen Einheiten) untergliedert. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn gehören demnach die Fähigkeit, erkennen zu können, was ein Satz oder ein Wort ist, Sätze in Wörter aufgliedern bzw. umgekehrt aus Wörtern Sätze bilden zu können, die Fähigkeit zur Erkennung von Reimen und die Fähigkeit zur Segmentierung von Wörtern in Silben. Zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn gehören die Fähigkeiten zur Lauterkennung, Lautanalyse und -synthese sowie zur Umstellung von Lauten in Wörtern, zur Erkennung von Anlauten⁴ und zur Erfassung der Anzahl von Lauten in einem Wort (vgl. Kirschhock 2004, S. 77). Diese Fähigkeiten sind grundlegend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die phonologische Bewusstheit hat sich in zahlreichen Studien als grundsätzlich trainierbare Fähigkeit erwiesen. Hier kann auch ein musikorientiertes Training ansetzen, denn besonders die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn lässt sich durch Musik, vor allem durch syllabisches Singen⁵ und rhythmisches Sprechen, trainieren.

Musik kann jedoch auch Sprachanlass sein und somit narrative oder diskursive Elemente auf der Stufe der diskursiven Basisqualifikation ein-

⁴ Als Anlaut wird der erste Laut eines Wortes bezeichnet.

⁵ Beim syllabischen Singen wird auf jeder Silbe des Textes eine rhythmische Einheit gesungen.

beziehen sowie ein Anlass für die Ausbildung literaler Fertigkeiten sein. Textgebundene musikalische Gattungen wie Lieder oder rhythmische Sprachspiele eignen sich darüber hinaus nicht nur für eine Erweiterung des Wortschatzes in quantitativer Hinsicht (Wortschatzumfang), sondern auch in qualitativer Hinsicht (Ausbildung eines bildungssprachlichen Niveaus). Somit kann Musik einen Beitrag zu allen sprachlichen Basisqualifikationen nach dem Modell von Ehlich leisten.

3. Hörverständnis als Grundlage des Sprach- und Schriftspracherwerbs

Neben der phonologischen Bewusstheit ist eine grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung von Sprach- und Schriftsprachkompetenz das Hörverständnis, denn das Hören geht sowohl mündlicher als auch schriftlicher Textproduktion voraus. Bereits auf der untersten Stufe des Modells von Ehlich, der phonischen Basisqualifikation, spielt das Hörverständnis als Fähigkeit, den Lautstrom der Sprache akustisch richtig wahrnehmen zu können, eine gravierende Rolle.

Schumann (1995) unterscheidet fünf Komponenten des Hörverständnisses:

1. die *auditive Komponente*, die die Wahrnehmung und Diskrimination von Sprachlauten, Phonemen⁶, Silben, Wörtern und Sätzen beschreibt; dazu gehören auch die prosodischen Sprachmerkmale,
2. die *semantische Komponente* als Sinnverstehen von Lexemen⁷, Wörtern und Wortkombinationen,
3. die *syntaktische Komponente* als Erfassen der Verhältnisse, in denen Wörter oder Wortketten zueinander stehen,
4. die *pragmatische Komponente*, die die Funktionsbestimmung von Sätzen, die Intention einer sprachlichen Äußerung und das Erfassen der Sprechsituation beschreibt,

6 Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten von Sprache.

7 Lexeme sind Wörter mit einer semantischen Bedeutung, aber auch Wortbestandteile wie z. B. das Präfix *un*. Auch Wortstämme gehören zum Bereich der Lexeme. Zur Definition von Lexemen existieren unterschiedliche linguistische Ansätze, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

5. die *kognitive Komponente* als Fähigkeit, sprachliche Besonderheiten zu erkennen, z. B. Textarten oder syntaktische Besonderheiten.

Diese Komponenten sind hierarchisch strukturiert und laufen in parallelen, hoch komplexen neuronalen Verarbeitungsprozessen ab.

Das Hörverstehen ist vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund bereits bei Schuleintritt bezüglich der deutschen Sprache oft nicht altersangemessen ausgebildet, mit der Folge, dass die Kinder keine höhere Stufe der Sprachkompetenz erreichen können. Zudem können aus einem ungenügend entwickelten Hörverständnis schwerwiegende Probleme beim lesen- und schreiben Lernen resultieren. Marx und Jungmann (2000) beziehen daher in ihrem hierarchisch gestuften Modell des Leseverstehens das Hörverständnis als unabdingbare Vorläuferfertigkeit für das Leseverständnis ein, wie in Abb. 1 dargestellt.



Abb. 1 Lesemodell nach Marx/Jungmann 2000 (vereinfacht)

In diesem Modell wird Hörverständnis definiert als „Fertigkeit, sprachliche Informationen auf der Wortebene zur Ableitung von Satz- und Textinterpretationen über das Ohr zu nutzen“ (Marx/Jungmann 2000, S. 83). Leseverständnis wird hier als Fähigkeit zur Sinnentnahme wenig komplexer Sätze (z. B. Instruktionsverständnis) aufgefasst.

Auch zwischen Hören und Schreiben besteht eine enge Beziehung: Hören und Schreiben sind dadurch miteinander verbunden, dass (innerlich) gehörte Sprachlaute mit den visuellen Repräsentationen dieser gehörten Laute verknüpft werden müssen.

Da Musik und Hören in enger Beziehung zueinander stehen und das Hören sowohl für die musikalische als auch für die sprachliche Entwicklung eine zentrale Grundlage bildet, kann Musikhören Transferwirkungen auf das sprachliche Hörverstehen zeigen. So wird beim Unterscheiden von musikalischen Klängen die akustische Differenzierungsfähigkeit gefördert, die auch zur Phonemunterscheidung notwendig ist.⁸ Beim Singen und Instrumentalspiel wird das Gehör weiter ausdifferenziert, da das, was gesungen wird, auf Richtigkeit überprüft, d. h. mit einer inneren Vorstellung abgeglichen werden muss (vgl. Hirler 2014, S. 106). Auch beim Produzieren oder Reproduzieren von Rhythmen, die sprachbegleitend verwendet werden, wie z. B. bei Body-Perussion, erfolgt ein kontrollierender Abgleich über das Gehör. In der Sprachproduktion ist die Kontrolle einer sprachlichen Äußerung genauso notwendig, um sprachliche Intentionen klanglich umsetzen zu können.

4. Bausteine, Förderbereiche und Aufgabentypologie eines rhythmisch-musikalischen Trainings

Neben dem Bezug zu Modellen der Sprachaneignung und des Schriftspracherwerbs sind in einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung auch Überlegungen vorzunehmen, in welchen sprachlichen Bereichen Musik auf welche Weise eingesetzt werden kann. Welche sprachlichen Qualifikationen jeweils anhand eines musikalischen Bausteins gefördert werden können, hängt nicht allein von der Gattung, der Struktur und dem sprachlichen Inhalt dieses Bausteins ab, sondern auch davon, welche didaktischen Funktionen und welche Aufgabensformate ihm jeweils auf welcher Ebene des Qualifikationsmodells nach

8 So müssen im Verlauf des Spracherwerbs Unterschiede wie d/t; b/p; g/k; e/i; o/u sowie lange und kurze Vokale akustisch differenziert werden können. Dies ist auch eine wichtige Fähigkeit für die Buchstabe-Laut-Zuordnungen beim Schriftspracherwerb.

Ehlich zugeordnet werden. Die didaktischen Funktionen manifestieren sich in einer Verknüpfung eines musikalischen Bausteins mit gängigen Aufgabenformaten der Didaktik Deutsch bzw. der Didaktik Deutsch als Zweitsprache.

4.1 Musikalische Bausteine

Als Bausteine für eine musikorientierte Sprach- und Schriftsprachförderung lassen sich vor allem sprachgebundene Gattungen wie Lieder, rhythmische Sprachspiele, Sprechgesänge oder Raps verwenden. Diese Bausteine können durch rhythmische Elemente mittels Body-Percussion oder einfacher Rhythmusinstrumente sprachbegleitend unterstützt werden. Auch Klangspiele und Klanggeschichten lassen sich sinnvoll einbinden. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele exemplarisch erläutert.

4.1.1 Lieder

Lieder können zur Förderung aller sprachlichen Basisqualifikationen genutzt werden. Auf der Ebene der phonischen Qualifikation spielen beim Singen von Liedern sprachliche Intonationsmerkmale wie Tonhöhe und Stimmmodulation eine Rolle, aber auch sprechmotorische Aspekte wie eine deutliche Artikulation durch einen kontrollierten Einsatz der Artikulatoren. Die semantische Ebene kann vor allem durch Bewegungslieder, in denen Textinhalte begleitend zum Singen in Aktionen umgesetzt werden, trainiert werden. Dies wird exemplarisch in Abb. 2 an dem Lied „Zeig mir Deine Füße“ gezeigt. Zugleich wird mit diesem Lied auch die morphologisch-syntaktische Ebene angesprochen, indem ein bestimmtes Satzmuster in den verschiedenen Strophen mit verschiedenen Inhalten im Sinne einer Ersatzprobe⁹ wiederholt und dadurch gefestigt wird.

⁹ Unter einer Ersatzprobe wird in der Linguistik der Austausch von Satzgliedern innerhalb einer grundsätzlich gleich bleibenden Satzstruktur verstanden. Ein Beispiel für Ersatzproben in verschiedenen Bereichen der Grammatik in Liedern bildet die Liedsammlung „Das Rumpelfax“ von Belke/Geck (2004).

Tiere	Ich, du, wir	Freizeit	Technik	Fantasie
-------	--------------	----------	---------	----------

16

Zeig mir deine Füße

Melodie und Text: Anja Bossen

1. Zeig mir deine Füße und auch deine Zehen.
 Deinen Füßen fehlt nichts, du kannst doch ganz gut stehen.
 Zeig mir deine Finger, sind noch alle dran? Keiner ist gebrochen, so
 weit ich sehen kann. Keiner ist gebrochen, so weit ich sehen kann.

© 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

2. Zeig mir deine Ohren und auch deinen Mund.
 Ich kann hier nichts finden, ich glaub, du bist gesund.
 Wie geht's deinen Zähnen, sind noch alle da?
 Zeig mir deine Zunge, sag mal bitte „a“.
 Zeig mir deine Zunge, sag mal bitte „a“.
3. Zeig mir deine Waden, da ist ein blauer Fleck.
 Das ist gar nicht schlimm, der geht schon wieder weg.
 Zeig mir deine Schultern, tut es dir dort weh?
 Nur ein kleiner Kratzer, wie ich grade seh.
 Nur ein kleiner Kratzer, wie ich grade seh.
4. Zeig mir deinen Nacken und auch deine Wangen.
 Kannst du mit den Händen an die Ohren langen?
 Zeig mir deine Knie und noch deinen Kopf.
 Alle Haare sind noch dran, auch dein schöner Zopf.
 Alle Haare sind noch dran, auch dein schöner Zopf.
5. Zeig mir deine Rippen und auch deinen Rücken.
 Kannst du dich jetzt bitte mal nach vorne bücken.
 Danke sehr, das reicht jetzt, es tut bald nichts mehr weh.
 Du bist ganz in Ordnung, vom Kopf bis an den Zeh.
 Du bist ganz in Ordnung, vom Kopf bis an den Zeh.

Abb. 2 „Zeig mir deine Füße“ (Bossen 2012), mit freundlicher Genehmigung des Schott-Verlages

Auf der pragmatisch-kommunikativen Qualifikationsebene kann mit Liedern, die Klang- und Textelemente als Ausdrucks- und Transportmedium für emotionale Zustände enthalten, gearbeitet werden. Die Nutzung eines Liedes als Medium zur Verdeutlichung einer außermusikalischen Gesamthematik in Form von Spannungsbögen, die einem erzählerischen Aufbau ähnlich sind, bezieht die narrativ-diskursive Qualifikationsebene ein. Dazu gehören z. B. Kunstlieder, Balladen, Märchenlieder oder Erzähllieder (vgl. Gerg 1992).

Liedtexte beschreiben oft Sachverhalte oder transportieren Informationen. So kann das Lied „Zeig mir deine Füße“ nicht nur dem Festigen eines bestimmten Satzmusters („Zeig mir“ plus Akkusativobjekt) dienen, sondern es deckt zugleich das Sachthema „Körperteile“ ab und dient damit der Wortschatzerweiterung im Bereich der semantischen Basisqualifikation.

Liedtexte können statt Handlungen oder Sachinformation jedoch auch einen sprachlichen Inhalt in den Mittelpunkt stellen wie z. B. das Lied „Buchstabentausch“ (Abb. 3). In diesem Lied werden Minimalpaare thematisiert, d. h. Wortpaare, bei denen die Veränderung eines einzigen Lautes bzw. Buchstaben die Bedeutung eines Wortes völlig verändert.

Das Lied könnte noch beliebig fortgesetzt werden, indem in weiteren Strophen weitere Minimalpaare gebildet werden. Lautorientierte Lieder werden auch in der Musiktherapie mit geistig behinderten Kindern angewandt und eignen sich daher sehr gut für eine inklusive Sprachförderung (Gaumer-Becker 1999, S. 87).

4.1.2 *Rhythmische Sprachspiele und Raps*


Sprachspiele spielen in der Sprachentwicklung von Kindern in allen Kulturen eine Rolle und dienen der Entwicklung metasprachlicher Bewusstheit (Belke 2003, S. 73). In Sprachspielen kann die Stimme als Ausdrucksmittel erprobt und die Aufmerksamkeit auf die klangliche Seite der Sprache, auf Rhythmus, Klang und Reim, statt allein auf den Inhalt gelegt werden. Dadurch entsteht implizites Sprachwissen. Dabei können verschiedene Kategorien von rhythmisch-musikalischen Sprachspielen verwendet werden, z. B. Abzählverse, rhythmische Vor- und Nachsprechspiele oder Sprechkanons. Wie Begrüßungs- oder Abschiedslieder können auch Texte von Sprachspielen kommunikative Muster des Begrüßens,

Tiere
Ich, du, wir
Freizeit
Technik
Fantasie

11
○

Buchstabentausch

Melodie und Text: Anja Bossen



1. Aus dem Buch wird das Tuch, aus der Hand wird die Wand, aus dem
 Berg wird die Burg, aus dem Land wird der Sand. Nimm 'nen Buch - sta-ben fort von dem
 ei - nen Wort, schrei - be ei - nen neu - en hin, das macht Sinn.

© 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

2. Aus der Nudel wird die Nadel,
 aus der Wiese wird der Riese,
 aus dem Himmel wird die Hummel,
 aus der Dose wird die Hose.
 Nimm 'nen Buchstaben fort
 von dem einen Wort,
 schreibe einen neuen hin,
 das macht Sinn.

3. Aus dem Turm wird der Wurm,
 aus der Maus wird das Haus,
 aus der Tonne wird die Tanne,
 aus der Wonne wird die Wanne.
 Nimm 'nen Buchstaben fort
 von dem einen Wort,
 schreibe einen neuen hin,
 das macht Sinn.

4. Aus dem Wind wird die Wand,
 aus dem Kind wird das Rind,
 aus dem Kopf wird der Topf,
 aus der Nuss wird der Kuss.
 Nimm 'nen Buchstaben fort
 von dem einen Wort,
 schreibe einen neuen hin,
 das macht Sinn.

Die Einheit im Überblick

Förderschwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Vokale • Konsonanten • Minimalpaare (Vokale und Konsonanten) • Vokale unterscheiden und ersetzen • Vokallängen unterscheiden
---------------------------	--

Abb. 3 „Buchstabentausch“ (Bossen 2012), mit freundlicher mit Genehmigung des Schott-Verlages

Verabschiedens oder des Kennenlernens beinhalten. Sie können sich inhaltlich aber auch auf ein sprachliches Thema beziehen, wie der Sprechkanon in Abb. 4 zeigt, bei dem die Aussprache stimmloser Plosive und die Aussprache des vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund oftmals schwierigen Lautes *sch* trainiert wird und stimmhafte und stimmlose Konsonanten einander gegenüber gestellt werden.

Sprechkanon mit Konsonanten

Anja Bossen

The image shows two musical staves. The first staff is in 4/4 time and contains a sequence of notes with stems and flags. The notes are grouped into pairs: (p, t), (k, p), (t, k), (s, s), (s, s), (s, s), (s, s). The second staff is also in 4/4 time and contains a sequence of notes with stems and flags. The notes are grouped into pairs: (mmm, n), (mmm, n), (sch, sch), (sch, sch), (sch, sch).

Abb. 4 „Konsonantenkanon“

Die in diesem Sprachspiel verwendeten Laute sind grundsätzlich austauschbar und können jeweils an die Bedürfnisse einer Gruppe angepasst werden.

Sprachspiele können – wie Lieder – auch Vorgänge und Abläufe aus der Lebensumwelt oder Sachinformationen vermitteln. Dies zeigt exemplarisch der nach dem Call-Response-Prinzip ablaufende Sprechgesang „Wir backen eine Pizza“ (Abb. 5).

Auch rappen kann in weitestem Sinne als Spielen mit Sprache betrachtet werden, denn Raps beziehen bewusst Sprachverstöße wie Vokalüberdehnungen, eine nicht dem natürlichen Sprachrhythmus entsprechende Rhythmisierung oder nicht korrekte Wortbetonungen als stilistische Mittel ein. Insofern gehört Rappen zu einem künstlerischen Umgang mit Sprache, der einerseits ein bestimmtes Maß an formaler Sprachkompetenz voraussetzt. Um bewusst Sprachverstöße zu begehen, bedarf es allerdings einer Vorstellung dessen, was der Sprachnorm entspricht. Daher sollten Raps im Sprachförderunterricht, in dem die Kinder die Standardsprache eben nicht altersangemessen beherrschen, mit Bedacht eingesetzt werden. Andererseits bieten Raps durch die Möglichkeit zum kreativen, ästheti-

Wir backen eine Pizza

Anja Bossen

große runde Pizza mit den Armen in die Luft malen

Wir bac-ken ei - ne Piz - za. Ei - ne ganz gro - ße! Da - zu neh-men wir:

Mehl aus einem "Behälter" in eine "Schüssel" schütten *Wasserhahn aufdrehen* *Mit der Faust auf den Oberschenkel oder den Tisch klopfen*

Mehl, Mehl, Mehl, Was - ser, Was - ser, Was - ser, Was - ser und ein Ei, Ei, Ei

Mit den Fingern die Hefe zerkrümeln *Mit beiden Händen Knetbewegungen auf dem Tisch ausführen*

und ein we - nig He - fe. Jetzt kne-ten wir den Teig Teig, Teig, Teig. Jetzt

Tomatenscheiben auf der Pizza verteilen.....

neh-men wir To - ma - ten, To - ma - ten, To - ma - ten. Und nun kommt das Schöns - te: Wir

Salami in Scheiben schneiden..... *Champignons mit den Händen auf der Pizza verteilen.....*

neh-men die Sa - la - mi, Sa - la - mi, Sa - la - mi und ganz vie - le Cham - pi - gnons,

verteilen..... *Oliven auf der Pizza verteilen* *Streubewegungen über der Tischplatte.....*

Cham - pi - gnons, Cham - pi - gnons und ein paar O - li - ven und nun kommt der Kä - se,

Tischplatte..... *Schiebewegung.....*

Kä - se, Kä - se. Al - le auf - ge - passt: Wir schie - ben die Piz - za in den O - fen, den

große runde Pizza mit den Armen in die Luft malen.....

O - fen, den O - fen. Mmm, riecht das gut! Was für ei - ne Piz - za,

in die Luft malen.....

Piz - za, Piz - za, Piz - za! Und nun gu - ten Ap - pe - tit!

Abb. 5 „Wir backen eine Pizza“

schen Sprachhandeln eine überaus motivierende Möglichkeit, sich mit der formalen, inhaltlichen und klanglichen Seite von Sprache auseinanderzusetzen, selbst wenn die Kinder nicht über einen altersangemessenen Sprachstand verfügen.

4.1.3 *Klangspiele und Klanggeschichten*

Klangspiele bieten die Möglichkeiten zur Förderung der auditiven Unterscheidungsfähigkeit und zur immer feineren Ausdifferenzierung des Gehörs. Dabei können die sowohl in der Sprache als auch in der Musik vorhandenen Parameter Tonhöhe, Tonlänge, Rhythmus, Dynamik und Klangfarbe einbezogen und dabei einander als gleich oder ungleich, ähnlich oder unähnlich gegenüber gestellt werden. Klangspiele fördern das Identifizieren, Wiedererkennen und Differenzieren von Klängen und Geräuschen. Als Instrumente eignen sich Kurzklinger wie Trommeln, Holzblocktrommeln oder Claves und Langklinger, z. B. Triangeln, Zimbeln oder Klangstäbe. Klänge können auch verwendet werden, um überhaupt sprachliche Äußerungen zu provozieren (Gaumer-Becker 1999, S. 85). Hierzu eignen sich besonders resonanzreiche Instrumente wie Gong, Becken, Bassstäbe oder große Trommeln, die dazu geeignet sind, Neugier zu wecken, und die es ermöglichen, Emotionen und Stimmungen nonverbal statt mit der eigenen Stimme auszudrücken. Das Gespielte kann von der Lehrkraft oder anderen Kindern in der Gruppe aufgegriffen und improvisatorisch weiter geführt werden, so dass zunächst eine nonverbale Kommunikation stattfindet, die der Anbahnung verbaler Kommunikation dienlich sein kann. Von der in einer Improvisation erfahrenen Selbstwirksamkeit können zudem positive Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung ausgehen (Hirler 2014, S. 204).

In Klanggeschichten, in denen mit der Stimme Klänge der Lebensumwelt onomatopoesisch nachgeahmt¹⁰ und in einen Handlungsablauf integriert werden, können Umfang, Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Stimme erfahren werden. Viele Kinder verfügen kaum über differenzierte stimmliche Ausdrucksmöglichkeiten, was sich in einer monotonen Sprechweise niederschlägt. Klanggeschichten können den Erfahrungs-

¹⁰ Die stimmliche Nachahmung von Umweltgeräuschen wird als Onomatopoesie bezeichnet.

horizont dahingehend erweitern, dass die eigene Stimme auf der Ebene der prosodischen Sprachmerkmale zur Unterstützung von Redeabsichten eingesetzt wird. Sie sind auch für Kinder mit Beeinträchtigungen gut geeignet, weil es keine eindeutig festgelegten richtigen bzw. falschen Lösungen gibt, sondern immer improvisierte und individuelle Lösungen möglich sind. Zugleich kann anhand von Klanggeschichten im Bereich der phonischen Basisqualifikation die Aussprache bestimmter Laute trainiert werden.

4.1.4 Instrumentale Begleitung sprachlichen Handelns

Sowohl Body-Perussion als auch Rhythmusinstrumente wie Trommeln, Maracas, Cowbells oder Claves können mit geringem Aufwand sprachbegleitend zur Verstärkung von Wort- und Satzakkzentuierungen und Sprachrhythmen eingesetzt werden. Diese Instrumente sind sehr leicht zu handhaben und eignen sich auch für Kinder mit leichten körperlichen Einschränkungen. Kinder mit schwereren Einschränkungen können durch die Verwendung spezieller Rhythmusinstrumente wie z. B. Rollstuhl-Cajóns eingebunden werden. Im Bereich der Body-Perussion besteht die Möglichkeit einer Anpassung an körperliche Voraussetzungen und den individuellen motorischen Entwicklungsstand durch die individuelle Festlegung der entsprechenden Ausführungstechniken.

4.2 Förderbereiche und Aufgabenformate

Sprachförderunterricht gliedert sich in vier didaktische Felder: Hören und Lesen als rezeptive Felder sowie Sprechen und Schreiben als produktive Felder. Alle vier Felder können in einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung grundsätzlich berücksichtigt werden, da sich in allen Feldern Aufgabentypen der Didaktik Deutsch bzw. der Didaktik Deutsch als Zweitsprache mit musikalischen Bausteinen verbinden lassen.

4.2.1 *Aufgabenformate zur Förderung des Hörverständnisses und der Sprachproduktion*

In der Sprachentwicklung geht wie in der musikalischen Entwicklung die Rezeption der Produktion voraus, so dass das Hören die Grundlage für die sprachliche und musikalische Produktion und Reproduktion bildet: Zuvor gehörte Muster werden zunächst imitiert, bevor eigene Produktionen entstehen. Dabei ist eine korrekte akustische Wahrnehmung die Voraussetzung für eine korrekte Reproduktion und Produktion. Hierzu können, wie bereits beschrieben, auf der akustischen Ebene musikalische Klangspiele einen Beitrag leisten.

Auf der Laut- und Wortebene können Liedtexte für eine akustische Differenzierung genutzt werden, indem bestimmte Laute oder Wörter aus einem gehörten Liedtext herausgehört werden sollen; beispielsweise kann die Aufgabe gestellt werden, in einen als Lückentext aufbereiteten Liedtext beim oder nach dem Hören eines Liedes bestimmte Laute oder Wörter einzusetzen oder immer dann, wenn ein bestimmtes Wort in dem Lied erklingt, eine bestimmte Aktion auf einem Instrument (z. B. einen Schlag auf eine Trommel) auszuführen.

Auf der Ebene des semantischen Hörverständnisses lassen sich Bewegungslieder verwenden, bei denen begleitend zum Hören des Liedes Aktionen ausgeführt werden. Durch das So-tun-als-ob erfahren die Kinder die semantische Bedeutung von Begriffen unmittelbar durch eigenes Handeln.

Das syntaktische Hörverständnis kann durch Grammatiklieder trainiert werden, insbesondere, wenn deren syntaktische Strukturen Ersatzproben ermöglichen, so dass sich Satzmuster festigen können. Damit ergeben sich zugleich auch Überschneidungen zum semantischen Hörverständnis, da in den Ersatzproben jeweils andere Wörter verwendet werden.

Die Fähigkeit zur korrekten Wahrnehmung von Sprache setzt einen entsprechend ausreichenden Input voraus, der allerdings allein nicht ausreichend ist, wenn organisch bedingte Hörbeeinträchtigungen vorliegen. Kinder mit Hörschädigungen weisen häufig Auffälligkeiten beim Wortschatzerwerb, in der Artikulation und/oder in der Grammatik auf. Auch hörgeschädigte Kinder zeigen häufig sprachliche Probleme, z. B. beim Erwerb der Artikel und Funktionswörter sowie bei der Pluralbildung (vgl.

Schatton 2012, S. 15 f.). Zudem sind ihre sprachproduktiven Äußerungen häufig sehr kurz (ebd.). Musik kann auch bei hörgeschädigten Kindern einen positiven Effekt auf deren Sprachentwicklung zeigen und wird daher in der Sprachtherapie häufig eingesetzt. Dabei wird das Ziel verfolgt, mit Singen oder dem Ausprobieren von Instrumenten auditive Fähigkeiten, aber auch Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen sowie die Sprach- und Interaktionsfähigkeit zu fördern (ebd.). Kinder mit Hörschädigungen können daher in einem inklusiven musikorientierten Sprachförderunterricht angemessen berücksichtigt werden.

Im Bereich der Sprachproduktion können neben Klanggeschichten auch Liedtexte verwendet werden, die gesprochen oder gelesen werden und anhand derer den Schülern die Bedeutung der prosodischen Sprachmerkmale – auch in Bezug auf verschiedene standardisierte Sprechsituationen – verdeutlicht werden kann. Derselbe Liedtext kann stimmlich unterschiedlich interpretiert werden, z. B. im Tonfall eines Sport-Reporters, traurig, albern oder im Tonfall eines Nachrichtensprechers. Prosodische Sprachmerkmale werden hier bewusst nicht zum Textinhalt passend angewandt, wodurch die klangliche Realisation des Textes als unpassend empfunden wird und die Wichtigkeit der Prosodie verdeutlicht wird. Außerdem bieten sich im Bereich des Sprechens alle Arten von rhythmischen Sprachspielen an; doch können auch Liedtexte, zumal sie meist in Gedichtform (gebunden an ein Vers- und Reimschema) vorliegen, unter Beachtung der prosodischen Sprachmerkmale rhythmisch gesprochen statt gesungen werden. Darüber hinaus können im Bereich der phonischen Basisqualifikation rhythmusgleiche (silbengleiche) Wörter gesucht oder erraten werden. Auch Sprechen über gehörte instrumentale oder textgebundene Musik kann die Sprachkompetenz fördern, insbesondere dann, wenn darauf geachtet wird, dass die Schüler das subjektiv Wahrgenommene (Klänge, Assoziationen oder Emotionen) möglichst differenziert ausdrücken.

4.2.2 Aufgabenformate zur Förderung des Schriftspracherwerbs

Effekte einer rhythmisch-musikalischen Sprachförderung auf die Lese- und Schreibfähigkeit sind vor allem dann zu erwarten, wenn musikalische Bausteine direkt mit den Tätigkeiten des Lesens und Schreibens verknüpft werden. Lesen kann nur durch die Tätigkeit des Lesens, nicht aber allein durch Singen, Sprechen oder Body-Perussion erlernt werden. Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb lassen sich allerdings teils auch implizit durch direkte Transferwirkungen musikalischer Betätigung auf Kompetenzen, die für den Schriftspracherwerb grundlegend sind, trainieren. Dazu gehören Hörverständnis und phonologische Bewusstheit. Wird z. B. das Segmentieren von Wörtern in Silben mit Rhythmusinstrumenten trainiert oder wird begleitend zu einem rhythmischen Sprachspiel Body-Perussion mit einer Aktion pro Silbe eingesetzt, so wird dadurch auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn die Silbensegmentation nicht nur auditiv, sondern auch körperlich wahrgenommen. Silbensegmentation, die im Anfangsunterricht Deutsch oft lediglich durch Klatschen oder Gehen ausgeführt wird, kann auch mittels einfacher Rhythmusinstrumente oder Körperklänge und unter Beachtung prosodischer Sprachmerkmale, insbesondere der Wortbetonung, erfolgen. Die Verwendung von Instrumenten hat hierbei eine hohe motivierende Wirkung auf Kinder.

Thematisiert ein Lied einen bestimmten Laut, wird auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn die Fähigkeit zur Lauterkennung und Lautproduktion gefördert, die für die Laut-Buchstabe-Zuordnung relevant ist. In Trainingsprogrammen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden in der Regel Lausch- und Reimspiele, Aufgaben zur Satzanalyse und -synthese, Silbensegmentation, Aufgaben zur Identifikation von An- oder Endlauten oder von Phonemen in Wörtern verwendet (vgl. Kuspert/Schneider 2001; Forster/Martschinke 2001). Alle Aufgabenkategorien lassen sich anhand musikalischer Bausteine bearbeiten. So können Lauschspiele zur akustischen Differenzierung oder zum Richtungshören mittels verschiedener Instrumentenklänge durchgeführt werden. Satzanalytische und -synthetische Aufgaben können anhand von Arbeitsblättern zu Liedtexten bearbeitet werden, indem Sätze, die in den Liedstrophen vorkommen oder sich sinngemäß auf den Inhalt eines Liedes beziehen, in Satzteile zergliedert oder aus Satzteilen synthe-

tisiert werden und in mehreren Liedstrophen im Sinne einer Ersatzprobe ausgetauscht werden.

Das Singen von Lautliedern, in denen bestimmte Laute besonders oft vorkommen, bietet einen Zugang zur Phonem- bzw. Buchstabenidentifikation und An- oder Endlauterkennung.¹¹ Zusätzlich können Arbeitsblätter mit Aufgaben zur Lautidentifikation, Lautanalyse oder -synthese eingesetzt werden, die sich auf die Laute beziehen, die in einem Lied thematisiert wurden.

In der Lesedidaktik können Liedtexte, zumal sie meist in Vers- und Reimform vorliegen, gestaltend unter der Beachtung phonetischer Merkmale vorgelesen werden, was u. a. die phonische Basisqualifikation fördert. Unbekannte Wörter eines Liedtextes können in einem Lexikon nachgeschlagen werden, so dass hier die semantische Qualifikation, aber auch die phonische (Erkennen der Anfangsbuchstaben) trainiert wird. Auch Lesestrategien können an einem Liedtext angewandt werden, indem beispielsweise vor dem Hören eines Liedes der Liedtitel oder ein kleiner Abschnitt des Liedtextes gelesen wird und Vorhersagen über den möglichen Verlauf der Handlung gemacht werden. Dadurch wird auch das Vorwissen der Schüler aktiviert. Auch das Unterstreichen von bedeutungstragenden Schlüsselwörtern in einem Liedtext kann das Leseverständnis unterstützen. Des Weiteren können Liedtexte in Strophen zerschnitten und vor dem Hören, während des Hörens oder nach dem Hören eines Liedes in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Falsche Wörter, die anstelle richtiger Wörter in einen Text eingefügt wurden und die nicht mit dem Text auf dem zugehörigen Tonträger übereinstimmen, können während des Hörens eines Liedes markiert und ggf. durch die richtigen (gehörten) Wörter ersetzt werden. Liedtexte lassen sich außerdem als Silbenlesetexte gestalten, indem alle Silben abwechselnd in zwei unterschiedlichen Farben abgedruckt werden. Dies fördert die Wahrnehmung der Silbe als Einheit. Zudem können von den Schülern Silbenbögen in einen Liedtext eingetragen oder Wörter mit einer bestimmten Silbenanzahl identifiziert werden, beispielsweise durch Unterstreichen oder andere Markierungen. Laute und Buchstaben, die im Schriftspracherwerb oft auch unabhän-

¹¹ An dieser Stelle sind auch Fibellieder zu nennen, die zur Unterstützung bei der Einführung von Buchstaben herangezogen werden können, oder Lieder, die Operationen auf der Lautebene statt auf der Buchstabenebene ermöglichen, falls die Kinder noch nicht über Buchstabenkenntnisse verfügen.

gig von der Herkunftssprache schwierig zu erlernen sind, wie die Unterscheidung von langen oder kurzen Vokalen oder Konsonantenhäufungen (z. B. *str* oder *spr*) können innerhalb von Silben von den Kindern identifiziert und markiert werden.

Das Eintragen von Betonungszeichen auf Wort- oder Satzakzenten¹² kann beim Lesen die Ebene der Phonetik (d. h. die phonische Basisqualifikation) in den Fokus stellen.

Wie der Leseprozess automatisiert sich auch der Schreibprozess im Verlauf des Schriftspracherwerbs und schreitet von anfangs kleineren Einheiten (Lauten, Buchstaben) zu größeren Einheiten (Silben, Wörter) fort. Unterschieden werden muss der Bereich des Schreibens nach orthografischem Schreiben (Produktion orthografisch korrekter Schreibungen) und Schreiben im Sinne angeleiteter kreativer Schreibproduktionen. In beiden Bereichen kann Musik einen Anlass zum Schreiben bieten. Wie für das Lesen gilt auch hier, dass Schreiben nur durch Schreiben und nicht durch musikalische Betätigung erlernt werden kann, so dass es notwendig ist, musikalische Bausteine mit Aufgabentypen der Schreibdidaktik zu verknüpfen.

Auf der Buchstabenebene sind Fibellieder, die die Einführung eines bestimmten Buchstabens unterstützen, zu nennen. Sie können den Anlass bilden, den eingeführten Buchstaben einzeln zu schreiben. Ebenso können verschiedene Wörter mit einem bestimmten Anlaut aufgeschrieben werden, so dass hier die Wortebene einbezogen werden kann. Ebenfalls auf der Wortebene können Liedtexte als Lückentexte konstruiert werden, bei denen einige Wörter ausgelassen werden, die vor, während oder nach dem Hören des Liedes in die Lücke eingesetzt werden sollen. Lückentexte lassen sich auch auf Interpunktion anwenden. So kann ein Liedtext als Lesetext, bei dem jegliche Interpunktion entfernt wurde, dazu dienen, dass die Kinder die entsprechenden Satzzeichen in die vorbereiteten Lücken eintragen. Ebenfalls mit dem Hören verbunden ist die Aufgabe, alles, was man während des Hörens eines Liedes inhaltlich verstanden hat, aufzuschreiben.

Ein großes Potenzial bieten Lieder als Anlass für kreatives Schreiben. So kann eine Liedhandlung fortgeschrieben oder es können weitere Strophen zu einem Lied hinzugefügt werden, wobei meist ein durch den

¹² Z. B. durch Unterlegen der betonten Silben mit einem großen Punkt und der unbetonten Silben mit einem kleinen Punkt, wie in der Phonetik des Fremdsprachenunterrichts üblich.

Liedtext vorgegebenes Vers- und Reimschema beachtet werden muss. Ein kreatives Potenzial im Bereich des Schreibens bieten auch instrumentale Musikstücke, die gehört und zu denen Assoziationen oder Geschichten frei aufgeschrieben werden.

Auch Lieder zum Erlernen von Rechtschreibregeln können in der Sprachförderung verwendet werden; allerdings ist es fraglich, ob ein Transfer tatsächlich dahingehend gelingt, dass eine durch das Hören oder Singen eines Liedes erlernte Rechtschreibregel später auch in der entsprechenden Rechtschreibsituation angewandt wird.

5. Ansprüche an musikorientierte Sprachfördermaterialien

Musikalische Bausteine sollten nicht isoliert, sondern eingebettet in einen größeren Sinnzusammenhang im Unterricht eingesetzt werden. So kann ein Lied mit einer Geschichte oder einem anderen Textformat (Sachtext, Gedicht etc.) verknüpft werden oder auch einen Erzählanlass über eigene Erlebnisse, Emotionen oder Gedanken der Kinder darstellen.

Die wichtigste Anforderung für die Verwendung musikalischer Bausteine in einem inklusiven Setting mit heterogenen Lerngruppen sind Möglichkeiten zur Differenzierung. Je heterogener die Gruppe in ihren musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten ist, desto breiter müssen Aufgabenformate differenziert werden. Eine Differenzierung kann sich einerseits auf die sprachlichen Aspekte eines musikalischen Bausteins beziehen, andererseits sollten aber auch bezüglich des musikalischen Handelns Differenzierungspotenziale vorhanden sein. Denn musikalisches Handeln, wie z. B. die Begleitung eines rhythmischen Sprachspiels durch Body-Perussion oder Rhythmusinstrumente, erfordert nicht nur sprachliche, sondern auch entsprechende motorische oder kognitive Fähigkeiten, z. B. die Fähigkeit zur Lateralisierung der Körperhälften oder deren Verbindung (rechte Körperhälfte- linke Körperhälfte; obere Körperhälfte-untere Körperhälfte; über-Kreuz-Bewegungen) und die Fähigkeit zum Einhalten eines Metrums im Sinne gleichabständiger zeitlicher Verarbeitung und Produktion.


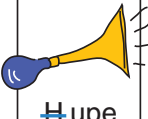



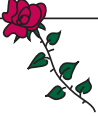




5.1 Möglichkeiten der Differenzierung musikbezogenen schriftsprachlichen Materials

Im Anfangsunterricht Deutsch und im Sprachförderunterricht der Primarstufe besteht nicht nur bezüglich der mündlichen Sprachkompetenz, sondern auch bezüglich des Schriftspracherwerbs eine große Heterogenität. In sprachlicher Hinsicht muss das musikbezogene Material so strukturiert sein, dass sowohl Kinder, die bereits lesen und schreiben können, als auch Kinder, die noch nicht über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen und Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen davon profitieren können. So können Textpassagen oder einzelne Wörter mit Bildern unterlegt werden, so dass die Bedeutung von Wörtern oder Textinhalten unterstützt wird und Aufgaben entweder mündlich oder schriftlich bearbeitet werden können, wie es im Arbeitsblatt zum Lied „Buchstabentausch“ (Abb. 6) der Fall ist. Hier wurde ein im Deutschunterricht übliches Format zum sprachlichen Thema „Minimalpaare“ so angelegt, dass sowohl Kinder, die über Buchstabenkenntnis verfügen und diese bereits schreiben und Lauten zuordnen können, als auch Kinder, die noch ohne Buchstabenkenntnis allein auf der Lautebene agieren, die Aufgaben bearbeiten können, wobei Bilder zur Unterstützung der Wortbedeutung herangezogen wurden.

Außerdem müssen schriftsprachliche Aufgabenstellungen an das jeweilige individuelle Niveau der Kinder angepasst werden. Neben der Unterstützung von Wörtern durch Bilder führt Mußmann (2012, S. 24 f.) weitere Kriterien auf, die bei der Gestaltung von schriftsprachlichen Materialien im Inklusionskontext beachtet werden sollten. Dazu gehören bezüglich der äußeren Gestaltung von Texten die farbige Gestaltung von Silben, eine angemessene Schriftgröße, Zeilenumbrüche an Sinneinschnitten, der Verzicht auf Silbentrennung und Zeilennummerierung und eine angemessene Länge von Texten. Inhaltlich sollten bei der Textgestaltung Präsens statt Imperfekt, Nomen statt Personalpronomen, aktive statt passiver Satzkonstruktion und direkte Rede statt indirekter, verwendet und mögliche Schwierigkeiten mit Kohäsionen¹³ berücksichtigt werden. Zudem sollten Sätze nicht zu lang sein und in nur wenige Nebensätze unterteilt werden.

¹³ Zum Begriff der Kohäsion in der Linguistik gehören z. B. Zeitformen, Pronomen, Lokaladverbien, Konjunktionen, Synonyme, Metaphern u. a.

5 Es gibt Wörter, bei denen du einen Buchstaben gegen einen anderen tauschen kannst. Nimm von jedem Wort in der oberen Reihe den ersten Buchstaben weg und schreibe dafür einen anderen in das Kästchen darunter. Wie heißt das neue Wort in der unteren Reihe?

 D ose	 H upe	 Z ahn	 S eil	 K amm
 ose	 upe	 ahn	 eil	 amm

6 Nimm von jedem Wort in der oberen Reihe mittendrin einen Buchstaben weg und schreibe dafür einen anderen in das Kästchen darunter. Wie heißt das neue Wort in der unteren Reihe?



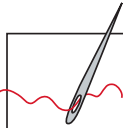







 W e lle	 Schlange	 Na d el	 H a se	 H a nd
 W ... lle	 Schl ... nge	 Na ... el	 H ... se	 H ... nd

Abb. 6 Arbeitsblatt „Buchstabentausch“ (Bossen 2012), mit freundlicher Genehmigung des Schott-Verlages

5.2 Möglichkeiten der Differenzierung sprachbegleitenden musikalischen Handelns

Im Gegensatz zur Differenzierung (schrift)sprachlichen Handelns gestaltet sich die Differenzierung sprachbegleitenden musikalischen Handelns schwieriger, weil musikalisches Handeln synchron in einer Gruppe erfolgt. Es ist kaum möglich, unterschiedliche musikalische Bausteine (z. B. Lieder) zeitgleich individualisiert bearbeiten zu lassen, weil Musikmachen immer mit einer Geräuschkulisse verbunden ist. Auch Musikhören findet in der Regel für alle Kinder einer Lerngruppe zeitgleich statt, zumal, wenn es darum geht, sich über das Gehörte anschließend intersubjektiv zu verständigen. Darin liegt ein bedeutender Unterschied zum Deutsch- und Sprachförderunterricht, bei dem Differenzierung oft dadurch praktiziert wird, dass zeitgleich interindividuell unterschiedliche Aufgaben und Inhalte in Stillarbeit bearbeitet werden. Musikalisches Handeln wie Singen oder rhythmisches Sprechen ist hingegen Gruppenhandeln zum selben Zeitpunkt mit einem gemeinsamen Ziel an demselben musikalischen Baustein. Dennoch müssen in einer musikorientierten Sprachförderung nicht nur die individuell unterschiedlichen sprachlichen, sondern auch die individuell unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen, Bedürfnislagen und die momentanen emotionalen Befindlichkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung, die es ermöglichen, auch innerhalb des musikalischen Gruppenhandelns individuell unterschiedliche Aufgaben zu stellen und individuelle Ziele zu verfolgen. Differenziert werden kann bezüglich der musikalischen Anforderungen nach folgenden Gesichtspunkten und Methoden:

- Art der Aufgabe (z. B. bei eingeschränktem Stimmumfang von Kindern mit Down-Syndrom oder bei anderen Arten von Einschränkungen),
- Länge eines Abschnitts, zu dem etwas getan werden soll,
- Komplexität der Aufgabe (z. B. Sprechkanons einstimmig bis mehrstimmig sprechen, Schwierigkeitsgrad der Begleitrhythmen steigern oder senken/sprachbegleitende Bewegungsausführungen unterschiedlich gestalten),
- Varianten einbinden (z. B. rhythmische Varianten, verschiedene Instrumentierung etc.),

- Agieren einzelner Schüler als solistisches Hervortreten,
- mehrere Gruppen agieren unterschiedlich (z. B. eine Sprachgruppe, zwei Rhythmusgruppen, die verschiedene Instrumente und/oder verschiedene Begleitrhythmen spielen),
- Einnehmen der Lehrerrolle durch fortgeschrittene oder besonders kreative Kinder,
- Zusatzaufgaben (z. B. Berücksichtigung von musikalischen Parametern wie Lautstärke, Tempo, Ausdruck; Zusatzaufgaben erhöhen zugleich den Grad an Komplexität).

Seitens der Lehrkräfte erfordert Differenzierung Methodenkompetenz, diagnostische Kompetenz, Selbststeuerungskompetenz und die Fähigkeit, die Selbststeuerung der Lernenden zu fördern, sowie Evaluationskompetenz im Sinne der Fähigkeit, zu überprüfen, ob die jeweils angewandten Methoden der Differenzierung zielführend im Hinblick auf die Lernentwicklung der Kinder waren (Heymann u. a. 2011, S. 7 f.).

6. Ausblick: Chancen und Grenzen einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung

Musik in der Sprach- und Schriftsprachförderung bietet die Möglichkeit, Kinder mit sehr unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen, musikalischen und motorischen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Bedürfnissen in den Sprachförderunterricht aktiv einzubinden, sie individuell zu fördern und dabei sprachliche, aber auch außersprachliche Bereiche, die für die gesamte Lernentwicklung relevant sind, zu berücksichtigen. Erfolgreich kann eine musikorientierte Sprachförderung jedoch nur dann sein, wenn die Lehrkräfte über entsprechende musikalische und sprachdidaktische Fähigkeiten verfügen, um musikalische Bausteine zielführend mit sprachdidaktischen Aufgabenformaten zu verknüpfen. Genau hier liegt derzeit eine Grenze einer musikorientierten Sprachförderung, da Lehrkräfte, die Sprachförderunterricht erteilen, zwar in den didaktischen Feldern des Sprach-, Schriftsprach- und Zweitspracherwerbs, jedoch meist nicht musikalisch ausgebildet sind, so dass sie nur in Ausnahmefällen selbst rhythmisch-musikalische Aufgabenformate

(z. B. ein Sprachspiel oder Lied) erstellen können. Zudem verfügen nicht alle Grundschullehrkräfte über Notenkenntnisse, aufgrund derer sie sich eigenständig musikalische Bausteine aus Musik-Materialien erarbeiten können. Sie sind daher meist auf Materialien angewiesen, bei denen die musikalischen Bausteine auch auf einem Tonträger vorhanden sind, mit dessen Hilfe sie den musikalischen Baustein einüben können.

Da es sehr zeitintensiv wäre, Grundschullehrkräfte generell musikalisch soweit auszubilden, dass sie in der Lage sind, sich eigenständig Lieder oder rhythmische Sprachspiele nach Notenschrift anzueignen, scheint es eher ein gangbarer Weg, ihnen zu vermitteln, welche grundsätzlichen methodischen Möglichkeiten es gibt, musikalische Bausteine in den Feldern des Deutsch- und Sprachförderunterrichts (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) einzusetzen und dabei auch Möglichkeiten der Differenzierung zu berücksichtigen. Auf diese Weise können auch musikalisch nicht professionell ausgebildete Lehrkräfte zielorientiert mit rhythmisch-musikalischen Bausteinen in inklusiven Settings arbeiten.

Literatur

Altenmüller, Eckart: Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zerebralen Organisation von Musik- und Sprachwahrnehmung. In: Pahn, Johannes u. a. (Hg.): Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e. V. Berlin, 12.–13. März 1999. Stuttgart 1999.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003.

Belke, Gerlind/Geck, Martin: Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler 2004.

Bossen, Anja: Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband. Essen 2010.

Bossen, Anja: Singen Lesen Schreiben. Lehrerhandbuch. Mainz 2012.

Bossen, Anja: Singen Lesen Schreiben. Schülerheft. Mainz 2012.

Bossen, Anja: Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Evaluation eines Berliner Modellprojektes. Sprache Stimme Gehör, 1/2014, S. 20–24.

DGfPP (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie) (Hg.): Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. AMWF Online 2009. http://www.dgpp.de/cms/media/download_gallery/SES%20lang.pdf (Letzter Zugriff am 21. 05. 2015).

Ehlich, Konrad u. a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin 2005.

Eiberger, Christiane/Hildebrandt, Heike: Lehrersprache richtig einsetzen. Trainingsbausteine für eine wirksame Kommunikation in der sonderpädagogischen Förderung. Hamburg 2014.

Forster, Maria/Martschinke, Sabine: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth 2001.

Gaumer-Becker, Erika: Musik in der Sprachtherapie. In: Pahn, Johannes u. a. (Hg.): Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e. V. Berlin, 12.–13. März 1999. Stuttgart 1999.

Gerg, Kaspar: Musik-Sprache-Bewegung. Gestaltungsmodelle für den Unterricht in Grund- und Hauptschule. 3. Aufl. München 1992.

Heymann, Hans-Werne u. a.: Differenzierung – Zugänge, Umsetzungsmöglichkeiten, Lehrerrolle. In: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied (Hg.): Aufgelesen 3/2011. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paed-fundst/2011/AGL_03_11.pdf (Letzter Zugriff am 19.05.2015).

Hirler, Sabine: Handbuch Rhythmik und Musik. Freiburg 2014.

Kirschhock, Eva-Maria: Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn 2004.

Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 2. Aufl. Göttingen 2001.

Marx, Harald/Jungmann, Tanja: Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegende Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, (2) (2000), S. 81–93.

Mußmann, Jörg: Sprachförderung in inklusiven Settings – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 1/12, S. 23–31.

Sallat, Stephan: Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Idstein 2008.

Schatton, Dorothea: Der Einsatz musikalisch-rhythmischer Elemente in der Therapie von Kindern mit Cochlea Implantat. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 1/2012, S. 14–22.

Schumann, Adelheid: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen/Basel 1995.

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart 2002.

Töpker, Rosemarie: Durch Musik zur Sprache. Handbuch. Norderstedt 2009.