

Schönauer-Schneider, Wilma; Reber, Karin
**Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskontexte zur
Förderung von Sprachkompetenz**

Stitzinger, Ulrich [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]; Lütcke, Ulrike [Hrsg.]: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. 1. Auflage. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2016, S. 145-152. - (Sprachheilpädagogik aktuell; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Schönauer-Schneider, Wilma; Reber, Karin: Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskontexte zur Förderung von Sprachkompetenz - In: Stitzinger, Ulrich [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]; Lütcke, Ulrike [Hrsg.]: Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. 1. Auflage. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2016, S. 145-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155852 - DOI: 10.25656/01:15585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155852>

<https://doi.org/10.25656/01:15585>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ulrich Stitzinger | Stephan Sallat | Ulrike Lüttke (Hrsg.)



Sprache und Inklusion als Chance?!

Expertise und Innovation
für Kita, Schule und Praxis



Sprache und Inklusion als Chance?!

Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis

Im Kontext von Inklusion benötigen Kinder und Jugendliche mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen und entsprechenden heterogenen Ausgangslagen und Entwicklungsperspektiven eine besondere Unterstützung, um Bildungsziele chancengleich erreichen zu können. Dieser innovative Auftrag verlangt eine interdisziplinäre Herangehensweise auf der Basis spezifischer Expertisen und neu angepasster Konzepte für die Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie mit Blick auf Übergänge und Kooperationen zwischen Kita, Schule, sprachtherapeutischer Praxis und Berufsbildung.

Mit diesem Themenspektrum beschäftigt sich der vorliegende Sammelband im Rahmen von Beiträgen des 32. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der im September 2016 an der Leibniz Universität Hannover stattfand. Neben den Keynote-Beiträgen zu übergreifenden Perspektiven auf Chancen und Herausforderungen von inklusiver Förderung und Therapie im Bereich Sprache und Kommunikation werden folgende inhaltliche Schwerpunkte bearbeitet:

Interventionen bei sprachlichen und schriftsprachlichen Inhalten

- interdisziplinäre Kooperation und Organisation inklusiver Bildung
- pragmatisch-kommunikative Unterstützung und ganzheitliche Ansätze
- Wortschatzlernen und Begriffsbildung
- Grammatikentwicklung
- phonetisch-phonologische Zusammenhänge im Schriftspracherwerb, digitale Medien und Unterstützung durch Eltern

Interventionen bei mathematischen Inhalten

- zentrale sprachliche Einflussfaktoren
- sprachliche Lernbarrieren im Kontext der Fachsprache
- übergreifend konzeptionelle Überlegungen

Interventionen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- frühkindliche Förderung des Zweitspracherwerbs
- Kinder mit Fluchterfahrung
- inklusive Unterstützung durch Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie
- Elterntraining

Ergänzt wird der Band mit Beiträgen über aktuelle diagnostische Verfahren zu sprachlich-kommunikativen Entwicklungsbereichen in der Anwendung für inklusive Settings. Ferner geben Beiträge aus praxisorientierten Workshops Einblicke in inklusive Perspektiven sprachlicher und kultureller Vielfalt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2016

ISBN 978-3-8248-1200-4

eISBN 978-3-8248-9983-8

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2016

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Nicole Haberkamm

Umschlagfoto: © Wavebreak Media – Fotolia.com

Druck und Bindung: medienHaus Plump GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den Herausgebern und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig.

Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Inhalt

SPRACHE UND INKLUSION – ÜBERGREIFENDE PERSPEKTIVEN AUF CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Ulrich Stitzinger, Stephan Sallat

**Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt
Sprache 17**

Marianne Nolte

**Sprache und Sprachverstehen in mathematischen Lernprozessen aus einer
mathematikdidaktischen Perspektive 37**

Pascale Engel de Abreu

Herausforderung Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung 45

Manfred Grohnfeldt

Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit..... 59

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: ORGANISATION UND KOOPERATION IN INKLUSIVEN SPRACHLICHEN BILDUNGSKONTEXTEN

Ulrich Stitzinger, Kirsten Diehl, Annegret Gäbel, Ulrike Kopp

**Sprachlich-kommunikative Unterstützung im inklusiven Unterricht – (Wie) kann das
gelingen? 69**

Christian W. Glück, Anja Theisel, Markus Spreer

**Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Ki.SSES-
Proluba..... 83**

Henrike Petzold, Anja Fengler

Praxis des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache an sächsischen Grundschulen 87

Barbara Kohl, Stefanie Brors

Teamteaching konkret – Eine Sprachheilpädagogin und eine Grundschulpädagogin berichten von ihren Erfahrungen 95

Anselm Bajus, Susanne Witte, Ulrike Oberesch, Nicole Ehnert

„Sprachstörungen im Vorschulalter intensiv und interdisziplinär behandeln“: Erfolge eines frühzeitigen interdisziplinären Förder- und Behandlungssettings als Voraussetzung für weitgehende Inklusion im Schulalter 99

Gudrun Hagge

Sprachförderung in der Kita: Organisation der vorschulischen Sprachförderung durch die Sternschule – Förderzentrum Sprache..... 113

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: PRAGMATIK UND KOMMUNIKATION, NARRATION UND GANZHEITLICH MUSIKALISCHE ANSÄTZE

Stephan Sallat, Markus Spreer, Grit Franke, Franziska Schlamp-Diekmann

Pragmatisch-kommunikative Störungen – Herausforderungen für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in Schule und Berufsbildung 119

Anja Schröder, Nitza-Katz-Bernstein, Anke Lengning, Uta Quasthoff, Laura Polke, Juliane Stude

Erfassung und Förderung der interaktiven Erzählfähigkeiten von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf 131

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskontexte zur Förderung von Sprachkompetenz 145

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: SEMANTIK UND LEXIK

Kim Schick, Andreas Mayer, Martina Weitz

**Unterrichtsinintegrierte Förderung lexikalischer Fähigkeiten am Beispiel des
Englischunterrichts 155**

Ellen Bastians

**„Wer weiß was? Wow! Wortschatz!“ Fach/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) –
Ein Beispiel zur Adaption des Konzepts „Wortschatzsammler“ für die Sekundarstufe I 169**

Melanie Jester

**„Hast Du Angst, Kind?“ Mentale Begriffe im Symbolspiel von Vorschulkindern mit und ohne
spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) 177**

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: MORPHOLOGIE UND SYNTAX

Tanja Ulrich

**Grammatische Fähigkeiten deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren mit
Fokus auf dem Kasuserwerb 185**

Margit Berg, Hubertus Hatz, Bettina Janke

**Produktive und rezeptive Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES von der Einschulung
bis zum Ende der 2. Klasse – Ergebnisse aus der Ki.SSES-Studie 193**

INTERVENTIONEN BEI SPRACHLICHEN UND SCHRIFTSPRACHLICHEN INHALTEN

FOKUS: PHONETIK UND PHONOLOGIE, SCHRIFTSPRACHERWERB UND LITERACY

Reinhard Kargl, Christian Purgstaller

Morphematische Bewusstheit – Eine große Chance für die Förderung der Schriftsprache 201

Michael Kalmár

Und täglich grüßt das Murmeltier: Phonotaktische Regeln der deutschen Sprache – (seit 25 Jahren) im Erstschriftspracherwerb noch immer weitgehend unbeachtet 209

Tanja Jungmann, Ulrike Morawiak, Julia Böhm

Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung – Konzept und Wirksamkeitsforschung im Rahmen des KOMPASS-Projektes 215

Christiane Miosga

Zum Einfluss digitaler Medien auf das Lesen und die Literacy-Entwicklung 223

Anke Buschmann, Bettina Multhauf

Heidelberger Elterstraining zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (HET LRS): Konzept und Evaluation 231

INTERVENTIONEN BEI MATHEMATISCHEN INHALTEN

Anja Schröder, Alexander Röhm, Monika London, Nadine Elstrodt

Mathematisches Lernen unter besonderer Berücksichtigung der zentralen Einflussfaktoren Sprache und Arbeitsgedächtnis 241

Margit Berg, Stephan Sallat, Susanne Ullrich, Birgit Werner

Inklusiver Mathematikunterricht als sprach- und kommunikationssensibler Fachunterricht. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen 255

Andreas Mayer	
Sprachliche Lernbarrieren beim Erwerb mathematischer Kompetenzen	269
Heiko Seiffert	
Lernbarrieren beim Fachwortlernen – zum Beispiel Mathematik	279
Rebecca Klose	
Mathematische Begriffsbildung von bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern.....	287
Tanja Jungmann, Andrea Schulz, Julia Böhm, Katja Koch	
Alltagsintegrierte Förderung früher mathematischer Kompetenzen – Konzept und Ergebnisse des KOMPASS-Projektes	293
INTERVENTIONEN IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT	
Solveig Chilla, Inge Holler-Zittlau, Carla Sack, Susanne van Minnen	
Kinder mit Fluchterfahrung als sprachpädagogische Aufgabe.....	303
Ellen Bastians	
Sprachförderung mit Qualitätsanspruch in der Inklusion!? – Konzept und Umsetzung an der 11. Gesamtschule Köln-Mülheim im Rahmen von QuisS (Qualität in sprachheterogenen Schulen)	317
Christina Haupt	
Inklusion von Roma-Schülerinnen und Schülern: (Wie) Können Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik unterstützen?	325
Yvonne Adler	
Ergebnisse und Bedingungen früher Förderung des Zweitspracherwerbs nach dem KomMig-Modell.....	333

Katja Schmidt

Zweitspracherwerb im bilingualen Kindergarten: auch für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen?..... 341

Ulla Licandro

Die Analyse narrativer Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Kindern 349

Anja Starke

Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern – Welchen Einfluss haben Deutschkompetenzen, Ängstlichkeit und kulturelle Unterschiede auf die Entwicklung des Schweigens? 355

Anke Buschmann

Heidelberger Elterntaining zur Förderung von Mehrsprachigkeit: Alltagsintegrierte Sprachförderung zuhause 363

DIAGNOSTIK SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVER ENTWICKLUNGSBEREICHE FÜR INKLUSIVE SETTINGS

Kathrin Mahlau

„Screening grammatischer Fähigkeiten für die 2. Klasse (SGF 2)“ – ein Gruppenverfahren zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten für Kinder zweiter Klassen 373

Hans-Joachim Motsch

ESGRAF 4-8: Grammatiktest für 4-8jährige Kinder. Diagnostik als unverzichtbare Voraussetzung vor Interventionen 381

Katja Johanssen, Jens Kramer, Julia Lukaschyk

Deutscher Mutismus Test (DMT-KoMut) – aus der Praxis, für die Praxis..... 387

Anja Starke, Katja Subellok

Schüchtern oder selektiv mutistisch? DortMuS-Schule – ein Fragebogen für Lehrkräfte im Primarbereich 395

Lilli Wagner

Sprachstandsdiagnostik bei ein- und mehrsprachigen Kindern im inklusiven Kontext mit dem Screening der kindlichen Sprachentwicklung – SCREENIKS 401

VON DER PRAXIS FÜR DIE PRAXIS IN DER PERSPEKTIVE SPRACHLICHER UND KULTURELLER VIELFALT

Sabine Hirler

„Tanz durch das Tor der Sinne“ – Wahrnehmungs- und Sprachförderung durch Rhythmik und Musik 411

Michèle Lorang, Marc Schmidt

Kontrastoptimierung – Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern 425

Marianne Wiedenmann

Ein Sprachprojekt für neu zugewanderte Jugendliche in dem ScienceCenter FrankfurtRheinMain EXPERIMINTA 435

Matthias Jöde

Akustische Optimierung im Klassenzimmer..... 445

Index 455

Autorenverzeichnis..... 461

Quietsch, Quatsch, Matsch: Prototypische Unterrichtskontexte zur Förderung von Sprachkompetenz

1 Prototypische Unterrichtskontexte

Kinder mit Lernbarrieren in den Bereichen Sprache, Kommunikation bzw. Schriftsprache benötigen im Unterricht spezifische Förder- und Interventionsmaßnahmen, um langfristig teilhaben zu können. Gerade ausgehend vom Fach Deutsch oder Sachunterricht bieten sich in vielen Kontexten sowohl produktiv als auch rezeptiv zahlreiche, oftmals fächerübergreifende Möglichkeiten, spezifische Sprachstrukturen zu erwerben und anzuwenden. Manche Unterrichtskontexte sind dabei besonders geeignet und somit *prototypisch*.

Ein in den 90er Jahren sehr intensiv bearbeiteter (Meixner, 1993, Holzacker, 1994), aber aktuell seltener thematisierter *prototypischer Unterrichtskontext* ist Musik. Neuere Ideen zur Umsetzung im Unterricht finden sich z. B. in Berg (2008) sowie vermehrt in der österreichischen Sprachheilpädagogik (vgl. Kongressbände der ÖGS der letzten Jahre). Dieser Kontext bietet vielfache Möglichkeiten, sprachheilpädagogische Fördermaßnahmen zu integrieren, und soll daher im vorliegenden Beitrag (ab Abschnitt 3) intensiver beleuchtet werden. Die *Motivation* für sprachheilpädagogischen Musikunterricht ist zweifach gegeben: Zum einen werden in Studien Einflüsse von Musik auf Sprache diskutiert (u. a. Sallat, 2006, 2011), zum anderen ist Musik Unterrichtsfach in allen Bildungsplänen und kann daher genauso wie andere Fächer, vielleicht sogar noch besser im Sinne eines sprachheilpädagogischen Unterrichts (Reber & Schönauer-Schneider, 2014) für die Einbettung sprachheilpädagogischer Fördermaßnahmen genutzt werden. Idealerweise sollte Unterricht dabei fächerübergreifend geplant werden (vgl. Abschnitt 2).

2 Fächerübergreifende Unterrichtsplanung

Werden prototypische Kontexte mit anderen Fächern verknüpft, so bieten sich differenzierte und spezifische Möglichkeiten, eine sprachliche Kompetenz vielfältig und hochfrequent zu fördern. Ausgangspunkt für die *fächerübergreifende Planung* sind meist Themen aus dem Bereich Deutsch (z. B. Laut/Buchstabe, Lektüre) oder Sachunterricht (z. B. Wald) (s. Tab. 1) bzw. unter sprachheilpädagogischen Gesichtspunkten die jeweiligen Förderbedarfe der Kinder, die musikalische Ansatzpunkte liefern.

Auch übergreifende Bildungsziele oder Kompetenzen können fächerübergreifend umgesetzt werden (z. B. Präsentieren vor der Gruppe im Sinne einer Aufführung, Medienkompetenz z. B. durch das Hören und Erstellen eigener Aufnahmen mit einem Tablet).

Tab. 1: Musikalische Anknüpfungspunkte für fächerübergreifenden Unterricht – Beispielideen

Leitfach (Bsp.)	Anknüpfungspunkte in Musik (Bsp.)	Förderaspekte (Bsp.)
Deutsch: Buchstaben-einführung „sch“	Stimmbildung: Klangimprovisationen zum Laut im Rahmen der Übungen zur Atmung Orff-Instrumente: Klangähnliche Instrumente einsetzen, z. B. Cabasa Sprechverse zum Laut, z. B. „So ein Matsch“ Lieder, in denen der Laut besonders häufig vorkommt, z. B. „Sch, sch, sch, die Eisenbahn“	Geräuschebene Sprechrhythmus Lautbildung
Sachunterricht: Wald	Waldgeräusche, Wald-Klangspiel mit Orff-Instrumenten: Klangimprovisation Musikinstrumente selbst bauen aus Wald-Materialien Musik hören: Peter und der Wolf (erzählende Musik)	Geräuschebene Wortschatz Wald Wortschatz Wald, Instrumente; Grammatik

3 Musik als prototypischer, sprachheilpädagogischer Unterrichtskontext

In vielen Bildungsplänen werden für den Musikunterricht u. a. folgende exemplarische Kompetenzen gefordert, die für Kinder mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf rezeptive und produktive Hürden bedeuten (u. a. Sallat, 2006, 2011):

- Differenziertes Hören und Verarbeiten musikalischer Parameter
- Verstehen und Anwenden eines differenzierten Fachwortschatzes
- Deutliche Artikulation und gezielter Stimmeinsatz
- Produzieren von Rhythmen
- Korrekte Wiedergabe von Liedern in Melodie, Kontur und Rhythmus
- Verstehen von Liedtexten und deren auswendige Wiedergabe
- Versprachlichen von musikalischen Eindrücken

Einerseits müssen diese Hürden gezielt abgebaut werden (u. a. Verständnissicherung bei Liedtexten, Wortschatzaufbau und -elaboration, Hilfen beim Versprachlichen), andererseits bietet der Musikunterricht die Möglichkeit einer gezielten Sprachförderung durch die Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung (Sallat, 2011). Elemente der rhythmisch-musikalischen Förderung (vgl. z. B. „sprach-

heilpädagogische Rhythmik“ u. a. Meixner, 1993) sind schon lange fester Bestandteil der schulischen Sprachheilpädagogik: Sie können die Sprachförderung unterstützen und zur Übungsvielfalt beitragen. Im Folgenden werden deshalb für die prototypischen Bereiche „Musik machen“ und „Musik hören und verstehen“ Möglichkeiten jeweils an einem Beispiel aufgezeigt.

4 Musik machen – Schwerpunkt Aussprache/Stimme

Im Bereich „Musik machen“ sind v.a. die Bereiche *Singen* und *rhythmisches Musizieren* sprachheilpädagogisch prototypisch, da hier die Stimme zugleich Sprach- und Musikinstrument darstellt und Lieder bzw. Reime per se zum Wiederholen und Sichern einladen. Meist werden Lieder und Sprechverse passend zu einem Leitfach ausgewählt (s. oben). Haben die Kinder in einer Buchstabeneinführung z. B. „sch“ als Graphem kennengelernt und den Laut gegebenenfalls auf Lautebene erworben, so bietet sich im Musikunterricht der rhythmische *Sprechvers* „So ein Matsch“ (Gampe, 2000, s. Abb. 1) zur Sicherung des „sch“ auf Silben- und Wortebene an. Ein kontinuierliches Ostinato mit „quietsch – quatsch“ als Begleitung bzw. das häufige Wort „Matsch“ im Refrain dienen der Sicherung des /sch/ auf Silben- und einfacher Wortebene. In den einzelnen Strophen sind zusätzlich komplexere Wörter mit /sch/ für die Stabilisierung vorhanden (z. B. Schlitten, Schneemann).

So ein Matsch!

Grundrhythmus: Quietsch quatsch quietsch quatsch

Refrain: Matsch! Oh!
Nur brauner Matsch, oh!
Macht quietsch und quatsch, oh!
So ein Matsch, oh!

1) Kannst du nicht zum Schlittenfahren,
Kriegst du nasse Füße.



Matsch! Oh! ...

2) Kannst du keinen Schneemann bauen,
nicht mal seine Füße.



Matsch! Oh! ...

3) Musst du in der Wohnung bleiben,
Hast du warme Füße.



Matsch! Oh! ...

Abb. 1: So ein Matsch

© Cornelia Gampe (Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Cornelia Gampe, veröffentlicht in: Gampe, 2000)

Allgemein gilt es bei der Erarbeitung eines Liedes oder eines Sprechverses darauf zu achten, Text, Melodie und Rhythmus nicht auf einmal zu erarbeiten (Maras & Ametsbichler, 2014), sondern erst einmal getrennt voneinander zu thematisieren. Aus sprachheilpädagogischer Sicht sollte man dabei folgende Aspekte im Blick haben:

- *Text*: Begriffe und schwierige Satzstrukturen klären, Text abschnittsweise üben und sprechen, Hilfen zum Abruf nutzen (z. B. Satzstarter, Piktogramme, Körpergesten, Bewegungen), schrittweise zusammensetzen, evtl. mit dem Refrain beginnen, neue Strophen erst, wenn alte beherrscht werden;
- *Melodie*: abschnittsweise üben, visualisieren durch Dirigiergesten (z. B. hohe Töne), zunächst auf einfache und verschiedene Silben singen (z. B. „la“), mit musikalischen Parametern spielen (laut – leise, langsam – schnell) etc.;
- *Rhythmus*: Rhythmen langsam und abschnittsweise auflösen, mit Körperpercussion untermalen, im Wechsel hören und anwenden etc.;
- *Playback*: nur bedingt einsetzbar, da für Kinder mit Lernbarrieren im Bereich Sprache meist ein langsames Sprech- und Singtempo erwünscht ist.

Für die *didaktisch-methodische Erarbeitung* des oben vorgestellten Sprechverses (bzw. auch von Liedern) sind u. a. folgende Aspekte bei Kindern mit sprachlichem Förderbedarf hilfreich, nach dem Grundsatz „Zeit lassen und gründlich arbeiten“ (Ernst, 2009):

- Gezielte *Stimmbildung* (z. B. als spannende Stimmbildungsgeschichten wie „Spaziergang“: Bienen summen (ssss – Randschwingung), Zug fährt vorbei (f-sch, f-sch), (u. a. Arnold-Joppich, 2015));
- Arbeit mit *Sprechspielen und Lautmalereien* (Sprechen wie eine Hexe, ein Zauberer, eine Fee, ein Akrobat, ein Clown als stimmliche Variation);
- Einsatz *visueller Hilfen* als Verständnis- und Gedächtnisstütze (Visualisierungen durch Bild- und Wortkarten, s. Abb. 1);
- Einsatz von *Bewegungen* (z. B. textbegleitende Gesten und Gebärden);
- *Rhythmische Untermalung und Körperbewegungen* zur Musik (z. B. Stapfen im Matsch zu „quietsch – quatsch“).

Bei der Einführung des Sprechverses können die Kinder zunächst nur in den Grundrhythmus „quietsch quatsch“ durch Imitation (Vor- und Nachmachen) einsteigen. Gekoppelt mit stapfenden Bewegungen versucht die Lehrkraft die Kinder auf das gemeinsame rhythmische Grundmuster einzuspielen und achtet vor allem auf die korrekte Produktion des „sch“. Als zweiten Schritt erwerben die Kinder den Refrain, der vielfältig wiederholt gesprochen wird (s. oben Arbeit mit Sprechspielen) und wiederum mit besonderer Beachtung des „sch“. Erst allmählich werden die kurzen Strophen anhand der Bilder erarbeitet und mit häufigem Vor- und Nachsprechen gesichert bzw. im Tempo gesteigert. Sind große Leistungsunterschiede in einer Klas-

se vorhanden, so können schwächere Kinder nur beim Grundmuster bleiben, etwas Stärkere den Refrain und nur die leistungsstarken die Strophen sprechen.

5 Musik hören und verstehen - Schwerpunkt Wortschatz/Grammatik

Der Bereich „Musik hören und verstehen“ eignet sich sehr gut für Wortschatz- und Grammatikförderung. Um Musik zu verstehen, genügt es nicht, sie einfach anzuhören (Brunner, 2015). Vielmehr ist es wichtig, den musikalischen Verständnisprozess durch weiterführende Umsetzungen zu unterstützen und Kinder vom Hören zum Verstehen zu begleiten. Dazu sind folgende musikalische Verständniszugänge denkbar (s. Tab. 2; vgl. auch Brunner, 2015; Fuchs & Brunner, 2015):

Tab. 2: Überblick über nonverbale und verbale musikalische Verständniszugänge beim Hören und Verstehen von Musik (vgl. auch Brunner, 2015; Fuchs & Brunner, 2015)

Nonverbale musikalische Verständniszugänge	Verbale musikalische Verständniszugänge
Umsetzung in Emotion (Einfühlen in die Musik)	Freie oder gebundene Assoziationen zur Musik: über assoziierte Vorstellungsbilder, über assoziierte Emotionen, ...
Umsetzung in Mimik und Gestik	
Umsetzung in Pantomime	Phonatorische Äußerungen: z. B. lachen, stöhnen, pfeifen, ...
Umsetzung in Bewegung bzw. Tanz	
Umsetzung in musikalische Produktion: Körperinstrumente oder sonstige Musikinstrumente	Umsetzung in musikalische Produktion: Stimme (Sprechen oder Singen)
Umsetzung in szenische Darstellung	
Umsetzung in künstlerische Produkte: Malen und plastisches Gestalten zur Musik	Sprechen über Musik: Versprachlichen und Begründen von Höreindrücken

Prinzipiell ist es gerade für Kinder mit Lernbarrieren im Bereich Sprache von Vorteil, mehrere Verständniszugänge zu verknüpfen, wobei das Versprachlichen von Höreindrücken eine besondere Bedeutung hat. Zentrales Vorwissen zu jeglichem Musikhören ist es, die musikalischen *Klangqualitäten* (z. B. laut – leise, hoch – tief, d.h. sprachlich handelt es sich um Adjektiv-Gegensätze) erkennen und beschreiben zu können. Die Klangqualitäten gilt es vielfältig zu sichern (z. B. in Bewegungen, Klanggesten, Graphiken umsetzen).

Insgesamt sollten musikalische Fachbegriffe (z. B. Klangqualitäten, aber auch Begriffe wie Instrument, Komponist, Cabasa, Akkordeon) kontinuierlich angewendet und vielfältig elaboriert werden (z. B. Bedeutung klären, Silbenklatschen, Chorsprechen, vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2014). Wichtig für mehrsprachige Kinder ist es, Nomen stets mit Artikeln zu präsentieren sowie auf Lernplakaten als Wortschatzspeicher dauerhaft zur Verfügung zu stellen (s. Abb. 2).

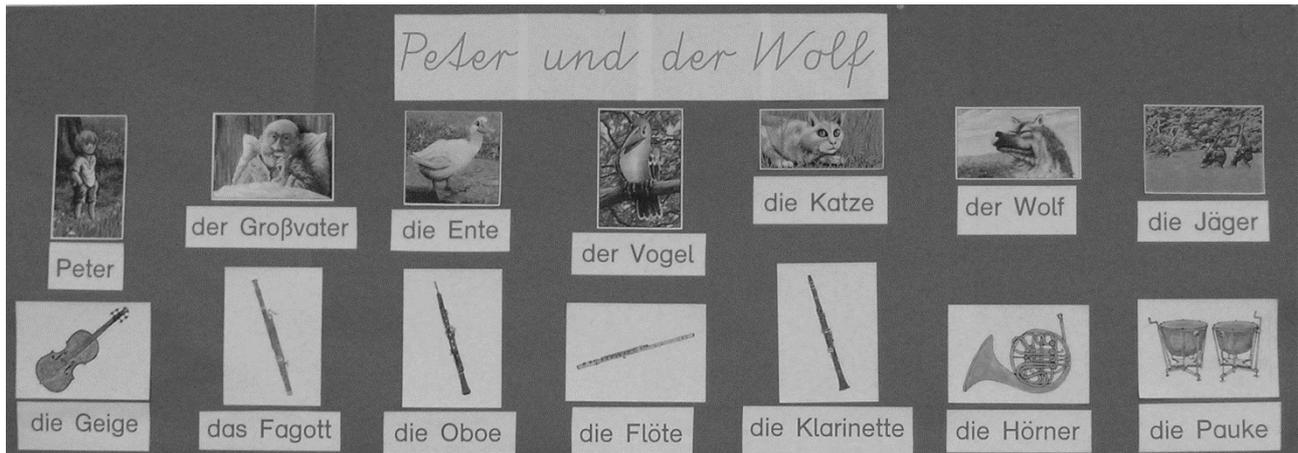


Abb. 2: Lernplakat zum Wortschatz im musikalischen Märchen „Peter und der Wolf“, umgesetzt mit Hilfe des Bilderbuchs nach Lorient & Müller, 2002

Derartige *Wortschatzspeicher-Lernplakate* eignen sich, um Instrumente zu wiederholen (z. B. Zielstrukturen Nominativ – Akkusativ: „Der Vogel ist die Flöte“ oder „Die Flöte spielt den Vogel“) oder die Handlung nachzuerzählen (z. B. Inversion bzw. Perfekt: „Zuerst hat Peter, dann ...“). Zu Beginn einer Musikstunde könnte man sich beim Anhören eines längeren Werkes wie „Peter und der Wolf“ zudem anhand eines Tafelgemäldes überlegen, wer sich gerade wo befindet, d.h. die Kulisse und die Handlungsträger z. B. mit Präpositionalphrasen beschreiben (z. B. „Der Großvater ist im Haus. Peter ist am Baum.“, s. Abb. 3).

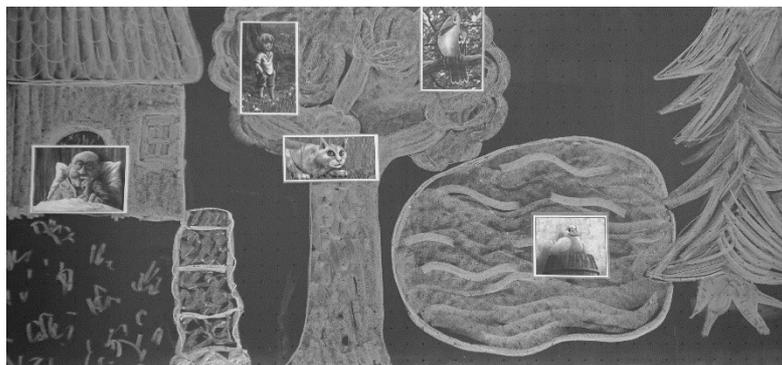


Abb. 3: Erzählsetting vor dem Weiterhören der Geschichte (Bilderbuch Lorient & Müller, 2002) wiederholen (Präpositionalphrasen mit Dativ): Der Großvater ist im Haus. Peter ist ...

Zentral im Bereich Werkhören ist der *Umgang mit Hörbeispielen*. Für die Auswahl, Präsentation und Bearbeitung sind folgende Gesichtspunkte zu beachten (s. Tab. 3):

Tab. 3: Kriterien zur Auswahl, Präsentation und Einbindung von Hörbeispielen im Unterricht

Auswahl	Präsentation	Bearbeitung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eher kurze Ausschnitte wählen ▪ Klar strukturierte Ausschnitte (Rhythmus, Melodieführung, ...) ▪ Prägnante Höreindrücke ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsentation in Kombination mit einem Hörauftrag ▪ Ritualisierung des Zuhörens ▪ L spricht nicht dazwischen ▪ Möglichst vollständiges Anhören des Beispiels, um den Höreindruck nicht zu verwischen ▪ Wiederholtes Anhören eines Beispiels ▪ Höraufträge bezüglich der Zielaspekte variieren (z. B. Klangfarbe, Tempo, Tonhöhe, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kombination alternativer Verständniszugänge ▪ Subjektivität des Höreindrucks respektieren ▪ Zulassen von Emotionen

Die ausgewählten Hörbeispiele lassen sich dann grundsätzlich auf *zwei Arten einsetzen, wobei Wechsel Spannung in den Unterrichtsverlauf bringen*:

- *Nachfolgende Auseinandersetzung* mit dem Hörbeispiel: Zunächst wird die Musik gehört, idealerweise verbunden mit einem Hörauftrag, um sie dann auf eine der oben angesprochenen Weisen umzusetzen.
- *Antizipatorische Auseinandersetzung* mit dem Hörbeispiel: Zum anderen kann man das Hören vorbereiten, z. B. indem man mit Hilfe eines Bilderbuchs bereits die Handlung klärt und die Schüler daraufhin Klangerwartungen äußern. Nötige Vorerfahren sind dazu z. B. das Beschreiben von Klängen, Gefühlen und Stimmungen oder musikalischen Darstellungsmitteln.

Dabei helfen Impulse (Reber & Schönauer-Schneider 2014), Musik nicht nur passiv zu hören, sondern aktiv zu verarbeiten, zu beschreiben und zu verstehen:

- *Provokation mit mündlicher Präsentation der Zielstruktur*: falscher Inhalt mit richtiger Zielstruktur (z. B. „Peter ist im Teich“).
- *Schriftliche Satzstarter*: z. B. als Sprechblase mit „Ich vermute, dass ...“
- *Nonverbaler Impuls*: Schulterzucken mit Hochhalten der Bildkarten als Motivation für „Peter ist am Baum“.
- *Musikalischer Impuls*: Melodie von Peter (Geige von CD) als Motivation für „Die Geige spielt den Peter“.

Ausblick

Anhand der Bereiche „Musik machen“ bzw. „Musik hören und verstehen“ wurde exemplarisch gezeigt, welche vielfältigen Möglichkeiten sich im Fach Musik für Kinder mit Lernbarrieren im Bereich Sprache eröffnen. Plant man den Musikunterricht projektartig bzw. in kleinen Epochen, bietet sich zudem die Gelegenheit, an musikalische Inhalte in anderen Fächern wie Deutsch (z. B. einen Lesetext zu „Peter und der

Wolf“) oder Kunst (z. B. ein Matsch-Gemälde, Umgang mit Brauntönen, Herbst) anzuknüpfen. Es bleibt zu hoffen, dass musikalische Kompetenzen und Inhalte im aktuellen Bildungsstress (Leistungsorientierung, Schulleistungsstudien etc.) wieder mehr Achtung erhalten und wieder gezielter genutzt und erforscht werden.

Literatur

- Arnold-Joppich, H. (2015). Umgang mit der Kinderstimme – „Stimm-Bildung“. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 106-119). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Brunner, G. (2015). Musik hören: Wahrnehmen, gliedern und reflektieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 200-217). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Ernst, M. (2008). *Praxis Singen mit Kindern. Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Fuchs, M., & Brunner, G. (2015). Handeln und begreifen: Aufbau musikalischer Fähigkeiten. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 218-253). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Gampe, C. (2000). *Lieder zu Winter, Advent und Weihnachten. 1.-4. Schuljahr. Buch mit CD*. München: Oldenbourg.
- Holzacker, I. (1994). Sprachheilpädagogische Rhythmik bei Artikulationsstörungen. In I. Frühwirth & F. Meixner (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 152-157). Wien: J & V Schulbuchverlag.
- Loriot, S. P., & Müller, J. (2002). *Peter und der Wolf. Ein musikalisches Märchen von Serge Prokofieff* (7. Aufl.). Düsseldorf: Sauerländer Verlag.
- Maras, R., & Ametsbichler, J. (2014). *Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – ein Handbuch. Pädagogische und didaktische Grundlagen, methodische und praktische Anregungen, Strukturmodelle* (3. Aufl.). Donauwörth: Auer-Verlag.
- Meixner, F. (1993). Sprachheilpädagogische Rhythmik. *Der Sprachheilpädagoge*, 25 (2), 1-23.
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Sallat, S. (2006). Sprachentwicklungsgestört = Unmusikalisch? Musikalisch = Sprachbegabt? Musikalische Fähigkeiten im Fokus der Sprachentwicklung. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache Emotion Bewusstheit* (S. 130-139). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. (2011). Hilft Musik sprachentwicklungsgestörten Kindern? *Die Sprachheilarbeit*, 56 (4), 186-193.