

Berufsfachschule für Logopädie
der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH
im Werner Otto Institut

Studienarbeit

Erstellung von „du“-Trigger-Liedern zum Erwerb der Verbzweitstellung

VerfasserInnen:	Gesa Vogler	Michael Wenzel
	Schanzenstraße 65	Schäferkampsallee 9
	20357 Hamburg	20357 Hamburg
	040/53263802	0157/72008222
	gesavogler@gmail.com	msw0403@aol.com

Madlen Warschun
An der Koppel 38
22844 Norderstedt
0177/4041585
madlenwarschun@gmail.com

Betreut von: Heike Dzubieli, B.Sc.

Hamburg, 19.05.2013

Abstrakt

Erstellung von „du“-Trigger-Liedern zum Erwerb der Verbzweitstellung

Autoren: Gesa Vogler, Madlen Warschun, Michael Wenzel

Berufsfachschule: Berufsfachschule für Logopädie der EKA gGmbH, Hamburg

Studienarbeit im Examenskurs 2013 von der Berufsfachschule für Logopädie der EKA gGmbH, Hamburg

Der Erwerb der Verbzweitstellung stellt einen wichtigen Baustein in der grammatikalischen Entwicklung eines Kindes dar. Nach Clahsen (1988) sollten Kinder mit spätestens drei Jahren die Verbzweitstellung erworben haben. Demzufolge ist bei einer Verzögerung oder Stagnation in der Grammatikentwicklung eine Dysgrammatismus-Therapie im syntaktisch-morphologischen Bereich notwendig. Aktuell wird in der logopädischen Kindertherapie zur Auslösung der Verbzweitstellung nach Siegmüller und Kauschke hauptsächlich über Inputsequenzen mit hochfrequenten „du“-Triggern gearbeitet (Siegmüller & Kauschke, 2006). „Du“-Trigger-Input in Form von Liedern stellt eine Erweiterung der klassischen Therapie dar und bietet die Möglichkeit zur häuslichen Förderung. Nach Spitzer (2005) wirkt Musik fördernd für die Grundvoraussetzungen des Spracherwerbs, im Speziellen können auch Prozesse der Syntaxverarbeitung verbessert werden.

Die folgende Arbeit dient einerseits als Leitfaden, mit dem das Repertoire an „du“-Trigger-Kinderliedern und unterstützenden Bildern unbegrenzt erweitert werden kann. Andererseits ist es eine Materialerstellung von drei selbst getexteten, komponierten und aufgenommenen „du“-Trigger-Liedern zur Förderung der Verbzweitstellung, welche in der logopädischen Therapie und zu Hause eingesetzt werden können. Es wird erläutert, welche sprachlichen und musikalischen Voraussetzungen erfüllt sein

müssen, um zielgruppengerechte und sprachspezifische Inputsequenzen zum „du“-Trigger in Liedform für den Therapierahmen sowie zur häuslichen Anwendung zu erstellen.

Die komponierten „du“-Trigger-Lieder entsprechen den Kriterien, die für ansprechende Kinderlieder erfüllt sein müssen. Das unterstützende Bildmaterial fördert die Motivation und kann Kindern den Zugang zu den „du“-Trigger-Liedern erleichtern.

Das Material (Lieder und Bilder) wurde 2013 erstellt und kann in die logopädische Kindertherapie als Erweiterung integriert werden.

Schlüsselwörter

Logopädie, „du“-Trigger, Verbzweitstellung, Grammatikerwerb, Inputsequenzen nach Siegmüller/Kauschke, Dysgrammatismus-Therapie, Komposition von Kinderliedern, Musik und Spracherwerbsförderung, Sprachentwicklungsförderung, Bildmaterial in Kindertherapie

Inhaltsverzeichnis

Abstrakt	II
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VI
1. Einleitung.....	1
1.1. Überblick über den Aufbau der Arbeit.....	1
1.2 Aufgreifen und Konkretisieren der Fragestellung.....	1
1.3 Motivation und Entstehung der Idee	1
1.4 Logopädische Relevanz	3
2. Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1 Ungestörter Grammatikerwerb.....	4
2.2 Störungen des Spracherwerbs	7
2.2.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörung.....	7
2.2.2 Störungen der Syntax und Morphologie, insbesondere Störung der Verbzweitstellung.....	9
2.3 Therapie bei Störungen im Bereich Syntax und Morphologie	10
2.3.1 Therapie bei Störungen der Verbzweitstellung	12
2.4 Aufbau von Kinderliedern	13
2.4.1 Geschichte und Verbreitung von Kinderliedern.....	13
2.4.2 Förderung durch Kinderlieder	14
2.4.3 Tonumfang und Tonart von Kinderliedern.....	14
2.4.4 Melodiestructur und Rhythmus	16
2.4.5 Tempo.....	19
2.4.6 Wahl der Instrumente / Begleitung.....	19
2.4.7 Texte von Kinderliedern	20
2.5 Aufbau von kindgerechtem Bildmaterial	21

2.5.1 Das typische Bilderbuch	21
2.5.2 Begründung der Auswahl der Bilderart	22
2.5.3 Wirkung von Bilderbüchern	22
2.6 Musik und Spracherwerbsförderung	23
2.6.1 Erweiterte Voraussetzungen für den ungestörten Spracherwerb	24
2.6.2. Musik hören	24
2.6.3 Verbindung von Musik und Sprache	25
2.6.4 Musik zur Förderung des Spracherwerbs	26
3. Praktischer Teil	28
3.1 Entstehung der Liedtexte / des Bildmaterials, Komposition und Aufnahme der Lieder	28
4. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	31
4.1 Beantwortung der Fragestellung.....	31
4.2 Diskussion der Methoden und Ergebnisse	32
4.3 Fazit und Ausblick.....	33
5. Literaturverzeichnis	34
6. Anhang.....	38
7. Eidesstattliche Erklärung	39
8. Einverständniserklärung	39

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: „Tonumfang“: selbst erstellt (S.15 der Studienarbeit)

Abkürzungsverzeichnis

Bfs.	Berufsfachschule
ebd.	ebendiese
EKA	Evangelisches Krankenhaus Alsterdorf
et al.	et alii - und andere
Ev.	Evangelischen
f.	die angegebene und die folgende Seite
ff.	die angegebene und die beiden folgenden Seiten
MLU	Mean length of utterance = Mittlere Äußerungslänge
MSL	Mittlere Sprechstimmlage
MSU	Mittelwert des Stimmumfangs
V2	Verbzweitstellung

1. Einleitung

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Im theoretischen Teil liegt der Fokus auf den wissenschaftlichen Grundlagen der Therapie eines gestörten Erwerbs der Verbzweitstellung sowie dem Aufbau von Kinderliedern und Bildmaterial. Der praktische Teil beschreibt das Komponieren und Aufnehmen von drei Kinderliedern zur Förderung der Verbzweitstellung.

1.1. Überblick über den Aufbau der Arbeit

Folgende Themen werden in dieser Studienarbeit behandelt:

- Patholinguistische Therapie nach Siegmüller und Kauschke, 2006 (mit besonderer Beachtung des Erwerbs der Verbzweitstellung bei Kindern und der Verwendung von „du“-Triggern in Inputsequenzen)
- Musik und Spracherwerbsförderung
- Analyse des Aufbaus von Kinderliedern und kindgerechtem Bildmaterial

1.2 Aufgreifen und Konkretisieren der Fragestellung

Auf folgende Fragestellung soll nach Beenden der Studienarbeit eine konkrete Antwort gegeben werden:

Welche sprachlichen und musikalischen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um zielgruppengerechte und sprachspezifische Inputsequenzen zum „du“- Trigger in Liedform zu erstellen, analysiert anhand von Literaturrecherche und umgesetzt in drei selbst komponierten Liedern?

1.3 Motivation und Entstehung der Idee

Die ursprüngliche Idee für diese Studienarbeit war eine Überarbeitung des Ton- und Bildmaterials von Penner und Krügel (2008) „Reimlieder für Tag und Nacht: Das Text- und Bilderbuch zur Audio-CD“, da es in einer laufenden SES-Therapie (u.a. Prosodietherapie) mit einem fünfjährigen Mädchen mit Down-Syndrom zu Schwierigkeiten bei der Verwendung des Materials kam. Das Kind zeigte sich sehr motiviert, aber aufgrund

auftretender Probleme mit beispielsweise dem Tempo der Lieder und der Beschaffenheit des Bildmaterials, ergaben sich Veränderungswünsche. So waren Text- und Bildmaterial teilweise nicht übereinstimmend (Text: „blaue Truhe“, Abbildung: braune Truhe). Eine Optimierung des Liedmaterials von Penner schien für eine Studienarbeit nicht geeignet. Anstelle der Prosodie wird der Fokus auf den „du“-Trigger zur Auslösung der Verbzweitstellung gesetzt. „Du“-Trigger-Lieder stellen eine Neuerung in der Dysgrammatismus Therapie dar.

Da die Verbzweitstellung ein grundlegender Entwicklungsschritt im Grammatikerwerb von Kindern ist (siehe 2.1), legen wir in dieser Arbeit den Fokus auf die Förderung der Verbzweitstellung. Da bei grammatisch gestörten Kindern „die Phase der infiniten Verbendstellung länger als normalerweise erwartbar anhält“ (Fletcher 1999; Rice 2000, zitiert in Siegmüller & Kausche, 2006, S. 131), soll der Erwerb der Verbzweitstellung durch den „du“-Trigger angestoßen werden. Die Methoden der Inputspezifizierungen und Inputsequenzen werden aktuell sowohl an den Berufsfachschulen für Logopädie als auch in den logopädischen Praxen zur Förderung der Verbzweitstellung häufig angewendet.

Von Beginn an bestand die Motivation Material zu erstellen, welches auch in der Praxis von Logopäden genutzt werden kann. Aufgrund eines gemeinsamen großen Interesses an Musik entstand die Idee, Lieder zur Förderung des Erwerbs der Verbzweitstellung zu komponieren.

Diese Lieder sollen eine Erweiterung zu bisher vorhandenem Therapiematerial darstellen. Zusätzlich bieten sie die Möglichkeit der häuslichen Anwendung. Das häusliche Üben mit Inputsequenzen ist in der Patholinguistischen Therapie von Siegmüller und Kauschke bislang nicht vorgesehen, da zum Vorlesen von Inputsequenzen Fachkompetenz benötigt wird. In den komponierten Liedern wird der „du“-Trigger hochfrequent und mit angemessenem Sprachvorbild angeboten, sodass

ein unterstützendes Material entsteht, welches auch außerhalb der Therapie verwendet werden kann.

Um die Lieder für Kinder attraktiv zu gestalten, soll eine Hasenfamilie als Leitbild durch die Lieder führen.

1.4 Logopädische Relevanz

Innerhalb der Therapie von Grammatikstörungen gibt es nach Penner und Kölliker Funk (1998) drei verschiedene Methoden: die Imitation, das Modellieren und die Inputtherapie. Auch Vertreter der Patholinguistik (Siegmüller & Kauschke, 2006) arbeiten mit Inputsequenzen, in denen die Kinder hochfrequenten Input zu verschiedenen sprachlichen Strukturen bekommen. Folgt man Siegmüller und Kauschke, sollen „du“- Trigger-Inputsequenzen, welche momentan lediglich in Form von Geschichten vorhanden sind, ausschließlich von geschulten Sprachtherapeuten vorgelesen werden. Mit dieser Arbeit soll ein Material geschaffen werden, das sich sowohl für die Therapie als auch zur häuslichen Anwendung eignet. Die aufgenommene CD und die Bilder können den Bezugspersonen der Patienten mitgegeben und jederzeit und vor allem auf Wunsch des Kindes abgespielt und angeschaut werden.

Musik ist ein Mittel, das von der Mehrheit der Kinder sowohl in der Freizeit und im Alltag als auch in Therapiesituationen gerne gebraucht wird. „Solange es Kinder gibt, haben diese auch gesungen und es wurde mit ihnen gesungen“ (Freitag, 2001, S. 71). Besonders in der Vorschule sowie Schule hat das traditionelle Kinderlied als Sozialisationsmittel seinen Platz inne und wird täglich angewendet (ebd. S. 136).

Die Wirkung von Musik wird unter Punkt 2.4 detaillierter aufgegriffen. Kinder verlieren u. U. nach einiger Zeit das Interesse an Inputsequenzen und dem damit verbundenen Setting und nehmen eine Abwechslung in Form von Liedern evtl. dankbar auf.

Das Liedmaterial mit unterstützendem Bildmaterial kann spielerisch im Alltag sowie in der Therapie eingebaut werden. Als Nebeneffekt findet eine Förderung der Musikalität statt.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund, auf dem das erstellte Material basiert, erläutert.

2.1 Ungestörter Grammatikerwerb

Nachfolgend wird ein Überblick über die ungestörte Grammatikentwicklung gegeben. Dabei wird ausführlich auf den Erwerb der Verbzweitstellung eingegangen, der einen wichtigen Schritt in der kindlichen Sprachentwicklung darstellt.

Schon etwa ab der 28. Schwangerschaftswoche sind die Hörwerkzeuge eines Kindes soweit ausgeprägt, dass Spracherfahrungen in Form von Prosodie-Wahrnehmung stattfinden. Dies stellt den Beginn des kindlichen ungestörten Spracherwerbs dar. Hierbei gilt, dass rezeptive Erwerbsschritte früher als expressive Entwicklungsschritte stattfinden. Das Kind überträgt den Input erst ins Expressive, wenn es die rezeptive Struktur ausreichend erfasst, analysiert und die produktiven Anforderungen gesichert hat (Weissenborn, 2000, zitiert Grimm, 2000).

Bis zum zwölften Lebensmonat durchläuft das Kind zwei verschiedene Lallphasen. In der ersten Lallperiode, welche sich ca. vom 2. – 6. Monat vollzieht, nutzen die Babys alle bestehenden Laute und besitzen die sogenannte „universelle Diskriminationsfähigkeit“ (Bunse & Hoffschildt, 2008, S. 63), mit der sie alle auf der Welt bestehenden Laute unterscheiden können. Ungefähr nach dem 6. Monat entwickelt das Baby eine Präferenz für die Muttersprache und nutzt zunehmend auch nur die Laute dieser. Mit Beginn der 2. Lallphase beginnen die Babys auch den gehörten Wortstrom zu segmentieren, um so die einzelnen Wortgrenzen herauszufiltern. Hierbei ist das deutsche Betonungsmuster, der Trochäus

mit angehängter Schwa-Silbe, das wichtigste prosodisch-rhythmische Merkmal (Penner, 2005, S. 17).

Clahsen beschrieb 1986 die Grammatikentwicklung von Kindern in fünf Phasen, welche ab einem Lebensalter von etwa einem Jahr beginnen (Clahsen 1988, S. 39 ff.) Die erste Phase „*Vorläufer zur Syntax*“ (ca. 1;0 – 1;6 Jahre) umfasst eine durchschnittliche Wortsatzlänge (MLU = Mean Length of Utterance) von einem Wort. Diese Einwortäußerungen beinhalten Nomen, deiktische Elemente, Verbpartikel und das Negationswort „nein“, wobei die einzelnen Äußerungen noch nicht syntaktisch verknüpft werden. In diesem Zeitraum weist das Kleinkind einen expressiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern auf. Mit 1;5 Jahren hat sich der Schwa-Trochäus für die Kleinkinder etabliert. Der „*Erwerb des syntaktischen Prinzips*“ (1;6 – 2;0 Jahre) stellt die zweite Phase nach Clahsen dar und besteht aus einer MLU von Ein- bis Zweiwortkombinationen. Im Bereich Morphologie treten in dieser Phase erste Verben auf, welche mit den Flexiven -0, -n, -t genutzt werden, jedoch keine Subjekt-Verb-Kongruenz besitzen. Das Adverb „auch“ wird erstmals verwendet und bildet den Auslöser für Mehrwortäußerungen, welche das Hauptmerkmal der dritten Phase „*Vorläufer der einzelsprachlichen Syntax*“ (2;0 – 2;6 Jahre) darstellt. In dieser Phase, die auch als *Verbendstellungsphase* bezeichnet wird, beträgt die MLU zwei bis drei Wörter, wobei diese vermehrt ohne die Verwendung von Verben auftreten. Verwendet das Kleinkind ein Verb, steht es gehäuft am Ende der Äußerung (z.B. „Papa Auto waschen“). Als neues Verb-Flexiv kommt das -e hinzu, wobei auch in dieser Phase keine Subjekt-Verb-Kongruenz besteht.

Im Anschluss an diese Phase folgt der „*Erwerb einzelsprachlicher Besonderheiten*“ (2;6 – 3;0 Jahre) mit einer MLU von drei bis vier Wörtern. In dieser Phase ist der Erwerb der Verbzweitstellung der bedeutendste Faktor. „Das finite verbale Element erscheint in Hauptsätzen in der zweiten Strukturposition und in indirekten Entscheidungsfragen am Satzanfang“ (ebd. S. 74). Für Clahsen ist diese Phase die wichtigste in der

Grammatikentwicklung, da sich in dieser Phase beträchtliche Entwicklungsschritte vollziehen.

Im Gegensatz zu Phase drei wird die erworbene Grammatik nun nicht nur erweitert, sondern auch qualitativ verändert. Die Differenzierung von finiten und nicht-finiten sprachlichen Elementen ist ein bedeutender Faktor, um die Verbzweitstellung zu erwerben. Das Kleinkind hat die korrekte Hauptsatzstruktur nun vollständig erworben. Außerdem ist es jetzt in der Lage, eine Subjekt-Verb-Inversion herzustellen und Partikelverben aufzuspalten. Es verwendet Funktionswörter wie Artikel und Präpositionen und hat das letzte fehlende Flexiv –st erworben. Das Besondere am Flexiv –st ist, dass es von Anfang an korrekt gebildet wird. Anders als bei den restlichen Verbflexiven treten hier keine Übergeneralisierungen auf. „Die Verfügbarkeit von –st ist also offensichtlich der entscheidende Schritt bei der Entwicklung des Kongruenzsystems.“ (Mills, 1985, zitiert in Clahsen, 1988, S. 79). Verbstellung und Verbflexion stehen demzufolge in einem engen Zusammenhang mit dem Erwerb morphologisch-syntaktisch korrekter Strukturen.

Ab einem Alter von etwa drei Jahren spricht das Kind in komplexen Sätzen mit einer MLU von mindestens vier Wörtern. Es verwendet nun in Nebensätzen die in Phase drei erworbene Verbendstellung und ist somit in der Lage, sowohl koordinierende als auch einen Nebensatz einleitende Konjunktionen korrekt zu verwenden.

Anhand des topologischen Satzmodells erklärt Tracy, dass Verben in folgenden Positionen auftauchen können: „Charakteristisch für den Hauptsatz ist die Verbzweitposition des finiten Verbs [...]. Nicht-finite Verbteile (Partikeln, Infinitive, Partizipien) nehmen die Verbendstellung ein“ (Tracy, 2008, S. 82). Verbzweitstellung und Verbendstellung zusammen bilden die Satzklammer. Die Satzklammer ist das Merkmal des deutschen Hauptsatzes, in dem finite Verbformen sich vorne im Satz befinden (linke Klammer), sich aber trennbare Teile des Verbs, wie beispielsweise bei Partikelverben, am Satzende befinden (rechte

Klammer). Zwischen diesen Klammern befindet sich das sogenannte Mittelfeld, vor der linken Klammer besteht das bedeutende Vorfeld. Das Vorfeld kann durch verschiedene Wortformen wie z.B. von einem Subjekt, einem Fragepronomen oder einem Adverb besetzt sein.

2.2 Störungen des Spracherwerbs

Die Definition für spezifische Sprachentwicklungsstörungen sowie die Störung im Bereich Syntax und Morphologie und hierbei insbesondere die Störung der Verbzweitstellung werden im Folgenden erläutert.

2.2.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Unter einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) verstehen Siegmüller und Kauschke eine Verzögerung im Spracherwerb und/oder das Verharren auf einer Ebene der Sprachentwicklung (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 6). Beides beinhaltet Beeinträchtigungen im rezeptiven und/oder expressiven Bereich.

Nach Siegmüller und Kauschke liegt eine spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) nur dann vor, wenn keine ursächliche Schädigung besteht (ebd. S. 3ff.). Dies beinhaltet ein intaktes Hörvermögen, welches garantiert, dass die Kinder das Sprachangebot des Umfelds ausreichend aufnehmen, analysieren und verarbeiten können. Behobene Hörstörungen, beispielsweise aufgrund von Mittelohrentzündungen, können zwar eine Ursache für eine SSES sein, werden aber bei nicht zu häufigen temporären Hörbeeinträchtigungen außer Acht gelassen (Schöler et al., 1998, zitiert in Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 3f.) Des Weiteren dürfen keine neuronalen oder orofazialen Schädigungen vorliegen, wie beispielsweise Läsionen im Gehirn oder Störungen der Sprechwerkzeuge, da auch diese den Spracherwerb deutlich beeinflussen. Außerdem dürfen keine, beziehungsweise nur leichte Einschränkungen im Bereich der nonverbalen kognitiven Leistungen bestehen.

Die einschlägigen Studien widersprechen sich, inwieweit eine Intelligenzminderung Einfluss auf die sprachlichen Leistungen hat: „Aufgrund der unterschiedlichen Befunde wird das Kriterium der nonverbalen Intelligenz uneinheitlich bewertet: Während Tager-Flusberg und Cooper (1999) dafür argumentieren, es ganz fallen zu lassen, plädieren Keilmann et al. (2004) für eine Beibehaltung des Kriteriums“ (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 4).

Ein weiteres Kriterium ist die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Kinder mit schweren emotionalen oder sozialen Störungen gelten nicht als SSES-Kinder, wobei die Bestimmung einer psychischen Störung als sehr schwierig gilt. Auch bedingt durch die Kommunikationseinschränkungen können emotionale oder soziale Schwierigkeiten entstehen. Leonard vertritt die Ansicht, dass ein Ausschlusskriterium einer SSES eine bestehende Therapie von emotionalen Störungen ist (2003 in Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 5).

Für Siegmüller und Kauschke ist für die Definition einer SSES ausschlaggebend, dass „bei der SSES möglicherweise, aber nicht zwangsläufig, nichtsprachliche Auffälligkeiten zur zentralen sprachlichen Problematik hinzutreten können“ (2006, S. 5), jedoch nicht als Ursache dieser stehen dürfen. Weitere Auffälligkeiten werden in der Therapie einer SSES mit einbezogen, aber nicht als eigener Therapiebaustein gesehen.

Basierend auf Bishop vertreten Siegmüller und Kauschke die Position, dass SSES-Kinder eine Sprachverarbeitungsstörung aufweisen (2000 in Siegmüller & Kauschke 2006, S. 8). Sie sind nicht in der Lage das Sprachangebot ausreichend zu analysieren und das bisher Erworbene zu erweitern.

2.2.2 Störungen der Syntax und Morphologie, insbesondere Störung der Verbzweitstellung

Grammatikalische Störungen auf den Ebenen Syntax und Morphologie bezeichnen Siegmüller und Kauschke auch als Dysgrammatismus, in denen sich „Einschränkungen im Erwerb und in der Anwendung formaler sprachlicher Strukturen, d.h. im Bereich der syntaktischen Regularitäten und der morphologischen Paradigmen der Zielsprache aufweisen“ (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 129).

Wie zuvor beschrieben, erwerben Kinder normalerweise die Verbzweitstellung in einem Alter von etwa drei Jahren. Bei einer SSES im Bereich Syntax und Morphologie können die Kinder eine allgemein starre Satzproduktion aufweisen. Die Sprachproduktion wirkt dadurch unflexibel. In Bezug auf die Satzkomplexität fällt auf, dass die Kinder Sätze ohne oder nur mit wenigen Nebensätzen produzieren. Die verschiedenen Markierungen in den Bereichen Kasus, Numerus, Tempus und/oder Genus fehlen oder sind fehlerhaft. Die für die Verbzweitstellung wichtige Subjekt-Verb-Kongruenz bleibt aus und die Kinder nutzen bei der Verwendung von Verben den Infinitiv oder den Wortstamm. Das Verbflexiv –st, welches bedeutend für die korrekte Verbzweitstellung ist, wird von den Kindern nicht gebraucht. Kinder mit Störungen der Syntax setzen kombinierte Mehrwortäußerungen nicht oder nur verzögert ein, sodass sie auf der Ebene der Einwortäußerungen stagnieren beziehungsweise Wörter nur aneinander reihen.

Als Ursachen für eine SSES im Grammatikerwerb sieht Kannengieser (2009, S.156) vor allem Störungen im Bereich der auditiven Wahrnehmung, linguistische Defizite (wie beispielsweise eingeschränkte oder fehlende Erwerbsmechanismen, die dazu beitragen, dass das Kind den Input zielgerichtet verarbeiten kann) oder Einschränkungen bei der Reiz- und Informationsverarbeitung. Auch ein ungünstiges Sprachangebot des Umfeldes gilt für Kannengieser als Ursache einer SSES.

Eine syntaktische Regel der deutschen Sprache ist, dass unflektierte Verben z.B. in Nebensätzen am Ende des Satzes stehen. Nach Siegmüller und Kauschke (2006) haben die Kinder mit Erwerb der Verbendstellung eine Sensibilität hierfür entwickelt. Im physiologischen Erwerb überwinden Kinder diese Phase und platzieren flektierte Verben dann korrekt in die Zweitposition. Überwinden Kinder diese Phase nicht, kommt es zum Symptom der Verbendstellung. Bei einer Störung der Verbzweitstellung gibt es nach Siegmüller und Kauschke zwei verschiedene Varianten:

V2 – underapplier: Hier können die Kinder zwar eine Subjekt-Verb-Kongruenz herstellen, jedoch setzen sie das flektierte Verb an die finite Position im Aussagesatz: „Das Kind orientiert sich mit diesem Muster an der Verbstellung im Nebensatz“ (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 131). Dieses Symptom lässt sich demzufolge einer Störung im Bereich Syntax zuordnen.

V2 – overapplier: Hierbei wird das Verb zwar an korrekter Position im Satz platziert, jedoch geschieht dies nicht flektiert. Es handelt sich damit um eine Störung auf morphologischer Ebene.

Eine nicht vollständig erworbene Verbzweitstellung kann allerdings auch bestehen, obwohl das Kind Subjekt-Verb-Objekt (SVO)–Sätze äußert. Diese Äußerungen sind dann jedoch „auswendig gelernte“, floskelähnliche Sätze; die Bildung von variablen Satzstrukturen ist erschwert oder bleibt sogar aus. Man spricht dann vom „*kompensierten Dysgrammatismus*“, in dem fehlende Nebensätze und Objekttopikalisierungen als deutliches Symptom bestehen.

2.3 Therapie bei Störungen im Bereich Syntax und Morphologie

Inputspezifizierungen werden in der Dysgrammatismus-Therapie verwendet, um dem Kind ein hochfrequentes Angebot an syntaktischen oder morphologischen Strukturen anzubieten: „Ziel der Durchführung ist es, die Zielstruktur durch die Inputspezifizierung frequent, prägnant, lexikalisch variabel, kontrastreich und flexibel zu transportieren“

(Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 131). Die Zielstrukturen müssen immer im Kontrast zu anderen sprachlichen Strukturen stehen, damit die Kinder die grammatikalisch korrekten Elemente erkennen können. Inputspezifizierungen sollen demzufolge Entwicklungsschritte auslösen, beziehungsweise die Stagnation auf einer Ebene auflösen. Siegmüller und Kauschke nennen hierfür folgende Formen als Beispiele: Hauptsatz und Nebensatz; Aussage- und Fragesatz, Dativ und Akkusativ, Sätze mit unterschiedlichen Konstituenten im Vorfeld und verschiedene Flexionen. Hierzu gibt es für Siegmüller und Kauschke (2006) drei verschiedene Varianten: Zum einen besteht die Möglichkeit der *interaktiven Inputspezifizierung*, in der das Kind aktiv etwas tut und der/die Therapeut/in den verbalen Input dazu liefert. Zum anderen gibt es die Variante der *Inputsequenz*, in der die Kinder dem hochfrequenten Input (z.B. durch Vorlesen einer Inputsequenz oder durch einen Monolog/Dialog) passiv zuhören.

Die *Kontrastierung* ist eine weitere Methode für eine Dysgrammatismus-Therapie. Hierbei „[...] werden strukturelle Kontraste benutzt, um eine Veränderung des kindlichen Regelsystems zu provozieren“ und den Kindern zu ermöglichen, „die Notwendigkeit zur Reorganisation ihres grammatischen Systems zu erkennen“ (ebd., S. 134). Im Bereich der Syntax kann die Kontrastierung auch genutzt werden, um korrekte Verbflexionsformen anzubahnen. Ebenso ist eine Kombination mit Inputsequenzen möglich.

Nach dem Auslösen eines Entwicklungsschrittes ist die *Modellierung* nötig, die die (erstmalig) korrekt geäußerten Strukturen der Kinder festigen soll. Hierzu zählen für Siegmüller und Kauschke (2006, S. 133) einfache Wiederholungen und/oder corrective feedback. Die Modellierung muss jedoch immer in Kombination mit anderen Methoden stehen.

In allen Varianten ist es wichtig, dass die von dem/der Therapeut/in geäußerten Zielstrukturen flexibel bleiben, um zu verhindern, dass es zu einem reinen „Auswendiglernen“ kommt. Für Siegmüller und Kauschke ist

es von Bedeutung, dass in einer SSES-Therapie immer entwicklungschronologisch gearbeitet wird und physiologische „Erwerbsfehler“ (ebd., S. 135) akzeptiert werden.

2.3.1 Therapie bei Störungen der Verbzweitstellung

Wie zuvor beschrieben, zeigt sich eine Störung der Verbzweitstellung durch flektierte Verben an der finiten Position und/oder der Verwendung von sehr starren Satzstrukturen. In diesem Fall muss das syntaktisch-morphologische System des Kindes nicht nur erweitert, sondern auch korrigiert werden, um dadurch die Verbzweitstellung auszulösen. Zum Überwinden der Verbendstellungsphase muss die strukturelle Position des Vorfelds aufgebaut werden. Das Wissen, dass das finite Verb an zweiter Position steht, ggf. gefolgt von weiteren Konstituenten, muss hergestellt werden.

Im Deutschen können an letzter Position im Hauptsatz aber auch weitere unflektierte Verben stehen, nämlich das Vollverb nach einem Modalverb oder das Partizip nach einem Auxiliar. Die Verbposition steht in einem engen Zusammenhang mit der Verbflexion. Um dies den Kindern zu verdeutlichen, können so genannte „du“-Trigger genutzt werden. „*Trigger* sind sprachliche Elemente, die besonders gut verdeutlichen, welche sprachstrukturellen Regularitäten hinter den realisierten Sätzen liegen“ (ebd., S. 132).

Mit Hilfe von expletiven Elementen (inhaltsleere Elemente, „es“), welche nur genutzt werden, wenn sie eine notwendige Position im Satz erfüllen (z.B. „Es schneit.“), erkennt das Kind die Besetzung der Vorfeldposition. „Erscheint das expletive Element an einer syntaktisch nicht notwendigen Position, wird es in der Alltagssprache durch eine Klitisierung reduziert, z.B. *Ich gehe nicht raus, weil's regnet.*“ (ebd., S. 140). Durch die volle Verwendung des Expletivs erkennt das Kind die Wichtigkeit der zu besetzenden Position. Die Kontraste dieser zwei Strukturen erleichtern es dem Kind, die Regularitäten des sprachlichen Systems abzuleiten. Bei der

Verwendung von „du“-Triggern in Inputsequenzen zur Förderung der Verbzweitstellung soll das Kind einen hochfrequenten und kontrastreichen Input zum Verbflexiv –st sowie zur notwendigen Vorfelddbesetzung mit anschließendem Verb bekommen (Bspw. „*Du gehst*“ vs. „*Gehste*“). Eine solche Inputsequenz soll eine Länge von 3 – 8 Minuten haben, wobei in 50 % der Sätze der „du“-Trigger vorkommen soll.

2.4 Aufbau von Kinderliedern

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der Gattung „Kinderlied“ gegeben. Außerdem werden die unterschiedlichen Kriterien, die zum Komponieren von Kinderliedern von Bedeutung sind, aufgeführt und erläutert.

2.4.1 Geschichte und Verbreitung von Kinderliedern

„Nach allgemeinem Verständnis ist das Kinderlied ein relativ einfaches Lied für die Kinder oder das Lied der Kinder selbst“ (Freitag, 2001, S. 53). Betrachtet man die Geschichte des Kinderliedes, lässt sich festhalten, dass das moderne Kinderlied als eigenständige Gattung eine rund 200-jährige Geschichte besitzt.

Mit dem auslaufenden 18. Jahrhundert sowie dem beginnenden 19. Jahrhundert erreicht das Kinderlied eine neue literarische und künstlerische Qualität. „Kinderlieder sind nicht mehr ein nebensächliches, beiläufiges, sondern ernstzunehmendes Medium des privaten und öffentlichen Lebens“ (ebd., S. 22). Nach Freitag stellen die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die damit verbundene Verwendung von Volks- und Kinderliedern für den Schulgebrauch einen wichtigen Einschnitt für die Popularität von Kinderliedern dar. „Allein für die 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts werden 450 neugeschaffene Liederbücher nachgewiesen“ (ebd., S. 23). Mit dem Aufkommen von Kinderliedermachern (z.B. Rolf Zuckowski), welches „Ausdruck gewandelten Kindverstehens“ (ebd., S. 296) ist, erreicht das deutsche Kinderlied eine neue Qualität und findet eine schnelle Verbreitung. Wie Freitag bemerkt, greifen die Liedermacher kindnahe Themen auf und sprechen Kinder in knappen und variablen

Liedern immer neu und unmittelbar in ihren Wünschen und Bedürfnissen an (ebd., S. 132ff).

2.4.2 Förderung durch Kinderlieder

Musik ist keine reine passive Berieselung, sondern eine aktive Beschäftigung, welche die Kinder in ihrer Entwicklung fördert: „Es geht um Freude und emotionalen Gleichklang, um Rhythmus und Gemeinsamkeit, um Singen und Spielen“ (Spitzer, 2005, S. 139).

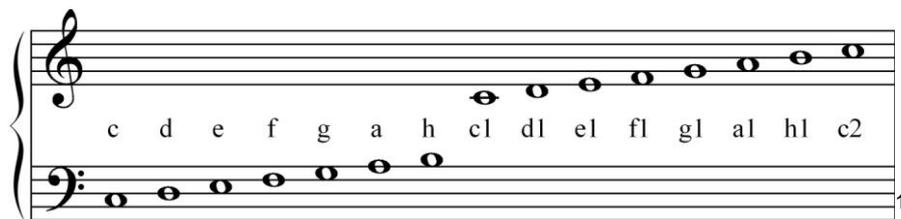
Das musikalische Erleben eines Kindes findet bereits pränatal im Mutterleib statt; das Kind kann Klänge und Geräusche wahrnehmen. Im weiteren Verlauf des kindlichen Lebens spielt die musikalische Erziehung eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Kinder. Auch in Bezug auf die sprachliche Entwicklung kann die Musik als förderndes Medium genutzt werden (Zaiser 2005, S. 36). Bereits in den ersten Lebensjahren entwickelt das Kind seine musikalischen Fähigkeiten weiter. Nach Zaiser liegen jedoch die wichtigsten Jahre für das musikalische Lernen in der Vorschul- sowie Grundschulzeit (ebd. S. 52).

2.4.3 Tonumfang und Tonart von Kinderliedern

Wie Adelman in seinem Buch 1999 erwähnt, setzt das Komponieren von Liedern für Vor- und Grundschulkinder die Kenntnis voraus, in welchen Tonlagen und mit welchen Umfängen die Kinder mühelos Lieder singen können. Diesen Punkt darf man nicht unterschätzen, denn in vielen Kinder-, oder Schulbüchern sind die Lieder teilweise mit zu großem Tonumfang und/ oder in einer zu hohen Tonlage notiert. Die Wahl der Tonlage ist entscheidend, da sich Kinder im Umfang ihrer individuellen indifferenten Sprechstimmlage wohlfühlen, diese täglich gebrauchen und die Kehlkopfmuskeln darauf abgestimmt sind.

Bezüglich der geeigneten Tonlage gibt es in der Literatur von verschiedenen Autoren unterschiedliche Annahmen, welche im Folgenden aufgegriffen werden: Laut Adelman liegt der günstige tonale Mittelbereich des Kindes zwischen der Mittleren Sprechstimmlage (MSL) und dem

Mittelwert des Stimmumfangs (MSU) und umfasst in etwa die Sexte von c1 bis a1. „Eine gleichmäßige Ausweitung auf etwas mehr als eine Oktave, die für das Singen der meisten Kinderlieder ausreicht, wird geringfügig nach oben und unten angenommen“ (Adelmann, 1999, S. 21). Somit ergibt sich ein durchschnittlicher möglicher Umfang von a bis c2 mit einem Mittelwert, der zwischen e1 und f1 liegt. Da in dieser Arbeit immer wieder Tonhöhenbezeichnungen vorkommen werden, folgt eine Grafik zur besseren Orientierung:



Gemäß Mohr (1997, S.24) weist die Kinderstimme grundsätzlich dieselben anatomischen und physiologischen Merkmale auf wie die Erwachsenenstimme. Seiner Meinung nach entspricht die Registerstruktur eines Kindes der weiblichen Erwachsenenstimme und zeichnet sich lediglich durch eine größere Schlankheit aus. Mohr bezieht sich in seinem Buch auf eine Einteilung nach Nitsche (1970), welcher folgende Umfänge als „gute Lage“ festlegt (ebd., S. 28):

- Kindergartenkind: f1 bis e2 (3-6 Jahre)
- Grundschulkind: c1 bis f2 (6-10 Jahre)
- Schulkind: a bis a2 (10 Jahre bis zur Mutation)

Mohr fasst die bis zu dem Zeitpunkt verbreiteten Lehrmeinungen zu einem Kompromiss zusammen und bezeichnet den Tonumfang von f1 bis f2 ggf. mit Erweiterungen nach unten oder oben als die sog. „Kinderoktave“. „In der Kinderstimmgebung wird man kaum fehlgehen können, wenn man sich an diese Vorgaben hält“ (ebd., S. 28).

¹ Abbildung 1: „Tonumfang“

Adelmann hingegen sagt, dass die Sprechstimmlage der Kinder nicht mit der der Frauenstimmen gleichzusetzen ist, da „Kinderstimmen deutliche Timbreunterschiede zu Frauenstimmen [aufweisen], die sich in durchschnittlich 20% höheren Formantfrequenzen zeigen“ (Adelmann, 1999, S. 51).

Nach Adelmann können „nur hohe Stimmen [...] in dieser Lage gut singen, für die Durchschnittsstimme oder gar die eher tiefer veranlagte Stimme ist dies viel zu hoch“ (ebd., S. 54). Die Annahme, „die Kinderstimme sei von Natur aus hoch angelegt“ (ebd., S. 151), stimmt demnach nicht. Auch Zaiser gibt in seiner Veröffentlichung die Tonlage zwischen c1 und c2 und einen Umfang von bis zu einer Oktave als geeignet für Kinderlieder an, was mit den Ergebnissen von Adelmann zum großen Teil übereinstimmt (Zaiser, 2005, S. 34).

In dieser Studienarbeit beziehen wir uns bei der Wahl der Tonlage für die Kinderlieder auf die Ergebnisse Adelmans, welcher in der aktuelleren Studie die vergleichsweise tiefere Tonlage begründet und die Ergebnisse anschaulich darlegt. Gemäß Adelmann (1999, S.22) eignen sich folgende Tonarten für das Singen mit Kindern: A-Dur, Bb-Dur, H-Dur, C-Dur, Cis-Dur, D-Dur, Dis-Dur, E-Dur, wobei der Mittelwert ungefähr bei e1 liegen sollte.

Doch nicht nur die Tonlage, sondern auch der Tonumfang eines Liedes muss bei der Komposition von Kinderliedern eine altersgemäße Berücksichtigung finden. Oft müssen Kinder Lieder singen, „die einen wesentlich größeren Stimmumfang verlangen, als ihnen dem Alter nach zur Verfügung steht“ (ebd., S.83). Laut Adelmann ist der Umfang von einer Oktave (Tonraum von c1 bis c2) machbar und den Fähigkeiten von Kindern angemessen (ebd., S. 58).

2.4.4 Melodiestructur und Rhythmus

Eine Melodie wird als eine singbare, in sich geschlossene Aufeinanderfolge von Tönen mit einem bestimmten Rhythmus definiert, die gegenüber Begleitfiguren vordergründig gehört wird.

Da das Erleben von Tönen auch abhängig „von Vorerfahrungen im Bereich der Musik einer bestimmten Kultur“ (Spitzer, 2005, S. 113) ist, haben Kinderlieder in östlichen Ländern i. d. R. andere Harmonien als in westlichen. In dieser Studienarbeit wird der Fokus auf die Melodiestructur sowie den Rhythmus von mitteleuropäischen Kinderliedern gelegt. Sprachlich-melodische und überhaupt akustische Eindrücke scheinen dem Kind schon in den ersten Lebensmonaten große Freude zu bereiten. In musikpsychologischen Studien konnte belegt werden, dass bereits einjährige Kinder melodische Verläufe mit geringem Tonumfang singen (Freitag, 2001, S. 60).

Spitzer fand in Habituerungsstudien heraus, dass Säuglinge schon im Alter von zwei Monaten einfache Melodien und Rhythmen unterscheiden können, d.h. sie „bemerken zum Beispiel Veränderungen des Rhythmus [...] einer einfachen Melodie“ (Spitzer, 2005, S. 162).

Wie unter 2.4.3 dargelegt, werden wir die Kinderlieder in Dur-Tonarten komponieren. Spitzer (2005, S.162) bemerkt in seinem Buch, dass bereits Säuglinge im Alter von etwa einem dreiviertel Jahr die besondere Stellung des Dur- Dreiklangs wahrnehmen können. Auch die Wahrnehmung von Konsonanz und Dissonanz entwickelt sich sehr früh. In einer Studie von Zentner und Kagan (1998) konnte belegt werden, dass Säuglinge ihren Blick länger zu konsonanten als zu dissonanten Klängen richteten. Außerdem zeigten sie bei Konsonanzen weniger motorische Aktivität und wurden ruhiger, wobei dies auch auf die bereits im Mutterleib vollzogenen Lernprozesse zurückzuführen sein kann.

Laut Mohr muss eine Melodie „logisch und sinnvoll“ (Mohr, 2008, S. 13) sein. Ein Beginn in der Mittellage ist für die Stimmentwicklung sehr günstig, wohingegen ein Beginn in hoher Lage für junge Kinder meist schwierig umzusetzen ist.

Die Dauer bzw. Länge der Melodie ist durch die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses begrenzt, da die Töne zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen: „Eine Melodie gibt es nur, wenn mehrere Töne

zusammen über die Zeit betrachtet werden und das Erleben von Musik setzt Wiedererinnern bereits gehörter Strukturen voraus“ (Spitzer, 2005, S. 115). Eine Phrase sollte folglich noch klein genug sein, dass sie im Kurzzeitgedächtnis Platz hat.

Gemäß Spitzer (2005, S.125) wird generell wiederholten Wahrnehmungsereignissen weniger Verarbeitungszeit gewidmet als neuen. Dieses Phänomen der Habituation bewirkt, dass ein Reiz nach häufigem Erleben in den Hintergrund tritt. Übertragen auf die Musik bedeutet dies, „dass der Komponist die *Begleitung* einer Melodie so komponiert, dass sich vieles wiederholt und sie dadurch für unsere Wahrnehmung in den Hintergrund tritt. Die Melodie hingegen sollte abwechslungsreich sein, sodass sie im Vordergrund bleibt“ (ebd., S. 125) und sich von ihrem akustischen Umfeld absetzt: „Wenn die Abfolge der Töne genau den Erwartungen des Hörers entspricht, so lässt dessen Aufmerksamkeit rasch nach“ (Vogler, 2010, S. 54). Folglich sollte eine Melodie so komponiert werden, dass sie die Erwartungen des Hörers sowohl befriedigt als auch durchbricht. Dann ist das Zuhören nicht langweilig und die Musik hinterlässt einen „bleibenden Eindruck“ (Spitzer, 2005, S. 133).

Da es Vorschulkindern nur möglich ist, jeweils eine Veränderung zurzeit wahrzunehmen (z.B. Abweichung der Melodie oder Änderung des Tempos), können Kinder entweder lauter oder schneller werden. Beides zugleich ist auf eine Anweisung hin nicht möglich (Adelmann, 1999, S. 28).

Grundsätzlich sollte der Schlusston eines Liedes dem Grundton entsprechen (Vogler, 2010, S. 57). Gemäß Zaiser (2005, S. 34) sollten in Kinderliedern keine großen Intervallsprünge vorkommen. Die Melodie sollte rhythmisch lebendig gestaltet werden, etwaige besondere Schwierigkeiten wie Synkopen oder eine Änderung der Taktart sollten beachtet werden. Als Taktart eignet sich besonders der 4/4 bzw. 2/4 - Takt. Moog (1968, S. 100) beschreibt in seinem Buch, dass Kinder bis zu

einem Alter von sechs Jahren den Zweiertakt bevorzugen und Punktierungen abschleifen. Allerdings sind Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren durchaus in der Lage, schwierigere Rhythmen nachzuvollziehen; daher ist eine Anregung durch rhythmisch komplexere Melodien ebenfalls zu vertreten (ebd., S. 120).

2.4.5 Tempo

Das Tempo sollte in etwa der normalen Sprechgeschwindigkeit entsprechen. Die Sprechgeschwindigkeit ergibt sich aus der Artikulationsgeschwindigkeit und der Pausendauer und ist in gesprochenen Silben bzw. Wörtern pro Minute angegeben. Für die normale Sprechgeschwindigkeit von Erwachsenen finden sich in der Literatur unterschiedliche Angaben, als Mittel kann ein Wert von 90 bis 120 Wörtern pro Minute angenommen werden.

Die Kinder sollen die Lieder mühelos mitsingen können ohne dabei außer Atem zu geraten. Auch in Bezug auf die Vermittlung der „du“-Trigger bietet sich die normale Sprechgeschwindigkeit an. Nach Sick können „für die mittlere Sprechgeschwindigkeit [von Kindern] Werte von über 250 Silben pro Minute als schnell angesehen werden“ (Sick, 2004, S. 88). Landert hat in einer Studie die Sprechgeschwindigkeit untersucht und bei Kindergartenkindern einen Durchschnitt von ca 80 Wörtern pro Minute ermittelt. Bei Grundschulkindern liegt die Anzahl mit ca 90 Wörtern pro Minute etwas höher. Bezogen auf diese Angaben schlagen wir eine Geschwindigkeit von 60 - 100 Vierteln pro Minute bei dem verwendeten 2/4-Takt vor.

2.4.6 Wahl der Instrumente / Begleitung

Laut Mohr (2008, S.9) eignet sich nicht jedes Musikinstrument für die musikalische Begleitung von Kindern gleichermaßen. Neben der eigenen Singstimme, welche sich am besten eignet, können Blockflöten (am besten die Alt- oder Tenorflöte), Orgel, Streichinstrumente sowie weiche Stabspiele von Kindern gut wahrgenommen und nachgeahmt werden. Die

Gitarre ist als Begleitinstrument ebenfalls geeignet, sofern sie nicht zu tief und zu hart schlagend gespielt wird.

Aufgrund der musikalischen Fähigkeiten der Autoren sowie der vorhandenen Instrumente werden für diese Arbeit als Begleitinstrumente folgende verwendet: Klavier (anstelle von Orgel), Gitarre, Saxophon, Blockflöte, Xylophon, Cajon und Schlaginstrumente (z.B. Rasseln, Klanghölzer).

Zaiser (2005, S. 33) listet in seinem Buch mögliche rhythmische Begleitmöglichkeiten in aufsteigender Schwierigkeit auf. Der Rhythmus der Instrumentalbegleitung kann sich zum einen am Rhythmus der gesungenen Melodie orientieren oder zum anderen in einem gleichmäßigen, durchgehenden Tempo erfolgen. Es kann auch ein eigener, von dem gesungenen Rhythmus abweichender Begleitrhythmus gespielt werden. Allgemein wird eine rhythmisch oder metrisch zu dichte harmonische Liedbegleitung musikalisch indifferent. Für die harmonische Begleitung (bspw. auf dem Klavier) empfohlen sind Dreiklangsbrechungen oder eine akkordische Begleitung (ebd., S. 33).

2.4.7 Texte von Kinderliedern

Für das Komponieren von Kinderliedern ist neben den zuvor aufgeführten musikalischen Parametern auch der Text entscheidend: „Der Text soll klangvoll sein und nicht am Singen hindern oder die Sprechwerkzeuge trainieren. Der Inhalt muss zu Melodie und Altersgruppe passen“ (Mohr, 2008, S. 14).

Da Kinder Lieder als Einheit von Text und Musik verstehen, sollten Textaussage und Klangcharakter zusammen passen. „Von Anfang an sollte Melodie, Rhythmus und Text im Zusammenhang dargeboten werden“ (Zaiser, 2005, S. 35). Zaiser ist der Ansicht, dass ein Liedtext, „der sich mit den kindlichen Interessen, ihrer Erfahrungs-, Gefühls-, Sprach- und Vorstellungswelt auseinandersetzt“ (ebd., S. 34), für ein Kinderlied geeignet ist. Außerdem sollte ein situativer oder thematischer Bezug zu einem übergeordneten Thema vorliegen, das die Kinder in ihren

individuellen Interessen anspricht. Ein kindgerechter Wortschatz, der der Erfahrungswelt des Kindes entspricht, ist ebenfalls von Bedeutung.

Laut Zaiser üben lyrische Sprachformen auf Kinder einen besonderen Reiz aus. „Eingängige Sprachrhythmen und Endreime machen Sprache auf spielerische Art reproduzierbar und regen zu eigenen Dichtungen an. Die rein inhaltliche Ebene von Sprache wird verdichtet und gleichzeitig erweitert, allegorische und musikalische Funktionen werden deutlich“ (ebd., S. 39). Nordmann ist der Meinung, dass „für jüngere Kinder [...] besonders Lieder mit einem Refrain (= Kehrvers) geeignet [sind], der sich durch die häufige Wiederholung bei den Kindern schnell einprägt“ (Nordmann, 1998, S. 30).

Selbstverständlich sind nicht alle Kinderlieder für Kinder verschiedenen Alters identisch. Daher kann „bei der Liedauswahl altersabhängig nochmals bei sprachlichem, inhaltlichem und musikalischem Anspruch differenziert werden“ (Zaiser, 2005, S. 34).

2.5 Aufbau von kindgerechtem Bildmaterial

Der folgende Abschnitt soll Aufschluss über die Erstellung von kindgerechtem Bildmaterial und deren relevante Kriterien zur Gestaltung geben. Zwar wird im Rahmen der Studienarbeit „nur“ ein Bild für jedes Kinderlied erstellt, zur Erstellung werden jedoch die für Bilderbücher gängigen Kriterien verwendet.

2.5.1 Das typische Bilderbuch

Dietschi Keller beschreibt das klassische Bilderbuch als eine eigene Gattung im Bereich der Kinderliteratur, welches reich illustriert und primär für Kinder im Vorschulalter, die noch nicht lesen können, geeignet ist. Im Vergleich zur Erwachsenenliteratur, werden Inhalte speziell visuell vermittelt. „Das Bild nimmt die dominierende Stellung ein, nicht das Wort“ (Dietschi Keller, 1995, S.17). Dietschi Keller unternahm den Versuch Bilderbücher je nach Verwendung von Sprache zu kategorisieren. Die folgende Kategorisierung richtet sich chronologisch nach der

physiologischen Entwicklung eines Kleinkindes. So unterscheidet sie vorerst zwischen textfreien und erzählenden Bilderbüchern, sowie im Bereich der textfreien Bilderbücher zwischen Elementar-, Szenebilderbüchern und den komplexeren Bilderbuchgeschichten, deren Handlung sich über mehrere Bilder erstreckt. Zu den erzählenden Bilderbüchern gehören u. a. Alltagsgeschichten, phantastische Erzählungen, sozialkritische Geschichten, Fabeln, Märchen und Bibelgeschichten (ebd., S. 24ff).

2.5.2 Begründung der Auswahl der Bilderart

Im Rahmen der Studienarbeit werden drei Szenebilder (textfrei) erstellt. Begründet ist dies dadurch, dass die geplante Zielgruppe für die „du“-Trigger-Lieder Kinder im Alter von drei Jahren aufwärts sind. Dietschi Keller nach zu urteilen haben Kinder mit einer physiologischen Entwicklung bis zu diesem Alter die ausreichenden kognitiven Voraussetzungen erfüllt.

Zu diesen Voraussetzungen gehört die Identifizierung der Objekte, die den Inhalt eines Bildes ausmachen, sowie das in Beziehung setzen dieser untereinander. Darüber hinaus muss das Kind in der Lage sein, z. B. den Gesichtsausdruck einer illustrierten Persönlichkeit zu erkennen und den Hintergrund hervorzuheben (ebd., S. 28). Das Szenebild eignet sich außerdem gut als Unterstützungsmaterial, da es nur die Handlung eines Liedes in einer Szene darstellen muss. Ein Bilderbuch würde den Rahmen der Studienarbeit sprengen und auch den ursprünglichen Zweck, nämlich lediglich als unterstützendes Material zu dienen, nicht erfüllen.

2.5.3 Wirkung von Bilderbüchern

Bilder oder Bilderbücher können auf mehreren Ebenen eine unterstützende Wirkung entfalten. Folgende Ausführung beschränkt sich auf die Auswirkung von Bildmaterial auf geistige und sprachliche Entwicklungsprozesse eines Kleinkindes, sowie die unterstützende Wirkung bei Liedern.

So beschreibt Dietschi Keller fortführend den Prozess, das Abbild von der Realität unterscheiden zu können; zu erkennen, „dass ein Bild einerseits ein Stück Wirklichkeit vermittelt, andererseits aber von ihr abstrahiert“ (ebd., S. 74), als einen wichtigen geistigen Entwicklungsschritt. Auch die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung ist eine geistige Leistung, die, wie der erste beschriebene Prozess, mithilfe von Bilderbüchern stark unterstützt werden kann. Betrachten wir die Wirkung von Bilderbüchern auf sprachliche Fertigkeiten, ist hinzuzufügen, dass speziell Szenebilderbücher Kinder von bis zu drei Jahren stark ansprechen, auch weil diese sich durch Bilderbücher stark zum Sprechen angeregt fühlen (ebd., S. 75).

Speziell im Bezug von Kinderbildern zu Musik findet das Kind laut Dietschi Keller über die Bilder den Zugang zum Lied und nicht wie Erwachsene über Noten und Text. Hierbei unterscheidet sie zwischen ganzen Bildszenen, die das Lied begleiten, und einem Bild mit den Hauptmotiven (ebd., S. 27). Das hier entstandene Bildmaterial enthält pro Bild Einen bis maximal Zwei Hauptmotive, die in den dazugehörenden Liedern die Hauptakteure darstellen (Hasen Lasse, Klaus und Susi). Jedes Bild zeigt nun einen kleine „Szene aus dem Lied. Hierbei beschränken sich die Geschehnisse auf dem Bild auf die, in den Liedtexten häufig wiederholten oder besondere Ereignisse. Grund hierfür ist, dass die Bilder zwar ansprechend, jedoch eine geringe Komplexität aufweisen sollen, da der Fokus, wie zuvor beschrieben, nicht primär optisch auf den Bildern, sondern vielmehr auditiv auf den Liedtexten liegen soll. Das Medium „Bild“ scheint als Hilfsmittel auch sinnvoll, weil es für das Kind stets verfügbar ist und immer wieder angeschaut werden kann (ebd., S. 34).

2.6 Musik und Spracherwerbsförderung

In diesem Abschnitt wird beschrieben, in welchem Rahmen Musik zur Förderung des ungestörten Spracherwerbs genutzt werden kann.

2.6.1 Erweiterte Voraussetzungen für den ungestörten Spracherwerb

Die Sprache als solche zu verstehen und interaktiv als Medium zur Verständigung nutzen zu können, ist eine sensomotorische Höchstleistung. In Kapitel 2.1 wurden bereits die Entwicklungsschritte, die zum Spracherwerb voraussetzen sind, erläutert. Auch Wendlandt beschreibt anatomische (Hören, Sprechapparat, Sehen etc.), kognitive (auditive Wahrnehmung etc.) Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen um Sprachentwicklung möglich zu machen (Wendlandt, 2006, S. 12ff). Des Weiteren beschreibt Wendlandt ebenso soziale und emotionale Voraussetzungen für die Sprachentwicklung, sowie ein hohes Maß an Sprachanregung durch Vermittlung von Sprechfreude, Augenkontakt, sowie ein Aussprechen- und nicht nur Nachsprechen lassen, zu den Grundvoraussetzungen für Entwicklung der Sprache im Kindesalter (ebd. S. 14f). In Anbetracht des Rahmens der Studienarbeit können an dieser Stelle nicht alle dieser Voraussetzungen im Detail aufgeführt und erläutert werden. Aufgrund des Schwerpunktes Musik in der Studienarbeit wird die anatomische Voraussetzung für den Spracherwerb anhand des Hörsinns kurz erläutert. Hier beschreibt Wendlandt, dass speziell das eigene Hören von Lauten und die Wahrnehmung dieser bei anderen in der Phase der Lallproduktion unbedingt notwendig ist um den Fortgang der Sprachentwicklung anzuregen, da rein taktile Reize nicht mehr ausreichen würden (ebd. S.15f).

2.6.2. Musik hören

„Wenn Musik auf uns wirkt, dann hinterlassen Wirkungen ihre Spuren in unserem Gehirn“ (Spitzer, 2004, S. 169). Wie bereits erwähnt (siehe 2.2.2) kann Musik schon weit vor der Geburt eine nachgewiesene Reaktion des Fötus provozieren. Das Gehör fängt in der 8. Schwangerschaftswoche an sich zu entwickeln, sodass „man etwa ab der 28. Schwangerschaftswoche von einer bestehenden Verdrahtung des Innenohrs mit dem Gehirn ausgehen kann. Ab diesem Entwicklungszeitpunkt geht das Ohr gewissermaßen online, wenn auch zunächst mit geringer Sensitivität und sehr beschränkter Bandbreite.“ (ebd., S. 149).

Es konnte darüber hinaus bewiesen werden, dass Kinder im ungeborenen Stadium bereits Lautfolgen unterscheiden sowie Töne lernen können (ebd., S. 152f). Aufgrund des Wissens, dass auditive Reize schon in der Gebärmutter von einem Fötus wahrgenommen, erinnert und unterschieden werden können, kann man davon ausgehen, dass „die Stimulation des Hörsystems einen positiven Effekt auf die Entwicklung sensorischer Verarbeitungssysteme hat; die richtigen neuronalen Verbindungen in ausreichendem Maße verknüpft werden“ (ebd., S. 154). Laut Bundesministerium für Bildung und Forschung gilt Musik als starker Anreiz für plastische Veränderungen des Zentralen Nervensystems: „Unter Neuroplastizität versteht man die funktionelle und strukturelle Anpassung des Nervensystems an Spezialanforderungen, die in aller Regel relevante und komplexe Informationsverarbeitung einschließen müssen“ (Ministerium für Bildung und Forschung, 2006, S. 63).

Da auch die menschliche Sprache dem Kind vorerst nur als musikalisches Phänomen erscheint, lassen Melodie, Rhythmus und sonstige Modulationen des Stimmklangs aufgrund ihrer emotionalen Wirkung vorerst nur Bedeutungsfelder aufscheinen. Der semantische Zusammenhang ist zu dem Zeitpunkt noch unbekannt.

2.6.3 Verbindung von Musik und Sprache

Vergleicht man die Musik mit der menschlichen Sprache, so tun sich viele Parallelen auf. Zum einen bedient sich die Musik genau wie die menschliche Sprache der Lautelemente und Lautfolgen. Diese Elemente werden sowohl in der Musik als auch in der Sprache anhand verschiedener Parameter wie Rhythmus, Melodie, Prosodie und Intonation moduliert. In beiden Fällen (Musik und Sprache) macht „der Ton die Musik“; die verschiedenen Möglichkeiten der Modulation machen gerade in der Sprache einen hohen Anteil des Verständnisses aus.

In der Musik wird das gespielte Stück durch Modulation erst zur Musik. Aus Forschungen des Max-Planck-Instituts für Neuropsychologische Forschung in Leipzig geht ebenfalls hervor, dass Sprache und Musik nicht

getrennt, sondern in derselben Region des Gehirns des Menschen verarbeitet werden. Hier wurden verschiedenen Versuchspersonen (ohne musikalische Vorkenntnisse) Akkordfolgen vorgespielt, wobei ein Akkord nicht in die Harmonie der Folge passt. Die Reaktion wurde anhand der Magnetoenzephalografie (MEG) im Brocaschen Sprachzentrum lokalisiert. Dort werden unter anderem einzelne Worte eines Satzes zu einem sinnvollen Inhalt zusammengefügt (Spiegel Online Redaktion, 2001).

Abschließend ist zusammenzufassen, dass Musik - neben der positiven Auswirkung des Musizierens und des Hörens von Musik auf die Entwicklung der neuronalen Netzstruktur - die Grundvoraussetzungen zur Verarbeitung von Musik (Gehör, Motorik, Wahrnehmung, Gedächtnis), fördern können. Diese Grundvoraussetzungen wiederum sind neben weiteren Faktoren auch für den Spracherwerb von grundlegender Bedeutung (Tüpker, 2009, S. 18f.).

Jentschke und Koelsch verweisen in diesem Zusammenhang auf prosodic-bootstrapping Theorien, welchen zu Grunde liegt, dass während des Spracherwerbs gerade die prosodischen Merkmale dabei helfen, Sprache zu segmentieren und die Bedeutung von Gehörtem zu verarbeiten. Darüber hinaus sollen mehre Studien belegen, dass die Verarbeitung musikalischer Parameter der Sprache in der Sprachentwicklung von hoher Bedeutung sind (Jentschke und Koelsch, 2007, S. 2). Folglich besteht eine enge Verbindung zwischen Musik und Sprachentwicklung.

2.6.4 Musik zur Förderung des Spracherwerbs

Um sagen zu können, in wie fern Musik den Erwerb einer Sprache fördert, muss man die verschiedenen Ebenen, auf denen Musik wirkt, unterscheiden. Zum einen hat das aktive Musizieren, wie in Punkt 2.4.2 beschrieben, unter Einbeziehung der erläuterten Sinne und der Motorik sowie des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeit, Einfluss auf die Ausbildung der neuronalen Netzwerke, also den Aufbau neuer neuronaler Bahnen zwischen verschiedenen Hirnzentren im Kortex (Tüpker, 2009, S.

19). Dadurch ist laut Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 von einer Verstärkung der neuronalen Grundlagen von Emotionalität und Intelligenz auszugehen.

Zum anderen werden laut Spitzer (2005) durch Musik-Hören im Fötus- sowie Säuglingsalter (und auch in späteren Altersstufen) die Hirnareale „trainiert“, welche auch beim Sprechvorgang aktiv sind. Musik wirkt demnach fördernd für die Grundvoraussetzungen des Spracherwerbs. Durch z. B. musikalisches Training werden laut Jentschke und Koelsch (2007, S. 3) nicht nur die Verarbeitungsprozesse bei der Musikwahrnehmung verändert, sondern auch Prozesse der Syntaxverarbeitung. Im Hinblick auf ein gesundes Sprachvorbild und sozial- emotionale Kompetenzen ist Musik ein Mittel, um die Konzentration des Hormons Oxytozin zu erhöhen, welches emotionale Bindungen verstärkt (TK Aktuell Altenmueller, 2012, Nr. 3 S. 7,). Auch Bastian (2000, S. 1) zeigte anhand seiner Langzeitstudie „Musikerziehung und ihre Wirkung“, wie sich die Sozialkompetenz in Grundschulen mit musikalischer Förderung signifikant verbessert.

Des Weiteren wirkt sich Musik laut dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006, S. 63) auch förderlich auf die Konzentration des Menschen aus. Dem ist unbedingt hinzuzufügen, dass die Art der Musik keine Rolle spielt, solange sie laut Altenmueller, dem subjektiven Geschmack entspricht (Altenmüller, 2006, S. 2). Laut Sallat (2012) könne eine Musiktherapie mit gezieltem Training von musikalischen Verarbeitungsleistungen bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung zu einer Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten führen.

Betrachten wir die Wirkaspekte musikalischer Interaktion im Hinblick auf die Sprachförderung, so berichtet Beck-Neckermann von den drei Grundelementen der Musik (Klangfarbe, Rhythmus und Tonhöhe) und ihrer Wirkung in Interaktion. Dies ist für die Studienarbeit interessant, da im Rahmen einer Behandlung beim Musizieren oder gemeinsamen Singen der Lieder Interaktion zwischen Therapeut und Patient entsteht. Demnach

ist der Rhythmus das Element, das zum „Mitschwingen“ anregt und dessen rhythmisches Motiv zeitliche Strukturen erkennen lässt. Es ist ein kontaktstiftendes Element, welches auf dem „Mit“- einander basiert. Dies lässt sich beim gemeinsamen Singen der „Du“-Trigger- Lieder nutzen um eine positive Verbindung zu dem Kind herzustellen. Die Klangfarbe hingegen kann entweder zum „Eintauchen“ einladen, oder auch den Wunsch nach Abgrenzung bewirken. In jedem Falle erzeugt sie emotionale Resonanz und macht es möglich „mitzufühlen“.

Musikalische Melodien sind dem gesprochenen Satz sehr ähnlich. Beide haben sie eine zeitlich begrenzte Form. So regen melodische Konturen den Dialog an (Beck-Neckermann, 2011 S. 17ff). Auch Wendlandt (2006, S.14 f) beschreibt unter anderem die soziale Kompetenz, die emotionale Kompetenz und die Sprachanregung (durch Dialog) als Grundvoraussetzungen für den Spracherwerb.

3. Praktischer Teil

Folgend soll ein Einblick in die praktische Anwendung der Ergebnisse der theoretischen Literaturrecherche gegeben werden.

3.1 Entstehung der Liedtexte / des Bildmaterials, Komposition und Aufnahme der Lieder

Als Leitbild zieht sich eine dreiköpfige Hasenfamilie, die sowohl im Bild- als auch im Tonmaterial wiederzufinden ist und deren Charaktere in je einem der drei Lieder Hauptakteure sind, durch die Lieder. Dieses wiederkehrende Element gibt den Kindern Sicherheit und fördert die Motivation. Nach Verfassen des Textes wurden der Grundrhythmus und die Melodie der Lieder komponiert (s. Anhang Liedtexte mit Noten und Begleitakkorden). Anschließend folgte das Arrangieren der Kinderlieder mit diesen Bereichen:

- Auswahl der Instrumente (Akkordbegleitung, Percussion, Bläser)
- Finden der instrumentalen Begleitstimme

- Anpassung der Lieder an den für Kinderlieder geeigneten Tonumfang
- Festlegen eines passenden Tempos
- Singstimme (Hauptstimme & Zweitstimme)

Nachfolgend werden die zuvor beschriebenen Parameter zu den einzelnen Liedern näher erläutert:

Das Lied „Klaus Langohr“ umfasst vier Strophen mit wiederkehrendem Refrain und ist in C-Dur komponiert. Klaus Langohr ist der Vater der Familie, im Lied wird von einem Ausflug mit dem Rad erzählt. Das Hauptbegleitinstrument ist die Gitarre (Akkordbegleitung), weitere Instrumente sind Xylophon, Klanghölzer, Chicken Shake, Vibra Slap, Bass, Cajon. Diese wurden gewählt, um das Lied kindgerecht und abwechslungsreich (z.B. durch die Vibra Slap) zu gestalten. Im Intro setzen die Instrumente nacheinander ein, wodurch die Spannung aufgebaut und das Lied eingeleitet wird. In den Strophen wird einstimmig gesungen, im Refrain erfolgt jeweils eine Steigerung durch Hinzunahme einer zweiten Stimme. Als Versmuster wurde ein Paarreim (A A B B) gewählt. Der Paarreim ist für Kinder sehr gut geeignet, da die Reimwörter nah beieinander stehen und somit gut zu erfassen sind. Der Tonumfang des Liedes umfasst acht Halbtöne (von h bis g1). Die Dauer des Liedes beträgt bei einem Tempo von 66 Schlägen pro Minute 3: 26. In dieser Zeit bekommt das Kind einen Input von insgesamt 16 „du“-Triggern (sechs in den Strophen und zehn im wiederkehrenden Refrain). Die Liedtexte bestehen hauptsächlich aus einfachen Hauptsätzen (z.B. „Das ist der Hase Klaus. Du siehst sein schönes Haus“). Mehrere Fragen wie bspw. „Willste dich abkühlen?“ sorgen für eine Abwechslung in der sprachlichen Struktur und bieten zudem Anlässe für „du“-Trigger.

Lasse Langohr ist das Kind der Familie. Im Lied wird von einem Tag auf dem Spielplatz gesungen. Es hat drei Strophen und einen wiederkehrenden Refrain. In der sechszeiligen Strophe ist das

Reimmuster ABBABB, in dem vierzeiligen Refrain hingegen AABC. Als Hauptbegleitinstrument dient das Klavier, weitere Instrumente sind Saxophon, Bass und eine Rassel. In einem Klaviervorspiel werden die Kinder auf das Lied eingestimmt. Für das Saxophon wurde eine Begleitstimme komponiert. Um das Lied nicht zu vielfältig für die Kinder zu gestalten, werden sowohl die Strophen als auch der Refrain von der Männer- und Frauenstimme einstimmig gesungen. Bei einem Tempo von 100 Vierteln pro Minute ist das Lied 3:12 Minuten lang. Durch das Ansprechen von Hase Lasse in diesem Lied (z.B. „Lasse Langohr, du bist ganz wunderbar“), konnten viele „du“-Trigger eingebaut werden (im gesamten Lied ein Input von 16 „du“-Triggern).

Das Lied „Susi Langohr“ hat wie das zuvor beschriebene Lied drei Strophen mit wiederkehrendem Refrain, wobei mit dem Refrain begonnen wird. Susi ist die Mutter der Familie und das übergeordnete Thema des Liedes ist „Backen“. In der vierzeiligen Strophe reimen sich jeweils die zweite und die vierte Zeile (ABCB), im Refrain ebenso. Als Akkordbegleitung wurde die Gitarre gewählt. Die Klavierstimme begleitet mit Dreiklangsbrechungen, weitere Instrumente sind Bass und Cajon. Um eine Abwechslung zu schaffen, wird dieses Lied im Gegensatz zu den anderen beiden Liedern nur von Frauenstimmen gesungen. Die Strophe ist einstimmig, im Refrain wird die Intensität durch eine Zweitstimme erhöht. Das Lied ist 2:32 Minuten lang bei einem Tempo von 80 Schlägen pro Minute. Der Text dieses Liedes ist grammatikalisch einfach strukturiert und es kommen viele Wiederholungen vor. Neben einfachen Hauptsätzen (z.B. „Heute wolln‘ wir backen“) wurden zusätzlich Fragen eingebaut (z.B. „Wann ist die Zeit um?“). In jeder der vierzeiligen Strophen findet sich ein „du“-Trigger. Im Refrain folgen zwei weitere, sodass im gesamten Lied eine Inputstärke von elf „du“-Triggern vorliegt.

Bei allen drei Liedern wurde darauf geachtet, dass viele verschiedene Verben für die „du“-Trigger verwendet wurden. Ein weiterer Fokus lag auf dem kindgerechten Wortschatz. Daher wurden möglichst alltagsnahe Verben wie bspw. „laufen“, „spielen“ und „backen“ in den Text integriert.

Nach der Komposition wurden die drei Lieder in einem Tonstudio aufgenommen und mit der Hilfe von Florian Wienbreier (Tontechniker) geschnitten. Ein passendes CD-Cover (siehe Anhang) mit Zeichnungen der drei Hasen sowie Titeln der Lieder wurde anschließend kreiert. Alle drei Texte sollen als Liedermappe mit der Melodie und den Begleitakkorden anderen LogopädInnen zur Verfügung stehen (s. Anhang). Nachdem das Leitbild der Lieder feststand, wurde zeitgleich zu den zuvor beschriebenen Abläufen das Bildmaterial (s. Anhang) erstellt.

Den Eltern kann das Lied- und Bildmaterial zur häuslichen Anwendung mitgegeben werden. Dies bietet den Kindern die Möglichkeit, die „du“-Trigger Lieder im vertrauten Umfeld (ggf. mit den Bezugspersonen gemeinsam) nach eigenem Bedarf anzuhören. Über die Häufigkeit des Anhörens dürfen die Kinder selber entscheiden, den Eltern sowie den Kindern wird freigestellt, ob sie den Text mitsingen, die Bilder dabei betrachten und/ oder nur das Lied anhören.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Zusammenfassung erfolgen die Beantwortung der Fragestellung, eine Reflexion der Ergebnisse sowie ein abschließendes Fazit.

4.1 Beantwortung der Fragestellung

Die „du“-Trigger-Lieder wurden anhand folgender Kriterien, welche beim Erstellen von Kinderliedern beachtet werden sollen, komponiert und erfüllen somit die Anforderungen an Kinderlieder:

- Tonlage von a bis c2 mit einem Mittelwert zwischen e1 und f1
- Tonumfang von einer Sexte bis zu einer Oktave
- Dur-Tonarten im Vergleich zu Moll-Tonarten besser geeignet
- abwechslungsreiche Melodie, die Begleitung sollte hingegen in den Hintergrund treten
- Begleitung: Grundrhythmus über Akkorde und/oder Dreiklangsbrechungen

- geeignete Taktart: 2/4- bzw. 4/4-Takt
- das Tempo sollte der normalen Sprechgeschwindigkeit entsprechen
- Mögliche Instrumente: Gitarre, Klavier, Flöten, Saxophon, Xylophon, Cajon, Schlaginstrumente (Rasseln, Klanghölzer etc.)
- die Lieder sollten als Einheit von Text und Musik betrachtet werden (Textaussage und Klangcharakter sollten zusammen passen)
- situativer oder thematischer Bezug zu einem übergeordneten Thema sollte bestehen
- kindgerechten Wortschatz wählen und an individuelle Interessen des Kindes anpassen
- eingängige Sprachrhythmen verwenden und evtl. Endreime
- Refrain sollte prägnant sein und häufig wiederkehren

4.2 Diskussion der Methoden und Ergebnisse

Ein großer Teil der praktischen Arbeit bestand in der theoretischen Aufbereitung der Lieder, also der Komposition der Texte und der Musik im Hinblick auf die erwähnten Parameter (siehe Punkt 2.2). Dieser Bereich der Arbeit wurde trotz leichter Bedenken, ob logopädische Zielstrukturen („du“-Trigger) in ein ansprechendes Kinderlied integriert werden können, recht schnell mit gutem Gefühl abgeschlossen, wobei der Spaß an der Arbeit der Anstrengung überwog. Der zügige Fortschritt ist einerseits durch das gemeinsame Interesse am Thema Musik, sowie der hohen Motivation der VerfasserInnen und dem Spaß an der Arbeit zu begründen. Nach der angewandten Vorgehensweise würde wieder gearbeitet werden. Auch der weitere Verlauf der praktischen Arbeit, was die Aufnahme der komponierten Lieder betraf, wurde innerhalb eines Tages abgeschlossen. So konnte der Zeitplan gut eingehalten werden.

Nach der Aufnahme der CD wurde festgestellt, dass die Texte mit den „du“-Triggern nicht gänzlich den von Siegmüller und Kauschke festgelegten Kriterien für Inputsequenzen entsprechen. In der Verwendung von „du“-Triggern sollte eine Kontrastierung von leerem und besetztem Vorfeld bestehen (z.B. „trinkste“ – „jetzt trinkste“), wobei eine

Gleichgewichtung zwischen beiden Strukturen vorliegen sollte. Da in unseren Texten der „du“-Trigger hauptsächlich im Vorfeld steht, fehlt die Kontrastierung mit dem –e im Mittelfeld. Lediglich in einem Vers ist das Vorfeld durch ein Adverb besetzt: „Da siehste Hans beim Sport“. Daher büßt das Material an Effektivität ein, kann jedoch trotzdem zur Förderung der Verbzweitstellung eingesetzt werden und bietet zusätzlich einen hochfrequenten Input des Verbflexivs „-st“. Ergänzend sollte dem Kind in der Therapie in weiteren Schritten Input zur Vorfeldbesetzung angeboten werden. Der Leitfaden zur Erstellung von „du“-Trigger-Liedern ist vollständig und kann wie beschrieben angewendet werden.

Die Bibliothek der Bfs bot bezüglich des theoretischen Hintergrunds genügend Material an. Weitere Materialien im Bereich der Kinderlieder wurden durch Bibliotheksausleihen und Internetrecherche aufgetan.

Im Rahmen dieser Studienarbeit stellte die Finanzierung verschiedener Teilziele wie die Aufnahme bzw. das Mastering der Lieder, die Erstellung eines CD-Layouts oder die Ausleihe der Musikinstrumente kein Problem dar, da die nötigen Kontakte schon vorab hergestellt worden sind, um somit anfallende Unkosten gering zu halten.

4.3 Fazit und Ausblick

Allgemein lässt sich sagen, dass die entstandenen Lieder den gesetzten Erwartungen entsprechen. Aufgrund des Umfangs der Studienarbeit hätte eine Evaluation/Erprobung des Materials den zeitlichen Rahmen gesprengt. Es besteht aber die Möglichkeit einer Folgearbeit, z.B. durch nachfolgende Kurse der Berufsfachschule, in der das entstandene Material erprobt werden kann (z.B. durch Einsetzen der Lieder in SES-Therapien).

Darüber hinaus stellt die Studienarbeit einen Leitfaden dar, anhand dessen das Repertoire an Kinderliedern und Bildern unbegrenzt erweitert werden kann. Auch ist es denkbar, nach dem Komponieren weiterer „du“-Trigger-Lieder und dem Anfertigen von passenden Bildern ein Kinderliederbuch mit CD zu veröffentlichen.

5. Literaturverzeichnis

- Adelman, W. (1999) *Geeignete Tonlagen und Umfänge für das Singen von Liedern in Vorschulklassen*. Hamburg: DR. KOVAC.
- Altenmüller, E. (2000) *Macht Musik schlau?* Unter: http://www.schule-im-dialog.de/images/stories/MUSIK/MozartEffekt_Altenmiller.pdf (09.02.2013)
- Altenmüller, E. (2006) *Musikalisches Lernen und Hirnentwicklung*. Unter: http://www.clubofrome.de/schulen/schulen/downloads/altenmueller_musikalisches_lernen_hirnentwicklung.pdf (12.02.2013)
- Altenmüller, E. (2012) *Musik ist Glück*, in TK Aktuell Ausgabe 3/2012 S. 7f.
- Bastian H. G (2000) *Musik(-erziehung) und ihre Wirkung*. Unter: <http://www.gitarrenstunde.de/binarydata/pdf/Musikerziehung-und-ihre-Wirkung.pdf> (12.02.2013).
- Beck-Neckermann, J. (2011) *Musik wird Sprache*. Unter: http://www.fruehechancen.de/files/schwerpunkt_kitas/application/pdf/672_expertise_jbn_musik_wird_sprache.pdf (09.04.2013).
- Bishop, D. V. M. (2000) *How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language*

impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*
42: 133 – 142.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006) *Bildungsforschung Band 18 – Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Unter: http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf (11.2.2013).
- Bunse S., Hoffschildt, C. (2008) *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: OLZOG.
- Clahsen, H. (1988) *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Dietschi Keller, U. (1995) *Bilderbücher für Vorschulkinder*. Zürich: Pro Juventute.
- Fletcher, P (1999) *Specific language impairment*. In: Barret, M., Ed. *The development of language*. Hove: Psychology Press: 349 - 372
- Freitag, T. (2001) *Kinderlied – Von der Vielfalt einer musikalischen Liedgattung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaften).
- Jentscke, S. und Koelsch, S. (2007) *Sprach- und Musikverarbeitung bei Kindern: Einflüsse musikalischen Trainings*. Unter: http://www.stefan-koelsch.de/papers/Jentschke_Koelsch_Kinderstudien_final.pdf (15.02.2013).
- Kannengieser, S. (2009) *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Keilmann, A., Braun, L. & Schöler, H. (2004) *Welche Rolle spielt das Merkmal Intelligenz bei der Diagnostik und*

Differezzierung sprachentwicklungsgestörter Kinder? HNO 53:
268 – 284.

- Kölliker Funk, M., Penner, Z. (1998) *Therapie und Diagnostik von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch.* Luzern:Edition SZH / SPC.
- Krügel, C., Penner, Z. (2008) *Reimlieder für Tag und Nacht: Das Text- und Bilderbuch zur Audio-CD.* Bildungsverlag EINS.
- Landert, K. (2007) *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz.* Bern: Peter Lang AG.
- Leonard, L. B. (2003) *Specific Language Impairment: characterizing the deficit.* In: Levy, Y. & Schaeffer, J., Eds. *Language competence across populations: towards a definition of Specific Language Impairment.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.: 209 – 233.
- Mills, A. (1985) *The acquisition of German.* In: Slobin, D. (Hrsg.), S. 141 254
- Mohr, A. (1997) *Handbuch der Kinderstimmgebung.* 6.Auflage. Mainz: Schott Musik International.
- Mohr, A. (2008) *Die Kinderstimme – Funktion und Pflege. Einführungsreferat für Workshops.* Unter: www.kinderstimmgebung.eu/funktionundpflege.pdf (07.10.12).
- Moog, H. (1968) *Das Musikerleben der vorschulpflichtigen Kindes.* Mainz: B. Schott's Söhne.
- Nitsche, P. (1970) *Die Pflege der Kinder und Jugendstimme.* Mainz: B. Schott's Söhne.
- Nordmann, E. (1998) *Musik in der Berufsfachschul.* Stam.

- Rice, M. L. (2000) *Grammatical symptoms of specific language impairment*. In: Bishop, D. & Leonard, L. B., Eds. *Speech and language impairments in children – causes, characteristics, intervention, and outcome*. Hove: Psychology Press: 17 – 34.
- Sallat, S. (2012) *Möglichkeiten der Musiktherapie bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung*. Unter: http://www.giskid.eu/tg/ises7/ises7_download_assets/Sallat%20final.pdf (15.02.2013)
- Schöler, H., Häring, M., Schakib-Ekbat, K. & Spohn, S. (1998) *Diagnostik und Differentialdiagnostik bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten: Desiderate und Folgerungen für die Praxis*. In: Schöler, H., Fromm, W. & Kany, W., Hrsg. *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*. Heidelberg, Edition Schindele: 295 – 318.
- Sick, U. (2004) *Poltern – Theoretische Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- Siegmüller, J., Kauschke, C. (2006) *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Spiegel Online (2001) *Sprache klingt wie Musik*. Unter: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/hirnforschung-sprache-klingt-wie-musik-a-129932-druck.html> (23.04.2013).
- Spitzer, M. (2005) *Musik im Kopf – Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. 5. Nachdruck der 1. Auflage. Stuttgart: Schattauer.
- Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999) *Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42: 1275 - 1278

- Tüpker, R. (2009) *Durch Musik zur Sprache – Handbuch*. Norderstedt: Books on Demand GmbH Norderstedt.
- Tracy, R. (2008) *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Vogler, H. (2010) *Examensarbeit zum Thema: Polyphonie: Komplexität der Komposition versus Kapazität der rezeptiven Verarbeitung*.
- Weissenborn, J. (2000) *Der Erwerb von Syntax und Morphologie*. In: Grimm (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Wendlandt, W. (2006) *Sprachstörungen im Kindesalter*. 5. Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Zaiser, D. (2005) *Musik und Rhythmik in der Sprachförderung*. Unter: www.dji.de/bibs/384_Expertise_Musik_Zaiser. (02.12.12).
- Zentner, M., Kagan, J. (1998) *Infant's perception of consonance and dissonance in music. Infant behavior and development*.

6. Anhang

1. Liedtexte mit Noten und Begleitakkorden
2. Situationsbilder zu den Liedern
3. CD

7. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichern wir, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt haben. Quellen und Hilfsmittel haben wir angegeben – wörtlich oder annähernd wörtlich.

Datum, Unterschriften

8. Einverständniserklärung

Wir sind damit einverstanden, dass bei Interesse Dritter an unserer Studienarbeit unsere Adressen zur Kontaktaufnahme weiter gegeben werden.

Datum, Unterschriften