



Rhythmische Übungen

Konzentrierter durch rhythmische Aktivitäten?

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Studentin: Jasmine Imhof

Betreuerin: Denise Schmidhalter

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit „Rhythmische Übungen - Konzentrierter durch rhythmische Aktivitäten“ erforscht, welchen Einfluss regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen auf die Konzentrationsleistung von Kindern einer zweiten Klasse haben. Damit die Untersuchung durchgeführt werden konnte, wurde eine Ideensammlung mit rhythmischen Übungen zusammengestellt.

Die Arbeit beginnt mit einer Einführung, welche die persönliche Motivation und die Eingrenzung der Thematik beschreibt.

Im theoretischen Teil wird zuerst kurz auf den Gründer der Rhythmik, Emile Jaques-Dalcroze, eingegangen, anschliessend wird die Forschungs- und die Problemlage erläutert. Es folgt eine Definition von Schlüsselbegriffen. Es wird dabei auf die Konstrukte Konzentration, Aufmerksamkeit und Rhythmus eingegangen und die einzelnen Bereiche der Rhythmik genauer erklärt. Im Anschluss wird die Auswirkung von Musik und Rhythmus auf das Gehirn und den ganzen Körper beschrieben.

Nach dem theoretischen Teil wird die Fragestellung erläutert. Der letzte Teil des theoretischen Bezugsrahmens beschreibt das methodische Vorgehen. Dabei wird auf den Design-Based-Research-Ansatz eingegangen, das Konzept mit den Zielen, dem Inhalt und dem Aufbau beschrieben und das Vorgehen bei der Intervention charakterisiert.

Nach dem theoretischen Bezugsrahmen folgt der empirische Teil der Arbeit. Dieser beinhaltet die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse, welche mit Hilfe von Beobachtungen meinerseits und derer der Lehrperson während der sechswöchigen Untersuchung gesammelt wurden. Die Daten werden anschliessend mit der erarbeiteten Theorie in Verbindung gebracht und interpretiert. Mit Hilfe dieser Angaben wird die Fragestellung beantwortet und Schlussfolgerungen gezogen. Die Schlussfolgerungen enthalten den Nutzen der Arbeit und Vorschläge für weiterführende Arbeiten.

Der Abschluss dieser Arbeit bildet die kritische Distanz, in welcher die Werte und Grenzen der Arbeit dargelegt werden. Zudem werden die positiven Ergebnisse kritisch betrachtet und analysiert.

Schlüsselwörter

- Aufmerksamkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Rhythmus
- Rhythmische Übungen
- Rhythmik
- Musik

Dank

Diese Arbeit zu erstellen kostete viel Zeit, Kraft und Mut. An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei all jenen, die mit ihrer Hilfe und Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zuallererst möchte ich meiner Betreuerin Frau Schmidhalter Denise für ihre Begleitung und Unterstützung während der Entstehung der Arbeit danken.

Weiterhin bedanke ich mich bei der Lehrperson und der Klasse, welche sich bereit erklärt haben, die rhythmischen Übungen während sechs Wochen auszuführen und die Auswirkung auf die Konzentration zu untersuchen. Der Dank gilt auch der Schulleitung der gewählten Schule, die mir erlaubte diese Intervention durchzuführen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Steiner Edmund, der mich gut in den Aufbau und das Verfassen der Diplomarbeit eingeführt hat und bei Fragen stets weiterhalf.

Ebenfalls einen Dank an meine Mentorin, Frau Graven Oona. Sie hatte stets ein offenes Ohr für mich und nahm sich die Zeit, meine Fragen zu beantworten.

Ein Dankeschön geht an meine Familie, die mir während der Erstellung der Arbeit stets mit Geduld und Rat zur Seite stand.

Vielen Dank an die Personen, welche die Arbeit durchgesehen haben.

Schliesslich bedanke ich mich auch bei meinen Mitstudierenden für deren Unterstützung und Motivation.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	6
Theoretischer Rahmen der Untersuchung.....	7
1. Problemstellung der Untersuchung	7
1.1. Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)	7
1.2. Forschungslage.....	7
1.3. Problemlage	8
1.4. Warum ist eine Ideensammlung mit rhythmischen Übungen sinnvoll?.....	9
2. Theoretischer Bezugsrahmen.....	10
2.1. Definition von Schlüsselbegriffen.....	10
2.1.1. Aufmerksamkeit.....	10
2.1.2. Konzentrationsfähigkeit.....	11
2.1.3. Unterscheidung Aufmerksamkeit und Konzentration.....	12
2.1.4. Definition von Rhythmus	13
2.1.5. Rhythmus in Musik und Bewegung.....	14
2.1.6. Rhythmus in unserem Körper	14
2.1.7. Rhythmus als persönliches Ausdrucksmittel und Alltagsgestaltung	14
2.1.8. Rhythmus im Lehrplan Musik.....	14
2.1.9. Die sechs Bereiche der Rhythmik.....	16
2.2. Zusammenhang Gehirn und Musik.....	18
2.2.1. Die Musik gelangt ins Gehirn	18
2.2.2. Musik im Gehirn	19
2.3. Zusammenhang Gehirn und Rhythmus.....	20
2.4. Auswirkungen der Musik auf den Körper.....	20
3. Fragestellung für die wissenschaftliche Arbeit.....	21
4. Konzept und methodisches Vorgehen.....	21
4.1. Forschungsmethode	21
4.1.1. Intervention.....	21
4.1.2. Innovation.....	21
4.1.3. Design-Based Research (DBR)	22
4.1.4. Beobachtung	22
4.1.5. Begründung der Forschungsmethode.....	22
4.2. Beschreibung des Konzepts	23
4.2.1. Ziele.....	23
4.2.2. Inhalt und Aufbau	23

4.2.3. Didaktische und methodische Überlegungen	25
4.3. Persönliches methodisches Vorgehen	25
4.3.1. Umsetzung in der Praxis	25
4.3.2. Datenerhebung und Bewertung	26
Empirischer Teil	27
5. Darstellung der Ergebnisse.....	27
5.1. Ergebnisse aus dem Beobachtungsinstrument.....	27
5.1.1. Konzentrationssteigerung während der sechs Wochen.....	27
5.1.2. Intentionalität	29
5.1.3. Integration	30
5.1.4. Beanspruchung des Leistungsniveaus	31
5.1.5. Abschirmung konkurrierender Reize	32
5.2. Persönliche Beobachtungen.....	33
5.2.1. Besuch der Klasse am 27. August 2010.....	33
5.2.2. Beobachtung vom 1. September 2010.....	34
5.2.3. Beobachtung vom 16. September 2010.....	35
5.2.4. Beobachtung vom 7. Oktober 2010	36
6. Interpretation der Ergebnisse	36
6.1. Interpretation der Ergebnisse aus dem Beobachtungsinstrument.....	36
6.1.1. Interpretation der Konzentrationssteigerung während der sechs Wochen	36
6.1.2. Interpretation der Intentionalität	38
6.1.3. Interpretation der Integration	38
6.1.4. Interpretation der Beanspruchung des Leistungsniveaus.....	39
6.1.5. Interpretation der Abschirmung konkurrierender Reize	39
6.2. Interpretation der persönlichen Beobachtungen	40
6.2.1. Interpretation des Besuchs vom 27. August 2010	40
6.2.2. Interpretation der Beobachtung vom 1. September 2010.....	41
6.2.3. Interpretation der Beobachtung vom 16. September 2010.....	41
6.2.4. Interpretation der Beobachtung vom 7. Oktober 2010.....	42
7. Schlussfolgerungen.....	42
7.1. Vorschläge für weiterführende Arbeiten	43
8. Kritische Distanz	44
Verzeichnis der Darstellungen	45
Literaturverzeichnis	46
Verzeichnis der Anhänge.....	50

Einführung

Persönliche Motivation

Als Thema meiner Diplomarbeit habe ich Rhythmus im Zusammenhang mit Konzentration gewählt. Der Grund für diese Entscheidung sind persönlich gemachte Erfahrungen sowohl während der Lernveranstaltung 6.10 „Vorbereitung Fachdidaktik Rhythmik“ im ersten Semester als auch während der Lernveranstaltung 7.E8 „Didaktik der Rhythmik und der Musikerziehung“. In beiden Lernveranstaltungen habe ich neben anderen Aufgaben verschiedene rhythmische Übungen kennengelernt. Am Anfang bereitete es mir grosse Mühe, bei den verschiedenen Übungen mitzumachen. Mit der Zeit fiel es mir jedoch immer leichter. Ich merkte, dass ich mich jeweils nach einer gewissen Zeit besser und länger auf die Rhythmusübungen einlassen konnte. Zudem fühlte ich mich nach den Übungen entspannt und aufnahmefähig für neuen Lernstoff. Ich stellte fest, dass die rhythmischen Aktivitäten bei mir die Konzentrationsfähigkeit gesteigert hatten. Während meiner Schulzeit war ich oft müde und mir fehlte die Konzentration. Daher denke ich, dass mir solche Rhythmusübungen geholfen hätten, mich zu konzentrieren. Aus diesem Grund bin ich motiviert, für meine Diplomarbeit ein Projekt durchzuführen, welches ich bei einem erfolgreichen Endergebnis später als Lehrperson auch anwenden könnte.

Einschränkung des Themas

Das Ziel meiner Arbeit ist herauszufinden, inwiefern rhythmische Übungen die Konzentrationsfähigkeit steigern können. Dazu stelle ich eine Ideensammlung mit rhythmischen Aktivitäten zusammen, welche in einer zweiten Klasse durchgeführt werden. Damit die Arbeit über die Konzentrationsfähigkeit Aufschluss gibt, wird die Lehrperson während der Testphase die Kinder aufmerksam beobachten und regelmässig einen Beobachtungsbogen zur Konzentration der Kinder ausfüllen.

Die rhythmischen Übungen werden nach den sechs Bereichen der Rhythmik, welche ich im theoretischen Teil näher beschreiben werde, zusammengestellt. Damit jede Lehrperson - unabhängig davon, welche musikalischen Fähigkeiten sie besitzt - die Aktivitäten umsetzen kann, sind die Übungen so einfach wie möglich und so ausführlich wie nötig in der Ideensammlung beschrieben.

Viele Untersuchungen wurden bereits getätigt, um den Einfluss und die Auswirkung der Musik und der Rhythmik auf den Menschen zu erforschen. In der Rhythmik können viele verschiedene Bereiche untersucht werden, welche im Zusammenhang mit der allgemeinen und individuellen Entwicklung der Kinder stehen. In meiner Arbeit werde ich lediglich den Teilbereich Rhythmus der Musik und der Bewegung behandeln und mich darauf konzentrieren, welche Auswirkung rhythmische Übungen auf die Konzentration von Kindern einer zweiten Klasse haben.

Bei der Untersuchung wird nicht berücksichtigt, welche Kinder in ihrer Freizeit musikalisch tätig sind oder welche Fortschritte sie im Bereich Rhythmus und Musik zeigen.

Theoretischer Rahmen der Untersuchung

1. Problemstellung der Untersuchung

1.1. Emile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)

Der Gründer der Rhythmik war Emile Jaques-Dalcroze (1865 -1950): Ein Schweizer Musikpädagoge, welcher anfangs des 20. Jahrhunderts als Lehrer am Genfer Konservatorium für Gehörbildung und Harmonielehre tätig war. Durch Beobachtungen seiner Schülerinnen und Schüler entdeckte er einen Zusammenhang zwischen Bewegung und Musik. Durch diese Erkenntnis entwickelte er eine Methode, welche durch körperliche Übungen die innere Aktivität steigerte, das Gehör bildete und den Sinn für Rhythmus weiterentwickelte. 1911 ging Jaques-Dalcroze nach Hellerau. Dort erweiterte er gemeinsam mit Künstlern, Pädagogen und Wissenschaftlern seine Idee und bildete Lehrer für Rhythmische Gymnastik aus. Im Jahre 1913 kehrte Dalcroze in die Schweiz zurück (vgl. Bünner & Leiser, 1990, S.153). 1915 wurde in Genf das Jaques-Dalcroze-Institut gegründet, welches heute noch besteht. Weltweit gibt es ungefähr dreissig Ausbildungsstätten für Rhythmik, welche grösstenteils nach Jaques-Dalcroze benannt sind (vgl. Wilms, 2005, 4f).

Mimi Scheiblauber und Elfride Freudel waren Schülerinnen von Jaques-Dalcroze. Sie entwickelten seine Methode weiter in Richtung Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 2010, Zur Geschichte).

1.2. Forschungslage

Im Lehrplan „Musik für das 1. – 9. Schuljahr“ der Bildungsregion Zentralschweiz steht geschrieben, dass Musik neben vielen anderen Bereichen eine ganzheitliche und geistige Entwicklung und den Zusammenhalt in der Gemeinschaft fördere. Zu der geistigen Entwicklung gehört das akustische Wahrnehmungsvermögen, die geistige Leistungsfähigkeit, die Fantasie und die Konzentrationsfähigkeit (vgl. IEDK, 1993, S. 3).

Bereits Emile Jaques-Dalcroze fand anfangs des zwanzigsten Jahrhunderts heraus, dass der musikalische Rhythmus durch Rhythmische Gymnastik zu einer besseren Konzentration, Koordination und Bewegungsbeherrschung führt (Leichtle, 2009, S.2). Gemäss Hirler (2005) wird in der Rhythmik neben den musikalischen Grundkompetenzen, der Intelligenz, der Improvisation und dem Experimentieren, auch die Sprachentwicklung, die soziale und emotionale Intelligenz und Kompetenz, die Sinneswahrnehmung sowie die Konzentration gefördert (vgl. S. 4). Unser persönlicher Rhythmus bestimmt, wie wir uns im Alltag verhalten, wie wir uns bewegen, kommunizieren, lernen und so weiter. Überall in unserem Leben treffen wir auf verschiedene Rhythmen (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S.28).

Aus dem Lehrplan Musik und den Untersuchungen und Aussagen von Jaques-Dalcroze, Hirler und Danuser-Zogg ist ersichtlich, welche Wichtigkeit die musikalische und somit auch rhythmische Bildung in der Schule hat. Obwohl die Bedeutung von Musik und Rhythmus bekannt ist, wird die musikalische Erziehung von den meisten Lehrpersonen als nebensächlich angesehen.

Auch Hans Günther Bastian schreibt in seinem Buch „Kinder optimal fördern – mit Musik“, dass der Fachbereich Musik in den allgemein bildenden Schulen vernachlässigt werde und es daher zu einem musikalischen Bildungsnotstand komme (vgl. Bastian, 2003, S.9). Er hat eine sechsjährige Studie in sieben Berliner Grundschulen durchgeführt, in denen er den Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und persönliche Entwicklung von Kindern untersuchte. Seine Untersuchung zeigte positive Ergebnisse bezüglich der sozialen Kompetenzen, der Intelligenzentwicklung und auch der

Konzentrationsfähigkeit. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass zwar kein erkennbarer Einfluss der Musikerziehung auf die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit nachgewiesen werden kann, doch kamen in den Klassen mit erweitertem Musikunterricht im Vergleich zu den Kontrollklassen weniger extrem schwache Konzentrationsleistungen vor. Somit kann das Musizieren besonders bei Kindern mit hohen Konzentrationsdefiziten vorbeugend und kompensatorisch wirken (vgl. Bastian, 2003, S. 99f).

Röper und Schack (2008) untersuchten den Zusammenhang von Rhythmus und Konzentration und versuchten, deren Auswirkungen zu messen. In ihrer Untersuchung beziehen sie sich auf Thaut (2005), der die Wirkung von Musik und besonders von Rhythmik auf das Gehirn erforschte. Thaut stellte fest, dass der Rhythmus einen positiven Effekt auf die Motorik und die Muskeln habe. Zudem entwickelte er einige musiktherapeutische Methoden, um die Konzentration und Aufmerksamkeit anzuregen. Des Weiteren beziehen sich Röper und Schack auf Stabe (1996), dessen rhythmisch-musikalische Trainings mit geistig behinderten Menschen eine Verbesserung der Konzentrationsleistung zeigte. Röper und Schack liessen zudem Probanden im Alter zwischen zwölf und sechzig Jahren einen Konzentrationstest machen, führten anschliessend dreissig Minuten lang rhythmische Übungen durch und führten den Konzentrationstest danach noch einmal durch. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass die mittlere Anzahl der Fehler und der Korrekturen gesunken war. Da die Fehleranzahl trotz weniger Korrekturen abgenommen hatte zeugte dies von einer grösseren Sorgfalt der Probanden beim Lösen der Aufgaben, so Röper und Schack, die auf diese Weise ein Merkmal der Konzentration beschrieben (vgl. Röper und Schack, 2008, S.12ff).

1.3. Problemlage

Lehrer klagen sich immer mehr über nervöse, zerstreute oder hyperkinetische Kinder, welche Mühe haben, sich auf den Unterricht zu konzentrieren. In jeder Klasse hat es Schülerinnen und Schüler, welche an Konzentrationsschwächen leiden (vgl. Bastian, 2002, S.344).

Medien gehören zum Alltag, auch bei Kindern. Viele verfügen über ein eigenes Fernsehgerät, besitzen einen Ipod und haben sogar einen eigenen PC. Die Kinder werden in der heutigen Welt mit Daten- und Informationen aus der Multimediawelt überflutet. Diese Flut ist hektisch und vielfältig und ist nicht förderlich für die Konzentrationsfähigkeit (vgl. ebd., S.343).

Edleditsch schrieb bereits 2001, dass die Kinder durch Umwelt- und Medieneinflüsse mit Sinneseindrücken überflutet werden und dies die konzentrierte Wahrnehmung negativ beeinflusse (vgl. S.11). In den letzten Jahren hat der Medienkonsum durch die ständige Weiterentwicklung und Verbesserung der Medien noch mehr zugenommen. Daher sind Kinder diesen Medieneinflüssen noch mehr ausgesetzt als früher und ihre Konzentrationsfähigkeit leidet darunter. Aus diesen Gründen ist es nicht verwunderlich, dass in Zeitungen und Fernsehberichten gemeldet wird, dass es immer mehr Kinder gibt, die Schwierigkeiten haben, sich in der Schule zu konzentrieren (vgl. Emmerich, Lex-Kachel & Oberhauser, 2007, S.9). Deshalb ist es wichtig, einen Rhythmus – ein „ordnendes Lebensprinzip“ (Edleditsch, 2001, S.11) zu haben.

Bei Gesprächen mit Lehrpersonen fällt auf, dass die meisten Lehrpersonen dem Unterrichtsfach Musik eher geringen Wert schenken. Es kommt vor, dass die Musiklektionen für andere Fächer verwendet werden. Ist die Klasse mit dem Mathematikstoff im Rückstand, wird anstatt Musik einfach Mathematik gemacht. Dies, obwohl immer wieder auf die Wichtigkeit des Musikunterrichts und auf seine positive Wirkung, die er auf die Entwicklung des Kindes hat, aufmerksam gemacht wird.

Aus der Stundentafel des Kantons Wallis für die Primarschule ist ersichtlich, dass der Stellenwert der Musik im Vergleich mit anderen Fächern wie Deutsch und Mathematik klein ist. Von der ersten bis zur vierten Klasse wird pro Woche 90 Minuten Musik unterrichtet. Dagegen findet zum Beispiel der Deutschunterricht während 320 Minuten und der Mathematikunterricht während 250 Minuten statt. Der grösste Unterschied ist in der fünften und sechsten Klasse ersichtlich. Pro Woche wird nur noch 60 Minuten Musik unterrichtet. Hingegen beträgt die Unterrichtszeit auf dieser Stufe in Deutsch 405 Minuten und in Mathematik 270 Minuten (vgl. Staat Wallis, 2004).

Aus der Stundentafel ist zudem erkennbar, dass es das Fach Rhythmik nicht gibt. Sucht man im Musiklehrplan und im Lehrplan der Sporterziehung danach, findet man zwar in den verschiedenen Bereichen Ansätze der Rhythmik, diese werden jedoch nicht bewusst ausgeführt. In der Sporterziehung gibt es den Bereich Bewegen, Darstellen, Tanzen. Im Lehrmittel wird darauf aufmerksam gemacht, dass Körper- und Bewegungserfahrung wichtig für die Lebensgestaltung sind. „Kinder und Jugendliche sollen den Zugang zu ihrem eigenen Körper finden, diesen ganzheitlich wahrnehmen und erleben, sich mit dem Körper rhythmisch bewegen und sich in verschiedenen (Tanz-)Formen ausdrücken können“ (Ernst & Bucher, 2005, Vorspann S.8). Aus Gesprächen mit Lehrpersonen wird sichtbar, dass dieser Bereich in der Sporterziehung nicht sehr beliebt ist und dass als Konsequenz davon nicht viel Wert darauf gelegt wird.

Der Schulalltag eines Kindes ist sehr anstrengend, die grösste Zeit des Tages sitzt es auf seinem Stuhl und hat nur sehr wenig Bewegung. Ein Kind von acht Jahren hat eine durchschnittliche Konzentration von 20 Minuten (vgl. Warnke, 1997, S.175 -190 zit. nach Hain, 2008, S.50). Die Lektionen in der Schule dauern bis zu 50 Minuten. Wie soll sich ein Kind konzentrieren können, wenn nach 50 Minuten lediglich von einem kopflastigen Fach zum nächsten gewechselt wird? Daher wäre eine Pause mit rhythmischen Übungen sinnvoll. Für die Lehrpersonen ist es jedoch anscheinend mit Aufwand verbunden, eine einfache und kurze rhythmische Übung zu finden, welche zwischen oder vielleicht sogar während den Lektionen durchgeführt werden könnte.

1.4. Warum ist eine Ideensammlung mit rhythmischen Übungen sinnvoll?

Meine Ideensammlung ist nach den sechs Bereichen der Rhythmik aufgebaut. Mit deren Hilfe sollte es für jede Lehrperson möglich sein, regelmässig rhythmische Übungen in den Schulalltag einzubauen.

In den meisten Schulen gibt es zwar viele Bücher mit Liedern, solche mit rhythmischen Übungen sind jedoch eher spärlich vorhanden. Will eine Lehrperson eine rhythmische Übung durchführen, muss sie zuerst eine geeignete Übung suchen. Dies kann mühsam und zeitraubend sein.

Meine Aktivitätensammlung ist für die Lehrperson eine Hilfe, um einfach und rasch an rhythmische Übungsideen zu gelangen. Die Übungen sind einfach beschrieben und für alle Lehrpersonen durchführbar; egal über welche musikalischen Fähigkeiten die Lehrperson verfügt. Zudem wird durch meine Übungssammlung die Rhythmik, die in den meisten Klassen vernachlässigt wird, in den alltäglichen Unterricht eingebaut.

Die Übungen sind in die sechs Bereiche der Rhythmik: Musik, Bewegung, Wahrnehmung, Begriffsbildung, soziale Interaktion und persönlicher Ausdruck unterteilt. In der Theorie werden diese Bereiche anschliessend noch präziser definiert. Durch diese Einteilung kann die Lehrperson einfach und ohne grossen Aufwand während des ganzen Schuljahres in den verschiedenen Bereichen der Rhythmik arbeiten.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel werden die Konzepte zum Thema rhythmische Übungen und Konzentration vorgestellt. Da die vorliegende Arbeit mit beiden Aspekten in Zusammenhang steht, werden die dazugehörigen Schlüsselbegriffe definiert. Anschliessend werden die Auswirkungen der Musik und des Rhythmus auf das Gehirn und den Körper erläutert. Darauf folgen die Fragestellung und das methodische Vorgehen.

2.1. Definition von Schlüsselbegriffen

Der Theorieteil beginnt mit den Definitionen von Aufmerksamkeit und Konzentration und der Erläuterung des Unterschiedes dieser beiden Wortbedeutungen. Anschliessend wird auf den Begriff Rhythmus näher eingegangen. Die Gesichtspunkte im Zusammenhang mit Rhythmus werden genauer betrachtet. Bevor die sechs Bereiche der Rhythmik erläutert werden, wird ein kurzer Überblick über die fünf Bereiche der Musik dargelegt. Der Abschluss des theoretischen Bezugsrahmens bildet die Veranschaulichung der Auswirkungen von Musik und Rhythmus auf das Gehirn und den Körper.

2.1.1. Aufmerksamkeit

Im Handwörterbuch pädagogischer Psychologie steht geschrieben, dass die Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen zur Aufmerksamkeit die Selektion ist. Während aus den verschiedenen Reizen einige zur Weiterverarbeitung bestimmt werden, werden die anderen nicht beachtet (vgl. La Berge, 1999; S.43 – 97; Egeth & Lamy, 2003, 269 -292 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41). Gleichzeitig zur Selektion werden diese Reize strukturiert (vgl. van der Heijden der, 1996; S. 6 .60; ten Hoopen, 1996, S115 -161 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41).

Auch für Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner (2004) ist die Selektion ein wichtiger Bestandteil der Aufmerksamkeit. Die Aufnahme von Informationen ist Voraussetzung für viele kognitive Leistungen. Normalerweise treffen mehrere Reize zur gleichen Zeit auf einen Menschen, einige davon sind bedeutungslos; und diese muss der Mensch dann ausblenden. Es wird dies Reizselektion genannt und ist wichtig, damit eine Aufgabe gelöst werden kann (vgl. Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner, 2004, S.5). Somit wird die Aufmerksamkeit „als das selektive Beachten relevanter Reize oder Informationen definiert“ (ebd.).

Reize können willentlich oder unwillentlich wahrgenommen werden. Es wird vermutet, dass sich im Verlauf der Entwicklung des Menschen ein Aufmerksamkeitssystem entwickelt hat, welches ihm sagt, auf welche Reize er reagieren soll und auf welche nicht. Der Mensch kann jedoch auch lernen, bestimmte Reize als wichtig zu empfinden. Dazu kann zum Beispiel der eigene Namen oder Warnsignale gehören (vgl. ebd. S.6).

Im Folgenden werden die verschiedenen Arten von Aufmerksamkeit genauer erklärt.

Fokussierte Aufmerksamkeit:

Die fokussierte Aufmerksamkeit kann mit einem Scheinwerfer verglichen werden, bei dem man nur die Objekte, die im Licht sind, sieht. Es wird etwas Bestimmtes beobachtet, was daneben geschieht, wird nicht beachtet. Wenn jemand zum Beispiel im Haus seinen Schlüssel verliert, ist seine Aufmerksamkeit während dem Suchen auf dieses Objekt gerichtet (vgl. ebd., S.7).

Gerichtete Aufmerksamkeit

Die gerichtete Aufmerksamkeit ist ähnlich wie die fokussierte Aufmerksamkeit. Jedoch wird dabei nur ein bestimmter Bereich beobachtet. Die gerichtete Aufmerksamkeit ist somit ortsgebunden. Bei dieser Aufmerksamkeit wird nicht ziellos umhergeschweift, wie zum Beispiel mit einem Scheinwerfer (vgl. Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner, 2004, S.7).

Vigilanz und Daueraufmerksamkeit

Bei der Daueraufmerksamkeit handelt es sich um die Aufmerksamkeit, die über eine längere Zeit beibehalten wird. Vigilanz heisst, dass die zu beobachtenden Reize nicht oft vorkommen und die Beobachtung eintönig ist. Ein Fluglotse, der einen Radarschirm beobachtet, erbringt Daueraufmerksamkeit (vgl. ebd.).

Geteilte Aufmerksamkeit

Die geteilte Aufmerksamkeit richtet ihr Interesse nicht nur auf eine, sondern auf mehrere Sachen. Beim Autofahren wird diese Art von Aufmerksamkeit benötigt. Ein Autofahrer achtet auf den Strassenverkehr, die Strassensignale und hört meist auch noch Radio dazu. (vgl. ebd.).

2.1.2. Konzentrationsfähigkeit

Im Lexikon der Psychologie steht geschrieben, dass Konzentration „die Sammlung der seelischen Funktionen (Wahrnehmung, Denken) auf einen bestimmten Gegenstand (Aufmerksamkeit, Interesse)“ (Schmidbauer, 2005, S.142) ist. Aus dieser Definition ist ersichtlich, dass die Konzentration auf der Aufmerksamkeit aufbaut und somit eng damit verbunden ist.

In der vorliegenden Arbeit und bei der Durchführung der Intervention wird von der Definition gemäss dem Handwörterbuch pädagogischer Psychologie ausgegangen. Darin wird die Konzentration durch die folgenden vier Kriterien bestimmt:

1. Intentionalität

Damit überhaupt eine Konzentrationsfähigkeit erfolgen kann, muss einer Sache eine absichtliche und zielgerichtete Zuwendung gegeben werden. Dies ist die Intentionalität (vgl. Berg & Imhof, 2006, S.41).

2. Integration

Nach der Zuwendung, welche eine unweigerliche Reaktion hervorruft, folgt eine kontrollierte Weiterverarbeitung (vgl. Kahnemann, 1973, zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41).

3. Beanspruchung energetischer Ressourcen

Ein drittes Kriterium, welches massgebend für die Konzentrationsfähigkeit ist, wird „Beanspruchung energetischer Ressourcen“ genannt. Dieses Merkmal sagt, dass das Leistungsniveau über eine längere Zeit aufrecht erhalten werden muss, damit die Konzentration vorhanden bleibt (vgl. Imhof, 1995; Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.3 -22 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41).

4. Abschirmung konkurrierender Reize

Als letzte Eigenschaft der Konzentrationsfähigkeit wird die Abschirmung von konkurrierenden Reizen angegeben. Die Konzentration wird durch andere Reize oder mögliche Ablenkungen gestört. Damit diese Störungen nicht eintreffen, müssen

konkurrierende Reize ausgeblendet werden (vgl. Imhof, 1995; Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.3 -22 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S41).

Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner (2004) definieren Konzentration „als die Fähigkeit, unter Bedingungen schnell und genau zu arbeiten, die das Erbringen einer kognitiven Leistung normalerweise erschweren“ (S.9). Konzentrieren kann man sich lediglich auf kognitive Leistungen. Dank Konzentration sollte jede kognitive Leistung verbessert werden können. Dazu gehören die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, das Behalten, das Schlussfolgern und die Psychomotorik (vgl. Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.9f).

Die Leistung hängt nicht nur von der Konzentrationsfähigkeit ab, sondern kann auch von der Motivation beeinflusst werden. Deswegen sollte die Konzentrationsfähigkeit von der Motivation differenziert werden. Jedoch muss auch beachtet werden, dass die Motivation alleine nicht reicht, um eine Leistungssteigerung zu erlangen (vgl. ebd. S.10).

Nach Krowatschek, Albrecht und Krowatschek (2004) bedeutet „konzentriert sein“, „sich einer Sache gezielt zuzuwenden, dabei zu bleiben, Unwichtiges auszublenden und die Aufgabe in angemessener Zeit zu bearbeiten“ (S.11).

Die Dauer der Konzentration ist vom Alter abhängig. Je älter ein Kind wird, umso länger kann es sich konzentrieren. Warnke (1997) gibt folgende Durchschnittswerte für die Konzentrationsdauer bei Kindern an:

Kinder im Alter von	Dauer der Konzentration im Durchschnitt
5 bis 7 Jahren	bis 15 Minuten
7 bis 10 Jahren	bis 20 Minuten
10 bis 12 Jahren	bis 25 Minuten
12 bis 16 Jahren	etwa 30 Minuten

Tabelle 1: Durchschnittliche Konzentrationsdauer bei Kindern (vgl. Warnke, 1997, S.175 - 190 zit. nach Hain, 2008, S.50)

Die Intervention wird in einer zweiten Klasse durchgeführt. In der zweiten Klasse ist ein Kind gewöhnlich acht Jahre alt. Aus der Tabelle 1 ist ersichtlich, dass Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren eine durchschnittliche Konzentrationsfähigkeit von 20 Minuten haben. Werden diese Angaben auf die Interventionsklasse übertragen, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder dieser Klasse sich im Schnitt 20 Minuten konzentrieren können.

2.1.3. Unterscheidung Aufmerksamkeit und Konzentration

Die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration werden im Alltag oft synonym verwendet. Wie aus den oben beschriebenen Definitionen ersichtlich ist, haben diese beiden Begriffe nicht dieselbe Bedeutung. Die Aufmerksamkeit ist eine Ausrichtung des Bewusstseins auf eine Sache. Sie bezieht sich somit auf die Wahrnehmungsprozesse sowie auf die Auswahl von Reizen und Informationen. Die Konzentration hingegen ist gesammeltes Ausharren und ist für die Bearbeitung von Informationen zuständig (vgl. Scharfetter, 2002, S.142).

Ebenfalls Büttner und Schmidt-Atzert (2004) schreiben der Aufmerksamkeit die Zuständigkeit für die Auswahl von Reizen oder Informationen, und der Konzentration die Bearbeitung von Informationen zu (vgl. Büttner und Schmidt-Atzert, 2004, S.11).

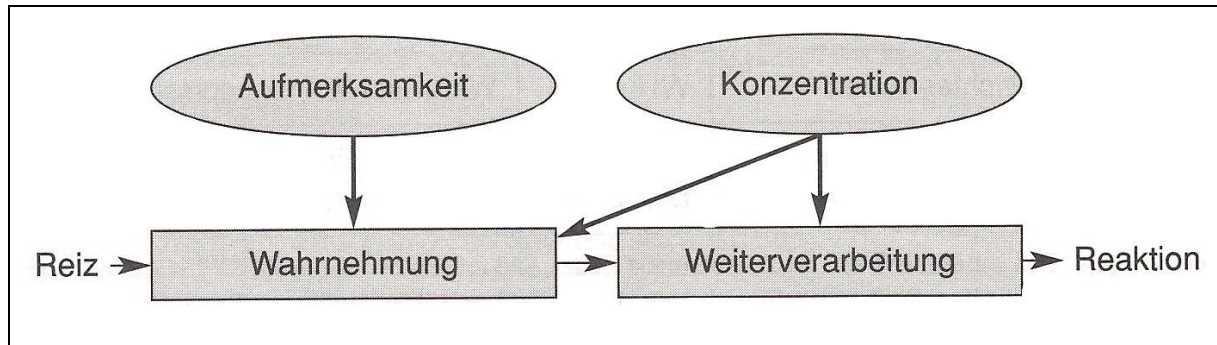


Abbildung 1: Konstrukte Aufmerksamkeit und Konzentration (Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.11)

Die Abbildung 1 stellt die Aufmerksamkeit und die Konzentration als eigenständiges Gebilde dar. Die Aufmerksamkeit beeinflusst die Wahrnehmung beim Selektieren eines Reizes. Die Konzentration hat einen Einfluss auf die Weiterverarbeitung dieses Reizes und löst eine Reaktion aus. Die Konzentration kann aber auch die Wahrnehmung beeinflussen, dies wird dann „Konzentrierte Aufmerksamkeit“ genannt (vgl. ebd.).

2.1.4. Definition von Rhythmus

Es gibt keine eindeutige Definition von Rhythmus. Kurz gesagt, wird Rhythmus als „die regelmässige Wiederholung zeitlicher Erscheinungselemente“ (Buchholz, 2009, S.5) definiert. Wird das Konstrukt Rhythmus jedoch genauer betrachtet, ist diese Aussage zu wenig genau.

Es gibt bestimmte Gesetzmässigkeiten, durch die sich der Begriff Rhythmus bestimmen lässt. Der Rhythmus ist ein Bestandteil in Kunst, Musik, Bewegung, Tanz, Dichtung, Literatur, Malerei und Plastik. Zudem ist der Rhythmus ständig gegenwärtig in unserem Alltag und unserer Persönlichkeit. Des Weiteren bildet sich der Rhythmus aus der Bewegung zwischen zwei Polen. Dies bedeutet, dass es für einen Rhythmus immer eine Verbindung von Gegensätzen benötigt (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 28).

Danuser-Zogg definiert diese zwei Pole als „Spannung und Entspannung“. Die Bewegung zwischen diesen Polen ist die Dynamik. Diese Dynamik rhythmisiert alle Abläufe und bildet die Basis aller Prozesse (vgl. ebd.).

In Musik, Bewegung und Rhythmik spielt der Rhythmus eine zentrale Rolle. Im Bewegungsrhythmus und im musikalischen Rhythmus ist er Gegenstand des Unterrichts. Zudem kommt der Rhythmus in der Gestaltungsform als persönlicher Ausdruck zum Vorschein. Unterricht wird durch den Rhythmus gestaltet. Die Lektion und der Ablauf werden durch das Prinzip des Rhythmus durch Spannung und Entspannung sowie durch Ruhe und Bewegung strukturiert (vgl. ebd., S.29).

Nach Röthig (1990) ist der Rhythmus etwas, „dessen Bestandteile geordnet, gegliedert, aufeinander bezogen sind und dessen regelmässige Verlaufsgestaltung durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet ist“ (S.53).

2.1.5. Rhythmus in Musik und Bewegung

Nach Robert Jourdain ist der musikalische Rhythmus die Verbindung von Metrum und Phrasierung (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 29).

In der Schulung des Rhythmus in Musik und Bewegung geht es als erstes um das Erlebnis von Puls, Beat und Off-Beat, pulsierenden Ketten, das Erlernen von rhythmischen Mustern, Notenwerten, Pausen etc. In der Musik dient dies als Grundlage für das Spielen eines Instrumentes. In der Bewegungsschulung dient die Schulung von Rhythmus der Förderung von Bewegungsfluss, Koordination und Reaktion. In der Verbindung von Musik und Bewegung in der Schulung von Rhythmus ist ein Anstieg von Konzentration und Koordination, allgemeiner rhythmischer Sicherheit und persönlicher Ausdruck zu beobachten. (ebd.)

Rhythmen können gemeinsam von mehreren Kindern gezeigt werden. Dies fördert „das Hingeben an einen gemeinsamen Fluss“ (ebd.). Bei dieser Interaktion entsteht der Rhythmus durch die Schläge aller Mitmachenden. Dies verlangt von den Gruppenmitgliedern Präsenz, Wachheit und Koordination (vgl. ebd.).

Der Rhythmus in der Bewegung ist immer sichtbar. Diese Bewegungsrhythmen können in unterschiedlicher Form beobachtet werden. Beim Gehen kommt durch die unterschiedlichen Gangarten ein Rhythmus zum Vorschein. Mit dem Körper kann ein Rhythmus zur Musik gemacht werden. Jeder Mensch hat seinen eigenen persönlichen Rhythmus (vgl. ebd., S.30).

2.1.6. Rhythmus in unserem Körper

In unserem Körper gibt es viele verschiedene Rhythmen, der Herzschlag ist einer davon. Stehen diese Rhythmen in einem ganzheitlichen Verhältnis, ist der Körper gesund. Besteht hingegen ein ständiges Ungleichgewicht, wird man krank (vgl. ebd., S.30f).

Beim Laufen bewegen sich die Beine und die Arme rhythmisch. Nicht nur der Herzschlag ist rhythmisch, sondern auch die Atmung. Gibt man einer Person den Auftrag, mit den Fingern zu klopfen, tut sie dies auch rhythmisch. Jeder hat dabei seinen eigenen und konstanten Rhythmus (vgl. Spitzer, 2007, S.213).

2.1.7. Rhythmus als persönliches Ausdrucksmittel und Alltagsgestaltung

Der Rhythmus hat für die Lebensgestaltung eine wichtige Funktion. Es geht uns gut, wenn wir uns nach unserem Verlangen bewegen dürfen. Die Abwechslung zwischen Aktivität und Ruhe gibt dem Körper die natürliche Beweglichkeit, und wir fühlen uns gesund. Nach Alies Erdmann ist Rhythmus „die freie innere Eigenzeit“ (Danuser-Zogg, 2002, S.31). Leben wir im Einklang mit der inneren Eigenzeit fühlen wir uns wohl und können das Leben nach unserer eigenen Dynamik gestalten (vgl. ebd.).

Der persönliche Rhythmus wird durch viele Dinge beeinflusst und ist von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich (vgl. ebd.).

2.1.8. Rhythmus im Lehrplan Musik

Der Rhythmus ist ein wichtiger Bestandteil der Musik und somit auch Teil des Lehrplans Musik. Im Richtziel 1 „Musik wahrnehmen“ soll eine differenzierte Wahrnehmung gefördert werden. Darunter versteht man, die Geräusche, Klänge und Töne bewusst wahrzunehmen, die Wirkung von Musik zu erfahren und das Zusammenwirken

verschiedener Elemente der Musik zu spüren. Zu den Elementen der Musik gehören der Rhythmus, die Melodie und die Klangfarbe (vgl. IEDK, 1993, S. 4).

Der Rhythmus kann auch fächerübergreifend im Unterricht umgesetzt werden. So findet man den Rhythmus und auch die Melodie in der Sprache wieder. Zudem gibt es rhythmische Verhältnisse in der Mathematik, in der Sprache, in der Bewegung beim Schreiben und im Turnen (ebd., S. 5).

Ein geeignetes Mittel um in ein Thema einzusteigen und die Neugier der Kinder zu wecken, ist neben der Sprache und der Bewegung auch der Rhythmus (ebd.).

Der Musiklehrplan ist in fünf Bereiche gegliedert. Im Folgenden werden die fünf Bereiche der Musik näher beschrieben.

Singen

Der Bereich „Singen“ beinhaltet alle Formen des stimmlichen Ausdrucks. Neben dem Singen selbst gehört Geräusche nachzuahmen und Laute zu formen sowie zu sprechen in diesen Bereich. Dieser Teil spielt im Musikunterricht eine bedeutende Rolle. Es ist ein ganzheitlicher Vorgang, bei welchem weitere Aspekte beteiligt sind. Neben dem Rhythmus sind das Gehör, die Sprache, die Melodie, die Atmung, die Konzentration, die Körperhaltung und die psychische Verfassung wichtig (vgl. ebd., S. 8).

Musikhören

Die Bildung und Entfaltung des bewussten Hörens steht im Zentrum und ist Ausgangspunkt für jedes musikalische Schaffen. Dabei wird vom bewussten Hören der Umwelt ausgegangen. Die Kinder erfahren die verschiedenartige Wirkung der Musik und durch die Auseinandersetzung mit dem Gehörten erfassen sie Zusammenhänge.

Die Stille und Ruhe bewusst erleben zu können, ist eine wichtige Fähigkeit für das Musikhören. In diesem Bereich sollen sich die Schülerinnen und Schüler Klänge und Abläufe innerlich vorstellen (vgl. ebd.).

Musizieren

Im Musikunterricht soll einerseits improvisiert werden und andererseits auch vorgegebene Musik gespielt werden. Um diesen kreativen Aktivitäten gerecht zu werden, können Melodie-, Harmonie-, Rhythmus- und Körperinstrumente eingesetzt werden. Durch die Arbeit in diesem Bereich werden die Hörfähigkeit, das soziale Verhalten, die Feinmotorik und die musikalischen Grundlagen vertieft (vgl. ebd., S.9).

Bewegen

Musik und Bewegung sind eng miteinander verbunden. Sich bewegen, ist ein Grundbedürfnis des Menschen. Im Musikunterricht steht Bewegung immer in Verbindung mit den Bereichen Singen, Musizieren, Musik hören oder musikalische Grundlagen. Neben der Förderung der Koordination und Motorik schafft die Bewegung auch den nötigen Ausgleich. Es sollen nicht nur Bewegungsspiele und Tänze durchgeführt werden, sondern auch freies improvisiertes Bewegen soll seinen Platz haben. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Körper als Instrument des persönlichen Ausdrucks erleben (vgl. ebd.).

Musikalische Grundlagen

Dieser Bereich umfasst die Grundlagen, welche für ein selbstständiges Erlernen und Einüben von Musik wichtig sind. Zu Beginn stehen vor allem das eigene Tun und die praktische Erfahrung im Vordergrund. Begriffliches und schriftliches Arbeiten kommt erst am Schluss der rhythmischen und melodischen Ausbildung. Bei der rhythmischen Arbeit

ist das Metrum zentral. Es besteht eine Verbindung zu Sprache, Bewegung, Singen und Musizieren (vgl. IEDK, 1993, S.9).

Die sechs Bereiche der Rhythmik, auf welchen der Aufbau der Ideensammlung basiert, enthalten viele Elemente der fünf Bereiche der Musik. Die sechs Bereiche der Rhythmik werden in den nächsten Kapiteln genauer beschrieben.

2.1.9. Die sechs Bereiche der Rhythmik

Die Rhythmik wird in sechs Bereiche eingeteilt. Die wichtigsten und primären Bereiche sind Musik und Bewegung. Die vier weiteren Bereiche, die Wahrnehmung, die Begriffsbildung, die soziale Interaktion und der persönliche Ausdruck sind notwendig, damit die ersten zwei Bereiche gesamtheitlich erlernt werden können (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S.42).

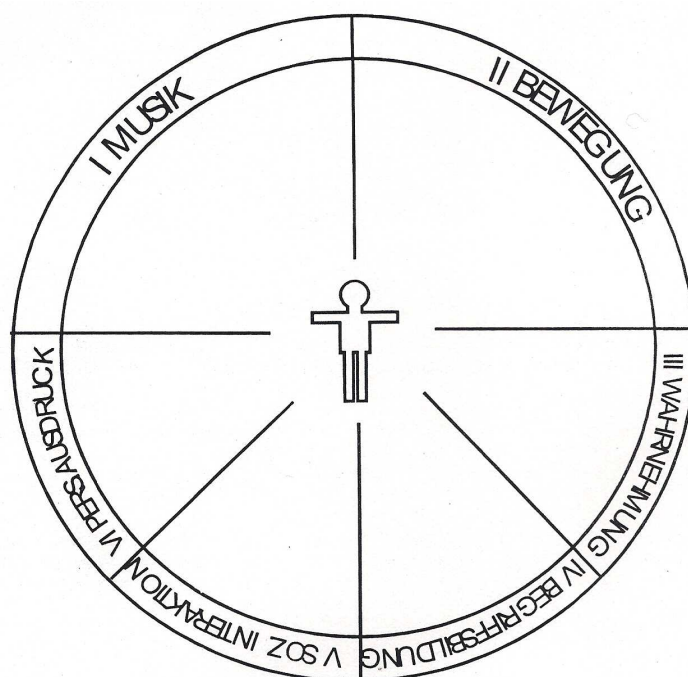


Abbildung 2: Die sechs Bereiche der Rhythmik (Danuser-Zogg, 2002, S.42)

Aus der Abbildung zwei ist ersichtlich, dass die Bereiche Musik und Bewegung die Hauptbereiche in der Rhythmik sind. Die vier weiteren Bereiche, die Wahrnehmung, die Begriffsbildung, die sozialen Interaktion und der persönlichen Ausdruck gehören zur Rhythmik dazu, sind jedoch eher kleinere Teile davon.

I. Musik

Das „ganzheitlich musikalische Tun“ (ebd., S.52) ist die Basis des Bereichs Musik. Die Musik wird zu einer individuellen Sprache und zu einem Ausdrucksmittel, indem sie gehört, gespielt und indem zu ihr bewegt wird. Dies geschieht in der Gruppe oder alleine und es werden verschiedene Instrumente und Gegenstände dafür benutzt. In diesem Bereich lernen die Kinder die verschiedenen Aspekte des Klangraums kennen (vgl. ebd.).

Die verschiedenen Teile werden einzeln geschult und schliesslich wieder als Ganzes zusammengefügt. Musikalische Begriffe der vier Parameter, rhythmische Muster, einfache Instrumente und Musikstücke aus verschiedenen Kulturen werden angeschaut, genauer betrachtet und schliesslich wieder in die Gesamtheit eingereiht (vgl. ebd.).

II. Bewegung

Im Bereich Bewegung ist der eigene Körper der Mittelpunkt. Die Kreativität und der bewusste Umgang soll geschult werden. Dazu werden die Wahrnehmung, die Bewegungsmöglichkeiten und eigene Gestaltungsmöglichkeiten trainiert. Die Bewegungen sollen passend zum Alter des Kindes geschult werden. Dabei soll die Bewegung als individuelles Ausdrucksmittel wahrgenommen werden. Dieser Bereich fördert die Selbstwahrnehmung und das Selbstvertrauen (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S.64).

Verbindung von Musik und Bewegung

Jede Bewegung kann musisch dargestellt werden und umgekehrt kann jede Musik in Form von Bewegung dargestellt werden. Es gibt vier Parameter (Zeit, Raum, Kraft und Form), die die Basis für diesen Wechsel darstellen. Die Unterscheidung zwischen Zeit, Raum, Kraft und Form ist die Grundlage für die Wahrnehmung von Musik und Bewegung (vgl. ebd., S.21).

Die folgende Tabelle zeigt im ersten Teil die Unterscheidung der vier Parameter innerhalb der Pole. Es werden die Gegensätze der möglichen Pole innerhalb der einzelnen Parameter genannt. Diese Gegensätze können in Musik oder in Bewegung dargestellt werden. Im zweiten Teil der Tabelle ist ersichtlich, dass innerhalb der einzelnen Parameter nicht nur klare Gegensätze herrschen, sondern dass es verschiedene Unterscheidungen gibt. Das heisst, dass Bewegungen nicht nur langsam oder schnell sein können, sondern beschleunigt und auch verzögert werden können (vgl. ebd., S.23ff).

Musik und Bewegung			
Zeit	Raum	Kraft	Form
Pole: lang - kurz schnell - langsam regelmässig - unregelmässig Ruhe - Bewegung Pausen	Pole: hoch - tief oben - unten nah - fern vorn - hinten rechts - links	Pole: laut - leise schwach - stark Spannung - Entspannung	Erste Begriffe: Phrase Motiv Wiederholungen geometrische Formen
Differenzierung in Tonlänge verlangsamt/beschleunig ende Tempi regelmässige - unregelmässige Tonfolgen unterschiedliche Rhythmen verschieden Taktarten freier Wechsel von Stille und Klang	Differenzierung in Tonhöhe Ton-Orte: Lokationen aufsteigende - absteigende Tonfolgen Tonrichtungen: sich entfernend - sich nähernd, seitwärts, rund um den Körper - rundherum	Differenzierung in unterschiedliche Lautstärken crescendo - decrescendo verschieden Artikulationsarten pizzicato, legato, staccato, rubato, portato unterschiedliche Klangfarben	Differenzierung in Thema, Figur zwei - dreiteilige Liedformen Variationen Rondo Unterschiedliche Linien und Punkte, Kreis, Reihe Spirale, Dreieck, Viereck

Tabelle 2: Differenzierung der vier Parameter innerhalb der Pole (Danuser-Zogg, 2002, S.25)

III. Wahrnehmung

Im dritten Bereich der Rhythmik „Wahrnehmung“ werden zuerst die Wahrnehmungsfunktionen gefördert und bewusst gemacht. Dazu gehören die Nahsinne und die Fernsinne. Die Nahsinne sind die Oberflächenwahrnehmung, Tiefenwahrnehmung, kinästhetische Wahrnehmung und vestibuläre Wahrnehmung. Zu den Fernsinnen gehören die auditive sowie die visuelle Wahrnehmung. Bei allen gestalterischen Abläufen spielt die Wahrnehmung eine bedeutende Rolle (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S.76).

IV. Begriffsbildung

Im Bereich „Begriffsbildung“ werden die gemachten Erfahrungen reflektiert wiedergegeben und verallgemeinert. Zudem sollen sie von anderen Erfahrungen differenziert und diesen zugeordnet werden. Daher ist die Sprache in diesem Bereich ein wichtiger Bestandteil (vgl. ebd., S.104).

Die Erfahrungen sollen sowohl in persönlichen Worten wiedergegeben werden als auch in den richtigen Bezeichnungen für einen Begriff. Hierbei kann es sich um die Begriffe der vier Parameter wie auch um die Alltagsbegriffe handeln (vgl. ebd.).

Über die Erfahrungen zu reflektieren bedeutet, über diese nachzudenken, diese einzuordnen und ihnen einen persönlichen Sinn zu geben (vgl. ebd.).

Erfahrungen werden verallgemeinert, indem sie von einem Medium durch ein anderes ausgedrückt werden. Eine Bewegung kann sowohl in Musik wie auch in einer Zeichnung ausgedrückt werden (vgl. ebd.).

Erfahrungen werden differenziert und zugeordnet, indem die verschiedenen Erlebnisse miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.).

V. Soziale Interaktion

In diesem Bereich geht es darum, „sich selber zu erleben im Umgang mit anderen, eigene Ideen einzubringen, auf andere zu hören und auf diese einzugehen“ (ebd., S.116). Dazu gehören sowohl gruppendynamische Prozesse wie auch der Umgang mit einem Partner. Für diesen Bereich muss es eindeutige Regeln geben, damit der persönliche und soziale Bereich bestimmt und geschützt wird. Gegenseitige Rücksichtnahme ist notwendig. Die freie Darstellung des persönlichen Ausdrucks muss respektiert werden. Das bedeutet, dass niemand ausgelacht wird und dass zu keiner Person negative Äusserungen gemacht werden (vgl. ebd.).

VI. Persönlicher Ausdruck

Im sechsten Bereich steht die Entfaltung der individuellen Kreativität im Zentrum. Die Kinder sollen sich so ausdrücken können, wie sie möchten. Die Ausdrucksformen können nach aussen gezeigt werden, können jedoch ebenso gut als innere Bewegung empfunden werden, ohne dafür eine Gestaltung zu finden. Hierbei gibt es kein ‚Falsch‘ oder ‚Richtig‘, und es findet keine Bewertung statt. Es gibt lediglich Regeln in Bezug auf die Gruppe und die Umgebung (vgl. ebd., S.128).

2.2. Zusammenhang Gehirn und Musik

2.2.1. Die Musik gelangt ins Gehirn

Das Ohr ist ein sehr empfindliches Organ. Wäre es noch empfindlicher, könnte mit dem Ohr die Wärmebewegung der Luftteilchen wahrgenommen werden, welche durch ein ständiges Rauschen an das Ohr weitergeleitet werden. Während das Ohr sehr leise

Geräusche wahrnehmen kann, ist es auch möglich, einen lauten Knall zu hören (vgl. Spitzer, 2007, S.50).

Geräusche und Töne sind Schall. Damit der Schall bis zu unserem Ohr vordringt, braucht es ein Medium. Meistens ist dies die Luft (vgl. ebd., S.23). In der Ohrmuschel wird der Schall gesammelt. Der eingehende Schall kann auf einem direkten oder einem indirekten Weg in den Gehörgang gelangen. Beim indirekten Weg wird der Schall von der Ohrmuschel aufgefangen und zum Gehörgang weitergeleitet. Der äussere Gehörgang ist nicht nur eine Röhre, die den Schall zum Trommelfell weiterleitet, sondern auch ein Resonanzrohr. Dieses Resonanzrohr verstärkt die Schwingungen zwischen fünf und zehn Dezibel (vgl. ebd., S.56).

Nachdem die Ohrmuschel den Schall aufgenommen hat, gelangt er durch den Gehörgang zum Trommelfell. Dieses wird in Schwingungen versetzt und das Signal wird über die Gehörknöchelchen Hammer, Amboss und Steigbügel bis zum ovalen Fenster weitergegeben (vgl. ebd., S.57). Durch das ovale Fenster gelangen die Schwingungen zum Innenohr. Das Innenohr wird Schnecke genannt. Darin befinden sich eine Flüssigkeit und die Deckmembran. Die Deckmembran beginnt zu schwingen und bringt die daran befestigten Sinneshäärchen in Bewegung. Diese Bewegungen werden in Nervenimpulse umgewandelt und zum Gehirn transportiert (vgl. ebd., S.60).

2.2.2. Musik im Gehirn

Um herauszufinden, welche Bereiche des Gehirns durch Musik aktiviert werden, gibt es Untersuchungen, bei denen den Probanden die linke oder die rechte Hirnhälfte ausgeschaltet wurde. Dieser Vorgang wird der WADA-Test genannt. Dabei wird in die linke oder rechte Halsschlagader ein Schlafmittel injiziert und somit die linke oder rechte Hirnhälfte ausgeschaltet. Während der Untersuchung wurden die Probanden aufgefordert, eine Melodie zu singen oder zu summen. Bei der Ausschaltung der linken Hirnhälfte konnten die Probanden Melodien gut wiedergeben, während dies bei der Ausschaltung der rechten Seite nicht der Fall war. Daraus kann geschlossen werden, dass die rechte Gehirnhälfte zuständig ist für die Musik (vgl. ebd., S.195).

Je nach musikalischer Erfahrung, wird die Musik im Kopf anders verarbeitet. Seit den 70er-Jahren besteht der Verdacht, dass ein Zusammenhang zwischen der Spezialisierung des Probanden und der Seitenlokalisierung besteht. Von Laien wird die Musik ganzheitlich empfunden und dabei in der rechten Gehirnhälfte lokalisiert. Das analytische Hören führt hingegen bei Experten zur Aktivierung der linken Gehirnhälfte (vgl. ebd., S.71).

Somit kann gesagt werden, dass es im Gehirn kein eigentliches Musikzentrum gibt. Spitzer begründet diese Aussage folgendermassen:

Ohne jegliche bewusste Anstrengung kann fast jeder beim Hören von Musik die räumlich-zeitlichen Muster von an das Ohr dringender mechanischer Energien in Melodien, Harmonien und Rhythmen übersetzen. Er benutzt hierfür ein hohes Mass an gespeicherten Informationen über harmonisch schwingende Körper, Tonverhältnisse, Tonalitäten und wird zudem an frühere Erlebnisse erinnert sowie in eine bestimmte Stimmung versetzt (ebd., S.212).

Betätigt sich jemand musikalisch, wird der ganze Körper aktiviert. Dabei spielt das gesamte Gehirn eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Im Forschungszentrum für kognitive Hirnforschung von Dartmouth fand man heraus, dass beim Musik hören bei jedem Menschen andere Hirnareale aktiviert werden. Trotzdem hat man ein Zentrum gefunden, welches für die Analyse zuständig ist. Die Melodie wird im Hirnareal hinter den Schläfen verarbeitet. Im rostromedialen Stirnhirn, welches sich direkt hinter der Stirn befindet, ist das Analysezentrum der Musik. Dies ist der Ort, wo sich die emotionalen Eindrücke und die Vernunft treffen (vgl. Wawrzinek, 2002).

2.3. Zusammenhang Gehirn und Rhythmus

Der Körper produziert selber nicht nur viele verschiedene Rhythmen, er kann sich auch zu einem äusseren Rhythmus bewegen. Im Buch „Musik im Kopf“ geht Spitzer davon aus, dass ein Mensch sich dem äusseren Rhythmus so leicht anpassen kann, weil in ihm ein innerer Rhythmus besteht. Dieser brauche sich dem äusseren nur anzupassen. Die äusseren Schwingungen werden von unserem Körper aufgenommen. Daher ist es möglich, dass eine Gruppe gemeinsam rhythmische Aktivitäten durchführen kann. Dies zeigt, dass beim Musik hören der ganze Körper eine Rolle spielt. Besonders durch den Rhythmus kommt dies zum Ausdruck. Der Rhythmus muss sich nicht durch Klopfen mit dem Fuss oder sonstigen Bewegungen zeigen, er kann sich auch nur im Kopf abspielen (vgl. Spitzer, 2007, S.213).

Da es kein Musikzentrum im Gehirn gibt, gibt es auch kein Rhythmuszentrum (vgl. ebd. S.219).

Jäncke, Loose, Lutz, Specht und Shah (2000) haben herausgefunden, dass ein gegebener Rhythmus vom Körper besser aufgenommen wird, wenn er akustisch vorgegeben wird. Es ist schwieriger, einen Rhythmus zu klopfen und beizubehalten, wenn er lediglich gezeigt wird. Beim Hören eines Rhythmus ist die motorische Zone der Gehirnrinde deutlich aktiver als beim Sehen desjenigen. Beim Hören werden der ventrale prämotorische Kortex, das linke supplementär motorische Areal und der linke Thalamus aktiviert. Hingegen werden bei visueller Stimulation die Zentren, die für die visuelle Wahrnehmung zuständig sind, stärker aktiviert. Dies zeigt, dass akustische Reize die Motorprogramme mehr anregen als visuelle (vgl. Jäncke, Loose, Lutz, Specht und Shah, 2000, S. 51 -66 zit. nach Spitzer, 2007, S.219ff).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Rhythmus nicht nur im Kopf stattfindet, sondern im ganzen Körper.

2.4. Auswirkungen der Musik auf den Körper

Im folgenden Abschnitt beziehe ich mich auf das Skript von Hartmut Kaptaina. Er ist Musiktherapeut und Musikpädagoge an der Universität Siegen.

Beim Musik hören beginnt das vegetative Nervensystem zu schwingen. Dabei muss die Person nicht bewusst hören. Es reicht schon, wenn sie die Musik nur unbewusst wahrnimmt. Der Körper reagiert auf das Musik hören, indem sich der Puls beschleunigt, der Blutdruck, die Atmung, der Hautwiderstand, der Hormonhaushalt, der Stoffwechsel und die Verdauung ändert. Wie fest der Körper auf die Musik reagiert, hängt von persönlichen Faktoren ab, wie zum Beispiel der Einstellung zur Musik, der Stimmung, den musikalischen Erfahrungen und dem Geschmack (vgl. Liedtke, 1985, S.42 zit. nach Kaptaina, 2009, S.46).

Thaut, ein Musikprofessor und Professor der Neurowissenschaft an der Colorado State University, untersucht schon lange die Auswirkungen der Musik auf das Gehirn. Zusammen mit seinem Team hat er entdeckt, dass es eine direkte Verbindung zwischen den Hörzentren im Gehirn und den Zonen, die für die Bewegung zuständig sind, gibt. Die Rhythmen gelangen auf direktem Weg über das Bewusstsein in die Körperteile. Dies haben Thaut und sein Team herausgefunden, indem sie Probanden zum Takt eines Metronoms mit den Fingern schlagen liessen. Die Bewegung der Finger wurde sofort angepasst, sobald sich der Rhythmus änderte, obwohl die Probanden die Änderung gar nicht wahrgenommen hatten. Thaut glaubt, dass diese Eigenschaft dazu da ist, dem Gehirn zu helfen, sich an seine Umwelt anzupassen. Dieser Mechanismus war vor allem für unsere Vorfahren im Kampf um das Überleben wichtig (vgl. Thaut, 2002, S.17f zit. nach Kaptaina, 2009, S.46).

Aus der Theorie ist ersichtlich, welche Komponenten für die Konzentrationsfähigkeit von Bedeutung sind. Ebenso wird der Zusammenhang zwischen der Rhythmik und der Konzentrationsfähigkeit deutlich. Somit sind die Bestandteile für den schulischen Nutzen vorhanden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich gezielte wiederkehrende rhythmische Übungen günstig auf die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Damit kann als nächstes zur konkreten Fragestellung übergegangen werden.

3. Fragestellung für die wissenschaftliche Arbeit

Diese Arbeit untersucht den Zusammenhang von rhythmischen Übungen und der Konzentration. Dafür werden in einer zweiten Primarklasse während einer bestimmten Dauer regelmässig rhythmische Übungen durchgeführt. Es soll dabei herausgefunden werden, ob die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise verbessert werden kann.

Es ergibt sich daraus folgende Forschungsfrage:

Inwiefern haben regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen einen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit von Kindern in der zweiten Klasse?

4. Konzept und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die Forschungsmethode, das Instrument, welches für die Untersuchung zusammengestellt worden ist und das methodische Vorgehen näher erklärt.

4.1. Forschungsmethode

Bevor das Konzept und das persönliche methodische Vorgehen beschrieben werden, wird die Forschungsmethode genauer erläutert.

4.1.1. Intervention

Im Wörterbuch (2003) wird unter Intervention „eine Ermittlung, eine Einmischung, ein Eingreifen“ beschrieben. Das dazugehörige Verb heisst, intervenieren. Darunter wird ein „Dazwischentreten, sich einmischen, vermitteln“ (S.421) verstanden.

Laut Reinmann (2005) besteht die Intervention aus der Interaktion zwischen Methode, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden. Demzufolge ist eine durchgeführte Intervention ein Produkt des Zusammenhangs, in der sie stattfindet (vgl. S. 63).

4.1.2. Innovation

Gemäss des Wörterbuchs (2003) ist die Innovation eine „Bezeichnung für eine Erneuerung, eine Verbesserung“ (S. 417).

Nach Reinmann (2005) kommt die Innovationsforschung vor allem in der Betriebswirtschaftslehre vor. Diese beschäftigt sich damit, wie Innovationen zu charakterisieren sind, wie sie zustande kommen und wie sie weiterentwickelt werden können (vgl. S.53).

Es gibt viele Definitionen für „Innovation“. Das gemeinsame aller Begriffsbestimmungen ist, dass eine neue Idee nicht genügt, um von Innovation zu sprechen. Die Idee muss um- und durchgesetzt werden und es muss eine erkennbare Veränderung, ein Nutzen

vorhanden sein (vgl. Hauschildt, 1997 zit. nach Reinmann, 2005, S.53). Diese Definition bedeutet für den Bildungsbereich, dass neue, wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen und Lehren und auch daraus abgeleitete Lehr-Lernkonzepte oder neue Lehr-Lernmedien keine Innovationen sind. Erst der Einsatz neuer Erkenntnisse, neuer Konzepte und neuer Medien ist unter gewissen Bedingungen eine pädagogische oder didaktische Innovation (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003 zit. nach Reinmann, 2005, S.54).

4.1.3. Design-Based Research (DBR)

Design ist ein kreativer Vorgang, bei dem die Theorie mit der Praxis verbunden wird (vgl. Baumgartner & Payr, 1999 zit. nach Reinmann, 2005, S.59). Dabei müssen die Ziele und Bedingungen in Übereinstimmung gebracht werden (vgl. Edelson, 2002 zit. nach Reinmann, 2005, S.59). Dafür muss zuerst entschieden werden, wie der Prozess ablaufen soll, anschliessend werden die Möglichkeiten, welche dem Design zur Verfügung stehen, ermittelt und schliesslich wird festgelegt, wie das kreative Ergebnis aussehen soll (vgl. Reinmann, 2005, S.59).

Der „Design-Based-Research“ lässt sich nicht aus einer Methodologie heraus definieren. Er ist gekennzeichnet durch die Zielsetzung, eine nachhaltige Innovation zu sein. Eine nachhaltige Innovation setzt „ein tiefes Verständnis der „Ökologie des Lernens“ voraus, das wesentlich komplexer ist, als dass man es durch die Herstellung eines für Experimente tauglichen Variablen-Sets nachbilden könnte“ (Reinmann, 2005, S.61). Mit Hilfe der systematischen Gestaltung, der Durchführung, der Überprüfung und des „Re-Designs“ soll die Komplexität durchbrochen werden. Daraus sollen sowohl Theorien des Lernens und Lehrens entstehen, wie auch Verbesserungsvorschläge für den Bildungsalltag abgeleitet werden (vgl. Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schäuble, 2003 zit. nach Reinmann, 2005, S.61).

4.1.4. Beobachtung

Die Beobachtung ist eine qualitative Forschungsmethode. Mit Hilfe einer Beobachtung kann nicht nur die visuelle Wahrnehmung, sondern auch die auditive, die taktile und die olfaktorische Wahrnehmung erfasst werden. Der Beobachter verfolgt den Lauf des Geschehens. Die Probanden interagieren und verhalten sich auf die Weise, wie sie es ohne die Gegenwart des Beobachters auch tun würden (vgl. (vgl. Adler und Adler, 1994, S.377- 393 zit. nach Flick, 2000, S.152f).

Bei der Beobachtung wird zwischen der unsystematischen und systematischen Beobachtung unterschieden. Bei der systematischen Beobachtung besteht im Gegensatz zur unsystematischen ein vorgegebenes Beobachtungssystem. Zudem wird planmässig vorgegangen. Ziel und Zweck der Beobachtung stehen im Voraus fest (vgl. Thiesen, 2003, S. 51). Des Weiteren wird bei der Beobachtung zwischen verdeckt und offen unterschieden. Bei der verdeckten Beobachtung werden die Probanden über die Beobachtung nicht informiert, hingegen bei der offenen Beobachtung sind die Beobachteten über den Vorgang im Bilde. Beobachtungen können teilnehmend oder nicht teilnehmend stattfinden. Bei der nicht teilnehmenden Beobachtung bleibt der Forscher auf Distanz, um das Geschehen nicht zu beeinflussen (vgl. Flick, 2000, S. 153). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um eine Beobachtung festzuhalten. Neben unterschiedlichen Protokollformen, Strichlisten und Häufigkeitsaufzählungen gibt es auch den Beobachtungsbogen. Damit eine Gesamtsituation unter bestimmten Gesichtspunkten beobachtet werden kann, erleichtert und vereinfacht ein strukturierter Beobachtungsbogen das Notieren (vgl. Thiesen, 2003, S.76ff).

4.1.5. Begründung der Forschungsmethode

Die vorliegende Arbeit ist eine Interventionsarbeit mit einem „Design-Based-Research-Ansatz“. Aufgrund von theoretischen Grundlagen wird ein Konzept zusammengestellt,

welches das Design darstellt. Dieses Konzept wird im pädagogischen Alltag angewandt und getestet. Die Erkenntnisse aus dieser Intervention werden anschliessend analysiert und die daraus resultierenden Verbesserungsmöglichkeiten wieder umgesetzt. Es ist keine Innovationsarbeit, weil nicht etwas Neues erfunden wird. Vielmehr wird etwas bereits Bestehendes neu zusammengesetzt und ergänzt.

Damit die Fragestellung beantwortet werden kann, wird die Lehrperson systematische Beobachtungen mit Hilfe eines Beobachtungsbogens durchführen. Zudem werde auch ich von Zeit zu Zeit in der Klasse anwesend sein, um das Geschehen zu beobachten und zu analysieren. Die Lehrperson ist im Klassengeschehen beteiligt, somit ist dies eine teilnehmende Beobachtung. Meine Beobachtungen sind nicht teilnehmend, da ich lediglich aus der Distanz beobachte.

4.2. Beschreibung des Konzepts

4.2.1. Ziele

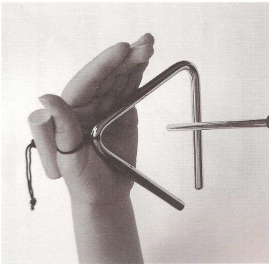
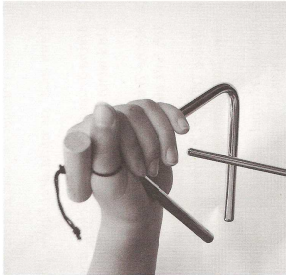
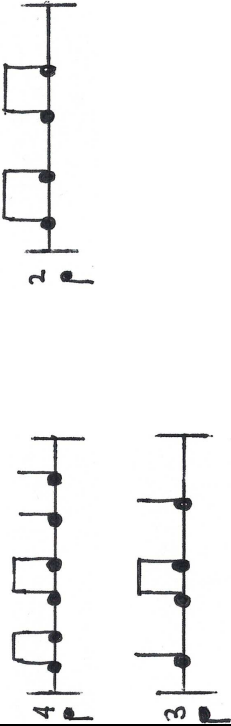
Durch das Konzept sollen folgende Ziele erreicht werden:

Der Lehrperson steht eine Sammlung mit rhythmischen Übungen zur Verfügung, welche eine einfache Durchführung von rhythmischen Aktivitäten ermöglicht.

Durch die Durchführung von rhythmischen Übungen wird die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gesteigert. Dies ermöglicht den Kindern ein einfacheres Lernen und der Lehrperson ein angenehmeres und ruhigeres Lehren und Unterrichten.

4.2.2. Inhalt und Aufbau

Die Ideensammlung ist nach den sechs Bereichen der Rhythmik (Musik, Bewegung, Wahrnehmung, Begriffsbildung, soziale Interaktion und persönlicher Ausdruck), welche im theoretischen Bezugsrahmen genauer beschrieben wurden, aufgebaut. Nach Danuser-Zogg (2002) sind Musik und Bewegung die Hauptbereiche der Rhythmik, die restlichen vier Bereiche werden in der Rhythmik auch erarbeitet, jedoch in kleinerer Masse (vgl. S.52). Daher gibt es in der Ideensammlung mehr Übungen für den Bereich Musik und Bewegung als für die anderen Bereiche. Danuser-Zogg hat zu jedem Bereich verschiedene Ziele für die Rhythmik formuliert. Ziele, welche im Zusammenhang mit Rhythmus stehen, wurden daraus entnommen und dazu passende Übungen gesucht und gestaltet. Die einzelnen Bereiche sind nicht immer klar trennbar und fliessen ineinander über. Daher können die meisten Übungen mehreren Bereichen zugeordnet werden. Bei der Einordnung der Übungen kommt es auf deren Schwerpunkt an. Die Übungen wurden Praxisbüchern entnommen, an die Ideensammlung angepasst und ergänzt. Somit sind alle Übungen im gleichen Layout dargestellt. Die **Bezeichnung** der Übung ist in einem farbigen Balken eingebettet. Mit Hilfe der Farbe des Balkens kann erkannt werden, welchem Bereich der Ideensammlung diese Übung zugeordnet ist. Unter **Bereich und Ziel** ist festgehalten, in welche Bereiche die Übung zusätzlich eingeordnet werden kann. Zudem sind die passenden Ziele zu den Bereichen angegeben. Bei **Spielart** ist angegeben, ob die Übung alleine, zu zweit, in der Gruppe oder im Klassenverbund durchgeführt wird. In der **Beschreibung werden anschliessend** allgemeine Erklärungen zu den Übungen erläutert. Zum Schluss werden die verschiedenen **Übungen**, welche einzeln, nacheinander oder durchmischt durchgeführt werden können, beschrieben. Die verschiedenen Aktivitäten können mehrmals ausgeführt werden.

<p>Triangel</p> <p>Bereiche und Ziele: Musik (A.2 Zuhören lernen, D.9 Mit einem Partner Musik machen, D.10 In der Gruppe zusammen mit anderen musizieren) Wahrnehmung (C.3 Auditive Aufmerksamkeit: hören und horchen)</p> <p>Spielart: alleine, zu zweit, in der Gruppe</p> <p>Beschreibung: Die Kinder erhalten einen Triangel. Die Lehrperson zeigt, wie sie diesen halten sollen. Es gibt es zwei verschiedene Klangmöglichkeiten: die offen klingenden Töne und die gedämpften Töne.</p> <p><i>Offen klingender Ton</i> Hält man den Triangel an der Halteschnur, klingt es wie eine Glocke. Der Ton ist laut und klingt lange nach. Dies nennt man „offen“.</p>  <p><i>Gedämpfter Ton</i> Hält man den Triangel direkt am Metall fest, so dass deine Finger einen Schenkel umfassen, klingt es nur kurz, dumpf und leiser. Dies nennt man „gedämpft“.</p> 	<p>Damit beide Töne abwechselnd gespielt werden können, kann die Halte-Schnur verkürzt werden. Dadurch kann der Triangel am Daumen baumeln und er kann trotzdem jederzeit mit den anderen Fingern dieser Hand zum Dämpfen gebracht werden.</p> <p>Übung 1 Die Kinder probieren das Halten des Triangels aus. Sie machen offene und gedämpfte Schläge.</p> <p>Übung 2 Welche Geräusche kann man mit dem Triangel nachmachen? (z. B.: einen Schmied, der auf seinem Amboss hämmert, ein Schiffsglocke, die Lätet und so weiter.)</p> <p>Übung 3 Die Lehrperson schlägt einen Rhythmus und die Kinder schlagen diesen gemeinsam nach.</p> <p>Beispiele:</p>  <p>Übung 4 Die Kinder arbeiten in Zweiergruppen (auch grössere Gruppen möglich). Ein Kind schlägt einen Rhythmus vor und das andere schlägt diesen nach.</p>
--	---

Quelle: Abendroth, 2002, S.16

1

Abbildung 3: Beispiel rhythmische Übung aus der Ideensammlung

Zusätzlich zu den Übungen befindet sich im Ordner eine CD. Diese enthält Lieder, die für die Durchführung von einzelnen Übungen notwendig sind. Neben dem Ordner gibt es eine Materialkiste. Darin befinden sich verschiedene Materialien, welche für das Ausführen der Übungen benutzt werden können. Um sich ein Bild von dieser Materialkiste machen zu können, befinden sich im Anhang III ein paar Fotos.

4.2.3. Didaktische und methodische Überlegungen

Für die Durchführung der Intervention und Anwendung der Ideensammlung in der Praxis braucht es eine Lehrperson, die offen und bereit ist, die Ideensammlung in ihrer Klasse zu testen. Bei dieser Lehrperson muss kein grosses musikalisches Vorwissen vorhanden sein, jedoch das Interesse, vermehrt musikalische Pausen zwischen oder während den Lektionen einzubringen. Die Lehrperson soll durch die Anwendung der Ideensammlung in ihrer Unterrichtstätigkeit nicht eingeschränkt werden. Bei den Übungsvorschlägen können die materiellen und zeitlichen Bedingungen berücksichtigt werden. So soll das Konzept auch anpassungsfähig an den jeweiligen Kontext und die jeweilige Situation sein. Die verschiedenen Ziele der Rhythmik können auch in den Lehrplan der Musik eingeordnet werden. Daher kann ein Teil des Lehrplans Musik mit Hilfe dieser Übungen abgedeckt werden. Zu jedem Bereich gibt es verschiedene Übungen. Der Lehrperson steht frei, welche Übungen sie durchführt und in welcher Reihenfolge dies erfolgt. Zudem können die Übungen auch mehrmals wiederholt werden. Erst durch Wiederholung kann Gelerntes ins Langzeitgedächtnis übergehen, womit die Nachhaltigkeit des Gelernten gesteigert wird. Ausserdem fällt es den Kindern durch mehrmaliges Wiederholen leichter, die Übungen durchzuführen. Dies führt zu Erfolgserlebnissen und zu Motivationssteigerung.

Da sich die Übungssammlung in einem Ordner befindet, kann sie durch weitere Übungen erweitert werden. Zudem können die einzelnen Übungen durch weitere Ideen ergänzt werden. Die Aufbewahrung der Übungen in einem Ordner ist deshalb vorteilhaft, weil die Übungen auf diese Weise herausgenommen und zum Beispiel kopiert werden können.

4.3. Persönliches methodisches Vorgehen

4.3.1. Umsetzung in der Praxis

Für die Umsetzung der Ideensammlung in der Praxis habe ich mich für eine 2. Primarklasse entschieden. Da die Kinder das zweite Schuljahr besuchen, sind sie bereits an den Tagesablauf des Schulalltags gewohnt. Für eine 1. Primarklasse wäre eine Intervention zu Beginn des Schuljahres nicht ideal. Zudem haben die Zweitklässler mehr musikalische Erfahrung und Kenntnisse, was das Durchführen der Übungen erleichtern kann. Kinder in der zweiten Klasse haben normalerweise eine längere Konzentrationsfähigkeit als jüngere Kinder. Da während der Intervention auch die Konzentrationsleistung beachtet wird, ist es bei älteren Kindern einfacher, die Wirkung dieser Übungen zu beobachten und eine Aussage darüber zu machen.

Bei der Auswahl und Suche einer geeigneten Lehrperson habe ich vor allem auf die Nähe zu meinem Wohn- und Schulort geachtet. Auf diese Weise konnte ich die Klasse an meinen freien Schultagen besuchen und die Wirkung der Übungen selber beobachten.

Als ich im Mai des letzten Jahres an einer Schule in meiner Nähe anfragte, mein Projekt durchzuführen, stiess ich sowohl bei der Lehrperson als auch bei der Schulleitung auf sofortiges Interesse.

Ende Juli fand ein erstes Treffen mit der Lehrperson statt. Dabei erklärte und übergab ich und ihr meine Ideensammlung, die Ideenkiste und auch die Bögen für die Beobachtung der Konzentrationsleistung.

Ende August startete die Lehrperson die Intervention für sechs Wochen. Die Zeitspanne von sechs Wochen wurde bestimmt, weil die Rhythmik in sechs Bereiche eingeteilt und somit jede Woche ein anderer Bereich als Schwerpunkt gesetzt werden konnte.

Die Intervention wurde bewusst nicht direkt bei Schuljahresbeginn gestartet. Die Kinder und auch die Lehrperson sollten sich nach den langen Sommerferien zuerst wieder an die Schule gewöhnen.

4.3.2. Datenerhebung und Bewertung

Bevor die Lehrperson die rhythmischen Übungen regelmässig durchführte, hatte sie fünf Kinder ausgewählt, welche sie während den sechs Wochen der Durchführung gemäss den Kriterien und dazugehörigen Indikatoren des Bogens beobachten wollte. Die Auswahl der Kinder war der Lehrperson freigestellt. Da die Klasse aus 23 Kindern bestand, wäre eine Beobachtung aller Kinder durch eine einzige Lehrperson, welche gleichzeitig unterrichtete und die Übungen leitete, sehr schwierig gewesen.

Vor Beginn der Intervention wurde für jedes der fünf Kinder einen Beobachtungsbogen ausgefüllt, welcher den Ist-Zustand seines Verhaltens darstellte. Damit ich einen Eindruck der Klasse bekam und die Lehrperson bei der Ermittlung des Ist-Zustandes unterstützen konnte, besuchte ich vor Beginn der Intervention die Klasse. Während des Besuchs beobachtete ich die Klasse allgemein, konzentrierte mich jedoch vor allem auf die fünf ausgewählten Kinder. Nach der Unterrichtszeit tauschten die Lehrperson und ich unsere Erkenntnisse aus. Mit Hilfe dieser Feststellungen füllten wir gemeinsam für jedes der fünf Kinder einen Beobachtungsbogen aus. Während den folgenden sechs Wochen sollte sich die Lehrperson Notizen über die ausgewählten Kinder im Zusammenhang mit der Konzentrationsleistung machen, damit sie am Ende jeder Woche für jedes der fünf Kinder einen Beobachtungsbogen ausfüllen konnte.

Während der Intervention besuchte ich die Klasse mehrere Male, um sie zu beobachten und mir selber ein Bild des Geschehens zu machen. Nach dem Unterricht sprach ich mit der Lehrperson über ihre Erkenntnisse, über die Übungen sowie über deren Auswirkungen auf die Konzentration. Zudem verglichen wir unsere gemachten Beobachtungen.

Sowohl die Beobachtungen der Lehrperson als auch meine persönlichen Erkenntnisse wurden dazu benutzt, die Ergebnisse der Intervention darzustellen, diese zu interpretieren und zu einer Schlussfolgerung zu gelangen.

Empirischer Teil

Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung veranschaulicht. Dabei werden vor allem die Ergebnisse dargestellt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind. Nach der Darstellung werden die Ergebnisse interpretiert und mit der erarbeiteten Theorie in Verbindung gebracht. Anschliessend kommen die Schlussfolgerungen und schlussendlich die kritische Analyse und Diskussion der Ergebnisse.

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1. Ergebnisse aus dem Beobachtungsinstrument

Die Resultate aus der Untersuchung wurden in Tabellen und den dazugehörigen Abbildungen dargestellt. Die gewonnenen Daten wurden mit Microsoft Excel graphisch erstellt. Es wurden Liniendiagramme verwendet. Diese zeigen die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit der einzelnen Kinder während der sechs Wochen. Gemäss dem Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie wird Konzentration durch vier Kriterien definiert. Der Beobachtungsbogen wurde nach diesen vier Kriterien aufgebaut. Jedes Kriterium enthält verschieden viele Indikatoren. Damit jedes Merkmal bei der Bewertung gleich gewichtet wird, wurden die Durchschnittswerte jedes Kriteriums verwendet. Zudem wurden die Zahlen gerundet.

5.1.1. Konzentrationssteigerung während der sechs Wochen

In diesem Abschnitt wird der Durchschnitt der Totalpunktezahl des Beobachtungsinstrumentes dargestellt.

	Ist-Zustand	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5	Woche 6	Steigerung
Kind 1	0.8	0.8	1.2	1.4	1.5	1.7	1.8	1
Kind 2	0.3	0.3	0.6	0.5	0.9	1.3	1.4	1.1
Kind 3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.8	0.8	0.3
Kind 4	1.5	1.6	1.7	1.7	1.8	1.8	1.8	0.3
Kind 5	1.5	1.5	1.6	1.6	1.8	1.8	1.9	0.4
Ø	0.9	0.9	1.1	1.1	1.3	1.5	1.5	0.6

Tabelle 3: Wöchentliche Entwicklung jedes Kindes

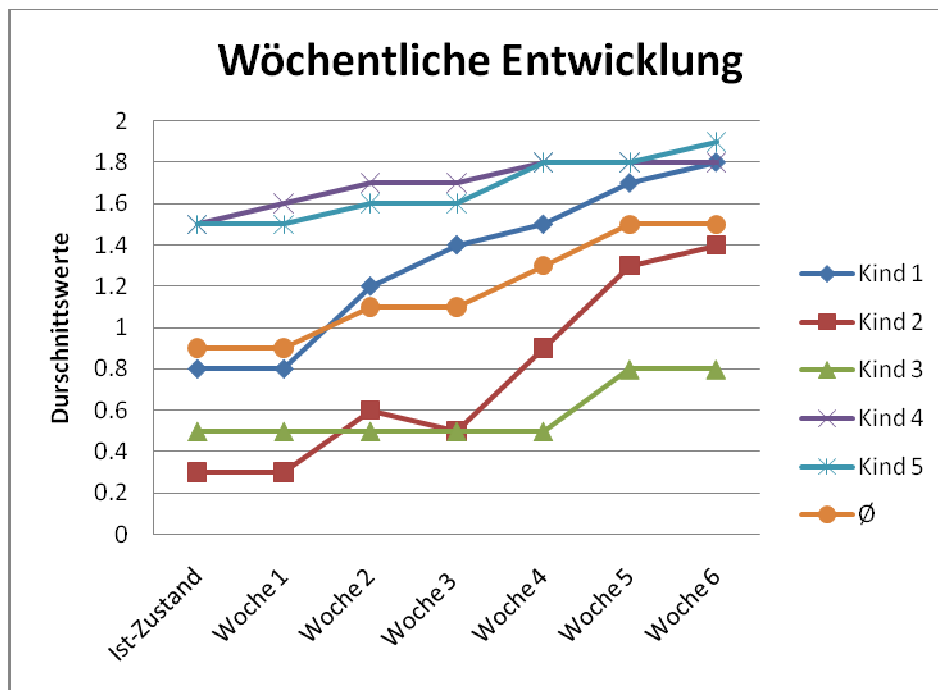


Abbildung 4: Wöchentliche Entwicklung jedes Kindes

Wie zu erkennen ist, ist die Konzentrationsfähigkeit bei allen Kindern von Beginn an unterschiedlich. Dieser Unterschied zeigt sich schlussendlich auch am Ende der Intervention. Jedoch findet eine Steigerung der Konzentrationsleistung bei allen Kindern innerhalb der sechs Wochen statt. Es ist ersichtlich, dass die Steigerung nicht bei allen Kindern gleich gross ist und zudem die Entwicklung zu verschiedenen Zeitpunkten stattfindet.

Grösste Steigerung

Aus Tabelle 3 und Abbildung 4 ist ersichtlich, dass bei Kind 2 die grösste Steigerung der Konzentrationsfähigkeit stattfindet. Der Tabelle 3 kann entnommen werden, dass diese Steigerung über dem Durchschnitt von 0.6 liegt. Die Leistung von Kind 2 steigt von 0.3 auf 1.4 Punkte. Auch die Konzentrationssteigerung von Kind 1 von 0.8 auf 1.8 liegt über dem Durchschnitt. Kind 2, welches zu Beginn die tiefste Konzentrationsfähigkeit aufweist, erreicht schlussendlich die grösste Steigerung.

Kleinste Steigerung

Kind 3 und Kind 4 erlangen die kleinsten Steigerungen in ihrer Konzentrationsleistung. Aus Tabelle 3 ist ersichtlich, dass Steigerungen der Konzentrationsleistung der Kinder 3, 4 und 5 unter dem Durchschnitt liegen.

Zeitpunkt der Steigerung

Während der ersten Woche steigert nur Kind 4 die Konzentrationsfähigkeit. Bei den vier anderen Kindern bleiben die Werte gleich wie beim Ist-Zustand. Bei Kind 1 findet von der ersten bis zur sechsten Woche eine stetige Steigerung statt. Hingegen schafft Kind 3 nur von der vierten zur fünften Woche eine Verbesserung. In der dritten Woche zeigt sich bei Kind 4 und 5 keine Veränderung und bei Kind 2 erfolgt ein Abfallen der Leistung. Auch von der vierten zur fünften Woche ist bei Kind 4 und 5 keine Zunahme der Konzentrationsfähigkeit ersichtlich. Zudem kann Kind 4 in der sechsten Woche ebenso seine Leistung nicht weiter erhöhen.

5.1.2. Intentionalität

In diesem und den folgenden Kapiteln werden die Werte dargestellt, die jedes Kind in den einzelnen Kriterien der Konzentrationsfähigkeit erreicht hat.

	Ist-Zustand	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5	Woche 6	Steigerung
Kind 1	1	1	1.5	2	2	2	2	1
Kind 2	1	1	1	1	1	1.5	2	1
Kind 3	0	0	0	0	0	1	1	1
Kind 4	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	2	1.5	0
Kind 5	1.5	1.5	1.5	1.5	2	2	2	0.5
Ø	1	1	1.1	1.2	1.3	1.7	1.7	0.7

Tabelle 4: Wöchentliche Entwicklung der Intentionalität

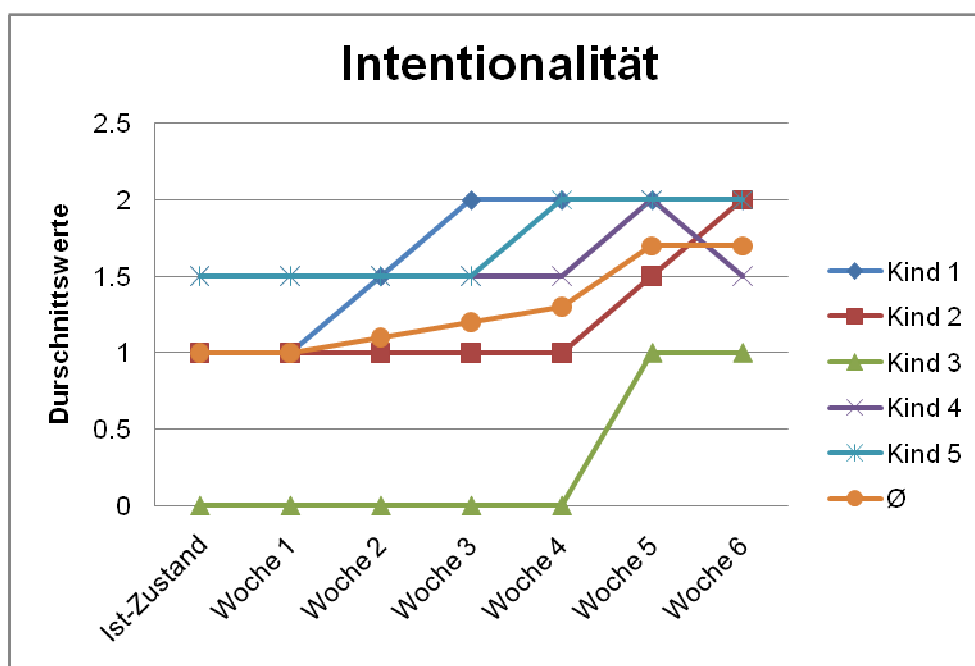


Abbildung 5: Wöchentliche Entwicklung der Intentionalität

In der Intentionalität findet fast bei allen Probanden eine Entwicklung statt. Jedoch ist diese unterschiedlich und bei den meisten Kindern nicht kontinuierlich.

Positive Entwicklung

Kind 1 und Kind 2 behalten den Ist-Zustand und erreichen eine Steigerung von einem Punkt. Bei Kind 1 ereignet sich die Steigerung in der zweiten und dritten Woche, während sich bei Kind 2 erst in der fünften und sechsten Woche eine Erhöhung der Intentionalität zeigt. Auch Kind 3 erreicht eine Steigerung von einem Punkt. Diese Entwicklung findet in der fünften Woche von null auf einen Punkt statt. Die erwähnten Probanden erreichen alle eine Entwicklung über dem Durchschnitt von 0.7 Punkten. Auch Kind 5 erhöht seine Intentionalität um 0.5 Punkte. Jedoch bleibt es bis zur dritten Woche konstant bei 1.5 Punkten und steigert sich in der vierten Woche auf zwei Punkte.

Keine Entwicklung

Kind 4 entwickelt seine Intentionalität in der fünften Woche von 1.5 auf zwei Punkte. Jedoch sinkt es in der sechsten Woche wieder zurück auf 1.5 Punkte. Daher erreicht es in diesem Bereich keine Entwicklung.

5.1.3. Integration

	Ist-Zustand	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5	Woche 6	Steigerung
Kind 1	1	1	1.3	1	1.3	2	2	1
Kind 2	0	0	0.3	0.3	1	1.3	1.3	1.3
Kind 3	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0
Kind 4	1.3	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	1.7	0.4
Kind 5	1.7	1.7	1.7	1.7	2	2	2	0.3
Ø	0.9	1	1.1	1.1	1.3	1.5	1.5	0.6

Tabelle 5: Wöchentliche Entwicklung der Integration

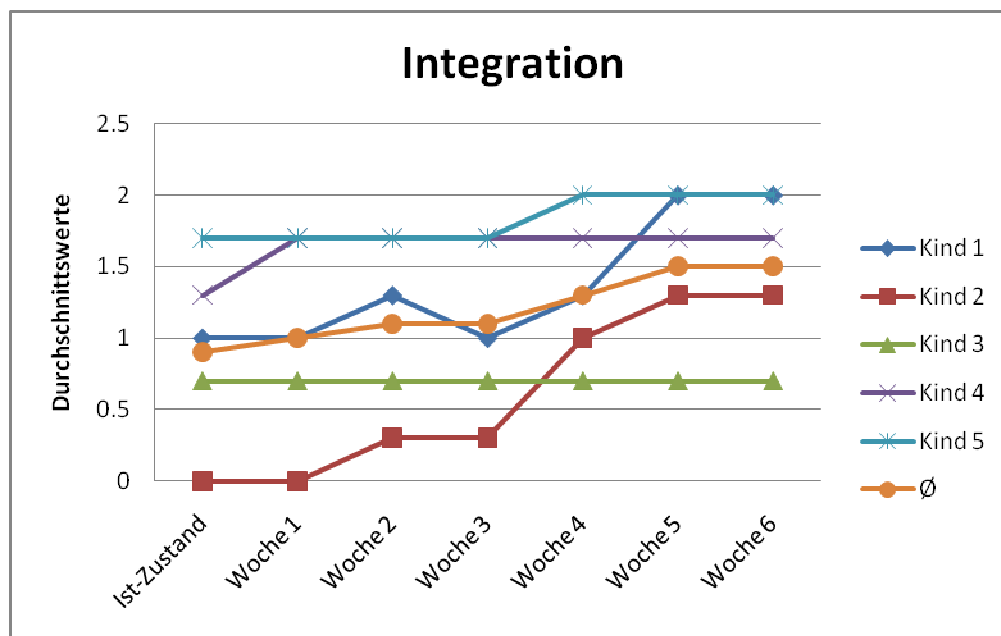


Abbildung 6: Wöchentliche Entwicklung der Integration

Die Entwicklung im Bereich Integration verläuft bei den Probanden sehr unterschiedlich. Es gibt sowohl grosse wie auch stagnierende Entwicklungen.

Positive Entwicklung

Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich das Kind 2 in diesem Bereich seine Leistungs stark erhöhen kann. Von null Punkten entwickelt es sich auf 1.3 Punkte. Die grösste Entwicklung ist in der vierten Woche ersichtlich, dabei verbessert es seine Intentionalität von 0.3 auf einen Punkt. In der zweiten und fünften Woche ist eine Entwicklung von jeweils 0.3 Punkten erkennbar. Kind 1 steigert seine Intentionalität von einem auf zwei Punkte. Diese Steigerung findet von der dritten bis zur fünften Woche statt. Kind 1 und Kind 2 vollziehen eine Steigerung der Integration über dem Durchschnitt von 0.6 Punkten. Kind 4 mit 1.3 und Kind 5 mit 1.7 Punkten sind die Probanden mit dem höchsten Ist-Zustand. Sie steigern sich mit 0.4 und 0.3 Punkten am wenigsten.

Negative und stagnierende Entwicklung

Bei Kind 3 zeigt sich während den sechs Wochen keine Veränderung in der Integration. Obwohl Kind 1 gesamthaft eine Entwicklung über dem Durchschnitt zeigt, fällt seine Integration in der dritten Woche von 1.3 Punkte zurück auf einen Punkt, wie bereits beim Ist-Zustand.

5.1.4. Beanspruchung des Leistungsniveaus

	Ist-Zustand	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5	Woche 6	Steigerung
Kind 1	0.7	0.8	1.2	1.3	1.3	1.5	1.8	1.1
Kind 2	0.3	0.3	0.7	0.3	0.8	1.3	1.3	1
Kind 3	0.7	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8	0.8	0.1
Kind 4	1.8	1.8	2	2	2	2	2	0.2
Kind 5	1.7	1.7	1.8	1.8	1.8	1.8	1.8	0.1
Ø	1	1.1	1.3	1.2	1.3	1.5	1.5	0.5

Tabelle 6: Wöchentliche Entwicklung der Beanspruchung des Leistungsniveaus

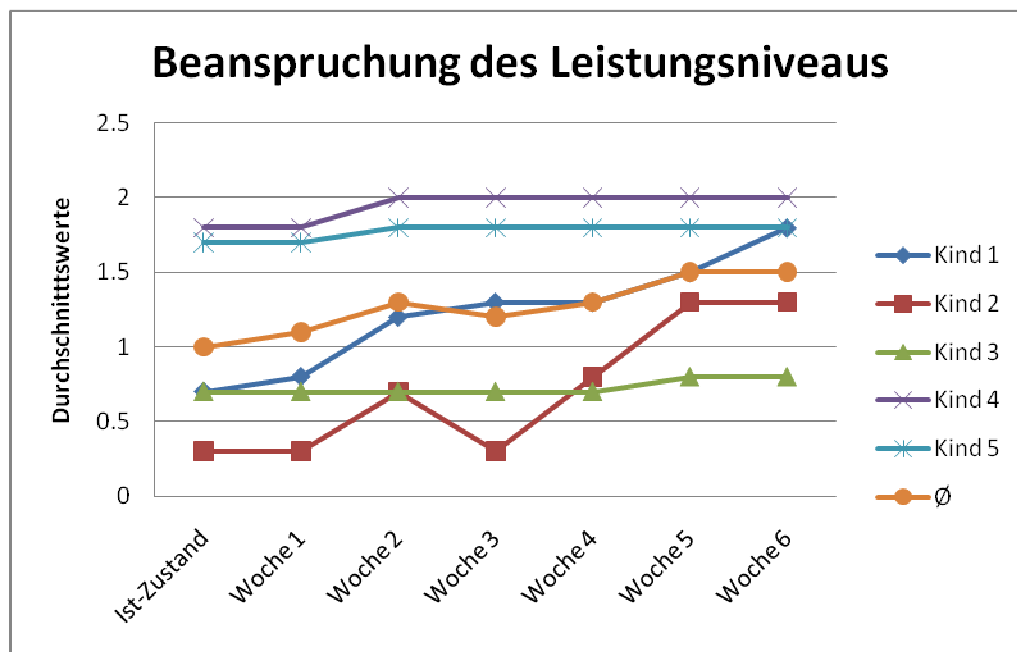


Abbildung 7: Wöchentliche Entwicklung der Beanspruchung des Leistungsniveaus

Bei der Beanspruchung des Leistungsniveaus sind kleine wie auch grössere Steigerungen der Probanden erkennbar.

Positive Entwicklung

Alle Probanden können eine positive Entwicklung in der Beanspruchung des Leistungsniveaus erzielen. Kind 1 erreicht mit einer Steigerung von 0.7 auf 1.8 Punkten die grösste Zunahme. Kind 2 erhöht sein Leistungsniveau von 0.3 auf 1.3 Punkte. Die Steigerungen von den Kindern 1 und 2 liegen über dem Durchschnitt von 0.5 Punkten. Kind 3 verbessert seine Leistung in der fünften Woche von 0.7 auf 0.8 Punkte, während Kind 5 bereits in der zweiten Woche die Beanspruchung des Leistungsniveaus von 1.7 auf

1.8 Punkte erhöht. Auch bei Kind 4 steigt in der zweiten Woche das Leistungsniveau von 1.8 auf 2 Punkte an.

Negative Entwicklung

Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass Kind 2 in der dritten Woche eine negative Entwicklung in der Beanspruchung des Leistungsniveaus vollzieht.

5.1.5. Abschirmung konkurrierender Reize

	Ist-Zustand	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 5	Woche 6	Entwicklung
Kind 1	0.5	0.5	0.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1
Kind 2	0	0	0.5	0	1	1	1	1
Kind 3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0
Kind 4	1	1	1	1	1.5	1.5	1.5	0.5
Kind 5	1	1	1	1	1.5	1.5	2	1
Ø	0.6	0.6	0.7	0.8	1.2	1.2	1.3	0.7

Tabelle 7: Wöchentliche Entwicklung der Abschirmung konkurrierender Reize

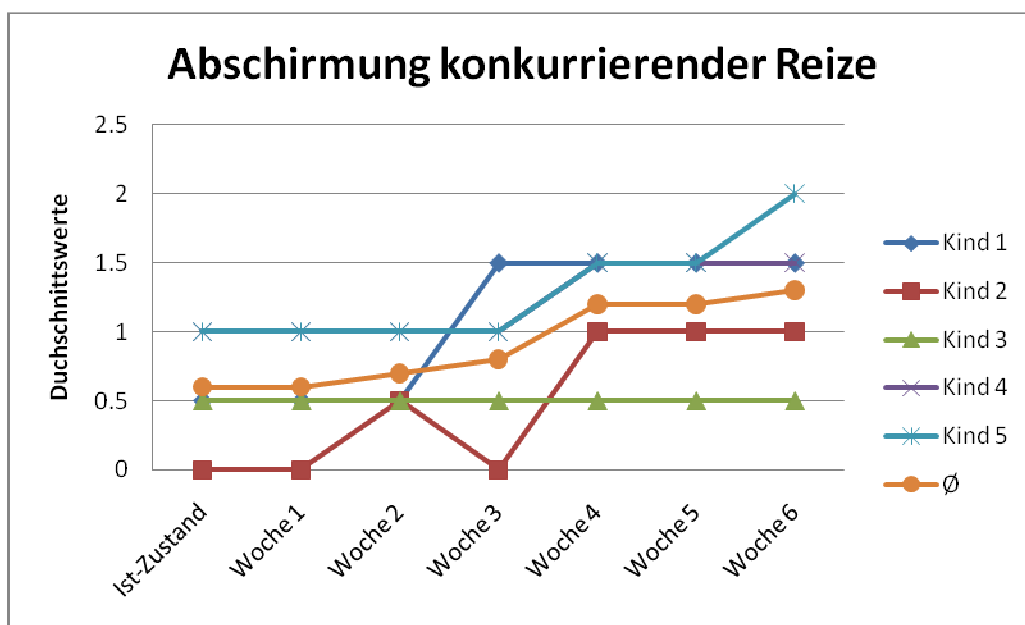


Abbildung 8: Wöchentliche Entwicklung der Abschirmung konkurrierender Reize

Die Abschirmung konkurrierender Reize liegt zwischen null und einem Punkt. In diesem Bereich ist bei den Probanden eine unterschiedliche Entwicklung zu verschiedenen Zeitpunkten ersichtlich.

Positive Entwicklung

Die grösste Entwicklung zeigt sich in der vierten Woche. Kind 2, welches zu Beginn in diesem Bereich null Punkte aufweist, kann seine Leistung auf einen Punkt erhöhen. Auch Kind 4 und 5 erhöhen ihre Leistungen in der vierten Woche. Die Erhöhung findet von einem auf 1.5 Punkte statt. Kind 5 stagniert in der fünften Woche und zeigt in der sechsten Woche wiederum eine Steigerung von 1.5 auf zwei Punkte. Kind 1 entwickelt

sich in der dritten Woche von 0.5 auf 1.5 Punkte. In den restlichen Wochen bleiben seine Leistungen konstant.

Aus Tabelle 7 ist ersichtlich, dass bei den Kindern 1, 2 und 5 eine Leistungssteigerung über dem Durchschnitt stattfindet, während sich Kind 3 und 4 unterdurchschnittlich steigern.

Negative und stagnierende Entwicklung

Aus der Abbildung 8 ist erkennbar, dass Kind 3 in der Abschirmung der konkurrierenden Reize keine Entwicklung vollzieht. Seine Leistungen bleiben während der Intervention stets bei 0.5 Punkten. Kind 2 verzeichnet in der dritten Woche einen Leistungsabfall von 0.5 auf null Punkte.

5.2. Persönliche Beobachtungen

Im Folgenden werden die Beobachtungen dargestellt, welche ich während meiner Anwesenheit in der Klasse sammeln konnte.

Die folgende Tabelle zeigt, zu welchen Zeitpunkten ich in der Klasse anwesend war, welche rhythmischen Übungen durchgeführt wurden und welche Fächer unterrichtet wurden.

Datum	Zeit	Beschreibung des Besuchs
Freitag, 27. August 2010	8.00 – 11.30 Uhr	Sammeln allgemeiner Eindrücke der Klasse und Beobachtung der ausgewählten Schülerinnen und Schüler.
Mittwoch, 1. September 2010	10.00 – 11.30 Uhr	Mathematik- und Schrift, dazwischen rhythmische Übung: „Trommeln mit Stäbchen“
Donnerstag, 16. September 2010	10.00 – 11.30 Uhr	Rechtschreibung und ‚Mensch und Umwelt‘, dazwischen Übung: „Rhythmen am Körper wahrnehmen“
Donnerstag, 7. Oktober 2010	10.00 – 11.30 Uhr	Diktat und ‚Mensch und Umwelt‘, dazwischen rhythmische Übung: „Den Körper frei bewegen“

Tabelle 8: Übersicht der Besuche in der Klasse

5.2.1. Besuch der Klasse am 27. August 2010

Während meines ersten Besuchs beobachtete ich die ganze Klasse, konzentrierte mich dabei jedoch vor allem auf die ausgewählten Schülerinnen und Schüler, welche Teil des Interventionsprojektes waren.

Grundsätzlich war es eine angenehme Klasse. Es gab einige Kinder, welche sehr aktiv und dynamisch waren. Daher wirkte die Klasse manchmal etwas unruhig.

Im Folgenden werde ich meine Betrachtungen bezüglich der zu beobachtenden Kinder detailliert darstellen:

Kind 1 war sehr kontaktfreudig. Bei Einzelarbeiten begann es direkt mit der Arbeit, jedoch hörte es nach kurzer Zeit wieder auf. Es liess sich schnell von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern oder anderen Geräuschen ablenken. Oft unterbrach es seine Arbeit und schaute im Klassenzimmer umher. Bei Aktivitäten im Plenum meldete es sich einige Male. Es gab jedoch Momente, in denen das Kind abwesend wirkte und sich nicht aktiv an den Aktivitäten beteiligte.

Kind 2 verhielt sich während meiner Beobachtung ruhig, obwohl es zwischendurch ein bisschen nervös wirkte. Es störte seine Mitschülerinnen und Mitschüler nie, liess sich jedoch bei Einzelarbeiten äusserst rasch von anderen Geräuschen ablenken. Während der Einzelarbeit brauchte es viel Unterstützung von der Lehrperson. Es hatte Mühe selbstständig mit einer Aufgabe zu beginnen und daran zu arbeiten. Bei Aktivitäten im Plenum hörte es der Lehrperson und auch seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu und schaute sie an. Nach einigen Minuten wurde es jedoch unruhig und wirkte, als ob es nicht mehr zuhören konnte. Während den gemeinsamen Aktivitäten streckte es nie den Finger, um eine Antwort zu geben.

Kind 3 wirkte zu Beginn meines ersten Besuchs verträumt. Nach der Pause schien es sehr zappelig und nervös zu sein. Bei Einzelarbeiten begann es nur zögerlich mit der Arbeit und unterbrach diese ständig. Die Lehrperson wies es mehrmals darauf hin, mit der Arbeit zu beginnen und später auch weiterzuarbeiten. Als die meisten Schülerinnen und Schüler bereits ihre Arbeit beendet hatten, waren seine Aufgaben lediglich zur Hälfte gelöst. Es liess sich rasch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ablenken. Während die Lehrperson einem Schüler etwas erklärte, unterbrach es seine Arbeiten und liess sich durch die Lehrperson ablenken. Bei Aktivitäten im Plenum meldete es sich nie freiwillig. Die Lehrperson forderte es mehrmals zum Zuhören und Mitmachen auf.

Kind 4 störte während meines Besuchs seine Mitschülerinnen und Mitschüler nie. Bei Einzelarbeiten begann es direkt mit den Aufgaben und beendete ohne viele Unterbrechungen die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit. Es kam zwar vor, dass es zwischendurch ein Wort mit seiner Nachbarin wechselte, dies war jedoch nur von kurzer Dauer. Es liess sich manchmal von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern oder von anderen Geräuschen von der Arbeit ablenken. Das Kind arbeitete aber sehr selbstständig und nahm selten die Unterstützung der Lehrperson in Anspruch. Bei Aktivitäten im Plenum meldete es sich einige Male, um eine Frage zu beantworten.

Kind 5 beteiligte sich während meines ersten Besuchs aktiv am Unterrichtsgeschehen. Beim Lösen von Aufgaben begann es, ohne zu zögern. Es arbeitete meistens sehr selbstständig, aber eher langsam. Die Aufgaben konnte es nicht in der gewünschten Zeit lösen. Es liess sich von anderen Geräuschen und auch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ablenken. Von Zeit zu Zeit schaute es im Klassenzimmer umher, arbeite nach einem kurzen Moment jedoch weiter, ohne dass die Lehrperson es dazu auffordern musste. Bei gemeinsamen Aktivitäten beteiligte es sich aktiv. Auf Fragen der Lehrperson meldete es sich oft.

5.2.2. Beobachtung vom 1. September 2010

Bereits während der ersten Woche der Intervention besuchte ich die Klasse ein zweites Mal. Die Klasse hatte nach der Pause eine Mathematikstunde, bei der die Lehrperson zuerst eine kurze Einführung im Plenum vortrug. Anschliessend lösten die Schülerinnen und Schüler zu zweit ein Arbeitsblatt. Während der Einführung meldeten sich die Kinder 1, 4 und 5 einige Male, um der Lehrperson eine Antwort zu geben. Dagegen meldeten sich die Kinder 2 und 3 nicht. Während dem Ausfüllen des Arbeitsblattes arbeiteten die Kinder 3 und 5 mit ihren Nachbarn zusammen. Kind 1 schwatze ständig mit seiner Nachbarin, während Kind 2 nicht wusste, wie es mit dem Arbeitsblatt beginnen sollte. Kind 4 liess seine Nachbarin die Mathematikaufgaben alleine lösen, während es im Schulzimmer umherblickte. Dieses Kind hatte am Ende der Stunde das Blatt nicht beendet. Während meiner Beobachtung der Mathematikstunde war Unruhe spürbar.

Nach der Mathematikstunde führte die Lehrperson mit den Kindern den ersten Teil der rhythmischen Übung „Trommeln mit Stäbchen“ durch. Die Kinder 4 und 5 führten die Übung so durch, wie sie von der Lehrperson verlangt wurde. Sie schlugen mit ihren Stäbchen zum richtigen Zeitpunkt auf das Pult. Kind 1 machte die Übung nicht richtig mit, es schlug irgendwann mit den Stäbchen und hörte nicht auf die Lehrperson. Die Lehrperson hatte es mehrmals ermahnt, zuzuhören und bei der Übung richtig

mitzumachen. Auch Kind 3 beteiligte sich nicht so, wie es die Lehrperson vorgegeben hatte. Während die ganze Klasse gemeinsam die Übung durchführte, trommelte es nach Belieben mit seinen Stäbchen auf das Pult. Kind 2 versuchte so gut wie möglich, die Übung mitzumachen. Es schlug jedoch mit den Stäbchen selten zum richtigen Zeitpunkt auf das Pult.

Anschliessend erhielten die Kinder ein Blatt, worauf sie das Schreiben übten. Während des Austeilens herrschte Unruhe, als jedoch alle das Blatt vor sich hatten, war es angenehm ruhig und die Schülerinnen und Schüler arbeiteten jeder für sich. Kind 4 arbeitete sehr ruhig, zwischendurch machte es eine Pause und schüttelte seine Hände. Auch Kind 5 begann ohne zu zögern mit dem Schriftblatt, schaute jedoch immer wieder zu seiner Nachbarin und drehte mit dem Stuhl hin und her. Bis zum Ende der Stunde war es mit dem Schriftblatt nicht fertig. Kind 1 begann mit der Arbeit, drehte sich jedoch zwischendurch immer wieder um und schaute umher. Kind 2 fing ebenfalls direkt mit dem Schriftblatt an. Es machte jedoch von Zeit zu Zeit eine Pause. Zögerlich entschloss sich Kind 3, mit dem Arbeitsblatt anzufangen. Es spielte zuerst eine Weile mit seinem Bleistift und schaute seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu. Am Ende der Stunde hatte es das Schriftblatt nicht beendet, während die meisten anderen Schülerinnen und Schüler das Blatt fertig hatten.

5.2.3. Beobachtung vom 16. September 2010

Vor dem Besuch in der Klasse sprach ich kurz mit der Lehrperson. Diese sagte, dass sich die Kinder im Moment sehr unruhig verhalten würden. Bereits zu Beginn meiner Beobachtung war diese Unruhe deutlich spürbar. Als die Lehrperson zu Beginn den Auftrag erklärte, war ein ständiges Murmel zu hören und viele Schülerinnen und Schüler wollten das Material herausnehmen, bevor die Lehrperson mit ihrer Erklärung fertig war. Die Kinder 4 und 5 begannen ohne zu zögern mit dem Schreiben der Wörter. Während Kind 4 die ganze Stunde ruhig arbeitete, unterbrach Kind 5 einige Male seine Arbeit und schaute seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu. Die Kinder 1 und 3 begannen nicht direkt mit ihrer Arbeit. Kind 3 suchte lange, bis es sein Material fand. Als es alles beisammen hatte, begann es trotzdem nicht mit der Aufgabe. Immer wieder drehte es sich um und schwatzte mit dem Kind, das hinter ihm sass. Obwohl die Lehrperson es zum Arbeiten aufgefordert hatte, begann es nicht, sondern schwatze mit seinem Pultnachbarn. Als es endlich mit dem Auftrag anfang, arbeitete es sehr langsam und unterbrach die Arbeit dauernd. Kind 1 schaute im Zimmer umher, bis die Lehrperson zu ihm ging und erklärte, wie es die Aufgabe ausführen sollte. Danach schaute es lange auf sein Heft und begann anschliessend mit der Arbeit, unterbrach diese aber wieder. Die Lehrperson ging zu ihm, forderte es wiederholt zum Arbeiten auf, was es dann schliesslich auch tat. Kind 2 wusste nicht, wie es den Auftrag beginnen sollte. Die Lehrperson erklärte es ihm noch einmal. Nachdem die Lehrperson gegangen war, schaute es eine Weile auf das Blatt und begann anschliessend zu arbeiten. Ständig unterbrach es seine Arbeit und schaute der Lehrperson und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zu. Die Lehrperson musste immer wieder zu ihm hingehen und ihm weiterhelfen damit es arbeiten konnte.

Nach der Rechtschreibstunde machte die Lehrperson eine rhythmische Pause. Dabei führte sie die Übung „Rhythmen am Körper wahrnehmen“ durch. Alle Kinder bis auf Kind 3 führten die Übung korrekt aus. Kind 3 schlug den Rhythmus nicht auf dem Rücken seines Partners und wenn doch, klopfte es einen beliebigen Rhythmus. Nach der Übung waren die Kinder sehr aufgekratzt. Die Stimmung war unruhig. Als die Lehrperson erklärte, wie es in der nächsten Lektion weitergehe, hörten die Kinder zu. Im Plenum erzählte die Lehrperson eine Geschichte. Bis auf Kind 3 hörten alle Schülerinnen und Schüler ruhig und gespannt zu. Da Kind 3 die Klasse immer wieder störte, schickte es die Lehrperson nach mehrmaligem Ermahnen an seinen Platz. Dort spielte es mit seinem Lineal und rutschte unruhig auf dem Stuhl hin und her.

5.2.4. Beobachtung vom 7. Oktober 2010

In der letzten Woche der Intervention besuchte ich die Klasse ein letztes Mal. Zuerst schrieben die Schülerinnen und Schüler ein Diktat. Während dieser Zeit war es relativ ruhig. Ein Schüler, welcher nicht zu den Beobachteten gehörte, sprach zwei Mal hinein, während dem die Lehrerin diktierte und wollte wissen, wie man gewisse Wörter schreibt. Die anderen Schülerinnen und Schüler liessen sich dadurch nicht stören. Anschliessend machten die Kinder die rhythmische Übung „Den Körper frei bewegen“. Sie liefen im Zimmer umher und bewegten sich im Rhythmus des Liedes. Alle Kinder beteiligten sich am Geschehen, ausser jener Schüler, der bereits während des Diktates gestört hatte. Plötzlich hatte er eine Auseinandersetzung mit einem Mädchen. Die Lehrperson klärte mit dem Schüler das Problem. Danach wurde die Übung ohne Störungen bis zum Ende durchgeführt. Während des Diktates und der rhythmischen Übung arbeiteten alle beobachteten Probanden mit. Anschliessend fand eine ‚Mensch und Umwelt-Lektion‘ statt. Hier mussten die Kinder zuerst ein Arbeitsblatt ausfüllen. Anschliessend wurden die Fragen im Plenum besprochen. Die Kinder 1, 4 und 5 begannen ohne zu zögern mit dem Lösen des Arbeitsblattes und arbeiteten selbstständig. Kind 5 unterbrach einmal für kurze Zeit seine Arbeit, arbeitete danach jedoch weiter. Kind 2 begann mit dem Ausfüllen des Arbeitsblattes, hörte jedoch nach kurzer Zeit auf. Die Lehrperson musste ihm behilflich sein, damit es weiterarbeiten konnte. Kind 3 spielte mit seinem Bleistift, während die anderen Kinder mit dem Lösen des Arbeitsblattes begannen. Die Lehrperson musste es zum Beginnen der Arbeit auffordern und anschliessend immer wieder daran erinnern, weiterzuarbeiten. Ständig unterbrach es seine Arbeit und schaute im Zimmer umher. Bei der Besprechung der Fragen meldeten sich die Kinder 3 und 5, um ihre Antworten vorzulesen.

6. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse genauer betrachtet und interpretiert. Dabei werden sie mit der Theorie in Verbindung gebracht.

6.1. Interpretation der Ergebnisse aus dem Beobachtungsinstrument

6.1.1. Interpretation der Konzentrationssteigerung während der sechs Wochen

Wie bereits erwähnt, steigerten sich alle fünf Probanden in der Konzentrationsfähigkeit. Die Konzentrationsleistung der Kinder war von Anfang an sehr verschieden. Dies war auch am Ende der Intervention noch der Fall. Ebenfalls die Steigerung der Konzentration verlief sehr unterschiedlich.

Die Theorie zeigt auf, dass die Dauer der Konzentration vom Alter abhängig ist. Je älter ein Kind ist, umso länger kann es sich konzentrieren. Im Durchschnitt kann sich ein Zweitklässler zwanzig Minuten konzentrieren (vgl. Warnke, 1997, S.175 -190 zit. nach Hain, 2008, S.50). Da dies ein Durchschnittswert ist, können die individuellen Leistungen sehr unterschiedlich sein. Dieser theoretische Gesichtspunkt spiegelte sich auch bei den Untersuchungsergebnissen wieder. Zudem ist es möglich, dass andere Einflüsse und Störfaktoren die Konzentration der Kinder unterschiedlich beeinflusst haben. Diese Erklärungen machen verstehbar, dass nicht alle Kinder auf die rhythmischen Übungen gleich reagierten. Jedes Kind ist ein Individuum und unterscheidet sich von den anderen.

Warum alle Kinder eine Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit aufgewiesen haben, kann durch die erarbeitete Theorie leider nicht abschliessend beantwortet werden. Fakt ist jedoch, dass auf regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen eine Reaktion stattfindet.

Nach Spitzer (2007) wird bei musikalischer Betätigung der ganze Körper aktiviert (vgl. S.212). Zudem beginnt beim Musik hören das vegetative Nervensystem zu schwingen (vgl. Kaptaina, 2006, S.46). Durch eine Aktivierung des ganzen Körpers und durch die Schwingungen wird das Gehirn aktiviert und somit die Konzentrationsfähigkeit gesteigert oder zumindest beibehalten (vgl. Spitzer, 2007, S. 212).

Es fällt auf, dass in der ersten Woche der Intervention nur bei Kind 4 eine positive Veränderung erfolgte hat. Während dieser Woche haben rhythmische Übungen im Bereich Musik stattgefunden. Es ist zu sagen, dass die Lehrperson bereits vor der Intervention mit den Schülerinnen und Schülern regelmässig zwischen den Lektionen Bewegungspausen durchgeführt hat. Dabei wurden manchmal auch Lieder gesungen. Somit lässt sich vermuten, dass für die Kinder während der ersten Woche keine Veränderung im Tagesablauf stattgefunden hat und daher auch keine positive Verhaltensveränderung zustande gekommen ist. Weiter kann gemutmasst werden, dass die Übungen im Bereich Musik allgemein weniger einen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit haben, als die anderen Übungen. Es könnte jedoch auch sein, dass die rhythmischen Übungen ihre Wirkung nicht direkt gezeigt haben, sondern erst nach mehrmaliger und längerer Anwendung.

Proband 2 hat die grösste Steigerung der Konzentrationsfähigkeit erlangt. Diese Steigerung hat über dem Durchschnitt der fünf Kinder stattgefunden. Es ist auffällig, dass Proband 2, also exakt jenes Kind, das bei dem ‚Ist-Zustand‘ die tiefste Konzentrationsfähigkeit aufgewiesen hatte, seine Leistung am meisten erhöhen konnte. Es kann gemutmasst werden, dass dieses Kind besonders auf die Übungen angesprochen hat und davon profitieren konnte. Erstaunlich ist, dass Proband 2 laut Aussagen der Lehrperson auf dem Beobachtungsbogen Schwierigkeiten gehabt hat, die rhythmischen Übungen korrekt auszuführen. Da dieser Schüler bekannterweise über Koordinationsschwierigkeiten verfügt, ist es für ihn wohl nicht einfach gewesen, gleichzeitig mit den anderen Schülerinnen und Schülern die Übungen auszuführen. Dies lässt vermuten, dass auch bei nicht genauer Ausführung der Übungen, eine Wirkung erzielt werden kann.

Zwar haben alle Kinder eine Steigerung in ihrer Konzentrationsleistung erfahren, doch sind diese – zumindest bei den Kindern 3, 4 und 5 – nicht sehr hoch gewesen. Es ist jedoch zu erwähnen, dass sich Kind 3 gemäss Angabe der Lehrperson nicht richtig an den Übungen beteiligt hat. Oft habe es nicht auf die Anweisungen der Lehrperson gehört und während den Übungen etwas anderes gemacht. Auch dieses Kind hat Mühe, koordinierte Bewegungen auszuführen. Im Gegensatz zu Kind 2 hat sich jedoch Kind 3 nicht angestrengt, die Übungen richtig auszuführen. Die Kinder 4 und 5 haben bereits beim ‚Ist-Zustand‘ eine höhere Konzentrationsleistung als die anderen drei Kinder aufgewiesen. Zudem sind sie laut Aussagen der Lehrperson an den rhythmischen Übungen interessiert und haben bei den Übungen gut mitgemacht.

In der Studie von Bastian (2003) hat sich gezeigt, dass der Einfluss der Musikerziehung zwar nicht nachweisbar ist, die Klassen mit erweitertem Musikunterricht im Vergleich zur Kontrollklasse jedoch weniger extrem schwache Konzentrationsleistungen aufgewiesen haben. Somit hat das Musizieren bei Kindern mit hohen Konzentrationsdefiziten vorbeugend und kompensatorisch gewirkt (vgl. Bastian, 2003, S.99). Diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Ergebnisse der vorliegenden Intervention beziehen.

Die Konzentrationsleistung der einzelnen Kinder hat sich nicht nur in unterschiedlichem Masse, sondern auch zu verschiedenen Zeitpunkten gesteigert. Die Lehrperson hat jede Woche zu einem anderen Bereich der Rhythmik gearbeitet. Es liegt nahe, dass dies einen Einfluss auf die Zeitpunkte der Steigerung gehabt hat. Möglich ist nämlich, dass die Kinder je nach Übung mehr oder weniger motiviert gewesen sind. Aus der Theorie ist ersichtlich, dass auch die Motivation einen Einfluss auf die Leistung haben kann (vgl. Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004 S.10).

Auffällig ist, dass bei Kind 2 von der zweiten zur dritten Woche sogar ein Leistungsabfall erfolgt ist. Bei den Bemerkungen der Lehrperson auf dem Beobachtungsbogen steht geschrieben, dass dieses Kind in der dritten Woche zwei Tage krank gewesen sei. Es kann vermutet werden, dass dies einen Einfluss auf die Konzentrationsleistung des Kindes gehabt hat. Die Leistungen der Kinder 4 und 5, also jener mit der tiefsten Konzentrationsleistungs-Steigerung, haben sich von der zweiten auf die dritte Woche nicht erhöht, sind jedoch konstant geblieben. Aus den Notizen der Lehrperson kann entnommen werden, dass ein Schüler, welcher nicht zu den beobachteten Kindern gehört hat, in der dritten Woche, eines Umzugs wegen, die Klasse verlassen hat. Dies könnte mit ein Grund für die Stagnation der Leistungen der Kinder 4 und 5 und für den Leistungsabfall von Kind 2 sein. Ein anderer Grund könnte, wie bereits oben erwähnt, die Motivation an der Teilnahme der Übungen gewesen sein. In der dritten Woche hat der Schwerpunkt der rhythmischen Übungen auf der Wahrnehmung gelegen. Es ist gut möglich, dass das Interesse bei den Kindern 4 und 5 für diesen Bereich nicht sehr gross gewesen ist.

6.1.2. Interpretation der Intentionalität

Im Bereich der Intentionalität, was die Zuwendung zu einer Sache bedeutet (vgl. Berg & Imhof, 2006, S.41), fand bei allen Probanden eine Entwicklung statt. Bei dieser Entwicklung gab es sehr unterschiedliche Steigerungen und keine verlief kontinuierlich. Bei den meisten Kindern gab es nur jeweils einen Entwicklungssprung. Bei drei Kindern erhöhte sich die Intentionalität von der vierten auf die fünfte Woche. Es könnte sein, dass der Bereich mit dem Schwerpunkt "Soziale Interaktion" auf diese drei Kinder eine besondere Wirkung hatte. Proband 5 erhöhte lediglich von der dritten zur vierten Woche seine Intentionalität. Auch hier kann nur vermutet werden, dass das Kind auf den Bereich „Begriffsbildung“ sehr stark reagierte. Von Kind 4 ist aus der Darstellung der Daten ersichtlich, dass es in der fünften Woche seine Intentionalität hat steigern können, jedoch in der sechsten Woche wieder auf den Ist-Zustand zurückgefallen ist. Es erreichte somit in diesem Bereich weder eine negative noch eine positive Entwicklung. Kind 4 verbuchte zu Beginn die höchste Leistung. Einerseits könnte der Schwerpunkt, welcher bei den rhythmischen Übungen in der sechsten Woche beim persönlichen Ausdruck lag, einen Rückfall bewirkt haben, andererseits könnten auch die bevorstehenden Herbstferien einen Einfluss auf die Intentionalität bei Proband 4 gehabt haben.

6.1.3. Interpretation der Integration

Integration heisst, dass auf einen Reiz – neben einer sofortigen Reaktion – auch eine kontrollierte Verarbeitung folgt (vgl. Kahnemann, 1973 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41). Auch in diesem Bereich verlief die Entwicklung der einzelnen Probanden sehr unterschiedlich. Es gab sowohl grosse Entwicklungen wie auch stagnierende Resultate. Kind 2 konnte im Vergleich zu den anderen Probanden seine Leistung in diesem Bereich am stärksten erhöhen. Vor allem von der dritten zur vierten Woche zeigte sich eine starke Erhöhung der Integration und ebenso von Woche vier auf fünf.

In der Woche sechs stagnierte bei allen Kindern die Integration. Vermutlich hatten die bevorstehenden Herbstferien einen Einfluss auf den Bereich der Integration. Ein anderer Grund könnte der Schwerpunkt auf den persönlichen Ausdruck gewesen sein. In diesem Bereich wurde den Kindern die Übung nicht so genau vorgegeben, wie zum Beispiel im Bereich „Bewegung“ oder „Soziale Interaktion“. Deshalb war es für die Kinder schwieriger, die Übungen durchzuführen. Darunter könnte auch die Motivation gelitten haben.

Bei Kind 1 zeigte sich von der ersten zur zweiten Woche eine Steigerung, während es von der zweiten zur dritten Woche zu einer abfallenden Leistung kam. Von der dritten zur fünften Woche erfolgte dann eine grosse Verbesserung der Leistung. In der dritten Woche fand ein Schulpaziergang statt. Zudem kam ein Schüler der Klasse in der dritten Woche

nicht mehr zur Schule. Einer oder beide Gründe wären eine mögliche Erklärung, weshalb das Kind in dieser Woche Schwierigkeiten im Bereich der Integration hatte.

Auffällig ist, dass sich bei Proband 3 während den sechs Wochen im Bereich der Integration keine Änderung gezeigt hat. Wie bereits oben erwähnt, macht Proband 3 nach Aussagen der Lehrperson bei den rhythmischen Aktivitäten nicht richtig mit. Daraus könnte geschlossen werden, dass dieses Kind auf die rhythmischen Übungen im Bereich der Integration nicht reagiert hat.

6.1.4. Interpretation der Beanspruchung des Leistungsniveaus

Unter der Beanspruchung des Leistungsniveaus wird verstanden, dass die Leistung über längere Zeit aufrecht erhalten werden kann (vgl. Imhof, 1995; Schmid-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.3 -22 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41). Alle Probanden konnten während den sechs Wochen der Intervention eine Erhöhung der Beanspruchung des Leistungsniveaus erzielen. Diese Steigerungen verliefen sehr unterschiedlich. Die grösste Zunahme zeigte sich bei den Kindern 1 und 2. Ausgenommen der vierten Woche, wies Kind 1 eine stetige Erhöhung auf. In dieser Woche lag der Schwerpunkt der rhythmischen Übungen auf der „Begriffsbildung“. In diesem Bereich geht es um persönliche Erfahrungen, welche wiedergegeben und reflektiert werden. Daher ist die Sprache hier ein wichtiger Bestandteil (vgl. Danuser-Zogg, 2002, S. 104). Es kann vermutet werden, dass die Übungen im Zusammenhang mit der Begriffsbildung bei Proband 1 keine Veränderung in der Beanspruchung des Leistungsniveaus erzeugt haben. Bei Kind 2 verlief die Steigerung weniger kontinuierlich. Während sich die erste Steigerung von der ersten zur zweiten Woche ereignete, fiel die Leistung von der zweiten zur dritten Woche wieder zurück auf den Anfangswert. In den folgenden zwei Wochen zeigte sich eine starke Zunahme der Leistung. Weshalb die Beanspruchung des Leistungsniveaus diesen Verlauf genommen hat, kann mit Hilfe der Theorie nicht erklärt werden. Auch hier können nur Vermutungen für die Gründe des Verlaufs angestellt werden. Wie bereits in Kapitel 6.1.1 „Interpretation der Konzentrationssteigerung während den sechs Wochen“ erwähnt wurde, war dieser Proband in der dritten Woche krank, zudem zog ein Schüler weg und der Schulspaziergang fand statt. All dies sind mögliche Gründe, weshalb dieses Kind in der dritten Woche einen Leistungsrückfall erlitten hat. Die Probanden 3, 4 und 5 zeigten nur eine sehr leichte Steigerung in diesem Bereich. Bei den Kindern 4 und 5 fand die Steigerung von der ersten zur zweiten Woche statt, bei Kind 3 von der vierten zur fünften Woche. Im Vergleich zu den anderen Probanden zeigten die Kinder 4 und 5 von Anfang an in allen Bereichen eine hohe Leistung. Daher kann vermutet werden, dass bei Kindern, deren Leistungen bereits im Anfangsstadium hoch sind, der Einfluss von rhythmischen Übungen weniger gross ist, als bei Kindern mit einem hohen Konzentrationsdefizit (vgl. Bastian, 2003, S.99). Kind 3 zeigte allgemein keine grosse Entwicklung in der Konzentrationsleistung. Wie in den vorangehenden Kapiteln bereits erwähnt, hat es die rhythmischen Übungen nicht korrekt durchgeführt. Höchstwahrscheinlich ist dies der Grund für die geringe Veränderung.

6.1.5. Interpretation der Abschirmung konkurrierender Reize

Damit man konzentriert ist, müssen die konkurrierenden Reize abgeschirmt werden. Das bedeutet, dass man nicht durch andere Reize oder mögliche Ablenkungen gestört wird (vgl. Imhof, 1995; Schmidt-Atzert, Büttner & Bühner, 2004, S.3 -22 zit. nach Berg & Imhof, 2006, S.41). Bis auf Proband 3 erlangten alle Probanden eine verhältnismässig grosse Steigerung in diesem Bereich. Alle Kinder zeigten bei der Abschirmung konkurrierender Reize während der ersten Woche keine Veränderung. Wie bereits in Kapitel 6.1.1 „Interpretation der Konzentrationssteigerung während den sechs Wochen“ erwähnt, kann ein Grund dafür gewesen sein, dass in der ersten Woche rhythmische Übungen im Bereich „Musik“ gemacht worden sind, was für die Kinder womöglich keine grosse Veränderung dargestellt hat. Andererseits kann auch vermutet werden, dass die Kinder

durch die Intervention zu Beginn eher verwirrt worden sind, anstatt dass eine positive Veränderung eingetreten wäre.

Auch in diesem Bereich zeigt Kind 2 von der zweiten zur dritten Woche trotz allgemeiner Leistungssteigerung einen Leistungsabfall zurück auf den Anfangszustand. Wie in den vorangehenden Kapiteln bereits mehrmals erwähnt, ist das Kind in dieser Woche von einer Krankheit geplagt worden, ein Kind ist weggezogen und der Schulsparzgang hat stattgefunden. Dies sind mögliche Erklärungen für den Leistungsabfall bei der Abschirmung konkurrierender Reize in der dritten Woche.

Drei Kinder erhöhten ihre Leistungen von der dritten zur vierten Woche. In dieser Woche fanden rhythmische Übungen im Zusammenhang mit „Begriffsbildung“ statt. Bei dem Thema „Begriffsbildung“ ist die Sprache ein wichtiger Bestandteil (Danuser-Zogg, 2002, S. 104). Es kann vermutet werden, dass diese Kinder an der Sprache ein grösseres Interesse haben als die anderen Probanden und daher interessiert und motiviert an den Übungen teilgenommen haben.

Wie bereits im Bereich „Integration“ zeigte Kind 3 auch bei der Abschirmung konkurrierender Reize überhaupt keine Veränderung. Mögliche Gründe für diese Stagnation wurden bereits mehrfach genannt.

6.2. Interpretation der persönlichen Beobachtungen

In diesem Kapitel werden die Beobachtungen interpretiert, welche ich während den Besuchen in der Klasse gemacht und in Kapitel 5.2 „Persönliche Beobachtungen“ bereits dargelegt habe.

Bei der Beobachtung war ich im Klassenzimmer anwesend und machte während dem Unterricht und den rhythmischen Übungen Notizen. Daher ist es gut möglich, dass die Kinder durch meine Anwesenheit in ihrem Verhalten beeinflusst worden sind.

6.2.1. Interpretation des Besuchs vom 27. August 2010

Der erste Besuch hatte zum Ziel, dass ich mir ein allgemeines Bild der Klasse machen und die fünf ausgewählten Schülerinnen und Schüler für die Beobachtung genauer betrachten konnte. Zudem wollte ich mir über den Ist-Zustand der beobachteten Kinder im Klaren sein.

Auf mich hat die Klasse sehr aktiv, aber angenehm gewirkt. Dies kann daran liegen, dass die Schülerzahl mit 22 Kindern hoch gewesen ist. Zudem ist das betreffende Klassenzimmer relativ klein.

Die Kinder, welche von der Lehrperson zur Beobachtung ausgewählt wurden, hatten alle sehr unterschiedliche Charakteren und Arbeitsweisen.

Die Kinder 1, 4 und 5 begannen ohne zu zögern beim Lösen von Aufgaben. Kind 1 konnte sich jedoch im Gegensatz zu den Kindern 4 und 5 nicht weiter in die Arbeit vertiefen und hörte nach kurzer Zeit auf zu arbeiten. Dies geschah wahrscheinlich, weil es sich sehr rasch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern oder anderen Geräuschen ablenken liess. Von anderen Dingen abgelenkt, wurden zwar auch die Probanden 4 und 5, jedoch in geringerem Masse. Auffällig ist, dass Kind 4, trotz Vertiefung in die Aufgabe, diese nicht in der gewünschten Zeitspanne hat lösen können. Hier besteht die Möglichkeit, dass das Kind zwar langsam, dafür aber sorgfältig arbeitet. Aufgrund meiner Beobachtungen konnte ich diese Frage nicht abschliessend klären. Die Kinder 2 und 3 hatten grössere Schwierigkeiten, mit der Arbeit zu beginnen und auch Mühe, sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. Diese zwei Probanden liessen sich sehr von anderen Geschehnissen ablenken. Dies ist wahrscheinlich der Grund, weshalb sie grosse Mühe gehabt haben, sich in eine Aufgabe zu vertiefen.

Ebenfalls sehr unterschiedlich verhielten sich die Probanden in Bezug auf das Mitmachen im Plenum. Während sich die Kinder 1 und 4 ab und zu meldeten, beteiligte sich Kind 5 sehr aktiv am Unterricht. Hingegen meldeten sich die Probanden 2 und 3 nicht um auf eine Frage zu antworten.

6.2.2. Interpretation der Beobachtung vom 1. September 2010

Beim zweiten Besuch meldeten sich während den Aktivitäten im Plenum dieselben Kinder 1, 4 und 5, wie bereits während des ersten Besuchs. Während der Beobachtung wurde ersichtlich, dass die Zusammenarbeit mit dem Banknachbar nur bei den Probanden 3 und 5 gut klappte. Weshalb es bei den anderen Kindern nicht gut funktioniert hat, ist schwierig zu sagen. Kind 1 und vermutlich auch Kind 4 hatten bereits Mühe, sich der Aufgabe zuzuwenden und somit auch, sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Die rhythmischen Übungen führten nur die Kinder 4 und 5 korrekt durch. Die Kinder 1 und 3 machten irgendetwas anderes und Kind 2 hatte Schwierigkeiten die Übungen richtig auszuüben. Da Kind 2 auch sonst über Koordinationsschwierigkeiten verfügt, kann dies der Grund sein, weshalb es die Übungen nicht richtig realisiert hat. Bei den Kindern 1 und 3 ist schwieriger zu erahnen, weshalb sie an den Übungen nicht richtig teilgenommen haben. Es ist möglich, dass sie sich nicht dafür interessiert haben. Ausserdem besteht die Möglichkeit, dass die Übung für sie zu schwierig gewesen ist, was sie zu überspielen versucht haben, indem sie einfach irgendetwas gemacht haben.

Nach der rhythmischen Pause wirkte die Klasse im Allgemeinen ruhiger, obwohl die beobachteten Probanden ihre jeweiligen Schwierigkeiten noch immer aufwiesen.

6.2.3. Interpretation der Beobachtung vom 16. September 2010

In der dritten Woche führte ich vor dem Besuch der Klasse mit der Lehrperson ein Gespräch. Dabei hat sie erwähnt, dass die Kinder im Moment sehr unruhig seien. Auf mich wirkte die Klasse zu Beginn der Beobachtung auch tatsächlich so. Es kann vermutet werden, dass ich durch die Aussage der Lehrperson beeinflusst worden bin und ich deshalb auf Störungen stärker reagiert habe. Wie bereits bei den vorderen Besuchen arbeiteten die Probanden 4 und 5 ruhig. Die Kinder 1 und 3 hatten wiederum Mühe, mit der Arbeit zu beginnen. Da Kind 1 sehr kontaktfreudig ist, hat es sehr gerne mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern geredet und sich rasch von ihnen ablenken lassen. Deshalb kann vermutet werden, dass das Kind Mühe hat, sich einer Aufgabe zuzuwenden und sich darin zu vertiefen. Das Arbeitsverhalten von Kind 3 wirkte auf mich auf die gleiche Weise wie bei den vorangehenden beiden Besuchen. Es hatte Probleme, mit den Aufträgen zu beginnen und daran zu arbeiten. Auch Kind 2 zeigte ähnliche Verhaltensweisen wie bei den Beobachtungen in den vorherigen Wochen. Es wusste nicht, wie eine Aufgabe beginnen und unterbrach diese mehrfach. Durch die gemachten Beobachtungen kann vermutet werden, dass die Übungen keinen Einfluss auf die Konzentrationsleistung dieser zwei Kinder gehabt haben oder andere Einflüsse die Konzentrationsfähigkeit beeinflusst haben.

Bei der Ausführung der rhythmischen Übung fällt auf, dass Proband 3 die Übung nicht gemäss den Anweisungen der Lehrperson ausgeführt hat.

Nachdem die rhythmische Übung zu Ende war, wirkten die Kinder aufgedreht und zappelig. Als die Lehrperson jedoch mit der nächsten Lektion begann, wurde es im Klassenzimmer ruhiger. Vermutlich wurden die Kinder durch die Übungen angeregt und waren daher im ersten Moment unruhig. Sobald sie jedoch der Lehrperson zuhören sollten, konnten sie sich schlussendlich rasch darauf einlassen.

6.2.4. Interpretation der Beobachtung vom 7. Oktober 2010

Beim Besuch in der letzten Woche der Intervention wirkte die Klasse von Beginn an sehr ruhig. Möglich ist, dass die Kinder sich so ruhig verhalten haben, weil sie ein Diktat schreiben mussten. Auffällig ist, dass sich die Kinder durch einen störenden Schüler nicht haben ablenken lassen und ruhig weitergearbeitet haben. Die rhythmische Übung verlief ebenfalls ohne grössere Schwierigkeiten. Die fünf beobachteten Kinder führten die Übung alle korrekt durch. Nach der Übung fiel auf, dass Schülerin 1 im Gegensatz zu den vorhergehenden Malen mit der Aufgabe direkt begann. Es kann vermutet werden, dass die durchgeführten rhythmischen Übungen einen positiven Effekt auf die Intentionalität des Kindes gehabt haben. Das heisst, dass das Kind weniger Probleme mehr hatte, sich einer Aufgabe zuzuwenden. Schüler 2 hatte laut meinen Beobachtungen ebenfalls weniger Mühe, sich einer Aufgabe zuzuwenden. Er begann direkt mit dem Ausfüllen des Arbeitsblattes. Jedoch unterbrach er die Aufgabe nach kurzer Zeit und war auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen. Auch hier kann eine positive Veränderung in der Arbeitshaltung durch die rhythmischen Übungen vermutet werden.

Laut meinen Beobachtungen hat sich – ausgenommen von Kind 3 – bei allen Probanden eine positive Veränderung gezeigt. Obwohl sich Kind 3 während der vierten Beobachtung aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligte, veränderte sich in seiner Arbeitshaltung gemäss meinen Beobachtungen nichts. Weiterhin hatte es Mühe, sich einer Aufgabe zuzuwenden und sich darin zu vertiefen.

7. Schlussfolgerungen

In diesem Teil der Arbeit wird ein Fazit der Fragestellung für die wissenschaftliche Arbeit gemacht. Die Fragestellung zu Beginn der Arbeit lautete:

Inwiefern haben regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen einen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit von Kindern in der zweiten Klasse?

Aus den Untersuchungen der vorliegenden Arbeit kann grundsätzlich gesagt werden, dass regelmässig durchgeführte rhythmische Übungen einen Einfluss haben. Durchschnittlich gesehen, ist der Einfluss bei der durchgeführten Intervention jedoch nicht sehr gross gewesen. Im Durchschnitt aller Probanden gab es lediglich eine kleine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit. Werden die Probanden einzeln betrachtet, ist erkennbar, dass es sehr unterschiedliche Steigerungen gegeben hat. Die Kinder, welche zu Beginn eher einen tieferen Wert aufwiesen, hatten am Ende der Intervention die grösste Zunahme ihrer Konzentrationsfähigkeit erlangt. Es muss jedoch gesagt werden, dass bei einem Kind diese Aussage nicht zugetroffen hat. Aus den Bemerkungen der Lehrperson und meinen Beobachtungen ist ersichtlich, dass sich dieses Kind an den Übungen nicht richtig beteiligt hat. Aus diesen zwei Erkenntnissen kann gefolgert werden, dass sich das Kind mit den rhythmischen Übungen bewusst auseinandersetzen muss, damit auch bei ihm eine Wirkung erzielt werden kann. Des Weiteren wurde durch die Untersuchung sichtbar, dass die Kinder, welche bereits am Anfang eine höhere Konzentrationsfähigkeit aufgewiesen hatten, nur in geringem Masse zu einer Leistungssteigerung kamen. Ähnliches wurde auch in einer Studie über erweiterten Musikunterricht in Grundschulen gezeigt. Bei der Studie von Bastian gab es keinen erkennbaren Einfluss der Musikerziehung auf die Konzentrationsfähigkeit. Jedoch gab es in den Klassen mit erweitertem Musikunterricht im Vergleich zu den Kontrollklassen weniger extrem schwache Konzentrationsleistungen. Wie bereits betont, kann das Musizieren daher besonders bei Kindern mit hohen Konzentrationsdefiziten vorbeugend und kompensatorisch wirken (vgl. Bastian, 2003, S. 99f).

Bei meinen Besuchen der Klasse beobachtete ich nicht nur die einzelnen Kinder, sondern auch die Klasse im Gesamten. Die Klasse war jeweils nach der rhythmischen Übung viel

ruhiger und konzentrierter, obwohl die Kinder unmittelbar nach der Übung aufgedrehter und unruhiger erschienen. Nichtsdestotrotz beruhigten sich die Kinder schnell und es konnte mit dem Unterricht weitergefahren werden.

Die Beobachtungen der Lehrperson stimmten im Grossen und Ganzen mit den meinen überein. Trotzdem gab es nicht bei allen Betrachtungen eine Übereinstimmung. Da meine Beobachtungen jeweils von kurzer Dauer gewesen sind, können sie als Momentaufnahmen abgegolten werden. Daher ist es gut möglich, dass ein Kind während meiner Anwesenheit einen schlechten Moment hatte und meine Bewertungen deshalb negativer ausfielen. Die Lehrperson konnte die Kinder während der ganzen Woche beobachten und Eindrücke über ihr Verhalten sammeln. Somit ist den Bewertungen der Lehrperson eine grössere Bedeutung beizumessen als den meinen.

Ausserdem ist wichtig zu beachten, dass ich die Kinder nicht immer bei den gleichen Aktivitäten beobachten konnte. In der Schule verläuft jede Stunde und jedes Fach anders. Obwohl ich mehrmals am gleichen Wochentag anwesend war, gab es unterschiedliche Aktivitäten. Dies machte es schwierig, die Beobachtungen der verschiedenen Tage miteinander in Beziehung zu setzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Durchführung der Intervention ein Erfolg gewesen ist. Die Kinder hatten Freude an den Übungen und ihre Konzentrationsfähigkeit wurde gesamthaft verbessert.

7.1. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

In diesem Forschungsbereich könnten verschiedene weiterführende Untersuchungen durchgeführt werden.

Die Intervention wurde in nur einer Klasse durchgeführt. Diese Klasse war bereits gewohnt, regelmässig Bewegungspausen durchzuführen. Es wäre interessant, zu sehen, wie sich die rhythmischen Übungen auf eine Klasse auswirken, welche rhythmische Aktivitäten zwischen den Lektionen nicht kennt. Hierbei könnte man noch weiter gehen und die Auswirkung von rhythmischen Übungen bei einer Klasse, die bereits regelmässig Bewegungspausen durchgeführt hat, mit einer Klasse, die zuvor keine Bewegungspausen durchgeführt hat, vergleichen.

Die Rhythmik hat einen grossen Einfluss auf die Entwicklung. Neben den musikalischen Grundkompetenzen, der Intelligenz, der Improvisation, dem Experimentieren, der Sprachentwicklung, der Sinneswahrnehmung und der Konzentration, werden auch die sozialen und emotionalen Intelligenzen und Kompetenzen gefördert (vgl. Hirler, 2005, S. 4). Somit wäre mit Hilfe der Ideensammlung der rhythmischen Übungen auch eine Untersuchung möglich, welche die Auswirkung der Übungen auf andere Bereiche zeigt. Die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen wäre sicherlich sehr interessant.

Des Weiteren könnte mehr auf die einzelnen Bereiche der Rhythmik und auf ihre Auswirkungen auf die Konzentration eingegangen werden. Es könnte erforscht werden, welcher Bereich der Rhythmik den grössten Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit bei Kindern hat. Diese Untersuchung könnte anhand der Ideensammlung der rhythmischen Übungen gemacht werden oder mit Hilfe von Übungen, welche sich weniger spezifisch auf den Rhythmus beziehen.

8. Kritische Distanz

In diesem Abschnitt werden der Wert und die Grenzen dieser wissenschaftlichen Arbeit aufgezeigt.

Obwohl die rhythmischen Übungen einen positiven Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder hatten, stiess ich bei der Arbeit auch auf Grenzen, welche aufgezeigt werden müssen.

Die Intervention dauerte sechs Wochen. Dabei wurden die rhythmischen Übungen durchgeführt und ihre Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit getestet. Diese Zeit ist sehr kurz und macht es schwierig, aussagekräftige Schlussfolgerungen zu ziehen. Um wirklich gehaltvolle Schlüsse aus der Arbeit ziehen zu können, müsste der Einfluss der rhythmischen Übungen während mindestens eines Jahres oder sogar über mehrere Jahre hinweg getestet werden.

Die rhythmischen Übungen und ihre Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit wurden in nur einer Klasse durchgeführt. Deshalb sind die Ergebnisse der Untersuchung mit Vorsicht zu betrachten. In einer anderen Klasse hätten die Resultate der Untersuchung ganz anders ausfallen können. Zudem muss bei dieser Untersuchung beachtet werden, dass die Lehrperson – gleichzeitig mit der Beobachtung der ausgewählten Kinder – die ganze Klasse zu beaufsichtigen und zu unterrichten gehabt hat. Sie musste somit sehr viele Sachen gleichzeitig tun. Dadurch ist es gut möglich, dass bei der Beobachtung nicht alles erfasst worden ist.

Für die Bewertung der Konzentrationsleistung der Kinder wurde ein Beobachtungsbogen mit dazugehörigen Indikatoren erstellt. Damit sollte verhindert werden, dass die Beurteilung subjektiv ausfallen würde. Eine rein objektive Beurteilung durch Personen ist jedoch nur ganz selten möglich. Daher kann eine zwar unbewusste, aber leichte Verzerrung der Daten durch die Lehrperson nicht ausgeschlossen werden. Während der Untersuchung können Störfaktoren oder Einflüsse, welche sich auf die Konzentration ausgewirkt haben, nicht ausgeschlossen werden. Bei der Konzentration spielen immer auch die momentane Verfassung sowie persönliche Umstände eine Rolle. Somit könnten genauso andere Ereignisse als die rhythmischen Übungen einen Einfluss auf die Konzentrationsleistung der Kinder gehabt haben.

Trotz all diesen kritischen Punkten darf nicht vergessen werden, dass sich die Intervention im Gesamtbild positiv ausgewirkt hat. Die Untersuchung zeigt auf, dass bereits während einer kurzen Dauer eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit durch rhythmische Übungen möglich ist.

Verzeichnis der Darstellungen

Abbildungen

Abbildung 1:	Konstrukte Aufmerksamkeit und Konzentration.....	S.13
Abbildung 2:	Die sechs Bereiche der Rhythmik.....	S.16
Abbildung 3:	Beispiel rhythmische Übung aus der Ideensammlung.....	S.24
Abbildung 4:	Wöchentliche Entwicklung jedes Kindes.....	S.28
Abbildung 5:	Wöchentliche Entwicklung der Intentionalität.....	S.29
Abbildung 6:	Wöchentliche Entwicklung der Integration.....	S.30
Abbildung 7:	Wöchentliche Entwicklung der Beanspruchung des Leistungsniveaus.....	S.31
Abbildung 8:	Wöchentliche Entwicklung der Abschirmung konkurrierender Reize.....	S.32

Tabellen

Tabelle 1:	Durchschnittliche Konzentrationsdauer bei Kindern.....	S.12
Tabelle 2:	Differenzierung der vier Parameter innerhalb der Pole.....	S.17
Tabelle 3:	Wöchentliche Entwicklung jedes Kindes.....	S.27
Tabelle 4:	Wöchentliche Entwicklung der Intentionalität.....	S.29
Tabelle 5:	Wöchentliche Entwicklung der Integration.....	S.30
Tabelle 6:	Wöchentliche Entwicklung der Beanspruchung des Leistungsniveaus.....	S.31
Tabelle 7:	Wöchentliche Entwicklung der Abschirmung konkurrierender Reize.....	S.32
Tabelle 8:	Übersicht der Besuche in der Klasse.....	S.33

Literaturverzeichnis

- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (377 -392). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bastian, H. G. (2002). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. (3. Aufl.). Mainz: Schott Musik International.
- Bastian, H. G. (2003). *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. (3. Aufl.). Mainz: Schott Musik International.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1999). *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Berg, D. & Imhof, M. (2006). Aufmerksamkeit und Konzentration. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S.41 - 48). Weinheim: Beltz.
- Buchholz, M. (2009). *Rhythmus als Problemfeld im Musikunterricht: Analyse zu Vermittlungskonzepten für die Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen*. Norderstedt: Grin.
- Bünner, G. & Leiser H. (1990). Rhythmik – Rhythmisch-musikalische Erziehung: Zur Geschichte der Rhythmi in Deutschland. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S.153 – 178). Stuttgart: Klett.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schäuble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Danuser-Zogg, E. (2002). *Musik und Bewegung: Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. Sankt Augustin: Academia.
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. In *The Journal of the Learning sciences*, 1 (1), 105 – 112.
- Edleditsch, H. (2001). *Entdeckungsreise Rhythmik: Grundlagen, Modelle und Übungen für Ausbildung und Praxis*. (2. Aufl.). München: Don Bosco.
- Egeth, H. & Lamy, D. (2003). Attention. In A.F. Healy & R. W. Proctor (Hrsg.), *Experimental psychology (Handbook of psychology, Vol. 4)* (S. 269 – 292). Hoboken: Wiley & Sons.
- Emmerich, E., Lex-Kachel, A. & Oberhauser, M. (2007). *Mit AD(H)S durch die Grundschule. Wie Sie Konzentration, Motivation und Organisation ihres Kindes fördern*. München: Knaur.
- Ernst, K. & Bucher, W. (2005). *Lehrmittel Sporterziehung Band 1. Grundlagen. Vorspann*. Bern: BBL.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Hain, U. (2008). *Familiendynamik bei Belastungen durch umschriebene Lern- und Leistungsstörungen: Familiäre Bedingungen der Bewältigung dyskalkulatorischer Entwicklungsstörungen bei Mädchen und Jungen*. Göttingen: V & R Unipress.
- Hauschildt, J. (1997). *Innovationsmanagement*. München: Vahlen.
- Hirler, S. (2005). Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz: Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung [Online-Version]. *Führe Kindheit*, 8

(4), 8 -13. Zugriff am 22. Juni 2010 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1362.pdf>

Imhof, M. (1995). *Mit Bewegung zu Konzentration?* Münster: Waxmann.

Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK). (1993). *Lehrplan Musik. Für das 1. – 9. Schuljahr*. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS.

Jäncke, L., Loose, R., Lutz, K., Specht, K. und Shah N.J. (2000). Cortical activations during paced fingertapping applying visual and auditory pacing stimuli. *Cognitive Brain Research* (10), 51 -66.

Kahnemann, D. (1973). *Attention and Effort*. Eglewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

Kaptaina, H. (2009). *Einführung in die Musiktherapie Musikpsychologische und klinische Grundlagen des Helfens und Heilens mit Musik*. Zugriff am 22. September 2010 auf der Webseite der Universität Siegen: http://www.musiktherapie.uni-siegen.de/kapteina/material/lehrgebiete/skript_zur_vorlesung_2009.pdf

Krowatschek, D., Albrecht, S. & Krowatschek G. (2007). *Marburger Konzentrationstraining (MKGT) für Kindergarten- und Vorschulkinder*. (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

La Berge, D. (1999). Attention. In B. M. Bly & D. E. Rumelhart (Hrsg.), *Cognitive Science* (S. 43 – 97). San Diego: Academic.

Leichtle, S. (2009). *Rhythmisch – Musikalische Erziehung (Rhythmik): Musik – Sprache – Bewegung*. Zugriff am 22. Juni 2010 auf der Webseite der Musikschule Leichtle, Münsingen: <http://www.musikschule-leichtle.de/pdf/Rhythmik>

Liedtke, R. (1985): *Die Vertreibung der Stille*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Neues Deutsches Wörterbuch A – Z. (2003). Köln: Lingen.

Reinman, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33. 2005. S.52 – 69.

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.

Röper, H. & Schack, C. (2008). *Technical Report: Rhythmus und Konzentration*. Zugriff am 10. Juni 2010 auf der Webseite der Universität Hamburg: http://systmuwi.de/Pdf/Technical%20Reports/RhythmusKonzentration_RoeperSchack.pdf

Röthig, P. (1990). Zur Theorie des Rhythmus. In E. Bannmüller & P. Röthig (Hrsg.), *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung* (S.51 – 67). Stuttgart: Klett.

Scharfetter, C. (2002). *Allgemeine Psychopathologie: Eine Einführung*. (5. Aufl.). Stuttgart: Georg Thieme.

Schmidbauer, W. (2005). *Lexikon Psychologie*. Reinbek: Rowohlt.

Schmidt-Atzert, L., Büttner, G. & Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeit-/Konzentrationsdiagnostik. In G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Hrsg.), *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Test und Trends N.F. Band 3* (S.3 -22). Göttingen: Hogrefe.

- Spitzer, M. (2007). *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. (7. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Staat Wallis. (2004). *Studentafel 2004/2005*. Zugriff am 22. September 2010 auf der Webseite des Kanton Wallis, Sitten: http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14267/de/Studentafel-PS-OW-ab0405.pdf
- Stabe, E. R. (1996). *Rhythmik in Elementar-, Grund- und Sonderpädagogik: eine effektive Methode ganzheitlicher Entwicklungsförderung: Theorie – Didaktik – Praxis*. Bern u. a.: Haupt.
- Ten Hoopen, G. (1996). Auditive Aufmerksamkeit. In O. Neumann & A.F. Sanders (Hrsg.), *Aufmerksamkeit* (S.115 – 161). Göttingen: Hogrefe.
- Thaut, M.H. (2002). Neue Entwicklungen der neurologischen Musiktherapie und ihre Bedeutung für Alterspatienten. *Musik und Gesundheit*, (3), 17 -18.
- Thaut, M.H. (2005). *Rhythm, music, and the brain. Scientific foundation and clinical applications*. New York: Routledge.
- Thiesen, P. (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Weinheim: Beltz.
- Universstät für Musik und darstellende Kunst Wien (2010). *Rhythmik*. Zugriff am 20. September 2010 auf der Webseite der Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien: <http://www.mdw.ac.at/mbm/pages/Rhythmik.html>
- Van der Heijden, A. (1996). Visuelle Aufmerksamkeit. In I. Neumann & A. F. Sanders (Hrsg.), *Aufmerksamkeit* (S. 7 – 60).
- Warnke, A. (1997). Elterntraining. In H. Remschmidt, (Hrsg), *Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter* (S.175 – 190). Stuttgart: Thieme.
- Wawrzinek, A. (2002, Dezember). Musik aktiviert das Gehirn auf immer neue Weise [Online-Version]. *Bild der Wissenschaft*. Zugriff am 22. September 2010 unter <http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/news/174147.html>
- Wilms, G. (2005). *Emile Jaques-Dalcroze - und die Hellerauer Schule: Studienarbeit*. München: Grin.

Literatur für die Erstellung der Ideensammlung

- Abendroth, Y. (2002). *Voggy's Kinder-Percussion 1 x 1*. Bonn: Voggenreiter.
- Danuser-Zogg, E. (2002). *Musik und Bewegung: Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. Sankt Augustin: Academia.
- Fehse, D. (2005). *Rhythmusspiele mit Kindern: Take Dimi Bum Tschak: Vorschule – Grundschule -, Förderschule*. (2. Auflage) Lichtenau: AOL.
- Kreusch-Jacob, D. (2003). *Klangwerkstatt: Miteinander Instrumente bauen und Musik machen*. (2. Auflage) München: Don Bosco.
- Reiter, G. (2008). *Body Percussion 1: Rhythmisches Basistraining & Percussion-Arrangement*. Esslingen: Helbling.
- Schmidhalter, D. (2010). *Trommeln 1 und 2*. (Unveröffentlichtes, im Rahmen der Lernveranstaltung 7.E8 erstelltes Arbeitspapier). Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.
- Schmidhalter, D. (2010). *Tischrhythmen*. (Unveröffentlichtes, im Rahmen der Lernveranstaltung 7.E8 erstelltes Arbeitspapier). Brig: Pädagogische Hochschule Wallis.
- Zimmermann, J. (2000). *Juba: Die Welt der Körperpercussion: Techniken, Rhythmen, Spiele*. (2. Aufl.). Boppard am Rhein: Fidula.
- Zimmermann, J. (2005). *CHARIVARI: Trommeln aus der Provinz*. Boppard am Rhein: Fidula.

Verzeichnis der Anhänge

- Anhang I: Beobachtungsbögen
- Anhang II: Indikatoren für die Beobachtungsbögen
- Anhang III: Fotos der Materialkiste

Anhang I: Beobachtungsbögen

Woche 1 (30. August - 3. September 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐

Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 1:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Woche 2 (6. - 10. September 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 2:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Woche 3 (13. - 17. September 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 3:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Woche 4 (20. - 24. September 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 4:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Woche 5 (27. September - 1. Oktober 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 5:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Woche 6 (4. - 8. Oktober 2010)

Kind: _____ Alter: _____

Mädchen ☐Knabe ☐

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu				
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu				
<i>Total Intentionalität:</i>				

Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander				
Das Kind beteiligt sich aktiv bei einer Aktivität im Plenum				
Das Kind arbeitet ruhig an einer Aufgabe				
<i>Total Integration:</i>				

Beanspruchung des Leistungsniveau	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe				
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe				
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit				
Das Kind arbeitet selbstständig				
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegeben Zeit aus				
Das Kind löst die Aufgaben korrekt				
<i>Total Beanspruchung des Leistungsniveau:</i>				

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken				
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken				
<i>Total Abschirmung konkurrierender Reize:</i>				

<i>Total Woche 6:</i>	
-----------------------	--

Bemerkungen:

Anhang II: Indikatoren für die Beobachtungsbögen

Intentionalität	0	1	2	3
Das Kind wendet sich einer Aufgabe zu	Das Kind hat grosse Mühe einen Auftrag zu beginnen. Es muss von der Lehrperson jedes Mal und mehr als drei Mal aufgefordert werden, damit es mit der Arbeit beginnt.	Das Kind hat Mühe einen Auftrag zu beginnen. Es muss von der Lehrperson meistens und mehr als einmal aufgefordert werden, damit es mit der Arbeit beginnt.	Das Kind hat selten Mühe einen Auftrag zu beginnen. Es muss von der Lehrperson selten und dann nur einmal aufgefordert werden, damit es mit der Arbeit beginnt.	Das Kind hat keine Mühe einen Auftrag zu beginnen. Es muss von der Lehrperson nie aufgefordert werden, damit es mit der Arbeit beginnt.
Das Kind wendet sich einer Aktivität im Plenum zu	Das Kind hat grosse Mühe sich den Aktivitäten im Plenum zuzuwenden. Es muss von der Lehrperson jedes Mal und mehr als drei Mal aufgefordert werden, damit es sich mit dem Thema oder der Aufgabe beschäftigt.	Das Kind hat Mühe sich den Aktivitäten im Plenum zuzuwenden. Es muss von der Lehrperson meistens und mehr als einmal aufgefordert werden, damit es sich mit dem Thema oder der Aufgabe beschäftigt.	Das Kind hat selten Mühe sich den Aktivitäten im Plenum zuzuwenden. Es muss von der Lehrperson selten und dann nur einmal aufgefordert werden, damit es sich mit dem Thema oder der Aufgabe beschäftigt.	Das Kind hat keine Mühe sich den Aktivitäten im Plenum zuzuwenden. Es muss von der Lehrperson nie aufgefordert werden, damit es sich mit dem Thema oder der Aufgabe beschäftigt.
Integration	0	1	2	3
Das Kind setzt sich bewusst mit einer Aufgabe auseinander	Das Kind hat grosse Mühe sich mit einer Aufgabe auseinander zu setzen. Immer schreibt es wahllos Antworten hin und arbeitet nicht sorgfältig .	Das Kind hat Mühe sich mit einer Aufgabe auseinander zu setzen. Meistens schreibt es wahllos Antworten hin und arbeitet oft nicht sorgfältig .	Das Kind hat selten Mühe sich mit einer Aufgabe auseinander zu setzen. Selten schreibt es wahllos Antworten hin und es arbeitet meistens sorgfältig.	Das Kind hat keine Mühe sich mit einer Aufgabe auseinander zu setzen. Es schreibt nie wahllos Antworten hin und es arbeitet immer sorgfältig .
Das Kind beteiligt sich aktiv bei Aktivitäten im Plenum	Bei Aktivitäten im Plenum beteiligt sich das Kind nicht . Die Lehrperson muss es jedes Mal und mehr als drei Mal auffordern, damit es auf eine Frage antwortet oder sich an der Aktivität beteiligt.	Bei Aktivitäten im Plenum beteiligt sich das Kind selten . Die Lehrperson muss es oft und mehr als einmal auffordern, damit es auf eine Frage antwortet oder sich an der Aktivität beteiligt.	Bei Aktivitäten im Plenum beteiligt sich das Kind meistens . Die Lehrperson muss es selten und dann nur einmal auffordern, damit es auf eine Frage antwortet oder sich an der Aktivität beteiligt.	Bei Aktivitäten im Plenum beteiligt sich das Kind immer . Die Lehrperson muss es nie auffordern, damit es auf eine Frage antwortet oder sich an der Aktivität beteiligt.
Das Kind arbeitet ruhig und bewusst an einer Aufgabe	Das Kind kann nicht ruhig und bewusst an einer Aufgabe arbeiten. Während des Lösens der Aufgabe ist es immer unruhig und zappelig .	Das Kind kann häufig nicht ruhig und bewusst an einer Aufgabe arbeiten. Während des Lösens der Aufgabe ist es meistens unruhig und zappelig.	Das Kind kann meist ruhig und bewusst an einer Aufgabe arbeiten. Während des Lösens der Aufgabe ist es selten unruhig und zappelig.	Das Kind kann immer ruhig und bewusst an einer Aufgabe oder einem Auftrag arbeiten. Während des Lösens der Aufgabe ist es nie unruhig und zappelig.

Beanspruchung des Leistungsniveaus	0	1	2	3
Das Kind arbeitet ohne Unterbrechungen an einer Aufgabe	Das Kind unterbricht seine Arbeit <u>viel</u> (mehr als fünf Mal innerhalb von 5 Minuten), wenn es eine Aufgabe löst.	Das Kind unterbricht seine Arbeit <u>häufig</u> (mehr als drei Mal innerhalb von 5 Minuten), wenn es eine Aufgabe löst.	Das Kind unterbricht seine Arbeit <u>selten</u> (nicht mehr als ein Mal innerhalb von 5 Minuten), wenn es eine Aufgabe löst oder einen Auftrag ausführt.	Das Kind unterbricht seine Arbeit <u>nicht</u> (innerhalb von 5 Minuten), wenn es eine Aufgabe löst oder einen Auftrag ausführt.
Das Kind beschäftigt sich über längere Zeit mit einer Aufgabe	Das Kind kann sich <u>nicht</u> über längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.	Das Kind kann sich <u>meistens nicht</u> über längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.	Das Kind kann sich <u>meistens</u> über längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.	Das Kind kann sich <u>(immer)</u> über längere Zeit mit einer Aufgabe beschäftigen.
Das Kind folgt den Aktivitäten im Plenum über längere Zeit	Das Kind kann den Aktivitäten im Plenum <u>nicht</u> über längere Zeit folgen.	Das Kind kann den Aktivitäten im Plenum <u>meistens nicht</u> über längere Zeit folgen.	Das Kind kann den Aktivitäten im Plenum <u>meistens</u> über längere Zeit folgen.	Das Kind kann den Aktivitäten im Plenum <u>(immer)</u> über längere Zeit folgen.
Das Kind arbeitet selbstständig	Das Kind kann <u>nicht</u> selbstständig arbeiten. Es braucht <u>dauernd</u> die Unterstützung der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen.	Das Kind kann <u>meistens nicht</u> selbstständig arbeiten. Es braucht <u>viel</u> die Unterstützung der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen.	Das Kind kann <u>meistens</u> selbstständig arbeiten. Es braucht jedoch <u>manchmal</u> die Unterstützung der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen.	Das Kind kann <u>(immer)</u> selbstständig arbeiten. Es braucht <u>nicht</u> die Unterstützung der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen.
Das Kind löst die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit	Das Kind kann die Aufgaben <u>nicht</u> in der vorgegebenen Zeit lösen.	Das Kind kann die Aufgaben <u>oft</u> nicht in der vorgegebenen Zeit lösen.	Das Kind kann die Aufgaben <u>meistens</u> in der vorgegebenen Zeit lösen.	Das Kind kann die Aufgaben <u>(immer)</u> in der vorgegebenen Zeit lösen.
Das Kind löst die Aufgaben korrekt	Die Aufgaben, die das Kind alleine löst, haben <u>sehr viele Fehler</u> . Ohne die Hilfe der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen kann es die Aufgaben <u>nicht korrekt</u> lösen.	Die Aufgaben, die das Kind alleine löst, haben <u>einige Fehler</u> . Das Kind benötigt oft die Hilfe der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen, damit es die Aufgabe korrekt lösen kann.	Die Aufgaben, die das Kind alleine löst, haben nur <u>wenige Fehler</u> . Das Kind benötigt <u>meistens keine</u> Hilfe der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen, damit es die Aufgabe korrekt lösen kann.	Die Aufgaben, die das Kind alleine löst, sind <u>(immer)</u> richtig und es hat <u>keine Fehler</u> . Das Kind benötigt <u>keine</u> Hilfe der Lehrperson oder seiner Mitschüler/innen, damit es die Aufgabe korrekt lösen kann.

Abschirmung konkurrierender Reize	0	1	2	3
Das Kind lässt sich nicht durch nebensächliche Geräusche ablenken	Das Kind lässt sich <u>sehr schnell</u> und <u>dauernd</u> von anderen Geräuschen (Strassenlärm, Vogelgezwitscher, Menschen,...) ablenken.	Das Kind lässt sich <u>schnell</u> und <u>oft</u> von anderen Geräuschen (Strassenlärm, Vogelgezwitscher, Menschen,...) ablenken.	Das Kind lässt sich <u>manchmal</u> von anderen Geräuschen (Strassenlärm, Vogelgezwitscher, Menschen,...) ablenken.	Das Kind lässt sich <u>nicht</u> von anderen Geräuschen (Strassenlärm, Vogelgezwitscher, Menschen,...) ablenken.
Das Kind lässt sich nicht von seinen Mitschüler/innen ablenken	Das Kind lässt sich von seinen Mitschüler/innen <u>sehr schnell</u> und <u>dauernd</u> ablenken. Es richtet seine Aufmerksamkeit rasch auf Mitschüler/innen, die sich bewegen oder schwatzen. Die Lehrperson muss das Kind <u>dauernd</u> darauf hinweisen, an der Aufgabe weiter zu arbeiten.	Das Kind lässt sich von seinen Mitschüler/innen <u>schnell</u> und <u>oft</u> ablenken. Es richtet seine Aufmerksamkeit rasch auf Mitschüler/innen, die sich bewegen oder schwatzen. Die Lehrperson muss das Kind <u>oft</u> darauf hinweisen, an der Aufgabe weiter zu arbeiten.	Das Kind lässt sich von seinen Mitschüler/innen <u>manchmal</u> ablenken. Es richtet seine Aufmerksamkeit <u>ab und zu</u> auf Mitschüler/innen, die sich bewegen oder schwatzen. Die Lehrperson muss das Kind <u>manchmal</u> darauf hinweisen, an der Aufgabe weiter zu arbeiten.	Das Kind lässt sich von seinen Mitschüler/innen <u>nicht</u> ablenken. Es richtet seine Aufmerksamkeit <u>nie</u> auf Mitschüler/innen, die sich bewegen oder schwatzen. Die Lehrperson muss das Kind <u>nie</u> darauf hinweisen, an der Aufgabe weiter zu arbeiten.

Anhang III: Fotos der Materialkiste



Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Brig, den 21. 02 2011
