Zeitschrift

KU ZLB

Zentrum für
Lehrerinnen- und
Lehrerbildung

Katholische Universität
Eichstätt-Ingolstadt

Sechste Ausgabe 2023

Music & Language

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3
Petra Hiebl

Vorwort der Gastherausgeber 4
Heiner Böttger & Daniel Mark Eberhard

Music & Language – A Seven Bridges Road 7
Daniel Mark Eberhard & Heiner Böttger

„If we all Sang Together, there Would be Peace on Earth": Harry Belefonte and the Peace Movement of the 1980s 16
Philipp Baur

Sprechen über Musik im Fokus sprachlicher Kompetenzentwicklung 21
Anja Bossen

Brothers in Brains: Music & Language – Potenziale und Herausforderungen des Kontrasts zweier kommunikativer Konzepte 29
Heiner Böttger

Der Einfluss von Musik auf die Zweisprachigkeit: Theorie, Praxisbeispiele und türkisch-deutsche Perspektive 42
Sezgin Inceel

Erfolgreiche Inklusion – eine Frage des Mindsets? Der Umgang mit Behinderung im Unterricht 51
Nina Mayer

Reim im Rhythmus 57
Gabriele Schellberg

Die Bühne als Vorbereitung für den Beruf: Musical im Lehramtsstudium 67
Wolfgang Pfeiffer

Impressum 74

Vorwort

Petra Hiebl

Liebe Leserin, lieber Leser!
Lieder(-texte) verbinden die Welt, sie schlagen Brücken zwischen Menschen und tragen zur Verständigung bei.

Die Gastherausgeber der Zeitschrift KU ZLB „Music & Language" Professor Heiner Böttger und Professor Daniel Eberhard haben sich in einzigartiger, innovativer Weise mit ihren Studierenden und weiteren Experten auf den Weg begeben, um Synergieeffekte von (Fremd-) Sprache und Musik auszuloten. Im Fokus der sechsten Ausgabe der Zeitschrift KU ZLB steht ein exploratives, interdisziplinäres Seminarkonzept. Wie kann durch die intensive Verzahnung von Musikpädagogik und Englischdidaktik voneinander profitiert werden und wie können neben fachspezifischen Inhalten Themen wie Interkulturalität, Demokratiebildung und Friedenserziehung den Kompetenzerwerb der Studierenden fördern?

Kommen Sie mit auf diese spannende (Lese-)Reise!

Ein herzlicher Dank gilt den Gastherausgebern und allen Autorinnen und Autoren für die Zusammenstellung der Beiträge.

Dr. Petra Hiebl
Leiterin des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Weitere Ausgaben der Zeitschrift des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt finden Sie online unter www.ku.de/zlb. Die bisherigen Themen waren:
„Lehrerkompetenzen" (2017), „Digitalisierung" (2018), „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2019), „Inklusion" (2020) und „Global Education" (2021).

Vorwort der Gastherausgeber

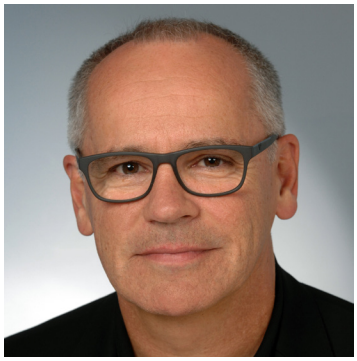
Heiner Böttger & Daniel Mark Eberhard

Subject: Re: Invitation to an Online Meet & Greet Seminar

Hi Heiner,
Thank you kindly for reaching out and thinking of me for your seminar – it's truly an honor. The connection between music and language has always been something near and dear to my heart. You know, music and words, they've got this way of bridging worlds, crossing divides, and bringing folks together that nothing else really can.
When we were starting out with the Eagles long time gone, it was always about more than just making music – it was about telling stories, sharing feelings, and creating something that folks could relate to, no matter where they were coming from. A good melody can grab you, sure, but pair that with the right words and you've got something that can really speak to the soul and stand the test of time. Like the Seven Bridges Road.
As for the online meet & greet you are mentioning, as much as I'd love to join you all, my schedule is a bit up in the air right now and I ain't as tech-savvy as I might like. But I'm surely honored by the invite, and I'd love to perhaps send a recorded message or something to share with your students if that'd be of interest?
Wishing you all the best with your seminar, and keep on keeping our music alive.
Warm regards,
Randy

(Randy Meisner, Bassist und Gründungsmitglied der Eagles aus Scottsbluff/Nebraska per eMail im Dezember 2022.)

Leider verschlechterte sich der Gesundheitszustand des Musikers in Los Angeles im Jahr 2023 derart, dass es doch nicht zum virtuellen Besuch kommen konnte. Randy Meisner starb im Juli dieses Jahres.
Seine Antwort auf unsere Anfrage soll hier als Vorwort dienen.



Music & Language – A Seven Bridges Road

Fachdidaktische Modellierung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung

Daniel Mark Eberhard & Heiner Böttger

Zusammenfassung

Im Wintersemester 2022/23 wurde von den Professuren für Englischdidaktik und Musikpädagogik-/didaktik gemäß dem Leitbild der KU sowie aktuellen Anforderungen an vernetzende und kompetenzorientierte, (hoch-)schulische Lehr-/Lernkulturen (Schier/Schwinger 2014 u.a.) erstmalig ein interdisziplinäres, exploratives Seminar für Lehramtsstudierende aller Schularten angeboten. Dieses befasste sich wissenschafts-/evidenzbasiert und leitmotivisch an einem musikpraktisch erarbeiteten Song orientiert damit, wie sich die schul- und alltagsrelevanten Bereiche Fremdsprachenerwerb und Musik von den Grundlagen bis zu übergeordneten Themen (u.a. Interkulturalität, Demokratiebildung und Friedenserziehung) intensiv verzahnen und im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts gegenseitig didaktisch und wissenserwerblich befördern können. Neben fachspezifischen und -verbindenden Inhalten wurden mit Blick auf den beruflichen Kontext Schule auch fächerübergreifende, vorwiegend sozial orientierte Bildungs- und Erziehungsziele berücksichtigt. Ein abschließendes, öffentliches Symposium diente der Präsentation und Abrundung sowie darüber hinaus der berufsspezifischen Anwendung kritisch-konstruktiver Selbst- und Fremdevaluationstechniken.

Konzeptionelle Orientierungen

Vielfalt an Methoden und Lernaktivitäten

Das hochschuldidaktische Konzept des Seminars wurde als Mixed Methods-Ansatz beider Fachdidaktiken erstellt. Entsprechend einer zunehmend hochkomplexen, globalisierten und mediatisierten Welt mit einer entsprechenden Vielfalt an Lehr-/Lernformen war auch das Seminar methodisch vielseitig konzipiert. Die Methode des „Flipped classroom" diente dabei zur Vorbereitung des jeweiligen Seminartags durch selbstständigen Wissensaufbau entlang aktueller Erkenntnisse zum Zusammenhang von Sprache und Musik[1]. Informelle und formale Lehr-/Lernverfahren, künstlerisch-praktische, fachwissenschaftliche und didaktische Annäherungen beider Fachbereiche (und der Studierenden), gezielt ergänzende Gastvorträge von Dr. Sezgin Inceel (KU), Dr. Anja Bossen (Universität Potsdam), Dr. Philipp Baur (Universität Uppsala) und Prof. Dr. Wolfgang Pfeiffer (FAU Erlangen-Nürnberg) sowie ein abschließendes, hybrid durchgeführtes Symposium gehörten neben unterschiedlichen Unterrichts-, Sozial- und Aktionsformen zum methodischen Repertoire. Das Abschlusssymposium war universitätsweit und öffentlich zugänglich sowie gleichzeitig als Lehrkräftefortbildung im Sinne der Phasenvernetzung anerkannt. Die darin verorteten Vorträge mit abrundenden Perspektiverweiterungen, eine studentische Posterausstellung als Seminarleistung mit anteilig gleicher Evaluation durch die Studierenden und Lehrenden sowie eine gemeinsame musikalische Performance der Studierenden und Lehrenden stellten ein holistisches, umfassendes Bildungsangebot dar.

Ausgehend von einem zum Kernthema führenden Einstiegsrätsel (Suchsel) sowie von der informellen Erarbeitung des Seminarsongs durch die Studierenden setzen sich selbstentdeckende und -gesteuerte Lernformate auch in den Lehrveranstaltungen im Rahmen verschiedener Vorbereitungs-, Reflexions- und Gestaltungsaufgaben fort. Bereit gestellt wurde hierzu auf der Online-Lernplattform ILIAS ein umfangreiches, multimediales und inklusives Lernmaterial, das z.B. wissenschaftliche Texte, Liedtexte und musikalische Tutorials, themenbezogene Audio- und Videodateien sowie Recherche- und Reflexionsaufgaben umfasste.

Ein Wechsel von musik- und (fremd)sprachenerwerbsbasierten, wissenschaftsorientierten, schulbezogenen Lehr-/Lernaktivitäten in Verbindung mit den jeweiligen, vielfältig aktivierenden Aufgaben der Gastdozierenden ergab ein reichhaltiges Repertoire an Lernaktivitäten, das ebenso vielfältigen Lernpraxen und Lernkulturen Rechnung trug. Eine einheitliche Seminargestaltung mit wiederkehrenden Mustern war nicht intendiert, vielmehr sollten drei didaktische Säulen die einzelnen Einheiten tragen:

1. Selbstständige Vorbereitung
2. Vertiefung durch Diskussionen, speziellen Vorträgen und Aktivitäten am Seminartag
3. Praktische Übungen als Modelllernen für den Einsatz im Unterricht

Musikalisch-praktischer Ausgangspunkt und thematisch-metaphorischer Leitfaden

Einen thematischen roten Faden bildete die musikalisch-praktische Erarbeitung des zugrundeliegenden Seminarsongs „Seven bridges road" der US-amerikanischen Band „The Eagles", der zugleich sinnbildlich den konzeptionellen Überbau lieferte. Dieser thematische Ausgangspunkt und gleichzeitig die metaphorische Konzeptionsgrundlage der aufwändigen und multidimensional konzipierten Lehrveranstaltung ergab sich durch einen persönlichen Kontakt von Heiner Böttger zum ehemaligen Bandmitglied Randy Meisner (Bandmitglied von 1971-1977; gestorben im Juli 2023) und durch das sinnbildliche Potenzial:
Anhand von insgesamt sieben Brückenschlägen erfolgte die Aneignung bzw. Vermittlung von Fachwissenschaft, Didaktik und übergreifenden Bildungsthemen durch verschiedenen Lehr-/Lernszenarien: Neben Theorie und Methodik des kommunikativen Englischunterrichts und der Spracherwerbstheorien standen grundlegende Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache, musikbezogene Möglichkeiten der Sprachförderung, didaktische Modelle, methodische Zugriffe, Potenziale und Grenzen der Vermittlung sowie fächerübergreifend Bilingualität und Interkulturalität, Friedenserziehung und Musik als „Sprache der Welt" im Fokus des Seminars.

[1] siehe u.a. die Arbeiten der „Forschungsgruppe Neurokognition von Musik und Sprache" des Max-Planck- Instituts für empirische Ästhetik, Online unter: https://www.aesthetics.mpg.de/forschung/forschungsgruppe- neurokognition-von-musik-und-sprache.html [12.10.2023].

Abb. 1: Visualisierung des Seminarkonzepts und der metaphorischen bzw. inhaltlich-strukturellen Brückenschläge

Verortung im Studienverlauf

Musikpädagogik

Die Verortung der Lehrveranstaltung im Bereich der Musikpädagogik erfolgte im 3. Semester für das Unterrichtsfach Musik. Dort ist im „Aufbaumodul Musikpädagogik und Musikdidaktik" eine bewusst offen titulierte Lehrveranstaltung „Ausgewähltes Thema der Musikpädagogik/-didaktik I" verankert, mit der auf aktuelle Fragestellungen, Forschungsfelder und Fachthemen sowie auf studentische Anliegen und Erfordernisse flexibel reagiert werden kann. In das Seminar brachten die Musikstudierenden als Voraussetzungen sowohl künstlerische Kompetenzen als auch fachwissenschaftliche und didaktische Grundlagen in ihrer Rolle als Peer-to-peer-Lehrende mit ein, in Bezug auf die Englischdidaktik und den musikalischen Ausgangspunkt verfügten alle über Grundkenntnisse und -fertigkeiten im Umgang mit der englischen Sprache.

Englischdidaktik

Die Fachdidaktik Englisch bietet ihr Pflichtmodul „Aufbaumodul" ab dem 6. Fachsemester an, es entspricht dem früheren Hauptseminar. Das Modul ist praxis-, forschungs- und evidenzbasiert ausgerichtet und beinhaltet je nach festgelegtem fachdidaktischen Themenschwerpunkt die Inhalte des Basismoduls Fachdidaktik Englisch als Wissensgrundlage, unterrichtspraktische, fachdidaktische Erfahrungen aus Unterrichtspraxis 2 bzw. LehramtPRO und behandelt zudem vertiefende, staatsexamensrelevante Aspekte. Dies soll im Aufbaumodul durch eine teils selbstständige, auch explorative Auseinandersetzung sowie mit kritischer Reflexion ausgewählter, aktueller Fachliteratur geschehen. Somit war das Seminar „Music & Language" thematisch, inhaltlich sowie didaktisch passgenau ausgerichtet.

Kompetenz- bzw. Lehrziele, Lernaktivitäten und Prüfungsformen

Die Lernziele nahmen zum einen auf die jeweiligen Modul- bzw. Lehrveranstaltungsziele der zugrundeliegenden Veranstaltung Bezug, zum anderen auf die konkrete, interdisziplinäre Ausgestaltung.

Fachspezifische Zielsetzungen:

Musikpädagogik/-didaktik

Fachspezifische Ziele aus Sicht der Musikpädagogik/-didaktik sind gemäß Modulbeschreibung:

Die Studierenden

- vertiefen ein ausgewähltes Thema der Musikpädagogik/-didaktik intensiv in theoretisch-wissenschaftlicher Hinsicht sowie bezogen auf schulische Lehr-/Lernsituationen,
- verfügen über didaktische Grundlagen der Erarbeitung und Umsetzung von Liedern und Songs im Musikunterricht,
- kennen lied-, themen- und fächerübergreifende Zugänge und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Liederarbeitung,
- reflektieren ausgewählte Themen der Populären Musik schulartbezogen.

Englischdidaktik

Das Aufbaumodul umfasst laut Modulbeschreibung als aufzubauende Kompetenzen das Kennenlernen und Vertiefen sowie die berufsfeld- und praxisorientierte Behandlung ausgewählter, aktueller, innovativer und zentraler Bereiche der Fachdidaktik Englisch unter Einbezug jeweils neuester, aktueller Forschungsergebnisse.

Überfachliche Ziele:

Auf die konkrete Seminargestaltung bezogen sind über die genannten, allgemeinen Ziele hinaus insbesondere folgende Aspekte zu ergänzen: Die Studierenden erwerben ein vertieftes Verständnis für interdisziplinäres Denken und Handeln sowie konkrete, didaktische Impulse für die schulische Arbeit, setzen sich kritisch und forschungsbasiert mit fachbezogenen und -übergreifenden Aspekten der Verbindungen aus Musik und Sprache sowie mit übergeordneten Themen der Inter-/Transkulturalität und Friedenserziehung auseinander. Zu den Seminarzielen gehörte neben fachlichen Aspekten auch die soziale Begegnung von Studierenden unterschiedlicher Fachdisziplinen, intensiviert durch gemeinsames, eigenverantwortliches angeleitetes Musizieren, durch den ständigen Einbezug vielfältiger Sozialformen in den Lehrveranstaltungen sowie durch die Erstellung der wissenschaftlichen Poster in Kleingruppen.

Prüfungsform

Die Prüfungsform stellte die Erstellung und Präsentation multimedial angelegter, wissenschaftlicher Poster in Kleingruppen dar, die im Verlauf der Vorlesungszeit mit selbst gewählten Themen im Kontext des Seminarinhalts entwickelt wurden. Eine Besonderheit stellte bezüglich der Beurteilung die Kombination aus anteilig hälftiger Selbst- und Fremdevaluation und -benotung im Sinne eines demokratischen Lehr-/Lernprozesses dar. Die Studierenden machten von ihrer Mitsprachemöglichkeit hinsichtlich der Bewertungskriterien Gebrauch, entwickelten diese mit und vergaben sich kriteriengeleitet Teamnoten mit ausführlicher Begründung, die neben der gemeinsamen Benotung der Dozenten in die Gesamtbewertung einflossen. Damit soll im Hinblick auf die spätere Anwendung im Schulkontext frühzeitig ein innovatives Bewertungsverfahren erprobt werden, das den kritisch-konstruktiven Blick auf die eigene Leistung schärft, die Studierenden hinsichtlich ihrer Eigenverantwortung sensibilisiert und sie ermutigt, im Rahmen ihres pädagogisch-didaktischen Spielraumes die Selbstevaluation auch bei offenen Leistungsformen in ihrem zukünftigen Unterricht einzusetzen (z.B. bei der Bewertung von Postern oder Projektarbeiten allgemein). Der erarbeitete Bewertungsbogen ist nachfolgend abgebildet.

Posterevaluation: Seminar *Music & Language (On a Seven Bridges Road)*
Wintersemester 22/23 Böttger/Eberhard

Leistung (Postername): _____

EvaluatorIn: _____

☒ Ich evaluiere mein/unser Poster ☐ Ich evaluiere ein Seminarposter

Kriterium		Punkte
1 **Inhalt/Sprache** Inhalt korrekt? Bezug Sem? Sprache d. Zielgruppe?	30%	_____/6
2 **Visualisierung** Attraktivität? Neugier? Unterstützung Text?	30%	_____/6
3 **Kreativität** Ideen? Ästhetik?	35%	_____/6
4 **Workload** Verhältnis zum Ergebnis?	15%	_____/2

Gesamtpunktzahl	Prozent
_____/20	≙ _____%

%	Note
≥ 95	1,0
≥ 90	1,3
≥ 85	1,7
≥ 80	2,0
≥ 75	2,3
≥ 70	2,7
≥ 65	3,0
≥ 60	3,3
≥ 55	3,7
≥ 50	4,0
< 50	5,0

Begründung (3 aussagekräftige Sätze):

_____

_____

_____

Abb. 2: Evaluationsformular

Umsetzung

Umsetzung des Leitbilds für Studium und Lehre

Die konzeptionelle Anlage der Lehrveranstaltung trägt sämtlichen Aspekten des Leitbildes für Studium und Lehre an der KU vollumfänglich Rechnung.
Sie konkretisiert Bildung diskursiv, vernetzt, engagiert und persönlich auf disziplinärer, interdisziplinärer, gesellschaftlicher sozialer und individueller Ebene. Damit wird den komplexen Erfordernissen einer globalisierten und mediatisierten Migrationsgesellschaft ebenso entsprochen wie den vielschichtigen Anforderungen an heutige Schul- und Lernkulturen. Fachliche und überfachliche, insbesondere inter- bzw. transkulturell orientierte Lernprozesse werden auf universitärer Ebene modellhaft initiiert und angeregt, um es den Studierenden zu ermöglichen, neue, eigene Entwicklungen auf der Basis eigener Erfahrungen zu befördern. Somit gerät Universität und die dortige Lehre auf der Metaebene zum Vorbild – ein deutliches Anliegen der Seminarkonzeption. Sie geht davon aus, dass Studierende im geschützten Raum der KU explorativ innovative Aspekte aktiv angehen können, um selbst Agierende, nicht Rezipierende und Imitierende im Schulsystem zu sein. Das Leitbild der KU weist auf der Basis von Bewährtem auf die Entwicklung von Avantgarde-Lehr-/Lernprozessen hin, dem will die Seminarkonzeption Rechnung tragen.
Die Kombination formaler und informeller Lernpraxen, multimedialer Vor- und Aufbereitung der Lehre, die vertiefte Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Thema Emotion sowie die intensive, multiperspektivische Beschäftigung mit Musik und Sprache in praktischer und wissenschaftlicher Hinsicht führte neben häufigem Sozial- und Aktionsformenwechsel und interessanten, hochspezialisierten Gastvorträgen zu deutlichen Erkenntnisgewinnen und zur Erweiterung des eigenen wissenschaftlichen und persönlichen Horizonts im gemeinschaftlichen Verbund der Seminargruppe, zu vernetzendem und vernetztem Lernen, zu Perspektiven des Engagements über das Fachliche hinaus (im Hinblick auf Interkulturalität, Demokratie- und Friedenserziehung) sowie zu wertvollen Impulsen auf sozialen und persönlichen Ebenen, insbesondere für die spätere Lehrtätigkeit an Schulen. Die beiden Fächer Musik und Englischdidaktik spielten dabei zwar eine in sich fachlich bedeutende Rolle, sehen sich selbst aber als beispielgebende pars pro toto-Einheiten für viele weitere Kooperationen und Querschnitts-Lehrveranstaltungen an ihrer Alma mater.

Umsetzung in der Lehre

Die Schilderung beispielhafter Lehrveranstaltungen wird dadurch erschwert, dass jede Sitzung einen eigenen Charakter in der Kombination aus Selbsttätigkeit, Instruktion, thematischer Orientierung und ergänzendem Input von außen aufwies. Wie bereits dargestellt, bestand das Seminar zwar aus didaktischen und thematischen Säulen, idealtypische und somit beispielhafte Verläufe sind jedoch nur sehr bedingt extrahierbar. Nachfolgend werden die einzelnen Brückenschläge kurz skizziert sowie das abschließende Symposium als Kulminations- und Höhepunkt etwas genauer dargestellt:

Erster Brückenschlag: Das Leitmotiv & die Leistung

Den Auftakt im übertragenen Sinne bildete im Sinne des Gamification-Konzepts der Zugang zum ILIAS-Seminarordner ein anspruchsvolles sog. Suchsel als didaktisches Vehikel und als Inspiration für den späteren Schulalltag, das den Bandnamen „Eagles" ergab. Impulsgebend ar das Kennenlern-Spiel „Wahrheit oder Lüge?", bei dem die Studierenden und Lehrenden schnell miteinander ins Gespräch kamen. Die Studierenden wurden anschließend zunächst über das Flipped classroom-Konzept in Kenntnis gesetzt, wobei die Lehrinhalte und Expertise der Lehrenden durch Gastvorträge ergänzt wurden.

Die Leistungsanforderungen der abschließenden Plakatgestaltung samt Präsentation bei einem gemeinsamen Symposium wurden vorgestellt und erläutert. Eine Besonderheit stellte diesbezüglich die Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation und Benotung im Sinne eines demokratischen Lehr-/Lernprozesses dar. Die Studierenden wurden auf ihre Mitsprachemöglichkeit hinsichtlich der Bewertungskriterien hingewiesen. Eine offene Aussprache samt Diskussion führte diesbezüglich zu ersten Ergebnissen.

Zweiter Brückenschlag: Praxis

Aktuellen, musikalischen und spracherwerbstheoretischen Lerntheorien folgend bildete der zugrundeliegende Song „Seven bridges road" zum einen den musikalisch-praktischen Ausgangspunkt im Sinne eines handlungsorientierten, aktiven Zugangs zum Lerngegenstand. Andererseits war durch die informelle Erarbeitung des Songs durch die Studierenden selbst der Blick auf die soziale Begegnung und die Aushandlung des Erarbeitungsprozesses gerichtet. Die Studierenden sollten durch die praktische Erfahrung einer selbst geleiteten Probe das musikalische Ausgangsmaterial sowie die Kommilitoninnen und somit die Relevanz des Seminarthemas "Music & language" unmittelbar erfahren.

Dritter Brückenschlag: Interdisziplinäre theoretische Grundlagen/Englischdidaktik

Im Mittelpunkt des Seminars standen – auch mit Blick auf das zugrunde liegende Musikstück „Seven bridges road" und bekannte Wirkungen von Musik auf Gefühlsebene – ausgewählte Zusammenhänge zwischen Emotion und Lernvorgängen, insbesondere in der Englischdidaktik. Thematisiert wurden u.a. neurologische Aspekte sowie förderliche und hinderliche Faktoren bzw. Prozesse in Bezug auf Lernprozesse, auch in Bezug auf kurz- und langfristige Dimensionen. Bewusst gemacht wurden den Studierenden Möglichkeiten der Emotionsregulation über Musik und Sprache im Sinne der Autosuggestion, die Möglichkeiten der Verstärkung von Glücksgefühlen und Freude durch Keywords (Priming), Techniken gezielter Motivation zum Start in den (Schul-)Tag sowie Zusammenhänge mit dem gemeinsamen Liedersingen, etwa in Bezug auf Kindheits- und Lebensweltbezüge, soziale Erfahrungen, Stimmungsregulation, Umgang mit anderen Sprachen, Verbesserung des Selbstkonzepts bei zunehmendem Verständnis von Fremdsprachen, fächerverbindendes Lernen.

Vierter Brückenschlag: Musikdidaktik

Ausgehend von einem Gastvortrag von Dr. Anja Bossen (Universität Potsdam) wurden grundlegende Bezüge zwischen Musik und Sprache sowie der Umgang mit dem Sprachkompetenzmodell erarbeitet. Häufig lässt sich Musik erst durch Sprache bestimmten Kontexten zuweisen, z.B. Politik, Beziehung, Sport, Kirche. Um sich Musikkulturen anzunähern, eignen sich Zugänge auf ästhetischen, gesellschaftsbezogenen, politischen, religiösen, funktionalen, technologischen, historischen oder soziologischen Ebenen. Bei der Rezeption kulturspezifischer Musik und Sprache kann es aufgrund der vielschichtigen Kodierungs- und Dechiffrierungsvorgänge Verständnisschwierigkeiten geben. Dies wurde u.a. am Beispiel unbekannter Musik im Seminar zur Anbahnung musikpädagogischen Denkens und Handelns verdeutlicht: Der Katajjaq, traditioneller Kehlgesang kanadischer Inuit-Völker führte die Studierenden der beteiligten Fächer zu folgender Einsicht: „Die Frage nach dem musikalisch Fremden ist die musikpädagogische Grundfrage schlechthin."

Von dieser These ausgehend erfolgte eine Erläuterung der Disziplin Musikpädagogik als Wissenschaft und Praxis musikbezogener Lehr-/Lernprozesse. Zur Verdeutlichung und Systematik methodisch-didaktischer Ansätze, als unterrichtliche Inspiration, Analyseinstrument und hilfreiches Denkmodell, wurde auf die fünf Umgangsweisen mit Musik nach Dankmar Venus verwiesen, die seit Jahrzehnten (u.a. in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtshilfen) enorme praktische Relevanz aufweisen. Von dieser allgemeinen Hinführung ausgehend wurden konkrete Methoden gesammelt, um mit Liedern fachbezogen und interdisziplinär pädagogisch-didaktisch umzugehen.

Thematisiert wurden darüber hinaus – im Sinne der o.g. Verständnisschwierigkeiten – auch Grenzen der Vermittlung in der Schule (Seximus, Gewaltverherrlichung, Drogenmissbrauch...) bzw. Möglichkeiten, mit diesbezüglichen Schülerwünschen, Lehrplanvorgaben und persönlichen Haltungen konstruktiv umzugehen.

Fünfter Brückenschlag: Transfer I

Ein erster Transferbereich ist ein wahrer Friedensstifter. Die Wechselbeziehung zwischen Musik und Sprache bildet nämlich einen fruchtbaren Boden für die kindliche und jugendliche Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Einerseits fungiert Musik als universelle Sprache, die Emotionen und Erfahrungen über kulturelle und sprachliche Barrieren hinweg kommuniziert. Andererseits bietet die Sprache, insbesondere die englische Sprache, eine konkrete Plattform für den interkulturellen Dialog und das Erlernen von Diversität in kleinen Schritten im Rahmen des Erlernens einer in der Kinder- und Jugendkultur anerkannten Sprache, dem Englischen. Dessen globale Dominanz bildet eine natürliche Brücke für interkulturelle Interaktionen gemacht, für die erste Schritte in die Erkundung anderer Kulturen. Durch den Zugang zu englischsprachiger Musik und Medien werden Kinder und Jugendliche ermutigt, von Bekanntem zu Unbekanntem, von Gleichem zu Diversem, in behutsamen Schritten zu navigieren. Diese sanfte Konfrontation mit Diversität kann eine Neugierde und Offenheit gegenüber anderen Kulturen fördern, die für die Ausbildung einer inklusiven globalen Bürgerschaft entscheidend ist.

Trotz der globalen Reichweite von Musik und Englisch gibt es eine reiche Vielfalt an musikalischen und sprachlichen Ausdrucksformen, die den interkulturellen Transfer zusätzlich bereichern. Die Annahme, dass Musik und Englisch globale Phänomene sind, die kulturelle Unterschiede überbrücken, darf nicht zu der Fehlannahme führen, dass sie universell oder homogen sind. Musikgenres und Dialekte sind vielfältig und reflektieren die kulturelle Einzigartigkeit verschiedener Gemeinschaften.

Die Interaktion mit den verschiedenen musikalischen und sprachlichen Ausdrucksformen fördert die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Prozess des Verstehens und des Engagierens mit unterschiedlichen musikalischen Stilen und Sprachen stimuliert die kognitive Flexibilität und fördert die Fähigkeit, zunächst in leichter, dann in komplexen interkulturellen Beziehungen zu navigieren. Darüber hinaus kann die Konfrontation mit verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen durch Musik und Sprache die empathische Kapazität erweitern und ein tieferes Verständnis für die Menschheit als Ganzes fördern.

Sechster Brückenschlag: Transfer II

Mit einem weiteren Transfer-Brückenschlag soll eine erneute Weitung des Horizonts hinsichtlich des Umgangs mit Sprache und Musik thematisiert werden, die insbesondere die Wirkungsebene und sog. Transfereffekte betrifft. Musik kann unterschiedliche Emotionen hervorrufen und Wirkungen erzielen. Trotz aller kulturellen Unterschiede folgen Musikstücke universellen Mustern[2]. So haben etwa Liebeslieder, Tanzstücke und Wiegenlieder weltweit grundlegende Gemeinsamkeiten. Deshalb können Menschen die Funktion eines Musikstücks sogar dann oft leicht erkennen, wenn es aus einem völlig anderen Kulturkreis stammt.

Letztlich sind die Wirkungen von Musik jedoch individuell und situativ, manchmal auch manipulativ und zerstörerisch, wie z.B. der Einsatz von Musik in totalitären Systemen zeigt.

Im Rahmen des Seminars sollte jedoch – auch im Hinblick auf das Leitbild der KU und aktuelle, weltpolitische Geschehnisse – ein Fokus auf den Aspekt „Friedens- und Demokratieerziehung“ gerichtet werden. Ein Gastvortrag von Dr. Phillipp Baur (Universität Uppsala) erhellte historische Bezüge in Beispielen und illustrierte sehr eindrucksvoll die gesellschaftlich wirkmächtige Kraft der Musik. Zur Vorbereitung sollten sich die Studierenden mit einem digital bereit gestellten Liederheft (Originaldruck) analytisch und recherchebezogen im Hinblick auf den jeweiligen Entstehungskontext der Songs „Ermutigung“ (Wolf Biermann) und „We shall overcome” auseinandersetzen. Im Gastseminar wurden die Ergebnisse über Vortragsteile und Ergänzungen des Referenten hinaus ausgewertet und in Verbindung mit Ausschnitten aus einer Dokumentation zum “Hamburger Künstler für den Frieden Konzert” 1983 reflektiert.

[2] https://www.wissenschaft.de/gesellschaft-psychologie/musik-ist-eine-universelle-sprache/ [01.03.2023].

Siebter Brückenschlag: Performance

Als Höhepunkt des Seminars, in dem sämtliche Bereiche der Lehrveranstaltung organisch synthetisiert werden konnten, wird nachfolgend der letzte Seminartag dargestellt.

Die etablierte "Mornings"-Symposiumsreihe der Englischdidaktik stand dieses Mal unter dem Titel Music & Language Morning. Die Veranstaltung enthielt nochmals alle Elemente der vorherigen Seminartage im Ergebnis: Die beiden Seminarleiter fassten das Seminargeschehen zusammen, der Seminarsong wurde vor 30 Gästen im Raum und etwa 70 via Zoom zugeschalteten Interessierten aufgeführt, es gab 2 Gastvorträge und als Höhepunkt die Posterausstellung der studentischen Seminarleistungen mit Gallery Walk in der Kaffeepause.

Der Abschluss des Seminars durch das Symposium sollte öffentlichen Charakter haben, um die gewichtige Thematik einem breiteren Interessiertenkreis zugänglich zu machen. So wurde das Symposium als Lehrerfortbildung ausgeschrieben und war sowohl in Präsenz als auch online zugänglich. Das Symposium sah eine künstlerische und wissenschaftliche Performance der Studierenden und Lehrenden vor, zudem zwei Gastvorträge in Präsenz mit ergänzenden Themen. Künstlerisch präsentiert sich die Lehr-/Lerngemeinschaft mit dem gemeinsam erarbeiteten und leitmotivischen Song „Seven bridges road" mit Gitarren-/Ukulelenbegleitung und Gesang.

Die wissenschaftliche Präsentation erfolgte in Form von interaktiv gestalteten Postern, die die Studierenden in Kleingruppen im Verlauf der Vorlesungszeit mit selbst gewählten Themen im Kontext des Seminarinhalts entwickelt hatten. Der Abschluss des Seminars durch das Symposium sollte öffentlichen Charakter haben, um die gewichtige Thematik einem breiteren Interessiertenkreis zugänglich zu machen. So wurde das Symposium als Lehrerfortbildung ausgeschrieben und war sowohl in Präsenz als auch online zugänglich. Das Symposium sah eine künstlerische und wissenschaftliche Performance der Studierenden und Lehrenden vor, zudem zwei Gastvorträge in Präsenz mit ergänzenden Themen. Künstlerisch präsentiert sich die Lehr-/Lerngemeinschaft mit dem gemeinsam erarbeiteten und leitmotivischen Song „Seven bridges road" mit Gitarren-/Ukulelenbegleitung und Gesang.

Die wissenschaftliche Präsentation erfolgte in Form von interaktiv gestalteten Postern, die die Studierenden in Kleingruppen im Verlauf der Vorlesungszeit mit selbst gewählten Themen im Kontext des Seminarinhalts entwickelt hatten.

Abb. 3: Die gemeinsame musikalische Performance des Seminarsongs zum Auftakt des Symposiums

Schlussgedanke

Am 26.07.2023, etwa zwei Monate nach der Verleihung des Preises für exzellente Lehre der KU an die Durchführenden der vorgestellten Lehrveranstaltung, ist Randy Meisner, Gründungsmitglied und langjähriger Bassist der Eagles, verstorben. Geplant war ursprünglich die Online-Einbindung des Musikers in das Seminar, insbesondere im Rahmen des abschließenden Symposiums, doch der zunehmend schlechte Gesundheitszustand ließ dies nicht mehr zu. Dass in die Abschieds-phase aus diesem Leben zeitgleich die Umsetzung des an die Eagles anknüpfenden Seminars fiel, entspricht nüchtern betrachtet dem Lauf der Dinge, gleichzeitig kommt der musikalischen, interdisziplinären Begegnung dadurch eine besondere Rolle und Tiefe zu. In großer Dankbarkeit an die Studierenden, die mit großem Fleiß und Elan die Lehrveranstaltung in entscheidendem Maße geprägt haben, sowie an die Gastdozierenden, die mit ihren engagierten Vorträgen wesentlich zu umfassenderen Einsichten und Erkenntnissen beitragen haben, ist letztlich auch die inspirierende, wertschätzende und kreative kollegiale Zusammenarbeit herauszustellen. Im akademischen Alltag ist es – entgegen der Forderung an fächerverbindenden Unterricht in der Schule – alles andere als üblich und selbstverständlich, dass Kolleginnen und Kollegen in zwischenmenschlicher und fachlicher Ebene harmonieren und sich derartige Lehrformate umsetzen lassen. Insofern möge die hier etwas ausführlicher dargestellte Seminarmodellierung zu weiteren interdisziplinären, vielschichtig und vielfältig konzipierten Lehrveranstaltungen ganz im Sinne der leitmotivisch akzentuierten „Brückenschläge“ anregen.

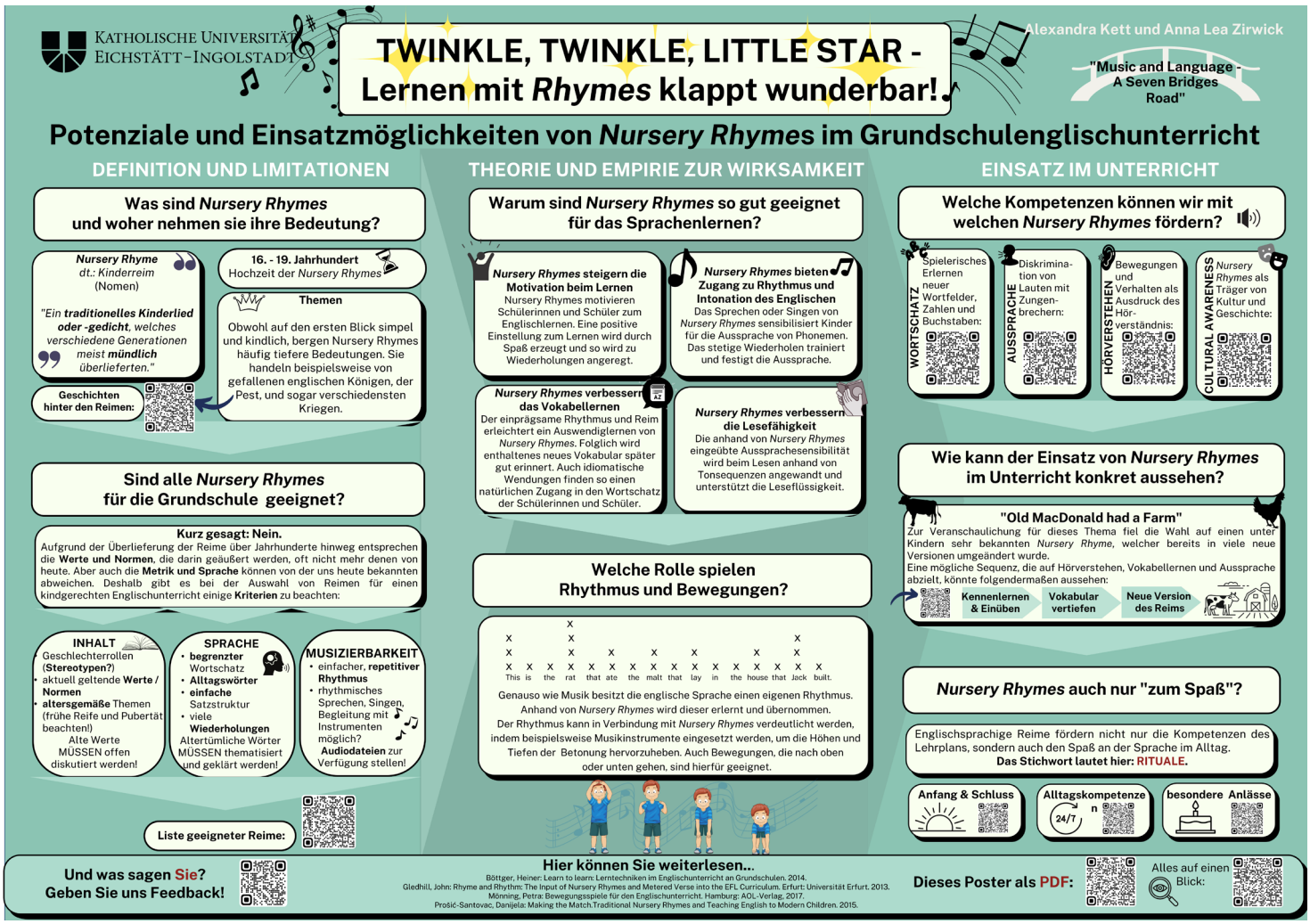


Abb. 4: Posterbeispiel

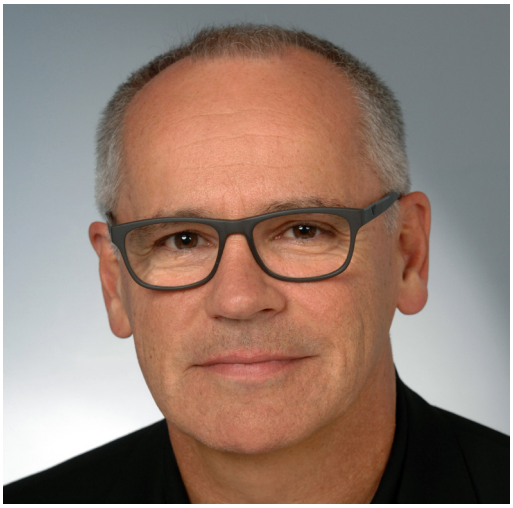
Autoren

Daniel Mark Eberhard

Daniel Mark Eberhard ist seit 2015 Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Heiner Böttger

Heiner Böttger lehrt seit 2007 als Professor für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.



„If we all Sang Together, there Would be Peace on Earth“: Harry Belefonte and the Peace Movement of the 1980s

Philipp Baur

On 10 October 1981, an estimated 300.000 protesters gathered in the West German capital of Bonn to voice their call for nuclear disarmament. Despite it being a rainy and cold day, the so called „Hofgarten“ park behind the university's historic main building was not large enough to hold all the protesters who had made their way to Bonn. The manifestation marked the first large protest event against nuclear armament in West Germany of the early 1980s. After a phase of détente and the international arms limitation diplomacy of the 1970s, both the USA and the Soviet Union started modernizing their nuclear arsenal in Europe with a new generation of intermediate range missles: the American Pershing II and the Soviet SS-20. This triggered a broad reponse by society and peace movements in Europe and North America. The so called “Rearmament Debate” or “Nuclear Crisis” posed a serious test for the transatlantic partnership with the peace movement calling for a withdrawal of nuclear weapons stationed in Europe (Becker-Schaum et al, 2016). The threat of a nuclear escalation was percieved by many as more likely again, and possible scenarios of nuclear war were envisioned in great detail in the media and popular culture, e.g. the widely received US-American television film “The Day After” (Baur, 2016).

On that historic day in Bonn, a line-up of prominent speakers addressed the crowd, among them nobel prize laureat Heinrich Böll, Social Democrat politician Erhard Eppler and Green Party leader Petra Kelly. The organizers were also able to recruit two American activists: singer Harry Belafonte, and the widow of Martin Luther King Jr.,

Coretta Scott King. By inviting two prominent representatives of the American Civil Rights Movement, the German peace movement aimed to give its cause more legitimacy in framing the problem at stake not only as a single-issue of nuclear proliferation but as a large moral question of peace, justice and international solidarity. In addition, in engaging two prominent American activist to speak out against the Reagan administration's foreign policy, the peace movement was able to deflect charges of unilateral "Anti-Americanism".

Music and culture played an important part in communicating this "other alliance" (Klimke, 2011) of transatlantic protest movements. Harry Belafonte and Coretta Scott King did not only give speeches but sang two songs together with the crowd of protesters. "Lay Down the Neutron Bomb" and "We Shall Overcome". Both songs serve to illustrate the power of music to find a common and intercultural language to build real and imagined communities in protest movements. The first song, "Lay Down the Neutron Bomb", was a re-interpretation of the traditional gospel song "Down by the Riverside". Harry Belafonte used the structure and melody but updated the lyrics to the present day:

I'm gonna tell Mr. Reagan
lay down your neutron bomb

Oh, yes the whole world will live in peace
take all the missiles down

All nations will sing one song
Down by the riverside

Belafonte employed a practise common in protest movements: appropriating popular and meaningful songs and updating them with new lyrics fitting to a new cause and context. He turned the abolition song, the origin of which can be traced back to the American Civil War, into a protest song against the nuclear armament policies of US-President Reagan, a prominent bogeyman of the peace movement of the time.

The other song, "We Shall Overcome", was one of the most iconic and well-known songs of the American Civil Rights Movement. Its message of empowerment and hope had made it an international protest hymn. Supported by singer-songwriter Perry Friedman on his banjo, Harry Belafonte and Coretta Scott King led the crowd in Bonn to intone "We Shall Overcome" as the final song of the day. A recording of the event proves that the participants joined in as a choir. The version of the song which had been made popular by singer-songwriters Pete Seeger and Joan Baez since the 1960s consisted of six verses:

We shall overcome, we shall overcome, we shall overcome some day.
Oh, deep in my heart I do believe: We shall overcome some day.

We'll walk hand in hand, we'll walk hand in hand, we'll walk hand in hand some day.
Oh, deep in my heart I do believe: We'll walk hand in hand some day.

We are not alone, we are not alone, we are not alone today.
Oh, deep in my heart I do believe: We are not alone today.

We shall live in peace, we shall live in piece, we shall live in peace some day.
Oh, deep in my heart I do believe: We shall live in peace some day.

We shall all be free, we shall all be free, we shall all be free some day.
Oh, deep in my heart I do believe: We shall all be free some day.

Black and white together now, black and white together now, black and white together now some day.
Oh, deep in my heart I do believe: Black and white together now some day.

In Bonn, Belafonte and the crowd of 300.000 sang the first four verses but omitted the last two ones which made sense in the context of the American Civil Rights Movement but had little relevance for the German Peace Movement in Bonn. There were also differences in the effects and consequences of its performance: During a march for civil rights of Afro-Americans in the 1950s and 60s, the participants had risked their lives. This was not a danger during the manifestation in Bonn in 1981. Moreover, for the Civil Rights Movement, there is evidence showing that the song was used intentionally to direct a marching group and to react to specific situations, e.g. to motivate the participants to keep walking or to defuse a criticial situation to avoid violence or clashes with the police. In the Bonn "Hofgarten", where the participants where mostly standing at a fixed location facing the stage, the song had a largely symbolic purpose. It helped the participants to percieve the manifestation as a shared group experience. Moreover, it helped to imagine the protest in a larger historical context of international solidarity. In Bonn, "We Shall Overcome" had a liturgical or ceremonial function to form a collective identity as a movement with meaning and shared emotions, employing nostalgia and tradition as a unifying moment (Baur, 2023, p. 62-64)

For Belafonte, the performance on 10 October 1981 in Bonn marked but the beginning of his artistic engagement for peace and disarmament. A month later, he was back on stage to support the peace movement. On 21 November 1981, he performed at the first large "Artists for Peace" concert in Dortmund, West Germany. "Arists for Peace" was one of the novel additions to the peace movement of the 1980s. All across Europea and North Amerca, groups of prominent artists and musicians formed under the same label with the expressed goal of using music and the arts as a way to protest for nuclear disarmament. "Artists for Peace" added cultural flair to a movement which was otherwise marked by discussions of political and technological intricacies. Concerts and festivals helped create a positive athmosphere of shared joy and fun which was an important resource for political action – even if, and precisely because, the nuclear armament in Europe represented a serious, menacing and therefore negative prospect. Between 1982 and 83, seminal concerts in Bochum, Hamburg, West Berlin,Vienna and Stockholm and accompanying live record publications put forward the idea that music could unite people to promote peace and understanding in a world divided into two ideological blocks (Baur, 2023, p. 189-194).

In the USA, Harry Belafonte was one of the founding members of a network called "Performing Artists for Nuclear Disarmament". PAND was formed in early 1982 in New York and had a dozen regional chapters throughout the USA. Belafonte was the driving force behind the attempt to unite the American and European "Artist for Peace" groups to create a broader and more impactful movement. This included also the ambition to collaborate with artists from the Soviet Union to promote understanding and trust in times of highthened political tensions. To this end, in 1982/83 he teamed up with the West German "Artists for Peace" organizers as well as groups from a dozen other countries to found PAND International. The "Performers and Artists for Nuclear Disarmament" wanted to use music a bidge between East and West. This worked to some extend since the state-controlled East German and Soviet Peace Committees sent representatives and artists to the concerts, e.g. Hans Peter Minetti and Gisela May from the GDR and the Russian pop singer Jeanne Bitschewskaja. Belafonte engaged the composer Jack Holmes to write a sing-along hymn for the movement that would express the ambition of the endevour: "Peace on Earth"

The songs of war, how loud they roar
With their pride and their parades
Guns and drums and the shattering sounds
Of their bombs, and their granades

The song of peace is a whisper
It's a soft and gentle song
But it drowns out all the songs of war
When we all sing along

Peace on earth, peace on earth
If we all sang together
There'd be peace on earth

A million voices in Washington
In Moscow millions more
Tel Aviv, Peking and Bonn
Singing we won't have a war

In the first and second verse, the song contrasts the power of war and peace songs and claims that singing together can be a way to promote peace and understanding. The fourth verse pays tribute to the transnational nature of the protest movement and imagines the protesters in solidarity with likeminded people in the East, nonwithstandiung the fact that the exercise of free speech and political protest was not possible in Moscow and Peking like it was in Washington, Bonn or Tel Aviv. Live-recordings show that Belafonte modified this verse depending on the place where he performed the song, referencing peace manifestations in Amsterdam, Stockholm or Vienna. „Peace on Earth" signifies the perspective of Belafonte and his partners who saw themselves as part of a international coalition of artists who wanted to use music as a trust-generating tool. Even if free manifestations of an independente peace movement in Moscow remained more of a dream, the song expresses the ambition to work with likeminded artists from the other side of the Iron Curtain. This should become one of the key elements of Belafonte's PAND iniciative (Baur, 2023, p. 246-258).

With PAND International, Belafonte engaged in a mission of cultural diplomacy towards the East. On 25 October 1983, he and prominent West German rock singer Udo Lindenberg performed in East Berlin at the „Rock for Peace" festival. Organized by the youth organisation (FDJ) of the East German Communist Party (SED), the event tried to emulate the success of its western "Artists for Peace" pendants, albeit with the goal of promoting peace and disarmament through the ideological lense of the GRD. In addition, Belafonte travelled several times to Moscow to negotiate with the Soviet Peace Committee to organize a joint concert of PAND International in Leningrad and Atlanta in the fall of 1984. The iniciative was intended to bring artists from East and West together on one stage, using their performance as a way to advocate for building bridges between the blocks and bringing people together using music and art as a universal language of exchange.
However, the concert plans were cancelled from the Soviet side in summer 1984. After a series of successful peace concerts, PAND International was brought back to earth and the political realities of 1984. As the USA had done 4 years earlier, the Soviet Union boycotted the Olympic Games in Los Angeles, and it can be assumed that this made an intercultural project like the Leningrad-Atlanta concerts impossible. In addition, PAND International suffered from a lot of internal intrigues and conflicts caused by the fact that the East German and Soviet collaborators were not free artists but hand-selected communist party delegates. PAND and "Artists for Peace" was seen by the Communist Party as an opportunity to influence public opinion in the West, and there were covert attempts to take over the movement. Belafonte and his closest collaborators ultimately withdrew themselves in frustration. In the second half of the 1980s, PAND International kept operating but at a much smaller scale than before, and under apparent control of orthodox communist parties members (Baur, 2023, p. 258-267).
Today, Harry Belafonte's PAND and "Peace on Earth" iniciative is largely forgotten. In his autobiography "My Song" published in 2011, he does not mention at all his significant support of the peace movement of the early 1980s. This is surprising since for a couple of years, Belafonte did not only lend his voice to the peace movement and supported big concerts and manifestations with musical performances but he also led an ambitious organisational effort to build a movement of artists advocating for disarmament and trust-building between East and West. PAND International was ultimately a failed iniciative and its message of artictic diplomacy came just a few years too early to find receptive ears in the Soviet Union. Nevertheless, it should not be underestimated as a precursor to the cultural exchanges in the second half of the 1980s when the Soviet Union opened under the perestroika and glasnost policies of Mikhail Gorbachev. Noteworthy, Belafonte did not stop his musical activism, rather he found a new cause and became a prominent supporter of the Anti-Apartheit movement in the second half of the 1980s. Similar to „Artists for Peace" and PAND, the campaign to free Nelson Mandela was supported by famous artists, big concerts and solidarity record publications. This engagement, which turned out to be an actual success story, is featured prominently in Harry Belafonte's autobiography.

Autor

Philipp Baur

Philipp Baur is the Institutional Coordinator of the YUFE European University Network at the University of Bremen, Germany.

Literaturverzeichnis

Baur, Ph. (2016). Nuclear Doomsday Scenarios in Film, Literature, and Music. In Ch. Becker-Schaum, Ph. Gassert, W. Mausbach, M. Klimke, & M. Zepp (Hrsg.), The Nuclear Crisis. The Arms Race, Cold War Anxiety, and the German Peace Movement of the 1980s (S. 322-337). Berghahn.

Baur, Ph. (2023). Protest und Vergnügen. Musik in der Friedensbewegung der 1980er Jahre. MADOC. https://madoc.bib.uni-mannheim.de/64551/.

Becker-Schaum, Ch., Gassert, PH., Mausbach, W., Klimke, M., & Zepp, M. (Hrsg.). (2016). The Nuclear Crisis. The Arms Race, Cold War Anxiety, and the German Peace Movement of the 1980s. Berghahn.

Belafonte, H. & Shnayerson, M. (2011). My Song. A Memoir. Knopf.

Klimke, M. (2011), The Other Alliance. Student Protest in West Germany and the United States in the Global Sixties. Princeton University Press.

Sprechen über Musik im Fokus sprachlicher Kompetenzentwicklung

Anja Bossen

Einleitung: Sprachliche Kompetenzentwicklung in allen Fächern

Aufgrund abnehmender sprachlicher Kompetenzen und einer stetigen Zunahme des Anteils von Kindern mit Förderbedarf im Lesen und Schreiben, der seit Jahren immer wieder in nationalen und internationalen Vergleichstests wie PISA, VERA oder IGLU zutage tritt, sehen die Rahmenlehrpläne und Bildungspläne aller Bundesländer mittlerweile die Förderung sprachlicher Kompetenzen als übergreifende Aufgabe aller Fächer an. Unterricht soll künftig „sprachsensibel", „sprachaufmerksam", „sprachbewusst" oder„sprachbildend" sein. Die Vielzahl dieser im fachlichen Diskurs verwendeten Begriffe sowie der teils synonyme Gebrauch der Begriffe „Sprachbildung" und „Sprachförderung" ist für viele Lehrkräfte verwirrend. Er erklärt sich aus einer Vielzahl dahinter stehender theoretischer Konzepte, die allerdings häufig nur marginale Unterschiede aufweisen.[1] Im Kern geht es darum, dass in jedem Fachunterricht künftig nicht nur fachliche Ziele, sondern auch die sprachliche Entwicklung aller Lernenden von den Lehrkräften in den Blick genommen werden soll- nicht nur derjenigen mit diagnostiziertem Förderbedarf, sondern auch derjenigen Schüler.innen, deren Sprachstand altersangemessen ist: Denn auch diese können sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Handlungskompetenz immer noch weiterentwi-

[1] Vgl. zum „Begriffswirrwarr" Sieberkrob (2023).

ckeln. Konkret bedeutet dies für die Lehrkräfte, Fachunterricht so zu planen, dass er am jeweiligen Gegenstand des Faches Möglichkeiten bietet, die sprachliche Entwicklung innerhalb einer Lerngruppe zu fördern, wobei insbesondere die Bildungssprache zentral ist.[2] Diese Anforderung bringt notwendigerweise Veränderungen in der Lehrer*innenbildung mit sich, da die Förderung (bildungs) sprachlicher Kompetenzen bisher allein Aufgabe des Deutschunterrichts war. Das Thema „Sprachbildung" bzw. „Sprachförderung" wird daher zunehmend in der gesamten Lehrer:innenbildung etabliert und schlägt sich bereits vielerorts in universitären Sprachbildungskonzepten für das Lehramtsstudium nieder.

Zu diesen Anforderungen kann Musik als Lerngegenstand einen besonderen Beitrag leisten – nicht nur im Musikunterricht. In verschiedenen Fächern und über alle Klassenstufen hinweg bietet Musik zahlreiche Möglichkeiten, neben musikbezogenen Lernzielen auch sprachliche Ziele in verschiedenen Bereichen zu verfolgen. So kann über (gehörte) Musik gesprochen, geschrieben und gelesen werden, wobei über das Geschriebene und Gelesene wiederum gesprochen werden und ein intersubjektiver Austausch stattfinden kann, der einerseits zu Perspektivwechseln und neuen Erkenntnissen über Musik beitragen und andererseits sprachliche Kompetenzen gezielt fördern kann. Dabei bezieht sich das gesamte Sprachentwicklungspotenzial keineswegs nur auf die deutsche (Bildungs) sprache, sondern Musik eignet sich als Gesprächsanlass auch im Fremdsprachenunterricht oder weiteren Fächern, z.B. Geografie, Politische Bildung oder Religion. Ziel dieses Beitrags ist es daher, angehenden Lehrkräften verschiedener Fächer die besonderen Potenziale des Lerngegenstandes Musik zur Förderung sprachlicher Kompetenzen näher zu bringen und mit Praxisbeispielen und -hinweisen zu unterlegen. Unter „Sprechen über Musik" werden dabei sowohl die perzeptiven (Hören, Lesen) als auch rezeptiven (Sprechen, Schreiben) Felder von Sprache verstanden.

Kategorien und Ziele des Sprechens über Musik

Über Musik kann auf vielfältige Art und Weise gesprochen werden. Diese Vielfalt betrifft sowohl das, worüber jeweils gesprochen werden kann (Inhalt), als auch die beim Sprechen über Musik anwendbaren Sprachhandlungen. Die inhaltliche Vielfalt fasst der Musikpädagoge Lars Oberhaus (2017, S. 55) in vier Oberkategorien zusammen:

1. Werk und Form (z.B. Aufbau eines Popsongs, Absicht des Komponisten, Harmonieschema, Gattungen),
2. Daten und Fakten (z.B. Musikepochen, historisch-gesellschaftliche Entstehungsbedingungen eines Werks, Komponistenbiografien),
3. subjektive Höreindrücke (z.B. Ursache und Wirkung, ausgelöste Emotionen, Geschmacksurteile),
4. Gestaltung von Musik (z.B. musikalische Parameter wie Tempo, Lautstärke, Klangfarbe).

Jede dieser Kategorien lässt sich in zahlreiche Unterkategorien unterteilen, so dass vielfältige thematische Zugänge zum Gegenstand Musik möglich sind.
Doch nicht nur im Hinblick auf die Inhalte, sondern auch im Hinblick auf die Ziele des Sprechens über Musik lassen sich nicht weniger vielfältige Bereiche identifizieren, z.B.

- die Ausbildung einer ästhetischen Argumentationskompetenz als Beitrag zur Allgemeinbildung,
- der Ausdruck persönlicher Haltungen (z.B. Geschmacksurteile, Bewusstmachen von Vorlieben/Abneigungen, eigener Musikkonsum),
- sprachbezogene Ziele (z.B. Wortschatzerweiterung, fachsprachliche Kompetenz, Anwendung fachunabhängiger oder fachspezifischer Sprachhandlungsmuster, Aussprache),
- musikbezogene Ziele (Wissen über Musik, Können in Musik),
- Demokratiebildung (z.B. historisch-politische Themen, Musik anderer Kulturen).

[2] Zum Begriff „Bildungssprache" vgl. Sieberkrob (2023, S. 13-15).

Nicht ohne Grund ist Musik nicht nur im Musikunterricht, sondern häufig auch im Fremdsprachenunterricht ein beliebter Unterrichtsgegenstand, mit dem ein hohes Motivationspotenzial verbunden ist. Das Singen von Liedern in einer Fremdsprache, das Umsetzen landestypischer Tänze, das Kennenlernen berühmter Bands oder der Musik berühmter Komponist:innen eines Landes sind häufig Bestandteile von Lehrwerken für den Sprachunterricht und erfreuen sich bei den Lernenden meist großer Beliebtheit. Neben dem Umsetzen oder Hören von Musik bieten sich somit viele Möglichkeiten, über verschiedene Inhalte der o.g. vier Kategorien von Oberhaus zu sprechen und dies auch mit sprachlichen Zielsetzungen zu verknüpfen.

Musikbezogene Sprachhandlungen

Über Musik lässt sich sowohl mündlich als auch schriftlich sprechen. Besonders häufig werden dabei Sprachhandlungen wie Beschreiben, Begründen, Beurteilen, Vergleichen, Erklären, Darstellen und Argumentieren verwendet. Diese Sprachhandlungen finden sich als sog. „Operatoren" fachübergreifend in den Rahmenlehrplänen und Bildungsplänen aller Bundesländer wieder. Beim Sprechen über Musik werden für jeden Operator charakteristische Sprachbausteine verwendet, die zunächst fachunabhängig sind. Z.B. sind für die Sprachhandlung „Beschreiben" Adjektive essentiell, die den Charakter einer Musik bzw. deren Wirkung möglichst genau treffen („der Anfang des Stückes klingt düster"). Auch, wie ein Stück „gemacht" ist, kann beschrieben werden, wobei hier bezüglich der Adjektive musikalische Parameter wie z.B. Tempo, Klangfarbe, Lautstärke etc. im Mittelpunkt stehen. Für die Sprachhandlung „begründen" sind die Wörter „weil" oder „da" charakteristisch, die immer einen Nebensatz bilden: „Das Stück gefällt mir, weil es so fröhlich klingt." Oft werden dabei auch Emotionen („das Stück gefällt mir nicht, weil es mich traurig macht") als Grund angeführt, d.h. Begründen und Beurteilen sind häufig miteinander verbunden. Beim Beurteilen werden Sprachbausteine wie „gefällt mir/gefällt mir nicht/finde ich gut/finde ich nicht gut/ich finde, dass…" angewandt, mittels derer ein Werturteil ausgedrückt wird.
Für das Vergleichen sind die Vergleichswörter „wie" oder „als" charakteristisch, häufig in Verbindung mit einem Komparativ (z.B.: „Die Musik klingt am Ende so laut wie…/lauter als…, schneller als…"). Um adäquat über Musik sprechen zu können, müssen die Schüler:innen einerseits über diejenigen Sprachbausteine und den Wortschatz verfügen, die sie für die jeweils beabsichtige Sprachhandlung benötigen. Andererseits können den Schüler:innen solche Sprachbausteine am Gegenstand Musik vermittelt werden. Auch der Wortschatz muss einerseits bereits vorhanden sein, um das sagen zu können, was man über eine Musik sagen möchte, andererseits lässt er sich durch das Sprechen über Musik auch erweitern.

Einen besonderen Stellenwert nimmt das musikbezogene Argumentieren ein. Bei musikbezogenen Diskussionen existiert ein Spielraum zwischen rein ästhetischen Argumentationen, die sich allein auf die Musik und ggf. auf die von der Musik ausgelösten Emotionen beziehen, und außermusikalischen Argumentationen, z.B. im Kontext religiöser oder politischer Musik, bei denen es auch um nicht musikbezogene Emotionen, Werte und Einstellungen geht (vgl. Lipp/Bossen 2022). Der Operator „Argumentieren" setzt sich – je nach Argumentationstiefe – aus mehreren Sprachhandlungsmustern mit wiederum jeweils charakteristischen Sprachbausteinen zusammen. Feilke (2015, S. 63) benennt hierfür die Sprachhandlungen „sich Positionieren", „Begründen", „Schließen" (daher/deshalb/aus diesen Gründen), „Konzedieren" (zwar-aber/einerseits-andererseits/wenn auch-so doch) und „Modalisieren" (möglicherweise/ggf./es ist zu überlegen, ob/eventuell). Die für ein Sprachhandlungsmuster jeweils charakteristischen Sprachbausteine bezeichnet er als „Prozedurausdrücke". Es bietet sich an, die argumentativen Kompetenzen von Schüler:innen dahingehend zu fördern, dass über die Ebene eines reinen Geschmacksurteils („die Musik gefällt mir/gefällt mir nicht") eine tiefergehende Argumentation von der Lehrkraft angeregt wird, indem sie Fragen stellt (z.B. „Warum gefällt dir diese Musik (nicht)?" und bei der Wirkung von Musik auch musikalische Parameter einbezieht (z.B. „wodurch genau an dieser Musik kommt es, dass diese Stelle für dich gruselig klingt?". Durch solche Impulse können sowohl weitere Sprachhandlungen über das reine sich Positionieren hinaus angeregt als auch musikbezogenes Wissen vermittelt werden, indem z.B. über Lautstärke, Tempo, Instrumentierung und andere musikalische Parameter gesprochen wird.

Metaphorische Sprache als Beschreibungssprache von Musik

Zu den genannten Sprachhandlungen mit ihren jeweils charakteristischen Sprachbausteinen kommt beim Sprechen über Musik als sprachliche Besonderheit die Verwendung bildlicher Sprache (Metaphorik) hinzu. Metaphorische Sprache ist die Beschreibungssprache der Künste, weil keine anderen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, um Kunstwerke zu beschreiben – so auch die Musik. Nach der heute immer noch aktuellen Metapherntheorie von George Lakoff und Mark Johnson aus den 1980er Jahren sind Metaphern Ausdruck unseres Denkens, das auf metaphorischen Konzepten, d.h. auf kognitiven Vorgängen, beruht. In ihnen wird unser Denken organisiert, und komplexe Zusammenhänge werden so erst fassbar (Lakoff/Johnson 2004, S. 13, zit. n. Oberschmidt 2014, S. 216.). Metaphern als Form der bildlichen Rede dienen dazu, „einen Zusammenhang von Sachverstehen, Weltverstehen und Selbstverstehen herzustellen" (Richter 2011, S. 425). Bei der metaphorischen Beschreibung von Musik bzw. deren Wirkung werden sehr viele verschiedene sog. „Herkunftsbereiche" herangezogen, aus denen deren ursprüngliche (wörtliche) Bedeutungen bildhaft auf Musik übertragen werden. Von diesen werden hier einige exemplarisch abgebildet.

Die hier abgebildeten Herkunftsbereiche finden sich bspw. in folgenden Formulierungen wieder:

a. Bewegung: „Bitte haltet das Tempo und rennt nicht los."
b. Ernährung: „Der satte Klang des Orchesters".
c. Emotionen: „Deutlich treten die klagenden Seufzer der Klarinette hervor."
d. Natur: „Das Grollen des Donners ist deutlich zu hören".
e. Raum: „Dem Block der Bläser wird als Kontrast der Block der Streicher gegenüber gestellt."
f. Physik: „Der warme Klang der Streicher".
g. Krieg: „Die Kontrabässe marschieren im Gleichschritt mit den Celli."

Diese Herkunftsbereiche und Formulierungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus allen denkbaren Herkunftsbereichen, die beim Sprechen über Musik Verwendung finden können. Derartige Formulierungen werden meist nicht bewusst als metaphorisch wahrgenommen, weil metaphorische Wendungen in einer Sprachgemeinschaft mit der Muttersprache erlernt werden (Ingendahl 1971, S. 221). Ohne die Entlehnung von Wörtern aus solchen Herkunftsbereichen wäre eine intersubjektive Verständigung über Musik und deren Wirkung nicht möglich.

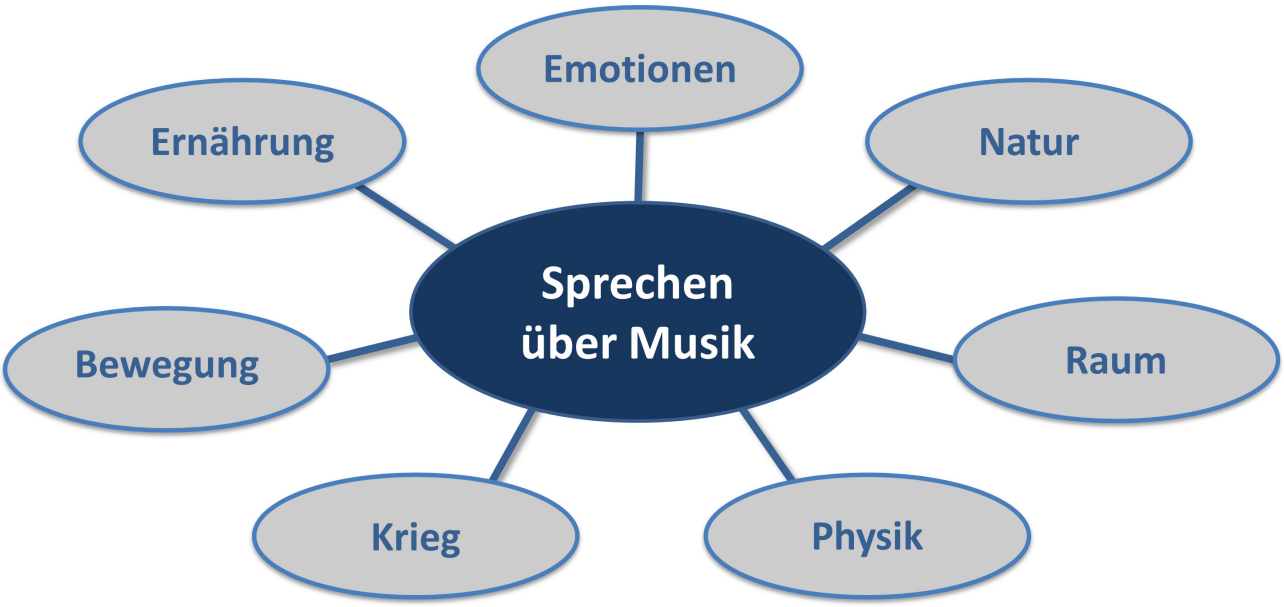


Abbildung 1: Metaphorische Herkunftsbereiche nach Kraemer (2004, S. 275)

Methodisch-didaktische Hinweise für das Sprechen über Musik

So vielfältig das Potenzial des Sprechens über Musik auch ist, können in verschiedenen Bereichen auch Probleme auftreten. Im Folgenden werden diese benannt und Möglichkeiten aufgezeigt, damit adäquat umzugehen.

Probleme im Umgang mit Metaphorik

Metaphorik stellt bestimmte Ansprüche an die sprachlichen Fertigkeiten. Für Muttersprachler ist der Umgang mit Metaphorik meistens kein Problem, weil mit der Muttersprache auch die metaphorischen Wendungen einer Sprachgemeinschaft erlernt werden. Lernende, die die deutsche Sprache nicht auf einem altersangemessenen Niveau beherrschen, z.B. Schüler:innen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erlernen, stellt die Interpretation und Bildung von Metaphern jedoch teils vor große Herausforderungen. Selbst eine triviale Analogiebildung („die Musik klingt wie ein Sonnenstrahl") erfordert die Leistung, zwischen einem beschreibenden Begriff und dem beschriebenen Gegenstand zu unterscheiden, zwischen denen eine Relation, d.h. ein gemeinsamer Beschreibungsinhalt gilt, und diese zunächst auf der sprachlich-logischen Ebene und anschließend unter Hinzunahme des Weltwissens zu deuten. Die Abweichung von üblichen, „wörtlichen" Bedeutungskategorien bei metaphorischem Sprachgebrauch können daher bei Fremd- und Zweitsprachlernenden durchaus Irritationen hervorrufen. Das gilt gleichermaßen auch für Schüler:innen aus dem Autismus-Spektrum oder für geistig behinderte Schüler:innen, die dazu tendieren, alles wörtlich zu nehmen. Auch eine Eins-zu Eins-Übertragung von mutterprachlichen Metaphern bzw. Analogien in eine Fremdsprache ist oft nicht ohne weiteres möglich.[3]

Geringer Wortschatzumfang

Häufig zeigt sich beim Sprechen über Musik, dass den Schüler:innen zur Musikbeschreibung nur ein geringer Wortschatz, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht, zur Verfügung steht. Musikbeschreibungen verbleiben dadurch häufig in stereotypen Formulierungen wie „das klingt lustig/das klingt traurig", ohne dass diese beschreibenden Adjektive weiter ausdifferenziert werden können.[4] Empfehlenswert ist in diesem Fall die Verwendung eines Adjektivzirkels in deutscher oder einer anderen Sprache, der den Schüler:innen zur Verfügung gestellt wird. Dieser Zirkel kann auch als Plakat im Klassenraum aufgehängt werden.

Der Adjektivzirkel umfasst vier musikalische Parameter (Tempo, Klangfarbe, Stimmung, Dynamik) als Oberkategorien. Innerhalb jeder Kategorie befinden sich verschiedene Adjektive, die synonym oder in ähnlicher Bedeutung zur Beschreibung eines Parameters verwendet werden können und die als Gegensätze diametral gegenüber liegend angeordnet sind. Dabei reicht die Spanne von alltagssprachlichen Begriffen bis hin zu bildungssprachlichen. Bei der Arbeit mit dem Adjektivzirkel sollten zunächst die darin befindlichen Wörter bei der Beschreibung von Musik oder deren Wirkung so oft wiederholt werden, bis sie im Wortschatz der Lernenden dauerhaft vorhanden sind. Der Zirkel kann dann mit weiteren Adjektiven gefüllt und so stetig erweitert werden. Sollten die enthaltenen Wörter zu schwierig sein, können statt der bildungssprachlichen auch einfachere, alltagssprachliche Begriffe verwendet werden, so dass immer eine auf eine Lerngruppe angepasste Verwendung möglich ist.

[3] So entspricht beispielsweise der deutschen Analogie „munter wie ein Fisch im Wasser" die englische Formulierung „fit as a fiddle".

[4] Z.B. ließe sich „lustig" in „heiter", „vergnügt", „humorig" und weitere Adjektive ausdifferenzieren und „traurig" in „melancholisch", „betrübt" oder „bekümmert".

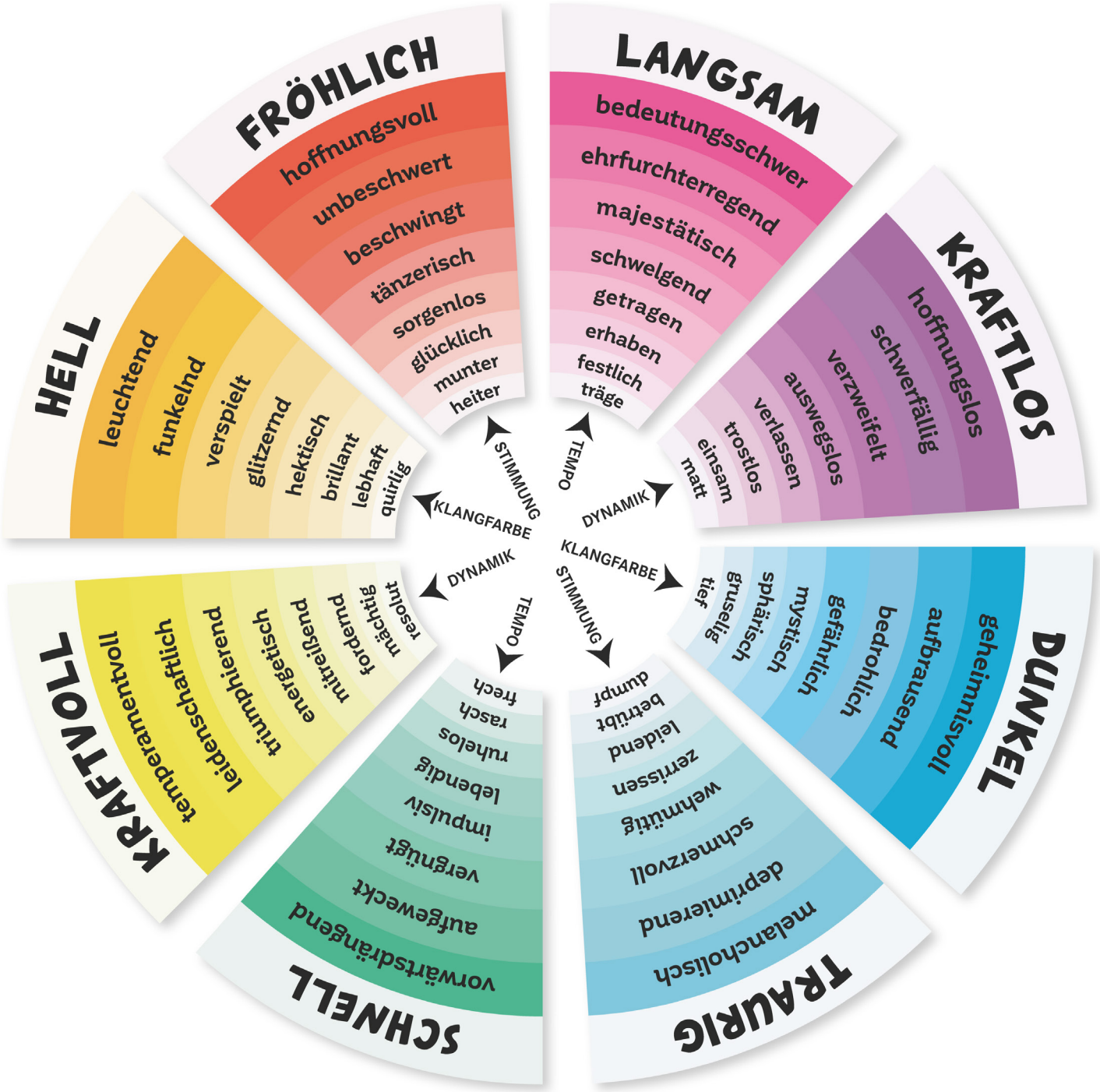


Abbildung 2: Adjektivzirkel (Bossen 2021, S. 12)

Erwerb fachsprachlicher Begriffe im Musikunterricht

Der nachhaltige Erwerb musikalischer Fachbegriffe stellt insbesondere im Musikunterricht des Öfteren ein Problem dar, weil Fachbegriffe häufig nur bis zum nächsten Test behalten, dann aber wieder vergessen werden und nicht dauerhaft in den Sprachgebrauch der Schüler.innen übergehen:

Ein von den Schüler:innen selbst angelegtes Fachwörterbuch, das über die Klassenstufen hinweg stetig erweitert werden kann, kann hier Abhilfe schaffen. Wichtig ist allerdings auch, dass die Lernenden möglichst häufig die Gelegenheit erhalten, die zu erlernenden Fachbegriffe im Unterricht selbst anzuwenden (Biegholdt 2013, S. 163).

Hinweise zu musikbezogenen Diskussionen

Musikbezogene Diskussionen können dazu genutzt werden, allgemeine diskursive Kompetenzen und bildungssprachliche Sprachhandlungsmuster einzuüben. Doch gilt es, als Lehrkraft für sich selbst zuvor einige grundlegende Fragen zu beantworten, damit eine Diskussion tatsächlich zur Entwicklung sprachlicher, fachlicher oder fachübergreifender Kompetenzen beiträgt und nicht zum eher demotivierenden „Labern" (vgl. Schelp 2006) gerät. Das können bspw. folgende Fragen sein:

- Was können die Schüler:innen aus der Diskussion fachlich, sprachlich oder fachübergreifend mitnehmen? Welche sprachlichen Kompetenzen sollen besonders gefördert werden?
- Ist das Thema für die Schüler:innen interessant? Hierbei bietet sich an, Themen aus der Lebenswelt der Lernenden aufzugreifen, z.B. „Ist es erstrebenswert, ein berühmter Popstar zu sein?" oder „War Mozart ein Popstar?"
- Bietet das Thema die Gelegenheit, möglichst viele verschiedene Perspektiven einzunehmen und Argumente auszutauschen?
- Welche Impulse kann ich als Lehrkraft setzen, falls die Diskussion nur schwer in Gang kommt? Welche Unterstützung benötigen meine Schüler:innen voraussichtlich (z.B. Beispiellisten mit Sprachhandlungsmustern und Sprachbausteinen, insbes. mit bildungssprachlichen Wendungen; Glossar mit fachsprachlichen Begriffen etc.).

Unbedingt zu empfehlen ist ferner, sich Gedanken über den Umgang mit problematischen Äußerungen seitens der Schüler:innen in einer musikbezogenen Diskussion zu machen. Dass dies nicht selten vorkommt, beschreibt die Musiklehrerin Ulrike Schubach in einem Erfahrungsbericht (Schubach 2020) im Kontext von Demokratiebildung sehr eindrucksvoll. Wie also kann man reagieren, wenn diskriminierende, rassistische oder demokratiefeindliche Äußerungen fallen?[5]

Empfohlen sei auch, eine Diskussion zu beenden, wenn keine neuen Argumente mehr hinzukommen. Ggf. können während der Diskussion durch Fragen oder provokative Äußerungen Impulse gesetzt werden (z.B. durch eine Behauptung wie „alle Popstars nehmen Drogen"), um der Diskussion eine neue Richtung zu geben. Sollte dies jedoch nicht möglich sein, ist es günstiger, einen Schlussstrich zu ziehen.

Aus sprachlicher Perspektive kann schließlich im Anschluss an eine musikbezogene Diskussion auf einer Meta-Ebene auch das Sprachverhalten während der Diskussion (z.B. verwendete Sprachhandlungsmuster und Sprachbausteine und mögliche Alternativen, Tiefe der Argumentation, Art der vorgebrachten Argumente) thematisiert werden, so dass hier bewusst bestimmte Sprachlernprozesse im Mittelpunkt stehen.

Fazit

Sprechen über Musik kann für die Lernenden (und die Lehrkraft!) interessant und befriedigend sein und quasi „nebenbei" auch sprachliche Kompetenzen fördern. Dieser Beitrag möchte daher abschließend alle Lehrkräfte ermutigen, die Potenziale von Musik als Gegenstand des Musik- und Sprachlernens in ihrem Unterricht zu nutzen und ihr Unterrichtskonzept aufgrund der jeweils gemachten Erfahrungen weiterzuentwickeln. Die hier vorgestellten Ideen des Sprechens über Musik sind nicht zwingend an eine professionelle musikalische Ausbildung geknüpft, so dass auch musikalisch nicht professionalisierte Lehrkräfte die vielfältigen Möglichkeiten des Sprechens über Musik in ihrem Unterricht umsetzen können.

[5] Schubach führt in ihrem Erfahrungsbericht neben mehreren Beispielen für solche Schüleräußerungen auch konstruktive Lösungsvorschläge an.

Autorin

Anja Bossen

Anja Bossen ist wissenschaftliche Leiterin der Studiengänge Musik Primarstufe und Musik Sekundarstufe I am Institut für Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB e.V.) Potsdam.

Literaturverzeichnis

Biegholdt, G. (2013): Theorie und Praxis der Lerngruppensprache im Musikunterricht. [Dissertation], Universität Potsdam. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/6727/file/biegholdt_diss.pdf.

Bossen, A. (2021): Sprachbewusster Musikunterricht. Ein sprachsensibler Umgang mit Aufgabenformulierungen, Fachsprache und Texten. MIP-Journal, 62, 8-12.

Feilke, H. (2015): Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In Schmölzer-Eibinger, S. & Thürmann, E. (Hrsg.), Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (S. 47-72). Waxmann.

Ingendahl, W. (1971): Der metaphorische Prozess. Methodologie zu seiner Erforschung und Systematisierung. Schwann.

Kraemer, R.-D. (2004): Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium. Wißner.

Lipp, A. /Bossen, A. (2022): Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung. In Bossen, A. & Tellisch, C. (Hrsg.), Perspektiven eines fachübergreifenden Musikunterrichts. Ansätze, Entwicklungen und praktischer Transfer (S. 65-83). Universitätsverlag Potsdam.

Oberhaus, L. (2017): Reden über Musik. Möglichkeiten und Grenzen musikbezogener Reflexionen. In Barth, D., Nimczik, O. & Pabst-Krueger, M. (Hrsg.), Musikunterricht 3 (S. 54-61).

Oberschmidt, J. (2014): Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen. Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe. In Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.), (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens–Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (S. 213-228). Lit Verlag.

Richter, C. (2011): Reden über Musik. In Kirschenmann, J., Richter, C. & Spinner, K. (Hrsg.), Reden über Kunst (S. 413-428). Kopaed.

Schelp, S. (2006): Macht Musik! Die Zeit, 49. https://www.zeit.de/2006/49/Musik-Recherche.

Schubach, U. (2020): Demokratiebildung im Musikunterricht. Ein Erfahrungsbericht. In Bossen, A. & Tellisch, C. (Hrsg.), Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (S. 137-151). Universitätsverlag Potsdam.

Sieberkrob, M. (2023): Konzepte und Ziele der sprachlichen Bildung. Diskussion Musikpädagogik, 98, 10-17.

Brothers in Brains: Music & Language – Potenziale und Herausforderungen des Kontrasts zweier kommunikativer Konzepte

Heiner Böttger

Musik und Sprache bergen eine Fülle von Geheimnissen und Potenzialen, die in der modernen Wissenschaft und Forschung vermehrt ins Zentrum gerückt sind. Die Erforschung der Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache hat vor allem in der Psychologie, Linguistik, Musikwissenschaft und Neurowissenschaft, an Bedeutung gewonnen, da sie zwar zwei fundamental unterschiedliche, aber beide grundlegende und universelle Formen menschlicher Kommunikation und Expression sind. Mit der Ergründung der Mysterien von Musik und Sprache stehen die Disziplinen – erstaunlicherweise – jedoch immer noch buchstäblich am Rande einer noch unübersehbaren Reihe von noch nicht erschlossenen Wissensbeständen, die darauf warten, erhoben und entschlüsselt zu werden. Die beiden Elemente Musik und Sprache sind zunächst vor allem kommunikative Konzepte, die des Austauschs zwischen zwei oder mehreren Menschen dienen. Sie sind vielfältig, komplex und höchst individuell. Sie veranschaulichen die unerschöpfliche Variabilität und mögliche Bandbreite menschlichen Schaffens und Erlebens. Ihre Strukturen und Muster sind einerseits universell, was auf gemeinsame kognitive und neurobiologische Grundlagen hindeuten könnte, andererseits sind sie kulturspezifisch bestimmt, was die Einzigartigkeit und Vielfältigkeit jeder einzelnen Kultur betont (Nettl, 2000). Diese Dualität – die Universalität und die kulturspezifische Diversität – wirft faszinierende Fragen auf und führt zu einer multidisziplinären Betrachtungsweise. Welche universellen Muster finden sich in Musik und Sprache wieder? Wie sind diese Muster in den unterschiedlichen Kulturen der Welt variabel und divers ausgeprägt? Welche Rolle spielen dabei neurologische, psychologische und soziokulturelle Faktoren? Und wie beeinflussen sich Musik und Sprache gegenseitig in ihrer Entwicklung und Wahrnehmung?

Der folgende Text ist dafür gedacht, ein erstes gemeinsames Licht auf die vielschichtigen Verbindungen zwischen Musik und Sprache zu werfen und neue Perspektiven und Einsichten zu bieten, die zum vertieften Verständnis dieser beiden fundamentalen menschlichen Ausdrucksformen beitragen können. Es ist das Anliegen dieses Kapitels, nicht nur die erste wissenschaftliche Neugier zu befriedigen, sondern auch einen – wenn auch kleinen - Beitrag zur Wertschätzung der kulturellen Diversität und der unermesslichen kreativen Fähigkeiten des Menschen zu leisten. Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Musik und Sprache sollte nicht nur erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vorbehalten bleiben, sondern bereits alle Kinder dieser Welt, die Sprache und Musik mit forscherischer Neugier erstbegegnen, motivieren.

Auf die zu erwartenden Erkenntnisse müssen in einem zweiten Schritt adaptive didaktische Lehransätze folgen, die sich an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden von Sprache und Musik allen Alters anpassen. Nur dies trägt letztlich dazu bei, den Erwerb von musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten zu optimieren (Tomlinson, 2014) und so über sie erst zu einer wirklichen Teilhabe an sozialer Interaktion (Kuhl, 2007) und damit an Gemeinschaftsbildung und Identitätsstiftung zu gelangen (Stokes, 1994).

1. Der Zusammenhang von Musik & Sprache beginnt im Gehirn

Musik und Sprache teilen strukturelle, kognitive und expressive Elemente, die in überlappenden Gehirnregionen verarbeitet werden. Die verstärkte Untersuchung der neurowissenschaftlichen und neuroanatomischen Details hinter der Interaktion von Musik und Sprache ermöglicht ein tieferes Verständnis der gemeinsamen Mechanismen und Potenziale für therapeutische Interventionen und pädagogische Anwendungen. Ein Beispiel: Menschen haben die einzigartige Fähigkeit, Schönheit und Ästhetik wertschätzen zu können, und erleben Freude an komplexen Dingen, die keinen direkten Überlebenswert bieten, wie zum Beispiel der Musik. Allerdings erleben sie diese Art von Freude sehr unterschiedlich. Eine Studie von Sachs, Ellis, Schlaug, & Loui (2016) hat ergeben, dass Unterschiede in der Art, wie Menschen Musik erleben und genießen, mit der Verbindung zwischen verschiedenen Gehirnbereichen zu tun haben können. Menschen, bei denen die Bereiche für Sinnesverarbeitung, Emotion und Sozialverhalten im Gehirn stärker miteinander verbunden waren, zeigten eine höhere Sensibilität für die Belohnung durch Musik. Dieses Forschungsbeispiel deutet darauf hin, dass die Fähigkeit, Freude an Musik zu finden, möglicherweise mit der Art und Weise zusammenhängt, wie verschiedene Gehirnbereiche miteinander kommunizieren, und unterstreicht die Rolle von Musik als einer Form sozial-emotionaler Kommunikation. Die Erkenntnisse über die neuronalen Grundlagen von Musik und Sprache haben dabei erhebliche klinische Implikationspotenzial und bieten neue therapeutische Möglichkeiten. Musik zu hören kann beispielsweise die kognitive Erholung und die Stimmung nach einem ersten Schlaganfall verbessern (Särkämö et al., 2008).

Überlappende Gehirnregionen

Hinweise, dass die Verarbeitung von Musik und Sprache nicht in isolierten, sondern in interagierenden und teils überlappenden, dynamischen und interaktiven neuronalen Netzwerken des Gehirns stattfindet, speziell in den temporalen und frontalen Regionen (Peretz et al., 2015), verdichten sich. Diese Regionen, zu denen die sprachrelevanten Broca- und Wernicke-Areale zählen, spielen eine zentrale Rolle in der Decodierung und Interpretation sowohl sprachlicher als auch musikalischer Strukturen (Patel, 2008). Insbesondere sind sie essentiell für die syntaktische und semantische Verarbeitung in beiden Domänen (Koelsch, 2011). Zusätzlich sind diese Gehirnregionen auch an der emotionalen Bewertung und Verarbeitung von Musik und Sprache beteiligt, was auf eine komplexe Vernetzung kognitiver und emotionaler Prozesse in diesen Domänen hindeutet (Levitin, 2006).

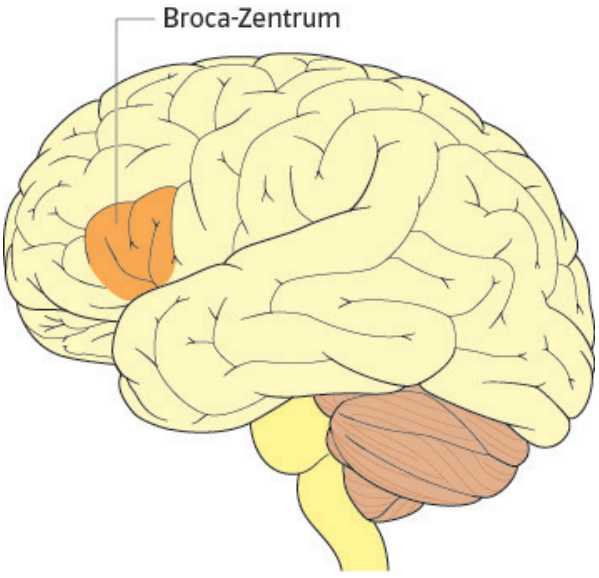


Abb.1: Broca-Zentrum – verantwortlich für die Verarbeitung von Sprache und Musik (Böttger/Klett 2023)

Kognitive Verarbeitung

Die multidisziplinäre Forschung zeichnet ein zunehmend klares Bild davon, dass Musik und Sprache, obwohl unterschiedlich in ihren Manifestationen, in vielen Aspekten ähnliche kognitive Verarbeitungsmechanismen aufweisen. Diese beinhalten zentrale Funktionen wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Semantik (Patel, 2008):

- Die Aufmerksamkeit spielt eine Schlüsselrolle beim Zuhören und Verstehen von Musik und Sprache, indem sie es ermöglicht, relevante Informationen zu selektieren und unwichtige zu ignorieren. In beiden Domänen sind die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitslenkung und die selektive Aufmerksamkeit von grundlegender Bedeutung, um den Inhalt zu erfassen und zu verarbeiten.
- Das Gedächtnis ist unerlässlich, um Informationen aufzunehmen, zu speichern und wieder abzurufen. Sowohl musikalisches als auch sprachliches Lernen und Verstehen hängen stark von der Fähigkeit ab, Muster, Sequenzen und Strukturen zu erinnern. Das Kurzzeitgedächtnis ist in der Musik und der Sprache wichtig, um kurze Sequenzen von Tönen oder Wörtern vorübergehend zu speichern. Das Langzeitgedächtnis hingegen speichert musikalische und sprachliche Informationen auf längere Sicht.
- Die Semantik befasst sich mit der Bedeutung von Wörtern und Sätzen in der Sprache und mit der Bedeutung von musikalischen Phrasen und Strukturen in der Musik. Beide erfordern die Fähigkeit, komplexe symbolische Systeme zu verstehen und zu interpretieren, um Bedeutung zu extrahieren und zu konstruieren.

Die Erkenntnisse dieser Überlappungen in der kognitiven Verarbeitung öffnen neue Horizonte für die Entwicklung von musikbasierten Interventionen, innovativer Lehrmethoden und Therapieansätze, die darauf abzielen, über Musik sprachliche Fähigkeiten zu verbessern. So wurde nachgewiesen, dass eine musikalische Schulung in direktem Zusammenhang mit einer verbesserten phonologischen Bewusstheit und erhöhten verbalen Gedächtnisleistungen steht (Anvari et al., 2002).

Auditive Verarbeitung

Musik und Sprache stellen höchst anspruchsvolle Formen menschlichen Ausdrucks und zwischenmenschlicher Kommunikation dar und erfordern eine weitreichende und präzise auditive Verarbeitung. Diese ermöglicht es erst, feinste Nuancen und Differenzen in Tonhöhe, Dauer und Timbre zu differenzieren (Kraus & Chandrasekaran, 2010). Wenn solche fundamentalen Verarbeitungsmechanismen nicht adäquat funktionieren, kann dies zu signifikanten Störungen in der musikalischen und sprachlichen Wahrnehmung und Verarbeitung führen. Letztlich zu Missverständnissen beim Hörverstehen, die erste und wichtigste Sprachkompetenz, die sich im menschlichen Gehirn schon pränatal entwickelt.

Der auditive Kortex des Gehirns nimmt dabei eine zentrale Rolle bei der Differenzierung und Verarbeitung sowohl musikalischer als auch linguistischer Elemente ein. Störungen in diesen spezifischen Verarbeitungsarealen des Gehirns können zu charakteristischen Defiziten in der Musik- und Sprachverarbeitung führen, was die immense Bedeutung eines funktionierenden auditiven Systems unterstreicht.

Die gezielte, musikalische Ausbildung und Schulung kann substantielle Vorteile beim Erwerb von Sprachkompetenzen mit sich bringen (Moreno et al., 2009). Musikalisches Training kann insbesondere die Fähigkeiten in den Bereichen der Sprachmelodie und Phonologie verbessern, was im Kontext des Erlernens von Fremdsprachen von erheblichem Nutzen ist (Schön et al., 2010). Die institutionalisierte Integration musikalischer Bildung und Training in sprachliche Lehrverfahren, hier wie beschrieben des musikalischen und sprachlichen Hörens und Verstehens, könnte eine effektive Strategie zur Optimierung des Spracherwerbs sein, insbesondere in multilingualen und interkulturellen Kontexten.

Neuroplastizität und Lernen

Die Rolle der frühen musikalischen Exposition und des Trainings ist als fundamentaler Baustein in der Entwicklung von kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten anzusehen. Musikalische Interventionen in ganz frühen Lebensjahren können nachhaltige neuroplastische Veränderungen hervorrufen, die sich direkt auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen bei Kindern auswirken (Zhao & Kuhl, 2016). Diese neurologischen Veränderungen und Anpassungen sind insbesondere während der frühen Kindheit prominent, einer Lebensphase, in der das Gehirn durch eine erhöhte Plastizität gekennzeichnet ist und sich somit in hohem Maße formen und entwickeln kann (Hannon & Trainor, 2007). Der Begriff Neuroplastizität beschreibt die Fähigkeit des Gehirns, sich sowohl strukturell als auch funktionell zu verändern, um neuen Anforderungen oder Verletzungen zu begegnen. Sie ist ein zentraler Mechanismus für Lernen und Gedächtnis (Zatorre, 2005). In den Kontexten von Musik und Sprache ermöglicht Neuroplastizität das Erlernen neuer musikalischer Fähigkeiten, den Erwerb von Sprachen und die Verarbeitung komplexer musikalischer und sprachlicher Strukturen. Beispielsweise können musikalische Ausbildung und Exposition in der Kindheit zu Verbesserungen in der phonologischen Bewusstheit, der audiomotorischen Integration und der verbalen Intelligenz führen. Solche kognitiven Verbesserungen können dann das Lernen in verschiedenen anderen schulischen Bereichen unterstützen: Kinder, die früh musikalisch gefördert werden, oftmals bessere Leistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik erbringen. Die Anpassungen im Gehirn, die durch musikalische Exposition und Ausbildung ermöglicht werden, unterstützen eben nicht nur die Verarbeitung von Musik, sondern auch die Verarbeitung und den Erwerb von Sprachkompetenzen. Das prägt sich dann ganz konkret in der nuancierten Wahrnehmung von Tonhöhenunterschieden und Rhythmus aus und trägt zum Verständnis der Prosodie einer fremden Sprache bei.

Emotionale Verarbeitung

Musik und Sprache sind zweifellos zwei der wichtigsten Vehikel für emotionale Kommunikation und Interaktion, die das menschliche Erleben und menschliche Beziehungen durchdringen. Diese beiden universellen Ausdrucksformen sind in der Lage, eine Fülle von einzelnen Emotionen zu vermitteln, von Freude und Glück bis zu Trauer und Verzweiflung. Dabei weisen Musik und Sprache spezifische neuronale Korrelate auf, die in die Verarbeitung und Interpretation von Emotionen involviert sind. Insbesondere sind die amygdalaren (im limbischen System) und frontalen Regionen des Gehirns (genauer der frontale Kortex) entscheidend an der Erzeugung und Bewertung emotionaler Reaktionen auf Musik und Sprache beteiligt (Koelsch, 2014):

- Die Amygdala und der präfrontale Kortex sind Schlüsselstrukturen im Gehirn, die eine wesentliche Rolle in den komplexen Prozessen der emotionalen Verarbeitung und Regulation spielen. Diese Strukturen sind integral beteiligt, wenn es um das Erkennen, Interpretieren und Reagieren auf emotionale Inhalte in der Musik und in der Sprache geht. Die Amygdala ist insbesondere an der Identifizierung und Verarbeitung von emotionalem Gehalt beteiligt, während der präfrontale Kortex eine zentrale Rolle in der Regulation und Bewertung dieser Emotionen spielt (Koelsch, 2014).
- Das gesamt limbische System spielt ebenfalls eine zentrale Rolle in der emotionalen Verarbeitung und umfasst neben der Amygdala auch den Hippocampus und andere angrenzende Strukturen. Es ist beteiligt an der Entstehung von Emotionen und der Verknüpfung von emotionalen Zuständen mit Gedächtnisinhalten.
- Die temporalen und frontalen Regionen insgesamt sind zusätzlicher integraler Bestandteil der neuronalen Netzwerke für Emotionen. Sie sind maßgeblich an der Verarbeitung von akustischen Informationen und der Integration dieser Informationen mit emotionalen und kognitiven Prozessen beteiligt.

- Die Basalganglien und der Thalamus sind an den genannten Netzwerken beteiligt, die Emotionen in Musik und Sprache verarbeiten und motorische sowie emotionale Reaktionen auf sensorische Stimuli auslösen.
- Die Insula ist eine letzte wichtige Region, die an der emotionalen Verarbeitung beteiligt ist, und spielt eine Rolle bei der Verknüpfung von emotionalen Zuständen mit körperlichen Empfindungen.

Während sich der emotionale Gehalt von Musik und Sprache in verschiedenen akustischen Parametern manifestiert – beispielsweise in der Melodie, Harmonie oder dem Rhythmus in der Musik und in der Prosodie, der Intonation oder dem Stimmklang in der Sprache – gibt es also ganz erstaunliche Parallelen in den neuronalen Verarbeitungspfaden. Erst diese sich überschneidende Gruppe neuronaler Netzwerke ermöglicht es, Emotionen auf eine solche vielschichtige und differenzierte Weise zu empfinden, zu verstehen und darauf zu reagieren, und sie illustrieren die integrative Natur unserer kognitiven und emotionalen Systeme.

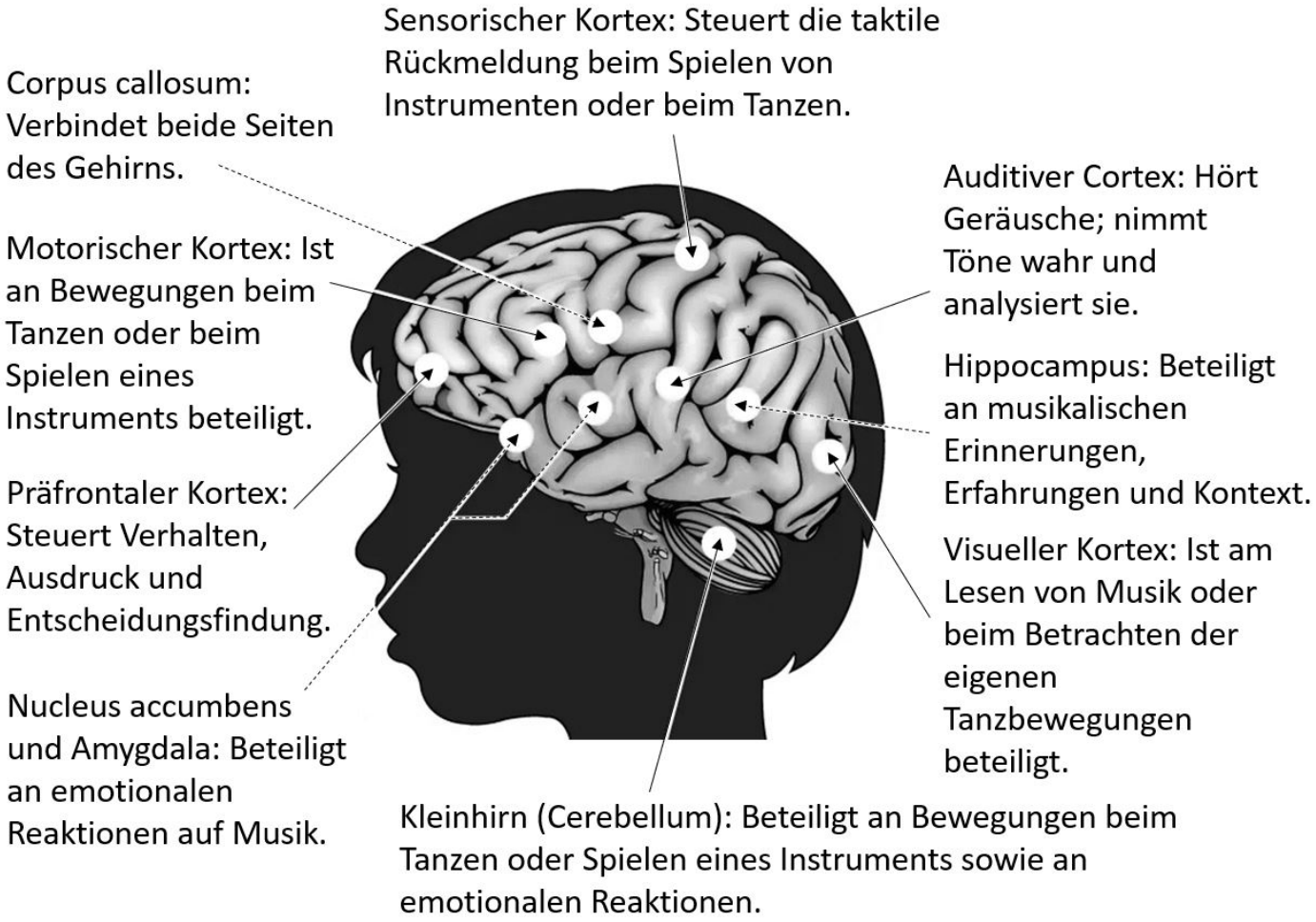


Abb. 2: Nah an Sprache: Die Gehirnareale der Verarbeitung von Musik im Überblick

2. Musik und Sprache beeinflussen bereits früh die kindliche Entwicklung positiv – ein Forschungsbeispiel

Die positive Beeinflussung der kindlichen Entwicklung durch Musik und Sprache ist evident und weitreichend. Die Integration musikalischer und sprachlicher Bildung von früh an kann die Entwicklung verschiedenster Kompetenzen und Fähigkeiten bei Kindern umfassend fördern. Der frühzeitige Kontakt mit Musik und Sprache legt den Grundstein für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und kann lebenslange Auswirkungen haben.

Musik und Sprache haben tatsächlich eine prägende Wirkung auf die kindliche Entwicklung, und zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen unterstreichen die positive Auswirkung beider Elemente auf verschiedene Aspekte der Entwicklung. Hierbei wird vor allem die frühkindliche Entwicklung als entscheidender Zeitraum betrachtet, in dem grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden.

Die mögliche positive Beeinflussung von musikalischer Exposition auf die sprachlichen Fähigkeiten von Säuglingen wurde in einer wissenschaftlichen Studie von T. Christina Zhao und Patricia K. Kuhl (2016) vom Institut für Lern- und Hirnforschung der Universität Washington untersucht. Die Studie bietet tiefe Einblicke in die komplexe Beziehung zwischen musikalischer und sprachlicher Entwicklung und fördern das Verständnis der interdisziplinären Gemeinsamkeiten dieser beiden Domänen. Das Hauptziel der Studie war es, den potenziellen Einfluss von musikalischen Spielen auf die sprachliche Entwicklung von Säuglingen zu erforschen. Die Stichprobe bestand aus 20 Säuglingen, die an musikalischen Rhythmus-Nachahmungsspielen teilnahmen, und einer Kontrollgruppe von 19 Säuglingen im Alter von neun Monaten, die keine gezielte musikalische Exposition erfuhren. Über vier Wochen wurden zwölf 15-minütige Sitzungen durchgeführt, in denen den Säuglingen (mit Hilfe der Eltern) Lieder vorgespielt und das rhythmische Mitspielen gelehrt wurde. Eine Woche nach Abschluss der Intervention wurden neuronale Reaktionen der Säuglinge auf veränderte Tonfolgen und Silbenstrukturen einer Fremdsprache gemessen, um kognitive Verarbeitungsunterschiede zwischen den Gruppen festzustellen. Hierbei wurde ein besonderer Fokus auf die Aktivitäten in den temporalen und präfrontalen Kortex-Regionen gelegt, welche eine Schlüsselrolle in Aufmerksamkeit und Konzentration spielen. Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass die Säuglinge in der musikalischen Interventionsgruppe eine stärkere Hirnaktivität beim Hören der veränderten Stimuli zeigten, verglichen mit der Kontrollgruppe. Die Fähigkeit, Klangunterschiede zu erkennen— welche durch musikalische Früherziehung gefördert werden kann — wirkt unterstützend für Säuglinge beim Erlernen der Sprache. Die Studie unterstreicht die Bedeutung des Rhythmus im musikalischen und sprachlichen Kontext und impliziert, dass frühzeitige musikalische Interventionen positive Effekte auf kognitive Fähigkeiten haben können.

Obwohl die Ergebnisse vielversprechend sind, ist es entscheidend zu beachten, dass die Intervention eine Kombination aus auditivem und sensomotorischem Lernen beinhaltete: Die Kinder wurden aufgefordert wurden, den Rhythmus durch Bewegung nachzuahmen. Zukünftige Forschung sollte daher den isolierten Beitrag von auditivem Lernen beurteilen, eventuell durch die Entwicklung eines Protokolls für passives Hören.

Deutlich wurde, dass sowohl Musik als auch Sprache die kognitive sowie sensorische Entwicklung von Kindern fördern können. Durch die frühzeitige Einbindung von Musik und Sprachtraining können Kinder verbesserte Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Problemlösungsfähigkeiten entwickeln (Zhao & Kuhl, 2016; Habibi et al., 2018).

Die gesamte Sprachentwicklung geht mit dieser positiven Entwicklung einher, betrachte man den weiteren Forschungskontext: Die Auseinandersetzung mit Musik kann die phonologische Bewusstheit und die Entwicklung von Sprachkompetenzen fördern (Anvari et al., 2002). Musikalische Aktivitäten, die das Hören von Melodien und Rhythmen umfassen, fördern die Diskrimination von Klängen, was essentiell für den Spracherwerb ist (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

In Bezug auf den Zusammenhang der emotionalen und sozialen Entwicklung spielen Musik und Sprache ebenfalls eine wichtige Rolle bei Kindern. Durch gemeinsames Musizieren und Sprechen lernen Kinder, ihre Emotionen auszudrücken und zu verstehen und entwickeln zudem soziale Kompetenzen wie Empathie und Zusammenarbeit (Hannon & Trainor, 2007).

3. Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache didaktisch nützen

Vergleichbare Strukturen erkennen

Musik und Sprache manifestieren sich in Mustern und Regelhaftigkeiten (Patel, 2008). In der Musikalität können Töne zu Motiven verschmelzen, die sich zu Phrasen, Sektionen und vollständigen Kompositionen weiterentwickeln. Analog dazu kombiniert die Sprachstruktur Phoneme zu Morphemen, diese zu Wörtern, Sätzen und letztendlich zu umfassenden Texten (Lerdahl & Jackendoff, 1983). Beide Disziplinen, Musik und Sprache, unterliegen strengen, regelbasierten Strukturen und Mustern. Diese sind kulturell codiert, übermittelt und können variantenreich auftreten (Patel, 2008). Dennoch sind innerhalb dieser Strukturen auch fundamentale Unterschiede verankert. Die Semantik nimmt in der Sprache einen zentralen Stellenwert ein, während sie in der Musik eher sekundär erscheint. Zwar kann Musik Gefühle und Stimmungen eloquent vermitteln, konkrete Begriffe und abstrakte Konzepte werden jedoch primär durch Sprache codiert (Koelsch, 2011). Weiterhin präsentiert die syntaktische Komplexität der Sprache eine höhere Variabilität im Vergleich zur musikalischen Syntax, die oftmals auf den Prinzipien von Wiederholung und Variation fußt (Jackendoff, 2009). Trotz dieser syntaktischen und semantischen Divergenzen enthüllen Musik und Sprache bedeutungsvolle Einsichten in die diversen Facetten menschlicher Kommunikation und der zugrundeliegenden kognitiven Prozesse. Ergänzend lassen sich innerhalb von Musik und Sprache Analogien in der Nutzung von Rhythmus, Intonation und Timing finden, und beide können eine tiefgreifende Wirkung auf die menschliche Psyche und Emotionen haben, was ihre zentrale Rolle in kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten weiter unterstreicht.

Strategien anwenden

In der Erforschung effektiver Lernansätze für Musik und Sprache sind kognitive und metakognitive Strategien von besonderem Interesse. Hierzu zählen elaborative Techniken, Organisationsstrategien und Selbstregulierungsmechanismen, die allesamt als zentrale Bausteine für den erfolgreichen Erwerb und die Entwicklung von Fähigkeiten in beiden Disziplinen identifiziert wurden (Zimmerman, 2002). Diese Strategien ermöglichen nicht nur ein tieferes Verständnis der Lernmaterialien, sondern fördern auch die Reflexion und die Anpassung der Lernprozesse an individuelle Bedürfnisse und Ziele.
Die Ausarbeitung solcher Strategien kann entscheidend zur Vertiefung des Verständnisses und zur Festigung von Musik- und Sprachkenntnissen beitragen, indem sie den Lernenden ermöglichen, Wissen zu organisieren, zu integrieren und zu internalisieren. Die Ausübung metakognitiver Strategien, insbesondere der Selbstregulation durch z.B. das gezielte Hören von Musik für eine positive Stimmung und der Selbstkonditionierung durch gesprochene Sätze, kann zudem dazu beitragen, Lernprozesse zu optimieren, die Motivation zu steigern und das Erreichen von Lernzielen in beiden Bereichen zu unterstützen.

Sich vielfältig ausdrücken

Musik und Sprache können als dynamische und mächtige Interaktions-Tools betrachtet werden, die nicht nur als vielseitige Instrumente zur Übermittlung von Informationen und Emotionen, sondern auch als essentielle Ausdrucksmittel menschlicher Kreativität (Cross, 2001) fungieren. Beide, Musik und Sprache, besitzen die Fähigkeit, universelle menschliche Erfahrungen, Gedanken und Emotionen zu vermitteln, wodurch sie wesentliche Bestandteile menschlicher Kultur und Identität darstellen (Sloboda, 2005). Sie fördern den sozialen und kulturellen

Austausch und stärken das gemeinsame Verständnis und die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Individuen und Gemeinschaften.
Musik, mit ihrer einzigartigen Fähigkeit, Emotionen hervorzurufen und zu kommunizieren, kann besonders effektiv sein, um nonverbale Botschaften und Stimmungen zu vermitteln. Dabei kann Musik soziale und kulturelle Barrieren überwinden und Menschen auf eine Weise verbinden, die Sprache allein möglicherweise nicht erreichen kann. In ähnlicher Weise spielt Sprache eine unverzichtbare Rolle in der Vermittlung von konkreten Ideen, Konzepten und Informationen und ist fundamental für die Strukturierung und Organisation menschlichen Wissens und Denkens.
Zusätzlich sind sowohl Musik als auch Sprache zentrale Elemente der kulturellen Identität und des kulturellen Erbes. Sie tragen zur Definition von Gemeinschaften bei und spiegeln die Werte, Traditionen und den sozialen Kontext wider, in dem sie entstehen (Lomax, 1968). Sie dienen als Zeugen der Geschichte und als Mittel zur Weitergabe von Wissen, Erfahrungen und Weltanschauungen zwischen Generationen.

Mit phonologischer Bewusstheit sprachliche Kompetenzen aufbauen

Phonologische Bewusstheit, ein Schlüsselelement im Prozess des Spracherwerbs, ist eng mit musikalischen Fähigkeiten verknüpft. Die Ausbildung in musikalischen Fähigkeiten, besonders in den Bereichen Rhythmus und Melodie, ist signifikant mit erhöhter phonologischer Bewusstheit korreliert (Anvari et al. 2002). Sie bezieht sich auf das Verständnis und die Sensibilität für die Klangstruktur der Sprache. Dies ist entscheidend für die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen, da es Kindern ermöglicht, sprachliche Einheiten wie Silben und Phoneme zu erkennen und zu manipulieren. Die Korrelation mit musikalischen Fähigkeiten legt nahe, dass Musik eine unterstützende Rolle in der Entwicklung dieser essenziellen kognitiven Fähigkeit spielen kann.
Die Betonung von Rhythmus, Tonhöhe und Tempo in der musikalischen Ausbildung kann zusätzlich die auditive Wahrnehmung und lautliche Diskriminierung fördern, was wiederum die phonologische Bewusstheit verbessert. Das rhythmische Training, das in der musikalischen Ausbildung enthalten ist, kann dazu beitragen, die Sensibilität für die zeitlichen Strukturen von Sprache zu schärfen, während das Training in Melodien die Wahrnehmung von Tonhöhe und Intonation in der gesprochenen Sprache verbessern kann.
Die Beziehung zwischen musikalischer Schulung und phonologischer Bewusstheit unterstreicht das Potenzial musikalischer Interventionen als unterstützendes Mittel im Bildungskontext, insbesondere in Bezug auf Sprachentwicklung und Leseerziehung. Musikbasierte Interventionen können eine wertvolle Ressource sein, um die Entwicklung von Sprach- und Literacy-Fähigkeiten zu unterstützen und zu bereichern, insbesondere bei Kindern mit Lese- und Sprachschwierigkeiten.

Rhythmisieren und intonieren

Rhythmus und Intonation sind Kernbestandteile der musikalischen und sprachlichen Kommunikation. Rhythmus, in der Musik und Sprache, dient als zeitliches Gerüst, das die Struktur und die zeitliche Abfolge von Tönen, Worten und Sätzen organisiert. Er schafft eine Ordnung und ermöglicht es einer Zuhörerschaft, Muster und Strukturen zu erkennen und zu verfolgen. In der Musik kann der Rhythmus eine vielfältige Palette an Gefühlen und Stimmungen erzeugen und steuern und ist oft eng mit der emotionalen Wirkung eines Stückes verbunden. Die Intonation, ebenfalls in beiden Bereichen von Bedeutung, fügt eine weitere Dimension hinzu, indem sie die Tonhöhe moduliert und so eine zusätzliche Ebene der Bedeutung und des Ausdrucks erzeugt. In der Sprache kann die Intonation eine entscheidende Rolle spielen, um die Bedeutung und den subtextuellen Gehalt einer Äußerung zu klären, während sie in der Musik oft die emotionale Färbung und den Charakter eines Stücks prägt.
Beide sind wesentliche Mittler von Struktur und Emotion. Bei der Sprache beeinflussen Rhythmus und Intonation die Betonung und Emotion der Wörter und Sätze und geben dadurch Aufschluss über den emotionalen Zustand und die Absichten des Sprechers (Fabb & Halle, 2012). In der Musik hingegen sind sie zentrale Elemente, die die emotionale und strukturelle Gestaltung eines Stücks len-

ken, wodurch verschiedene Gefühle und Stimmungen ausgedrückt werden (Lerdahl & Jackendoff, 1983). Diese elementaren Bestandteile spielen eine unverzichtbare Rolle bei der Verarbeitung und Interpretation von Musik und Sprache. Sie sind nicht nur essenzielle Bausteine, die den Kontext und die emotionale Tiefe des Gesagten oder Gespielten formen, sondern sie dienen auch als Brücke zwischen der abstrakten und der konkreten Ebene der Kommunikation. Durch die Anwendung von Rhythmus und Intonation können in beiden Disziplinen Emotionen und Intentionen dargestellt und vermittelt werden, was zur Vertiefung des Verständnisses und der emotionalen Reaktion beim Zuhören beiträgt.

Musik und Sprache sehr früh vermitteln

Musik- und Sprachkompetenzen entwickeln sich häufig simultan in den frühen Lebensjahren. Kinder eignen sich wesentliche Fähigkeiten in beiden Disziplinen häufig durch Mechanismen wie Imitation, Wiederholung und Interaktion an, die eine fundamentale Rolle bei der kognitiven Entwicklung spielen (Saffran et al., 1996). Der Erwerb grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten in Musik und Sprache ist besonders effektiv, wenn er in sensiblen Phasen oder kritischen Perioden der Entwicklung stattfindet, in denen das Gehirn besonders aufnahmefähig für neue Informationen und Fähigkeiten ist (Kuhl, 2010). Diese frühkindliche Phase ist gekennzeichnet durch eine hohe neuroplastische Aktivität und Empfänglichkeit, was eine optimale Gelegenheit für das Erlernen von Musik und Sprache darstellt. Die Intuitivität und Spontaneität, mit der Kinder musikalische und sprachliche Muster imitieren und adaptieren, spiegeln die inhärente Verknüpfung und Wechselwirkung zwischen diesen beiden Formen des menschlichen Ausdrucks wider.

Kinder, die in Umgebungen aufwachsen, in denen Musik und Sprache eine prägnante Rolle spielen, tendieren dazu, ein erhöhtes Verständnis und verbesserte Fähigkeiten in beiden Bereichen zu entwickeln. Die frühe Exposition gegenüber vielfältigen musikalischen und sprachlichen Stimuli kann die Entwicklungsprozesse in beiden Domänen fördern und gleichzeitig die kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder stärken. Sie selbst sind daran interessiert: Die Entwicklung von musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten ist nicht nur ein Produkt der natürlichen Neigung und Neugier von Kindern, sondern auch das Resultat des wechselseitigen Einflusses und der gegenseitigen Beeinflussung von Musik und Sprache. Die Überlappungen in den Entwicklungsmechanismen und -prozessen von Musik und Sprache stützen die Annahme, dass diese beiden Formen des Ausdrucks möglicherweise gemeinsame evolutionäre Wurzeln haben.

Zusätzlich zur eigenen kindlichen Neugier und zu deren natürlichen Drang zu erforschen und zu lernen, sind auch die elterliche Ermutigung und die Bereitstellung einer anregenden Lernumgebung zuhause und in Bildungsinstitutionen entscheidend für die Entfaltung der musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Der Zugang zu vielseitigen Lernressourcen und -umgebungen kann die kindliche Entwicklung in Musik und Sprache maßgeblich beeinflussen und bereichern.

Differenziert Hören lernen

Musik und Sprache bzw. der entsprechende Verstehensprozess, sind in hohem Maße auf den auditiven Sinn angewiesen. Das Gehör und die Verarbeitung von Klängen sind zentral für die Aneignung, das Verständnis und die Produktion sowohl musikalischer als auch sprachlicher Ausdrucksformen (Kraus & Chandrasekaran, 2010). Eine ausgebildete Hörkompetenz ermöglicht es Individuen, feine Unterschiede zwischen verschiedenen Klängen, Tonhöhen, Rhythmen und Melodien zu erkennen und zu interpretieren. Diese Differenzierungsfähigkeit bildet das Fundament für die Entwicklung spezifischer Präferenzen und Fertigkeiten in der Musik- und Sprachperzeption, insbesondere in der Art und Weise, wie Klänge analysiert, kodiert und gespeichert werden. Eine effektive auditive Verarbeitung erleichtert das Erlernen von Sprachmelodien und musikalischen Kompositionen und unterstützt die Identifikation und aktive Rekonstruktion von Klängen und Mustern in Musik und Sprache durch z.B. Musizieren und Sprechen.

Die Entwicklung auditiver Fähigkeiten fördert nicht nur die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik und Sprache, sondern auch die kognitive Flexibilität und Anpassungsfä-

higkeit, die für den Erwerb von komplexen musikalischen und linguistischen Strukturen erforderlich sind. Die auditive Verarbeitung erlaubt auch die kulturelle Einbindung durch die Teilnahme an musikalischen und sprachlichen Praktiken und Traditionen. Zudem ist die auditive Diskriminierung für die Entwicklung phonologischer Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung, die wiederum das Lesenlernen und den Spracherwerb unterstützen.

Abstrahieren und symbolisieren

Musik und Sprache stellen komplexe, abstrakte und symbolische Systeme dar, in denen Elemente auf vielfältige Weise Bedeutungen und Konzepte repräsentieren können, die oft über das unmittelbar Wahrnehmbare und Konkrete hinausgehen (Jackendoff, 2009). Die Abstraktion und Symbolik in Musik und Sprache die Möglichkeit zur Konstruktion und Dekonstruktion von Bedeutungen und zur Entfaltung von vielschichtigen Interpretationen und Perspektiven. Die Fähigkeit, über abstrakte und symbolische Formen zu kommunizieren, erweitert die Grenzen der menschlichen Kognition und ermöglicht den Austausch von Ideen und Werten auf einer meta-repräsentationalen Ebene.

Während in der Sprache Worte und Phrasen dazu dienen, sowohl konkrete als auch abstrakte Ideen, Gedanken und Emotionen zu vermitteln, erlaubt die Musik durch Töne, Melodien und Rhythmen eine expressionistische Darstellung von Gefühlen, Stimmungen und Empfindungen. Diese können oft jenseits wörtlicher oder bildlicher Darstellungen liegen und lassen Raum für individuelle Interpretation und Empfindung.

Die symbolische Natur von Musik und Sprache ermöglicht es den Menschen, komplexe und abstrakte Gedanken, Vorstellungen und Emotionen auszudrücken und zu kommunizieren, die nicht unbedingt durch konkrete oder sichtbare Realitäten gebunden sind. Es ermöglicht eine kreative und imaginative Exploration von Ideen und Empfindungen, und fördert ein tieferes, nuanciertes Verständnis der menschlichen Erfahrung und des Ausdrucks.

Sich erinnern

Die intensive Verschmelzung von Musik, Sprache, Gedächtnis und Aufmerksamkeit trägt zur Vielfalt und Tiefe der menschlichen Erfahrung und Kognition bei und ermöglicht eine breite Palette von Lern- und Ausdrucksmöglichkeiten. Es gilt, die wechselseitige Beeinflussung und Integration dieser Elemente zu verstehen, um ein vollständigeres Bild der menschlichen Intelligenz und Kreativität zu erhalten.

Musik und Sprache sind integraler Bestandteil der menschlichen Kognition und stehen in besonderer enger Wechselbeziehung mit dem Gedächtnis, um Erinnerungen zu aktivieren und zu konsolidieren. Melodien in der Musik und die Prosodie in der Sprache sind besonders wirksame Mittel zum Abrufen und Verankern von impliziten Informationen und Erlebnissen im Gedächtnis (Thaut, 2005). Die Interaktion zwischen Musik und Sprache mit dem Gedächtnis lässt die tiefgreifenden Verbindungen zwischen diesen Ausdrucksformen und den kognitiven Prozessen des Menschen erkennen. Sie dienen nicht nur als Vehikel für die Kommunikation von Gedanken, Gefühlen und Ideen, sondern auch als Mechanismen zur Festigung und Wiedererlangung von Wissen, Erfahrungen und Emotionen. Dies ist essentiell für das Lernen und die Wissenserwerbung ist.

Musik und Sprache beeinflussen und formen das Gedächtnis sowie die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche, aber sich ergänzende Weise, und tragen dadurch zur Komplexität der Informationsverarbeitung im menschlichen Gehirn bei (Baddeley, 1992; Salamé & Baddeley, 1989).

Die gemeinsame Nutzung von Gedächtnisressourcen und Aufmerksamkeitsmechanismen durch Musik und Sprache sind idealerweise didaktisch zentral bei der Entwicklung und Verfeinerung von musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten.

Üben und rückmelden

Die zentrale Rolle von Übung und Feedback beim Erlernen von Musik und Sprache illustriert die grundlegenden Prinzipien des menschlichen Lernens und der Kompetenzentwicklung, somit auch in der entsprechenden Fachdidaktik. In beiden Domänen ermöglichen kontinuierliche Übung und der kritische Empfang von Feedback die stetige Verbesserung und Verfeinerung von Fähigkeiten und Wissen (Ericsson et al., 1993) über das Langzeitgedächtnis.

Das systematische Üben von Musik ist ein intensiver und fortlaufender Prozess der Entwicklung von musikalischer Technik, Interpretation und Kreativität. Die ständige Auseinandersetzung mit musikalischem Material, die bewusste Reflexion und die Anpassung an permanente, gezielte Rückmeldungen ermöglichen eine tiefere musikalische Einsicht und Ausdrucksvielfalt. Der kontinuierliche Zyklus von Übung und reflexiver Anpassung führt zu einer höheren Kompetenz und einem reicheren musikalischen Verständnis.

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ebenfalls ein evolutionärer Prozess, der regelmäßige Übung und konstruktives Feedback erfordert. Die konsequente Anwendung und Wiederholung von Sprachkenntnissen, kombiniert mit einer kontinuierlichen Überprüfung und Korrektur durch Feedback, schärft die Sprachkompetenz und verbessert die Kommunikationsfähigkeit. Dieser iterative Prozess ermöglicht es den Lernenden, feinere Nuancen der Sprache zu erfassen, und unterstützt den Erwerb von fließender und flexibler Sprachverwendung.

Die Überlappungen zwischen Musik- und Spracherwerb in Bezug auf Übung und Feedback verweisen auf die universellen Mechanismen des Lernens und der Skills-Entwicklung. Der synergetische Einsatz von Übung und Rückmeldung schärft nicht nur die individuellen Fähigkeiten in jeder Domäne, sondern trägt auch zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbsteinschätzung und metakognitiven Strategien bei, die für das autonome Lernen und die kontinuierliche Selbstverbesserung unerlässlich sind.

4. Zum Schluss

Nach der Bildung eines Grundlagenverständnisses für die Thematik erfordert die tiefere Analyse eine ausgedehnte multidisziplinäre Herangehensweise, die u.a. soziale, geschichtliche, ethische und psychologische Aspekte nicht außer Acht lassen kann (siehe Beispiele in dieser Ausgabe). Im Ergebnis entstünden neue Wege zur Verbesserung von Lehr- und Lernstrategien. Ein Beispiel: Wenn das Erlernen von Musikrhythmen die Sprachfähigkeiten verbessern kann, hat dies eine herausragende Bedeutung auf Sprachstörungen wie Dyslexie. Ein gemeinschaftlicher didaktischer Ansatz zur Sprachförderung könnte besonders wertvoll sein – jedoch gibt es ihn noch nicht. Gemeinsame kognitive Verarbeitungsmechanismen der beiden Bereiche sind erkannt, müssen aber noch „übersetzt" werden von den Didaktiken.

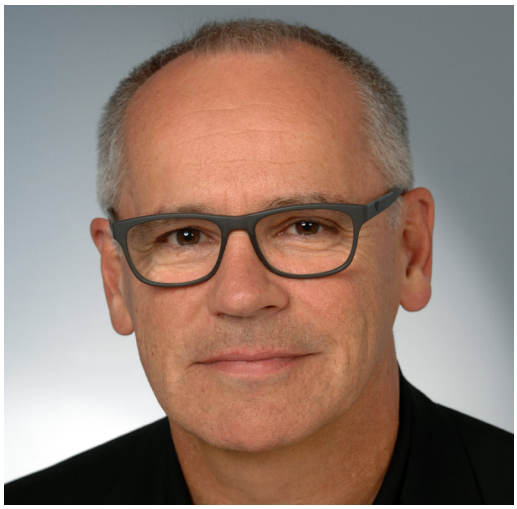
Selbstregulation und Reflexion im Lernprozess treten besonders hervor. Selbstgesteuertes Lernen, bei dem Lernende aktiv und bewusst Entscheidungen über die eigenen Lernstrategien treffen, ist sowohl in der Musik als auch im Spracherwerb evident. Beim Erlernen eines Musikinstruments wie der Gitarre beispielsweise kann die Fähigkeit zur Selbstregulation den Unterschied zwischen effektivem Üben und bloßer Wiederholung ausmachen. Ähnlich verhält es sich dann beim Sprachenlernen, wenn die Reflexion über eigene Fortschritte zur intrinsischen Motivation beiträgt.

Fazit: Die Fachwissenschaften haben geliefert, die Didaktiken sind am Zug: Individuelle Praxis und interaktives Lernen bilden die Pole einer wissenschaftsübergreifenden Methodik.

Autor

Heiner Böttger

Heiner Böttger lehrt seit 2007 als Professor für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.



Literaturverzeichnis

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 83(2), 111-130.

Baddeley, A. (1992). Working memory. Science, 255(5044), 556-559.

Cross, I. (2001). Music, cognition, culture, and evolution. Annals of the New York Academy of Sciences, 930(1), 28-42.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100(3), 363-406.

Fabb, N., & Halle, M. (2012). Grouping in the stressing of words, in metrical verse, and in music. In I. Arleo (Ed.), Cognitive constraints on communication (pp. 313-334). Springer.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., ... & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: results from a longitudinal study. Cerebral Cortex, 28(12), 4336-4347.

Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. Trends in Cognitive Sciences, 11(11), 466-472.

Jackendoff, R. (2009). Parallels and nonparallels between language and music. Music Perception, 26(3), 195-204.

Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. Nature Reviews Neuroscience, 15(3), 170-180.

Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. Frontiers in Psychology, 2, 110.

Koelsch, S. (2005). Neural substrates of processing syntax and semantics in music. Current Opinion in Neurobiology, 15(2), 207-212.

Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. Nature Reviews Neuroscience, 11(8), 599-605.

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. Neuron, 67(5), 713-727.

Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? Developmental Science, 10(1), 110-120.

Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). A Generative Theory of Tonal Music. MIT Press.

Levitin, D. J. (2006). This is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession. New York: Plume.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. Cerebral Cortex, 19(3), 712-723.

Nettl, B. (2000). The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts. University of Illinois Press.

Patel, A. D. (2008). Music, Language, and the Brain. Oxford University Press.

Peretz, I., Vuvan, D., Lagrois, M. É., & Armony, J. L. (2015). Neural overlap in processing music and speech. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 370(1664), 20140090.

Sachs, M. E., Ellis, R. J., Schlaug, G., & Loui, P. (2016). Brain connectivity reflects human aesthetic responses to music. Social and Affective Neuroscience. https://doi.org/10.1093/scan/nsw009.

Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. Science, 274(5294), 1926-1928.

Salamé, P., & Baddeley, A. (1989). Effects of background music on phonological short-term memory. The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 41(1), 107-122.

Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., ... & Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after a first stroke. Brain, 131(3), 866-876.

Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2010). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. Psychophysiology, 47(3), 639-649.

Sloboda, J. A. (2005). Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function. Oxford University Press.

Stokes, M. (1994). Ethnicity, identity, and music: The musical construction of place. Berg.

Thaut, M. H. (2005). Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications. Routledge.

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

Zatorre, R. J. (2005). Music, the food of neuroscience? Nature, 434(7031), 312-315.

Zhao, T. C., & Kuhl, P. K. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(19).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

Der Einfluss von Musik auf die Zweisprachigkeit: Theorie, Praxisbeispiele und türkisch-deutsche Perspektive

Sezgin Inceel

Dieser Artikel bezieht sich teilweise auf meine Dissertation "The way we express our love is different: Turkish Immigrant Parents' Beliefs and Practices Regarding Bilingualism and Music Education", welche als Buch mit dem Titel "Bilingualism and Music Education: A Turkish-German Perspective" im Jahr 2018 vom Peter Lang Verlag herausgegeben wurde. Dabei werden spezielle Abschnitte hervorgehoben und mit neuen Ideen sowie Praxisbeispielen kombiniert. In dem nachfolgenden Text wird zunächst der Synergieeffekt zwischen Musik und Sprache erläutert. Anschließend werden die Überzeugungen türkisch-deutscher Eltern im Kontext von Mehrsprachigkeit und dem Einfluss von Musik darauf diskutiert. Im dritten Teil werden konkrete Praxisbeispiele vorgestellt, gefolgt von Schlussfolgerungen zum Umgang mit diesem Phänomen für pädagogische Fachkräfte.

Mehrsprachigkeit durch Musik

In Zeiten komplexer sozialer und politischer Herausforderungen, in denen die Rolle der Sprachen zunehmend an Bedeutung gewinnt, besteht ein dringender Bedarf für pädagogische Fachkräfte, das Potenzial wechselseitiger Lernbeziehungen zwischen Musik und Sprachen zu erfassen, insbesondere in zwei- und mehrsprachigen Kontexten. Die Unterstützung von Mehrsprachigkeit ist nicht nur aus der Sicht der Sprachbildung von Bedeutung, sondern auch für die Entwicklung der Konzepte Vielfalt, Inklusion und Beteiligung. Higgins und Willingham (2017) betonen, dass diese Konzepte essenzielle Bestandteile der Community Music sind, die darauf abzielt, Menschen durch gemeinsame Musikpraxis zu vereinen. Ein zentraler Begriff in der Community Music ist die kulturelle Demokratie, welche als die Schaffung einer gleichberechtigten und pluralistischen Gesellschaft durch die Ausdehnung demokratischer Praktiken auf sämtliche soziale Beziehungen definiert werden kann. Graves (2005) postuliert in seiner Theorie der kulturellen Demokratie, dass es in der Gesellschaft nicht nur eine Kultur, sondern viele gibt, und dass Kultur etwas ist, das bereits existiert und nicht erlernt werden muss. Durch die Berücksichtigung der Theorie der kulturellen Demokratie in den Praktiken der Community Music wird vermieden, die Aktivitäten auf einen bestimmten Musikstil, eine einzige Sprache oder eine spezifische Musikkultur zu beschränken. Stattdessen wird ein gemeinsames Musizieren ermöglicht, bei dem die Teilnehmenden in der Lage sind, sich jeweils auf individuelle Weise auszudrücken. In der kulturellen Demokratie erweist sich keine Musikrichtung als überlegen gegenüber einer anderen, und jede Kultur wird als gleichwertig betrachtet. In diesem Kontext ist es sinnvoll, das Konzept der Mehrsprachigkeit erneut im Rahmen der Theorie der kulturellen Demokratie zu betrachten. Sprache spielt eine entscheidende Rolle im kulturellen Austausch, und in vielen Ländern der Welt werden neben den offiziellen Landessprachen auch andere Sprachen gesprochen. Die Würdigung und Feier dieser Vielfalt und Existenz verschiedener Sprachen entspricht den Prinzipien von Diversität und Inklusion, auf die Higgins und Willingham hinweisen. Es ist von hoher Wichtigkeit, dass Musikpädagog:innen die vielfältigen Möglichkeiten der Musik nutzen, um eine Gesellschaft zu gestalten, in der jeder Mensch seine Persönlichkeit frei ausdrücken kann, ohne aufgrund seiner Sprache diskriminiert zu werden.

Die Diskussion um die Rolle der Musik in der mehrsprachigen Bildung erfordert zunächst eine Betrachtung der Beziehungen zwischen Musik und Sprache aus verschiedenen Perspektiven. Dabei lassen sich gemeinsame Elemente wie Klang, auditives Gedächtnis, Kurz- und Langzeitgedächtnis sowie rhythmische und tonale Muster identifizieren (Fonseca-Mora et al., 2011). Anthropologische Studien deuten darauf hin, dass sowohl Sprache als auch Musik in allen Kulturen präsent sind (Nettl, 2000) und dass möglicherweise sogar vor dem Sprechen mit dem Singen begonnen wurde (Livingstone, 1973). Obwohl angenommen wird, dass die Fähigkeiten im Bereich Sprache und Musik auf verschiedenen Hemisphären des Gehirns beruhen, belegen neurowissenschaftliche Studien (Schön, Gordon & Besson, 2005; Patel, 2003; 2008; 2011), dass es sich um einen komplexeren Prozess handelt und dass Musik und Sprache ähnlich im Gehirn verarbeitet werden können.

In den letzten Jahren hat die Anzahl der Studien zur Beziehung zwischen Musik und Mehrsprachigkeit zugenommen. Gardner-Chloros (2014) beispielsweise diskutiert die Beziehung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit und Kunst. Sie deutet an, dass Zwei-und Mehrsprachigkeit durch Auswirkungen auf Kreativität und Kognition dazu beitragen kann, dass Künstler zu ihren Werken und Identitäten beitragen. Die Studie zeigt zwar nicht auf, wie Kinder von Zweisprachigkeit von Musik profitieren können, liefert aber Einblicke, wie ein zweisprachiges oder mehrsprachiges Individuum die Welt aus verschiedenen Perspektiven sehen und dies in seine Kunst integrieren kann. In einer weiteren Studie beschäftigt sich Schreiber (2015) mit einem transkulturellen Hip-Hop-Künstler. Die Studie untersucht, wie der Künstler seine zweisprachige (Serbisch und Englisch) Identität durch Musik ausdrücken kann. Auch die Rolle von Hip-Hop-Musik im Zusammenhang mit Migration und zweisprachiger Bildung wird diskutiert. Aliagas et al. (2016) betonen, dass das Verfassen von Rap-Texten auf Katalanisch im Unterricht zum Erwerb von Sprache und Kultur beitragen kann. Kelly (2013) argumentiert ähnlich und betont die Bedeutung

von Hip-Hop-Literatur in englischen Klassen, die auf individuelle Hintergründe eingehen müssen. Moradzadeh et al. (2015) vergleichen einsprachige Musikschaffende, zweisprachige Musikschaffende, einsprachige Nichtmusikschaffende und zweisprachige Nichtmusikschaffende, um ihre Leistung beim Task-Switching und Dual-Tasking zu testen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Musikschaffenden die Nichtmusikschaffenden in beiden Paradigmen übertreffen. Die Studie beweist, dass langfristiges Musiktraining die Task-Switching- und Dual-Tasking-Leistungen verbessern kann, die für das zweisprachige Lernen entscheidend sind.

Überzeugungen von Sprachen und Zweisprachigkeit von türkisch-deutschen Eltern in Deutschland

Mein Forschungshintergrund ist durch meine Erziehung in Istanbul und meine türkische Herkunft geprägt. Während meines Studiums der Musikpädagogik habe ich mich mit dem komplexen Zusammenspiel von Sprach- und Musikerziehung beschäftigt. Nachdem ich ein Stipendium erhalten hatte, zog ich nach Deutschland und widmete mich der Migrationspädagogik. In diesem Kontext entstand eine entscheidende Frage: "Können die Vorteile, die durch musikalische Bildung vermittelt werden, effektiv genutzt werden, um die zweisprachige Sprachentwicklung bei türkischen Migrantenkindern zu erleichtern?" Diese Frage markierte den Beginn meiner Reise, und im Laufe der Zeit verfeinerte ich meine Ideen durch Forschung, Pilotinterviews und Beobachtungen. Je weiter ich in die Thematik einstieg, desto mehr wurde mir die Bedeutung einer fundamentalen und entscheidenden Frage bewusst: „Was passiert in Haushalten? Wie nehmen Eltern die Situation wahr?“ Frühere Forschungsergebnisse betonen eine Korrelation zwischen familiärer Beteiligung und schulischen Leistungen der Kinder sowie ihrer Sprachkompetenz (Clair et al., 2012). Diese deutet darauf hin, dass die positiven Einstellungen und Überzeugungen der Eltern zur Zweisprachigkeit ein wichtiger Faktor für den Spracherwerb ihrer Kinder sind (De Houwer, 1999). Daher untersuchte ich das Phänomen aus der Perspektive von Familien, um zu verstehen, wie sie Zweisprachigkeit und musikalische Bildung wahrnehmen und praktizieren. Ich führte eine qualitative Forschung mit insgesamt 15 Familien durch, dabei waren 5 Pilot- und 10 Teilnehmer:innenfamilien. Die Eltern sollten mindestens ein Kind zwischen 3 und 6 Jahren haben. Unter ihnen befanden sich Familien mit türkischen Wurzeln, die in Deutschland aufgewachsen waren, sowie solche, die als Erwachsene nach Deutschland gekommen waren. Auch alleinerziehende Mütter, alleinerziehende Väter und verheiratete Paare mit unterschiedlichen soziodemografischen Hintergründen gehörten dazu. Die Datensammlung erfolgte mittels Interviews und Beobachtungen. Im Folgenden werden die bedeutsamen Ergebnisse meiner Forschung, bezogen auf die Überzeugungen und Praktiken der türkisch-deutschen Eltern, dargestellt.

Die Bedeutung von Zweisprachigkeit wird als erstes Phänomen dargestellt. Eine Untersuchung der Definitionen von Zweisprachigkeit seit den 1930er Jahren zeigt eine entscheidende Perspektivenverschiebung (Harding-Esch & Riley, 2003). Anfangs wurde Zweisprachigkeit eng als vollständige Beherrschung beider Sprachen definiert. Jedoch hat die wissenschaftliche Forschung gezeigt, dass es für zweisprachige Personen ganz normal ist, eine dominante und eine nicht-dominante Sprache zu haben. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, wurden verschiedene Arten und Kategorien von Zweisprachigkeit festgelegt. Wenn zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden, spricht man von simultaner Zweisprachigkeit. Wenn eine Sprache nach der anderen erworben wird, fällt sie unter sequenzielle Zweisprachigkeit, die wiederum früh oder spät sequenzielle Zweisprachigkeit sein kann. Bei ersterer wird die zweite Sprache in sehr jungen Jahren erworben, wahrscheinlich, bevor die formelle Bildung beginnt. Bei letzterer wird die zweite Sprache nach Beginn der formellen Schulbildung erlernt (Pearson, 2008). Nach Betrachtung dieses Rahmens wird deutlich, dass alle Personen, die zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben mehr als eine Sprache erlernt haben, unabhängig von ihrem Kenntnisstand, irgendwo auf diesem Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitsspektrum stehen. Die Ergebnisse meiner Untersuchung über die Überzeugungen und Praktiken der Eltern in Bezug auf die Zweisprachigkeit wurden in vier Kategorien eingeteilt:

- Positive Überzeugungen: Die Studie zeigte, dass beinahe die Hälfte der Eltern positive Einstellungen bezüglich der zweisprachigen Entwicklung hatte. Diese empfanden sie als bereichernd und freiheitsstiftend mit vielen Vorteilen. Zum Beispiel beschrieb eine Teilnehmerin den Begriff als Freiheit. Sie erklärte, dass sie sich nicht vollständig frei fühle, da sie nicht fließend in zwei Sprachen sprechen könne.

- Negative Überzeugungen: In der Studie wurden bei zwei Teilnehmenden negative Überzeugungen bezüglich der Zweisprachigkeit beobachtet. Diese Teilnehmende behaupteten, dass es schwierig sein müsse, ein zweisprachiges Kind zu sein. Die Antworten der Eltern schienen jedoch nicht darauf hinzudeuten, dass Zweisprachigkeit an sich negativ sei. Die Eltern waren vielmehr besorgt darüber, ob dieser Lebensstil für ihre Kinder zu schwierig sein könnte, und sie machten sich Sorgen bezüglich der Lernergebnisse.

- Idealisierte Sichtweise: Nach Harding-Esch und Riley (2003) wird die Zweisprachigkeit von einigen Quellen als perfekte Beherrschung von zwei Sprachen definiert. Diese Definition hat jedoch einige Probleme, da die Grenzen zwischen den Sprachen nicht klar definiert sind. Eine klare Unterscheidung zwischen den Sprachen ist schwierig (zum Beispiel ist es sehr unwahrscheinlich zu sagen: 'Gestern habe ich Deutsch zu Ende gelernt'). Vier Teilnehmende zeigten Anzeichen für eine solche idealisierte Sichtweise, als sie die Zweisprachigkeit definierten. Die Eltern betrachteten ihre Kinder nicht als zweisprachig, obwohl es offensichtlich war, dass die Kinder Kompetenzen in beiden Sprachen hatten. Diese Eltern legten einen großen Wert auf exzellente Sprachkenntnisse und schätzten kleine Fortschritte nicht.

- Codeswitching: Laut Pearson (2008) wechseln Sprecher:innen im zweisprachigen Modus oft zwischen den Sprachen, was als Codeswitching bezeichnet wird. Sie argumentiert, dass Codeswitcher:innen trotz entgegengesetzter Überzeugungen viele Fähigkeiten in beiden Sprachen beherrschen (S. 98). Die Studie von Behne (1994) zeigt, dass die Meinungen der Eltern zum Codeswitching in einem breiten Spektrum variieren (zitiert nach De Houwer, 1999). Eine ähnliche Abfolge wurde auch in der vorliegenden Studie beobachtet. Neben verschiedenen Meinungen schienen einige der Eltern sich auch selbst zu widersprechen, was das Thema Codeswitching betrifft. Mindestens drei Teilnehmende äußerten die Auffassung, dass Codeswitching eine Frage der Selbstdarstellung sei. Eine Teilnehmerin war sehr gegen das Phänomen des Codeswitchings. Trotzdem mischte sie die Sprachen während unseres Treffens sehr oft. Meiner Ansicht nach glaubte sie, dass das Mischen der Sprachen akzeptabel war, solange man mindestens eine davon korrekt beherrschen konnte. Es schien, als habe sie keine Toleranz für Personen, die zwei Sprachen nur halb beherrschen. Es ist anzunehmen, dass sie davon ausging, dass das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen zu einer Art Halb-Zweisprachigkeit führt. Daher wollte sie, dass ihre Kinder zunächst fließend Deutsch sprechen.

Die Überzeugungen und Praktiken türkisch-deutscher Eltern bezüglich des Synergieeffekts zwischen Musik, Sprache und Zweisprachigkeit könnten auch in vier verschiedene Kategorien eingeteilt und analysiert werden:

- Positive Überzeugungen: Mindestens sieben Teilnehmende äußerten eine positive Einstellung zum Nutzen von Musikerziehung für die zweisprachige Sprachentwicklung. Es gab jedoch kritische Punkte trotz der positiven Überzeugungen. Einige Teilnehmende glaubten an die Auswirkungen von Musik, engagierten sich jedoch nicht stark für die Umsetzung in die Praxis. Die Rahmenbedingungen von McPherson (2009) sowie DeHouwer (1999) belegen, dass die Überzeugungen und Praktiken der Eltern den Lernprozess ihrer Kinder beeinflussen können. Allerdings genügen positive Überzeugungen allein nicht, um ein Lernergebnis zu erzielen. Möglicherweise sind weitere Maßnahmen erforderlich, um in Bezug auf die Thematik Fortschritte zu erzielen.

- Musik für die nicht-dominante Sprache: Mindestens drei Teilnehmende konzentrierten sich auf eine Sprache, wenn es um die Vorteile von Musik ging. Obwohl ich

andeutete, dass mein Schwerpunkt auf der zweisprachigen Sprachentwicklung lag, konnten die Teilnehmenden keine Verbindung zwischen Musikerziehung und der dominanten Sprache ihrer Kinder feststellen. Sie deuteten hauptsächlich an, dass Musik für die schwächere Sprache verwendet würde, um sie zu verbessern. Was sie aus der Beziehung zwischen Musik und Sprache verstanden, bezog sich hauptsächlich auf die nicht-dominante (oder die zweite) Sprache. Musikerziehung hat sicherlich einen Einfluss auf das Lernen der zweiten Sprache. Es sollte jedoch nicht übersehen werden, welchen Einfluss er auf den Erstspracherwerb hat (Chen-Hafteck, 1997; Brandt et al., 2012; Costa-Giomi & Ilari, 2014).

- Aspekte des Sprachenlernens: Unterschiedliche Studien zeigen, dass Musikerziehung das Lesen bereichert (Hurwitz et al., 1975; Butzlaff, 2000; Tendall, 2009; Huber, 2009; Long, 2014; Rautenberg, 2015; Hogenes et al., 2016), das phonologisch-phonemische Bewusstsein fördert (Maclean et al., 1987; Rubinson, 2010; Cason & Schön, 2012; Newland, 2013, Moritz et al., 2013), den Wortschatz erweitert (Medina, 1993; Li & Brand, 2009), das verbale Gedächtnis beeinflusst (Chan et al., 1998; Ho et al., 2003; Salcedo, 2002; Franklin et al., 2008; Hogan & Huesman, 2008; Ménard & Belleville, 2009; Rickard et al., 2010; Martens et al., 2011), Grammatik und Syntax beeinflusst (Gordon et al., 2015), das Hörverständnis schult (Emery, 1991; Hugo & Horn, 2013) und die Aussprache verbessert (Moradi & Shahrokhi, 2014). Auch wenn viele dieser Aspekte von den türkischen-deutschen Eltern nicht anerkannt wurden, hoben sie dennoch einige Vorteile der Musikerziehung hervor. Ein Teilnehmer erzählte, dass sein Sohn durch die Hilfe von Musik zwischen den Sprachen unterscheiden könne. Mindestens zwei Teilnehmende dachten, dass Musik den Spracherwerb durch Interesse wecken würde. Eine andere Teilnehmerin sagte, dass Musik Kinder inspirieren könne. Daher bemühte sie sich, türkisch-thematische Veranstaltungen zu organisieren, um das Interesse der Kinder an der türkischen Sprache zu wecken.

- Kultureller Aspekt: Einige Teilnehmende sprachen über den kulturellen Aspekt, wenn es um die Beziehung zwischen Musik und Sprache ging. Santos (1981) diskutiert, wie Musikerziehung Vorteile wie den Aufbau positiver interkultureller Einstellungen und die Förderung von Gruppenidentität sowie kulturellem Stolz in einem zweisprachigen Klassenzimmer vermitteln kann. Ebenso dachte ein Teilnehmer, dass es ein Vorteil wäre, Volksmusik aus verschiedenen Ländern in die schulische Umgebung einzubeziehen. Zwei Teilnehmende äußerten sich auch zu den zweisprachigen deutschen und türkischen Liedern, die vom Deutschen ins Türkische übersetzt werden, wobei die gleiche Melodie beibehalten wird. Sie brachten zum Ausdruck, dass sie keine starke Verbindung zu den deutschen Liedern fühlten, vielleicht weil die deutsche Lebensweise nicht mit ihrem Lebensstil übereinstimmte. Das war der Moment, in dem ich anfing, darüber nachzudenken, dass es nicht ausreicht, einfach Lieder aus dem Deutschen ins Türkische zu übersetzen und zu erwarten, dass sie für die zweisprachige Erziehung nützlich sind. Solche Übersetzungen sind zwar wertvoll und haben sicherlich ihre Berechtigung, aber sie müssen durch die Berücksichtigung der kulturellen Normen ergänzt werden.

Workshop zum Thema "Musik und Mehrsprachigkeit" im Rahmen des Mother Tongues Festival 2020, Dublin, Irland, Photo Credits to Victor Mora

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass trotz einiger Eltern, die positive Überzeugungen hinsichtlich der zweisprachigen Sprachentwicklung und des Musikunterrichts haben, ein Mangel an zugänglichen Ressourcen und Materialien besteht (wie Workshops, Seminare, Literatur, etc.). Auch die negativen Überzeugungen waren mit mangelndem Wissen zu diesem spezifischen Thema verknüpft. Dieses Defizit hindert sie daran, ihre theoretische Kenntnis zu vertiefen, was oft zu selbst auferlegtem Druck oder einem Gefühl der Unzulänglichkeit in der praktischen Anwendung führt. Die Auswirkung der Forschung war, dass die Teilnehmenden der Studie die Gelegenheit hatten, über ihr eigenes Wissen nachzudenken. Einige von ihnen bedankten sich nach der Forschung dafür, dass sie auf bestimmte Themen aufmerksam gemacht wurden, und dass sie sich in Zukunft eingehender mit diesem Thema auseinandersetzen würden. Es gibt viele verschiedene Arten von musikalischen Aktivitäten, die mit zweisprachigen oder mehrsprachigen Kindern durchgeführt werden können. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Bewusstsein eine entscheidende Rolle spielt. Betrachtet man die Theorien von DeHouwer und McPherson zum Sprach- und Musiklernen, wird deutlich, dass Eltern aktiv an der Förderung der Leistungen ihrer Kinder arbeiten müssen. Hierfür sind sowohl Überzeugungen als auch praktische Anstrengungen notwendig. Es ist daher von Bedeutung, dass mehr Lehrmaterialien und Kurse für Familien zugänglich gemacht werden, um das Bewusstsein zu stärken.

Praxisbeispiele

Nach meiner Dissertation kehrte ich in die Praxis zurück, um mit sprachlich heterogenen Gruppen zu arbeiten. Eine bestimmte Herausforderung stellte der 10-wöchige Community-Musik-Kurs mit Kindern dar (unterschiedliche Altersgruppen, hauptsächlich Grundschulkinder), bei dem Deutsch, Türkisch und Englisch gesprochen wurde. Ich musste einen schnellen Weg finden, um mit der Gruppe Musik zu machen und gleichzeitig eine Verbindung zwischen ihnen herzustellen, damit die Gruppendynamik funktionieren würde. Gemäß den Vorschlägen meiner eigenen Dissertation war ich nicht besonders begeistert von "übersetzten von bilingualen/multilingualen" Liedern, und es gab sowieso nicht viele in drei Sprachen. Also entschied ich mich, thematisch zu arbeiten. Jede Woche wählte ich ein Thema und suchte Lieder in drei Sprachen dazu aus, die sich nicht unbedingt in Wortschatz, Text oder Melodie entsprachen. Somit hätten die Kinder die Möglichkeit, die Themen in ihrem eigenen kulturellen Kontext zu erlernen. Besonders interessant fand ich das Tierthema im Hinblick auf den Multilingualismus. Die Sprache der Tiere bleibt unverändert, unabhängig vom Land oder von der Sprache, obwohl wir uns unterschiedlich vorstellen oder ausdrücken können, wie sie klingen. Angenommen, eine Biene würde auf Englisch wie "buzz" klingen, auf Deutsch wie "summen" und auf Türkisch wie "vız". In Wirklichkeit jedoch klingen Bienen immer gleich, aber wir nehmen sie aufgrund unserer Sprache unterschiedlich wahr. Dies war der Ausgangspunkt meiner Gruppe, um Tierlaute in drei Sprachen nachzuahmen und zu erklären, wie sie genannt werden. Später entwarf ich Spiele um die Lieder herum, bei denen die Kinder die gleichen Laute regelmäßig wiederholten. Mir fiel auf, dass sie von Woche zu Woche die Laute wiederholen und sogar mit der richtigen Sprache in Verbindung bringen konnten, auch wenn sie diese Sprache weder sprachen noch verstanden.

Ein weiteres Beispiel wäre das differenzierte Hören. Obwohl Singen eine wichtige Möglichkeit ist, den Multilingualismus zu unterstützen, ist es nicht die einzige. Aktives oder differenziertes Zuhören ist eine wichtige Komponente des Multilingualismus. Das bedeutet, dass fast alle musikalischen Aktivitäten, die auf aktivem Zuhören basieren, auch für den Multilingualismus verwendet werden können. Das Video des YouTube-Kanals des Projekts „Musik, Sprache und Teilhabe“ von der Bertelsmann Stiftung hat ein Beispiel in dieser Hinsicht veröffentlicht (Bertelsmann Stiftung, 2018). Der Name des Spiels lautet „4 schmeißt 1 raus“. Die Teilnehmenden spielen Alltagsgegenstände, Orff-Instrumente oder Body Percussion, um Klänge zu erzeugen. Die Regel besagt, dass eine Person anfängt, einen Klang zu erzeugen, und die Person neben ihr einen weiteren Klang hinzufügt. Dann tritt die dritte Person bei. Wenn die vierte Person auch mitmacht, muss die erste Person aufhören, so dass nur drei Personen gleichzeitig spielen. Auf diese Weise bleiben die Teilnehmenden aktiv, um zu verstehen, was drei Klänge sind. Außerdem müssen sie beachten, wann sie mit dem Spielen beginnen und aufhö-

ren sollen. In meinen Klassen variiere ich dieses Spiel auch, indem ich mehr gesprochene Sprachelemente hinzufüge. Zum Beispiel sollte in der zweiten Runde jede Person auch eine Möglichkeit finden, mit dem Wort "Hallo" zu grooven (zum Beispiel Hände klatschen und "Hallo" sagen), und die übrigen Regeln des Spiels bleiben gleich. In der nächsten Runde bitte ich die Teilnehmenden, dasselbe zu tun, aber diesmal "Hallo" einfach in einer anderen Sprache zu sagen. Es muss keine Sprache sein, die sie vollständig sprechen oder verstehen können. Meistens macht dieser Teil ziemlich viel Spaß, da die Teilnehmenden mit verschiedenen Sprachen experimentieren, sich manchmal überraschen oder zum Lachen bringen und manchmal sogar neue Wörter lernen. Diese Praxis fördert ausschließlich die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt durch Musik. Je nach Gruppengröße, Alter und Eigenschaften kann sie in unterschiedlichen Einstellungen variiert werden. Man könnte sich Themen ausdenken und die Teilnehmenden könnten in verschiedenen Sprachen musikalisch Wortverbindungen herstellen und sich später gegenseitig erklären, was sie gesagt oder erklärt haben.

Workshop zum Thema "Musik und Mehrsprachigkeit" im Rahmen des Mother Tongues Festival 2020, Dublin, Irland, Photo Credits to Victor Mora

Schlussfolgerung

Es ist sowohl theoretisch als auch praktisch erwiesen, dass Musik eine äußerst wirksame Methode sein kann, um Sprachen zu vermitteln und Mehrsprachigkeit auf verschiedene Art und Weise und auf verschiedenen Ebenen zu unterstützen. Es ist wichtig, die Vorstellungen der deutsch-türkischen Eltern über Zweisprachigkeit und Musik zu betrachten, die uns zeigen, dass es viele positive Überzeugungen gibt, aber auch negative, die auf einen Mangel an Ressourcen und theoretischem Wissen zurückzuführen sind. Die Sensibilisierung für Sprachen beim Musizieren könnte mehr positive Einstellungen schaffen, und die Nachfrage nach und die Produktion von mehr Materialien, die Eltern zweisprachiger Kinder zur Verfügung stehen, könnte dieses positive Verständnis unterstützen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit (die nicht notwendigerweise den Sprachunterricht einschließt) würde Gruppen und Klassen bereichern, die Wertschätzung anderer Kulturen fördern, zum Hinterfragen anregen und dazu beitragen, verschiedene Facetten des Anderen zu entdecken, die anderen vielleicht unbekannt sind - was Hand in Hand mit der Philosophie des gemeinsamen Musizierens in der Gruppe geht.

Autor

Sezgin Inceel

Sezgin Inceel ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und Referent und Ansprechpartner im Bereich der türkischen Sprache und Musikpädagogik im Kontext der Mehrsprachigkeit an der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literaturverzeichnis

Aliagas, C., Fernández, J.A., & Llonch, P. (2016). Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner. Language, Culture and Curriculum, 29(1), 73-92.

Berger, R. (2015). Now I See It, Now I Don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research. Qualitative Research, 15(2), 219-234. doi:10.1177/1468794112468475

Bertelsmann Stiftung. (2018, September 18). Musik, Sprache, Teilhabe - Spracherwerb mit Musik: Ganzheitliches Lernen in der pädagogischen Praxis. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=lH1wbECejsE

Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L.R. (2012). Music and Early Language Acquisition. Frontiers in Psychology, 3(September), 327. doi:10.3389/fpsyg.2012.00327

Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading?. Journal of Aesthetic Education, 34(3/4), 167-178.

Cason, N., & Schön, D. (2012). Rhythmic Priming Enhances the Phonological Processing of Speech. Neuropsychologia, 50(11), 2652-2658.

Chan, A.S., Ho, Y.C. & Cheung, M.C. (1998). Music Training Improves Verbal Memory. Nature, 396(6707), 128-128.

Chen-Hafteck, L. (1997). Music and Language Development in Early Childhood: Integrating Past Research in the Two Domains. Early Child Development and Care, 130(1), 85–97. doi:10.1080/0300443971300109

Clair, L.S., Jackson, B., & Zweiback, R. (2012). Six Years Later: Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Children from Migrant Families. The School Community Journal, 22(1), 9-20.

Costa-Giomi, E. & Ilari, B. (2014). Infants' Preferential Attention to Sung and Spoken Stimuli. Journal of Research in Music Education, 62(2), 188-194.

De Houwer, A. (1999). Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.) Bilingualism and Migration. (pp. 75-95) L. Berlin & New York: Mouton de Gruyter

Emery, G.B. (1991). Using Musical Activities to Improve the Listening Skills of Kindergarten Students. Washington, DC: Eric Clearinghouse.

Fonseca-Mora, C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. International Journal of English Studies, 22(1), 101-118.

Franklin, M.S., Moore, K.S, Yip, C.Y, Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J. (2008). The Effects of Musical Training on Verbal Memory. Psychology of Music, 36(3): 353-365

Gardner-Chloros, P. (2014). Multilingualism and the Arts: Introduction. International Journal of Bilingualism, 18(2), 95-98.

Gordon, R.L., Shivers, C.M., Wieland, E.A., Kotz, S. A., Yoder, P.J., & Devin McAuley, J. (2015). Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children. Developmental science, 18(4), 635-644.

Graves, J. B. (2005). Cultural Democracy: The Arts, Community, and the Public. New York: University of Ilionis Press.

Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). The Bilingual Family: A Handbook for Parents. (Second Edition). Cambridge University Press

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). Engaging in community music: An introduction. Taylor & Francis.

Ho, Y.C., Cheung, M.C., & Chan, A.S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-sectional and Longitudinal Explorations in Children. Neuropsychology, 17(3), 439.

Hogan, D.E., & Huesman, T. (2008). Music Training and Semantic Clustering in College Students. The Journal of Genetic Psychology, 169(4), 322-331.

Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R.F., & Sklad, M. (2016). The Effects of Music Composition as a Classroom Activity on Engagement in Music Education and Academic and Music Achievement: A quasi-experimental Study. International Journal of Music Education, 34(1), 32-48.

Huber, J.J. (2009). Music Instruction and the Reading Achievement of Middle School Students (Doctoral dissertation, Liberty University, USA). Retrieved from http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/299/

Hugo, A.J., & Horn, C.A. (2013). Using Music Activities to Enhance the Listening Skills and Language Skills of Grade 1, English First Additional Language Learners. Per Linguam, 29 (1), 63-74.

Hurwitz, I., Wolff, P.H., Bortnick, B.D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical Effects of the Kodaly Music. Journal of Learning Disabilities, 8(3), 167-174.

Inceel, S. (2018). Bilingualism and Music Education: A Turkish-German Perspective. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Kelly, L.L. (2013). Hip-hop Literature: The Politics, Poetics, and Power of Hip-hop in the English Classroom. English Journal, 102(5), 51.

Li, X., & Brand, M. (2009). Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners. Contributions to Music Education, 36(1), 73-84.

Livingstone, F. B. (1973). Did the Australopithecines Sing? Current Anthropology, 14(1/2), 25-29.

Long, M. (2014). 'I Can Read Further and There's More Meaning While I Read': An Exploratory Study Investigating the Impact of a Rhythm-Based Music Intervention on Children's Reading. Research Studies in Music Education, 36(1), 107-124.

Maclean, M., Bryant, P. and Bradley, L. (1987) Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood', Merrill-Palmer Quarterly, 33, 255-81.

Martens, M.A., Jungers, M.K., & Steele, A.L. (2011). Effect of Musical Experience on Verbal Memory in Williams Syndrome: Evidence from a Novel Word Learning Task. Neuropsychologia, 49(11), 3093-3102.

McPherson, G.E. (2009). The Role of Parents in Children's Musical Development. Psychology of Music, 37(1), 91-110.

Medina, S. L. (1993). The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition. FEES News National Network for Early Language Learning, 6 (3), 1-8.

Ménard, M.C., & Belleville, S. (2009). Musical and Verbal Memory in Alzheimer's Disease: A Study of Long-term and Short-term Memory. Brain and Cognition, 71(1), 38-45.

Moradi, F., & Shahrokhi, M. (2014). The Effect of Listening to Music on Iranian Children's Segmental and Suprasegmental Pronunciation. English Language Teaching, 7(6), 128.

Moradzadeh, L., Blumenthal, G., & Wiseheart, M. (2015). Musical Training, Bilingualism, and Executive Function: A Closer Look at Task Switching and Dual Task Performance. Cognitive science, 39(5), 992-1020.

Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. Reading and Writing, 26(5), 739-769.

Nettl, B. (2000). An Ethnomusicologist Contemplates Universals in Musical Sound and Musical Culture. In: N.L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), The Origins of Music (pp. 463-472). Cambridge: MA: MIT Press.

Newland, C.M. (2013). Music and Phonemic Awareness: The Kindergarten Connection (Doctoral Dissertation, Capella University, USA).

Patel, A.D. (2003). Language, Music, Syntax and the Brain. Nature Neuroscience, 6(7), 674-681.

Patel, A.D. (2008). Music, Language, and the Brain. Oxford University Press.

Patel, A.D. (2011). Why Would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis. Frontiers in Psychology, 2(June), 142. doi:10.3389/fpsyg.2011.00142

Pearson, B.Z. (2008). Raising A Bilingual Child. Living Language.

Rautenberg, I. (2015). The Effects of Musical Training on the Decoding Skills of German-Speaking Primary School Children. Journal of Research in Reading, 38(1), 1-17.

Rickard, N.S., Vasquez, J.T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S.R. (2010). Benefits of a Classroom-Based Instrumental Music Program on a Verbal Memory of Primary School Children: A Longitudinal Study. Australian Journal of Music Education, 1, 36-47.

Rubinson, L.E. (2010). A Correlational Study of the Relationships beetween Music Aptitude and Phonemic Awareness of Kindergarten Children. (Doctoral dissertation, Capella University, USA).

Salcedo, C.S. (2002). The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal (Doctoral dissertation, Louisiana State University).

Santos, S.L. (1981). Music for the Bilingual Classroom: An Interdisciplinary Approach. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED212142

Schön, D., Gordon, R.L., & Besson, M. (2005). Musical and Linguistic Processing in Song Perception. Annals of the New York Academy of Sciences, 1060, 71–81. doi:10.1196/annals.1360.006

Schreiber, B.R. (2015). "I Am What I Am": Multilingual Identity and Digital Translanguaging. Language Learning & Technology, 19(3), 69-87.

Schwandt, T.A: (2001). Dictionary of Qualitative Inquiry (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Tendall, R.A. (2009). The Effects of Singing and Movement in a K-1 Reading First Program. (Doctoral dissertation, The University of Iowa, USA).

Erfolgreiche Inklusion – eine Frage des Mindsets? Der Umgang mit Behinderung im Unterricht

Nina Mayer

Inklusive Bildung hat die Aufgabe, sicherzustellen, „dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können“ (Deutsche UNESCO-Kommission). Damit sind nicht nur Personen mit Behinderung gemeint, sondern grundsätzlich alle Menschen, man möchte ebenso Benachteiligung aufgrund der Ethnizität, des Geschlechts oder anderer Merkmale beenden. Im engen Kontext verwendet wird der Begriff, um den Prozess für mehr und gleichberechtigtere Teilhabe von behinderten Menschen, zum Beispiel im Schulsystem, zu beschreiben. Eben dieser Prozess soll auch im vorliegenden Beitrag beleuchtet werden.

Ein Wort zuvor: Der Beitrag verwendet person-first-Bezeichnungen (z.B. Mensch mit Behinderung) gleichberechtigt zu identity-first-Bezeichnungen (z.B. behinderter Mensch). Während es sich bei ersterer Variante um eine in Pädagogik und Didaktik häufig verwendete Bezeichnung handelt, die betonen will, dass eine Person mehr ist als nur die Behinderung, handelt es sich bei letzterer um eine häufig gewählte Selbstbezeichnung, die Behinderung als bedeutenden Teil der Identität betonen möchte. Da beide Formen von verschiedenen Betroffenen akzeptiert werden, werden diese gleichberechtigt wechselnd verwendet.

Inklusion: Ein Status Quo

Einige Fortschritte werden zunehmend sichtbar: Deutschlandweit besuchen immer mehr Kinder und Jugendliche mit einem sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf eine Regelschule (bpb, 2023). Rollstuhlfahrer*innen auf dem Schulflur sind keine Seltenheit mehr und auch Konzepte wie Einzelinklusion mittels individueller Schulbegleitung sind mittlerweile bekannt. Ebenso gibt es an manchen Schulen Programme zur Hochbegabtenförderung und hier und da besonders innovative Schulkonzepte, an denen Inklusion in besonderem Maße gelebt wird.

Gleichzeitig sind solche Konzepte keinesfalls flächendeckend verfügbar. In einigen Bundesländern, darunter auch Bayern, lernte auch im Schuljahr 2020/21 noch weniger als ein Drittel der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule (bpb, 2023). Die Illusion einer perfekten Inklusion gerät schnell ins Wanken, wenn ein Kunstlehrer es mit einer gelangweilten blinden Schülerin zu tun hat, die nur die Zeit totschlagen kann, eine Mathematiklehrerin drei verschiedene Differenzierungsaufgaben für drei verschiedene Schülerinnen mit Lernbehinderung in derselben Klasse erstellen muss oder ein Englischlehrer mit vollem Einsatz all seiner pädagogischen Fähigkeiten versucht, seinen hörbehinderten Schüler davon zu überzeugen, seine Hörgeräte zu tragen, damit er endlich den Soundtrack der Hörverstehensaufgabe starten kann. Zwischen Fragen der gerechten Leistungsbeurteilung und dem Entgegenkommen von Ausgrenzung und Mobbing bleibt dann wenig Raum für die individuelle Förderung aller Schüler*innen. Wenn dazu noch logistische Hürden kommen – sei es in Form von fehlenden Gebärdensprachdolmetscher*innen, kaputten Aufzügen oder der fehlenden Kostenübernahme von Schulbegleiter*innen von Amtsseite – werden die Herausforderungen umso größer. Das Ergebnis kann eine angespannte Lehrkraft und ein negatives Klassenklima sein.

Ein Umdenken wagen

Während strukturelle Probleme auf struktureller Ebene gelöst werden müssen, gibt es eine Reihe an Maßnahmen, die die Lehrkraft unternehmen kann, um auf Ebene der inneren Differenzierung die Inklusivität ihres Unterrichts zu verbessern. Dafür lohnt es sich, gängige Herangehensweisen infrage zu stellen: Warum muss der hörbehinderte Schüler unbedingt sein Hörgerät nutzen, um teilzuhaben? Warum langweilt sich die Schülerin im Unterricht? Und warum sitzt eine gehbehinderte Schülerin im Sportunterricht stets nur am Rand und soll Schiedsrichterin sein?

Die Literatur der Pädagogik und Didaktik zum Thema Inklusion ist umfangreich. Umso verwunderlicher ist es, dass nur sehr selten Verbindungen mit der, zum großen Teil von selbst betroffenen Expert*innen dargestellten, Forschungsdisziplin der Disability Studies eingegangen werden. Ein zentraler Aspekt des Forschungsfeldes ist die Modelldiskussion. Man fragt sich also, was Behinderung bedeutet, wen die Thematik betrifft und wie damit umgegangen werden soll. In der Auseinandersetzung mit diesen Modellen kann die eigene Perspektive auf Inklusion hinterfragt und Handlungsimpulse abgeleitet werden.

Was ist Behinderung?

Eine Schülerin, die aufgrund einer Gehbehinderung im Rollstuhl sitzt, wird vermutlich von den meisten Menschen in ihrem Umfeld als ´behindert´ wahrgenommen. Womöglich kommt sie nicht so gut wie ihre Mitschüler*innen in alle Ecken des Klassenzimmers, vermutlich benötigt sie Aufzüge und Rampen, um vom Klassenzimmer in den Pausenhof, zum Sekretariat oder zur Turnhalle zu gelangen. Was wäre aber, wenn es im gesamten Schulgebäude keine Treppen gäbe und genügend Platz zur Verfügung stünde? Die Schülerin kommt also überall genauso hin

wie alle anderen, sie wird nicht durch ihre Umwelt behindert. An ihrer körperlichen Einschränkung hat sich nichts geändert, und doch scheint sich das Ausmaß ihrer Behinderung verringert zu haben.

Dieses stark vereinfachende Gedankenexperiment will zeigen: Wer oder was für Behinderung verantwortlich ist, wie wir behinderte Schüler*innen unterstützen können und welche Rolle Behinderung in unser aller Leben spielt, sind vielschichtige Fragen, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können und sollen.

Das medizinische Modell

Die in unserer Gesellschaft am meisten verankerte Sichtweise beschreiben die Disability Studies als medizinisches Modell. Hier geht es darum, die Defizite behinderter Menschen so weit wie möglich auszugleichen, sodass eine Eingliederung in die Dominanzgesellschaft möglich ist (Schöne, 2022). Daraus ergibt sich das Ziel, behinderte Menschen zu heilen, was wiederum der Eigenschaft „Behinderung" eine negative Konnotation zukommen lässt. Behinderung wird als persönliche Tragödie angesehen, die in erster Linie das Individuum betrifft, in zweiter Linie aber auch Eltern sowie pädagogisches und medizinisches Personal, da die behinderte Person selbst als passiv angesehen wird (Schöne, 2022).

Das soziale Modell

Also Kontrast hierzu versteht sich das soziale Modell. Dieses versteht Behinderung nicht länger als individuelles Problem aufgrund körperlicher oder kognitiver Einschränkungen, sondern als Resultat sozioökonomischer gesellschaftlicher Strukturen (Waldschmidt, 2020). Damit liegt Behinderung nicht mehr in der Verantwortung der betroffenen Person, sondern hat vielmehr strukturelle Rahmenbedingungen zur Ursache. Um Behinderung zu begegnen, braucht es also keine Heilung, sondern eine Behebung von Barrieren. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Trennung von Behinderung und Einschränkung. Während sich Einschränkung rein auf die körperliche oder geistige Verschiedenheit bezieht, beschreibt Behinderung die sozialen und kulturellen Wechselwirkungen von Einschränkung in der Gesellschaft (Schöne, 2022).

Behinderung verstehen

Um zu dem Gedankenexperiment zurückzukommen – Die Schülerin hat eine Einschränkung: Sie hat eine verminderte Kontrolle ihrer Beine. Was aber viel wichtiger für ihre Entwicklung ist: Weil sie auf einen Rollstuhl angewiesen ist, begegnen ihr tagtäglich eine Vielzahl an Barrieren: Um in den Schulbus zu gelangen, muss sie immer darauf warten, dass eine Rampe ausgeklappt wird. Im Schulgebäude entstehen aufgrund von Treppen und Stufen oft Umwege, die wertvolle Zeit beim Stundenwechsel kosten. Im Klassenzimmer stehen oft Tische so nah aneinander, dass sie nicht zu den Kleiderhaken hinten im Raum kommt, um ihre Jacke aufzuhängen. Perspektivisch wird sie sich mit einer eingeschränkten Berufswahl beschäftigen müssen. Bei Schulausflügen muss immer gesondert auf sie geachtet werden, da sie etwa nicht in einen klassischen Reisebus einsteigen kann oder bei Wanderungen auf die Hilfe anderer angewiesen ist, die sie schieben. Hilfsmittel, die notwendig für ihre Teilhabe sind, müssen erst mit komplizierten Formularen beantragt und können auch dann noch abgelehnt wer-

den. Diese Aspekte begleiten sie in jedem Moment ihres Lebens und werden so Teil ihrer Identität. Doch es ist nicht ihre Aufgabe, diese Probleme zu beheben. Hier sind alle Mitglieder der Gesellschaft gefragt, als Gemeinschaft Barrieren abzubauen.

All diese Aspekte sorgen dafür, dass Behinderung Teil der Identität wird. Das soziale Modell bietet eine Grundlage dafür, dass dieser Teil der Identität nicht negativ sein muss, sondern neutral oder sogar positiv betrachtet werden kann. Leider ist in unserer Gesellschaft jedoch noch das negative Bild von Behinderung des medizinischen Modells sehr präsent, wie sich leicht an Aussagen wie ´Er ist an den Rollstuhl gefesselt´, ´Sie leidet an Gehörlosigkeit´ oder ´Er hat trotz seiner Behinderung ein gutes Leben´ feststellen lässt. Diese Haltungen gehen auch an behinderten Schüler*innen und deren Klassenkamerad*innen nicht vorbei. Umso wichtiger ist es, ein positives Bild von Behinderung selbst zu verinnerlichen und zu leben.

Reflektieren

An dieser Stelle sollte nicht vernachlässigt werden, dass auch das soziale Modell zahlreiche Schwächen aufweist: So wird kritisiert, dass Personen mit kognitiver Behinderung nicht ausreichend berücksichtigt werden (Chappell, 2005) und es wird nur in beschränktem Rahmen beachtet, dass es durchaus Personen gibt, die an ihrer Behinderung leiden und die sich Heilung wünschen. Eine Person etwa, die an starken chronischen Schmerzen leidet, wird diese Beeinträchtigung auch nicht los, wenn ihre gesamte Umgebung vollständig barrierefrei ist. Gleichzeitig erfüllt selbst das medizinische Modell, auch im pädagogischen Kontext, wichtige Funktionen: So kann die defizit- und ausgleichsorientierte Perspektive wichtig sein für eine bestmögliche Förderung oder die Beantragung von Hilfspersonen und -mitteln wie Hörhilfen oder Schulbegleiter*innen. Zahlreiche weitere Modelle, etwa das kulturelle oder das menschenrechtliche Modell, können weitere Perspektiven bieten. Im ersten Schritt ist es jedoch elementar, die gesellschaftlich oft vertretene medizinische Sichtweise kritisch zu reflektieren, um die Lebenswelt behinderter Schüler*innen zu verstehen und ihnen sowie ihrem Umfeld zu einem positiven Umgang mit Behinderung zu verhelfen.
Somit ist eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen von Behinderung nicht nur für Spezialist*innen und selbst Betroffene wichtig, sondern auch und besonders für Lehrkräfte. Denn obwohl der Inklusionsgedanke das soziale Modell indirekt aufgreift, ermöglicht oft erst die reflektierte Auseinandersetzung ein Überwinden von überholten Haltungen.

Von der Theorie in die Praxis

In der Praxis ermöglicht dieses Umdenken eine angebrachte Vorbildfunktion. So sollten Lehrkräfte davon absehen, behinderte Kinder aufgrund ihrer Behinderung zu bemitleiden. Stattdessen ist es für alle Beteiligten hilfreich, die Behinderung als neutralen Fakt zu akzeptieren und Barrieren abzubauen. Dabei ist auch die Sprache von großer Bedeutung: So ist es etwa stark kontraproduktiv, neutrale Bezeichnungen wie ´Behinderung´ in der Klasse zu tabuisieren und durch vorsichtigere Ausdrücke wie ´spezielle Bedürfnisse´ zu ersetzen. Dadurch lernen Kinder, dass Behinderung etwas so Negatives ist, dass man es nicht sagen darf, statt die Eigenschaft als etwas wahrzunehmen, wofür man sich nicht schämen muss.

Behinderung nicht totschweigen

Zu dieser Enttabuisierung gehört auch das bewusste Thematisieren von Behinderung im Unterricht, egal ob behinderte Schüler*innen Teil der Klasse sind oder nicht. Leider findet das Thema in den Unterrichtsinhalten für den Fremdsprachenunterricht im Lehrplan PLUS kaum explizite Beachtung. Entsprechend findet sich auch in den Lehrwerken eher wenig tiefergehendes Material zum Thema. Trotzdem bieten sich verschiedene Gelegenheiten, Geschichte und Kultur einer solch großen Minderheitsgruppe in sinnvollem Kontext in den Unterricht einzubauen. So könnte das Thema im Rahmen der Behandlung von „aktuelle[n] Tendenzen und Probleme[n] in der Gesellschaft, u. a. Integration von Minderheiten

[…]“ (Lehrplan PLUS) in der Oberstufe im Italienischunterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau aufgegriffen werden. Eine kulturelle Thematisierung bietet sich auch im Rahmen des Themas „Lebenswelt von Jugendlichen in Nordamerika“ (Lehrplan PLUS) in der 7. Klasse im Fach Englisch an. Interessante Aspekte könnten hier etwa die Rechte von behinderten Menschen in der Vergangenheit und heute sein, besonders die amerikanische Behindertenrechtsbewegung ist ein wichtiges, aber selten besprochenes Thema, oder auch Gehörlosenkultur und Gebärdensprache im jeweiligen Kulturraum.

Inklusion ist keine Einbahnstraße

Im Unterricht sollte stets darauf geachtet werden, dass die Planung nicht nur auf der Anpassung der*des betroffenen Schüler*in beruht. Vielmehr sollte ein gegenseitiges Entgegenkommen versucht werden. Zurück zu dem Schüler, der seine Hörgeräte nicht tragen möchte und dadurch nicht an der Hörverstehensübung teilnehmen kann: Ist es wirklich seine Verantwortung, ein Hilfsmittel zu nutzen, das nachgewiesenermaßen kein authentisches Hörerlebnis bietet und nicht ausreichend für Umgebungen mit Hintergrundgeräuschen oder Kommunikation über weitere Distanzen geeignet ist (Bogner, 2023)? Die Anstrengung, mit einer Hörhilfe zu hören und den Aufwand der Kompensationsmechanismen, um so viel wie möglich zu verstehen, kann sich die Lehrkraft womöglich schlecht vorstellen. Besonders Fremdsprachenunterricht ist oft stark hörlastig: Der Primat des Mündlichen, Hörverstehensaufgaben, kooperatives Lernen im Klassenzimmer – all das fordert diesen Schüler besonders, hier bis an den Punkt, an dem er nicht mehr kann. Womöglich lassen sich solche Situationen vermeiden, wenn der Unterricht so gestaltet wird, dass Hörpausen möglich sind. Die in den oberen Jahrgangsstufen deutlich durch Hintergrundgeräusche erschwerten Hörverstehen sollten auf ihre Alltagsrelevanz für betroffene Schüler*innen geprüft werden: Wie wahrscheinlich ist es, dass dieser Schüler später einmal an einer viel befahrenen Straße jemanden nach dem Weg fragt? Wahrscheinlich wird er solche Situationen, behinderungsbedingt, eher meiden. Was möchte Schule hier beibringen? Alltagskompetenzen oder zwanghafte Anpassung?

Inklusion leben

Selbstverständlich werden junge behinderte Menschen, die in der Schule gelernt haben, sich anzupassen, es auf den ersten Blick zunächst leichter haben, sich in der Dominanzgesellschaft zu behaupten. Gleichzeitig wird nicht nur ihnen selbst ein Stück Identität und ein guter Umgang mit der eigenen Behinderung fehlen, sondern auch der Rest der Klasse hat dann gelernt, dass es Aufgabe von Menschen mit Behinderung ist, sich anzupassen. Viel wichtiger wäre es doch, eine Gemeinschaft zu bilden, die alle Mitglieder mit ihren individuellen Stärken und Schwächen wertschätzt und auch einmal unkonventionelle Wege geht, um Vielfalt zu fördern und zu feiern.
Von traditionellen Sichtweisen weg und hin zu einer Pädagogik, die Betroffene inkludiert, ihnen zuhört und von ihnen lernt, zu gehen, ist für gelingende Inklusion wichtig. Diese besteht besonders darin, Behinderung als neutrale oder positive Eigenschaft, als Teil von Identität und unserer Kultur und Geschichte wertzuschätzen sowie gemeinsam dafür zu sorgen, dass gleichberechtigte Teilhabe in der Schule und darüber hinaus möglich wird.

Autorin

Nina Mayer

Nina Mayer ist Studentin der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sie ist als Inklusionsaktivistin tätig (u. a. als Vorstandsmitglied im Behindertenbeirat der Stadt Eichstätt).

Literaturverzeichnis

Bogner, B. (2023). Übertragungsanlagen. In A. Leonhardt & T. Kaul (Hrsg.), Grundbegriffe der Hörgeschädigtenpädagogik: Ein Handbuch (S. 483-486). Verlag W. Kohlhammer.

Bundeszentrale für politische Bildung (2023, 13. Februar). Inklusion: Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger an Regelschulen. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/518225/inklusion-schueler-innen-mit-sonderpaedagogischem-foerderbedarf-haeufiger-an-regelschulen/

Chappell, A. (2005): Still Out in the Cold: People With Learning Difficulties and the Social Model of Disability. In T. Shakespeare (Hrsg.), The disability reader: Social science perspectives (S. 211-220). Continuum.

Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.). Inklusive Bildung. UNESCO. https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung

ISB (o.J.). Englisch 7 (1. Fremdsprache). Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/englisch/1-fremdsprache

ISB (o.J.). Italienisch 12/13 (erhöhtes Anforderungsniveau, 3. Fremdsprache). Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/italienisch/erhoeht

Schöne, A. (2022). Behinderung & Ableismus. unrast transparent - linker alltag: Band 6. UNRAST Verlag.

Waldschmidt, A. (2020). Disability Studies zur Einführung. Zur Einführung. Junius.

Reim im Rhythmus

Gemeinsamkeiten von Sprache und Musik

Gabriele Schellberg

Für den Englischunterricht der Grundschule ist der Einsatz von Reimen und Gedichten sehr gut geeignet, denn „for children, rhymes, raps, and songs can be fun, highly motivational, and help them especially with the acquisition of new vocabulary and the internalisation of correct pronunciation and intonation patterns" (Meyer 2022, 172). Kinder mögen es, Reimwörter zu wiederholen, in Reimen zu singen und bei Aktivitäten zu Reimen mitzumachen (Caughman 2000, 1). Kinder lernen rhythmisch gegliederte und gereimte Sprache leichter und schneller auswendig und behalten sie länger im Gedächtnis (Böttger 2020, 131). Da Musik und Sprache viele Gemeinsamkeiten haben (Rhythmus, Melodie, Intonation, Betonung, Pausen, Tempo) bietet es sich an, das Lernen von Gedichten durch musikalische Elemente zu unterstützen.

In diesem Beitrag wird dabei der Schwerpunkt auf den Rhythmus gelegt. Der regelmäßige und durchgehende Puls hat in der Musik meist Akzente oder Betonungen. Das Muster von betonten und unbetonten (Puls-)Schlägen wird Metrum genannt (Campbell & Scott-Kassner 2014, 175). Solch eine regelmäßige Abfolge von betonten und unbetonten Silben findet sich auch in Gedichten. Aufgrund dieser Gemeinsamkeit bietet sich hier ein fächerverbindendes Vorgehen bei der Erarbeitung von Gedichten im Anfangsunterricht des Fachs Englisch an. Im Folgenden wird vorgestellt, wie das Lernen von Gedichten und Reimen durch die Betonung des Sprachrhythmus mit Bodypercussion, Rhythmusinstrumenten und virtuellen Instrumenten auf kostenlosen Apps unterstützt werden kann.

Bewusstmachen des Beat

Musik, die Kinder im Radio oder in Medien hören, hat in der Regel einen gleichmäßigen Puls bzw. Grundschlag oder Beat (die Begriffe werden meist synonym verwendet). Die Notwendigkeit, diesen regelmäßigen Puls bewusst wahrzunehmen und zu erfahren, wird oft übersehen (Nye 1985, 221). Für die Entwicklung eines Puls-Konzepts bzw. der Rhythmuswahrnehmung bei Kindern sind das Ohr, das Auge und der Körper beteiligt. Kinder hören und sehen, wie die Lehrkraft auf der Trommel spielt oder klatscht, und imitieren diese Bewegungen. So erfahren sie den Puls durch ihre Körperbewegungen und lernen auch zunehmend, ihre Bewegungen „in time" auszuführen. Kinder fühlen den Puls, wenn sie gehen, marschieren, sich wiegen, hüpfen, oder mit den Händen auf die Oberschenkel oder andere Körperteile patschen (Nye 1985, 222). Diese Aktivitäten bieten nicht nur Abwechslung und Bewegungsmöglichkeiten, die gerade für junge Kinder wichtig sind, sondern sind auch förderlich für den Spracherwerb: „Researching the synthesis of embodiment and poetry for additional language learner literacy revealed clear links to oracy, phonemic perception, multimodal semiotics, and positive affect. Ability in rhythm and beat perception is associated with improved listening and pronunciation skills for additional language learners" (Beaumont 2022, 905).

Die Fähigkeit zur Rhythmuswahrnehmung ist bei Kindern schon vorhanden und lässt sich biologisch begründen, denn alle Menschen sind in der Lage, sich im Takt zu wechselnden Rhythmen zu synchronisieren. „Die rhythmische Synchronisation von Gruppen ist vermutlich eine der mächtigsten Wirkungen von Musik" (Altenmüller 2017, 156). Wenn wir Musik hören, werden auch motorische Regionen im Gehirn aktiviert. Insbesondere rhythmisch einfach strukturierte Musik animiert zum Mitbewegen. Wenn wir die Handlungen anderer Menschen beobachten, beruht diese Ansteckungskraft auf dem Spiegelneuron-Netzwerk unseres Gehirns (Altenmüller 2017, 155). Rhythmisches Klatschen stärkt auch das Gemeinschaftsgefühl. Musik und Rhythmus können so einen wesentlichen Bestandteil des Sprachenlernens für Kinder bilden (Philipps 2009, 94).

Rhythmus-Begriffe

Im Zusammenhang mit dem Rhythmus werden verschiedene Begriffe verwendet, die erläutert werden sollen:

Rhythmus-Begriffe

Kurz gesagt ist der **Beat/Grundschlag/Puls** eine gleichmäßige Folge von Klangereignissen,
das **Metrum** dieselbe gleichmäßige Folge mit Betonungen,
der **Rhythmus** die individuelle Folge von Notenwerten des jeweiligen Musikstücks.

Beispiel:

Beat/Puls/Grundschlag	I I	I I	I I	I I
Metrum	> > > >			
	I I	I I	I I	I I
Rhythmus	♩ ♪ ♪	♪ ♪ ♪ ♪	𝅗𝅥	♪ ♪ ♩

Das Metrum als Folge von Zeitpunkten mit isochronem Abstand (Beat, Grundschlag) ist die Ordnung, die der Musik zugrunde liegt. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich der Rhythmus als Folge von unterschiedlichen Tondauern (Senn & Kopiez 2018, 545).

Das Metrum als wiederkehrendes Muster von betonten und unbetonten Pulsen wird im Folgenden als „steady beat" bezeichnet, da dieser Ausdruck in englischen Musikbüchern gebräuchlich und für Kinder im Unterricht verständlicher ist.

Unterscheidung zwischen Silben und Metrum

Beim Einüben von Reimen wird das Sprechen durch die Koppelung von spezifischer Motorik wie rhythmisches Fingerschnipsen, Klatschen und Stampfen unterstützt (Böttger 2020, 131). Diese Klanggesten können entweder das Metrum unterstützen oder jede Silbe betonen, wie am Beispiel des Nursery Rhymes „Old King Cole" zu sehen ist:

Silben	x	x	x	x	x	x	x	
Text	**Old**	**King**	**Cole**	**was**	**a**	**mer - ry**	**old**	**soul**	**...**
Metrum	X	(X)	X	(X)		X	(X)	X	

Bei der Aufgabe, den „steady beat" zu klatschen, werden manche Kinder unbewusst die Silben statt des Metrums klatschen. Den Unterschied kann man bewusst machen, indem beides probiert wird. Eine Gruppe kann das Metrum ausführen und eine andere Gruppe dazu die Silben hörbar machen.
Die Silbenzahl variiert in jedem Gedicht, das Metrum hingegen ist immer gleichmäßig. Ob das Metrum bei jedem Schlag X+(X) oder nur alle zwei Schläge (nur X) gespielt wird, kann von Gedicht zu Gedicht variiert werden. Diese Regelmäßigkeit wird erleichtert, wenn die Bewegung dazu gleichmäßig ist: stampfen/marschieren abwechselnd mit dem linken und rechten Fuß, patschen auf dem Oberschenkel oder auf dem Tisch abwechselnd links und rechts, nach jedem Klatschen die Hände öffnen und zum Klatschen wieder schließen. Einige Vorschläge für Anweisungen der Lehrkraft:

Let's pat our legs to show the steady beat of the song.
Now let's show the steady beat with our feet. Let's walk (on the spot/ around the circle) and step the steady beat as we say the (first) verse.

Steady beat hörbar machen

Verschiedene Möglichkeiten, den steady beat hörbar zu machen (immer wieder abwechseln!) sind:

- schnipsen
- klatschen (flache Hand, hohle Hand, Handrücken, Finger)
- patschen (Oberschenkel, Bauch, Brust, Seite)
- stampfen
- Faust auf die Handfläche der anderen Hand (Cahill & Pratt 1996, 11)
- abwechselnd patschen und klatschen (auf 1+2)
- klopfen mit den Knöcheln auf den Tisch
- klopfen mit einem Stift auf ein Heft/Buch (das dämpft die Lautstärke)
- L trägt Gedicht vor und klatscht auf jeden Schlag im 4/4-Takt, bei Wdh. klatschen Kinder mit zwei Fingern mit
- L trägt Gedicht vor, bei Wdh. stampfen Kinder mit
- L trägt Gedicht vor, bei Wdh. führen Kinder Aktionen/ textausdeutende Gesten aus
- Beat im Tempo steigern

Mit Einsatz verschiedener Möglichkeiten der Begleitung wird das Gedicht oft gesprochen. Die Kinder haben sicher viele eigene Ideen, wie das Metrum ausgeführt werden kann.
Zu bedenken ist bei der Wahl der Klanggesten, dass der Text u.U. kaum mehr zu verstehen ist, wenn z.B. alle Kinder kräftig klatschen. Für eine abwechslungsreiche Gestaltung und zur körperlichen Aktivierung können alle Formen mal eingesetzt werden, aber grundsätzlich sind für das Metrum „leisere" Begleitformen wie das Klatschen auf den Handrücken oder mit zwei Fingern, das Klopfen auf eine weiche Unterlage oder das Patschen auf die Oberschenkel empfehlenswert. Idealerweise sollten alle genau zur selben Zeit das Metrum hörbar machen. Da dies manchen Kindern möglicherweise noch nicht so gut gelingt, wäre bei der Wahl von Stiften auf dem Tisch beispielsweise ein unregelmäßiges Klopfgeräusch das Ergebnis und dies

wäre nicht hilfreich für das Einhalten des Metrums. Tipp: Falls Kinder Schwierigkeiten haben, den Puls passend zu spielen, kann die Lehrkraft dem Kind als Hilfe auf die Schulter tippen.

Wichtig beim Vor- und Nachsprechen: Nach dem Vorsprechen der entsprechenden Zeile(n) sollte die Lehrkraft keine Pause vor dem Einsatzgeben machen, um im Metrum zu bleiben. Sie könnte mit der linken Hand das Metrum patschen, während des Vorsprechens auf sich zeigen und sofort auf die Kinder für das Nachsprechen zeigen. Hilfreich ist auch ein kleiner Akzent mit der Hand und ein gleichzeitiger Atemimpuls (=deutlich schnell einatmen) vor dem Einsatz der Kinder.

Rhythmische Gestaltung am Beispiel „Fee fi fo fum“

Beim folgenden Nonsense Nursery Rhyme zum Buchstaben F (Edwards 1997), der zeigt, wie man ein verdrießliches Kind wieder aufheitern kann, sollen Gestaltungsmöglichkeiten vorgestellt werden.

Fee fi fo fum
Little Freddie’s looking glum.
How to make him giggle?
Give his toe a wiggle.

Rhythmisch gesehen beginnt der Reim ganztaktig und enthält Pausen in den Zeilen 3+4, die eingehalten werden sollten. Der steady beat kann wie im Beispiel gestampft oder abwechselnd mit rechts und links gepatscht werden – nacheinander oder gleichzeitig in zwei Gruppen.

	1	2	3	4
	Fee	**Fi**	**fo**	**fum**
	♩	♩	♩	♩
stampfen	x		x	
patschen	x re	x li	x re	x li

	Litt-le	**Fred-die’s**	**loo-king**	**glum.**
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♩
stampfen	x		x	
patschen	x re	x li	x re	x li

	How to	**make him**	**gigg-le?**	
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	𝄽
stampfen	x		x	
patschen	x re	x li	x re	x li

	Give his	**toe a**	**wigg-le.**	
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	𝄽
stampfen	x		x	
patschen	x re	x li	x re	x li

Neben der Thematisierung von Emotionen (sad – happy), dem Nachspielen der Szene und Wiederholung der Körperteile kann die Aufgabe gestellt werden, Textvariationen mit Vornamen zu erfinden:

Fee fi fo fum Little Freddie's looking glum. How to make him giggle? Give his toe a wiggle.	Fee fi fo fum Little (Mary's) looking glum. How to make **her** giggle? Give **her** (chin) a wiggle.

Hilfreich dafür ist es, die Silben der Namen zu klatschen, damit die passende Textvariation verwendet wird:

Namen entsprechend der Silbenzahl anpassen:

Namen mit	I	I	I	I	
1 Silbe	Litt-	le	Tim	is	
2 Silben	Litt-	le	Ma-	ry's	... looking glum.
3 Silben	Joh-	na-	than	is	
4 Silben	A-	ra-	bel-	la's	

Beispiel Katie Beardie – Gestaltung mit Klängen

Gibt es im ausgewählten Reim Klänge oder Geräusche, die man hören kann? Dann bietet sich eine Gestaltung mit der Stimme, Körperklängen oder Instrumenten an, wie beim folgenden Beispiel von Katie Beardie (Edwards 1997, zum Buchstaben K) gezeigt wird.

Katie Beardie had a cow
that learnt to drive. Don't ask me how.
The other cows just moo or sleep,
but Katie's cow goes: Beep! Beep! Beep!

Der Reim beginnt rhythmisch gesehen ganztaktig. Zu beachten ist, dass der Rhythmus nicht mit der Zeilenaufteilung übereinstimmt, wenn man ihn mit einem steady beat begleiten möchte. Das „that" zu Beginn der zweiten Zeile schließt noch an die erste Zeile an, ebenso das „The" an die zweite Zeile:

	Ka - tie	Bear-die	had a	cow that	learnt to	drive. Don't	ask me	how. The
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪
beat	x		x		x		x	

	o - ther	cows just	moo or	sleep, but	Ka- ties	cow goes	Beep! Beep!	Beep!
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♩
beat	x		x		x		x	

Hier sind einige Wörter enthalten, die sich gut szenisch (drive, sleep) und klanglich (moo, beep) darstellen lassen. Neben der Begleitung mit einem steady beat können die Klangwörter mit der Stimme durch Tonhöhenvariationen (tiefes moo und hohes beep) gestaltet werden. Auch lassen sich Vor- und Zwischenspiele erfinden, z.B.
Einleitung: moo moo beep beep beep, z.B.

♩	♩	♪ ♪	♩
moo	moo	beep beep	beep

Zwischenspiel z.B. mit Staunen und Beifall nach Don't ask me how:

	clap clap	clap	oh	wow	beeeeeep

Wie findet man passende Rhythmen?

- Grundsätzlich sind für den steady beat einfache Rhythmen empfehlenswert, damit der Text nicht völlig in den Hintergrund tritt. Wenn nur ausgewählte Textstellen durch bestimmte Klänge untermalt/betont werden, hat dies einen guten Effekt.
- Der Rhythmus eines Textteils aus dem Gedicht (z.B. beep beep beep) kann das ganze Gedicht hindurch gespielt werden, was auch einen stabilisierenden Effekt hat (Mills 2009, 66). Die Ausführung dieses Begleitrhythmus wird mit Hilfe des (gedachten) Textes erleichtert.

Gestaltung der Begleitung mit virtuellen Instrumenten

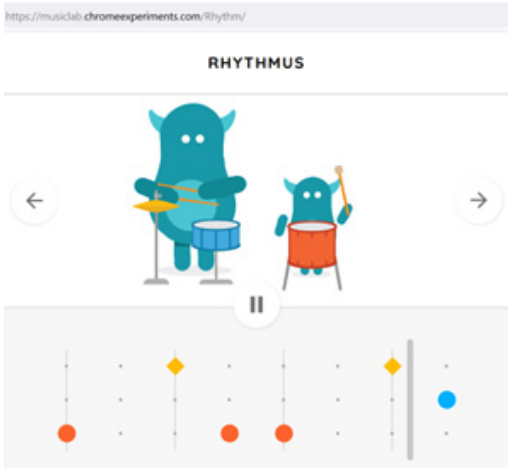
Mit Begleitbeats klingen Sprechstücke oder Raps noch lebendiger (Schellberg 2023, 45) und ermöglichen Kindern, eine individuelle Auswahl zu treffen. Da Klassenzimmer oft nicht mit ausreichend vielen Instrumenten ausgestattet sind, bieten virtuelle Instrumente alternative Begleitmöglichkeiten. Zudem erlauben sie eine Fülle von ungewöhnlichen Sounds und Effekten und damit neue Klangerfahrungen. Da der *„kompetente rezipierende, produktive, kritische, kreative und zielgerichtete Umgang mit digitalen Medien" u.a. im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt" der Kultusministerkonferenz (KMK, 2016) als eine neue Kulturtechnik beschrieben wird, müssten Lehrkräfte zukünftig stärker als bisher fähig sein bzw. befähigt werden, digitale Medien kompetent und didaktisch reflektiert für die (fachspezifische) Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext der Organisation Schule einzusetzen und Kompetenzen für eine zielgerichtete- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen in der digital geprägten Gesellschaft zu fördern. (van Ackeren et al. 2019, 106).* Der Einsatz von virtuellen Instrumenten eröffnet nicht nur neue klangliche Erfahrungen, sondern ist auch ein Beitrag zur Förderung der digitalen Kompetenzen. In der Phase der Rhythmusfindung muss der Vers häufiger gesprochen werden, um einen passenden Rhythmus zu finden. Die häufige Wiederholung fördert zudem auf diese Weise den Mechanismus des Spracherwerbs und die Memorierung.

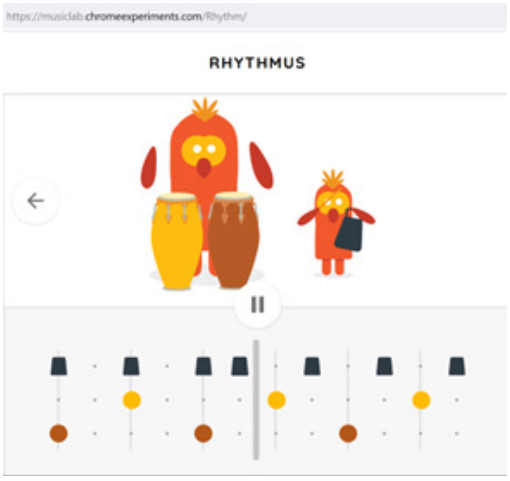
Welche Apps bzw. welche virtuellen Instrumente eignen sich zur Begleitung von Reimen und Gedichten?

Vorweg soll darauf hingewiesen werden, dass auch beim Einsatz von digitalen Medien die vorherige Begleitung des Gedichts mit Körperinstrumenten unerlässlich ist. Der Beat muss mit dem eigenen Körper gespürt werden und kann dann auf reale oder virtuelle Musikinstrumente übertragen werden.

a. Erste Erfahrungen im Chrome Music Lab

Chrome Music Lab ist eine Website, auf der man spielerische Lernerfahrungen mit Musik machen kann. Beim „Rhythmus" gibt es verschiedene Instrumentalisten, die einen Rhythmus auf drei voreingestellten Schlaginstrumenten spielen, je nachdem welche Punkte im Raster darunter angeklickt werden:
https://musiclab.chromeexperiments.com/Rhythm/





Das Tool eignet sich für erste Erfahrungen mit virtuellen Rhythmusinstrumenten, aber darüber hinaus gibt es keine Möglichkeiten, das Tempo zu variieren oder Einstellungen vorzunehmen.

b. Begleitung durch Beatsequenzer

Mit Rhythmusgeneratoren oder sog. Beatsequenzern (z.B. https://drumbit.app/) können Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler eigene Begleitbeats erfinden. Durch einfaches Anklicken der Felder wird der Klang des Percussion-Instruments aktiviert und mit dem Play-Button kann das Ergebnis gleich angehört werden.

Vorteil ist hier, dass genau festgelegt werden kann, auf welche Zählzeit ein Sound erklingen soll. Mit der Auswahl des „Kit" hat man gleich eine passende Kombination von Schlaginstrumenten und kann diese im Feld darunter mit verschiedenen Begleitstilen wie „Rock" erklingen lassen werden. Da das Tempo verlangsamt oder erhöht werden kann, können Kinder den Reim in ihrem Sprechtempo üben und die Sprechgeschwindigkeit sukzessive steigern. Der gefundene Rhythmus kann aufgenommen und gespeichert werden (rechts oben).

c. Begleitung durch die Kombination von Einzelinstrumenten

Eine Sammlung von Schlaginstrumenten wie bei einem Schlagzeug (Trommel, Becken, HiHat, …) bieten Apps wie Drum Kit, Real Drum oder das Schlagzeug bei Garage Band (iOs) oder Walk Band (Android). Im Gegensatz zum Rhythmusgenerator braucht es hier mehr Übung, um ein gleichmäßiges Tempo durchzuhalten.
Beispiel Garageband (Drums / Akustische Drums):

Durch Antippen der Instrumente ertönt jeweils der Sound einer akustischen Version des jeweiligen Schlaginstruments.

d. Begleitung durch Beat-Making-Apps wie Launchpad oder Remixlive

In diesen Apps stehen fertige Muster – Loops – zur Verfügung, die beliebig kombiniert werden können. Diese Loops sind so synchronisiert, dass sie bei der Aktivierung erst zur passenden Zeit starten, so dass alle Loops perfekt zusammenpassen. Die Loops können aus Instrumentensets oder aus Einzelklängen bestehen und sind sowohl in der Tonart wie im Tempo synchronisiert. Alle Loops können mit Filtern oder Effekten versehen werden. Verschiedene Stile stehen zur Auswahl und das Ergebnis kann auch aufgenommen werden. Hier muss mehr Zeit eingeplant werden, bis die Kinder die Möglichkeiten erkundet haben.
In der Library kann man verschiedene Sets wie Hip Hop auswählen und darin einzelne Loops editieren und austauschen. Für die Verklanglichung der Kuh im Reim von Katie Beardie (s.o.) finden sich bei Launchpad Klänge mit cowbells (Breaks => Cowbell Hiccup; Schlagzeug => Shuffling Cow, und für das Zwischenspiel Stimmklänge unter Drum & Bass => Vox Whoo, Ah Haa).

Mögliche Aufgabenstellungen

Empfehlenswert ist, die Aufgabe genau zu formulieren und zu Beginn ein Begleitmuster vorzugeben. Bei folgendem Vorschlag zu Nellie Bligh (Edwards 1997 zu N n) könnten die Kick- und Snare-Klänge ausgewählt und für die Pausen Effekte gesucht werden.

Nellie Bligh
caught a fly
and kept it as a pet.
Taking it to school with her
to learn the alphabet.

Die Aufgaben können nach und nach ausgeweitet werden, z.B. ein Vorspiel und / oder ein Zwischenspiel mit oder ohne Text zu erfinden, oder einen besonderen Effekt einzubauen. Auch die Form kann verändert werden, z.B. darf das Gedicht durch ein Zwischenspiel unterbrochen oder einzelne Teile wiederholt werden.
Spannend ist es, wenn einzelne Kinder oder Gruppen den Vers mit ihrer ausgewählten Begleitung vortragen und die verschiedenen Ergebnisse verglichen werden. Welcher Vortrag war überzeugend? Soll die Stimme vielleicht noch mutiger eingesetzt werden? Welche Wörter sollten betont werden? Welche Begleitung hat besonders gut gepasst? An welcher Stelle gibt es Änderungsvorschläge?

Die Präsentation ihres Reims mit einer musikalischen Begleitung dürfte die Lernenden motivieren (Meyer 2022, 103) und in dieser Kombination von Englisch und Musik ein freudvolles Lernen ermöglichen.

	Nel - lie	Bligh	caught a	fly and
	♪ ♪	♩	♪ ♪	♪ ♪
Kick	x		x	
Snare		x		x
(Effekt)				

	kept it	as a	pet.	
	♪ ♪	♪ ♪	♪ 𝄾	𝄽
Kick	x		x	
Snare		x		x
(Effekt)			x	x (x)

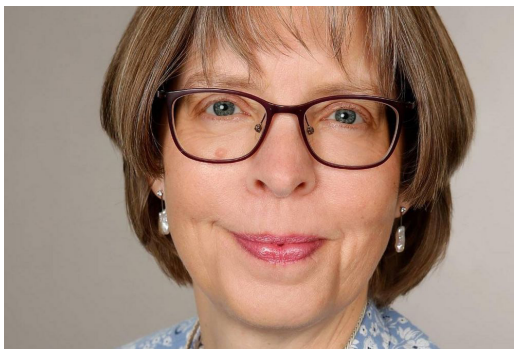
	Ta - king	it to	school with	her to
	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪	♪ ♪
Kick	x		x	
Snare		x		x
(Effekt)				

	learn the	al - pha-	bet.	
	♪ ♪	♪ ♪	♪ 𝄾	𝄽
Kick	x		x	
Snare		x		x
(Effekt)			x	x (x)

Autorin

Gabriele Schellberg

Gabriele Schellberg ist seit 2010 Inhaberin der Professur für Musikpädagogik der Universität Passau.



Literaturverzeichnis

Altenmüller, Eckart (2018): Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Beaumont, Natasha Elizabeth (2022): Poetry and Motion: Rhythm, Rhyme and Embodiment as Oral Literacy Pedagogy for Young Additional Language Learners. In: Education Sciences 12 (12), S. 905. DOI: 10.3390/educsci12120905.

Böttger, Heiner (2020): Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, Stuttgart: utb GmbH (utb-studi-e-book, 5472).

Cahill, Noelle; Pratt, Marion (1997): Literacy skills through rhyme and rhythm. For the multi-ability classroom. Oxford: Oxford University Press.

Campbell, Patricia Shehan; Scott-Kassner, Carol (2014): Music in childhood. From preschool through the elementary grades. 4th ed. Belmont, Calif.: Schirmer/Thomson Learning.

Caughman, Ginger Morris (2000): Teaching with rhythm and rhyme. Resources and activities for preschoolers through grade two. Jefferson, N.C: McFarland & Co.

Edwards, Richard (1997): Nonsense nursery rhymes. Oxford University Press: Oxford Children's.

Kultusministerkonferenz. (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (Stand: 09.10.2023).

Meyer, Lena (2022): Getting Young Learners to Speak English from the Start: Examples for Teaching Practice. In: Theresa Summer und Heiner Böttger (Hg.): English in Primary Education: Concepts, Research, Practice. Bamberg: University of Bamberg Press (Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 12), S. 169-190.

Mills, Janet (2009): Music in the primary school. 3. ed. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford music education series).

Nye, Robert Evans (1985): Music in the elementary school. 5. Aufl. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Phillips, Sarah (2009): Young learners. [Nachdr.]. Oxford: Oxford Univ. Press (Resource books for teachers).

Schellberg, Gabriele (2023): Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Musikunterricht. Zur Professionalisierung der Musiklehrkräftebildung. In: Eva Meidel, Silke Kruse-Weber, Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko und Martina Krause-Benz (Hg.): Vermessung der Musikpädagogik - Reflexionen - Brennpunkte - Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann zum 60. Geburtstag. Münster, New York: Waxmann, S. 223-252.

Senn, Oliver; Kopiez, Reinhard (2018): Musikalisches Entrainment: Rhythmus - Microtiming - Swing - Groove. In: Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez (Hg.): Handbuch Musikpsychologie. 1. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 543-568.

van Ackeren, Isabell; Stefan Aufenanger, Birgit Eickelmann, Steffen Friedrich (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: DDS 111 (1).

Die Bühne als Vorbereitung für den Beruf: Musical im Lehramtsstudium

Wolfgang Pfeiffer

Was 1990 mit dem Traum eines Musicalprojekts in der Schule begann, endete 2022 mit 29 semi-professionellen Shows und 18.000 Zuschauern in Nürnberg: Musicalproduktionen sind für Schule und Universität Projekte, die Gewinn für alle Beteiligten bringen. Die Popularität von Musicals ist ungebrochen: die aufwändig inszenierte Show und die ansprechende Musik fesselt, fasziniert und unterhält täglich Tausende von Zuschauern. Gerade im pädagogischen Bereich sind sie ein Sujet mit vielen Möglichkeiten: da sie im Vergleich zur Oper in Bezug auf stimmliche und musikalische Fähigkeiten nicht so hohe Anforderungen stellen, lassen sie sich auch auf die Bühne stellen.

Musical an der Universität

Eine Musicalproduktion im Semester übersteigt bei weitem das Anforderungs- und Kompetenzniveau von üblichen Seminaren. Neben künstlerischen Kompetenzen werden hier auch Fähigkeiten im Bereich von Pädagogik, Didaktik, Organisation, Technik und Marketing geschult. Gesteuert wird eine Produktion von einem Team aus Künstlern, Technikern, Bühnenbildnern und der Regie. Nicht nur die Kooperation auf dieser Ebene steht Modell für Teamarbeit, sondern auch die Kooperation in vielen unterschiedlichen Gruppen, die Aufgaben innerhalb der Produktion übernehmen. Ein so umfassendes Projekt ist nur möglich, wenn alle Beteiligten miteinander kooperieren, und das geht weit über das im normalen Studienangebot erforderte Maß an Zusammenarbeit hinaus. Gerade hier erfolgt die Verbindung von Theorie und Praxis, hier werden theoretische und praktische Erkenntnisse direkt in Handeln umgesetzt, gleichzeitig werden Handlungsmodelle für die spätere Schulpraxis angeboten. Auch für die Universität sind Musicalaufführungen ein großer Gewinn: unter den Begriff „outreach" präsentieren sich Universitäten in der Öffentlichkeit, sie zeigen, wie Forschung in Praxis übertragen werden kann (Outreach, FAU 2023). Mit Musicals erhalten sie neben der Forschung ein ästhetisch-künstlerisches Profil, das das universitäre Lehrangebot um eine neue Dimension erweitert. Der in der Öffentlichkeit wenig beachtete Standort Nürnberg der Friedrich-Alexander-Universität wurde mit den Musicalaufführungen weit über die Metropolregion Nürnberg hinaus bekannt.

Musicalproduktion von der Schule in die Universität

Die ersten Erfahrungen mit Produktionen von Musicals wurden innerhalb der Tätigkeit als Musiklehrer an einem Gymnasium gemacht. Die erste Produktion, das Musical „Hair" hatte 1991 mit 4 Aufführungen in der Aula des Gymnasiums Premiere. Bei jeder neuen Produktion wurde versucht, aus den Fehlern zu lernen und die Rahmenbedingungen der Produktionen ständig zu verbessern: so beschränkte sich der Autor vor allem auf die Organisation und die Chorleitung, alle anderen Bereiche wurden von Expert*innen in diesem Bereich übernommen: Regie führte ein externer Regisseur, die Tanzgruppe wurde von einer Choreografin unterrichtet, für Licht- und Tontechnik wurde mit professionellen Firmen kooperiert, alle Solisten erhielten Gesangs- und Schauspielunterricht. Die Musicalproduktionen am Gymnasium Röthenbach entwickelten sich so bis zu 10 Aufführungen in der Stadthalle mit 6000 Zuschauern.

Die Übernahme der Professur für Musikpädagogik an der Friedrich-Alexander- Universität Erlangen-Nürnberg brachte ganz andere Rahmenbedingungen mit sich: im Ensemble spielten nun Studierende des Hauptfaches Musik, gecoacht von professionellen Sänger*innen, die Inszenierung übernahmen ausgebildete Regisseur*innen, Bühnenbild und Kostüme wurden von hauptberuflich Arbeitenden gefertigt, die gesamte Technik wurde ebenfalls von Profis übernommen.

So entstanden im den 21 Jahren meiner Tätigkeit 10 Produktionen (www.uni-musical.de):

- 2002: Linie 1
- 2004: Joseph and the Amazing Technicolour Dreamcoat
- 2006: Grease
- 2008: Imagine
- 2010: Fame
- 2012: Aida
- 2014: Cats
- 2016: Natürlich Blond
- 2018: The Wiz- der Zauberer von Oz
- 2022: Hair

Im Folgenden werden nun die Elemente einer Produktion an der Universität dargestellt. Viele Ansätze sind auf die Verhältnisse an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bezogen, sie geben aber eine gute Orientierung für ähnliche Produktionen an Schulen oder Universitäten (Pfeiffer 2010, Pfeiffer 2011). Im Leitungsteam sind viele Positionen von professionellen Künstlern oder Technikern besetzt, an einer Schule können diese Positionen auch von sachkundigen Kolleg*innen ausgeführt werden.

Die Produktion

Rahmenbedingungen

Die Universität verfügt über einen großen Hörsaal mit 700 Sitzplätzen und einer großen Bühne, er kann für die Zeit der Musicals komplett reserviert werden. Bühnenaufbau und Vorstellungen erfolgen ca. 4 Wochen zum Ende der Semesterferien und ca. 8 Wochen im Semester, in dieser Zeit werden die Vorlesungen oder Seminare verlegt oder finden online statt. Die Produktion beginnt mit dem Casting meist Ende Oktober; aus bis zu 100 Bewerber*innen werden 30 Ensemblemitglieder und Darsteller*innen ausgewählt. Der Chor probt an 4 Terminen im Semester je 3 Std, darüber hinaus nach Bedarf während der Gesamtproben. Schauspielproben finden nach Plan meist an den Wochenenden statt, die Bühnenproben für das Ensemble erfolgen während des Semesters an 4 Blöcken an Freitag/Samstag und an mehreren Blöcken in den Semesterferien. Die Tanzgruppe probt nach Vereinbarung meist im Block. In einer Probenwoche in einer Musikakademie wird abschließend das Stück bühnenfertig und aufführungsreif gemacht, so dass es während der abschließenden Endproben nur noch mit Kulissen und Kostümen fertiggestellt werden muss.

Künstlerische Ausbildung

Das Wissen um die Organisation eines solchen Projekts verbunden mit einer hohen künstlerischen und darstellerischen Ausbildung, das sind Kompetenzen, die die Studierenden bei einer Musicalproduktion erwerben können. Die Choreinstudierung wurde immer vom Autor übernommen, damit sollte neben der Organisation der Produktion auch der eigene Anteil an der künstlerischen Gestaltung sichtbar werden. Ist man selbst Teil der künstlerischen Leitung, kann auch der Kontakt zum Ensemble aufrechterhalten werden, somit können Stimmungen, Spannungen und weitere Befindlichkeiten frühzeitig wahrgenommen werden. Unterstützt wurde die Chorleitung durch zwei Stimmbildner*innen, die die Stimmführung, Stimmfärbung, Atmung und Aussprache mit grundlegender Stimmtechnik auf einen ausgewogenen Chorklang ausrichteten. Alle Gesangssolisten bekamen Unterricht, damit wurde eine künstlerisch sehr hohe Qualität der Gesangssoli erreicht und die Klangfarbe und -technik der Solisten vereinheitlicht. Der Unterricht wird von professionellen Künstler*innen aus der Region erteilt, drei Gesangsdozent*innen (hauptberuflich Sänger*innen mit Konzerttätigkeit) unterrichten in Musicalgesang und Sprechen sowohl die Hauptdarsteller*innen als auch das Ensemble. Die Choreografie wird von 2 Choreographinnen konzipiert und einstudiert, die langjährige Erfahrung im Musicalbereich aufweisen.

Abbildung 1: Szenenausschnitt Musical „Cats“

Geleitet wird die Inszenierung von einem professionellen Regisseur, unterstützt durch eine Regieassistentin (Studierende der Theaterwissenschaft). Dabei werden die einzelnen Stücke immer auf das studentische Umfeld bezogen, die Inszenierung enthält immer eine kreative, jugendliche und sehr individuelle Interpretation des Inhalts. Soweit möglich werden auch immer besondere technische Effekte eingebaut, was die individuelle Note noch weiter verstärkt.

Bereich Technik

Bilder, Licht und Stimmungen prägen eine Produktion, Lichteffekte unterstützen den szenischen Ausdruck, sie schaffen und verstärken Emotionen in Kombination mit der musikalischen Gestaltung. Hier hat sich die Kooperation mit professionellen Tontechnikern, Lichtdesignern, Bühnenbildnern und Kostümbildnern sehr bewährt. Natürlich kann das alles auch von Studierenden bzw. anderen Kooperationspartnern übernommen werden, aber bei einem professionellen Anspruch spart eine Zusammenarbeit mit Profis Zeit und Ressourcen, bringt aber eine hohe Qualität. Es genügt völlig, die beteiligten Künstler und Techniker zu koordinieren, es müssen auch nicht noch in diesen Bereichen Studierende zur Mitarbeit motiviert werden. Bei unserer Produktion werden Bühnenbild und Kostüme von einer professionellen Bühnenbildnerin erstellt, von einem hauptberuflichen Kulissenbauer und mehreren Scheiderinnen hergestellt. Eine Maskenbildnerin von der Oper ist für die Maske zuständig, unterstützt durch einige Helferinnen aus dem Ensemble. Tontechnik und Lichtdesign werden von Profis aus diesen Bereichen übernommen.

Marketing

Im begleitenden Seminar „Marketing" erarbeiten Studierende unter Führung eines Experten aus der Wirtschaft ein Konzept für Sponsoring, Foundraising, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit. Im Mittelpunkt stehen die Suche nach Sponsoren, die Präsentation des Musicals in der Öffentlichkeit, der Kontakt zu Medien und die Darstellung in den Medien. Die Gruppen kümmern sich um die Erstellung einer Homepage, die Gestaltung des Plakats, des Flyers und des Programmhefts. Die Darstellung und Werbung auf Social Media, die Durchführung einer Presskonferenz und die Zusammenarbeit mit der Pressestelle der FAU werden im Seminar geplant und von den Teilnehmern selbständig durchgeführt. Durch die Arbeit im Seminar erhalten die Studierenden viele Erfahrungen für die Einwerbung von Mitteln und die Bewerbung von Veranstaltungen in ihrer späteren schulischen Tätigkeit.

Verortung im Studienangebot

Schlüsselqualifikationen für den Lehrberuf

Die Teilnahme an einer Musicalproduktion führt die Akteur*innen in ein komplexes System an Fähigkeiten, die hier gefordert und ausgebildet werden. Neben den Kompetenzen im künstlerischen, organisatorischen und kooperativen Bereich werden gerade Schlüsselqualifikationen geschult, die weit über die Einzelkompetenzen hinausgehen. In Summe beziehen sie sich auf das Auftreten der Lehrkraft „auf der Bühne im Klassenzimmer" und auf die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. Der Begriff „Classroom Management" (Kounin 1970, Haag 2020) bezieht sich auf die Führung von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Situationen. Er beinhaltet sowohl Dimensionen der Vermittlung von Wissen als auch Kompetenzen zur Führung von Gruppen. Mit dem Begriff „Präsenz" (Fischer-Lichte 2004) wird im Theaterbereich die Ausstrahlung des Schauspielers auf der Bühne beschrieben.

Dieser Begriff ist nicht genau definiert, er kann umschrieben werden mit Auftreten, Sich-Darstellen, Sprechweise, Handeln und Interagieren. Genau diese Eigenschaften können von der Bühne in den Schulalltag übernommen werden: die Persönlichkeit des Lehrers spielt hier eine entscheidende Rolle, dazu gehören das sichere Auftreten, das überzeugende Sprechen und Argumentieren, das motivierende Präsentieren von Inhalten; diese Kompetenzen

Abbildung 2: Szenenausschnitt Musical „Natürlich Blond“

werden beim Spiel auf der Bühne ausgebildet. Körpersprache, Artikulation Atemtechnik, sowie Sprech- und Stimmtechnik ergeben im Zusammenspiel die professionelle Lehrerpersönlichkeit.

Teamarbeit und Kooperation

Die Dimensionen einer Musicalproduktion sind so vielfältig, diese unterschiedlichen Anforderungen kann keine Einzelperson alleine bewerkstelligen. Deshalb müssen die einzelnen Bereiche selbständig von Expert*innen geleitet werden, die aber im Team kooperieren müssen. Dabei ist es wichtige, dass die Leitung es schafft, alle Gruppen, Bereiche und Faktoren zu integrieren und einen Ausgleich der Interessen herstellt. Bei einer Musicalproduktion arbeiten über 20 Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben zusammen, wie in der Grafik dargestellt ist:

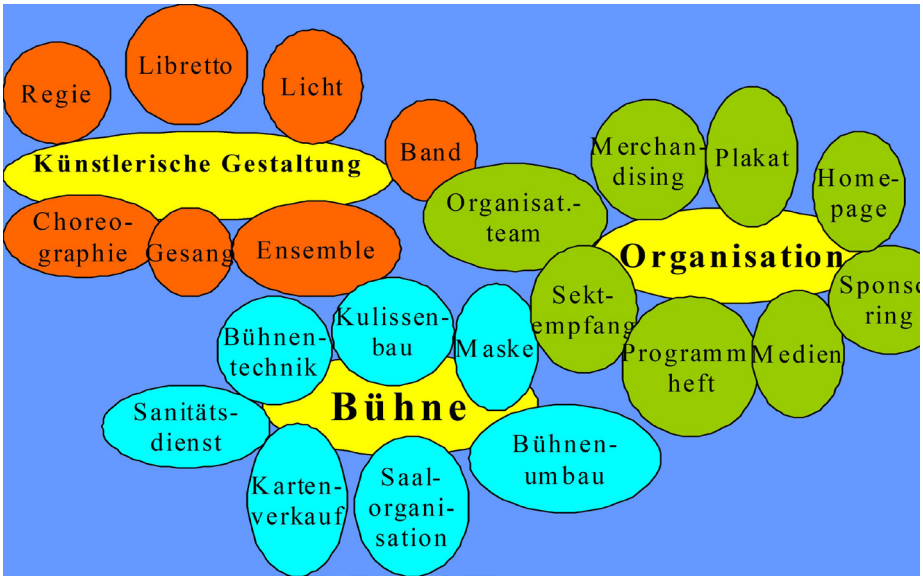


Abbildung 3: Beteiligung verschiedener Teams an der Produktion eines Musicals

Hier lernen die Teilnehmer*innen an Praxis und Modell: sie erfahren wie bei der täglichen Arbeit Probleme zwischen den einzelnen Bereichen gelösten werden, wie Strukturen umgesetzt werden und wie die Führung einer Produktion praktiziert wird. Da sie ein Teil des Systems sind, erfahren sie auch die Auswirkungen der einzelnen Entscheidungen und können so deren Effekte selbst beurteilen. In unzähligen Gesprächen mit Spielleitung, Regisseur, Leitungsteam, Ensemble, Technik, Bühnenbau, Kostümbildner und Requisite werden Kooperationsprozesse immer wieder initiiert und umgesetzt. Die Theorie dazu wird in den Seminaren über Musicalorganisation vorgestellt.

Die Produktion von Musicals hat auch Auswirkungen auf das System, hier die Universität bzw. die Schulen (Pfeiffer 2003, Pfeiffer 2004):

- Die Studierenden erleben, wie die Arbeit in den verschiedenen Teams eine Corporate Identity schafft, die das gesamte System (hier Lehrstuhl und Fakultät) beeinflusst.
- Sie lernen und erfahren, wie die Musik mit diesen Projekten eine lebende und innovative Schule schaffen kann.
- Sie erfahren, dass das Fach Musik gerade im Bereich Schulprofil und Schulentwicklung viele Möglichkeiten hat.
- Sie erleben, wie ästhetische Bildung ein großes Potential für eine moderne Schule darstellen kann.

Vernetzung der Musicalproduktion im Studienangebot

Die Teilnahme an einer Musicalproduktion erfordert einen großen Zeitaufwand für die Studierenden. Deshalb ist es sinnvoll, einige Leistungen, die erbracht werden, auch in das Studienangebot einzubauen. An der Friedrich-Alexander- Universität ist das auf verschiedenen Ebenen möglich:

- Die Studierenden können innerhalb des Studiums den Schwerpunkt „Musiktheater-Regie" wählen.
- Die Studierenden können ein Zertifikat „Musiktheaterregie" erwerben.
- Für die Teilnahme an der Produktion erhalten die Studierenden verschiedene Scheine („Chor" „Tanz und Darstellendes Spiel" „Praxis des Musiktheaters")
- Das Seminar „Marketing" ist direkt in das Musical eingebunden.
- Die Thematik „Musicalproduktion" ist ein Schwerpunkt bzw. Thema in verschiedenen Seminaren. Neben thematischen Anknüpfungen, Informationen über die Durchführung von Produktionen in der Schule gehören auch Besuche in der Oper zum Studienangebot. In Führungen durch die Staatsoper, Gesprächen mit dem Dramaturgen und der Musiktheaterpädagogin der Staatsoper, sowie einem Opernbesuch, der zuvor didaktisch aufbereitet wurde, werden die Begegnungen mit dem Musiktheater weiter vertieft.

Bezogen auf den Inhalt des aktuellen Musicals nehmen andere Lehrstühle gerne Anregungen wahr, sich inhaltlich mit der Thematik auseinander zu setzen, so dass hier ein Modell für eine fächerübergreifende Auseinandersetzung angeboten werden kann. Dieser fächerübergreifende Ansatz lässt sich auch später im Schulalltag durchaus herstellen. So konnten folgende Themen umgesetzt werden: bei „Joseph" die Umsetzung biblischer Geschichten durch die Religionspädagogik, bei „Grease" das Thema Pubertät in der Pädagogik und bei „Imagine" (Inhalt angelehnt an Yellow Submarine) wurde die Pop-Art in der Kunstpädagogik thematisiert.

Modell für die spätere Arbeit in der Schule

Der „Musicalvirus" soll möglichst viele angehende Lehrer*innen infizieren. Wenn sie einmal auf der Bühne gestanden sind und den Applaus des Publikums genossen haben, wächst das Bedürfnis, auch selbst so etwas einmal auf die Beine zu stellen.
Mit den Produktionen wird Musiktheaterarbeit in die Schule getragen. Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, durch Musik, Tanz und Darstellung die eigene Person auszudrücken, ästhetische Erfahrungen zu machen und hier sich selbst weiterzuentwickeln. Wer an einer Produktion einmal beteiligt war, hat genügend eigene Erfahrungen erworben, um in der Schule selbst eine Musiktheaterproduktion auf die Beine zu stellen. Und damit ist das Ziel erreicht: Musiktheater wird zu einem impulsgebenden und inspirierenden Element in der Schule.

Abbildung 4: Szenenausschnitt Musical „Hair"

Autor

Wolfgang Pfeiffer

Wolfgang Pfeiffer war Professor für Musikpädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg (emeritiert seit 2023).

Literaturverzeichnis

Fischer-Lichte, E. (2004). Ästhetik des Performativen. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2004, S. 63-126.

Haag, L., Streber, D. (2020). Klassenführung: erfolgreich unterrichten mit Classroom Management. Beltz, Weinheim, Basel.

Kounin, J., S. (2006). Techniken der Klassenführung Waxmann, Münster, 2006.

Pfeiffer, W. (2003). Musik(-theater) – ein bedeutendes Element im Prozess der Schulentwicklung. In Korrespondenzen 43/2003, S. 20-24.

Pfeiffer, W. (2004) Schulentwicklung – ein Theater mit Musik. In: Spiel und Theater 2004, S. 13-17.

Pfeiffer, W. (2010). Musicalproduktion in der Schule. In J. Terhag: Musikunterricht heute, Bd. 8, Lugert, S. 324-331.

Pfeiffer, W. (2011). Die Bedeutung von Großprojekten. In Zeitschrift Schultheater 4/2011, S. 36-38.

www.fau.de/outreach/

www.uni-musical.de

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, KU

Impressum

Herausgeber
Leitung des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KU ZLB)
Dr. Petra Hiebl

Gastherausgeberschaft der 6. Ausgabe „Music & Language“ 2023
Prof. Dr. Heiner Böttger, Prof. Dr. Daniel Eberhard

Die Zeitschrift erscheint digital unter: www.ku.de/zlb

Besonderer Dank für die Mithilfe bei der Erstellung der Zeitschrift ergeht an Leon Krafzcyk, Masterstudent Journalistik an der KU und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Professur für Englischdidaktik.

Layout
Dr. Petra Hiebl, Anna Heindl

Bildnachweise
Titelbild: media.ku.de
Rückseite: Petra Hiebl
Weitere: media.ku.de, colourbox.de (S. 51), canva (S. 57)

ISSN: 2566-9052