

Markus Cslovjeczek

Sprachenlernen mit Musik

Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens

„Die Kinder sollen die Fremdsprache mit allen Sinnen erleben und in Sprache eintauchen mit Reim, Rhythmus, Bewegung und Musik.“ So heißt es in einem Bildungsplan für die Grundschule.¹ An anderer Stelle: „Der Musikunterricht fördert und entwickelt“ die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und bezieht sie „in die fächerverbindende Unterrichtsplanung und -gestaltung mit ein.“² Was amtliche Bildungspläne nun 'entdeckt' haben, hat Folgen sowohl für den Unterricht als auch für das Verständnis der Fächer. Der Beitrag zeigt wissenschaftliche Erkenntnisse auf und macht sie anhand eines Praxisbeispiels unmittelbar erlebbar.

Dieser Beitrag soll Wege aufzeigen, in welchen Dimensionen sich ein erweitertes Verständnis von Musik im Unterricht entwickeln könnte.

Der erste Teil bietet eine musikalisch fokussierte Standortbestimmung: Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Hirnforschung, musikpädagogische Langzeitforschungen, die Grundlagen des Lehrens und Lernens sowie die aktuellen internationalen vergleichenden Leistungsmessungen beeinflussen die Bildungslandschaft.

Im zweiten Teil diskutieren wir anhand eines Praxisbeispiels Qualitäten von Klang und Bewegung im Unterricht. Wir stellen individuelle, auch für Nichtmusiker begehbbare Zugangsmöglichkeiten zu musikalischem Denken und Handeln dar und bauen gleichzeitig Brücken für Musiker zu den Fragestellungen der anderen Disziplinen.

1 <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lp/index.htm> Bildungsplan für Baden-Württemberg. GS-Ergänzung Fremdsprachen (2003/04 S. 5)

2 <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lp/index.htm> Bildungsplan für die Grundschule (Lehrplanheft 1/1994 S. 27)

Denken, Handeln und Lernen

Wissenschaftliche Erkenntnisse

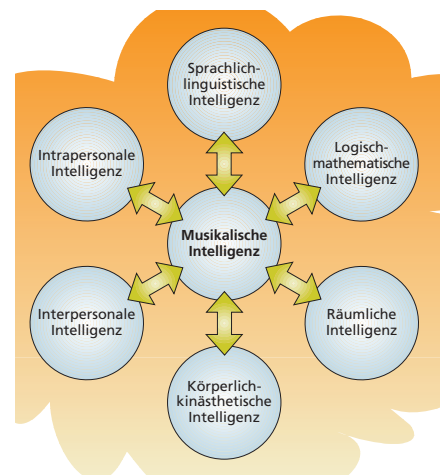
Unter dem Begriff der *multiplen Intelligenzen* wurden von Howard Gardner (1983) unterschiedliche eigenständige Intelligenzen definiert (siehe auch Altenmüller: Musik und Intelligenz, *mip-journal* 2/2001). Neu im Vergleich zu den damals üblichen Intelligenzkonzepten ist, dass mit Gardner die musikalische und die körperlich-kinästhetische Intelligenz als gleichwertig in den Kanon der übrigen Intelligenzen eingereiht werden.

Aktives Musizieren lässt sich im Gehirn lokalisieren (vgl. Grossbach & Altenmüller 2002). Dass sich musikalische Aktivität zudem mit anderen Bereichen des Denkens vernetzt, kann uns die entsprechende Forschung immer glaubwürdiger aufzeigen.

Dabei stellt sich die Frage, ob musikalische Tätigkeit in Zusammenhang mit Denkprozessen eine besondere Qualität aufweist.

Eine neue Hypothese

Eine entsprechende Hypothese wagt Weber (1999) bereits in seinem Buch *Die vergessene Intelligenz* zu formulieren. Weber versucht darin auf gut verständliche Art die vielfältige Vernetzung der Musik und ihre starken Verbindungen zu den übrigen Intelligenzen herauszuarbeiten. Musik wird in seinen Ausführungen, wie in der folgenden Grafik dargestellt, zum zentralen Fach.



Grafik nach: E. W. Weber (1999)
Die vergessene Intelligenz, PAN Zürich



„Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsfrage für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!“

Die bildungspolitische Wirklichkeit

Der Alltag ist aber ein anderer. Zwar wartet die Forschung bezüglich der Wirkungen musikalischer Tätigkeit im Gehirn mit erstaunlichen Resultaten auf. Diese werden auch durchaus publikumswirksam vorgestellt (*Musik macht klug* vgl. Spahn 2000) und unter Experten engagiert diskutiert (*Macht Musik wirklich klüger?*, vgl. Gembris et al. 2001 und *Wie klug ist es, ständig zu betonen, dass Musik klug macht?* Frauchiger 2003). Die Bildungsdiskussion jedoch fokussiert mit Aufsehen erregenden Berichten zu Studien wie TIMSS und

PISA die Schülerleistungen in den Hauptfächern Mathematik und Sprachen.

Der laufende Diskurs um Wirksamkeit und Effizienz von Bildung wird mit einiger Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass in diesen Bereichen die Anstrengungen und die Zeitbudgets erhöht werden.

Verengtes Bildungsverständnis

Da sich vor allem reproduzierbare Inhalte und Verhaltensweisen messen lassen, bildet standardisierte Leistungsmessung eher gegenstandszentrierte Lernumgebungen ab. In einem solchen Bildungsverständnis wird der Mensch als Produkt seiner Umwelt verstanden; Lernen bedeutet damit den Aufbau von reproduzierbaren Inhalten durch Vermittlung. Die Schülerleistung ist demnach das reproduzierte Wissen, welches günstig durch standardisierte Tests mit dem reproduzierten Wissen anderer verglichen werden kann.

In der wissenschaftlichen Diskussion hat dieses rein 'instruktionistische' Verständnis von Lernen an Bedeutung verloren. Lernen wird mehr und mehr als Konstruktionsprozess verstanden. Die

'konstruktivistische' Perspektive aber sieht den Menschen eher als vernunftorientiertes Wesen; Lernen bedeutet damit eine Veränderung des Verstehens. In diesem Fall ist die Schülerleistung das individuelle Erschließen von Vorgehensweisen und kognitiven Fähigkeiten und damit kriterienorientiert und individuell zu beurteilen.

In der Praxis ist es wohl so, dass der Vorgang des Instruierens seitens des Lehrenden und der Vorgang des Konstruierens seitens des Lernenden eng miteinander verknüpft sind³.

Donata Elschenbroich (2001) analysiert in ihrem Buch *Weltwissen der Siebenjährigen* die Art und Weise, wie kleine Kinder lernen. Auf der Grundlage ihrer Recherchen entwickelt sie eine offene Liste bereit zu stellender Lernerfahrungen. Solche Lerngelegenheiten führen die Kinder individuell unterschiedlich zu neuen Kompetenzen und Entwicklungsschritten. Aus eigener Erfahrung wissen wir alle, dass Lernen auch nach Schuleintritt meist individuell und situativ geprägt ist und vieles nicht nur dann wertvoll ist, wenn man den Erfolg in standardisierten Tests messen kann.

³ Reinmann-Rothmeier/Mandl (2002, 624ff) entwickeln auf der Basis von empirischer Forschung und praktischen Beispielen eine pragmatische Position: die Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion bei der Gestaltung von problemorientierten Lernumgebungen. „Konstruktion und Instruktion lassen sich nicht nach einem Alles-oder-nichts-Prinzip realisieren. Lernen erfordert zum einen immer Motivation, Interesse und Eigenaktivität seitens des Lernenden und der Unterricht hat die Aufgabe, diese Konstruktionen anzuregen und zu ermöglichen. Lernen erfordert zum anderen aber auch Orientierung, Anleitung und Hilfe. Ziel muss es folglich sein, eine Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernens zu finden.“ (Linn 1990, übersetzt von Reinmann & Mandl 2002, 627)

Musik als Medium des Lernens?

Musikalische Tätigkeiten – dazu gehört neben dem Singen von Liedern und dem Spielen auf Instrumenten auch das aktive Zuhören, die Bewegung, eigenes Erfinden, Komponieren etc. – tauchen in Elschenbroichs *Weltwissen*-Recherche immer wieder als Bildungserlebnisse auf. Sie stellt fest: „Musik bildet Geist und Seele des Kindes weit über das Musikalische hinaus. Sie erfasst das Kind, fördert Intelligenz, innere Ausgeglichenheit – Denken, Fühlen, Handeln gleichermaßen.“

Für kleine Kinder sind Klang und Bewegung ein Werkzeug zu neuen Erkenntnissen. Sie lernen mit diesem Zugang wichtige Aspekte von Kommunikation, Natur, Technik, Individuum und Gesellschaft kennen.

Neue Erkenntnissen über das Lehren und Lernen zeigen jedoch, dass die Bedeutung musikalischer Aktivität in einem weiteren Sinn definiert werden

kann: Gemeinsames musikalisches Handeln ist zwar zunächst einfach Musik⁴, kann aber gleichzeitig über die reine musikalische Tätigkeit hinaus führen und im Unterricht Funktionen einnehmen. Das anschließende Praxisbeispiel soll zeigen, dass musikalische Impulse tatsächlich Ausgangspunkt für spezifische Fragestellungen in anderen Disziplinen oder Anker für problemorientiertes Lernen⁵ sein können.

Der hier entworfene Blickwinkel auf die Musik führt allerdings immer wieder zu Missverständnissen, denen man begegnen muss (siehe Infobox *Zweckmäßige Musik?*).

Ein Lernfeld für forschende Praktiker

Die Grundlage dieser Ausführungen ist die praktische Arbeit mit Schülern und ihren Lehrpersonen, die teilnehmende Beobachtung, die Sammlung und Strukturierung gewonnener Einsichten und die Ableitung und Erprobung von

Methoden, Materialien und neuen Fragestellungen. Als Leiter des Projektes *Schulen mit Erweitertem Musikunterricht im Kanton Solothurn* (CH) betreute ich über mehrere Jahre Unterrichtende, welche mit viel Musik – drei bis fünf Stunden in der Woche – arbeiteten. Trotz entsprechend reduzierten Stundenzahlen in den Hauptfächern blieb der Lehrplan für alle Fächer unverändert⁶. Gemeinsam mit den Schülern entdeckten wir erstaunliche Qualitäten des Zeichensystems Musik (Spychiger 1995, 2001; Cslovjecssek 1997).

Bei der täglichen Arbeit mit Klang und Bewegung beobachteten wir, dass

- musikalische Tätigkeiten außermusikalische Wirkung
- außermusikalische Tätigkeiten musikalische Wirkungen haben.

Durch diese doppelseitige Einbindung der Musik in den Unterricht wurde ihr Potential nachhaltig wirksam. Klang und Bewegung wurden zu einer Art zusätzlichen Unterrichtssprache⁷, zu einem Medium des Lehrens und Lernens, welches zu üben und zu pflegen sich lohnt.

Zweckmäßige Musik?

Wie gefährlich es auch in der heutigen Zeit ist der Musik Wirkungen zuzugestehen, macht das Eingangskapitel *Zu Selbstverständnis und fachlichem Stellenwert* (Bastian 2000, 25-31) in Hans Günther Bastians Langzeitstudie *Musik- (erziehung) und ihre Wirkung* deutlich. In z. T. mühevollen Argumentationen versucht er hier seine Arbeit gegen die vorausseilenden Vorwürfe zu verteidigen und beteuert „für eine nutzenfreie und unverzweckte, d.h. in keiner Weise utilitaristisch angelegten Musikerziehung“ einzustehen. Wenig später sieht er den Nutzen der Studie „im Wirkungspotential der Musik“, „das sich im Argumentationsdepot anderer Disziplinen so nicht findet“ (ebd.). Warum so kompliziert?

Wir wissen alle, dass Musik als Kunstform einzigartig ist und dass jede Kunst nur als „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (Kant 1790) verstanden werden kann. Wir wissen aber genau so gut, dass Musik immer auch Wirkungen und Funk-

tionen hatte; sei es in der Kirche, in der Politik oder in der Werbung. Wir wissen bestens, dass *auch* durch Klänge manipuliert wird. Gerade die schlechten Erfahrungen mit diesen funktionalen Aspekten von Musik macht deutlich, dass der Umgang mit Musik in all seinen Formen ein wichtiges Lernfeld in der Ausbildung unserer Kinder sein muss. Deshalb müssen wir Adornos (1956) musiktheoretischen und soziologischen Analysen heute in einem neuen Licht betrachten: Musik hat auch eine funktionale und pädagogische Ebene; diese motivieren und manipulieren. Darum ist es wichtig, die funktionalen Qualitäten gut zu kennen.

Ein solches Musikverständnis hat in der Auseinandersetzung mit Fachinhalten aus anderen Disziplinen eine Bedeutung und kann in verschiedener Hinsicht wertvoll werden; für die Lernenden und für die Lehrenden, für das andere Fach oder für weitere Unterrichtsanliegen, aber auch nützlich für die Anliegen der Musikerziehung.

Das Unterrichtsmedium 'Musik'

Wie sich Musik nicht mit Worten beschreiben lässt, so werden auch mögliche Funktionen musikalischer Aktivität im Unterricht erst in ihrer praktischen Umsetzung exemplarisch nachvollziehbar. Diese Unmittelbarkeit und die Flüchtigkeit des Mediums sind wichtige Qualitäten – aber auch Schwierigkeiten in der Arbeit mit Musik.

Als praktisches Beispiel verwenden wir ein unscheinbares Gedicht mit einer schlichten Kanonmelodie. Die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen des Lernens sind Voraussetzungen, unter welchen kleine Kinder, auch bereits bevor sie sprechen können, die Welt erkunden (Elschenbroich 2001).

Alle machen mit

Wenn Sie Elemente des Praxisbeispiels mit Ihren Schülern nachspielen, entdecken Sie den anderen Pol des Phänomens 'Flüchtigkeit': die Chance, einzelne Schritte wieder und wieder zu machen und wie dabei das Produkt

immer wieder vergeht und erneut gemeinsam geschaffen werden muss. Diese Qualität haben visuelle Medien nicht gleichermaßen.

Sie treffen aber gleichzeitig auf ein weiteres, jedem Musiklehrer aus dem Klassenunterricht bestens vertrautes Problem: Alle müssen mitmachen wollen! Ein Widerspruch – nein, aber eine hohe Anforderungen an alle Beteiligten.

Sich einlassen

Zu dieser äußeren Voraussetzung kommt die Anforderung, dabei zu sein; das heißt DA-BEI-Sein im wörtlichen Sinn: DA als eigenständig denkende und fühlende Person und BEI der Sache und gleichzeitig BEI der Gruppe.

Dieser dreifache Anspruch richtet sich eigentlich an jede Person, die an einer solchen themenzentrierten Interaktion (Cohn 1993) beteiligt ist. Zudem sind Offenheit Ungewohntem gegenüber und oft auch Geduld gefordert. Alle Beteiligten sollen in der praktischen Auseinandersetzung also ihre persönlichen Reaktionen ernst nehmen, sie jedoch nicht sofort mit dem Nachbarn austauschen. So ist es möglich, gleichzeitig zum DA-Sein auch an der Sache dran zu bleiben.

- 4 Oft sind es elementare Grundformen oder gar die Fokussierung auf einzelne Parameter (Zeit, Tonhöhe, Klangfarbe, Lautstärke, Zusammenklang), welche als Medium wirken.
- 5 Die musikalische Aktivität ist Lernsituation (Greeno 1989, Resnick 1987 und weitere) für einen Fachinhalt in einer anderen Disziplin oder Metapher für eine Konfliktsituation. Musik wird damit im Sinn der Anchored Instruction (CTGV Cognition & Technology Group at Vanderbilt 1997) zum Ausgangspunkt für anschließenden Unterricht, analog zu einer Videosituation, einer narrativen Vorgabe oder einer realen Situation.
- 6 Diese Unterrichtsform beruht auf den Rahmenbedingungen und Erfahrungen des Schweizer Versuches mit erweitertem Musikunterricht in den Jahren 88-92 (Weber, Spychiger & Patry 1993).
- 7 Musikalisches Denken und Handeln wurde für diese Klassen und ihre Lehrpersonen zu einer Leitlinie des Unterrichts, zu einer Arbeitsweise und in gewisser Weise manchmal auch zum theoretischen Ausgangspunkt (Aregger 1994). Aus der intensiven Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern entwickelte sich ein praktisches Themenheft „Mus ik oder Mus ik nicht? – Musik als Unterrichtsprinzip“ (Cslovjecssek & Spychiger 1998). Mit dem Schuljahr 2003 starteten wir im Kanton Aargau ein neues Projekt welches mehr Musik im Unterricht auch ohne Stundentafeländerungen möglich machen will.



Gehen ohne Blickkontakt (Seite 10: Vorübung 1)

Praxisbeispiel mit Verknüpfungen

Die nun folgende musikalische Aktivität bezieht sich auf ein Gedicht des schweizerischen Dialektdichters Ernst Burren, (siehe Infobox). Die Sprache ist ‘Soleurdütsch’:

*Lue wo schteisch
und wo geisch
süsich weisch
wenn gheisch
nid wo liggsch*

Übersetzung: *Schau, wo du stehst,
schau, wo du gehst, sonst weißt du,
wenn du fällst, nicht, wo du liegen
wirst.*

Das wohl für die meisten ‘fremd-sprachige’ Gedicht, vertont als Kanon von Franz Schläfli, haben wir auch mit einer Übertragung ins Englische unterlegt. Der Praxistipp zur Realisierung (S. 10) bezieht sich auf die Originalfassung, ist jedoch mühelos der englischsprachigen Fassung anzupassen.

Der offensichtliche fachliche Bezugspunkt zu dem Gedicht liegt in der Sprache (Gedicht, Autor, Dialekte, Übersetzungen) oder allenfalls in der schweizerischen Heimatkunde (Lage, Region, Kultur, Geschichte). Etwas versteckter liegen mögliche Intentionen in den Bereichen der Sozial- und der Selbst-

kompetenz. Neben solchen rückbezüglichen Verknüpfungen der musikalischen Tätigkeit wird uns die tätige Auseinandersetzung gleichzeitig weitere Dimensionen öffnen.

Um die folgenden Ausführungen wirklich zu verstehen, nehmen Sie nun am besten den Praxistipp zur Hand (siehe Praxis: *Lue wo schteisch* S. 10) und realisieren mit Ihren Schülern die beschriebene Vorgangsweise. Beachten Sie dabei aber die oben besprochenen Voraussetzungen.

Ernst Burren

Seine Bücher heißen ganz einfach *Dr guudig Ring* oder zuletzt *So ne Gans*. Doch so einfach, wie die unverdächtigen Titel nahe legen, macht es uns der Solothurner Mundartautor Ernst Burren mit seinen Texten nicht. Seine Figuren versuchen, so gut wie möglich durchs Leben zu kommen und stolpern in einer sich rasch verändernden Welt über die Bruchstelle zwischen dem Herkömmlichen und dem Neuen, und es wäre zum Weinen, wenn es nicht so unglaublich komisch wäre.

Ernst Burren ist Grundschullehrer und lebt seit seiner Geburt 1944 im solothurnischen Oberdorf.

Praxis: Lue wo schteisch / Watch your place

Text: Ernst Burren
Musik: Franz Schläfli
Mit freundlicher Genehmigung des
Kantonales Lehrmittelverlages Solothurn

Kanon

1. Lue wo schteisch und wo geisch süsch weisch wenn gheisch nid wo liggsch.
Watch your place, watch your ways, watch out don't fall on your face.

Der vorgeschlagene Unterrichtsimpuls benötigt freien Platz für einen Kreis aller Teilnehmer. Schreiben Sie den Text des Gedichts zuvor an die Tafel oder machen Sie ihn mit OH-Folie sichtbar.

Wenn Sie das Lied auf Englisch erarbeiten wollen, können Sie diese Anleitung leicht anpassen. Natürlich macht es dann Sinn, die Anweisungen in Englisch zu geben und auch die eingearbeiteten Verbindungen zu Mathematik in Englisch zu erklären.

Vorübung in vier Phasen, individuelle Übergänge

1. Alle gehen ohne Blickkontakt, ohne Kollisionen, ohne zu sprechen zum eigenen Puls frei im Raum und lesen und memorieren das Gedicht.
2. Stumme Begrüßung: Alle gehen wie bei 1. mit freier Tempowahl im Raum, nehmen aber mit den anderen Blickkontakte auf.
3. Die Bewegung von 2. wird fortgesetzt, jetzt aber mit dem Ziel einen gemeinsamen Puls zu finden.
4. Mit dem gemeinsamen Puls in den Beinen formiert sich die Gruppe zu einem Kreis und tritt am Ort.

Ostinato

Lue wo schteisch lue
wo schteisch lue wo
schteisch lue wo schteisch
lue ...
Watch your place watch
your place watch your
place watch your place
watch ...

Lied erarbeiten, Treten am Ort beibehalten

1. Alle sprechen den Text im Rhythmus des Liedes, dabei muss der Puls eventuell verlangsamt werden. Frage: Wie viele Schritte dauert das ganze Gedicht? Wo geschieht rhythmisch Identisches?
2. Singen Sie das Lied vor, die anderen singen nach. Je nach Leistungsfähigkeit der Gruppe versuchen Sie Kanonversionen mit zwei bis vier Gruppen.
3. Alle gehen im Kreis, der Ostinato wird vor- und nachgesprochen, dabei müssen alle die Betonungen beachten. Wie viele Versionen des Textes gibt es, wie verändert sich die Aussage? [Lösung: drei (oder vier?) Versionen]
4. Auf zwei Silben pro Schritt wird der Ostinato gesungen. Das ergibt di-

verse Überlagerungen: Das Verhältnis Beine : Text : Melodie = 2 : 3 : 4. Nach wie vielen Silben / Schritten beginnt es wieder von vorne? [Lösung: nach 12 Silben / 6 Schritten]

Schlussform: Alle singen in Gruppen den Kanon, leere Blätter liegen in der Mitte. Wer sein Blatt holt, tritt aus der Gruppe aus und singt den Ostinato. Wieder zurück, hilft er seiner Kanongruppe. Achtung: Jede Gruppe muss immer singfähig bleiben!

Einzel- oder Partnerarbeit: Auf dem leeren Blatt anschließend den Text und je nach Stufe als grafische Notation die rhythmische und melodische Gestaltung notieren.

Weiterführende Möglichkeiten

- Gedicht besprechen: Was will der Autor sagen? Was wurde durch die musikalische und tänzerische Umsetzung aufgenommen? Wie könnte man das sonst noch darstellen?
- Gedicht in eine singbare Version in Standarddeutsch übersetzen.
- Gedichte mit ähnlichen Reimstrukturen erfinden.
- Den Ablauf der Schlussform aus subjektiver Perspektive in einem Aufsatz beschreiben.

Wenn wir nach dieser Praxisphase zurückblicken und uns überlegen, welche Disziplinen oder welche Intelligenzen wir in der aktiven Auseinandersetzung beanspruchten, so lässt sich ein komplexes Netzwerk von Beziehungen erkennen.

Beziehungen zu 'Intelligenzen' (nach Gardner 1983)

Linguistische Intelligenz

Burren spielt bei seinem kleinen Gedicht offensichtlich mit Klangphänomenen; je weniger man in einer Sprache

'zu Hause' ist, desto mehr tritt diese Komponente in den Vordergrund. Wir beschäftigten uns handelnd mit Sprache, evtl. mit regionaler Literatur, einem eigenartigen Dialekt mit eigenen Regeln der Grammatik, einer überraschenden Form, aber auch mit Fragen von Sprach-

betonungen und ihrem Einfluss auf den Sprachinhalt.

Bei Begriffen wie Sprachdynamik, Sprachmelodie und Sprachrhythmus wird deutlich, dass Sprache immer auch mit Klang zu tun hat. Um den 'echten Solothurner-Klang' zu erreichen, müssten wir uns mit den Klangfarben solothurnischer Vokale vertraut machen. Wäre dies nun Sprach- oder Musikunterricht oder eher interkulturelle Verständigung, Integrationsschulung?

Die Grenze zwischen linguistischer und musikalischer Sprache ist fließend. Sprachenlernen ist in einem hohen Grad eine Sache der Klangsensibilität⁸; Klangfarben, Betonungen und Melodien spielen eine zentrale Rolle und bergen zugleich einen riesigen Fundus an Spielmöglichkeiten. Mit diesem Bewusstsein ist wohl die Frage berechtigt, warum in der Diskussion um das frühe Fremdsprachenlernen eine entsprechende Musikpädagogik nicht konstitutiv mit eingebunden wird⁹. Dieser Aspekt wird noch deutlicher, wenn wir uns mit der Übersetzung beschäftigen. Weder der deut-

8 Breuer/Weuffen (2000) stellen fest, dass für einen erfolgreichen Schuleinstieg die lautsprachlichen Grundfertigkeiten entscheidend sind. Diese beruhen auf den fünf unterschiedlichen Fähigkeiten zur optisch-graphomotorischen, zur phonematisch-akustischen, zur kinästhetisch-artikulatorischen, zur melodisch-intonatorischen und zur rhythmischen Differenzierung. Die Tatsache, dass Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht oft eine negative Langzeitwirkung haben, unterstreicht die individualpsychologische, die gesellschaftliche und die ökonomische Bedeutung, welche musikalische Förderung in Kindergarten und Grundschule hat.

9 In Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg entwickelten wir ein Weiterbildungsprogramm „Musik und frühes Fremdsprachenlernen“ und bilden nun seit einiger Zeit Grundschullehrpersonen zu Multiplikatoren im Bereich „Fremdsprache und Musik in der Grundschule“ aus (Kramer 2002).

10 Unter 'Language Awareness' oder 'Eveil aux langues' versteht man Sprachbewusstheit, Sensibilität für Sprache(n) und ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch. Es ist ein didaktisches Konzept, das der Erziehung zur Mehrsprachigkeit und damit auch der europäischen Dimension zuarbeitet.

11 'Immersion' bedeutet 'eintauchen'. Die Fremdsprache wird in anderen Fächern, z.B. Mathematik, Geographie, Geschichte usw. als Unterrichtssprache verwendet. Je nach Umsetzung wird zwischen *partial* und *total immersion* unterschieden. Das Verfahren wird in Kanada seit Mitte der 60er Jahre genutzt. Die Effizienz ist durch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen in unterschiedlichen Altersstufen und mit verschiedenen Sprachkombinationen nachgewiesen (Wode 1995).



Stumme Begrüßung (Seite 10: Vorübung 2)

schen noch der englischen Übersetzung gelingt es, den Witz des Originals zu erhalten. Die deutsche Übersetzung ist zwar inhaltlich richtig, aber weder rhythmisch noch klanglich befriedigend. Die englische Unterlegung ist zwar singbar, aber inhaltlich nicht zutreffend und klanglich nicht stimmig. [Anmerkung der Redaktion: Wir würden uns über die Zusendung weiterer Übersetzungsvorschläge, auch in andere Sprachen, freuen: unbe@helbling.co.at]

Bereits in der Grundschule können die Anweisungen in englischer Sprache gehalten werden. Für die 'Language

awareness'¹⁰ oder den 'immersiven'¹¹ Fremdsprachunterricht sind musikalische Aktivitäten hervorragend geeignet, da sich für die Kinder das verbale Verständnis an den damit beschriebenen Handlungen verifizieren lässt.

Logisch-mathematische Intelligenz

Mathematisches Denken ist schon im Spiel, wenn Sie die Klasse auffordern, sich in einem Kreis hinzustellen. Der automatisierte Bewegungsablauf des Gehens ist eine mathematische Grunderfahrung von eins und zwei, eines und



Ein Kreis formiert sich (Seite 10: Vorübung 4)



Multiples Lernen mit Musik, in Musik und durch Musik

noch eines, eines und ein anderes, ein Erstes und ein Zweites. Diese mathematische Differenzierung ist auch sprachlich relevant.

Den gemeinsamen Puls überlagerten wir mit einer anderen zeitlichen Struktur, dem Sprechrhythmus. Die Pulsschläge lassen sich auch unterteilen, zusammenfassen, mit Betonungen oder unterschiedlichen Bewegungsabläufen strukturieren.

Etwas später in unserem Experiment (*Ostinato*) stand die Frage der Bezüge zwischen Zweier-, Dreier- und Vierer-Reihe im Raum. Wir beschäftigten uns auf eine ungewohnte Weise mit dem kleinsten gemeinsamen Vielfachen (kgV) und bewegten unsere Beine und unsere Sprechwerkzeuge in den vorgegebenen Verhältnissen.

Viele mathematische Tätigkeiten lassen sich sinnvoll in Klang und Bewegung darstellen und dadurch aus einer anderen Perspektive erklären oder in einer Anwendung üben¹².

Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Als ganze Personen waren wir mittendrin im Problem und hatten vielleicht selbst ein Problem mit der Koordination dieser Tätigkeiten. Musik und Bewegung sind tatsächlich sehr eng und auf vielfältige Weise miteinander verknüpft, eben 'tönende Bewegung' oder 'stille Musik' – das eine bildet das andere ab.

Visuell-räumliche Intelligenz

Beim Rechnen und Probieren mit den Dreier- und Vierer-Reihen sind in unsern Köpfen möglicherweise noch andere Bilder entstanden, Knöpfe und Klötze, Kuchenstücke oder Zeitachsen und Balkendiagramme.

In Zusammenhang mit dem kleinsten gemeinsamen Vielfachen ist der Zahlenstrahl als visuell-räumliche Umsetzung des abstrakt-mathematischen Problems beliebt. Auch Musik kann räumlich-visuell festgehalten werden: auf unterschiedlichste Weise, nicht nur mit der traditionellen Notenschrift, sondern mit Balken, Zahlen, Symbolen, Knöpfen, farbigen Zetteln etc.

Verschriftlichungen funktionieren aufgrund von Konventionen. In Grunde kann jeder geschriebene Text als Klangnotation interpretiert werden; die Regeln der Umsetzung, die Sonderfälle etc. lernen wir für jede Fremdsprache neu.

Musikalische Intelligenz

Oberflächlich betrachtet haben wir einen einfachen Kanon gesungen.

Genauer besehen gibt es dabei eine Reihe von musikalischen Erfahrungen und Übungssituationen, in welche eine musizierende Gruppe gelangt, und welche sich in der Reflexion der musikalischen Auseinandersetzung akzentuieren und allenfalls in einem Experiment auch isolieren lassen. Sie beziehen sich auf:

- Puls, Metrum, Takt, Rhythmus
- Bezüge zwischen Melodie und Text
- Stimme, Stimmeinsatz und Klangfarben
- Betonungen und Akzentverschiebungen
- motorische Repräsentationen
- Formen und Formverläufe (Vers, Kanon, Ostinato)

Personale Intelligenzen

Die beiden personalen Intelligenzen, die Selbstkompetenz und die Sozialkompetenz, beschrieb Gardner jeweils als Produkt der anderen Bereiche. Goleman entwickelte schließlich 1997 die emotionale Intelligenz und den berühmten EQ. Wir haben in unserem Praxisbeispiel von Anfang an mit vielen EQ-Aspekten zu tun.

Schon bei der Einladung zu einer musikalischen Aktivität, insbesondere aber beim Versuch, die vorgeschlagene Schlussform zu realisieren, öffnet sich ein Lernfeld mit individuell wahrzunehmenden Lernangeboten. Beim Singen in der Kanongruppe geht es darum, sich mit seinen Mitsängern zu solidarisieren, sich gegenseitig zu stützen und auch abzugrenzen gegenüber den anderen Kanongruppen. Der Auftrag, sich, das Ostinato singend, aus der eigenen Gruppe zu lösen, ein Blatt zu holen und sich anschließend wieder in die Gruppe zu integrieren, löst eine Reihe von Fragen in diesen Intelligenzbereichen aus:

- Wie verhalte ich mich, wenn ich mich sicher fühle?
- Ist es sinnvoll, die Gruppe gleich zu Beginn zu verlassen?
- Kann ich vielleicht einen schwächeren Sänger in meiner Gruppe mitnehmen?
- Wie verhalte ich mich, wenn ich mich unsicher fühle?
- Wie verhalten sich diejenigen, welche sich sicher fühlen?

Solche und ähnliche Fragen führen zur Beschäftigung mit Solidarität, Rücksichtsname, individuellen Fähigkeiten, Mut, Stress, Selbstsicherheit und Problemlösestrategien im soziokulturellen Kontext und dem Gespräch darüber in der Gruppe. Der kleine Kanon wird so zu einem Anker für die Diskussion. Diese Verankerung des Problems hilft oft auch später bei realen Problemen in die-

sem Feld, um in Erinnerung an die Übungssituation Verhaltensweisen zu charakterisieren und Lösungswege zu diskutieren.

Anforderungen an die Lehrperson

Wenn Sie dieses Beispiel mit einer Gruppe aufbauen, wird mit einiger Sicherheit deutlich, wie authentisch manche Problemsituationen durch ein musikalisches Design werden. Hier stellt sich für den Moderator des Prozesses eine große Herausforderung.

Oft wird die Belastung für einzelne Teilnehmende sehr groß und es ist wichtig, solche Situationen durch eingeschobene Übephase oder Spielformen zu entlasten. Die Gruppe soll diese emotional geladenen Lernphasen als ganze Lerngemeinschaft und ohne Verletzungen durchstehen.

Damit und mit der Fülle der Varianten stellt sich ganz deutlich auch die Frage nach der Planbarkeit von Unterricht. Aus konstruktivistischer Perspektive müssen wir konstatieren, dass Lernen, da es durch den Lernenden selbst konstruiert werden muss, per definitionem nicht planbar ist. Diese Beobachtung hat Annette Scheunpflug (2001) zum Entwurf einer *evolutionären Didaktik* geführt. Mit der Wahl des Begriffes 'Evolution' will sie daran erinnern, dass sich komplexe, interaktive Systeme ständig umstrukturieren. Über Planung steuerbar ist, überspitzt formuliert, der Einstiegsimpuls in ein Thema. Auf unser Gedicht bezogen ist streng genommen

12 Wir haben dieses Phänomen in unseren Klassen mit erweitertem Musikunterricht entdeckt und systematisch weiterverfolgt. Nun stellen wir unsere Sammlungen weiteren interessierten Lehrpersonen zur Verfügung (Cslovjcek et al. 2001) und laden sie zur Mitarbeit ein: www.mamu.ch

13 Oelkers meint dazu: „... selbst wenn schlechte Resultate zu erwarten wären, so wären damit heilsame Schocks verbunden, wie gerade die Lesestudie von PISA 2000 zeigt. Ebenso wenig wie auf das Lesen wird man auf Musik verzichten, nur weil das durchschnittliche Resultat nicht den Erwartungen entspricht.“

14 Der Kulturerperte Urs Frauchiger (2003) moniert, dass die Musikpädagogik aus den „wissenschaftlichen Ergebnissen der Studien von Hans Günther Bastian und anderen“ ... „schnurstracks quantitative Forderungen ableitet werden statt qualitative“ und empfiehlt, „die Forschungsergebnisse ... weniger als Erleichterung denn als Herausforderung und Auftrag“ zu verstehen.

also höchstens der erste Auftrag planbar. Die Kommunikation in der Gruppe bedient alle drei evolutionären Mechanismen und wirkt als Variationspool (neue Ideen und Wege werden generiert), als Selektionsinstrument (was wird als nächster Schritt gemacht) oder als Stabilisierung (da bleiben wir dran) (ebd.).

Anforderungen an die Bildungsplanung

Damit Musik ein Lernfeld unserer Schulen bleibt, genügt offenbar die Begründung über Kultur und Tradition nicht mehr. Zumindest zweifelhaft ist, ob ein PISA-Test in Musik das Interesse der Bildungspolitik an musikalischer Bildung tatsächlich fördern könnte, wie dies Jürgen Oelkers (2003) postuliert¹³.

Sicher haben aber die Lernangebote der Schule steuernde Wirkung auf das Lernen. Hier liegt eine große Verantwortung der Bildungspolitik. In einer Zeit, in der virtuos mit Bild und Ton konditioniert und verführt wird, muss der Mündigkeit im Gebrauch der nonverbalen Kommunikationsformen große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Schule zu entwickeln und sorgsam mit Ressourcen umzugehen bedeutet auch,

- dass sich emotionale und kognitive Fähigkeiten gut entwickeln können durch die bewusste Verwendung von Klang und Bewegung als Medium des Lehrens und Lernens,
- dass Brücken gebaut werden zwischen der Musik und anderen Fächern, Sprachenlernen z. B. bedeutet auch das Lernen der 'Sprache' der Musik.

Musik auch als Medium zu verstehen und zu nutzen und nicht allein als Kunst zu vermitteln bedeutet aber für die Musikpädagogik eine große Herausforderung¹⁴. Die Motivation dazu sollte groß sein, ist doch das Hauptprodukt eines solchen fächerdurchdringenden Musikverständnisses das vermehrte gemeinsame Musizieren. Denn zunehmendes musikalisches Können dient vor allem der Musik (Spychiger 2001)

Markus Cslovjcek ist Dozent für Musik- und Bereichsdidaktik am Institut Sekundarstufe und am Institut Schule und Weiterbildung der FHA Pädagogik Aargau.

Ein Teil des vorliegenden Beitrags fußt auf einem Artikel in Hüber/Kahlert (Hrsg.): Hören lernen. Westermann, 2003.

Literatur

- Adorno Th.W. (1956). div. Aufsätze wie: zur Musikpädagogik, Kritik des Musikanten u.a. In: Tiedemann R. (Hrsg.) *Dissonanzen, Gesammelte Schriften* (62-119). Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht
- Aregger, K. (1994). *Didaktische Prinzipien: Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Aarau: Sauerländer
- Bastian, G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott
- Breuer, H. & Weuffen, M. (2000): *Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung*. Weinheim.
- Cohn, R. C. (1993): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Cognition & Technology Group at Vanderbilt CTGV (1997): *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment and Professional Development*. Mahwa, NJ: Erlbaum
- Cslovjcek, M. (1997): Zur Frage der Zeichensysteme in der Praxis des Unterrichts. *Gymnasium Helveticum*, 51, Nr. 3. Aarau: Sauerländer. S. 134-142
- Cslovjcek, M./ Spychiger, M. (1998): *Musik oder Musikkunst? – Musik als Unterrichtsprinzip*. Hölstein: SWCH
- Cslovjcek, M. (Hrsg.) (2001): *Mathe macht Musik – Impulse zum musikalischen Unterricht mit dem Zahlenbuch*. Zug: Klett und Balmer
- Elschenbroich, D. (2001): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken*. München: Kunstmann
- Frauchiger U. (2003) *Wie klug ist es, ständig zu betonen, dass Musik klug macht? Beitrag in der Schweizer Musikzeitung Nr. 9/2003 9-10*
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (Deutsch: *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta 1991)
- Greeno, J. G. (1989): *Situations, mental models and generative knowledge*. In: Klahr, D./ Kotovsky, K. (Eds.): *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 285-318
- Grossbach, M./ Altenmüller, E. (2002): *How drummers process rhythm and metre? a DC-EEG Study*. In: Stevens, C. et al. (Eds.): *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*, Sydney, 2002. Adelaide: Causal Productions
- Gembris, H. et al. (Hrsg.) (2001): *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Augsburg: Wissner
- Kramer A. (2002). *Musikalische Wege zur Fremdsprache in der Grundschule*. In: *Lehren und Lernen, Zeitschrift des Landesinstitutes für Erziehung und Unterricht* Stuttgart 28. Jg. Heft 9/2002, 19-25.
- Oelkers J. (2003) *Wozu benötigt die Schule Musik? Festvortrag auf dem 7. Landeskongress der Musikpädagogik „Schulmusik in Baden-Württemberg“ am 18. September 2003 in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*.
- Reinmann-Rothmeier G./ Mandl, H. (2002): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, 601-646. Weinheim: Beltz
- Resnick L.B. (1987). *Learning in school and out*. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
- Scheunpflug, A. (2001): *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*, Weinheim.
- Spahn C. (2000) *Musik macht klug*. Interview mit Hans Günther Bastian. *Die Zeit* Nr. 15/2000 www.zeit.de/2000/15/200015_musikunterricht.html
- Spychiger, M. (1995): *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen?* Hamburg: Kovac
- Spychiger M. (2001). *Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education*, In: *Journal of Aesthetic Education*, Vol 35, No.1, University of Illinois Press, p. 53-67
- Weber, E.W. (1999): *Die vergessene Intelligenz*. Zürich: PAN
- Weber, E.W./ Spychiger, M./ Patry, J.-L. (1993): *Musik macht Schule. Biographie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber