

Inhalt

Musik – Sprache – Identität. Zum Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen	4
Zum Gebrauch des Buches	11
Teil I: Forschung	12
Musikunterstützte Präsentationen eigener Texte in universitären Sprachkursen. Beobachtungen zum Seminarkonzept „Sprachrhythmus“ an der Universität Hannover (Matthias Perner).....	13
Musik im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache: Grundlagen und Konzepte zur Ausspracheförderung mit textbezogener Musik (Stefanie Morgret)	24
Der Einfluss von Musik und Musikerfahrung auf Aussprachelernprozesse (Kathrin Wild)	36
Musik, Körpersprache und soziale Interaktion in Tanzprojekten. Eine Fallstudie über einen geflüchteten Schüler in Klasse 6 (Bernhard Müßgens, Julia Wilke, Caroline Bense)	49
Teil II: Konzeptionelles und Best Practice.....	58
Musik – Sprache – Teilhabe. Zusammen denken, zusammen handeln, zusammen wirken (Kerstin Große-Wöhrmann, Markus Lüdke)	59
Die Verbindung von Musik, Sprache und Tanz zur Förderung sprachlicher Kompetenzen (Daniela Schwarz).....	67
Improvisationsbasierte Musikpraxis mit neu zugewanderten Jugendlichen in Sprach- lernklassen. Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Projekts „Improkultur“ (Andrea Welte)	78
Bedeutungskonstruktion durch Offenheit und Prozessorientierung im Kölner Willkommenschor (Joachim Geibel).....	91
Wahlfreiheit – Ein Thema beim Musizieren mit (geflüchteten) Menschen? (Daniela Bartels)	99
Musikalische Lernbegleitung – Ein Projekt des Landesverbandes der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen (Rut Hammelrath, Isabella Schreml, Manfred Grunenberg)	109
Teil III: Konzepte und Materialien für Musiklehrkräfte	114
Musikrezeption im inklusiven Unterricht. Spielerische Zugänge zur E-Musik (Michael Huhn)	115
Musik im Zeichen der Gruppe. „Klassensongs“ als Ausprägung und Ausdruck einer gemeinsamen kulturellen Identität (Tobias Hömberg)	124
Der Klassensong – auch ein Thema in Sprachlernklassen?! (Jana Barlage).....	142
Musizieren ohne (viele) Worte. Materialien für eine Musizier-AG mit Geflüchteten (4.–6. Klasse) (Roland Hafen)	149
Teil IV: Konzepte und Materialien für Sprachlehrkräfte	176
Mehrstimmiges chorisches Sprechen (Tobias Dutschke)	177
Vom Wort zum Groove – dargestellt am thematischen Wortfeld „Zubereitung eines Smoothies“ (Gaby Grest)	188
Deutsche Geschichte in Liedern und Songs (Oliver Battke).....	199
Förderung von phonetischer Kompetenz, Klangfarbe und Intonation in Sprachlernklassen mit geflüchteten Jugendlichen. Übungen, Aufgabe und Materialien (Anne Miriam Verwaal, Nele Bicker)	213
Anhang	226

Musik – Sprache – Identität.

Zum Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen

Dorothee Barth

Die Integration der Menschen, die in großen Migrations- und Fluchtbewegungen nach Deutschland kommen, gilt für alle Seiten als eine der größten gesellschaftlichen Herausforderungen seit der Wiedervereinigung. Entscheidende Erfolgsbedingungen dafür sind ein soziales und konstruktiver Spracherwerb sowie ein positives Selbstkonzept, Motivation und der Aufbau einer neuen kulturellen Identität. Mit der Frage, welche Rolle dabei der Musikunterricht spielen kann, beschäftigen sich die Beiträge des vorliegenden Bandes.

Bei den großen Fluchtbewegungen (etwa seit dem Jahre 2015) haben sich viele Menschen an unterschiedlichen Stellen engagiert und versucht, die durch Flucht verursachte Armut und Verfolgung gezeichneten Menschen mit kleinen und großen Gesten willkommen zu heißen und zu unterstützen. Laut Medienberichten konnte sogar nur durch den (in großen Teil) ehrenamtlichen und bürger-schaftlichen Einsatz zahlreicher Helferinnen¹ vor Ort sichergestellt werden, dass die ankommenden Menschen mit dem Nötigsten versorgt waren: einem Dach über dem Kopf, einem Bett, Kleidung, Essen, Hygieneartikeln und Hilfe bei der medizinischen Versorgung.

Doch dabei konnte und sollte es nicht bleiben. Das friedliches und erfolgreiches Zusammenle-ben in Migrationsgesellschaften bedarf langfristiger öffentlicher und privater Kontakte sowie zu-fälliger und geplanter Netzwerke zwischen alten und neuen Bürgerinnen und Bürgern sowie der Bereitschaft, auf beiden Seiten zu lernen und sich zu verändern. In diesem Sinne blieb es auch bei den jüngsten großen Flucht- und Migrationsbewegungen nicht nur bei der Erstversorgung: Viele Alteingesessene bemühten sich um langfristige Kontakte, übernahmen Patenschaften und machten – organisiert in Institutionen oder als Einzelangeboten – bei denen man sich beschäftigen und gegenseitig kennenlernen konnte. Auch Musikern und Musikpädagogen nutzten die besonderen Potentiale musikalischer Kontakte; und gerade zu Anfang schien Musik ein guter Weg zu sein, auf dem man sich ohne Sprachbarriere begegnen konnte. Später wurden gerade im musikalischen Bereich viele Konzepte mit dem expliziten Ziel entwickelt, den Erwerb der deutschen Sprache mit musikalischen Mitteln zu unterstützen.

Nicht jeder Einsatz oder jedes Projekt war und ist für beide Seiten gleichermaßen erfolgreich – aus verschiedenen Gründen. Für alle können und wollen Menschen auf der Flucht selten regelmäßige Termine wahrnehmen, was dazu führt, dass in Gruppen, die im tradierten Verständnis kontinuierlich zusammenkommen (z. B. Chöre), eine große Fluktuation herrscht. Zudem können verschiedene Konzepte (musikalische Modelle oder Lernens Missverständnisse hervorrufen, Rollenbilder wer-den nicht immer auf die gleiche Weise interpretiert und müssen erst neu ausgehandelt werden. Manchmal zeigen die Anbieter der gute Wille zwar da, doch es fehlt die musikalische oder didaktische Kompetenz.

Manchen Hindernissen zum Trotz zeigt die Lage im Jahre 2018 ein beeindruckendes Kaleidoskop musikbezogener Ansätze, Konzepte und Projekte. Ging es anfangs noch darum, überhaupt aktiv zu

1 In der Frage des Genderns werden im vorliegenden Band neutrale Formulierungen gewählt. Wenn das nicht möglich ist, steht mal die weibliche und mal die männliche Form – es sind stets alle Geschlechter gemeint.

werden und auch ohne Konzept, Material oder theoretischen Background zusammenzukommen, verfügen manche Projekte nun über eine monate- bzw. jahrelange Erfahrung. Nicht wenige Protagonistinnen haben ihre Ansätze immer wieder neu hinterfragt und reflektiert und in den Kontext theoretischer Konzepte gestellt. Projekte und Materialien wurden in der Hoffnung entwickelt, übertragbar und langfristig nutzbar zu sein. Beeindruckend kann dies zum Beispiel Informations- und Austauschportal zu musikalischen Integrationsprojekten „Musik und Integration“ auf der Internetseite des Musikinformationszentrums des Deutschen Musikrates eingesehen werden. Dieses Portal versteht sich als zentrale Plattform, das über 300 Initiativen zusammenbringt, Hilfestellungen und Möglichkeiten zur Recherche und zum Austausch bietet.

Dass diese Entwicklung so stabil verlaufen konnte, verdankt sich auch der schon bereit gestellten finanziellen Unterstützung unterschiedlicher Akteure: vom Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge über viele größere und kleinere Stiftungen bis hin zu staatlichen, regionalen, privaten und anderen institutionellen Trägern. Zahlreiche Förderer machen sich dafür ein, musikalische Begegnungen zu initiieren und zu finanzieren. Auch der vom Institut für Musikpädagogik und Musikwissenschaft der Universität Osnabrück durchgeführte Projekt „Musik und Integration“ im April 2017 wurde unterstützt von der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung, dem Landkreis Osnabrück, der Niedersächsischen Landesschulbehörde, dem Musikland Niedersachsen sowie dem Bundesverband Musikunterricht Niedersachsen. Dafür sei an dieser Stelle – darin im Einklang mit der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung für die großzügige Unterstützung – noch einmal herzlich gedankt.

Gleichwohl soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sowohl der Herausgeberin als auch den Autoren dieses Buches bewusst ist, wie unangenehm es wäre, die Etablierung musikalischer Initiativen zur Begegnung mit geflüchteten Menschen ausschließlich als Erfolgsgeschichte darzustellen. Auch gelungene Initiativen können und sollten den Schrecken der Fluchtursachen, die Not und die Trauer der geflüchteten Menschen über die Verantwortung (oder sogar Mitschuld) der reichen Industriestaaten gegenüber der prekären Situation in vielen Ländern Afrikas und Asiens nicht verschleiern. Bereits ist auch die Kritik, die auf hierarchische Strukturen in vielen Projekten hinweist, auf positive Spuren von Spuren postkolonialer Haltungen oder Exotismen. Dem nachzugehen, sie zu reflektieren und zu verändern ist eine kurz-, mittel- und langfristige gesellschaftliche und persönliche Aufgabe aller an den Initiativen Beteiligten. Einige Beiträge in diesem Buch mögen zeigen, wie diese Themen bereits in Angriff genommen werden – zum Beispiel, wenn allgemeine Begriffe analytische, ethische oder didaktische Konzepte für die Arbeit mit geflüchteten Menschen nutzbar gemacht werden (und so eine „Sonderpädagogik“ vermieden wird): Jana Barlag trägt das Konzept des Klassensongs zur Reflexion von Transkulturalität und von Kontexteller Identität in die Arbeit mit Sprachlernklassen; Daniela Bartels diskutiert das Prinzip der „Mahlzeitenmusik“ im Zusammenhang mit dem Musizieren mit geflüchteten Menschen.

Daran mag eine wohlverdiente kritische Frage anschließen, warum nämlich in diesem Buch keine Beiträge von geflüchteten Menschen selbst erscheinen. Im Themenfeld des musikunterstützten Spracherwerbs selbst sind (noch!) sehr wenige geflüchtete Menschen tätig; manche sind aktiv, wollten aber keine Beiträge verfassen. Klar entschieden wir uns gegen einen rein „dekorativen“ Beitrag, um dem Buch keine exotische Würze verleihen können. Es ist zu hoffen, dass in folgenden Publikationen die Perspektive der Geflüchteten auch von ihnen selbst zur Sprache kommen kann.

Perspektiven der Interkulturellen Musikpädagogik

In der theoriebezogenen und konzeptionellen Debatte um eine Interkulturelle Musikpädagogik wurden in den letzten zwanzig Jahren Erkenntnisse formuliert, die auch für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen einen unhintergehbaren Orientierungsrahmen bilden sollten. Wenn die Erkenntnisse und Erfahrungen der vergangenen Jahre zur Gestaltung der aktuellen Situation berücksichtigt werden, können Chancen genutzt und Probleme vermieden oder gelöst werden. Drei zentrale Aspekte seien hier hervorgehoben:

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff

Die Herausgeberin dieses Buches hat sich in ihrer Dissertationsschrift (Benz-Klöpper, 2008) in einer Diskursanalyse mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik befasst. Dabei ließen sich im gesamten analysierten Textkorpus zwei unterschiedliche Kulturbegriffe identifizieren, die aber zur konzeptionellen Grundlage einer Interkulturellen Musikpädagogik nicht geeignet schienen: nämlich der *normative* und der *ethnisch-holistische* Kulturbegriff. Bei Konzepten und Materialien ein *normativer* Kulturbegriff zugrunde, richtet sich das pädagogische Interesse auf die vermeintlich objektive Seite von Musik und dabei auf eine Analyse des musikalischen Objektes selbst. Problematisch ist hier vor allem, dass die Rolle des ästhetisch-kulturellen Subjektes vorrangig bei den Komponistinnen liegt und dass die Annahme verbindlicher ästhetischer Kriterien in interkulturellen Kontexten nicht haltbar ist. Liegt Konzepten und Materialien ein *ethnisch-holistischer* Kulturbegriff zugrunde, geht es in der Regel nicht um Kunstwerke und ihre Rezipienten, sondern um die Lebensweise von Menschen. Eine Kultur wird hier als Summe von Traditionen, Auffassungsweisen und Ausdrucksformen gesehen, die sich zwar wandeln können, aber in ihrem Verständnis einheitlich bleiben. Implizit werden die Begriffe von *Kultur* und *Identität* gleichgesetzt. Kulturen werden in diesem Sinne begrenzt- und voneinander abgrenzbar, was ihnen zu Tugden einer Kultur. Der *ethnisch-holistische* Kulturbegriff führt(e) dazu, dass in der Unterrichtspraxis Kinder und Jugendliche nicht in ihrer individuellen musikkulturellen Verortung und ihrer Zugehörigkeit gesehen werden (wie ihre deutschstämmigen Altersgenossen), sondern als VertreterInnen ihrer „Herkunftskultur“.

Der *bedeutungsorientierte* Kulturbegriff, der seitdem im theoriebezogenen Diskurs (und leider nicht in gleicher Weise in der Unterrichtspraxis) vielfach aufgegriffen, diskutiert und weiterentwickelt wurde (u.a. Benz-Klöpper, 2012; Helbling, 2015), verweist als Erklärung für menschliches Handeln nicht etwa auf ökonomische, anthropologische oder gesellschaftlich-politische *Sachverhalte*, sondern auf die geteilten *Sinn*deutungen der Akteure. Diese geteilten Sinndeutungen (der *kulturelle* Konsens) beziehen sich nicht allein auf Gegenstände, Aktionsformen oder den Inhalt von Urteilen (Objekte, Worte, Töne, soziale Beziehungen), sondern auf eine andere Ebene, die hinter den einzelnen Inhalten oder Handlungen liegt und die den Inhalten erst ihre spezifische *Bedeutung* verleiht: Gemeint sind kollektive Sinn-systeme, symbolische Ordnungen, geteiltes Wissen, die den Handlungen und Urteilen einen bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt – zugrunde liegen (Barth, 2013: 100). Diese Bedeutungen werden sowohl individuell als auch kollektiv konstruiert, kommuniziert und interpretiert. Für die pädagogische Praxis erwächst daraus eine wichtige Konsequenz: Die musikkulturellen Zugehörigkeiten von Kindern und Jugendlichen dürfen in pädagogischen Situationen nicht unterstellt, sondern sollten in geeigneten unterrichtlichen Inszenierungen (auch indirekt) thematisiert und reflektiert werden (Barth, 2013: 51–52). Sich auf diesen Prozess einzulassen, kann zu interessanten Ergebnissen führen. Während meiner eigenen Unterrichtstätigkeit an einem Hamburger Gymnasium präsentierte ein Schüler türkischer Herkunft in der siebten Klasse

den ersten Satz der Mondscheinsonate von Ludwig van Beethoven als seinen „Lieblingssong“, eine Projektarbeit von Neuntklässlern zu einer selbst gewählten Forschungsaufgabe ergab, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund öfter Konzerte mit klassischer Musik besuchen als ihre deutschstämmigen Mitschüler. In einer an der Universität Osnabrück durchgeführten Masterarbeit befragte Nele Bicker 27 aus Syrien geflüchtete Jugendliche an 10 Hörbeispielen aus ganz unterschiedlichen Sparten nach ihren musikalischen Vorlieben und fand heraus, dass die Jugendlichen breit gefächerte musikalische Vorlieben haben und dass Hörpräferenzen nicht anders als bei ihren deutschen Altersgenossen – die stärkste Präferenz erfährt die Popmusik (Bicker, 2017). Sebastian Lammers schließlich legte in einer Bachelorarbeit dieselbe leicht angepasste Hörliste Jugendlichen vor, die aus Simbabwe nach Südafrika geflohen waren, und wurde mit der „Gangnam Style“ des koreanischen Musikers Psy (Lammers, 2018).

Was meint (musikalisch-) kulturelle Identität

Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs können Gemeinschaften von Menschen als Kultur bezeichnet werden, wenn ihren „Zuweisungen“ und „Verortungen“ an Aspekte ihrer Lebensweise, ihrer Haltung, ihren Vorlieben oder Gewohnheiten ähnliche Sinnsysteme und symbolische Ordnungen, ein ähnlich geteiltes Wissen – bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt – zugrunde liegen. Menschen in globalisierten und modernen Gesellschaften partizipieren an mehreren Kulturen, entscheiden sich für ihre Zugehörigkeiten (in einem gewissen Rahmen) freiwillig und wechseln zwischen den kulturellen Zugehörigkeiten. Die Identitätsforschung spricht von einer stabilen oder ausbalancierten Identität, wenn dies gelingt: Wenn sich Menschen in verschiedenen Kulturen verortet bzw. beheimatet fühlen und dies als Normalität begreifen und wenn sie sich durch widersprüchliche und ambivalente kulturelle Zugehörigkeitsgefühle nicht verwirren lassen (Keupp & Ahbe & Gmür, 2002; Keupp, 2012). In diesem Sinne kann für die musikpädagogische Arbeit – auch mit geflüchteten Menschen – als pädagogische Aufgabe durch die Erfahrung ganz unterschiedlicher musikalischer Praxen bei allen Beteiligten Unbekanntes zu Eigenem und Fremdes vertraut werden kann, dass die polarisierenden Grenzen zwischen Eigenem und Fremden verschwimmen und sich neue musikalische Verortungen ergeben.

Überwindung des binären Denkens

Im binären Denken wird alles zu zwei sich gegenseitig ausschließenden Gegensätzen gedacht, die in der Regel sogar das jeweilige Gegenteil des anderen darstellen. Wegweisend beschrieb Edward Said in seinem Werk Orientalism mit großer Wirkung die westliche „Erfindung“ des Orients in literarischen, kulturellen und politischen Repräsentationen und wies in diesem spezifischen Machtdiskurs auf die Konstruktion von polarisierenden Gegenüberstellungen nach. Auch im Diskurs um die multikulturellen Gesellschaft finden sich zahlreiche binäre und polarisierende Einschätzungen des „Eigenen“ und des „Fremden“ bzw. „Fremden“ (u. a. in der Debatte um die Abschaffung der doppeldeutigen Gesellschaft oder um die deutsche Leitkultur). Doch wer einseitige Entscheidungen für etwas Besseres mit in Kauf, dass diese Entscheidung auch *gegen* etwas gefällt wird. Das Ziel der Interkulturellen Musikpädagogik aber ist es nicht, die Gesellschaft zu polarisieren und zu spalten, sondern den Raum des „Dazwischen“ bzw. des „Sowohl-Als-Auch“ deutlich zu machen. Die oben skizzierten Studien zu Hörpräferenzen sind für die Überwindung des binären Denkens bzw. Hörens ein beredtes Zeugnis. Binäres Denken und Handeln zu vermeiden, muss auch die Grundlage jeder musikalischen Arbeit mit geflüchteten Menschen sein.

Entstehungsgeschichte und Konzept dieses Buches

Die Beiträge dieses Buches basieren größtenteils auf den Workshops und Vorträgen, die auf einem gleichnamigen Fachtag im April 2017 am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Universität Osnabrück durchgeführt bzw. gehalten wurden. Sie beschäftigen sich mit der musikalischen Arbeit und dem Musikunterricht mit geflüchteten *Jugendlichen*, wobei der Schwerpunkt auf Möglichkeiten eines musikunterstützten Spracherwerbs liegt. Darüber hinaus thematisiert sich das thematische Interesse auch auf die Chancen, Probleme und Perspektiven beim praktischen Musizieren in Chören oder anderen Instrumentalgruppen sowie den Möglichkeiten, eine (neue) kulturelle Identität im Musikunterricht konstruiert und reflektiert werden kann.

Seit ungefähr drei Jahren engagiert sich die Musikpädagogik an der Universität Osnabrück im Themenfeld des musikunterstützten Spracherwerbs mit geflüchteten Jugendlichen. Im Kontext eines Seminars unterrichten Studierende in Zweier- oder Dreiergruppen ein Semester lang einmal in der Woche die Schülerinnen und Schüler einer Sprachlernklasse, manchmal setzen sie sogar den Unterricht in der semesterfreien Zeit fort. Bedingt durch die Situation, dass erstmalig so viele (noch schulpflichtige) Jugendliche nach Deutschland gekommen sind, gibt wenig bis gar keine Materialien, Methoden oder Forschungsergebnisse, die man hätte zurückgreifen können. Daher probierten die Studierenden anfangs vieles aus: Orientiert an musikalisch unterstützten Vorgehensweisen im DaF- oder DaZ-Bereich entwarfen sie Lösungen und versuchten, „Einschleifen“ von Wortschatz oder Grammatik, die an den Stoff der jeweiligen Lektion angelehnt waren, entwickelten nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden modulartig kurze, lebendige Rhythmusstücke oder komponierten Lieder und Raps, die zum aktuellen Lebenskontext passen. Nach und nach konzentrierte sich die Arbeit auf zwei markante Schnittstellen zwischen Musik und Sprache – nämlich den Rhythmus und die Intonation. Dabei wurde die Arbeit immer von der Überzeugung geleitet, dass musikalische Übungen enorm motivierend sind, wenn man sie in einen Fluss entwirft (*flow*) und dabei Anforderungen an die musikalische Qualität stellt – egal auf welchem Niveau oder bei welcher konkreten Aktion. Zugleich entstand die Idee, Ereignisse der deutschen Geschichte in Liedern und Songs zu thematisieren – hier im Buch dargestellt von Oliver Battke. Ein Höhepunkt schließlich war es stets, wenn die Klasse gemeinsam einen Klassensong entwickelte und präsentierte – zum Beispiel zu den Themen Zukunft, Freude, Schmerz und Liebe.³ Einzelne Aspekte dieser Projekte wurden in Bachelor- und Masterarbeiten systematisch erforscht und reflektiert.⁴

Während der Recherchen zum musikunterstützten Spracherwerb in Forschung und Praxis kam es in dieser Zeit immer wieder zu interessanten Berührungspunkten mit Bereichen, die zwar im gleichen Themen- bzw. Handlungsfeld wirken, jedoch in der Regel untereinander wenig Kontakt haben. Um dies zu ändern, um das Wissen, die Kompetenzen, die Methoden, Materialien und Praxiserfahrungen im Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen zu vernetzen, führte das Institut für Musikpädagogik und Musikwissenschaft der Universität Osnabrück den bereits erwähnten Fachtag durch, zu dem Musiklehrer der allgemeinbildenden Schulen kamen, in deren Klassen zunehmend geflüchtete Jugendliche mit geringen Sprachkenntnissen sitzen, sowie Akteure der außerschulischen musikalischen Arbeit, wissenschaftlich arbeitende Menschen, die laufende Forschungsprojekte, Studien oder Forschungsergebnisse präsentierten und diskutierten, Vertreterinnen der Bildungspolitik und des Niedersächsischen Kultusministeriums. Auch Sprach- und Klassenlehrerinnen, die zwar nicht musikalisch ausgebildet sind, aber in ihrem Unterricht gerne

3 Vgl. die Beiträge von Tobias Hömberg und Jana Barlage in diesem Band.

4 Vgl. https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_musikdidaktik/abschlussarbeiten.html [Stand: 07.05.2018].

mehr Musik einsetzen möchten, nutzen die Chance, sich auf einfachen Wegen musikalisch fortzubilden.⁵ Wie der Fachtag möchte nun auch dieses Buch mit seinem in vier große Kapitel gegliederten Aufbau eine heterogene Leserschaft ansprechen. Zu Beginn der einzelnen Kapitel steht ein kurzer Einführungstext, der einen Überblick über die jeweiligen Beiträge gibt.

- ▶ **Teil 1:** Forschung
- ▶ **Teil 2:** Konzeptionelles und Best Practice in schulischer und außerschulischer Praxis
- ▶ **Teil 3:** Konzepte und Materialien für Musiklehrerinnen in heterogenen Lerngruppen
- ▶ **Teil 4:** Konzepte und Materialien für Klassen- und Sprachunterricht

Durch die Orientierung des Aufbaus an den Adressatenkreisen lassen sich leicht Anknüpfungspunkte für den eigenen Bereich finden. Durch die Zusammenstellung von Kapiteln im gleichen Buch können die eigenen Schwerpunkte aber auch im gesamten thematischen Netzwerk verortet und in neuen Kontexten weiterentwickelt werden. So können bei der Lektüre vielleicht sogar neue Ideen für Initiativen oder Forschungsprojekte entstehen und umzusetzen.

Literatur

Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Identität? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik, Dissertation, erschienen bei Völsner in der Reihe Rudolf-Dieter Kraemer: (Hg.): Forum Musikpädagogik Band 78, 107–121, Völsner Schriften.

Barth, Dorothee: (2013) „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los. Von der Identität zur inszenierten Ethnizität. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 57, S. 50–58.

Barth, Dorothee (2014): Wer bin ich und zu wem gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. In: Art Education Research No. 9, online unter https://blog.zhdk.ch/portal/files/2017/11/Dorothee-Barth-Text_n%C2%B09.pdf [Stand 30.04.2018].

Benz-Krause, Martina (2015): „Musik hat für mich Bedeutung.“ Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Teil einer musikbezogener Bildung. In: Olivier Blanchard und Carmen Mörsch (Hg.): Art Education Research (No. 9). Zürich: Institute for Art Education 2015. Im Internet: https://blog.zhdk.ch/portal/files/2017/11/Martina-Krause-Benz-Text_n°9.pdf [Stand 30.04.2018].

Bicker, Nele (2016): Musik ohne Grenzen? Musikalisch-kulturelle Verortungen von geflüchteten Jugendlichen aus unterschiedlicher Herkunft in Deutschland. Masterarbeit an der UOS, nicht veröffentlicht.

Bicker, Nele & Barth, Dorothee (2017): Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen. Unterstützung bei der Bildung einer (neuen) Kulturellen Identität?! In: Musikunterricht aktuell 5, S. 18–21.

5. Einen Eindruck vom Fachtag vermittelt ein kleiner Film: https://www.youtube.com/watch?v=RC8EKekYd_4 [Stand: 07.05.2018].

Bubinger, Anne & Barth, Dorothee (2015): Sprachbildung im Musikunterricht? Möglichkeiten und Perspektiven kultureller Teilhabe für mehrsprachige Kinder und Jugendliche. In: Musikunterricht aktuell 2, S. 10–13.

Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesque-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht. Münster: Waxmann.

Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate (Hg.): 2006: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck: Rowohlt.

Keupp, Heiner (2012): Subjektgenese, Enkulturation und Identität. In: Hildegard Beckhorst/Vanessa I. Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München: Kessler-Druck, S. 98–102.

Lammers, Sebastian (2018): Gangnam Style in Afrika. Musikpräferenzen geflüchteter simbabwischer Schüler und Schülerinnen in Südafrika. Bachelorarbeit an der Universität zu Köln. Nicht veröffentlicht.

Musterseite
www.helbling.com

Zum Gebrauch des Buches

Dieses Buch versucht den verschiedenen Anliegen seiner Leserinnen und Leser gerecht zu werden. Je nach Interessens- und Bedarfslage möchten wir Ihnen verschiedene Lesarten des Buches vorschlagen:

- ▶ **Sie sind auf der Suche nach Basiswissen und Impulsen aus der aktuellen Forschung?** Im ersten Teil finden Sie Forschungsbeiträge und aktuelle Ansätze aus wissenschaftlicher Perspektive.
- ▶ **Sie interessieren sich für Konzepte und Best Practice im Spannungsfeld von Spracherwerb und Musikpädagogik?** Der zweite Teil vereint Impulse aus schulischer und außerschulischer Praxis.
- ▶ **Sie sind beheimatet im Bereich Musikpädagogik und suchen Material für die Verknüpfung von Musik- und Spracherwerb in heterogenen Lerngruppen?** Im dritten Teil des Bandes finden Sie praxiserprobte Materialien zum Musikunterricht auf der Basis gemischter Sprachniveaus.
- ▶ **Sie sind originär aus dem Bereich der Muttersprachen- oder Sprachlehre?** Dann finden sie im vierten Teil weniger komplexe Praxismaterialien zur musikgestützten Sprachvermittlung.

Jeder Beitrag des Bandes funktioniert als eigenständiger und in sich geschlossener Text. Querverweise zeigen Ihnen inhaltlich verwandte Beiträge im Buch auf. Des Weiteren unterstreichen unterschiedliche Symbole inhaltliche Dimensionen und verweisen auf mögliche Umsetzungen in der Praxis:



Bemerkungen und Tipps, die zum Gelingen eines methodischen Schrittes beitragen



Bitte beachten!



Gestaltungsvorschläge



Auditive Vorschläge



Bewegungs- und Aufführungsvorschläge



Richtungs- und Variationsmöglichkeiten, weiterführende und vertiefende Spielideen



Hörbeispiel



Abläufe einer methodischen Anweisung

Teil I: Forschung

Positive Auswirkungen von Musik auf das Sprachlernen werden zwar in der Praxis allenthalben beobachtet, sind aber empirisch schwer nachweisbar. Vier Forschende präsentieren im ersten Kapitel Ergebnisse und Projekte zu diesem Thema.

Matthias Perner stellt detaillierte Beobachtungen aus dem Seminar „Nachrhythmus“ vor, in dem ausländische Studierende selbst geschriebene Texte performen. Am Beispiel des videografierten Lernprozesses einer Kursteilnehmerin werden präzisionsstechnische, motivationale sowie sprachliche Verbesserungen gezeigt.

Stefanie Morgret präsentiert umfangreiche Forschungsergebnisse zweier Studien mit mehrmethodischem Design zur Förderung phonetischer Kompetenzen bei Jugendlichen aus Saudi-Arabien. Neben weiteren Effekten bewirken das Mitsingen und -rappen zu authentischer Musik eine Steigerung in Spaß und Leistung.

Kathrin Wild legt in ihrer empirischen Studie einen Fokus auf die Frage, inwieweit Musik und Musikerfahrung Aussprachelerlernprozesse günstig beeinflussen können. Zum einen scheinen die musikalischen Übungen größere Lernfreude und Motivation zu entfachen, zum anderen sind Lernende, die selbst Musik machen, erfolgreicher beim Wortakzentwerb.

Bernhard Müßgens, Julia Wilke und Carina Wenzel nähern sich dem Thema von einer ganz anderen Seite: Veranschaulicht an einer Einzelfallanalyse eines Schülers aus Syrien zeigen sie, dass eine systematische Bewegungsbeobachtung einen Beitrag zum besseren Verständnis alltäglicher Interaktion und Kommunikation im Kontext des Zweitspracherwerbs leisten kann.

Teil II: Konzeptionelles und Best Practice

Seit dem Jahr 2015 wurden viele musikalische Projekte entwickelt, um geflüchteten Menschen willkommen zu heißen und langfristig zu unterstützen. Neun Autorinnen stellen hier konzeptionelle Ansätze vor, die stets auch unter bestimmten Perspektiven reflektiert und an aktuelle Diskurse gebunden werden.

Markus Lüdke und Kerstin Große-Wöhrmann präsentieren zwei Projekte aus Niedersachsen, in denen es um eine Vernetzung von Institutionen, Akteuren und einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt geht: das Pilotprojekt „Musik, Sprache, Teilhabe“ (Bund-Länder-Stiftung, MWK) und das „Welcome Board“ – eine Initiative zur Unterstützung geflüchteter und immigrierter Musikschaffender (Musikland Niedersachsen gGmbH, MWK).

Daniela Schwarz stellt theoriebezogen die grundlegende Verbundenheit von Sprache, Musik und den über den Parameter Rhythmus vermittelten Bezug dar. Sie beschreibt, wie diese Elemente im Pilotprojekt „Funky Wisdom“ auf authentische Weise verschmolzen und zielgerichtet eingesetzt wurden.

Andrea Welte erörtert Inhalte und Charakteristika einer improvisationsbasierten Musikpraxis mit neu zugewanderten Jugendlichen. Von dem Pilotprojekt „Impro-Kultur. Musizieren und Improvisieren in Sprachlernklassen“ zeigt, kann das Verständnis eines offenen Improvisationsbegriff sowohl der Erwerb der deutschen Sprache unterstützen als auch Selbst- und Mitbestimmung als wichtiger Faktor einer Pädagogik der Vielfalt ermöglicht werden.

Joachim Geibel stellt das Kollektiv des Sommer 2015 gegründeten Kölner Willkommenschores vor, der als maximal voraussetzungsloses Angebot unter den ca. 40 Teilnehmenden Gemeinsamkeiten schafft und Beziehungen stiftet – unabhängig von Herkunft, Alter oder Singerfahrung. Er untersucht, inwieweit die konzeptionelle Offenheit und eine Prozessorientierung in der Probenarbeit die Prozesse kollektiver und individueller Bedeutungskonstruktionen begünstigt.

Daniela Bartel verbindet das Spiel einer Musik-AG von Studierenden der Hochschule für Musik FRANZ LISZT mit musikpädagogische und philosophische Ansätze. Sie diskutiert, inwiefern die universalistische Forderung nach Wahlfreiheit nicht nur als ein Teil von Lebensqualität zu verstehen ist, sondern auch beim gemeinsamen Musikmachen in Gruppen ein wertvolles musikpädagogisches Ziel darstellt, auch in der Arbeit mit geflüchteten Menschen.

Manfred Grottelberg, Rut Hammelrath und Isabella Schreml berichten von der Organisation, Finanzierung und Struktur des Konzeptes der „Musikalischen Lernbegleitung“ in Sprachlernklassen mit geflüchteten Jugendlichen in Bochum. Indem sie sich an typischen Themen aus Sprach-Lehrwerken orientieren, werden Lieder, Rhythmen und Sprachspiele zielgerichtet komponiert, produziert und eingesetzt.

Teil III: Konzepte und Materialien für Musiklehrkräfte

Die Beiträge in diesem Teil richten sich im Schwerpunkt an musikalisch ausgebildete Lehrkräfte, die mit Lerngruppen – mit Stimme oder an Instrumenten – sowohl musizieren können. Die Materialien eignen sich für unterschiedliche Lerngruppen: Von der AG mit geliebten Kindern und Jugendlichen über sich als inklusiv verstehende Lerngruppen oder Sprachlernklassen bis hin zu Regelklassen, in denen *auch* einige geflüchtete Kinder oder Jugendliche sein dem Ziel, dass im Musikunterricht explizit auch Sprache gelernt werden soll. Hierfür sind die besonderen Potentiale des gemeinsamen (sprachlosen) Musizierens genutzt werden. So können die geflüchteten Menschen ihre (sprachlichen) Defizite zurückstellen und ihre musikalisch-ästhetischen Stärken erleben und zeigen.

Michael Huhn präsentiert verschiedene Ansätze zur klassischen Kunstmusik. Module, die in der sonderpädagogischen und inklusiven Praxis des Fachunterrichts Musik entwickelt wurden, stehen hier im Kontext einer Interkulturellen Musikpraxis. Ausgehend vom Erleben des musikalischen Phänomens ergeben sich Möglichkeiten der Verbalisierung und Reflektion über Musik, von der niemand ausgeschlossen sein muss.

Tobias Hömberg wendet sich der Produktion von Musik zu. Er fokussiert die spezifischen Potenziale der Komposition von „Klassensongs“ als Ausdruck einer gemeinsamen kulturellen Identität. Auf der Basis eines modernen Verständnisses von *Kultur* wird Schule als *kultureller Raum* betrachtet, der sich durch spezifische Praxen, Rituale und ein Gefühl persönlicher Zugehörigkeit auszeichnet.

Jana Barlage begründet, warum ein Klassensongs-Projekt auch in einer Gruppe mit geflüchteten Jugendlichen durchgeführt werden kann. Es kann den Lernenden helfen, im neuen Land, in einer Gruppe „anzukommen“, indem sie in wirklichen anlassbezogenen Sprechsituationen zu üben und zu verbessern. Sprachliche Erläuterung zu machen sowie Identitätsbildung anzuregen und zu unterstützen.

Roland Stefan stellt in seinem Beitrag, aufbauend auf den Erfahrungen in einer Musizier-AG mit geflüchteten Sechstklässlern, eine Fülle von Ideen, Liedern und Übungen vor, die vor allem sprachlich und nicht ohne sprachliche Vermittlung funktionieren.

Teil IV: Konzepte und Materialien für Sprachlehrkräfte

Diese vier Beiträge sind auch für Lehrkräfte gedacht, die keine musikalische Ausbildung absolviert haben, aber musikkaffin sind und daher musikalische Materialien und Methoden gerne als Unterstützung in ihrem Sprachunterricht einsetzen möchten. Selbstverständlich können diese auch von ausgebildeten Musiklehrenden eingesetzt werden. Hier finden Lehrkräfte, die in den Beiträgen des ersten Teils dieses Bandes zur Forschung herausgefunden wurden, bereits ihren Niederschlag: Wenn Sprechen ein Akt der Musizieren wird und wenn ein Sprecher in rhythmischen Sprechstücken zu grooven beginnt, wird das Wiederholen zum Vergnügen und Motivation im Lernimpuls.

Tobias Dutschke verbindet in seinen „Chorischen Sprechstücken“ typische Themen aus Sprachlehrwerken mit humor- und anspruchsvollen rhythmischen Sprechübungen, die eine sehr akzentuierte Aussprache einfordern. Wenn alle Stimmen miteinander korrespondieren und ineinander fließen, wenn alle Schülerinnen aufeinander hören, werden sie gleichberechtigtes Handeln als Grundlage von Qualität.

Gaby Grest differenziert die sprachliche Zuberbeitung eines Sinnes aus in zahlreiche Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung und Förderung im Bereich der Alltagssprache. Sie verbindet Wortschatzarbeit mit Übungen zur Silbenstruktur und der Steuerung des Bewegungssinns und zeigt an diesem Beispiel, wie theoretische Erkenntnisse in konkrete praktische Übungen umgesetzt werden können.

Oliver Battke verbindet in seinem Beitrag das Sprach- und Kulturlernen. Denn geflüchteten Menschen ist im neuen Land nicht nur die Sprache fremd. Sie kennen auch nicht die kulturellen Selbstverständlichkeiten, die unausgesprochen im kulturellen Gedächtnis abgelegt sind – zum Beispiel Ereignisse aus der deutschen Geschichte. Interdisziplinär werden Ansätze aus der Interkulturellen Musikpädagogik, der Kulturwissenschaft und der Geschichtsdidaktik an zwei exemplarisch gewählten Liedern vertieft.

Auch Anne Minner, Verena und Nele Bicker zeigen an unterschiedlichen Beispielen grundsätzliche Verfahren und Möglichkeiten, Musik im Zweitspracherwerb mit Jugendlichen einzusetzen. Materialien, Übungen und Wortschatz, Aussprache und vor allem auch zur Grammatik, die für Sprachlernklassen entwickelt und erprobt wurden, werden in einem modularisierten Aufbau präsentiert. Innovativ ist der spezifisch musikalische Ansatz eines speziellen Hörtrainings – denn nur wer gut hört, kann auch gut aussprechen.

Mehrstimmiges chorisches Sprechen

Tobias Dutschke

Mehrstimmiges chorisches Sprechen nutzt das Lustpotential rhythmischer Sprechens. Jeder kennt es aus Sportstadien oder von Demonstrationen. Mitunter irritieren die überlauten und aufpeitschenden Chöre, besonders wenn sie in aggressive Dynamik kippen. Bei der Arbeit im DaZ-Bereich oder auch im Deutsch- oder Musikunterricht geht es aber nicht mehr um musikalische und sprachliche Aspekte, die dabei geübt und kultiviert werden können. Durch die für Natur der Sache liegende ständige Wiederholen, erfährt das häufig als notwendig und übel betrachtete Wiederholen eine interessante Umdeutung: Wiederholen wird zum Vergnügen. Durch die rhythmische Verzahnung der verschiedenen Sprechergruppen provoziert und animiert zu akzentuierter und überdeutlicher Aussprache, die im normalen schulischen Kontext aus unterschiedlichsten Gründen vermieden wird. Der Klang von Vokalen, Konsonanten und ihren diversen Verbindungen, die Betonungsmöglichkeiten usw. werden aus musikalischer Notwendigkeit zum bewussten Gestaltungsmittel. Das Sprechen wird ein Akt des Musizierens, Sprache zum Instrument.



Hinweise zur Einstudierung

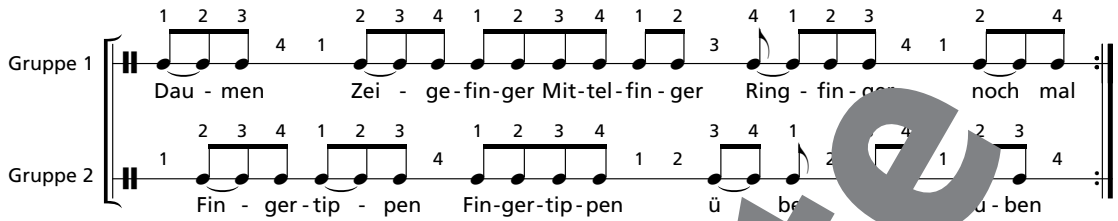
Zur rhythmischen Orientierung sollte unbedingt das Fingertippen geübt werden. Dazu wird nacheinander mit Daumen (1), Zeigefinger (2), Mittelfinger (3) und Ringfinger (4) der führenden Hand in den Handteller der anderen Hand oder in den Oberschenkel getippt. Im Notenbild stehen unter den Noten die Textsilben und über jeder Note die Zahlen für die Finger. In den jeweiligen Sprechpausen tippen die Finger weiter, um nicht die rhythmische Zuordnung zu verlieren. Jede Sprechergruppe ist auf einer Linie verteilt. Wenn zwei oder mehrere Noten mit einem Bogen verbunden sind, wird die Silbe über den gesamten Verbund von Noten ausgehalten. Bei Gruppe 1 in der ersten Übung klingt die Silbe „Dau“ zwei Fingertipps lang, die Silbe „men“ nur einen. Wenn auf der Zählzeit eines Fingers zwei Silben gesprochen werden (bei „sie-ben“ in Beispiel 1), steht über der ersten Silbe die Zahl des Fingers und der zweiten ein „+“. Außerdem sind die Noten für die beiden Silben mit einem Doppelpunkt verbunden. Ist es auftaktig (wie bei „zu-rück“ in Beispiel 5) steht über der ersten Silbe ein „+“ und über der zweiten die Zahl des Fingers.

Die richtigen Betonungen der Vokale müssen immer erhalten bleiben. Also bei „Zei-ge-fin-ger“ auf „Zei“ und nicht auf „ge“, dadurch entsteht synkopische Spannung, die den Rhythmus lebendiger macht. Anfangs empfiehlt sich den Daumen kräftig in seiner ganzen Länge aufzuschlagen, dadurch entsteht zusätzlich eine akustische Orientierung auf dem ersten Schlag der Vierergruppen. Es kann auch eine Hilfsgruppe gebildet werden, die sich auf der ersten Zählzeit mit der flachen Hand auf die Brust schlägt und auf die dritte Zählzeit mit den Fingern schnipst.



! Vorsicht: Die Sprechergruppe einzeln und langsam einzustudieren. Wenn es Schwierigkeiten machen könnte zu hohes Tempo die Ursache sein. Die Gruppenzusammenstellung sollte möglichst häufig wechselt oder rotiert werden, dass alle die Texte der unterschiedlichen Gruppen gesprochen haben. Manche Stücke eignen sich für reine Sprachlerngruppen, andere eher für gemischte Klassen. In den Anmerkungen zu den einzelnen Stücken gibt es Vorschläge zur Eignung der Stimmgruppen für Jugendliche mit wenig Deutschkenntnissen. Nach etwas Übung können sie sich aber auch an die anderen Stimmgruppen wagen.

Basisübung 



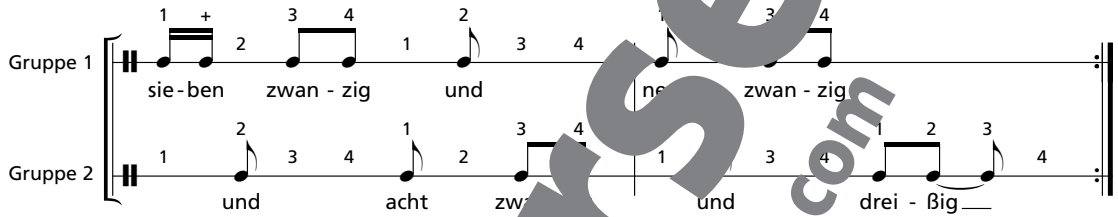
Gruppe 1
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
Dau - men Zei - ge - fin - ger Mit - tel - fin - ger Ring - fin - ger noch mal

Gruppe 2
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
Fin - ger - tip - pen Fin - ger - tip - pen ü - ber u - ben



Die folgenden Beispiele zeigen, wie man mit Zahlen, Melodien und Rhythmen spielen kann. Es sind einfache rhythmische Muster, die auf unterschiedlichste Themen und Bereiche angewandt, vor allem aber erweitert und verlängert werden können.

• **Beispiel 1**



Gruppe 1
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
sie - ben zwan - zig und ne zwan - zig

Gruppe 2
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
und acht zw und drei - ßig

• **Beispiel 2**

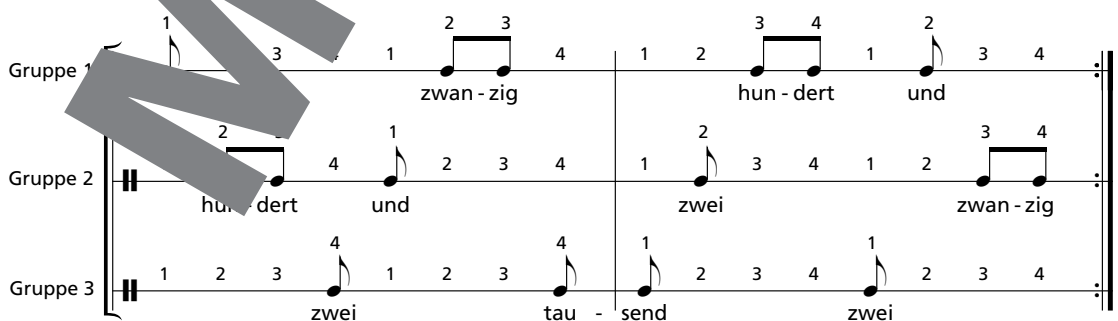


Gruppe 1
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
ein zwan - zig

Gruppe 2
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
und zwei zwan - zig und vier usw ...

Gruppe 3
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
zwan - zig drei und

• **Beispiel 3**



Gruppe 1
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
zwan - zig hun - dert und

Gruppe 2
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
hun - dert und zwei zwan - zig

Gruppe 3
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
zwei tau - send zwei

• **Beispiel 4**

Andere Bedeutungen und neue rhythmische Phrasierungen entstehen z. B., wenn Personalpronomen oder Verb von allen Ausführenden gesprochen werden.

Gruppe 1
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 Ich fest. Du fest. Es fest. fest.

Gruppe 2
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 hal-te fest. hältst fest. hält fest. halten fest.

Gruppe 3
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 mich fest. dich fest. sich fest. uns fest.

• **Beispiel 5**

Gruppe 1
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 Ich Du Es Wir

Gruppe 2
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 hal-te hältst hält halten

Gruppe 3
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 mich dich sich fest. uns

Gruppe 4
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 fest. hältst bes-ser. zu-sam-men.

• **Beispiel 6**

Gruppe 1
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 ich streng du stren-ger sie noch stren-ger wir am strengs-ten

Gruppe 2
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 hieltst stren-ger hielt noch stren-ger hiel-ten am strengs-ten

Gruppe 3
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 dich stren-ger sich noch stren-ger uns am strengs-ten

Gruppe 4
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
 streng stren-ger noch stren-ger am strengs-ten

Abdrucke © Tobias Dutschke



Kommentierte Anwendungsbeispiele

• Schneiden

Dieses Stück ist für reine Sprachlernklassen geeignet. Die Erarbeitung des ersten Taktes bildet den Anfang der Erarbeitung, schrittweise werden alle weiteren Takte erarbeitet.

Gruppe 1
Stück 2 3 4 1 2 Stück für Stück für

Gruppe 2
1. Ich schnei-de
2. Du schnei-dest
3. Er schnei-det
4. Sie schnei-det
5. Wir schnei-den
6. Ihr schnei-det
7. Sie schnei-den

mit dem Sche-re
mit dem Mes-ser
mit ei-ner Zan-ge
mit ei-ner Sen-se
mit uns-er Sä-ge
mit eu-er Klin-ge
mit ih-rem Sä-bel

Gruppe 3
1. mon-tags
2. diens-tags
3. mitt-wochs
4. donners-tags
5. frei-tags
6. sams-tags
7. sonn-tags

3 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4
Stück Stück Stück für

aus der He-d
von dem Ku-ch
durch das Blech
um den Brun-nen
in das Brett
auf dem Tisch
an dem Holz-otz

mit-ner Schwes-ter.
dei-ner Tan-te.
sei-ner Nich-te.
ih-res On-kels.
uns-res Nef-fen.
eu-rer Mut-ter.
ih-res Bru-ders

schnipp schnapp

• Die Zeit

Dieses Stück ist für reine Sprachlernklassen geeignet. Da es ein Dreiertakt steht, werden nur drei Fingerringe für Gruppe 1 und 2 beginnen. Sobald sie stabil sind, können Gruppe 3 und 4 einsetzen. Gruppe 3 und 4 können weitere Uhrzeiten und Sätze erfinden.

Gruppe 1
kun-den, Se - kun-den, der Zei - ger tickt.

Gruppe 2
Se - kun-den, Se - kun-den,

Gruppe 3
Mi - nu - ten, Mi - nu - ten,

Gruppe 4

6

Se - kun - den, Se - kun - den, die
Se - kun - den,
Mi - nu - ten, Mi - nu - ten,

Zwan - zig nach acht. Es ist schon spät.

13

Se - kun - den, Se - kun - den, Se -
Zehn nach halb neun. Ich zu - rück.
Mi - nu - ten, -

19

kun - den, die Zeit, die re - Se - kun - den,
Se - kun - den, Se - kun - den, Se -
Mi - nu - ten, Mi -
Drei - vier - tel neun. Ich bin ka - putt.

26

Se - kun - den, die Zeit, die rast. Se -
kun - den, Se - kun - den.
nu - ten. Mi - nu - ten. Ich will ins Bett.
Vier - tel nach neun. Ich will ins Bett.

Abdrucke aller Anwendungsbeispiele © Tobias Dutschke

Vom Wort zum Groove – dargestellt am thematischen Wortfeld „Zubereitung eines Smoothies“

Gaby Grest

Einleitung

Eine neue Sprache zu lernen, bedeutet weit mehr als Vokabeln zu lernen. Es geht darum, ein Gefühl für die anfangs fremde Sprache zu entwickeln. Wie klingt sie? Wie ist sie strukturiert? Wie ist sie rhythmisiert?

Das Erlernen einer neuen Sprache geht einher mit der Entwicklung neuer Klangvorstellungen, dem Nachempfinden rhythmischer, artikulatorischer und dynamischer Besonderheiten und dem Erfassen syllabischer Strukturen. Was vom Hörer aktiv übernommen wird, muss in späteren Jahren bewusst wahrgenommen, durch Wiederholung erfahrbar und erlebbar gemacht werden.

Genau hier kann ein sprachsensibler Musikunterricht anknüpfen. Die Erarbeitung eines eigenen „Smoothie-Grooves“ bietet beispielsweise zahlreiche Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung und Förderung im Bereich der Alltagspraxis.

Warum ausgerechnet Smoothie-Groove?

Sich an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren, ist motivationsförderlich. Smoothies werden in Hülle und Fülle angeboten. Die Vielfalt und die Geschmacksrichtungen sind bei einem Gang durch den Supermarkt oder vorüber an öffentlichen Verkaufsstellen, etwa an Bahnhöfen, unübersehbar. Neben Obst-Smoothies kann man sich auch immer öfter Gemüse-Smoothies in den Kühlregalen finden. Das in unserem Alltag so beliebte Getränk ist auch in der Zubereitung einfach und bietet sich deshalb besonders für die Herstellung im Klassenzimmer an. Auf diese Weise ist schnell ein echter Gesprächsanlass geschaffen. Während handlungsbegleitend zur Zubereitung die Zutaten, die einzelnen Arbeitsgänge und schließlich auch der Geschmack verbalisiert werden können.

Mehrsprachige Smoothie-Wortschatzerarbeitung in drei Schritten

In einem **ersten Schritt** geht es um die Zuordnung des gesprochenen Wortes zur Fruchtzutat, die mithilfe von Bild- und Wortkarten unterstützt wird. Diese helfen den Lernenden, sich die Semantik der verschiedenen Wörter für die Smoothiezutaten zu erschließen. Da nicht für jede Unterrichtsstunde frische Früchte mitgebracht werden können, empfehlen sich realitätsnahe fotografische Abbildungen der Zutaten. Lautsprachunterstützend können DGS-Gebärden (= Deutsche Gebärdensprache) hinzugenommen werden, die eine Erweiterung der körpereigenen Kommunikations-

formen, wie Gestik, Mimik, Körpersprache, Blickbewegungen etc. beinhalten. Das gesprochene Wort mit einer DGS-Gebärde (vgl. Kestner, 2017) zu begleiten, evoziert die Entwicklung innerer Bilder, denn die Bewegungsausführungen der Gebärden unterstützen in hohem Maße die Bedeutung des gesprochenen Wortes. Mit der Gebärde für Ap-fel z. B. wird das Abbeißen von einem ganzen Apfel imitiert und mit der Gebärde für Ap-fel-si-ne das Auspressen. Blickkontakt, Aufmerksamkeit und das Verständnis für das neu zu erlernende Wort erhöhen sich merklich, wenn es mehrdimensional über verschiedene Lernkanäle, die Körpersprache mit berücksichtigend, angeboten wird. Auf der Grundlage persönlicher Unterrichtserfahrungen ließen sich bei einigen Schülern Lehrer und Schülern auf diese Weise nicht nur Effekte des Bewegungsimpulses auf die Überwindung von Sprechhemmungen beobachten, sondern auch positive Merkmale im Bereich der Artikulation.

Um die syllabische Struktur der Wörter zu erfassen, geht es in einem **zweiten Schritt** um das Vor- und Nachsprechen der Silben im Sinne des *Call and Response*-Prinzips. Dieses Verfahren zielt noch nicht auf korrekte Betonungen, sondern vordergründig auf die Abgrenzung der einzelnen Silben sowie das hörende Erkennen der Silbenanzahl. Eine Einordnung der Begriffe in eine Silbentabelle zeigt, dass die meisten Fruchtwörter zwei- bis viersilbig sind. Ein solches Mitschlagen begünstigt die phonetische Bewusstheit hinsichtlich der einzelnen Silben, nicht nur mit auch der Anzahl der Silben in einem Wort. Eine ähnliche Wirkung lässt sich zudem auch beim Mitschwingen der Silben in der Luft sowie beim unterstützten Mitgehen beobachten. Die Silben der syllabischen Struktur der Worte können auf diese Weise mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden:

- Bewegungssinn (Kinästhetik): die Sprechbewegungen direkt mit körperlichen Bewegungen verknüpfen, die in unterschiedlicher Ausprägung sowohl die Eigenwahrnehmung als auch den Gleichgewichtssinn besonders ansprechen können.
- Eigenwahrnehmung (Propriozeption): die Silben am Körper spüren, indem sie gepatscht, geklatscht und gestampft werden.
- Gleichgewichtssinn (Vestibulärsinn): gleichzeitiges Schwimmen und Gehen der Silben, Sprech- und Körperbewegungen in unterschiedlichen Raumebenen ausführen, im Sitzen, im Stehen, im Liegen.
- Fernsinne (auditive und visuelle Wahrnehmung): die einzelnen Silben deutlich abgegrenzt voneinander sprechen und nebenweise auf den Wortbildkarten darstellen.



Schließlich geht es in einem **dritten Schritt** um die Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben, die in der Linguistik auch in „prominente Silben“ (betont) und „Reduktionssilben“ (unbetont) differenziert werden. Da Wörter entweder mit betonten oder unbetonten Silben beginnen, stellt dies eine besondere Herausforderung für die musikbezogene Spracharbeit dar. Wenn Sprachlernende in diesem Zusammenhang keine guten sprachlichen Vorbilder haben, besteht die Gefahr, dass falsch gesetzte Silbenbetonungen selbst bei einem gut entwickelten Wortschatz dazu führen, nicht richtig verstanden zu werden.

Beispiele zur linguistischen Einordnung

„Die Grundstruktur eines deutschen Wortes besteht in der Regel aus zwei Silben. Die 1. ‚prominente‘ Silbe ist betont, die 2. Silbe unbetont (Trochäus). (Die 3. Silbe ist optional, die 4. Silbe ist optional, die 5. Silbe ist optional. Die 1. Silbe ist betont, die 2. Silbe unbetont (Trochäus). (Die 3. Silbe ist optional, die 4. Silbe ist optional, die 5. Silbe ist optional. Der unbetonten Reduktionssilbe ist der Vokal <e>“ (vgl. Andreas, S. 19).

Während bei den verwendeten zweisilbigen Zutaten ausnahmslos die erste Silbe betont wird, liegen die Betonungen bei den dreisilbigen Wörtern entweder auf der ersten oder auf der zweiten Silbe. Daraus resultieren unterschiedliche Sprechrhythmen der Wörter.

- Grundstruktur aus zwei Silben:
Äp-fel, Bir-nen, Pflau-men, Fei-gen.
- Dreisilbige Wörter mit prominenter erster Silbe:
A-na-nas, Blau-bee-ren, Erd-bee-ren
- Dreisilbige Wörter mit prominenter zweiter Silbe:
Ba-na-nen, Zi-tro-nen, Pa-pa-ya
- Viersilbige Wörter mit prominenter erster und dritter Silbe:
Sta-chel-bee-ren
- Viersilbige Wörter mit prominenter zweiter und vierter Silbe:
Gra-nat-ap-fel,
- Viersilbige Wörter mit prominenter dritter Silbe:
Nek-ta-ri-nen, Ap-fel-si-nen, Mi-ra-bel-len
- Fünfsilbige Wörter mit prominenter zweiter und vierter Silbe:
Ho-lun-der-bee-ren, Jo-han-nis-bee-ren
- Fünfsilbige Wörter mit prominenter erster und vierter Silbe:
Was-ser-me-lo-nen

Silbentabelle – Smoothiezutaten

Silbenanzahl	Früchte
1	Äpfel, Birnen, Pflaumen, Feigen
2	Kiwifruit, Ananas, Blaubeeren, Erdbeeren, Sanddorn
3	Ananas, Blaubeeren, Erdbeeren, Bananen, Zitronen, Papaya
4	Granatapfel, Stachelbeeren, Nektarinen, Apfelsinen, Mirabellen
5	Holunderbeeren, Johannisbeeren, Wassermelonen

So kann jede einzelne Silbe als kleinstmögliche Sprechereinheit sowohl betont als auch unbetont gesprochen werden. Welche Silben zu betonen und welche unbetont sind, erschließt sich dem Sprachlernenden nicht von selbst. Es muss ein Sprachgefühl entwickelt werden. Um ein selbstständiges Herleiten und Erinnern der Betonungen zu ermöglichen, wurden die verwendeten Wortbildkarten entsprechend markiert, indem die prominenten Silben farblich hervorgehoben werden. Denn für Menschen mit schriftsprachlichen Lesekompetenzen kann das Lesen als verinnerlichtes Sprechen und inneres Hören den Spracherwerb gut unterstützen.

! Um die betonten und unbetonten Silben besser hören und langsam ein Gefühl für die genannte Grundstruktur von Wörtern zu bekommen, ist es wichtig, sie immer wieder laut zu sprechen. Gleiches gilt natürlich in der Erweiterung auch für häufig gebrauchliche Sätze, etwa im Kontext der Smoothiezubereitung (*Ich mach ei-nen Smoo-thie.*). Ein weiterer Übertrag auf den Körper beinhaltet hinsichtlich der Unterscheidung von betonten und nichtbetonten Silben große Lernchancen. So können z. B. die prominenten Silben geklatscht und unbetonten Silben geschnipst werden (Propriozeption – Körpereigenwahrnehmung). Interessant und bietet es sich zudem an, Schwingbewegungen mit den Armen oder das Gehen in unterschiedlich großen Schritten hinzunehmen. Dabei entsprechen die großen Bewegungen den prominenten Silben und die kleineren den unbetonten Silben.



Das oben beschriebene 3-Schritte-Prinzip (Worterkennung – Erfassung der syllabischen Struktur – Unterscheidung der Silben) kann durch die Minuznahme von Bewegungen zur gesprochenen Sprache weiter unterstützt werden. Teilanfänglich zu beobachtender Irritationen von Seiten der Lernenden können sich bewegungsorientierte Ansätze im Unterricht etablieren und schnell für den eigenen Lernerfolg fruchtbar gemacht werden. Zudem können Zugänge über den eigenen Körper in Verbindung mit Stimmgleichung ins Klassenzimmer bringen und nicht zuletzt auch Spaß machen. Ist das 3-Schritte-Prinzip für die Erarbeitung erst einmal mit der Gesamtgruppe nachvollzogen, bieten sich eine Vielzahl möglicher Aufgabenteilungen für die Kleingruppenarbeit mit Ergebnispräsentationen an.

- Wortketten werden gebildet (Woher kommen wir in unseren Smoothie?), die Ketten werden mit prominenten und unbetonten Silben gesprochen und mit Körperklängen begleitet. Mögliches Arbeitsergebnis:

A-	na-	nas	Ba-	ne-	Äp-	fel	ist	doch	klar
Kl	Sn	Sn	Kl	Kl	Kl	Sn	Kl	Kl	Kl

Kl = Klatschen, Sn = Schnipst

- Smoothie-Zutaten: Ein Gruppenmitglied gebärdet mit DGS, die anderen erraten die Frucht, in der nächsten Runde gebärdet die Gruppenmitglieder nacheinander, die anderen in der Klasse erraten die Wörter.
- 3-Schritte-Prinzip wählen, sie in eine beliebige Reihenfolge bringen und entsprechend der Betonung sprechen. Dazu passend eine Schrittabfolge mit großen und kleinen Schritten gehen. Es darf vorwärts und rückwärts gegangen werden.
- Jedes Gruppenmitglied wählt eine Zutat aus, spricht das Wort entsprechend der Betonungen (Wortbildkarte zu Hilfe nehmen) und findet dazu eine passende Bewegung im Stehen.
 - Die Gruppenmitglieder sprechen und performen ihr Wort nacheinander.
 - Die Gruppenmitglieder sprechen und performen ihr Wort gleichzeitig.

Rhythmisierung des Smoothiewortschatzes mithilfe des Rhythmusstrukturgitters

Um vom Wort zum Groove zu kommen, wird den gesprochenen Zutaten ein Rhythmusstrukturgitter mit Zählzeiten unterlegt. In der Unterrichtspraxis hat sich ein Vierermetrum mit den Zählzeiten „1 und 2 und 3 und 4 und“ (Achtel-Pulsation) bewährt, in dem die „1“ und die „3“ die schweren Zählzeiten darstellen und den prominenten Silben vorbehalten sind.



Tipps zur Erarbeitung

- Während eine Hälfte der Klasse das Zählen übernimmt, spricht die andere Hälfte ihre gewählten Smoothiezutaten im natürlichen Sprechrhythmus.
- Die Einordnung in das Rhythmusstrukturgitter fällt deutlich leichter, wenn die erste Silbe betont wird, wie z. B. bei **Äp**-fel und **A**-na-nas.

1	und	2	und	3	und	4	und
Äp	fel			A	na	nas	

- Schwieriger gestaltet sich die Einordnung bei Wörtern wie Ba-na-nen und Zi-tro-nen mit prominenter zweiter Silbe.

1	und	2	und	3	und	4	und
tro	nen		Ba	nanen		Zi	tronen

- Es wird anfangs empfohlen, die Silben genau mit den Lernenden direkt in das Rhythmusstrukturgitter zu platzieren, da insbesondere das regelmäßige Zählen in Verbindung mit der zählzeitbezogenen Augenbewegung durch das Gitter einiges an Übung bedarf.
- Zur Hinführung der Arbeit mit dem Rhythmusstrukturgitter bieten sich beispielsweise acht Tonkartons an, die entsprechend der Anzahl der Zählzeiten (1 und 2 und 3 und 4 und) ausgelegt werden können. Dabei befinden sich die Ziffern (1, 2, 3, 4) und nach Bedarf die Und-Zeichen direkt über den Tonkartons (siehe Foto, ohne die Und-Zählzeichen).



Ein möglicher Ablauf der Übungen stellt das folgende Schema dar:

- ▶ Entscheide dich für eine Smoothiezutat und wähle die dazugehörigen Silbenkarten.

Blau	bee	ren
Pa	pa	

- ▶ Sprich das Wort in der richtigen Betonung, fordere ggf. die Unterstützung der Gruppe ein.
- ▶ Lege die einzelnen Silbenkarten entsprechend der rhythmischen Wortstruktur direkt auf die Tonkartonkarten des Rhythmusgitters.
- ▶ Sprich das Wort rhythmisiert und zeige dabei gleichzeitig *time*/in der Achtelpulsation direkt auf die Tonkartons und Zählzeiten.
- ▶ Überprüfe mit Unterstützung der Gruppe, ob die Silben entsprechend der Wortbetonungen richtig im Rhythmusstrukturgitter platziert sind.
- ▶ Sprich gemeinsam mit allen das Wort fortlaufend rhythmisiert und orientiere dich dabei durchgängig an den ausgelegten Tonkartonkarten.
- ▶ Übertrage das gelegte Wort in das Rhythmusstrukturgitter.

Von der einzelnen rhythmisierten Frucht zum Smoothie-Rhythmical

Nachdem sich die Lernenden mit dem Umgang mit dem Rhythmusstrukturgitter auf dargestellte Weise erarbeitet haben, können die einzelnen Smoothiezutaten in Kleingruppen (3–5 Personen) rhythmisch zusammengefügt werden. Hierfür werden sie in das Rhythmusstrukturgitter übertragen und untereinander aufgelistet.

<u>1</u>	und	2	und	<u>3</u>	und	4	und
Blau		bee	ren				
		pa	ta	ri	nen		
			Ho	lun	der	bee	ren
tra	nen						Zi

! Wie das Beispiel verdeutlicht, liegen die prominenten Silben nie auf einer Und-Zählzeit, sofern der Sprechrhythmus des Wortes beibehalten werden soll. In diesem Fall liegen sie auf den schweren Zählzeiten 1 und 3. Damit auch das musikalische Ergebnis des Obstsalates interessant und abwechslungsreich klingt, ist darauf zu achten, dass nicht alle prominenten Silben auf die Zählzeit 1 fallen.



In einem sprachsensiblen Musikunterricht kann die Aufgabe darin bestehen, ein solches Rhythmical zu gestalten und zu performen. Dabei machen die Akteure nicht nur vielfältige Sprecherfahrungen, sondern lernen, bewusst zu sprechen, auf Sprechrhythmen zu achten und – ganz nebenbei auch – Sprechhemmungen zu überwinden. Eine aufführungsbezogene Präsentation begünstigt durch ständige Wiederholungen schließlich auch die Sicherung des wortschatzbezogenen Wortschatzes. So kann schnell ein kommunikatives Miteinander der Sprachlernenden entstehen.

Maßgeblich entscheidend für eine weitestgehend selbständige Umsetzung von Aufgaben sind klare und verständliche Arbeitsaufträge in leichter Sprache. Dies wird im Folgenden exemplarisch an verschiedenen Aufgabenformaten aufgezeigt:

• **Arbeit mit dem Rhythmusstrukturgitter**

- ▶ Nenne den anderen deine Frucht.
- ▶ Trage die Silben in das Gitter ein. Markiere die Betonung.
- ▶ Prüfe: Liegen die Betonungen auf der Zählzeit (1, 2, 3 oder 4)?
- ▶ Zähle „1 und 2 und 3 und 4 und“.
- ▶ Zähle weiter. Die anderen sprechen die Silben im Rhythmus.
- ▶ Überlegt gemeinsam: Passt der Rhythmus zu den Wörtern?
- ▶ Wiederholt die Schritte 1–6 bis alle Früchte bearbeitet sind.
- ▶ Prüft: Liegen die Betonungen auf mindestens zwei verschiedenen Zählzeiten (1, 2, 3, 4)?

• **Üben**

- ▶ Wer zählt ein? („1 und 2 und 3 und 4 und“)
- ▶ Sprecht die Wörter nacheinander im Rhythmus.
- ▶ Wiederholt die Schritte 1 und 2.
- ▶ Achtung: Eine andere Person zählt.
- ▶ Variante: Verändert die Sprecher Summe (hell, dunkel, traurig, fröhlich ...).
- ▶ Wählt zwei Früchte aus.
- ▶ Teilt Euch in 2 Gruppen auf.
- ▶ Zähle ein.
- ▶ Sprecht beide Früchte gleichzeitig im Rhythmus.
- ▶ Probiert aus: Wie viele Früchte könnt ihr in einer Gruppe gleichzeitig im Rhythmus sprechen?

• **Die Präsentation vorbereiten**

- ▶ Besprecht, von welchem Wort spricht.
- ▶ Lernende auswechselnd spricht es fortlaufend im Rhythmus.
- ▶ Wann beginnt und wann gibt das Schlusszeichen?
- ▶ Ein deutlich sichtbares Signal (z. B. mit dem Arm) für den Schluss geben und auf der nächsten 1 den folgenden Anschluss zusammen sprechen:

		2	und	<u>3</u>	und	4	und
A	in	den	Mi	xer			
		und		Prost!			

Neben dem großen Interesse der Lernenden an der Präsentation, konnte zudem auch ein sich einstellendes Wir-Gefühl innerhalb der einzelnen Gruppen beobachtet werden, das sich beispielsweise in Gruppennamen oder einer regelrechten ‚Battlekultur‘ widerspiegelte. Auch hier bieten sich eine

Vielzahl an Ideen für die musikalische Weiterentwicklung und Gestaltung der Smoothie-Rhythmicals an, von denen im Folgenden nur exemplarisch einige genannt werden können:

- unterschiedliche Klangfärbungen, Tempi und Dynamiken
- Elemente der Bodypercussion zur Sprache hinzunehmen,
- die Sprechrhythmen auf Körper sowie Instrumenten übertragen
- alle Smoothiezutaten gleichzeitig im Rhythmus sprechen oder spielen (z. B. bewusst Breaks einbauen (z. B. auf ein Stoppzeichen nur ein bis zwei Rhythmen weiterlaufen und auf ein Zeichen hin wieder gemeinsam einsetzen)
- einen musikalischen Ablauf mit den aufgezeigten Ideen entwickeln und performen

Vom Wort zum Groove

Wenn drei bis vier Sprechrhythmen fortlaufend am Körper und/oder auf Instrumenten gespielt werden und alle Beteiligten *in time* sind, also die Achtelpulsation oder Rhythmusstrukturgitters fühlen, dann grooven sie zusammen. Ausgehend von einem selbst gewählten Wort entsteht im Rahmen der Gruppenarbeit unter Zuhilfenahme des Strukturgitters eine Rhythmisierung mehrerer Wörter, die auf Instrumenten oder am Körper gespielt, schließlich zum Groove ergeben. Auf dem Weg ‚Vom Wort zum Groove‘ werden die Wörter hochfrequenter gesprochen. Erst beim Groove tritt die bis dahin verinnerlichte Sprache in den Hintergrund. Langfristig kann dies dazu führen, dass die entsprechenden Wörter auch außerhalb des Unterrichts schneller verfügbar sind und nachhaltig in Erinnerung bleiben, z. B. beim Einkauf auf dem Markt.

Erweiterung um die Rhythmisierung zubereitender Tätigkeiten

Natürlich umfasst die Herstellung von Smoothies sprachlich viel mehr als das Nennen der Zutaten. Hinsichtlich der Verarbeitung der Früchte gibt es eine Vielzahl an möglichen Verben, die im Klassenunterricht handlungsbezogen und zur Zubereitung eingesetzt und geübt werden können. Im sprachsensiblen Musikunterricht sind die aufgezeigten Schritte bis zur Verarbeitung der Früchte sowie deren Zubereitung für einen Smoothie hinsichtlich der folgenden Verben erweiterbar:

waschen, schälen, raspeln, schneiden, vierteln, zerkleinern, entkernen, entsteinen, aushöhlen, auslöffeln, pressen, pürieren, mixen, kochen, dazugeben, süßen, aufgießen, einfüllen

Begründet werden kann in dem Sinne, dass die Verknüpfung der Zutaten (Nomen) mit der Tätigkeit / Zubereitung (Verb) Kontakt zur sprachlichen Verwendung führt, die für die Entwicklung des mündlichen Sprachgebrauchs zentral ist: „Sprechen lernt man nur, wenn man spricht. Man muss die Wörter und die Phrasen aktiv lernen und die Verwendung der Wörter in den Sätzen üben.“ (Wernersson, 2008: S. 2)

Das gilt natürlich auch in einem sprachanregenden Umfeld im Kontext alltäglicher Handlungen und Begegnungen und so kann in einem Musikunterricht nur unterstützend angesetzt werden, auch wenn die Möglichkeit besteht, an die Interessen der Jugendlichen anzuknüpfen und sie themenfeldbezogen im wahrsten Sinne des Wortes spielerisch zum Sprechen zu führen. Weiter sind die dargestellten Möglichkeiten zur Rhythmisierung des Wortschatzes auf einfache Satzmuster übertragbar, wie das Beispiel zeigt¹:

¹ Für viele zubereitende Tätigkeiten finden sich bildliche Darstellungen unter Pictoselector, die als Freeware kostenlos zum Download unter <https://www.pictoselector.eu/> [Stand: 29.05.2018] bereitsteht.

	1	und	2	und	3	und	4	und
Ich mach' einen Smoothie	Smoo		thie.		Ich	mach'	ei	nen
Dafür brauch' ich Ananas, Bananen und Kiwi.	A	na	nas,	Ba	na	ne		und
	Ki	wi.			Da	für	brau	ich
Erdbeeren waschen, schneiden und pürieren.	Erd		bee	ren	wa	chen,		
	schnei	den	und	pü	rie	ren.		
Äpfel schälen, dann klein schneiden.	Äp	fel	schä	len	klein		schnei	den.
Alles in den Mixer!	Al	les	in	den	M	ixer!		



In Kombination mit den Wort-Bildkarten (siehe S. 100) und dem Einsatz der DGS-Gebärden sowohl für die Zutaten als auch für die Tätigkeiten können, wie bereits ausgeführt, die Phrasen der Zubereitung als Satzmuster mehrdimensional erschlossen und gespeichert werden.

Persönliche Schwerpunkte im Kontext des musikbezogenen Spracherwerbs

Aufgrund meiner persönlichen Liebe für die afrobrasilianische Percussion blicke ich als Musikpädagogin und Förderlehrerin inzwischen seit über 20 Jahren auf vielfältige Unterrichtserfahrungen in der Rhythmik zurück, in allen Altersklassen und Schulformen zurück. In einer Gruppe Rhythmen gemeinsam zu sprechen und zu spielen, macht nicht nur Spaß, sondern führt bei konsequenter Beachtung immer recht schnell zu hörbaren und vorführungsfähigen Ergebnissen. Dafür wird den Lernenden im Rahmen kleinerer und größerer Aufführungen viel Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht. Für mich ist die persönlichkeitsbildende Wirkung schon allein Grund genug, im Unterricht zu grooven – ganz egal, ob am Körper, mit Gegenständen oder auf Instrumenten. Seitdem ich immer habe ich die Erarbeitung der Rhythmuspatterns sprachbegleitend und sprachunterstützend angelegt. Im Zuge der Zuwanderung geflüchteter Jugendlicher nahm ich immer mehr die besonderen sprachfördernden Lernchancen eines Musikunterrichtes in den Blick, der mehrdimensional angelegt ist.

„Wir leben und lernen dann optimal, wenn wir gleichermaßen Spielraum zum Bewegen, Fühlen, Denken und Kommunizieren haben, wenn also alle vier Dimensionen gleichermaßen zu ihrem Recht kommen.“ (Amrhein, 2001: S. 6) Ein Mädchen aus Mazedonien mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung etwa profitierte in hohem Maße von dem lautsprachunterstützenden Einsatz lautbegleitender Gebärden im Rahmen der Erarbeitung und meisterte schon nach knapp einem halben Jahr die Situationen des Alltags sprachlich mit Bravour. Sicher brachte sie unabhängig vom Musikunterricht eine insgesamt positive Sprachkomposition mit, sodass ihre tatsächlichen Erfolge nur im Gesamtkontext ihrer Lebenssituation zu beurteilen wären. Dennoch: Im Rahmen der Erarbeitung neuer Grooves in Lerngruppen mit geflüchteten Jugendlichen oder generell mit Menschen mit Sprachbarrieren erschienen die Rhythmen sprachbezogenen Rhythmusarbeit deutlich. So zeigte sich in der Fokussierung auf Sprache schnell die unbedingte Notwendigkeit, in den natürlichen Sprechrhythmen der Worte und Phrasen zu bleiben, zumindest dann, wenn beim musikbezogenen Spracherwerb auf das Sprechen in Alltagssituationen passgenauer vorbereitet werden soll.



Auch im Kontext des interkulturellen Lernens und der damit verbundenen Annäherung unbekannter Musikkulturen, bieten Rhythmen viele Lernmöglichkeiten für eine sprachliche Entwicklung, wie das „Afro-Samba-Reggae“-Beispiel deutlich:

	1	und	2	und	3	4	und
Campana, Claves	Was	ser	m	lo	nen	und	
Shaker, Snare	Mi	ra	bel		Mi	ra	bel len
Handtrommel	gern.				Smoothie	trink'	ich
Basstrommel	Äp						
Break							
Handtrommeln	Al	les	in	den	Mi	xer,	
Campana, Claves, Shaker, Snare dazu	Al	les	in	den	Mi	xer,	
Surdos dazu	Al	les	in	den	Mi	xer	
			und		Prost!		

Es liegt auf der Hand, dass sich eine derart intensive, wiederholende und bewegte Auseinandersetzung mit Metaphern, Silben, Betonungen, Sprechrhythmen, Satzmustern, Phrasen in unterschiedlichen Dynamiken und Klangfarben langfristig positiv sowohl auf das Sprachgefühl als auch auf den Spracherwerb auswirkt. Musikbezogener Spracherwerb gestaltet sich für die Lernenden ebenso intensiv wie für Lehrende in der Vermittlung. Die kommunikative und aktive Mitwirkung spiegeln der Lehrkraft sowohl bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten wider als auch vorhandene Lernbarrieren. Um letztere zu überwinden, muss der Musikunterricht im wahrsten Sinne des Wortes täglich auf's Neue „auf die Füße gestellt werden“ (vgl. Amrhein, 2001). Dazu gehört auch, nach der Smoothiezubereitung erst einmal ein Glas des Vitamingetränks zu trinken und das kulinarische Erleben sprachlich zu kommunizieren: „Mmh, köstlich“, „mmh, lecker, igitt, igittigitt, sauer, süß, bitter ...“.

Literatur

Amrhein, Franz (2001): Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen. Monographien des Instituts für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien, Nr. 1.

Andreas, Renate (2014): Die deutsche Schriftsprache: <http://r-andreas.de/wp-content/uploads/2016/09/Prinzipien-der-deutschen-Orthographie.pdf> [Stand: 10.03.2018].

Kestner, Karin (2017): Das große Wörterbuch der Deutschen Gebärdensprache. Version 3. Verlag Karin Kestner.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2014): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Online unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=FEB76B026E43EA4C452037CAC44CAA8C?__blob=publicationFile&v=3 [Stand: 10.03.2018].

Wernersson, Karin (2008): Sprechen lernt man, wenn man spricht. Karlstad University, Faculty of Arts and Education <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5422/FULLTEXT01.pdf> [Stand: 10.03.2018].