

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

CLILiG und Musikunterricht

Merle Jung

Universität Tallinn
Institut für germanisch-romanische Sprachen und Kulturen
Narva mnt 25
10120 Tallinn
Estland
E-Mail: jung@tlu.ee

Mari Eerme

Deutsches Gymnasium Tallinn
Sütiste tee 20
13411 Tallinn
Estland
E-Mail: m.eerme@saksa.tln.edu.ee

Abstract: Der Einsatz von Musik und Liedern im Sprachunterricht ist seit der Entwicklung der kommunikativen Methoden ein beliebtes Thema in der Fremdsprachendidaktik. Musik und Sprache haben Ähnlichkeiten bei den kognitiven Verarbeitungsprozessen und der gedächtnisstützende Einfluss der Musik und ihr Nutzen für das Sprachenlernen sind allgemein bekannt. Dieser Nutzen wird aber meistens nur aus der (fremd)sprachlichen Perspektive gezogen, die musikalische Erziehung der Lernenden bleibt im Hintergrund. Dabei bietet der bilinguale Musikunterricht mit der klaren Ausrichtung auf die musikalischen Ziele eine gute Möglichkeit, diese zwei Bereiche – Musik und Sprache – gleichwertig miteinander zu verbinden. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Vorteile des bilingualen Musikunterrichts zu erörtern und an einem Beispielmodul zum Thema *Wetter im Herbst* zu verdeutlichen.

The use of music and songs in language teaching has been a popular topic in foreign language didactics since the development of communicative methods. Music and language have similarities in cognitive processing and the memory supporting influence of music and its beneficial effect on language learning are generally known. However, this benefit will usually be drawn only from the (foreign) language perspective, the musical education of the learners remains in the background. Yet bilingual music education with a clear focus on the musical goals provides a great opportunity to connect these two areas - music and language - equally to each other. The aim of this paper is to discuss the advantages of bilingual music education and to present an example based on the bilingual module *Weather in Autumn*.

Schlagwörter: CLILiG, Musikunterricht, bilingualer Sachfachunterricht, bilinguale Module

1. Vorteile des bilingualen Sachfachunterrichts

Unterschiedliche bilinguale und Immersionsprogramme sind in Europa immer häufiger eine Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, wenn auch das Wissen über die eigentlichen Spracherwerbsprozesse während des bilingualen Lernens wenig verbreitet ist. In erster Linie sind die Immersionsprogramme in Kanada durch zahlreiche Untersuchungen begleitet und gut dokumentiert. Kanadische Erfahrungen mit Immersion beweisen, dass

die Entwicklung sprachlich-kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten in beiden beteiligten Sprachen sowie einer doppelten Literarität [...] keine negativen Auswirkungen für die Lernenden in ihrer normalen sprachlichen, geistigen und emotionalen Entwicklung nach sich (zieht) (Vollmer 2010: 50).

Die entsprechenden wissenschaftlichen Untersuchungen über das bilinguale Lernen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht sind aber eher selten (vgl. ebd.).

Die wesentlichsten Vorteile des bilingualen Unterrichts sind die Authentizität des Sprachkontakts und die natürliche Kommunikation. Der bilinguale Sachfachunterricht bedeutet „anwendungsbezogenes Sprachlernen im schulischen Unterricht“ (Bach 2010: 10). Hinzu kommt noch die erhöhte Intensität des Sprachkontakts. Der Erfolg beim Fremdsprachenlernen hängt wesentlich davon ab, wie lange und wie intensiv die Lernenden mit der neuen Sprache in Kontakt kommen. Da der traditionelle Fremdsprachenunterricht meistens nur zwei- bis dreimal wöchentlich stattfindet, kann in dieser knappen Zeit nicht das optimale Sprachniveau erzielt werden. Mit dem bilingualen Sachfachunterricht hingegen hat man deutlich mehr Kontakt zu der Fremdsprache.

Vor allem hat der bilinguale Sachfachunterricht das Ziel, durch den häufigeren Sprachkontakt die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen zu erhöhen. Außerdem bietet der bilinguale Sachfachunterricht weitere Vorteile gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht. Im Fremdsprachenunterricht sind die Themen oft viel zu einfach, nicht altersgemäß und pseudoreal, sie wirken auf die SchülerInnen künstlich und wenig motivierend. Die Themen sollten aber die Lernenden nicht unterfordern, sondern im Gegenteil Interesse wecken. Im bilingualen Sachfachunterricht stimmen die Inhalte des Fach- und Fremdsprachenunterrichts überein. Die Sprache hat somit eine andere Funktion und ist nicht mehr Gegenstand des Unterrichts, sondern Mittel zum Zweck. Deswegen hat der Lernende im bilingualen Sachfachunterricht viel mehr Motivation – die SchülerInnen brauchen die fremde Sprache, um den Inhalt zu verstehen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass das Fremdsprachenlernen gleichzeitig auch das Lernen der Kultur der Zielsprache bedeutet. Auch hier bietet der fremdsprachliche Sachfachunterricht bessere Möglichkeiten. Nach Niemeier (2010: 33)

[...] bedeutet das Erlernen einer fremden Sprache immer auch ein Eintauchen in die fremde Kultur. Demzufolge werden „bilingualen“ Klassen auch Einsichten in die andere Kultur oder die anderen Kulturen ermöglicht, so dass die Lernenden ein Verständnis für das Anders-Sein entwickeln können und sich von eventuell vorhandenen Vorurteilen befreien können.

Zusätzlich zu der kommunikativen und kulturellen Kompetenz werden die SchülerInnen im bilingualen Sachfachunterricht auch die fachlichen Inhalte in der Fremdsprache erlernen. Das verschafft den Lernenden Vorteile in der Zukunft sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch beim Studieren im Ausland. Vollmer (2010: 58) fasst die Vorteile des bilingualen Unterrichts folgenderweise zusammen:

Der bilinguale Ansatz führt also weit über die Zielsetzungen und Ergebnisse des regulären Fremdsprachenunterrichts hinaus, indem nun nicht mehr eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit zur Bewältigung von Lebens- und Alltagssituationen [...] vermittelt wird, sondern der Einsatz und die Beherrschung der Zielsprache für die Auseinandersetzung mit kognitiv komplexeren und kontextreduzierten Situationen, in denen es auf fachliche Informations- und Erkenntnisgewinnung, auf Begriffsbildung und Abstraktion, kurz auf intellektuell-akademisch anspruchsvolle Leistungen ankommt.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass „Immersion [...] weltweit als die derzeit mit Abstand erfolgreichste Methode zur Vermittlung von Fremdsprachen (gilt), und sie ist zugleich – ebenfalls mit Abstand – die kostengünstigste“ (Wode 2009: 9).

Der bilinguale Unterricht hat neben den genannten Vorteilen auch einige negative Seiten, die aber in der Regel vermeidbar sind. Nach Doyé (2010: 138-139) sind mögliche Risiken:

- die fremdsprachliche Kompetenz leidet,
- die Sachkompetenz leidet,
- die methodische Kompetenz leidet,
- die interkulturelle Kompetenz leidet,
- die erstsprachliche Kompetenz leidet.

Um all dem vorzubeugen, werden den SchülerInnen sprachliche Hilfen bereitgestellt, spezielle Lernstrategien und -techniken vermittelt sowie die Festigung und Übung intensiviert. Im Unterricht wird vermehrt mit Visualisierung gearbeitet, und nötigenfalls wird auch die Muttersprache mit einbezogen.

Von Seiten der LehrerInnen werden die folgenden Nachteile genannt: Mangel an verwendbaren Materialien, „ein gewisser Mangel an Spontaneität in der Unterrichtsinteraktion, gelegentlich auch ein Mangel an inhaltlichem Tiefgang“ (Rosenbrock 2006: 149).

2. Sprachkenntnisse und deren Entwicklung im bilingualen Sachfachunterricht

In den Immersionsprogrammen findet kein spezieller Fremdsprachenunterricht statt. Die Situation ähnelt den natürlichen Spracherwerbssituationen:

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht geht es hier beispielsweise explizit nicht darum, immer alles zu verstehen – dies ist im Umgang mit bildungsrelevanten Inhalten ebenso unrealistisch wie in authentischen Situationen der Fremdsprachverwendung. Die Schüler/innen lernen somit bereits im Unterricht, diese Tatsache zu akzeptieren und auszuhalten (Keller-Bolliger 2011: 103).

Wichtiger als Sprachkorrektheit ist die Verständlichkeit und das Wiedergeben des Inhalts. Im Gegensatz zur Meinung, dass bilingualer Unterricht die schwächeren SchülerInnen überfordert, argumentiert Keller-Bolliger (2011: 104) folgenderweise:

[...] der CLIL-Unterricht (bietet sich) gerade für schwächere Lernende an, da er die kommunikative Handlungskompetenz ins Zentrum stellt und daher viel eher Erfolgserlebnisse ermöglicht als der auf Korrektheit ausgerichtete traditionelle Unterricht.

Es hat sich herausgestellt, dass die SchülerInnen in den bilingualen Programmen meist nur kurze Antworten geben, da es im Sachfach mehr um den Inhalt geht. Daraus folgt, dass nur Verständnis und Wiedergabe im bilingualen Unterricht allein keine gute Sprachkompetenz garantieren (vgl. Eser Davolio 2001: 70). Um aus dem bilingualen Unterricht möglichst viel Nutzen zu ziehen, soll sich der bilinguale Sachfachunterricht nicht nur an inhaltlichen Themen ausrichten, sondern sowohl das Inhaltslernen als auch das Sprachlernen abbilden. Beim Fremdspracherwerb durch den bilingualen Unterricht brauchen die SchülerInnen auch gründliche Kenntnisse über die Struktur und Grammatik der Fremdsprache (vgl. ebd.). Auch Vollmer (2010: 66) betont die Wichtigkeit des geförderten Fremdspracherwerbs im bilingualen Unterricht. Er behauptet, dass

Sach- und Sprachlernen nicht gegeneinander auszuspielen (sind): bilinguale Lerner brauchen beides, und zwar eng bezogen aufeinander. Der bilinguale Lehrer muss sowohl das Fachwissen und die fachliche Methodenkompetenz als auch das Sprachwissen und den Zweitspracherwerb gezielt fördern.

Um dieses Ziel zu erreichen, brauchen die Schulen mit bilinguaem Unterricht die fachübergreifende Kooperation zwischen Fremdsprachen- und Sachfachunterricht.

Der bilinguale Sachfachunterricht sollte größtenteils in der Fremdsprache durchgeführt werden, der Einsatz der Muttersprache ist dabei nicht ganz ausgeschlossen. Man sollte allmählich den Gebrauch der Fremdsprache verlangen, jedoch dürfen die SchülerInnen sprachlich nicht überfordert werden. Besonders am Anfang ist es notwendig, dass die SchülerInnen ihre Gedanken auch in der Muttersprache äußern dürfen, sonst verliert der Unterricht die

Spontaneität. „Der situative und flexible Einsatz der Muttersprache beugt Nichtverstehen, Sprachnot, Frustration oder gar Angst seitens der Schüler vor und ist letztlich auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten angezeigt“ (Klingauf 2002: 54).

Die Schlüsselbegriffe des Sachfaches sollen den SchülerInnen sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache weitergegeben werden. Folglich beinhaltet der bilinguale Sachfachunterricht eine spezielle Arbeit mit der Sprache: Grundwortschatz vorher erklären, Vokabelliste an die Tafel schreiben oder an die Wand hängen, Übungen zum Textverstehen machen u. Ä.

Im bilingualen Unterricht werden meistens die fachlichen Kenntnisse und Leistungen überprüft. Die Leistungsbewertung kann dabei problematisch sein, da es nicht immer eindeutig ist, „ob Fehler oder Verständnisschwierigkeiten der Lernenden aus der Verwendung der Fremdsprache resultieren oder in einer mangelnden Sachfachkompetenz zu suchen sind“ (Massler 2010: 131). Da die SchülerInnen zuerst nur eine geringe fremdsprachliche Kompetenz haben, kann die permanente sprachliche Korrektur durch den/ die LehrerIn zu Hemmungen führen. Deswegen sind Fehler beim Sprechen erlaubt, solange der Inhalt verständlich bleibt. Im Allgemeinen „gilt das Prinzip einer hohen Fehlertoleranz, denn es geht dabei primär um die Inhalte“ (Zydatiß 2000: 190). In den schriftlichen Arbeiten werden auch die Rechtschreibfehler zwar gekennzeichnet, aber nicht benotet. Dagegen ist eine regelmäßige Fehleranalyse sehr nützlich und hilfreich, denn „ohne gezielte Korrekturen seitens des Lehrers und ohne einen auf Form orientierten, funktional-analytischen Sprachunterricht fossilisiert das Sprachkönnen von Immersionsschülern, d.h. es beginnt zu stagnieren“ (Zydatiß 2000: 140). Daraus folgt, dass die Leistungsbewertung nicht nur den sachfachlichen, sondern auch die fremdsprachlichen Leistungen berücksichtigen soll. Die Sprachkenntnisse der SchülerInnen sollten häufig überprüft werden, nur so bekommen die LehrerInnen wichtige Rückmeldung, ob und wie die SchülerInnen den Unterrichtsstoff und gleichzeitig die Fremdsprache verstanden haben.

3. Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule

Die Aufgabe des schulischen Musikunterrichts ist es, die SchülerInnen auf unterschiedliche Weise mit Musik in Verbindung zu bringen. Die positive Auswirkung der musikalischen Bildung auf die Entwicklung des Kindes ist bekannt. Fuchs (2010: 7) begründet sie folgenderweise: „[...] Musik wird als besonders förderlich für die kindliche Entwicklung angesehen, da sie unterschiedliche Ebenen des Lernens – die motorische, kognitive, emotionale, soziale – miteinander verbinden und fördern kann“.

Die Ziele des Musikunterrichts sind in erster Linie, Freude an Musik zu finden (und zu empfinden) und durch Musizieren die eigenen Fähigkeiten zu erkennen und zu entwickeln. Musikunterricht beinhaltet unterschiedliche Teile: singen, Musik hören, Musikinstrumente spielen, sich zur Musik bewegen, komponieren, Musikgeschichte und Notenschrift kennen lernen und Kontakte zum außerschulischen Musikleben pflegen (vgl. Põhikooli riiklik õpekaava 2011: 5). Musikalisches Lernen besteht aus „der Vermittlung von musikbezogenem Wissen und dem Aufbau musikspezifischer Fähigkeiten“ (Fuchs 2010: 13). Die Methoden des Musikfachs sind vielfältig und ganzheitlich. Das gemeinsame Musizieren, wie Singen, Spielen der Musikinstrumente und verschiedene kreative Tätigkeiten, sind z.B. die Hauptaktivitäten des Musikunterrichts in der Grundschule. Durch diese praktischen Tätigkeiten werden die ersten Schritte beim Erlernen der Notenschrift gemacht.

Der Musikunterricht ist in der Grundschule vorwiegend handlungsorientiert – es wird gesungen, mit Musikinstrumenten musiziert, sich zur Musik bewegt und getanzt. Dabei können die SchülerInnen sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich kommunizieren. Das gemeinsame Musizieren vermittelt Emotionen und entwickelt die soziale Kompetenz der SchülerInnen.

Im estnischen staatlichen Curriculum für die 9-klassige Schule wird gegenüber früher verstärkt das Kreativitätstraining der SchülerInnen betont. Das musikalische Denken und die Kreativität werden sowohl durch die Begleitung der Lieder mit Körper-¹ und Rhythmusinstrumenten als auch durch die eigenen Improvisationen gefördert (vgl. Põhikooli riiklik õpekaava 2011: 6-7). Als Rhythmusinstrumente eignen sich primär die sog. Orff-Instrumente².

Merle Jung & Mari Eerme (2015), CLILiG und Musikunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 59-76. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Ein wichtiger Teil des Musikunterrichts ist die Bildung der Fertigkeit des Hörens. Durch das Hören unterschiedlicher Musikstücke lernen die SchülerInnen die Ausdrucksmittel und die Charaktere der Musik kennen, und sie kommen in die Lage, die gehörte Musik zu beschreiben.

Musikunterricht umfasst unter anderem das Verstehen der kulturellen Vielfaltigkeit unserer Welt. Der Musikunterricht sollte bereits in der Grundschule dazu den Grundstein legen, damit die SchülerInnen nach dem Schulabschluss unter anderem:

die Kulturtraditionen und die Vielfaltigkeit der Weltkultur wahrnehmen, die Bedeutung der Musik [...] in der gegenwärtigen Gesellschaft verstehen, Kulturercheinungen akzeptieren und die Massen- und Hochkultur kritisch-kreativ bewerten (können) (Põhikooli riiklik õppekava 2011: 1, übers. v. Verf.).

In den Anfangsjahren des Musikunterrichts werden mehr die musikalischen Basisfähigkeiten aufgebaut, „mit dem musikalischen Lernalter (kommen) auch die Anteile Kultur erschließender Themen [...]“ (Fuchs 2010: 16) dazu. Dennoch sind bereits in der Grundschule unterschiedliche mit Kultur verbundene Themen ein Teil des Musikunterrichts. Die SchülerInnen sollen schon von Anfang an möglichst vielfältige musikalische Anregungen bekommen, um ihr Interesse für verschiedene Musikstile zu wecken. Dazu eignen sich besonders gut gemeinsame Konzertbesuche. Zusätzlich zum Hören von Musik unterschiedlicher Stile, Zeiten und Kulturen und Besprechen der eigenen musikalischen Eindrücke kann man im schulischen Musikunterricht Fantasiereisen in die Entstehungszeit und -situation, szenische Interpretationen oder gar musikalische Aufführungen vornehmen (vgl. Fuchs 2010: 38).

Das Fremdsprachenlernen weist viele Parallelen mit dem Erlernen von Musik auf. Besonders im frühen Fremdsprachenlernen spielt Musik eine wichtige Rolle. Kramer (2003: 33) nennt folgende gemeinsame Bereiche:

1. Wahrnehmung: akustische, kinästhetische, visuelle Differenzierung;
2. Hören/ Hörerziehung: Klänge, Klangbilder, Sprechklang, Sprachmelodie, Sprachrhythmus, Laute, Wörter, Strukturen;
3. Motorik: Bewegung, Tanz, Rhythmik;
4. Musikalisierte Sprachvermittlung: rhythmisches Sprechen, Reime, Gedichte, Lieder.

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht und deren Nutzen für das Sprachenlernen sind schon lange bekannt. Zusätzlich zu den oben genannten Gemeinsamkeiten wie Rhythmus, Klang, Melodie usw. ist auch der gedächtnisstützende Einfluss der Musik allgemein bekannt. Obwohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht nachweisen, dass Musik- und Sprachenlernen „eine direkte spracherwerbsfördernde enge Verbindung (haben)“ (Surkamp 2010: 226), haben Musik und Sprache Ähnlichkeiten bei den kognitiven Verarbeitungsprozessen. So werden zum Beispiel sowohl die sprachlichen als auch die musikalischen Lautkategorien mit den gleichen Verarbeitungsmechanismen gelernt, ebenso werden „statistisch relevante Regularitäten im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen [...] (und die) emotionale Bedeutung [...] aus akustischen Signalen erschlossen“ (ebd.).

Im Folgenden sei an einem praktischen Beispiel gezeigt, wie man die zwei Fächer – Musik und Deutsch – verbinden kann und wie diese Fächer von gegenseitiger Zusammenarbeit profitieren können.

4. Unterrichtsbeispiel für die Grundschule zum Thema *Wetter im Herbst*

„Die Jahreszeiten“ ist in der Grundschule ein festes Thema. Im folgenden Beispiel werden die Rhythmuslehre (Musikunterricht) und der Wortschatz der Witterungserscheinungen im Herbst (Deutschunterricht) miteinander verbunden.

Dieses Modul eignet sich am besten für die 4. Klasse, weil erst in der vierten Klasse die Achtelpause gelernt wird (vgl. Põhikooli riiklik õppekava 2011; vgl. Pullerits & Urbel 2010: 35). Je nachdem, wie lange die SchülerInnen schon Deutsch lernen, kann man dieses Modul auch schon in der dritten Klasse durchführen. Man sollte dann beim Aufschreiben der Rhythmusphrasen die Achtelpause und den Auftakt kurz vorher erklären.

Planung des Unterrichts:

Dauer: 2 Unterrichtsstunden à 45 Min.

Ziele für den Musikunterricht: SchülerInnen üben Rhythmusphrasen und können den korrekten Rhythmus auf einem Rhythmusinstrument spielen; sie lernen Lautstärken und Klangfarben der Rhythmusinstrumente kennen und vergleichen.

Ziele für den Deutschunterricht: SchülerInnen erlernen Wörter und Sätze zum Beschreiben des Wetters im Herbst, sie können Rhythmusinstrumente auf Deutsch benennen.

Wörter und Ausdrücke, die die SchülerInnen auf Deutsch verstehen sollen: *Welche Jahreszeit ist es jetzt?, ich klatsche vor, wir klatschen alle zusammen, wir klatschen diesen Rhythmus, in dieser Reihenfolge, du bist dran, wie klingt, zu laut, zu leise.*

Neue Wörter und Ausdrücke, die die SchülerInnen erlernen sollen: *Wie ist das Wetter heute?, der Herbst, die Sonne scheint, es regnet, es ist wolkig, es ist windig, es blitzt, es ist kalt; Rhythmusinstrumente: Klangstäbe, Maracas, Tamburin, Glockenspiel, Triangel, Agogo, Becken, Regenmacher, Bongo.*

Materialien: Wetteruhr, Rhythmusinstrumente, Arbeitsblätter (in Anlagen), Wetter-Bilder, Ausdrücke und Rhythmusphrasen vergrößert auf DIN A4.

4.1. Unterrichtseinheit I

Alle sitzen im Kreis. Als Einleitung fragt der/ die LehrerIn (L): „Welche Jahreszeit ist es jetzt?“ Die Antwort wird groß an die Tafel geschrieben: HERBST. Danach singen alle zusammen ein bekanntes Herbstlied (auf Deutsch oder in der Muttersprache), zum Beispiel „Ihr Blätter, wollt ihr tanzen“ (Anlage 1).

L zeigt jetzt eine Wetteruhr (Anlage 2) und fragt: „Wie ist das Wetter heute?“ Die SchülerInnen (Sch) antworten (in der Muttersprache), L wiederholt alles auf Deutsch und die Uhr wird zusammen eingestellt.

L zeigt einige Bilder (Anlage 3, jedes einzelne Bild vergrößert auf DIN A4) mit Witterungserscheinungen *die Sonne scheint, es regnet, es ist wolkig, es ist windig, es blitzt, es ist kalt* und sagt dazu die passenden Wörter und Ausdrücke. Die Bilder und Ausdrücke (Anlage 4, jeder Ausdruck vergrößert auf DIN A4) werden auf dem Boden einander zugeordnet, alle Ausdrücke werden gleichzeitig mehrmals durchgelesen.

Zu jedem Bild bzw. jedem Ausdruck klatscht jetzt L eine Rhythmusphrase vor, Sch klatschen nach. L klatscht folgenderweise:

The image shows two musical staves in 4/4 time. The first staff corresponds to the phrase "Die Sonne scheint." and consists of a quarter note for "Die", a quarter note for "Son", a dotted quarter note for "ne", and a quarter note for "scheint.", followed by a quarter rest. The second staff corresponds to the phrase "Es ist windig." and consists of a quarter note for "Es", a quarter note for "ist", a dotted quarter note for "win", and a quarter note for "dig.", followed by a quarter rest.

The image shows four musical staves in 4/4 time, each with a rhythmic pattern and corresponding German lyrics. The first staff has a quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, and a quarter note. The second staff has a quarter note, a dotted quarter note, a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The third staff has a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note. The fourth staff has a quarter note, a quarter note, a quarter note, and a quarter note.

Es ist wol - kig.
 Es reg - net, es reg - net.
 Es blitzt.
 Es ist kalt.

Die Rhythmusphrasen werden mehrmals durchgeklatscht (als Echo zwischen L und Sch, als Rhythmuskette – L klatscht einen Rhythmus vor, ein Sch wiederholt diesen Rhythmus, dann wiederholt ein anderer Sch diesen Rhythmus, dann ein dritter Sch, bis alle der Reihe nach diesen Rhythmus durchgeklatscht haben).

Danach erzählt L eine kleine Wettergeschichte und hängt dabei die Wetter-Bilder an die Tafel:

Wettergeschichte

Es ist ein wunderschöner Tag. Die Sonne scheint. Es ist warm. Das Wetter ist schön. Plötzlich kommt der Wind. Es ist windig. Jetzt kommt auch eine Wolke, noch eine Wolke, viele Wolken. Die Wolken sind groß und weiß. Es ist wolkig. Die Wolken werden dunkler, immer dunkler. Jetzt sind sie schon grau. Es regnet. Und es blitzt. Jetzt ist es kalt.

Jetzt sind die Bilder in einer bestimmten Reihenfolge und L klatscht in dieser Reihenfolge alle Rhythmusphrasen zweimal vor. Sch hängen auch die Karten mit den Ausdrücken (Anlage 4) neben die Bilder an die Tafel. Daraus bildet sich ein Rhythmusstück. L und Sch klatschen mehrmals das Rhythmusstück durch (Anlage 5).

L teilt Sch in Gruppen auf und gibt jeder Gruppe Rhythmuskarten ohne Text (Anlage 6, jede Rhythmusphrase vergrößert auf DIN A4.). In zwei Phrasen kommen die Achtelpause und der Auftakt vor, was Sch erst in der vierten Klasse lernen, obwohl dieser Rhythmus nach dem Hören schon vorher bekannt ist. Falls die SchülerInnen die Achtelpause und den Auftakt vorher nicht schriftlich kennen, sollten sie an dieser Stelle in der Muttersprache erklärt werden. Sch sollen jetzt die Rhythmusphrasen in die gleiche Reihenfolge bringen, wie im Rhythmusstück. Die Bilder und Sätze an der Tafel helfen dabei. Die Reihenfolge wird gemeinsam überprüft und auch die Rhythmuskarten (Anlage 6) werden neben die Bilder an die Tafel gehängt. Alles wird nochmals gesprochen und geklatscht.

Danach bekommen alle Sch eine Kopie mit den Wetter-Bildern (Anlage 3). Sie sollen die Bilder ausschneiden, untereinander ins Heft kleben und die passenden Ausdrücke dazu schreiben. Neben den Bildern sollen Sch etwas Platz lassen, um dort in der nächsten Stunde auch die Rhythmusphrasen schreiben zu können.

Zum Schluss wird nochmals das Anfangslied (Anlage 1) gesungen.

4.2. Unterrichtseinheit II

L zeigt die Wetteruhr und fragt: „Wie ist das Wetter heute?“ Sch antworten auf Deutsch und die Uhr wird zusammen eingestellt. Alle sechs Witterungserscheinungen werden mit Hilfe der Bilder wiederholt. Danach bekommen Sch ein Arbeitsblatt, um den in der vorigen Stunde gelernten Wortschatz zu wiederholen (Anlage 7).

Zu jeder Witterungserscheinung wird dann die passende Rhythmusphrase geklatscht, und so werden alle Rhythmusphrasen von der vorigen Stunde wiederholt.

Danach werden die Rhythmusphrasen mit den folgenden Spielen befestigt:

„Echo-Spiel“

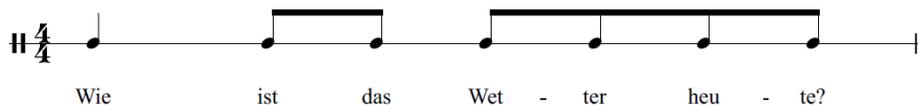
L klatscht einen Wetter-Rhythmus zweimal vor, alle klatschen nach. Dann klatscht ein/e SchülerIn einen Wetter-Rhythmus vor, die anderen klatschen nach.

„Wetterbericht“

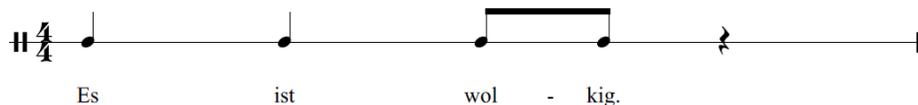
Variante A: Ein/e SchülerIn fragt rhythmisch mit Klatschen: „Wie ist das Wetter heute?“ Ein/e andere/r SchülerIn antwortet ebenfalls mit Klatschen: „Es ist wolkig.“ Alle Kinder wiederholen und klatschen: „Es ist wolkig.“

Variante B: Ein/e SchülerIn fragt rhythmisch mit Klatschen: „Wie ist das Wetter heute?“ Ein/e andere/r SchülerIn antwortet nur mit Klatschen und alle sollen jetzt nach der Rhythmusphrase raten, welche Antwort das war.

Frage: sprechen und rhythmisch klatschen



Antwort A: sprechen und rhythmisch klatschen



Antwort B: nur rhythmisch klatschen



L erzählt die bekannte Wettergeschichte und bittet eine/n SchülerIn zu gleicher Zeit die Wetter-Bilder in der richtigen Reihenfolge an die Tafel zu hängen. Alle Rhythmusphrasen werden der Reihe nach durchgeklatscht. Zu jedem Bild wird gemeinsam die richtige Rhythmuskarte gehängt (Anlage 6) und nochmals alles geklatscht.

Danach wird zusammen zu jeder Wetterbeschreibung ein passendes Rhythmusinstrument (zum Beispiel: Klangstäbe, Maracas, Tamburin, Glockenspiel, Triangel, Agogo, Becken, Regenmacher, Bongo) ausgewählt und ausprobiert - *wie klingt die Sonne, wie klingt der Wind, wie klingen die Wolken, wenn sie sich am Himmel versammeln, wie klingt der Regen, wie klingt der Blitz, wie klingt es, wenn es kalt ist.* Die Rhythmusinstrumente sind

den Schülern schon bekannt, L nennt jetzt alle Namen der Instrumente auf Deutsch und Sch wiederholen. Beim Wählen der Rhythmusinstrumente sollen die Sch gemeinsam entscheiden, welches Instrument am besten zu welcher Witterungserscheinung passt. Wenn nötig, hilft L beim Auswählen. Die Rhythmusinstrumente könnten auf folgende Weise verteilt werden:

die Sonne scheint – Glockenspiel oder Triangel,
es regnet – Klangstäbe oder Regenschirm,
es ist wolkig – Tamburin oder Klangstäbe,
es ist windig – Maracas oder Bongo,
es blitzt – Becken oder Tamburin,
es ist kalt – Agogo oder Maracas.

Die SchülerInnen bilden sechs Gruppen, jede Gruppe ist eine „Witterungserscheinung“ (*die Sonne-Gruppe, die Wind-Gruppe, die Regen-Gruppe, die Wolken-Gruppe, die Blitz-Gruppe, die Kälte-Gruppe*) und spielt mit der gleichen Sorte von Rhythmusinstrumenten. Die Gruppen spielen mit ihren Instrumenten der Reihe nach die Wettergeschichte vor.

Der ganze Rhythmus der Wettergeschichte wird von der Tafel ins Heft zu den Wörtern und Bildern (die Sch in der vorigen Stunde geschrieben und geklebt haben) geschrieben. Falls die SchülerInnen die Achtpause und den Auftakt vorher nicht geschrieben haben, sollten sie an dieser Stelle nochmals kurz erklärt und gemeinsam geschrieben werden. Danach werden die deutschsprachigen Namen der Rhythmusinstrumente gemeinsam wiederholt. L schreibt die Namen an die Tafel und Sch schreiben sie entweder ins Arbeitsheft zu den Bildern und zu den muttersprachigen Namen (Pullerits & Urbel 2007: 3) oder auf ein extra Arbeitsblatt (Anlage 8³).

Zum Schluss wird ein bekanntes Herbstlied gesungen (wie in der vorigen Stunde).

5. Zusammenfassung

Der deutschsprachige Musikunterricht bietet eine gute Möglichkeit öfter als nur im Fremdsprachenunterricht mit der deutschen Sprache in Kontakt zu sein. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass eine Verknüpfung der fremdsprachlichen und musikdidaktischen Ziele entsteht, wovon beide Fächer profitieren können.

Die vielfältigen musikpädagogischen Methoden (wie Singen, Musizieren, Rhythmuslehre, Musikhören und Sprechen über Musik) passen sehr gut in den fremdsprachlichen Musikunterricht. Auch sind die Kommunikation und das Hören gemeinsame Ziele von beiden Fächern. Dabei muss man sich als Lehrkraft allerdings fragen, ob das gesamte Fach Musik bilingual unterrichtet werden sollte. Die eigene Kultur und Traditionen, die im großen Umfang im Musikunterricht behandelt werden, sollten besser in der Muttersprache unterrichtet werden. Es ist auch nicht primär notwendig den fachlichen Wortschatz und das Notensystem in einer Fremdsprache zu lernen. Somit eignen sich für den bilingualen Musikunterricht vor allem fremdsprachige Module mit kürzerer Laufzeit in Form von Projektunterricht oder als fremdsprachliche Einheiten zu ausgewählten Themen.

Der bilinguale Musikunterricht ist außerdem vorteilhaft als einfacher Einstieg ins Fremdsprachenlernen und kann dadurch mehr Gelegenheit zum Deutschlernen bieten sowie das Deutschlernangebot ergänzen. Insgesamt lässt sich hieraus der Schluss ziehen, dass der deutschsprachige Musikunterricht viel anzubieten hat, um die häufig zu einseitige Fremdsprachenlandschaft vielfältiger zu gestalten.

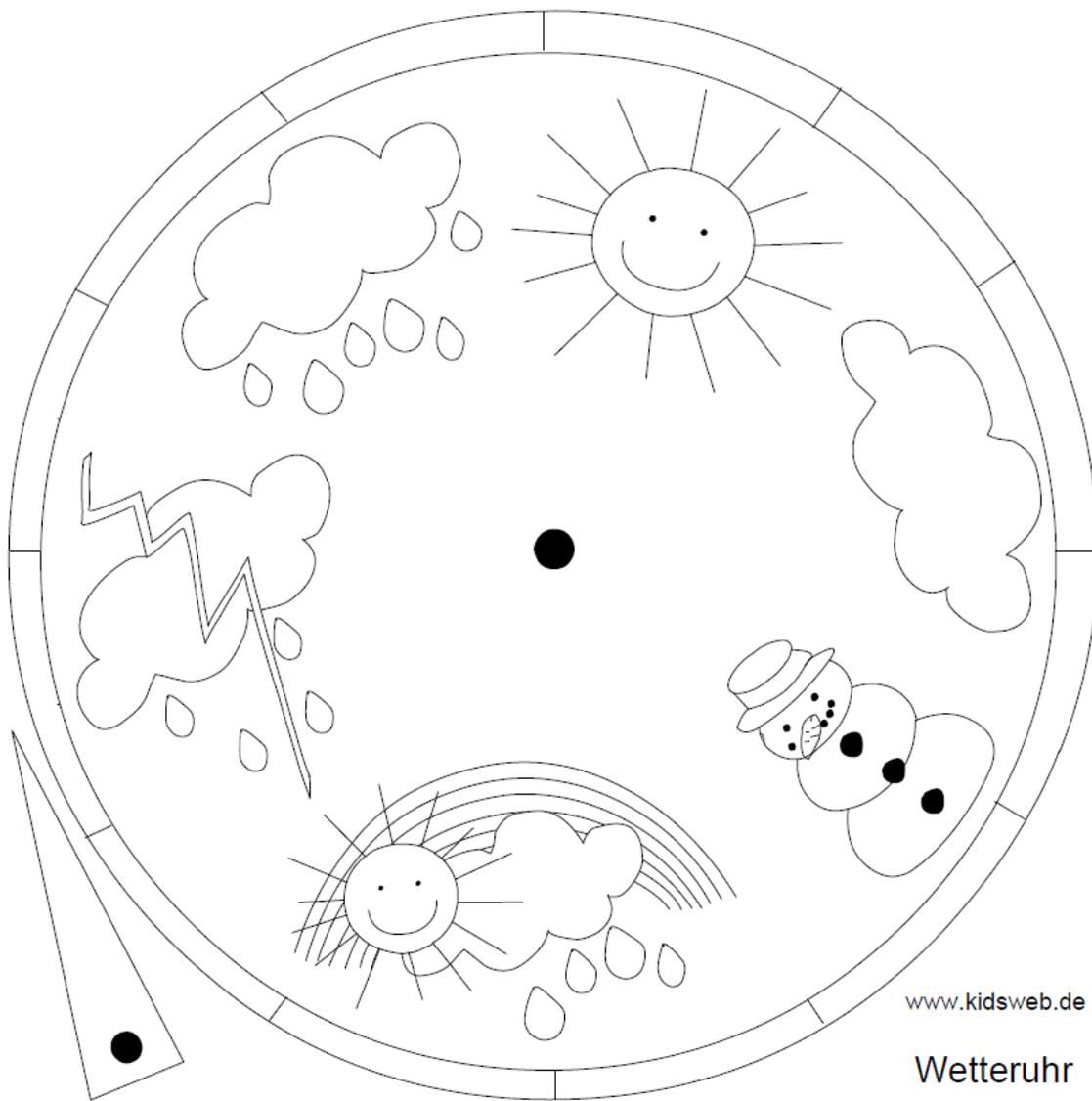
Literatur

- Bach, Gerhard (2010), Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen. In: Bach & Niemeier (Hrsg.), 9-22.
 Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2010), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Merle Jung & Mari Eerme (2015), CLILiG und Musikunterricht, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 59-76. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

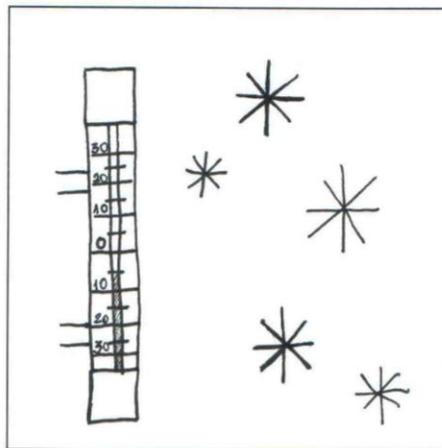
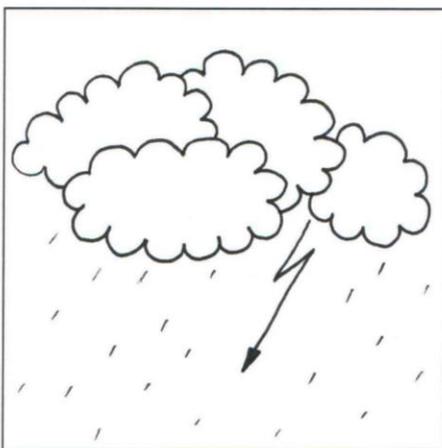
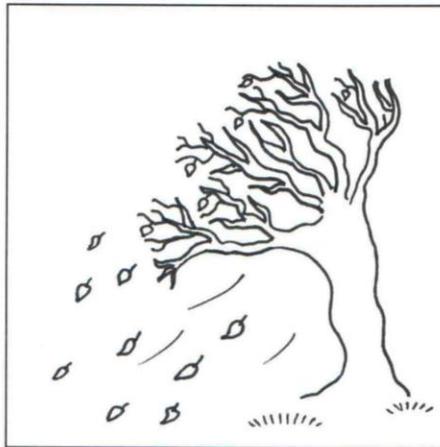
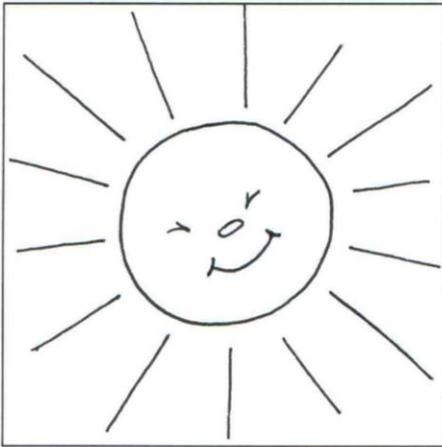
- Doyé, Peter (2010), CLIL - Bericht über eine integrierte Unterrichtseinheit Musik/Englisch, durchgeführt in einer Braunschweiger Hauptschule. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 133-145.
- Eser Davolio, Miryam (2001), *Viele Sprachen - eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen*. Bern: Paul Haupt.
- Fuchs, Mechthild (2010), *Musik in der Grundschule neu denken - neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Keller-Bolliger, Ruth (2011), A tsunami is when a big wave runs over the water. Fremdsprachenlehrmittel im Spannungsfeld von Inhalt und Sprache. In: Todisco, Vincenzo & Trezzini, Marco (Hrsg.), *Mythos Babel. Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*. Zürich: Pestalozzianum, 98-106.
- Klingauf, Meike (2002), Chemie auf Englisch: Bilingualer Unterricht in einem ungewöhnlichen Sachfach. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel, 49-61.
- Kramer, Adelheid (2003), Musikalische Wege zur Fremdsprache in der Grundschule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Handreichung mit den Ergebnissen der Erprobungsschulen Englisch und Französisch*. Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 32-37 [Online unter http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/fremdsprachen_grundschule.pdf. 12. Januar 2015].
- Massler, Ute (2010), Schwierig aber machbar: Leistungsbewertung im CLIL-Unterricht der Grundschule. In: Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 131-142.
- Neubauer, Günther-Armin (1994), *Musik. Lexikon der Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Niemeier, Susanne (2010), Bilingualismus und „biliguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach & Niemeier (Hrsg.), 23-45.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2011), Lisa 6: Ainevaldkond „Kunstiained“ [Das staatliche Curriculum für die 9-klassige Schule, Anlage 6: Fachbereich „Kunstfächer“] [Online unter <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa6.pdf#>. 4. September 2015].
- Pullerits, Monika & Urbel, Liivi (2007), *Muusikaõpetuse töövihik 3. klassile* [Musik. Arbeitsbuch für die 3. Klasse]. Tallinn: Avita.
- Pullerits, Monika & Urbel, Liivi (2010), *Muusikaõpik 4. klassile* [Musik. Lehrbuch für die 4. Klasse]. Tallinn: Avita.
- Rosenbrock, Anja (2006), Bilingualer Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. In: Knolle, Niels (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Die blaue Eule, 139-157.
- Surkamp, Carola (2010), *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Vollmer, Helmut J. (2010), Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach & Niemeier (Hrsg.), 47-70.
- Wode, Henning (2009), *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Zydatiś, Wolfgang (2000), *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. Ismaning: Max Hueber.

Anlage 2
Wetteruhr



Quelle: http://www.kidsweb.de/basteln/uhren_basteln/wetteruhr_basteln.pdf

Anlage 3
Bildkarten mit Witterungserscheinungen



Bilder von Helen Teetamm

Anlage 4

Wortkarten mit Ausdrücken

die Sonne scheint	es ist windig
es regnet	es blitzt
es ist wolkig	es ist kalt

Anlage 5

Rhythmusstück *Wetter im Herbst*

Die Sonne scheint.

Die Sonne scheint.

Es ist windig.

Es ist windig.

Es ist wolkig.

Es ist wolkig.

Es reg - net, es reg - net.

Es reg - net, es reg - net.

Es blitzt.

Es blitzt.

Es ist kalt.

Es ist kalt.

Anlage 7

Arbeitsblatt: Wie ist das Wetter im Herbst?**Wie ist das Wetter im Herbst?**

Schreib zu den Nummern auf dem Bild das richtige Wetter.



Die Sonne scheint. / Es ist windig. / Es regnet.

Es ist wolkig. / Es ist kalt. / Es blitzt.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

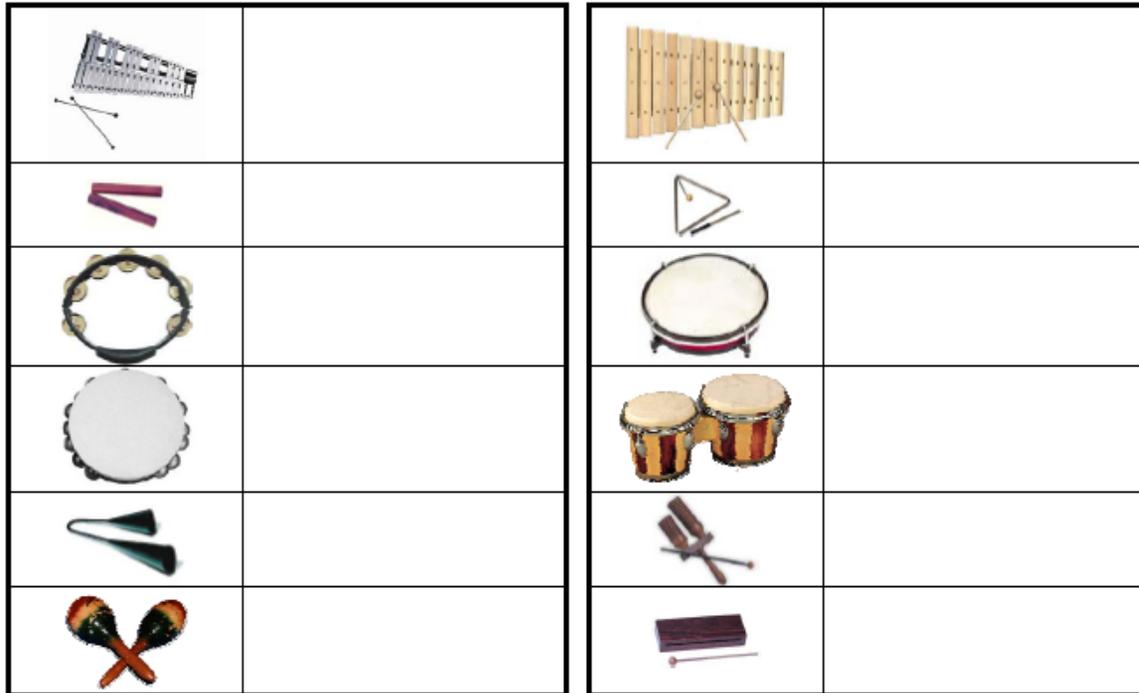
5. _____

6. _____

Bild von Helen Teetamm

Name: _____

Diese ORFF - Instrumente kennst du schon



Andrea Hackl 2005

<http://vs-material.wegerer.at>Quelle: http://vs-material.wegerer.at/musik/orff_instrumente.pdf,**Anmerkungen**

¹ Körperinstrumente – werden auch als Körperklänge, Klanggesten oder Bodypercussion genannt. Mit Händen und Füßen wird an Armen, Beinen und Körper geklatscht, gepatscht, geschnipst u.Ä. (vgl. Fuchs 2010: 45).

² Orff-Instrumentarium - Carl Orff entwickelte für seine musikpädagogischen Ziele ein Ensemble von Schlaginstrumenten, die bau- und spieltechnisch vereinfachte Ableitungen von Orchesterinstrumenten sind. Die traditionellen Orff-Instrumente sind z.B. Xylophon, Metallofon, Pauke, Tamburin, Triangel, Claves, Becken u.a.) (vgl. Neubauer 1994: 247).

³ Dieses Arbeitsblatt zu den Rhythmusinstrumenten ist ein Empfehlungsbeispiel. Es hängt davon ab, welche Instrumente in der Schule zur Verfügung stehen, dementsprechend sollte auch das Arbeitsblatt variiert werden.