

FREMSPRACHLICHES UND MUSIKALISCHES LERNEN – ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM STRUKTURMODELL AM BEISPIEL ISLANDS

In our paper we introduce our model “Structures of Language and Music” and report about a case study in Iceland. We show how language and music education partly draw from similar concepts in either discipline and how these concepts may be combined for a deeper understanding of language and music learning both in natural as well as in instructed settings. Looking at data collected in a focus group discussion at the University of Iceland and by observations in Icelandic music and foreign language classrooms in an inclusive school in Reykjavík we show in this paper how music and language learning can inspire each other. By understanding the relationship between music and language learning from a more theoretical approach suggested by our model and its reception by specialists from the music and modern languages departments of the University of Iceland as well as its application to classroom practice, we suggest that our model can make a contribution to language and music education as well as teacher education.

● Jörg-U. Keßler & Robert Lang | PH Ludwigsburg



Jörg-U. Keßler ist seit 2008 Professor für englische Sprache und ihre Didaktik sowie Prorektor für Forschung & Internationales an der PH Ludwigsburg.



Robert Lang ist seit 2007 Professor für Musik an der PH Ludwigsburg. Lehrtätigkeiten an der UdK Berlin (Musiktheorie), der Universität Bielefeld (Musikpädagogik/Musikwissenschaft) sowie der Bielefelder Laborschule.

Das Strukturmodell und seine Genese

Eine internationale und interdisziplinäre Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie auch von Dozierenden mit Praxiserfahrung in den Bereichen Musikwissenschaften und Fremdsprachendidaktik aus acht europäischen Ländern hat im Comenius-Projekt *European Music and Language Portfolio* die Schnittstellen von musikalischem und sprachlichem Lernen untersucht (EMP; <http://www.empportfolio.eu/>). Bereits zu Beginn der Projektarbeit wurde deutlich, dass es neben den praktischen Synergien auch und gerade im theoretischen Rahmen eine breite Basis von vergleichbaren Konzepten in beiden Domänen gibt (vgl. dazu auch Patel 2008; Khaghaninejad & Fahandejsaadi 2016). Lang & Keßler zeigen, dass in diesem Projekt sowohl Grundlagenforschung zum „Aufbau deklarativer und prozeduraler Wissensstrukturen“ als auch die Bereiche interkulturelle Kompetenz sowie strukturelle Aspekte des Lernens in beiden Disziplinen Analogien aufweisen (Lang & Keßler 2013: 22).

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus dem EMP-Projekt wurde das Modell *Structures of Language and Music. Possible Synergies for Language and Music Education* (Abb. S. 32) entwickelt. Es bildet oben und unten die beiden Domänen Sprache und Musik mit ihren jeweiligen Anwendungsfeldern ab. Im Zentrum des Modells stehen die für beide Grammatiken ähnlich bedeutsamen Parameter der Tonhöhe, Betonung, Klangfarbe und des Rhythmus. In einem pyramidenartig angeordneten System prägen diese vier Elemente sowohl in der Domäne Sprache als auch der Domäne Musik bereits kleine prosodische bzw. melodische Einheiten sowie auch komplexere Dimensionen bis hin zu sprachlichen Absätzen bzw. Musikstücken.

Prosodie und Melodie sind demnach der gemeinsame Ausgangspunkt des zentralen Feldes. Zum einen sind sie innerhalb ihrer Domänen von entscheidender Bedeutung, denn mündliche Kommunikation ist ohne die lautlichen Einheiten der Prosodie nicht denkbar; Musik ist in den meisten Stilrichtungen und kulturellen Kontexten melodisch geprägt und wird

auch bei Plagiatsvorwürfen vorwiegend anhand melodischer Strukturen beurteilt. Zum anderen sind Prosodie und Melodik hervorgehoben, weil sich in ihnen eine Reihe von Berührungspunkten, teils sogar Schnittmengen der beiden Domänen bilden. So beschäftigt sich schon seit langem die auf frühkindlichen Spracherwerb spezialisierte Forschung mit dem „Brabbeln“ von Kleinkindern in den ersten beiden Lebensjahren (z.B. Cruttenden 1982) und mit der Frage, ob es sich bei den hervorgebrachten Lauten eher um (Vor-)Formen von Sprache oder von Musik handelt (Byrd et al. 2012). Auch in der elaborierten Kunst ist es unumstritten, dass Prosodie und Melodik in diversen Formaten – vor allem rezitationsbetonten Kunstgattungen wie Oper – untrennbar miteinander verbunden sind (Hill 2003; Gaudefroy-Demonbynes G. 2011).

Für den schulischen Kontext wurden im EMP-Projekt wiederum ganz einfache Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter zusammengetragen und systematisiert (Ludke & Weinmann 2012). Ob es sich um ein Morgenlied handelt, um rhythmische Sprachspiele oder um experimentelle Filmmusik mit der Stimme: Stets sind es die Parameter Tonhöhe, Betonung, Klangfarbe und Rhythmus, auf die es bei einer verständlichen sprachlichen oder musikalischen Äußerung ankommt und durch welche auch die interdisziplinären Synergien erfasst werden können. Im Modell ist die Relevanz der linguistischen und musiktheoretischen Strukturen (aus der Mitte des Modells) für konkrete kulturelle Kontexte mit ihren jeweiligen sachbezogenen, künstlerischen oder rituellen Bedeutungsebenen (äußerer Rahmen des Modells) mit dem geöffneten Feld „Connotation“ angezeigt.

Die Analogien im abgebildeten Pyramidensystem sind theoretisch begründet. So wird etwa die sprachliche Silbe dem musikalischen Motiv gegenübergestellt, weil dort Prosodie bzw. Melodie auf kleinstem Raum wirksam wird. Das Modell grenzt sich insofern von anderen Ansätzen ab, bei denen die Gegenüberstellungen von Sprache und Musik aus dem realen Mechanismus von Textvertönungen abgeleitet sind (dort nämlich findet die Silbe nicht ihr musikalisches Pendant im mehrtönigen Motiv, sondern im bloßen Einzelton, weil Liedtext-Silben überwiegend syllabisch vertont werden – s. Lerdahl 2013: 272).

Das Beispiel Island

Nachdem im Rahmen des europäischen Projekts EMP interdisziplinäre Praxiszugänge systematisiert und die theoretische Basis weiterentwickelt worden waren, lag der Transfer der Erträge auf einen die EU-Grenzen überschreitenden Kontext nahe. Island erscheint hierfür als geeignetes Beispiel, denn unweit des nordwestlichen Europa gelegen, bietet es sowohl vergleichbare Strukturen (etwa im Bildungssystem) als auch ganz eigene kulturelle Ausprägungen. Es handelt sich um einen überschaubaren Inselstaat (ca. 360.000 Einwohnern/-innen) außerhalb der Europäischen Union, geprägt von einer entsprechend kleinen Sprachgemeinschaft des Isländischen und von meist sehr guten Zweit- und Drittsprachkompetenzen (Dänisch, Englisch). Musikalisch sind für die vorliegenden theoretischen Überlegungen vor allem die speziellen isländischen Volksliedtraditionen relevant.

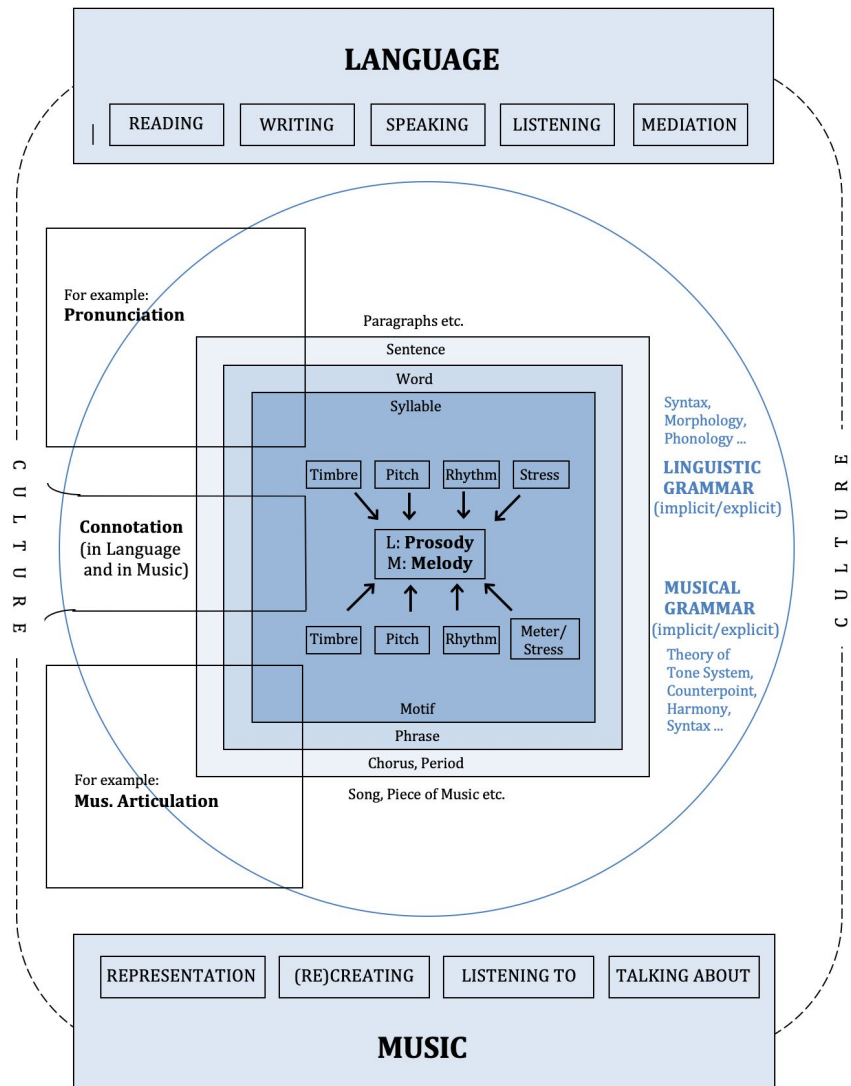
Die nachfolgenden Ausführungen greifen Ergebnisse aus Begegnungen mit kooperierenden isländischen Bildungsinstitutionen auf, wobei sich das Erkenntnisinteresse zur Interdisziplinarität Sprache/Musik um zwei Punkte bündeln lässt:

1. Die internationale theoretische Reflexion des vorgelegten Modells *Structures of Language and Music*, insbesondere mit Blick auf seine Anwendbarkeit unter Berücksichtigung isländischer Bildungstraditionen. Ein hierauf fokussiertes Fachkolloquium wurde gemeinsam mit ca. 20 Hochschullehrenden aus Sprachen und Musik der Universität Reykjavík bzw. der angegliederten Musikhochschule (Listaháskóli Íslands) durchgeführt.

2. Die Frage nach der pädagogischen Praxis in Island. Entsprechend wurde Unterricht in Musik und Englisch an der Sjálandsskóla Reykjavík beobachtet, ferner fanden zu den konzeptionellen Grundlagen Diskussionen mit der dortigen Schulleitung und den Fachlehrenden statt.

Es überrascht nicht, dass im Rahmen der Gespräche und Hospitationen in dieser interkulturellen Konstellation eine ganze Reihe von Themen zum Komplex Sprache und Musik sowohl direkt erlebbar als auch vertiefend diskutiert wurden. Den Mitschnitten aus den genannten Fokusgruppen folgten daher eine Transkription

und eingehende Analysen unter Rücksprache mit den Beteiligten. Für den vorliegenden Textbeitrag seien exemplarisch drei Aspekte vorgestellt: erstens die Bedeutung impliziten bzw. expliziten Lernens auf sprachlicher wie auch auf musikalischer Ebene; zweitens das Phänomen des „Rollenwechsels“ in sprachlich bzw. musikalisch geprägten Situationen; drittens die Verbindung von Sprache und Musik speziell in der Geschichte und Gegenwart Islands. Bei den Erläuterungen der genannten Aspekte wird jeweils die Relevanz des Modells *Structures of Language and Music* verdeutlicht.



Aspekt a) Intuition und ‚practice‘ – implizite und explizite Zugänge

Aufbauend auf den Erkenntnissen aus dem EMP-Projekt wurde das Modell *Structures of Language and Music. Possible Synergies for Language and Music Education* (Abb.1, S. 3) entwickelt. Es bildet oben und unten die beiden Domänen Sprache und Musik mit ihren jeweiligen Anwendungsfeldern ab.

Für die Grammatiken beider Domänen sind im Modell (rechts) die Bezeichnungen „implizit“/„explizit“ vermerkt, da sowohl im sprachlichen als auch im musikalischen Lernen diese Unterscheidung essenziell ist. In der Spracherwerbsforschung finden sich hierzu sehr unterschiedliche Positionen, die auf einem Kontinuum zwischen den Fragen, ob Lernen an sich überhaupt ohne Bewusstsein möglich wäre und ob andererseits explizites Wissen jemals für spontanen Sprachgebrauch nutzbar wäre, rangieren (vgl. VanPatten & Williams, 2015:12). Dabei wird deutlich, dass implizites und explizites Wissen zwar miteinander verbunden, aber dennoch verschiedene Konzepte sind (vgl. Schmidt, 1994, zitiert in VanPatten & Williams, 2015: 13).

In der Musikpädagogik wird das Begriffspaar *explizit – implizit* oft mit einem zweiten, *deklarativ – prozedural*, synonym verwendet, obwohl es beim ersten um Bewusstheit und beim zweiten um (Sach-) Wissen vs. Tun geht. Musiktheoretisches und musikgeschichtliches Faktenwissen gehört demnach zweifellos zum deklarativen, meist auch explizit erworbenen Wissen. Auf dem prozeduralen bzw. impliziten Feld beschäftigen sich neuere Studien insbesondere mit Prozessen des Übens am Instrument und der hirneurologisch noch immer schwer lokalisierbaren dreischrittigen Speicherung entsprechender Automatismen im sensorischen Speicher, im Arbeitsgedächtnis und schließlich im Langzeitgedächtnis (Lehmann & Kopiez 2018: 369 f.).

Im internationalen Fachkolloquium an der Iceland University Reykjavik berichtete eine Kollegin von ihrer Strategie, beim Fremdsprachenlernen ähnlich wie in der Musik vorzugehen. Fremdsprachenlernende müssten demnach ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass es hier sowohl implizite als auch explizite Aspekte gibt. Insbesondere im lexikalischen Bereich müsse explizit gelernt werden. In der Anwendung des Gelernten wird dann zunächst das lexikalische Wissen automatisiert. Dies führt im weiteren Spracherwerb dazu, dass auch morphologische und syntaktische Strukturen impliziert weiterentwickelt werden.

Ein spannendes Feld eröffnet dies auch hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Intuition und dem Üben von sprachlichen oder musikalischen Strukturen bzw. Mustern: Sowohl beim Fremdsprachenlernen als auch beim musikalischen Lernen entwickeln Lernende ein „Gefühl“ für richtige Strukturen, die sie dann zwar anwenden können, also implizit beherrschen, jedoch häufig nicht explizit erklären können. Nimmt man den englischen Begriff „practice“, so werden hier beide Aspekte von Lernen zusammengefasst. Einerseits bedeutet „practice“ das (Ein)-Üben von Strukturen und Mustern, also explizites Lernen, auf der anderen Seite umfasst dieser Begriff auch das Konzept des Anwendens, also des impliziten Wissens um sprachliche bzw. musikalische Strukturen. Im Musikunterricht an der Sjúlandsskóla Reykjavik wurde eine solche integrierende Strategie am Beispiel von Rhythmusübungen deutlich, deren Materialien (unterschied-

liche Steine) zuvor auf ihre Ästhetik, Beschaffenheit und Herkunft hin reflektiert worden war.

Ob es sich um ein Morgenlied handelt, um rhythmische Sprachspiele oder um experimentelle Filmmusik mit der Stimme: Stets sind es die Parameter Tonhöhe, Betonung, Klangfarbe und Rhythmus, auf die es bei einer verständlichen sprachlichen oder musikalischen Äußerung ankommt und durch welche auch die interdisziplinären Synergien erfasst werden können.

Aspekt b) Rollenwechsel in sprachlichen und musikalischen Situationen

Dass Rollenwechsel Schlüssel zu neuen Erfahrungen und damit neuem Wissenserwerb bedeuten können, hat die Pädagogik bereits für sich entdeckt und methodisch erschlossen (Goffmann 1983; Scheller 1998). Für Musik und Sprachen gibt es dabei zwei Standardsituationen. Erstens: Musikerinnen und Musiker treten vor Beginn eines Konzertes in eine neue Rolle, ja einen geänderten mentalen Zustand über, um ihre Musik zu präsentieren (insbesondere auch Dirigenten, denn ihre prominente Rolle kommt der eines „Statthalters des Komponisten“ gleich). Zweitens: Im fremdsprachlich geprägten Umfeld kann die Übernahme der Sprache und der Gesten generell als Rollenwechsel betrachtet werden (was etwa im Englischunterricht an der Sjúlandsskóla durch die Klasseninszenierung einer News-Show anschaulich wurde). Insbesondere die Domäne Musik steht dabei für den Rollenwechsel zu gebündelter handwerklicher Präsenz und gesteigerter Expressivität, gleichzeitig aber auch als anfällige Situation für Aufführungsangst (Schuppert & Altenmüller 2018: 425). Die Domäne Sprache ist wegen des Zusammenspiels aus sprachlichem und gestischem Repertoire interessant, das ebenfalls neue Dimensionen eröffnen und gleichzeitig Hemmnisse evozieren kann,

wenn erworbene Strukturen zu expressivem Leben erweckt werden sollen. Die Theaterpädagogik versucht, mit extern zugewiesenen Texten, im Schutze einer Rolle Sprache mit Ausdruck zu füllen (mit der Sprache „Musik zu machen“¹) und dadurch eigentliche Bedeutung zu geben sowie Kommunikation zu ermöglichen.

Für beide Domänen, Sprache und Musik, wird der Rollenwechsel zur Konkretion eines Konnotationsprozesses. Links im Modell ist diese *connotation* als Öffnung in Richtung der kulturell bedingten Situationen visualisiert. Im Falle vieler Rollenwechsel geht es hier um das Anwenden – bzw. allgemeiner: den Umgang mit Kulturtechniken der *representation* (s. Domänen-Felder oben und unten im Modell). Konnotationen wie Leistung/Anerkennung können vor Publikum musikalische und sprachliche Hervorbringungen potenzieren. Sie können allerdings auch (verzerrenderweise) musik/-sprachimmanente Ziele dominieren und das eigentliche Zustandekommen der Musik/Sprache stören.

Aspekt c) Interkulturelle Kompatibilität von Texten und Melodien

In den Fachkollegien der Sprach- und Musikwissenschaften der Universität Reykjavík wurde übereinstimmend die Erfahrung gemacht, dass traditionelle isländische Lieder eine besondere Verbindung von Sprache und Musik aufweisen. Umgekehrt lautet die Feststellung: Wenn man versuchsweise die isländischen Liedtexte mit Melodien aus dem Ausland versieht – etwa mit solchen aus Deutschland –, „funktionieren“ die resultierenden Vertonungen im Sinne eines stimmigen metrisch-melodischen Gebildes nicht mehr. Dieser zunächst praxisgebundene Erfahrungswert lässt sich sowohl aus sprachlichem als auch aus musikalischem Blickwinkel theoretisch begründen:

Isländisch als *syllable-timed language*

Die schon von A. Lloyd James (1940) eingeführte Isochronie-Hypothese mit ihrer Unterscheidung in silbenzählende und akzentzählende Sprachen erlangt an dieser Stelle Tragweite. Zu silbenzählenden Sprachen, deren Silben eine ähnliche Länge haben, zählt neben dem

Isländischen und manchen romanischen Sprachen auch das Finnische, was den Eindruck isländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bestätigt, dass am ehesten noch finnische Melodien zu den isländischen Volksliedtexten passen würden. Dagegen sind es die Melodien akzentzählender Sprachen wie deutsch oder englisch, die im analogen Versuch zu den oben genannten Problemen führen. Dass sich in traditionellen Liedern einer Kultur der jeweilige Sprechrhythmus („syllable-timed“ bzw. „stress-timed“) widerspiegelt, hat auch eine Studie von Hannon et al. an der University of Nevada Las Vegas bestätigt. Bei den Analysen eines Korpus von 269 französischen und englischen Volks- bzw. Kinderliedern konnte eine erhöhte Variabilität der Silbenlängen nach dem „normalized pairwise viability index“ (nPVI) sowohl in den englischen Liedtexten als auch in den Tonlängen der zugehörigen Melodien nachgewiesen werden (Hannon et al. 2016). Taktwechsel in traditionellen *isländischen Liedern*

Zu den traditionellen Formen isländischer Vokalmusik zählen „Rímur“ (epische Lieder, bei denen die Zuhörenden zuweilen in den Zeilenschlusston mit einstimmen), „Tvísöngur“ (in Quintparallelen vorgetragene zweistimmige Gesänge aus dem 15.-18. Jahrhundert) und vorwiegend geistliche Hymnen. In allen drei Liedarten wechseln die Texte häufig zwischen sieben und sechs oder zwischen acht und fünf Silben und fügen sich typischerweise auch in wechselnde Takte der Musik (Valsdóttir 2007; Faulkner 2012). Die Sammlung „Íslensk Þjóðlög“ (Isländische Volkslieder, 1906-1909) von Bjarni Þorsteinsson liefert hierfür viele Beispiele, die sich sehr deutlich von der Regelmäßigkeit etwa deutscher oder englischer Metrik unterscheiden. Ein noch heute sehr bekanntes isländisches Ríma mit den charakteristischen Taktwechseln ist ein Kinderlied mit dem Titel „Dýravísur“ (Tierverse). Es zählt allerlei Tiere wie Henne, Rabe, Hund und Schwein auf und spielt mit deren Lauten.

¹ Im interkulturellen Musikunterricht, anlässlich der Annäherung an fremde Kulturen (etwa am Beispiel eines arabischen Liedes) gelingt auch eine mündliche oder schriftliche Stellungnahme deutlich leichter „im Schutze der jeweiligen Rolle“, z.B. als Kalif, als dessen Frau, als arabischer Musiker etc. (Bubinger & Stroh 2019: 86).

Han - i, krum - mi, hund - ur, svín, hest - ur, mús, tit - ling - ur,
gal - ar, krunk - ar gelt - ir, hrín, gneggj - ar, tíst - ir, syng - ur.

Das Singen und Spielen von Liedern dieser und ähnlicher metrischer Faktoren gehört in den Schulen zum Alltag. Auch in der Själandsskóla in Reykjavík werden mit Metrum- und Rhythmusspielen die Kenntnisse zu Spezifika der isländischen Musik und Sprache vertieft. Daneben findet durch parallel erlernte Fremdsprachen Englisch und Dänisch automatisch eine entsprechende Sensibilisierung für „stress-timed languages“ statt.

Sichtbar wird, dass es genau die Elemente im Zentrum des hier vorgestellten Modells sind (nämlich *Stress, Rhythm, Pitch*, s. S. xy), welche die Grammatiken des jeweiligen Mediums Sprache oder Musik prägen, eingebunden in alle Dimensionen von einzelnen *sillables/motifs* bis hin zu ganzen *paragraphs/songs*. Dies gilt universell (siehe Lerdahl 2013), führt andererseits aber auch zu typologischen Differenzierungen, wie etwa hier im Isländischen oder in anderen Sprachkonstellationen (s.o. Hannon 2016, für italienische Lieder auch Lang 2000).

Diese Erkenntnisse zur interkulturellen Kompatibilität von Musik und Sprache können theoretisch auch im Rahmen des Modells erklärt werden: Auf der rechten Seite stehen die Grammatiken der Musik und der Sprache, die sich jeweils sowohl implizit als auch explizit in den fachspezifischen Domänen (siehe den Mittelpunkt des Modells) in den Ausdrucksformen „prosody“ (Sprache) und „melody“ (Musik) treffen. Die oben genannten kulturspezifischen Charakteristika der isländischen Sprache (syllable-timed language) und den traditionellen Formen der isländischen Vokalmusik beeinflussen genau diese beiden Ausdrucksformen in ihrer kulturellen isländischen Ausprägung. Transferiert man nun Liedtexte in einer anderen Sprache auf die isländische Vokalmusik, so kommt es – je nach Sprachtyp – zu einer größeren oder kleineren Passung zwischen der Sprache (in Form

der Liedtexte) und der Musik (in Form der traditionellen Vokalmusik).

Dies verdeutlicht das Modell, indem es auf der linken Seite mittels des Feldes *connotation* die Öffnung zu (inter)kulturellen Kontexten vorsieht, denn letztlich werden Erfahrungen zur Passung von Liedtexten in kulturell bedingten Situationen gemacht. Eine widerständige Konstellation aus vertrauter Melodie und fremdsprachlichem Text – oder umgekehrt – wurde indes von den Dozierenden der Universität Reykjavík nicht als Problem, sondern als Gewinn gesehen: als interkulturelle Erkenntnis durch die Spiegelung des Eigenen im Fremden.

Transfer: Ríma in the classroom

Das isländische Lied „Hani, Krummi, Hundur“ kann als Gegenstand für einen Schulunterricht verwendet werden, der in Anlehnung an das vorgestellte Modell sprachliche und musikalische Strukturen aufeinander bezieht. Drei Ideen hierzu seien im Folgenden skizziert:

- **Pattern-Übungen.** Das Lied enthält Takte mit unterschiedlichen Rhythmen, etwa T. 1 und 3:

| ♩ ♪ ♪ | bzw. | ♩ ♪ ♪ |

Diese Einzeltakte können als rhythmisches Patterns vor- und nachgeklatscht werden, wobei gemäß der Music Learning Theory E. Gordons jeweils ein ca. 5-sekündiges Intervall der Stille vor dem Nachklatschen eingehalten wird. Diese Pause provoziert die mentale Repräsentation des Patterns im Sinne einer explizierenden Audiation (Süberkrüb 2006). Analog kann explizites lexikalisches Wissen aufgebaut und durch die eingeübten rhythmischen Patterns können lexikalische Einheiten eingeübt und verfestigt werden. Bei diesem Vor gehen

profitieren sowohl Lernende als auch Lehrkräfte aus den Erkenntnissen der Musikpädagogik, denn die für das musikalische Lernen auf der Basis von Gordons Theorie begründeten Intervalle der Stille lassen sich sehr gut auf das fremdsprachliche Lernen übertragen. In beiden Medien wird auf diese Weise vermieden, dass die Lernenden den neuen Wortschatz (bzw. den Rhythmus) im flüchtigen Hörfluss ausschließlich als Patterns und somit quasi als *chunks* memorieren (vgl. Blell 2016). Stattdessen kann durch die Pausen das Lernen und Einprägen vertieft und differenziert werden, insbesondere wenn dann nach den Pausen, am besten in einer anderen Reihenfolge oder in anderen Kontexten, wieder auf die eingeführten lexikalischen (bzw. rhythmischen) Einheiten zurückgegriffen wird.

ländischen Liedtextes verteilen sich gleichmäßig auf die Viertel-Werte der Takte (s.o. syllable-timed language). Indem die Lernenden nun eine andere Sprache einsetzen, müssen sie flexibel mit Silbenverteilungen, Betonungen und ggf. Füllwörtern umgehen, um den prosodisch-melodischen Kern des Liedes sangbar zu erhalten. Zu erkenntnisreichen Herausforderungen werden dabei beispielsweise das Deutsche oder Englische in ihren Eigenschaften als stress-timed languages. Grobübersetzungen: (dt.) Henne, Rabe, Hund, Schwein, Pferd, Maus, Meise. Gackern, Krächzen, Bellen, Quieken, Wiehern, Piepsen, Singen; (engl.) Hen, raven, dog, pig, horse, mouse, chickadee. Crows, cronks, barks, squeals, neighs, chirps, sings.

Fazit

Es konnte anhand ausgewählter Aspekte (implizites/explizites Lernen, situative Rollenwechsel, interkulturelle Text-Melodie-Kompatibilitäten) gezeigt werden, dass das theoretisch entwickelte Modell *Structures of Language and Music* zentrale Schnittstellen zwischen den beiden Domänen Fremdsprache und Musik und ihr Zusammenwirken abbildet. Ursprünglich im Rahmen des EU-Projekts zum Europäischen Musikportfolio entstanden, wurde das hier vorgestellte Strukturmodell durch Fokusgruppengespräche mit isländischen Expertinnen und Experten erweitert und insbesondere im Bereich des interkulturellen Lernens geschärft. Im Praxistest an der inklusiven Sjúlandsskóla Reykjavík wie auch bei den hier skizzierten Unterrichtsideen zum Lied „Hani, Krummi, Hundur“ zeigt sich neben seiner theoretischen Stärke auch seine Bedeutung für die betreffenden Fachdidaktiken. Für die Fremdsprachendidaktik bietet das Modell eine gute Ausgangsbasis insbesondere für die Bereiche des Zweitspracherwerbs und den damit eng verbundenen Teildisziplinen in der angewandten Linguistik (insbesondere in der Syntax und Morphologie, aber auch der Semantik und Pragmatik). Darüber hinaus unterstützt es den Erkenntnisgewinn zum interkulturellen Lernen und baut gerade hier eine Brücke zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen, nicht zuletzt auch im (Unterrichts)-Fach Musik.

Transferiert man nun Liedtexte in einer anderen Sprache auf die isländische Vokalmusik, so kommt es – je nach Sprachtyp – zu einer größeren oder kleineren Passung zwischen der Sprache (in Form der Liedtexte) und der Musik (in Form der traditionellen Vokalmusik).

- Ein Lied in Bewegung (Grundschule). In Island wird die charakteristische Metrik des Liedes zusätzlich durch Klatschen betont (s. Betonungszeichen über den Noten). Auch der in Island praktizierte Rundtanz bietet sich für den Unterricht an: Mit den markierten Betonungen erfolgt jeweils ein Auftreten, der rechte Fuß beginnt; die Schritte führen in eine Bewegung des Tanzkreises nach links. Alternativ werden die Tiere als Rollen verteilt, sodass ab Takt 5 die Tierlaute nicht gemeinsam im Liedtext beschrieben, sondern von einzelnen Kindern imitiert werden. Die vielfältigen Rollenwechsel (Mensch/Tier, Sprachen, interkulturelle Dimensionen), bergen die oben beschriebenen Anreize, Schutzfunktionen und praktischen Herausforderungen.
- Sprachen im Vergleich (weiterführende Schulen). Die Silben des is-

Somit kann das Modell einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten. Dies gilt im Besonderen für die Ausbildung von Lehrkräften, die beide Fächer unterrichten wollen (z.B. im Rahmen eines Europa-Lehramtsstudiums an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg); in gleicher Weise aber auch für Ausbildung der beiden voneinander unabhängig studierten Fachdidaktiken. Am Beispiel der isländischen Kultur wurde offenbar, dass das Strukturmodell gerade auch im Kontext des interkulturellen Lernens in den fachwissenschaftlichen Theorien wie auch in den jeweiligen fachdidaktischen Unterrichtspraxen Aussagekraft erlangt.

Literatur

- Bubinger, Anne & Stroh, Wolfgang M.** (2019): Szenische Interpretation eines arabischen Liedes. Barth, Dorothee et al.: *Musikunterricht. Bildung – Musik – Kultur. Band 4: Am Puls der Zeit. Bundeskongress Musikunterricht*, Hannover 2018. Kassel und Mainz, S. 82–89.
- Blell, Gabriele** (2016): Üben im Fremdsprachenunterricht: „Wenn das Üben unmerklich in den Unterricht integriert werden kann, so könnte es weiter bestehen...“. Burwitz-Melzer, Eva, Frank, G. König, Claudia Riemer, Lars Schmelter (Hrsg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr, S. 19–29.
- Byrd, Michael et al.** (2012): *Cooing, Crying, and Babbling: A Link between Music and Prelinguistic Communication*. Conference Paper. https://www.researchgate.net/publication/236218329_Cooing_Crying_and_Babbling_A_Link_between_Music_and_Prelinguistic_Communication Zugriff am 10.3.2020.
- Cruttenden, Alan** (1982): How Long Does Intonation Acquisition Take? *Papers and Reports on Child Language Development*, Number 21, S. 112–118.
- Faulkner, Robert** (2012): Icelandic Men, Male Voice Choirs and Masculine Identity. Harrison, Scott D. et al. (Eds.): *Perspectives on Males and Singing*. Heidelberg u.a., S. 215–233.
- Gaufrey-Demonbynes, Géraldine** (2011): Métrique et prosodie dans l'analyse de la déclamation musicale en France. *Musurgia: Analyse et pratique musicales*. 18(4). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ram&AN=A862285&site=ehost-live>. Zugriff am 10.3.2020.
- Goffmann, E.** (1983): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper
- Hannon, Erin E. et al.** (2016): Exaggeration of Language-Specific Rhythms in English and French Children's Songs. *Frontiers in Psychology*, 7/2016, S. 1–14.
- Hill, John W.** (2003): Beyond isomorphism toward a better theory of recitative. *Journal of seventeenth-century music*, V. 9, Number 1, 2003. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ram&AN=A274445&site=ehost-live>. Zugriff am 10.3.2020.
- Khaghaninejad, Mohammad Saber & Fahandejsaadi, Rahim** (2016): *Music and Language Learning*. Shiraz University. https://www.researchgate.net/profile/Mohammad_Khaghaninejad/publication/307014316_Music_and_Language_Learning/links/57c1554008ae2f5eb333f042/Music-and-Language-Learning.pdf. Zugriff am 8.7.2020.
- Kopiez, Reinhard & Wöllner, Clemens** (2018): Musikalische Interpretation und Reproduktion. Lehmann, Andreas C. & Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Bern, S. 311–340.
- Lang, Robert** (2000): Die Canzonen und ihre Bedeutung für die neapolitanische Musikkomödie. Ders.: „*Neapolitanische Schule*“. *Lokalstilistische Ausprägungen in der Oper des Settecento*. Frankfurt u.a., S. 27–43.
- Lang, Robert & Keßler, Jörg-U.** (2013): European Language Portfolio. *Diskussion Musikpädagogik* 60/2013; S. 22–23.
- Lehmann, Andreas C. & Kopiez, Reinhard** (2018): Auswendig, nach Gehör und vom Blatt spielen. Dies. (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Bern, S. 367–388.
- Lehrdahl, Fred** (2013): Musical Syntax and Its Relation to Linguistic Syntax. Arbib, Michael A. (Ed.): *Language, Music, and the Brain*. Cambridge, S. 257–272.
- Lloyd James, Arthur** (1940): *Speech Signals in Telephony*. London.
- Ludke, Karen & Weinmann, Hanna** (Eds.) (2012): *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages*. Teachers Handbook. Stuttgart.
- Patel, Aniruddh D.** (2008): *Music, language and the brain*. Oxford University Press.
- Porsteinsson, Bjarni** (1906–1909): *Íslensk þjóðlög*. Kopenhagen.
- Scheller, Ingo** (1998): *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schmidt, Richard** (1994): Deconstructing consciousness: In search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, Number 11, S. 129–158.
- Schuppert, Maria & Altenmüller, Eckart** (2018): Musikphysiologie und Musikermedizin. Lehmann, Andreas C. & Kopiez, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Musikpsychologie*. Bern, S. 411–434.
- Süßerkrüb, Almuth** (2006): Üben in der musikalischen Lerntheorie von Edwin Gordon. Mahlert, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch „Üben“*. Wiesbaden, S. 242–264.
- Valsdóttir, Kristín** (2007): Saying and Singing in Iceland. *Orff Schulwerk Informationen* 78/2207, S. 14–20.
- VanPatten, Bill & Williams, Jessica** (Eds.) (2015): *Theories in Second Language Acquisition*. New York und London.