

HAM`AVAAZ – POLYPHONIC

Musikpädagogische
Ansätze in Basisbildung
und Spracherwerb





HAM`AVAAZ – POLYPHONIC

Musikpädagogische Ansätze in Basisbildung und Spracherwerb

Methodologie



Kofinanziert von der Europäischen Union

Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

Inhalt:

1. Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung: Das Projekt Ham´avaaz – Polyphonic stellt sich vor	1
2. Die Perspektiven von Erwachsenenbildner:innen auf musikpädagogische Ansätze	4
3. Resilienzförderung durch musikgestützte Lernprozesse	10
4. Sprachenlernen und Musik.....	12
5. Transkultureller Austausch durch Musikpädagogik.....	14
6. Ausdruck und Körperbewusstsein	16
7. Resümee: Die Theorie in die Praxis umsetzen	17
8. Literatur.....	19
Impressum (Projektpartner):	21

1. Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung: Das Projekt Ham'avaaz – Polyphonic stellt sich vor

„Ham'avaaz - Polyphonic“ ist ein durch das Erwachsenenbildungsprogramm Erasmus+ gefördertes transkulturelles Musikprojekt, das die Kreativität und Selbstwirksamkeit erwachsener Lernender im Rahmen der Basisbildung und dem Zweitspracherwerb stärken soll. Es zielt darauf ab, eine inklusive und diverse Lernatmosphäre zu schaffen, in der Lernende gemeinsam an Musikstücken, Liedtexten, Melodien und Rhythmen aus verschiedenen kulturellen Kontexten arbeiten. Gleichzeitig sollen die Ergebnisse innovative Möglichkeiten für die Arbeit mit Wortschatz und sprachlichen Strukturen in der Zweitsprache der Lernenden aufzeigen. Obwohl es bereits zahlreiche Verbindungen zwischen Spracherwerb und Musikpädagogik gibt, stand am Beginn unserer Projektidee die Überzeugung, dass es an musikgestützten Unterrichtsideen mangelt, die sich an den Bedürfnissen bildungsbenachteiligter Erwachsener orientieren.

Der persische Projekttitel Ham'avaaz hat eine doppelte Bedeutung: Einerseits bezeichnet er das gemeinsame Singen; andererseits drückt er aus, dass zwei Menschen in einer Angelegenheit übereinkommen. Denn auch wenn sich über Musikgeschmack trefflich streiten lässt, so hat sich Musik doch als wirkungsvolles Instrument erwiesen, um Menschen miteinander in einen Dialog zu bringen (Howell 2011; Weston und Lenette 2016). Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt mehrere Zielsetzungen:

- Ko-Kreation eines wertschätzende Lernumfeldes an der Schnittstelle von Musik und Spracherwerb für bildungsbenachteiligte Erwachsene, die häufig diskriminierende und negative Lernerfahrungen gemacht haben. Die Aktivitäten heben vorhandene Kompetenzen hervor und beziehen die Teilnehmenden aktiv in den Lern-/Lehrprozess ein.
- Stärkung von Lernkompetenzen und Gedächtnisstrategien für Lernende in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, insbe-

sondere Alphabetisierung, Basisbildung und Zweitsprachenerwerb. Ein breites Spektrum von Musikstücken wird vorgestellt, um Gesprächsanlässe zu schaffen und Strategien zu vermitteln, mit denen sprachliche Strukturen leichter behalten werden können.

- Förderung der sozialen Kompetenz und der Fähigkeit, Gefühle, Meinungen und Einstellungen auszudrücken. Die eingesetzten Methoden zielen darauf ab, die Fähigkeit der Lernenden zu verbessern, aktiv zuzuhören und Informationen in einem sozialen Kontext zu analysieren.
- Resilienzförderung durch Unterstützung der Teilnehmenden beim Erkennen und Nutzen ihrer Ressourcen und potenziellen Kompetenzen, wie z.B. Mehrsprachigkeit. Die spezifische Gestaltung der Materialien baut auf den vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden auf und aktiviert diese. Ziel ist die Förderung von Selbstwirksamkeit statt der Betonung von vermeintlichen Defiziten.
- Förderung von Kreativität: Auch der Kreativität kommt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Resilienz zu, da sie dazu ermächtigt, sich alternative Szenarien vorzustellen und darauf hinzuarbeiten.
- Aufbau eines transkulturellen und sozialen Dialogs durch den Einsatz einer Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Elemente jenseits von Klischees und Stereotypen, die häufig mit Musik assoziiert werden.
- Stärkung der Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen durch eine Erweiterung ihres Repertoires um musikgestützte Aktivitäten und Werkzeuge. Die Lernmaterialien und -aktivitäten sind für Erwachsenenbildner:innen konzipiert, die erfahren möchten, wie Musikpädagogik gewinnbringend in Lernprozessen eingesetzt werden kann. Das Material kann sowohl von Trainer:innen genutzt werden, die mit Musikpädagogik vertraut sind, als auch von Personen ohne Vorkenntnisse in diesem Bereich.

Um uns diesen Zielsetzungen anzunähern, haben wir zu Projektbeginn Trainer:innen in Österreich und Spanien kontaktiert, um ihre Erfahrungen und Perspektiven auf Musikpädagogik in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung einbeziehen zu können. Die Ergebnisse einer Umfrage, an der 105 Personen teilnahmen, sind auf den folgenden Seiten dargestellt und aufgeschlüsselt. Darauf aufbauend haben wir uns mit musikpädagogischen Forschungen und Erkenntnissen zu jenen Bereichen auseinandergesetzt, die aus Sicht der Erwachsenenbildung und der Kursleitung relevant erscheinen. Dazu gehören beispielsweise mögliche Synergien zwischen

Spracherwerb und Musikpädagogik, die Rolle von Musik in der Resilienzförderung erwachsener Lernender, die Stärkung von Körperbewusstsein und Entspannung durch Bewegung und Tanz sowie der transkulturelle Austausch über das gemeinsame Hören und Teilen von Liedern. Das Resümee, das gegen Ende der Projektlaufzeit überarbeitet wurde, beschreibt die Schlussfolgerungen, die wir für die Entwicklung aller weiteren Ergebnisse gezogen haben, insbesondere für die Entwicklung der Unterrichtsideen in der Music Box, die das Herzstück des Projekts bildet.

2. Die Perspektiven von Erwachsenenbildner:innen auf musikpädagogische Ansätze

Als Ausgangspunkt für alle weiteren Projektaktivitäten führten wir im Frühling und Sommer 2022 eine Umfrage unter Erwachsenenbildner:innen in den Partnerländern Österreich und Spanien durch. Wir wollten wissen, inwieweit die Trainer:innen bereits Musik und/oder Musikpädagogik in ihrem Kursalltag einsetzen und wie sie die Aufgeschlossenheit der Zielgruppe, die Vorteile, aber auch die Herausforderungen von musikbasierten Ansätzen einschätzen. Auf den folgenden Seiten werden die aus den Daten gewonnenen Ergebnisse und Schlussfolgerungen beschrieben. Die Umfrage erreichte eine hohe Personenanzahl: Insgesamt 105 Erwachsenenbildner:innen nahmen mittels Google Forms an der Umfrage teil.

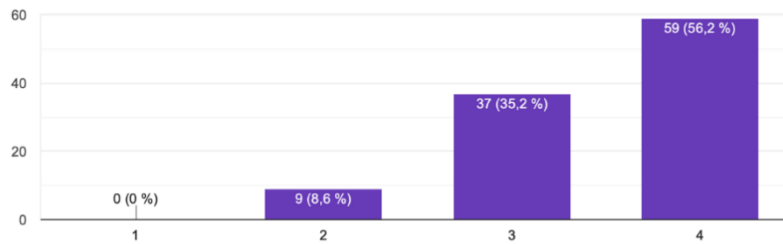
Etwa 80% der Befragten gaben an, seit mehr als fünf Jahren in der Erwachsenenbildung tätig zu sein, etwa 20% können sogar auf mehr als zwei Jahrzehnte Erfahrung zurückblicken. Die Trainer:innen, die an der Umfrage teilnahmen, arbeiten in verschiedenen Bereichen der formalen und non-formalen Bildung: Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen, Spanisch oder Deutsch als Zweitsprache, andere Sprachprogramme (z.B. Englisch), Angebote im Bereich der beruflichen Bildung, digitale Kompetenzen, Gedächtnistraining und Freizeitaktivitäten zählten zu den am häufigsten genannten Bereichen.

Die Einstiegsfrage zielte darauf ab, herauszufinden, wie wichtig Musik im Leben der Kursleiter:innen ist. 91,4 % gaben an, dass Musik in ihrem Alltag wichtig oder sehr wichtig sei. Bei der Analyse der Ergebnisse muss natürlich die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass Trainer:innen mit einem hohen Interesse an Musik eher bereit waren, an einer Umfrage über musikpädagogische Ansätze in der Erwachsenenbildung teilzunehmen.

WIE WICHTIG IST
MUSIK FÜR SIE IN
IHREM TÄGLICHEN
LEBEN?

1. How important is music for you in your daily life? Please mark on the scale from 1 to 4 which statement fits you best.

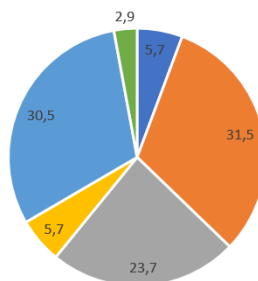
105 respuestas



Erfragt wurde auch, ob die Teilnehmenden selbst musikalisch aktiv sind. Die Antworten fielen hier sehr divers aus: Während nur ca. 3 % angaben, dies treffe überhaupt nicht auf sie zu, bezeichneten sich 30 % als Hobbymusiker:innen oder gar professionelle Musikschaaffende. Ein weiteres Drittel der Befragten gab an, dass sie immer den Wunsch hatten, ein Musikinstrument zu spielen oder singen zu lernen, doch nie die Zeit oder Gelegenheit dazu hatten.

SIND SIE SELBST
MUSIKALISCH AKTIV?

2. Are you musically active yourself? Please select the most appropriate answer.



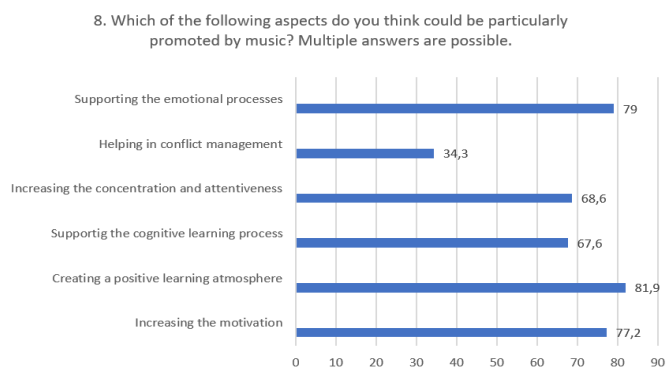
- I'm afraid, that I'm not talented
- Does singing in the shower count?
- Yes, I would describe myself as a hobby musician.
- Of course! I am a professional musician.
- I always would have liked to learn to play an instrument/sing, but never had the opportunity/time etc.
- No, i'm not interested in Music

In einem nächsten Schritt wurden die Trainer:innen nach ihrer Meinung zu möglichen Vorteilen der Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung befragt. Mit 77,2 % stimmte eine klare Mehrheit zu, dass musikpädagogische Aspekte Lernprozesse unterstützen können.

GLAUBEN SIE, DASS
MUSIKUNTERRICHT
ERWACHSENEN
LERNENDEN
UNTERSTÜTZUNG IN
IHREM LERNPROZESS
BIETEN KANN?

Die meisten Kursleitenden sehen den Nutzen von Musik eindeutig darin, dass sie emotionale Prozesse unterstützt (79 %), die Konzentration und Aufmerksamkeit steigert (68,6 %), ein positives Lernumfeld schafft (81,9 %), die Motivation erhöht (77,2 %) und den kognitiven Lernprozess unterstützt (67,6 %). Unter anderem wurden folgende Aspekte genannt: Selbstwertgefühl, Kreativität, Wissen über den eigenen Körper, Motorik, Memorisieren, Entspannung, sowie kritisches und logisches Denken. Zu beachten ist, dass in diesem Abschnitt Mehrfachnennungen möglich waren.

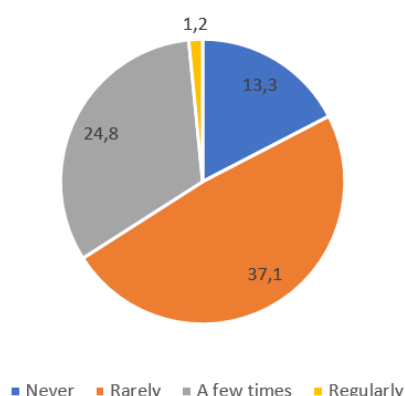
WELCHE DER FOLGENDEN ASPEKTE KÖNNTEN IHRER MEINUNG NACH DURCH MUSIK BESONDERS GEFÖRDERT WERDEN?



Die Umfrage verdeutlicht, dass ein beträchtlicher Teil der Trainer:innen Vorerfahrungen mit dem Einsatz von Musik im Unterricht mitbrachte - wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße: Während nur 1,2 % regelmäßig darauf zurückgreifen, gab die große Mehrheit an, zumindest in gewissem Umfang mit Musik im Unterricht zu tun zu haben. 13,3 % hingegen hatten noch nie irgendeine musikalische Aktivität in ihrem Kurs eingesetzt.

HABEN SIE JEMALS MUSIK (IRGENDEINE ART VON MUSIK ODER MUSIKALISCHER AKTIVITÄT) IN DER ERWACHSENEN-BILDUNG EINGESETZT?

9. Have you ever used music (any type of music or musical activity) in adult education?



Die Trainer:innen nannten folgende Gründe, warum sie in der Vergangenheit Musik einsetzten: Steigerung der Motivation der Lernenden, Schaffung eines positiven Lernumfelds, Arbeit an

WENN SIE MUSIK

Wortschatz, Grammatik und Aussprache beim Erwerb einer neuen Sprache, Hörverständnis und Phonetik, Entwicklung von Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit und Entspannung, Bereitstellung von Ressourcen für die Lernenden, die ihren Vorlieben und Interessen entsprechen, Erweiterung ihres Wissens für ein besseres Verständnis und Freude an Musik, Einführung in historische Ereignisse und deren Kontext, Stärkung der Gruppendynamik und Förderung des kulturellen Wissens.

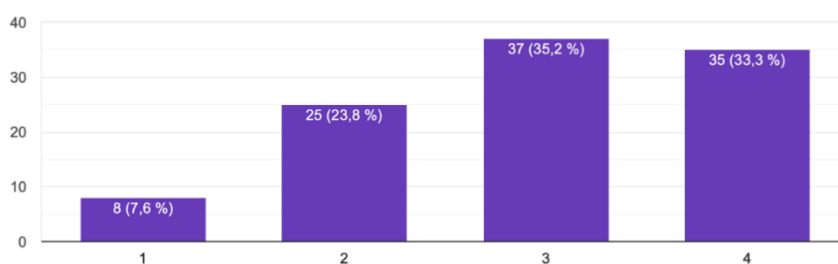
VERWENDET HABEN, ERLÄUTERN SIE BITTE, FÜR WELCHE ZWECKE SIE SIE EINGESETZT HABEN UND WELCHE ERGEBNISSE DAMIT ERZIELT WURDEN.

Viele Teilnehmer:innen gaben an, dass sie sich in Bezug auf den Einsatz von Musik in ihrem Unterricht sicher oder sehr sicher fühlen. 31,4 % beschrieben sich jedoch als unsicher, wenn es um musikpädagogische Ansätze im Unterricht geht.

WIE SICHER SIND SIE BEIM EINSATZ VON MUSIK IN IHREM UNTERRICHT?

11. How confident are you using music in your classes? Please mark on the scale from 1 to 4 which statement fits you best.

105 respuestas

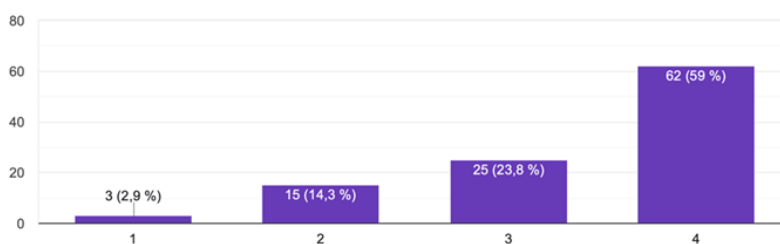


Aus Sicht von Projekten, die Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung fördern wollen, erscheint besonders das Interesse an zielgruppengerechtem Musikunterrichtsmaterial positiv. 82,8 % der Befragten äußerten ein (hohes) Interesse an der didaktischen Ausarbeitung von Unterrichtsvorschlägen.

WÄREN SIE ALS TRAINER:IN AN MUSIKPÄDAGOGISCHEN LERNMATERIALIEN/UNTERRICHTSIDEEN INTERESSIERT?

12. Would you, as a course instructor*, be interested in music pedagogical learning materials/teaching ideas and training for your teaching...e scale from 1 to 4 which statement fits you best.

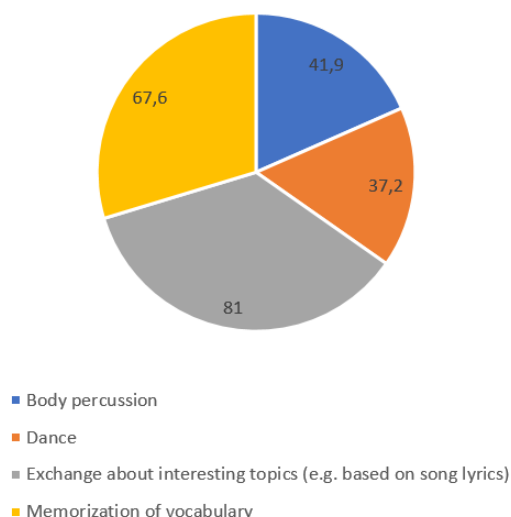
105 respuestas



Mit Blick auf die weitere Entwicklung der Projektergebnisse galt es natürlich herauszufinden, an welchen Aspekten des musikpädagogischen Spektrums die Befragten besonders interessiert waren.

AN WELCHEN
ASPEKTEN DER
MUSIKPÄDAGOGIK SIND
SIE INTERESSIERT?

13. If so, which aspects are of particular interest to you? Multiple answers are possible



Neben der vorgegebenen Auswahl wurden die Befragten auch eingeladen, weitere Themen zu nennen, mit denen sie sich gerne beschäftigen würden:

- Arbeit am Einsatz der Stimme beim Sprechen und Singen
- Kreativität und Ausdruck
- Kennenlernen von Weltmusik
- Entspannung und Konzentration
- Instrumente spielen
- Singen
- Emotionaler Aspekt des Musikhörens
- Spiele
- Soundtracks
- Englisch
- Unterstützung des sprachlichen Ausdrucks
- Arbeit an der Aussprache
- Erleichterung der individuellen Arbeit
- Entwicklung des persönlichen und kreativen Intellekts
- Kombination von Musik und Text: Worte sind mit Emotionen verbunden, die durch die Musik transportiert werden
- Bodypercussion und Tanz in Verbindung mit dem Sprachenlernen

Zu guter Letzt wurde in der Umfrage nach den größten Hindernissen gefragt, die die Trainer:innen bei der Durchführung von Aktivitäten im Zusammenhang mit Musik in ihrem Unterricht erfahren haben oder vorhersehen. Folgende Aspekte können zusammenfassend hervor-gehoben werden:

- Emotionale Aspekte: mangelndes Selbstvertrauen und Unsicherheiten
- Fehlende musikalische Kenntnisse der Trainer:innen
- Die kritische Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der Vorteile des Lernens durch Musik
- Strukturelle Hindernisse: Bisherige Lehrpläne beinhalten keine Musikpädagogik
- Der Widerstand gegen neue methodische Vorschläge und Mittel sowie die mangelnde Gewohnheit der Trainer:innen
- Die Bildungsprojekte der einzelnen Einrichtungen
- Knappe Zeitressourcen

WAS SIND IHRER MEINUNG NACH DIE GRÖßTEN HINDERNISSE BEI DER DURCHFÜHRUNG VON MUSIKALISCHEN AKTIVITÄTEN IN DER ERWACHSENEN- UND BASISBILDUNG? (DIESE KÖNNEN AUF DER EBENE DER TEILNEHMENDEN ODER DER KURSLEITER:INNEN LIEGEN ODER STRUKTURELLER NATUR SEIN)

Schlussfolgerungen

Zunächst ist die hohe Beteiligung an der Umfrage als sehr positiv zu bewerten. Mit den Angaben von 105 Trainer:innen aus der Erwachsenenbildung können vorhandene Erfahrungen durchaus repräsentativ reflektiert und in die Entwicklung der Projektergebnisse einbezogen werden. Mit 77,2 % der Befragten stimmte die große Mehrheit zu, dass musikpädagogische Aspekte Lernprozesse unterstützen können. Die Umfrageteilnehmenden wiesen deutlich auf den Nutzen von Musik bei der Unterstützung emotionaler Prozesse, der Steigerung von Konzentration und Aufmerksamkeit, der Schaffung eines positiven Lernumfeldes, der Steigerung der Motivation und der Unterstützung des kognitiven Lernprozesses hin. Mehr als 80 % der Befragten bekundeten ihr Interesse daran, musikpädagogische Materialien und didaktische Anregungen zu erhalten.

3. Resilienzförderung durch musikgestützte Lernprozesse

Der Nutzen von Musik für die psychische Gesundheit und die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist inzwischen allgemein anerkannt. Zahlreiche Studien belegen, wie Musik junge Lernende in verschiedenen Aspekten ihrer Entwicklung stärkt. Ausgehend von der Analyse der hirnelektrischen Prozesse, die beim Erleben und Gestalten von Musik ablaufen, hat sich in den letzten Jahren eine wachsende Zahl von Studien auch mit den positiven Auswirkungen musikalischer Aktivität bei Erwachsenen beschäftigt.

Die Stärkung von Gedächtnisstrategien und der kognitiven Leistungsfähigkeit stellt gerade in der Basisbildung eine wichtige Voraussetzung für positiv erlebte Lernprozesse dar. Neben Bildungsbenachteiligung schränken traumatische Erfahrungen wie Krieg, Gewalt und Diskriminierung die Gedächtnisleistung oft zusätzlich drastisch ein. Solche Erfahrungen können die Aufmerksamkeits-, Impuls- und Affektkontrolle sowie die Organisations- und Planungsfähigkeit beeinträchtigen; sie können Rückzug, Vermeidung bestimmter Situationen, Misstrauen gegenüber neuen (Lern-)Umgebungen, Abneigung oder sogar Angst vor dem Lernen begünstigen. Der enge Zusammenhang zwischen traumatischen Erlebnissen und Gedächtnisschwierigkeiten lässt sich dadurch erklären, dass in Gefahrensituationen kommunikative Prozesse zwischen verschiedenen Hirnarealen gehemmt werden. Damit Menschen bei drohender Gefahr schnell reagieren können, müssen Entscheidungsprozesse im Großhirn unterbunden werden (Hantke/Görges 2019, 30). Wenn sich solche Erfahrungen häufen und andauern, können dauerhafte Nervosität, Schlafstörungen, Reizbarkeit, Rückzug, chronische Krankheiten und vieles mehr die Folge sein. Vor allem wird auch das Lernen erheblich erschwert (Siebert/Pollheimer-Pühringer 2016, 17), da es den Betroffenen schwerfällt, sich im gegenwärtigen Moment zu verankern, sich zu konzentrieren und die für das Lernen notwendigen kognitiven Prozesse zu durchlaufen (Hantke/Görges 2019, 29).

Gerade hier kann die spielerische Auflockerung traditioneller Lernumgebungen einen potentiellen Mehrwert darstellen. Gleichwohl ist gerade im Hinblick auf einen traumasensiblen Umgang mit Musik zu betonen, dass Freiwilligkeit ein entscheidendes Leitprinzip sein muss. Vor diesem Hintergrund erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Resilienz und Musikpädagogik wesentlich, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Studien haben gezeigt, dass Musik die Entwicklung von Motivation, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, persönlicher Entwicklung und Ausdrucksfähigkeit positiv beeinflussen kann (Hallam 2010). Susan Hallam (2010) vom Institute of Education der University of London argumentiert beispielsweise, dass Musik ein wirksames Instrument zur Förderung der (nonverbalen) Kommunikation ist und die Entwicklung und das Wohlbefinden von Individuen und Gruppen stärkt. Gleichzeitig sind die Wirkungen sehr individuell und können von Person zu Person stark variieren. Im günstigsten Fall fördert Musik die Entspannung und trägt über die Regulation der Herzfrequenz zum Stressabbau bei. Levitin (2015) argumentiert, dass viele Menschen sich sehr bewusst sind, welche Art von Musik welche Wirkung auf sie hat. Dadurch können sie in bestimmten Situationen die richtige Musik auswählen, um die gewünschte Stimmung zu erzeugen.

In einer neueren Forschungsarbeit untersucht Bensimon (2022) die Wirkung von Musiktherapie auf die Integration traumatischer Erfahrungen und kommt zu dem Schluss, dass Musik insofern eine positive Wirkung haben kann, als sie einen sensorischen Reiz bietet, der keiner sprachlichen oder logischen Vermittlung bedarf und somit die körperliche Dimension der Traumaverarbeitung unterstützen kann. In den Worten von Sarah Pearson, Musiktherapeutin, Psychotherapeutin und Expertin für soziale Arbeit, „kann Musizieren dieselbe physiologische Wirkung auf Stress haben wie moderater Sport, indem es uns in den (ventral-vagalen) ‚Flow-Zustand‘ des Nervensystems zurückbringt“ (Pearson 2021). Wenn das Musizieren in einer Gruppe oder in interaktiver Form stattfindet, fügt sie hinzu, kann es mit einer „Umarmung“ verglichen werden.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass sich die Forschung bisher hauptsächlich auf diejenigen konzentriert hat, die Musik als bereichernde und positive Erfahrung empfinden, und weniger auf diejenigen, die diese Ansicht nicht teilen (Hallam 2010). Pearson weist auch darauf hin, dass das gemeinsame Musizieren bei manchen Menschen zu einem negativ empfundenen Leistungsdruck führen kann. Lernende können mit Stress reagieren, sobald sie ein Instrument in die Hand nehmen, weil sie Angst haben, beurteilt zu werden, oder weil körperliche Verletzungen oder Einschränkungen sie daran hindern, ein Instrument zu spielen, zu singen oder zu tanzen (Pearson 2021). Darüber hinaus können bestimmte Textinhalte traumatische Erinnerungen hervorrufen, wenn es in der Gruppe, in der musiziert wird, Diskriminierungserfahrungen gibt (z.B. Rassismus oder Sexismus). Vor diesem Hintergrund möchten wir zum Abschluss dieses Kapitels darauf hinweisen, dass das Prinzip der Freiwilligkeit, das in der Bildungsarbeit generell handlungsleitend sein sollte, gerade in Bezug auf musikpädagogische Aktivitäten zu beachten ist. Für manche ist es nicht erstrebenswert, sich aktiv und vertieft mit Musik zu beschäftigen, in einer Gruppe zu singen oder gar zu tanzen - in diesen Fällen soll und darf nichts erzwungen werden.

4. Sprachenlernen und Musik

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Musik die neurokognitiven und mentalen Funktionen stärkt (Pantev und Herholz, 2011; Peretz 2006). Sie fördert verschiedene kognitive und emotionale Prozesse, die für Lernprozesse entscheidend sind, wie Aufmerksamkeit, Konzentration, verbales und numerisches Denken, Motivation etc. Unter anderem konnten positive Effekte auf die Gedächtnisleistung nachgewiesen werden (Justel und Diaz Abrahan 2019).

Wie viele Musikpädagog:innen argumentiert haben (Dalby 2005), kann musikgestütztes Lernen gerade beim Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gewinnbringend eingebracht werden. Toscano Fuentes und Fonseca Mora (2012) argumentieren, dass „die Integration von Instrumental- und Vokalmusik die Entwicklung der linguistischen Ebenen (phonetisch, phonologisch, morphosyntaktisch, semantisch und lexikalisch), der affektiven Faktoren (Verringerung der Angst, Erhöhung der Motivation) und der soziolinguistischen Faktoren (Kontakt mit den Varietäten und Registern der Sprache) im Lernprozess unterstützt“ (Fuentes, Mora 2012, 199). Mit anderen Worten: Melodie und Rhythmus erleichtern das Einprägen von Vokabeln, das Assoziieren von Phonemen mit Schrift, das Zuordnen von Bedeutungen zu neuen Begriffen und das Einprägen sprachlicher Strukturen. Durch Hören oder Singen wird der Wortschatz verinnerlicht und aufgenommen. Die Bedeutungsebene der Wörter wird bereichert, wenn sie von Rhythmus und Melodie begleitet werden, und der Prozess, der für diese Integration verantwortlich ist, verwandelt Wort und Musik in einen kontinuierlichen Kommunikationsfluss (Bengoechea 2008).

Darüber hinaus bietet Musik vielfältige Gesprächsanlässe, z.B. den Austausch über Hörgewohnheiten, Eindrücke von Liedern oder das gemeinsame Erarbeiten von Texten. Sie bringt Abwechslung in herkömmliche Lernsituationen, schafft eine entspannte und spielerische Atmosphäre, verbessert das Hörverstehen, fördert die Kreativität und bereichert den Wortschatz sowie die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Da Musikstücke und Lieder auch außerhalb der Unterrichtssituation immer wieder gehört werden können, tragen sie nicht zuletzt zum selbstständigen Lernen bei. Auch audiovisuelle Ressourcen können durch den Einsatz von Musik genutzt werden; so gibt es eine große Auswahl an Musikvideos, die z.B. über die leicht zugängliche Plattform YouTube geteilt werden können.

Auf diese Weise können durch die Integration musikpädagogischer Unterrichtsideen in den Basisbildungs- und Sprachunterricht alle vier Grundfertigkeiten des Spracherwerbs gefördert werden:

- **Hören:** Lieder werden wiederholt gemeinsam und individuell gehört. Darauf bauen verschiedene Übungen auf: Beispielsweise können Textelemente in verschiedene Reihenfolgen gebracht werden, bestimmte Wortarten oder grammatikalische Strukturen sollen herausgehört werden etc.
- **Sprechen:** Musik lädt dazu ein, sich vor oder nach dem Hören in Paar- oder Gruppenarbeit darüber auszutauschen, wann Lernende welche Musik gerne hören, welche Eindrücke bestimmte Stücke bei ihnen hinterlassen, was sie über den gesellschaftspolitischen Inhalt denken etc. Darüber hinaus können Zeilen eines Liedtextes (im Chor) mit bestimmten Ausdrucksmitteln oder rhythmisch gesprochen werden; und schließlich kann auch gemeinsam gesungen werden.
- **Lesen:** Im Anschluss an das Hören können Songtexte oder Teile daraus gemeinsam oder individuell gelesen werden; Zusatzinformationen zu Künstler:innen und Musikstücken oder -richtungen können bearbeitet werden. Mithilfe dieses authentischen Textkorpus können mit bewährten Mitteln des Sprachunterrichts Wortschatz vertieft und grammatikalische oder semantische Strukturen verdeutlicht werden.
- **Schreiben:** Diese Lesetexte können schließlich in Form von Lückentexten wieder in den Unterricht geholt werden, um einen schriftlichen Aspekt hineinzubringen. Darüber hinaus können Assoziationen zu Liedern aufgeschrieben und gesammelt werden. Auch das eigenständige Schreiben (kurzer) Liedtexte stellt eine Möglichkeit dar.

5. Transkultureller Austausch durch Musikpädagogik

Ein weiteres Potenzial der Musikpädagogik wird in der Möglichkeit der kulturellen Einbettung von Inhalten in den Lernprozess gesehen. Erwachsene Lernende bevorzugen Lerngelegenheiten, in denen sie Bezüge zu ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt oder zu Menschen, mit denen sie in Kontakt stehen, herstellen können. Vor diesem Hintergrund kann die Verbindung zwischen Kultur, Musik und Lernen (Randall, 2003) eine weitere Motivation sein, Musik in die Erwachsenenbildung zu integrieren. Nach unserem Verständnis geht es dabei aber nicht um eine „einseitige“ Vermittlung kultureller Informationen (z.B. in der Zweitsprache), sondern auch um einen transkulturellen Austausch der Kursteilnehmer:innen untereinander sowie mit den Kursleiter:innen, der die mehrsprachige Realität der Lernenden in der Gruppe berücksichtigt.

Im Zentrum der Überlegungen steht auch, dass es in einem transkulturellen Lernumfeld, wie es Basisbildungs- und Sprachkurse oft sind, einen Mehrwert darstellt, wenn die Teilnehmer:innen die Möglichkeit haben, als Expert:innen für ihren jeweiligen Kontext zu agieren. In den musikpädagogischen Einheiten haben sie die Möglichkeit, Lieder auszuwählen und diese zu nutzen, um anderen Kursteilnehmer:innen ihre persönliche kulturelle Biographie zu vermitteln. Durch ihre Mehrsprachigkeit werden sie zu transkulturellen Vermittler:innen und haben so die Möglichkeit, ihre Selbstwirksamkeit zu fördern.

Während es im vorangegangenen Kapitel um die Vermittlung von Liedern in der Zweitsprache ging, soll im Rahmen von Ham'avaaz ein vielfältiges Spektrum von Musikstilen aus unterschiedlichen kulturellen Verortungen einbezogen werden. Dabei sollte jedoch eine kulturalistische Tendenz vermieden werden: Während es bereichernd sein kann, Musik aus verschiedenen Regionen kennen zu lernen, darf dies nicht zu der Erwartungshaltung führen, dass Menschen sich zwangsläufig für Musikstile und -stücke aus ihrem Herkunftsland interessieren und diese in den Unterricht einbringen möchten. In ihrer berühmt gewordenen Rede [„The Danger of a Single Story“](#) teilt die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie eine Anekdote, die dieses Missverständnis und seine negativen Auswirkungen veranschaulicht. Sie erzählt darin von der Enttäuschung ihrer US-amerikanischen College-Mitbewohnerin, als diese den Wunsch äußerte, „Stammesmusik“ zu hören und stattdessen mit Adichies Mariah Carey-Kassette konfrontiert wurde.

Musikpädagogik aus einer transkulturellen Perspektive in die Basisbildung und den Zweitspracherwerb zu integrieren, bedeutet, ein breites Spektrum sprachlicher und kultureller Elemente einzubeziehen, Bezüge herzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden und durch Kombination und Transformation zu einem neuen Ergebnis zu gelangen. Gleichzeitig ist es wichtig, Stereotypen und Klischees, die so oft mit Musik in Verbindung gebracht werden, nicht zu reproduzieren.

6. Ausdruck und Körperbewusstsein

Es gibt viele Begriffe, mit denen wir unsere Emotionen beschreiben, wenn wir uns bewegen oder Musik erleben, z.B. „bouncy“, „upbeat“ usw. Die Wahrnehmung des Rhythmus, der sowohl durch Musik als auch durch Bewegung erzeugt wird, ist ebenfalls mit emotionalen und biologischen Reaktionen verbunden. Dies erklärt zum Beispiel, warum wir konsonante und langsame Musik als entspannend und harmonisch empfinden, im Gegensatz zu schneller und dissonanter Musik. Wir halten den Atem an und spüren die Spannung im Körper, wenn sich die Musik in einigen Passagen steigert und über die tiefen und mittleren Tonlagen eine höhere Tonlage erreicht. Wenn sich die Melodie ihrem Grundton nähert und der Rhythmus langsamer wird, spüren wir, wie sich unsere Muskeln entspannen und wir ausatmen. Wir wippen auch mit den Füßen, nicken mit dem Kopf und synchronisieren unseren Körper mit der rhythmischen Struktur der Musik, während wir sie erleben. All dies sind Beispiele dafür, wie Musik unseren Körper anspricht. Musik geht noch einen Schritt weiter und bezieht unseren Körper aktiv mit ein, so dass wir ihn bewusster wahrnehmen können.

Stundenlanges Sitzen beeinträchtigt nicht nur die Konzentration, sondern wirkt sich auch negativ auf Körperhaltung und Muskulatur aus. Musik hingegen bietet die Möglichkeit, mehr Bewegung in den Lernprozess zu integrieren. In der Literatur wird der Zusammenhang zwischen Musizieren und der Stärkung des Körperbewusstseins sowie einer positiven Selbstwahrnehmung beschrieben. Dem Pädagogen Edgar Willems zufolge geht es in der Musikpädagogik um die Verbindung von Sein, Tun, Wissen und Gestalten mit und durch Musik (zitiert nach Valencia Mendoza, 2015). Musikpädagogische Aktivitäten in der Erwachsenenbildung zielen darauf ab, einen Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmer:innen ihre Ausdrucksfähigkeit und ihr Körperbewusstsein durch Bewegung zur Musik, Body Percussion oder sogar Tanz erkunden können.

Musikpädagogische Ansätze in der Erwachsenenbildung können das Körperbewusstsein auf vielfältige Weise fördern: Entspannungs- und Bewegungsübungen können durch Musikstücke angeleitet werden. Zu Liedern in der Zweitsprache oder in den Erstsprachen der Lernenden werden einfache Bodypercussion-Choreographien erarbeitet und damit auch der Wortschatz vertieft. Schließlich bietet es sich an, die Grundschrte von Lieblingstänzen auszutauschen oder sich einfach frei zu bewegen oder zu tanzen!

7. Resümee: Die Theorie in die Praxis umsetzen

Wie im Rahmen dieser Methodologie beschrieben, näherten wir uns dem Thema Musikpädagogik zunächst über die Perspektiven von Erwachsenenbildner:innen aus Spanien und Österreich. In einer Umfrage, an der 105 Trainer:innen teilnahmen, wollten wir erfahren, welchen Mehrwert sie in musikpädagogischen Aktivitäten im Unterricht erkennen. Zum einen wollten wir wissen, inwieweit Musik bereits Teil verschiedener Lernumgebungen ist und zum anderen, welche konkreten Interessen hinsichtlich zu entwickelnder Materialien bestehen, um Trainer:innen Lehr- und Lernmittel anbieten zu können, die sie auch tatsächlich nutzen können. Dabei war es uns wichtig, Personen mit und ohne musikpädagogische oder musikalische Vorkenntnisse gleichermaßen einzubeziehen.

Mit 77,2 % stimmte die überwiegende Mehrheit der Befragten zu, dass musikpädagogische Aspekte Lernprozesse unterstützen können. Deutlich hervorgehoben wurden die Vorteile von Musik zur Unterstützung emotionaler Prozesse, zur Steigerung von Konzentration und Aufmerksamkeit, zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre, zur Steigerung der Motivation und zur Unterstützung kognitiver Lernprozesse. Über 80 % der Befragten äußerten Interesse an musikpädagogischen Materialien und didaktischen Anregungen.

In einem nächsten Schritt erprobten wir verschiedene Aktivitäten und Übungen mit den Lernenden unserer Einrichtungen. Wir luden sie zu musikpädagogischen Workshops ein: Im Mai und Juni 2022 kombinierten Erwachsenenbildner:innen des CFPA Jordi de Sant Jordi Themen rund um Spanisch als Zweitsprache, Gedächtnistraining und Basisbildung mit Musik. Im Oktober und November 2022 bot Orient Express in Wien zusätzliche musikpädagogische Angebote an, bei denen auch gemeinsam musiziert wurde. Ein wesentlicher Aspekt der Aktivitäten beider Organisationen war die Sammlung von mehrsprachigen Liedern, die den Lernenden gefielen oder am Herzen lagen und später in die Entwicklung der Music Box einfließen.

Während in diesen gemeinsamen Stunden ausprobiert (und gelacht) wurde, ging es uns auch darum, vor einer Pilotierung eine bessere Vorstellung davon zu bekommen, welche Ansätze und Methoden funktionieren und welche wir bei der Entwicklung der Music Box besser außen vor lassen. Zunächst fiel uns positiv auf, dass sehr viele Lernende großes Interesse daran

haben, in einem geschützten Rahmen gemeinsam Musik zu teilen, zu hören und sogar zu tanzen. Gleichzeitig bestand aber auch ein großes Interesse daran, selbst an der Auswahl der Lieder beteiligt zu sein. Aus diesem Grund nahmen wir die Erstellung von gemeinsamen Playlists, die in der Gruppe geteilt werden, als eine der ersten Aktivitäten in die Ausarbeitung der Unterrichtsvorschläge auf.

Aufgrund der Nachfrage haben wir relativ schnell damit begonnen, einfache Videos zu produzieren, wie z.B. zur Erstellung von (gemeinsamen) Playlists auf YouTube. Und da sich einige musikpädagogische Übungen einfach besser zeigen als beschreiben lassen, haben wir den [YouTube-Kanal](#) des Projekts auch genutzt, um Videos hochzuladen, die demonstrieren, wie wir bestimmte Aufwärmübungen ausprobiert oder Instrumente gebastelt haben.

Im September 2023 präsentierten wir schließlich die entwickelten Techniken und Übungen im Rahmen eines transnationalen Workshops mit Trainer:innen in Teruel, Spanien und arbeiteten deren Feedback vor der Fertigstellung der Music Box ein. Wichtig war uns auch, einen nachhaltigen Austausch zwischen Trainer:innen zu musikpädagogischen Fragestellungen und Themen zu fördern. So stellten wir auf unserer Abschlusspräsentation Möglichkeiten vor, über [Discord](#) miteinander in Kontakt zu bleiben, und uns über unsere Erfahrungen, Liedvorschläge und Unterrichtsideen auszutauschen.

Wir freuen uns, wenn Sie über diese Plattform mit uns in Kontakt treten wollen (eine Anmeldung ist erforderlich). Alle Materialien finden Sie auch auf unserer Website: <https://hamavaaz.eu/>

8. Literatur

Antonovsky, A. (1997): *Salutogenesis: on the demystification of health*, Tübingen: dgvt-Verlag.

Bengoechea, M. (2008): *Lo femenino en la lengua: sociedad, cambio, y resistencia normativa*. *Lenguaje y textos*, ISSN 1133-4770, Nº 27, 2008, 37-68.

Bensimon, M. (2022): *Integration of trauma in music therapy: A qualitative study*. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(3), 367-376. <https://doi.org/10.1037/tra0001032>

Dalby, B. (2005): *Toward an Effective Pedagogy for Teaching Rhythm: Gordon and Beyond*. *Music Educators Journal*, 92(1), 54–60. <https://doi.org/10.2307/3400228>.

Hallam, S. (2010): *The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28, 269-289.

Hantke, L., & Görge, H.-J. (2019): *Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Howell, G. (2011): *Do they know they're composing?: Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children*. *International Journal of Community Music*, 4(1), 47-58.

Justel, N., Abrahan, V. (2019): *Propuestas musicales para modular la memoria verbal emocional de adultos jóvenes con o sin entrenamiento musical*. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 7. Nº 1 (2019), 49-69.

Kästner, J. (2015): *Wirkung von Musik: Eine Bestandsaufnahme bisher vorliegender wissenschaftlicher Erhebungen*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing

Knowles, M. S. et al. (2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.

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

Kopelsky, Cornelia (2014): *Alexander-Technik lehrt den natürlichen Gebrauch des Selbst: Wahrnehmen, innehalten, sich mental anweisen und bereit werden für Loslassen und Veränderungen*, Gymness 2

Levitin, D. (2015): *This is your Brain on Music - Understanding a Human Obsession*. London: Atlantic Books

Kopelsky, C. M. (2014): *Alexander-Technik lehrt den natürlichen Gebrauch des Selbst: Wahrnehmen, innehalten, sich mental anweisen und bereit werden für Loslassen und Veränderungen*, Gymness 2

MARS (2015-2020): *Music and Resilience Support, Erasmus+ Project*: <http://www.musicandresilience.net/resources>

Martín-García A. V. (2003): *Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial*. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, Volume 38, Issue 5, Pages 258-265, [https://doi.org/10.1016/S0211-139X\(03\)74896-3](https://doi.org/10.1016/S0211-139X(03)74896-3).

Mezirow, J. (1996): *Contemporary Paradigms of learning*. *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, Number 3, Spring 158-173.

Pantev, C. ; Herholz, S. (2011): Plasticity of the human auditory cortex related to musical training. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 35(10), 2140-2154. doi: 10.1016/j.neubiorev.2011.06.010

Papageorgiou, Georgios (2012): *Hearing through the Body: Expression and Movement in Music*. London: dissertation, p. 132-143.

Patkovic, D. (2018): *Resilience in Music Discussions on artists' abilities to cope with crises in life*, EST 45 DocMus Doctoral School, The Sibelius Academy of the University of the Arts Selsinki.

Pearson, S. (2021): *Music and resiliency*, abrufbar unter: <https://irp.cdn-website.com/6f97673f/files/uploaded/September%208%20-%20Music%20Resiliency.pdf>

Peretz, I. (2006): The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1-32. doi: 10.1016/j.cognition.2005.11.004

Randall, E. A. (2003): *Transformational Education and Critical Music Pedagogy: examining the link between culture and learning*. *Music Education Research*, Vol. 5, No. 1.

Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2018): *Flucht und Trauma im Kontext Schule*. *Handbuch für PädagogInnen*. Wien: UNHCR Austria.

Sievers et al. (2013): *and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion*: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3538264/>, last access 13.11.2022

Skehan, P. (1998): *Integrated perspectives on learning and assessment*. *Annual review of applied linguistics*, - cambridge.org

Toscano Fuentes, C. & Fonseca Mora, M. (2012): *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. *Teoría de la Educación*, v.24,2, 197- 213.

Valencia Mendoza, G. (2015): "Corpus teórico – Edgar Willems. El legado de Edgar Willems y su propuesta pedagógico-musical en la construcción de un corpus teórico de la pedagogía musical, a partir de una experiencia de vida." en *Pensamiento, palabra...y obra* 17. N.º.13, enero - junio de 2015 ISSN 2011-804X. PP. 6 -19

Werner, E. E.; Bierman, J. M.; French, F. E. (1971): *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: University of Hawaii Press

Weston, D., & Lenette, C. (2016): *Performing freedom: The role of music-making in creating a community in asylum seeker detention centres*. *International Journal of Community Music*, 9(2), 121-134.

Impressum:



Orient Express – Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen (Wien, Österreich)

Orient Express - Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen ist ein feministischer und antirassistischer Verein in Wien. Die Organisation betreibt ein Beratungs- und Bildungszentrum für Frauen mit Migrationsbiographie, zwei anonyme Schutzeinrichtungen sowie eine Bundesweite Koordinationsstelle gegen Zwangsheirat und Verwandtschaftsgewalt.

www.orientexpress-wien.com



Centro de Profesorado Territorial Angel Sanz Briz, Teruel (Teruel, Spanien)

Das Ausbildungszentrum für Lehrer:innen Ángel Sanz Briz in Teruel, das zum Bildungsministerium von Aragón gehört, bietet kontinuierliche Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen, Trainer:innen und Erwachsenenbildner:innen aller Bildungstufen an.

<http://formacionteruel.es/>



CFPA Jordi de Sant Jordi (Jordi, Spanien)

CFPA Jordi de Sant Jordi ist ein öffentlich verwaltetes Erwachsenenbildungszentrum der Comunidad Valenciana mit Sitz in La Vall d'Uixó. Zielgruppen der Einrichtung sind von sozialer Ausgrenzung bedrohte Erwachsene, Lernende mit Migrationsbiografie und Personen ohne Schulabschluss. CFP Jordi bietet außerdem IKT-Kurse, Englischkurse und andere Aktivitäten an, die auf Inklusion abzielen und generationenübergreifendes Lernen fördern.

<https://portal.edu.gva.es/fpajordidesantjordi/>

Cover design graphics:

Masoumeh Jalalieh

