

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen"

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Dagmar Mayer

Mein EAA-Unterricht: bilingual oder nur auf Englisch?

PFL Englisch als Arbeitssprache, Nr. 24

IFF, Klagenfurt, 2002

Redaktion:
Christa Piber

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBWK.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

Mein EAA-Unterricht: bilingual oder nur auf Englisch?

1. Einleitung	Seite 1
2. Anlage der Untersuchung	Seite 2
2.1 Vorstellung der Versuchsgruppe	Seite 2
2.2 Beschreibung des verwendeten Themenkreises „Rock & Pop“	Seite 3
2.3 Erörterung der angewandten Forschungsmethoden	Seite 3
2.3.1 Eingangsfragebogen	Seite 3
2.3.2 Beschreibung der Unterrichtssequenz	Seite 4
2.3.3 Zweiter Fragebogen	Seite 6
3. Auswertung und Interpretation der Schülerrückmeldungen im Spiegel persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen	Seite 8
4. Schlussfolgerungen	Seite 10
Anhang	
A1 Eingangsfragebogen	Seite 12
A2 Musiktheorie – Kreuzworträtsel	Seite 13
A3 Lernunterlage Musiktheorie – Auszug	Seite 14
A4 The history of pop – Legespiel	Seite 15
A5 Elvis Presley – Unterrichtskonzept	Seite 16
A6 Zweiter Fragebogen	Seite 17
Quellenangabe	Seite 18

Mein EAA-Unterricht: bilingual oder nur auf Englisch?

Abstract

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage ob bzw. unter welchen Voraussetzungen eine ausschließlich auf Englisch erfolgende Auseinandersetzung mit einem Sachthema im Rahmen von EAA sinnvoll erscheint oder überhaupt erst möglich ist. Sie versteht sich in erster Linie als Forschungsprotokoll eines in diesem Zusammenhang durchgeführten Versuchs mit einer Schülergruppe des Wahlpflichtfaches Musikerziehung einer 7. Klasse AHS. Die Rückmeldungen und Reaktionen der Schüler wie auch meine persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen illustrieren und dokumentieren den Ablauf bzw. Ausgang dieses Experiments und bestätigen letztendlich, dass ein solchermaßen vertiefender, konzeptiv erweiterter Einsatz von EAA unter bestimmten, im Verlauf der Studie näher erörterten Bedingungen von Schüler- wie Lehrerseite durchaus als fachliche und methodische Bereicherung des „alltäglichen“ Unterrichtsgeschehens empfunden werden kann.

Mag. Dagmar Mayer

BG und BRG Bruck/Leitha

Fischamender Straße 23 – 25, 2460 Bruck/Leitha

1. Einleitung

Nachdem ich in einzelnen Unterrichtssequenzen erste Erfahrungen mit ‚Englisch als Arbeitssprache‘ (EAA) gesammelt hatte, wurde mir allmählich bewusst, dass ich zwar durchaus unterschiedliche Stoffgebiete mit diversen Schülergruppen auf Englisch erarbeitet, dennoch aber im Zusammenhang mit jenen Erweiterungsbereichen, die musikanalytisches Fachvokabular bzw. musiktheoretische Grundkenntnisse erfordert hätten, stets auf die deutsche Sprache zurückgegriffen habe. So vermittelte ich beispielsweise einer sechsten Klasse die historische Entwicklung der Oper von ihrer Entstehung bis zur Gegenwart sowie die musikalischen Formen innerhalb einer Oper auf Englisch, ließ die Schüler das Repertoire der Wiener Staatsoper statistisch auswerten und konfrontierte sie mit einigen der bekanntesten Werke der Opernliteratur. Auszüge aus Mozarts *Don Giovanni* jedoch erörterten wir anschließend auf Deutsch. Schon während ich dieses Projekt vorbereitet habe, hat mich immer wieder die Frage beschäftigt, ob diese von mir gewählte Vorgangsweise, bei gewissen Gesichtspunkten eines Sachthemas auf die deutsche Sprache zurückzugreifen, in Bezug auf die grundlegenden Ziele von EAA wohl „legitim“ sei.

Im Laufe der Zeit ergaben sich schließlich einige Aspekte, die es mir zukünftig erleichtern sollten, mit diesem grundsätzlichen Problem meinen persönlichen Weg im Kontext mit EAA betreffend, umzugehen. Es wurde mir bald klar, dass es zwar – unter bestimmten (besonderen) Bedingungen – möglich sein könnte, ein Stoffgebiet mit musikanalytischen Inhalten vollständig auf Englisch durchzunehmen, die dazu notwendige vorherige Vermittlung von musiktheoretischem Fachwissen in englischer Sprache in Anbetracht meiner persönlichen Zielsetzungen im Zusammenhang mit EAA jedoch allzu aufwendig sein würde. In erster Linie möchte ich nämlich meine Schüler mit EAA dabei unterstützen, etwaige Ängste zu überwinden, ihre im Englischunterricht erworbenen Sprachkenntnisse in musikalischen Sachgebieten anzuwenden bzw. sich mit (alters- und wissensadäquater) fremdsprachiger Fachliteratur auseinanderzusetzen. Die Beschäftigung mit Lerninhalten, die für manche Schüler selbst auf Deutsch schwierig zu erfassen sind, würde hier lediglich eine zusätzliche Stresssituation schaffen und weitere Barrikaden aufbauen.

Diese grundsätzliche Entscheidung hinsichtlich der Integration von EAA in meinen Unterricht fand ich im Zuge der Durchführung weiterer (mehr oder weniger umfangreicher) EAA-Sequenzen immer wieder positiv bestätigt, sowohl durch eigene Beobachtungen wie auch in diversen Schülerrückmeldungen. Ich entwickelte mit der Zeit eine sehr persönliche Form der Themenaufbereitung für EAA, die „lehrergesteuerte“ Sequenzen ebenso beinhaltet wie offene Lernphasen und spielerische Elemente: Erstere bieten mir die Möglichkeit, gemeinsam mit den Schülern zunächst einen bestimmten Themenbereich vorzubereiten (Erarbeitung von Fachvokabular, Schaffung von Querverbindungen zu bereits auf Deutsch erlernten Inhalten etc.) und zu versuchen, auch gehemmte Schüler ins Unterrichtsgeschehen einzubinden, während die freieren Abschnitte das Ziel verfolgen, das erworbene Wissen in kleineren Arbeitsgruppen (größere Motivation, mehr Spaß) anzuwenden und zu vertiefen.

In gewisser Weise habe ich demnach einen Weg gefunden, der den Ansprüchen, die ich (derzeit) an EAA in meinem Unterricht stelle, größtenteils gerecht wird (zukünftige Änderungen und Adaptionen nicht ausgeschlossen!). Nichtsdestotrotz beschäftigte mich die eingangs formulierte Grundsatzfrage, ob bzw. welche Grenzen dem Einsatz von EAA gesetzt werden sollten, auch weiterhin. Zwar war ich nach wie vor davon überzeugt, dass sich diese Frage nicht allgemein, also unabhängig von einer konkreten, realen Situation (spezielle Schulklasse, Lehrerpersönlichkeit, Festsetzung der Lehr- und Lernziele) beantworten ließe,

aber vielleicht konnte gerade eine bestimmte (optimale) Ausgangslage die Basis dafür bilden, eine für mich neue, erweiterte Form von EAA auszuprobieren. Demzufolge fasste ich den Entschluss, mit einer geeigneten Schülergruppe den Versuch zu unternehmen, die Behandlung eines ausgewählten Themenkreises vollständig in englischer Sprache durchzuführen.

Ich wollte zunächst herausfinden, ob bzw. unter welchen Bedingungen es überhaupt möglich wäre, ein Kapitel ausschließlich auf Englisch zu erarbeiten. Nach der praktischen Durchführung einer entsprechend aufbereiteten Unterrichtsphase würde ich die betroffenen Schüler bitten, den Ablauf des Projektes aus ihrer Sicht zu reflektieren und Vor- und Nachteile der Vorgangsweise („alles auf Englisch“), Ängste wie auch positive Entwicklungen aufzuzeigen. Diese Schülermeinungen möchte ich anschließend in Beziehung zu meinen eigenen Erkenntnissen setzen – als wichtige Grundlage zur definitiven Formulierung meiner Forschungsergebnisse.

Die vorliegende Studie dokumentiert einerseits den Ablauf dieses „Experiments“ sowie die Reaktionen und Rückmeldungen der beteiligten Schüler, enthält andererseits aber auch meine persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen. Die Auswertung und Gegenüberstellung aller gesammelten Daten und Aspekte bilden abschließend die Grundlage dafür, den Einsatz von EAA in meinem zukünftigen Unterricht betreffende Lehren zu ziehen.

2. Anlage der Untersuchung

2.1 Vorstellung der Versuchsgruppe

Zunächst galt es, eine Klasse auszuwählen, die sich für meine Studien eignen würde. Ich entschied mich schließlich für eine Gruppe von fünf SchülerInnen aus einer siebten Klasse, die ich in diesem Schuljahr im Wahlpflichtfach Musikerziehung unterrichten sollte. Diese Schüler – eigentlich 4 Schülerinnen und ein Schüler, trotzdem möchte ich fortan die geschlechtsneutrale Bezeichnung verwenden – stammten übrigens aus jener sechsten Klasse, in der ich im vergangenen Jahr „Die Oper“ auf Englisch erarbeitet hatte, brachten also bereits erste Erfahrungen mit EAA im Musikunterricht mit und zeigten sich prinzipiell dazu bereit, sich abermals mit einem Themenbereich in englischer Sprache auseinanderzusetzen.

Da ich die betreffenden Schüler bereits ein ganzes Schuljahr (teilweise sogar länger) unterrichtet hatte, hat sich im Laufe der Zeit ein Vertrauensverhältnis entwickelt, das mir eine gewisse Loyalität und Offenheit bezüglich der Schülerrückmeldungen zu gewährleisten schien, die ja schließlich eine wichtige Basis meiner Untersuchungen bilden würden. Um dieses Vertrauen jedoch nicht aufs Spiel zu setzen, weihte ich die Gruppe umgehend in meine Pläne ein, zeigte positive und negative Aspekte auf und fragte sie schließlich um ihre ehrliche Meinung (immerhin haben sich die Schüler dieses WPF gewählt, um eventuell eine vertiefende Maturaprüfung in ME abzulegen). Gemeinsam diskutierten sie eventuelle Vor- und Nachteile, erkundigten sich über mein Forschungsprojekt und die Rolle, die sie dabei übernehmen sollten, und beschlossen schließlich, das „Wagnis“ einzugehen.

2.2 Beschreibung des verwendeten Themenkreises “Rock & Pop”

Das WPF ME schien mir nicht nur deshalb für meine Untersuchungen geeignet, weil es sich aus einer Gruppe überaus motivierter, musikalisch interessierter und begabter Schüler zusammensetzt, die darüber hinaus auch neuen, innovativen Unterrichtsmethoden durchaus positiv gegenübersteht. Der gesetzliche Rahmen eines Wahlpflichtfaches, bietet außerdem die Möglichkeit, die behandelten Lehrinhalte optimal auf die Interessen der Schüler sowie diverse fachdidaktische und methodische Aspekte abzustimmen. Ich konnte also einen Themenbereich auswählen, der eine vergleichsweise geringe Kenntnis musikalischen Fachvokabulars voraussetzt und sich stattdessen eher auf musikhistorische Entwicklungen sowie persönliche Erfahrungen der Schüler konzentriert. Auf Wunsch meiner Schüler sollte das zu behandelnde Stoffgebiet möglichst auch eine inhaltliche Parallele zur englischen Sprache aufweisen, also im weitesten Sinne mit amerikanischer oder britischer Musik(geschichte) zusammenhängen.

Zu jener Zeit beschäftigten wir uns im WPF gerade mit der historischen Entwicklung, Stilen und Vertretern des Jazz. Da der Jazz eine der wichtigsten Wurzeln der Rock- und Popmusik darstellt, bekundeten die Schüler Interesse, diese musikgeschichtliche Linie weiter zu verfolgen. Und weil der Themenkreis ‚Rock & Pop‘ sämtlichen (oben erörterten) Ansprüchen gerecht zu werden schien, beschloss ich, diesen als inhaltliche Grundlage meiner EAA-Forschungen zu wählen.

2.3 Erörterung der angewandten Forschungsmethoden

Ich begann also, mich auf das Projekt ‚Pop Music‘ vorzubereiten, nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch in Hinblick auf meinen „Forschungsauftrag“.

Noch vor dem Einstieg ins Thema wollte ich mit Hilfe eines Fragebogens Einstellung, Erwartungen sowie eventuelle Ängste der Schüler im Zusammenhang mit dem Einsatz von EAA in Erfahrung bringen. Nach Abschluss jener Unterrichtseinheiten, die der Erarbeitung des Lernstoffes dienen würden, sollten die Schüler in einem abschließenden zweiten Fragebogen über den Ablauf des Projekts reflektieren. Durch Auswertung bzw. Gegenüberstellung der beiden Fragebögen sowie Schaffen eines Bezugs zwischen den daraus gewonnen Erkenntnissen und meinen persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen hoffte ich, eine komplexere, „objektivierte“ (weil durch Lernerrückmeldungen erweiterte bzw. bestätigte) Sichtweise bezüglich der eingangs erörterten Fragestellung zu erlangen, aus der sich persönliche Schlüsse für meinen zukünftigen Unterricht ziehen lassen.

2.3.1 Eingangsfragebogen

Ziel des ersten Fragebogens (siehe Anhang A1) war es, mittels offener Fragen den persönlichen Zugang der Schüler zu EAA allgemein bzw. im Zusammenhang mit

Musikerziehung im Besonderen in Erfahrung zu bringen. Dabei stellte sich heraus, dass die Schüler zwar den Umgang mit der englischen Sprache als durchwegs positiv werteten, die persönlichen Ansprüche an einen englischsprachigen Musikunterricht jedoch teilweise sehr unterschiedlich waren.

Als großer Vorteil wurde beispielsweise gewertet, dass die Beschäftigung mit einem Thema auf Englisch bessere Lernerfolge zeigt, weil man dem Unterrichtsgeschehen konzentrierter folgen müsse, will man nicht „auf der Strecke bleiben“. Andererseits könnten sich für lernschwache Schüler zusätzliche Verständnisprobleme ergeben, die auf den Einsatz der Fremdsprache zurückzuführen sind (dieses Argument gegen EAA schwächten die Schüler jedoch durch den Hinweis ab, jederzeit auf Deutsch nachfragen und weiterführende Erklärungen einfordern zu können). Übereinstimmend wurde auch festgestellt, dass EAA eine gute Trainingsmöglichkeit für die englische Sprachausübung bietet und die betreffenden Unterrichtseinheiten – eher „trockene“ Stoffarbeit erweitert durch Spiele und freiere Lern- und Übungsphasen – eine durchaus willkommene Abwechslung zum deutschsprachigen Unterrichtsgeschehen darstellen.

Befragt nach etwaigen Nachteilen, die sich aus dem Einsatz von EAA im WPF ME für die Schüler ergeben könnten, zeigte sich, dass diese sich – selbst in Hinblick auf eine eventuelle mündliche Maturaprüfung im Zusammenhang mit dem auf Englisch erarbeiteten Stoffgebiet – kaum beeinträchtigt sahen, auch wenn sie vorzugsweise die Prüfung lieber auf Deutsch ablegen würden.

Ein allgemeines Anliegen schien die Themenwahl für englischsprachigen Unterricht zu sein – die Schüler wünschten sich in erster Linie Stoffgebiete, die einen ursächlichen Zusammenhang mit der englischen Sprache aufweisen – wie etwa Jazz, Rock & Pop oder Musical.

Das Kernstück meiner Befragung bildete eine Frage, die sich damit beschäftigte, ob bzw. unter welchen Umständen es sinnvoll oder möglich wäre, ein Kapitel „ganz“ auf Englisch zu machen. Die Reaktionen dazu waren zum Teil äußerst konträr – von „*sehr interessant*“ bis „*vermutlich nicht sinnvoll*“. Ein Schüler sah sogar eine gewisse Einschränkung bezüglich des Einsatzes von EAA, wenn man komplexere, schwierigere Themenbereiche prinzipiell zu umgehen versuche. Besonders im Zusammenhang mit Musikanalyse schienen allerdings gewisse Ängste zu bestehen, dem Unterrichtsgeschehen in einer Fremdsprache nicht mehr ausreichend folgen zu können. Auch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen Englisch- wie auch Musikkennntnisse der Schüler betreffend würden wohl schwierig zu kompensieren sein.

Die Ergebnisse dieses Fragebogens bezog ich übrigens nicht in die Planung der folgenden Unterrichtssequenz ein; deren genauen Ablauf hatte ich zum Zeitpunkt der Erhebung der Schülermeinungen bereits festgelegt. Ich wollte nämlich möglichst unvoreingenommen an die Arbeit mit meinen Schülern herangehen. Der Fragebogen würde mir nach Durchführung der betreffenden Unterrichtseinheiten ermöglichen zu untersuchen, ob bzw. in welcher Form dieses Projekt den Zugang meiner Schüler zu „EAA – alles auf Englisch“ beeinflusst oder gar verändert hat (siehe Auswertung zweiter Fragebogen 2.3.3).

2.3.2 Beschreibung der Unterrichtssequenz

Die Beschäftigung mit dem Lehrstoff sollte in zwei Schritten erfolgen: Die erste Phase würde der Aneignung des erforderlichen Fachvokabulars dienen, die zweite sich schließlich

der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem Themenkreis widmen; in beiden Phasen wurde der Unterricht ausschließlich in englischer Sprache abgehalten. Die gesamte Unterrichtssequenz erstreckte sich etwa über zwei Monate (je zwei Stunden pro Woche), ich hatte mir jedoch zuvor keinerlei zeitliche Limits zur Durchführung dieses Projekts gesetzt.

Den Beginn bildete eine offene Lern- und Übungsphase, die zum Ziel hatte, die Schüler mit ausgewählten musiktheoretischen Grundlagen auf Englisch vertraut zu machen. In diversen Spielen mussten sie englische Fachtermini deren deutschen Übersetzungen oder englischen Beschreibungen zuordnen. Sie wurden mit Sachtexten zu Tonleitern, Drei- und Vierklängen konfrontiert und übten ihr „neu“ erworbenes Wissen anhand mehrerer praktischer Übungen (Finden von vorgegebenen Akkorden in bestimmten Tonleitern, Zuordnungsspiele) ein. (Das Kreuzworträtsel im Anhang A2 diente zur zusätzlichen Festigung des erarbeiteten Fachvokabulars.) Dabei kam ihnen zugute, dass wir im vorhergehenden Kapitel (Jazz) ähnliches Vokabular und Fachwissen auf Deutsch verwendet hatten, als wir einen Blues analysiert sowie Grundlagen der Jazz-Harmonielehre erörtert hatten. Dies leitete ich aus den Zwischenfragen ab, die die Schüler in diesem Kontext stellten – diesen lagen nämlich ausschließlich diverse Abweichungen der englisch- von der deutschsprachigen Harmonielehre zu Grunde, nicht jedoch prinzipielle Probleme Aspekte der Musiktheorie betreffend.

Da die Schüler entschieden hatten, sämtliche Arbeitsaufträge in Einzelarbeit zu erfüllen, um möglichst viel davon zu profitieren (selten anzutreffende Form der Schülermotivation!!), ergab es sich, dass sie sich in diesen ersten Unterrichtseinheiten zwar das notwendige musiktheoretische Basiswissen aneigneten, jedoch nie in die Situation kamen, dieses auch in gesprochene Sprache umzusetzen. So ließ ich mir immer wieder erarbeitete Begriffe wie Rhythmus, Dreiklang, Tonart, Takt, Liedtext, Tonleiter, Vorzeichen, Harmonie, Strophe, Liedform etc. von ihnen auf Englisch erklären und forderte sie auf, sich in einer Art Quiz gegenseitig zu „testen“.

Als Lernunterlage erhielten die Schüler eine zusammenfassende Übersicht der englischen Fachausdrücke mit entsprechenden Begriffserklärungen (vgl. Anhang A3: Auszug aus der Zusammenfassung, die ich für die Schüler zum Thema Musiktheorie erstellt hatte). Auch zur historischen Entwicklung der Popmusik hatte ich Unterlagen und Arbeitsblätter vorbereitet.

Nach Abschluss dieser vorbereitenden Einheiten (zwei Wochen) folgte die eigentliche Beschäftigung mit dem Thema „Pop Music“. Nachdem die Schüler diesen Begriff zunächst mit eigenen Worten umschrieben und danach mit diversen Definitionen aus englischer Fachliteratur verglichen hatten, wandten wir uns einigen Vorformen der Rock- und Popmusik (folk and dance music, bluegrass and ballads, country and western, rhythm and blues) zu. Ich war stets bemüht, die zahlreichen musikhistorischen Fakten durch Hörbeispiele, aber auch durch einige praktische Übungen zu illustrieren (neben Diskussionen über geschichtliche Zusammenhänge boten nämlich gerade die Letzteren eine gute Möglichkeit, meine Schüler zum Sprechen über musiktheoretische Aspekte zu animieren). Als Einstieg vertonten sie daher eine vierzeilige Ballade im Stile früher folk music, einer Ballade von Bob Dylan sollten sie im Anschluss daran Anregungen zum Texten und Komponieren einer eigenen (Kurz-) Ballade entnehmen.

Der nächste umfangreichere Themenkomplex widmete sich der „eigentlichen“ Geschichte der Rockmusik von ihren Anfängen in den 1950er Jahren, Leben und Werken erster Rock- und Popidole wie Elvis Presley, Chuck Berry, den Beatles oder den Rolling Stones bis hin zum Monterey bzw. Woodstock Rock Festival. Einen ersten Überblick bot ein Legespiel, welches eine Kurzfassung der Entwicklungen der Rockmusik der vergangenen fünfzig Jahre zum Inhalt hatte (siehe Anhang A4). Im Zuge der Erweiterung und Vertiefung dieses Stoffgebiets setzte ich wieder mehrere Songs ein, von denen wir einige formal und inhaltlich analysierten, andere auch selbst sangen. Als praktische Übung gab ich den Schülern ein

Harmonieschema vor, zu dem diese zunächst eine passende Melodie und schließlich auch einen Text finden sollten. (Anhang A5 gibt Einblick in den Ablauf dieser Unterrichtseinheit.)

Ein letzter Teilbereich behandelte diverse Stile der Rockmusik sowie deren Vertreter. Die Schüler mussten Stilrichtungen wie hip-hop, soul, techno, acid rock, classic rock, jazz rock, funk, rap u. Ä. entsprechenden Beschreibungen zuordnen und danach eine zeitliche Übersicht erstellen. In einem Hörquiz wurden passende Beispiele für diverse Stile gesucht, eine Zuordnungsaufgabe beschäftigte sich mit repräsentativen Vertretern einzelner Popstile. Auch persönliche Erfahrungen und Vorlieben wurden von den Schülern eingebracht.

Ein umfangreiches Kreuzworträtsel zu Aspekten der Musiktheorie und der Popmusik bot abschließend die Möglichkeit, die gelernten Inhalte punktuell zu wiederholen und zu festigen.

2.3.3 Zweiter Fragebogen

Ein zweiter Fragebogen (siehe Anhang A6) – ebenfalls in offenen Fragen formuliert – beschäftigte sich mit dem „persönlichen Erleben“ der abgelaufenen Unterrichtssequenz von Seiten der Schüler. Ich erbat eine Stellungnahme hinsichtlich der Tatsache, ein Stoffgebiet vollständig auf Englisch erarbeitet zu haben, ob sich dadurch ein veränderter Zugang zur bzw. Umgang mit der englischen Sprache oder (positive oder negative) Auswirkungen auf das Arbeitsklima ergeben haben. Außerdem fragte ich, unter welchen Aspekten wir das Thema noch umfassender behandeln hätten können bzw. durch welche Methoden oder unter welchen Voraussetzungen der Einsatz von EAA sinnvoller und angenehmer gestaltet werden könnte.

Die Rückmeldungen der Schüler waren sehr umfangreich, detailliert und ehrlich verfasst. Unmittelbare Reaktionen auf die Unterrichtseinheiten zeigten, dass die Vorgabe für die Schüler, möglichst „nur mehr“ Englisch zu sprechen, gar nicht so einfach umzusetzen war, durchaus aber positive Motivation bewirkte: *„Natürlich war es am Anfang eine Umstellung für mich, im Englischunterricht spreche ich nämlich eher selten und wenig. Auch die Fachausdrücke schafften zusätzliche Probleme. Da ich im WPF aber prinzipiell mehr rede, musste ich das in den paar Wochen eben – mehr oder weniger freiwillig – größtenteils auf Englisch machen.“* Eine andere Schülerin gestand ein, dass sie anfangs gar nicht so begeistert davon gewesen war, ein ganzes Kapitel auf Englisch durchzunehmen, aus Angst, dem Unterrichtsgeschehen nur schwer folgen zu können. Die Erfahrung lehrte sie jedoch schließlich, dass – sind die grundlegenden Vokabel erst einmal gefestigt – der Stoff durchaus verständlich wird und EAA sogar angenehme Abwechslung in den Schulalltag bringen kann.

Als positiv wurde auch empfunden, dass der Einsatz der Fremdsprache automatisch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema und somit gleichzeitig tiefer gehendes Verständnis bewirkt.

Unter letztgenanntem Gesichtspunkt wurde auch die „ausschließliche“ Verwendung der englischen Sprache gesehen, da stoffliche Zusammenhänge öfter wiederholt und die erforderlichen Fachausdrücke zuvor ausführlich eingeübt worden waren. Darüber hinaus gab es immer noch die Möglichkeit, notfalls auf die deutsche Sprache zurückzugreifen. Die größten Probleme in sprachlicher Hinsicht ergaben sich übrigens nicht bezüglich der musikalischen Fachsprache sondern eher in jenen Situationen, in denen es darum ging, persönliche Gefühle auf Englisch auszudrücken oder die Wirkung von Musik zu beschreiben. Gemäß meiner persönlichen Erfahrungen ist es prinzipiell schwieriger, solche Aspekte von Musik in Worte zu fassen (auch auf Deutsch!) als analytische Ansatzpunkte zu formulieren. Darüber hinaus hatte ich den Schülern im Rahmen dieses Unterrichtsprojektes niemals die

Möglichkeit gegeben, sich das dazu notwendige Vokabular anzueignen – ich hatte meine Schwerpunkte in der Planungsphase eher auf musiktheoretische und -historische Gebiete gelegt.

Fast alle Schüler dokumentierten eine bestimmte Änderung ihres Umgangs mit der englischen Sprache im Verlauf des Projekts: *„Am Anfang war es schon komisch, alles auf Englisch zu sagen; besonders zu Beginn jeder Stunde fiel es mir schwerer. Doch im Verlauf der Stunde wurde es immer einfacher. Und auch gegen Ende des Kapitels erschien es immer „normaler“ und leichter, Englisch zu sprechen; ich hatte auch nicht mehr so große „Hemmungen“.*“ Die gegenseitige Beobachtung der Schüler untereinander ergab, dass einige von ihnen, die bei der Behandlung eines Stoffgebietes auf Deutsch eher zurückhaltender gewesen seien, auf Englisch mehr und konzentrierter mitgearbeitet hätten. Meiner Meinung nach ist dieser Umstand einerseits darauf zurück zu führen, dass die Verwendung der englischen Sprache prinzipiell eine neue, zusätzlich motivierende Herausforderung für die Schüler darstellt. Andererseits dokumentierten die Schüler bereits im ersten Fragebogen, dass der Einsatz von EAA grundsätzlich höhere Konzentration aller Beteiligten erfordert.

Das Arbeitsklima wurde allgemein als überaus angenehm empfunden; niemand hatte Angst, vor den Mitschülern Fehler zu machen. Eine Schülerin meinte sogar, es hätte ihr weit weniger Überwindung gekostet, vor den (vier) WPF-Kollegen zu sprechen als im Englischunterricht, da die Schülergruppe kleiner sei und darüber hinaus nicht die Beherrschung der englischen Sprache sondern ein vorgegebenes Sachgebiet im Vordergrund stehe.

Die Aufbereitung des Lehrstoffes hat die Erwartungen der Schüler durchwegs erfüllt; infolge des Einsatzes der englischen Sprache sei das Thema eher noch umfangreicher und detaillierter behandelt worden als auf Deutsch. Auch die spielerischen und praxisorientierten Sequenzen bewirkten zusätzliche Motivation. Der unmittelbare Zusammenhang des Stoffgebietes mit englischsprachigen Kulturkreisen wurde den Schülern durch den Einsatz von EAA unmittelbarer vor Augen geführt.

Neben diesen durchaus positiven Rückmeldungen bekam ich auch einige wichtige Anregungen, wie man dieses Unterrichtsprojekt ausbauen hätte können: Einige Schüler hätten sich noch zusätzliche freie Arbeitsphasen (eventuell in mehreren Stationen) mit weiteren Spielen bzw. der Aufgabe, selbst themenbezogene Unterrichtsmaterialien herstellen zu dürfen, gewünscht. Zur Verknüpfung der musikalischen Praxis mit der englischen Sprache hätte man beispielsweise einen (bekannten) Popsong umdichten können, während man sich durch den Einsatz von englischsprachigem Filmmaterial, Dokumentationen oder des Internets Zugang zu vertiefendem Fachwissen schaffen hätte können.

In einem abschließenden Resümee sollten die Schüler schließlich eine Bilanz der EAA-Einheiten aus persönlicher Sicht ziehen. Übereinstimmend stellten sie fest, dass es durchaus möglich und sinnvoll sei, ein Sachgebiet „ausschließlich“ auf Englisch zu erarbeiten, wenn man sich zuvor ein themenspezifisches Basiswissen aneignet. Der sichere Umgang mit Fachausdrücken würde sich auch auf die (von den Schülern erwünschte) Durchführung offener Lernphasen positiv auswirken, welche erfahrungsgemäß eine bessere Identifikation der Lernenden mit dem Lehrstoff bewirken. Nach Meinung der Schüler hänge die optimale Form des Einsatzes von EAA letztlich jedoch sehr stark von der jeweiligen Schülergruppe sowie deren Einstellung zur bzw. Beherrschung der englischen Sprache ab; man könne keinerlei Rückschlüsse von einer Schülergruppe auf eine andere ziehen.

3. Auswertung und Interpretation der Schülerrückmeldungen im Spiegel persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen

Die Rückmeldungen der Schüler über die abgelaufene Unterrichtssequenz decken sich in weiten Teilen mit meinen persönlichen Beobachtungen. Auch ich habe die Arbeitsatmosphäre als sehr angenehm und „ungezwungen“ empfunden. Die Schüler sind stets überaus motiviert und zielstrebig an die Erfüllung der ihnen gestellten Arbeitsaufträge herangegangen. Die Erwartungen, die ich in dieses Experiment gesetzt hatte, wurden – sowohl was den Einsatz der englischen Sprache als auch die Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Stoffgebiet betrifft – bei weitem übertroffen. Die Schüler haben sich nämlich nicht nur an die klar formulierte Vorgabe „alles auf Englisch“ gehalten und die geforderten Aufgaben zufrieden stellend erledigt. Teilweise haben sie die Leistungsanforderungen aus eigenem Antrieb sogar zusätzlich erhöht (z. B. Erarbeitung des musiktheoretischen Fachvokabulars in Einzelarbeit, Songtext auf Englisch) und hätten sich noch vertiefende Aspekte in Zusammenhang mit der Steigerung ihrer Sprachkompetenz sowie der Musik in Theorie und Praxis gewünscht. Sie forderten zusätzlichen Raum für Kreativität und Anwendung ihres erworbenen Wissens (vgl. 2.3.3). [Diese überaus hohe Motivation von Schülerseite mag für Außenstehende wohl ziemlich unreal und unglaublich erscheinen, ist jedoch tatsächlich charakteristisch für diese spezielle ME-WPF-Gruppe. Ihr Eifer und Engagement waren es letztlich auch, die mich dazu bewogen haben, das in vorliegender Studie dokumentierte Experiment durchzuführen.]

Die Eingangsphase war für uns alle ziemlich anstrengend, denn einerseits mussten wir uns daran gewöhnen, im ME-Wahlpflichtfach möglichst nur Englisch zu sprechen, und andererseits hatten wir gerade zu Beginn der Sequenz mit den größten sprachlichen Hürden, dem Erwerb des notwendigen Fachvokabulars, zu kämpfen. Es erforderte zunächst auch meinerseits höchste Konzentration, all meine Gedanken und Meinungen sowie das zu vermittelnde Fachwissen in englischer Sprache zu formulieren. Doch – in ähnlicher Weise wie ich es bei meinen Schülern bemerken konnte – fiel es mir von Stunde zu Stunde leichter, und ich ging allmählich sogar dazu über (um „mit gutem Beispiel voranzugehen“, da der Vorschlag, einmal ein ganzes Kapitel auf Englisch zu erarbeiten ja ursprünglich von mir kam), englische Begriffe oder Vokabel, die mir nicht sofort einfielen, „automatisch“ auf Englisch zu erklären anstatt sie auf Deutsch zu nennen. Denselben Weg beschritten die Schüler: war es zunächst sehr ungewohnt, sich gewisse Sachkenntnisse in einer Fremdsprache anzueignen, schien es bald ganz „normal“, ja mit der Zeit sogar offensichtlich Spaß zu machen. Schüler, die das Unterrichtsgeschehen bisher eher zurückhaltend verfolgt hatten, gingen viel mehr aus sich heraus und vertraten ihre Meinung gegenüber den Kollegen. Meine erste Vermutung, die betreffenden Schüler würden sich wohl auch am Englischunterricht aktiver beteiligen, hat sich nicht bestätigt: Die Schüler selbst versicherten mir, es fiele ihnen wesentlich leichter, sich der englischen Sprache gleichsam als „Mittel zum Zweck“ zu bedienen, wenn – anders als im Sprachunterricht – nicht der Spracherwerb selbst, sondern ein bestimmtes Sachgebiet im Mittelpunkt stünde. [Die Anregung, den englischsprachigen Musikunterricht in Beziehung zum Englischunterricht zu setzen, erhielt ich übrigens im Rahmen einer abschließenden offenen Gesprächsrunde über die EAA-Einheiten zur Popmusik mit meinen Schülern: sie selbst stellten Vergleiche an und diskutierten gegenseitige Beobachtungen.] Darüber hinaus schafft der Unterricht in der (wesentlich kleineren) WPF-Gruppe eine entspanntere Atmosphäre, in der man eventuelle Sprachhemmungen besser

überwinden kann (vorausgesetzt es herrschen keine sozialen Spannungen unter den Schülern). Auch als Lehrer kann ich mich auf eine kleine, relativ homogene Lernergruppe besser einstellen als auf eine ganze Klasse. Ich habe die Möglichkeit, die angewandten Methoden auf die Vorlieben und Wünsche der Schüler abzustimmen und ihnen dadurch die Auseinandersetzung mit komplexeren Themenkreisen zu erleichtern. Die Schüler erfahren die EAA-Einheiten dann durchaus als angenehme Abwechslung zum Schulalltag, obwohl sie sich mit dem betreffenden Stoffgebiet intensiver auseinandergesetzt haben als in vergleichbaren Unterrichtseinheiten in deutscher Sprache. Ich glaube, dass sich solcherart angeeignetes Wissen langfristig besser einprägt: An jener ersten offenen Lerneinheit, die den spielerischen Erwerb musikanalytischer Begriffe zum Inhalt hatte, konnte ein Schüler krankheitshalber nicht teilnehmen. Während seine Kollegen im Umgang mit dem Fachvokabular immer sicherer wurden, fehlten ihm diese Grundbegriffe bis zuletzt, obwohl ihm der musiktheoretische Kontext auf Deutsch sehr wohl geläufig ist.

Zwei Unterrichtseinheiten, denen jeweils nur zwei Schüler beiwohnen konnten, sind mir in besonderer Weise im Gedächtnis geblieben, da sie mir unerwartete Erfahrungen beschert haben. Die Erste stand zeitlich betrachtet ziemlich am Anfang der EAA-Sequenz. Drei Schüler hatten mich schon mehrere Wochen im Voraus darüber informiert, dass sie der betreffenden Unterrichtseinheit aufgrund der Teilnahme an einem Volleyballmatch (schulbezogene Veranstaltung) fernbleiben müssten. Gemeinsam mit einem Schüler, der – in englischer wie in deutscher Sprache – stets aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist und einer Schülerin, die sich bisher sehr schüchtern und introvertiert zeigte, sollte ich den Unterricht gestalten. Doch meine Befürchtungen, die Stunde könnte in einem Zwiegespräch zwischen dem Schüler und mir enden, stellten sich bald als völlig unbegründet heraus, denn von der ersten Minute an diskutierte die sonst eher zurückhaltende Schülerin eifrig und engagiert mit. Später erklärte sie mir, nicht die Verwendung der englischen Sprache hätte sie zuvor an der Mitarbeit gehindert, sondern vielmehr die Dominanz der übrigen Kolleginnen, die in der fraglichen Stunde eben nicht anwesend gewesen wären. Die kleine Gruppe und das ungezwungene Arbeitsklima in der EAA-Stunde hätten ihr dabei geholfen, ihre Hemmungen zu überwinden. Seit jener Stunde bringt sich die Schülerin viel offener und selbstbewusster in den Unterricht ein, auch auf Deutsch.

Die zweite Unterrichtseinheit, die den Zugang der Schüler zu EAA meiner Meinung nach überaus deutlich und unmittelbar widerspiegelte, ereignete sich in jenem stofflichen Umfeld, welches auch mehrere praxisorientierte Aufgaben beinhaltete (vgl. Anhang A5). Zwei Schülerinnen sollten ein Lied im Stile einer Popballade der 1960er Jahre komponieren und texten. Da sie sich zuvor bereits etwa eine Stunde lang sehr engagiert mit den ersten Rockstars der Musikgeschichte (auf Englisch) auseinandergesetzt hatten, stellte ich ihnen frei, den Liedtext wahlweise in englischer oder deutscher Sprache zu verfassen. Fast empört wiesen sie meinen Vorschlag zurück, denn erstens wollten sie diese Unterrichtseinheit „ganz“ auf Englisch durchziehen, und zweitens würde das Lied mit einem englischen Text viel besser klingen. Sie wirkten stolz und zufrieden auf mich, als sie den Mitschülern in der folgenden Woche ihren Song präsentierten...

Wichtige Anregungen erhielt ich auch hinsichtlich Fachdidaktik und Methodik in meinem EAA-Unterricht. Schon öfter hatte ich nach bestimmten EAA-Einheiten, in denen sich die Schüler frei mit diversen Lernspielen, Rätseln und Lückentexten beschäftigt hatten, das Gefühl, den grundlegenden Zielen von EAA was den aktiven Einsatz der englischen Sprache betrifft wohl nur teilweise gerecht geworden zu sein, da die Schüler kaum Gelegenheit gehabt hatten, selbst Englisch zu sprechen. Die diesbezüglichen Reaktionen meiner WPF-Schüler zeigten jedoch, dass diese sehr wohl auch Möglichkeiten der „passiven“ Beschäftigung mit der englischen Sprache (Arbeitsblätter, Lernspiele etc.) schätzen und sogar wünschen. Speziell wenn das „gesamte“ Unterrichtsgeschehen auf Englisch ablaufen soll, möchten sie

ausreichend Zeit, um sich zunächst das erforderliche Fachvokabular anzueignen, welches sie in späteren Diskussionen und Analysen dann auch „aktiv“ anwenden können.

Einige Aspekte, die in mehreren Rückmeldungen angesprochen wurden, führten schließlich dazu, dass ich meinen persönlichen Zugang zu Englisch als Unterrichtssprache neu überdachte. Bisher hatte ich mich nämlich (wohl einem bestimmten Sicherheitsbedürfnis zufolge) besonders in schwierigeren, komplexen Themenbereichen möglichst an ein zuvor von mir ausgearbeitetes Konzept gehalten und versucht, meine Schüler gemäß diesem Konzept zum Ziel der Einheit hinzuführen. Da ich selbst jedoch im Laufe dieses EAA-Projekts immer ungehemmter und selbstverständlicher Englisch gesprochen habe und auch die Schüler auf freiere Arbeitsaufträge (z. B. Liedtexten) sehr positiv reagiert haben, möchte ich in Zukunft versuchen, die englische Sprache nicht ausschließlich als „Mittel zum Zweck“ zur Vermittlung von Informationen einzusetzen, sondern meine Schüler darüber hinaus zu einem weniger „ausschließlich lehrzielorientierten“ und statt dessen offeneren Umgang mit der Fremdsprache zu animieren. In welchem Ausmaß ich das tatsächlich umsetzen kann, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob bzw. wie eine bestimmte Schülergruppe auf einen solchen Zugang anspricht. Doch diese Variable beeinflusst letztlich jegliche Form von Unterricht und stellt demzufolge auch eine der wichtigsten Eingangsvoraussetzungen zur Durchführung des in vorliegender Studie dokumentierten Experiments dar.

4. Schlussfolgerungen

Der Ausgang dieses „Experiments“ bestärkt mich generell in meiner Annahme, dass es prinzipiell möglich sei, ein ganzes Kapitel auf Englisch zu erarbeiten, vorausgesetzt, bestimmte Eingangsvoraussetzungen sind erfüllt. Diese erwiesen sich – und dabei berufe ich mich auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie – fast ausschließlich als schülerbezogen. Für eine ambitionierte, interessierte Schülergruppe kann man wahrscheinlich verschiedenste Themenbereiche – Aspekte der Musikanalyse bzw. -theorie eingeschlossen – auf Englisch aufbereiten (wobei es bei besonders „anspruchsvollen“ Inhalten sicherlich hilfreich ist, das notwendige Basiswissen sowie grundlegende Fertigkeiten zuerst auf Deutsch zu erörtern bzw. einzuüben). In diesem Zusammenhang stellt sich für mich lediglich die Frage, inwieweit diese Art von EAA mit meinen persönlichen Vorstellungen des Einsatzes der englischen Sprache im ME-Unterricht in Einklang zu bringen ist. Mein vordergründiges Ziel besteht nämlich (nach wie vor) nicht darin, meinen Schülern ein bestimmtes Ausmaß an englischem Fachvokabular zu vermitteln. Vielmehr möchte ich ihnen die Möglichkeit bieten, die im Englischunterricht erworbenen Sprachkenntnisse in entspannterer Atmosphäre (ohne „sprachorientierten“ Leistungsdruck, da nicht die eigentliche Sprachkompetenz, sondern die Auseinandersetzung mit einem Sachthema im Vordergrund steht) anzuwenden.

Ich bin überzeugt, dass sich Vertreter verschiedenster Berufsgruppen bereits gegenwärtig mit der englischen Sprache (in gesprochener wie in geschriebener Form) auseinandersetzen müssen. Demzufolge sehe ich als wichtiges Ziel von EAA, die Schüler mit dieser Anforderung, mit der sie die Zukunft konfrontieren wird, vertraut zu machen. Ich möchte ihnen Raum und Zeit bieten, sich darin zu üben, die Kernaussage eines englischen Sachtextes zu erfassen oder ihren persönlichen Standpunkt zu einem Thema auf Englisch zu formulieren.

Wenn ich diesem Ziel die aus meinem Experiment gewonnenen Erfahrungen gegenüber stelle, muss ich selbstverständlich eingestehen, dass die „ausschließliche“ Erarbeitung eines

Themas auf Englisch unvergleichlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als die Bewältigung desselben Lehrstoffbereiches auf Deutsch. Daraus könnten sich langfristig betrachtet (in Hinblick auf eine eventuelle Matura in ME) gewisse Nachteile für die Schüler ergeben, wenn man ausgewählte Kapitel allzu ausführlich auf Englisch, andere (ebenso lehrplanmäßig vorgeschriebene) stattdessen nur mehr relativ oberflächlich behandelt. [Diese (mögliche) Beeinträchtigung lässt sich im WPF eher kompensieren, weil man den Unterricht frei von jeglichem Zeitdruck und inhaltlichen Vorgaben gestalten kann, was mich letztlich auch darin bestärkte, dieses Experiment – nach Absprache mit den betroffenen Schülern – im Rahmen des WPFs durchzuführen.]

Ich denke daher, dass ich auch zukünftig EAA zur Vertiefung und Erweiterung meines Unterrichts einsetzen und dabei Ausmaß und „Intensität“ (alles auf Englisch oder nur ausgewählte Aspekte) wie bisher auf die Wünsche, Erwartungen, Interessen und fachlichen Kompetenzen der entsprechenden Schülergruppe abstimmen werde. Die phasenweise Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache kommt diesen Intentionen sehr entgegen, besonders in Hinblick auf Vermeidung möglicher Benachteiligung leistungsschwacher Schüler (sowohl musikalische Kompetenzen als auch Englischkenntnisse betreffend) sowie meine oben angeführten Bedenken die Matura betreffend.

Nichtsdestotrotz hoffe ich insgeheim, dass sich vielleicht wieder einmal eine Möglichkeit ergibt, mit einer geeigneten Gruppe ein ganzes Kapitel auf Englisch zu erarbeiten, denn – in ähnlicher Weise wie für meine Schüler – stellte dieses Experiment auch für mich eine spannende Herausforderung dar, der ich mich jederzeit gerne wieder stellen würde.

Anhang

A1 Eingangsfragebogen



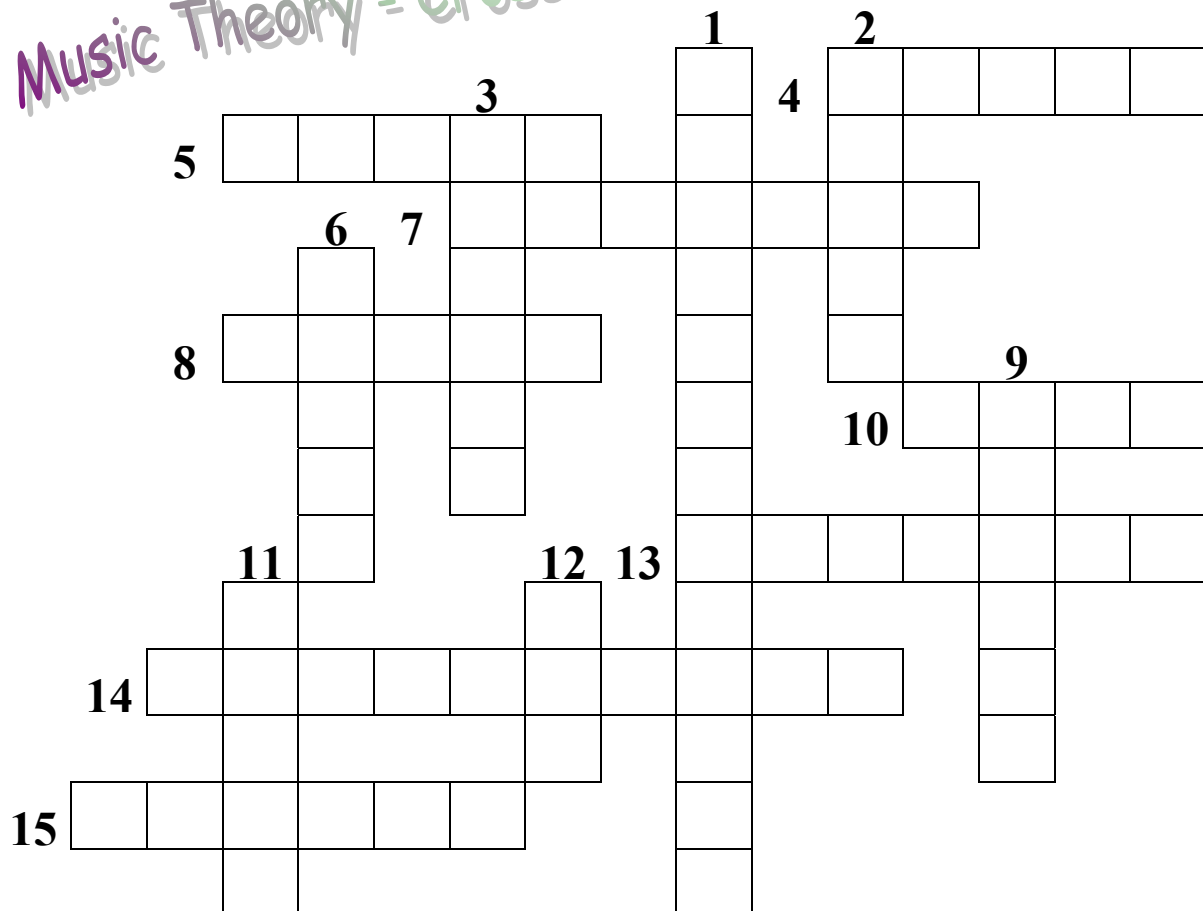
(A. L. Webber/T. Nunn: Memory (aus *Cats*))

Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Musikunterricht

- ☆ Im vergangenen Schuljahr hast du im Musikunterricht bereits mit EAA gearbeitet. Mit welchen Assoziationen verbindest du diese Unterrichtseinheiten spontan?
- ☆ Welche positiven Aspekte siehst du im Einsatz der englischen Sprache im Musikunterricht?
- ☆ Welche Nachteile könnten sich infolge des Einsatzes von EAA für dich persönlich bzw. für den ME-Unterricht ergeben?
- ☆ Welche Erwartungen setzt du in den Einsatz von EAA (für dich persönlich bzw. für das Unterrichtsgeschehen)?
- ☆ Erachtest du den Einsatz der englischen Sprache im ME-Unterricht überhaupt als sinnvoll? – Begründe deine persönliche Meinung!
- ☆ Überlege, ob es deiner Meinung nach Stoffgebiete gibt, die sich für EAA mehr bzw. weniger eignen! Bei welchen Themen bzw. Teilaspekten könnten Probleme bzw. Grenzen des („sinnvollen“) Einsatzes von EAA auftreten? Nenne Beispiele!
- ☆ Falls überhaupt – in welcher Form sollte man sich der englischen Sprache im ME-Unterricht bedienen (z. B. über Musik sprechen, Musik analysieren, zum Einstudieren von Liedern, englische Informationstexte über bestimmtes Stoffgebiet usw.) bzw. in welcher Aufbereitung sollte EAA eingesetzt werden (z. B. Texte besprechen, Diskussionen, Spiele, Arbeitsblätter usw.)?
- ☆ Bei den EAA-Einheiten im vorigen Schuljahr (Passion, Oper) haben wir ausschließlich die theoretischen Aspekte (Hintergrundinformationen, Formen der Oper, historische Entwicklung, Vertreter usw.) auf Englisch erarbeitet, während wir bei der „Praxis“ (Werkanalyse) stets zur deutschen Sprache zurückgekehrt sind. Hältst du es für möglich bzw. sinnvoll, einmal ein ganzes Kapitel auf Englisch zu erarbeiten? – Erörtere und begründe deine Meinung!
- ☆ Der Besuch des Wahlpflichtfaches ME bietet dir nicht zuletzt die Möglichkeit, in ME eine vertiefende mündliche Reifeprüfung abzulegen. Befürchtest du – solltest du dich dazu entschließen, in ME zur Reifeprüfung anzutreten – eine Beeinträchtigung deiner Leistungen bei der Reifeprüfung infolge des Einsatzes von EAA im WPF ME (zur rechtlichen Lage – dir allein obliegt die Entscheidung, ob die Fragen über ein Stoffgebiet, welches in englischer Sprache erarbeitet wurde, in Englisch oder Deutsch erörtert werden)?

A2 Musiktheorie – Kreuzworträtsel

Music Theory = Crossword



- 1 two numbers at the beginning of a piece of music indicating the number of beats in a bar and the type of beat
- 2 a scale, key, harmony or chord containing a set of notes that often give a sad sound
- 3 in popular music the most memorable section of a song, often repeated
- 4 a scale, key, harmony, or chord containing a set of notes that often give a cheerful sound
- 5 the highness or lowness of a particular note
- 6 a group of notes that are all played at the same time
- 7 the sound produced when two or more notes of different pitch sound together; some notes give a pleasant ..., while others sound discordant
- 8 a ... sign in front of a note makes that note sound one semitone higher
- 9 the words to a song
- 10 a ... sign in front of a note makes that note sound one semitone lower
- 11 a basic sequence of notes used to create melody and harmony in a piece of music; in major and minor ...s, there are eight notes in all
- 12 the first and last note of a major or minor scale
- 13 a ... cancels the effect of a sharp or flat sign earlier in the bar
- 14 a sharp, flat or natural sign which raises or lowers a note by a semitone, or restores it to its usual pitch respectively is called an ...
- 15 a tune or theme made up of a sequence of notes with a distinctive and pleasing shape

A3 Lernunterlage Musiktheorie – Auszug

Music Theory

Scales

Most music is based on scales. A scale is a sequence of notes going up or down in which the intervals between the notes follow a fixed pattern. There are lots of different kinds of scale. The type of scale used affects the sound of the music.



Major scales

One of the most common types of scale is the major scale. It contains two types of interval: tones and semitones. On the way up (ascending), they come in this order: tone – tone – semitone – tone – tone – tone – semitone.

Major scales are named after the note they start on (the tonic or keynote).

Minor scales

There are three types of minor scale: natural, harmonic and melodic.

In the natural minor scale the semitones occur between the second and third, and fifth and sixth degrees. In the harmonic minor scale, the seventh degree is raised one semitone. In the melodic minor scale, the sixth and seventh degrees are raised one semitone in the ascending version only.

Melodic minor scales are normally used for writing tunes, and harmonic minor scales for writing chords.

Modes

Modes are scales originating in ancient Greece. In the Middle Ages the term 'mode' was applied to church scales which were codified in the system of gregorian chant. The intervals of the Greek modes were counted downwards, and those of the medieval modes were counted upwards, so the intervallic contents were different between the Greek and the church systems. However, the church modes retained the Greek names of the modes.

There are seven main modes: Ionian, Dorian, Phrygian, Lydian, Mixolydian, Aeolian and Locrian.

The modes continued to underlie all western music through the 17th century, then gradually gave way to the common major and minor keys.

Other types of scale

Chromatic scales are often used in 20th-century music. Each interval is a semitone. A chromatic scale can be written using different enharmonics. But each letter name should appear at least once, and not more than twice in a row.



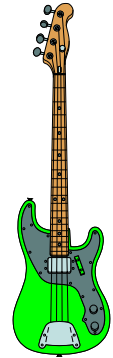
A pentatonic scale consists of five notes, followed by the note an octave apart from the first note. A lot of folk music from Europe, as well as traditional music from China, Japan, Indonesia and parts of Africa, is based on pentatonic scales.

Some 20th-century music uses whole tone scales. In these scales, each interval is a tone. There are no semitones.

A4 The history of pop – Legespiel

The history of pop

The first pop music came from _____ America in the 1950s, when records became cheap to buy and the first portable _____ were produced. Teenagers listened to the new rock 'n' roll music on juke boxes and danced to Elvis Presley records on Saturday nights. Bill Haley's 'Rock Around the _____' was the first international pop hit.



In the 1960s the imaginative songs of the _____ made them the most popular group in the world. The Rolling Stones were more _____, and set out to shock people with their harsh music and lyrics. In the United States, the fun-loving songs of the _____ Boys caught the sunny, relaxed mood of Californian beach life. A variety of new pop music styles developed, including _____ metal and reggae. Rock music dominated the 1970s and 80s, with groups like The Who and Pink _____. New technology was used by stars like Queen, David _____, Prince and Michael _____. They put on massive concerts and made videos full of stunning visual and musical effects. Styles like _____ and punk rebelled against other pop music and against society in general.

1990s dance styles like _____, techno and jungle use mainly electronic sounds. New influences like world music are mixing with _____ styles, and the pop world is as vibrant and varied as ever.

Dieses Spiel ist eigentlich als Legespiel konzipiert – an Stelle der schwarzen Balken ist Platz für Kärtchen mit den folgenden (einzusetzenden) Begriffen:

Beach – Beatles – Bowie – Clock' – Floyd – heavy – Jackson – North – older – radios – rap – rave – rebellious

A5 Elvis Presley – Unterrichtskonzept

1. Kurzer Informationstext

Elvis Presley (1935 – 1977)

The first and greatest rock 'n' roll star was the American singer Elvis Presley. He was discovered by chance when he went to a studio to record a song for his mother's birthday. He actually started out by singing country and rockabilly (a kind of country-style rock 'n' roll), but his career took off when he started to sing in a slurred 'bluesy' style. His rich voice and moody good looks led to the success of his first million-selling record, 'Heartbreak Hotel' (1956). After two years in the army, he became a film star and had a series of movie hits. Elvis sold more golden discs (million sellers) than any other artist. His early death stunned his fans and every year thousands of them still visit his home, 'Graceland', in Memphis, Tennessee.

2. Tätigkeiten der Schüler:

- ☆ Hörbeispiel als Einstieg, danach auch singen: In The Ghetto (Elvis Presley)
- ☆ Erweiterung: Zeitungsmeldungen über Elvis Presley:
 - „In der letzten Zeit sammelten sich Hinweise darauf, dass Elvis Presley noch lebe: ein Telefongespräch wird auf Kassette angeboten, Presley wurde angeblich sogar fotografiert. Verschiedene Umstände (z. B. die Entlassung sämtlicher Hausangestellten kurz vor seinem „Tod“ (?)) könnten auf ein Täuschungsmanöver hindeuten, ebenso wie die Tatsache, dass die begrabene Leiche nur 80 kg gewogen haben soll, während Presley zuletzt an die 120 kg auf die Waage brachte.“ (Basta – Bericht von Bernhard Knappe, Nr. 11/88)
 - „2,3 Millionen für Presley-Karosserie. – 336 Rock 'n' Roll-Erinnerungsstücke aus der Zeit zwischen 1956 und 1984 wurden bei Sotheby's in London versteigert. Dabei erwarb ein ungenannter Bieter um 2,3 Millionen Schilling einen Rolls Royce Phantom V aus dem Jahre 1963, der dem verstorbenen Rockstar Elvis Presley gehört hatte.“ (30. 8. 1986)
 - „Was die alten Elvis-Fans am meisten packte. – Eine Wanderausstellung über den toten Elvis Presley ist von den Veranstaltern jetzt um die Hauptattraktion reduziert worden. Unterwegs durch Kalifornien entschloss sich die Leitung des rollenden Museums, die hinter Plexiglas ausgestellte Unterhose nach Memphis zurückzuschicken. „Die Besucher verloren jegliches Interesse an seinem Hochzeitsring, seiner Gitarre und seinem Rolls-Royce – alle starrten nur auf Elvis' intimstes Stück.““ (1986)
- ☆ Hörbeispiel, anschließend formale Analyse: Can't Help Falling In Love (Elvis Presley)
- ☆ musikalische Praxis:
 - a) Now work out an arpeggio (z. B. C-Dur 6/8-Takt: c1 – e1 – g1 – c2 – g1 – e1) backing for the following sequence:

Line 1	6/8	C(I)	Am(VI)	F(IV)	G(V)
Line 2		C(I)	Am(VI)	F(IV)	G(V)
Line 3		C(I)	Am(VI)	F(IV)	G(V)
Line 4		C(I)	Am(VI)	F(IV)	^{1. 2. & 3.} G(V) : ^{4.} G(V) C(I)
 - b) When you have worked out your backing, write a tune to fit it in the key of C major. Your first two, or even three lines can be the same if you wish.
 - c) Put words to your tune. They should be about breaking up with your boyfriend or girlfriend.
- ☆ Videobeispiel: Ausschnitt aus Elvis-Video „Elvis – That's The Way It Is“

A6 Zweiter Fragebogen

Give your opinion

- ☆ In den vergangenen Wochen haben wir ein Stoffgebiet (Rock- und Popmusik) auf Englisch erarbeitet. Gab es Situationen, in denen du die englische Sprache als hinderlich empfunden hast, deine Meinungen und Gefühle auszudrücken? – Führe deine persönlichen Erfahrungen und Eindrücke, die du während dieser Unterrichtseinheiten gewonnen hast, sowie spontane Assoziationen und Beispiele an.
- ☆ Im vergangenen Schuljahr haben wir musikanalytische Aspekte stets auf Deutsch erörtert. Zu Beginn dieses Schuljahres standen die meisten von euch der Erarbeitung eines gesamten Kapitels in englischer Sprache eher skeptisch gegenüber. Am Anfang der diesjährigen EAA-Einheit eigneten wir uns zunächst ein themenspezifisches Fachvokabular an. War es dennoch schwierig für dich, musikalische Formanalysen auf Englisch durchzuführen? – Erläutere und begründe deine Meinung!
- ☆ Wenn du dir den gesamten zeitlichen Ablauf des Projektes noch einmal durch den Kopf gehen lässt – hattest du das Gefühl, dass sich dein persönlicher Umgang mit der bzw. Zugang zur englischen Sprache verändert hat? Wenn ja, in welcher Form (schwieriger, mehr/weniger Hemmungen etc.)?
- ☆ Hat sich der Einsatz der englischen Sprache deiner Meinung nach (positiv oder negativ) auf das Arbeitsklima ausgewirkt? (z. B. größerer psychischer Druck, Angst, vor den Mitschülern fehlerhaftes Englisch zu sprechen u. ä.)
- ☆ Wurde das Thema deiner Ansicht nach umfassend behandelt oder bist du der Meinung, unter Rücksichtnahme auf die englische Unterrichtssprache seien gewisse Teilaspekte zu kurz gekommen?
- ☆ In welcher Form hätte man den Einsatz bzw. Gebrauch der englischen Sprache im Verlauf dieses Projektes noch forcieren können? (z. B. Diskussionen, vermehrtes eigenständiges Arbeiten, Einsatz diverser Medien (Film, Internet), selbständige Erstellung von Unterrichtsmaterialien)
- ☆ Solltest du die Grundprinzipien von EAA für dich persönlich definieren, welche Schwer- bzw. Leichtpunkte würdest du setzen? (Erörtere Aspekte wie z. B. den Umgang mit Texten, die Art der Informationsbeschaffung bzw. -verarbeitung, den Einsatz der englischen Sprache, bevorzugte Unterrichtsmethoden etc.)

Quellenangabe

- * Altmann, Peter u. a.: Musikstudio 2 (S. 168ff.). ÖBV Wien 1982.
- * Ardley, Neil: A Young Person's Guide to Music. London 1995.
- * Baker, Theodore (Ed.): Pocket Manual of Musical Terms. New York 1995.
- * Barber, Nicola: What They Don't Tell You About Music. Hodder Children's Books, London 1998.
- * Bauer, Karl: Kopierheft: Rock – Pop – Jazz – Musical. pb-Verlag, Puchheim 1996.
- * Bennett, Roy: General Musicianship. Cambridge University Press 1984.
- * Carpenter, Humphrey u. a.: The Oxford Children's A to Z of Music. Oxford University Press 1997.
- * Cripps, Colin: Popular Music in the 20th Century. Cambridge University Press 1988.
- * Danes, Emma: Music Theory for Beginners. London 1996.
- * Dutfoy, Serge u. a.: Geschichte der Rockmusik in Comics. Thienemanns Verlag, Stuttgart und Wien 1986.
- * Graves, Barry & Schmidt-Joos, Siegfried: Das neue Rock-Lexikon (2 Bände). Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1973.
- * Kennedy, Michael: Oxford Concise Dictionary of Music. Oxford University Press 1996.
- * Knapp, Walter & Peschl, Wolf: Wege zur Musik 1 (S. 229ff.). Edition Helbling KG, Innsbruck/Neu-Rum 1989.
- * Leonard, Hal: Pocket Music Dictionary. Milwaukee 1993.
- * Schwertberger, Gerald u. a.: Klangwelt – Weltklang 1 (S. 183ff.) inkl. Lehrerteil. Ludwig Doblinger KG, Wien – München 1991.
- * Wicke, Peter und Ziegenrucker, Kai-Erik bzw. Wieland: Handbuch der populären Musik. Serie Musik Atlantis – Schott, Wiesbaden 1997.
- * ?: The Little Book of Musical Terms. Wise Publications, London 1999.