



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Faszination Musik: Eine qualitative Studie zum
methodisch-didaktischen Einsatz von Musik im
Sportunterricht durch Sportlehrkräfte“

verfasst von / submitted by

Julia Lahmer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium
UF Spanisch
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Michael Kolb

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Julia Lahmer, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich bei meiner letzten Etappe des Studiums, meiner Diplomarbeit, unterstützt haben. In erster Linie möchte ich natürlich meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Dr. Michael Kolb, für die kompetente Betreuung und die unkomplizierte Zusammenarbeit danken. Er ist mir während des ganzen Projektes mit Tipps, Denkanstößen und Hinweisen hilfreich zur Seite gestanden. Aber nicht nur bei den Diplomarbeitsbesprechungen, sondern auch in den Lehrveranstaltungen während des Studiums hat er mich mit seinem allumfassenden Wissen und seiner reflektierten Art und Weise bereichert und damit meinen Horizont erweitert.

Ein großer Dank gilt auch meiner Familie, die es mir überhaupt ermöglicht hat, ein Studium zu realisieren. Ob finanziell oder mental, meine Eltern und Brüder sind immer bedingungslos hinter mir gestanden und haben mir vor allem in schwierigeren Zeiten das Gefühl gegeben, dass ich alles schaffen kann. Hervorheben möchte ich meinen Vater Karl Lahmer, der meine Arbeit korrekturgelesen und dafür viele Stunden geopfert hat.

Ein riesengroßer Dank gebührt meinen langjährigen Kindergarten- und Schulfreundinnen in meinem Heimatort, die ich als meine besten Freundinnen nennen darf und daher stets meine erste Anlaufstelle gewesen sind, wenn etwas nicht nach Plan verlaufen ist, und immer ein offenes Ohr für mich gehabt haben. Aber auch meinen neu gewonnen Studienfreundinnen und -freunden gilt ein großer Dank. Was wäre ein Studium ohne jene Personen, mit denen man gemeinsam Freude und Ängste teilt, Prüfungen und Lehrveranstaltungen absolviert, die Möglichkeiten einer Großstadt erkundet und auch ab und zu feiert. Sie haben meine fünf Studienjahre hier in Wien enorm bereichert, worüber ich sehr froh bin. Namentlich erwähnen möchte ich an dieser Stelle Carmen Ess, die mir bei der Verfassung meines englischen Abstracts behilflich war.

Zu guter Letzt gebührt ein großer Dank all jenen Professorinnen und Professoren, die sich dazu bereit erklärt haben, sich in ihrer Freizeit von mir interviewen zu lassen. Ohne ihr freiwilliges Engagement wäre die Arbeit nicht durchführbar gewesen. Ein herzliches Dankeschön an euch alle!

Zusammenfassung

Folgende Arbeit untersucht die Musikknutzung von Sportlehrkräften im Sportunterricht. Es soll herausgefunden werden, warum, wofür und wie Musik im Schulfach „Bewegung und Sport“ eingesetzt wird. Im ersten Teil wird der theoretische Hintergrund zu diesem Thema präsentiert. Neben den wichtigsten musikalischen Parametern werden ein kurzer Abriss zur Verknüpfung von Bewegung und Musik in der Sportgeschichte und der aktuelle Forschungsstand dargestellt. Auch werden, auf Basis der Literaturrecherche, mögliche Funktionen und methodisch-didaktischen Hinweise zur Musikknutzung im Unterricht genauer erläutert.

Der zweite Teil der Arbeit bildet die qualitative Studie, die an die eben erwähnten Bereiche anknüpft und diese erweitern sollte. Es wurden acht Expertinnen und Experten über ihre Erlebnisse und Erfahrungen zu Musik im Sportunterricht befragt. Die Hauptintention war es, aus ihrer Expertise methodisch-didaktische Prinzipien für Sportlehrkräfte abzuleiten, die den Umgang mit Musik erleichtern sollten. Die Ergebnisse weisen auf, dass das Musikverständnis der Befragten sehr unterschiedlich ist und daher auch der Musikeinsatz im Sportunterricht von Person zu Person sehr individuell gestaltet wird. Dennoch zeigen die Erfahrungen, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus positiv auf dieses Medium reagieren und die Musik hauptsächlich als externer Motivator fungiert, sofern Musikstücke beziehungsweise Musikgenres verwendet werden, die den Bedürfnissen der Kindern und Jugendlichen entsprechen.

Schlagworte: Musikknutzung – Sportunterricht – Methodik-Didaktik

Abstract

The following thesis examines the usage of music in sport lessons by physical education teachers. It shall be discovered in which manners and circumstances, as well as for what reason music is used in named subject.

The first part contains theoretical background of this topic. Additionally to the most relevant musical parameters, a brief summary of the link between sports and music in history and also the current state of research, are presented. The use of music in the classroom on basis of literature research, possible functions and methodological and didactical notes are explained in detail.

The second part of the thesis consists of the qualitative study, which is linked to and extends the topics mentioned above. Eight experts were questioned about their experience with the usage of music in sport lessons. The main objective was to use their expertise to derive methodological and didactical principles for sport teachers to simplify the usage of music. The results show that the interviewees' comprehension of music is noticeably distinct from one another and that the usage of music in lessons is arranged individually. Nevertheless, the experience shows that pupils respond positively to the medium of music, as it acts as an additional motivator, as long as the choice of tune and genre correspond to the desires of children and adolescents.

Keywords: usage of music – physical education – methodology

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Musikalische Parameter und Werkzeuge	3
2.1 Rhythmus	3
2.2 Beat, Metrum, Takt	4
2.3 Melodie und Harmonie	5
2.4 Dynamik	6
2.5 Tonstrukturen: Form, Phrasierung, Artikulation	7
2.6 Instrumentarien	8
3 Musik und Bewegung in der (Sport)pädagogik	10
3.1 Zeit vor 1700: Die Ursprünge und der Beginn der Musik in erzieherischen Zusammenhängen	10
3.2 19. Jahrhundert: Jahn, Pestalozzi	12
3.3 20. Jahrhundert: Dalcroze, Bode, Orff	13
3.4 21. Jahrhundert: Tendenz und aktuelle Bildungsstandards	14
4 Funktionen von Musik im Sport(unterricht)	16
4.1 Musik zum Animieren, Motivieren, Faszinieren = Motivationshilfe	17
4.2 Musik zum Manipulieren, Regulieren = Leistungssteigerung	19
4.3 Musik zum Unterstützen, Schulen, Führen, Verbessern = Lernunterstützung	20
4.4 Musik zum Bewegungsgestalten und Tanzen	23
4.5 Musik zum Spielen, Improvisieren, Gestalten	25
4.5.1 Bewegungsspiele	25
4.5.2 Improvisationen	27
4.6 Musik zur Atmosphärenschaufung, Untermalung= Musikalische Begleitung	28
4.7 Musik zur Entspannungsförderung	29

5 Methodisch-didaktische Hinweise für den Einsatz von Musik im Sportunterricht	31
5.1 Musikbereitstellung & Musikauswahl	31
5.3 Musik im Sportunterricht als methodische Maßnahme in Lehr- und Lernprozessen	35
5.3.1 Lerntheoretische Aspekte und didaktische Hinweise zu Musik und Bewegung	35
5.3.2 Pädagogische Überlegungen zur fächerübergreifenden Verbindung von Bewegung und Musik	42
5.5 Grenzen, Gefahren und Hürden	45
5.5.1 Persönliches Desinteresse	45
5.5.2 Organisatorischer Mehraufwand	46
5.5.3 Beeinträchtigung anstatt Lernhilfe und Überforderung	47
5.5.5 Funktionsverlust der Musik durch Übersättigung	48
5.6 Aktuelle Forschungslage	50
5.6.1 Bisherige Erfahrungen zu Musikeinsatz im Sportunterricht (ab 80er Jahre) – eine Auswahl	50
5.6.2 Lücken in der Forschung bezüglich der methodisch-didaktischen Anwendung von Musik	53
6 Forschungsprojekt	54
6.1 Forschungsfrage	54
6.2 Studiendesign	54
6.3 Stichprobenbeziehung	55
6.4 Erhebungsmethode	58
6.4.1 Interviewführung	59
6.4.2 Anmerkungen zur Transkription	60
6.5 Auswertungsmethode	62
6.6 Ethische Überlegungen	64

6.7 Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts	66
6.8 Der Interviewleitfaden	68
7 Ergebnisse	75
7.1 Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	75
7.1.1 Interviewpartnerin A (IPA)	75
7.1.2 Interviewpartnerin B (IPB)	75
7.1.3 Interviewpartner C (IPC)	75
7.1.4 Interviewpartnerin D (IPD)	76
7.1.5 Interviewpartnerin E (IPE)	76
7.1.6 Interviewpartnerin F (IPF)	76
7.1.7 Interviewpartnerin G (IPG)	76
7.1.8 Interviewpartnerin H (IPH)	77
7.2 Auswertung der Interviews	78
7.3 Allgemeine Anmerkungen und Erkenntnisse der Studie	79
7.4 Zur Begriffsdefinition: „Was ist Musik? - ist schwierig!“	80
7.5 Technisches Equipment und Durchführungsmöglichkeiten	85
7.5.1 Gute Ausstattung: „Wir haben auch vom Technischen her alle Möglichkeiten für einen wirklich angenehmen, einfachen Unterricht mit Musik.“	85
7.5.2 Alleskönner Handy: „Ich steck das Handy an und die Musik ist da.“	86
7.6 Funktionen von Musik im Sportunterricht basierend auf den Interviews	89
7.6.1 Motivationssteigerung: „Ich muss nicht sagen, he, macht’s was, bewegt euch, sondern ich muss gar nichts sagen.“	89
7.6.3 Entspannungsförderung: „Ich kann Energie drosseln.“	92
7.6.4 Kreativitätsförderung: „Musik kitzelt die Kreativität der Schüler heraus.“	93
7.6.5 Atmosphärenschaufung und Stimmungsmacher: „Und dann dreh ich die Musik auf und da ist plötzlich eine ganz andere Atmosphäre im Raum.“	93

7.6.6 Musik als Medium zum Rhythmisieren und Tanzen: „Als Rhythmisierung, also zum Tanzen, ganz banal gesagt.“	94
7.6.7 Aufmerksamkeitslenkung und Orientierung im Raum: „Musik wegnehmen und Musik dazugeben.“	95
7.6.8 Verstärkung von Emotionen: „Musik triggert emotionale Abläufe, und zwar ganz massiv.“	96
7.7.9 Strukturierungsfunktion: „Ich kann Musik auch einsetzen, um Übergänge zu gestalten.“	97
7.7 Grenzen, Hindernisse, Hürden bei den Lehrkräften	99
7.7.1 Mehraufwand: „Das tu‘ ich mir nicht an. Dann verzichte ich halt lieber drauf.“	99
7.7.2 Unsicherheiten, Unwissen, Ängste bei Lehrkräften: „Ich würde gerne, aber ich kann mit Rhythmus nicht viel anfangen.“	102
7.7.3 Ablenkung vom Unterrichtsinhalt: „Wenn eine Musik dabei ist, dann ist es ja nicht ernsthaft genug.“	103
7.7.4 Nicht-Erreichen von Schülerinnen und Schüler: „Man kriegt nicht alle mit der Musik.“	105
7.7.5 Musik als Störfaktor: „Musik bedeutet immer Lautstärke, bedeutet auch immer Störung im Endeffekt.“	106
7.7.6 Desinteresse: „Viele kommen gar nicht auf die Idee, Musik zu verwenden.“	109
7.8 Allgemeine methodisch-didaktische Prinzipien der Musikverwendung	110
7.8.1 Zusammenhang zwischen Musikerfahrung und Musikeinsatz im Sportunterricht: „Wenn jemand nicht gerne Musik hört, wird er sie auch nicht im Unterricht verwenden.“	110
7.8.2 Selbstbewusstsein und Überzeugung ausstrahlen: „Es kommt gut an, wenn man da selbstbewusst als Lehrer rangeht.“	111
7.8.3 Vertrauensbasis aufbauen: „In-Bewegung-Kommen, Sich-Orientieren, sowohl mit dem Raum als auch mit der Musik.“	112

7.8.4 Musik aktiv, bewusst und punktuell einsetzen: „Das ist auch eigentlich eine Umweltverschmutzung, dieses ständige Berieselnlassen.“	113
7.8.5 Die Kommunikation durch Musikeinsatz nicht stören: „Wenn Schüler stark miteinander kommunizieren müssen, über die Sprache jetzt, dann vermeide ich’s.“	115
7.8.6 Musik in allen Altersstufen zielgruppenorientiert einsetzen: „Musik ist altersunabhängig.“	117
7.8.7 Theorie implizit vermitteln: „Zack, Musik an, und du fängst gleich an mit deiner Übung, mit deiner Choreo oder was auch immer.“	118
7.8.9 Mit den Liedtexten arbeiten: „Man muss auch aufpassen teilweise, was für Texte gesungen werden.“	121
7.8.10 Musikalischen Horizont erweitern: „Es soll wirklich von überall was dabei sein.“	122
7.9 Hinweise zur Musikauswahl	125
7.9.1 Aktuelle Musik auswählen: „Du musst moderne Musik wählen!“	125
7.9.2 Bekannte und vertraute Musik einsetzen: „Alles was man kennt, ist ja dann auch cool.“	127
7.9.3 Bei der Musikauswahl Kompromisse schließen: „Musikeinsatz, wo alle halbwegs damit können!“	128
7.9.4 Schülerinnen und Schüler bei der Musikwahl mitbestimmen lassen: „Bitte das nächste Mal Musik mitnehmen!“	131
7.9.5 Musik als Begleitung selbst erzeugen: „Der Live-Charakter, das kommt ganz anders rüber als aus der Konserve.“	132
7.10 Zur Musikverwendung in den verschiedenen Sportarten und Unterrichtsinhalten	134
7.10.1 Musik und Sportspiele: „Musik und Sportspiele? Das passt für mich einfach nicht.“	134
7.10.2 Musik und Leichtathletik: „Das ist technisch schwierig, weil Leichtathletik machen wir meistens draußen.“	139

7.10.3 Musik und Gerätturnen: „Das habe ich auch in meinem Sportstudium erlebt, in den Turnsälen, wo Gerätturnen war, da war immer Musik dabei. Immer.“	140
7.10.4 Musik als methodisch-didaktische Maßnahme in Lehr- und Lernprozessen: „Das habe ich noch nicht gemacht. Aber das ist ein guter Input.“	141
7.11 Sonstige Erfahrungen und (Einzel)-erlebnisse	145
7.11.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede: „Es ist schwer, Burschen zu begeistern, wenn ich sag, wir tanzen jetzt. Wenn ich sag‘, wir machen jetzt Rhythmik oder „Stomp“, das taugt ihnen.“	145
7.11.2 Unterschied zwischen Schülerinnen und Schüler und Studierenden: „Studenten sind meistens verkopfter.“	146
7.11.3 Rhythmik als Unterrichtsfach: „Weder Sport- noch Musiklehrkräfte fühlen sich verantwortlich für die Rhythmik.“	149
8. Resümee	153
9 Ausblick	156
10 Literatur- und Quellenverzeichnis	158
11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	164
	164

1 Einleitung

„Mit Musik geht alles besser!“ – Dieser Satz hat sich schon oft in verschiedenen Lebensbereichen bewährt. Egal ob Putzen, Joggen, Autofahren, Kochen, Malen und auch Lernen, eine musikalische Untermalung ist für viele steter Begleiter des Alltags.

Wieso also auch nicht in der im Sportunterricht? „Bewegung und Sport“ und „Musikerziehung“ sind zwei Unterrichtsfächer, die sich problemlos verbinden lassen. Musik kann im wahrsten Sinne des Wortes *bewegend* sein, wenn man sie richtig einsetzt. Doch trotzdem werden diese beiden Unterrichtsfächer oft noch als zwei eigene Universen gesehen und in der Schule strikt getrennt. Im Musikunterricht wird gesungen, mit Instrumenten begleitet und der Rhythmus geschult, während der Sportunterricht dafür da ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler bewegen und sportmotorische Fähigkeiten aneignen. Doch betrachtet man diese beiden Felder genauer, so stellt man schnell fest, dass man im Sport durch Musik vieles lernen kann.

Das Ziel der Arbeit ist es, anhand von Experteninterviews herauszufinden, wie Musik im Sportunterricht verwendet wird und welche methodisch-didaktischen Hinweise man beachten sollte. Dabei wird Musik nicht nur in Verbindung mit Tanz und gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen betrachtet, sondern es soll auch erforscht werden, ob Musik in den anderen Unterrichtsinhalten und Sportarten verwendet wird.

In Kapitel 2 werden die elementarsten Grundbegriffe, die ein Musikstück charakterisieren und definieren, genauer beleuchtet und erklärt. Dabei werden jene Begriffe aufgegriffen, die für das Verständnis der folgenden Kapitel und tiefere Eintauchen in diese Thematik notwendig sind.

Kapitel 3 behandelt die Verbindung von Musik und Bewegung beziehungsweise Musik und Sport in der sportpädagogischen Geschichte. Es werden die wichtigsten Vertreter und deren Prinzipien und Neuerungen genannt.

Das 4. Kapitel befasst sich mit den Funktionen von Musik im Sportunterricht. Hier wird auf Basis der Literaturrecherche die zentrale Frage behandelt, welche

Aufgaben Musik im Schulfach „Bewegung und Sport“ übernehmen kann beziehungsweise mit welchen Absichten diese eingesetzt wird.

Kapitel 5 gibt methodisch-didaktische Hinweise zur Musikverwendung im Unterricht. Es werden Empfehlungen der Literatur über die Musikauswahl und die Musikbereitstellung zusammengefasst sowie auf mögliche Hindernisse und Gefahren in der Verwendung von Musik im Schulsport hingewiesen. Auch werden lerntheoretische und pädagogische Ansätze beleuchtet. Darüber hinaus wird die aktuelle Forschungslage zu der Thematik beschrieben und eventuelle Forschungslücken werden angeführt.

Das 6. Kapitel widmet sich der Planung und Organisation des empirischen Teils. Neben der Vorstellung der Forschungsfrage, des Studiendesigns und der angewandten Methoden in der Erhebung und der Auswertung wird der Interviewleitfaden mit seinen sechs verschiedenen Themenblöcken angeführt. Es werden auch die Kriterien für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner definiert.

Kapitel 7 liefert die Ergebnisse der Studie. Hier findet sich, neben der Vorstellung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die Ergebnisdarstellung der durchgeführten Interviews. Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf den methodisch-didaktischen Prinzipien zur Nutzung von Musik im Sportunterricht, die sich aus den Interviews ableiten lassen und letztlich auch die Forschungsfrage beantworten sollten. Darüber hinaus bildet die Auswertung der anderen erfragten Bereiche, wie Funktionen, Hindernisse, Einzelerfahrungen usw., einen zentralen Teil dieses Kapitels. Die abgeleiteten Schlussfolgerungen werden mit Zitaten der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner unterlegt, um eine gewisse Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Den Abschluss des Forschungsteils bilden ein Resümee sowie ein Ausblick auf mögliche Fortführungen der Forschung.

2 Musikalische Parameter und Werkzeuge

Um Musik gezielt im Sportunterricht einsetzen zu können, ist es als Sportlehrkraft unabdingbar, die typischen Merkmale eines Werkes zu kennen. Je besser man die Struktur und die Merkmale von unterschiedlichen Musikstücken zu unterscheiden weiß, desto gezielter kann man diese im Sportunterricht einsetzen. Gerade wenn Musik als Bewegungsunterstützung und Rhythmisierungsmedium und nicht nur als Unterhaltungsmusik im Hintergrund fungieren soll, ist die Kenntnis von bestimmten Merkmalen besonders wichtig. Auch für das Verständnis der vorliegenden Arbeit sind diese Begrifflichkeiten Voraussetzung. Deshalb folgt an dieser Stelle ein kurzer Abriss der wichtigsten Parameter der Musik, welcher natürlich nicht das enorm große Feld der Formlehre abdeckt, jedoch das nötige Rüstzeug zur Verwendung von Musik für die Sportlehrkraft darstellt.

An dieser Stelle sei auch noch erwähnt, dass der Begriff „Musik“ in der vorliegenden Arbeit als ein sehr weitläufiger zu betrachten ist und als Überbegriff für alle Klänge, Töne und Geräusche verwendet wird. Die Interpretation reicht also von elementaren rhythmischen Geräuschen, wie Händeklatschen und Stampfen, bis zu medialen Produkten wie Popsongs, die von Tonträgern abgespielt werden. Auch gesungene Lieder, rhythmisches Schaffen ohne instrumentale Begleitung, Rhythmuskreationen mit und ohne Handgeräte und Tonerzeugnisse mit der Stimme sind im Begriff „Musik“ miteingeschlossen. In der Literatur finden sich unterschiedlichste Begriffsdefinitionen, eine eindeutige Erklärung ist aber aufgrund der Weitläufigkeit und Vielfältigkeit der Betrachtungsweisen nicht möglich. Ein Musikstück besteht in der Regel aus den in diesem Kapitel beschriebenen Parametern (Rhythmus, Harmonie, Melodie etc.), doch es gibt sehr wohl Musikstücke, die nicht alle oder nur wenige Komponenten aufweisen. John Cage zum Beispiel wurde im Jahre 1952 bekannt, als er sein Musikstück „4'33“ komponierte, das aus nichts anderem außer einer vier Minuten und 32 Sekunden langen Pause besteht (vgl. Spitzer, 2002, S. 17).

2.1 Rhythmus

Der Mensch unterliegt von Beginn an verschiedenen Rhythmen. Das Herz schlägt rhythmisch, wir besitzen einen Schlaf-Wach-Rhythmus und auch unser Atem folgt einem regelmäßigen Rhythmus, ohne ihn immer wahrzunehmen. Man kann also

sagen, dass das menschliche Wesen von Geburt an ein rhythmisches Wesen ist. „Jedes akustische Phänomen, ob es nun der Musik zugerechnet wird oder nicht, ist nicht ohne zeitliche Dauer denkbar, ebenso wenig die kleinste körperliche Geste oder ein Schritt“ (Greder, 1994d, S. 6).

In der Literatur gibt es zahlreiche Definitionen zum Parameter „Rhythmus“. Dittrich (2008, S. 90) erklärt: „Rhythmus ist die Ordnung der Bewegung oder Zeit“. Der Begriff Rhythmus leitet sich vermutlich vom griechischen Wort „rhein“ ab, welches „fließen“ bedeutet und demnach für „gleichmäßiges Fließen“ steht. Der Rhythmus ist also ein zeitliches Ordnungskriterium, welches verschieden lange Tondauern mit unterschiedlichen Betonungen regelt. Einfach gesagt, ist der Rhythmus das wahrnehmbare Zeitverhältnis zwischen Tönen, Geräuschen oder Bewegungen (vgl. Amon, 2011, S. 306; Bloch, 1970, S. 27; Dietel, 2000, S. 255; Dittrich, 2008, S. 90). Rhythmus schafft aber nicht nur eine periodische Ordnung, sondern beschreibt auch die „[...] strömende Bewegung, die jede Art von Musik beherrscht“. (Amon, 2011, S. 306). Er formt also als fließende Konstante den Ablauf eines ganzen Stückes und ist als die zeitlich- dynamische Bewegung wahrnehmbar.

Auch in der Sportwissenschaft ist eine bestimmte Art des Rhythmus nicht unwichtig, nämlich der Bewegungsrhythmus. „Der Bewegungsrhythmus ist die charakteristische zeitliche Ordnung eines Bewegungsaktes, die sich in der Dynamik des Kraftverlaufs und darüber hinaus auch im räumlich-zeitlichen Verlauf der Bewegung widerspiegelt“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 102). Dabei gilt er als wichtiges Strukturmerkmal der Koordination. Beim Bewegungsrhythmus werden zwischen dem Objekt- und dem Subjektrhythmus unterschieden. Der Objektrhythmus stellt den von außen messbaren Bewegungsrhythmus dar, welchen wir mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen, während der Subjektrhythmus die Wahrnehmung des Bewegungsrhythmus durch den Sportler oder die Sportlerin selbst beschreibt (vgl. Meinel & Schnabel, 2007, S. 102).

2.2 Beat, Metrum, Takt

Der Beat (engl.: „Schlag“) definiert den Grundschlag, sprich den Puls eines Musikstückes. Er ist die Zählzeit eines Taktes. Der Begriff „bpm“ (beats per minute) gibt das Tempo eines Stückes an, indem die Grundschläge pro Minute gezählt werden. Ist ein Musikstück 60 bpm schnell, so kann man es mit 60 Schlägen pro

Minute durchschlagen, was ein Schlag pro Sekunde bedeuten würde (vgl. Dietel, 2000, S. 32 f.)

Metrum und Beat werden des Öfteren als Synonyme verwendet. Das Versmaß (Metrum=Maß) ist kein gleichbleibendes Element, sondern das Schema des Wechsels von Hebungen und Senkungen, also von betonten und unbetonten Silben (vgl. Dietel, 2000, S.186). Haider (2000, S. 139) erklärt außerdem, dass das Metrum auf keinen Fall auf einen Einzeltakt oder auf den Taktstrich reduziert werden darf, vielmehr ist es ein ständiges Fließen. Dabei stehen Metrum und Rhythmus im engen Verhältnis. Der Rhythmus ist die Vielfalt, die einen Takt mit musikalischem Leben erfüllt, das Metrum hingegen ist das Bleibende hinter diesen rhythmischen Erscheinungen.

„Der Takt sind Notengruppen von gleicher Dauer.“ (Dittrich, 2008, S. 108). Er unterteilt ein Musikstück beziehungsweise dessen Melodie in regelmäßige Einheiten, was in einem Musikstück durch Taktstriche gekennzeichnet wird. Der Takt garantiert metrische, rhythmische Ordnung, wobei in der Regel der erste Schlag eines Taktes am stärksten betont wird. Dieses Schwerpunktgefühl lässt uns meist ganz genau spüren, wann ein abgeschlossener Takt aufhört und ein neuer Takt beginnt (vgl. Dietel, 2000, S. 302; Dittrich, 2008, S. 108; Haider, 2000, S. 125).

Man unterscheidet generell zwischen geraden (2/4, 4/4, 6/8) und ungeraden Taktarten (3/4, 3/8). Ungerade Taktarten verleiten zu schwingenden, schwebenden Bewegungen und besitzen das Betonungsmuster „schwer-leicht-leicht“. Ein Paradebeispiel dafür wäre der Wiener Walzer. Gerade Taktarten sind typisch für Märsche, vor allem der 2/4 Takt, und werden im Normalfall auf den Schlägen eins und drei betont.

2.3 Melodie und Harmonie

Der Begriff Melodie setzt sich aus den griechischen Wörtern „melos“, was Lied bedeutet, und „ode“, was Gesang heißt, zusammen (vgl. Neubauer, 1994, S. 195). Er beschreibt die lineare Abfolge von verschiedenen hohen Tönen, welche man sich merken und nachsingen kann. Sie ist ein wichtiges Wiedererkennungsmerkmal eines Liedes, da eine schöne Melodie uns in den Bann zieht und zum Mitsingen

veranlasst. Es ist auch jene musikalische Struktur, bei der wir vom sogenannten „Ohrwurm“ sprechen. Qualitätskriterien für Melodien sind Geschlossenheit, Sanglichkeit, Verständlichkeit, innere Logik und Folgerichtigkeit (vgl. Amon, 2011, S. 226 f.). Eine Melodie kann fröhlich (Dur) oder traurig (Moll), beschwingt oder ruhig sein, abfallen und aufsteigen, mit Text unterlegt werden oder auch nicht. Greder (1994b, S. 7) schreibt treffend: „Sie hat die Wurzeln im Bereich der Seele, und ihr Ausdruck ist die Folge von Reaktionen im emotionalen, affektiven Bereich“.

Die Harmonie ist das, was wir als Zusammenklang wahrnehmen, und besteht aus Akkorden, also aus der Zusammensetzung von verschiedenen Tönen. „Sie kann erst durch die Aktivitäten des Verstandes an Gestalt gewinnen und ist daher die höchste Form einer musikalischen Aussage.“ (Greder, 1994b, S. 7). Melodie und Harmonie spielen stark zusammen und sind dafür ausschlaggebend, welche Stimmung ein Lied in uns auslöst.

2.4 Dynamik

Das Wort Dynamik leitet sich vom griechischen „dynamis“ ab und steht für Stärke und Kraft (vgl. Neubauer, 1994, S.72). In der Musik wird dieser Begriff verwendet, um die Lautstärke der Töne und somit das Wechselspiel zwischen laut und leise zu beschreiben. Dabei unterscheidet man zwischen einer natürlichen Veränderung der Lautstärke durch Zugabe und Wegnahme von Instrumenten und einer künstlichen Lautstärkenveränderung durch das Lauter- und Leiserwerden am Instrument selbst. Die Dynamik ist mitunter in vielen Fällen für die Gänsehaut, die uns an manchen Liedstellen überkommt, zuständig. Generell kann man sagen, dass der Wechsel zwischen laut und leise für Spannung und Entspannung sorgt, wäre doch ein Lied in gleichbleibender Lautstärke relativ unspektakulär (vgl. Neubauer, 1994, S. 72). Reuter (2010, S. 112) und Neubauer (1994, S. 73) fügen hinzu, dass der Grad der wahrnehmbaren Lautstärke nicht absolut zu bestimmen ist, sondern eher relativ im Bezug zu den verschiedenen Klängen gesetzt wird. So kann zum Beispiel ein leiser Ton (piano) einer Trompete lauter wirken als ein lauter Ton (forte) einer Klarinette. Die Wahrnehmung der Lautstärke kann von Mensch zu Mensch stark variieren und hängt auch sehr stark von den akustischen Gegebenheiten des Aufführungsortes ab.

Um die eben genannten Begrifflichkeiten Spannung und Entspannung anschaulicher zu gestalten, erläutert Bode (1953, S. 21 f.), welche Eigenschaften unsere Spannungsempfindungen sowohl in der Musik als auch in der Bewegung, beeinflussen. Eine Zunahme der Spannungsempfindung erleben wir in der Musik durch die aufsteigende Tonreihe, das Accelerando (=Schnellerwerden), die Pause, die Fermate, die Tonwiederholung, das Crescendo, den Akzent, das Staccato, den Taktwechsel und die Dissonanz. Entspannung hingegen bringen uns die absteigende Tonreihe, das Ritardando (Langsamerwerden), das Legato, das Diminuendo (Leiserwerden), die Taktgleichheit und die Konsonanz. Diese Charakteristika kann man fast genauso auf die Bewegungen umlegen. In den körperlichen Bewegungen erleben wir eine Zunahme der Spannungsempfindung ebenso durch jeden Anstieg, Beschleunigung, Wechsel, Verstärkung und Hemmung der Bewegung. Körperliches Entspannungsempfinden geht einher mit jedem Sinken, Verlangsamung, Strömen, Abnahme, Gleichmäßigkeit und Ruhelage einer Bewegung (vgl. Bode, 1953, S. 21 f.)

2.5 Tonstrukturen: Form, Phrasierung, Artikulation

„Die Form eines Musikstückes bestimmt den Ablauf einer Bewegungsfolge“ (Greder, 1994c, S. 9). Jedes Musikstück besteht aus mehreren Teilen, wie Vorspiel, Strophe, Refrain und Nachspiel. Diese Teile unterscheiden sich meist durch unterschiedliche Melodiefolgen, Charakteren, Stimmungen, Tonhöhen, Rhythmen und Harmonien. Um das Formschema schriftlich darzulegen, wird mit Buchstaben gearbeitet. Von einteiligen Werken (A) über zweiteilige Werke (A B) bis hin zu komplexeren Formen wie Variationen (A B A' C A" D) gibt es unzählige Schemata. Die Form ist für die Sportlehrkraft enorm wichtig, denn man muss wissen, wenn man Bewegungen adäquat zur Musik anfertigen möchte, welche Teile sich wann und wie oft wiederholen. Meist bedeutet die Wiederholung eines Teils die Wiederholung einer Bewegung. Außerdem ist die Form ein wichtiges Kriterium zur Ausführungslänge einer Bewegung und deren Raumwege (vgl. Greder, 1994d, S. 7; Sauer, B., 2008).

Die Phrasierung „[...] bestimmt die einzelnen kleinen Bewegungsphasen (Melodiebogen)“ (Greder 1994c, S. 9). Durch Phrasierungen werden Sinngliederungen im Stück zusammengefasst, die etwa das Ausmaß einer

Atemlänge beim Singen haben. Der Beginn und das Ende werden daher mit dem Ein- und Ausatmen gekennzeichnet. Die Phrasierung beim Singen kann mit dem Lesen eines Textes verglichen werden. Es werden die Phrasen mit einem deutlich erkennbaren Anfang, einer Steigerung, einem Höhepunkt und einem Schluss versehen. Dabei helfen uns Punkte und Beistriche, die zusammengehörenden Sinneinheiten eines Textes besser zu erkennen (vgl. Amon, 2011, S. 277).

Die Gestaltungsweise eines einzelnen Tones und der Verbindung eines Tones mit seinen benachbarten Tönen nennt man Artikulation. Die Spannbreite dieses Feldes ist groß und reicht von staccato (kurzen, getrennten) bis zu gebundenen, ineinander fließenden Legato-Tönen (vgl. Neubauer, 1994, S. 18).

2.6 Instrumentarien

Als Abschluss sollte man sich als Sportlehrkraft auch dessen bewusst sein, dass verschiedene Instrumente verschiedene Assoziationen in unserem Gehirn auslösen. Deshalb ist es nicht unwichtig, dass man, je nachdem welchen Bereich man ansprechen möchte, passende Instrumentarien einfließen lässt. Um den physischen Körper anzusprechen, sind vor allem Blechblasinstrumente, Schlaginstrumente und schwere Bässe sinnvoll. Für die Gefühlswelt eignet sich die Wärme der Holzblasinstrumente und Saiteninstrumente. Der mentale Körper wird durch gefühlvolle Streichinstrumente und Streichorchester angesprochen, die Seele sprechen zarte Instrumente wie die Harfe oder die Stimme an. Einzelne Instrumente werden mit ganz bestimmten Vorstellungen und Bildern assoziiert. Die Mundharmonika beispielsweise erinnert uns an Matrosen am Schiff oder an den wilden Westen. Ertönt eine Hawaii-Gitarre, denkt man normalerweise an die Südsee und es entsteht ein Gefühl von Sehnsucht nach Sommer, Strand und Meer. Trompeten assoziieren wir instinktiv mit Fanfaren und Signalen, Hörner mit der Jagd und dem Wald. Während das Akkordeon uns in die Pariser Innenstadt versetzt, bringt uns der Dudelsack nach Schottland (vgl. Greder, 1994b, S.7; Greder 1995b, S. 13).

Die nachstehende Tabelle fasst noch einmal die wichtigsten musikalischen Parameter und Werkzeuge der Musik zusammen.

Tab. 1: Übersicht über die Grundbegriffe (nach Greder, 1996, S. 21)

Grundelemente	Musikalische Parameter	Musikalische Werkzeuge	Beispiele
Rhythmus/ Melodie / Harmonie	Tondauer	Metrum	→ Puls Grundschat, Beat
		Rhythmus	→ regelmäßig unregelmäßig kurz/lang
		Takt	→ Akzente gerade/ungerade ordnen
		Tempo	→ schnell/langsam Agogik
	Tonstärke	Dynamik	→ laut-leise lauter-leise
	Tonhöhe	Melodie Harmonie	→ hoch-tief
			→ Zusammenklang Mehrstimmigkeit Akkord
	Tonqualität	Artikulation	→ kurz-lang breit-getragen rund-gebunden
		Instrumentation	→ hell-dunkel viele-wenige leicht-schwer
	Tonstrukturen	Phrasierung	→ Motive Bogen Phrasen Sequenzen
		Form	→ Teil Wiederholung Variation

3 Musik und Bewegung in der (Sport)pädagogik

Um einen kleinen Einblick zu erhalten, wie sich die beiden Bereiche Musik und Bewegung in der Geschichte der Sportpädagogik zueinander verhalten haben, wird ein kurzer, prägnanter Abriss hinsichtlich der Verbindung von Musik und Bewegung gegeben sowie die wichtigsten Personen und Reformpädagogen der musikgeschichtlichen Bewegungen dargelegt.

3.1 Zeit vor 1700: Die Ursprünge und der Beginn der Musik in erzieherischen Zusammenhängen

Schon in den Anfängen und Ursprüngen der Menschheit war Musik im Leben des Menschen stark verankert. Im Kampf gegen Hunger und Not machte man sich die beschwörende und befreiende Wirkung von Musik zu Nutze, um die Tiere zu beschwören und die gespielten Kämpfe und Tänze mit diesen zu begleiten und zu verarbeiten (vgl. Greder, 1994a, S. 2). Aber nicht nur im Kampf um das Überleben, sondern auch in der Freizeit wurde schon früh Musik mit Bewegung verbunden. So waren Tänze praktisch bei allen Ur- und Naturvölkern ein fester Bestandteil des Zusammenlebens in den Dörfern. Bei diversen Festlichkeiten und Zeremonien, vor allem religiöser Art, hatte das „Sich Ausdrücken“, begleitet von Instrumenten und Gesang, große Bedeutung. Hatten sie keine Instrumente zur Verfügung, so wurden ihre Bewegungen durch rhythmisches Klatschen begleitet. Tänze waren ein wichtiges Ausdrucks- und Kommunikationsmittel, da durch dieses Mittel Gefühle und Stimmungen ausgedrückt wurden, die man nicht in Worte fassen konnte. Aber auch aus Gründen der Zusammengehörigkeit, Gemeinschaft und zur Anbetung der Götter wurde getanzt (vgl. Krüger, S. 74 f). Schikowski (1926, S. 9) schreibt: „Der Tanz ist nichts anderes als die Kunst, seelischen Zuständen und Vorgängen durch rhythmische Körperbewegungen sichtbaren Ausdruck zu geben.“ Mit der Musik und dem Tanz betrat der Mensch damals eine höhere Dimension und konnte seelische Erlebnisse ausdrücken.

Bei den Griechen wurde Musik erstmals zentraler Punkt der Erziehung und etablierte sich in pädagogischen Lehranstalten. Auch in der Gymnastik der griechischen Antike, welche sich ursprünglich vom Tanzabgeleitet hatte, war Musik ein fixer Bestandteil. So schreibt Platon in seinem Werk *Der Staat*: „Das

eine sei gut für den Körper, das andere für den Geist“ (vgl. Greder, 1994a, S. 2; Spitzer, S. 8). Platon definierte mit dem Wort *musiké* die Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache – das Essentielle der Erziehung. Die Bewegung umfasste Gebärden und Tänze (Reigentanz) und die Musik bestand aus Gesang und Rezitationen. Für Platon stand das Erzieherische und das Ästhetische im Mittelpunkt und sein Ziel war es, dass das „Innen“ sich im „Außen“ widerspiegelt und umgekehrt. Denn schöne und gute Bewegungen und das richtige Zeitmaß seien gut für die Seele und prägen den Menschen (vgl. Comploi, 2012, S. 306).

Zur Zeit der Römer wurden bekannte Bewegungs- und Zirkusveranstaltungen ausgetragen, bei denen Unterhaltungsmusik zur Vergnügung des Publikums beitrug. Auch bei blutigen Gladiatorenkämpfen waren wilde, eindringliche Töne von Blechblasinstrumenten zu hören, welche zerstörende Kräfte bei den Gladiatoren freimachen sollten und die zusehende Masse zu motivieren und animieren versuchte (vgl. Greder, 1994a, S. 3).

Ab wann man nun wirklich von „Sportmusik“ beziehungsweise von gezieltem Einsatz von Musik in systematischen Erziehungsprozessen sprechen kann, ist aus der Literatur nicht ganz klar herauszulesen, da sich die Meinungen der Autoren und die Interpretationen dieses Begriffs sehr stark unterscheiden. Dass es bereits vor der griechischen Antike eine Partnerschaft zwischen Bewegungskultur und Musik gegeben hat und Wettkämpfe und Schlachtengesänge mit Musik, Klatschen und Singen vom Publikum begleitet worden sind, darüber ist man sich einig (vgl. Krebs, 2005, S. 50).

Krebs (2000, S. 40 f.; 2005, S. 50 f.) datiert die Anfänge des gezielten Einsatzes von Musik in Sportveranstaltungen mit dem Jahre 1667, als die spanische Infantin Margarita Teresa Kaiser Leopold I. heiratete. Für diese Feierlichkeit wurde vom Komponisten Johann Heinrich Schmelzer ein „Baletto a Cavallo“ inszeniert, ein spektakuläres Pferdeballett. So wurde eine Pferdevorstellung mit einem eigens komponierten Orchesterstück aufgeführt, die mit einem monatelangen Trainingsaufwand verbunden war. Das Spektakel, das eine perfekte Abstimmung zwischen den 600 Pferden und der Musik voraussetzte, war ein Vorbild für das höfische barocke Pferdeballett des 17. Jahrhunderts. Krebs (2005, S. 51) bezeichnet somit Schmelzer als den ersten Komponisten, der gezielt Lieder für

erzieherische, sportliche Zwecke komponierte und sieht die Anfänge einer klaren Verschmelzung von Musik und Bewegungskulturen bereits im 17. Jahrhundert.

Becker (2002, S. 5 f.) hingegen behauptet, dass man in all diesen frühen Zeitepochen noch nicht von „Sportmusik“ sprechen kann, da Musik in Verbindung mit Bewegung noch eine eher untergeordnete Rolle spielte und eher nebenherlief. Dennoch ist bekannt, dass Tanz und Musik sehr wohl einen wesentlichen Teil der höfischen Kultur darstellte und zur Erziehung des Ritters und der Höflinge beitrug. Verantwortlich dafür waren die Tanz- und Fechtmeister, die sich der körperlichen Ausbildung widmeten. Letztlich sind die ersten Werke zur körperlichen Erziehung Werke zur Tanz- und Fechtvermittlung. Obwohl das Tanzen und die rhythmische Gymnastik in Begleitung von musikalischen Orchestern und Gesängen in der Literatur immer wieder erwähnt wurden, kann laut Becker (2002, S. 5 f.) erst ab Beginn des 20. Jahrhunderts von einem absichtlichen Musikeinsatz im Sport und einer Verschmelzung dieser beiden Elemente gesprochen werden. Zu dieser Zeit wird das Prinzip des Rhythmus erstmals in den Turnunterricht aufgenommen und dient als Grundlage der Gymnastik.

Auch im 18. Jahrhundert sind, so schreibt Becker (2002, S. 5 f.), keine absichtlichen Verbindungen zwischen Bewegung und Musik, wie wir sie heute kennen, bekannt.

3.2 19. Jahrhundert: Jahn, Pestalozzi

Eine der wohl prägendsten Personen der Bewegungskultur im 19. Jahrhunderts war der „Turnvater“ Jahn. 1818 gründete er den ersten Turnplatz auf dem Militärübungsplatz der Berliner Hasenheide, von wo an das Turnen sich rasch entwickelte und viele Turnvereine gegründet wurden. Er meint, dass Reformen im Bereich der Körperbildung anzusetzen wären, und hat in seiner „Deutschen Turnkunst“ das Turnen in all seinen Inhalten, Formen, bis hin zu Verhaltens- und Kleiderordnungen genau beschrieben. Dabei sah er das Turnen auch unter politischen Gesichtspunkten und wollte mit dem Turnen die Menschen erziehen. Ordnung und straffe Organisation standen bei Jahn an oberster Stelle. Dadurch, dass sich die Turnplätze meist außerhalb der Stadt befanden, musste man, um Turnen zu können, dorthin marschieren. Hier kam Musik zum Einsatz. Denn Jahn wollte in den jungen Menschen Nationalbewusstsein entwickeln, weshalb während

des Marschierens im Gleichschritt deutsche Lieder gesungen wurden. Vaterländische Gesänge wurden auch teilweise in den Übungsbetrieb vor Ort aufgenommen. Der Gesang stellte, neben patriotischen Reden und Gedichten, einen zentralen Teil zur Nationalerziehung dar und diente der „Pflege vaterländischer Gesinnung“ (vgl. Becker, 2001, S. 7 f.; Krüger, 1993, S. 47).

Der Pädagoge Pestalozzi prägte zur gleichen Zeit den Begriff der Ganzheitserziehung und sein Anliegen war es, durch die Bewegung den ganzen Menschen, sowohl Körper als auch Geist, zu entfalten. In seiner gymnastischen Übungssammlung war erstmals neben den bereits bekannten Bewegungshandlungen wie Ballspiele und Laufen auch das Tanzen verankert (vgl. Becker, 2002, S. 7).

3.3 20. Jahrhundert: Dalcroze, Bode, Orff

Nach der Jahrhundertwende gewann die Leibeserziehung der Mädchen, vor allem im Bereich Turnen und Gymnastik, an Bedeutung. Den wohl größten Einfluss hatte der Pädagoge Emile Jaques Dalcroze, der die rhythmische Gymnastik Anfang des 20. Jahrhunderts prägte und ein Erziehungsprinzip aufbrachte, das die ganzheitliche Entwicklung von Mensch-Leib-Seele-Geist anstrebte. Er forschte über die Wechselwirkung von Musik und Bewegung und entwickelte davor noch nicht vorhandene pädagogische Ideen in diesem Gebiet. Mit seinen Anhängerinnen und Anhängern errichtete er eine rhythmische Reformschule in Dresden, hielt zahlreiche Ausbildungskurse und verbreitete seine pädagogischen Gedanken. Dalcroze war ein bedeutender Vorreiter des Tanzes und der Gymnastik, wie wir sie heute kennen, und legte den Grundstein in der rhythmisch-musikalischen Erziehung (vgl. Krüger, 1993, S. 163, Neira-Zugasti, 1981, S. 11). Krüger (1994, S. 163) schreibt: „Musikalischer Rhythmus und Körperrhythmus sollten aufeinander abgestimmt sein, der Körperrhythmus zu einer sichtbaren rhythmischen Musik werden.“ Der Schweizer war der festen Überzeugung, dass Musik und Bewegung im Einklang stehen sollte, und richtete seinen Unterricht darauf aus. So verlangte er von seinen Schülerinnen und Schülern, Takt, Rhythmus und Metrum in körperliche Bewegungen umzusetzen, sodass sie das Gespielte oder Gesungene auch am eigenen Leib erfuhren und der musikalische Ausdruck durch Bewegungserfahrungen sichtbar gemacht werden konnte. Seine

rhythmisch-musikalische Erziehung hatte großen Erfolg, weshalb in ganz Europa insgesamt 100 Dalcroze-Institute errichtet wurden. Sein Schüler Rudolf Bode spann diese intensive Beschäftigung mit Rhythmik in Verbindung mit Bewegung weiter und gründete die „Deutsche Gymnastik“. Er und andere Pädagogen setzten sich für zahlreiche moderne Gymnastik- und Tanzeinrichtungen ein, nicht nur im Freizeitsport, sondern auch in der Schule, vor allem im Mädchenturnen (vgl. Krüger, 1994, S. 163 f.; Parisch, 2012, S. 52).

In dieser Epoche ist die Zusammenführung von Musik und Bewegung fast ausschließlich auf die Kombination Turnen-Musik-Rhythmus und Gymnastik-Musik beschränkt. Diese Reduzierung auf diese Bereiche hängt vor allem mit dem entsprechenden Zeitabschnitt zusammen, wo die Möglichkeiten und der Zugang zu Musik nicht mit denen der heutigen Zeit zu vergleichen ist (vgl. Becker, 2002, S. 78).

Außerhalb der Leibeserziehung wird in der Musikpädagogik im 20. Jahrhundert die Forderung laut, Musikschulunterricht für jedermann zugänglich zu machen. Es werden zahlreiche Musikschulen gegründet, Chöre geschaffen und Musikunterricht nimmt im Lehrplan einen fixen Stellenwert ein. Nach dem zweiten Weltkrieg wird ein neues Unterrichtskonzept entwickelt, dass die Ganzheit des Menschen fokussiert. Als Beispiel für ein bedeutendes musikpädagogisches Werk ist das Orff-Schulwerk von Carl Orff zu nennen, welches einen kreativen Umgang mit den Elementen Musik, Sprache und Bewegung anstrebte. Die Verbindung dieser drei Elemente sowie die Improvisation mit verschiedensten Instrumenten waren grundlegend für Orffs Idee der elementaren Musik (vgl. Brunnett, 2010).

3.4 21. Jahrhundert: Tendenz und aktuelle Bildungsstandards

Der Beginn des 21. Jahrhundert ist durch eine revolutionäre Entwicklung von Musikgeräten geprägt, welche Musik überall und immer zugänglich machte. Mit der Erfindung des Walkmans Ende des 20. Jahrhunderts startete eine Ära, in welcher Musik nicht nur im Alltag, sondern auch bei Freizeitaktivitäten, wie Joggen, Inlineskaten oder Snowboarden, ständiger Begleiter war. Ein Bereich, der kontinuierlich wächst und an Bedeutung gewinnt, ist der Fitnessbereich. Noch nie war die Spannweite an Fitnessangeboten so groß und einfach zugänglich. Aerobic, Spinning, Yoga, Crossfit, Zumba und viele weitere Sparten eröffneten ein

vielfältiges Bewegungsangebot für jedermann, wobei Musik ein elementares Element darstellt (vgl. Postuwka, S. 148). Musik ist praktisch immer und überall zugänglich und nimmt einen wichtigen Stellenwert im Berufs- und Privatleben sowie in der Freizeit des Menschen ein. Dadurch, dass Musik in den letzten Jahren und Jahrzehnten als Freizeitunterhaltung derart an Bedeutung gewann, schien es unabdingbar, dieses Medium auch im Sportunterricht zu integrieren (vgl. Becker, 2002, S. 82).

Sieht man sich die aktuellen Bildungsstandards des Faches „Bewegung und Sport“ (2014, S. 34 ff.) an, so wird auch hier ausdrücklich darauf verwiesen, dass Musik und Rhythmik im Sportunterricht sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II thematisiert werden sollte. Als zentraler Inhalt des Kompetenzenmodells wird im übergeordneten Bereich „Gymnastik, Akrobatik und Tanz“ der Punkt „Rhythmus und Musik“ angeführt, wobei als Kompetenzen „Der/die Schüler/in kann einfache Rhythmen erkennen und dazu vorgegebene Bewegungen ausführen“ (Sek. I) und „Der/die Schüler/in kann Rhythmen unterschiedlicher Musikarten erkennen und dazu passend eigene Bewegungsformen ausführen“ (Sek. II) beschrieben sind. Dazu werden als Teilkompetenzen im Sekundarbereich I das Erkennen und Benennen von verschiedenen Rhythmen, das Nachmachen von Rhythmen und rhythmischen Schritten, das Beschreiben und Vorzeigen von rhythmischen Bewegungsformen und das Erstellen von Bewegungsverbindungen und Choreographien angegeben. In der Sekundarstufe II werden das Erkennen unterschiedlicher Rhythmen und Musikarten, das Ausführen vorgegebener Gymnastik- und Tanzbewegungen, das Wählen von passenden Bewegungsformen zu selbst gewählter Musik, das Erarbeiten und Präsentieren einer Bewegungsverbindung oder Choreographie mit Musik in der Gruppe als zu erlernende Kompetenzen angeführt.

4 Funktionen von Musik im Sport(unterricht)

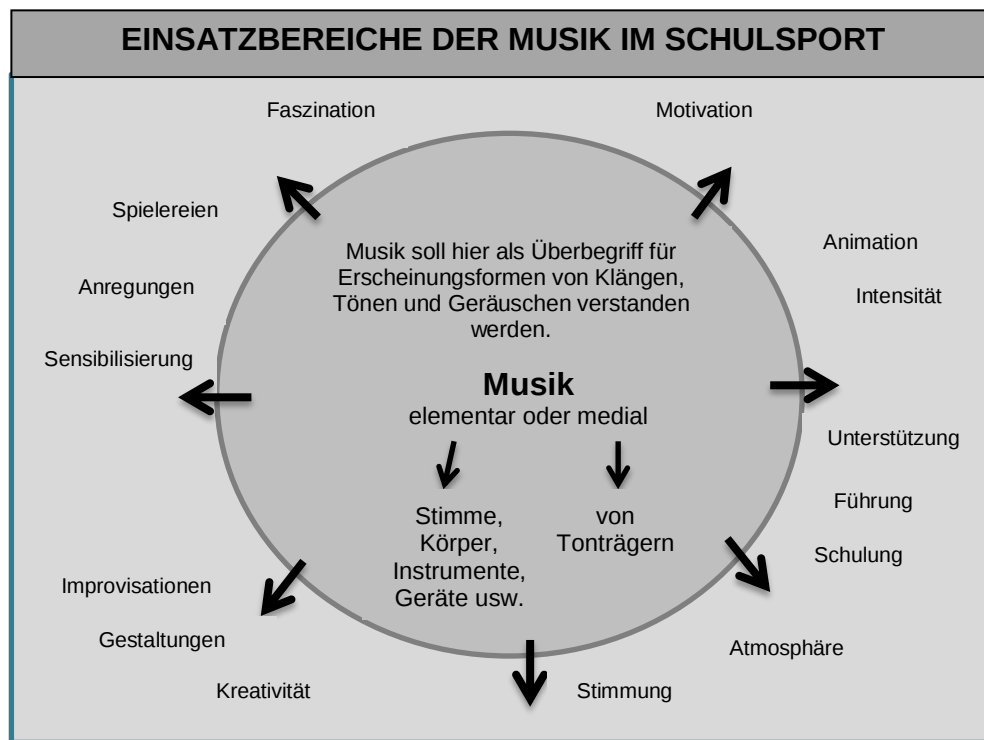


Abb. 1: Einsatzbereiche der Musik im Sport (nach Greder, 1996, S. 19)

Natürlich muss überlegt werden, welchen Zweck und Nutzen Musik haben kann. Gerade im Sportunterricht sollten Überlegungen zu funktionaler Musik getätigt werden und Reflexionen darüber stattfinden, was Musik bewirken kann. Rötter (2005, S. 311) schreibt: „Unter funktionaler Musik versteht man Musik, die nicht um ihrer selbst Willen komponiert, präsentiert oder gehört wird, sondern einen außermusikalischen Zweck zu erfüllen hat“. Welche außermusikalischen Zwecke diese erfüllen kann, wird im folgenden Kapitel genauer betrachtet. Während Becker (2002, S. 116 ff.) nur vier funktionale Einsatzbereiche (Lernunterstützung, Motivation, Leistungssteigerung, Musikalische Begleitung) von Musik im Sportunterricht darlegt, führt Greder (2008, S. 13 ff.) sieben verschiedene Funktionsmöglichkeiten an. Die sieben Funktionsbereiche von Greder werden anschließend näher beleuchtet und mit zusätzlichen Gedanken von Becker und weiteren Autoren ergänzt.

4.1 Musik zum Animieren, Motivieren, Faszinieren = Motivationshilfe

Fast in allen Fitnessstudien, Freizeitzentren und anderen Trainingseinrichtungen läuft Musik im Hintergrund. Auch bei privaten Trainingsgruppen oder einzelnen Personen, die ein Work-out machen, kommt es nicht selten vor, dass über Handys oder kleinen, transportierbaren Boxen Musik abgespielt wird, welche motivierend und stimulierend wirken soll. Nicht zuletzt im Sportunterricht wird bei Zirkel- und Konditionstrainings oder Krafteinheiten Musik als Motivationshilfe eingesetzt, was einen gewissen Fitnessstudiocharakter aufkommen lässt. Musik kann den Leistungswillen stark ankurbeln und die Motivation für das Sporttreiben verbessern. Sie wirkt als Stimulans und kann unterhalten. Vor allem bei anstrengenden Übungen kann motivierende Musik die Schmerzen in den Muskeln und die körperliche Anstrengung überdecken und davon ablenken (vgl. Greder, 2008, S. 12). Hasenkrüger (1973, S. 242), der dieselbe Meinung vertritt, schreibt dazu: „Die Musikbegleitung lässt manche Mühen vergessen, man kann auf diese Weise lächelnd schwitzen.“ Gerade im Sportunterricht, der, im Gegensatz zum Vereinssport, nicht auf freiwilliger Basis besucht wird, kann diese Motivationshilfe von großem Vorteil sein und monotone Körperarbeit mit Emotionalität besetzen.

Die Motivierung durch Musik funktioniert laut Becker (2002, S. 81) am besten bei Aktivitäten mit geringem motivationalen Eigenwert. Hier stellt sich der Einsatz von Musik als gelungene Maßnahme dar, da aus Sicht der Schülerinnen und Schüler Angenehmes mit Nützlichem verbunden wird. Die Motivation zum Bewegungstreiben der Schülerinnen und Schüler geht grundsätzlich mit den Unterrichtsinhalten einher. So wird der Sportunterricht von Schülerinnen und Schülern relativ schnell in beliebte und unbeliebte Disziplinen unterteilt. Ballspiele zum Beispiel haben, zumindest bei Schülern, einen sehr hohen Eigenmotivationswert, wofür zu großen Anteilen der beliebte Gebrauchsgegenstand Ball zuständig ist. In diesem Fall ist ein zusätzlich eingesetzter Reiz wie Musik motivational höchstwahrscheinlich überflüssig und vielleicht sogar störend. Unbeliebte und anstrengende Inhalte hingegen, wie zum Beispiel Kraft- und Konditionstraining, müssen von der Lehrkraft gut präsentiert und aufbereitet werden, um so den geringen Eigenmotivationswert zu kompensieren, indem externe Reize wie Musik gesetzt werden (vgl. Becker, 2002,

S. 92). Greder (1994c, S. 8) führt aber an, dass durch die aufputschende Wirkung der Musik zwar die Leistung in der Quantität steigen, jedoch in der Qualität sinken kann.

Möchte man eine Motivationssteigerung erreichen, ist es vor allem für Jugendliche wichtig, dass die verwendete Musik ihrem Geschmack und ihrer Kultur entspricht. Greder (2008, S. 12) erwähnt ein Projekt, bei welchem sie in einer italienischen, einer deutschen und einer welschen Klasse dieselbe Aufwärmmusik verwendeten. Die Musik war zwar gleich, doch die Reaktionen darauf sehr unterschiedlich. Die Lieder, die die eine Klasse toll und motivierend fanden, stießen bei den anderen Klassen eher auf Lustlosigkeit und umgekehrt.

Welche Musikgenres bewegungsfördernd und motivierend sind, stellte sich bei mehreren Untersuchungen heraus. Greder (1994c, S.7) führt an, dass es vor allem die populären, gängigen und modernen Musiktitel sind, die die Schülerinnen und Schüler antreiben. Songs mit einem durchdringenden Rhythmus und einem klar erkennbaren Metrum rufen eher motorische Reaktionen heraus als melodisch betonte Titel. Letztgenannte führen eher zu Veränderungen der Atmung, des Blutdruckes und des Pulsschlages und tragen keine animierenden Effekte mit sich, sondern wirken entspannend.

In der Literatur ist man sich ziemlich einig, dass Musik motiviert und anspornt. Die Motivationshilfe ist wahrscheinlich die wichtigste und sichtbarste Funktion von der Musik im Sportunterricht. Im gleichen Atemzug aber erwähnen fast alle Autoren, dass man Musik im Sportunterricht nicht nur darauf beschränken soll.

Im Sportunterricht in der Schule sollte sich die Anwendung von rhythmischer Erziehung und Musik nicht allein auf die Motivation, die diese Mittel erzeugen, beschränken, sondern in entscheidender Weise zum besseren Verständnis der Musik, ihrer Bestandteile und Strukturen sowie zum Erkennen der Verbindungen zwischen Bewegung und Rhythmus beitragen. (Damaso, 1996, S. 7)

Möchte man dies erreichen, so bedarf es einer aktiven Auseinandersetzung mit theoretischem Hintergrundwissen und einer Vertiefung der musikalischen Kenntnisse.

4.2 Musik zum Manipulieren, Regulieren = Leistungssteigerung

Zu dem Begriff Manipulation durch Musik denkt man vermutlich zunächst an absichtlich eingesetzte Musik in der Werbung, in Kaufhäusern, im Radio oder in Büros. Die Menschen sind, wenn man es sich genauer überlegt, dauerhaft einer Dauerberieselung durch Musik ausgesetzt, ohne dass es immer bewusst wahrgenommen wird. Man steht auf, hört Musik im Morgenradio, im Auto, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, in zahlreichen öffentlichen Gebäuden, auf sanitären Anlagen, in Büros, in Restaurants, Bars, Discos, in der Freizeit über Mp3-Player oder Handys und am Sonntag in der Kirche oder auf dem Kirtag. Dabei muss man sich im Klaren sein, dass Musik unsere Gefühlswelt und unser Handeln im Unterbewusstsein verändern kann. Die Musik beeinflusst uns sowohl psychisch als auch physisch. Sie kann uns zu unkontrollierten Gefühlsausbrüchen bringen, sie tröstet und erfreut, macht traurig und sentimental, baut auf, kann unseren Atem und Herzschlag beschleunigen, hypnotisiert, berührt uns im tiefsten Inneren, macht aggressiv, bringt uns zum Weinen, und vieles mehr. Jene Expertinnen und Experten, die sich mit den verschiedenen Erregungszuständen, die Musik verursachen kann, beschäftigen, wissen genau, welche Musik uns wann wie manipuliert. In Kaufhäusern zum Beispiel ertönen vorwiegend stimmungshafte, rhythmische Songs bei eher lauter Tonstärke, die eine gute Atmosphäre schaffen und unser Kaufverhalten positiv beeinflussen sollen. Auch im Büro ertönt schwungvolle Musik, die uns zum effektiven Arbeiten anspornen soll. Und was wären gruselige Horrorfilme ohne Musik, die die nötige Spannung erzeugt und uns zum Fürchten bringt? Aber auch in der Musiktherapie wird manipulierende Musik positiv genutzt, um Heilungsprozesse zu steuern oder zu beschleunigen (vgl. Greder, 1994b, S. 5 ff.; 2008, S. 12 f.).

Im organisierten Sport, Vereinssport und Wettkampfsport kann Musik auf mehrere Arten verwendet werden, um die Psyche der Sportler zu regulieren. Sei es vor dem Wettkampf, in Stresssituationen, um den Kampfgeist zu erhöhen, aufzuputschen, oder zur Entspannung, die richtige Musik kann in jedem Fall positiven Einfluss auf den die Sportlerin und den Sportler nehmen. Während schnelle, laute und bekannte Musik bekanntlich zum Bewegen und Mittanzen anregt, hat ein langsames, melodiebetontes Lied eine entspannende Wirkung, wenn man sich darauf einlässt. Die Chancen einer Leistungssteigerung stehen

umso besser, je mehr man über den Musikgeschmack und die Vorlieben des Athleten beziehungsweise der Athletin Bescheid weiß. Dazu beeinflussen auch die außermusikalischen Bedingungen und Umstände wie die Umgebung darüber, ob ein Musikwerk eine aufputschende oder eine beruhigende Wirkung hat (vgl. Greder, 1994b, S. 6 f.; Greder, 2008, S. 12).

Greder (2008, S. 12) beschreibt außerdem, dass er bei Athletinnen und Athleten mit Konzentrationsschwierigkeiten, Vorstellungsblackouts oder zu wenig Selbstvertrauen mit Musik psychoregulativ arbeitet. Dabei wird mit Hilfe von Trainern und dem Athleten selbst eine individuelle Playlist erstellt und zusätzlich ein Tonband mit motivierenden Worten von Freunden und Familie aufgenommen. Beides in Kombination war für einige Sportler, die eher negativorientiert in den Wettkampf gingen oder sonstige Defizite aufwiesen, die perfekte Wettkampfvorbereitung, wodurch sie ihre gewünschten Leistungen erbringen konnten. Jedoch sollte man im Umgang solcher Methoden vorsichtig sein und sie nicht missbrauchen. Es wird hierbei ganz stark die Psyche angesprochen, was immer eine Gratwanderung ist, denn solche Methoden können auch bald ins Negative ausschlagen. Schließlich kann Musik nicht nur positive und antreibende Gefühle auslösen, sondern auch verführen und zerstören. Darüber hinaus ist nicht gesagt, dass solche Manipulations- und Regulationsversuche durch Musik bei allen Menschen den gewünschten Effekt erzielen und alle Probleme der Sportlerinnen und Sportler lösen (vgl. Greder, 1994b, S. 5 ff.; 2008, S. 12 f.).

4.3 Musik zum Unterstützen, Schulen, Führen, Verbessern = Lernunterstützung

Spricht man von musikalischen Elementen, die eine Bewegung unterstützen und bei der Erlernung eines Bewegungsablaufes eingesetzt werden, handelt es sich um lernunterstützende Musik. Schon immer wurden in antiken Kulturen verschiedene Bewegungsabläufe durch Rhythmen wie Schritte, Händeklatschen, Schreien oder Schlägen auf verschiedene Körperteile unterstützt. Diese akustischen Lernhilfen spielen auch heute beim Erlernen von Bewegungsabläufen eine entscheidende Rolle. Bewegungslernen kann durch Rhythmik, Gesang, Sprache und instrumentale Begleitung enorm intensiviert werden. Denkt man zum Beispiel an die Schrittfolge beim Korbleger oder an die Rückwärtsrolle in den

flüchtigen Handstand, die durch Klatschen oder akustische Signale von Lehrpersonen unterstützt werden können, wird schnell sichtbar, wie tragend akustische Hilfen im Sportunterricht sein können. Ein entscheidender Punkt hierbei ist jedoch, dass mediale Musik von CD's oder anderen Tonträgern kaum lernunterstützend wirkt und man vorwiegend mit elementaren Elementen wie der Stimme, dem Körper, den Instrumenten oder Geräten arbeiten sollte. Denn bereits vorhandene Musik kann nicht an die individuellen Lernprozesse angepasst werden, was die Bewegungsentwicklung des Lernenden hemmt. Anders sieht es bei Fortgeschrittenen aus, wo die Bewegungsausführung optimiert und variiert werden sollte. Ist bereits eine gewisse Bewegungsqualität vorhanden, kann mediale Musik ohne Probleme lernunterstützend eingesetzt werden, da man die Grundbewegungen beherrscht und diese flexibler an die Rhythmen und Dynamik des Stückes anpassen kann. Im Bodenturnen zum Beispiel stößt man schnell an Überforderung, wenn eine Übungsreihe zu dem endgültigen Musikstück geturnt werden soll. Übt man diese jedoch lang genug, so werden die Bewegungen sicherer und flüssiger und passen dann perfekt zur Musik beziehungsweise kann man sie besser und flexibler variieren. Im Anfangsstadium sind, wie schon erwähnt, Begleitrhythmen und Begleitmusik, die persönlich verändert und angepasst werden kann, sinnvoller. Die Aufgaben von unterstützender, schulender Musik bestehen darin, die Bewegung lebendig zu halten, der Bewegungsbildung zu helfen, neue Impulse zuzuführen und durch Geschwindigkeit und Dynamik rhythmische Anhaltspunkte zu geben. Die wichtigsten musikalischen Kriterien hierbei sind der Rhythmus, die Dynamik und die Form. Der Rhythmus ist das Element der Zeit und gibt an, wann der Körper was tun soll. Die Dynamik ist für die Spannung und Entspannung verantwortlich, das heißt, wie intensiv eine Bewegung ausgeführt werden sollte und wann man sich entspannen kann. Die Form eines Musikstückes gibt, bei längeren Bewegungsfolgen, die Raumwege und Bewegungsräume an (vgl. Greder, 1994d, S. 5 f.; Greder, 2008, S. 13).

Die nachstehende Tabelle beschreibt die eben beschriebenen Phasen des Bewegungslernens und gibt Angaben dazu, wann, wo und wie Musik zur Bewegungsunterstützung eingesetzt werden soll. Es ist das Resultat einer jahrelangen Erprobung und Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Bewegung und Musik (vgl. Greder, 1994d, S. 7).

Tab. 2: Sinnvoller Musikeinsatz zum Schulen, Führen, Unterstützen und Verbessern (nach Greder, 1994d, S.7)

Vorhandene Bewegungsfähigkeit (Bewegungsabläufe, -folgen, -verbindungen)	Erwerben	Vertiefen	Gestalten	Funktion und Anwendung der Musik
	Elementares Bewegungslernen mit Hilfe der Musik (Rhythmisierung)	Eigenrhythmus, individueller Bewegungsrhythmus der Sportart wird wichtig		
	Die elementare Musik zur Rhythmisierung im Bewegungslernen (variierbar, veränderbar) verliert mit dem Fortschritt der Bewegungsschulung an Bedeutung	z.B. Skifahren, Leichtathletik, Gerätturnen - Keine Anwendung der Musik - Musik wird durch die Bewegungsfunktion bestimmt - Musik wird zum Störfaktor	Keine Anwendungen in diesen Sportarten	
		Bewegung+Musik/ Musik+Bewegung z.B. Eislauf, Tanzsport, Rhythmische Sportgymnastik - Die Musik ist strukturiert, vorgegeben - Medialer Musikeinsatz	Künstlerisches Ausdrücken & Gestalten z.B. Tanz, Ballett, Gestaltungstheater - Musik als der Bewegung gleichwertiges Gestaltungselement	

Das natürlichste, billigste und unkomplizierteste Instrument zur Bewegungskbegleitung ist die Stimme. Es stellt keinen Aufwand oder Schwierigkeit dar, diese einzusetzen. Lehrkräfte unterstützen Bewegungskausführungen der Schülerinnen und Schüler oft ganz unbewusst oder instinktiv mit Hilfswörtern wie „Hopp“, „Jetzt“, „Los“, „Ta-tam“ etc. Klatschen und Stampfen wären die nächsten Begleitstufen, die uns einen Bewegungsrhythmus näherbringen können. Bei Schrittfolgen in der Leichtathletik, im Gerätturnen oder in Sportsportarten können Klatsch- und Stampfbewegungen Bewegungsabfolgen verständlicher machen. Eher seltener verwendet werden dann „richtige“ Begleitinstrumente wie Trommeln, rhythmische Schlaginstrumente, Gymnastikgeräte (Keulen, Stäbe, Bälle) oder selbstgebaute Instrumente. Dennoch sind diese für den elementaren Einsatzbereich der Bewegungskbegleitung nicht zu unterschätzen (vgl. Greder, 1994d, S. 7).

4.4 Musik zum Bewegungsgestalten und Tanzen

Denkt man an musikunterstützte Bewegungen im Sport, so ist der Bereich, der sich die rhythmisierende Funktion der Musik am ehesten zu Nutzen macht, eindeutig das Tanzen. Sei es im organisierten Tanzsport oder beim spontanen „Shaken“ in der Disco, wie in keiner anderen Bewegungshandlung verschmelzen in dieser speziellen Ausdrucksform die Bewegungen mit den Klängen der Musik. Zwar gibt es andere künstlerische Sportarten wie Eiskunstlauf, Rhythmische Sportgymnastik etc., bei denen Musik ebenso ein unabdingbarer Bestandteil und ein wichtiges Ausdrucks- und Gestaltungselement ist, dennoch finden wir im Tanzen die wahrscheinlich engste Verbindung zwischen den beiden Dimensionen Musik und Bewegung, zwischen welchen im Normalfall eine Einheit entsteht. Das bedeutet, dass der Tanz der Bewegungsweise der Musik perfekt angeschmiegt werden sollte, dass er jede Schattierung des Rhythmus, der Dynamik, der Phrasierung und der räumlich-zeitlichen Gliederung aufnimmt (vgl. Greder, 1994e, S. 2 f.; Greder, 2008, S. 13).

Greder (1994e, S. 2) schreibt:

„Wenn Musik nicht viel mehr ist als anregende Begleitung und man mit ihr meist nur notdürftig im Takt übereinstimmt, ist das künstlerisch gesehen wertlos, ja sogar Barbarei. Nur wo Bewegung von der Musik inspiriert wird, ist das Umgehen mit ihr wertvoll, gerechtfertigt und fruchtbar.“

Dazu sollten die in Kapitel 1 erklärten äußeren und inneren Merkmale eines Musikstückes gekannt werden. Aber nicht nur theoretisches Hintergrundwissen ist notwendig, sondern auch Feingefühl und das Spüren der irrationalen Dimensionen der Musik sind gefragt. Nämlich genau das, was man nicht in Worte fassen kann und manchmal unzulänglich scheint, wie der Spannungsbogen einer Phrase, der kurze oder lange Atmen, das Gebunde oder Freie etc. Die Beschäftigung damit und das Erkennen dieser, teilweise unsichtbaren, Elemente entscheidet, ob die Arbeit mit einem Musikstück oberflächlich oder tiefgründig ist (vgl. Greder 1994e, S. 2 f.).

Nachstehende Skizze von Greder stellt die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten von Bewegung und Musik dar.

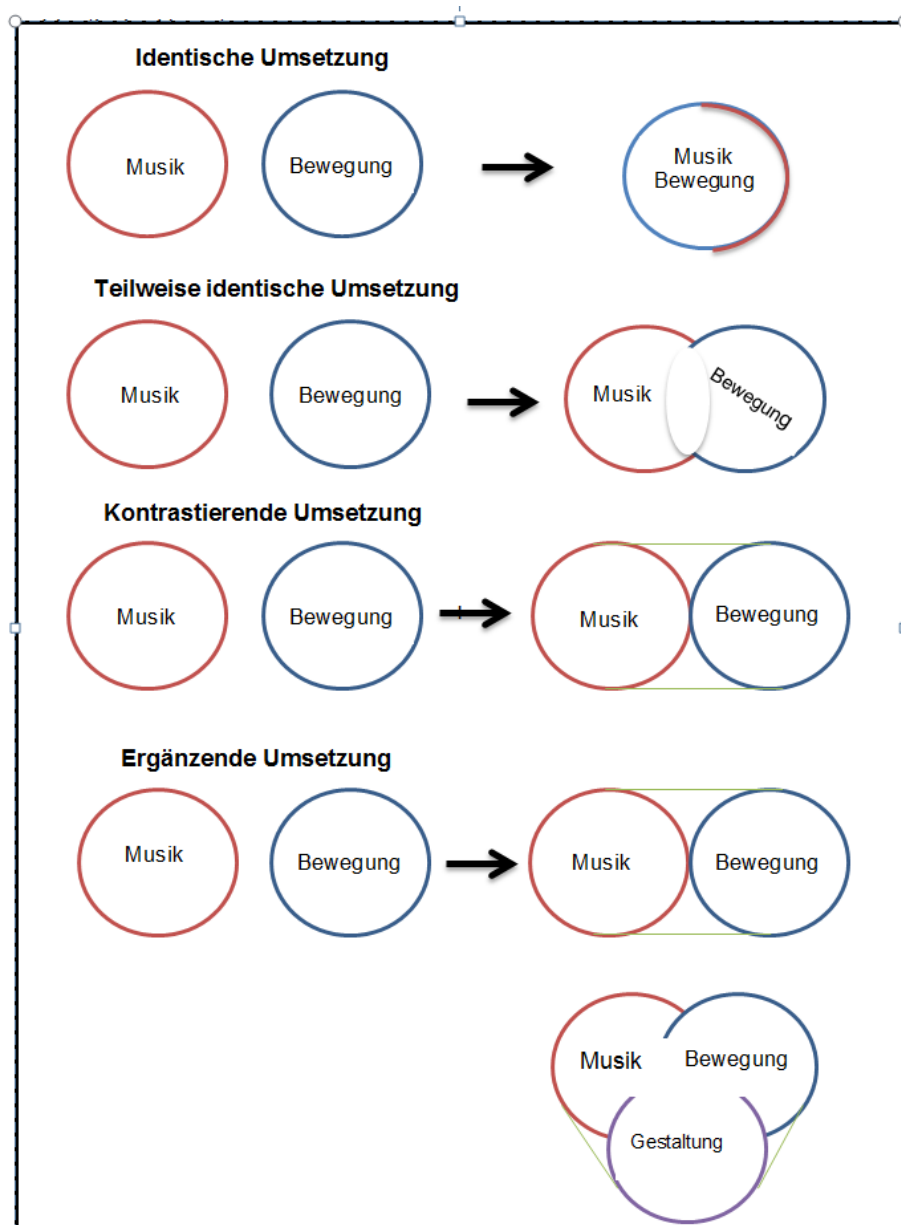


Abb. 2: Umsetzungsmöglichkeiten von Bewegung und Musik (nach Greder, 1994e, S. 4)

Bei der identischen Umsetzung versucht man, für die charakteristischen Eigenheiten und Elemente eines Stückes passende tänzerische Ausdrucksmöglichkeiten zu finden. Die teilweise identische Umsetzung besteht darin, dass nicht alle musikalischen Kriterien beachtet und tänzerisch umgesetzt werden, sondern nur Teile davon. Bei musikgewichtigen Sportarten wie Eiskunstlauf oder Rhythmische Sportgymnastik, wo Gestaltungselemente gefragt sind, ist dies der Fall. Die kontrastierende Umsetzung verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit der Musikanalyse, da der Fokus auf dem Kontrast liegt

und nicht, wie bei den zuvor genannten Umsetzungen, auf Parallelen und Gemeinsamkeiten. Es wird sozusagen ein Spannungsverhältnis zwischen Musik und Tanz provoziert. Die letzte Umsetzungsmöglichkeit ist die ergänzende Umsetzung, bei welcher Musik und Bewegung sich zu ergänzen versuchen. Dabei sollen die Bewegungen ein Verstärker der Musik sein, indem sie Spannungen deutlicher wirken lassen und musikalische Eigenheiten verständlicher machen. Ziel dieser Umsetzungsarten sollte sein, sie so zu gestalten, dass sie in ihrer Ganzheit und Harmonie zu einer vollendeten schöpferischen Aussage, also zur Kunst, werden (vgl. Greder, 1994e, S. 4).

4.5 Musik zum Spielen, Improvisieren, Gestalten

Beobachtet man Kinder, so bemerkt man recht schnell, dass das Bedürfnis nach Bewegung schon sehr früh auftritt. Wird Musik abgespielt, so beginnen die Kinder bereits im frühen Alter zu den akustischen Reizsignalen zu tanzen und sich zu bewegen. Sie improvisieren und folgen der Musik, ohne darüber nachzudenken. Kinder lösen die Aufgabe, sich zu einem vorgegebenen Thema zu bewegen, oft unbekümmerter und intuitiver, Jugendliche aber können aus einem größeren Bewegungsrepertoire auswählen (vgl. Bischof, 1996, S. 32).

Es geht in diesem Bereich aber nicht nur um die spielerische Arbeit mit Kindern, sondern vor allem darum, in jedem Alter Bewegungserfahrungen zu sammeln. Es existieren zahlreiche Bewegungsspiele und Gestaltungsmöglichkeiten auf Basis der Bewegung in Verbindung mit Musik, um gewisse Fähigkeiten wie Konzentration, Spannung/Entspannung, Gedächtnisschulung, Phantasiebildung, Erfindung und Gestaltung, Sinnesschulung, Erfahrung von Raum und Zeit und Erfahrung von Gestaltung und Form zu schulen. Zusätzlich werden bei regelmäßiger Durchführung und Fortführung von musikalischen Spielformen der bewusste Umgang mit der Umwelt und sich selbst, Selbstvertrauen und Rücksichtnahme geschult (vgl. Greder, 1995a S. 8).

4.5.1 Bewegungsspiele

Musikalische Bewegungsspiele dienen dazu, auf Bewegungs- und Musikebene Kriterien besser zu verstehen. Greder (1995a, S. 9) zählt dazu folgende musikalischen Spielformen auf:

Rhythmusspiele

Das Wiedererkennen, Ergänzen, Imitieren und Nachklatschen von rhythmischen Phrasen wird geschult.

Taktspiele

Es werden gerade und ungerade Takte bei Musikstücken erkannt und unterschieden, Takte ergänzt, kombiniert und richtig gezählt.

Metrumspiele

Dazu zählen das Übernehmen, Halbieren, Verdoppeln etc. eines Metrums.

Tempospiele

Tempospiele eignen sich dafür, den Unterschied zwischen schnellen und langsamen Bewegungen herauszuarbeiten und die Veränderung von einem Pol zum anderen darzustellen.

Dynamikspiele

Hierbei wird zwischen laut und leise unterschieden und dynamische Bewegungen (das Lauterwerden, Leiserwerden) werden geschult.

Artikulationsspiele

Toneigenschaften wie weich, spitz, rund, kantig, bauchig, hart etc. werden definiert und auf Bewegungen übertragen.

Instrumentationsspiele

Diese dienen dazu, um Instrumente und deren Eigenschaften kennenzulernen, welche und wie viele Instrumente spielen und welche Klangfarbe sie entstehen lassen.

Phrasierungsspiele

Melodiebögen werden übernommen, Sequenzen erkannt und umgesetzt und der Anfang und Abschluss einer Phrase definiert.

Formspiele

Formspiele beschäftigen sich mit den Fragen: „Welche Form besitzt ein Musikstück?“, „Wann treten Wiederholungen auf?“, „Welche unterschiedlichen Teile und Variationen lassen sich erkennen?“ usw.

Melodiespiele

Schulen den Umgang mit Harmonie und Melodie, Dur und Moll, Konsonanz, Dissonanz und dem Klangempfinden.

Bewegungsspiele dienen laut Greder (1996, S. 22) hauptsächlich dazu, möglichst viel Körpererfahrungen zu sammeln und zu erleben. Grundfunktionen und Grundfähigkeiten wie die Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten werden gefördert, aber auch die kognitiven, emotionalen und sozialen Bereiche des Gehirns werden beansprucht. Dennoch ist die reiche Tradition der Tanz- und Darstellungsspiele sowie der Spiellieder vielfach verloren gegangen.

4.5.2 Improvisationen

Mit Improvisieren ist gemeint, etwas ohne Vorbereitung aus dem Nichts zu kreieren. Es handelt sich also um den spontanen Umgang mit bereits erfahrenen Bewegungen. Dabei ist aber nicht willkürliche Freiheit gegeben, sondern sehr wohl ein abgesteckter Rahmen vorgegeben. Ein Beispiel wäre, vorgegebene Musik in Bewegungen umzusetzen. Es kann aber auch von einem Reim, einem Gedicht, einem Bild, einem Märchen usw. ausgegangen werden. Wichtig in der Methodik ist, dass in diesem kreativen Bereich offene Lernsituationen geschaffen werden, welche selbstständiges Arbeiten und künstlerisches Schaffen ohne Interaktionen der Lehrkraft begünstigen. Des Weiteren sollten zunächst die Teilkomponenten eines Werkes wie Rhythmus, Melodie, Harmonie etc. bekannt gemacht werden, um eine bessere und schnellere Analyse vornehmen zu können. Das Hauptziel von Improvisationsgestaltungen sollte darin liegen, Freude am schöpferischen Arbeiten mit Musik hervorzurufen. Außerdem liegt eine große Kunst des Improvisierens darin, rhythmische, melodische und formale Strukturen in möglichst harmonische Bewegungen umzuwandeln (vgl. Greder, 1995a, S. 9 ff.).

Möchte man der eigenen Phantasie und der Musikalität Platz schaffen, so sollte man sich als Lehrkraft sowie als Lernender folgenden Satz zu Herzen nehmen: „So wie du dich bewegst, ist es richtig, gehört es zu deiner Person, hat es seine Berechtigung und wird geschätzt“ (Bangerter, 1996, S. 9). Diese Grundhaltung sollte auf jeden Fall vor jeder Tanz- und Bewegungseinheit zur Musik den Schülerinnen und Schülern spürbar gemacht machen, sodass eine lockere

Atmosphäre entsteht, welche unverkrampfte Entfaltungen zulässt. Ist diese gegenseitige Akzeptanz in einer Gruppe nicht vorhanden, so kann es schnell zu Peinlichkeiten oder Gelächter kommen (vgl. Bangerter, 1996, S. 9).

4.6 Musik zur Atmosphärenschaffung, Untermalung= Musikalische Begleitung

Musik wird, wie schon des Öfteren erwähnt, immer und überall eingesetzt und abgespielt. Wir verlernen dabei das spezifische, aktive Hinhören und lassen uns nebenbei von dieser Geräuschkulisse berieseln. Greder (1996, S. 12) warnt vor diesem verantwortungslosen Umgang mit Musik und meint, dass Musik zur Atmosphärenschaffung eigentlich abgelehnt werden sollte und wieder öfter mit konzentrierter Aufmerksamkeit verfolgt werden sollte. Denn die Überschwemmung mit Liedern und Melodien lässt unsere Sinne abstumpfen und die Musik steht plötzlich auf der gleichen Ebene wie stimulierende Mittel. Sie soll ein Stimulans für (bessere) Aktivität sein, obwohl Musik nicht dazu da ist, Schrittmacher für irgendwelche leistungsförderliche Zwecke zu sein (vgl. Greder, 1995, S. 12 ff.; Greder, 2008, S. 13 f.).

Legen wir diese Gedanken auf den Sportunterricht um, wo Backgroundmusik in vielen Sportarten einen hohen Stellenwert hat, so sollte man die zukünftige Verwendung in diesem Sinne vermindern. Natürlich kann Musik motivieren und animieren, was auch ein Großteil der Schülerinnen und Schüler behaupten würde, doch Backgroundmusik führt, unterstützt oder begleitet Bewegungen meist nicht absichtlich. Wenn schon Hintergrundmusik eingesetzt wird, zum Beispiel beim Gerätturnen, so sollte diese nur leise und unaufdringlich nebenherlaufen. Denn zu laute Musik kann den Unterricht erheblich stören. Zum einen werden die Anweisungen des Lehrers nicht mehr verstanden und zum anderen passt der Liedrhythmus meist nicht zum Tempo der Bewegungsausführung, was die Qualität der Bewegung beeinträchtigen könnte. Somit eignet sich Backgroundmusik eher für individuelle Arbeitsphasen, wie Stretching, Entspannung und Erholungsphasen. Dennoch ist es einen Versuch wert, eher unbeliebte Unterrichtsinhalte wie das Gerätturnen durch Musik angenehm zu gestalten und positive Stimmung zu schaffen (vgl. Greder, 1995, S. 13).

4.7 Musik zur Entspannungsförderung

Am Ende der Sportstunde wird Musik oft bei Entspannungsspielen eingesetzt. Es soll die Kinder nach einer turbulenten Sportstunde wieder zur Ruhe kommen lassen und ihren Puls verringern. In solchen Phasen verleiht Musik der Sportstunde einen speziellen Charakter und wirkt „therapierend“. Solch eine Entspannung ist von vielen Sportlerinnen und Sportlern am Ende eines anstrengenden Trainings erwünscht und verbessert das Wohlbefinden im physischen und psychischen Sinne. In dieser Form kann Musik prophylaktisch wirken und negative Sporterlebnisse ausblenden (vgl. Greder, 1995c, S.7).

Bei der prophylaktischen Funktion der Musik muss aber der Blick geweitet werden und man sich dessen bewusst sein, dass es hauptsächlich um die positiven Auswirkungen in der Erziehung und Bildung geht und nicht nur um das Sporttreiben selbst. Die rhythmisch-musikalische Erziehung durch Bewegung formt den Menschen als Ganzes, spricht kognitive, affektive und motorische Fähigkeiten gleichzeitig an und verbessert diese immens. Rhythmik fördert die Ganzheitlichkeit, die musische und kreative Erziehung, die Spontanität und Originalität und natürlich die Bewegungserziehung, allen vorangestellt die Koordination (vgl. Greder, 1995c, S. 4 f.).

Nicht zu unterschätzen ist auch der Bereich der Musiktherapie. In diesem umfassenden Feld wird Musik als Heilmethode in der Psychomotorik eingesetzt. Musik kann dabei helfen, psychische Blockaden zu lösen oder Defizite in der Motorik auszumerzen (vgl. Greder, 1995c, S. 5 f.). Neira-Zugasti (1981, S. 70 f.) erläutert, dass Musik und Rhythmik bei Kindern mit Behinderungen sehr viel leisten kann, da dadurch die affektiven Bereiche angesprochen werden. Beispielsweise ermöglicht Musik jedem Kind, sich mitzuteilen und zu verstehen, wenn es über verbale Sprache nur in geringem Ausmaß verfügt. Rhythmisch-musikalische Erziehung ist also ein wichtiger Teil der Sprachheilarbeit, worauf der Sprachheillehrer dann Satzkonstruktionen aufbaut. Dies ist nur einer von zahlreichen Bereichen, wo rhythmisch-musikalische Erziehung in Verbindung mit Bewegung die Grundalge in der Therapie darstellt. Essenziell ist, dass diese Art der Heilung den Menschen in all seinen Bereichen erfasst und bildet und ihn als

Einheit und Ganzes sieht. Musik und Bewegung wirken dann, wenn die musikalischen und bewegten Abläufe in einer Wechselwirkung von Spannung und Lösung stattfinden (vgl. Neira-Zugasti, 1981, S. 70 f.).

5 Methodisch-didaktische Hinweise für den Einsatz von Musik im Sportunterricht

Die Notwendigkeit einer rhythmischen Bewegungserziehung wird überall gesehen, aber das „Was“ und „Wie“ scheint besonders schwierig. Fragt man Lehrkräfte über ihre Einschätzung zu rhythmisch-musikalischer Bewegungserziehung im Sportunterricht, so erachtet die Mehrheit diese als sinnvoll und durchaus wichtig, doch sie selbst wissen nicht, wie dies funktioniert. „Rhythmisches liegt mir nicht und deshalb ist das mit dem Unterrichten schwierig“ oder „In der Ausbildung haben wir in diesem Gebiet zu wenig gelernt“, sind Standardaussagen von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Palm-Scheel, 1976, S. 7).

Bezüglich der Methodik und Didaktik zur organisatorischen Verwendung von Musik im Sportunterricht gibt es, verglichen mit anderen sportlichen Disziplinen, eher wenig Literaturhinweise. Es scheint, als sei dieser Bereich noch nicht ausgeforscht oder als gäbe es dazu nichts Konkretes zu sagen. Dabei ist es dennoch von Bedeutung, wann ich welche Musik wie einsetze, um wünschenswerte Effekte zu erzielen.

5.1 Musikbereitstellung & Musikauswahl

Becker (2002, S. 130) hat einige organisatorische Hinweise aufgelistet, mit dem Ziel, die Anwenderfreundlichkeit für die Lehrkraft zu erhöhen. Nachstehende Tabelle soll als Orientierung dienen, wie man die Organisation des Musikeinsatzes anlegen könnte. Er schlägt eine Arbeitsteilung vor, bei welcher den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern genaue Aufgaben zugeteilt werden. Anforderungsprofile sind laut Becker (2002, S. 129) der bequemste und einfachste Weg, als Sportlehrkraft neue Dinge im Sportunterricht einzuführen und auszuprobieren.

Tab. 3: Organisatorisches Anforderungsprofil (nach Becker, 2002, S. 130)

Aufgaben der Schülerinnen und Schüler	Aufgaben der Lehrkraft
Musikbereitstellung: - Musikauswahl (alle sollten daran teilnehmen) - z.B. Gruppenarbeit bei Musikauswahl möglich - keine musikalischen Vorgaben durch den Lehrer erwünscht	- manuelle Regelung der Lautstärke (Aktions-/Pausenphase) - Gesamtablauf muss durch den Lehrer straff angelegt sein - aufgrund des allgemeinen Lautstärkepegels sollten Beginn und Ende der Aktionsphase klar und deutlich (zum Beispiel mit Pfeife) angekündigt werden - Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam machen, dass mehr als eine CD/Playlist erstellt wird (bessere Musikauswahl gewährleistet)
Technische Bereitstellung: - Vermeiden von unnötigen technischen Hilfsgeräten (z.B. Kabeltrommel) - CD-Player in der Halle platzieren	

Musik kann mit einer gewissen Vorarbeit eine organisatorische Hilfe darstellen und für eine geordnete Unterrichtssituation sorgen und den Ablauf gewisser Inhalte strukturieren. Durch kostenfreie, einfach bedienbare Softwares stellt es heutzutage kein Problem mehr dar, Musiktitel beliebig zusammenzuschneiden und anzupassen. Am Beispiel eines Zirkeltrainings lässt sich ganz simpel veranschaulichen, welchen Strukturierungscharakter Musik haben kann, indem man den Lautstärkepegel reguliert. So wären zum Beispiel 15 Sekunden zum Ansagen der Übung vorgesehen, welche in gedämpfter Lautstärke ablaufen. Dann beginnt die Arbeitsphase mit der erhöhten Arbeitsmusik, zu welcher die Schülerinnen und Schüler die Übung ausführen. Anschließend erfolgen weitere 15 Sekunden mit leiser Musik, währenddessen wird ein Partner- oder Übungswechsel vollzogen. Anschließend wird wieder die Musik automatisch lauter, wodurch die Kinder wissen, dass die nächste Arbeitsphase beginnt. Durch den automatischen Wechsel zwischen laut und leise erspart sich der Lehrer zunächst ein lästiges Mitstoppen der Zeit, wodurch er auf die Bewegungsausführung der Schülerinnen und Schüler achten kann. Ein weiterer Vorteil dieser Methode besteht darin, dass

Ansagen wie „Anfangen“ und „Aufhören“ nicht notwendig sind. In den Intervallen mit leiser Musik kann die Lehrperson Übungen ansagen, verbessern oder kommentieren, sofern dies notwendig ist. Möchte man den Unterschied zwischen Spannung und Entspannung noch verdeutlichen, so empfiehlt es sich, für die Arbeitsphase rhythmisch klare Lieder mit einfachen Grundstrukturen auszuwählen und während der Pausenphase lyrische Melodien einzuschalten (vgl. Minier, 1981, S. 5 f.; Greder, 1994c, S. 9).

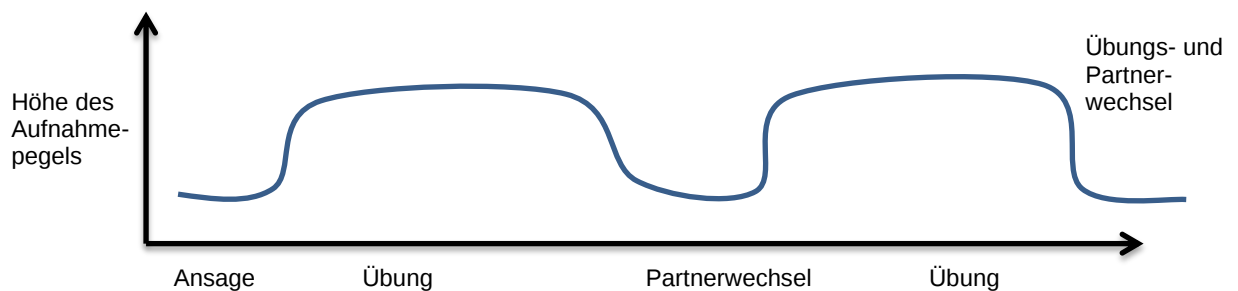


Abb. 3: Aufnahmeschema für einen Zyklus (nach Minier, 1981, S. 5)

Sozial- und wirkungspsychologisch betrachtet, sollte eine Mischung aus klassischer Musik-, Rock-, Pop- und Jazzmusik im Musikrepertoire vorhanden sein. Dabei ist es, vor allem am Anfang, sinnvoll, Lieder aus dem Popgenre zu verwenden, da aufgrund der Hörerfahrung der Schülerinnen und Schüler diese bekannter sind als klassische Musik und sie sich deshalb intensiver motiviert fühlen, sich dazu zu bewegen. Weiters ist bei Rock- und Popmusik von mittlerem bis raschem Tempo die gleichmäßige und gleichbleibende Pulsation im Normalfall leichter herauszuhören, was einem rhythmisierten Arbeiten zur Musik zu Gute kommt (vgl. Reuter, 2010, S. 163).

Die ehemalige Weltmeisterin in der rhythmischen Sportgymnastik Rosenberg, die nun als Tanzpädagogin unterrichtet (1988, S. 166), gibt den Hinweis, dass bei der Musikauswahl auf alle Fälle auf Abwechslung in Tempo und Rhythmus geachtet werden sollte. Gleichbleibende Musik geht mit gleichbleibenden und einfallslosen Bewegungen einher. Deutliche Kontraste in Dynamik hingegen lassen die Gruppe wach und sensibel bleiben.

Bischof (1996, S. 32) gibt einige Beispiele für die konkrete Musikauswahl in den verschiedenen Bereichen. Soll Musik meditierend wirken, entspannen und am Stundenende zum harmonischen Ausklang verhelfen, so sind Meditationsmusik, langsame Sätze aus barocken Suiten und instrumentale Werke ohne ablenkenden Text von Vorteil. Möchte man hingegen die Fantasie in Gang setzen, die Bewegungsfreude anspornen und Antrieb geben, so eignen sich bewegte, südamerikanische Musik, Jazz oder Folk-Musik dafür. Musik, die schöpferisches Schaffen und prozesshafte Entwicklungen mit sich bringen soll, kann entweder von schwierigerem Niveau sein, da diese mehr Freiheiten beim tänzerischen Gestalten zulässt, oder eintönige Strukturen aufweisen, da diese dann herausfordert, fantasievolle Bewegungen maßzuschneidern. Beispiele dafür wären Musicals wie Cats, Hair, West Side Story, Rhythmuspielereien von Flatischer, gleichbleibende Werke von Philipp Glass oder Laurie Anderson.

Reuter (2010, S. 163) fasst seine Erkenntnisse folgendermaßen zusammen:

Allgemein und vereinfacht betrachtet, sollte bei der Vermittlung der folgende Zusammenhang berücksichtigt werden: je schneller oder auch langsamer das Tempo des Hörbeispiels erklingt, je komplexer die Fortbewegungsform (Gehen, Laufen, Hopselauf) ist und je mehr Schüler hierbei beteiligt sind, desto schwieriger ist es, eine verbindende Synchronisierung von Klang und Bewegung herzustellen.

Das größte Problem beim kreativen Arbeiten in der Schule ist laut der Tanzlehrerin Müller (1996, S. 12): „Wie verbinde ich meinen Anspruch an die Qualität und meinen Musikgeschmack mit den Ansprüchen, wie sie Jugendliche stellen?“. Die Pädagogin und Tänzerin machte einige Erfahrungen, die zeigten, dass die Geschmäcker und Vorstellungen oft auseinanderklaffen. Oft bekam sie von ihren Schülerinnen und Schülern Musikvorschläge aus dem Rock-, Pop-, und Technobereich, die sich gar nicht für das jeweilige Bewegungsprojekt zur Musik eigneten. Sie löste das Problem dann so, dass sie die Teilnehmenden zunächst fragte, was ihnen denn an dem jeweiligen Lied so gut gefalle, und erklärte ihnen anschließend, dass nicht jedes Musikstück die Ansprüche der Bewegungsfolge erfülle.

Greder (1979, S. 108) gibt zur Musikauswahl folgende Hinweise:

- Wird Musik nur als Backgroundmusik mit dem Zweck der Unterhaltung gebraucht, so ist die Auswahl ziemlich frei. Hier kann man auch den Geschmack der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und sie bei der Musikauswahl zum großen Teil mitbestimmen lassen.
- Soll Musik jedoch zur Unterstützung einer Bewegung, zum Lernen von Grundelementen oder zur Führung von Bewegungsabfolgen dienen, so müssen zumindest Tempo und Takt beachtet werden.
- Bei der höchsten Form der Verschmelzung von Bewegung und Musik, dem Tanzen, sollten neben Takt und Tempo auch andere Parameter wie Dynamik, Harmonie, Melodie, Form und Phrasierung übereinstimmen.

Prinzipiell aber muss man keine Expertin oder Experte sein, um herauszufinden, welche Musik sich für welche Inhalte eignet. Das Wichtigste ist, dass man sich über die Wirkung von verschiedenen Musikcharakteristiken im Klaren ist. In der nachstehenden Tabelle von Gembris werden die verschiedenen Wirkungstendenzen von Musik zusammengefasst. Er unterscheidet grundlegend zwischen „aktivierender“ und „beruhigender“ Wirkung.

Tab. 4: Musikalische Parameter und ihre Wirkungstendenzen (nach Gembris, 2002, S. 11)

Aktivierende Wirkung	Beruhigende Wirkung
Große Lautstärke	Geringe Lautstärke
Häufige Lautstärkenveränderung	Keine/wenig Lautstärkenveränderung
Schnelles Tempo	Langsames Tempo
Häufige Tempowechsel	Keine/wenig Tempowechsel
Weiter Ton- bzw. Frequenzumfang	Enger Ton- bzw. Frequenzumfang
Mittlerer bis hoher Komplexitätsgrad	Geringe Komplexität

5.3 Musik im Sportunterricht als methodische Maßnahme in Lehr- und Lernprozessen

5.3.1 Lerntheoretische Aspekte und didaktische Hinweise zu Musik und Bewegung

Dass Musik und Bewegung im unmittelbaren Zusammenhang stehen, das konnte die Hirn- und Lernforschung bereits wissenschaftlich belegen. Es gibt zahlreiche

Modelle, die für künstlerische, heilende und erzieherische Prozesse eingesetzt werden (vgl. Schwarzenberger, 1998, S. 109 f.)

Schönwitz (2008, S. 133ff.) schreibt, dass Körper und Gehirn die Grundlage für geistige Prozesse, Denken, Lernen und Verstehen bilden. Außerdem verweist er auf die „Generierung musikbezogenen Sinns“ als Einbindung in die Unterrichtskultur, „[...] indem sie die Bewegung (als eine mögliche und bisher oft vernachlässigte Umgangsweise mit Musik) im weitesten Sinne situations- und lerngruppenspezifisch für internationale Prozesse zu integrieren suchte“ (Schönwitz, 2008, S. 136). Als weiteren Aspekt führt er den menschlichen Trieb an, sich emotional körperlich ausdrücken zu wollen, was sozusagen die Interaktion zwischen Gefühl und Handlung ist. Das Kind zum Beispiel, das mit der Hand oder mit einem Kochlöffel auf einen Kochtopf schlägt, erfährt so Glücksgefühle und Befriedigung. Intensiviert werden diese positiven Gefühle, wenn es dies im Dialog mit anderen Kindern erlebt. Während im Kindesalter diese Glücksbefriedigung leicht hervorzurufen ist, ist dies im späteren Alter, zum Beispiel beim Lernen von Tonleitern und Notenwerten, nicht mehr der Fall. Das Glücksgefühl und somit auch das Selbstwertgefühl sinken, wodurch auch die ästhetischen Handlungen stark an Bedeutung verlieren, genauso wie die Bewegungen sinnlos erscheinen. Dies wirkt sich negativ auf die Motivation und die Leistung aus (vgl. Schönwitz, 2008, S. 149 ff.). Dass die Einbeziehung von Bewegungen mit dem Körper zu Musik im schulischen Kontext sinnvoll und notwendig ist, hat sich aus „[...] kognitionstheoretischer bzw. neurowissenschaftlicher Perspektive als auch aus kommunikations-, bedeutungs- und interaktionstheoretischer Sicht“ als höchst tragfähig erwiesen (Schönwitz, 2008, S. 172).

Die Verwendung von Musik fällt, methodisch gesehen, unter die verbal-akustischen Maßnahmen im Sportunterricht. Neben Bewegungserklärungen und -ansagen spielt Musik als Lernverstärker eine wichtige Rolle. Jedoch wird in der Literatur dieses Medium meist mit Gymnastik und Tanz in Verbindung gebracht und weniger mit anderen Sportarten wie Leichtathletik, Schwimmen oder Ballspiele. Dadurch, dass Musik eher mit ästhetischen Inhalten, mit den Sinnperspektiven der Gestaltung und Kreativität einhergeht, kann man sagen, dass dies einen gegensätzlichen Bewegungsfeld zum sportiven,

wettkampforientierten Sportunterricht darstellt. Bei der absichtlichen Arbeit mit Musik werden meist Bewegungs- und Ausdrucksqualitäten angesprochen und weniger der Wettkampf oder die Leistung fokussiert. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Musik, vor allem im Buben- und Mädchensport, noch sehr selten Verwendung findet (vgl. Gröbzig, 2007, S. 196 f.; Lange, L., 2014).

Zwar sind sich einige Autoren, wie zum Beispiel Gröbzig (2007, S. 196 f.), sicher, dass Rhythmus und Akustik ein Hilfsmittel im Bewegungslernen sein kann, jedoch gibt es eher wenig konkrete Umsetzungsvorschläge dazu. Einzelmaßnahmen wie Trommeln, Klatschen, Musikbegleitung oder rhythmisierende Silben können Laufen, Gehen und Springen unterstützen. Durch diese akustischen Hilfen kann zum Beispiel beim Hochsprung vom Lehrer auf die Schlüsselstellen im Bewegungsablauf aufmerksam gemacht werden (Gröbzig, 2007, S. 196 f.).

Zum Musikeinsatz in „musiknahen“ Sportarten.

Tiersbier (1996, S. 14 f.), eine Sportlehrerin aus Biel, beschreibt ein Experiment, bei dem sie ihre Schülerinnen und Schüler ganz konkret auf ihre Wünsche zur Verwendung von Musik angesprochen hat. So hat sie 50 Mädchen und Burschen zum Beispiel gefragt, in welchen Sportarten sie Musikeinsatz als sinnvoll erachten, wobei die häufigsten Antworten Gymnastik, Stretching, Einlaufen, Aufwärmen und Kraft-, Ausdauer-, Konditions- und Stationstraining waren. Interessant ist, dass der Bereich Tanz und Entspannung nur selten genannt wurde. Daraus lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler Musik in erster Linie als Motivations- und Animationsmedium sehen und sie diese in den eher anstrengenderen Disziplinen (Kraft- und Konditionstrainings) oder monotoneren (Einlaufen, Stretching) bevorzugen. Greder (1979, S. 107) bestätigt diese Annahme und meint, dass zwar immer öfter Musik bei sportlichen Aktivitäten eingesetzt wird, jedoch keine echte Beziehung zwischen den beiden Disziplinen hergestellt wird. Greder (1979, S. 107) versucht diesen Umstand folgendermaßen zu erklären: „Dies liegt daran, dass die Musik dazu dient, das Einlaufen und Einturnen vor allem rhythmisch zu unterstützen, die Motivation zum Mitmachen zu fördern oder ganz einfach die sportliche Aktivität unterhaltsamer zu gestalten.“

Ein relativ gängiger Einsatz von Musik lässt sich demnach in der Aufwärmphase im Sportunterricht feststellen. Dass Musik die Intensität des Aufwärmens erhöhen

kann, belegt nicht nur Tiersbier, sondern auch eine Studie (Eliakim, Meckel & Nemet, 2007). Das Aufwärmen zu Musik trug einen höheren Puls und aktivere Bewegungsbereitschaft mit sich. Die Literatur ist gefüllt mit Aufwärm- und Bewegungsspielen zu Musik. Neben Fang- und Musikstoppspielen, bei denen das Ein- und Abstellen der Musik die Belastungs- und Ruhepausen bestimmt, sind auch rhythmisch-spielerische Übungsideen, bei denen die Rhythmisierungsfähigkeit im Speziellen geschult wird, aktuell. Ein Beispiel für ein rhythmisches Aufwärmspiel wäre das „Rhythmische Versteinern“, bei welchem die abgeschlagenen Schülerinnen und Schüler stehen bleiben und einen Rhythmus stampfen oder klatschen. Befreit werden können sie durch ihre Mitspielerinnen und Mitspieler, indem sich jemand vor die versteinerte Person stellt und den Rhythmus übernimmt. Hat man ein paar Mal den gleichen Rhythmus gemeinsam gestampft oder geklatscht, so ist man befreit und darf wieder mitspielen (vgl. Lange & Sinning, 2010, S. 157).

Lange & Sinning (2010, S. 157) betonen abermals, dass solche Aufwärm- und Bewegungsspiele zur Verbesserung der Rhythmisierungsfähigkeit nicht nur als Vorbereitung für den Bereich Bewegung und Tanz gesehen werden sollten, sondern auch förderlich für verschiedene Bewegungsrhythmen in anderen Sportarten sind. Rhythmisches Bewegen bildet die Grundlage für zahlreiche Bewegungsausführungen, weshalb auch in der Aufwärmphase nicht mit rhythmischen Spielen gespart werden sollte.

Ein weiterer klarer Schluss aus der Umfrage von Tiersbier lässt sich aus den Ergebnissen folgender tanzspezifischen Fragen gewinnen: „Wie hältst du es...

...mit dem Arbeiten zu einer bestimmten Musik, wie zum Beispiel Musik und Rhythmus in eine Bewegung umzusetzen allgemein?“

...Bewegungsimprovisationen auf eine bestimmte Musik suchen?“

...Bewegungsabfolgen Choreographien zu einer Musik erlernen und einüben?“.

Bei den Antworten ist ein klarer geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen. So antworteten die eindeutige Mehrheit der Burschen auf alle Fragen mit „Interessiert mich nicht“ und keine oder maximal ein Bursch mit „Gefällt mir, ist gut“. Nur einzelne Mädchen hingegen kreuzten bei den drei Fragen die

Möglichkeit „Interessiert mich nicht“ an. Die Mehrheit der Mädchen gab die Antworten „Gefällt mir, ist gut“ und „Ja, ist sinnvoll“ (vgl. Tiersbier, 1996, S. 15).

Zum Musikeinsatz in „musikfernen“ Sportarten

Dass Musik in gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen häufig Einsatz findet, ist naheliegend. Jedoch gab es bereits auch schon in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Hinweise und Vorschläge, wie Musik in anderen „musikfernen“ Sportarten zum Einsatz kommen kann. Schuster (1974, S. 1) erläutert in seinem Artikel „Basketball – mit Musik gelernt“ eine methodische Übungsreihe, wie das rhythmische Dribbling mit Einsatz von Musik gelehrt werden könnte. „Die durchaus notwendige Konzentration auf die Musik wirkt nicht hemmend, sondern fördert Fluss und technische Ausführung der gestellten Anforderungen, ruft – ohne Worte – spielgerechtes Verhalten hervor und begünstigt die Zusammenarbeit bei Partnerübungen“ (Schuster, 1974, S. 142). Es werden Vorschläge gemacht, das Dribbling zu Musikstücken mit gerader Taktzahl zu üben, wobei von Märschen bis hin zu moderner Popmusik alles verwendet werden kann, solange der Takt gut herauszuhören ist. Als Erschwernis wird das Dribbling dann zu schnellerem Tempo durchgeführt und Tempoänderungen geübt. Zum Beispiel können bei einem 4/4-Takt statt 4 Bodenkontakte 8 Bodenkontakte stattfinden, was einer Tempoverdopplung entsprechen würde. So wird nicht nur die Technik des Dribblings geschult, sondern gleichzeitig die Rhythmisierungsfähigkeit stark verbessert. Das Reagieren auf unterschiedliche Tempowechsel bereitet auf Spielsituationen im Basketball vor (vgl. Schuster, 1974, S. 142).

Auch in der Leichtathletik findet man in der Literatur Hinweise zur Schulung und Unterstützung diverser Trainingsrhythmen, beispielsweise für Rhythmusläufe und Rhythmus Sprünge. Lieder mit einem Tempo von 120-140bpm sind für Sprungaufgaben gedacht, eine Geschwindigkeit von 140-160bpm für mittlere Laufgeschwindigkeiten bzw. Ausdauerläufe und Musik mit über 160bpm sind für schnelle Sprintläufe ideal (vgl. Fittko, E., Poppe, M., Scheer, H., Montz-Dietz, L. & Kösch, J., 2011, S. 239).

Sigloch (2014, S. 13 ff.) führte eine Schwimmstunde mit Musik durch, wobei er als Ziele die Festigung der Schwimmstile, die Schulung der Rhythmisierungsfähigkeit

und Teamfähigkeit sowie die Ausdauerschulung festlegte. Auch John und Johnen (1983, S. 14 ff) geben Beispiele, wie in verschiedensten Handlungsfeldern (Gymnastik, Synchronschwimmen, Tanz- und Bewegungsimprovisationen etc.) der Leistungsgedanke des Schwimmens durch alternative Zielsetzungen ersetzt werden kann. Hier kann der Synchronisationseffekt der Musik zu einer besseren Gestaltung und Wahrnehmung des Bewegungsrhythmus und der Koordination von Teilbewegungen führen (vgl. John & Johnen, 1983, S.105). Gleichzeitig schreiben die beiden (1983, S. 106), dass hier die ungünstigen akustischen Gegebenheiten der Schwimmhalle beziehungsweise die fehlende Technik vor Ort in der Durchführung hinderlich sein könnten.

Was eindeutig fehlt, sind empirische Untersuchungen über die Effizienz von Musik als Lern- und Lehrhilfe. Es gibt zwar einige konkrete Beispiele, wie Musik bei Sportarten, die nicht mit Gymnastik oder Tanz zu tun haben, lernunterstützend wirken kann, jedoch gibt es keine empirischen wissenschaftlichen Forschungen dazu. Wie in Kapitel 5.6 beschrieben, hebt es die Motivation der Teilnehmenden und führt zu einer Leistungssteigerung von Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer, ob die Ausführungs- und Bewegungsqualität jedoch verbessert werden kann, beziehungsweise die Technik einer neuen Bewegungsausführung positiv durch musikalische Begleitung beeinflusst wird, ist ungewiss.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Tiersbier (1996, S. 15) zieht aus der vorhin beschriebenen kleinen Umfrage ihrer jahrelangen persönlichen Erfahrungen und ihrer subjektiven Einschätzung folgende methodisch-didaktische Schlüsse:

1. Hol die Schülerinnen und Schüler dort ab, wo das Arbeiten für sie mit Musik selbstverständlich ist! (z.B. Stretching, Aufwärmen,..)
2. Schaffe einen vertrauten Rahmen, wo Akzeptanz für Bewegungen zu Musik herrscht!
3. Sind isolierte Bewegungen (z.B. Kniebeugen im Takt der Musik) kein Problem mehr, so füge Schritt für Schritt einzelne Teile zusammen, sodass ein längerer Bewegungsablauf entsteht!
4. Variiere das Tempo und die Musik!

5. Lass die Schülerinnen und Schüler in vertrauten Kleingruppen arbeiten, wo Platz für Akzeptanz und eigene Bewegungsideen geschaffen wird!

6. Lass die Schülerinnen und Schüler selbst Bewegungen zur Musik gestalten und übertrag ihnen Eigenverantwortung. Ihr eigenes Schaffen empfinden sie meist nicht als fremd oder peinlich!

7. Setze Musik bewusst ein und vermeide jede Art von Berieselung! Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Wechselbeziehung zwischen ihrem Körper und der Musik erleben und die Musik nicht als nebenhergehende Unterhaltung erleben!

Diese Hinweise zum schülergerechten Musikeinsatz hat sie für die Oberstufe verfasst. Es sind die Kleinigkeiten, die zu mehr Sicherheit führen und die Basis für größere Projekte darstellen. Es handelt sich hierbei um Lernschritte, die anfangs viel Zeit in Anspruch nehmen, sich aber im Laufe der Jahre rentieren (vgl. Tiersbier, 1996, S. 15). Tiersbier ist eine der wenigen, die konkrete Hinweise in der Methodik-Didaktik zur Musikknutzung anführt. Im empirischen Teil werden diese durch die Erfahrungen weiterer Sportlehrkräfte ergänzt und erweitert (siehe Kapitel 7).

5.3.2 Pädagogische Überlegungen zur fächerübergreifenden Verbindung von Bewegung und Musik

Welchen erzieherischen Wert hat es, wenn Musik und Bewegung im fächerverbindenden Unterricht verknüpft werden? Im Folgenden werden grundlegende pädagogischen Überlegungen erläutert, welche für eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen den beiden Fächern stehen.

Kein Leistungsgedanke

Das Bewegen zur Musik beziehungsweise das Ausdrücken zur Musik erfasst den ganzen Menschen und man ist sowohl als Lehrkraft als auch als Lernender relativ flexibel und kann auf Wünsche des jeweiligen anderen eingehen. Ein positives Erlebnis stellt es oftmals für Schülerinnen und Schüler dar, die in leistungsorientierten Sportarten wie Leichtathletik, Gerätturnen oder Schwimmen vergleichsweise schwache Leistungsfähigkeit zeigen. In der kreativen Arbeit mit Musik wird im Idealfall der Leistungsgedanke vermieden, was für manche im fordernden Schulalltag angenehm und erleichternd ist (vgl. Bangerter, 1996, S. 9).

Ganzheitliches Lernen

Fächerübergreifender beziehungsweise fächerverbindender Unterricht ermöglicht ein sinnvolles Lernen in Zusammenhängen. Das isolierte Denken wird durch ein vernetzendes, mehrperspektivisches Lernen ersetzt und fördert ein Lernen mit allen Sinnen. Neben einem umfangreicheren und intensiveren Erleben und einem besseren Verstehen von Zusammenhängen wird emotionales, praktisches und kognitives Lernen miteinander verbunden. Die Bereiche Rhythmik, musikunterstütztes Bewegen und vor allem das Tanzen stellen solch ein ganzheitliches Lernen in den Vordergrund. Hier liegt der pädagogische Ansatz in der Beschäftigung mit Zusammenhängen und Wechselwirkungen der beiden Elemente Musik und Bewegung. Die individuellen Körpererfahrungen fördern die Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung sowie die Differenzierung der Selbstwahrnehmung (vgl. Reuter, 2006, S. 7, Schwarzenberger, 1998, S. 180).

Gegenüberstellung von Musikerziehung und Bewegung und Sport

Eine vergleichende Gegenüberstellung ist laut Reuter (2006, S. 7) dann sinnvoll, wenn ein gleiches Merkmal vorhanden ist. So lassen sich gleiche Aspekte herausarbeiten und etwaige Unterschiede thematisieren. „Die Schulfächer Musikerziehung und Bewegung und Sport bieten sich für einen Vergleich an, da Musik in beiden eingesetzt wird und Rhythmus, Bewegung, Tanz und Körperlichkeit als gemeinsame zeitliche und dynamische Phänomene vorhanden sind“ (Reuter, 2006, S. 7). Nicht nur das Einbeziehen von Musik in den Sportunterricht, sondern auch die umgekehrte Variante ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, das Zusammenwirken beider Disziplinen zu erkennen. Zum Beispiel kann eine Verwendung des Balles als Instrument im Musikunterricht motivierend wirken und sich gut in den Unterricht miteinbeziehen lassen.

Rhythmisch- musikalische Bewegungserziehung

Der Rhythmik ist eine gewisse Erziehungsaufgabe zuzuschreiben. Ziel ist es, einen freien, harmonischen und selbstständigen Menschen zu entwickeln, der Verantwortungsbewusstsein innerhalb einer Gruppe übernehmen kann. Diese persönlichkeits- und charakterbildenden Werte können unter anderem mit rhythmisch-musikalischer Erziehung trainiert werden. Was die beiden Fächer Musik und Sport grundsätzlich verbindet, ist der Rhythmus. Auf deren Relevanz wird von vielen Sport- und Musikwissenschaftlern verwiesen. Denn genauso wie beim Erlernen eines Instruments oder beim Singen ist beim Üben von Bewegungsabfolgen in den verschiedenen Sportarten der Rhythmus ausschlaggebend. Der Unterschied hierbei ist lediglich, dass der Rhythmus in der Musik an einen Klang gebunden ist und nicht wie im Sport, für sich alleine stehen kann. Eine wechselseitige Wahrnehmung des Rhythmischen in der Musik und Bewegung ist insofern wünschenswert, da die Wahrnehmungs- und Empfindungsbereitschaft angeregt wird und den Mensch als Ganzes anspricht. Anders formuliert, der Körper kann als Ausdrucksorgan des Gehörten eingesetzt werden (vgl. Krimm-von Fischer, 1975, S. 10; Reuter, 2006, S. 9 f.).

Persönlichkeitsbildung durch Körperbildung

Eine weitere pädagogische Überlegung von Reuter (2006, S. 9) ist, dass Musik, vor allem bei Jugendlichen, einen wichtigen Teil zur eigenen Identitätsfindung beiträgt. Das Sich-Ausdrücken, das kreative Ausprobieren und das Erfahren der persönlichen Grenzen des Körpers (Gestik, Mimik, nonverbale Kommunikation) stellen wichtige Eckpunkte zur Entwicklung der eigenen Identität dar. In den Kulturen Griechenlands, Afroamerika und Afrobrasilien sind Tanz, Sprache, Darstellung, Gesang und Musik ganz besonders stark verknüpft, was in der abendländisch-christlichen Kultur aufgrund der gesellschaftlichen und geschichtlichen Entwicklung der „Entkörperlichung“ von Musik nicht mehr der Fall ist. Zahlreiche Musik- und Sportpädagogen sprechen eine bewegungs- und entwicklungspädagogische Notwendigkeit einer Wiederverknüpfung dieser Bereiche und deren Integration im Schulunterricht aus. Wort, Ton, Klang und Bewegung seien, zumindest teilweise, wieder in eine Einheit zu bringen.

Gesundheits- und Wahrnehmungsförderung

Als letzter pädagogischer Aspekt werden die Bedeutung der Empfindungs- und Wahrnehmungsbereitschaft sowie die Freude am eigenen Bewegen angesprochen. Letzteres ist eher der Integration von Sport im Musikunterricht zuzuschreiben. Auch im Schulfach Musik sollte dem Bewegungsmangel entgegengewirkt werden und das Zusammenspiel zwischen Bewegung und Musik thematisiert werden. Es kann also nicht nur im Sportunterricht die eigene Körperwahrnehmung, Musik, Rhythmus und Tanz geschult werden, sondern auch im Musikunterricht kann ein wesentlicher Beitrag zur Gesundheits- und Wahrnehmungsförderung der Kinder und Jugendlichen geleistet werden (vgl. Reuter, S. 9 f.)

5.5 Grenzen, Gefahren und Hürden

Aus all den Recherchen lässt sich zusammenfassend ableiten, dass sich ein sinnvoller Musikeinsatz in Verbindung mit Bewegung psychologisch, methodisch-didaktisch und erziehungstechnisch auf uns mehrheitlich positiv auswirkt. Theoretisch klingt dies alles ganz plausibel und die Organisation simpel, dennoch ist Musik im Sportunterricht in der Praxis noch kein allzu oft verwendetes Medium. Es werden in der Literatur einige „Problemzonen“ genauer erläutert, die für diese Vermeidung des Musikeinsatzes verantwortlich sein könnten.

5.5.1 Persönliches Desinteresse

Viele Lehrerinnen und Lehrer sträuben sich auch heute noch dagegen, Musik im Sportunterricht anzuwenden, weil sie sich für unmusikalisch halten oder denken, dass man eine professionelle Ausbildung haben muss, um diese adäquat einzusetzen. Doch in Wahrheit ist es so, dass man nur ein gewisses rhythmisches und musikalisches Gespür für Musik entwickeln muss, damit man gut entscheiden kann, wann welche Lieder passen. Natürlich ist nicht jede Lehrkraft an Musik interessiert und möchte diese als Medium einsetzen, doch wenn man bedenkt, welch pädagogisch wertvollen Charakter Musik haben kann, so sollte man sich als Lehrkraft vielleicht doch überlegen, wie man ab und zu musikalische Reize setzen könnte. Eine Lehrkraft, der sich nicht für Musik interessiert und diese nie in ihren Einheiten eingesetzt hat, wird dies vermutlich auch in Zukunft nicht mehr tun. Es ist also von großer Bedeutung, dass man zumindest eine positive Einstellung zur Musik entwickelt, wenn man vorhat, mit Lieder, Rhythmen und Gesang zu arbeiten, obwohl man nicht wirklich musikbegeistert ist (vgl. Becker, 2002, S. 126; Schulz, Pfeiffer & Kalb, 1978, S. 30).

Schulz et al (1978, S. 30) meinen, dass man sich zumindest zwei grundlegende Fertigkeiten aneignen sollte, um gute Voraussetzungen zur Musikverwendung zu haben: Zum einen muss man erkennen können, ob ein Musikstück brauchbar ist, also für das, was ich mit der Musik erreichen möchte, nützlich ist (äußere Merkmale) und zum anderen sollte man die Struktur eines Musikstückes heraushören können (innere Merkmale). Zu den äußeren Merkmalen zählen der Aufforderungscharakter des Rhythmus, die Melodie, die Instrumente, das Tempo und die Länge des Stückes. Als innere Merkmale sind die Form, also der Aufbau,

die Anzahl der Phrasen und die Wiederholungen, die Taktzahl, der Rhythmus, die Variationen sowie das Arrangement notiert (siehe Kapitel 1).

5.5.2 Organisatorischer Mehraufwand

Eine weitere mögliche Hürde von Verwendung von Musik im Sportunterricht könnte der organisatorische Mehraufwand sein. Becker (2002, S. 126) schreibt: „Der vermeintliche Aufwand, der mit Musikeinsatz verbunden ist, schreckt noch immer die meisten Lehrer im Sinne der defensiven Selektivität ab.“ In diesem Bereich spielt die technische Ausstattung der Turnstätten eine große Rolle. Zwar sind die meisten Turnhallen bereits mit Stromanschlüssen und integrierten Anlagen ausgestattet, was das Abspielen von Musik viel einfacher als vor ein paar Jahrzehnten gestaltet, doch trotzdem können zu hohe Materialkosten oder fehlendes technisches Know-How eine Barriere für so manche Sportlehrkräfte sein. Schließlich muss man sich mit der Technik auseinandersetzen, um die Bedienung der Geräte zu verinnerlichen (vgl. Becker 2002, S. 126).

Nicht zu vernachlässigen ist auch die Bautechnik der Sporthallen. Dünne Trennwände oder die unmittelbare Angrenzung der Halle an Schulklassen könnten eine Verwendung von Musik erschweren. Um unangenehme Störungen von Nachbarklassen zu vermeiden, müsste man sich mit den jeweiligen Lehrkräften absprechen, ob Musik erlaubt wäre, was einen Zusatzaufwand bedeutet. Außerdem stößt man ohnehin oft auf Ablehnung oder Unverständnis, weshalb diese Grenze erst gar nicht ausgetestet wird. Als letzten Punkt bezüglich der Bautechnik ist anzuführen, dass vor allem in größeren Städten die Sporthallen außerhalb der Schule liegen. Diese Hallen, die von mehreren Schulen genutzt werden, weisen nicht selten beschädigtes oder veraltetes technisches Equipment auf (vgl. Becker, 2002, S. 126 f.; Kirsch, 1984, S. 61).

Ein Mehraufwand ist auch hinsichtlich der Musikbereitstellung sichtbar. Hier ist großes Engagement des Lehrers gefragt. So müssen passende Lieder oder besser ganze Playlists auf Handys, CD's oder USB-Sticks gespeichert werden. Hinzu kommt die Aufgabe, sich mit der Frage der Wirkung und des Einsatzes von unterschiedlichen Liedern zu beschäftigen. Schließlich muss darauf geachtet werden, dass durch adäquate Musik eine lernunterstützende Funktion erreicht wird und nicht durch unpassende Musik kontraproduktiv gearbeitet wird. Von

großer Bedeutung kann in dieser Hinsicht auch sein, dass die Musik stets am aktuellen Stand sein sollte, was verlangt, sich mit den Charts vertraut zu machen und die Playlists regelmäßig zu aktualisieren. Nicht selten entsteht eine Generationenkluft zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern, wenn es um die Musikart und den Musikgeschmack geht. All diese Aspekte verlangen ein persönliches Interesse beziehungsweise eine außerschulische Beschäftigung mit der Musik und deren Bereitstellung (vgl. Becker, 2002, S. 126).

5.5.3 Beeinträchtigung anstatt Lernhilfe und Überforderung

Aus pädagogischer Sicht ist Musik ein nicht immer sinnvolles Medium, vor allem beim Erlernen von neuen Sportarten, die einen Rhythmus enthalten. So kann der Fremdrhythmus, sprich der Rhythmus der Musik, den internen Bewegungsrhythmus beeinträchtigen. Dies ist dann der Fall, wenn Inhalte gelernt werden, bei denen das Timing eine Rolle spielt und dabei der Bewegungsrhythmus und der Liedrhythmus unterschiedlich sind und nicht zusammenpassen. In solchen Fällen wirkt Musik nicht lernunterstützend oder motivierend, sondern eher beeinträchtigend und störend. Störende Musik macht sich durch Konzentrationsmängel und Ablenkung der sportlichen Aufgabe bei den Schülerinnen und Schülern bemerkbar. Dabei sind hauptsächlich die azyklischen Bewegungsfertigkeiten gemeint, bei denen man nicht von Lernunterstützung sprechen kann. Auch mit genau abgestimmten Musikkrythmen passend zur Bewegung zu arbeiten, macht keinen Sinn (vgl. Becker, 2002, S. 124 f.).

Becker (2002, S. 124) ist der Meinung, dass Musik ebenso negative Einflüsse hat, wenn die Unterrichtsinhalte eine große Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern erfordern. Zum Beispiel bei Ballspielen, bei denen die Lehrkraft anfänglich häufig intervenieren muss und sich auch zwischen den Schülerinnen und Schülern vieles auf kommunikativer Ebene abspielt, ist Musik eher störend als fördernd. Ganz essenziell ist hier zu beachten: Je unerfahrener die Spielerinnen und Spieler sind, desto mehr stört Musik. Denn bei Anfängern, die die gesamte Konzentration auf das Sportspiel legen und auf eventuelle Anweisungen der Lehrperson angewiesen sind, ist Musik ein zusätzlicher Ablenkungsfaktor. Dannenmann (1981, S. 35), erklärt treffend: „Medial vermittelte Musik als Bewegungshilfe kann nach meinen Erfahrungen auf mittlerem und

hohem Könnerniveau besser verwendet werden als bei Anfängern“. Bei Fortgeschrittenen gilt der Einsatz von Musik also weniger problematisch, es muss aber dennoch angedacht werden, dass, bleibt man beim Beispiel Sportspiel, die Taktik oft eine Absprache zwischen den Spielerinnen und Spielern erfordert. Wird hierbei zu laute Musik verwendet, könnten Zurufe, Absprachen und kommunikative Situationen im Spiel unterbunden werden, worunter die Spieltaktik und der Spielfluss leiden könnte (vgl. Dannenmann, 1981, S. 35).

Auch Hasenkrüger (1973, S. 239 f.) ist wie Dannenman und Becker der Meinung, dass Musik erst nach einem ersten Üben mit mehreren Wiederholungen und Korrekturanweisungen von Seiten der Lehrperson sinnvoll ist. Er betont aber auch, dass nicht erst am Ende des Lernprozesses Musik eingesetzt werden solle, sozusagen als Belohnung für die Anstrengung, sondern dass diese zur didaktischen Funktion der „Arbeit am Stoff“, der Erarbeitung des Neuen sei. Sie soll nicht lediglich als Begleitung des bereits Erlernten fungieren. „Die Musik ist nicht nur am Schluss addierte Emotionalität für die gymnastische Bewegung, sondern stellt auch einen wichtigen Faktor im Lernprozess dar.“ (Hasenkrüger, 1973, S. 240). Sie nimmt in diesem Prozess Funktionen wie Akzentgebung, Temporegulation und Bewegungsführung an.

5.5.5 Funktionsverlust der Musik durch Übersättigung

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Übersättigung von Musik und generell von audiovisuellen und auditiven Medien. Wird ständig mit Medien im Sportunterricht gearbeitet, entstehen laut Becker (2002, S. 125) „Abnutzungserscheinungen“. Küffer (1996, S. 8) spricht bereits bei Vorschulkindern von einer „Entsinnlichung“. Durch kontinuierliche Überangebote und Reizüberflutungen werden die Entwicklung und Entfaltung der Sinne gehemmt. Es kann auch sein, dass das Gefühl und Empfinden für das Feine verloren geht, sodass die feineren Bewegungsrhythmen nicht mehr spürbar sind (vgl. Becker, 1994, S. 8).

Deshalb soll die Verwendung von Medien, auch jene des Musikeinsatzes, als Auflockerung und willkommene Abwechslung gesehen werden und nicht als eine ständig berieselnde Hintergrundunterhaltung. Denn sonst kommt es schnell zu Reizüberflutungen bei den Schülerinnen und Schülern und die Verwendung von

Medien wird als Standard angesehen, was abstumpfend und nicht mehr motivierend wirkt. Der Musikeinsatz verliert hiermit seine Funktion. Solch eine Übersättigung trifft vor allem bei musikalisch gebundenen Sportarten zu, bei denen Musik etwas Alltägliches und ständiger Trainingsbegleiter ist. Um hier noch neue, spezielle Reize zu setzen, bedarf es an extrem ausgefallener Musik. Es kann dazu führen, dass man sich trotz des Motivationsfaktors Musik nicht mehr motiviert fühlt (vgl. Becker, 2002, S. 116; Greder, 1994c, S. 8).

5.6 Aktuelle Forschungslage

Die Sportwissenschaft versucht schon seit 20 Jahren, Erkenntnisse über den Zusammenhang von Musik und Bewegung zu erringen. Allen voran steht die Frage, wie sich Musik beim Sport (positiv) auswirkt. Es gibt eine Reihe von Statistiken und Untersuchungen, welche den positiven Einfluss von Musik auf das Bewegungstreiben bestätigen. Der Großteil dieser Studien wurde jedoch im Fitnessbereich und im Profisport durchgeführt. Im Schulsport hingegen wurden bisher eher wenige Erkenntnisse zu diesem Thema gewonnen.

Methodisch-didaktisch gesehen ist die Forschung zum Musikeinsatz im Sportunterricht, im Gegensatz zu anderen Bereichen, noch nicht ausgereift. Nur in wenigen grundlegenden Methodik- und Didaktikbüchern wird die Musik als mögliche Methode und Lernhilfe erwähnt. Auch zu der Frage „Wie setze ich sie am besten ein?“ sind die Hinweise in der Literatur rar, weshalb in der vorliegenden Arbeit dieses Gebiet fokussiert wird.

5.6.1 Bisherige Erfahrungen zu Musikeinsatz im Sportunterricht (ab 80er Jahre) – eine Auswahl

Minier (1981) untersuchte, welche Motivationshilfe Musik für Schülerinnen und Schüler in der allgemeinen Konditionsschulung sein kann. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem leistungsschwächere Schüler durch Musik motiviert werden können. Als negativer Punkt stellte sich in seiner Untersuchung heraus, dass die Umsetzung relativ aufwändig war, was vermutlich an den geringeren technischen Möglichkeiten zu dieser Zeit lag (vgl. Becker, 2002, S. 128).

Eine ähnliche Untersuchung führte Ziezow 1989 durch, der ebenfalls den Motivationsgehalt von Musik in einem Feldexperiment testete. Er führte zweimal einen 7km Lauf durch, wobei beim zweiten Lauf die Leistung mit Hilfe von Musik gesteigert werden konnte (vgl. Becker, 2002, S. 129).

Becker (2002, S. 131 ff.) nahm diese beiden Untersuchungen zur Vorlage und wollte die Anwendung des Musikeinsatzes an methodische Einflussgrößen koppeln.

Anhand eines Zirkeltrainings, das aus Übungen zusammengestellt wurde, welche im Vorfeld von den Schülerinnen und Schülern als negativ bewertet wurden, sollte die Motivationssteigerung durch den externen Reiz Musik betrachtet werden. Der Parameter, auf welchen sich Becker im Speziellen fokussierte, war die Lautstärke der Musik. Becker stellte (2002, S. 138) drei Hypothesen auf:

- „Die Unterrichtseinheit mit lauter Musik wirkt sich positiv auf motivationale Faktoren bei der Durchführung eines Konditionscircuits sowie speziell auf die Eigenevaluation unbeliebter Übungen aus.“
- „Die Unterrichtseinheit mit lauter Musik wirkt sich positiv auf die volitionalen Fähigkeiten aus.“
- „Die Leistung kann mit lauter Musik gesteigert werden“.

Die Untersuchung fand an drei Messungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Abstand von jeweils zwei Wochen statt. Als Testgruppen wurden drei Burschenklassen ausgewählt, da laut Becker (2002, S. 138) Burschen eher seltener im Sportunterricht mit Musik zu tun haben. Die unbeliebtesten Konditionsübungen wurden anhand eines Fragebogens ermittelt, die Musik wurde gemeinschaftlich von den Schülern ausgewählt. Die Leistung wurde an einem Leistungsblatt gemessen, auf dem die Wiederholungen festgehalten wurden. Die Motivation hingegen wurde anhand einer Skala gemessen, auf welcher verschiedene Arten der aktuellen Befindlichkeit bezüglich der durchgeführten Übungen eingeschätzt werden mussten (Langeweile, Energiekomponente, Stimmung, Gesamteindruck). Die Ergebnisse zeigten, dass laute Musik die Bewertung der eher unbeliebten Übungen signifikant verbesserte, ebenso wie die sportliche Leistung. Die Hypothese, dass laute Musik die Stimmung der Schülerinnen und Schüler anheben kann, bewahrheitete sich also. Jedoch zeigten sich nur signifikante Verbesserungen zwischen den Messzeitpunkten 1 und 2, nicht aber zwischen den Messzeitpunkten 2 und 3, was bedeutet, dass Musikeinsatz nur punktuell eingesetzt werden sollte, da sie ansonsten ihre manipulative Wirkung verliert. Auch Hypothese 2 und 3 konnten durch die Untersuchung bestätigt werden. Sowohl die Leistung als auch das Befinden wurden durch laute Musik positiv beeinflusst. Aber auch Hintergrundmusik erfüllte ihren Zweck, vor allem bei den zuvor negativ bewerteten Übungen. Zusammenfassend kann man also sagen, dass laute Musik die

Leistungsentwicklung des Zirkeltrainings positiv beeinflusste. Vor allem die zunächst negativ bewerteten Übungen wiesen im Endeffekt gute Ergebnisse im Leistungsbereich auf. Einhergehend mit der positiveren Leistung war auch eine positivere Bewertung der Übungen bemerkbar. Jedoch ist zu beachten, dass dauerhafte Musik abtumpfend wirken kann, was auch in dieser Untersuchung der Fall war (vgl. Becker, 2002, S. 131 ff.).

Es gibt auch eine Reihe quantitativer Studien, die Resch (2016) in seiner Masterarbeit „Der Einfluss von Musik bei Sport und körperlicher Betätigung“ zusammenfasst und kategorisiert. Der Großteil der erläuterten Studien bezieht sich auf den Freizeit- und Fitnesssport und testet den Parameter Motivation und wie er sich durch den Einsatz von Musik verändert. Simpson und Karageorghis (2006) zum Beispiel machten eine Studie, die die Auswirkungen von motivierender und neutraler Musik in der Sprintleistung (400m) zeigen sollten. Terry et al (2012) untersuchten die Auswirkung von Musik an professionellen Triathleten und deren Ausdauer. Priest, Karageorghis und Sharp (2004) beschäftigten sich mit den Auswirkungen von motivierender Musik in Fitnessstudios. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse all dieser Studien zeigen, dass Musik einen positiven Einfluss auf Leistung und Empfinden hat. Vor allem in anaeroben Bereich übt Musik positive Effekte auf den Körper auf, da hier „Zeit bleibt“, auf die Musik zu achten. Es ist aber auch hier anzumerken, dass es immer wieder Ausreißer gibt und das Thema Musik sehr individuell zu betrachten ist. Hat jemand keinen Bezug zur Musik, so wird er auch keinen motivierenden Impuls verspüren. Ein weiterer ausschlaggebender Punkt, der in allen Studien hervorsticht, ist, dass selbst ausgewählte Musik sich positiver auswirkt als zufällig abgespielte Musik (vgl. Resch, 2016, S. 36 ff.) Die eben angeführten Studien sind nur eine Auswahl für die Reihe von quantitativen Erhebungen, die im Zusammenhang mit Motivation und Sport durchgeführt worden sind, und sollen nur einen Überblick über dieses bereits sehr umfangreiche Forschungsgebiet geben.

5.6.2 Lücken in der Forschung bezüglich der methodisch-didaktischen Anwendung von Musik

Die soeben beschriebenen Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 5.6.1) zeigen, dass im Bereich des Freizeit- und Leistungssports bereits sehr viele Forschungen durchgeführt worden sind, welche bestätigen, dass Musik eine Reihe von positiven Effekten auf die Bewegungsleistung und -intensität hat. Leistung basiert auf Emotionen, welche durch das Hören von motivierender Musik positiv angekurbelt werden. Obwohl auch im Schulfach „Bewegung und Sport“ einige wenige Forschungen zu diesem Thema durchgeführt worden sind, bestehen in diesem Bereich noch Forschungslücken. Vor allem im methodisch-didaktischen Bereich liegen weniger Untersuchungen vor. Wurden Untersuchungen im Sportunterricht durchgeführt, so konzentrierten sich diese auf dem motivationalen Einfluss von Musik auf Sport. Die vorliegende Studie, wie jene von Becker (vgl. Kapitel 5.6.1), behandelte folgende Frage: „Wie wirkt sich Musik auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus?“.

In folgender qualitativen Studie wird der Fokus auf methodisch-didaktische Prinzipien gelenkt. Es sollen anhand von Experteninterviews methodisch-didaktische Hinweise zur Organisation und zur sinnvollen Verwendung von Musik ermittelt werden, die als mögliche Hilfestellung für musikkaffine und weniger musikkaffine Personen dienen sollten.

Auch wird der ganze Themenkomplex im Zuge dieser Arbeit von einem qualitativen Blickwinkel betrachtet. Die zuvor beschriebenen Studien und Untersuchungen bedienten sich allesamt einer quantitativen Erhebungsmethode. Anhand von Leistungstests (Sprint, Ausdauer, Übungswiederholungen usw.) wurden die positiven und negativen Auswirkungen der Musik gemessen. Die subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen der Sportlehrkräfte des folgenden Projektes können die quantitativen Ergebnisse vielleicht bestätigen oder erweitern.

6 Forschungsprojekt

6.1 Forschungsfrage

Der einleitende Theorieteil konnte unterschiedliche Funktionen und Einsatzbereiche von Musik im Sportunterricht vielfältig beleuchten und zeigte auf, dass Musik heute mehr denn je ein wichtiger Bestandteil unseres Lebens ist. In den letzten Jahren hat sich die Literatur zur theoretischen, aber auch praktischen Anwendung zu dieser Thematik vervielfacht, dennoch gibt es im methodisch-didaktischen Bereich im Vergleich zu gängigeren Unterrichtsinhalten wie Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen etc. eher wenige Hinweise. Mithilfe von Expertinnen und Experten und deren Unterrichtserfahrung sollen im Bereich der Methodik und Didaktik neue Erkenntnisse gewonnen und mit jenen der bereits vorhandenen Literatur verglichen werden. Dabei wird der Musikeinsatz nicht nur auf gestaltende Bereiche wie Gymnastik und Tanz beschränkt, sondern es sollen auch in anderen Sportarten methodisch-didaktische Erkenntnisse aufgedeckt werden.

Die grundlegende Forschungsfrage lautet daher: „Wie wird Musik von Lehrkräften im Sportunterricht eingesetzt und welche methodisch-didaktischen Prinzipien lassen sich daraus ableiten?“

Außerdem sollen im Rahmen des Forschungsprojektes neben der methodisch-didaktischen Beleuchtung andere Erfahrungen bezüglich der Anwendung von Musik, die die Expertinnen und Experten im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit gemacht haben, näher betrachtet werden. So werden die bestehenden Gefahren und Grenzen, die Funktionen von Musik sowie deren Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler untersucht.

6.2 Studiendesign

Um die Forschungsfrage näher beleuchten zu können, wurde zunächst mit Hilfe des Betreuungslehrers eine Vorgehensweise, welche erfolgsversprechend und gut umsetzbar ist, erstellt. Als Orientierungshilfe für den empirischen Teil wurden die

Grundlagelektüre von Flick (2009), die Beiträge von Hussy, Schreier und Echterhoff (2013), Flick, Kardoff und Steinke (2003), Mayring (2002) und Crompton (2005) zu Rate gezogen. Zusätzlich diente die Diplomarbeit von Hamp (2015) als wichtige Hilfestellung bei der Gliederung und Organisation des empirischen Teils.

Es wurden insgesamt acht Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt, welche in ihrem Unterricht regelmäßig mit Musik arbeiten und sich in diesem Gebiet vor und während ihrer Lehrtätigkeit theoretisches und praktisches Wissen angeeignet haben. Anschließend erfolgten die Datenauswertung mithilfe spezifischer qualitativer Methoden und die Präsentation der Ergebnisse. Im Folgenden wird das Forschungsprojekt in seinen Details genauer erläutert und erklärt.

6.3 Stichprobenbeziehung

Die Stichprobe wurde bewusst ausgewählt. Das bedeutet, dass die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner nach bestimmten Kriterien erfolgte. Diese wurden schon am Beginn des Forschungsprojektes festgelegt, weshalb es sich um ein Top-down-Verfahren handelte (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 193 ff.). Ursprünglich sollte die Stichprobe aus gleich vielen Männern wie Frauen bestehen. Jedoch gestaltete sich die Suche nach männlichen Lehrkräften, die Musik als zentralen Bestandteil im Sportunterricht erachten, als schwierig und somit war eine gleichgeschlechtliche Aufteilung der Probandinnen und Probanden nicht durchführbar. Im Endeffekt wurden ein Lehrer und sieben Lehrerinnen interviewt.

Dadurch, dass mit Experteninterviews gearbeitet wurde und somit ausschließlich Expertinnen und Experten befragt werden sollten, musste zunächst genau definiert werden, wer als solcher zu bezeichnen ist. Als Experten kann man laut Deeke (1995, S. 7 f.) „[...] diejenigen Personen bezeichnen, die in Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt als Sachverständige in besonderer Weise kompetent sind.“

Die Auswahl der Interviewten wurde auf Grundlage folgender Überlegungen getroffen:

- Es wurde von der grundlegenden Frage „Wer ist Experte/Expertin und weiß über meinen Untersuchungsgegenstand Bescheid?“ ausgegangen. Als Expertinnen und Experten werden demnach jene Personen bezeichnet, welche über theoretisches und praktisches Wissen zum Thema „Bewegung und Musik“ verfügen und dieses auch in ihrer Lehrtätigkeit praktisch umsetzen. Konkret für dieses Forschungsprojekt bedeutet dies, dass die befragten Lehrpersonen entweder in ihrer Freizeit eine rhythmisch-musikalische Ausbildung in Verknüpfung mit Bewegung besucht oder ein Studium im Rhythmik-, Tanz- oder Musikbereich absolviert haben. Die erste Wahl fiel auf Universitätsprofessorinnen und -professoren, die gestaltend-darstellende Bewegungshandlungen für Sportstudentinnen und Sportstudenten vermitteln.
- Da es sich um ein schulbezogenes Thema handelt, sollten nur Personen befragt werden, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Auswahl fiel also auf Personen, die im sekundären und tertiären Bildungsbereich tätig sind. Konkret handelt es sich dabei um Universitätslehrkräfte und Lehrkräfte der Pädagogischen Hochschule, welche zusätzlich auch in Schulen arbeiten sowie Lehrkräfte, die nur an Schulen unterrichten und dort regelmäßig mit Musik im Sportunterricht arbeiten. Lehrpersonen, die ausschließlich in der Erwachsenenbildung, Vereinen oder anderen schulfernen Institutionen unterrichten, wurden aus der Auswahl ausgeschlossen, da der Schulbezug beziehungsweise der Bezug zum Unterrichten von Kindern und Jugendlichen eingehalten werden sollte.
- Es wurde auch kurz angedacht, „Musiklaien“, sprich Sportlehrkräfte, die kein spezielles Know-How im rhythmisch-musikalischen Bereich aufweisen, zu befragen, ob und wie sie Musik im Sportunterricht handhaben. Von dieser Idee wurde jedoch relativ bald Abstand genommen, da aus deren Aussagen wahrscheinlich relativ wenig Output zu erwarten gewesen wäre. Denn viele der Lehrkräfte verwenden schlichtweg nie beziehungsweise kaum musikalische oder rhythmische Elemente im Sportunterricht. Außerdem war aufgrund der Fragestellung Expertenwissen gefragt, da didaktisch-methodische Schlüsse zur Thematik gezogen werden sollten.

Darüber hinaus hätte dies vermutlich den Rahmen dieser Arbeit um ein Vielfaches gesprengt.

- Als weitere Eingrenzung wurde es als wichtig angesehen, dass jene interviewten Personen eine Lehrtätigkeit von mindestens fünf Jahren aufweisen können. Da persönliche Erfahrungen und Einschätzungen ein Thema waren, kamen „Neulinge“ oder Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten, die erst seit Kurzem unterrichten, nicht in Frage. Dabei war es nicht unbedingt notwendig, dass die Lehrkräfte noch aktiv unterrichten. Pensionierte Lehrkräfte wurden von vornherein von der Stichprobenbeziehung nicht ausgeschlossen, dennoch haben sich ausschließlich Interviews mit aktiv unterrichtenden Lehrpersonen ergeben.

Flick (2009, S. 218) erwähnt, dass es sich oft als schwierig erweisen kann, Zugang zu richtigen Expertinnen und Experten zu finden. Im Vorhinein waren sehr wohl Bedenken, nicht genügend adäquate Interviewpartner zu finden, präsent. Es wurden zunächst einige Lehrkräfte des Instituts für Sportwissenschaften der Universität Wien per Mail kontaktiert. Einige erklärten sich ohne Weiteres dazu bereit, sich im Rahmen des Forschungsprojektes interviewen zu lassen. Die bereits interviewten Expertinnen und Experten schlugen weitere mögliche Interviewpartnerinnen und Interviewpartner vor, wodurch genügend brauchbare Kontakte geknüpft werden konnten.

Bezüglich der Größe der Stichprobe schreibt Cropley (2005, S. 82):

„Bei qualitativen Untersuchungen gilt die informelle Faustregel, dass es ein umgekehrtes Verhältnis gibt zwischen Intensität des Kontakts zum Einzelteilnehmer (z.B. Länge des Gesprächs, Tiefe der Befragung) und der erforderlichen Anzahl von Gesprächen [...]“.

Je länger das Gespräch also dauert, desto weniger Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind erforderlich. Flick (2009, S. 218) weist darauf hin, dass bei Experteninterviews ein Problem des Zeitdrucks auftreten könne, weshalb sie knapper kalkuliert werden sollten als andere Formen qualitativer Interviews. Mit diesen Überlegungen im Hinterkopf wurde für die Interviews eine zeitliche

Dimension von 30-40 Minuten vorgesehen. Der Zeitrahmen wurde in fast allen Fällen eingehalten, zwei Interviews dauerten jedoch eine knappe Stunde.

6.4 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde das Leitfadeninterview ausgewählt. Hussy et al. (2013, S. 225) definieren dieses wie folgt:

“Das Leitfadeninterview ist ein halbstandardisiertes Interview. Das bedeutet, dass die Reihenfolge der Fragen dem Gesprächsverlauf angepasst wird und die Fragen in Anlehnung an die Begrifflichkeiten der Teilnehmenden formuliert werden. Der Leitfaden dient bei der Gesprächsführung also lediglich als Anhaltspunkt.“

Es ist vor allem dann als Erhebungsmethode gut geeignet, wenn bereits Erkenntnisse und Daten über den Untersuchungsgegenstand vorliegen, sodass man schon im Vorhinein weiß, was man ungefähr fragen könnte. Als Forscher verfügt man schon über Kenntnisse zum Thema und kann womöglich schon Untersuchungsergebnisse erahnen. Zusätzlich lässt das Leitfadeninterview eine gute Vergleichbarkeit der Interviews zu. Es stellt eine gute Möglichkeit dar, um Aussagen und Einschätzungen der Personen zu vergleichen, da alle dieselben oder ähnliche Fragen beantworten. Ein weiterer Aspekt ist, dass bei Leitfadeninterviews im Vergleich zu standardisierten Interviews oder Fragebögen die persönlichen Sichtweisen durch die offene Gestaltung viel besser zur Geltung kommen (vgl. Hussy et al, 2013, S. 227; Flick, 2009, S. 194).

Aufgrund all dieser Faktoren wurde das Leitfadeninterview bei vorliegendem Forschungsprojekt am effektivsten angesehen, da schon einige Ergebnisse und Erkenntnisse zu der erfragten Thematik vorliegen. Somit können die bereits erhobenen Ergebnisse anschließend mit dem Wissen und den Einschätzungen der Expertinnen und Experten verglichen und analysiert werden.

Cropley (2005, S. 107) spricht nicht von einem Leitfadeninterview, sondern von einem teilstrukturierten Interview. Im Gegensatz zum offenen Interview orientiert man sich am Leitfaden, der das Gespräch strukturiert und lenkt, wobei Fragen verändert, ausgelassen oder übersprungen werden können. „Der Leitfaden kombiniert Systematik und Flexibilität.“ (Hussy et al, 2013, S. 225). Die Systematik wurde mit der Aufteilung in sechs unterschiedliche Themenblöcke gewährt, wobei

Unterfragen in den jeweiligen Bereichen viel Spielraum für Flexibilität und Freiheit für den Interviewenden lassen.

Beim Leitfadeninterview kann man laut Hussy et al (2013, S. 225 f.) zwischen drei Arten von Fragen unterscheiden:

1. Einleitende Fragen: „Einleitende Fragen dienen dem Miteinander-warm-Werden von Interviewenden und Interviewten [...]“ (Hussy et al, 2013, S. 225). Es werden in dieser Phase allgemeine Fragen gestellt, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und etwaige Spannungen zu beseitigen. So werden Alter, Beruf, Dauer der Unterrichtstätigkeit etc. erfragt.

2. Leitfadenfragen: „Sie machen den Kern des Interviews aus [...]“ (Hussy et al, 2013, S. 226). Hier werden die vorab ausformulierten Fragen gestellt, welche die konkrete Forschungsthematik betreffen. Es wurde das System der Unterteilung in Leit- und Unterfragen von Hamp (2015) übernommen, da dies sehr überschaubar wirkte (siehe Kapitel 6.8).

3. Ad-hoc-Fragen: Ad-hoc-Fragen sind jene Fragen, die sich spontan aus dem Gespräch ergeben und nicht geplant sind. Sie dienen, um Unklarheiten zu beseitigen oder gewisse Gesichtspunkte zu vertiefen, wie z.B.: „Können Sie erklären, warum Sie diesen Eindruck haben?“ (vgl. Hussy, 2013, S. 226).

Der Leitfaden bietet eine gewisse Struktur und Sicherheit, an welchem sich der Interviewende anhalten kann. Die variable Handhabung in der Reihenfolge und der Formulierung der Fragen bietet dem Interviewenden zwar Freiheiten, erfordert aber auch eine größere Aufmerksamkeit, da bereits beantwortete Themen übersprungen oder Fragen vorgezogen werden müssen. Der Interviewende muss stets dem Interviewverlauf folgen und sich merken, welche Fragen schon beantwortet worden und welche noch ausständig sind.

6.4.1 Interviewführung

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens und der Formulierung der Fragen wurde bewusst darauf geachtet, die Hinweise von Flick (2009), Hussy, Schreier und Echterhoff (2013), und Cropley (2005) zu berücksichtigen. So wurde insbesondere darauf geachtet, einfache und verständliche Fragen zu formulieren, keine Ja/Nein-

Fragen, keine suggestiven Fragen und wenig Warum-Fragen zu stellen, doppelte Verneinungen zu vermeiden und immer nur eine Frage auf einmal zu stellen.

Cropley (2005, S. 103) hebt hervor, dass neben „Warum-Fragen“ auch Fragen wie „Was meinen Sie damit?“ nicht empfehlenswert sind, da sie Nicht-Übereinstimmung und Zweifel suggerieren. „Was?“, „Wie?“, „Wo?“ und „Wann?“ sind hingegen förderlich, da sie um eine Erklärung und Meinung des Interviewten bitten.

Neben dem richtigen Fragenstellen erläutern Hussy et al (2013, S. 229) einige andere wichtige Kompetenzen in der Interviewführung: das aktive Zuhören (Zuhörersignale wie „mhm“, Blickkontakt), die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre (Anbieten von Getränken), das Akzeptieren von Fehlern und Geduld (Pausen im Gesprächsverlauf sind legitim). Es wurde versucht, bei den Interviews auf all diese Punkte zu achten, um möglichst professionell und vorbereitet zu wirken. Je mehr Interviews durchgeführt wurden, desto besser konnten all diese Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden.

6.4.2 Anmerkungen zur Transkription

Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät und mit einem Smartphone festgehalten und nach Beendigung verschriftlicht. Dabei mussten einige Überlegungen gemacht werden, wie die Transkription erfolgen sollte. Hussy et al. (2013, S. 246 ff.) führen die zentralen Aspekte, die dabei entscheidend sind, an:

- **Vollständigkeit:** Es wurde eine vollständige Transkription durchgeführt, was bedeutet, dass das gesamte Interview mit all seinen Fragen und Antworten niedergeschrieben wurde und in dieser Phase noch keine Selektion stattfand. Dadurch, dass alle Äußerungen des Interviewten für die Analyse als relevant erachtet wurden, wurde eine selektive Transkription bereits im Vorfeld ausgeschlossen. Mayring spricht von einer wörtlichen Transkription. „Durch eine wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet.“ (Mayring, 2002, S. 89).

- **Umfang:** Bezüglich des Umfangs wurde darauf geachtet, den gesamten Gesprächsinhalt möglichst detailgetreu und genau niederzuschreiben. So wurde es als wichtig betrachtet, nonverbale Elemente wie Lachen, Gähnen oder Räuspern zu verschriftlichen, um den Aussagen nähere Informationen zum Kontext und zur Gesprächssituation zu geben. Dennoch wurde die Wiedergabe nonverbaler Äußerungen nur soweit durchgeführt, solange der Transkriptionstext flüssig lesbar blieb. Paraverbale Elemente, wie zum Beispiel der Stimmverlauf, Betonungen oder die Lautstärke der Aussagen, wurden in der Transkription nicht näher ausgeführt, sofern sie keine tragenden Bedeutungen für den Gesprächsinhalt hatten. Primär wurde an dem Leitsatz von Hussy et al. (2013, S. 248) festgehalten: „Richtlinie bei der Verschriftlichung sollte daher sein, so viel Information in das Transkript aufzunehmen, wie dies für die Beantwortung der Forschungsfrage erforderlich ist – aber auch nicht mehr.“
- **Art der Wiedergabe:** Bei der Art der Wiedergabe wurde größtenteils die Übertragung in normales Schriftdeutsch vorgenommen, um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen. Dennoch wurden weit geläufige und verständliche dialektale Begriffe nicht bereinigt, sondern wortgetreu wiedergegeben. Worte wie „nix“ (nichts) oder „a bissl“ (ein bisschen) wurden somit so niedergeschrieben, wie sie von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern formuliert worden waren. Auch verkürzte Verben wie „nehm“ (nehme) oder „hab“ (habe) wurden so, wie sie ausgesprochen worden waren, ins Transkript übernommen. Beim Layout der Transkriptionen wurden die Vorschläge von Flick (2009, S. 381 f.) übernommen.

6.5 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt (vgl. Cropley, 2005; Hussy et. al., 2013; Mayring, 2002). Mittels einer sogenannten Codierung soll der Sinn der subjektiven Antworten der Interviewten begriffen werden (vgl. Cropley, 2005, S. 127).

Die Inhaltsanalyse ist ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zur vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material. Die Analyse erfolgt, indem Materialteile (Segmente) von Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird meist von zwei unabhängig Codierenden vorgenommen.“ (Hussy et al., 2013, S. 256)

Oder wie Mayring (2002, S. 115) schreibt: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“.

Mayring (2002, S. 115) formuliert zur qualitativen Inhaltsanalyse drei zentrale Punkte, die von Grund auf bedacht werden sollten:

- **Zusammenfassung:** Ziel ist es, das Material so zusammenzufassen, dass die wesentlichen Themen und Inhalte erhalten bleiben und die Zusammenfassung ein Abbild des Grundmaterials darstellt.
- **Explikation:** Ziel ist es, die konkreten Textstellen, Aussagen und Begriffe mit zusätzlichem Material, welches als Erklärung und Erläuterung fungiert, zu ergänzen.
- **Strukturierung:** Ziel ist es, wesentliche Aspekte aus dem Transkriptionsmaterial herauszufiltern, einen Querschnitt durch dieses zu machen und das Material aufgrund vorher festgelegter Kriterien einzuschätzen.

Bei der Analyse wurde mit dem Kategoriensystem, wie von Hussy et al. (2013, S. 258) beschrieben, gearbeitet, bei welchem alle relevanten Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner unterschiedlichen Kategorien zugeteilt wurden. Die Hauptkategorien wurden nochmals in Ober- und Unterkategorien geteilt, um so eine noch genauere Differenzierung zu schaffen. Dadurch, dass bereits der Leitfaden schon in sechs Themenblöcke unterteilt wurde, war eine relativ einfache Einteilung der Kategorien möglich.

Bei der Erstellung der Kategorien wurde ein deduktiv-induktives Verfahren angewandt, wobei die Oberkategorien deduktiv erstellt worden und die Unterkategorien aus dem Material hergeleitet worden waren. Jede Oberkategorie betitelt einen neuen Gesichtspunkt, zu welchem mehrere Unterkategorien gehören. Die Unterkategorien müssen einander ausschließen, das heißt jede Textstelle sollte inhaltlich jeweils nur einer Unterkategorie zuordenbar sein (vgl. Hussy et al., 2013, 257 f.).

Die Transkripte wurden zeilenweise bearbeitet. Textstellen, die zu bereits erstellten Kategorien passten, wurden dieser zugeordnet (Subsumption). Passte aber eine Textstelle zu keiner der bereits gebildeten Kategorien, so wurde induktiv eine neue Kategorie formuliert. Nachdem das gesamte Material durchforstet worden war und keine neuen Kategorien mehr gebildet werden konnten, wurde das gesamte Kategoriensystem noch einmal überarbeitet. Dabei wurde darauf geachtet, dass keine Überlappungen vorhanden waren und eine logische Zuordnung erfolgte (vgl. Mayring, 2002, S. 117).

„Ein Kategoriensystem soll valide, objektiv und reliabel sein“ (Hussy, 2013, S. 258). Um diese drei Gütekriterien zu beachten, wurden mehrere Maßnahmen gesetzt.

- **Validität:** Cropley (2005, S. 145) verwendet für den Begriff „Validität“ die Synonyme „Akkuratheit“ und „Wahrhaftigkeit“. Damit ein Kategoriensystem valide ist, müssen alle für die Forschung relevanten Textstellen tatsächlich in das Kategoriensystem einzuordnen sein (vgl. Hussy, 2013, S. 258). Wenn eine Oberkategorie durch zu viele Unterkategorien besetzt war, so wurde das System noch einmal überarbeitet und überlegt, ob sich vielleicht nicht eine zusätzliche Oberkategorie erstellen lässt.
- **Objektivität:** Bei qualitativen Forschungen ist die Objektivität natürlich nicht immer einfach einzuhalten. Hussy et al. (2013, 258) schreiben jedoch, dass Objektivität „[...] im Sinne von Intersubjektivität – als Höhe der Übereinstimmung der Codierenden bei der Zuordnung von Textteilen zu den Kategorien gefasst“ wird. Deshalb wurde speziell darauf geachtet, subjektiven Interpretationen keinen Raum zu lassen und alles auf Textstellen beruhen zu können.

- **Reliabilität:** „Bezüglich der Reliabilität sind die anzustrebenden Qualitäten Stabilität und Bestätigungsfähigkeit.“ (Cropley, 2005, S. 145) In der qualitativen Forschung werden oftmals mehrere Personen beauftragt, dieselben Interviews zu kategorisieren und anschließend miteinander zu vergleichen. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes war dies keine Alternative, weshalb zumindest versucht wurde, dieselben Stellen zu verschiedenen Zeitpunkten zu codieren, um die Reliabilität abzuschätzen (vgl. Cropley, 2005, S. 145).

6.6 Ethische Überlegungen

Es sollten vor qualitativen und quantitativen Forschungen auch immer ethische Überlegungen gemacht werden. In diesem Fall bestehen aber kaum Bedenken, da im Experteninterview die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner kaum als private Personen im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr die Expertinnen und Experten für ein bestimmtes Handlungsfeld repräsentieren. Es werden im Experteninterview im Normalfall keine privaten Erlebnisse, die peinlich, berührend oder verletzend sein könnten, besprochen, sondern eher persönliche Erfahrungen und Informationen an den Tag gelegt. Flick (2009, S. 214) erklärt: „Anders als bei biographischen Interviews interessiert der Befragte dabei weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld.“ Konkret in diesem Forschungsprojekt interessieren weder die Privatsphäre noch das private Umfeld, sondern bloß die berufliche Tätigkeit, das Unterrichten des Faches „Bewegung und Sport“ sowie die Verwendung von musikalischen Elementen.

Natürlich besteht bei jeder Art von Interview die Gefahr, dass Informationen an die Öffentlichkeit gelangen, was zu sehr unangenehmen Folgen für die Betroffenen führen kann. Besondere Achtsamkeit ist gefragt, wenn mehrere Personen derselben Institution befragt werden, da man hierbei durch ein paar Daten wie Alter und Geschlecht schon auf die jeweiligen Interviewten Rückschlüsse ziehen kann. In diesem Forschungsprojekt wäre dies der Fall, weshalb es unabdingbar ist, die Anonymität der interviewten Personen nicht nur in Bezug auf die Öffentlichkeit, sondern auch innerhalb des Settings zu bewahren (vgl. Flick, 2009, S. 65 f). Dies

wurde erreicht, indem weder der Namen, das Alter noch spezifische Schulen oder Orte genannt wurden. Im Transkript wurden anstatt der Schulnamen „(Name)“ und anstatt der Bezirke „(Nr.)“ eingesetzt. Für die jeweiligen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden als Indikatoren die Buchstaben „IPA“ bis „IPJ“ benutzt. Nach reiflichen Überlegungen wurde im Endeffekt beschlossen, die Transkriptionen nicht anzuhängen, um bessere Anonymität der Interviewprobandinnen und -probanden zu gewähren. Besteht jedoch persönliches oder wissenschaftliches Interesse daran, so können sie jederzeit eingefordert werden.

Als weiterer heikler Aspekt sollte noch jener der absichtlichen Täuschung genannt werden. Cropley (2005, S. 85 f.) schreibt, dass es vor den 1970er Jahren nicht abwegig war, die Probandinnen und Probanden zu täuschen, indem man sie nicht über den genauen Forschungsgegenstand informierte. Für manche Untersuchungen in der Sozialpsychologie waren Täuschungen sogar notwendig, um Ergebnisse zu erzielen. In diesem Forschungsprojekt war eine Täuschung absolut nicht notwendig und hätte nichts bewirkt. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden bereits bei der ersten Kontaktaufnahme über den Forschungsgegenstand und das genaue Thema informiert. Bevor die Interviews geführt wurden, wurden außerdem der genaue Ablauf und alle notwendigen Details zur Beantwortung der Fragen erklärt, wobei etwaige Fragen von Seiten der Interviewpartnerinnen und -partner geklärt werden konnten. Dabei wurde auch deutlich erwähnt, dass die Daten anonymisiert und vertraulich behandelt würden und der Verwendungszweck ausschließlich jener des empirischen Teils der Diplomarbeit sein würde.

Zuletzt ist anzuführen, dass sich alle Interviewpartnerinnen und -partner freiwillig dazu entschlossen haben, bei diesem Forschungsprojekt mitzuarbeiten und sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Eine mündliche Einverständniserklärung versichert, dass die erhobenen Daten für die vorliegende Diplomarbeit verwendet werden dürfen.

6.7 Zeitlicher Ablauf des Forschungsprojekts

Phase 1 - Planung und Recherche

Schon während des zweiten Studienabschnittes wurden mögliche Interessensgebiete erkundet. Die ersten konkreteren Überlegungen zur vorliegenden Arbeit wurden im Frühjahr 2015 gemacht. In Gesprächen mit Absolventinnen und Absolventen, Studierenden und Bekannten wurden Erfahrungen besprochen, Tipps zur Themenfindung mitgeteilt und Empfehlungen abgegeben.

Im Juni 2015 fand ein erstes Gespräch mit Herrn Prof. Dr. Kolb statt, wobei verschiedene Themengebiete in Betracht gezogen wurden. Letztendlich einigte man sich jedoch auf das Gebiet „Musik im Sportunterricht“. Im nächsten Schritt wurde über die Sommermonate eine Literaturrecherche gemacht, um zunächst das Thema einzugrenzen, eine Forschungsfrage formulieren zu können und um zu einem konkreten Studiendesign zu kommen.

Phase 2 - Konkretisierung des Themas, Einlesen in das Thema und Vorbereitung der empirischen Erhebungen

Anfang Oktober fand dann das zweite Gespräch mit Herrn Prof. Dr. Kolb statt, wobei erstmals ein konkreter Titel, ein Inhaltsverzeichnis und Überlegungen zur empirischen Untersuchung genauer besprochen wurden.

Auf Empfehlung des Betreuungslehrers, zunächst theoretisches Hintergrundwissen zu sammeln, wurde den ganzen Oktober Literatur gesammelt, gelesen und auch teilweise schon zusammengefasst und niedergeschrieben. Erst danach wurde der Leitfaden für das Interview erstellt. Währenddessen wurden auch schon erste Kontakte geknüpft und per Mail Interviewanfragen an mögliche Interviewpartnerinnen und -partner gesendet.

Mitte Oktober fand dann ein letztes Treffen mit Herrn Prof. Dr. Kolb statt, um noch den Interviewleitfaden und das aktualisierte Inhaltsverzeichnis der Arbeit zu besprechen, ehe es in die empirische Erhebung ging.

Phase 3 – Empirische Datenerhebung und Transkription

Die dritte Phase nahm die Monate November, Dezember und Jänner in Anspruch. In diesen Monaten wurden die Interviews geführt und gleichzeitig transkribiert. Ursprünglich war es vorgesehen, die Interviews vor Weihnachten abzuschließen, jedoch zog sich die Erhebung aufgrund von Terminproblemen etwas in die Länge und die Erhebungen und Transkriptionen waren erst Mitte Jänner vollständig durchgeführt und verschriftlicht. Nebenher wurde laufend der Theorieteil weiterentwickelt und größtenteils fertiggeschrieben.

Phase 4 – Auswertung der Daten

Die vierte und letzte Phase bezog sich auf die Auswertung der Daten, was ab Anfang Jänner bis Mitte Februar 2016 stattfand. Die Daten wurden kategorisiert, miteinander in Beziehung gebracht und mit den bereits bestehenden Forschungsergebnissen verglichen. Im Anschluss wurden die gewonnenen Ergebnisse noch einmal überprüft und überarbeitet, ehe die fertige Diplomarbeit zum Korrekturlesen freigegeben wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Diplomarbeit im Zeitraum von fünf Monaten verfasst worden ist (Oktober-März).

6.8 Der Interviewleitfaden

Dokumentationsbogen

Datum des Interviews:.....
Ort des Interviews:.....
Dauer des Interviews:.....
Zustandekommen des Interviews:.....
Indikator für den Interviewten:.....
Geschlecht des Interviewten:.....
Alter des Interviewten:.....
Beruf des Interviewten:.....
Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit:.....
Atmosphäre und Stimmung:.....
Besonderheiten im Interviewverlauf:.....
.....

Einstiegstext des Interviews

Vielen Dank, dass Sie sich für mein Forschungsprojekt im Rahmen meiner Diplomarbeit für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. In meinem Forschungsprojekt geht es um die Nutzung von Musik im Sportunterricht. Mich interessieren, wann, wo und warum Musik bei diversen sportlichen Aktivitäten im Unterricht verwendet wird und wie diese methodisch-didaktisch einsetzbar ist.

Mir geht es dabei nicht primär um theoretisches Know-How, sondern vor allem um Ihre persönlichen Erfahrungen, Sichtweisen und Meinungen. Zuerst werde ich Ihnen im Interview ein paar allgemeine Fragen zu Ihrer Person stellen, ehe ich dann auf die persönlichen Erfahrungen mit Musik im Sportunterricht eingehen werde.

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Die Daten und Informationen, die ich von Ihnen erhalte, werden natürlich streng vertraulich und anonym behandelt und ausschließlich für Zwecke meiner Diplomarbeit verwendet. Die gewonnenen Daten der verschiedenen Interviews werden anschließend analysiert, miteinander in Beziehung gebracht und mit anderen Forschungsergebnissen verglichen.

Haben Sie noch Fragen, bevor wir beginnen?

Der Interviewleitfaden

Themenblock 1: Einstieg - Einleitende Fragen - Allgemeine Informationen

Thema	Leitfragen	Unterfragen
<i>Alter</i>	Wie alt Sind sie?	
<i>Ausbildung- und Unterrichtsbiographie</i>	Welche berufliche Ausbildung haben Sie genossen? Welche Fächer unterrichten Sie? Wie lange? In welcher/n Institution(en)?	
<i>Bewegungs- und Sportbiographie</i>	Welche Sportarten üben Sie aus/haben Sie ausgeübt und wie kam es dazu?	Seit wann betreiben Sie diese Sportart?
<i>Musikbiographie: Erfahrung mit Musik</i>	Wie sieht Ihre Musikbiographie aus? Welche Rolle spielt Musik in Ihrem beruflichen und privaten Leben?	Spielen Sie ein Instrument/haben Sie ein Instrument gespielt? Wie bzw. wo haben Sie sich musikalisches Wissen/Know-how angeeignet? Hat Ihre berufliche Ausbildung auch rhythmisch-musikalische Elemente enthalten?

Themenblock 2: Organisation und technische Möglichkeiten

Thema	Leitfragen	Unterfragen
<i>Allgemein</i>	Wie organisieren Sie den Sportunterricht, wenn Sie Musik verwenden?	Wer bringt wie die Musik mit? Wer stellt den Tonträger/die Anlage ein?
<i>Musikauswahl</i>	Wer wählt die Musik aus? Welche Musikarten verwenden Sie?	Nach welchen Kriterien?
<i>Durchführungsmöglichkeiten</i>	Welche technischen Durchführungsmöglichkeiten besitzen Sie in Ihrer Institution? Gab es an Ihrer Institution bereits Probleme bezüglich Organisation? (z.B. mit angrenzenden Schulklassen)	Welches technische Equipment haben Sie zur Verfügung? Was hat sich im Laufe der Jahre technisch getan? Was hat sich verändert?
<i>Grenzen</i>	Welche Einschränkungen, Hindernisse oder Grenzen gibt es Ihrer Meinung nach in der Verwendung von Musik? Erinnern Sie sich an Situationen, wo Sie gerne mit Musik gearbeitet hätten, dies aber aus irgendeinem Grund nicht möglich war?	organisatorisch, z.B. Mehraufwand? persönlich, z.B. fehlendes Interesse? methodisch, z.B. Überforderung?

Themenblock 3: Methodisch-didaktischer Einsatz von Musik im Sportunterricht

Thema	Leitfragen	Unterfragen
<i>Allgemein</i>	Wie sieht der persönliche Einsatz von Musik in Ihrem Unterricht aus? Musik ist ein relativ großer Überbegriff. Welche Bereiche umfasst der Begriff „Musik“ für Sie?	Wann und wo setzen Sie Musik ein? Wie häufig (wöchentlich, monatlich,...)?
<i>Sportartspezifischer Einsatz</i>	In welchem Stundenabschnitt verwenden Sie hauptsächlich Musik? (Aufwärmen, Hauptteil, Schluss?) Bei welchen Sportarten beziehungsweise Inhalten setzen Sie Musik ein? Halten Sie dabei einen methodischen Ablauf ein? Haben Sie schon einmal in „musikferneren“ Sportarten wie in Ballspielen, der Leichtathletik oder Schwimmen Musik angewandt?	Bei welchen am häufigsten? Bei welchen haben Sie noch nie Musik eingesetzt? Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht? Wenn nicht, warum nicht?
<i>Theoretische Inputs</i>	Geben Sie auch theoretische Inputs? (z.B. Was ist der Unterschied zwischen Rhythmus und Takt?)	
<i>Musik als Lehr- und Lernmittel</i>	Haben Sie Musik beziehungsweise Rhythmik	Wenn ja, wie hat dies funktioniert?

	schon einmal zum Lernen einer Bewegung angewandt (z.B. beim Lernen einer Schrittfolge in der Leichtathletik)?	Wie haben die Schülerinnen und Schüler darauf reagiert?
<i>Organisationsform</i>	Welche Organisationsform bevorzugen Sie bei der Arbeit mit Musik und warum? (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Frontalunterricht,..)	
<i>Mediale vs. elementare Musik</i>	Verwenden Sie bereits vorhandene Musik (von CD's, Radio) oder lassen Sie die Schülerinnen und Schüler auch selbst Musik erzeugen? (Singen, rhythmische Choreographien mit Bällen etc.)	Wie würden Sie die Häufigkeit im Verhältnis angeben?
<i>Methodische Prinzipien</i>	Welche persönlich methodisch-didaktischen Regeln halten Sie im Umgang mit Musik ein?	Wie haben Sie sich diese angeeignet (aus Erfahrung, Literatur)?

Themenblock 4: Funktionen von Musik im Sportunterricht

Thema	Leitfragen	Unterfragen
<i>Funktionen</i>	Welche Funktionen kann Ihrer Meinung nach Musik im Sportunterricht haben	Warum setzen Sie Musik ein? zum Motivieren, Animieren, Faszinieren? zur Leistungssteigerung? zum Unterstützen von Lernprozessen? zum Tanzen, Gestalten? ...für Spielereien/Bewegungsspiele? ...als musikalische Begleitung,

Ziele

Atmosphärenschaftung?zur Entspannung?
Welche Ziele verfolgen Sie, wenn Sie mit Musik arbeiten?

Themenblock 5: Persönliche Einschätzung und Erfahrungen zur Arbeit mit Musik

Thema	Leitfragen	Unterfragen
<i>Vor- & Nachteile</i>	Welche Vor- & Nachteile haben Sie mit der Verwendung von der Musik erlebt?	Welche positiven und negativen Erfahrungen haben Sie gemacht, wenn Sie Musik im Unterricht verwenden?
	Wie wird Ihrer Meinung nach Musik im Sportunterricht von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen?	Welches Musikgenre kommt am besten an?
<i>Sinnhaftigkeit</i>	Wann erachten Sie den Einsatz von Musik als sinnvoll? Ab wann ist es möglich, mit Musik zu arbeiten?	Ab welcher Altersstufe? Bei welchen Unterrichtsinhalten ist die Verwendung von Musik Ihrer Meinung nach ein No-Go? Bei welchen Unterrichtsinhalten haben Sie positive Erfahrungen mit Musik gemacht?
<i>Fächerübergreifender Unterricht</i>	Musik und Sport lassen sich ja perfekt vereinen – Haben Sie schon einmal fächerübergreifende Projekte an Ihrer Institution gemacht?	Wenn ja – wie sahen diese Projekte aus?

Themenblock 6: Weitere Erfahrungen

Thema	Leitfragen	Unterfragen
Weiteres	Haben Sie sonst noch nennenswerte Erfahrungen oder Erlebnisse mit Musik im Sportunterricht gemacht, die Sie nennen möchten? Gibt es einen Gesichtspunkt, der nicht genannt wurde, aber für Sie wichtig erscheint?	

7 Ergebnisse

7.1 Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Die Kontakte zu den Interviewprobandinnen und -probanden wurden hauptsächlich über E-Mails beziehungsweise über persönliche Anfragen geknüpft. Die Lehrkräfte waren allesamt sehr freundlich und zuvorkommend, die Atmosphäre war in den meisten Fällen entspannt. Ehe die Ergebnisdarstellung folgt, werden die acht Interviewten näher beschrieben.

7.1.1 Interviewpartnerin A (IPA)

Das erste Interview fand am 24.11.2016 in einem abgelegenen Kopierraum am Institut für Sportwissenschaften statt. Die Interviewpartnerin ist sowohl auf der Universität als auch in einer Schule in Wien als Lehrkraft tätig. Sie absolvierte neben der Lehramtsausbildung eine Ausbildung im Tanz und gibt in diesem Bereich auch zahlreiche Fortbildungen. Mit Musik hat sie aufgrund ihrer Leidenschaft, des Tanzens, schon seit dem Kindesalter zu tun.

7.1.2 Interviewpartnerin B (IPB)

Das nächste Interview fand am 29.11.2016 vormittags am Institut für Sportwissenschaften statt. Der Durchführungsort war die Winterlaufbahn im USZ 1. Die Lehrkraft ist ebenso am Institut für Sportwissenschaften in Wien sowie in einer AHS tätig, wo sie nicht nur „Bewegung und Sport“ unterrichtet, sondern auch die unverbindliche Übung „Tanz“ leitet. Durch das Eiskunstlaufen machte sie ihre ersten Erfahrungen mit Bewegen zur Musik im frühen Kindesalter.

7.1.3 Interviewpartner C (IPC)

Das dritte Interview wurde am selben Tag, dem 29.11.2016, allerdings am Nachmittag, im Kommunikationsraum des Institutes für Sportwissenschaften durchgeführt. Die interviewte Person ist, ebenso wie die vorherigen Lehrkräfte, am Institut für Sportwissenschaften im Bereich Rhythmik und Tanz tätig. Neben dem Lehren an der Universität, zählt das Unterrichten in Tanzvereinen und das Abhalten von Tanz-Workshops in Schulen zu den Tätigkeiten dieser Lehrkraft. Als professioneller Tänzer und ausgebildeter Tanzlehrer arbeitet er täglich mit Musik und sagt, dass Musik sein Leben sei.

7.1.4 Interviewpartnerin D (IPD)

Am 12.12.2016, um 13:00 fand das vierte Interview statt. Ort war dieses Mal das eigene Sprechzimmer der Lehrperson. Die Gesprächsperson ist so wie viele andere ausgewählte Interviewpartnerinnen und -partner ebenso am Institut für Sportwissenschaften, am USI sowie in Privateinrichtungen tätig. Als Besonderheit zählt bei dieser Person die Arbeit mit Behinderten, welche sie schon seit mehreren Jahren ausführt. Sie arbeitet sehr oft mit Musik und kann einen interessanten Einblick in diesen Bereich geben.

7.1.5 Interviewpartnerin E (IPE)

Am Mittwoch, den 14.12.2016 fand ein Interview mit einer Person statt, die am Institut für Sportwissenschaften, auf der Pädagogischen Hochschule und in einer AHS arbeitet und Unterrichtserfahrung in den Bereichen Bewegen zur Musik, Tanz und Gymnastik mitbringt. Sie ist der Meinung, dass nicht nur Musik für die Kinder und Jugendlichen wichtig sei, sondern viel mehr auf Rhythmik und rhythmisches Erziehen in Schulen Wert gelegt werden sollte. Ihre Unterrichtstätigkeit an Schulen liegt schon mehrere Jahre zurück, jedoch hat sie viele Erfahrungen als Lehrende an der Pädagogischen Hochschule und an der Universität gesammelt.

7.1.6 Interviewpartnerin F (IPF)

Die nächste Lehrkraft wurde einen Tag darauf, am 15.12.2016, in einem ruhigen Café in der Mariahilferstraße interviewt. Neben zahlreichen tänzerischen Aus- und Fortbildungen ist ihre große Leidenschaft das Singen und Musizieren. Musik ist ihr täglicher Begleiter, sowohl in ihrer Lehrtätigkeit in den Fächern „Bewegung und Sport“ und „Psychologie und Philosophie“ an einer BHS als auch in ihrem Privatleben, wo sie in mehreren Bands Mitglied ist.

7.1.7 Interviewpartnerin G (IPG)

Am 16.12.2016 wurde eine NMS-Lehrerin im Café Kolschitzky in Wiener Neustadt interviewt. Die Interviewpartnerin ist leidenschaftliche Musikerin, singt in mehreren Bands und spielt mehrere Instrumente. Ihre musikalischen Kenntnisse eignete sie sich größtenteils autodidaktisch an, ehe sie Musik an der Pädagogischen Hochschule studierte. Neben Musik unterrichtet sie auch Sport, weshalb sie diese beiden Fächer sehr gerne verbindet.

7.1.8 Interviewpartnerin H (IPH)

Das achte und letzte Interview fand am 12.1.2017 in der Schule der interviewten Lehrkraft statt. Sie weist die längste Unterrichtserfahrung aller Interviewpersonen auf, sowohl an der Universität als auch im Schulwesen. Ihre fachdidaktischen Kenntnisse im rhythmisch-musikalischen Bereich gab sie jahrelang auch an Studierende am Institut für Sportwissenschaften weiter. Aktuell unterrichtet sie nur mehr in einer Schule, wo sie nicht nur das Fach „Tanzen“ leitet, sondern auch viele Musik- und Theaterprojekte betreut.

7.2 Auswertung der Interviews

Wie schon in Kapitel 6.5 beschrieben wurde, wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode gewählt, da diese sich für diese Studie am besten eignete.

Die Interviews wurden nacheinander zeilenweise analysiert und die gefilterten Aspekte den bereits bestehenden Kategorien zugeteilt beziehungsweise neue Kategorien erschlossen. Anschließend wurden, so wie es Mayring (2002, S. 118) beschreibt, die Kategorien explizit definiert und dazu Ankerbeispiele angegeben. Das heißt, es wurden Textstellen und Aussagen der Interviewprobandinnen und -probanden, die eine prototypische Funktion für die jeweilige Kategorie haben sollten, zitiert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung präsentiert. Ziel ist es, besondere Schlüsse zum Thema „Musik im Sportunterricht“ aus dem gesammelten Datenmaterial zu ziehen, um anschließend konkrete Aussagen anhand der erstellten Kategorien zu der Organisation, der Methodik-Didaktik, den Funktionen und besonderen Erlebnissen durch und mit Musik im Sportunterricht machen zu können.

Manche Gesichtspunkte wurden von allen Interviewpartnerinnen und -partnern ähnlich erlebt und wahrgenommen, weshalb diesen eine allgemeine Gültigkeit zugeschrieben werden kann. Dann wiederum gab es Themen, die unterschiedliche Auffassungen und Meinungen hervorriefen. Die Gruppe spaltete sich und es konnten keine eindeutigen Tendenzen sichtbar gemacht werden.

Neben den im Vorhinein erwarteten Kategorien und Unterthemen erschlossen sich während der Interviews auch neue, nicht erwartete Gesichtspunkte bezüglich des Themenkomplexes. Es wurden von den Interviewten persönliche Erlebnisse und Einzelfälle geschildert, welche neue Blickwinkel rund um dieses Thema erschlossen. Diese Kategorien werden, aufgrund der Wichtigkeit zur Beantwortung der Forschungsfrage, selbstverständlich auch im Zuge der Ergebnisdarstellung in Kapitel 7.11 präsentiert.

7.3 Allgemeine Anmerkungen und Erkenntnisse der Studie

Bevor die einzelnen Ergebnisse und Kategorien präsentiert werden, sollen zunächst ein paar wesentliche allgemeine Feststellungen dargelegt werden.

Zuallererst muss gesagt werden, dass Musik eine Art von Kunst ist, die sehr individuelle und unterschiedliche Zugänge zulässt. Die acht Gesprächspartnerinnen und -partner haben verschiedenste Erfahrungen gemacht, weshalb sich nicht immer einstimmige Tendenzen in eine Richtung ergaben. Beim Musikeinsatz in den Sportarten, die nicht mit Gymnastik und Tanz zu tun haben, sind beispielsweise enorme Meinungsdivergenzen vorhanden, welche anschließend auch aufgezeigt werden. In anderen Bereichen hingegen, zum Beispiel bei den Funktionen von Musik, wurden ähnliche Erfahrungen gemacht und es konnten Gemeinsamkeiten aus dem Datenmaterial gefiltert werden.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass der Großteil der befragten Personen einen tänzerischen Hintergrund hat. Somit wurde in mehreren Fällen das Arbeiten mit Musik sofort auf das Tanzen bezogen und manche Fragen sehr spezifisch im tänzerischen Kontext beantwortet. Überraschend ist dennoch, dass die meisten Lehrkräfte Musik auch bei anderen Unterrichtsinhalten verwenden und hier einige interessante Sichtweisen und Erfahrungen ansprechen.

Im Folgenden werden die Kategorien, die sich aus dem umfassenden Datenmaterial ergeben haben, im Detail diskutiert: die Begriffsdefinition Musik, die technischen Durchführungsmöglichkeiten, die Funktionen von Musik, die Grenzen/Gefahren/Hindernisse, die allgemeinen methodisch-didaktischen Prinzipien, Hinweise zur Musikauswahl, Musikverwendung in den verschiedenen Unterrichtsinhalten sowie sonstige Erfahrungen und Erlebnisse.

7.4 Zur Begriffsdefinition: „Was ist Musik? - ist schwierig!“

Musik ist wohl der am häufigsten genannte Begriff während des ganzen Interviewverlaufes, sowohl von meiner Seite als auch von Seite der Interviewpartnerinnen und -partner. In Kapitel 1 wird erklärt, dass für den theoretischen Teil der Arbeit *Musik* als ein sehr weitläufiger Begriff zu verstehen ist. So beinhaltet der Begriff im Theorieteil Rhythmuskreationen mit verschiedensten Geräten und Körperteilen mit und ohne Instrumente, Bodypercussion, alle Arten von instrumentalisierten Liedern, aber auch nichtbegleiteter Gesang. Um zu wissen, wovon die jeweiligen Interviewpartnerinnen und -partner sprechen, wenn sie diesen Begriff *Musik* verwenden, lautet eine Frage: „Was zählt für Sie persönlich alles zu Musik beziehungsweise welche Bereiche umschließt dieser Begriff?“. Die folgenden Zitate zeigen, wie individuell dieser Begriff aufgefasst und definiert wird.

Worüber sich alle Interviewten einig sind, ist, dass alle verschiedenen Musikrichtungen und Musikstile definitiv zu Musik zählen.

Der Begriff Musik, naja, der geht sehr weit. Das geht eben von den Musikrichtungen, die ich vorher angeschnitten hab (...), über Gesang, bis zu eigentlich auch Bodypercussion, das gehört da auch dazu. (Interview B, S. 19, Z. 132-144)

[...] also ich habe ein sehr großes Repertoire an Musiken, sag ich jetzt einmal. Sowohl zeitgenössische Musik, klassische Musik als auch Folklore, Weltmusik, Pop, Schlager, also die ganze Palette. (Interview F, S. 73, Z. 179-181)

Erwähnenswert hierbei ist, dass zwei Interviewpartnerinnen und -partner ansprechen, dass auch Musikstile, die einem selbst nicht so gefallen würden, als Musik anzusehen seien und nicht abgewertet werden dürften.

Aber Musik kann vom Geschmack her natürlich variieren, also für mich heißt's nicht, wenn mir das nicht gefällt, dass es keine Musik ist, also das nicht. (Interview C, S. 33, Z. 198-199)

Oder, ja, was ich nicht so gerne habe, ist so eine Lärmkulisse, die nur ständig Kaufhausmusik ist sozusagen oder Aufzugsmusik. Ist allerdings auch Musik, aber die ist eigentlich nicht so für mich, gefällt mir nicht so. (Interview D, S. 48, Z. 160-163)

Für die meisten Interviewten hängt Musik auch sehr stark mit Rhythmus zusammen, was auch von vielen ein explizit erwähnter Begriff im Zusammenhang mit Musik ist.

Also es zählt schon eben rhythmische, jetzt nicht Melodiebegleitung, sondern das ist eben für mich auch Musik, wenn ich eben rhythmisch Percussion mache (klatscht sich auf den Oberschenkel).“ (Interview D, S. 48, Z. 158-160)

Ja, natürlich gehört alles dazu, was Rhythmen macht, mit welchen Instrumenten auch immer. Also ist eh klar, da gibt's dann nicht nur die klassischen Instrumente, sondern das, was man mit dem Körper macht. (Interview E, S. 61, Z. 123-126)

Bei der Frage, ob Bodypercussion zu Musik zähle, meinen manche Interviewten, dass dies ohne Zweifel mit Ja zu beantworten sei.

Bodypercussion, ja. Ja, definitiv. Dadurch, dass wir eine Schule sind, die ja auch einen sehr starken musikalischen Input hat, wird gesungen und ich hab auch schon Einheiten gemacht, wo es ganz massiv um den Einsatz von Körper und Rhythmus geht, Geräuscherzeugung mit dem Körper. (Interview F, S. 73, Z. 183-186)

[...] auch Bodypercussion, das gehört da auch dazu. Das umschließt auch irgendwo den Bewegungssektor und die Musik, also das schließt beides mit ein. (Interview B, S. 19, Z. 133-135)

Ja, natürlich. Also alles, was rhythmisch ist, hat einen musikalischen Schluss sozusagen, kann Basismusik sein. (Interview H, S. 102, Z. 192-193)

Interviewpartner C meint auf die Frage, ob Bodypercussion Teil der Musik sei, dass dies jedoch als ein separates Gebiet und nicht unbedingt als Teil der Musik anzusehen sei.

Ja, das würd ich zum Beispiel sagen ist Bodypercussion. Also Bodypercussion ist jetzt für mich, für mich in meiner Welt, keine Musik. (Interview C, S. 33, Z. 207-208)

Als weiteren Bereich, den die Musik umfasst, wird die Stimme genannt. Einige Gesprächspartnerinnen und -partner sind der festen Überzeugung, dass die Stimme Musik sei.

Die Stimme ist ja auch ein Instrument. Insofern kann man ja mit der Stimme auch Musik machen. (Interview E, S. 61, Z. 126-127)

Also für mich ist Musik Stimme, weil ich Sängerin bin. (Interview G, S. 90, Z. 221-222)

Ja, die Stimme ist Musik. Wir haben eine Singstimme, so wie die Vögel. Unsere Stimme ist wichtig, das ist nicht irgendeine akustische Gegebenheit. (Interview H, S. 102, Z. 195-196)

Interviewpartner C meint jedoch, dass Gesang kein Teil der Musik sei, da eine Instrumentierung fehle. Laut seiner Aussage sei der Gesang, ebenso wie Bodypercussion, ein eigenes Feld.

Und auch Gesang ist, wenn ich jetzt singe, ist es für mich jetzt auch in dem Sinn keine Musik, das ist dann Gesang. Also Musik beinhaltet schon ja Instrumentierung, würd ich sagen, das ist ein wichtiger Punkt. (Interview C, S. 33, Z. 200-202)

Interviewpartnerin D unterscheidet die Stimme in Gesang und stimmliches Sprechen, wobei Gesang schon als Musik anzusehen sei, das Sprechen, wie zum Beispiel das Mitzählen zu einer Bewegung, nicht.

I: Zählt die Stimme dazu, zu Musik?

IPD: Mhm (...) Der Gesang schon, aber das stimmliche Sprechen eigentlich ist. Also, ich denke, gerade das Zählen. (Interview D, S. 48, Z. 186-169)

Die Meinungen, ob die Stimme zu Musik dazuzählt, gehen somit auseinander. Ebenso fallen Geräusche für manche unter den Begriff Musik, andere wiederum würden Geräusche nicht zur Musik zählen.

Geräusche können schon Musik sein. Man kann, was weiß ich, mit Kochtöpfen oder Herdgeschirr und so weiter, wenn das zusammengestellt ist, das kann sehr wohl Musik sein. (Interview D, S. 48, Z. 173-144)

Für mich sind Geräusche eben keine Musik. Ja, also eine gewisse Systematik braucht Musik halt schon, was den Aufbau betrifft. (Interview C, S.33, Z. 193-195)

Naja, Geräusche? Das ist mehr, ahm, wie ein Teppich, ein Soundteppich, das ist mehr Sound als Musik. Wenn man Geräusche rhythmisch ordnet oder in eine melodische, abwechselnde Folge bringt, nähern sie sich natürlich Musik. Also man kann Geräusche schon, in der zeitgenössischen Musik spielen Geräusche oft eine große Rolle. Aber auch in der Musik des Hip Hop oder in der Entwicklung des Hip Hop waren diese ganzen Zusatzgeräusche, da gibt's einen Ausdruck dafür, also Straßenlärm zum Beispiel, oder Autos, das hat auch hineingehört, zusätzlich als eigene Spur. (Interview H, S. 102, Z. 198-204)

Interviewpartner C beschreibt den Musikbegriff mit dem Hintergedanken, dass eine gewisse Struktur vorhanden sein müsse, um als Musik zu gelten. Es sei also laut seinem Verständnis eine Systematik im Aufbau notwendig, die eine Regelmäßigkeit hervorrufe.

Musik umfasst für mich, ahm, ja, ich mein letztlich das, was, was irgendwie eine gewisse Instrumentierung hat, ja. Was in der Grundstruktur auch eine gewisse Systematik hat. Für mich sind Geräusche eben keine Musik. Ja, also eine gewisse Systematik braucht Musik halt schon, was den Aufbau betrifft. Also das heißt, es muss halt irgendwie klar sein, was ist der Takt, es muss irgendwie klar sein, wie ist die Melodie, wie ist die Phrasierung. Also eine gewisse Regelmäßigkeit und eine gewisse Struktur müssen einfach da sein. Das ist für mich irgendwie Musik. (Interview C, S.33, Z. 192-198)

Interviewpartnerin G betrachtet von Grund auf den Begriff Musik aus einem anderen Blickwinkel und beschreibt den Musikbegriff mit den Verben „bewegen, hören und empfinden“.

I: Noch zur Begriffserklärung Musik. Das ist ja ein relativ großer Überbegriff. Was zählt da alles für dich persönlich dazu?

IPG: Ahm, jetzt im Unterricht?

I: Na, generell. Was ist für dich persönlich Musik?

IPG: „Was ist Musik?“ ist schwierig!

I: Welche Bereiche gehören da alle dazu?

IPG: Also für mich gehört auf jeden Fall das Hören extrem viel dazu, das Empfinden von Musik. Ich male gerne zu Musik, ich bewege mich gerne zu Musik. Ich glaube, Bewegen, Hören und Empfinden sind die drei wichtigsten Sachen, die die Musik beschreiben. (Interview G, Z. S. 89, 190-197)

Zusammenfassung und Diskussion:

Wie in Kapitel 2 beschrieben, gibt es in der Literatur mehrere Definitionsversuche der Musik und es ist schwierig, allgemeingültige Merkmale zu finden, die ein Musikstück aufweisen muss. Es gibt dabei kein „richtig“ oder „falsch“, weil jede Person für sich selbst entscheiden muss, welche Kriterien ein Stück zu erfüllen hat, damit es für sich selbst zu „Musik“ beziehungsweise zu „Nicht-Musik“ zählt. Auch die befragten Personen hatten Schwierigkeiten, die Frage, was Musik sei und welche Bereiche diese umfasse, zu beantworten. Sie konnte nicht eindeutig beantwortet werden, was auch nicht das Ziel war. Es sollte nur aufgezeigt werden, dass dieses Feld rund um die Musik sehr individuelle Zugänge bietet und verschiedene Auffassungen zulässt. Die Frage „Was gehört für Sie/dich alles zu Musik?“ wurde mit Seufzen, langen Überlegungspausen und Aussagen, wie „Was ist Musik? - ist schwierig!“, beantwortet, was darauf schließen lässt, dass selbst bei Expertinnen und Experten Uneinigkeit herrscht und der Definitionsbegriff Musik

keine eindeutigen Grenzen hat. Was für alle eindeutig Musik ist, sind die unterschiedlichen Musikstile von Klassik über Jazz bis hin zu moderner Pop-Musik. Bereiche wie Bodypercussion, die Stimme und Geräusche sind nicht eindeutig kategorisierbar. Während für manche, die den Begriff als sehr weitläufig betrachten, diese Elemente ohne Zweifel zu dem Überbegriff Musik gehören, engen andere den Rahmen eher ein und erachten bloß instrumentalisierte Lieder als Musik, wozu rhythmische Erzeugnisse mit dem Körper prinzipiell nicht zählen.

7.5 Technisches Equipment und Durchführungsmöglichkeiten

7.5.1 Gute Ausstattung: „Wir haben auch vom Technischen her alle Möglichkeiten für einen wirklich angenehmen, einfachen Unterricht mit Musik.“

Es wurde erfragt, welche technischen Durchführungsmöglichkeiten an den verschiedenen Schulstandorten vorhanden seien. Schließlich ist ohne adäquates technisches Equipment die Musikverwendung schlichtweg nicht möglich. Jedoch scheint es in den Schulen und Einrichtungen der befragten Personen diesbezüglich keinerlei Probleme zu geben. Die meisten Lehrkräfte führen an, dass sie an ihren Schulen tolle Anlagen besäßen und ihnen technisch gesehen alle Möglichkeiten offen stünden.

IPB: Ja, wir sind da sehr verwöhnt, muss ich sagen. Wir haben eine tolle Musikanlage im Turnsaal und auch ein Funkmikrofon, also das ist wirklich herrlich.

I: Mit Headset?

IPB: Mit Headset, ja. Da gibt's alle Möglichkeiten. Wir haben ja auch Spiegel in der Schule, also wir haben auch vom Technischen her alle Möglichkeiten für einen wirklich angenehmen, einfachen Unterricht mit Musik. (Interview B, S. 17, Z. 58-63)

Interviewpartnerin B beschreibt, dass sich das erst im Laufe ihrer Unterrichtsjahre geändert habe. Sie weist auch darauf hin, dass nicht alle Schulen diesen Standard hätten. Bei all den interviewten Personen, Lehrkräften ist solch ein Standard (Musikanlage mit verschiedenen Anschlussmöglichkeiten für Handy, I-Pod, USB-Stick etc.) jedoch die Regel. Daraus lässt sich schließen, dass in Schulen, in denen Musik ein zentraler Unterrichtsinhalt ist, oder so wie Interviewpartnerin B beschreibt, eine Anlage bei der Leitung eingefordert worden sei, das technische Equipment gut ist. Wird ohnehin nie eine Anlage verwendet und diese auch nicht von den Lehrkräften gewünscht, so wird es wahrscheinlich auch nicht als notwendig angesehen, solch eine anzuschaffen.

I: Mhm, ok. Und welche technischen Durchführungsmöglichkeiten haben Sie an Ihrer Schule?

IPA: Also, ich hab alles. Sowohl von CD-Player als auch Kassettenrekorder als auch dass man mit I-Pod, Laptop arbeiten kann, also Gott sei Dank.

I: War das schon immer so oder hat sich das auch gewandelt?

IPA: Das hat sich geändert. Also, ich hab ja schon viele, ich hab an unterschiedlichen Schulen unterrichtet, damals, wie ich ans (Name) gekommen bin, war die Anlage, wie soll

ich sagen, einmal nicht so optimal, und nachdem ich eben Schwerpunkt Tanz auch an der Schule mache, habe ich damals ein Gespräch gehabt mit der Leitung, eben ob es möglich ist, dass man die Anlage aktualisiert und verbessert, und mein Wunsch ist damals in Erfüllung gegangen. (lacht)

I: Sehr gut.

IPA: Also das heißt, wir haben jetzt wirklich eine sehr, sehr gute Anlage.

I: Mhm.

IPA: Ist aber von der Schule abhängig. Es gibt Schulen, die natürlich nicht diesen Standard haben. Da muss man dann als Lehrer, als Vortragender, sehr kreativ sein auch. (Interview A, S. 3, Z. 59-73)

7.5.2 Alleskönner Handy: „Ich steck das Handy an und die Musik ist da.“

Ein wichtiger und ständiger Begleiter bei der Arbeit mit Musik im Sportunterricht ist sowohl von Seiten der Lehrkraft als auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler das Handy. Zwar werden auch noch andere Medien, wie USB-Sticks, I-Pods oder CD's verwendet, doch das meist benutzte Transportmedium ist dennoch das Handy. Noch nie sei es so einfach gewesen, Musik immer griffbereit und abspielbereit zu haben, wie die Interviewten G und C bestätigen. Es sei „alles da“, ohne großen Aufwand betreiben zu müssen. Das erleichtere auch die Entscheidung, Musik ab und zu einzusetzen. „Wenn man jedes Mal ein Riesendrum herschleppen müsste, oder eine CD zum Beispiel, wär das schon lästig“, gibt Interviewpartnerin G zu.

Wenn man jedes Mal ein Riesendrum herschleppen müsste, oder eine CD zum Beispiel, wär das schon lästig. Also ich steck das Handy an und die Musik ist da, das ist eigentlich so einfach wie nie zuvor. (Interview G, S. 87, Z. 128-130)

Die ist eine richtig große, professionelle Anlage mit Mischpult und allem Drum und Dran und da steck ich dann einfach mein Handy rein oder Laptop an. Da brauch ich mich sonst um nix mehr kümmern. (Interview C, S. 29, Z. 48-50)

CD's wurden früher häufig verwendet, doch mittlerweile sind sie, auch bei den meisten Lehrkräften, eher wenig beliebt. Diese würden in vielen Fällen nur mehr den Zweck der Sicherheit erfüllen, falls zum Beispiel die Anlage nicht mehr funktioniere. Manche besäßen gar keine CD's mehr, wie Interviewpartner C zugibt.

I: Und wie nehmen Sie die Musik mit. Hauptsächlich mit Handy, haben Sie gesagt?

IPC: Hauptsächlich Handy, ja.

I: CD's?

IPC: CD's, muss ich kurz überlegen, ob ich CD's auch noch hab. Nein, CD's gar nicht mehr jetzt. Mittlerweile gar nicht mehr.

I: Ok, also Handy.

IPC: USB-Stick hin und wieder, USB-Stick auch, ja. (Interview C, S. 29 f., Z. 72-78)

I: Ok. Und wie bringen Sie die Musik mit?

IPE: Also jetzt auf I-Pod.

I: Und früher in der Schule?

IPE: Früher in der Schule habe ich CD's sehr oft verwendet. (Interview E, S.59, Z. 55-58)

Aah, mittlerweile, es kommt natürlich auf die Einrichtung drauf an, versucht man natürlich, wenn möglich, mittels I-Pod oder Handy oder auch Laptop, je nach dem. Also CD ist immer nur, also ich hab welche mit, einfach aus Sicherheitsgründen, falls mal die Anlage nicht funktioniert, dass man sagt, gut, man kann mit einem CD-Player dann auch noch arbeiten. (Interview A, S. 3, Z. 54-58)

Wenn man nun sagen würde, dass CD's out und schon zur Gänze von der Bildfläche verschwunden seien, wäre das gelogen. Die beiden ältesten Interviewpartnerinnen arbeiten nämlich immer noch hauptsächlich mit CD's. Eine Interviewpartnerin bezeichnet sich selbst als „altmodisch“, da sie wisse, dass diese schon längst überholt seien und von den jüngeren Kolleginnen und Kollegen kaum benutzt würden.

Also ich bin altmodisch und mach noch CD-Musikbegleitung. Die meisten anderen Kollegen nehmen MP3 oder sonst irgendwas. (Interview D, S. 44, Z. 30-31)

Ja, also ich arbeite immer noch hauptsächlich mit CD's persönlich. Bringe immer meinen CD-Player, das ist ein ziemlich großes Drum, mit, der auch selbstgebrannte CD's abspielen kann. (Interview H, S. 98, Z. 45-47)

Die Nutzung von Handys sei, wenn mit Musik gearbeitet werde, auch bei Schülerinnen und Schülern erlaubt. Gerade, wenn eigene Musik mitgenommen werden solle oder Gruppenprojekte stattfänden, würden die Lehrkräfte die Verwendung von Handys als legitim ansehen.

Da dürfen dann die Schülerinnen und Schüler, wenn ich sag, gut nächste Woche bitte nehmt ihr eure eigene Musik mit, dann dürfen sie an ihrem Handy herumwerken. (Interview A, S. 3, Z. 44-45)

Ahm, erlaube ausnahmsweise, das, was im Schulalltag nicht erlaubt ist, den Mädchen, oder auch wenn's Burschen sind, bei den Projekten ihre Handys dabeizuhaben und Musik von den Handys abzuspielen, auch mit Zusatzlautsprechern. Aber eben nur das, also ich achte dann sehr darauf, dass sie dann nicht nebenbei zu spielen beginnen oder irgendwelche SMS schreiben. Also sie wissen das, dass das nicht geht. Und das funktioniert wunderbar. (Interview H, S. 98, Z. 47-52)

Zusammenfassung und Diskussion:

Die Annahme von Becker (2002, S. 126), dass die technischen Möglichkeiten einen Musikeinsatz organisatorisch verhindern könnten, ist, zumindest in den Fällen der befragten Lehrkräfte, nicht zu bestätigen. Die technische Ausstattung der Turnsäle ist mittlerweile so gut und umfassend, sodass hier keinerlei Probleme oder umständliche Zusatzarbeiten anfallen. Dass oft veraltetes oder beschädigtes Equipment in den Hallen aufzufinden sei, wie Becker (2002, S. 126) beschreibt, wird von keinem der befragten Lehrkräfte erwähnt. Natürlich kann von der äußerst guten Ausstattung der Institutionen, an denen die Expertinnen und Experten arbeiten, nicht auf alle weiteren schulischen Einrichtungen geschlossen werden, doch man kann daraus schließen, dass in den meisten Fällen die fehlende Technik nicht als Hürde oder Grenze anzusehen ist. Auch das Handy vereinfachte vieles. Zwar wird von einigen Lehrpersonen der älteren Generation noch mit CD's gearbeitet, doch bei den jüngeren Lehrkräften sind die Hauptmedien aber Handy und I-Pod. Die fortgeschrittene Technik trägt also positiv zu einem einfachen, unkomplizierten Musikeinsatz bei und erleichtert einiges.

7.6 Funktionen von Musik im Sportunterricht basierend auf den Interviews

In folgendem Kapitel werden die möglichen Funktionen von Musik im Sportunterricht dargelegt. Es wurde erfragt, zu welchen Zwecken Musik verwendet werde und was Musik mit den Schülerinnen und Schülern „machen“ könne. In diesem Punkt wurden von allen befragten Lehrkräften sehr ähnliche Erfahrungen gemacht.

7.6.1 Motivationssteigerung: „Ich muss nicht sagen, he, macht’s was, bewegt euch, sondern ich muss gar nichts sagen.“

Musik motiviert, pusht und reißt mit

Auf die Frage, welche Funktionen Musik im Sportunterricht habe, wurde mehrheitlich als erste Antwort der motivationale Aspekt genannt. Dass Musik motiviere, mitreißer, und pushe, haben alle Lehrkräfte bezeugen können.

In erster Linie ist es mitreißend und motivierend. (Interview B, S. 22, Z. 249)

Eben die motivierende, dass ich eben bei Erwärmung schau, dass sie eben laufen im Rhythmus der Musik und nicht nur herumhatschen oder so. Motivierende Funktion. (Interview D, S. 51, Z. 267-268)

Das kann eine Motivationsfunktion haben. Das heißt, dass man sich motiviert durch Musik, pushen lässt, wenn das eine sehr kraftvolle Musik ist, mit starken Beats. Dann kann es mich pushen zu einer Leistung. (Interview C, S. 37, Z. 358-360)

Eine Interviewpartnerin umschreibt den Motivationsgehalt der Musik so, dass sie dazu veranlasse, sich einer Situation auszusetzen, die ohne Musik „nicht so lustig wär“. Dabei könne man an anstrengende, kraftraubende, langweilige oder langwierige Inhalte denken. In solchen Situationen könne ein Energielevel erhöht werden, was die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasse, sich trotz Unlust diesen Situationen zu stellen.

Es führt einfach zu einer Erhöhung der Bereitschaft, sich einer Situation auszusetzen, die vielleicht ohne Musik nicht ganz so lustig wär. Und da ist mit Musik die Energie eine andere. Musik erhöht ein Energielevel oder verstärkt ein Energielevel. (Interview F, S. 75, Z. 236-239)

Interviewpartnerin A spricht an, dass die gesamte Fitnessbranche mit dem Motivationsschub „Musik“ arbeite. Es könne sich kein Mensch vorstellen, eine

Zumba-Stunde oder Aerobic-Stunde ohne Musik zu machen. Kopiere man solch eine Stunde dann im Unterricht, so dürfe natürlich motivierende Musik nicht fehlen. Auch könne damit die Müdigkeit etwas hinausgeschoben werden. Mitreißende Musik überdecke sozusagen die Müdigkeit des Körpers.

Aber meine Erfahrung zeigt, dass, also, wenn wir mit Musik arbeiten, dass sie sich durchaus freuen und natürlich, das ist auch so ein Motivationsschub auch für den Schüler, für die Schülerin, ja. Weils, sag ich einmal, einfach mehr Spaß macht, wenn man eine Musik hört, wo man sich wohl fühlt und, sei's jetzt ein Hauptteil oder eine Aerobic-Stunde. Wenn ich jetzt ins Fitnessstudio geh oder die Parallele dann mach und sag, so wir machen jetzt eine Fitnessstunde, eine Aerobic-Stunde ohne Musik, ist halt dann schwierig, weil dann fehlt einfach das Element Motivation. Natürlich kann ich sagen, so, und jetzt V-Step, aber es ist mit der Musik, die gehört hier einfach dazu, weil's einfach ein großer Motivationsfaktor ist und da geht's jetzt gar nicht darum, ob jetzt die Schritte absolut perfekt durchgeführt werden. (Interview A, S. 14, Z. 450-459)

Man kann mittels Musik die Ermüdung irgendwo ein wenig hinausschieben. Das hat mit der Motivation zu tun. Das ist eigentlich in allen Aspekten ein ganz ein wichtiger Faktor, die Motivation, dass Musik motivierend ist. Musik führt dazu, dass die Leute motiviert sind. (Interview H, S. 106, Z. 350-352)

Von einer Interviewperson wird ein konkreter Hinweis dazu gegeben, welche Charakterzüge eines Liedes als motivierend empfunden werden. Als ersten Punkt erwähnt sie, wie auch viele andere, dass es die Pop- und Dance-Songs seien, die die Sporttreibenden am meisten pushen würden. Darüber hinaus führt sie an, dass der bpm-Wert (beats per minute) einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den Bewegungswillen habe. Dieser solle zumindest über dem Herzschlagrhythmus liegen, der bei 60bpm liege oder, noch besser, über den Wert von 100bpm gehe.

Pop bis Dance sind die Richtungen, die motivierend sind. Was auch nicht einen zu niedrigen bpm-Wert hat, weil mit einem 60er-bpm-Wert ist es nicht so motivierend, weil es eher Herzschlagrhythmus ist, aber ab so 100-120bpm motiviert das die Schülerinnen schon mehr. (Interview G, S. 85 f., Z. 72-75)

Musik erhöht die Bewegungsleistung und Bewegungsintensität

Im selben Atemzug werden eine Leistungssteigerung und eine höhere Bewegungsintensität erwähnt, welche aus der Motivationssteigerung resultieren würde. Diese Funktion wird von vielen Interviewten im Zusammenhang mit der

motivationalen Funktion betrachtet, da die Bewegungsleistung gemeinsam mit der Motivation ansteige. Musik rufe das Bedürfnis hervor, sich bewegen zu wollen, was laut der interviewten Lehrkräfte in den meisten Fällen zu einer Erhöhung der Bewegungsintensität führe. Natürlich ist dies nur durch subjektive Wahrnehmungen, wie zum Beispiel durch die Aufrichtung der Körperhaltung oder die schnelleren Bewegungen anzunehmen und nicht empirisch bestätigt. Nichtsdestotrotz sind die Interviewpartnerinnen und -partner davon überzeugt, dass Musik auf natürlichem Wege veranlasse, Bewegung zu initiieren und intensivieren. Diese Erfahrungen haben viele der Interviewten ähnlich geschildert:

Und wenn ich das clever einsetze, dann erhöhe ich sowohl den Spaßfaktor als auch die Bewegungsintensität und es führt auch zu so einer, das klingt jetzt vielleicht komisch, aber es führt zu einer intrinsischen Motivationssituation. Es ist nicht so, dass ich jetzt dauernd hingehen muss und sagen muss: He, jetzt macht's was und kommt's, bewegt euch, sondern ich muss gar nichts sagen! Die Musik unterstützt das Bedürfnis, sich zu bewegen ganz natürlich. (Interview F, S. 79, Z. 399-404)

Ja, also die Leistungssteigerung wär dann für mich Motivationsschiene, also in dem Punkt Motivation würd das mitreinspielen, das ich das genau als Leistungssteigerung verwende fürs Pushen. Das ist für mich irgendwie vom Kopf her einfach ein bissl mehr aktivierend. (Interview C, S. 37 f., Z. 369-372)

Ja, für mich ist Musik ganz explizit ein Medium, um Leistung zu steigern. Nämlich jetzt unabhängig davon, ob wir grad etwas üben und da eine Technik erwerben, und ich begleite sie und schau, dass das immer besser wird. Es ist auch so, dass in einer bekannten Spielsituation, wenn Musik eingesetzt wird, sich die Bewegungsleistung verändert. Die körperliche Aufrichtung verändert sich, das Bewegungsbewusstsein verändert sich. Also ich hab die Erfahrung gemacht, dass die Bewegungsleistung durch den Einsatz von Musik auf jeden Fall gesteigert wird. Unabhängig davon, ob ich möchte, dass die jetzt schneller laufen oder in einem guten Rhythmus eine Bewegung absolvieren. Auch einfach nur in der Spielsituation ist die Bewegungsleistung oder die Bewegungsintensität erhöht. (Interview F, S. 78, Z. 356-364)

Es ist eigentlich eine spontane, eigentlich auch eine physiologisch-organische Verbindung vorhanden zwischen dem Gehörsinn und der Reaktion im Körper, also mit dem motorischen Bereich. Bestimmte Musikarten, Musikrhythmen regen unmittelbar zur Bewegung an. Also es führt dazu, Bewegung zu initiieren, hervorzurufen, also sich bewegen zu wollen. (Interview H, S. 106, Z. 345-349)

Es gibt sofort eine auffällige, beobachtbare Erhöhung der Bewegung. Oft, wenn ich um 8 Uhr in der Früh die Schüler unterrichte, die kommen so in den Unterricht (macht ein müdes

Gesicht): Frau Professor, wir sind noch müde, können wir bitte irgendwas... In dem Moment, wo wir in die Aktivierung gehen, wo wir anfangen, zu mobilisieren, und da ist Musik dabei, ist auch die Energie da. Also das ist ganz massiv spürbar. (Interview F, S. 80, Z. 437-441)

7.6.3 Entspannungsförderung: „Ich kann Energie drosseln.“

Als Gegenpol zur Motivations- und Aktivierungsfunktion wird die Entspannungsförderung genannt. Ruhige, melodische Vokal- oder Instrumentalmusik könne eine beruhigende Wirkung auf den Menschen haben und hohe Energielevels senken. Als praktische Beispiele aus dem Sportunterricht werden Yoga, Entspannungstechniken und Fantasiereisen genannt.

Ja, zur Entspannung. Also auch bestimmte Methoden der Entspannung kann Musik unterstützen, die mit dem Körper zu tun haben. Zum Beispiel das Atmen. (Interview H, S. 106, Z. 354-355)

Es kann eine entspannende Funktion haben, wenn die Musik eben entspannend ist, also nur Instrumentierung, ruhig, Gesang, melodisch, Balladen oder Geigen. (Interview C, S. 37, Z. 360-362)

Ich arbeite schon auch oft mit Entspannungstechniken auch im tänzerischen Bereich. Wir wissen ja, nur aus der wahren Entspannung und Muße entspringt die Kreativität und da verwend ich dann natürlich auch Musik als Entspannungshilfe. Ah, natürlich auch im Yoga oder solchen Bereichen. (Interview B, S. 23, Z. 268-271)

Und wir machen auch Fantasiereisen und die Kinder dürfen sich auf eine Gymnastikmatte legen und da rennt die Musik ganz leise im Hintergrund und die beruhigt halt auch. Also, es kommt immer drauf an, was ich gerade machen möchte, mit der Musik, welchen Effekt ich erzielen möchte. (Interview G, S. 87, Z. 120-123)

Vor allem am Ende der Stunde komme diese Funktion zum Einsatz, wenn es darum gehe, ein hohes Energielevel wieder zu senken und die Schülerinnen und Schüler „herunterzuholen“, um sie in die nächste Schulstunde zu schicken. Energie werde gedrosselt.

Dann kann es die umgekehrte, die beruhigende sein, wenn ich am Schluss der Stunde einfach entspanne und die Musikbegleitung loslasse. (Interview D, S. 51, Z. 268-270)

Ich kann Musik einsetzen, um ein Energielevel, das sehr hoch ist, wieder herunterzubringen, zum Entspannen, also ich kann Energie drosseln. (Interview F, Z. S. 78, 347-349)

7.6.4 Kreativitätsförderung: „Musik kitzelt die Kreativität der Schüler heraus.“

Musik sei ein künstlerischer Bereich, der in vielen Fällen zu einem kreativen Auseinandersetzen mit einer Thematik führe. Das Paradebeispiel dafür, laut Aussage des Interviewten C, sei die Improvisation. Sei es jetzt im tänzerischen oder im theatralischen Bereich, Musik gebe Reizimpulse zu den Bewegungsmöglichkeiten und erfordere eine gewisse Kreativität, diese aufzunehmen und umzusetzen.

Also eines der Ziele ist einfach die Kreativität der Schüler ein bisschen mehr, wie soll ich sagen, herauszukitzeln. Denn oft ist es so, sie kriegen dann Vorgaben und machen die dann sehr schön nach, aber dass man die Kreativität fördert eben mit den verschiedenen Musikstilen. Ob das jetzt ein langsamer Takt oder auch von der Mimik her, von der Ausdrucksweise her, also die Kreativität steht da sicher an obersten Stelle. Dass man hier, also das ist mein, so ein Fixpunkt von mir. (Interview A, S. 10, Z. 294-299)

Ja, beim Thema Improvisation, da könnte man zum Beispiel die Musik als Kreativität auch benutzen oder als Kreativitätsförderung. Das wär auch ein Punkt, wo man sagt, das Thema Improvisation ist ja ein kreativeres Thema, wo man sich ja jetzt frei zur Musik bewegt unter Anführungszeichen „frei“. Und das fördert natürlich auch die Kreativität, das ist auch ein Punkt. (Interview C, S. 39, Z. 409-413)

7.6.5 Atmosphärenschaftung und Stimmungsmacher: „Und dann dreh ich die Musik auf und da ist plötzlich eine ganz andere Atmosphäre im Raum.“

Als weitere Funktion der Musik wird die Funktion des Stimmungsmachers und der Atmosphärenschaftung genannt. Positive Musik könne laut Erfahrungen müde, traurige oder demotivierte Schülerinnen und Schüler wieder freudig stimmen. Interviewpartnerin F fasst diese Funktion mit dem Satz „Die richtige Musik und alles ist gut, das ist unglaublich!“ zusammen.

Ja, eine weitere Funktion ist Musik als Begleitung, sich einfach treiben lassen. Stimmungsmacher sozusagen. (Interview E, S. 63, Z. 210-211)

Ich setz Musik oft ein, wenn ich jetzt keine Tanzstunde hab, sondern irgendwas anderes. Und ich merk, die sind alle schon irgendwie müde und nicht sehr motiviert. Und dann dreh ich die Musik auf und da ist plötzlich eine ganz andere Atmosphäre im Raum. Also es kann klappen, muss aber nicht. (Interview E, S. 60, Z. 101-104)

Und nämlich auch, wenn die Stimmung nicht toll ist. Die kommen mit einer schlechten Stimmung, einer müden Energie oder es war eine Schularbeit und es geht ihnen nicht gut. Die richtige Musik und alles ist gut, das ist unglaublich! (Interview F, S. 81, Z. 163-165)

Interviewpartnerin G erwähnt in diesem Zusammenhang den „Spaßfaktor“. Musik diene insofern als Stimmungsmacher, da der Spaßfaktor bei den Beteiligten selbst erhöht werde. Es scheine so, als hätten die Kinder „mehr Spaß bei der Sache“, was sie auf das Lachen zurückführe, als sei die Musik etwas, was von der Anstrengung, wie zum Beispiel beim Laufen, ablenke und Freude bereite.

Also ich komm drauf, beim Laufen, wenn wir ein bisschen einlaufen oder so, und ich mach eine Laufpyramide oder Laufschule, dann merk ich schon, dass die Kinder, irgendwie schau'n's so aus, als hätten's mehr Spaß beim Laufen. Weil laufen ist so eintönig, ich hasse laufen. Aber mir kommen die Kinder so vor, als hätten sie mehr Spaß bei der Sache. [...]

I: Wie merkst du das? Wie äußert sich das?

IPG: Das Lachen im Gesicht anstatt dieses: „Oje, jetzt muss ich schon wieder laufen!“ (Interview G, S. 91, Z. 285-290)

Diese Funktion der Atmosphärenschaufung werde meist durch Hintergrundmusik erreicht. Dieser Aspekt der „Geräuschkulisse“ wird von manchen sehr kritisch betrachtet (vgl. Kapitel 7.8.4) und als Funktion in Frage gestellt. Hier nimmt die Musik eher die Unterhaltungsfunktion ein. Gelernt werde dabei nichts, so sagt Interviewpartnerin D.

Einfach zum, äh, es könnte zum Übertönen sein, dass es einfach eine zu große Lautkulisse, Geräuschkulisse ist, was aber schon auch passiert, wenn viele Leute zum Beispiel irgendwie gemeinsam in einer Halle sind und dann wird halt laute Musik gehört, aber da kann man nicht wirklich lernen dabei, also zum Unterrichten ist das nicht wirklich die richtige Funktion. (Interview D, S. 51, Z. 173-277)

7.6.6 Musik als Medium zum Rhythmisieren und Tanzen: „Als Rhythmisierung, also zum Tanzen, ganz banal gesagt.“

Denke man an Musik und Sport, so assoziieren die meisten damit vermutlich sofort das Tanzen. Musik veranlasse zum Rhythmisieren, also zum rhythmischen, taktvollen Bewegen. Es bilde die Grundlage für die verschiedensten Tanzstile und sei das Fundament der anerkannten Sportart Tanz.

Dann eben als Rhythmisierung verwendet werden für, also zum Tanzen letztlich, ganz banal gesagt. Also ich kann Musik als Funktion für den Tanz verwenden. Da orientiert sich ja die

Bewegung letztlich an der Musik. Also ich mach nicht irgendwie eine Bewegung und schau, welche Musik passt dazu, sondern ich hör die Musik und darauf bewege ich mich. (Interview C, S. 37, Z. 362-366)

Für bestimmte Tanzrichtungen einfach die verschiedenartigsten Musikstücke aus den verschiedensten Musikrichtungen bildungsmäßig einzusetzen, als Bildungsmittel. Das ist eigentlich eine sehr traditionelle Herangehensweise. (Interview H, S. 107, Z. 378-381)

Neben den klassischen Tänzen spiele auch die Rhythmusschulung eine wichtige Rolle, schließlich sei der Rhythmus die Basis für jede tänzerische und auch sportliche Bewegungsabfolge.

Es kann die rhythmisierende Wirkung sein, dass es eben für den Bewegungsrhythmus genaue Abfolgen in dem Rhythmus gibt. Eins, zwei drei, vier (schnippt im Rhythmus mit) und so weiter. (Interview D, S. 51, Z. 270-272)

Ich kann Musik einsetzen, um natürlich ganz bewusst rhythmische Inhalte zu thematisieren und Impuls oder Puls zu spüren, Rhythmus zu spüren, also das heißt, ganz klar tänzerische Inhalte umzusetzen. (Interview F, S. 78, Z. 345-347)

Dann ist es auch so, dass man eben diese Rhythmisierung, diesen rhythmisierenden Effekt hat. Man kann dann auch Prozesse vereinheitlichen über die Musik, Bewegungsabläufe vereinheitlichen, wenn das erwünscht ist. Man kann Musik auch als Ausdrucksmedium, einer Hilfe verwenden. (Interview B, S. 22, Z. 251-254)

7.6.7 Aufmerksamkeitslenkung und Orientierung im Raum: „Musik wegnehmen und Musik dazugeben.“

Eine Funktion, die nur von einer Interviewprobandin genannt wird, ist die Aufmerksamkeitslenkung und Orientierung im Raum. Hier ist anzumerken, dass diese Person auch sehr häufig mit behinderten Menschen arbeitet und in diesem Gebiet die Musik hauptsächlich zum Setzen von Reizen einsetzt, vor allem bei Hör- und Sehbehinderten. Jedoch auch bei nichtbehinderten Kindern seien Musik und Geräusche für akustische Übungszwecke einsetzbar und zur Schulung des Gehörs und der Orientierung sinnvoll. Es könne eine Behinderung von Nicht-Behinderten simuliert werden, indem zum Beispiel die Augen schließe, wie Interviewpartnerin G vorschlägt.

Ahm, was könnte es noch für eine Funktion haben? Vielleicht auch die Aufmerksamkeitslenkung? Dass ich eben Geräusche, Musik auch in bestimmten Stellen habe, dann wieder wegnehme und dann wieder dazugebe und wieder wegnehme.

Orientierung im Raum kann auch sein, das mach ich eigentlich ganz gern. Dass sie, eher nicht mit Konzernmusik, sondern eher mit Körpermusik (klatscht in die Hände), dass sie dem folgen, während einer verbundene Augen hat oder so.

I: Machen Sie das mit behinderten oder mit nichtbehinderten Kindern?

IPD: Auch. Mit beiden. Also Studierende oder eben zum Simulieren von Behinderung. Dass jemand, der nicht sieht, gut hört und einfach diesen Geräuschen nachgehen sollte. Oder, ja, wenn, grade bei Hörbehinderung ist es so, dass ich sehr stark akustische Reize setzen muss, das mit Musik sein kann oder mit Geräuschen oder mit Lauten, mit der eigenen Stimme. (Interview D, S. 51, Z. 272-287)

Oder auch Geräuschen folgen, die durch einen Ball zum Beispiel erzeugt werden, bei Sehbehinderten wieder. Klingelball heißt das dann.

I: Wie funktioniert das?

IPD: Na da ist innerhalb in dem Ball, in der Kunststoffhülle ist eben noch eine Klingel eingebaut oder man kann auch einfach einen Luftballon und dann noch einen Luftballon drübergeben, oder ein Plastiksackerl, dass es eben Geräusche macht und man dann lokalisiert, wo der Ball rollt. Weil da gibt's dieses Spiel Rollball, wo man eben das Tor verhindern soll, indem man sich gegen diesen Ball, den rollenden, wirft. Und das ist dann eine akustische Übung und setzt Anreize, nach dem Geräusch zu gehen. (Interview D, S. 52, Z. 293-301)

7.6.8 Verstärkung von Emotionen: „Musik triggert emotionale Abläufe, und zwar ganz massiv.“

Von drei Interviewpartnerinnen und -partnern wird die Musik als Verstärker von Emotionen erlebt. Durch Musik könnten Gefühle besser ausgedrückt und verstärkt und der Unterricht so psychomotorisch gelenkt werden.

Genau, also das Emotionale. Auch eine weitere Funktion, das Emotionale. Das habe ich auch vergessen. Dass durch die Musik, wenn sie sehr lyrisch, sehr (...) zum Beispiel Liebeslieder sind, dann kommen die Emotionen hoch und unterstützen den Ausdruck von solchen Bewegungen. (Interview D, S. 53, 348-351)

Also ich kann mit Musik Emotionen verstärken, das ist der Punkt. Das ist das Entscheidende. Und ich will ja meinen Unterricht psychomotorisch ganzheitlich, also Körper, Geist und Seele. Und die Musik triggert emotionale Abläufe, und zwar ganz massiv. [...]

I: Also du sagst, es steuert und verstärkt Emotionen.

IPF: Ja, ganz massiv. Sowohl im Positiven als auch im Negativen! Wenn ich es nicht bedacht einsetze, dann kann ich auch das Gegenteil erreichen von dem, was ich eigentlich erreichen will. Ich kann eine Dynamik damit stören oder Abläufe erschweren. (Interview F, S. 79 f., Z. 396-408)

Wenn Bewegung rhythmisch unterstützt wird, musikalisch rhythmisch, das macht etwas mit dem Bewegungsverhalten, auch mit dem Gefühl. Das verändert mich. (Interview F, S. 75, Z. 224-225)

Interviewpartner C meint, dass er mit den Emotionen, die Musik auslöse, gut arbeiten könne. Musik bewege einen Menschen, egal wie viel Vorerfahrung man damit habe, und sei im Menschen tief verankert. Er meint, es sei ein Grundinstinkt des Menschen.

Und ich glaub trotzdem, auch wenn viele, was wir gerade gesagt haben, was ein Nachteil ist, dass manche noch nie was mit Musik gemacht haben, dass es letztlich eigentlich immer irgendwie bewegt, die Musik. Also es löst eine Emotion hervor, das ist für mich ein Vorteil, mit dem man arbeiten kann. Also das ist ein bissl was Philosophischeres auf einer Meta-Ebene vielleicht, aber das ist für mich halt einfach sowas, ein menschlicher Grundinstinkt, Musik, würd ich sagen. (Interview C, S. 40, Z. 461-466)

Als konkretes Beispiel, wie Emotionen „hergeholt“ und verstärkt werden können, gibt Interviewpartnerin F Folgendes an:

[...] ok, jetzt gibt's ein Zirkeltraining auf High Speed und da können wir die Musik dazu hören, weil man eine gewisse Aggression braucht. Also wenn ich Aggression haben möchte, kann ich mir die ja holen und dann kann ich das verstärken. (Interview F)

7.7.9 Strukturierungsfunktion: „Ich kann Musik auch einsetzen, um Übergänge zu gestalten.“

Eine Gesprächspartnerin gibt an, dass sie Musik auch als akustisches Signal zur Strukturierungsform im Unterricht einsetze. Das Ein- und Ausschalten der Musik kündige, gleichermaßen wie ein Piff oder eine verbale Ankündigung, einen Wechsel im Geschehen oder eine Veränderung im Ablauf an. Nur dass man sich als Lehrperson mit Hilfe der Musik etwas zurücknehmen könne und die Stimme geschont werde. Häufig werde diese Taktik im Zirkel- oder Krafttraining angewandt, oft auch mit bereits vorgefertigten Musikzuschnitts. Die Musik werde in dem Fall zum Hinweis einer Veränderung im Ablauf, in der Organisation oder im Unterrichtsgeschehen.

Und ich kann Musik auch einsetzen um Übergänge zu gestalten, also ich kann Übungssituationen herstellen, in der keine Musik stattfindet, und wenn Musik beginnt, dann signalisiert das eine Veränderung im Ablauf. Also so kann Musik eingesetzt werden. Nämlich so, dass ich nicht ständig sagen muss, Achtung, jetzt so und so! Ich kann Musik so

einsetzen, dass ich mich ein bisschen zurücknehmen kann, als methodisches Mittel.
(Interview F, S. 78, Z. 349-353)

Ein Beispiel, in dem Musik als Strukturierungsmedium diene, sei das klassische Zirkeltraining. Schneide man hier die Musik so zusammen, dass sich die Belastungsphase deutlich von der Pause unterscheide, würden die Trainierenden selbst hören, wann ein Wechsel stattfände.

Genau, dass man's da anwendet, und was daraus, also was ich entdeckt hab oder auch gemerkt habe also in diesen vielen Jahren, dass es dann interessant ist, wenn man sich Musik bewusst zusammenschneidet. Angenommen für 30 Sekunden Belastung und dann die Pause danach, dass man die Musikstücke auch hier bewusst auch variiert. (Interview A, S. 10, Z. 302-305)

Zusammenfassung und Diskussion:

Die von den Expertinnen und Experten genannten Funktionen decken sich größtenteils mit jenen der Autoren Greder und Becker (siehe Kapitel 4). Nicht genannt von den beiden Autoren, jedoch von den Lehrkräften, werden die Förderung der Kreativität, die Verstärkung emotionaler Prozesse, die Aufmerksamkeitslenkung sowie die Funktion der Signalgebung. Interessant ist, dass jene Funktionen der Motivation und der Leistungssteigerung, welche in der Literatur als zwei unterschiedliche Bereiche angesehen werden, bei den befragten Lehrkräften miteinander verschmelzen und in einen gemeinsamen Bereich hineinfließen. Es wird hier keine Trennung gemacht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Interviewten ähnliche Erfahrungen gemacht haben, was Musik im Sportunterricht bewirken kann.

7.7 Grenzen, Hindernisse, Hürden bei den Lehrkräften

Im nächsten Schritt wurden die Expertinnen und Experten gefragt, wieso im Sportunterricht in vielen Schulen eher selten Musik verwendet wird, obwohl sich die beiden Fächer Sport und Musik eigentlich recht einfach und unkompliziert verbinden lassen. Folgende Grenzen, Hindernisse und Hürden lassen sich aus den Interviews ableiten.

7.7.1 Mehraufwand: „Das tu‘ ich mir nicht an. Dann verzichte ich halt lieber drauf.“

Die meisten der befragten musikaffinen Interviewprobandinnen betonen, dass die Musikbereitstellung für sie persönlich kein Mehraufwand sei, da sie die Vorbereitungsarbeiten gerne in Kauf nehmen würden oder bereits Routine in der Organisation und Verwendung von Musik gesammelt hätten, wie auch Interviewperson G bestätigt.

Also einem musikaffinen Menschen dem macht das nichts aus, jetzt daheim einmal Lieder auf den USB-Stick zu schmeißen, aber für einen Menschen, der mit Musik jetzt vielleicht nicht so viel zu tun hat, der denkt sich: „Meine Güte, ist das eine Arbeit!“ Das ist wahrscheinlich, weil ich selber sehr gerne Musik hab. Ja, also mir macht das Spaß. (Interview G, S. 90, Z. 252-256)

Aber sie wüssten sehr wohl von Kolleginnen, dass es aufwändig sein könne, passende Musik herauszufiltern, herunterzuladen, auf ein passendes Medium zu speichern, die Anlage einzustellen etc. Dass in gewisser Weise ein Mehraufwand anfallen könne, wird von mehreren Personen bestätigt. Bevor hier Zeit investiert werde, „mach ich’s lieber nicht, weil so wichtig sei es dann auch wieder nicht.“, meint Interviewpartner C.

Ja, also ich denke, es ist natürlich ein gewisser Aufwand mit Musik zu arbeiten. Erstens mal, muss man selber Musik vorbereiten, das bedeutet schon mal Zeit. Man muss sich beschäftigen, man muss sich überlegen, welche Musik, wo krieg ich die her? Wo lade ich die runter? Wie kriege ich die wo? Und dann, das nächste, was ist mein Medium, mit dem ich das abspiele? Ist es Handy, ist es CD, ist es USB-Stick? Dann, worauf spiele ich’s ab, also was ist mein Gerät, hab ich da was vor Ort? Also es bedarf einfach viel Vorbereitung. Es ist ein Aufwand auf jeden Fall, das kann ich schon einmal nachvollziehen, wenn man sagt, das tu ich mir nicht an. Dann verzichte ich halt lieber drauf. Weil bevor ich mich da jetzt damit auseinandersetze und mich das jetzt, weiß ich nicht wie viel, 10 Stunden kostet, mach ich’s

lieber nicht, weil so wichtig ist es dann auch wieder nicht. Also das könnte der Gedanke dahinter sein. (Interview C, S. 31 f., Z. 147-157)

Also für mich ist es kein Aufwand. [...] Aber wenn ich jetzt den Blick auf andere Kollegen dann setzte, kann's schon durchaus sein, dass einfach die Hemmschwelle da ist, mach ich mir den Aufwand? Ich muss früher kommen, die Anlagen testen, ob's funktioniert, kenn ich mich aus mit der Anlage, welche Musik verwende ich? Also da weiß ich aus Erfahrung und auch von Berichten von Kollegen, dass dadurch da schon eine Hemmschwelle dann da ist. Dass ich sag, na gut, dann verwende ich lieber keine Musik. (Interview A, S. 4, Z. 89-98)

Der erforderliche Aufwand hänge jedoch sehr stark davon ab, wie man die Musik einsetze. Lasse man Musik nur im Hintergrund laufen, so müsse man im Vorhinein nur Zeit für das Suchen und Herunterladen der jeweiligen Musik investieren. Wolle man eine Choreographie zu einem Lied einstudieren, so erfordere das wesentlich mehr Zeit und auch Know-How. Dies bestätigen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner.

Das kommt drauf an, ob ich was Bestimmtes damit erzielen möchte. Zum Beispiel Tanz vorbereiten ist ein enormerer Aufwand, diverse Lieder durchzuhören, sich zu überlegen, passt das für diese Bewegungen oder diese Aufgabe, die ich jetzt stelle? Also das ist ein ganz großer Aufwand, ja. (Interview E, S. 60, Z. 83-86)

Also das heißt, das ist natürlich die Frage, wie man Musik einsetzt. Ist es wirklich als Takt, den man verwenden für sich, als Rhythmisierung, die man benutzt. Oder ist es nur als Hintergrundmusik, als Motivation. Wird ja auch gerne verwendet auch in anderen Sportarten, dass man einfach sagt, man macht jetzt Krafttraining und lässt dann einfach die Musik im Hintergrund laufen als Motivation. Oder benutze ich's als Rhythmisierung, dann muss ich mich ein bisschen mehr auskennen mit Musik. (Interview C, S. 32, Z. 171-176)

Es ist halt schon auch ein Aufwand, man muss sich da schon ein bisschen einhören, etwas vorbereiten. Es sei denn man hat's im Hintergrund laufen, was eigentlich nicht meine Intention ist. Das ichnehm, ein Volleyballspiel Musik nebenbei laufen lass. (Interview B, S. 18, Z. 87-90)

Was von zwei Personen angesprochen wird, ist, dass der Aufwand anfangs größer sei, bis man sich ein Repertoire von Musik angelegt habe. Habe man jedoch schon ein paar Playlists erstellt und etwas Routine gewonnen, so würden diese Vorbereitungsarbeiten wegfallen. Diese müssten im schlimmsten Fall nur mehr ab und zu aktualisiert werden. Dennoch erklärt Interviewpartnerin F richtig: „[...] wenn man's dann mal hat, hat man's“.

Und ich denke, wenn man mal diese 10 Stunden vielleicht einmal investiert hat, dann ist es gut, dann ist es vorbereitet und dann hat man alles. Dann hat man das vorbereitet, dann ist es ja auch schon. Man muss das ja jetzt nicht jedes Mal machen, also du machst es einmal, bereitest dich vor, setzt dich mit der Musik auseinander, hast ein Repertoire von Musik, weißt, wie die Gegebenheiten sind, mit deinem Abspielgerät, brauchst du selber eins oder musst du eins mitnehmen? Oder du weißt schon, aha okay, da ist was vorhanden, das läuft gut, also irgendwann ist es ja dann, hat es eine Routine und dann ist nur die Startschwierigkeit vielleicht da, wo man sich ein bisschen überwinden muss, über das hinweg zu gehen. Aber das ist, wie gesagt, das ist, wie wenn man sich für eine normale Stunde vorbereitet, da muss man sich auch vorbereiten und nach einer Zeit hat man sein Programm, was man sozusagen nur mehr ein bisschen adaptiert. (Interview C, S. 32, 158-168)

Ich hab mir halt das zurechtgelegt, da hab ich alle meine Listen vorbereitet. Ich hab eine Liste fürs Aufwärmen, ich hab eine Liste für Entspannung, ich hab eine Liste für Zirkeltraining. Also ich hab so unterschiedliche Musiklisten zusammengestellt, die ich sofort einsetzen kann. Das bedarf natürlich einer gewissen Vorbereitung, aber wenn man's dann mal hat, dann hat man's. (Interview F, S. 72, Z. 138-143)

Die eben genannten Aspekte betreffen allesamt die Vorbereitung im Vorhinein. Eine Interviewte erläuterte auch den Musikaufwand während des Unterrichts genauer. Es sei vor allem das Handling mit der Anlage, sprich das Lauter- und Leiserdrehen beziehungsweise das Auf- und Abdrehen der Anlage und die anfallenden Wege zwischen der Gruppe und der Anlage, was sie als mehr Aufwand bezeichnet.

Also das schleicht sich ein und dadurch merkt man das nicht mehr, aber es ist schon ein Aufwand, weil man muss ja auch andere Gegebenheiten organisieren und herrichten und wenn diese kurze Spanne der, wenn man den Unterricht sehr persönlich führt, dann steht man ja auch bei den Schülerinnen und Schülern und steht nicht ständig am Rand des Saals oder bei der Musikanlage, die steht ja auch nicht in der Mitte. Dann hat man immer eine Zeit, je nach Raumgröße, sich wieder zur Musik zu begeben. Hat man eine Fernbedienung, dann ist die Hand blockiert, dann kann man manche Dinge nicht machen, auch Sichern zum Beispiel nicht, oder Gestik und Ähnliches. Also ohne Fernbedienung braucht man einfach diese Zeit, um das Gerät wieder anzumachen, anzustellen, weil es wird wohl nicht die ganze Zeit durchlaufen. Vor allem muss man lauter und leiser drehen, damit man auch gehört wird zwischendurch. Also es ist mehr Aufwand. (Interview H, S. 100, Z. 136-146)

7.7.2 Unsicherheiten, Unwissen, Ängste bei Lehrkräften: „Ich würde gerne, aber ich kann mit Rhythmus nicht viel anfangen.“

Auch von vielen werden Unsicherheiten und Ängste erwähnt, mit denen wenig musikaffine Personen zu kämpfen hätten. Habe man nicht sehr viel Ahnung von Musik, Rhythmus und Takt, so fehle verständlicherweise das Selbstbewusstsein in diesem Bereich. Man wirke dann unsicher und nicht authentisch, wie Interviewpartnerin G erklärt. Selbst wenn man gerne wolle, sei es umso schwieriger, je weniger Rhythmusgefühl und Ahnung man von Musik habe.

Ich kann mir Menschen vorstellen, die Angst vorm Rhythmus haben, die sagen: Ma, ich schau mir das gerne selber an und ich würde gerne, aber ich kann mit Rhythmus nicht viel anfangen. Dadurch, dass ich eine Musikerin bin, habe ich ein gutes Rhythmusgefühl. Ich muss auch ein starkes Selbstbewusstsein ausstrahlen den Schülerinnen gegenüber, weil wenn die Schüler merken, die Frau Lehrer kann es selber nicht, warum soll's ich dann können? Ich glaub, das ist ein Hindernis für manche Lehrerinnen oder Lehrer, die sagen, ich muss mich da jetzt wirklich hinstellen und das machen. (Interview G, S. 86, Z. 99-105)

Neben dem fehlenden Selbstbewusstsein seien oft Ängste vorhanden. Angst vor dem richtigen Hören und Zählen des Rhythmus, Angst vor dem Einsatzgeben und Angst vor dem „Nichtineinflinden“ seien bei weniger musikaffinen Personen gang und gäbe. Die Expertinnen und Experten haben die Erfahrung gemacht, dass es Mut erfordere, rhythmisch mit Musik zu arbeiten. Oft werde diese Überwindung, die notwendig sei, sich zu trauen, umgangen, indem auf den Musikeinsatz komplett verzichtet werde.

Andererseits eben haben die Unterrichtenden oft eben die Angst, dass sie selber nicht den Rhythmus hören oder falsch zählen und dann kommt es zu Missverständnissen und gerade die Einsätze, das sehe ich oft bei den Unterrichtsstunden, die ich beobachte, dass man eben die Musik hat, und dann müsste man den Einsatz eben genau finden und das passiert dann manchmal nicht und man ist irgendwo, in irgendeinem Takt. Also das ist die Herausforderung, glaube ich. (Interview D, S. 47, Z. 120-125)

Ja, also wenn sie grad Gymnastik mit Musik machen, ich glaub, die wenigsten Kollegen trauen sich das zu, da irgendwo rhythmisch mit den Schülern zur Musik zu arbeiten. (Interview B, S. 18, Z. 97-98)

Natürlich, nachdem ich viele Fortbildungen auch in dem Bereich mach, sehe ich dann auch immer wieder die Hemmschwelle, sowohl von Kolleginnen als auch von Kollegen, die sagen: Jaaa, ich trau mich nicht wirklich, die Musik zu verwenden. (Interview A, S. 11, Z. 349-351)

Interviewprobandin A spricht sogar davon, dass es peinlich werden könne, wenn man etwas Falsches erzähle. Bevor man sich vor den Schülerinnen bloßstelle, werde Musik lieber nicht eingesetzt.

[...] es ist natürlich dann die Hemmschwelle da, bevor man etwas Falsches dann erzählt, wo ich sag, ja, das ist, man hört jetzt eigentlich einen Walzer und sagt, das ist ein 4/4-Takt, dann ist das eher dann peinlich. Oder wenn man sagt, wie Synkopen, oder was ist eine Synkope. Also dann natürlich, wenn man das Vorwissen hat oder das Wissen, macht es auch mehr Sinn. (Interview A, S. 7, Z. 214-218)

Eine Interviewpartnerin spricht ganz klar an, dass diese Unsicherheiten zwar auszumerzen seien und man sich Wissen aneignen könne, jedoch bedürfe es einer langen Aufbauzeit. Ein kurzer Workshop reiche laut dieser Person meist nicht, um dann genügend Know-How für eine qualitative Arbeit mit Musik zu haben. Musik verlange eine permanente Beschäftigung, bestehendes Interesse und viele Schulungen.

Naja, es ist schon so, dass es eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen gibt, vor allem die Kollegen, die sagen auch deutlich, dass sie sich damit nicht auskennen, dass sie irgendwo keine Karriere in dieser Richtung jemals eingeschlagen haben, also irgendwie Schulung oder massivere Schulungen. Weil wenn sie einmal einen Kurs machen, dann ist das noch lange damit abgetan. Ich denke also, Musik bedarf eine lange Aufbauzeit und eine permanente Beschäftigung. (Interview H, S. 100, Z. 112-117)

7.7.3 Ablenkung vom Unterrichtsinhalt: „Wenn eine Musik dabei ist, dann ist es ja nicht ernsthaft genug.“

Interviewpartnerinnen E und F haben den Eindruck, dass die zusätzlich verwendete Musik im Unterricht die Konzentration der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt und vom Wesentlichen ablenke. Musik könne dazu führen, dass die Ernsthaftigkeit des Unterrichts und die Konzentration auf die eigentlichen Unterrichtsinhalte etwas verloren gehen würden. Gerade, wenn eine konzentrierte Atmosphäre erforderlich sei, könne Musik zu sehr ablenken.

Ich hab den Eindruck, dass viele oder dass einige Lehrer und Lehrerinnen der Ansicht sind, dass die Musik die Schülerinnen und Schüler von der eigentlichen Sache ablenkt. Das ist eine Annahme von mir, ich kann das überhaupt nicht verifizieren. Aber ich hatte immer den Eindruck, dass sozusagen das Musikhören, wenn eine Musik dabei ist, dann ist es ja nicht ernsthaft genug. Also dann liegt die Konzentration durch diese Beschallung nicht auf dem Wesentlichen. Das ist eine Annahme, die ich habe. (Interview F, S. 72, Z. 112-118)

Und zur Frage, warum Lehrer keine Musik nehmen: Ich weiß nicht, wenn sie grad irgendwas machen, was jetzt nicht mit Tanz oder Rhythmik oder sonst was zu tun hat und eine konzentriertere Atmosphäre sein soll, vielleicht deswegen nicht. (Interview E, S. 59, Z. 71-74)

Eine ähnliche Aussage trifft auch Interviewprobandin H. Die Musik verschaffe Partyatmosphäre, sie „mache etwas anderes“. Sie lasse die Kinder und Jugendliche aus dem normalen, strengen Schulalltag austreten und veranlasse durch die lockere Stimmung vielleicht auch dazu, das Ganze nicht „so ernst zu sehen“.

Ein anderer Grund mag sein, dass, ich kenn ja die Parallele, die ich sehr oft hör: Der Turnsaal ist nicht so etwas wie ein Partyraum, wo man gerne tanzt. Und das kann man mit der Musik dann eigentlich auch so formulieren. Also es ist einfach ein Sportraum und die Musik macht ganz was anderes. (Interview H, S. 100, Z. 117-120)

Interviewprobandin G habe von Kolleginnen und Kollegen gehört, dass die Kinder bei Musik nicht so brav seien. Die Aussage wurde nicht näher ausgeführt, aber wahrscheinlich hängt es damit zusammen, dass Musik mit Unterhaltung und Spaß assoziiert wird und die Atmosphäre automatisch etwas auflockert.

Das, was ich auch schon gehört habe: Da sind sie nicht so brav. (Interview G, S. 87, Z. 111)

Nicht zu vergessen sei der Aufforderungscharakter, den die Musik, laut Interviewpartnerin H, immer mit sich trage. Für manche sei Musik etwas Außergewöhnliches, weshalb sie sich auch aufgefordert fühlen würden, sich außergewöhnlich zu verhalten. Das schlage dabei oft ins Negative aus und die Schülerinnen und Schüler würden animiert, „Theater zu machen“ und sich in „Szene zu setzen“. Dies lenke vom Wesentlichen ab und führe zu Unruhen im Unterricht. Vor allem bei pubertierenden männlichen Jugendlichen bestehe die Gefahr des „Blödsinnmachens“, was zum Ärger der Lehrperson und zur Störung des Unterrichts führe. Das könne für die Lehrkräfte ein Grund zur Verweigerung der Musik sein.

Ja, also bei Pubertierenden kommt Musik manchmal nicht so gut an, weil es sie dazu animiert, selber auch laut zu sein und Theater zu machen, sozusagen. Und das geht am Kern der Sache vorbei. Aber wahrscheinlich hat die Musik dann eine andere Funktion. In Wirklichkeit geht's dann darum, etwas Außergewöhnliches zu machen. Musik ist außergewöhnlich, vielleicht auch im Sportunterricht für manche. Ich denke dabei an die Buben, bei den Mädchen ist es nicht so extrem. Und der Anlass, dass Musik gespielt wird,

dient dann dazu, dass sich Schüler in Szene setzen. Das finde ich unangenehm eigentlich, weil das stört ja dann auch die anderen. Also der Aufforderungscharakter der Musik kann ganz unterschiedlich wirken. Musik hat immer Aufforderungscharakter und das kann natürlich dann auch in das Negative hineingleiten. (Interview H, S. 107 f., Z. 396-405)

7.7.4 Nicht-Erreichen von Schülerinnen und Schüler: „Man kriegt nicht alle mit der Musik.“

Hürden, die von drei Interviewten angesprochen wurden, sind der individuellen Zugänge zur Musik und der auseinanderklaffende Musikgeschmack. Einerseits sei es so, wie Interviewpartner C beschreibt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler etwas mit der Musik anfangen könnten und somit diese nicht gutheißen würden. Andererseits sei der Musikgeschmack jeder Person unterschiedlich, weshalb nie alle Beteiligten gleich zufrieden gestellt werden könnten. Die Angst, die Schülerinnen und Schüler „zu verlieren“ anstatt „zu gewinnen“, könne zu einer Vermeidung von Musik führen.

Es könnte sein, dass Schüler, Studenten halt mit Musik bis jetzt weniger am Hut hatten, die man dadurch auch ein bissl verliert, im Sinne von der Motivation und die dann vielleicht nicht so mitmachen. Und wenn die das dann überhaupt nicht hören und verstehen und das kann natürlich dazu führen, dass man jetzt dann vielleicht eben nicht alle kriegt mit der Musik. Dann ist natürlich auch immer die Sache, grad bei Schülern vielleicht auch, was diese, ja, wenn du jetzt Musik nimmst, die zwar schon modern ist, aber dem einen gefällt's, dem anderen nicht, also diese geschmackliche Sache. (Interview C, S. 39, Z. 417-423)

Darüber hinaus könne die Angst von Seiten der Lehrperson bestehen, in Bezug auf die Musikauswahl nicht das Bedürfnis der Jugendlichen zu erfüllen. Schließlich gebe es Unmengen an Musiktiteln, die momentan „in“ und in ein paar Monaten wieder total veraltet seien. Um die Bedürfnisse der Jugendliche zu erfüllen, müsse man sich mit dieser Problematik auseinandersetzen.

Vielleicht haben auch manche nicht den Eindruck, dass sie die entsprechende Musik zu Verfügung haben, also dass sie das Gefühl haben, die Musik, die die Jugendlichen hören wollen, die habe ich eh nicht, also ich erfülle sowieso nicht das Bedürfnis. Die haben sich damit vielleicht auch nicht auseinander gesetzt. (Interview F, S. 72, Z. 120-123)

Wie Interviewpartner C spricht auch Interviewpartnerin H über die unterschiedliche Aufnahme von Musik. Komme es dazu, dass die verwendete Musik den Anforderungen der Schülerinnen und Schüler nicht entspreche, so könne es zu

einem demotivierten Handeln kommen. Um diese unangenehme Situation zu vermeiden, werde der Musikeinsatz laut Interviewpartnerin H von einigen vielleicht schon von vornherein abgelehnt.

Ja, natürlich ist es so, dass Musik nicht für alle das gleiche Anspruchsniveau hat. Es passiert durchaus, dass man Musik verwendet, die jetzt nicht, selbst wenn es Kinder- oder Jugendliche sind, bei denen man Musik verwendet, die nicht allen gefällt. Dieses Motzen und sich zumindest anfangs unmotiviert zeigen, ist schon ein Grund, der zur Vermeidungsstrategie führen könnte. (Interview H, S. 101, Z. 152-156)

7.7.5 Musik als Störfaktor: „Musik bedeutet immer Lautstärke, bedeutet auch immer Störung im Endeffekt.“

Persönliche Belastung

Eine Kollegin schildert, dass es sie manchmal nerve, wenn Musik laufe und die Jugendlichen sich nicht auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren würden. Sie fühle sich durch Musik als Hintergrundbeschallung teilweise persönlich genervt und gestört.

Naja, es kommt drauf an, ob die Musik eher so als Hintergrunduntermalung benutzt wird, weil ich weiß, dass viele Studierende mich bitten: „Bitte können wir Musik aufdrehen?“, wenn sie irgendwas üben im Gerätturnen oder Trampolinspringen. Und da nervt's mich manchmal, weil ich mir denk, es sollt eher konzentriertere Atmosphäre sein oder es ist ständig Werbung, wenn sie Radio aufdrehen. Also das nervt mich unglaublich und ich find das halt so als Berieselung, aber manchmal sag ich ihnen, na, heute keine Musik. (Interview E, S. 59, Z. 66-71)

Störung der Kommunikationsprozesse innerhalb der Gruppe

Ein anderer Punkt, der angesprochen wird, ist die gestörte Kommunikation. Müssten sich Lehrpersonen mit den Sporttreibenden oder die Sporttreibenden untereinander austauschen, so könne bereits leise Musik ein wahrer Störfaktor werden und das Spielgeschehen in seiner Qualität beeinträchtigen. Genau dann, wenn das Spiel von Kommunikation lebe und verbale Absprachen oder Anweisungen zu einem funktionierenden Spielgeschehen erforderlich seien, könne Musik enorm kontraproduktiv sein (vgl. Kapitel 7.8.5).

Und der Musikeinsatz in Situationen, wo ich angewiesen bin, sehr viele sprachliche Anweisungen zu geben oder wo ich weiß, sie müssen sich untereinander austauschen. Da

ist das kontraproduktiv, also da bringt es sich überhaupt nichts, weil da wird Musik zum Störfaktor. (Interview G, S. 79, Z. 386-389)

Störung anderer durch zu hohe Lautstärken und schlechte räumliche Gegebenheiten

Nicht nur die Lehrperson selbst könne von der lauten Beschallung genervt sein, sondern auch andere Schülerinnen und Schüler beziehungsweise andere Lehrkräfte könnten zu den Leidtragenden werden. Vor allem, wenn der Turnsaal an Schulklassen angrenze oder Mehrzweckhallen von mehreren Gruppen gleichzeitig genutzt würden.

Naja, wenn Matura ist, das ist genau oberhalb dann bei uns, oberhalb vom Turnsaal und das ist im Festsaal dann die Matura, da kann's schon mal sein, dass die Bitte an uns herangetragen wird, wir soll'n doch vielleicht ein bisschen leiser arbeiten. (Interview B, S. 17, Z. 70-72)

Die Interviewten A, B, C, D und F kennen diese Probleme aus ihrer eigenen Erfahrung und geben an, dass in solchen Fällen auf die anderen Beteiligten Rücksicht genommen werden müsse, um die Situation für alle, sowohl für die Unterrichtenden als auch für die Zu-Unterrichtenden, möglichst angenehm zu machen. Es müsse an die örtlichen Bedingungen angepasst und eine mögliche Störung der anderen Lehrkräfte und Klassen vermieden werden. Seien Bedingungen wie Mehrzweckhallen oder dünne Trennwände die Regel, so könne es sein, dass ein Musikeinsatz unmöglich sei. Meist werde aber von den gestörten Gruppen um ein leiseres Musikhören gebeten, was dann auch berücksichtigt werde.

Das ist auch ein Problem, dem man sich stellen muss, weil Musik bedeutet immer Lautstärke, bedeutet auch immer Störung im Endeffekt. Das heißt, man muss sich halt bewusst machen, wie ist der Raum? Also gibt's da eben daneben, trainiert wer daneben oder hat eben eine Klasse daneben Unterricht, die gestört werden könnte durch meine Musik? Dann muss man immer ein bisschen mit der Lautstärke auch aufpassen oder im schlimmsten Fall auf die Musik verzichten, wenn's gar nicht geht. Also wenn also im angrenzenden Raum irgendwas gemacht wird, was Ruhe braucht, das muss man natürlich auch respektieren, dann würd ich auch nicht jetzt extra nochmal Musik machen oder laut, mit dem muss man sich auch ein bisschen auseinander setzen, das stimmt. Das ist auch ein Thema an der Schule auch auf

jeden Fall. Weil oft hast einen Turnsaal mit diesen Trennwänden, die ja im Prinzip ein Sichtschutz sind, aber sehr durchlässig sind, was die Lautstärke betrifft. Da muss man sich schon, das kommt immer wieder vor, dass dann der Lehrveranstaltungsleiter oder eben der Lehrer von der anderen Klasse rüberkommt und fragt, ob ich ein bisschen leiser drehen kann. Dann dreh ich immer ein bisschen leiser, das ist dann aber auch, ja, jetzt nicht soo, muss man halt machen und fertig. (Interview C, S. 31, Z. 128-142)

Manchmal ist es unangenehm, wenn man diese großen Sporthallen hat und daneben laute Musik hat, und man will was erklären oder umgekehrt. Aber wie gesagt, das sind halt die Bedingungen, an die man sich anpassen muss. (Interview D, S. 45, Z. 71-73)

In den ersten Jahren, in denen ich unterrichtet hab, gab's Situationen, wo, also unser Turnsaal grenzt an den Rhythmiksaal an, beziehungsweise an einen Flötensaal. In unserer Schule wird Flöte und Rhythmik unterrichtet und da gab's in den ersten Jahren meines Unterrichts Situationen, wo zu lautes Musikhören den Unterricht gestört hat. (Interview F, S. 71, Z. 102-105)

Wir haben auch Mehrzweckhallen, da muss man halt dann einfach Rücksicht nehmen und sagen, okay es ist halt dann nicht zu laut, man möchte auch, dass der Lärmpegel dementsprechend auch für die anderen Kollegen, Kolleginnen möglichst angenehm ist. (Interview A, S. 4, Z. 79-81)

Wir haben auch eine, die (*Hallenname*), wir verwenden auch die (*Hallenname*), diese Bundessportanlage mit drei Hallen und wenn in einer Halle Basketball gespielt und in der zweiten eine Kollegin versucht, einen normalen Turnunterricht zu machen und in der dritten Halle arbeitet jemand mit Musik, dann ist es wirklich „extreem“ unangenehm. Der Lärmpegel ist dann sehr hoch und die Kollegin, die dann normalen Unterricht macht, ist dann die Leidtragende. [...] Naja, man versucht schon Rücksicht zu nehmen, aber man macht halt auch einige Male im Jahr Arbeit mit Musik, wenn man zu dritt in so einer Mehrzweckhalle arbeitet. Da sind die Basketbälle genauso unangenehm vom Sound her wie die Musik. (Interview B, S. 18, Z. 74-83)

Bloß zwei Lehrkräfte geben an, bezüglich der vorher angeführten Störfaktoren noch nie organisatorische Probleme mit anderen Schulklassen gehabt zu haben. Auf die Frage, ob die Verwendung der Musik schon einmal ein Störfaktor für andere Klassen gewesen sei, antworteten sie folgendermaßen:

Nein, weil der Turnsaal so abgegrenzt war von allen anderen Klassen. Der war im Keller unten und ganz weit weg von den Klassen. (Interview E, S. 59, 61-62)

Also mich betrifft das jetzt nicht, auch nicht ein angeschlossener Raum an den Turnsaal, der ist ziemlich weit weg. Also wir haben da keine Probleme in der Schule. (Interview H, S. 90, Z. 90-92)

7.7.6 Desinteresse: „Viele kommen gar nicht auf die Idee, Musik zu verwenden.“

Zwei Interviewprobandinnen können sich als möglichen Grund, keine Musik zu verwenden, vorstellen, dass viele, die während ihres Lebens eher wenig mit Musik in Kontakt getreten seien, gar nicht auf die Idee kämen, diese im Sportunterricht zu verwenden, oder auch der Wille dazu nicht bestehe. Habe man sich noch nicht mit Musik auseinandergesetzt oder betrachtet man dieses bloß als unnötiges Unterhaltungsmittel, das nicht in den Sportunterricht passe, werde es vermutlich keine häufige Verwendung im Sportunterricht finden.

Und ich glaube, wenn Menschen, wenn Lehrerinnen und Lehrer zu wenig in Berührung oder in Kontakt sind mit dem, was Musik machen kann, und wenn sich die noch nicht damit auseinandergesetzt haben, dann wird das gar nicht beachtet als mögliches methodisches Mittel, um Bewegung zu initiieren. (Interview F, S. 72, Z. 143-146)

Und zur Frage, warum Lehrer keine Musik nehmen: Ich weiß nicht, wenn sie grad irgendwas machen, was jetzt nicht mit Tanz oder Rhythmik oder sonst was zu tun hat und eine konzentriertere Atmosphäre sein soll, vielleicht deswegen nicht. [...] Und auch aus ihrer eigenen Biographie raus, dass sie nicht so sozialisiert waren und das vielleicht gar nicht machen wollen und somit gar nicht auf die Idee kommen. (Interview E, S. 59 f., Z. 71-77)

Zusammenfassung und Diskussion:

Vergleicht man die genannten Gründe der Expertinnen und Experten für die Nichtverwendung von Musik im Sportunterricht mit jenen der Literatur, so lässt sich Folgendes feststellen: Dass es in gewisser Weise ein Mehraufwand ist, wird von beiden Seiten bestätigt. Jedoch wird es immer einfacher, Musik bereitzustellen. Viele Lehrkräfte haben ihre Musik immer griff- und abspielbereit auf Handy, I-Pod oder Laptop, was in früheren Zeiten der CD's noch umständlicher war. Auch durch Youtube ist es kein Problem mehr, ein Lied auf seinem Smartphone abzuspielen, ohne es im Vorhinein herunterzuladen. Die Übersättigung, also dass die Schülerinnen und Schüler nach laufendem Musikhören genervt sind, wird zwar in der Literatur erwähnt, von den befragten Lehrkräften jedoch nicht als Hindernis genannt. Jedoch sind Störungen durch zu hohe Lautstärken und ungünstige räumliche Gegebenheiten vorprogrammiert. Das Problem der Lautstärke und Störung anderer Klassen beziehungsweise Lehrpersonen wird sowohl in der Literatur als auch von sehr vielen Interviewten erwähnt und stellt in vielen Fällen

eine organisatorische Grenze dar. Als weitere Hindernisse und Hürden, die nicht in der Literatur vorkommen, werden die fehlende Ernsthaftigkeit im Unterricht durch Musik und das Nichterfüllen der Bedürfnisse der Jugendlichen genannt. Dass Musik manchmal überfordernd oder übersättigend sein kann, wird zwar von den Lehrkräften bestätigt, aber nicht im Zusammenhang mit diesem Themenkomplex erwähnt und auch nicht als Grenze definiert.

7.8 Allgemeine methodisch-didaktische Prinzipien der Musikverwendung

Als zentrale Intention war es, aus den Interviews Hinweise zum methodisch-didaktischen Musikeinsatz abzuleiten. Im Folgenden werden die allgemeinen Prinzipien, die sich aus den Interviews ergeben haben, näher erläutert. Viele Hinweise gab es zur richtigen Musikauswahl, weshalb diese in einem eigenen Kapitel thematisiert werden (siehe Kapitel 7.9).

7.8.1 Zusammenhang zwischen Musikerfahrung und Musikeinsatz im Sportunterricht: „Wenn jemand nicht gerne Musik hört, wird er sie auch nicht im Unterricht verwenden.“

Ehe auf die konkreten Hinweise eingegangen wird, soll noch eine allgemeine Annahme zur methodisch-didaktischen Musikverwendung genauer betrachtet werden. Die Interviewte F vermutet nämlich, dass Sportlehrkräfte, die mit Musik wenig anfangen könnten oder negative Erfahrungen gemacht hätten, dieses eher nicht als methodisches Mittel nutzen würden als welche, die in ihrer Biographie viele positive Erfahrungen mit Musik gemacht hätten beziehungsweise gerne mit Musik zu tun hätten.

Aber was ich schon glaube ist, dass Musik als methodisches Mittel schon eine ganz persönliche Sache ist. Wenn jemand nicht gerne Musik hört, wird er sie auch im Unterricht nicht verwenden, unabhängig davon, ob es jetzt als pädagogisch wertvoll zu erachten ist oder nicht. Es hängt halt auch zusammen mit: Was assoziiere ich mit Musik? Welche Erfahrungen habe ich mit Musik? (Interview F, S. 72, Z. 130-134)

Legt man diese Annahme auf die interviewten Expertinnen und Experten um, so hängt die Musiknutzung sehr wohl mit der eigenen Musikbiographie zusammen. Zumindest die Tatsache, dass musikbegeisterte Lehrkräfte eher mit Musik im Unterricht arbeiten, kann in diesem Fall bestätigt werden. Alle acht Interviewten

spiel(t)en ein Instrument oder waren Mitglied in einem Chor. Sieben der acht Personen spielen sogar mehrere Instrumente. Ebenso haben sieben der befragten Personen im tänzerischen Bereich ein oder mehrere Ausbildungen in verschiedenen Richtungen (Hip Hop, Ballett, Modern Dance, Latin, Klassik, Jazz usw.) abgeschlossen. Alle befragten Personen haben in ihrer sportlichen Karriere tänzerisch-künstlerische Sportarten ausgeübt. Neben Tanz wurden Eiskunstlauf, Boden- und Gerätturnen und Ballett als Sportarten, wo ebenso ein früher Kontakt mit Musik stattfand, genannt. Eine Person meinte sogar, dass Musik sein Leben sei:

Musik hat schon einen absolut hohen Stellenwert, sie ist mein Leben. Das auf jeden Fall, ich beschäftige mich viel mit Musik. (Interview C, S. 28, Z. 36-37)

Zusammengefasst bedeutet dies, dass in diesem Fall ein sehr enger Zusammenhang zwischen der eigenen Musikbiographie und der Musikknutzung im Sportunterricht besteht. Ob dies wiederum heißt, dass weniger musikkaffine Personen Musik vermeiden, kann nicht bestätigt, aber angenommen werden.

7.8.2 Selbstbewusstsein und Überzeugung ausstrahlen: „Es kommt gut an, wenn man da selbstbewusst als Lehrer rangeht.“

Dass es bei weniger musikkaffinen Menschen Unsicherheiten und Ängste im Umgang mit Musik gibt, wurde schon im Zusammenhang mit den möglichen Hindernissen und Hürden (siehe Kapitel 7.7.2) erläutert. Ein wichtiger Grundsatz lautet deshalb, dies bestätigen auch zwei Interviewpartnerinnen und -partner, selbstbewusst an die Sache heranzugehen und Überzeugung auszustrahlen. Selbst dann, wenn man Themen unterrichte, in denen man selbst nicht sattelfest sei, sei es von Vorteil, Mut und Sicherheit mit der Materie auszustrahlen. Interviewpartnerin G fügt hinzu, dass dies ein grundlegender Grundsatz im gesamten Lehrberuf sei. „Wenn man es nicht mit Überzeugung machen kann, dann sollte man es bleiben lassen“, lautet ihre Devise.

Und für mich ist es auch so, dass es gut ankommt, wenn man sich traut, wenn man da selbstbewusst als Lehrer rangeht und das halt macht und sagt, so das machen wir heute und gar nicht drüber spricht. (Interview C, S. 41, Z. 514-516)

Und ich glaub, die Kinder merken das auch, ich glaub, weil ich ihnen das vorlebe irgendwie, weil ich es mit Überzeugung mach und das sollte man, glaube ich, im Lehrberuf generell.

Dass man alles mit Überzeugung macht. Wenn man es nicht mit Überzeugung machen kann, dann sollte man es bleiben lassen. (Interview G, S. 92, 295-298)

7.8.3 Vertrauensbasis aufbauen: „In-Bewegung-Kommen, Sich-Orientieren, sowohl mit dem Raum als auch mit der Musik.“

Soviel Kreativität und Individualität Musik zulasse, soviel Unsicherheiten schüre dieses Thema bei den Schülerinnen und Schülern. Deshalb sei es förderlich, am Anfang eine vertraute Atmosphäre zu schaffen und den Teilnehmenden genügend Zeit zu geben, sich untereinander kennenzulernen. Je besser und vertrauter die Atmosphäre in der Gruppe selbst sei, desto weniger würden Hemmungen zugelassen. Konkret beinhalte die Schaffung der Vertrauensbasis unter anderem das Kennenlernen der Situation, die Orientierung im Raum, das Kennenlernen der Personen und der Musik sowie das Sensibilisieren des eigenen Körpers, wie Interviewpartnerin D erklärt.

Nein, es ist schon so, dass ich, wenn ich zurückdenke, wie ich die Einheiten anfangs, ist es immer so, dass man sich zuerst mit der Situation vertraut macht, im Raum sich orientiert. Sei es jetzt, dass eben die Musik nur begleitend ist und ich mach nur keine strukturierte Bewegung dazu. Herumgehen, sich anschauen, wo man ist und so weiter und gegenseitig die Personen kennenzulernen. Und dann eigentlich in einem zweiten Schritt die Sensibilisierung der Körperteile, die dann auch nicht jetzt unbedingt im konkreten Rhythmus zur Musik ist, sondern einfach fließend. Ich nenn das immer Theaternmusik, die das begleitet und wo ich die Freiheit habe, eigenes Tempo, eine eigene Struktur zu geben. Und erst, wenn ich wirklich dann die Übungen und Schrittfolgen oder eine Abfolge von Bewegungen hab, dann gebe ich die strukturierte Musik auch dazu und vor. [...] Aber ja, ich glaub das ist schon eine Regel, dass ich zuerst dieses In-Bewegung-Kommen, Sich-Orientieren, sowohl mit dem Raum als auch mit der Musik mach. (Interview D, S. 50, Z. 246-261)

Gruppenarbeiten seien, laut Interviewpartnerin A, anfangs sinnvoller als Individualarbeiten. In der Zusammenarbeit in kleineren Gruppen sei die Hemmschwelle, sowohl bei Präsentationen als auch bei Erarbeitungen, geringer als in der ganzen Gruppe oder bei Individualaufträgen.

Es ist natürlich eine Hemmschwelle am Anfang, ja, sie sind sehr schüchtern, aber auch da empfiehlt sich dann, wenn man sagt, okay, wenn sie diese Hemmschwelle, wenn man die durchbrechen möchte, dass es ganz gut ist, wenn sie zu zweit oder zu dritt zusammenarbeiten und dann löst sich das relativ schnell auf, dass sie sich wohlfühlen und dann auch sehr kreativ sind. (Interview A, S. 9, Z. 267-271)

Sie führt als konkretes Beispiel die Improvisation an. Sie sagt, sie würde dieses Thema nie mit einer Gruppe machen, die sich untereinander noch nicht gut kenne. Improvisation sei zum einen ein freies Thema, bei dem man etwas von sich selbst und seinen Bewegungsvorlieben preis gebe. Zum anderen setze dieses Thema einen vertrauten Rahmen voraus, um sich selbst öffnen zu können und seinen Bewegungen freien Lauf zu lassen.

Aber ich würd zum Beispiel nie das Thema Improvisation mit einer Gruppe machen, die ich davor überhaupt noch nie oder zum ersten Mal sehe. Also da ist es ganz gut, dass man sagt, gut ich mach das Thema Improvisation angenommen mit Geräuschen oder mit Musikstücken, aber da möchte ich dann einfach auch als für mich, aber auch für die Schüler, denn für die ist das natürlich unangenehm, wenn sie jetzt gegenseitig präsentieren sollen oder ausprobieren sollen zum Thema Improvisation, kann das sehr unangenehm sein. (Interview A, S. 9, Z. 284-290)

Interviewpartnerin G spricht ein weiteres, wichtiges Thema zur Schaffung einer angenehmen Vertrauensbasis an: Es solle, wenn im kreativen Bereich gearbeitet werde, keine Fehler geben. Natürlich könne, zum Beispiel beim Tanzen, eine Schrittfolge falsch ausgeführt werden, dennoch solle sich keiner dafür schämen. Dies müsse den Schülerinnen und Schülern im Vorhinein bewusst gemacht werden.

Sie sollen auch wissen, dass, wenn die Musik läuft, dass es natürlich Fehler gibt von den Kindern her, sie sollen sich aber nicht dafür schämen oder so. Weil es kann nicht jeder gleich viel für Musik empfinden. Manchen liegt die Musik, manchen liegt sie nicht. (Interview G, S. 90, Z. 241-244)

7.8.4 Musik aktiv, bewusst und punktuell einsetzen: „Das ist auch eigentlich eine Umweltverschmutzung, dieses ständige Berieselnlassen.“

Wie auch im theoretischen Teil erläutert, halten viele musikaffine Personen die Dauerberieselung mit Musik für negativ. Der Grund dafür sei die Abstumpfung, die durch die ständige Geräuschkulisse, welcher wir im Alltag ausgesetzt seien, hervorgerufen werde. Diese Meinung teilen auch einige der befragten Interviewprobandinnen und -probanden. Nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Alltag sollte die bewusste Nutzung wieder mehr forciert werden. Wenn die Kinder schon im Alltag mit einer ständigen Lärm- und Geräuschkulisse überdeckt würden, so sollten gerade im Unterricht, sei es in der Sporthalle oder in

den Klassenräumen, solche Medien bewusst und aktiv eingesetzt werden, wie es Interviewpartnerin A schildert. Auch Interviewpartnerin G erwähnt in diesem Kontext, dass die Konzentrationsfähigkeit bei vielen Kindern sehr schwach ausgeprägt sei, da sie permanent von auditiven und visuellen Reizen der Medien eingehüllt seien.

Aber ich glaub nicht, dass es sinnvoll ist, zu viel ständige Musik für Kinder zur Verfügung zu stellen, sondern dass es dann mehr die bewusste Benützung wird. Also, ich hab vorher schon gesagt, eine ständige Geräuschkulisse, dass ständig das Radio läuft, der Fernseher läuft und überall in Geschäften dauernd die Musik, das ist vielleicht für die Entwicklung einer Persönlichkeit vielleicht nicht unbedingt ratsam und sollte auch beim Unterricht, also in der Klasse oder im Turnsaal nicht unbedingt immer sein, denke ich. (Interview D, S. 54, Z. 382-388)

Viele Kinder können sich heutzutage fast nicht mehr konzentrieren, weil sie von Medien komplett überflossen sind und Stille als extrem schwierig empfinden. (Interview G, S. 88, Z. 168-170)

Interviewpartnerin H erläutert auch, dass Musik ihren Stellenwert als solche nicht verlieren solle und appelliert, Musik musikgemäß einzusetzen. Sie meint, es werde über ihre eigentliche Vermittlungsfunktion hinweggegangen, wenn sie nur als Background diene. Es solle auf die Musik gehört und deren Aussage wahrgenommen werden und nicht nur nebenher als Unterhaltungsmedium laufen. Sei dies der Fall und die Musik „rennt halt dahinter und ich nehm’s schon gar nicht mehr wahr“, so verliere sie irgendwann ihre stimulierende Funktion, was nicht Sinn und Zweck sein solle. Interviewpartnerin E bezeichnet das ständige Berieselnlassen als Umweltverschmutzung.

Ich denke, sobald Musik da ist, dann hat sie einen Stellenwert. Das war ja auch mein Gegenargument für Musik bei Spielen. Weil das ist eben, Musik nicht musikgemäß benutzen. Also, Berieselung würde ich nie unterstützen. Sobald ein Zusammenhang da ist, ein schulischer Zusammenhang natürlich, muss das, was sie anbietet, auch berücksichtigt werden. (Interview H, S. 109, Z. 469- 473)

Wenn’s jetzt nicht gestalterisch ist, sondern mehr als an Animation und als Background, den ich auch nicht immer für gut befinde, weil wenn die Musik nur so irgendwie instrumentell verwendet wird, also nicht instrumental, sondern instrumentell, und über ihre Inhalte, über ihre Vermittlungsfunktion eigentlich hinweggegangen wird, dann gefällt mir das eigentlich nicht. Also irgendwie wär’s schön, wenn man sich mit der Musik auch mit den Schülerinnen

und Schülern überlegt, was sie einem sagt. Selbst wenn sie einem sagen soll, dass man laufen soll oder so, aber man muss auf die Musik hören. (Interview H, S. 100, Z. 126-133)

Und vielleicht auch Musik bewusst zu hören, also zu spüren, das tut mir jetzt nicht gut, die Musik, das mag ich jetzt eigentlich nicht, und das auch zu sagen und wegzugehen von diesem es rennt halt dahinter und ich nehm's schon gar nicht mehr wahr. Das ist auch eigentlich eine Umweltverschmutzung, dieses ständige Berieselnlassen. (Interview E, S. 64, Z. 225-228)

Das Argument, dass die permanente Daueraussetzung der Musik nicht gut für den Menschen sei, sei für viele der Grund, Musik nur zu musikbezogenen Themen zu verwenden, und führe dazu, dass der Einsatz bei Inhalten wie Spielen, Gerätturnen oder Leichtathletik vermieden werde (siehe Kapitel 7.10). Es wird von den Expertinnen und Experten anstatt einer Hintergrundunterhaltung durch Musik zu einem aktiven, bewussten und punktuellen Musikeinsatz geraten.

7.8.5 Die Kommunikation durch Musikeinsatz nicht stören: „Wenn Schüler stark miteinander kommunizieren müssen, über die Sprache jetzt, dann vermeide ich's.“

Ein Gesichtspunkt, der für die meisten Interviewpartnerinnen und -partner enorm wichtig ist, ist, dass Musikeinsatz die Kommunikation im Unterricht nicht beeinträchtigen dürfe. Das sei auch der Grund, weshalb für viele eine Musikbegleitung bei einem spezifischen Technik- oder Taktiktraining oder bei gruppendynamischen Prozessen nicht in Frage komme. Aus den nachstehenden Interviewausschnitten der interviewten Lehrkräfte lässt sich folgender Grundsatz ableiten: Wenn die Schülerinnen und Schülern in einem ständigen sprachlichen Austausch stehen und die Kommunikationsprozesse verbal erfolgen, so ist Musik oft hinderlich. Wird eine neue Bewegungstechnik gelehrt beziehungsweise gelernt, steht auch die Lehrperson im unmittelbaren, ständigen verbalen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern, auch hier ist Musik störend. Ist in diesen Unterrichtsprozessen eine Kommunikation nicht möglich, leidet womöglich die Unterrichtsqualität.

Wenn es darum geht, etwas Neues zu lernen, sei es jetzt ein neues Spiel und eine neue Technik, eine Bewegungstechnik, dann setzte ich es natürlich nicht ein, weil da bin ich zu stark in der Kommunikation mit den Schülerinnen und auch die Schüler untereinander und da müsste ich ständig Musik ein- und ausschalten, also da ist es kontraproduktiv, ja. Also

gerade, wenn es darum geht, etwas Neues zu lernen, sich auf eine Technik, auf eine Bewegungstechnik einzustellen. Wenn Schüler stark miteinander kommunizieren müssen, über die Sprache jetzt, dann vermeide ich's, weil bringt es nichts, dann ist es eher störend. Also grad so bei Abläufen, wo man irgendwie in einem ständigen sprachlichen Austausch steht, ja. (Interview F, S. 74, Z. 202-210)

Naja, da wo es zum Beispiel um gruppendynamische Übungen geht, Partner auf Geschehen innerhalb der Gruppe konzentrieren soll. Also Musik kann ja auch ablenken. Und überall wo ich, auch bei einem strengeren, einem sehr exakten Techniktraining, bei einem Sporttechniktraining würde ich nie Musik verwenden. [...] Also ich würde jede Musik vermeiden, wenn es um sportmotorische Techniken geht. (Interview H, S. 103, Z. 222-230)

Der störende Faktor sei in dem Fall der Lärmpegel, der sich durch die Musik ergebe und Erklärungen von der Lehrperson und Kommunikationen zwischen den Teilnehmenden unterbinde. Soll Musik trotzdem Begleiter sein, so gebe es die Alternative, die Musik so leise zu drehen, sodass Kommunikationsprozesse nicht beeinträchtigt würden.

Wenn's dann spezieller in das Erklären von der Technik her, vom Handling her, dann ist einmal die Musik ausgeschaltet, weil dann einfach der Lärmpegel zu groß wär, dass man hier mal ausprobiert und sagt, gut, erklärt, so und so möchte ich das haben, so sollen die Positionen ausschauen, die Schrittkombinationen. Dann, wenn die einzelnen Elemente erklärt wurden, ah, dann kommt wieder die Musik zum Einsatz. (Interview A, S. 7, Z. 185-190)

Und es soll auch gewisse kommunikative Abläufe nicht stören. Also wenn der Bedarf besteht, etwas abzusprechen, dann muss es auch die Möglichkeit geben, sofort die Musik abzustellen oder sie so zu hören, dass man trotzdem auch kommunizieren kann. (Interview F, S. 76 f., Z. 295-298)

Interviewpartnerin G macht ihren Musikeinsatz von einer anderen Bedingung abhängig. Sei aufgrund des Inhaltes die Lautstärke der Kinder ohnehin hoch, wie zum Beispiel bei Sportspielen, so werde keine Musik verwendet, da diese zu einem noch höheren Lärmpegel führen würde. Bei eher „ruhigeren“ Inhalten, wie zum Beispiel beim Laufen, setze sie Musik ein, da die Kinder selbst ruhig seien.

Und ich schalt eigentlich nur Musik ein, wenn sie nicht reden. Also wenn der Lärmpegel von den Kindern aus gering ist, nehme ich Musik, wie zum Beispiel beim Laufen oder Hula-Hoop-Tanzen, das haben wir letztens gemacht zu 50er/60er-Jahre-Musik. Also, wie gesagt, wenn die Kinder nicht sprechen, Musik, wenn die Kinder sprechen und es ist eine Bewegung im Raum und es ist der Geräuschpegel schon so hoch, dann nehme ich keine Musik. (Interview G, S. 88, Z. 159-164)

Der große Vorteil beim Tanzen und in der Fitnessbranche sei, dass die Lehr- und Lernprozesse sehr stark über die visuelle Komponente passieren und die Kommunikation untereinander und mit der leitenden Person über den Körper anstatt über verbale Anweisungen geschehen würden. Deshalb habe sich in diesen Bereichen ein Musikeinsatz etabliert und werde auch nicht als störend empfunden. Sei dem nicht so und müsse für Anweisungen ständig die Musik ein- und ausgeschaltet werden, würde dies eine enorme Unruhe hervorrufen, wie Interviewpartnerin E erklärt.

Aber generell würde ich sagen, wenn ich Anweisungen geben muss, wenn ich Erklärungen mach, ist Musik störend. Beim Tanzen sehen die Kinder meinen Körper und ich muss nicht viel sprechen, außer ich zähl bis 8 halt, die Takte. Ja, aber wenn ich etwas erklären muss, dann würd ich Musik nicht verwenden. (Interview G, S. 88, Z. 179-182)

Mhm, ja, wichtig ist mir, dass, wenn ich was zu sagen hab, die Musik abdrehe, weil ich sonst nicht gehört werde. Und dass ich versuch, sehr viel einfach übers Vorzeigen zu erklären. Also wenn's wirklich um eine Choreographie geht, dass ich nicht ständig hin- und herrenne und die Musik abdrehe, weil dann halt irgendwie eine Unruhe reinkommt. (Interview E, S. 63, Z. 189-192)

7.8.6 Musik in allen Altersstufen zielgruppenorientiert einsetzen: „Musik ist altersunabhängig.“

Ein Aspekt, in dem sich alle einig sind, ist jener der Altersunabhängigkeit und Grenzenlosigkeit der Musik. Die Expertinnen und Experten sind der festen Überzeugung, dass man mit Musikeinsatz ab dem frühen Kindesalter nichts falsch machen könne. Auch nach oben hin gebe es keine Grenzen. Musik solle, laut den Expertinnen und Experten, keiner Altersstufe verwehrt werden. Im Gegenteil! „Es gibt keine Grenze, Musik ist lebensnotwendig“, sagt Interviewpartnerin F. Auch viele Studien würden zeigen, dass Musik bereits im Mutterleib einen positiven Einfluss auf die Entwicklung habe, was auch Interviewpartnerin A erwähnt.

Also ich bin absolut dafür, je früher, desto besser. Also es gibt Untersuchungen, sogar, aah, wenn die Babys noch im Mutterleib drinnen sind, dass die genauso die Musik aufnehmen. Also je früher man startet, umso besser (lacht). (Interview A, S. 12, Z. 376-378)

Es gibt keine Grenze, Musik ist lebensnotwendig! Und zwar wirklich die Spannbreite berücksichtigend, nicht nur eine Form, eine Stilrichtung, sondern wirklich Musik als solche. Folklore, Volksmusik, auch eine Metalsituation. (Interview F, S. 79, Z. 391-393)

Von der Geburt weg. Ich mein Geburt, ist ja nicht Schule. Ich denk mir grad, neugeborene brauchen wahrscheinlich schon Ruhe. Ich denk mir, nicht zu viel. Also zum Beispiel bei meinen Kindern daheim, die fordern jetzt ständig eine CD ein, die für Kinder gemacht worden ist, diese Nola Note, die finde ich ganz, ganz toll. Und das fordern sie ständig ein, das wollen sie jeden Tag hören. Und das haben sie dann aber auch oft als Hintergrund, also das beruhigt sie, aber mir ist es dann oft schon zu viel, aber sie wollen's halt. Also insofern denke ich, es gibt überhaupt keine Altersgrenze. (Interview E, S. 64, Z. 252-258)

Da ich nur in einer NMS unterrichte, kann ich nur von meiner Erfahrung sprechen. Ich würd sagen, immer. In jeder Altersstufe, weil ich glaub, dass Kinder in der ganz jungen Zeit Musik lieben. Ich kann von mir sprechen. Mein Papa hat gesagt, ich hab Eros Ramazotti auf Italienisch mitgesungen, da hab ich noch nicht einmal gescheit Deutsch gekonnt. Also ich glaub, Musik ist eine Sprache des Körpers und der Seele und das soll auch so sein. Man sollte das den Kindern nicht, in keiner Altersstufe, verwehren. (Interview G, S. 93, Z. 338-343)

In einer ersten Klasse könne man zwar, so meint Interviewpartner C, nicht so viel verlangen, wie von höheren Schulklassen, dennoch sei es möglich, in jeder Schulstufe einen altersgerechten Einsatz von Musik anzubieten.

Ja, das kann man, für mich, ab der ersten Klasse einsetzen. Also es ist natürlich dann schon, die Sache, dass man auf das Alter eingehen muss in gewisser Weise. Also du kannst halt von einer 1. Klasse weniger erwarten als von einer 8, das ist klar. Aber ich kann in einer 1. genauso schon anfangen, bisserl mit Musik zu arbeiten. Also für mich ist das altersunabhängig. (Interview C, S. 40 f., Z. 478-482)

7.8.7 Theorie implizit vermitteln: „Zack, Musik an, und du fängst gleich an mit deiner Übung, mit deiner Choreo oder was auch immer.“

Die Interviewprobandinnen und -probanden wurden auch gefragt, ob sie musiktheoretische Inputs im Sportunterricht vermitteln würden. Interviewpartnerin F meint, dass es nur notwendig sei, theoretische Inhalte zu vermitteln, wenn es wirklich Thema der Stunde sei. Laufe sie im Hintergrund, so sei es irrelevant, diese zu thematisieren und zu analysieren. Es wird also zwischen Musik als tänzerischer Inhalt und Musik als Hintergrundfunktion unterschieden.

Also es wird dann thematisiert, wenn's auch Inhalt in der Einheit ist. Wenn es nicht Inhalt ist, dann wird es nicht thematisiert. Dann hat die Musik eine andere Aufgabe. Das rhythmische und die Begriffe dazu, die kriegen dann eine Bedeutung, wenn sie im Unterricht als Inhalt vorkommen. Und wenn Musik eingesetzt wird, um eine andere Bewegungssituation zu unterstützen, dann geht's mir nicht darum, dass sie diese Musik auch noch in ihr Bewegungswahrnehmen hineinnehmen und sich rhythmisch dazu bewegen, sondern geht's

mir in erster Linie darum, Bewegungsabläufe energetisch zu verstärken. Das sind dann zwei Unterschiedliche Dinge. Musik als Inhalt, Rhythmik, Gymnastik, oder Tänzerisches als Inhalt. Oder Musik als etwas, das benutzt wird, um einen anderen Bewegungsinhalt noch energetisch zu unterstützen und zu verstärken. (Interview F, S. 75, Z. 248-258)

Von zwei Interviewpartnerinnen und -partnern, die auch auf der Universität angehende Sportlehrkräfte unterrichten, wird betont, dass es vor allem für die Unterrichtenden wichtig sei, zumindest die theoretischen Grundlagen zu kennen. Schließlich solle man als Lehrkraft wissen, wovon man spreche. Interviewpartner C meint, dass im universitären Rahmen sehr wohl Begriffe wie Rhythmus, Takt und Notenwerte behandelt werden könnten, im Schulsetting rate er jedoch zu implizitem Lernen, also zu „Learning by Doing“. Er rät also von einem zu starken Theoretisieren der Materie ab.

Und auch diejenigen, die das machen müssen, denen muss bewusst sein, ob das jetzt ein $\frac{3}{4}$ -Takt oder $\frac{6}{8}$ oder $\frac{4}{4}$ und so weiter ist, damit sie einfach das für sich auch in einem Prozess, in einem Lernprozess verarbeiten können. (Interview D, S. 49, Z. 212-215)

Also ich vermittele Theorie für die Studenten, die ja dann sozusagen in den Unterricht gehen, Schüler unterrichten, dass die eine, ja, einen grundlegenden Überblick haben über den Aufbau von Musik, speziell eben die Musik, die sie dann auch mehr verwenden werden, wie diese Popmusik, die in der 8er-Phrasierung gezählt werden kann mit dem $\frac{4}{4}$ -Takt, weil das ist, glaub ich, schon wichtig und das kann man auch hören. Also das kriegt man dann schon irgendwo mal hin, dass man irgendwie so den 1er, den Auftakt, hört. Darauf weis ich hin. Muss ich aber sagen, wenn ich auf die Schule ummünzen würde, stellt sich für mich schon die Frage, ob man das jetzt so theoretisieren sollte in einem Schulunterricht oder ob man dann mehr so in Richtung Learning by Doing gehen soll. (Interview C, S. 34, Z. 241-249)

Seine Begründung, Musiktheorie im Sportunterricht nicht zu sehr zu thematisieren, ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich bewegen wollten und sollten und deshalb ein implizites, unbewusstes Erlernen des Takt- und Rhythmusgefühls angebrachter und sinnvoller sei. Im Sportunterricht stehe für die Kinder die Praxis im Vordergrund. Nicht nur, weil Theorie im Sportunterricht eher als unüblich aufgefasst werde, sondern auch, weil die Aufgabe des Bewegens erfüllt werden solle und eine möglichst hohe Bewegungszeit wünschenswert sei.

Sondern eben, richtig, durch implizites Lernen vielleicht die Schüler, so mitkriegen. Weil die sollen sich ja bewegen. Wenn man da sitzt am Anfang und als Lehrer da mal 20 Minuten über Musik redet, ich mein, das ist legitim in einem universitären Setting, aber in einem Schulsetting ist es ein bisschen kontraproduktiv, weil die müssen sich ja bewegen. Die

haben nicht viel Unterricht. Zack, Musik an, und du fängst gleich an mit deiner Übung, mit deiner Choreo oder was auch immer. Und dann lernen die das eben implizit, unbewusst, dass es da schon eine Einteilung gibt. Also so würd ich das, glaub ich, angehen. (Interview C, S. 34 f., Z. 257-263)

Eine Alternative, Musiktheorie lebhaft zu gestalten und im Unterricht einzubinden, bieten die Interviewten E und F an. Sie nennen konkrete Beispiele, um das Taktgefühl zu schulen, was so zum Beispiel in das Aufwärmen eingebaut werden könne und trotzdem zur Vermittlung von Theorie beitrage.

Ja, versuche ich schon, ja genau. Also ich hab am Anfang so eine Übung gemacht sogar ohne Musik. Also da, war die Aufgabe, dass jeder mit dem Basketball einen Rhythmus findet, egal welchen, und dann habe ich alle anderen raten lassen, was ist das eigentlich für ein Rhythmus? Ist das 4/4 oder 6/8. Dann bei Musikstücken auch immer, was ist denn das jetzt für ein Rhythmus? (Interview E, S. 62, Z. 162-166)

Weil da gebe ich auch Aufgabenstellungen, dass sie zum Beispiel Takte gestalten sollen, und da ist klar, dass wir darüber reden, was ein Takt ist. Wenn ich mit ihnen tänzerische Inputs umsetze und ich spiel eine Musik, dann mache ich sie darauf aufmerksam, dass, wenn wir uns zur Musik bewegen, dass wir hören müssen, okay, wo ist denn der Puls? Und wie kann ich den mit dem Körper umsetzen mit Schritten oder mit Klatschen. (Interview F, S. 75, Z. 244-248)

Interviewpartnerin H hat einen anderen Zugang zur Vermittlung von der Theorie. Sie gebe den Input dann, wenn Interesse herrsche und nachgefragt werde. Sie halte dieses „Über-alle-Drüberstülpen“ von Wissen für nicht sinnvoll und gebe die theoretischen Inputs hauptsächlich an jene weiter, bei denen sie ernsthaftes Interesse erkenne.

Also ich finde, wenn wir methodisch-pädagogische Überlegungen haben, müssen wir uns auch überlegen, ob das für alle gleich interessant ist. Also Theorie nicht über alle drüberstülpen, das habe ich mir eigentlich schon relativ zeitig in meiner Lehrerlaufbahn abgewöhnt. Da, wo ich merke, dass andere Interessen, für die Tätigkeit, die wir gerade machen, vorrangig sind, dann lass ich den theoretischen Input. Aber da, wo Schülerinnen und Schüler auch nachdenken, und wo Fragestellung auch angenommen werden und Schüler und Schülerinnen zu überlegen beginnen zu einer Fragestellung, da mache ich das sehr gern. (Interview H, S. 104, Z. 272-279)

7.8.9 Mit den Liedtexten arbeiten: „Man muss auch aufpassen teilweise, was für Texte gesungen werden.“

Einige Interviewpartnerinnen geben an, dass die Schülerinnen und Schüler automatisch mitsingen, sobald sie ein Lied kennen würden. Viele wüssten die Liedtexte auswendig, auch fremdsprachige Texte würden auswendig gekonnt. Interviewpartnerin B appelliert, dass man als Lehrkraft im Vorhinein genau auf den Text der verwendeten Stücke hören solle, um sich zu versichern, dass kein unpassendes, politisch bedenkliches Material an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werde.

Ich denk, man muss auch aufpassen teilweise, was für Texte gesungen werden, wenn man Texte mit Schülern verwendet, die vielleicht teilweise unter der Gürtellinie sind oder schon sehr bedenklich, vielleicht auch teilweise politisch bedenklich sind, dann muss man, denk ich, vorher sich das sehr genau eben anschauen, anhören, selber durcharbeiten oder halt thematisieren mit den Schülern und Schülerinnen. (Interview B, S. 24, Z. 300-304)

Sie setzt fort, dass sie die Liedtexte auch dazu nutze, um fächerübergreifend mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Es würden die Texte übersetzt, durchgearbeitet und anschließend thematisiert. Interviewprobandin H sieht ähnliches Potential, hier fächerübergreifend zu arbeiten. Sie sehe in den Liedtexten, die im Sportunterricht genutzt würden, die Möglichkeit der Leseförderung und der Schulung des Textverständnisses, was in jedem Fach geschult werden solle.

IPB: Naja der Text kommt natürlich auch dazu, also die sprachliche Komponente. Also wenn wir Choreographien erarbeiten, dann schau'n wir schon einmal den Text auch durch und die Mädls und Burschen bekommen zu Beginn der Stunde einmal den Text in die Hand gedrückt und wenn sie dann einzelne Strophen oder so erarbeiten, dann schau'n wir schon, dass das irgendwie auch mit dem Text harmoniert. Also die lyrische Komponente ist da auch noch wichtig.

I: Das heißt, sie machen die Bewegungen zum Text?

IPB: Teilweise auch ja.

I: Oder sie singen den Text selber mit?

IPB: Das ergibt sich von selber. Die Mädchen singen automatisch mit. Da brauch ich ihnen keinen in die Hand zu drücken bei den modernen Liedern, die kennen sie. Aber ansonsten arbeiten wir dann eben auch im sprachlichen Bereich, eben auch fächerübergreifend. Also wir übersetzen die Texte teilweise sogar in verschiedenen Sprachen, wir haben da multikulturelles Publikum an der Schule. (Interview B, S.23 f., Z. 283-296)

I: Und zur letzten Frage. Ist noch irgendetwas offen? Gibt's noch einen nennenswerten Aspekt, der noch nicht genannt wurde? Erfahrungen oder Gesichtspunkte, die für sie noch wichtig erscheinen?

IPH: Naja, sicher mit der fächerübergreifender Arbeit. Wenn ich jetzt vergleiche, ich hol jetzt ein fernes Beispiel her, Leseförderung soll über alle Fächer. Oder Verständnis für Lesetexte, also Leseförderung heißt nicht nur, dass man lesen kann, sondern dass man einen Text auch versteht. Das ist fächerübergreifend, also jedes Fach sollte eigentlich eine Textverständnis entwickeln. Das kann man im Sport genauso machen, wenn man irgendein Regelwerk zum Beispiel sich anschaut oder eben einen Text eines Liedes sich anschaut, wird der verstanden? Auch fremdsprachige Texte. (Interview H, S. 109, Z. 448-454)

7.8.10 Musikalischen Horizont erweitern: „Es soll wirklich von überall was dabei sein.“

Obwohl, wie in Kapitel 7.9 beschrieben, die meisten Lehrkräfte angeben, dass moderne und bekannte Musik bei den Schülerinnen und Schülern am besten ankomme, würden sie dennoch appellieren, verschiedene Musikstile in den Unterricht einfließen zu lassen. Interviewpartnerin A sehe es als persönliche Aufgabe, den Kindern und Jugendliche „die ganze Palette“ der unterschiedlichsten Musikarten näherzubringen.

Also ich glaub, also ich sehe die Aufgabe in meiner Person, dass die Schüler jetzt nicht nur aktuelle Musik hören beziehungsweise dass wir die verwenden im Unterricht, sondern auch meine Aufgabe ist, dass sie auch andere Musikstile kennenlernen. Ob das jetzt Klassik ist, aber auch ob das jetzt Soul, Funk, also wirklich die ganze Palette, die einfach die Musik hergibt. (Interview A, S. 5, Z. 135-139)

[...] dass man die Musikstücke auch hier bewusst auch variiert, dass man nicht nur aktuelle Hits hat, sondern auch ältere Musik. Oder sei das jetzt von irgendeiner Serie, Comicserie, das motiviert dann auch die Schüler. (Interview A, S. 10, Z. 305-307)

Auch wenn Stücke vorkämen, die vielleicht nicht den aktuellen Trends entsprächen und für die Kinder vielleicht etwas altmodisch seien, „dann sind sie durchaus dabei“ und „nehmen sie das auch an“, wie die Interviewpartnerinnen A und B bezeugen können. Möchte man den Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern, so sei eine Variation in der Musikauswahl unabdingbar. Interviewpartnerin E empfindet es auch als wichtig, den Kindern und Jugendlichen spürbar zu machen, wie die verschiedenen Musikstile auf einen wirken würden. Jedes Musikgenre löse andere Emotionen und Empfindungen in uns aus, was

durch die Verwendung von unterschiedlichen Musikstücken aufgezeigt werden könne.

Aber wenn man auch ältere Musikstücke verwendet und das ist auch stark von den Musikerkollegen abhängig, also wenn die auch schauen, dass diese Palette, Musikpalette möglichst breit gefächert und bunt ist, nehmen sie das auch an. Was aber jetzt nicht heißt, dass ich dann sag, komm, jetzt mach ich dann nur mehr Klassikmusik, sondern es soll wirklich eine bunte Mischung sein, weil es gibt sicher Schüler und Schülerinnen die Klassik über alles lieben und dann andere die eher sagen, na also Klassik ist nicht so meins. Aber es soll wirklich von überall was dabei sein. (Interview A, S. 11 f., Z. 361-367)

Ich versuch einfach auch den musikalischen Horizont der Schüler zu erweitern. [...] Also wenn man sagt, jetzt machen wir das Musikstück so und so, man macht einen Musikschnitt aus verschiedenen Genres, dann sind sie durchaus dabei. (Interview B, S. 17, Z. 54-60)

Und dass ich versuch, verschiedene Musikstile auch abzuwechseln. Zum Beispiel, wenn die Studierenden eine Choreographie einstudiert haben, eine kurze Bewegungssequenz, dass ich sie dann auch zu verschiedenen Musikstücken tanzen lass, um ihnen selber das spürbar zu machen, wie Musik auf meinen Ausdruck wirkt. (Interview E, S. 63, Z. 193-196)

Interviewpartnerin D ist der Meinung, dass eine erneute Sensibilisierung notwendig sei. Die Pop-Musik nehme Überhand, sagt sie, und sei die Musik, die von der Gesellschaft, und auch in der Schule eingefordert werde. Die Musik müsse wieder differenzierter gehört und in ihren unterschiedlichen Facetten geschätzt werden. Das sei, laut Interviewpartnerin D, ein Entwicklungsschritt, der im Schulunterricht getätigt werden könne, aber natürlich von der Lehrkraft abhängig sei.

Dass man mit Musik dann, wie man das wirklich dann einsetzt, in den Unterrichtsdarbietungen, wenn das jetzt in Richtung Tanz in der Schule geht, sieht man meistens eben diese Jazz- und Popmusik, die verwendet wird und weniger zeitgenössischen Tanz, der dann einfach mit einer anderen üblichen Musik verwendet wird. Da ist so diese Sensibilisierung eigentlich wichtig, dass diese große Gruppe, diese gesellschaftliche akzeptierte Pop-Musik, dass die Überhand nimmt, aber man nicht differenziert und diffizil dann Musik hört, Pop-Musik und sich daran orientiert, weil man dann dadurch mehr Konzentration braucht, aber das ist vielleicht dann eben ein Entwicklungsschritt, dass man dort hinkommt, auch von den Vorlieben der Lehrer abhängig. (Interview D, S. 55, Z. 428-436)

Zusammenfassung und Diskussion:

Die eben erläuterten methodisch-didaktischen Prinzipien knüpfen teilweise an die Überlegungen von Tiersbier (siehe Kapitel 5.3) an und erweitern deren Gedanken. Die aktive Musikknutzung, die Schaffung einer vertrauten Atmosphäre und die Varietät in der Musikkwahl sind Beispiele dafür, die sowohl in der Literatur als auch in den Interviews genannt werden. Alle anderen Gedanken sind neu und werden so nicht in der durchforschten Literatur erwähnt. Natürlich sind diese nicht allumfassend, dennoch können sie eine erste Hilfe für Lehrpersonen, die gerne mit Musik arbeiten, aber nicht wissen, wie sie es anlegen sollen, darstellen.

7.9 Hinweise zur Musikauswahl

Die zentrale Frage, die sich stellt, wenn Musikverwendung angedacht wird, lautet: „Welche Musik soll ich nehmen?“. Die acht Expertinnen und Experten haben bezüglich der Musikauswahl viele Aussagen getätigt, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden.

7.9.1 Aktuelle Musik auswählen: „Du musst moderne Musik wählen!“

In einem Punkt waren sich alle interviewten Personen einig: Es sei die moderne Musik, die am allerbesten bei den Jugendlichen ankomme. Dies bezeugen ausnahmslos alle der Interviewpartner und -partnerinnen. „Du musst moderne Musik wählen, wenn’s das Thema zulässt“, lautet die explizite Empfehlung von Interviewpartner C.

Also, das ist für mich auch die Empfehlung an alle zukünftigen Lehrer. Du musst moderne Musik wählen, wenn’s das Thema zulässt. Ja, also es ist nicht immer möglich, aber wenn’s möglich ist, würd ich auf jeden Fall für moderne Musik plädieren. (Interview C, S. 30, Z. 107-109)

Also, es ist schon so, ich hab schon so das Gefühl, dass das, was gerade in ist, das zieht gut. Und ja, alles andere ist das so individuell, manchen gefällt’s. manchen nicht. (Interview E, S. 64, Z. 240-242)

Also wenn man sich traut, natürlich sind’s die aktuellen Hits, die am besten ankommen, das muss man ganz klar sagen. (Interview A, S. 11, Z. 360-361)

Zwei Lehrkräfte erwähnen als Gegenpol die Klassik, die eher weniger beliebt sei. Es gäbe zwar immer wieder einzelne Schülerinnen und Schüler, die sich für klassische Stücke begeistern könnten, wolle man aber den großen Teil der Menge für sich gewinnen, so solle moderne Pop-Musik gewählt werden.

Natürlich mögen die am liebsten die Pop-Musik, die moderne Musik. Aber das ist auch Geschmackssache, ja, manche hören ja nur Hip-Hop und andere hören wirklich gern auch interessanterweise Rockmusik, Klassik kommt eher seltener vor, aber sie sind eigentlich für alles offen. (Interview B, S. 24, Z. 318-321)

Eher das, was halt so Trend ist, was halt so auf Ö3 läuft, denk ich mir. Das wird meistens ganz gut aufgenommen, ja. Klassikstücke eher von wenigeren, auch, aber eher von wenigen. (Interview E, S. 64, Z. 234-236)

Genauso wie Interviewpartnerin E sagen Interviewpartnerin F und C, dass es die Ö3-Hitparaden seien, die sie als Maßstab und Orientierung verwenden würden, um zu wissen, was gerade „in“ sei. Wollte man mit dem Trend gehen, so würden sich in den Charts die passenden Stücke finden lassen. Das erfordere natürlich eine permanente Beschäftigung mit den neuesten Songs, um am aktuellen Stand zu sein. In der Praxis bedeute dies, Radio zu hören, die Charts zu verfolgen und sich „umzuhören“, was den Jugendlichen aktuell „tauge“.

IPF: [...] Ich bring dann immer auch eigene Sachen hinein, wo ich sag, he das ist gut, das können sie sich gerne und gut auch anhören, ja. Also, die sind zufrieden, ich hatte noch nie Beschwerden diesbezüglich bekommen.

I: Und welche Musikarten sind das hauptsächlich?

IPF: Ja, also das sind ganz klassisch die Ö3-Hitparaden, viel House-Musik auch, also so eher dieses poppige, Dance-Musik, ja. (Interview F, S: 71, Z. 78-84)

Das heißt, diese Popmusik im weitesten Sinne wird am meisten von mir verwendet und ich versuch auch viel moderne Musik immer zu nehmen, weil die Motivation dadurch steigt. Also ich schau immer, was ist in den Charts grad oder hör Radio. (Interview C, S. 30, Z. 103-105)

Aber ich schau auch immer, dass ich am neuesten Stand bin. Hör mich immer so um, was brauchen Jugendliche, was hören die grad, was taugt ihnen. (Interview F, S. 71, Z. 75-76)

Was an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben dürfte, ist die Schnelllebigkeit der Trends, so auch im Musikbusiness. Wollte man den Schülerinnen und Schülern moderne und trendige Musik anbieten, so bedeute das auch, stets die Musiklisten zu aktualisieren, da die Kinder besonders schnell ihre Lieblingslieder ändern würden, wie Interviewpartnerin B anspricht. Sie würden regelrecht von einem Lieblingsstück zum nächsten springen.

Also bei den Kindern ist das überhaupt besonders krass, weil die springen ja von einem Lieblingsmusikstück sofort zum nächsten. (Interview B, S. 24, Z. 309-310)

Interviewpartnerin F erläutert aber, dass sie immer versuche, auch ab und zu andere Musikstile einzubringen, zum Beispiel lateinamerikanische Musik, wenn lateinamerikanische Tanzschritte gelernt werden sollten. Nichts desto trotz gehe sie bei Spiel- oder Übungsformen immer wieder zu Pop und Dance-Musik zurück, weil sie merke, dass diese die Jugendlichen am besten anspreche.

I: Würdest du auch sagen, dass das am besten ankommt bei den Schülern?

IPF: Ja, definitiv. Also ich probiere, weil ich tanze ja auch Samba und bring dann immer auch lateinamerikanische Musik in den Unterricht mit ein und das taugt ihnen auch, aber das ist dann schon sehr kontextabhängig. Also wenn ich ihnen mehr oder weniger, wenn ich eine Samba-Stunde mit ihnen mache, dann ist das super, wenn sie dann in ein Spiel oder in eine Übung gehen, dann merk ich, dass diese Musik, diese klassische Pop-, Dance-Musik, die spricht sie am meisten an. (Interview F, S. 71, Z. 85-91)

Obwohl die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einstimmig davon überzeugt sind, dass moderne Pop-, Rock- und Dance-Musik bei den Schülerinnen und Schülern die meiste Zustimmung erfährt, erachten es die Lehrkräfte als sinnvoll, ein umfassendes Musikangebot der unterschiedlichen Stilrichtungen anzubieten (siehe Kapitel 7.8.10).

Interviewpartner C fügt noch hinzu, dass die moderne Pop-Musik auch meistens zu den Unterrichtsinhalten passe, die unterrichtet würden.

I: Und vom Musikgenre her haben Sie gesagt, eher Pop-Musik.

IPC: Ja genau, das ist so das, was ich empfehlen würde. Weil's einfach meistens zu den Themen passt, die man unterrichtet. (Interview C, S. 40, Z. 471-473)

7.9.2 Bekannte und vertraute Musik einsetzen: „Alles was man kennt, ist ja dann auch cool.“

Einige Interviewten formulieren mögliche Gründe, wieso gerade die modernen, poppigen Songs aus den Ö3-Charts die Schülerinnen und Schüler am meisten anspricht. Interviewpartner C glaubt, dass der „Coolnessfaktor“ der Musik eine bedeutende Rolle spiele. Die Jugendlichen würden die verwendete Musik in „cool“ und „nicht cool“ kategorisieren. Alles, das man kenne, sei cool und komme somit gut an. Die Lieder, die unbekannt und niemandem bekannt seien, würden als „uncool“ eingestuft.

Grad bei Schülern, wenn die jetzt so nicht diese Reife haben und einfach, ja, wie soll ich sagen, die dann gleich dann dieses Coole und so weiter miteinfließen lassen. Ist die Musik jetzt cool, ist die nicht cool? Wobei ja eben da, wenn man moderne Musik nimmt, trifft man meistens eh ganz gut. Also das ist mir eigentlich fast noch nie passiert, dass die von den Schülern, Studenten abgewehrt wurde, die Musik. Wenn die sehr modern ist, dann kommt die immer gut an, weil die kennt man ja dann. Alles, was man kennt, ist ja dann auch cool. (Interview C, S. 39, Z. 423-429)

Auch Interviewpartnerin F nennt ein Beispiel, das zeigt, dass Kinder und Jugendliche bekannte Lieder und bekannte Bands als cool einstufen. Sie erklärt, dass oftmals ihre Lebenswelt eine andere sei als die der jüngeren Schülerinnen und Schüler. Bestehe ein großer Altersunterschied zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, so könne eine Generationskluft entstehen. Lieder aus einer älteren Generation seien gleichzeitig Lieder aus einer anderen, unbekannten Lebenswelt und würden oft von jüngeren Generationen abgewiesen. Wenn die Lehrkraft jedoch Songs aus der bekannten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufnehme oder sich diese beiden Lebenswelten decken würden, so werde das von den Jugendlichen als cool aufgefasst und als positiv gewertet.

[...] Weil ich gewusst habe, ok meine Lebenswelt ist eine andere als die, der Jugendlichen. Manchmal decken sie sich und dann kommt ein Schüler und sagt: Ah, Frau Professor, ist das die Band? Und ich sag: Ja das ist die Band. – Ja die kenne ich, die ist cool! – Gut, freut mich. (lacht) (Interview F, S. 81, Z. 454-457)

Im nächsten Satz sagt sie, es sei schön, in manchen Belangen, wie zum Beispiel in diesem Fall, mit der Musikkwahl an der Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen zu können. Es könne hier eine Beziehung aufgebaut werden, die sie als Pädagogin als sehr wertvoll erachte.

Also es ist irgendwie schön auch anzuknüpfen. Es ist eine Möglichkeit, eine pädagogische Verbindung auch, die man zu den Jugendlichen aufbauen kann, die ich als pädagogisch wertvoll erachte. (Interview F, S. 81, Z. 459-461)

7.9.3 Bei der Musikauswahl Kompromisse schließen: „Musikeinsatz, wo alle halbwegs damit können!“

Interviewpartnerin F hat die Erfahrung gemacht, dass Musik bei den Jugendlichen ein wichtiges Medium zur Identifikation sei. Gerade im Jugendalter, so sagt sie, trage die Musik einen wichtigen Teil zum Identifikationsprozess bei: „Jugendliche identifizieren sich über und durch Musik, das ist total wichtig!“. Sie spricht mehrmals an, dass es in manchen Jahrgängen verschiedene Gruppen gäbe, die unterschiedliche Musik hören und dann auch nur ihre Musik akzeptieren würden. Vor allem bei Burschen, sagt sie, habe sie dieses Phänomen der Gruppierungen beobachten können. Es gäbe Hip-Hopper, Personen, die Reggae hören, und welche, die House bevorzugen würden. Diese Gruppen würden sich enorm stark über die gehörte Musikrichtung identifizieren und ihren Style auch mit der Kleidung

und anderen äußeren Merkmalen verdeutlichen. In einer Klasse mit solch unterschiedlichen Gruppierungen die falsche Musik aufzudrehen, also die Musik der „Gegenpartei“ zu wählen, könne Unlust und Unzufriedenheit schüren.

Und wie gesagt, auffällig ist, dass sich das Verhalten der Jugendlichen oft durch Musik komplett verändert. [...] Zu spüren, wie wichtig Musik für Jugendliche ist, das ist ein ganz ein wichtiges Medium zur Identifikation. Die Jugendlichen identifizieren sich über und durch Musik, das ist total wichtig. (Interview F, S. 81, Z. 461-473)

Ja, ich glaub einfach, dass in dem Alter, das ist jetzt egal ob Bub oder Mädchen, aber vielleicht ist es für Burschen nochmal entscheidender, die Identifizierung mit einem gewissen Musikstil extrem stark ist. Also da gibt's Burschen, die eher so diesen Hip Hop, sich für Hip Hop interessieren und die das auch in ihrem Kleidungsstil veräußern und die wollen einfach Hip Hop hören. Die wollen kein Reggae hören, um Gottes Willen, nur nicht! Die wollen auch kein Hard Metal oder House hören, sondern die wollen, um diese Identifikation zu unterstützen, um sich da wohl zu fühlen, diese Musik hören. Und ja, also, da habe ich sehr stark gespürt, da war dieser Individualismus ganz stark. Da gab's die, die House gehört haben und sich eher zu Tanzmusik bewegt haben, und da waren die Burschen, die gesagt haben, nein, sie hören Reggae oder sie hören Hip Hop. (Interview F, S. 77, Z. 312-321)

Sie erwähnt, dass es nicht falsch sei, Musik einzubringen, die nicht den Vorlieben der Jugendlichen entspreche, dennoch könne das Identifizierungsbedürfnis auch aktiv vonseiten der Lehrkraft unterstützt werden.

Wenn sie sich damit auch identifizieren können, wenn es ihrem Lebensgeist entspricht, dann umso besser! Aber das heißt jetzt nicht, dass man immer nur diese Musik verwenden soll. Ich glaub, dass es auch wichtig ist, sich zu trauen, andere Musikformen einzusetzen, aber immer wieder zurückzukommen und Musik einzusetzen, die dem Bedürfnis, diesem Identifizierungsbedürfnis der Schüler entspricht. (Interview F, S. 81, Z. 444-449)

Deshalb sei es wichtig, verschiedene Musikstile anzubieten und Musik einzusetzen, „wo alle halbwegs damit können“. Damit alle angesprochen würden, müssten die verschiedenen Musikteile der unterschiedlichen Genres vorkommen. Die Lehrkraft habe die Erfahrung gemacht, dass es teilweise enorm schwierig sei, passende Titel auszuwählen, mit denen alle halbwegs zufrieden seien, gerade bei pubertierenden Burschen, die mitten in dem Identifikationsprozess über Musik stecken würden. Sie habe das Problem dann so gelöst, dass in regelmäßigen Zeitabständen die Musik geändert würde. Die Aussage „Also es ging gar nicht, dass man sich die Musik angehört hat, die man jetzt in der Zeit nicht hören

wollte.“ verdeutliche noch einmal, welche große Bedeutung der Musikstil im Leben mancher Jugendlicher habe und wie stark die Musik zur Identifikation und zur Gruppenangehörigkeit beitrage.

Und ja, ich mein, Musikeinsatz, wo alle halbwegs damit können. Das ist gar nicht so leicht. Ich hab sehr lang Burschen unterrichtet. In unserer Schule waren, Burschen und Mädchen sind getrennt natürlich, eh wie überall, und in unserer Schule gab's aber keinen Mann, der die Burschen unterrichtet hat, sondern das hab ich gemacht. Ich hab dann 19 Burschen im Alter von 14-19 unterrichtet, und da hab ich auch sehr viel und auch gerne mit Musik gearbeitet. Aber da war es iiiirrsinnig schwierig, Musik auszuwählen, die für fast alle zumutbar war. Da haben wir dann wirklich vereinbaren müssen, dass jetzt eine Zeit lang die Musik gehört wird und dann diese Musik gehört wird und dann diese Musik, weil die teilweise so unterschiedlich waren und es hier erstaunlicherweise doch auch sehr starke Widerstände gab, wenn Musik gehört wurde, die man nicht hören wollte, also die man nicht mochte. Bei den Burschen war das, in den Jahrgängen, die ich unterrichtet habe, extrem auffällig für mich. Also es ging gar nicht, dass man sich Musik angehört hat, die man jetzt in der Zeit nicht hören wollte. (Interview F, S. 77, Z. 298-310)

Ein paar Interviewpartnerinnen fügen auch hinzu, dass die verwendete Musik nicht nur der Schülerseite, sondern auch der Lehrerseite gefallen solle. Sei man als Lehrkraft Fan einer anderen Musikrichtung, so sollten mit den Schülerinnen und Schülern Kompromisse geschlossen werden, sodass beide Seiten zufrieden seien. Schließlich sei man selbst Teil des Unterrichts und solle keine Titel wählen, die einen selbst überhaupt nicht zusagen würden. Denn Musik, die man eigentlich nicht hören möchte, könne, wie Interviewpartnerin E bezeugt, aggressiv machen. Es solle beiden Seiten Spaß machen, meint Interviewpartnerin G, was wahrscheinlich in der Praxis nicht immer der Fall sein könne.

Ich persönlich hör lieber Funk und Jazz aus den 70er und 80er- Jahren, oder eben Dub-Step höre ich auch gerne. Es ist halt teilweise ein Kompromiss zwischen dem, was ich hör und was die Kinder hören. Und ich such mir dann etwas aus, was uns beiden gefällt. Weil wenn ich zu etwas tanzen muss, was mir nicht gefällt, dann sehen das die Kinder automatisch. Und ich glaub, man muss was wählen, was den Kindern gefällt und was einem selbst gefällt. Weil dann macht es beiden Seiten Spaß und so soll's sein. (Interview G, S. 93, Z. 331-336)

Und manchmal muss ich auch ehrlich sagen, so Rock oder Metal Musik, das war so aggressive Musik, habe ich probiert, aber ich habe gemerkt, das halte ich nicht aus, und ich bin auch Teil des Unterrichts, also ich muss das auch irgendwie mögen und damit können. (Interview F, S. 77, Z. 326-329)

Ja, Musik kann aggressiv machen, wenn man Musik hört, die man gar nicht hören möchte.
(Interview E, S. 63, Z. 204-205)

Weiters sei es vor allem für Personen, die, wie in Kapitel 7.7.2 behandelt, mit Ängsten und Unsicherheiten im Umgang mit Musik zu kämpfen hätten, von Vorteil, Musik auszuwählen, „wo man sich wohl fühle“ und wo man selber wisse, „man sei da relativ schnell im Beat drinnen“. Interviewpartnerin A gibt den Tipp, sich ein paar Stücke zu suchen, bei denen man sich selbst wohl und sicher fühle. Denn nur dann könne diese Überzeugung auf die Schülerinnen und Schüler übertragen und von diesen aufgenommen werden.

Natürlich, nachdem ich viele Fortbildungen auch in dem Bereich mach, sehe ich dann auch immer wieder die Hemmschwelle, sowohl von Kolleginnen als auch von Kollegen, die sagen: Jaaa, ich traue mich nicht wirklich, die Musik zu verwenden. Und da sag ich immer, das einfachste ist, man sucht sich wirklich eine Musik, wo man sich selber wohl fühlt, vielleicht gerade ein aktueller Hit, wo man selber, man weiß, man ist da relativ schnell im Beat drinnen, auch für die Schüler recht einfach, dann aufzunehmen. (Interview A, S. 11, Z. 349-354)

7.9.4 Schülerinnen und Schüler bei der Musikkwahl mitbestimmen lassen: „Bitte das nächste Mal Musik mitnehmen!“

Wie in Kapitel 7.7.4 beschrieben, besteht bei mehreren Lehrpersonen die Angst, den Musikansprüchen der Schülerinnen und Schüler nicht gerecht zu werden. Dies kann zu einer Musikablehnung, sowohl von Seiten der Lehrkräfte als auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler, führen. Um diesem Problem aus dem Weg zu gehen, handhaben es viele der befragten Lehrkräfte so, die Schülerinnen und Schüler selbst mitentscheiden zu lassen, welche Musik verwendet wird. In den Interviews werden folgende Möglichkeiten zur Einbringung der Musikwünsche der Schülerinnen und Schüler angeführt: Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, selbst Musik mitzubringen, es wird gemeinsam eine Liste mit den Musikwünschen geschrieben oder sie bekommen den Auftrag, eine CD mit ihren Lieblingsliedern zusammenzustellen.

Genau. Also wenn's ein spezieller Teil ist, dann sag ich zu den Schülern: „Bitte das nächste Mal Musik mitnehmen“. Oder wir schreiben eine Liste, wo ich dann weiß, gut, die Schüler hören die und die Musikrichtung. (Interview A, S. 3, Z. 50-52)

Und ich befrag sie auch wirklich, ich lass sie eine Liste schreiben, welche Lieder sie gerne hören und da schau ich, dass ich die Musikwünsche auch wirklich im Turnunterricht erfülle. (Interview G, S. 90, Z. 250-252)

Also ich hab zum Beispiel auch die Schüler aufgefordert, mir eine CD zusammenzustellen mit Musikarten, die sie gerne haben. Damit ich Musik hab, die ich einsetzen kann, wo ich weiß, das entspricht ihrem Bedürfnis. (Interview F, S. 81, Z. 451-454)

Interviewpartnerin H empfindet diesen Austausch als sehr wichtig, da so die Musikablehnung eingegrenzt werde. Außerdem könne so die Generationskluft geschlossen und effektiv auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden, vor allem wenn unterschiedliche Musikgeschmäcker herrschen würden.

Und die Möglichkeit, dass auch Schüler ihre Musik mitbringen, bedeutet, dass die Ablehnung ein bisschen eingegrenzt werden kann. Ich mein, auch wenn ein Schüler oder eine Schülerin ihre Musik mitbringt, kann's sein, dass ein anderer Schüler sie nicht will, also das kann natürlich passieren, ich hab das auch schon gehabt. (Interview H, S. 101, Z. 160-164)

7.9.5 Musik als Begleitung selbst erzeugen: „Der Live-Charakter, das kommt ganz anders rüber als aus der Konserve.“

Von zwei Lehrkräften wird für die Nutzung von Live-Musik plädiert, sofern diese möglich sei. Früher, als Radios und dergleichen noch nicht existiert hätten, sei es noch gängiger gewesen, sich mit Percussion- und Melodieinstrumenten selbst zu begleiten. Interviewpartnerin D gibt als Beispiel den früheren Ballettunterricht an, der mit Klavierbegleitung untermalt worden sei. Auch heute finde man diese Arte der Live-Begleitung noch in einer Sportart, und zwar der brasilianischen Kampfsportart Capoeira. Interviewpartnerin H erzählt, dass sie sehr schöne und besondere Erfahrungen mit Live-Musik im Sportunterricht mit Schülerinnen, Schülern und Studierenden gemacht habe. Es komme zwar selten vor, doch wenn Instrumente gespielt werden könnten, so solle dies, zum Beispiel für Aufführungen, genutzt werden. Der Live-Charakter sei, so sagt sie, unersetzlich und sei nicht mit jenem der Konservenmusik zu vergleichen.

Ich hab's aber auch gerne, wenn man eben Live-Begleitung hat, was ein größeres Hindernis ist, weil man die meist nicht bekommt. Also früher hat man Ballettstunden mit Klavierbegleitung live gehabt, jetzt nimmt man CD's oder aufgenommene Musik. Was ich bei manchen Workshops, wo ich also konzentriert arbeiten kann, wenn ich da 2-3 Musiker in

Begleitung hab, die Percussion machen und andere Instrumente, das ist das, glaube ich, das Optimum, aber selten möglich. (Interview D, S. 46, Z. 85-90)

Naja, also ich glaube, es gibt nicht so viele Lehrkräfte, die auch ein Instrument verwenden. Ja, Konserve ist schon das, was am gängigsten ist. Und es ist natürlich wunderschön, wenn ein Sportlehrer, eine Sportlehrerin, wenn die auch, fallweise zumindest, ein Instrument benützen. Ich mein, es gibt auch Tanzrichtungen, wo das wirklich ganz wichtig ist, bei den südamerikanisch beeinflussten Tänzen, wie Capoeira zum Beispiel. Da hat man als Lehrkraft nicht immer jemanden dabei, der ein Instrument spielt, aber ich mein, es ist schön, meiner Erfahrung nach ist es sehr schön, Live-Musik zu haben. Das entspricht den mitteleuropäischen Gepflogenheiten auch gar nicht eigentlich.

I: Und Sie haben schon diese Erfahrung gemacht?

IPH: Ja, ja. Das ist schon sehr schön. Sogar eigentlich, wenn Schüler und Studierende Instrumente spielen können. Auch das kam sehr rar, aber doch vor. Das war dann eher spontan, das hat sich ergeben aus der Gruppe und solche Dinge muss man dann eigentlich auch nützen. Der Live-Charakter, das kommt ganz anders rüber als aus der Konserve. Selbst bei der höchsten Qualität einer Musikaufnahme, das kann Live-Musik nicht ersetzen letztlich. (Interview H, S. 110, Z. 481-495)

Zusammenfassung und Diskussion:

Wenn es um die Auswahl der Musik geht, haben alle befragten Lehrkräfte eine ähnliche Erfahrung gemacht. Die modernen Pop-Songs aus den Charts, die allen bekannt sind, reißen die Kinder und Jugendlichen am besten mit und finden bei der großen Mehrheit Gefallen. Zwar gibt es immer Ausnahmen, die Musikstücke aus anderen Epochen bevorzugen, doch im Zweifelsfall kann man mit einer Auswahl von aktuellen und bekannten Hits nichts falsch machen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch, dass die Musik, gerade für Jugendliche, ein wichtiges Identifizierungsmedium ist. Gehören sie einer bestimmten Jugendszene oder -kultur an, so kann man mit der „falschen“ Musik Unlust anstatt Lust verbreiten. Sind verschiedene Gruppierungen in der Klasse vertreten, ist es besonders schwierig, alle zufriedenzustellen. Wenn verschiedene Geschmäcker aufeinander treffen, sei es innerhalb der Klasse oder zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern, so müssen Kompromisse geschlossen werden. Als Lehrkraft sollte man die Verantwortung teilweise auch an die Schülerinnen und Schüler abgeben und Möglichkeiten zur Einbringung der eigenen Musik schaffen, was auch bereits Becker (2002, S. 130) vorschlägt. Die genannten Punkte der Literatur zur Musikauswahl (siehe Kapitel 5.1) werden durch die Interviews

größtenteils bestätigt. Ein Aspekt, der in der verwendeten Literatur nicht genannt wird, ist, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen mit der Musikauswahl zufrieden sein sollten, da sie auch Teil des Unterrichts sind. Ein neuer Aspekt ist auch jener der Live-Musik. Sind Instrumentenkenntnisse vorhanden, so sollten diese auf jeden Fall ab und zu eingesetzt werden. Dies lässt sich weniger im alltäglichen Sportunterricht umsetzen, umso mehr aber bei Projekten, Aufführungen und anderen Schulveranstaltungen.

7.10 Zur Musikverwendung in den verschiedenen Sportarten und Unterrichtsinhalten

Musik wird in erster Linie mit Sportarten wie Tanz, Rhythmik, Gymnastik und Boden- und Gerätturnen in Verbindung gebracht. Das sind genau die Sportarten, in denen Musik auch in den Wettkämpfen ein fixer Bestandteil ist und Musik als passend und normal angesehen wird. Auch im Sportunterricht sind diese jene Inhalte, die am häufigsten mit Musik unterstützt werden, wie es auch bei Interviewpartnerin B der Fall ist.

I: Mhm. Und bei welchen Sportarten verwenden Sie Musik am häufigsten?

IPB: Tanz, Rhythmik, Gymnastik, möglicherweise auch mal für eine Geräteturneinheit, ich sag jetzt einmal Balken, Bodenübung, das geht dann auch noch. (Interview B, S. 19, Z. 141-142)

Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden dennoch befragt, ob sie in den eher „musikferneren“ Sportarten Erfahrungen mit Musik hätten. Folgende Resultate haben sich aus den Interviews ergeben.

7.10.1 Musik und Sportspiele: „Musik und Sportspiele? Das passt für mich einfach nicht.“

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner B, C, E und H erklären, dass sie bei Sportspielen keine Musik einsetzen würden, da sie in diesem Fall keine spezielle Funktion sähen, sondern die Musik nur als Berieselung oder Unterhaltung diene. Schenke man der Musik keine Aufmerksamkeit, so bezwecke und unterstütze sie nichts. „Dann läuft sie halt im Hintergrund“, wie Interviewpartner C sagt. Oder sie lenke von der Langeweile ab, die sich breit

machte, wenn man gerade nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehme. Es wird auch erwähnt, dass die Sportspielenden lieber selber schreien und selber laut seien, wodurch die Musik ohnehin als nebensächlich angesehen würde. Drei Interviewpartnerinnen sagen auch, dass es einfach nicht passe, zu Ballspielen Musik zu hören. Es sei unüblich und regelrecht seltsam, Basketball, Fußball oder Volleyball mit Musik zu untermalen. Man verbinde die Sportarten schlichtweg nicht mit Musik, wie Interviewpartnerin H erklärt.

I: Sie haben also gesagt zum Tanzen verwenden Sie Musik, Zirkeltraining, Stretching, Entspannung. Auch jetzt bei Sportspielen?

IPE: Eher weniger. Weil ich denk' mir, dann ist es wirklich nur eine Berieselung, wie man es eh auch im Supermarkt oder sonst wo hat. Und da verzichte ich dann lieber bewusst drauf. [...] Da geht's für mich mehr um die Gruppe und um die Gruppendynamik und ja, das ist dann nur Berieselung. Also wenn man der Musik keine richtige Aufmerksamkeit schenkt. Und sie unterstützt ja da auch nix, denk ich mir. Oder vielleicht unterstützt sie für manche. Ich glaub, es ist auch nicht der Wunsch gekommen von den Leuten: „Können wir zu den Ballspielen Musik hören?“. Das passt einfach nicht. (Interview E, S. 61, Z. 139-159)

Ja, man muss sich natürlich überlegen, wenn ich jetzt, weiß ich nicht, Geräteturnen oder Ballspiele mach, ja, weiß ich auch nicht. Ich mein, man kann immer Musik im Hintergrund laufen lassen, es ist nur dann die Frage, was wir auch vorher gehabt haben, was die Funktion halt dann einfach. Ja, dann läuft halt Musik im Hintergrund.

I: Das ist dann quasi einfach eine Unterhaltung?

IPC: Ja genau, das ist dann einfach die Unterhaltung zwischendurch, wenn man grad nicht dran ist mit dem Geräteturnen. (Interview C, S. 41, Z. 485-491)

I: Und für welche Unterrichtsinhalte ist Ihrer Meinung nach Musik ein No-Go oder nicht sinnvoll?

IPH: Im Fußballspielen (lacht).

I: Warum?

IPH: Weil sie selber so viel herumschreien und lieber selber schreien. Aber ich kann mir vorstellen, dass es Kolleginnen und Kollegen gibt, die das schon, die auch dabei Musik verwenden. Aber No-Go von Seiten der Schüler? Haben Sie das gemeint?

I: Na, von Seiten der Lehrkräfte?

IPH: Naja, bei den Sportspielen. Und vielleicht auch die athletischen Sportarten, Leichtathletik zum Beispiel. Es gibt nicht häufig die Situation, wo geboxt wird, aber da passt Musik sehr häufig dazu. Ich mein, es ist ungewöhnlich, bei Basketball Musik laufen zu lassen oder bei Handball oder bei Badminton. Das verbindet man nicht damit, denke ich. (Interview H, S. 108, Z. 426-437)

Interviewpartnerin B findet, dass Musik zum Spielen unnötig sei. Die Konzentration solle auf eine Sache gelenkt werden, was in dem Fall das Sportspiel selbst sei. Auch habe sie erlebt, dass die Spielenden durch die Musik abgelenkt und dann im Feld herumtanzen würden.

I: Und Unterrichtsinhalte, wo Musik ein No-Go ist. Haben Sie da welche, wo Sie sagen, da würden Sie nie Musik verwenden?

IPB: Ja ich mag's, wie gesagt, nicht so gerne bei Ballspielen, das ist so ziemlich...

I: Warum?

IPB: Ich weiß nicht, das passt für mich einfach nicht.

I: Werden Sie da abgelenkt die Schüler?

IPB: Ja, auch. Sie werden (unverständlich), sie tanzen dann im Feld rum oder irgendwelche im Spielfeld (lacht). Ich find's auch unnötig, ich find, dass die Konzentration auf eine Sache irgendwie ausreicht.

I: Das heißt, das heißt das passt für Sie einfach nicht zusammen und sie sollen sich da auf das Spiel konzentrieren und nicht auf die Musik.

IPB: Genau. (Interview B, S. 24 f., Z. 325-335)

Interviewpartnerinnen A und D erachten einen bedingten Musikeinsatz in Sportspielen als sinnvoll, da die Konzentration beim Spiel bliebe und die Kommunikation zwischen den Spielerinnen und Spielern nicht beeinträchtigt werde. Wenn jedoch der Wunsch komme, Musik zu hören, so könne diesem nachgegeben werden. Interviewpartnerin D spricht den Aspekt an, dass sie eher gegen den Einsatz bei Sportspielen, in ihrem Fall bei Volleyball, sei. Es sei denn, es handle sich um eine Matchsituation. Hier habe Musik eine andere Funktion, nämlich „das Publikum anzuheizen“.

Grundsätzlich, also, wenn ich jetzt, wenn's wirklich darum geht, dass dann auch ein Schiedsrichter im Spiel ist, dann schau ich zum Beispiel, dass die Musik bewusst jetzt nicht im Hintergrund ist. Weil sonst ist es eher, dass man dann vergisst, denn, wenn ich sag, wir haben eine Manndeckung 1 zu 1, dass es so ist, dass man dann oft vergisst, sich zu verteidigen, soll dann wirklich der Fokus dann beim eigentlichen Spiel sein. [...] Aber manchmal kann dann schon sein, wenn die Schüler sagen, ja bitte, können wir dann Musik hören, dann ist es kein Problem. Also, das ist durchaus machbar. (Interview A, S. 7, Z. 195-202)

Mhm. Also direkt bei der Sportart würde ich bei den Sportspielen keine Musik nehmen. Eventuell im Rahmen, wenn es vor Publikum passiert. [...] In letzter Zeit haben sie immer in der Nebenhalle beim Volleyballspielen immer Musik, was nicht sehr störend ist, weil's nicht sehr laut ist. Aber wenn's laut ist, dann würden die Kommunikation unter den Spielern und

die Korrekturen und so weiter untergehen. Da habe ich's eigentlich nicht so gern. Allerdings, wenn man zum Beispiel Volleyballspiele anschaut, so Matches, wird in den Pausen die Musik ganz laut aufgedreht, um eben das Publikum anzuheizen, dann hat's eben eine andere Wirkung. Das Spiel selber, denke ich, muss konzentriert oder einfach nur mit gegenseitiger Kommunikation ablaufen und nicht unbedingt durch Musik gestört werden.

(Interview D, S. 48 f., Z. 181- 192)

Bloß eine Interviewpartnerin erklärt, dass sie so gut wie immer die Spielsituationen mit Musik unterstütze, sofern es sich um bekannte Spiele handle. Während die Interviewpartnerin B erwähnt, dass es sie störe, wenn die Spielenden plötzlich auf dem Spielfeld zum Tanzen anfangen, betrachtet Interviewpartnerin F dies als positiven Nebeneffekt, wenn die Stehzeiten zum Bewegen zur Musik genützt würden. Als Ausnahme zur Musikverwendung in Sportspielen spricht sie das Erlernen eines neuen taktischen oder technischen Elementes an. Hier plädiere sie nicht für den Einsatz von Musik, da die Kommunikation zu stark gestört sei. Bei dem „fertigen“ Sportspiel jedoch störe es nicht.

Also ich hab den Eindruck, dass Spielsituationen, die die Schülerinnen, und ich spreche jetzt von Schülerinnen, weil ich eigentlich nur Schülerinnen hab in meinem Unterricht, Spielsituationen, die die Schülerinnen schon kennen, Spiele, die sie schon lange kennengelernt haben, wo Regeln klar sind, die unterstütze ich immer mit Musik. Denn es gibt auch in solchen Spielsituationen Momente, wo Schülerinnen nicht immer in Bewegung sind, was ja auch nicht sein muss, aber ich merke, dass in der Situation, wenn Musik dabei ist, dass sie sich oft am Stand zur Musik bewegen. Und da denk ich mir: Perfekt! Also wenn das jetzt mein Ziel wäre, durchgehend im Ausdauerbereich Bewegung anzubieten, dann ist das erfüllt durch den Einsatz von Musik. Und auch in Übungssituationen, also wenn es ums Aufwärmen geht oder wenn wir spielerische Übungen, die sozusagen dem Vorbereiten auf etwas anderes, auf eine Technik oder auf ein Spiel, ja also Übungen begleite ich meistens auch mit Musik. Wenn es darum geht, etwas Neues zu lernen, sei es jetzt ein neues Spiel und eine neue Technik, eine Bewegungstechnik, dann setzte ich es natürlich nicht ein, weil da bin ich zu stark in der Kommunikation mit den Schülerinnen und auch die Schüler untereinander und da müsste ich ständig Musik ein- und ausschalten, also da ist es kontraproduktiv, ja. Also gerade, wenn es darum geht, etwas Neues zu lernen, sich auf eine Technik, auf eine Bewegungstechnik einzustellen, wenn Schüler stark miteinander kommunizieren müssen, über die Sprache jetzt, dann vermeide ich's, weil bringt es nichts, dann ist es eher störend. Also grad so bei Abläufen, wo man irgendwie in einem ständigen sprachlichen Austausch steht, ja.

I: Das heißt quasi im fertigen Spiel, wenn sie das schon kennen, dann setzt du Musik ein und da stört es auch nicht?

IPF: Da stört es überhaupt nicht. Also wenn's dann Situationen gibt, wo wir ein Time Out brauchen, weil eine Situation nicht ganz klar ist, dann schalte ich die Musik aus, dann wird das geklärt und dann wird der Ablauf, also dann wird das Spiel wieder aufgenommen und dann kann ich die Musik wieder dazu einschalten. Und da habe ich das nie als störend erlebt, auch die Rückmeldung nicht bekommen, dass sie das als störend empfinden. Meine Schülerinnen fordern das dann auch ein. Sie wollen in den Spielsituationen Musik dabei haben. Sie fragen auch danach. Also es ist auch nicht so, dass ich es ihnen aufdrücke, sondern es ist mittlerweile wirklich so, dass sie das Bedürfnis haben, in der Spielsituation eine Musik zu hören, die sie unterstützt. (Interview F, S. 74, Z. 191-221)

Was auch noch hinzuzufügen sei, dass die Schülerinnen und Schüler, je nach Lehrperson, eine ganz unterschiedliche Handhabung von Musik gewöhnt seien. Während Interviewpartnerin F meint, dass die Musik von ihren Kindern regelrecht eingefordert und danach gefragt werde, hat Interviewpartnerin E die Erfahrung gemacht, dass sie nicht nach Musik während des Spielens fragen würden. Es sei durchaus denkbar, dass der Wunsch nach Musik bei Spielen eher dann eingefordert werde, wenn die Lehrperson dies auch unterstütze und selbst gutheiße. Sei dies nicht der Fall und sei noch nie ein Spiel mit Musik begleitet worden, so kämen die Kinder vermutlich nicht auf die Idee, danach zu fragen.

Wird nun Musik in Sportspielen verwendet, so gibt es auch von den Lehrkräften ein paar konkrete Hinweise zur Musikkwahl. Zwei Lehrkräfte, die sehr wohl Musik bei Sportspielen nutzen, haben die Erfahrung gemacht, dass in Situationen, in welchen Konfliktpotential bestehe, aggressive Musik massiv kontraproduktiv sei. Denn genauso, wie fröhliche Lieder glücklich machen würden, veranlasse zum Beispiel ein aggressiver Hard-Rock-Titel zu aggressiverem Verhalten. Sie meinen, es könnten durch solch energiereiche Titel die Dynamiken gestört werden, weshalb sie sich dazu entschlossen hätten, sie nicht einzusetzen. Von aggressiven und energiegeladenen Musiktiteln sei demnach abzuraten.

In Situationen, wo Konflikte auftreten, können zum Beispiel, wo man dann nicht noch unbedingt eine aggressive, schnelle Musik im Hintergrund laufen lassen muss. Also wie grad bei Ballspielen zum Beispiel. [...] Und ich hab schon auch gemerkt, auch wenn das für die Schüler in dem Moment, oder halt für den einen Schüler bedeutet hat, super, jetzt höre ich meine Musik, habe ich aber gemerkt, dass die Musik schon auch eine Energie hat, die die Dynamik nicht positiv beeinflusst und daraufhin entschieden, sie nicht einzusetzen. (Interview E, S. 65 ff., Z. 262-332)

Musik, die einen aggressiven Impuls hat, die habe ich vermieden, weil ich gemerkt hab, in Spielsituationen ist das ganz massiv kontraproduktiv. Und Musik, unabhängig jetzt von ihrer Instrumentalisierung, bietet unterschiedliche energetische Niveaus. Es gibt eine Musik, die belebt, es gibt Musik, die muntert auf, es gibt Musik, die fordert dich und es gibt auch Musik, die aggressiv und ja, die Dynamiken richtiggehend stören kann. Und diese Metal-Music und so Hardrock zähle ich dazu. Die setze ich nicht ein im Unterricht. (Interview F, S. 78, Z. 334-339)

7.10.2 Musik und Leichtathletik: „Das ist technisch schwierig, weil Leichtathletik machen wir meistens draußen.“

In den leichtathletischen Bewegungshandlungen haben einige wenige interviewten Lehrkräfte Erfahrungen zur musikunterstützten Rhythmusschulung gemacht. Rhythmusläufe in verschiedenen Laufstilen zu unterschiedlich schneller Musik wurden in diesem Bereich von Lehrkräften als Beispiele angegeben. Es sind also die rhythmisierenden Vorübungen, die mit Musik unterstützt werden. Wird sich hier der Musik angepasst, im Takt der Musik gelaufen und gesprungen, so dient dies der Rhythmusschulung und der Rhythmisierung der unterschiedlichen Bewegungen.

Also sowohl Leichtathletik, wenn wir drinnen sind, je nachdem im Winter zum Beispiel, wenn wir sagen, wir machen Lauf-ABC, da kann man das sehr, sehr gut verwenden, weil wir auch hier Rhythmusvariationen gestalten und natürlich muss man sich dann im Vorfeld überlegen, welche Musik verwende ich jetzt für die verschiedensten Laufstile oder dementsprechend. (Interview A, S. 6, Z. 152-156)

Mmmh, wir haben rhythmisches Lauftraining gemacht, also quasi auf der Anlage kann man die Musik schneller und langsamer machen. Und ich hab gesagt, bewegt euch einmal schneller, so wie die Musik halt ist, also in der Geschwindigkeit sollen sie auch laufen, manchmal langsamer, manchmal schneller. Also das ist das Einzige. Also Rhythmusläufe machen wir schon. (Interview G, S. 90, Z. 229-233)

Ahm, vielleicht ist es ganz günstig, bei leichtathletischen Bewegungen, also Laufbewegungen, dass man dem Rhythmus sich anpasst, wenn man längere Laufstrecken macht. Oder beim Rhythmisieren des Anlaufs zu einer Sache. (Interview D, S. 49, Z. 197-200)

Als mögliches organisatorisches Problem wurde von zwei Personen die Umständlichkeit bezüglich der Organisation erwähnt. Da es in vielen Schulen üblich sei, Leichtathletik bei Schönwetter draußen an den Außensportanlagen

auszuüben und es dort üblicherweise keinen Tonträger gebe, werde die Musikknutzung in dieser Disziplin von einigen nicht angedacht und von vornherein verworfen.

I: Mhm. Leichtathletik?

IPB: Haben wir noch nie mit Musik gemacht, aber hauptsächlich sind wir da an der Freianlage und da geht das technisch auch nicht. (Interview B, S. 20, Z. 152-153)

Also in Leichtathletik nicht, weil Leichtathletik machen wir meistens draußen. Gut, wenn's vorbereitende Übungen sind für den Sprint, so Abläufe sind, wo sie verschiedene Übungen machen, dann setzte ich Musik auch ein. Wenn wir draußen sind, dann eher nicht. (Interview F, S. 75, Z. 227-229)

7.10.3 Musik und Gerätturnen: „Das habe ich auch in meinem Sportstudium erlebt, in den Turnsälen, wo Gerätturnen war, da war immer Musik dabei. Immer.“

Genauso wie in den Sportspielen und in der Leichtathletik ist die Musikknutzung während des Gerätturnens geschmacks- und erfahrungsabhängig. Interviewpartnerin F erklärt beispielsweise, dass sie beim Gerätturnen stets Musik einsetze, da sie das auch selbst von ihrem Studium am Institut der Sportwissenschaften so gewöhnt gewesen sei. Die Gerätturneinheiten seien immer mit Musik untermalt worden, was auch heute, zumindest bei den freiwilligen Übungseinheiten, immer noch der Fall ist. Ein weiterer Grund, warum nichts gegen Musikeinsatz im Gerätturnen spreche, sei die Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler. Seien zum Beispiel verschiedene Geräte aufgebaut, so fänden sie sich dort in verschiedenen Gruppen zusammen und seien nicht auf Generalanweisungen der Lehrkraft angewiesen, die Kommunikation werde somit nicht gestört.

In einer Gerätturnsituation ja, da setze ich Musik auch ein. Weil da haben wir die unterschiedlichen Geräte aufgebaut, da kann ich auch nicht überall sein, aber es sind Stationen aufgebaut, wo die Schülerinnen auch alleine ohne mich sein können, wo sie sich gegenseitig unterstützen und da ist Musik dabei. Das habe ich auch in meinem Sportstudium erlebt und auch in Tanz und Gymnastik immer wieder gesehen, ich mein, wenn ich da bei den Turnsälen vorbeigegangen bin, wo Gerätturnen war, da war immer Musik dabei. Immer. (Interview F, S. 75, Z. 230-235)

Interviewpartnerin G hingegen ist gegen Musik beim Gerätturnen. Der Grund dafür sei, dass Musik die Konzentration beeinträchtige, was zu Unfällen oder Verletzungen führen könne. Obwohl sie selbst Mitglied eines Gerätturnvereins sei und dort auch zu Musik trainiert werde, halte sie im Schulbereich die Musik im Gerätturnen als hinderlich und bevorzuge ein Turnen ohne akustische Ablenkungen. Sie nutze Musik nur, wenn die Kinder selbst nicht reden würden, was beim Gerätturnen nicht der Fall sei, sagt sie.

Da gebe ich eigentlich keine Musik im Hintergrund, weil da müssen sie sich wirklich konzentrieren, da kann schnell was passieren. Ich finde, da sollen sie sich mehr auf ihren Körper konzentrieren. Also privat, wenn ich im Verein bin, dann haben wir schon Musik, aber beim Gerätturnen reden ja auch die Kinder. Und ich schalt eigentlich nur Musik ein, wenn sie nicht reden. (Interview G, S. 88, Z. 156-160)

7.10.4 Musik als methodisch-didaktische Maßnahme in Lehr- und Lernprozessen: „Das habe ich noch nicht gemacht. Aber das ist ein guter Input.“

Dass Musik in gestaltend-darstellenden Bewegungshandlungen eine zentrale Rolle spielt, ist klar. Eine Frage lautete auch, ob Musik auch zum Bewegungslernen eingesetzt werde, beispielsweise zum Erlernen einer neuen Schrittfolge im Basketball oder eines Anlaufes in der Leichtathletik. Die meisten Lehrkräfte haben ein musikunterstütztes Bewegungslernen noch nicht ausprobiert. Interviewpartnerin F versucht dennoch, eine Verbindung zwischen jeder Bewegung und dem Rhythmus herzustellen, um den Schülerinnen und Schülern die Angst etwas zu nehmen. Sie erklärt, dass in jeder Bewegung Rhythmus notwendig sei und vermittele ihnen das Gefühl, dass man im täglichen Leben gar nicht weit weg von dem Rhythmus sei.

Nein, das habe ich noch nicht gemacht, nein. Das habe ich in der Form noch nicht gemacht, ich hab's eher umgekehrt, also mit den Sportstudenten zum Beispiel, da ging's darum, welche Bedeutung hat Rhythmus in der Bewegung an sich oder generell im Leben und da hab ich dann darauf verwiesen, dass es in vielen Sportarten zyklische oder auch azyklische Bewegungsformen gibt, und die haben einen Rhythmus. [...] Und ich versuch dann immer, so eine Verbindung herzustellen und sag: He, in jeder Sportart gibt's rhythmische Bewegungsformen, ihr seid's gar nicht so weit weg vom Rhythmus! Man muss sich das einmal bewusst machen. Im Laufen gibt's einen Rhythmus, im Schwimmen gibt's einen Rhythmus, in jeder Sportart hast du irgendwann einmal eine rhythmische Bewegungsabfolge

und das heißt, um hier ein bisschen Angst abzubauen, versuch ich hier eine Verbindung aufzubauen. Aber so in der Form, dass ich sag: He, wir lernen jetzt eine Bewegung und dann gibt's Musik dazu und wir versuchen das mit Musik zu machen! Das habe ich noch nicht gemacht, aber das ist ein guter Input (lacht). (Interview F, S. 76, Z. 262-278)

Die Gesprächspersonen B und E geben an, dass sie eine Rhythmisierung zu einer Bewegung außerhalb des Tanzes und Gestaltens meist mit Mitsprechen oder Mitklatschen verdeutliche. Genauso wie Interviewpartnerin F empfindet Interviewpartnerin E die Musikunterstützung zum Erlernen von neuen Bewegungen als eine gute, neue Anregung, was darauf schließen lässt, dass sie zuvor an diese Art der Vermittlung nicht gedacht haben.

Na, ich verdeutliche halt diese Rhythmen zum Beispiel mit Sprechen oder Klatschen, ja. Aber ich hab jetzt keine Rhythmusinstrumente dabei gehabt, um das zu verdeutlichen. Ja, man könnte zum Beispiel Sticks mitnehmen und die Bewegung dann akustisch unterstützen. Gute Idee, gute Anregung, danke. (Interview E, S. 65, Z. 277-280)

IPB: Also ich bin sehr, ahm, ich rhythmisiere Bewegungen absolut, mach das aber dann mit meiner eigenen Stimme und mit meinem Körper. Nicht mit der Musik, sondern mit dem Körper.

I: Das heißt mit Klatschen?

IPB: Mit verschiedenen Lauten, Geräuschen. Teilweise ist es Klatschen, teilweise sind es verbale Laute. (Interview B, S. 20 f., Z. 180-185)

Interviewpartnerin A arbeitet manchmal mit Liederrhythmen zur Bewegungsvorstellung. Als konkretes Beispiel gibt sie den Schwungwechsel im Skifahren an. Laut ihrer Erfahrung helfe es manchen Schülerinnen und Schülern, sich ein Lied vorzustellen und mitzusummen, und die Schwungwechsel im Takt dieses Liedes durchzuführen.

I: Ja, okay. Und haben Sie jetzt zum Beispiel Musik oder Rhythmik angewandt, um etwas Technisches zu lernen, zum Beispiel einen Korbleger oder irgendeine rhythmische Schrittfolge in der Leichtathletik?

IPA: Absolut, absolut.

I: Ja? Wie sieht das dann aus?

IPA: Aaaaah, sieht dann so aus, dass man zum Beispiel diese Schrittfolge, also ich hab jetzt ein anderes Bild im Hinterkopf, wenn ich zum Beispiel jetzt Skifahren hernehme. Dass man hier sich zum Beispiel einen Rhythmus oder eine Melodie für einen Schwung oder Schwungwechsel über Stockeinsatz, dass man sich hier bewusst einen Takt, einen Rhythmus vorstellt. Und man sieht dann auch, also wenn die Schüler, die Schülerinnen das

dann laut vorsagen, dass es dann auch leichter ist. Man kann ja auch diese Melodie oder den Takt dann auch leise mitsummen. Und genauso ist es dann bei den anderen Sachen ebenfalls. (Interview A, S. 8, Z. 222-234)

Interviewpartnerin A fügt einen wichtigen Punkt hinzu, nämlich, dass solch eine Art von Bewegungsvermittlung nicht für alle Personen hilfreich sei. Für manche sei eine rhythmisch-musikalische Lernhilfe eine Unterstützung im Bewegungsklernen, andere wiederum würden sich dadurch irritiert fühlen. Sie meint, dass es sinnvoll sei, mehrere Lösungsmöglichkeiten anzubieten, sodass jede Person die Methode auswählen könne, die sie am meisten anspreche.

Jene, die den Zugang zur Musik schon haben, für die kann es eine Unterstützung sein. Für manche kann es irritierend sein. Dann versuch ich vielleicht eine andere Lösungsmöglichkeit ihnen anzubieten. Aber für die, ich sag einmal, gut für einen Teil der Gruppe, kann's durchaus sein, dass es als Impuls oder dass man dann versteht, wie diese Schritt oder diese Bewegung funktioniert. Eben wenn man in Kombination mit Anweisungen mit Eins-Zwei-Drei, Eins-Zwei-Drei zum Beispiel den Takt ansagen. (schnippt jeweils auf „Eins“). (Interview A, S. 8, Z. 236-242)

Zur Sinnhaftigkeit, Lernprozesse und Bewegungen über Musik zu gestalten, sagen die befragten Lehrkräfte, dass es funktionieren könne, konkrete Umsetzungsmöglichkeiten beziehungsweise Umsetzungsideen dazu gäbe es jedoch nicht.

I: Und methodisch halten Sie das für sinnvoll?

IPB: (...) Aaah, methodisch wär's schon möglich, dass man's, ja, (unverständlich). (Interview B, S. 20, Z. 161-162)

IPH: Ich kann mir's schon vorstellen, indem ich mich erinnere, was ich vorher gesagt habe. Wenn man trainiert, könnte die Musik unterstützen. Aber das ist ein enger Kommunikationsprozess, der da stattfindet, weil man ja mit den Athleten, vielleicht auch Schüler, die Auswahl trifft, die genauen Momente in der Musik auch herausarbeitet, die eben dann für den Bewegungsablauf dienen.

I: Also, Sie denken schon, es könnte funktionieren.

IPH: Ja, es könnte durchaus funktionieren. (Interview H, S. 104 f., Z. 287-293)

Zusammenfassung und Diskussion:

Die interviewten Lehrkräfte haben nur geringe Erfahrungen zum Musikeinsatz in den Sportinhalten, die nicht primär mit Tanz, Gymnastik und Aerobic zu tun haben. Das liegt vor allem daran, dass in Sportarten wie Leichtathletik, Gerätturnen und

Sportspielen Musik als Hintergrundfunktion fungiert, was größtenteils nicht gutgeheißen wird. Viele Lehrkräfte meinen, Musik würde hier nicht musikgemäß eingesetzt werden. Dennoch zeigen Einzelerfahrungen, dass sowohl Musik in den eher „musikferneren“ Sportarten bei den Schülerinnen und Schülern gerne angenommen wird. Auch zum Lernen neuer Bewegungshandlungen mit Musikunterstützung gibt es kaum Erfahrungen. Bloß eine Person nennt ein konkretes Beispiel zum Rhythmuslernen durch Musikunterstützung beim Kurzschwingen im Skifahren. Muss eine neue Bewegungshandlung akustisch unterstützt werden, wird dies hauptsächlich mit der eigenen Stimme und dem Körper, und nicht mit vorgefertigter Musik umgesetzt.

7.11 Sonstige Erfahrungen und (Einzel)-erlebnisse

Zum Abschluss werden noch weitere Erlebnisse und Erfahrungen, die sich keiner der schon besprochenen Kategorie zuordnen lassen, thematisiert. Es handelt sich hierbei um Gesichtspunkte, die nicht konkret erfragt worden sind, sondern sich im Laufe des Interviews ergeben haben oder den Lehrkräften besonders am Herzen gelegen sind.

7.11.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede: „Es ist schwer, Burschen zu begeistern, wenn ich sag, wir tanzen jetzt. Wenn ich sag‘, wir machen jetzt Rhythmik oder „Stomp“, das taugt ihnen.“

Interviewpartnerin E spricht den geschlechtsspezifischen Unterschied an, der auf jeden Fall in dieser Thematik bestehe. Sie habe die Erfahrung gemacht, dass Männer ihr teilweise „wegbrächen“, wenn sie mit klassischen Handgeräten wie Reifen oder Seil arbeiten müssten. Auch das Tanzen sei „so klassisch Mädchen“. Diese Inhalte seien für die Schüler wenig attraktiv, weshalb sie damit auch nicht „zu packen seien“, wie Interviewpartnerin E beschreibt. Zu begeistern seien die Burschen mit rhythmischen Aufgaben, wie zum Beispiel mit Basketballchoreographie. Auch mit „Stomp“, einem Bewegen zur Musik mit verschiedensten Sport- und Alltagsutensilien, könne man die Burschen eher fesseln als mit klassischen Tänzen.

Zum Beispiel hier habe ich jetzt Männer in Gymnastik und Tanz und ich hab das Gefühl, die brechen mir weg, weil das, was ich da machen soll, mit den Handgeräten wie Reifen, Seil, die fühlen sich wenig angesprochen und ich schaff's nicht, mit den klassischen Geräten sie zu packen. Aber wenn ich jetzt zum Beispiel einen Tanz mach mit Basketbällen, dann hab ich sie wieder. Ja, es geht darum, möglichst viele Schülerinnen und Schüler anzusprechen. Und Tanz ist so klassisch Mädchen. Warum soll ich tanzen als Bursch? Und es ist schwer, Burschen zu begeistern, wenn ich sag, wir tanzen jetzt. Ich mein, es geht auch, aber wenn ich sag, wir machen jetzt Rhythmik oder wir machen „Stomp“, das ist auch eine Art Tanz, aber es sind halt andere Elemente und das taugt ihnen. Und ich glaub, das würden Männer auch mehr machen. Und ich merk auch an der PH, die fahren drauf ab. Die sagen dann: Ah das ist super. Findet man das irgendwo? (Interview E, S. 66 f., S. 331-341)

Auch eine weitere Gesprächsperson, die eine Tanzgruppe leitet, hat die Erfahrung gemacht, dass das Tanzen einfach nicht die Burschen anspricht. Jüngere Kinder seien zwar noch eher dafür zu begeistern, die dann aber im Laufe der Zeit

„vereinsamen“ und kaum ein Semester durchhalten würden. Die aktive Arbeit zu Musik werde auch von den männlichen Sportlehrkräften nicht gepflegt, was mitunter ein Grund sein könne, dass das Tanzen mit dem Adjektiv „nicht-männlich“ konnotiert werde.

Das ist sehr witzig. Die Tanzgruppe ist offen für alle, es melden sich immer wieder kleine, vor allem so Erst- und Zweitklassler an. Und wenn die dann vereinsamen, also wenn nur mehr einer übrig ist, der vereinsamt natürlich. Und der bleibt dann auch meistens weg. Es sind selten Schüler, so dass sie ein ganzes Semester oder Jahr durchhalten, was verständlich ist. Aber es ist schade, es wäre für Burschen auch ganz nett. Es ist halt bei uns an der Schule nicht üblich, dass die Männer mit den männlichen Turnlehrern mit Musik arbeiten, deshalb ist es so schwierig, die Burschen dafür zu gewinnen. (Interview B, S. 25, Z. 357-363)

7.11.2 Unterschied zwischen Schülerinnen und Schüler und Studierenden: „Studenten sind meistens verkopfter.“

Da die meisten der interviewten Lehrkräfte sowohl im sekundären als auch im tertiären Bildungsbereich (Universität, Pädagogische Hochschule) unterrichteten beziehungsweise unterrichtet haben, haben sich im Laufe der Interviews auch einige Anmerkungen zu Unterschieden zwischen den beiden Gruppen herauskristallisiert. Es wurde von mehreren Interviewprobandinnen und -probanden die Erfahrung gemacht, dass das Bewegen zur Musik für Sportstudierenden anfangs eine gewisse Hürde darstelle. Diese löse sich zwar im Laufe der Zeit, dennoch sei anfangs eine gewisse Hemmschwelle vorhanden. Interviewprobandin B sagt, dass es an Talent nicht fehle, was sie an den guten Abschlusspräsentationen festmache, nur sei das fehlende Selbstvertrauen am Anfang etwas hinderlich.

Naja, am Anfang gibt's da schon Vorbehalte bei den Sportstudenten, weil die ja nicht so hundertprozentig gewöhnt sind mit Musik zu arbeiten und sich das auch teilweise gar nicht zutrauen, Musik selber zu verwenden. Das ist eben am Anfang eine Hürde, aber nach einigen Einheiten sind sie dann voll dabei und irrsinnig talentiert auch oft im rhythmischen Bereich. Wirklich ganz großartig und ich sehe immer ganz tolle Arbeiten bei den Präsentationen. Da gibt's Gruppen- und Einzelpräsentationen und das ist immer wahnsinnig schön, was die Studenten da, obwohl halt die Sportler, die sich das anfangs nicht zugetraut haben, leisten. (Interview B, S. 25, Z. 344-351)

Im Interview A und C sind andere mögliche Gründe gefallen, wieso die Studierenden längere Zeit brauchen, um sich zu öffnen und aus sich herauszugehen. Zum einen sei im Hinterkopf eines Studierenden stets der Gedanke, von der Lehrperson bewertet zu werden. Es herrsche ein viel größerer Leistungsgedanke, welcher auch mit der Angst, Fehler zu machen, und mit der Konsequenz, schlecht beurteilt zu werden, verbunden sei.

Und es gibt immer wieder, egal ob das jetzt Studenten sind oder Schüler sind, dass das individuell ist. Es kann sein, dass jede Gruppe, dass vielleicht 2-3 drinnen sind, die sich vielleicht am Anfang nicht so wohl fühlen, jetzt da ihre Gefühle da Preis geben vor den anderen. Also da glaub ich, dass das ident ist. Aber der Vergleich ist schon so, dass die Schüler schneller aus sich herauskommen. Also weil da einfach noch nicht so diese absolute Sperre ist, wo man sagt, man könnte bewertet werden und sieht das gut aus? Wie sieht der Kollege oder wie macht der Kollege das? Also da glaube ich schon, dass es Unterschiede zwischen, sagen wir mal Sekundarstufe 1 durchaus vorhanden ist zu den Studierenden. (Interview A, S. 13, Z.415-423)

Schülerinnen und Schüler hingegen hätte eher noch dieses „Wurschtigkeitsgefühl“, wie es Interviewpartner C beschreibt. Es sei den Jüngeren „a bissl Wurscht irgendwie“, wie sie sich bewegen würden, ob sie im Takt seien und wie sie dabei aussähen. Teilweise würden noch gewisse soziale Hemmnisse fehlen, die mit dem Alter zunehmend steigen würden. Anders ausgedrückt, jüngere Kinder würden noch nicht so sehr über ihr Tun und Handeln und deren Auswirkungen und Konsequenzen nachdenken. Die Aussage: „Je mehr Verstand man vielleicht hat, desto mehr denkt man auch nach“ unterstreicht diesen Gedanken. Demnach seien Schülerinnen und Schüler freier und nicht so „verkopft“ wie die Älteren, weshalb auch die Angst vor Fehlern geringer sei. Bei den Jüngeren dominiere in erster Linie die Freude, sich zur Musik bewegen zu können, weil das, vor allem bei Burschen, ein seltener Inhalt im Sportunterricht sei. Interviewpartner C hat die Erfahrung gemacht, dass das Tanzen bei Schülern sehr gut aufgenommen werde, da es etwas Außergewöhnliches und „eben nicht immer nur das Fußballspielen sei“.

Also bei Schüler, die sind oft, sogar oft eher offener als Studenten. Die machen sich da gar nicht so viele Gedanken dann, die Schüler, ob sie da jetzt in der Musik sind oder nicht, ob sie da im Takt sind oder nicht, das ist denen a bissl Wurscht irgendwie, ja. Also die hupen da halt mit der Musik und die haben eher eine Freude daran. Studenten sind dann schon

eher verkopfter und haben Angst, dass sie da jetzt nicht in der Musik sind und nicht im Takt sind und haben Angst, mehr Fehler zu machen. Schüler sind ein bissl freier im Kopf, find ich. Also für die Schüler ist es eher immer eine positive Ablenkung, weil das ist natürlich ganz was anderes, also ich hab wirklich sehr, sehr positive Erfahrungen gemacht im Schulunterricht, weil's eben nicht immer nur das Fußballspielen ist, was auch immer gemacht wird, sondern weil einfach auch Tanzen, ist ja ein Tanzsport, ist ja eine anerkannte Sportart, gehört zum Sport deshalb dazu und sollte unterrichtet werden, meiner Meinung nach. (Interview C, S. 41, Z. 501-512)

Ich finde schon, dass die Hemmschwelle bei Studenten höher ist. Woran auch immer das liegt, das ist dann einfach, je mehr Verstand man vielleicht hat, desto mehr denkt man auch nach. Und denken kann halt auch nicht immer was Positives sein. [...] Ja, die Kinder, die denken da drüber gar nicht nach. Die haben noch keine sozialen Hemmnisse. Und das haben die Schüler halt auch noch weniger. Schon mehr natürlich, aber die haben da auch nicht so viel Probleme damit. Natürlich nicht alle, ja, da gibt's die schüchternen und so weiter, aber prinzipiell, Schüler sind da freier. (Interview C, S. 42, Z. 520-528)

Genauso wie Interviewpartnerin B verweist Interviewpartnerin A auf die anfangs höhere Hemmschwelle der Studierenden, die aber im Laufe des Semesters schwinde und Platz für bewundernswerte Entwicklungen lasse. Eine Erfahrung, die die Lehrbeauftragte bei Studierenden gemacht habe, sei, dass unangenehme Gefühle etwas vermindert werden könnten, wenn die Gruppe unter sich bleibe und Außenstehenden der Zutritt beziehungsweise der Anblick verwehrt werde. Die Gewährleistung eines vertrauten Rahmens spielt somit bei Studierenden eine große Rolle.

Ah, wenn jetzt zurückgehe, auf das Studium, und selber jetzt als Lehrbeauftragte an der Uni, sehe ich schon, wenn man bewusst jetzt in der Einheit dann die Musik verwendet, ist für viele Studierende natürlich, kann ein, am Anfang, eine wirkliche Hemmschwelle sein. Und daher ist es dann gut, wenn man sagt, man hat so eine Halle zur Verfügung, wo dann keine Außenstehenden zuschauen können. Und man sieht, und das macht wirklich die Beobachtung beziehungsweise auch das Feedback von den Studierenden, dass sie sich von Einheit zu Einheit wohler fühlen und spätestens dann, wenn's dann an die Gruppenarbeiten geht, sieht man dann auch selber als Vortragende, wie toll die Entwicklungen sind. (Interview A, S. 12 f., Z. 398-406)

7.11.3 Rhythmik als Unterrichtsfach: „Weder Sport- noch Musiklehrkräfte fühlen sich verantwortlich für die Rhythmik.“

Eine Lehrkraft ist der Meinung, dass im derzeitigen Schulwesen zu wenig Platz für Rhythmik im Sinne von Rhythmik- und Bewegungserziehung sei. Sie fände es schade, dass es nur das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gäbe, nicht aber Rhythmik als separates Fach angeboten werde. In der Schule, in der sie unterrichte, sei dies zwar der Fall, jedoch in den übrigen Schulen nicht die Regel. Zentrale Inhalte dieses Faches seien Rhythmusschulung und Rhythmuserzeugung mit dem Körper, klassischen Klanginstrumenten und alternativen Handgeräten.

Und sonst noch, was fällt mir sonst noch ein? Ja, dass ich mich immer mehr in Richtung Rhythmik auch verlagere. Also, dass ich es schade finde, dass es in diesen allgemein bildenden Schulen, also AHS, dass es da das Fach Rhythmik nicht gibt, sondern eben nur das Fach Sport. Und dann wird entweder da getanzt und kommt Rhythmik vor oder eben nicht, also wahrscheinlich beim Mädchensport eher als beim Burschensport. Und das find ich sehr, sehr schade, dass Rhythmik da keinen Platz hat.

I: Rhythmik inwiefern? Wie meinen Sie das? Jetzt wirklich Rhythmus klatschen?

IPE: Nein, es gibt ja ein eigenes Fach, also nicht rhythmische Sportgymnastik, sondern es gibt da auch eine eigene Ausbildung an der Kunstuni, das heißt, glaub ich, Rhythmik- und Bewegungserziehung und das hat ganz andere Schwerpunkte. Also jetzt nicht nur Tanz, sondern eben mit Rhythmusinstrumenten, aber ist eben auch nicht Musikerziehung. Es ist eben Rhythmus und Bewegung. Und das geht mir hier auch in der Ausbildung ab. Also man lernt hier nur Gymnastik und Tanz, also wenn Rhythmik, dann rhythmische Sportgymnastik, aber nicht jetzt, wie ich zum Beispiel Klanginstrumente einsetze im Sportunterricht. Ja und auch diese Rhythmusschulung geht mir ab, die man sehr, sehr schön machen kann im Rhythmikunterricht. (Interview E, S. 95 f., Z.291-306)

Tanz ist dabei kein Inhalt dieses Faches. Vielmehr geht es um die Rhythmik und die Gestaltungsmöglichkeiten, die sich aus ihr ergäben. Laut ihrer Erfahrung „würden die Schüler drauf abfahren“, vor allem die Burschen fänden mehr Gefallen an der Rhythmik als am Tanzen an sich.

I: Das ist dann sozusagen ein Zwischenfach zwischen Sport und Musik?

IPE: Das ist ein eigenes Fach, was es zum Beispiel bei mir an der Schule gibt, in der BHS. Also das ist ein Schwerpunktweig Sozialpädagogik und ich seh, wie die Studierenden und die Schüler drauf abfahren. Also die tanzen auch ganz viel, aber es ist anders, als diesen klassischen Tanzunterricht, den man gewohnt ist. Also da geht's um Rhythmik. Und das ist mein Ziel für mich selber, mich da auch noch zu vertiefen. Da gibt's so tolle Sachen, auch

Stimme einzusetzen. Also nicht nur Musik von der Anlage, sondern auch Stimme rhythmisch einzusetzen mit Bewegung. (Interviewe E)

I: Also sie denken, wenn Musik im Sportunterricht verwendet wird, dann eher zum Tanzen?

IPE: Ja, im Sportunterricht wird's immer so klassisch verwendet, wie man's kennt. Zur Untermalung und für Choreographien und es fehlt dieser Rhythmikbezug ganz stark. Und auch das, ja, vielleicht ist das jetzt ein bisschen zu viel erwartet, dass Sportlerzieher auch ein Instrument lernen oder zumindest ein Rhythmusinstrument bedienen lernen und auch lernen, wie sie das einsetzen, das fände ich gut. (Interview E, S. 66, Z. 307-328)

Als konkretes Beispiel, welches aus der Rhythmik stammt, nennt sie die sogenannten „Handshakes“. Man sähe, dass es hier nicht (nur) um Bewegung und Sport gehe, sondern auch um koordinative, rhythmische Spielereien.

Oder zum Beispiel Handshakes. Kennen Sie Handshakes?

I: Nein?

IPE: Das ist das, was die Jugendlichen grad machen. Die begrüßen sich mit unterschiedlichen Handshakes. Da gibt's richtige Bewerbe, wer macht den längeren, komplizierteren Handshake?

I: Ah, ok, ja.

IPE: Das kommt auch aus der Rhythmik zum Beispiel. Das bringt so eine Vielfalt rein. (Interview E, S. 67, Z. 341-348)

Ihre Erklärung, warum dieses Fach bis jetzt noch keinen Eintritt im Schulwesen gefunden hat, ist, da es laut Lehrplan in beiden Fächern, „Bewegung und Sport“ und „Musikerziehung“, thematisiert werden sollte. In der Realität jedoch sei es so, dass sich weder die Musiklehrkräfte, noch die Sportlehrkräfte für die Rhythmusschulung verantwortlich fühlen würden. Die Verantwortung, Rhythmik zu lehren, werde vom Sportunterricht auf den Musikunterricht geschoben und umgekehrt. Das Fach Rhythmik könne, so meint Interviewpartnerin E, diese Lücke schließen.

Und ich glaub, dass es deswegen in der Schule nicht drinnen ist, weil es eh Musikerziehung gibt und Bewegungserziehung und man denkt sich, okay, die werden das schon machen. Aber das passiert nicht, weil in Musikerziehung da sitzt man eher, manche Musikerzieher stehen auch auf und machen etwas im Kreis, aber es ist dann eher weniger mit Bewegung. Aber keiner fühlt sich wirklich verantwortlich für die Rhythmik. (Interview E, S. 66, Z. 317-322)

Dazu passt eine Aussage einer Lehrkraft, die genau dieses „Verantwortungsdilemma“ anspricht. Interviewpartner C meint, dass rhythmische

Bewegungserzeugnisse für ihn insofern nicht in den Sportunterricht passe, da die Bewegungskomponente fehle. Die Schülerinnen und Schüler würden sich im Sportunterricht bewegen und auspowern wollen, was bei Bodypercussion und dergleichen nicht der Fall sei, sagt er. Ob für Bodypercussion und dergleichen im Musikunterricht Zeit bleibe, sein eine andere Frage. Solche „bewegungsarme“ Inhalte, die aber auch im Unterrichtsfach Musik keinen Platz fänden, seien ebenso im Fach Rhythmik anzusiedeln.

Aber es gibt eben gewisse Themen wie Bodypercussion, das mache ich auch hin und wieder mal, wenn Zeit ist. Für mich ist da einfach ein Stück weit der Nachteil, dass es, das ist jetzt die Frage, ob's nicht ein bisschen mehr in den Musikunterricht gehört. Weil für mich muss immer dieser Bewegungsfaktor drin sein und Bodypercussion hat halt einfach keine körperliche Komponente, das ist der Nachteil. Also da steht man halt dann zwei Stunden da und macht diese (klatscht sich am Oberkörper). Es ist sicher, passt schon auch irgendwie auch rein, es ist ja auch Rhythmik in dem Sinne, und das hat was mit unserem Thema zu tun, aber eigentlich sollen sich die auch irgendwie bewegen.

I: Also das eher in den Musikunterricht.

IPC: Würde ich empfehlen, ja. Weil für mich der Bewegungsfaktor immer irgendwie eine Rolle spielen muss. Oder auch diese, wie heißt das, mit dem Becher da?

I: Cup songs.

IPC: Ja, das ist super. Das ist cool, aber ich vermeide das jetzt immer mehr, weil ich merke, es ist einfach keine Bewegung drin und Sport hat für mich einfach was mit Bewegung zu tun. Für mich ist Schach halt auch, obwohl mein Vater Großmeister ist und alles und Staatsmeister im Schach, aber er sagt selber, das ist kein Sport einfach. Das ist einfach kein Sport.

I: Ja, ist es für mich auch nicht.

IPC: Ja, da muss Bewegung rein einfach. (Interview C, S. 37, Z. 336-355)

Zusammenfassung und Diskussion:

Es wurden sowohl geschlechts- als auch altersspezifische Unterschiede angesprochen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede spielen vor allem eine Rolle in der Auslegung des Sportunterrichts. Während Schülerinnen das Tanzen überzeugt, identifizieren sich Schüler eher mit Rhythmusarbeit, wie zum Beispiel mit „Stomp“. Interessant ist der Gedanke einer Lehrkraft, dass „Rhythmik“ als eigenes Unterrichtsfach am Stundenplan stehen sollte, um hier eine Lücke zwischen dem Sport- und dem Musikunterricht zu schließen. Auch wurden einige Erfahrungen zwischen den deutlich sichtbaren Unterschieden zwischen

Schülerinnen und Schülern und Studierenden gemacht. Je älter man wird, desto schwieriger ist es, bei gestalterisch-darstellenden beziehungsweise kreativen Aufgaben aus sich herauszugehen. Dies wurde von mehreren Personen bestätigt. Die altersspezifischen Unterschiede verlangen, dass bei Älteren zunächst ein vertrauter Rahmen geschaffen und ihnen Zeit gegeben werden muss, um aus sich herauszukommen.

8. Resümee

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind sehr vielfältig und breit gefächert. Das Thema konnte verschiedene Perspektiven aufzeigen und auch ein paar neue Aspekte in Bezug auf den Forschungsgegenstand eröffnen. Abschließend sollen hier nun die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden.

- Zuallererst muss gesagt werden, dass das Thema rund um die Musik relativ viele unterschiedliche Zugänge zulässt. Schon alleine die Begriffsdefinition zeigt, wie individuell die Musik von jeder einzelnen Person ausgelegt wird. Dass es keine eindeutige Definition auf die Frage: „Was ist Musik?“ gibt, wird aufgrund der unterschiedlichsten Antworten bestätigt (siehe Kapitel 7.4). Auch in anderen Bereichen können teilweise keine allgemein gültigen Aussagen herausgefiltert werden. Ganz stark unterscheiden sich die Überlegungen und Hinweise zum Beispiel im Bereich „Musikverwendung in den verschiedenen Sportarten und Inhalten“ (siehe Kapitel 7.10). Während hier manche Lehrkräfte Musik von Grund auf vermeiden, da sie zu sehr ablenkt, plädieren andere für die Sinnhaftigkeit zur Musikanutzung bei Sportspielen, Gerätturnen etc., weil die Musik für höhere Bewegungsintensität sorgt, wenn gerade eine Bewegungspause herrscht.
- Die Forschungsfrage kann aufgrund der erhobenen Daten relativ ausführlich beantwortet werden. Zum einen lassen sich von den Interviewaussagen allgemeine methodisch-didaktische Hinweise (vgl. Kapitel 7.9) ableiten. Zum anderen können aber auch einige konkrete Hinweise zur Musikauswahl (vgl. Kapitel 7.10) gegeben werden. Natürlich hätte man noch tiefer auf die Methodik-Didaktik eingehen und spezifischere Themen ansprechen können, um noch konkretere Hinweise zu erhalten. Doch war der Leitfaden darauf ausgelegt, auch Ergebnisse über andere interessante Bereiche, die nur im entfernteren Sinne mit der Forschungsfrage zu tun haben, zu erhalten. So sind unter anderem auch die Funktionen von Musik, Hindernisse und Hürden im Einsatz und die technischen Möglichkeiten erfragt und dazu einige aussagekräftige Erkenntnisse gewonnen worden.

- Es interessierte ebenso, ob die Expertinnen und Experten die Musik in Lehr- und Lernprozessen außerhalb des Tanzens einsetzen. Hierzu konnte Folgendes herausgefunden werden: Zwar wird Musik von manchen im Gerätturnen, in der Leichtathletik oder in Sportspielen verwendet, jedoch fungiert Musik in diesen Bereichen lediglich als Backgroundmusik. Zum musikunterstützten Erlernen einer Technik, beispielsweise eines Anlaufs oder einer Schrittfolge, wurden keine konkreten Erfahrungen gemacht. Das ist aber nicht verwunderlich, da solch ein Bewegungslernen und -lehren enorm viel Vorbereitung verlangen würde und praktisch sehr schwierig umzusetzen ist. In solchen Fällen werden die Bewegungen hauptsächlich mit der Stimme und dem Körper geführt und unterstützt (siehe Kapitel 7.10).
- Die von Greder (1996, S. 12) mehrmals erwähnte Forderung, mit Musik aktiv und bewusst zu arbeiten und sie „musikgemäß“ einzusetzen, wird auch von mehreren Expertinnen und Experten unterstützt. Viele raten von einer ständigen Berieselung ab, der man ohnehin schon im Alltag ungewollt ausgesetzt ist. Viel sinnvoller ist es, im Rhythmus zur Musik Bewegungen auszuführen und diese nicht im Hintergrund einfach so laufen zu lassen. Dies ist auch der Grund, warum es für viele Lehrkräfte nicht in Frage kommt, Musik bei anderen Inhalten, die nichts mit Tanz, Gymnastik oder Rhythmik zu tun haben, einzusetzen. Denn dort würde Musik nur als Hintergrundmusik fungieren, wovon abgesehen werden sollte. In der Literatur wird von „Abstumpfung der Sinne“ durch permanente Musikberieselung gesprochen, in den Interviews fällt der Begriff „Umweltverschmutzung“. Dass viele Expertinnen und Experten von einer Hintergrundmusik absehen und zu einem aktiven, bewussten und punktuellen Musikeinsatz raten, kann als eines der wichtigsten, aussagekräftigsten Ergebnisse dieser Arbeit gewertet werden.
- Auch interessant sind die Schilderungen der Lehrkräfte, was Musik im Sportunterricht mit den Kindern auslösen kann, sprich die Funktionen von Musik im Sportunterricht. Die Motivationssteigerung ist zweifellos die am öftesten erwähnte Funktion und der Hauptgrund, wieso die Lehrkräfte Musik einsetzen. Vor allem in eher anstrengenden, unschönen Situationen kann Musik die negativen Wahrnehmungen überblenden und das Ganze etwas angenehmer gestalten. Das bestätigt die von Hasenkrüger (1973, S.

242), aufgestellte These: „Die Musikbegleitung lässt manche Mühen vergessen, man kann auf diese Weise lächelnd schwitzen“. Es wurden zwar auch zahlreiche weitere Funktionen (vgl. Kapitel 7.6) aus dem Datenmaterial gefiltert, doch der Motivationserhöhung und der damit einhergehenden Leistungssteigerung und Bewegungsintensität wird von fast allen Interviewpartnerinnen und -partnern die höchste Wichtigkeit zugeschrieben.

- Ein letzter Punkt, der in verschiedenen Zusammenhängen angesprochen wurde, ist, dass die eigens erlebte Erfahrung ausschlaggebend für das spätere Unterrichten ist. Von mehreren Interviewten wird bestätigt, dass Menschen „die mit Musik nichts am Hut haben“, „damit nichts anfangen können“ oder sich nicht dafür begeistern können. Zum einen kommen sie nicht auf die Idee, Musik zu verwenden, und zum anderen sehen keine Vorteile in deren Verwendung. Auch das fehlende Wissen und Interesse können mögliche Hindernisse darstellen. Weitet man den Blick, so lässt sich diese Erkenntnis auch auf andere Situationen ummünzen. Etwas, was man nicht gerne macht, nicht kann oder nie gelernt hat, wird man auch im Unterricht niemals vermitteln wollen beziehungsweise können. Vor allem im Sportunterricht ist dies sehr häufig der Fall. Hier wird man eher zu Inhalten tendieren, die man selbst beherrscht oder gut kann, anstatt etwas anzuleiten, wovon man keine Ahnung hat. Diese Erkenntnis hängt zwar nur im weiteren Sinne mit dem Forschungsthema zusammen, kann aber dennoch durch die vorliegenden Ergebnisse deutlich sichtbar gemacht werden. Hat man keine (positiven) Erfahrungen mit Bewegungen zur Musik gemacht und ist das Sporttreiben nie durch Musik unterstützt worden, so wird man sie auch selbst beim Unterrichten selten bis nie einsetzen.

9 Ausblick

Die vorliegende Arbeit sollte einen kleinen Einblick in dieses doch sehr umfangreiche Thema geben. Im Rahmen der qualitativen Studie wurde anhand von Interviews Erfahrungen und Erlebnisse mit der Musikknutzung im Sportunterricht erforscht und analysiert. Es sollte eine Ergänzung zu einigen quantitativen Studien bilden, die im Laufe der letzten Jahrzehnte durchgeführt wurden. In einem weiteren Schritt könnten Beobachtungen durchgeführt werden, die sich darauf spezialisieren, wie Musik im Sportunterricht praktisch eingesetzt wird. So könnte die Realität mit dem Gesagten verglichen und der erfragte Forschungsgegenstand auch besser aus Sicht der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden.

Es muss auch gesagt werden, dass die vorliegenden Ergebnisse teilweise sehr allgemein sind. Das liegt daran, dass ein Überblick über die Musikknutzung im Sportunterricht gegeben werden sollte und dadurch mehrere Bereiche beleuchtet wurden. Ein tieferes Eindringen in jeden einzelnen Bereich hätte vermutlich den Rahmen der Arbeit gesprengt. Es könnte angedacht werden, sich in einem nächsten Schritt einen konkreten Bereich herauszupicken und diesen im Detail zu erforschen. Vor allem in der Methodik-Didaktik könnten noch spezifischere Hinweise in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen nützlich sein.

Des Weiteren muss das Sampling der Studie in Betracht gezogen werden. Die Stichprobe enthielt ausschließlich Expertinnen und Experten, also Personen, die ein positives Verhältnis zur Musik haben und auch gerne damit arbeiten. Erweitern könnte man diese Studie insofern, indem man nun auch Musikklairen befragt, die keine solch starke Musikkaffinität wie die Interviewprobandinnen und -probanden dieser Studie vorweisen können. Vermutlich würden die vorliegenden Ergebnisse dadurch sehr gut aus einem anderen Blickwinkel ergänzt werden.

Abschließend soll noch gesagt werden, dass im Rahmen dieser Arbeit nur das Setting Schule beziehungsweise konkreter gesagt, der Sportunterricht, betrachtet worden ist. Musik spielt aber auch in vielen Freizeitsportarten (Laufen, Krafttraining usw.) sowie in den unterschiedlichsten Szenen (Hip Hop, B-Boying, Street Ball, Skateboarding, Parkour usw.) eine enorm wichtige Rolle. Auch in diesen außerschulischen Bereichen könnten interessante Untersuchungen

durchgeführt und über die Wichtigkeit und Wirkungen der Musik im Training geforscht werden.

10 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Amon, R. (2011). Lexikon der musikalischen Form. Nachschlagewerk über Form und Formung der Musik vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wien: Doblinger Metzler.
- Bangerter, S. (1996). Musik und spontaner Bewegungsausdruck auf der Unterstufe. Die Phantasie ausleben lassen. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), 9-10.
- Becker, C. (2002). *Die Entwicklung der Sportmethodik im Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Musikeinsatzes*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bischof, M. (1996). Musik und Bewegung in den Lehrmitteln. Rhythmisches, lustvolles Bewegen mit und ohne Musik. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), S. 32-33.
- Bloch, W. (1970). *Allgemeine Musikkunde. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Musik für jedermann*. Wien: BV.
- Bode, R. Musik und Bewegung. Sieben Abhandlungen. Frankfurt am Main: Wilhelm Limpert-Verlag.
- Comploi, F. (2012). Bewegte Musik – Musizierte Bewegung. Zum Verhältnis Musik und Bewegung. In Hunger, I. & Zimmer, R. (Hrsg.), *Frühe Kindheit in Bewegung. Entwicklungspotentiale nutzen* (306-315). Schorndorf: Hofmann.
- Cropley, A. J. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. (2. überarbeitete Aufl.). Eschborn bei Frankfurt am Main/Magdeburg: Klotz Verlag.
- Damaso, F. (1996). Natur, Rhythmus und Bewegung. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5). 7.
- Dannenmann, F. (1981). Medien im Trainingsprozess. In: *Lehre und Praxis des Volleyballspiels*. 34-36.
- Deeke, A. (1995). Experteninterviews- ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung.

- Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen.
Nürnberg, Bundesanstalt für Arbeit, 7-22.
- Dietel, G. (2000). *Wörterbuch Musik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Dittrich, M. (2008). *Grundwortschatz Musik. 55 Begriffe, die man kennen sollte*. Kassel: Bärenreiter-Verlag.
- Eliakim, M., Meckel, Y., Nemet, D., & Eliakim, A. (2007). The effect of music during warm-up on consecutive anaerobic performance in elite adolescent volleyball players. *International journal of sports medicine*, 28 (04), 321-325.
- Fittko, E., Poppe, M., Scheer, H., Montz-Dietz, L. & Kösch, J. (2011). *Leichtathletik: Laufen - Springen - Werfen. Handreichung für Schulen der Sekundarstufe I*. Meyer & Meyer: Aachen.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2003). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gembris, H. (2002). Wirkungen von Musik – Musikpsychologische Forschungsergebnisse. In G. Hofmann & C. Trübsach (Hrsg.). *Mensch & Musik. Diskussionsbeiträge im Schnittpunkt von Musik, Medizin, Physiologie und Psychologie*. Forum Musikpädagogik, Bd. 51. (S. 9 – 28). Augsburg: Wißner.
- Greder, F. (1979). Musik im Sport. *Jugend und Sport*, 36 (4), 107-108.
- Greder, F. (1994a). Musik und Bewegung (1): Musik im Leben des Menschen. *Maggingen*, 51 (4), 2-3.
- Greder, F. (1994b). Musik und Bewegung (2): Musik zum Manipulieren und Regulieren. *Maggingen*, 51 (6), 5-7.
- Greder, F. (1994c). Musik und Bewegung (3): Musik zum Motivieren, Animieren, Faszinieren. *Maggingen*, 51 (8), 7-9.
- Greder, F. (1994d). Musik und Bewegung (4): Musik zum Schulen, Führen, Unterstützen, Verbessern. *Maggingen*, 51 (10), 5-7.

- Greder, F. (1994e). Musik und Bewegung (5). Musik als Harmonie, Ganzheitlichkeit. *Maggingen*, 51 (12), 2-4.
- Greder, F. (1995a). Musik und Bewegung (6). Musik für Spielereien, Improvisationen, Gestaltungen. *Maggingen*, 52 (2), 8-11.
- Greder, F. (1995b). Musik und Bewegung (7): Atmosphäre, Untermalen, Verdeutlichen, Verständigen. *Maggingen*, 52 (4), 12-15.
- Greder, F. (1995c). Musik und Bewegung (8): Prophylaxe, Therapie, Meditation. *Maggingen*, 52 (6), 4-7.
- Greder, F. (1996). Zum Einsatz von Musik im Sportunterricht. In Einklang mit den Klängen. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), 19-22.
- Greder, F. (2008). Musik bewegt den Sport. *Schweizer Musikzeitung*, 11 (6), 12-15.
- Größig, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Wiebelsheim: Limpert Verlag.
- Haider, K. (2000). *Einführung in die Musiktheorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hamp, D. (2015). *Gewaltassoziierte Verhaltensformen im Sportunterricht. Eine qualitative Analyse zur Wahrnehmung von inakzeptablen Verhalten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Hasenkrüger, H. (1973). Das Tonband im Sportunterricht. *Körpererziehung* 23 (5), S. 239-243.
- Hussy, W., Scheier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer.
- John, H. G., Johnen, H. (1983). *Alternatives Schwimmen. Bewegungen nach Musik im Wasser*. Aachen: Bergmoser + Höller Verlag.
- Kirsch, A. (1984). *Medien in Sportunterricht und Training*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Kleiner, K. (2015). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Lernbehelf. Wien.
- Krebs, H. (2000). Betrachtungen zur ersten „Sportmusik“. *Olympisches Feuer* 20 (1), 40-42.

- Krebs, H. (2005). Am Ursprung der modernen Sportmusik: Johann Heinrich Schmelzer. *Olympisches Feuer* 25 (6), 50-51.
- Krimm-von Fischer, C. (1974). *Erziehen mit Musik und Bewegung. Praxisanleitung zur musikalisch-rhythmischen Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Krüger, M. (1993). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Krüger, M. (2004). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 1: Von den Anfängen bis ins 18. Jahrhundert*. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Küffer, M. (1996). Musik und Bewegung im Kindergartenalter: Klingen, Singen, Springen und Tanzen. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), S. 8.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport*. Balingen: Spitta-Verlag.
- Lange, H. (2014). *Sportdidaktik und Sportpädagogik. Ein fachdidaktischer Grundriss*. München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Bassel: Beltz Verlag.
- Meinel, K. & Schnabel, G. *Bewegungslehre Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Minier, W. (1981). Musik als Motivation bei der allgemeinen Konditionsschulung. *Sportunterricht*, 30 (1), 5-8.
- Müller, S. (1996). Tanzprojekt in der Schule. Anspruch auf bewusstes Erleben der Bewegung. *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), 11-13.
- Neira-Zugasti, H. (1981). *Rhythmik als Unterrichtsbeihilfe bei behinderten Kindern. Rhythmisch-musikalische Erziehung*. Wien-München: Jugend und Volk.
- Neubauer, G. (1994). *Musik. Lexikon der Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Palm-Scheel, L. (1976). *Bewegung und Musik. Lernziele und Unterrichtsmaterialien für das 1. bis 6. Schuljahr*. Kassel: Limpert.
- Parisch, B. (2012). *Persönlichkeitsentwicklung durch Musik: Rhythmisch-musikalische Erziehung als Unterrichtsprinzip*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Postuwka, G. (2006). Musik und Bewegung. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 147-159). Schorndorf: Hofmann.
- Reuter, T. (2010). *Der Rhythmus in Sport und Musik*. Nürnberg: Schneider Verlag.
- Reuter, T. (2006). Sport & Musik. Aspekte einer pädagogisch sinnvollen Zusammenarbeit. *Mip-Journal*, 6 (2), 6-11.
- Resch, S. (2016). *Der Einfluss von Musik bei Sport und körperlicher Betätigung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Rosenberg, C. (1988). *Handbuch für Gymnastik und Tanz. Spaß an Bewegung mit Musik*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rötter, G. (2005). Musik und Emotion. Musik als psychoaktive Substanz – Musikalischer Ausdruck – Neue experimentelle Ästhetik – Emotionstheorien – Funktionale Musik. In: de la Motte- Haber, H. & Rötter, G. (Hrsg.) *Handbuch der systematischen Musikwissenschaft. Band 3. Musikpsychologie*. 2005, 268-338.
- Schikowski, J. (1926). *Geschichte des Tanzes*. Berlin: Büchergilde Gutenberg.
- Schönwitz, M. (2008). *Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur*. Augsburg: Wißner.
- Schulz, H., Pfeiffer, L. & Kalb, G. (1978). *Turnen + Spielen mit Musik für Kinder im elementar- und Primarbereich*. Celle: Pohl-Verlag.
- Schuster, A. (1974). Basketball – mit Musik gelernt. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 12 (1), 141-142.
- Schwarzenberger, G. (1998). *Soziales Lernen und soziales Handeln durch Musik und Bewegung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Sigloch, W. (2014). Schwimmen mit Musik – ein etwas anderer Schwimmunterricht. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 63 (9), 13-15.

Spitzer, M. (2002). *Musik im Kopf. Hören Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.

Tiersbier, C. (1996). Vom schülergerechten Einsatz von Musik im Sportunterricht der Oberstufe: Musik, aber... . *Sporterziehung in der Schule*, 74 (5), 14-15.

Internetquellen:

Bildungsstandards für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. (2014). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Salzburg. Zugriff zuletzt am 16.11.2016 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung_gesamt_Bildungsstandard_Bewegung_und_Sport.pdf

Brunnett, S. (2010). *Musik und Tanz für ALLE. Integrative und inklusive Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik mit erwachsenen Menschen mit Behinderung*. Salzburg. Zugriff zuletzt am 17.01.2017 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/brunnett-musik-dipl.html#idp4458928>

Sauer, B. (2008). *Einsatz von Musik im Sportunterricht*. München: Grin Verlag. Zugriff zuletzt am 01.02.2017 unter <http://www.grin.com/de/e-book/139362/einsatz-von-musik-im-sportunterricht>

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Einsatzbereiche der Musik im Sport.....	16
Abb. 2: Umsetzungsmöglichkeiten Bewegung/Musik	24
Abb. 3: Aufnahmeschema für einen Zyklus	33
Tab. 1: Übersicht über die Grundbegriffe	9
Tab. 2: Sinnvoller Musikeinsatz zum Schulen, Führen, Unterstützen und Verbessern	22
Tab. 3: Organisatorisches Anforderungsprofil	32
Tab. 4: Musikalische Parameter und ihre Wirkungstendenzen	35