



# University of HUDDERSFIELD

## University of Huddersfield Repository

Herbst, Jan and Boer, Daniela

Impulse aus der Musik kreativ in Bewegungen umsetzen und für Kommunikationsanlaesse nutzen [Musical Impulses Creatively Expressed Through Movement and Used for Communicative Purposes]

### Original Citation

Herbst, Jan and Boer, Daniela (2018) Impulse aus der Musik kreativ in Bewegungen umsetzen und für Kommunikationsanlaesse nutzen [Musical Impulses Creatively Expressed Through Movement and Used for Communicative Purposes]. *Sportpaedagogik*, 67 (9). pp. 403-407. ISSN 0171-4953

This version is available at <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/33733/>

The University Repository is a digital collection of the research output of the University, available on Open Access. Copyright and Moral Rights for the items on this site are retained by the individual author and/or other copyright owners. Users may access full items free of charge; copies of full text items generally can be reproduced, displayed or performed and given to third parties in any format or medium for personal research or study, educational or not-for-profit purposes without prior permission or charge, provided:

- The authors, title and full bibliographic details is credited in any copy;
- A hyperlink and/or URL is included for the original metadata page; and
- The content is not changed in any way.

For more information, including our policy and submission procedure, please contact the Repository Team at: [E.mailbox@hud.ac.uk](mailto:E.mailbox@hud.ac.uk).

<http://eprints.hud.ac.uk/>

## **Impulse aus der Musik kreativ in Bewegungen umsetzen und für Kommunikationsanlässe nutzen**

Daniela Böer & Jan Herbst

In allen Kulturkreisen der Welt geht von Musik eine Faszination aus, die unabhängig von Geschlecht, Alter oder Intelligenz ist. Je nach Klangwirkung und Eigenschaft können wahrgenommene Stimmungen, Assoziationen und Vorstellungen in Bewegungen umgesetzt und mit ihnen ausgedrückt werden. So bewegen sich die meisten Schüler/-innen ganz automatisch langsam und schleichend, wenn eine geheimnisvolle Musik erklingt bzw. hüpfend oder drehend bei einem fröhlich klingenden Musikstück. Diese Bewegungsideen bieten Anlass, über Musik und ihre Wirkung auf die Bewegungsumsetzung zu sprechen und diese somit bewusst werden zu lassen, um musikalische Impulse absichtlich in Bewegungen umsetzen zu können. Die Verbindung von Musik und Bewegung im Sportunterricht der Grundschule bietet allen Sportlehrkräften - auch ohne vertiefendes, musiktheoretisches Hintergrundwissen - eine bereichernde Möglichkeit, in ihrem Unterricht über Musik zu kommunizieren. Der Beitrag möchte anhand einer exemplarischen Unterrichtssequenz vielfältige praktische Möglichkeiten aufzeigen, wie von der Musik ausgehende Impulse in Bewegungen ausgedrückt und als Gesprächsanlässe genutzt werden können. Dazu wird zunächst dargestellt, warum Kommunikation über das rhythmische Bewegen zu Musik lohnenswert erscheint, welche Aspekte sich dabei mit Grundschüler/-innen anbieten und wie Kommunikationsanlässe im Unterricht initiiert werden könnten. Dazu werden Ideen zur praktischen Umsetzung beschrieben.

### **Gründe für Kommunikationsanlässe über das rhythmische Bewegen zu Musik im Sportunterricht**

Dem Ansatz der Verbindung von Bewegung und Musik liegt die Erkenntnis zugrunde, „dass die Wurzel allen Lernens im Körper und in der Bewegung liegt“ (Hirler, 2005, S. 9). Musik kann Impulse geben, so dass die Schüler/-innen über das Hören weitere Anregungen für ihre Bewegungen erhalten (vgl. ebd.). Um diese Prozesse jedoch auf die Ebene des Bewusstseins zu heben und einen nachhaltigen Lernprozess zu initiieren, muss die Reflexion über das Erfahrene hinzukommen.

Durch das rhythmische Bewegen zu Musik kann ein ganzheitliches Lernen stattfinden, bei dem ebenso in hohem Maße Emotionen angesprochen werden. Lernangebote können durch die handelnden Vorgänge (Hören, Musik produzieren, Bewegen) auf unterschiedlichen Verarbeitungskanälen im Gehirn abgespeichert und somit leichter erinnert werden. Mit unserem Körper erfahren wir unsere Umwelt, erfahren was bspw. oben und unten, rechts und links bedeutet und erschließen unsere Umgebung durch Bewegungen. Auf diese Weise kann auch Musik von Grundschulkindern leichter erschlossen werden. Denn durch die praktische Umsetzung des Gehörten kann es eher gelingen, eine Vorstellung zu entwickeln, wie bspw. hohe Töne in der Musik mit großen Bewegungen auf einer hohen Ebene (sich ganz groß machen) ausgedrückt werden können. In der körperlichen Auseinandersetzung mit der Musik liegt

hauptsächlich der Grund, dass diese häufig metaphorisch und mit körpernahen Vorstellungen umschrieben wird (vgl. Tabelle 1). Für den Sportunterricht sind diese Erkenntnisse besonders bedeutsam, denn er ermöglicht in noch umfassenderer Weise als andere Unterrichtsfächer die körperliche Erfahrung und Umsetzung von Vorstellungen in großmotorische Prozesse.

### **Kommunikationsanlässe über Musik nutzen**

Für die Lehrkraft ist es wichtig zu akzeptieren, dass beim Austausch über die Wirkungen von Musik eine größtmögliche Individualität zum Ausdruck kommen darf. Denn Musikwahrnehmungen sind nicht bei allen Schüler/-innen gleich, sondern variieren je nach Situation, Präferenzen und musikalischer und kultureller Sozialisation. Über einen offenen Austausch über musikalische Vorlieben bzw. -erfahrungen innerhalb der Lerngruppe kann langfristig ein kritisch-reflektiertes Rezeptionsverhalten angebahnt werden. Die folgenden Beispiele sollen verdeutlichen, auf welche sprachlichen Beschreibungen die Schüler/-innen im Sportunterricht zurückgreifen können, wenn gemeinsam über Bewegungserfahrungen zu einer Musik im Unterricht kommuniziert werden soll (Tab. 1).

<b>Lautmalerische Qualitäten</b>	„brummend, knisternd, [...]“
<b>Metaphorische Übertragungen von körperhaften Merkmalen auf die Musik</b>	„dicht, grell, hart, klar, [...]“ (Musik); „Gestalt, Aussehen, mechanische Eigenschaften, Geschmack, Temperatur“ (körperhafte Merkmale);
<b>Metaphern der Aktivität, Materialbezeichnungen, Intensität, räumliche Lage der Klänge</b>	„bohrend, fließend, [...]“ (Aktivität); „kraftvoll, sanft, zart“ (Intensität); „tief-hoch“

Tab. 1: Beschreibungssystem von Musik nach Thies (1982) zit. nach Pfeleiderer (2003, S. 24f.)

### **Wirkung von Musik: musikalische Impulse in Bewegung umsetzen**

Der Einsatz verschiedenartiger Musik im Sportunterricht ermöglicht es den Schüler/-innen, Erfahrungen mit der Umsetzung akustischer Phänomene in Bewegung zu sammeln, zu erproben und diese untereinander im Gespräch auszutauschen. Akustische Phänomene können nach Vent und Drefke (1981, S. 126) mögliche (rhythmische) Strukturen und Wirkungen von Klangereignissen sowie Eigenschaften von Klängen (wie bspw. Tonhöhe, Klangfarbe) sein. Je nach Auswahl der Musik können aufgrund der jeweiligen Eigenschaften bestimmte Stimmungen (betrübt, fröhlich), assoziierte Bilder (Karussell) und Vorstellungen (Spaziergang im Weltraum; Sommerfest) bei den Schülerinnen und Schülern entstehen. Die Lernenden drücken diese Vorstellungen oder Empfindungen je nach Höreindruck, musikalischer Vorerfahrung und Temperament (Extrovertiertheit vs. Introvertiertheit) auf unterschiedliche Art und Weise durch Bewegung aus.

Die durch die Musik ausgelösten Stimmungen und Assoziationen können z. B. mit einfachen Bewegungsgrundformen (Gehen, Hüpfen, Laufen, Springen, Schwingen, Federn, Drehen) mit und ohne Kombination von Armbewegungen zum Ausdruck gebracht werden. Hinzu kommen die verschiedenen Raumebenen, in denen Bewegungen realisiert werden können, z. B. durch Einbeziehung hoher oder tiefer Bewegungselemente (hoch: sich groß machen; tief: kriechend, krabbelnd). Bei leichter, fröhlicher Musik bewegen sich die Schüler/-innen bspw. überwiegend hüpfend, springend oder drehend, während „brummende, tiefe Töne [...] z. B. in schwere, langsame, schleppende Bewegungen am Boden verwandelt [werden]“ (Eißner, Strelow & Julius, 1998, S. 140). Lehrkräfte sollten sich an dieser Stelle der individuellen Gefühlslagen der Schüler/-innen bewusst sein. Je nach psychophysischem Aktivierungsgrad kann diese bei der gleichen Musik zu unterschiedlichen Reaktionen führen (vgl. Gembris, 2002, S. 15). Gefühle, Stimmungen (gelangweilt, fröhlich, aufgeregt) und Bilder können ausgelöst und „unterstützt“ von der Musikvorlage leichter durch Bewegungen ausgedrückt und dargestellt werden. Auf diese Weise kann allmählich eine differenziertere Musikwahrnehmung angebahnt werden.

### **Über Musik und Bewegung kommunizieren**

Die Kommunikation über Musik im Sportunterricht ist eng an die vielfältigen rhythmisch-musikalischen Bewegungserfahrungen bzw. an die musikalischen Vorerfahrungen und Kenntnisse der Lerngruppe gebunden. So kann über das bewusste Musikhören die Eigenschaft (Instrumentierung, Gestaltung), die subjektiv empfundene Wirkung (Stimmung, Assoziationen) auf die ausgeführten Bewegungen thematisiert und präsentiert werden. Ebenso können die musikalische Vielfalt in Bezug auf kulturelle Unterschiede, Hintergründe und Vorlieben gemeinsam besprochen und reflektiert werden. „Kinder äußern sich über Musikwerke oft sehr differenziert und vielschichtig“ (Ditzig-Engelhardt, 1997, S. 165). Dabei gehen diese auf die unterschiedlichsten Bereiche der Musik ein (bspw. auf den Stil oder auf die durch die Musik ausgelösten motorischen Reaktionen). Eine offene Gesprächskultur im Sportunterricht setzt einen akzeptierenden Umgang mit unterschiedlichen Musikvorlieben und Assoziationen voraus, um einen vielschichtigen Austausch zu ermöglichen.

### **Praxisvorschläge**

Die im Folgenden dargestellte Unterrichtssequenz soll ein Beispiel dafür sein, wie im Sportunterricht der Grundschule musikalische Impulse in vielfältige Bewegungen umgesetzt werden können und wie über Bewegung und Musik gemeinsam kommuniziert werden kann. Für die praktische Umsetzung ist es bedeutsam, dass sich die Schülerinnen und Schüler gerne und ohne Scham zu Musik bewegen und Freude daran haben, kreative Ideen alleine oder zusammen mit einem Partner auszuprobieren. Dabei gibt es kein „richtig oder falsch“.

## Überblick

Ziel der Unterrichtssequenz ist es, das bewusste Musikhören bei den Lernenden anzubahnen, um wahrgenommene musikalische Impulse in entsprechende Bewegungen allein oder zusammen mit einem Partner umsetzen zu können.

Phase 1: <b>Einleitender Stundenteil</b>	<i>Spielerisches rhythmisches Bewegen zu Musik</i>
<p>Um dem Bewegungsdrang der Schüler/-innen entgegen zu kommen und um ihnen einen thematisch leichteren Zugang zum rhythmischen Bewegen zu ermöglichen, steht zu Beginn des Unterrichts zunächst der spielerische Ansatz im Vordergrund. Dies können bekannte Aufwärmspiele sein, die bspw. durch den Einsatz unterschiedlicher Musikstile bzw. Bewegungsgrundformen erweitert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• „<i>Feuer, Wasser, Blitz</i>“: mit zusätzlichen Bewegungsaufgaben („Bewegt euch hüpfend/drehend/seitwärts zu der Musik.“ Oder: „Probiert zu der Musik unterschiedliche Bewegungsrichtungen aus.“)</li><li>• „<i>Reifenspiel</i>“: dabei werden die Laufphasen je nach Musikvorlage variiert (Stimmung der Musik aufnehmen; in Rollen eintauchen, Bewegungen an die Musik anpassen); bei Musikstopp suchen sich die Schüler/-innen einen Reifen und frieren zu Statuen, Sportlern, Tieren ein. Bei Musikstart bewegen sie sich zu der Musik in der Halle.</li></ul> <p>Im einleitenden Stundenteil wird vor allem Musik ausgewählt, die aktivierend ist, um die Schüler/-innen rasch in großmotorische Bewegungen zu bringen.</p> <p><b>Musikbeispiele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• „Can´t stop the feeling“ (Justin Timberlake)</li><li>• „Are you with me“ (Lost Frequencies)</li></ul>	

Phase 2: <b>Erprobungs- und Erarbeitungsphase</b>	<i>Von der Musik ausgehende Impulse in Bewegung umsetzen</i>
<p>In dieser Unterrichtsphase sollen sich die Schüler/-innen frei rhythmisch zu Musik bewegen, indem sie versuchen, von der Musik ausgehende Impulse in ihre Bewegungen umzusetzen.</p> <p><b>Aufgabenstellung:</b> „Versuche, genau auf die Musik zu hören und dich mit dem ganzen Körper dazu zu bewegen. Das bedeutet, die Musik sollte sich in deinen Bewegungen wiederfinden“.</p> <p><b>Musikbeispiele:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• „Portsmouth“ (Mike Oldfield): fröhlich klingende Musik, die zum Laufen, Hüpfen und gemeinsamen Tanzen in Handfassung anregt</li></ul>	

- „Irna“ (Cirque du Soleil - Alegria): „finster“ klingende Musik, die einlädt in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen wie bspw. Gangster auf der Flucht

Die Schüler/-innen können zunächst eigene Bewegungen zu der Musik improvisieren, diese über ihren Körper erfahren und erleben. Die Schulung der Musikwahrnehmung über den ganzen Körper (mit allen Sinnen) steht dabei im Mittelpunkt. Als Hilfestellung und Unterstützung der freien Erprobungsphase dürfen die Lernenden auch zu zweit für sie stimmige Bewegungen zu der Musik ausprobieren und ihre eigenen Bewegungsideen aufeinander beziehen. Die Schüler/-innen versuchen, die durch die Musik ausgelösten Bilder, Vorstellungen und Gedanken (Hörassoziationen) auszudrücken.

Phase 3:

### Zwischenreflexion

*Kommunikation über das Erfahrene*

In einer Zwischenreflexion werden zunächst das Musikstück erneut vorgespielt und Bewegungsideen in Kleingruppen präsentiert. Diese lassen sich in Bezug auf die Wirkung auf die Zuschauenden untereinander vergleichen. Anschließend werden sprachliche Äußerungen über die Musik und über die Bewegungen im Plenum gesammelt, dargestellt und am Flipchart verschriftlicht. Diese Äußerungen können abhängig von der Musikauswahl sowohl die Wahrnehmung musikalischer Strukturen und Wirkungen als auch die Impulse aus der Musik für die Umsetzung in die Bewegung oder die Gefühlsebene betreffen.

### Mögliche Fragestellungen:

- „Wie habt ihr euch zu der Musik bewegt? Erklärt einmal, warum ihr das so umgesetzt habt.“
- „Welche Bilder und Vorstellungen entstehen bei dir, wenn du diese Musik hörst? Wie hast du sie in Bewegungen umgesetzt?“
- „Wie ist das Musikstück aufgebaut? Gibt es Wiederholungen, Höhepunkte, Kontraste?“

### Mögliche Schüleräußerungen:

- „Die Musik klingt fröhlich/lustig.“
- „Die Musik klingt hell.“
- „Zu der Musik passt gut die Bewegungsform hüpfen.“
- „Zu Beginn ist die Musik langsam, dann wird sie immer schneller. Deswegen bin ich erst ganz langsam gegangen, dann wurde ich immer schneller und bin gehüpft.“

Musik und Bewegung in Sprache zu fassen, bedeutet, die Bewegungserfahrungen und u.a. musikalische Wirkungen auf die Bewegung zu benennen, zu beschreiben und zu erklären und diese Wahrnehmungen mit sprachlichen Mitteln verständlich zu

machen (vgl. Richter, 1992, S. 26). Auf diese Weise soll ein geschärftes Hörbewusstsein geschult werden.

Phase 4:  
**Vertiefende  
Arbeitsphase**

*Vertiefende Auseinandersetzung mit den Musik- und Bewegungsimpulsen*

In der vertiefenden Arbeitsphase sollen sich die Schüler/-innen erneut mit der Musik und ihren wahrgenommenen Impulsen auseinandersetzen. Sie erproben, wie es ihnen auf unterschiedliche Art und Weise gelingen kann, ihre (bildhaften) Vorstellungen, die Assoziationen oder die (entstehende) Stimmung über Bewegung darzustellen. Geschulte Hörende sind in der Lage, den Aufbau des Musikstücks zu erfassen und bspw. wiederkehrende Elemente entsprechend zu gestalten.

**Aufgabenstellung:** „Probiert einmal die gesammelten Ideen eurer Mitschüler/-innen aus und erarbeitet weitere Bewegungen.“

**Alternative Aufgabenstellungen** (zur Differenzierung):

- „Hört euch das Lied genau an und versucht, in den unterschiedlichen Teilen immer neue Bewegungen auszuprobieren.“
- „Versucht, mit einem Partner/einer Gruppe das Gehörte in eine Geschichte umzusetzen.“
- „Probiert aus, zu der Musik genau gegensätzliche Bewegungen durchzuführen.“ (z. B. langsame Musik – schnelle Bewegungen; hohe Töne – tiefer Körperschwerpunkt; traurig klingende Musik – fröhlich wirkende Bewegungen) „Wie fühlt sich das an?“

**Mögliche Hilfestellungen:**

- Plakat mit Strukturierung des Liedes (Anfang, Strophe, Refrain usw.);
- Anregungen für die praktische Umsetzung/Konfrontation mit weiteren Beispielen (Adjektive, Situationen, Rollen)

Ein erteilter Hörauftrag in Bezug auf unterschiedliche Aspekte (Wirkung der Musik, Struktur) kann für die praktische Umsetzung hilfreich sein. Auf diese Weise kann ein bewussteres Musikhören während der Bewegungsphasen fokussiert werden und die anschließende Kommunikation kann zielführender gelingen.

Phase 5:  
**Präsentation**

*Präsentation und Austausch der Ergebnisse*

In einer abschließenden Präsentationsphase erhalten die Lernenden erneut die Möglichkeit, die gefundenen Lösungen zu präsentieren und sich über den jeweiligen Arbeitsauftrag auszutauschen. Dabei unterstützt das Demonstrieren der erarbeiteten Bewegungen/Geschichten die Verbalisierung und das Sichtbarmachen der unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten aufgrund der individuellen Wahrnehmung.

**Möglicher Beobachtungsauftrag:** „Findet heraus, welche Geschichte/Stimmungen/Rollen die Gruppe erarbeitet hat. Woran könnt ihr das erkennen?“

Mithilfe der Ergebnisse können bspw. Fragen zur Klangwirkung oder Eigenschaft wie z. B. der Aufbau des verwendeten Musikstücks thematisiert werden. Ebenso bietet diese Phase die Möglichkeit des Austausches über die musikalische Vielfalt bzw. den musikalischen Geschmack an.

**Mögliche Fragestellungen:**

- „Wie gefällt dir diese Art der Musik? Warum ist das so?“
- „Welche Art von Musik gefällt dir besser? Warum?“

**Hinweis:**

Um die Lernenden stärker in die Auswahl der Musik miteinzubeziehen, sollte es zwischenzeitlich auch möglich sein, „eigene“ Musik mit in den Sportunterricht zu bringen.

**Schlussbemerkung**

In der Regel bewegen sich vor allem junge Schüler/-innen zunächst gerne zu Musik und lassen sich von ihr inspirieren. Sie erproben eigene Bewegungsideen und nehmen intuitiv musikalische Impulse auf. Die Faszination von Musik lässt sich durch das spontane ganzkörperliche Bewegen und durch eine häufig positive Mimik wahrnehmen. Um dieses natürliche Bewegungsbedürfnis zu erhalten und um die kreative Umsetzung von Musik in Bewegung schrittweise weiter zu fördern, erscheint eine frühzeitige Thematisierung im Sportunterricht umso bedeutsamer. Zudem ermöglicht der Einsatz von Musik variationsreiche Lernaufgaben und bietet vielfältige Kommunikationsanlässe, an denen sich alle Schüler/-innen aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse beteiligen können.

-----



Daniela Böer

Abgeordnete Lehrerin im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ (Sportwissenschaft) an der Universität Bielefeld

daniela.boeer@uni-bielefeld.de

Dr. Jan Herbst

Lehrte an den Universitäten Bielefeld (Kunst- und Musikpädagogik) und Paderborn (Populäre Musik und Medien), seit August 2017 an der University of Huddersfield, England.

j.herbst@hud.ac.uk

## Verwendete Literatur:

- Ditzig-Engelhardt, U. (1997). Musik hören. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts Primarstufe* (S. 157-186). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Eißner, S., Strelow, S. & Julius, R. (1998). Klangobjekte und Räume der Stille. In M. Polzin, M. Steffen-Wittek & R. Schneider (Hrsg.), *Musik in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband – e.V.
- Gembris, H. (2002). Wirkungen von Musik – Musikpsychologische Forschungsergebnisse. In G. Hofmann & C. Trübsbach (Hrsg.), *Mensch & Musik. Diskussionsbeiträge im Schnittpunkt von Musik, Medizin, Physiologie und Psychologie*. Forum Musikpädagogik, 51, S. 9-27. Augsburg: Wißner.
- Hirler, S. (2005). Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz. Rhythmik als ganzheitliches Bildungsangebot in der frühkindlichen Erziehung. In *Frühe Kindheit*, 8 (4), 8-13.
- Pfleiderer, M. (2003). Sound. Anmerkungen zu einem populären Begriff. In T. Phleps & R.V. Appen (Hrsg.), *Pop Sounds. Klangtexturen in der Pop- und Rockmusik. Basics-Stories-Tracks* (S. 19-29). Bielefeld: transcript Verlag.
- Richter, C. (1992). Sprachspiele zum Verstehen von Musik. In *Musik und Unterricht*, 3 (15), 26-30.
- Vent, H. & Drefke, H. (1981). *Gymnastik, Tanz*. Düsseldorf: Bagel.