

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät III
Institut für Asien- und Afrikawissenschaften

Musik in der Fremdsprachendidaktik

Zur Anwendung von Ansätzen des Kodály-Konzeptes auf den
Japanischunterricht

Magisterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades **Magistra Artium (M.A.)**
im Fach **Japanologie**

eingereicht von:
Linde Trenkel

Wissenschaftliche Betreuer:
Prof. Dr. Klaus Kracht
Dr. Marcelo Caruso

Berlin, den 10.05.2006

VORWORT	3
1. EINLEITUNG	4
2. SPRACHE UND MUSIK	7
2.1 Repräsentationsformen	7
2.2 Historische Vergleichsebenen	7
2.3 Begriffsbestimmung	8
2.4 Sprachliche Elemente in der Musik	9
2.5 Musikalische Elemente in der Sprache	10
2.6 Zusammenfassung	12
3. FREMDSPRACHEN UND MUSIK	14
3.1 Redundanz	15
3.2 Sprachästhetik	16
3.3 Dramapädagogik (Drama in Education)	19
3.4 Zusammenfassung	22
4. FREMDSPRACHEN UND DAS KODÁLY-KONZEPT	24
4.1 Methode versus Konzept	24
4.2 Ansätze des Kodály-Konzeptes	25
4.3 Das Kodály-Konzept in der Fremdsprachendidaktik	31
4.4 Zusammenfassung	36
5. JAPANISCHUNTERRICHT UND DAS KODÁLY-KONZEPT	38
5.1 Das Prinzip der Mündlichkeit	38
5.1.1 Das japanische Schriftsystem	38
5.1.2 Synchrone und diachrone Didaktikmodelle	38
5.1.3 Das Zeichenmodell Saussures	41
5.1.4 Lateinische Zeichensysteme	43
5.1.5 Didaktische Vorüberlegungen	44
5.1.6 Das Erlernen des japanischen Phoneminventars nach dem Prinzip der Mündlichkeit	47
5.2 Silben und Moren im linguistischen Kontext	49
5.2.1 Assimilationslaut	49
5.2.2 Silbenschlussnasal	52
5.3 Silben und Moren im didaktischen Kontext	53
5.3.1 Silbenschlussnasal	55
5.3.2 Assimilationslaut	57
5.4 Übungen	58
5.5 Zusammenfassung	67
6. ZUSAMMENFASSUNG	70
7. ANHANG	75
7.1 Japan und das Kodály-Konzept: Die Rezeptionsgeschichte des Kodály- Konzeptes in Japan	75
7.1.1 Die Rezeptionsgeschichte aus der Perspektive Japans	75
7.1.2 Die Rezeptionsgeschichte aus der Perspektive Ungarns	80
7.2 Notenbeispiel	87
7.3 Silbenalphabet	88
8. LITERATURVERZEICHNIS	90
9. AUDIO-CD	95

Vorwort

Die Transkription japanischer Namen und Begriffe erfolgt in der Hepburn-Umschrift. Längungen von Vokalen werden durch ein Zirkumflex (^) wiedergegeben. Ebenso dient der Längungsstrich (˘) im Ungarischen der Kennzeichnung von Vokaldehnungen, nicht aber der Betonung, welche grundsätzlich auf der ersten Silbe erfolgt. Die Schreibung japanischer und ungarischer Namen ist den deutschen Gepflogenheiten angepasst worden, so dass erst der Vorname, dann der Familienname erscheint.

Für die vorliegende Arbeit möchte ich meinen Betreuern Klaus Kracht und vor allem Marcelo Caruso für ihre Unterstützung bei strukturellen Fragen danken. Als relativ kompliziert hat sich die Suche nach japanischsprachigen Quellen über das Kodály-Konzept im europäischen Raum herausgestellt. Eine große Hilfe waren mir dabei die Internationale Kodály Gesellschaft in Budapest, durch die ich Kontakte nach Japan aufnehmen konnte sowie am Kodály Institut in Kecskemét weilende japanische Studenten, welche mir wertvolle Literaturhinweise gaben. Insbesondere möchte ich meinem Lehrer Mihály Ittész danken, der mir bei den unterschiedlichsten Problemen jederzeit hilfreich zur Seite gestanden hat. Herzlichen Dank auch an Kyôko Hani, Naomi Ito, Satori Kubo und Nakamura Takao für ihre aufschlussreichen Informationen und Literaturhinweise zur Verbreitung und Praxis des Kodály-Konzeptes in Japan.

Elke Brehm, Sibylle Sellmers, Heinrich Trenkel, Anara Wenckebach und Florian Waldow haben mir durch das Korrekturlesen wertvolle Anregungen und Hinweise gegeben, für die ich ebenfalls sehr dankbar bin.

Besonderer Dank geht auch an Yuko Makata und Thomas Trenkel, die mir ihre Stimmen bzw. die technische Ausstattung für die Aufnahme der Audio-CD geliehen haben, an Marta Vandulek für ihre Hilfsbereitschaft bei inhaltlichen Fragen und schließlich an Wieland Wermke für seine Geduld und Unterstützung bei der Formatierung der Arbeit.

1. Einleitung

Zahlreiche Aspekte einer Sprache – wie Rhythmus, Intonation etc. – lassen sich aufgrund ihres nonverbalen Charakters mit Worten nur bedingt vermitteln und spielen im Fremdsprachenunterricht eine eher untergeordnete Rolle. Diese Faktoren werden dem Bereich der Parasprache zugeordnet. In der vorliegenden Arbeit wird nach Ansätzen gesucht, um parasprachliche Aspekte des Japanischen als Fremdsprache mit Hilfe sprachverwandter Elemente aus dem Bereich der Musikdidaktik zu veranschaulichen.

Folgende Fragen sollen dabei im Mittelpunkt stehen: Welche Gemeinsamkeiten weisen Musik und Sprache auf? Welchen Charakter tragen sie? Wie können diese Gemeinsamkeiten im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes sinnvoll miteinander verbunden werden? Gibt es bereits vergleichbare Anknüpfungspunkte zwischen der Fremdsprachendidaktik und anderen Bereichen? Können Ansätze des musikpädagogisch ausgerichteten Kodály-Konzeptes als didaktische Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht formuliert werden und falls ja, welche Ansätze kommen dafür in Betracht? Welche konkreten musikalischen Mittel bieten Möglichkeiten, das Erlernen des Japanischen zu erleichtern und anhand welcher Methoden?

Antworten auf diese Fragen sind in den unterschiedlichsten Bereichen der Fremdsprachendidaktik zu finden. In dieser Arbeit beziehen sie sich auf den Bereich der Phonetik, d.h. den didaktischen Kontext für den Ausspracheunterricht des Japanischen als Fremdsprache.

Die Verwendung von Ansätzen des Kodály-Konzeptes wird als eine mögliche Methode gesehen, Musik in der Fremdsprachendidaktik einzusetzen. Dies schließt die Anwendung weiterer Methoden keineswegs aus. Die Verwendung des Kodály-Konzeptes scheint in erster Linie deshalb geeignet, weil sie sehr unterschiedliche Bereiche von Musik in ihre Didaktik einbezieht und somit die Möglichkeit impliziert, auch verschiedenen Aspekten einer Sprache gerecht zu werden. Darüber hinaus ist sie aus der Kombination verschiedener, bereits bestehender musikpädagogischer Methoden hervorgegangen und hat sich daher in der Praxis bewährt.

In dieser Arbeit werden Ziele und Prinzipien sowie das philosophische Gerüst des Kodály-Konzeptes erläutert. Didaktische Mittel der kodályischen Musikerziehung werden erwähnt, jedoch nur an den Stellen ausführlicher beschrieben, an denen sie für das Fremdsprachenkonzept relevant sind.

Während die Besonderheit des Kodály-Konzeptes in der Kombination bereits bekannter didaktischer Methoden mit einer neuen Philosophie besteht, wird in der vorliegenden Arbeit versucht, die in der Praxis erprobten konzeptionellen Ansätze Kodálys mit didaktischen Techniken zu verbinden, die für den Japanischunterricht neu sind.

Da es in der vorliegenden Arbeit um die Verschmelzung von musik- und fremdsprachendidaktischen Methoden und deren Herleitung geht, erwächst ihre Problematik aus vier thematischen Säulen: der Linguistik, der Musiktheorie, der Fremdsprachendidaktik sowie der Musikpädagogik. Je nach Themenschwerpunkt sind daher die in den einzelnen Kapiteln verwendeten Quellen sehr verschiedenartig.

Beziehungen zwischen Musik und Sprache wurden sowohl aus linguistischer Perspektive (Vance 1987, Kindaichi 1976) untersucht als auch musikwissenschaftlich interpretiert (Ogura 1977). Beiträge zur Vermittlung von Fremdsprachen mit Hilfe musikdidaktischer Methoden bzw. Musik bezogener Elemente sind seltener zu finden. Konzepte bzw. Ansätze dazu existieren für das Englische (Dunbar- Hall 1991, ders. 1984). Wesentlich verbreiteter ist die Verwendung von Musik in der Fremdsprachendidaktik als psychologischer Stimulator zum Stressabbau, zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit oder zur Entspannung (Lütjen/ Dreessen 1985). Systematisch eingesetzt wird sie vor allem in der Suggestopädie, einer didaktischen Methode, bei der durch Suggestion das Unterbewusstsein angesprochen und damit neue geistige Reserven erschlossen werden sollen (Lozanov 1982, zitiert in Lütjen/ Dreessen 1985). Anhaltspunkte für den Einfluss von Musik auf das Erlernen von Fremdsprachen entspringen in erster Linie praktischen Erfahrungen. Neurobiologische Studien zeigen, dass bei der Beschäftigung mit Musik und dem Erlernen von Fremdsprachen ähnliche Gehirnregionen aktiv sind (Schlaug et al. 1995, Spitzer 2006, Stangl 2006), es kann jedoch noch nicht eindeutig nachgewiesen werden, welche neuronalen Vorgänge dabei im Einzelnen ablaufen. Als Beispiel für die erfolgreiche praktische Anwendung des Kodály-Konzeptes in der Fremdsprachendidaktik sei das Projekt von Katalin Ittzés genannt. Sie unterrichtet seit mehreren Jahren an der Spezialmusikschule Zoltán Kodály in Kecskemét¹ das Fach Musik in englischer Sprache, um auf diese Weise den Schülern neue Themen und Bereiche, deren theoretische Grundlagen bereits im ungarischsprachigen Musikunterricht gelegt wurden, in der Fremdsprache zu vermitteln. Darüber hinaus gibt es Studien, in denen musikdidaktische Methoden bei Kindern mit Legasthenie angewandt werden (Overy 2000). Dafür sind die Aneignung rhythmischer Fertigkeiten und ihre Vermittlung durch das Kodály-Konzept von Bedeutung.

Für japanischsprachige Publikationen von Beiträgen zum Kodály-Konzept in Japan (*nihon ongaku bunkan yōshi mokuroku* 1973, *ongaku bunkan yōshi mokuroku* 1974-92, *ongaku bunkan mokuroku* 1994-2003) lassen sich zwei Perioden ausmachen. Zum einen die 1970-er und 80-er Jahre, in denen die Ideen Kodálys in Japan vorgestellt werden und sich dort rasch ausbreiten (Oka-

1 Diese Schule ist die erste in Ungarn, an der 1950 Elemente des Kodály-Konzeptes in die Praxis umgesetzt wurden.

da 1978). In dieser Periode werden zahlreiche Übersetzungen ungarischer Literatur (Hani 2001², Nakagawa 1980) sowie Adaptionenansätze des Kodály-Konzeptes zur Situation in Japan (Hani 1981) veröffentlicht. Danach erscheint in geringerem Umfang kontinuierlich Literatur zu dieser Thematik. Dabei nimmt der Anteil an „Eigenpublikationen“ zu, d.h. es werden weniger Übersetzungen, dafür jedoch mehr Beiträge zu Erfahrungen, Interpretationen und Weiterentwicklungen des Kodály-Konzeptes in Japan veröffentlicht. Ein erneuter Anstieg von Publikationen ist um das Jahr 2002, anlässlich des 120. Geburtstages von Zoltán Kodály, erkennbar.

Ausgehend von den eingangs genannten Fragestellungen ist die vorliegende Arbeit folgendermaßen gegliedert: Zuerst erfolgt ein einführender Vergleich zwischen den Medien Sprache und Musik, anhand dessen Gemeinsamkeiten zwischen beiden herausgearbeitet werden. Die aufgezeigten Parallelen stellen den Ausgangspunkt für das nächste Kapitel dar, in dem es um zwei Aspekte in der Fremdsprachendidaktik geht, die durch den Einsatz von Musik verdeutlicht werden können. Grundlage dafür bildet das Singen, welches gleichzeitig als ein didaktischer Pfeiler des Kodály-Konzeptes anzusehen ist. Die wichtigsten methodischen Ansätze des Kodály-Konzeptes werden im folgenden Kapitel vorgestellt und auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Im letzten Kapitel geht es um die Anwendung musikdidaktischer Lehrmittel des Kodály-Konzeptes auf den Japanischunterricht. Diese werden anhand zweier Beispiele veranschaulicht. Die in diesem Kapitel enthaltenen Hörbeispiele wurden auf eine Audio-CD aufgezeichnet. Im Anhang wird die Rezeption des Kodály-Konzeptes in Japan angeführt, da ihre erfolgreiche Adaption als ein positives Indiz für die Anwendbarkeit auch auf andere Bereiche interpretierbar ist.

2 15. Auflage, Erstauflage 1974

2. Sprache und Musik

2.1 Repräsentationsformen

Zwischen Musik und Sprache lassen sich auf verschiedenen Ebenen Gemeinsamkeiten finden. Auf der formalen Ebene präsentieren sich beide Phänomene sowohl optisch als auch akustisch. Gegenstand der Linguistik bzw. Musikwissenschaft bilden in erster Linie optische Repräsentationen von Sprache oder Musik. Sie nehmen auch in der Fremdsprachendidaktik und der Musikpraxis einen bedeutenden Raum ein. Dieser Umstand hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Verhältnisses zwischen optischer und akustischer Repräsentationsform und wird von Hermann Paul bezüglich der Sprache folgendermaßen charakterisiert:

Es ist wichtig für jeden Sprachforscher, niemals aus den Augen zu verlieren, daß das Geschriebene nicht die Sprache selbst ist, daß die in Schrift umgesetzte Sprache immer erst einer Rückübersetzung bedarf, ehe man mit ihr rechnen kann. (Paul 1968, zitiert in Fieler et al. 2004:35)

Gleiches gilt für den Bereich der Musik. In diesem Fall heißt es, den Kompositionsprozess in umgekehrter Reihenfolge nachzuvollziehen, d.h. von der gedruckten Note wieder in einen Klang zu übersetzen, da die Noten nur ein Hilfsmittel darstellen, um den Klang schriftlich zu fixieren, sie aber nicht der Klang selbst sind. Ebenso sollte beim Erlernen einer Fremdsprache das Schriftbild in den Klang der gesprochenen Sprache umgesetzt werden, da Schrift, historisch gesehen, nicht losgelöst von der Sprache existieren kann. Um einen Text bzw. ein Notenbild jedoch „rückübersetzen“ zu können, ist die Kenntnis des ursprünglichen Zustandes notwendig. Dies mag für die Muttersprache selbstverständlich erscheinen, im Fall einer Fremdsprache oder eines Instrumentes müssen beide Erscheinungsformen erst erlernt werden.

Diese Ähnlichkeiten sind nicht zufälliger Natur, sondern können einerseits auf ähnliche Funktionen und andererseits auf eine damit in Zusammenhang stehende vergleichbare Entstehungsgeschichte zurückgeführt werden. Darüber hinaus erfordert der Umgang mit beiden Repräsentationsformen von Sprache und Musik ähnliche Kompetenzen.

2.2 Historische Vergleichsebenen

Sprache in ihrer mündlichen Ausprägung als Sprechen oder Rede (parole) spielte schon im antiken Griechenland eine bedeutende Rolle. So bezeichnete Rhetorik die Kunst, durch Reden in der Öffentlichkeit eine bestimmte Meinung mit dem Ziel überzeugend darzulegen, den Gesprächspartner bzw. die Zuhörer in ihrem „Denken und Handeln [...] zu beeinflussen“ (Däschler, zitiert in Glück 1993:510). Aufgrund dieser Ausrichtung unterscheidet sich die Rhetorik

von anderen Kommunikationsformen durch ihren betont expressiv-konnotativen Charakter. Auch wenn Rhetorik als spezielle Fertigkeit gegenwärtig vor allem auf den Gebieten der öffentlichen Diplomatie, der darstellenden Künste, der Medien etc. bewusst eingesetzt wird, so ist sie für den Alltag und speziell der privaten Diplomatie von ähnlicher Bedeutung.³ Im Bereich der Musik ist der expressiv-konnotative Aspekt ebenfalls relevant. Der Rhetorik vergleichbar bezieht er sich auf die Art und Weise, das „Wie“ der Informationsvermittlung. Bei beiden spielt daher die emotionale Ebene einer Aussage eine große Rolle.

In der griechischen Antike bezog sich der Begriff *musiké* zunächst auf die Künste der Dichtung, der Musik sowie des Tanzes (Michels/Vogel:2000:11)⁴. Auch diese historische Zuordnung unter eine Bezeichnung zeigt eine enge Verbindung von Musik und Sprache zueinander. Sie beschränkt sich jedoch nicht auf eine theoretisch-formale Systematisierung, sondern entspringt der im Altertum üblichen Praxis, literarische Werke und Musik in Korrespondenz zueinander aufzuführen.

2.3 Begriffsbestimmung

Expressivität und Überzeugungskraft in der Rede finden vor allem im parasprachlichen Bereich Niederschlag. Dieser Bereich umfasst den akustisch wahrnehmbaren Teil nonverbaler Kommunikation und beinhaltet Parameter wie Rhythmus, Intonation oder Tondauer. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Aspekten dieses Bereichs auseinander.

Aufgrund ihrer nonverbalen Wesensart sind parasprachliche Faktoren verbal nur schwer vermittelbar. Das Problem der Vermittelbarkeit tritt in besonders deutlicher Form im Fremdsprachenunterricht zutage, da der Wortschatz der Lernenden begrenzt ist. Darüber hinaus stellt die systematische Erforschung einzelner parasprachlicher Erscheinungen ein vergleichsweise neues Gebiet der Sprachwissenschaft dar, das in größerem Umfang erst seit den 1970er Jahren untersucht wird. (vgl. Fieler et al. 2004).

Viele para- bzw. außersprachliche Faktoren sind auch in der Musik zu finden, mitunter in stärkerem Maße, als es Sprache auszudrücken vermag. Es erscheint daher sinnvoll, sich diesen Umstand zunutze zu machen und Musik auch unter dem Aspekt der in ihr enthaltenen paralinguistischen Elemente in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dabei ist zu beachten, dass die

3 Öffentlich und privat seien hier insofern gegenübergestellt, als dass sich Diplomatie allgemein auf Tätigkeiten bezieht, welche „der Vorbereitung außenpolitischer Entscheidungen und ihrer Durchführung auf friedlichem Wege ... insbesondere durch Verhandlungen ... mit anderen Staaten und ... Organisationen“ dienen (Holtmann 1994:130). Diese Definition impliziert Verhandlungen im öffentlichen Bereich, besitzt jedoch auch für den privaten Raum mit der Einschränkung Gültigkeit, dass Akteure und Tätigkeitsfelder verschieden sind.

4 Diese relativ enge Begriffsbestimmung wurde im Laufe der Musikgeschichtsschreibung erweitert bzw. es wurden neue Klassifikationsversuche unternommen. (vgl. MGG 1994:1195-1209)

verwendeten Werke nicht zu einem rein didaktischen Hilfsmittel degradiert werden, sondern ihre musikalischen Besonderheiten erhalten bleiben und den Lernenden nahe gebracht werden. Insbesondere die musikalischen Charakteristika erleichtern ihnen den nonrationalen Zugang zu dieser Ebene der nonverbalen Kommunikation.

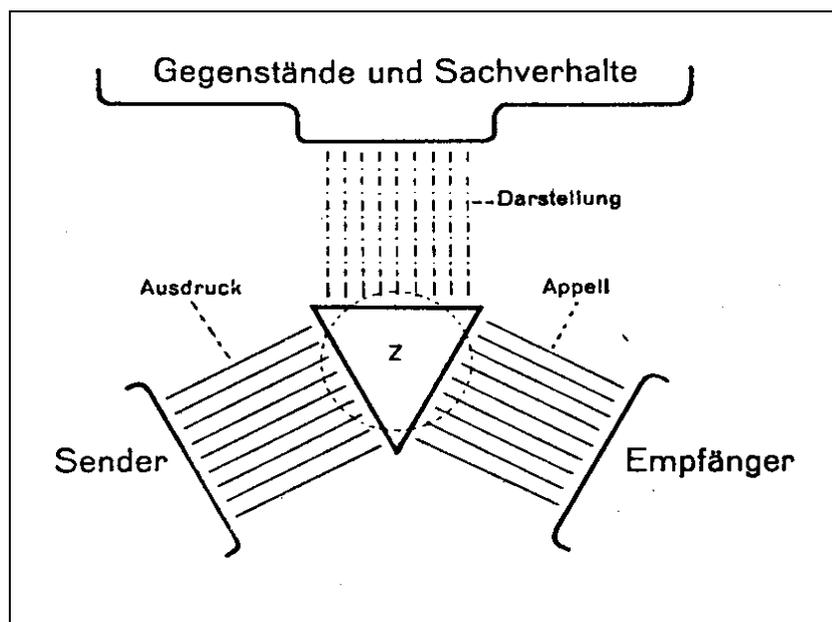
Neben der parasprachlichen Dimension existieren weitere Gemeinsamkeiten zwischen Sprache und Musik, die von Dunbar-Hall als „basic similarities between language and music as a media“ angeführt werden:

[B]oth use aural means, both involve a message sent by an originator to a receptor, both exist in two forms: sound-centered ... and print centered ..., and both consist of a set of sounds, and rules that govern them, organised in infinite combinations and with subtleties of context to produce statements, that is, are transformational, being capable of generating endless new utterances. (Dunbar-Hall 1991: 65)

Dunbar-Hall geht von Sprache und Musik als Medium aus, genauer gesagt, von ihrer Funktion als Kommunikationsmedium. Er spezifiziert und vergleicht damit die Rolle von Musik und Sprache innerhalb des Kommunikationsprozesses.

2.4 Sprachliche Elemente in der Musik

Sind Gemeinsamkeiten zwischen beiden Bereichen nicht nur sporadischer Natur, dann müssten Modelle zur Beschreibung des einen Phänomens auf das andere anwendbar sein. So lässt sich das vorrangig im Bereich der Sprachwissenschaft verwendete *Bühlersche Organonmodell* in seinen Ansätzen auch auf den Bereich der Musik übertragen. Grundlage dieses Modells ist die Gliederung des Kommunikationsprozesses in Sender, Medium und Empfänger, anhand derer Aussagen über Gegenstände bzw. Sachverhalte erfolgen. Im Zentrum steht dabei das Medium als sprachliches Ereignis, welches zunächst als *konkretes Schallphänomen* wahrgenommen wird. Zu einem sprachlichen Zeichen (und dadurch Medium zum Transport von sprachlichen Inhalten) mit einer semantischen Funktion wird dieses Ereignis durch drei Grundeigenschaften: der Darstellungs-, der Ausdrucks- sowie der Appellfunktion. Darstellungs- oder Symbolfunktion hat es, weil es der Wiedergabe von Gegenständen oder Inhalten dient, Ausdrucksfunktion, da es die Intention des Sprechers (originator) ausdrückt und Appellfunktion, da es sich an den Empfänger (receptor) richtet (Ehlich 1993:105-106).



Bühlersches Organonmodell, Ehlich, Konrad, in: Glück 1993:106.

In vergleichbarer Weise ist auch das musikalische Ereignis zunächst ein konkretes Schallphänomen, welches erst durch Hinzufügen semantischer Funktionen in einen Sinn gebenden (inhaltlichen bzw. emotionalen) Kontext eingeordnet und somit zu einem *musikalischen Zeichen* wird. Dobszay beschreibt diesen Prozess als musikalische Wahrnehmung. Bei der Betrachtung eines Tones lassen sich zwei Momente ausmachen: Die Frequenz beleuchtet die Wahrnehmung der Tonstufen von der akustischen Seite, während das emotionale Klangerlebnis durch das Verhältnis eines Tones zu den anderen Intervallen widergespiegelt wird. [...] Musikalische Wahrnehmung findet in dem Moment statt, in dem sich Akustik und Emotionen untrennbar miteinander vereinen (Dobszay 1982:56).

Da sowohl sprachliche als auch musikalische Zeichen theoretisch in der Lage sind, endlose Reihen zu bilden⁵ (Rekursivität), stellen Musik und Sprache ein Kommunikationsmedium dar, mit Hilfe dessen unbegrenzt neue Äußerungen produziert werden können (Vgl. Dunbar-Hall 1991:55).

2.5 Musikalische Elemente in der Sprache

Darüber hinaus existieren weitere Berührungspunkte zwischen beiden Medien. So setzt Ogura Sprache und Musik aus musikwissenschaftlicher Perspektive heraus miteinander in Beziehung. Er spricht in diesem Zusammenhang von

⁵ zur rekursiven Regelanwendung vgl. Linke/ Nussbaumer/ Portmann 1994:100

Musik bezogenen Elementen gesprochener Sprache wie Tonalität, Intonation und Betonung, Dynamik, Tempo oder Rhythmus.⁶

Zur Anwendung des Begriffs der Tonalität auf die gesprochene Sprache äußert sich Ogura folgendermaßen:

So, wie in der Musik Modulationen⁷ vorkommen, kann sich auch die Harmonie der Rede ändern. Das geschieht, wie in der Musik, auf zweierlei Art und Weise: Erstens durch Änderung der Tonart bei gleich bleibender Tonika⁸ ... Beispielsweise stehen in der Aussage ‚Heute Morgen war doch so schönes Wetter! ... Ist ja widerlich, wie es jetzt zu schütten anfängt. ...‘, *Helles* im ersten und *Dunkles* im zweiten Teil einander gegenüber. Man könnte daher von einem weiten Tonumfang in der ersten Hälfte bzw. einem engen in der zweiten sprechen; mit einem Musik bezogenen Terminus aus dem Bereich der Tonarten ausgedrückt: es erfolgt ein Wechsel von der Durtonart in die Molltonart (Ogura 1977:85).⁹

Sowohl im Bereich der Sprache als auch der Musik sind Situationen typisch, in denen dasselbe Thema aus emotional unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. In der Musik werden Licht und Weite häufig durch Durtonarten bzw. Dunkel oder Enge mit Hilfe von Molltonarten wiedergegeben. Dies hängt mit den charakteristischen Intervallen des jeweiligen Tongeschlechts (Dur = große Terz, Moll = kleine Terz) zusammen.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, bei gleich bleibendem emotionalen Standpunkt zu einem anderen Thema überzuwechseln. Dieser Wechsel ist jedoch nur Teil eines weit verzweigten Netzes von Ausdrucksmöglichkeiten, bei dem verschiedene Faktoren ineinander greifen.

In der Musik ist diese Methode als Übergang von einem Dominantverhältnis¹⁰ in ein anderes auffassbar. Es gibt unterschiedlichste Arten von Dominantverhältnissen, aber auch in unseren Alltagsgesprächen folgen wir neben Themen- und Stimmungswechseln zusätzlich stilistischen oder psychologischen Notwendigkeiten vollkommen frei. [In solchen Momenten werden häu-

6 Vgl. Ogura 1977:73-133: *hanashikotoba - sono senritsuteki na mono* [Das gesprochene Wort und seine melodischen Aspekte].

7 d.h. Wechsel in eine andere Tonart. Wie der nächste Satz zeigt, handelt es sich im folgenden eigentlich nicht um eine Modulation, sondern um einen Wechsel in die Varianttonart, da es in dem angeführten Beispiel um einen unmittelbaren Tonartenwechsel geht. Für eine Modulation ist der Wechsel in eine andere Tonart mit einer Übergangphase, die der funktionalen Umdeutung von Harmonien dient, charakteristisch. (Anm.d. Ü.)

8 Grundton bzw. tonales Zentrum einer Tonleiter (Anm.d.Ü.)

9 「...音楽が転調を行うように、話し言葉もまたその階調を転じることができる。これも音楽と同様二通りあって、一つには、トニックをそのままにして旋法の変化。[...]たとえば、「今朝はいいお天気だったね!、・・・けど、やだなあー、こんなに降り出しちゃって・・・」の前半における「明」に対して後半の「暗」。当然、音の幅は前半において広く、後半において狭まり、音楽における旋法の概念でいえば、長旋法的階調から短旋法的階調への変化が起こっている。」

10 Eine der am häufigsten vorkommenden Modulationsarten ist der Wechsel in die Tonart der Ober- bzw. Unterdominante.

fig Worte zur Überleitung verwendet, wie „also“, „dann“, „als nächstes“, „übrigens“, „deshalb“ u.a.] (Ogura 1977:85).¹¹

Als stilistische oder psychologische Notwendigkeit ist etwa ein neuer Gedanke, der uns während des Sprechens einfällt oder das Hinzukommen einer weiteren Person, mit der wir in einem anderen emotionalen oder gesellschaftlichen Verhältnis (z.B. höhergestellte Person) als unserem bisherigen Gesprächspartner stehen, denkbar. Aufgrund der neuen Gesprächssituation verändert sich unsere Ausdrucksweise, die wir oft durch den Gebrauch von Konjunktionen kennzeichnen.

Ogura setzt in seinem Beispiel die Funktion von Füllwörtern mit der Aufgabe von Zwischendominanten in Beziehung, da beide einen Wechsel ankündigen. Wie in diesem Beispiel, so hebt er auch in der Analyse der anderen Elemente wie Rhythmus, Tempo, Intonation oder Betonung hervor, dass diese nicht getrennt voneinander existieren, sondern in gegenseitigem Bezug zueinander stehen und darüber hinaus von außermusikalischen Faktoren beeinflusst werden. So haben beispielsweise Betonung und Silbenzahl, aber auch Atmung und emotionale Verfassung Auswirkungen auf den Rhythmus einer Äußerung (Ogura 1977:74).

2.6 Zusammenfassung

Sprache und Musik weisen verschiedene Gemeinsamkeiten auf. Als ein Hauptmerkmal sind ihre die dualen Erscheinungsformen sowohl durch akustische als auch optische Mittel in Form von Klang bzw. Schrift anzusehen. Damit einher geht die Notwendigkeit der Rückübersetzung der abstrahierten Erscheinungsform (Schrift bzw. Notenbild) in die ursprüngliche (gesprochene Sprache/ Klang).

Musik und Sprache hingen bereits im griechischen Altertum eng miteinander zusammen. Diese Verbindung gründet sich auf ihr Zusammenwirken in der Praxis sowie daraus resultierenden gemeinsamen formale Zuordnungen.

Dunbar-Hall führt als weiteren gemeinsamen Faktor ihre Eigenschaft als Kommunikationsmedium an, im Rahmen dessen Musik und Sprache imstande sind, eine unbegrenzte Anzahl an Äußerungen hervorzubringen.

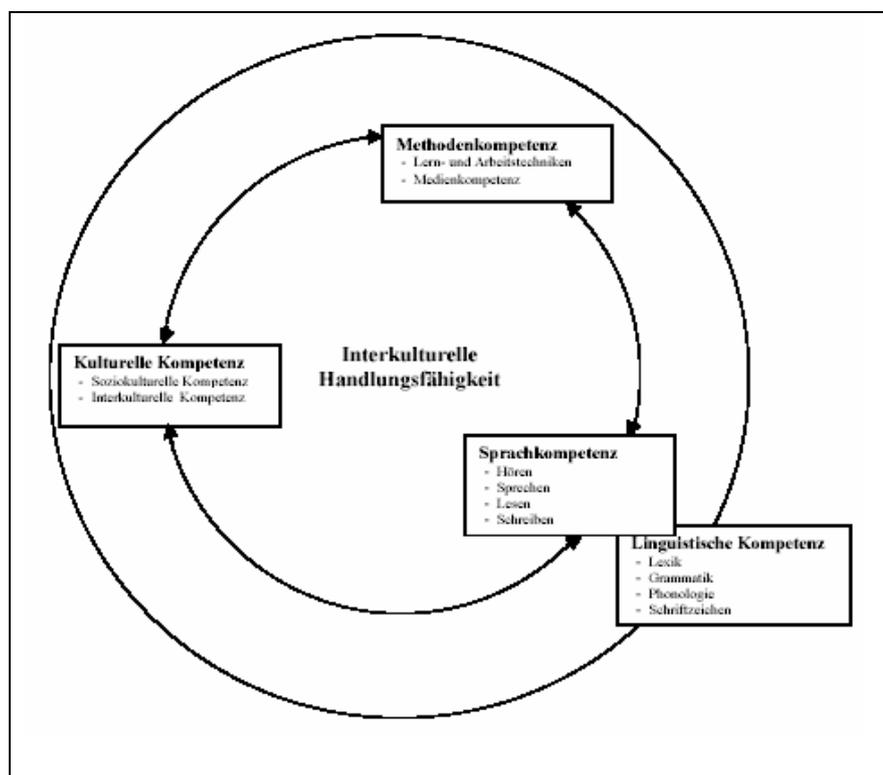
Ogura untersucht beide Medien aus musikwissenschaftlicher Perspektive und stellt Interferenzen in den Bereichen Tonalität, Intonation und Betonung, Dynamik, Tempo oder Rhythmus fest.

11 「音楽においてその方法は、五度関係を別の五度関係にとることに始まって多種多様だが、
僕らは日常の話し言葉の中で、話題や気分の転換、そのほか表現的、心理的必然にしたがってこれを自由自在に行っている。<そのとき、きっかけの言葉として、「さて」、「では」、「次に」、「ところで」、「したがって」などなどが、しばしば用いられる。>

Die zahlreichen akustisch wahrnehmbaren Aspekte von Sprache, wie Rhythmus oder Tondauer werden im Bereich der Parasprache zusammengefasst. Sie werden von verschiedenen inner- und außermusikalischen Faktoren beeinflusst.

3. Fremdsprachen und Musik

Im Mittelpunkt des Rahmenplans der Berliner Senatsverwaltung für das Fach Japanisch in der Sekundarstufe II steht die Ausbildung interkultureller Handlungsfähigkeit der Schüler, welche durch die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten gefördert werden soll (Curriculare Vorgaben 2005/2006:7/8). Dazu zählen linguistische und kulturelle Kompetenzen sowie Sprach- und Methodenkompetenz. Diese Kompetenzen gliedern sich in mehrere Teilaspekte, die im folgenden Modell dargestellt sind.



Kompetenzmodell für die Fremdsprache Japanisch,
in: SBJS 2005:9

Linguistische Kompetenz mit den Bereichen Lexik, Grammatik, Phonologie und Schriftzeichen bildet den Rahmen für die Entwicklung aller weiteren Kompetenzen und ist eng mit der Ebene der Sprachkompetenz verbunden. Diese wiederum steht in einem wechselseitigen Verhältnis mit der Entwicklung von kulturellen und Methodenkompetenzen.

Die vorliegende Arbeit nimmt durch ihren Schwerpunkt im Bereich des Phonetikunterrichtes in erster Linie Bezug auf die Entwicklung der Sprachkompetenz der Schüler. Unter Berücksichtigung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den einzelnen Bereichen werden deshalb in diesem Kapitel zwei Aspekte

- Redundanz und Sprachästhetik - aus dem Gebiet der Sprachkompetenz ausgewählt, erläutert und ein Lösungsansatz zur Vermittlung dieser Aspekte vorgeschlagen.

3.1 Redundanz

Die Entwicklung phonologischer Kompetenzen im Rahmenlehrplan hat folgende Zielsetzung:

Die Schülerinnen und Schüler

- sprechen Worte richtig aus und reproduzieren die Intonation der japanischen Standardsprache weitgehend richtig. (Zielstandards Sekundarstufe I)
- erkennen und reproduzieren die teilweise bedeutungsrelevanten Hoch- und Tieftöne im Bereich der Akzente (Eingangsstandards Sekundarstufe II) (Rahmenlehrplan 2005:10).

Anhand dieser Zielsetzung wird deutlich, dass eine korrekte Aussprache sowohl in Bezug auf ein einzelnes Wort als auch Wort übergreifend bei der Intonation eines Syntagmas eine wichtige Rolle spielen. Was ist jedoch unter richtiger Aussprache zu verstehen? Ein wesentliches Kriterium bildet die Verständlichkeit.

Wilkins bemerkt dazu, dass man Elemente wie Rhythmus, Betonungsverhältnisse und Vokalqualität¹² bei inkorrektem Gebrauch „gewöhnlich nicht als Aussprachefehler betrachtet“, da der Begriff des *Fehlers* nur mit einem in der betreffenden Sprache nicht existierenden bzw. einem falschen Laut assoziiert wird (Wilkins 1976:58). Der Toleranzbereich in der Sprachpraxis des Fremdsprachenunterrichtes ist oft so groß, dass man erst dann von einem Aussprachefehler spricht, wenn der Laut oder die betreffende Information nicht mehr erkennbar ist.¹³

Dieser Umstand hängt mit der jeder Sprache eigenen Redundanz zusammen. Redundanz findet sich sowohl auf der phonetisch-phonologischen Ebene als auch im semantisch-lexikalischen, syntaktischen sowie kontextuellen Bereich wieder und bezeichnet die Mehrfachnennung ein und derselben Information. Im Gegensatz zur japanischen Sprache hat das Deutsche eine vergleichsweise hohe grammatische Redundanz.

In dem Satz: *Die bunten Hüte gefielen ihr sehr.* wird beispielsweise der Plural gleich vierfach ausgedrückt.¹⁴ Folgende Merkmale weisen auf ihn hin.

- a) der Plural des Artikels /die/

12 sofern sie nicht von bedeutungsunterscheidendem Charakter sind (siehe phonologische Kompetenzen Eingangsstandards Sek. II)

13 Wenn beispielsweise bei der inkorrekten Intonation einer Entscheidungsfrage im Japanischen nicht mehr erkennbar ist, dass es sich um eine Frage handelt, kann diese Informationen trotzdem noch aus der für den Fragesatz typischen Partikel (*ka*) am Ende des Satzes erschlossen werden.

14 Beispiel und Erläuterungen entlehnt aus: Glück 1992:498

- b) die Pluralform des Adjektivs /-en/,
- c) die Stammveränderung /Hüt-/ und der Pluralsuffix /-e/ des Substantivs
- d) die Flexionsform des Verbs /-en/

In der japanischen Entsprechung dieses Satzes (*kanojo ha irozayaka na bôshi ga taihen oki ni iri deshita*) wird der Plural grammatisch überhaupt nicht wiedergegeben. Er muss aus dem Kontext erschlossen werden. Im Deutschen kann man für die Pluralbestimmung dieses Satzes die semantische Ebene außer Acht lassen. Dagegen ist die Redundanz des Japanischen hinsichtlich des Plurals wesentlich geringer. Vernachlässigt der Sprecher zum Beispiel zusätzlich die Vokalqualität des Wortes *bôshi* (Hut/ Hüte) und spricht statt eines langen ぼう (*bô*) ein kurzes ぼ (*bo*)¹⁵ aus, entsteht der deutsche Satz: *Die bunten Grabchriften gefielen ihr*. Der japanische Gesprächspartner kann somit nur aus dem semantischen Umfeld schließen, dass es sich hierbei um Hüte handelt und nicht um Grabchriften. Durch die vierfache Pluralkennzeichnung im Deutschen hingegen ist der Satz auch ohne Kontext noch verständlich, selbst wenn der Sprecher das –ü in Hüte kurz ausspricht, so dass ein anderes Lexem, nämlich Hütte, entstünde.

Eine hohe Redundanz „mindert die funktionale Belastung einzelner Elemente eines Syntagmas, schützt vor Informationsverlust und dient der Verstehensförderung“ (Glück 1992:498). Auch der fehlerhaft ausgesprochene japanische Satz ist aufgrund seiner Redundanz im semantischen Bereich, also der Nennung (und Wiederholung) des Plurals auf inhaltlicher Ebene im Kontext der Gesprächssituation mit hoher Wahrscheinlichkeit nachvollziehbar, jedoch wesentlich schwerer verständlich. Hinzukommen in realen Situation weitere Faktoren, welche die Redundanz vermindern und damit die Verständigung erschweren, wie Nebengeräusche oder das Fehlen nonverbaler Verständigungsmöglichkeiten (z.B. Telefon).

„Die größte Rechtfertigung für den Ausspracheunterricht liegt daher in der Notwendigkeit, die sprachlichen Äußerungen eines Ausländers redundant zu machen“ (Wilkins 1976:76) und dadurch die Kommunikation zu erleichtern.

3.2 Sprachästhetik

Furu ike ya	古池や	der alte Teich -
kaeru tobikomu	蛙飛び込む	ein Frosch hüpf hinein.
mizu no oto	水の音	der Klang des Wassers

Die Synthese zweier gegensätzlicher Pole – der Frosch, der Endlichkeit, Bewegung und Geräusch symbolisiert und die Wasseroberfläche, welche das Ewige, Regungslose und die Stille verkörpert – findet seine Entsprechung in einem

15 墓誌 (boshi) – Grabschrift, Epitaph

einzigsten Laut: Der Frosch wird von der Landschaft aufgenommen, nur der Hall des Wassers und die sich daran anschließende Stille erinnern an den Moment der Vereinigung.

Es bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung, dass die Hauptrolle in diesem Haiku-Gedicht dem Laut zukommt. Ihn mit *platsch* oder *plumps* wiederzugeben, ist reizlos. Ja, es wäre geradezu eine Parodie auf das Bild des Frosches, wie er ins Wasser hüpfet und die Vorstellung von den sich um ihn herum abzeichnenden Wellenkreisen. Leider kommt uns dieses Gedicht eher komisch vor, da unsere Gefühle durch den Alltag, ohne dass wir es merken, abgestumpft sind. (Ogura 1977:2)¹⁶

Dieses vielleicht bekannteste Haiku des Dichters Bashô scheint auf den ersten Blick ein Paradoxon in sich zu bergen. Mit Hilfe von Worten drückt es einen Zustand aus, den diese eigentlich unmöglich machen: Stille. Und doch vermitteln gerade sie den Unterschied zwischen der Situation vor dem Sprung ins Wasser und der danach. Das Wissen um dieses Ereignis, welches einerseits unwiderruflich vergangen ist, gleichzeitig jedoch nicht ungeschehen gemacht werden kann, unterscheidet die Momente der Stille voneinander. Alles scheint wie ehemals und ist doch nicht dasselbe. Die Bedeutung von *mizu no oto* liegt daher nicht nur im Klang des Wassers an sich, sondern auch in den damit verbundenen Assoziationen, welche bei der Verwendung von *platsch* oder *plumps* verloren gingen.

Die hier angedeutete Darstellung soll aufzeigen, welchen Einfluss die Veränderung eines Klanges auf den Inhalt einer Aussage hat. Die Bedeutung der Wortwahl geht dabei weit über formal-stilistische Aspekte hinaus, sie kann den Inhalt einer Aussage verändern. Die ästhetische Funktion von Sprache stellt daher nicht nur eine Frage der adäquaten Ausdrucksweise dar, sondern entscheidet über den Sinn einer Aussage.

Sprachästhetik und Semantik¹⁷

Aus den eben genannten Gründen ist es wichtig, sprachästhetische Betrachtungen im Fremdsprachenunterricht nicht nur unter dem Aspekt der Form anzusehen und auf rein stilistischer, sondern auch auf sachlich-inhaltlicher Ebene zu führen.

Ästhetik wird in diesem Zusammenhang als emotionale Dimension praktischer Erfahrungen verstanden. Sie spiegelt den Genuss und die Freude am Erlebnis allgemein bzw. in diesem Fall am Umgang mit Sprache wider. Im Un-

16 「いうまでもなくこの俳句の主役は音である。だが、その音も「ポチャン」とか「ポチャン」ではつまらない。それは丁度、水に飛び込んでいる蛙の絵や、そのまわりに丸く画かれた波紋を連想するくらい馬鹿気ている。僕等の感情は日常知らぬまに汚されているもので、そういう汚れた感情でこの句を受けとったら、むしろ滑稽になってしまう。」

17 Semantik wird hier im linguistischen Sinn als Beschreibung und Analyse der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke verwendet.

terschied zum reinen Sinnesgenuss findet beim ästhetischen Genießen ein Wechselspiel zwischen Empfindung und geistiger Reflexion über die gemachte Erfahrung statt (Meixner 2001:33-35), den Goethe folgendermaßen beschreibt:

Es gibt dreierlei Arten Leser: eine, die ohne Urteil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urteilt, die mittlere, die genießend urteilt und urteilend genießt, diese reproduziert eigentlich ein Kunstwerk aufs neue. (Goethe, zitiert in Meixner 2001:35)

Der ästhetische Sinn einer Aussage offenbart sich nicht allein im Wort an sich, sondern vor allem in seinem Zusammenhang mit anderen Worten.

So mag die Substitution von *mizu no oto* („Geräusch des Wassers“) durch *pochan* („platsch“) in einer anderen Situation durchaus sinnvoll erscheinen. Man könnte daher eine primäre und eine sekundäre Bedeutungsebene unterscheiden. Erstere wird von Meixner in Anlehnung an Walter Benjamin als mittelbare, d.h. als „aussagende Form der Mitteilung“ (Meixner 2001:25) charakterisiert, während letztere die unmittelbare Ebene bzw. die Art und Weise der Mitteilung bezeichnet.

Der ästhetische Sinn wird erst durch Interpretation ersichtlich, aufgrund der sich mit den Worten verbindenden Assoziationen. Die Basis dafür bilden bereits vorhandene Erfahrungen bzw. Erlebtes, denn Assoziationen werden durch die Verknüpfung unterschiedlicher Erlebnisse und Erfahrungshorizonte hervorgerufen und damit Teil der ästhetischen Erfahrung.

Dieser Prozess spiegelt auch das Wesen einer Erfahrung im alltäglichen Leben wider, da ein Erlebnis oder eine neue Erfahrung nicht unabhängig vom jeweiligen Erfahrungshorizont stattfindet, sondern auf ihn aufbaut.

Erfahrungen zu machen, heißt in dieser Hinsicht für den einzelnen, „für [sich] entscheidende Bedeutungszusammenhänge zu erkennen“ (Meixner 2001:33), um daraus Handlungsstrategien zu entwickeln. Bedeutungszusammenhänge können nur erkannt werden, wenn sie auf einem Vorwissen aufbauen, an das angeknüpft werden kann. Dieses Vorwissen beruht auf Erfahrungen. Deshalb sind ästhetische Erfahrungen und Alltagserfahrungen ihrem Wesen nach sehr ähnlich.

Da Erfahrungen auf konkreten Ereignissen beruhen, bedarf es eines entsprechenden Umfeldes, einer realen Situation. Diese Situation kann im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes durch die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk (sei es ein literarischer Text, ein musikalisches Werk, etc.) geschaffen werden. Ästhetische Erfahrungen anhand eines Kunstwerkes zu machen bedeutet daher, den Horizont praktischer Erfahrungen zu erweitern (Meixner 2001:33/34).

3.3 Dramapädagogik (Drama in Education)

Eines der grundlegenden Ziele des Fremdsprachenunterrichtes besteht darin, den Lernenden die Orientierung im Alltagsleben einer unbekannteren Kultur mit Hilfe einer anderen Sprache zu ermöglichen (Rahmenplan 2005:8). Das Sammeln ästhetischer Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht als Erweiterung des praktischen Erfahrungshorizontes fördert somit eine der wesentlichen Intentionen des Curriculums.

Ein konkretes Ereignis, das ein realitätsnahes Umfeld entstehen lässt, kann dabei mittels Fiktion geschaffen werden, d.h. mit Hilfe der inneren Vorstellung. Diese Methode wird bei der *Dramapädagogik (drama in education)* eingesetzt, deren Ziel darin besteht, anhand bühnendramatischer Techniken die Schüler zu aktivem, selbstgesteuertem, konstruktivem, situativem und sozialem Lernen zu animieren. Wissen kann nur durch aktive Teilnahme der Schüler am Lernprozess vermittelt werden. Damit steuern und beeinflussen sie diesen Vorgang auch selbst. Neues Wissen wird in einen bereits bestehenden Erfahrungshintergrund eingegliedert, dessen Struktur ein Konstrukt des Lernenden bildet. Dieses Wissen ist an bestimmte Kontexte gebunden und deshalb situativ. Lernsituationen und Wissenserwerbsprozesse werden jedoch nicht nur durch das Individuum selbst geschaffen, sondern auch innerhalb einer Gruppe oder Gemeinschaft. Sie tragen somit sozialen Charakter (Reinmann-Rothmeier/ Mandel 1994:8/9).

Die Dramapädagogik hat ihren Ursprung in England in den 1950-er Jahren und geht u.a. auf die reformpädagogischen Konzepte von John Dewey und Jaques Dalcroze zurück. Sie wurde ursprünglich als Modell für den Muttersprachenunterricht beispielsweise zur Vermittlung von Kenntnissen einer anderen Kultur entwickelt (Meixner 2001:103).

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wird die Dramapädagogik in Deutschland seit den 1990-er Jahren durch Meixner et al. systematisch angewandt, da sie den Schülern mit Hilfe der szenischen Darstellung einer fiktiven Situation (der *Welt des Als-Ob*) die Möglichkeit gibt, nicht nur die mitteilend-semiotische, d.i. die inhaltliche oder mittelbare, sondern auch die unmittelbare Ebene, also die Art des Gemeinten, das Gerichtetsein bzw. den Ton eines Textes zu erfassen (Meixner 2001:10). Nach der durch Vaihinger als *Welt des Als-Ob* bezeichneten Idee einer konstruierten Wirklichkeit ist Realität eine „notwendige Fiktion, um Dinge zu erreichen, die man ohne sie nicht tun könnte“ (Meixner 2001:9). Mit Hilfe der Sprache wird eine fiktive Situation dargestellt. Sprache dient somit als Medium der Wirklichkeitsgewinnung, obwohl es „Vorstellungen gibt, die vom theoretischen Standpunkt aus direkt als falsch erkannt werden, die aber dadurch ... als ‚praktisch wahr‘ bezeichnet werden können, weil [sie uns] beispielsweise [bei] der Verständigung mittels einer fremden Sprache“ (Meixner 2001:11) helfen.

In der Dramapädagogik versteht man fiktive Situationen somit als Form der Realität, die durch das Medium Sprache geschaffen werden. Sie nimmt Bezug auf Erfahrungen sowohl im ästhetischen als auch im alltäglichen Sinn, da sie nicht nur die mitteilend-semiotische und damit die primäre Bedeutungsebene einer Sprache berücksichtigt, sondern auch ihre unmittelbare oder sekundäre Dimension.

Die szenische Darstellung literarischer Texte zeigt eine Möglichkeit auf, die mitteilend-semiotische Ebene von Sprache mit der unmittelbaren zu verbinden. Durch den Einsatz der Dramapädagogik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes wird den Schülern ein Mittel in die Hand gegeben, auch im Anfangsstadium des Spracherwerbs kommunizieren zu können.

Choir in Education

In der Musik existieren ebenfalls sowohl eine primäre als auch eine sekundäre Ebene. Folgt man der These Rousseaus, nach der Töne die ursprünglichste Art der mündlichen Kommunikation darstellen und aus den Leidenschaften entstanden sind (Rousseau 1984:104)¹⁸, lässt sich daraus schlussfolgern, dass der unmittelbaren bzw. sekundären Ebene von Musik eine besondere emotionale Bedeutung zukommt. Klar ersichtlich wird die Wirkungsweise dieser Ebene in der Chor- und Liedliteratur, da Musik hier als Grundlage dient, um der unmittelbaren Bedeutung von Sprache stärker Ausdruck zu verleihen.

Durch Hinzufügen der musikalischen Komponente zum Konzept der Dramapädagogik kann diese Wirkungsweise von Musik auch für den Fremdsprachenunterricht genutzt und die Idee von *drama in education* auf *choir in education* ausgedehnt werden. Ähnlich, wie in der Dramapädagogik bühnedramatische Techniken zum Einsatz kommen, könnten bei *choir in education* die Methoden des Chorsingens dazu dienen, die Orientierung in der Fremdsprache zu erleichtern.

Choir in Education in der Fremdsprachendidaktik

In den Kapiteln 3.1 und 3.2 wurde die Bedeutung von Redundanz und Sprachästhetik im Fremdsprachenunterricht erläutert. Beide Aspekte können mit Hilfe von *choir in education* transparenter gestaltet und bewusst gemacht werden.

Um ästhetische Erfahrungen zu sammeln, bedarf es einer wirklichkeitsnahen Situation, die mittels Fiktion geschaffen wird. Diese Fiktion wird mit Hilfe der inneren Vorstellung realisiert. Der thematische Rahmen ist anhand des Textes, welches dem Lied zugrunde liegt, sowie der Musik, die die Atmosphäre der

18 Demnach besteht die im vorsprachlichen Stadium effektivste Methode der Mitteilung eines emotionalen Bedürfnisses in der Hervorbringung eines Lautes. Zur Notwendigkeit der Entstehung und Entwicklung von Sprache vgl. Rousseau 1984:99-108.

Worte intensiviert, gegeben. Das aktive Hineinversetzen in das Stück – durch Singen bzw. anhand von Hörbeispielen – führt im Idealfall zu einem Nacherleben der Situation in der Fremdsprache.

Gleich einem realen Erlebnis beschränkt sich auch dieses nicht auf den rein inhaltlichen Aspekt, d.h. auf die primäre Ebene, sondern bedeutet zugleich auch emotionales Erleben. Je häufiger dieser Prozess trainiert wird, desto leichter wird es den Lernenden fallen, sich nicht nur im fiktiven, sondern auch im realen Alltag der betreffenden Sprache zurechtzufinden.

Durch das Hinzufügen der musikalischen Komponente zu einem Text erhöht sich auch die Redundanz der Sprache, da die Wahl der musikalischen Mittel nicht beliebig ist, sondern dazu dient, dem bereits vorhandenen Wort einen zusätzlichen Informationswert zu geben. Die Vielschichtigkeit einer Situation offenbart sich vor allem in der Verbindung zwischen textlicher und musikalischer Ebene der Werke.

Beispielsweise werden anhand von Wortwiederholungen, die unterschiedlich vertont sind, verschiedene Bedeutungen oder Nuancen ein und desselben Wortes deutlich oder der Rhythmus eines Satzes bzw. die Betonung von Worten, die während des Sprechens eine eher untergeordnete Rolle einzunehmen scheinen, durch die Musik bewusst gemacht. Auf einen Unterschied zwischen zwei Dingen aufmerksam zu werden, ist Grundvoraussetzung, um sie richtig zu gebrauchen.

Der Betonung bzw. Nicht-Betonung (schwer vs. leicht) einzelner Silben des Deutschen entspricht beispielsweise die grundlegende Einteilung eines Taktes in schwere und leichte Zählzeiten. Auch der für deutsche Lieder typische Auftakt korrespondiert häufig mit der Betonung in der gesprochenen Sprache. Für das Japanische hingegen sind keine schwer/leicht, sondern hoch/tief Betonungen charakteristisch. Bei der Materialauswahl sollte deshalb darauf geachtet werden, dass sich dieses Merkmal in den ausgewählten Liedern widerspiegelt.¹⁹

Darüber hinaus ist der Einsatz von Liedern im Fremdsprachenunterricht dem Lernprozess auch in folgender Hinsicht förderlich: Aufgrund des relativ geringen Wortschatzes der Schüler ist die sprachliche Wiedergabe komplexer Situationen nur begrenzt möglich. Ein Großteil der Chorliteratur basiert auf überschaubaren sprachlichen Zusammenhängen. Diese werden musikalisch aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Neben der Arbeit am Text werden durch die Konzentration auf die Musik bezogenen Aspekte (Intonation, Dynamik etc.) eines Stückes einerseits die dem Text zugrunde liegenden Worte, Wortverbindungen etc. in der Fremdsprache trainiert, andererseits die Bedeu-

19 Die starken westlichen Einflüsse seit der Meiji-Zeit (1868-1912) haben auch in der Musikliteratur Japans zahlreiche Spuren hinterlassen. Kompositionen, in denen beispielsweise einem japanischsprachigen Text Charakteristika westlicher Musik übergestülpt wurden, sind daher mit Vorsicht zu behandeln.

tung des Vokabeltrainings an sich relativiert, da es nicht als Ziel, sondern nur als Mittel zu dem Zweck dient, musikalisch arbeiten zu können. Diese Unterscheidung zwischen Ziel und Zweck ist insofern von Bedeutung, als dass es im Alltag nicht um die Anwendung bestimmter Worte geht, sondern vielmehr darum, mit ihrer Hilfe ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Gleichzeitig prägen sich Worte und Syntagmen bei der Fokussierung auf unterschiedliche Gesichtspunkte (Intonation, Dynamik etc.) tief ein, da mit dem gleichen Sprachmaterial geübt wird und damit ein Wiederholungseffekt eintritt bzw. die Anwendung dieses Materials in verschiedenen Kontexten trainiert wird.

3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel behandelt einige Aspekte der Beziehungen zwischen Fremdsprachen und Musik aus didaktischer Sicht. Die Basis dafür bildet das Kompetenzmodell des Rahmenlehrplans der Berliner Senatsverwaltung für das Fach Japanisch an Gymnasien. Aus den in diesem Modell formulierten Zielen bzw. Kompetenzen wurden die Aspekte Redundanz und Sprachästhetik ausgesucht und dargelegt, wie ihre Vermittlung auf der Grundlage musikdidaktischer Mittel den Zugang zur Fremdsprache erleichtern kann.

Redundanz spielt bei Kommunikationsstörungen eine wichtige Rolle. Dieselbe Information wird auf unterschiedliche Weise mehrfach angeführt, damit die Kommunikation auch bei unvollkommener Informationsübermittlung noch möglich ist. Redundanz tritt in unterschiedlichen Bereichen einer Sprache auf. Als Beispiel wird die grammatische Redundanz hinsichtlich des Plurals im Deutschen und Japanischen verglichen. Je geringer die Redundanz einer Sprache ist, desto mehr wird ein einzelnes Sprachelement funktional belastet und die Kommunikation erschwert. Ziel eines effektiven Fremdsprachenunterrichtes ist daher, eine möglichst ungehinderte Kommunikation zu ermöglichen.

Sprache weist außer dem Aspekt der Redundanz auch eine ästhetische Komponente auf, welche die emotionale Ebene einer Erfahrung bzw. die Dialektik zwischen Emotion und Reflexion darüber bezeichnet. Der Inhalt einer sprachlichen Aussage besitzt daher einen rational-mittelbaren Sinn sowie einen emotional-unmittelbaren Sinn, bei dem durch Wortzusammenhänge Assoziationen hervorgerufen werden. Diese sind abhängig vom jeweiligen Erfahrungshintergrund des Einzelnen. Erfahrungen beziehen sich auf ein konkretes Ereignis und bedürfen deshalb eines realen (bzw. realitätsnahen) Umfeldes. Dieses kann in der Fremdsprachendidaktik mittels Fiktion geschaffen werden.

In der Dramapädagogik (drama in education) werden fiktive Situationen mit Hilfe der inneren Vorstellung realisiert und anhand bühnendramatischer Techniken dargestellt. Durch die szenische Darstellung wird den Schülern im Rahmen der Dramapädagogik die Möglichkeit gegeben, sowohl die rational-

mittelbare als auch die emotional-unmittelbare Dimension einer sprachlichen Aussage zu formulieren.

Fiktive Situationen können jedoch nicht nur auf der Grundlage von Sprache, sondern auch durch Musik vermittelt, d.h. die Idee des *drama in education* auf *choir in education* übertragen werden, da sprachästhetische Faktoren aufgrund des Textes, der einer Vokalkomposition zugrunde liegt, auch hier zum Tragen kommen. Die Verbindung von Text und Musik erhöht gleichzeitig die Redundanz einer Sprache, weil durch die bewusste Wahl der musikalischen Mittel der Informationsgehalt des Textes verstärkt zum Ausdruck kommt. Durch die Beschäftigung mit Kunst bzw. Musik in der Fremdsprachendidaktik wird somit der Erfahrungshorizont der Schüler erweitert und die Ausbildung ihrer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit gefördert.

4. Fremdsprachen und das Kodály-Konzept

4.1 Methode versus Konzept

In der Fachliteratur wird zur Beschreibung und Analyse des musikpädagogischen Schaffens Zoltán Kodálys der Begriff Kodály-Methode verwendet. Dieser Terminus scheint insofern angemessen, als dass Kodály darin Ziele und Prinzipien sowie eine ihr zugrunde liegende Philosophie formuliert hat. Die konkreten Mittel zur Durchsetzung dieser Prinzipien wurden jedoch bereits bestehenden musikpädagogischen Methoden entlehnt.

Solfa was invented in Italy, *tonic solfa* came from England; *rhythm syllables* were the invention of Chev  in France, and many solfa techniques employed were taken from the work of Jaquez-Dalcroze; hand-singing was adapted from John Curwen's approach in England and the teaching process was basically Pestalozzian.²⁰ (Choksy et al.2000 :70)²¹

Der grundlegende Verdienst Kodálys und seiner Schüler ist in der Entwicklung einer musikpädagogischen Philosophie zu sehen, für die bisher separat verwendete didaktische Mittel zu einer eigenständigen Methode kombiniert wurden (Choksy et al. 2000:70).

Von den Lehrenden am Musikpädagogischen Institut Zoltán Kodály wird neuerdings die Bezeichnung Kodály-Konzept vorgeschlagen und verwendet, da sie die auf Kodály zurückgehenden Ansätze des Gesamtmodells eher verdeutlicht.

Die Einführung dieses neuen Begriffs erweist sich jedoch als relativ schwierig, da die Bezeichnung *Methode*²² inzwischen nicht nur in der ungarischsprachigen Literatur fest verankert ist, sondern auch auf ihr basierende Arbeiten im Englischen oder Deutschen sich auf diese Bezeichnung beziehen. Japanischsprachige Beiträge hingegen verwenden sowohl die Begriffe *gainen* (Grundgedanke, Konzeption) bzw. *rinen* (Idee) auf der einen und *h h * (Methode, Mittel, Art und Weise), *shisutemu* (System) sowie *mes do* (Methode) auf der anderen Seite, ohne dass dabei eine eindeutige begriffliche Trennung erkennbar ist.

20 Hervorhebungen wie im Original. Die hier erwähnten Praktiken geben einen Überblick über die wichtigsten didaktischen Mittel des Kod ly-Konzeptes. Solfa oder Solmisation steht für die Bezeichnung der Tonhöhen mit den Tonsilben *do, re, mi, fa, so, la, ti*. Mit *tonic solfa* wird die relative Solmisation bezeichnet, d.h. die Tonsilben geben nicht die absolute Höhe eines Tones wieder, sondern seine Stellung innerhalb einer Tonleiter. Auch Rhythmusnoten erhalten Namen (*rhythm syllables*). *Hand-singing* meint die optische Darstellung der Tonsilben mithilfe von Handzeichen.

21 「メソッドの目標、理念、原理はコダーイのものである。だが、教授法やそれを通して目標に到達する方法は、彼のものではない。「略」ソルファ法 (Solfa) はイタリアで発明されたものであり、トニック・ソルファ法 (Tonic Solfa) はイギリスから来たものである。また、リズム・シラブル (rhythmsyllables[sic!]) はフランスでシュヴェ (Chev ) によって発明されたものであるし、このメソッドで使用される多くのソルフェージュの技術 (Solfa techniques) は、ジャック＝ダルクローズのものから採られている。ハンド・サインはイギリスのジョン・カウエンのやり法であり、このメソッドの教育過程は、基本的にはペスタロッチ主義である。」 (Itano 2000:111)

22 ung: *m dszer*

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Konzept* verwendet, da er m.E. das pädagogische Schaffen Kodálys angemessener repräsentiert.

4.2 Ansätze des Kodály-Konzeptes

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kodály-Konzeptes bildet die Situation des öffentlichen Musiklebens in Ungarn um 1900, dessen überwiegend österreichisch-deutsche Prägung auf eine kleine Gesellschaftsschicht beschränkt war.

Die Idee zur Entwicklung eines neuen, speziell auf die ungarischen Verhältnisse ausgerichteten musikpädagogischen Konzeptes entstand aus der Kritik Kodálys am städtischen Musikleben des Landes um die Wende zum 19. Jahrhundert. Er wandte sich insbesondere gegen die musikalischen Werte zeitgenössischer Populärmusik sowie die vom Geschmack der Habsburger Krone beeinflussten Inhalte und die Exklusivität, d.h. die Ausrichtung klassischer Musik auf eine zahlenmäßig geringe ungarische Elite. In einer Zeit der Herausbildung von Nationalstaaten in ganz Europa tauchte auch hier die Frage nach dem typisch Ungarischen, den eigenen Wurzeln, kurzum: die Frage nach dem Ungarntum (*magyarság*) auf.

Als Komponist und Musikethnologe schätzt Kodály den Beitrag, welchen Musik dazu leisten kann, folgendermaßen ein:²³

Zoltán Kodálys oberstes Ziel in der Musikerziehung besteht in einer vollendeten humanistischen Erziehung, der Entwicklung eines gut ausgeprägten Sinnes für Ästhetik, der Ausbildung einer ausgeglichenen Persönlichkeit sowie einer friedlichen Gesellschaft bzw. eines Staates durch Musik. Mit der Entfaltung einer ungarischen Musikkultur sollte sich ein typisch ungarischer Charakter herausbilden. (Takahashi 2002:299)²⁴

Die Entwicklung eines Bewusstseins für die ungarische Nation setzte ab der Wende zum 20. Jahrhundert in Ungarn ein und erfasste alle kulturellen und geisteswissenschaftlichen Bereiche. Insbesondere aufgrund der engen Verbindung Ungarns mit Österreich und des daraus resultierenden Einflusses auf die unterschiedlichsten Gebiete des öffentlichen Lebens strebte Ungarn immer mehr nach politischer und seit dieser Zeit verstärkt nach geistiger sowie kultureller Eigenständigkeit.

Dem Bereich der Musik kommt dabei jedoch nicht nur politisch eine entscheidende Rolle zu, er ist auch für die Persönlichkeitsbildung von Bedeutung:

23 Die folgenden Texteinrückungen sind Zitate, die das Kodály-Konzept charakterisieren und aus dem Japanischen für diese Arbeit ins Deutsche übersetzt wurden. Zitate, die im Original aus dem Japanischen stammen, sind im Standardformat gedruckt. Zitate in den japanischen Quellen, die ihrerseits bereits japanische Übersetzungen eines ungarischen Originals sind, werden kursiv gedruckt.

24 「コダーイ・ゾルターンンの音楽教育の究極目的は音楽を通して＜完全な人間教育の形成＞、＜よい審美間の発達＞、＜調和ある人間と平和な社会・国家の形成＞である。そして、＜ハンガリー音楽文化の向上とともに、よりハンガリーの人間性が発達＞されることである。」

Musik existiert nicht zu dem Zweck, dass wir über sie urteilen, sondern um unsere Seele von ihr zu nähren. Die Seelennahrung, die wir aus der Musik gewinnen, können wir durch kein anderes Studium erhalten. Wenn es im Leben keine Musik gäbe, schwände alle Lebensenergie dahin.^{25 26} Musik ist wichtig, um die menschliche Seele zu Vollkommenheit zu erziehen. Nur Musik kann die Seele erhellen. (Takahashi 2002:299/300)^{27 28}

Darüber hinaus werden anhand einzelner Elemente der Musik unterschiedliche Fertigkeiten ausgebildet:

Durch den Rhythmus wird die Fähigkeit zu Aufmerksamkeit, Konzentration, Urteilsvermögen sowie Scharfsinn und mit Hilfe der Melodie eine hohe Empfindsamkeit entwickelt.²⁹ Veränderungen in der Dynamik und den Klangfarben sensibilisieren die Hörorgane. Das Singen beeinflusst ungemein viele Bereiche und wirkt sich auf die Bewegung des Körpers aus. (Takahashi 2002:299/300)^{30 31}

Diesen Anspruch sollte nicht nur eine schmale Schicht der Gesellschaft, sondern die gesamte Bevölkerung postulieren. Music belongs to anybody!³² - Musik als Allgemeingut, auf das jeder ein Anrecht hat; dieser Anspruch bildet die Basis des Kodály-Konzeptes, das auf folgenden Prinzipien beruht und nach Okada zitiert wird³³:

a) Aufbau und Entwicklung einer echten, auf demokratischen Prinzipien ruhenden Musikkultur. [...] Da Kodály im musikalischen Alphabetentum ein

-
- 25 Vom ungarischen Original abweichende japanische Übersetzung: Grundlage für die deutsche Übersetzung bildet der japanische Text. Um Verzerrungen durch die zweifache Übersetzung möglichst gering zu halten, wurden im folgenden die japanischen Übersetzungen mit dem ungarischen Originalität abgeglichen und abweichende Formulierungen in den Fußnoten kenntlich gemacht.
- 26 Wer nicht mit ihr [der Musik] lebt, leidet und stirbt an seelischer Blutarmut. (*Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal.*)
- 27 Vom ungarischen Original abweichende japanische Übersetzung: Es gibt Regionen in unserer Seele, die nur Musik erhellt. (*Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene vilagit be.*)
- 28 「音楽は批判するためでなく、心に栄養を与えるためのものである。音楽によって心の栄養を取り入れるが、他のどんな学問でも得られないものである。もし、生活の中に音楽がなければ、生命力のない人生になるだろう。音楽は完全な人間の心を育てるために重要なものである。音楽のみが、心に輝きを与えるものである。」
- 29 Vom ungarischen Original abweichende japanische Übersetzung: Die Melodie öffnet [den Weg in] die Welt der Emotionen. (*A dallam az érzés világát nyitja meg.*)
- 30 Vom ungarischen Original abweichende japanische Übersetzung: Das Singen schließlich stellt solch eine komplexe körperliche Betätigung dar, dass auch sein Einfluss auf die Körpererziehung unschätzbar ist - falls für jemanden die seelische Erziehung vielleicht nicht wichtig ist. (*Az ének végül oly sokoldalú testi működés, hogy testnevelő hatása is felmérhetetlen – ha tán valakinek a léleknevelés nem volna fontos.*)
- 31 「リズムは注意力、集中力、判断力、敏捷力、メロディーは柔軟な感受性を発達させる。強弱の変化と音色は聴感の機能を鋭敏にする。歌は非常に多方面に影響を与え、身体的運動の効果を持つ。」
- 32 Legyen a zene mindenkié!
- 33 Kodály hat sein Konzept in der Gesamtheit nie explizit schriftlich formuliert, sondern in Tagungsbeiträgen, Veröffentlichungen in Zeitschriften, etc. Stellung zu einzelnen Bereichen bezogen. Seine Ideen hat er vor allem mündlich an seine Schüler weitergegeben bzw. direkt in den Unterricht einfließen lassen, da für ihn der unmittelbare Praxisbezug von großer Bedeutung war. Darstellungen des Kodály-Konzeptes stellen insofern immer eine Interpretation des jeweiligen Verfassers dar. So ist auch die hier verwendete Quelle eine Auswahl der von Okada für wichtig erachteten Prinzipien.

Hindernis für die Entwicklung der Musikkultur sah, setzte er sich für eine allgemeine Musikerziehung ein. (Okada 1978:24/25)³⁴

Die Musik, welche den Alltag der städtischen Durchschnittsbevölkerung bestimmte, konnte nach Kodálys Ansicht nicht als kulturvoll bezeichnet werden. Kulturvolle Musik war größtenteils den wenigen gebildeten Kreisen und der Dorfbevölkerung vorbehalten. Demokratisch meint daher ein allgemeines Recht auf musikalische Bildung.

Dieses Ziel wurde durch die Übernahme des Kodály-Konzeptes in den offiziellen Lehrplan für den Musikunterricht an den Schulen des sozialistischen Ungarns verwirklicht.

b) Die Stimme ist ein natürliches Instrument, über das jeder verfügt. Die ersten Schritte im musikalischen Leben eines Kindes bestehen aus Singen. Außerdem ist das zeitige polyphone Singen im Chor von großer Bedeutung. (Okada 1978:25/26)³⁵

Jeder, der sprechen kann, ist auch zum Singen in der Lage (Choksy et al. 2000:71). Vor dem Hintergrund dieser These bietet Chorgesang die Möglichkeit, mit relativ einfachen Mitteln jedes Mitglied einer Gruppe simultan in den Lernprozess zu integrieren. Darüber hinaus werden durch das Singen in der Gemeinschaft nicht nur musikalische, sondern auch soziale Kompetenzen gefördert.

c) Mit der musikalischen Erziehung sollte so früh wie möglich begonnen werden, [...] [d.h.] neun Monate vor der Geburt. Wer anderer Meinung ist, muss zumindest anerkennen, dass die ersten Eindrücke die bleibendsten sind. (Kodály 1974:25/26)

[Der Eindruck der (Anm.d.Übers.)] Dinge, die ein Kind in den ersten sechs Jahren seines Lebens hört, ist später unauslöschlich. (Okada 1978:26)³⁶

Kodály stützt sich dabei in erster Linie auf Erfahrungswerte. Spätere medizinische Studien haben ergeben, dass dem sogenannten corpus callosum, eine balkenförmige Region des Gehirns, das die rechte Hemisphäre mit der linken verbindet und für den Datenaustausch zwischen beiden Gehirnhälften sorgt, eine bedeutende Rolle bei Lernprozessen zukommt. Seine Hauptwachstumsphase liegt im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren. Neurologen haben festgestellt, dass das corpus callosum bei Musikern, die sich seit ihrer Kindheit aktiv

34 「民主主義に基づく真の音楽文化の建設、及び向上「略」音楽文化の進展を妨げるものは、音楽的文盲であるとの考えから、コダーイは一般音楽教育に乗り出していったのである。」

35 「声は全ての人々に利用できる最も自然な楽器であり、子供の音楽的生活の第一歩は歌うことである。そして、早い時期からの多声による、合唱練習が重要な意義を持っている。」

36 「音楽教育は、早い時期から始められなくてはならない。<「略」母親が生まれる9ヶ月前からである。[Aki másként vélekedik, annyit el kell ismernie, hogy az első benyomások a legmaradandóbbak. (Kodály 1974:246)] 生涯の最初の6年間に子供が聞いたものは後に根こそぎにすることができない。> そして、コダーイは、6才から16才までの音楽経験を非常の重要視している。」

mit Musik beschäftigen, überdurchschnittlich groß ist, d.h. ein schnellerer Informationsaustausch zwischen beiden Gehirnhälften stattfindet als bei Nicht-Musikern (Spitzer 2006:210, Schlaug et al.1995:1047 ff.).³⁷

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich auch der folgende Ansatz herleiten:

d) Die Heranbildung einer rundum entwickelten, harmonischen Persönlichkeit mit Hilfe von Musik. Sieht man sich den Lehrplan an, so gelangt man zu dem Schluss, dass seine Verfasser sich von der griechischen Idee der Erziehung, bei der Musik eine zentrale Rolle zukommt, weit entfernt haben.

Tatsächlich hat sich bestätigt, dass Schüler in musikbetonten Schulen Schülern an allgemein bildenden Schulen auch in anderen Punkten überlegen sind.

(Okada 1978:27)³⁸

Durch eine umfassende, allgemein bildende Erziehung werden nicht nur einzelne Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, sondern eine ausgewogene Gesamtpersönlichkeit entwickelt. Es geht Kodály also nicht so sehr um die Ausbildung einer musikalischen Elite (obwohl die didaktischen Mittel auch diese Möglichkeit implizieren), sondern darum, durch die Musik ein bestimmtes Menschenbild zu formen. Barkóczi und Pléh haben eine Studie durchgeführt, bei der anhand von Intelligenz-, Kreativitäts- und Persönlichkeitstests untersucht wurde, welchen Einfluss die Beschäftigung mit Musik im Rahmen des Kodály-Konzeptes auf die Entwicklung eines Kindes hat.³⁹

e) Kindern darf nur die wertvollste Musik zuteil werden, man sollte sie keine stilllose Musik hören lassen.

Nur Musik mit einem substantiellen Wert ist für Kinder geeignet! Alles andere schadet ihnen.

Stillosigkeit bei Erwachsenen kann man kaum noch verändern. Da nach der Idee, die auf solch einem Urteil beruht, andererseits ein früh entwickelter Geschmack nicht ohne Weiteres ruinierbar ist, lassen sich so die Neigungen des Publikums kultivieren. (Okada 1978:26/27)⁴⁰

37 Ein besonders signifikanter Unterschied in der Größe des corpus' callosum zeigte sich zwischen Nicht-Musikern und solchen Musikern, welche bereits vor dem siebten Lebensjahr mit der musikalischen Ausbildung begonnen hatten. (Schlaug et al 1995:1050).

38 「音楽教育を通して、全面的に発達した調和のとれた人間を形成する。＜我々がカリキュラムを調べてみると、それを作った人々が、音楽に中心的役割りを担わせたギリシャの教育思想からかけ離れていることが理解される。＞実際、音楽を中心に据えた学校の生徒の方が、一般の学校の生徒より、学校その他の点ですぐれている事が立証されている。」

39 Barkóczi/ Pléh: Music makes a difference, Kecsekemét 1982: In dieser Studie wurden folgende Aspekte untersucht:

1. *The overall effects of Kodály's musical training on the development of intellectual processes and on personality.*

2. *The possibility to compensate for cultural handicaps due to socio-economic status through musical education*

3. *The effects of musical education and social status on the interrelationships between intellectual abilities and their relations to personality traits.* (Barkóczi/ Pléh 1982:129)

40 「子供には、最良の音楽のみが与えられるべきであり、子供に趣味の悪い音楽を聞かせてはならない。＜本質的な価値のある芸術のみが、子供に適している！他の全てのものは有害である。＞大人の音楽に対する悪い趣味はほとんど改良できないが、一方、早くに発展した良い趣味は簡単にはだめにさせることがないという判断に基づいている理念であり、このことによって、聴衆の嗜好を洗練する事を目的している。」

Dieser Punkt steht eng im Zusammenhang mit der hohen Sensibilität für äußere Einflüsse im frühen Kindesalter. Bei der musikalischen Geschmacksbildung unterscheidet Kodály zwischen den Kategorien wertvoll bzw. wertlos⁴¹ und prägt diesbezüglich den Begriff des musikalischen Alkoholikers (*zenei alkoholist*), dessen negativer Einfluss sich nicht nur auf ihn selbst erstreckt, sondern auch auf seine Kinder (Kodály 1974/I: 246).

f) Die Schule bildet die Basis für die Entwicklung der Musikkultur. Musik sollte in den Schulen zum Pflichtfach gemacht werden und in der Erziehung eine tragende Rolle übernehmen.[...] Um alle an der Musikkultur teilhaben zu lassen, erachtet es Kodály als notwendig, das Fundament dafür in der schulischen Musikerziehung zu legen. (Okada 1978:27)⁴²

Diese Forderungen beziehen sich auf einen Musikunterricht, in dem systematisch die Grundlagen für ein umfassendes Verständnis von Musik vermittelt werden. Da an allen Lehranstalten des sozialistischen Ungarn ein einheitlicher Lehrplan verwendet wurde, war es möglich, den Musikunterricht durchgängig vom Kindergarten in den Dorfgemeinden bis hin zu den Musikhochschulen der Städte nach den Ideen Kodálys zu konzipieren.

g) Musik muss sowohl emotional als auch rational begriffen werden. Erst wenn sie nicht nur sinnlich wahrgenommen, sondern auch intellektuell verarbeitet wird, erreicht man ein tief greifendes, echtes Verständnis für Musik. (Okada 1978:27/28)⁴³

Die Balance zwischen Ratio und Emotionen ist eine Grundvoraussetzung, um durch die Beschäftigung mit Musik eine harmonisierende Wirkung auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen erzielen zu können.

h) Es sollte eine Musikerziehung gefördert werden, die ein echtes Erlebnis darstellt. [...] Diese Idee wird dadurch verwirklicht, dass man Noten und Notenschrift nicht mechanisch auswendig lernt, sondern nach der Methode, musikalisches Wissen immer durch Singen zu erwerben. In Zusammenhang mit diesem Grundsatz wird großer Wert darauf gelegt, dass die Entwicklung der Kinder in Ungarn nicht durch eine Autorität von oben erfolgt, sondern indem man ihnen Respekt und Interesse entgegenbringt und ihre Begabungen soweit wie möglich fördert. (Okada 1978:28)⁴⁴

41 Der Diskurs um die Spezifizierung dieser Kategorien hält bis heute an. Dabei spielt vor allem das Problem subjektiver bzw. objektiver Kriterien eine tragende Rolle. Im Wesentlichen geht es Kodály - ähnlich wie auch Bartók - um den Gehalt von Elementen bzw. Charakteristika der Volksliedkultur in anderen musikalischen Genres.

42 「音楽文化の基礎は学校にあり、音楽は学校で必修されるべきであり、教育の中で音楽が重要な役割を担うようにすべきである。「略」音楽文化を万人のものにしようとするコダーイにとって、学校音楽教育がその基盤となる事は当然のものであろう。」

43 「音楽は、情緒とともに知性によって把握されなければならない。つまり、音楽を感覚的だけでなく、知性的に把握することによって、音楽をより深く正しく理解することができる「略」。」

44 「音楽教育は、生き生きとした体験の中で進められるべきである。「略」即ち、音符や記号を機械的に覚えていくのではなく、常に歌という音楽的実体験を適して、音楽的知識を習得していく指導法において、この理念は実体化されている。又、この理念に関連して、

Dieser Ansatz beinhaltet zwei wesentliche Aspekte des Lernprozesses. Zum einen handelt es sich um das Lernen in situativen Kontexten, d.h. um den Bezug zu einer realen Situation (Reinmann-Rothmeier/ Meindl 1994:27). Für die Schaffung einer authentischen Lernumgebung sollte bei abstrakten Aufgabenstellungen die Verknüpfung zu einem realen Kontext verdeutlicht werden. Wissensvermittlung erfolgt also nach dem Grundsatz ästhetischer Erfahrungen, wie sie Meixner für die Dramapädagogik definiert hat (vgl. Kapitel 3.3).

Der zweite Aspekt betrifft die Problematik des intrinsisch motivierten Lernens. Dafür ist das Moment der Freiwilligkeit von Bedeutung, aufgrund dessen eine Handlung nicht durch äußere Einflüsse, sondern um ihrer selbst willen vollzogen wird (Reinmann-Rothmeier/ Meindl 1994:11). Eine Möglichkeit, intrinsische Motivation zu fördern, besteht in der Berücksichtigung der Interessen und Fähigkeiten der Lernenden.

i) Körper und Seele eines Kindes werden durch tägliche körperliche Betätigung in Verbindung mit Gesang erzogen. [...]

Die instinktive, natürliche Sprache des Kindes stellt das Singen dar. Je geringer sein Alter, desto stärker das Bedürfnis, beim Spielen zu singen. [...]

Die organische Verbindung von Musik und Bewegung manifestiert sich in Bewegungsliedern. (Okada 1978:29)⁴⁵

Über die Interaktionen von Ratio und Emotionen hinaus bildet die dritte Komponente des von Kodály anvisierten Ziels einer ausgeglichenen Persönlichkeit die Erziehung des Körpers. Erst wenn Körper, Geist und Emotionen im Einklang miteinander stehen, sind die Grundvoraussetzungen für das Erreichen dieses Vorhabens gegeben.

j) Der Ursprung aller Nationen liegt in der eigenen Volkskultur und ihrer Überlieferung.

An allen Schulen sollten ungarische Volkslieder genau so gründlich behandelt werden wie Ungarisch. Nur so können die Schüler fremde Musik wirklich verstehen. (Okada 1978:29)⁴⁶

Volkslieder bieten aufgrund der überschaubaren und typischen musikalischen Strukturen sowie ihrer Vielzahl ein ideales Material für die Musikerziehung. Dobszay betont jedoch, dass Volkslieder vordergründig kein pädagogisches Hilfsmittel darstellen, sondern in erster Linie um ihrer selbst willen, aufgrund

ハンガリーでは、子供を上からの力で開発していくのではなく、尊敬と関心を持って処しながら、できる限り子供の能力を伸ばしていくという姿勢が重視されている。」

45 「毎日、体を動かしながら歌う事は、子供の心も体も育てる。「略」

<歌うことは子供の本能的な言葉であり、子供は小さい程、歌に伴う遊びを必要とする。「略」音楽と肉体運動との有機な関係は、わらべうた遊びで表現されている。>

46 「全ての民族において、自民族の文化、民族の伝承から出発しなければならない。<全ての学校は、母国語と同様にハンガリーの民謡を徹底的に扱うべきである。それによつてのみ、生徒は、外国の音楽を適切に理解することができる。>

ihres ästhetischen Reichtums und ihres ursprünglichen, nationale Identität ausbildenden Charakters⁴⁷ im Unterricht verwendet werden (Dobszay 1982:60).

Abgesehen von der Debatte um ihre politische Dimension bilden Volkslieder wegen ihrer großen Praxisrelevanz für den Musikunterricht einen der wichtigsten Pfeiler des Kodály-Konzeptes.

k) Da der Erfolg bzw. Misserfolg der Musikerziehung zu einem Großteil auf die Lehrenden zurückgeht, müssen sie gut ausgebildet werden. [...] Deshalb muss natürlich auch für eine umfassende Ausbildung der Lehrer Sorge getragen werden; die Organisation der musikalischen Grundausbildung zu vervollständigenden und in diese neuen Strukturen hineinzuwachsen, erhoffte man sich jedoch von der nächsten Generation. (Okada 1978:31)⁴⁸

Diese Forderung verdeutlicht, dass es Kodály nicht so sehr um das schnelle Hochzüchten einer ungarischen Musikkultur geht, sondern um tiefgreifende Veränderungen, deren Ergebnisse mitunter erst in der nächsten Generation sichtbar werden.

4.3 Das Kodály-Konzept in der Fremdsprachendidaktik

Die Anführung der o.g. Punkte dient in erster Linie dazu, eines der Hauptanliegen Kodálys zu verdeutlichen: die Entwicklung einer umfassend gebildeten Gesamtpersönlichkeit mit Hilfe von Musik, „da wirkliche Erziehung sich immer auf den gesamten Menschen als in sich geschlossenes Ganzes, als Mikrokosmos bezieht“ (Dobszay 1982:54)⁴⁹.

Auch der Fremdsprachenunterricht ist auf vergleichbare Weise als Teil dieser Erziehung begreifbar. Während im vorangehenden Kapitel die grundlegenden Gemeinsamkeiten zwischen Musik und Fremdsprache allgemein dargestellt worden sind, sollen nun die Ansätze des musikpädagogischen Konzeptes von Kodály auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und ihre Anwendung begründet werden.

47 Die Rolle des Kodály-Konzeptes im Rahmen der nationalen Identitätsfindung Ungarns in den Jahren nach 1900 stellt für einen Großteil der Ungarn bis in die Gegenwart hinein einen nicht zu unterschätzenden Wert dar. Dieser bis heute aktuelle, politische Aspekt kann einerseits als Ursache für die erfolgreiche Durchsetzung des Konzeptes innerhalb Ungarns angeführt werden, andererseits gilt er für (außenstehende) Betrachter, die den patriotisch geprägten Zügen eher distanziert gegenüber stehen, als durchaus umstritten. Da sich diese Haltung häufig auf eine mitunter eher oberflächliche Kenntnis der ungarischen Geschichte und Mentalität gründet, ist der emotionale Gehalt der Debatte um die heutige Aktualität dieses Aspektes teilweise sehr hoch.

48 「音楽教育の成功・不成功は、教師に帰する部分が大いなので、良い教師を養成しなくてはならない。「略」そのため、勿論、教員養成の充実も手がかたが、音楽の基礎教育養成の充実させ、その新しい体制の中から育つ次の世代に期待をしたのだった。」

49 “... mivel az igazi nevelés mindig az egész emberre irányul, az embere, aki [...] önmagában zárt egész, mikrokosmosz”.

1. Zu welchem Zeitpunkt ist das Erlernen von Fremdsprachen sinnvoll?

Die Praxis zeigt, dass die Bereitschaft zum Singen bei jüngeren Schülern tendenziell u.a. deshalb höher ist, da sie sich zeitlich von der Kindheitsphase, in der Singen und Sprechen (in Verbindung mit Bewegung) eine natürliche Einheit bildeten, noch nicht weit entfernt haben. Deshalb sollte mit der Einführung dieses Konzeptes in den Fremdsprachenunterricht so früh wie möglich begonnen werden.

Allerdings ist die von Kodály erwähnte zeitbezogene Einschränkung in Bezug auf die Beschäftigung mit dem Liedgut fremder Kulturen zu berücksichtigen. Danach erweist sich sowohl das Erlernen einer Fremdsprache als auch das Kennenlernen einer anderen Musikkultur erst dann als sinnvoll, wenn sich bei dem Betreffenden das Bewusstsein für die eigene (musikalische) Muttersprache etabliert hat (Kodály 1974:96/I).⁵⁰

Unterstützt wird diese These durch die oben erwähnten neurologischen Studien über den Einfluss von Musik auf den Informationsaustausch zwischen den beiden Hemisphären des Gehirns. Dabei wurde zunächst die Entwicklung des corpus callosum im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb untersucht. Man stellte fest, dass seine Hauptwachstumsphase zwischen sechs und dreizehn Jahren in etwa mit der Zeitspanne konvergiert, in der Kinder und Jugendliche am effizientesten und natürlichsten Fremdsprachen erlernen (Toga et al., zitiert in: Stangl 2006).

Da auch die Beschäftigung mit Musik in diesem Alter Einfluss auf die Größe des corpus callosum hat, wird die Vermutung bestätigt, dass bei der Beschäftigung mit Sprache und Musik ähnliche Gehirnregionen aktiv werden, so dass es auch aus neurologischer Sicht nahe liegt, beide Aktivitäten miteinander zu verbinden.

2. Intensivieren der Sinneswahrnehmung durch Singen

Sowohl in der Musik als auch im Fremdsprachenunterricht stellt die Stimme eines der grundlegenden Ausdrucksmittel dar. Singen und Sprechen werden heute jedoch oft als zwei vollkommen voneinander losgelöste Tätigkeiten betrachtet.

Die Auswirkungen des Singens im Instrumentalunterricht sind von Kodály mehrfach beschrieben worden:

⁵⁰ Für die Einführung von Japanisch als zweiter Fremdsprache ab Klasse 7 an Berliner Gymnasien liegt ein vorläufiger Rahmenplan vor. Der Ansatz Kodálys spricht für eine Einführung des Faches zu diesem Zeitpunkt.

Eine tiefgreifende musikalische Bildung entwickelt sich nur, wenn sie auf Singen basiert. [...] Der Gesang stellt die Wurzel der Musik dar. (Kodály 1974, zitiert in Dobszay 1982:61)⁵¹

Es besteht ein Unterschied darin, eine Melodie zu singen oder auf einem Instrument zu spielen. Das Singen unterstützt die Vorstellungskraft, die Entwicklung des inneren Gehörs und der musikalischen Phantasie (Dobszay 1982:61). So hinterlässt auch das Singen eines Wortes oder Satzes in einem Lied im Vergleich zum Sprechen einen tieferen oder zumindest anders gearteten Eindruck in uns. Diese Wirkung hängt mit dem Zusammenspiel aus Körperbeherrschung, Ratio und Emotionen zusammen, während bei einer vorrangig verbal (Sprechen)/ visuell (Lesen/Schreiben) ausgerichteten Wissensvermittlung Körper und Emotionen eine eher untergeordnete Rolle zukommt.

3. Materialauswahl

Auch wenn eine Verknüpfung von Musik und Sprache grundsätzlich sinnvoll erscheint, bedarf es einer Spezifizierung in beiden Bereichen, auf die hier jedoch nur im Rahmen des Kodály-Konzeptes eingegangen werden soll. Kodály spricht in dieser Hinsicht vom Fehlen bzw. Vorhandensein von Substanz in der Musik. Als Beispiel führt er die Beschäftigung mit Volksliedern an.

Die Auswahl von Musik, insbesondere von Liedern, welche für den Fremdsprachenunterricht als wertvoll angesehen werden können, sollte sich nicht allein auf textspezifische Aspekte beschränken, sondern die Verbindung von Sprache und Musik berücksichtigen, da spezifische Eigenheiten einer Sprache, wie ein typischer Rhythmus oder bestimmte melodische Wendungen in der Intonation sich musikalisch in verstärkter Form in diesen Liedern widerspiegeln. Der Rhythmus oder die Intonation eines Wortes beispielsweise, deren Charakteristik beim Sprechen schwer fassbar sein mag, kann so mit Hilfe des Liedes verdeutlicht werden.

Als zusätzliche Hilfe dient das Notenbild, das, ähnlich der optischen Unterstützung der Solmisationssilben durch Handzeichen, einen visuellen Anhaltspunkt bildet.⁵² Beispielsweise kann der Rhythmus eines Wortes bzw. Satzes anhand von Rhythmusnoten optisch dargestellt werden.

4. Balance zwischen Ratio und Emotionen

Der Begriff der Substanz ist hinsichtlich verschiedenster musikalischer Materialien und auch für andere sprachliche Kontexte als den eben erwähnten von

51 Mélyebb zenei műveltség mindig csak ott fejlődött, ahol az ének volt az alapja.” (Kodály 1974:117) [...] „A zene gyökere az ének.” (Kodály 1974:287)

52 Dabei werden die einzelnen Töne sowie ihre Abstände zueinander mit Hilfe von Handzeichen wiedergegeben, so dass die Schüler aufgrund der Handbewegungen den Melodieverlauf eines Liedes optisch erkennen können.

großer Bedeutung. Substanz fördert die Erlangung des von Kodály geforderten Gleichgewichtes zwischen Ratio und Emotionen. Während der Schwerpunkt in der vorkodályischen Musikerziehung Ungarns eher auf einer emotional betonten Wissensvermittlung lag, dominiert den heutigen Fremdsprachenunterricht eine rational geprägte Herangehensweise. Die Verwendung „nahrhafter Musik“, die in Regionen der Seele vordringt, welche durch Sprache nicht erreichbar sind (Takahashi 2000:299) und eine *gleichzeitige* analytische Auseinandersetzung mit ihr beleuchten die Fremdsprache aus unterschiedlicher Sicht.

5. Motivation auf der Grundlage von Interesse

Verschiedene Perspektiven auf eine Sprache unterstützt auch die Behandlung unterschiedlicher Themenbereiche. Der Zugang zu den jeweiligen Gesprächsgegenständen hängt sowohl vom Interesse der Lernenden als auch von der Art der Vermittlung ab. Als interessant wird ein bestimmter Themenkomplex in erster Linie dann empfunden, wenn ein Bezug zu den eigenen Lebenserfahrungen hergestellt werden kann, d.h. wenn der Lernende in eine sprachliche Situation versetzt wird, in der er „für ... [sich] *entscheidende Bedeutungszusammenhänge* erkennen“ und als neues Wissen in seinen eigenen Erfahrungshorizont integrieren kann. (Meixner 2001:33). Um diesen Bezug, der nicht bei allen Schülern gleichermaßen gegeben ist, herzustellen, werden die Lernenden in der Unterrichtspraxis des Kodály-Konzeptes durch gezielte Fragen von einem bereits bekannten Erfahrungshintergrund zu einem neuen geleitet. Aus diesem Grund werden abstrakte Zusammenhänge nur in Verbindung mit situativen Kontexten vermittelt.

Wichtiger als alles andere ist es, keine abstrakten Töne [wie do oder re u.ä.] zu lehren. Akkorde oder das Hervorbringen isoliert stehender Töne mit Hilfe eines Instruments sowie die Erzeugung lauter bzw. leiser Töne [ohne Zusammenhang (Anm.d.Übers.)] sind zu vermeiden. Jegliches musiktheoretisches Wissen, jede Rhythmusanalyse sollte den Schülern bzw. Kindern anhand bereits bekannter Lieder und Werke vermittelt werden. (Hani 1981:4)⁵³

Es erscheint daher sinnvoller, beispielsweise ein grammatikalisches Phänomen erst dann zu erläutern, wenn es mit einer realen Situation verknüpft bzw. in einen Kontext eingeordnet werden kann.

53 「何よりも大切なのは、抽象的な音（「ど」という音とか「れ」という音とかいうもの）を教えないことだ。アコードや楽器で孤立した音を出して、大きい音と小さい音とかいわない。どんな楽典上の知識も、どんなリズムの観察も、その生徒、子供たちがよく知っているうたや曲の部分で示させる。」

6. *Erfahrungsbereicherung durch Dekontextualisierung*

Unterschiedliche Kontexte werden vor allem durch Übungen und praktische Anwendung geschaffen. Dabei ist die Technik des Übens von besonderer Bedeutung:

Viel zu üben bedeutet nicht, dieselben Dinge wieder und wieder zu trainieren. Statt dessen sind immer neue Werke heranzuziehen, um mit ihnen das bereits Bekannte [aus einer neuen Perspektive (Anm.d.Übers.)] zu üben. (Hani 1981:4)⁵⁴

Die Dekontextualisierung als unterschiedliche Beleuchtung desselben Sachverhaltes stellt somit eine weitere Voraussetzung für das Erkennen allgemeiner Zusammenhänge dar. Wissen kann demnach erst dann abstrahiert werden, wenn es nicht nur auf *einen* Kontext beschränkt ist. (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1994:26). Dieser Ansatz stellt vor allem für die traditionelle japanische Vorstellung, nach der erfolgreiches Lernen in erster Linie auf einer ausdauernden und häufigen Beschäftigung mit ein und derselben Sache beruht, ein Novum dar.

7. *Sprache und Bewegung*

Dekontextualisierung im Rahmen der Kodály-Methode bezieht sich nicht nur auf den Sachverhalt an sich, sondern auch auf die zu seiner Vermittlung verwendeten Methoden. Ein musikalischer Eindruck wird sowohl auditiv, als auch visuell und begrifflich vermittelt. Gleiches gilt für die weitere Verarbeitung dieses Eindrucks. Bereits Erwähnung fand die Betrachtung aus der emotionalen bzw. rationalen Perspektive. Einen weiteren Aspekt der Verarbeitung stellt die kinästhetische Komponente dar. Sie ist Teil des für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Konzeptes der Dramapädagogik. Bewegung wird hier vordergründig als zusätzliches Kommunikationsmittel bzw. zur Schaffung einer authentischen Gesprächssituation eingesetzt.

Singen und Bewegung in der Form, wie sie bei Kinderspielen nach Kodálys Feststellung natürlicherweise eine Einheit bilden, dienen u.a. der Entwicklung des Rhythmusgefühls, da die Bewegungen in der Regel dem Rhythmus des Liedes bzw. der in ihm enthaltenen Worte entsprechen. Da Worte die Grundlage eines Liedes bilden, fördert sowohl Singen als auch Sprechen in Verbindung mit Bewegung die Sensibilisierung für den Rhythmus einer Fremdsprache.

54 「練習をたくさん積むということは同じものを何度も何度もすることではない。いつも新しいものの中で古いことも練習していく。」

8. Verwendung von Volksliedern

In Volksliedern vollzog sich über Jahrhunderte hinweg ein Prozess der Verschmelzung von Musik und Sprache zu einer Einheit. Daher bedeutet der Einsatz von Volksliedern aus sprachlicher Perspektive auch für den Fremdsprachenunterricht eine Bereicherung. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit ihren Texten stellt darüber hinaus eine reichhaltige Quelle für landeskundliches Material dar. Aufgrund ihrer Fülle bieten sie ausreichend Möglichkeiten für eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichtes.⁵⁵

9. Ausbildung der Lehrenden

Die Einbeziehung von Ansätzen der Kodály-Methode in den Fremdsprachenunterricht erfordert sowohl Kenntnisse des gedanklichen Konzeptes als auch eine aktive Anwendung konkreter musikalischer Elemente in Anpassung an die jeweiligen sprachdidaktischen Gegebenheiten. Daher ist eine umfassende Ausbildung der Lehrer auf Musik bezogenem und sprachdidaktischem Gebiet gleichermaßen unumgänglich.

4.4 Zusammenfassung

Kernpunkt dieses Kapitels bilden die Erläuterung von Ansätzen des Kodály-Konzeptes und ihre Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht.

Zunächst geht es um die begriffliche Einordnung der Ideen Kodálys als *Methode* bzw. *Konzept*.

Die Idee des Kodály-Konzeptes entstand als Reaktion auf die Rolle des öffentlichen Musiklebens in der ungarischen Gesellschaft um die Wende des 19. Jahrhunderts. Die Hauptziele Kodálys bestanden in der Schaffung einer spezifisch ungarischen Musikkultur sowie einer möglichst umfassenden Bildung des Individuums.

Ausgangspunkt für die Verbreitung seiner Ideen ist der Musikunterricht an öffentlichen Schulen.

Neben ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung nimmt Musik auch eine wichtige Stellung bei der Persönlichkeitsbildung sowie der Entwicklung verschiedener Fähigkeiten ein.

So hat sich erwiesen, dass die Beschäftigung mit Musik die Leistungsfähigkeit der Schüler auch in anderen Fächern fördert.

Die Basis für die Entwicklung des Kodály-Konzeptes ist die menschliche Stimme und damit das Singen. Daher bilden Volkslieder eine der wichtigsten musikalischen Quellen für das Gesamtkonzept.

55 Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Verwendung weiterer musikalischer Materialien den gegebenen sprachdidaktischen Zwecken nicht ebenso dienlich sind.

Aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, Kindern so früh wie möglich den Zugang zu Musik zu ermöglichen. Dabei ist es wichtig, das musikalische Material möglichst sorgsam auszuwählen, da die Prägung in jungen Jahren Auswirkungen auf das gesamte spätere Leben der Kinder haben wird.

Für ein umfassendes Verständnis von Musik ist es notwendig, diese sowohl von der emotionalen als auch der rationalen Seite her zu erfassen.

Jede musikalische Erfahrung sollte ein Erlebnis sein, das an den bereits vorhandenen Erfahrungshorizont der Lernenden anknüpft.

Eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Ideen Kodálys besteht in der soliden Ausbildung der Lehrenden.

Im folgenden Abschnitt werden diese Ansätze auf den Fremdsprachenunterricht übertragen.

- Nach der Etablierung eines Bewusstseins für die Muttersprache möglichst zeitiger Beginn des Fremdsprachenunterrichtes
- Die Stimme als Medium, das allen zur Verfügung steht und daher umfassender eingesetzt werden kann
- Die Berücksichtigung sowohl der rationalen als auch der emotionalen Komponente bei der Vermittlung einer Fremdsprache.
- Auswahl des Lehrmaterials unter rationalen und emotionalen Gesichtspunkten
- Motivation der Lernenden durch Interesse
- Erweiterung des Erfahrungshorizontes durch Üben in verschiedenen Kontexten
- Verbindung von Sprache und Bewegung
- Verwendung von Volksliedern als sprachliche und landeskundliche Quelle

Für eine kompetente und effiziente Umsetzung dieser Aspekte ist eine umfassende musikpädagogische und sprachdidaktische Schulung der Lehrenden Grundvoraussetzung.

5. Japanischunterricht und das Kodály-Konzept

5.1 Das Prinzip der Mündlichkeit

5.1.1 Das japanische Schriftsystem

Sprache und Musik existieren sowohl in akustischer als auch in visueller Form. Diesen beiden Varianten Rechnung tragend, nehmen Rede und Schrift im Japanischunterricht von Beginn an einen wichtigen Raum ein. Gerade bei einem für den westlichen Betrachter so komplexen Schriftsystem wie dem japanischen erscheint es somit durchaus sinnvoll, möglichst früh mit dem Erlernen der Silben und Zeichen zu beginnen. Viele Lehrbücher sehen daher eine parallele Einführung von Rede und Schrift vor.

Sprachen können auf zwei Arten schriftlich fixiert werden: Einerseits durch ein phonetisches System (Alphabet), bei dem das niedergeschriebene Zeichen eine lautliche Struktur repräsentiert, ohne jedoch von bedeutungstragendem Charakter zu sein, andererseits durch Ideogramme, welche die Bedeutung eines Wortes wiedergeben, nicht aber dessen lautliche Eigenschaften.

Die japanische Sprache weist beide Schriftsysteme auf, d.h. sie wird sowohl ideographisch als auch alphabetisch wiedergegeben. Darüber hinaus haben sich innerhalb des alphabetischen Systems zwei Varianten entwickelt, das Hiragana- und das Katakanaalphabet, die unterschiedliche grammatikalische bzw. lexikalische Funktionen besitzen. Um vor allem westlichen Ausländern den Zugang zur japanischen Schrift zu erleichtern, wurden seit der Meiji-Zeit (1868-1912) als drittes phonetisches System Alphabete entwickelt, deren Grundlage die lateinischen Buchstaben bilden. Auf die Besonderheiten dieses Systems, das in Form der sog. Hepburn-Umschrift am weitesten Verbreitung fand (Miller 1993:237/38), soll an späterer Stelle noch genauer eingegangen werden.

5.1.2 Synchrone und diachrone Didaktikmodelle

Synchrone Modelle

Die Komplexität des japanischen Schriftsystems hat immer wieder Diskussionen um die Art und Weise seiner Vermittlung, vor allem hinsichtlich der Reihenfolge hervorgerufen.

Der Vergleich verschiedener Lehrbücher zeigt ein breites Spektrum an Auffassungen. Es reicht von denjenigen, welche das Hepburn-System oder andere lateinische Umschriften favorisieren über solche, die parallel lateinische Umschriften und die japanischen Schriftsysteme verwenden bis hin zu denjenigen, die die Anwendung westlicher Schriftsysteme grundsätzlich ablehnen.

In Verbindung mit einem weitgehenden Konsens über die Notwendigkeit einer möglichst zeitigen Einführung der Schrift verdeutlicht dieser Diskurs auch die Art der Problemwahrnehmung. Den Kernstreitpunkt bildet dabei die *Methode* der Schriftvermittlung, nicht aber die Zweckmäßigkeit der Herangehensweise an sich, d.h. wie sinnvoll die Einführung der Schrift parallel zur Aussprache ist. Mit der Infragestellung dieser Zweckmäßigkeit soll daher im folgenden die Überlegung begründet werden, warum es durchaus legitim wäre, das Erlernen von Rede und Schrift zeitlich voneinander zu trennen und letztere erst dann einzuführen, wenn der Lernende die Aussprache des Japanischen bereits beherrscht.

Diachroner Ansatz des Kodály-Konzeptes

Der Ausgangspunkt dieser These stellt einen der Grundpfeiler des Kodály-Konzeptes dar: das Singen. Auf seine Bedeutung für die Entwicklung parasprachlicher Kompetenzen wurde bereits eingegangen. In diesem Abschnitt soll vor allem auf seine zeitliche Einordnung innerhalb des Curriculums Bezug genommen werden. Nakagawa⁵⁶ führt dazu an:

Der heutigen üblichen Methode gemäß lernen die Kinder zuerst die Zeichen (die Noten) kennen und erst später (oder auch später kaum) ihren Sinn. Dagegen lernt der solmisierend⁵⁷ Singende vorher den Sinn der Töne begreifen und wird erst später mit den Zeichen bekannt, die ihm dann auch viel mehr zu sagen haben. (Nakagawa 1980:175)⁵⁸

Diese Vorstellung bezieht sich nicht nur auf ein rein rationales Erfassen der Tonfunktion, sondern auch auf das Erfühlen der Verbindung von klanglicher Vorstellung und Bedeutung. Das neue Zeichen stellt somit keine zusätzliche Herausforderung dar, bei dem sich der Lernende gleichzeitig auf ein optisches und ein akustisches Zeichen konzentrieren muss, sondern unterstützt die bereits erlernte klangliche Vorstellung durch einen zusätzlichen visuellen Reiz. Diese Methode wird im folgenden das *Prinzip der Mündlichkeit* genannt.

Eine derartige Verknüpfung lässt sich auch im Bereich der Sprache wiederfinden. Auf das Erlernen des Japanischen bezogen, hieße das beispielsweise,

56 Bei den von Nakagawa 1980 verwendeten Zitaten sind in den Quellennachweisen keine Seitenzahlen angegeben.

57 Töne können auf unterschiedliche Weise beschrieben werden. Zum einen durch ihre absolute Tonhöhe (wie es im Deutschen oder bei der absoluten Solmisation der Fall ist) oder durch den Abstand zwischen zwei Tönen (relative Solmisation). Das Intervall ergibt sich aus der Lage des Tones innerhalb einer Tonleiter. Die Bestimmung von Intervallen ist erlernbar, während nur etwa 1% aller Menschen in der Lage sind, die absolute Höhe eines Tones zu erkennen.

58 「現在、一般的な音楽教育のメソッドでは、音楽を学ぼうとする子供は、まず記号（楽譜）を習い、その記号のもつ意味はあとで知られるか、またあとでも、その意味は、全く知らせれないのが普通である。移動ドのソルミゼーションでうたう子どもは、まず諸音の持つ意味について、大体の概念を得てから、記号を知るから、そのとき記号が彼に打ち明けてくれるものは、はるかに多い。」, zitiert nach Kodály:1946.24 kis kánon a feketé billentyűkön (Vorwort), deutsche Übers. zitiert nach Kodály:1950.24 Kleine Kanons auf den Schwarzen Tasten (Vorwort in deutscher und ungarischer Sprache).

eine Systematisierung der Verbflexion mit ihren einzelnen Flexionsstufen erst dann einzuführen, wenn den Schülern aus der Sprachpraxis bereits Beispiele für jede einzelne Flexionsform bekannt, ihnen die Regeln zur Bildung dieser Formen jedoch noch nicht bewusst sind.

Insbesondere bei einer Fremdsprache wie dem Japanischen, bei der neben dem akustischen Laut auch ein neues Schriftsystem erlernt werden muss, ist es notwendig, den Lernprozess so transparent wie möglich zu gestalten. Dabei ist es von primärer Bedeutung, die unterschiedliche Qualität der Sinnesreize zu berücksichtigen. Die Dauer eines akustischen Eindrucks ist wesentlich kürzer und einmalig, während das schriftlich fixierte Zeichen einen scheinbar bleibenderen Eindruck hinterlässt. M. E. gründet sich dieser Eindruck jedoch auf eine unterschiedlich stark ausgeprägte Sensibilisierung auditiver und visueller Wahrnehmungen, für die folgende Umstände denkbar wären: Lernen im Erwachsenenalter, aber auch bereits im Schulunterricht wird in erster Linie als rationaler Prozess begriffen. Schrift als abstrahierte Form der mündlichen Sprache unterstützt diese Auffassung. Durch die Auseinandersetzung mit Texten z.B. im Fremdsprachenunterricht wird die visuelle Reizaufnahme und -verarbeitung trainiert sowie die Ausprägung der rationalen Wahrnehmung gefördert.

Das Verlangen nach schriftlicher Fixierung eines Wortes besonders im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens steht vermutlich im Zusammenhang mit dieser einseitig visuellen Sensibilisierung. Vor allem unterliegen wir jedoch dem Trugschluss, mit Hilfe des Schriftzeichens auch die akustische Realisierung eines Wortes festhalten zu können. Dies ist jedoch erst dann der Fall, wenn wir – unabhängig von seiner graphischen Wiedergabe – bereits eine klangliche Vorstellung davon entwickelt haben.

Die bewusste Schulung der auditiven Sinneswahrnehmung tritt im Fremdsprachenunterricht oft in den Hintergrund. Gerade im Bereich der mündlichen Sprache spiegelt die rationale Betrachtung und Analyse jedoch nur einen Teilaspekt wider, da Rede – im Unterschied zur Schrift – als Primärreiz, d.h. direkt bzw. in nicht-abstrahierter Form wahrgenommen wird. Die visuelle Wahrnehmung eines schriftlichen Zeichens an sich gibt (vom ästhetischen Eindruck abgesehen) noch keine Information über seinen Inhalt. Ein gesprochenes Wort jedoch hat – selbst wenn man der betreffenden Sprache nicht kundig ist – zumindest einen klanglichen Inhalt, der zunächst emotional verarbeitet wird. Bei einem Kind, das über einen vergleichsweise geringen rationalen Wissensstand verfügt, tritt die emotionale Reizverarbeitung am deutlichsten zutage. Während der Beschäftigung mit Liedern äußert sich dieser Umstand dadurch, dass „ein Kind erst auf die Musik hört, ehe es seine Aufmerksamkeit der Bedeutung des Textes zuwendet“ (Nakagawa 1980:160)⁵⁹. Diese, dem Kind angeborene Reiz-

59 「子どもは歌詞の意味に注意する前に、音楽の形を楽しむ。」

verarbeitung wird jedoch im Laufe der Schulbildung nicht weiter systematisch ausgebaut. Selbst in Fächern wie Ethik oder Moralunterricht, die u.a. der Vermittlung emotionaler Werte dienen sollen, erfolgt der Zugang zu diesen Werten in der Regel auf rationale Weise. Die Situation im Fremdsprachenunterricht sieht ähnlich aus, da die emotionale Seite von Sprache einerseits nur einen Teilaspekt darstellt, andererseits dieser Aspekt oft nur indirekt, ebenfalls auf eine rationale Herangehensweise behandelt wird.

An dieser Stelle kann das Kodály-Konzept konstruktive Hilfe leisten. Durch das Singen wird der Lernende emotional für die in den Liedern enthaltenen Informationen sensibilisiert (Nakagawa 1980:155), da mit der Musik der Klang als Primärreiz wieder in den Vordergrund tritt. Selbst wenn im Fremdsprachenunterricht der Lernende rational noch nicht vollständig erfasst, worum es geht, bietet ihm die Musik einen wichtigen Anhaltspunkt, den Inhalt einer Aussage intuitiv zu begreifen.

Aus diesem Grund spielt die Wahl der Lieder eine entscheidende Rolle. Es reicht keinesfalls aus, sie nur nach grammatischen oder lexikalischen Gesichtspunkten auszuwählen. Um das intuitive Erfassen eines Textes in einem Stück zu ermöglichen, ist der emotionale Gehalt hinsichtlich der Verbindung von Text und Musik, d.h. die musikalische Umsetzung des Textes in Musik von grundlegender Bedeutung.

Diese Verbindung ist darüber hinaus wichtig, um bei den Lernenden eine Klangvorstellung bezüglich Artikulation oder Rhythmus eines Wortes zu entwickeln. Daher ist es bei der Liedauswahl wichtig, dass beispielsweise der musikalische Rhythmus eines Wortes bzw. Satzes dem natürlichen Sprechrhythmus entspricht.

Der beim Singen eines Textes in der Regel stärker wahrnehmbare lautliche Eindruck⁶⁰ sollte anschließend – anhand verschiedener Übungen – auf die gesprochene Sprache übertragen werden.

Wenn im Anschluss daran im Japanischunterricht das Schriftzeichen für eine bestimmte Silbe bzw. ein Wort eingeführt wird, stellt dieses Zeichen keine zusätzliche Belastung mehr dar, sondern lediglich die schriftliche Fixierung eines bereits bekannten Klanges.

5.1.3 Das Zeichenmodell Saussures

Eine zeitlich verschobene Einführung von Sprache und Schrift erscheint jedoch auch aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll.

Ferdinand de Saussure schreibt über das Verhältnis beider Formen zueinander:

Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, das erstere darzustellen. (Saussure 1965:37)

60 Dieser entsteht aufgrund der länger anhaltenden Schwingung eines gesungenen Tones im Vergleich zum gesprochenen Ton. Ein gesungener Ton vermittelt dadurch den Eindruck größerer Intensität.

Sprache kann daher durchaus ohne Schrift existieren (wie zahlreiche schriftlose Kulturen bezeugen), aber Schrift bedarf der Sprache, um einen Sinn zu erhalten.

Die parallele Vermittlung von Schrift und Sprache im Fremdsprachenunterricht lässt die von Saussure geschilderte Problematik⁶¹ noch deutlicher zutage treten, da in der Fremdsprache umso mehr das „richtige und wirkliche Verhältnis von Schrift und Sprache auf den Kopf gestellt“ (Saussure 1967:35) wird. Als Folge dieser Methode versuche man, die Aussprache als akustische Variante der Schrift zu erklären und alle nicht der Schriftnorm entsprechenden Laute als Ausnahmen zu interpretieren. Dabei gerät die Tatsache aus dem Blickwinkel, dass die Ursache für diese „Ausnahmeerscheinung“ nicht in der Besonderheit des betreffenden Lautes liegt, sondern im Unvermögen des Schriftsystems, diese Besonderheit wiederzugeben. Die Erklärung, ein bestimmtes Zeichen werde auf diese oder jene Weise ausgesprochen, ist daher ihrem Wesen nach vollkommen ahistorisch und lässt den Eindruck entstehen, die Sprache habe sich aus der Schrift heraus entwickelt (Saussure 1967:35).

Den Laut als Nachbildung eines Zeichens zu deuten, führt leicht zu der Annahme, mündliche Rede basiere auf der Schrift bzw. erstere sei eine abstrahierte Form des Zeichens.

Man gelangt schließlich dazu, der Darstellung des gesprochenen Zeichens ebensoviel oder mehr Wichtigkeit beizumessen als diesem Zeichen selbst. Es ist so, als ob man glaubte, um jemanden zu kennen, sei es besser, seine Photographie als sein Gesicht anzusehen. (Saussure 1967:28)

Für das Japanische würde diese Schlussfolgerung bedeuten, dass der Lernende mit der Beherrschung zumindest der Silbenalphabeten die Voraussetzung zu einem umfassenderen Verständnis der mündlichen Sprache schafft und damit das Erlernen der Aussprache erleichtert wird.

Zumindest letzteres dürfte jedoch nicht zutreffend sein. Derjenige, dessen Muttersprache in einem phonetischen Schriftsystem Niederschlag findet (und der dieses Systems kundig ist), wird bewusst oder unbewusst bestrebt sein, ein graphisches Zeichen mit einem Laut in Verbindung zu bringen.

Dieser These liegt das Zeichenmodell Saussures zugrunde, das von der Bilateralität des sprachlichen Zeichens ausgeht.⁶² Ein Zeichen entsteht demzufolge erst durch die Verbindung von Vorstellung (*concept*) und Lautbild (*image acoustique*) (Linke/ Nussbaumer/ Portmann 1994:31) oder auch der Bedeutung des Zeichens und seiner akustischen Ausdrucksform.

61 Saussure bezieht sich dabei nicht explizit auf das Erlernen von Fremdsprachen, sondern geht zunächst von der Muttersprache aus. Seine Argumentation lässt sich jedoch nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, sondern verdeutlicht die Problematik in noch größerem Maße.

62 Zur detaillierten Begriffsdefinition des sprachlichen Zeichens im Sinne Saussures vgl. Linke/ Nussbaumer/ Portmann 1994:30 ff. sowie de Saussure 1967:76 ff. .

Von einem graphischen Zeichen im saussureschen Sinne ist daher erst dann die Rede, wenn sich mit seinem Inhalt bzw. der Bedeutung auch eine lautliche Vorstellung verknüpft. Diese Verbindung beruht auf Konventionen (Saussure 1967:80) und muss daher beim Fremdspracherwerb erst erlernt werden.

Selbst dann, wenn der Lernende um diese Konventionen weiß und sich darüber hinaus des bilateralen Charakters eines graphischen Zeichens bewusst wäre, so ist dessen Verbindung zwischen Inhalt und Klang bei einer parallelen Vermittlung von Schriftzeichen und Laut noch nicht automatisiert. Folglich wird er versuchen, mit dem neuen Zeichen einen nahe liegenden, bekannten Laut zu assoziieren. In der Regel wird dieser dem Lautbestand der Muttersprache entnommen (oder evtl. einer früher erlernten Fremdsprache).

Beispiel:

Für die akustische Realisierung der japanischen Silbe ふ (fu) wird ein deutscher Muttersprachler sich an den deutschen Phonemen [f] und [u] orientieren, deren Aussprache mit dem Japanischen zwar gewisse Übereinstimmungen aufweist, die sich jedoch in etlichen Merkmalen, z.B. hinsichtlich ihrer Artikulationsorgane bzw. der Zungenlage vom Deutschen unterscheidet.

Die Folge sind Fehlartikulationen sowie ein für deutsche Muttersprachler mehr oder weniger stark ausgeprägter typischer Akzent der japanischen Aussprache, der das Verstehen erschwert. Dieser Umstand wirkt sich bezüglich der Redundanz negativ auf den Kommunikationsfluss aus (Vgl. Kap. 3.1).

5.1.4 Lateinische Zeichensysteme

Bei der Verwendung von lateinischen Buchstaben wie beispielsweise dem Hepburn-System durch nichtenglische Muttersprachler ist folgender Umstand zu berücksichtigen: Es können mittels dieser Umschrift nur solche Laute wiedergegeben werden, für die innerhalb des lateinischen Zeichensystems ein entsprechendes Zeichen existiert. Die verbleibenden Phoneme müssen mit Hilfe eines Assimilationsverfahrens diesen Zeichen angepasst werden. Darüber hinaus orientiert sich die Hepburn-Umschrift am Lautbestand des amerikanischen Englisch'. Ein nichtamerikanischer Muttersprachler nimmt die japanische Sprache unter Verwendung dieser Umschrift damit durch einen zweifach verzerrten Spiegel wahr, d.h., er versucht, einen Menschen durch die Betrachtung einer Kopie seines Fotos zu ergründen.

Indessen kann eine Verwendung dieser Kopie durchaus konstruktiven Charakter erhalten, möchte man sie dazu nutzen, sich einen bereits bekannten Menschen in Erinnerung zu rufen. In dieser Hinsicht stellt auch das Hepburn-System (oder sonstige Umschriften) eine bedeutende Hilfe dar. *Nachdem* der Lernende mit dem Lautbestand des Japanischen vertraut ist, kann die Verwendung lateinischer Buchstaben dazu beitragen, schnell und unkompliziert Beg-

riffe, Anmerkungen o.Ä. so lange schriftlich festzuhalten, bis der Umgang mit den Silben keine wesentliche Hürde mehr bildet. Da die Entstehung der Silbenalphabeten des Japanischen auf vergleichbare Weise – mit dem Unterschied, dass die sich damals neu herausbildenden graphischen Zeichen noch nicht mit einem anderen akustischen Eindruck belegt waren – vonstatten gegangen ist, kann auch die Verwendung des unter den lateinischen Umschriften am weitesten verbreiteten Hepburn-Systems aus dieser Perspektive sinnvoll erscheinen.

5.1.5 Didaktische Vorüberlegungen

Zur psychologischen Bedeutung der Schrift

Wie soll die Vermittlung des japanischen Phonembestandes ohne Zuhilfenahme der Schrift gestaltet werden? Diese Frage berührt einen sensiblen Punkt im Lernprozess, auf den Saussure hinweist:

Wenn wir im Geist die Schrift ausschalten, dann kommt derjenige, den man dieses deutlichen Bildes beraubt, in Gefahr, nur mehr eine formlose Masse wahrzunehmen, mit der er nichts anzufangen weiß. Es ist, als ob man einem, der schwimmen lernen will, seinen Schwimmgürtel wegnehmen würde. (Saussure 1967:37)

In psychologischer Hinsicht veranschaulicht dieser Vergleich den Fremdspracherwerb auf treffende Weise. Der Schwimmgürtel scheint für den Lernenden anfangs eine unentbehrliche Hilfe darzustellen. Nachdem er das Schwimmen indessen bis zu einem gewissen Grade beherrscht, schränkt es ihn in seiner Bewegungsfreiheit ein. Er könnte sich dann des Gürtels zwar entledigen, dies ist jedoch ein vergleichsweise mühsamer Prozess. So kann auch der Japanischlernende versuchen, sich von der Prägung seiner Muttersprache in einem bestimmten Maße zu befreien und phonetische Fehler durch Beobachtung und Analyse nachträglich zu berichtigen. Diese Methode ist jedoch verhältnismäßig kompliziert und beschwerlich.

Sinnvoller erscheint es hingegen, wenn er der Prägung durch die Muttersprache so wenig wie möglich ausgesetzt und somit die Versuchung eines Vergleichs mit ihr auf ein Minimum reduziert wird. Von Beginn an auf den Schwimmgürtel zu verzichten, käme jedoch einem Sprung ins kalte Wasser gleich, der für die Mehrzahl der Lernenden wahrscheinlich keine adäquate Alternative bietet. Es sollte also nach einer Hilfestellung gesucht werden, die ihrer Form nach so verschieden von der Schrift ist, dass eine bewusste oder unbewusste Orientierung an der Muttersprache gar nicht erst in Betracht kommt, die in ihrem Wesen jedoch den psychologischen Halt bietet, welchen zuvor das graphische Zeichen gegeben hat.

Der Schwimmgürtel könnte daher durch einen vom Lehrenden geführten Stab ersetzt werden, der eine wesentlich flexiblere Handhabung erlaubt und bei Bedarf eingesetzt oder weggelassen werden kann.

Diese flexible Hilfestellung im mündlichen Bereich der Fremdsprachendidaktik suchend, legt es nahe, den visuellen Reiz des Zeichens durch einen akustischen zu ersetzen, da somit der Rede als lautlicher Repräsentation von Sprache Unterstützung auf gleicher Ebene (d.i. der akustischen) gegeben wird. Außerdem sollte in Betracht gezogen werden, dass der Wunsch nach Zuhilfenahme der Schrift vor allem in der Vertrautheit des graphischen Zeichens bzw. in der (vermeintlich) bekannten Verbindung seines visuellen Eindrucks mit der inneren Lautvorstellung begründet liegt. Um dem Bedürfnis nach Orientierung Rechnung zu tragen, gleichzeitig jedoch der Gefahr von falschen Verknüpfungen und damit Fehlartikulationen zu entgehen, bietet es sich an, diese akustische Hilfestellung im außersprachlichen Raum zu suchen.

Die wichtigsten Faktoren für eine Alternative bestehen daher in:

- der Analogie der Repräsentationsebenen
- der Orientierung aus dem außersprachlichen Bereich
- einem flexiblen Einsatz

Analogie der Repräsentationsebenen

Speziell die Verknüpfung der letzten beiden Punkte lässt die Verwendung musikalischer Elemente im Fremdsprachenunterricht als geeignet erscheinen, da die Anzahl an Alternativen, die sich ebenfalls akustisch repräsentieren, ohne dabei auf das Medium Sprache zurückzugreifen, begrenzt sind.

Eines der Ziele einer Alternative zur Schrift besteht in der Vermeidung von Fehlartikulationen. Im Bereich der Phonetik beziehen sich diese auf die korrekte Reproduktion von Lauten. Die Musikpädagogik beschäftigt sich mit der gleichen Thematik im Rahmen der korrekten oder reinen Intonation (Nakagawa 1996:187/188)⁶³ mit dem Unterschied, dass es sich im Bereich der Musik vordergründig um die Reproduktion von Tönen handelt. Das Kodály-Konzept bedient sich dabei eines Hilfsmittels aus dem Bereich der Sprache: der Benennung der einzelnen Töne durch Tonsilben.⁶⁴ Sie implizieren bestimmte musikalische Funktionen bzw. Inhalte. Durch ihre Verwendung wird der Ton nicht nur rein akustisch registriert, sondern gleichzeitig auch inhaltlich erfasst. Die Assoziation von akustischer bzw. sprachlicher Repräsentation mit der konkreten Bedeutung eines Tones verbessert wesentlich die musikalische Wahrnehmung und damit einhergehend, die Intonation (Nakagawa 1996:10/11).

Orientierung aus dem außersprachlichen Bereich

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie fruchtbar die Zuhilfenahme sprachlicher Mittel für bestimmte musikalische Elemente sein kann. Obwohl einer derartigen

63 純正なイントネーション(tanjun na intonêshon)

64 bzw. Solmisationssilben. Vgl. Kap 6.1.2: Synchroner und diachroner Didaktikmodelle. Diachroner Ansatz des Kodály-Konzeptes

Beziehung nicht zwangsläufig ein wechselseitiger Charakter zwischen den Bereichen Sprache und Musik zugeschrieben werden muss, ist er ebenso wenig grundsätzlich auszuschließen. Dafür sprechen folgende Gründe: Zum einen entspricht die Erklärung für die Verbesserung der Intonation aufgrund der Verwendung von Solmisationssilben im wesentlichen dem Zeichenmodell Saussures, da die Einheit von Lautbild und Vorstellung eines sprachlichen Zeichens mit der Verbindung von akustischer Repräsentation und Bedeutung eines Tones im Musik bezogenen Sinn korrespondiert. Darüber hinaus verdeutlicht dieser Umstand die Analogien zwischen den Repräsentationsebenen von Sprache und Musik, denn sowohl das sprachliche Zeichen als auch der Ton besitzen einen vergleichbaren bilateralen Charakter.

Als zweites Indiz für die Existenz einer wechselseitigen Beziehung spricht die erfolgreiche Anwendung der Solmisation im Rahmen des Kodály-Konzeptes an sich (Nakagawa 1996:342 ff.).

Der Fremdsprache vergleichbar, müssen über die akustische Repräsentation hinaus vor allem auch die Konventionen des Solmisationssystems bewusst erlernt werden, da sich erst auf diese Weise eine Verbindung zwischen lautlicher Realisation und Vorstellung herstellen lässt.

Wenn daher eine wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Musik angenommen und die musikalische Wahrnehmung durch sprachliche Mittel intensiviert werden kann, so sollte es möglich sein, durch die Verwendung musikalischer Elemente als außersprachliches Mittel im Fremdsprachenunterricht zumindest das Erlernen einer korrekten Aussprache zu erleichtern.

Flexibilität im Einsatz

Die Flexibilität der Anwendungsmöglichkeiten musikalischer Mittel als dritte Bedingung einer Alternative zur Schrift wird durch die Art ihres Wirkungsansatzes deutlich. Während ein graphisches Zeichen dazu verleitet, den aufgrund seiner Fremdheit mitunter diffusen akustischen Reiz zu Beginn des Lernprozesses durch einen optischen zu ersetzen, führt der Einsatz musikalischer Elemente nicht zu einer Substitution, sondern zur Intensivierung der auditiven Sinneswahrnehmung. Die Verwendung solcher Elemente setzt somit den Lernvorgang, der dem Zeichenmodell Saussures zugrunde liegt, d.h. das Herstellen der Verbindung zwischen Laut und Vorstellung nicht außer Kraft, sondern unterstützt diesen Prozess, indem sie ihn aus einer anderen Perspektive verdeutlicht.

Sobald der Lernende diese Verbindung im sprachlichen Bereich hergestellt hat, kann das musikalische Element entfernt, bei erneutem Bedarf jedoch jederzeit wieder hinzugezogen werden.

Da Musik bezogene Elemente der Verbesserung der mündlichen Rede dienen und in Zusammenhang mit dieser gelehrt werden, ist anzunehmen, dass

sich nicht nur interne Assoziationen zwischen der Vorstellung und Realisierung eines Lautes (Sprache) bzw. eines Tones (Musik) nach dem Modell Saussures herausbilden, sondern auch Verbindungen zwischen Sprache und Musik untereinander entstehen.⁶⁵ Die Entfernung eines musikalischen Elementes ist daher nicht mit der Aufhebung dieser Verbindungen gleichzusetzen, sondern mit ihrer bewussten Wahrnehmung und kann bei Bedarf jederzeit wieder in Erinnerung gerufen werden.

5.1.6 Das Erlernen des japanischen Phoneminventars nach dem Prinzip der Mündlichkeit

Als Beispiel für eine praktische Anwendung der obigen Darstellung soll die lautliche Vermittlung des japanischen Lautbestandes auf Grundlage der Silbenalphabeten dienen.⁶⁶

In Anlehnung an den diachronischen Ansatz des Kodály-Konzeptes, nachdem die Schüler zuerst die musikalische Bedeutung bzw. den Klang eines Tones lernen und dann sein Symbol in der Notenschrift, soll im Folgenden ein Beispiel für das Erlernen des japanischen Silbenalphabetes nach dem Prinzip der Mündlichkeit beschrieben werden. Alle aufgeführten Schritte beziehen sich daher auf das Erlernen der Aussprache, jedoch nicht auf die schriftliche Fixierung der Laute.

Den ersten Lernabschnitt bildet die Vorbereitungsphase (preparation). Sie dient der Hinleitung aus bereits Bekanntem auf das Neue, um das Interesse der Schüler zu wecken. Ziel dieser Phase ist die intuitive Wahrnehmung des Klanges der japanischen Laute anhand von Ton- bzw. Videoaufzeichnungen oder der Worte eines Muttersprachlers, ohne dass es zu diesem Zeitpunkt um eine rationale Analyse einzelner Aspekte ginge. Anknüpfungspunkte könnten dabei einerseits allgemeine Themen über Japan sein, die den Lernenden aus anderen Kontexten schon bekannt sind oder im Deutschen gebräuchliche japanische Wörter bzw. Lehnwörter im Japanischen, die auf ein deutsches Wort zurückgehen.

Erst im Anschluss daran geht es um die Präsentation der Silbenalphabeten an sich. Den Einstieg in das Schrift- und Lautsystem im Japanischunterricht bildet heute in der Regel die Fünfzig-Laute-Tafel (gojû onzu/ siehe Anhang 7.3). Auch wenn ihre Entstehung relativ leicht erklärt werden kann (vgl. Miller 1993:134/135), ist es fraglich, ob eine solche Erklärung dem didaktischen

65 Dabei wäre genauer zu untersuchen, aus welcher Ebene diese Verbindungen hervorgehen. Denkbar ist einerseits ein Modell, nachdem Laut und Ton einer gemeinsamen Vorstellung entspringen und sich als unterschiedliche lautliche Realisierung ein und desselben Inhaltes präsentieren. Andererseits wäre es auch möglich, dass beiden Repräsentationen unterschiedliche Vorstellungen zugrunde liegen. In diesem Fall müsste herausgefunden werden, an welcher Stelle es zur Entstehung dieser Verbindungen kommt, d.h. ob diese im Bereich der Vorstellungen geknüpft werden oder bei der lautlichen Realisierung.

66 Da eine detaillierte Erläuterung der Vermittlung jedes einzelnen Phonems den Rahmen dieser Arbeit sprengt, wird hier die Verwendung des Prinzips der Mündlichkeit allgemein dargestellt.

Rahmen des Schulunterrichtes angemessen ist, da ein sinnbezogenes und effektives Erlernen dieser Tafel nur über eine Einsicht in die Anordnungslogik der Phoneme und das Einprägen der jeweils ersten waagerechten bzw. senkrechten Lautreihe (-spalte) möglich ist.

Eine über diesen rationalen Zugang hinausgehende Wahrnehmung ermöglicht das Iroha-Alphabet (siehe Anhang 7.3). Es wurde ursprünglich als buddhistisches Gebet verfasst. Die Laute des japanischen Silbenalphabetes tauchen dabei je einmal auf und sind so angeordnet, dass sie einen Sinn ergeben. In Gedichtform verfasst, besitzt es eine inhaltliche, eine ästhetische sowie eine klangliche Gestalt.

Vor allem letztere bietet dem Lernenden, der mit der japanischen Sprache noch nicht oder sehr wenig vertraut ist, eine Hilfestellung, da sich die klangliche Komponente (Rhythmus, Intonation, etc.) im Vergleich zur Fünfzig-Laute-Tafel wesentlich differenzierter darstellt und somit verschiedene musikalische Elemente (rhythmische, melodische, etc.) vereint, die ohne umfangreiches Vorwissen wahrnehmbar sind. Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, diese Wahrnehmung durch rezeptive bzw. produktive Übungen bewusst werden zu lassen und damit zu intensivieren.

Gleiches gilt für die ästhetische Gestalt des Gedichtes. Auch sie kann, je nach Interesse und Neigungen, von den Schülern auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden und bietet somit einen weiteren Anhaltspunkt.

Die inhaltliche Ebene, welche mehr oder weniger umfangreiche syntaktische bzw. semantische Einheiten umfassen und die mehr oder weniger detailliert erklärt werden kann, gibt darüber hinaus Orientierung für die rationale Wahrnehmung des Gedichtes.

Das Iroha-Alphabet besitzt somit drei unterschiedliche Perspektiven der Wahrnehmung, welche in Kombination miteinander ein effektives Lernen ermöglichen.

Zur Systematisierung des Phonembestandes bietet sich im Rahmen der Übungsphase (practice) die Einführung der Fünfzig-Laute-Tafel an. Für einen aktiven und selbstgesteuerten Lernprozesses erscheint es sinnvoll, die für den Lernenden neue Lautanordnung nicht als bereits gegebenes System zu präsentieren, sondern sie unter Anleitung, d.h. durch Erklärung der diesem Ordnungsprinzip innewohnenden Logik, durch die Lernenden selbst entwickeln zu lassen. Da die Elemente dieses Systems bereits bekannt sind und es sich lediglich um eine neue Anordnung handelt, lässt die Einführung der Fünfzig-Laute-Tafel keine größeren Probleme erwarten. Bei dieser Gelegenheit bietet sich ebenfalls die Einführung der im Iroha-Alphabet nicht enthaltenen kombinierten Laute an.

5.2 Silben und Moren im linguistischen Kontext

Die Kombination einzelner Laute führt in die nächst höhere phonologische Ebene. Im Unterschied zum Deutschen, dessen kleinste Laut übergreifende Einheit die Silbe darstellt, werden in der japanischen Sprache Phoneme zu Moren zusammengefasst. Während das Phonem als kleinste bedeutungstragende Einheit einer Sprache häufig auf einen Laut reduziert ist, ermöglicht die Untersuchung von Moren bzw. Silben, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, die über die Betrachtung eines Einzellautes hinausgehen. So wird z.B. anhand der Silben bzw. Moren die Akzentverteilung oder die rhythmische Struktur einer Sprache ersichtlich.

Charakteristisch für eine Silbe ist der vokalische Silbenkern (V), der teilweise oder vollständig von der konsonantischen Silbenschale (C) umgeben ist (Linke et al. 1994:430).

Für die meisten Moren des Japanischen ist eine Konsonant-Vokal-Abfolge (CV-Abfolge) kennzeichnend. Es gibt jedoch auch Moren, die nur aus einem vokalischen bzw. konsonantischen Element bestehen (Dohlus 2002:20/21). Sie können daher der Struktur einer Silbe entsprechen, im Fall einer rein konsonantischen bzw. vokalischen More ist jedoch noch eine weitere More mit dem Komplementärelement notwendig, um eine Silbe zu bilden.⁶⁷

Für den Aufbau einer More gibt es im Japanischen drei Möglichkeiten: Sie besteht entweder nur aus einem Vokal (V) oder einem Konsonanten (C) oder aus einer Konsonant-Vokal-Struktur (CV). CV-Strukturen sind auch für die Silbe im Deutschen kennzeichnend und daher gemeinsames Merkmal beider Sprachen.

In Abhängigkeit dieses Aufbaus hat die More entweder den Status einer eigenständigen oder einer Sondermore. Der weitaus größte Teil des japanischen Phonembestandes zählt als eigenständige More, da er entweder eine CV-Struktur besitzt oder aus einem einzelnen Vokal bzw. Halbvokal plus Vokal⁶⁸ besteht.

5.2.1 Assimilationslaut

Der als *sokuon* (促音) bezeichnete Assimilationslaut /Q/ stellt eine Besonderheit des japanischen Lautsystems dar. Er fällt unter den Status Sondermore, da er nicht selbständig existiert, sondern nur in Verbindung mit einer eigenständigen More (Dohlus 2002:21).

Er wird mit einem tiefergestellten [ɸ]⁶⁹ wiedergegeben. Dieser Laut wird nicht als [tsu] artikuliert. Er ist so eng mit der folgenden Silbe verbunden, dass

67 Konsonantisches bzw. vokalisches Element impliziert, dass es sich auch um eine Reihung mehrerer Konsonanten (z.B. Affrikate: /st/, /pf/ etc.) oder Vokale (z.B. Diphthonge: /ei/, /eu/ etc.) handeln kann.

68 Darunter fallen die Laute der *ya*-Reihe: *-ya*, *-yu*, *-yo* sowie der Laut *-wa*.

69 Die Wiedergabe in lateinischen Buchstaben erfolgt i. d. R. durch einen Doppelkonsonanten bzw. in der Linguistik durch das Symbol /Q/ und wird als eigenständige More [tsu] ausgesprochen.

die Unterscheidung beider Silben akustisch nicht ohne weiteres klar erkennbar ist (Amanuma etc.1981:80). In der westlichen Literatur wird er häufig als langer Konsonant (Wenck 1956) bzw. Geminat (Vance 1987, Akamatsu 2000) bezeichnet.⁷⁰

Der Assimilationslaut kommt im Deutschen nicht vor, deshalb werde ich im folgenden gesondert auf ihn eingehen. Zunächst sollen seine Eigenschaften näher beschrieben und anschließend versucht werden, diese in einen didaktisch relevanten Kontext zu bringen.

Eigenschaften

Die phonetischen Eigenschaften des Assimilationslautes lassen sich anhand des Artikulationsmodus⁷ näher beschreiben, d.h. danach, ob der Luftstrom bei der Lauterzeugung aus dem Ansatzrohr frei austritt oder beeinträchtigt wird (Obstruenz).

Der Assimilationslaut gehört zur Gruppe der Obstruenten. Das Merkmal der Obstruenz unterteilt sich wiederum in die Eigenschaften Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit.

Kawakami, Imada u.a. gliedern den Assimilationslaut in zwei Gruppen: Die Hauptgruppe umfasst die wortinternen, stimmlosen Obstruenten [p, t, k, s, ʃ] wie in *ippai* – voll, *kesseki* – Abwesenheit, *katta* – Vergangenheit v. kaufen, während die zweite Gruppe alle anderen *sokuon* enthält. Darunter fallen in erster Linie die in Fremd- bzw. Lehnwörtern vorkommenden stimmhaften, wortinternen Plosiva [b, d, g,] wie beispielsweise in (*beddo* – Bett, *bajji* – Abzeichen) sowie die Phoneme [h, ç, φ, r], welche vor allem bei Interjektionen *ihhi* [iççi], *uffu* [ɔxxɔ], *arra* [alla]⁷¹ auftreten.⁷²

Da für den größten Teil des japanischen Wortschatzes mit *sokuon* die Gruppe der stimmlosen Obstruenten charakteristisch ist, möchte ich hier auf diesen Bereich näher eingehen. Sie tauchen am häufigsten bei sinojapanischen Nominalkomposita⁷³ auf. Innerhalb des reinjapanischen Wortschatzes sind sie viel seltener anzutreffen. Ihr Vorkommen beschränkt sich auf lautmalerische Wörter, Verbalkomposita und die Verbalflexion⁷⁴ (Dohlus 2002:60).

70 Zur Verwendung dieser Begriffe, sowie zur historischen Entwicklung des Assimilationslautes vgl. Dohlus 2003:58/59

71 Beispiele aus Kawakami 1977:85-91 bzw. Imada 1989:72-76

72 Imada zählt darüber hinaus den Stimmritzenlaut [ʔ] am Wortende als stimmlosen, glottalen Plosiv (*musei seimon haretsuon*) zu den Assimilationslauten. Er kommt vor allem bei Ausdrücken der Emphase *oya* ʔ [ojaʔ], *a*ʔ [aʔ] vor und steht am Wort- oder Satzende nach Vokalen. (Imada 1989:74-75)

73 zur historischen Entwicklung des Assimilationslautes vgl. Wenck 1954:66

74 bei der Flexion vierstufiger Verben auf die Endungen *-tsu*, *-ru* und *-u*

Artikulation

Imada beschreibt den Assimilationslaut dieser Gruppe folgendermaßen:

Der Assimilationslaut [wird so artikuliert (Anm.d. Übers.)], dass im Fall eines Plosivs als Folgekonsonant der Zustand der Artikulationsmittel (Artikulationsmodus) über die Länge einer More unverändert beibehalten wird, während man bei einem Frikativ die Reibung eine More lang artikuliert und dabei in den Folgekonsonanten übergeht. (Imada 1989:73)⁷⁵

Diese Darstellung weist auf zwei weitere Merkmale des Assimilationslautes hin. Innerhalb der stimmlosen Obstruenten wird zwischen den Verschluss- und Engelaut erzeugenden *sokuon* unterschieden, die Imada als regressiv assimilierende⁷⁶ Phonemvarianten⁷⁷ beschreibt, d.h. der Folgekonsonant beeinflusst rückwirkend die Artikulation des Assimilationslautes:

Der Mund nimmt die Position des nächsten zu artikulierenden Lautes ein. Dabei wird jedoch so in den Folgelaut übergegangen, dass man ihn, in allen Fällen außer den Lauten der *sa*-Reihe⁷⁸, nicht sofort artikuliert, sondern den bei seiner Artikulation [erzeugten] Luftstrom für die Dauer einer Zählzeit unterbricht. [...]. (Amanuma et al.1981:80)⁷⁹

Aufgrund der verzögerten Artikulation erfährt der Folgelaut eine Dehnung. Dadurch hebt er sich akustisch deutlich von den einfachen Lauten mit vergleichbaren Eigenschaften ab.

75 「促音は、後続の子音が破裂音なら、同じ声道の形（発音の状態）のまま1拍分待機してから、摩擦音なら、1拍発音しながら後続子音に移る。」

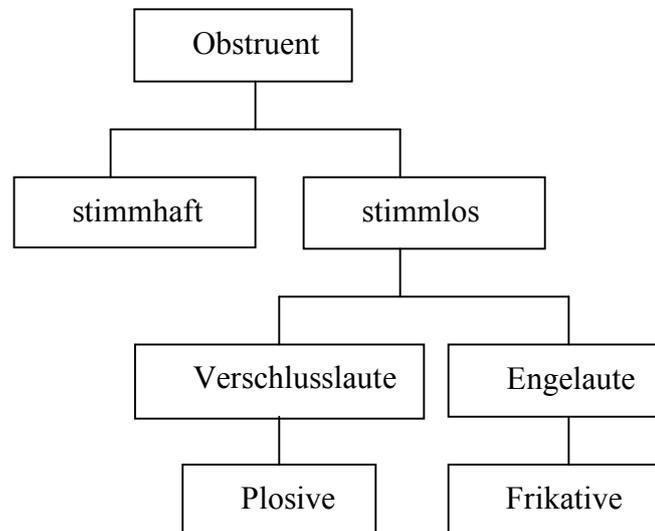
76 行同化 (*gyakkô dôka*) – regressive Assimilation

77 音(iin)

78 Dritte Reihe der 50-Laute-Tafel, nach denen der japanische Phonembestand geordnet ist. Zur *sa*-Reihe gehören die Laute *sa, shi, su, se, so* mit ihren Allophonen.

79 「促音というのは、] その次に続く音を発するための口構えを形づくっておきはするが、直ちに、その音を発するのではなく、次に続く音がサ行音を除く各音の場合には、1音節分だけ呼気の流れを停止させることであり、「略」次の音節に移るのである。」

Anhand der in dieser Arbeit angeführten Charakterisierungen lassen sich für den Assimilationslaut folgende Merkmale festhalten:



5.2.2 Silbenschlussnasal

Eigenschaften

Ein weiterer Laut, der als Sondermore gezählt wird, ist der Silbenschlussnasal *hatsuon* (撥音) oder *haneruon* (撥ねる音).⁸⁰ Auch er unterliegt einer regressiven Assimilation, d.h. seine Aussprache richtet sich nach dem ihm folgenden Phonem.

Artikulation

In Abhängigkeit der Folgelaute ergeben sich folgende Artikulationsvarianten für diesen Laut:

[m, n, ɲ, ŋ, N]

Hörbeispiel (1)⁸¹:

Beispiele:

- | | | | |
|--------|----------|-----------|--------------------|
| 1. [m] | sanpo | [sampo] | Spaziergang |
| 2. [n] | hantai | [hantai] | Gegenteil |
| 3. [ɲ] | konnyaku | [koɲnakɔ] | Paste aus Aronwurz |
| 4. [ŋ] | kenkô | [keŋko:] | Gesundheit |
| 5. [N] | hon | [hoN] | Buch |

⁸⁰ Er wird mit dem phonologischen Symbol /N/ wiedergegeben.

⁸¹ zitiert nach Imada 1989:66-69

Beispiele 1-4 zeigen den *hatsu-on* in wortinterner Stellung in folgenden Varianten:

- bilabial⁸² (1)
- alveolar⁸³ (2)
- palatal⁸⁴ (3)
- velar⁸⁵ (4)

Eine Ausnahme bildet das fünfte Beispiel, bei dem der Silbenschlussnasal am Ende eines Wortes bzw. Satzes steht und in der Aussprache leicht variiert. In diesem Fall richtet sich seine Artikulation nach dem vorhergehenden Vokal und wird in Abhängigkeit dazu mehr oder weniger stark palatalisiert (vgl. Imada 1989:68/69).

Für die japanische Sprache ist eine vokalisch auslautende Silbenstruktur kennzeichnend. /N/ und /ŋ/ sind die einzigen Moren mit einem geschlossenen, d.h. konsonantischen Auslaut (Shibatani 1990:167).

5.3 Silben und Moren im didaktischen Kontext

Obwohl More und Silbe unterschiedlich strukturiert sind, taucht mit der Einführung westlicher Termini seit der Meiji-Zeit auch in der japanischsprachigen Literatur der Begriff Silbe (*onsetsu*)⁸⁶ auf (Kindaichi 1976:70). Dieser Umstand hängt mit ihrer Doppelfunktion als Träger phonetischer und rhythmischer Merkmale zusammen, je nachdem, ob ein Laut aus westlicher oder japanischer Perspektive beschrieben wird. Japanische Muttersprachler nehmen eine More als kleinste sprachliche und rhythmische Einheit wahr.

[They] refer to these units as **onsetsu** (usually translated as 'syllables'), but Kindaichi adopts the musical term BEAT (**haku**)⁸⁷ to avoid confusion. (Vance 1987:64)⁸⁸

Die Bedeutungen von *onsetsu* und ‚Silbe‘ sind jedoch nur dann deckungsgleich, wenn sie sowohl ein vokalisches als auch ein konsonantisches Element besitzen.

Auch Imada weist darauf hin, dass Silbe und More von ausländischen Japanischlern leicht verwechselt werden können.

Das Wort „Silbe“ sollte mit Vorsicht verwendet werden. [...] Daher ist es bei der Vermittlung der Aussprache im Japanischunterricht ratsamer, den Terminus *haku* zu verwenden. Auch wenn ausländische Lerner den Begriff *onsetsu* (syllable) schon gehört haben, so wird ihnen *haku* (mora) wahrscheinlich

82 両唇音(ryōshin'on)

83 齒茎音(hagukion)

84 硬口蓋音(kōkōgaion)

85 軟口蓋音(nankōgaion)

86 音節(onsetsu), Vgl. Amanuma et al. 1981, Edwards 1969

87 拍(haku)

88 Hervorhebungen und Großschreibung wie im Original

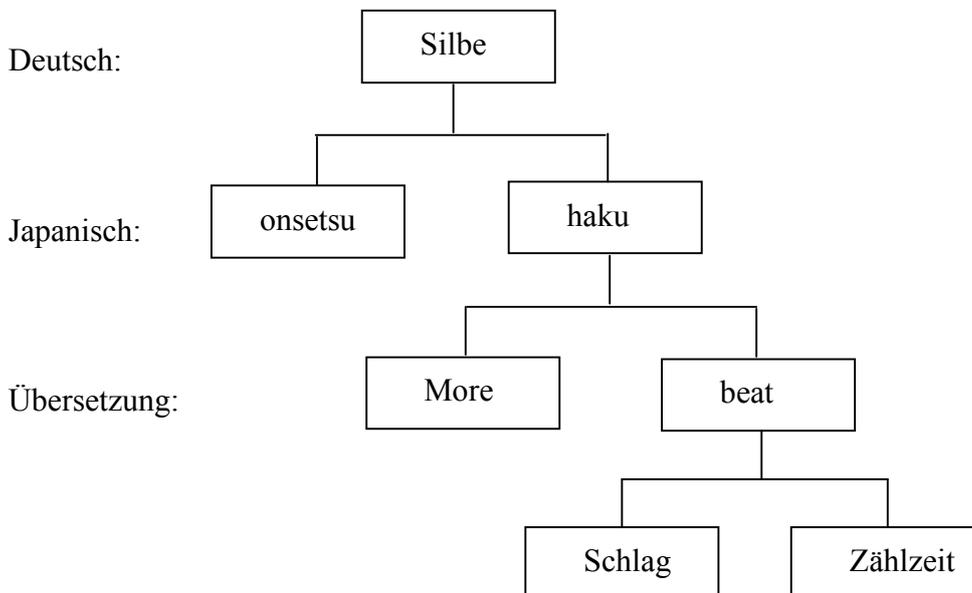
zum ersten Mal zu Ohren kommen. Es wird zuerst nötig sein, genau zu erklären, dass *kyaku* [kjakɔ] – Gast zwei *haku*, *kiyaku* [kijakɔ] – Vertrag drei *haku* und *ippon* [ippon] – ein Stück, vier *haku* haben. (Imada 1989:18)⁸⁹

In Anlehnung an die Praxis in den Lehrbüchern „Japanese for Beginners“ und „An Introduction to Modern Japanese“ schlägt Imada deshalb die Verwendung des Begriffes ‚beat‘ im allgemeinen Sinn vor.

Folgt man den Empfehlungen Kindaichis und Imadas und gebraucht im didaktischen Kontext für den Begriff *haku* das Wort *beat*, so ergeben sich für das Deutsche zwei verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten: Nach Imada für die Verwendung im allgemeinen Sprachgebrauch mit *beat* = *Schlag* bzw. nach Kindaichi im Musik bezogenen Sinn neben *Schlag* zusätzlich mit *Zählzeit*.

Beide Begriffe eignen sich für die Verwendung im Japanischunterricht, je nachdem, welches Phänomen erklärt werden soll.⁹⁰

Aus diesen Erläuterungen ergibt sich folgende Struktur:



Die Verwendung des Begriffs *Zählzeit* (Schlag) erscheint vor allem deshalb sinnvoll, da sie die metrische Komponente von *haku* unterstreicht.

89 「略」「音節」という語は慎重に使わなければならない。「略」日本語教育の発音指導に際しては、「拍」を使用する方が望ましいように思われる。この場合、外国人学習者は「音節(syllable)」という語は聞いたことがあっても、「拍(mora)」は初耳かもしれない。最初にきちんと説明をし、「客(きやく)」は2拍、「規約(きやく)」は3拍、そして「1本(いっぽん)」は4拍であるという「略」が必要となる。」

90 Der Begriff *Zählzeit* bietet sich in erster Linie dann an, wenn man ein komplettes Notenbild – inklusive Taktart – vorzuliegen hat, da sich die *Zählzeit* auf die Stellung innerhalb eines Taktes bezieht. *Schlag* hingegen kann auch allgemeiner verwendet werden, vor allem, wenn man nur einzelne musikalische (z.B. rhythmische) Elemente einbeziehen möchte.

Phonetischer und metrischer Aspekt

In der Regel werden zur Unterscheidung zwischen More und Silbe phonetische Parameter herangezogen. Diese Herangehensweise ist aus westlicher Sicht nachvollziehbar, da beispielsweise der relativ komplizierte Silbenaufbau des Deutschen anhand lautlicher Parameter ersichtlich wird. Die metrische Funktion spielt auch eine Rolle, ist aber nicht so wesentlich wie im Japanischen.

Ein Beispiel, bei dem dieser Unterschied zum Tragen kommt, stellt die Lyrik dar. Ein für deutsche Lyrik typisches Merkmal ist der Reim. Aufgrund der komplexen Silbenstruktur des Deutschen gibt es eine Vielzahl an lautlichen Kombinationsmöglichkeiten zwischen Konsonant, Vokal bzw. Halbvokal.

In der japanischen Sprache ist diese Möglichkeit wegen der phonotaktischen Regeln des Lautsystems stark eingeschränkt und die Verwendung von Reimen wesentlich weniger reizvoll als im Deutschen, da sich die Kombinationsmöglichkeiten rasch erschöpfen. Silben werden daher vor allem aus der metrischen Perspektive verarbeitet. Die Anzahl der Silben oder Moren stellt einen essentiellen Bestandteil japanischer Lyrik dar. Sie bildet solch ein grundlegendes Merkmal, dass klassische Gedichte nach diesem Parameter klassifiziert werden.⁹¹

Ebenso richtet sich die Bezeichnung des japanischen Alphabets in seiner Anordnung als Fünfzig-Laute-Tafel⁹² nach der Anzahl der Silben.

5.3.1 Silbenschlussnasal

Auch bei geringen oder nicht vorhandenen Sprachkenntnissen bietet die Behandlung von japanischen Gedichten unter metrischen Gesichtspunkten eine Möglichkeit, die rhythmischen Besonderheiten der japanischen Sprache zu verdeutlichen. So kann damit der Status der Sondermore veranschaulicht werden.

Das folgende Gedicht ist ein klassisches 17-silbiges haiku-Gedicht, da es das Silbenschema 5-7-5 aufweist, d.h. es besteht aus drei Zeilen mit fünf, sieben und fünf Silben.

Hörbeispiel (2)⁹³:

goroppon	五六本	fünf bis sechs Zweige
namaki tsuketari	生木つれたり	frisch geschnittenen Holzes
mizutamari	水溜り	und eine Pfütze

91 Während für das Japanische also eine quantifizierende Metrik kennzeichnend ist, zeichnet sich das Versmaß in der deutschen Sprache durch akzentuierende, d.h. betonte bzw. unbetonte Metren aus.

92 五十音図(gojūonzu)

93 zitiert nach Vance 1987:64

Es empfiehlt sich, die rhythmische Struktur dieses Gedichtes von hinten her aufzurollen, da sämtliche Moren der zweiten und dritten Zeile eine CV-Struktur aufweisen und somit dem Silbenaufbau des Deutschen entsprechen. Alle Sondermoren befinden sich in der ersten Zeile. Sie hat – ebenso wie die dritte Zeile – fünf Schläge, da dem Assimilationslaut /Qp/ und dem Silbenschlussnasal /N/ jeweils eine eigene Zählzeit zukommt (go-ro-Q-po-N).⁹⁴

Eine Möglichkeit, die einzelnen Moren für Japanischlerner auch optisch deutlicher zu kennzeichnen, besteht darin, sie im Notenbild wiederzugeben.

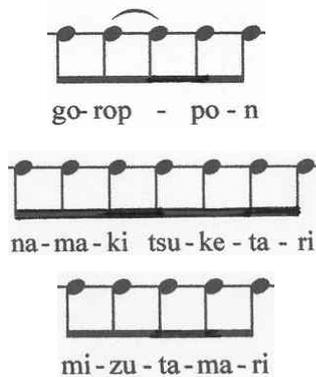
Die Wertigkeit von /N/ zeigt folgendes Beispiel:

Hörbeispiel (3)⁹⁵:



Eine More entspricht dabei einer Achtelnote. Analog dazu lässt sich auch das Haiku aus Hörbeispiel (2) durch Rhythmusnoten veranschaulichen.

Hörbeispiel (4):



Dabei wird ersichtlich, dass die erste Zeile genauso viel Schläge enthält, wie die letzte (5-7-5)⁹⁶, der Silbenschlussnasal ist damit nicht nur akustisch, sondern auch optisch erkennbar. Noch deutlicher tritt die Besonderheit des Silben-

94 Auch die ästhetische Komponente dieses Dreizeilers ist interessant, da er, wie viele Haiku-Gedichte, eine minimalistische, für den westlichen Betrachter fast unscheinbare Situation darstellt und gänzlich ohne Partikeln auskommt. Daher ist es beispielsweise der Vorstellung des Lesers überlassen, ob er die Zweige neben, über oder in die Pfütze platziert.

95 Quelle: Vance 1987:69

96 Der Bogen zwischen dem zweiten und dritten Schlag in der ersten Zeile zeigt an, dass die Note nicht angeschlagen bzw. geklopft, sondern gehalten wird.

schlussnasals im Notenbild zutage, wenn /N/ neben einer eigenen Zählzeit auch eine extra Tonhöhe zukommt.

Diese zusätzliche Komponente zeigt das nächste Beispiel:

Hörbeispiel (5)⁹⁷:



Yamada, Kōsaku (Musik)/ Kitahara, Hakushū (Text): *Higanbana*⁹⁸

Die Differenz zum Deutschen wird nicht nur quantitativ, sondern durch die von den Nachbartönen verschiedene Tonhöhe (*do-mi*, *do-mi-fa-la-ti*)⁹⁹ auch qualitativ veranschaulicht. Darüber hinaus bietet dieses Beispiel die Möglichkeit, den Silbenschlussnasal in einem sprachnahen Kontext zu üben, da er sowohl als Tonsprung (*do-mi*, *fa-la*) als auch in Form der Tonwiederholung (*mi -mi*)¹⁰⁰ auftritt.

5.3.2 Assimilationslaut

Die Veranschaulichung der in diesem Kapitel thematisierten Gruppe von Assimilationslauten ist aufgrund ihrer Eigenschaft als stimmlose Obstruenten im Zusammenhang mit Musik nicht ganz so einfach, da wegen des Merkmals Stimmlosigkeit der Parameter Tonhöhe irrelevant wird.

Dieses Merkmal gilt in der Sprachwissenschaft als binäres Kennzeichen, d.h. als duale Gegenüberstellung von Stimmlosigkeit und Stimmhaftigkeit. Die Eigenschaften zielen auf die Stimmbeteiligung bei der Artikulation ab. Echte Stimmlosigkeit als Merkmal der fehlenden Stimmbeteiligung trifft für die japanischen Assimilationslaute jedoch nur bei /Qp/, /Qt/ und /Qk/ zu.

Um diese Phoneme gegen die Frikative /Qs/ und /Qj/ abzugrenzen, wird innerhalb des Merkmals Obstruenz zwischen Plosiven und Reibelauten differenziert und somit zwischen stimmlosen Frikativen und stimmlosen Plosiven unterschieden, obwohl bei letzteren die stimmlose Phase nur einen Teil der Artikulation ausmacht.

Im Bereich der Musik existiert eine Klangklassifizierung, die diesen Unterschied m.E. klarer hervorhebt: man spricht einerseits von der Stimmlosigkeit, bei der ein Geräusch, d.h. ein Klang ohne exakt definierte Klanghöhe erzeugt

97 zitiert nach Kindaichi 1976:119

98 田幸作 北原白秋：ひがんな花

99 Vgl. Takt 1, 1. Zählzeit, Takt 2, 1. und 2. Zählzeit

100 Vgl. Takt 1, 2. Zählzeit

wird, und andererseits von vollkommener Tonlosigkeit (*senza suono*¹⁰¹), wie sie z.B. für die Pause kennzeichnend ist. Für die Assimilationslaute [s] und [ʃ] ist aus Musik bezogener Perspektive die Stimmlosigkeit charakteristisch, während [p], [t] und [k] zusätzlich das Merkmal Tonlosigkeit aufweisen, da es sich aufgrund der Differenzierung zwischen Stimmlosigkeit und Tonlosigkeit¹⁰² bei den stimmlosen Plosiven eigentlich um Biphoneme handelt. Sie bestehen aus zwei Artikulationsphasen, namentlich der Pause (tonlose Phase), die der Vorbereitung des Artikulationsmodus' des Folgekonsonanten dient und sich akustisch als tonloses Moment niederschlägt, und der Artikulation des Plosivs (stimmlose Phase). Stimmlose Plosive besitzen innerhalb der japanischen Assimilationslaute somit eine komplexere Struktur als stimmlose Reibelaute.

Da Doppelkonsonanten bei der Artikulation im Deutschen in der Regel der Verkürzung bzw. Öffnung des vorhergehenden Vokals dienen, beziehen deutsche Muttersprachler die zeitliche und damit rhythmische Veränderung der Artikulation nicht auf die Konsonanten, sondern den vorhergehenden Vokal. Sie müssen daher auf die zwei Phasen der japanischen Assimilationslaute /Qp/, /Qt/ und /Qk/ aufmerksam gemacht werden. Erfahrungswerte zeigen, dass dabei vor allem auf die zeitliche Relation der Pause (tonlose Artikulationsphase) besonders hingewiesen werden muss, da es wortintern im Deutschen im Hinblick auf die Artikulationsdauer zwischen einem einfachen und einem Doppelkonsonanten keinen Unterschied gibt.

Es existiert jedoch ein Fall, bei dem Doppelkonsonanten, wenn man sie deutlich ausspricht, zweifach artikuliert werden und somit im Hinblick auf die Artikulationsdauer mit den japanischen Assimilationslauten vergleichbar sind. Es handelt sich dabei um Komposita wie *Schrittempo*, *Lackkommode*, *Sackkarre* oder *Waschschüssel*, bei denen das letzte Phonem des ersten Wortes und das erste Phonem des zweiten Wortes auf den gleichen Obstruenten enden bzw. beginnen.

Anhand dieser Komposita kann einem deutschen Muttersprachler die zeitliche Relation der japanischen Assimilationslaute plausibel gemacht werden.

5.4 Übungen

Das p-p-p- Modell

In Anlehnung an das im Rahmen des Kodály-Konzeptes verwendete p-p-p-Modells¹⁰³ sollte der Assimilationslaut zunächst vorbereitet werden (Preparati-

101 Die Bezeichnung *senza suono* (ohne Ton) wird zum ersten Mal von Schönberg verwendet und bezeichnet „das tonlose Anschlagen der Klaviatur“. Bleiben die Tasten beim Anschlagen weiterer Töne niedergedrückt, klingen dadurch die Obertöne des „stummen Klanges“ mit. (Darvas 1978:210)

102 Dabei wird Tonlosigkeit als nicht hörbares Phonem ebenfalls als phonetisches Merkmal angesehen.

103 Dieses Didaktikmodell geht von drei Phasen (present – prepare – practise) bei der Vermittlung neuen Wissens aus und wurde erst im Nachhinein von amerikanischen Musikpädagogen mit dem Kodály-Konzept in Verbindung gebracht.

onsphase). Dies geschieht während der allgemeinen Gewöhnung des Ohres an den Klang des Japanischen. Zu diesem Zeitpunkt wird der Lernende mit dem Sprachkolorit generell vertraut gemacht, ohne dass dabei auf einzelne Besonderheiten eingegangen wird.

Im zweiten Schritt (Präsentationsphase) geht es um die Vorstellung eines neuen Elementes, in diesem Fall des Assimilationslautes. Dies kann sowohl durch den Lehrenden direkt als auch mit Hilfe weiterer Medien wie Ton- oder Videoaufnahmen geschehen. Dabei sollte der Laut in möglichst verschiedenen Umgebungen (z.B. unterschiedliche Sprecher, schnelles und langsames Sprechtempo, unterschiedliche Lernmedien, etc.) gezeigt werden, um die Entwicklung einer weitgehend Kontext unabhängigen lautlichen Vorstellung zu fördern.

Erst im nächsten Schritt (Praxisphase) wird der Laut anhand von Übungen durch die Schüler aktiv angewendet.

Stimmlose Frikative

Um bei der Vermittlung dieser Phoneme vom einfachen zum komplizierteren Aufbau fortschreiten zu können und Unbekanntes aus bekannten Elementen abzuleiten, erscheint es sinnvoll, mit den Monophonemen [s]¹⁰⁴ bzw. [ʃ] zu beginnen.

Dafür empfiehlt sich zunächst eine Übung mit deutschen Beispielwörtern, in der die erwähnten Komposita mit gleichen Obstruenten im Ab- bzw. Anlaut verwendet werden.¹⁰⁵

Beispiele:

Waschschüssel
Tischschublade
Fischschuppe
Fischstäbchen

Bei deutlicher Artikulation wird der Laut [ʃ] zweimal artikuliert, d.h.

Hörbeispiel (6):

- [ʃ] - [ʃ] -
Wasch - schüssel
Tisch - schublade
Fisch - schuppe
Fisch - stäbchen

¹⁰⁴ Bei der Verwendung deutscher Beispielwörter kommt [s] allerdings nicht in Betracht, da dieser Laut im Standarddeutschen am Wortanfang stimmhaft ausgesprochen und die Kombination [ss] an der internen Wortgrenze von Komposita zu [sz] wird.

¹⁰⁵ Übung analog zu Imada (1981:76/77), mit englischen Beispielwörtern

Um den japanischen Assimilationslaut [ʃ] korrekt zu artikulieren, wird der zweite Laut nicht neu angesetzt, sondern der erste ohne Pause weitergeführt.

Hörbeispiel (7):

- [ʃ:] -
Waschschüssel
Tischschublade
Fischschuppe
Fischstäbchen

Der japanische Assimilationslaut hat in etwa die Länge einer More. Das schematisch-rhythmisierte Notenbild von /Qsch/ im Japanischen entspricht somit folgender Darstellung.¹⁰⁶

Hörbeispiel (8)¹⁰⁷:

Beispiele:



Stimmlose Plosive

In Kapitel 5.3.2 werden die zwei Phasen bei der Artikulation stimmloser plosiver Assimilationslaute beschrieben. Für die Erläuterung der tonlosen ersten Phase ist der Musik bezogene Terminus *Pause* hilfreich, da es bei der Artikulation von /Qp/, /Qt/ und /Qk/ zu einer Unterbrechung des Luftstromes kommt, die sich akustisch in einer Artikulationspause äußert. Sie ist mit der musikalischen Pause in zweierlei Hinsicht vergleichbar: bezüglich ihrer Funktion sowie ihrer Länge. Sie ist akustisch durch eine (plötzliche) Stille wahrnehmbar, bedeutet jedoch nicht den Abbruch des Artikulationsprozesses.

Die Pause – bzw. die Stille – ist nicht das Gegenteil, sondern organischer Bestandteil des Musizierens. (Darvas 1978:227)¹⁰⁸

¹⁰⁶ Die Darstellung mit Hilfe der westlichen Notation dient als Hilfestellung zur optischen Veranschaulichung der zeitlichen Relationen zwischen einfachen und Assimilationslauten. In der Praxis wird der Assimilationslaut jedoch leicht verkürzt ausgesprochen. Alle folgenden Übungen sollen daher das Erlernen des Assimilationslautes erleichtern, sie müssen jedoch anschließend im sprachpraktischen Kontext geübt werden.

¹⁰⁷ zitiert nach Imada 1989:164-67

¹⁰⁸ „A zene – illetve a hallgatás – nem ellentéte hanem szerves része a zenélésnek.”

Ebenso bedeutet die Pause im Bereich der Sprache keine Unterbrechung des Artikulationsprozesses, sondern sie ist Teil davon.

Die musikalische Pause steht in Wechselwirkung mit ihrer Umgebung und dient verschiedenen Zwecken, vor allem der Intensivierung.

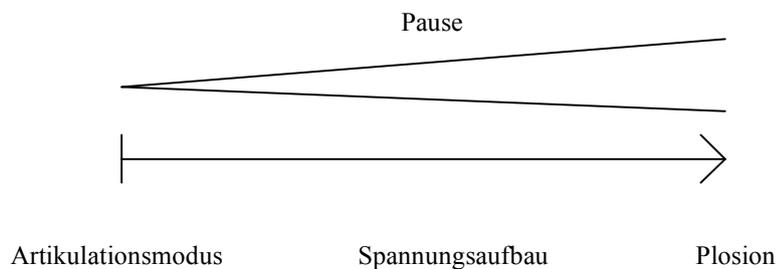
Hörbeispiel (9):

Zoltán Kodály: Psalmus Hungaricus¹⁰⁹

Die Aufgabe der Pause in diesem Beispiel besteht in der Intensivierung der Kontrastwirkung zwischen laut (*fortissimo*) und leise (*piano*). Unterstützt wird die Wirkung durch die Orchestrierung (*fortissimo-tutti/piano* – einzelne Instrumentengruppen).

Die Pause in der klassischen Musik ist daher nicht leer, sondern erfüllt immer eine bestimmte Funktion. Sie gilt als tonloses Moment, ist jedoch nicht statisch.

Auch die Artikulationspause ist nicht funktionslos. Es ist wichtig, sie mit Bedeutung bzw. Inhalt zu füllen, da Überflüssiges im Sinne der Sprachökonomie früher oder später vernachlässigt bzw. vollkommen ignoriert wird. Die Artikulationspause dient dem Spannungsaufbau des Plosivlautes, infolge dessen die anschließende Öffnung unter höherem Druck erfolgt (Shibatani 1990:167 ff.). Auch bei der Sprache kommt es also durch die Pause zu einer Intensivierung, nämlich der des Plosionsdruckes.

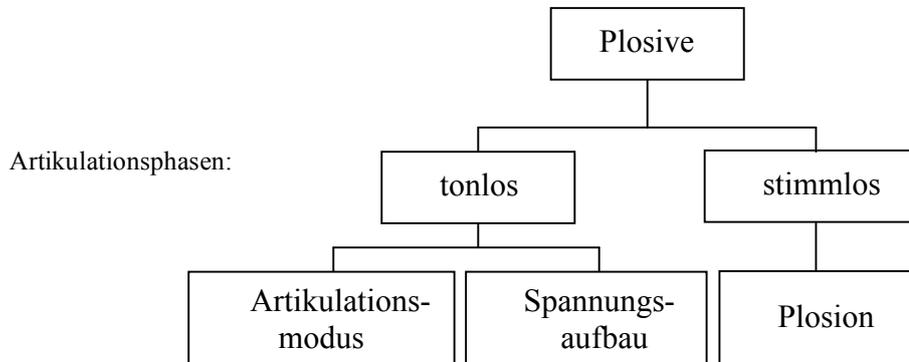


Der Wechsel in den entsprechenden Artikulationsmodus, der für die Artikulation notwendige Spannungsaufbau und die Plosion erfolgen zeitlich gestaffelt.

Bis auf den unterschiedlichen Druck und der dafür erforderlichen Zeit wird die Plosion bei den einfachen Lauten /p/, /t/, /k/ und den Assimilationslauten /Qp/, /Qt/, /Qk/ gleich artikuliert. Im Unterschied zum Deutschen werden sie jedoch nicht aspiriert.

¹⁰⁹ Notenbeispiel siehe Anhang 7.2

Zusammenfassend lassen sich die Plosive innerhalb der stimmlosen Assimilationslaute folgendermaßen charakterisieren:



Die Artikulation der Plosive besteht aus zwei Phasen, einer tonlosen und einer stimmlosen. Die Phase der Tonlosigkeit unterteilt sich wiederum in die Vorbereitung des Artikulationsmodus' und den Spannungsaufbau. Daran schließt sich die stimmlose Phase mit der Plosion an.

In der Musik gibt es im Wesentlichen zwei Praktiken, den Assimilationslaut im westlichen Notationssystem abzubilden: Zum einen, indem er eine eigene Zählzeit erhält

Hörbeispiel (10)¹¹⁰:



Und zum anderen, indem er in Verbindung mit einer anderen More auftritt.

Hörbeispiel (11)¹¹¹:



Um den Assimilationslaut anhand rhythmisierter Noten zu erläutern und zu üben, erweist es sich am günstigsten, die Charakteristika beider Beispiele zu kombinieren. Der Assimilationslaut im ersten Beispiel erhält mit der gesonderten Zählzeit auch eine eigene Tonhöhe, die aufgrund seiner Eigenschaft als

110 zitiert nach Vance 1987:67

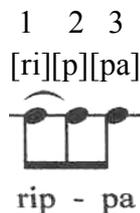
111 zitiert nach Vance 1987:68

stimmloser Laut jedoch nicht direkt durch ihn realisiert werden kann, sondern durch den Vokal der vorhergehenden Note. Durch diese Schreibweise wird die Wertigkeit des Assimilationslautes als eigene More optisch besonders deutlich, auch wenn seine akustische Realisation vom Notenbild etwas abweicht.

Im zweiten Beispiel erhält /Q/ keine eigene Tonhöhe, da er mit der vorhergehenden More eine Einheit bildet. Seine Wertigkeit als eigene More ist daher im Vergleich zum vorigen Beispiel weniger offensichtlich, hingegen kommt seine Verbindung mit der vorhergehenden More der natürlichen Artikulation näher.¹¹²

Ideal erscheint daher eine Schreibweise, die die Verbindung von Assimilationslaut und vorhergehender More bei gleichzeitiger Darstellung der selbständigen Wertigkeit von /Q/ wiedergibt. Eine Möglichkeit stellt die folgende dar:

Hörbeispiel (12):



Der Assimilationslaut wird durch den Spannungsaufbau gedehnt. Diese Dehnung findet auf der zweiten Zählzeit statt.

Augmentation

Die folgende Übung orientiert sich an Studien aus der Neuropsychologie bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwächen. Aufgrund dieser Untersuchungen wird angenommen, „that phonological deficits are the symptom of a [...] difficulty with rapid temporal processing, that is, the processing of basic sensory information entering the nervous system in rapid succession“ (Tallal et al. 1993, zitiert in Overy 2000:219). Die zeitliche Abfolge von Impulsen, mit denen Reize im Gehirn ankommen, ist so gering, dass ein Großteil von ihnen nicht wahrgenommen bzw. nicht verarbeitet werden kann. Wurde der Impuls verlangsamt, so war es den Testpersonen möglich, die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen (distinguishing the presentation order of two pitched tones).

Das Problem der Reizüberflutung ist auch aus der Fremdsprachendidaktik bekannt. Sie geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst. Die Folge unbewusster Reizüberflutung auf phonologischer Ebene kann sich in einer unkor-

¹¹² Neben dem Spannungsaufbau und einem höherem Öffnungsdruck besteht m.E. ein weiteres Kennzeichen des Assimilationslautes in einer fast ruckartigen Unterbrechung des vokalischen Ablautes der Vorgängermore, da im Vergleich zum einfachen Phonem ein schnellerer und plötzlicherer Wechsel in den neuen Artikulationsmodus erfolgt und dabei die vorangehende More leicht verkürzt wird.

rekten Aussprache (in diesem Fall des Assimilationslautes) widerspiegeln. Als Ursache dafür ist eine schwach ausgeprägte Sensibilisierung für das entsprechende Phänomen in der Fremdsprache denkbar, wenn kein Äquivalent in der Muttersprache oder ein Training aus anderen Bereichen (wie zum Beispiel der Musik) existiert. Deshalb ist es sinnvoll, die Lernenden für ein neues sprachliches Phänomen zunächst zu sensibilisieren.

Um ihnen die Dehnungslänge des Assimilationslautes zu verdeutlichen, sollte er vorübergehend in rhythmischer Vergrößerung geübt werden, beispielsweise in Form einer Verdopplung der Notenwerte oder durch ein langsames Tempo. Durch die Verlangsamung wird die Impulsfrequenz der einströmenden Reize auf ein Level reduziert, das vom Gehirn leichter verarbeitet werden kann.

Damit wird der Lernende für diesen Laut sensibilisiert.

Hörbeispiel (13)¹¹³ :

Beispielwörter:

/Qp/

suppai

酸っぱい

sauer



sup - pa-i

/Qt/

itta

行った

Vergangenheit

v. gehen

motto

mehr



it - ta



mot - to

/Qk/

akki

悪鬼

Teufel, Dämon

kakko

括弧

Klammer,

Parenthese

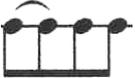


ak - ki



kak - ko

113 zitiert nach Imada 1989:164-67

/Q ſ / gasshō 合唱	Chor(gesang)	busshi 物資	Material
			
gas - sho-u		bus - shi	
/Qs/ issei 一世	Generation, Zeitalter	kassai 喝采	Beifall
			
is - se-i		kas - sa-i	

Erst wenn die Schüler in der Lage sind, den Assimilationslaut im verlangsamteten Tempo korrekt auszusprechen, sollte er im Originaltempo geübt werden.

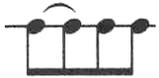
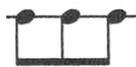
Minimalpaare

Anhand der Aufstellung von Minimalpaaren, bei denen dem Assimilationslaut eine bedeutungsunterscheidende Funktion zukommt, wird die Wichtigkeit der Dehnung deutlich, da sie das markanteste Kennzeichen bei der Unterscheidung zwischen den einfachen Plosiven und ihren Varianten /Q/ darstellt.¹¹⁴

Zur Veranschaulichung werden die Beispiele der folgenden Übung sehr deutlich artikuliert.

Hörbeispiel (14)¹¹⁵:

Beispielwörter:

/Qp/ suppai sauer	/p/ supai スパイ Spion
	
sup - pa-i	su - pa - i

¹¹⁴ Die japanische Sprache zeichnet sich durch einen schwachen Expirationsdruck und eine geringe Spannung aus (Lewin 1990:16). Somit sind einerseits die Druckunterschiede verhältnismäßig gering, andererseits gewinnt die Länge der Dehnung an Bedeutung, da sie das am stärksten wahrnehmbare Kennzeichen zur Unterscheidung zwischen einfachem Laut und dem entsprechenden Assimilationslaut darstellt.

¹¹⁵ zitiert nach Imada 1989:164-67

/Qt/

itta

Vergangenheit
v. gehen



it - ta

motto

mehr



mot - to

/t/

ita

Brett

板



i - ta

moto

Ursprung

元



mo-to

/Qk/

akki

Teufel



ak - ki

kakko

Klammer



kak - ko

/t/

aki

Herbst

秋



a - ki

kako

Vergangenheit

過去



ka-ko

/Qʃ/

gasshō

Chor(gesang)



gas - sho-u

/ʃ/

gashō

Kunsthändler

画商



ga-sho - u

busshi

Material



bus - shi

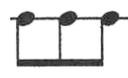
bushi

Samuraikrieger

武士



bu-shi

<p>/Qs/ issei</p>  <p>is - se-i</p>	<p>Generation, Zeitalter</p>	<p>/s/ isei 威勢</p>  <p>i - sei - i</p>	<p>Macht, Einfluss</p>
<p>kassai</p>  <p>kas - sa-i</p>	<p>Beifall</p>	<p>kasai 火災</p>  <p>ka-sa-i</p>	<p>Feuer, Brand</p>

Der Unterschied zwischen den Wortpaaren sollte von den Schülern zunächst erkannt werden. In einem nächsten Schritt sollten sie versuchen, die Beispiele mit derselben deutlichen Artikulation zu reproduzieren.

Im Anschluss daran werden diese Wortpaare im Originaltempo gesprochen.

Hörbeispiel (14)

Analog zur vorangehenden Übung geht es auch hier zunächst darum, die Beispiele zu hören bzw. Unterschiede zu erkennen und anschließend um eine korrekte Artikulation.

5.5 Zusammenfassung

Aufgrund der Komplexität des japanischen Schriftsystems gibt es verschiedene Ansätze zu seiner Vermittlung. Viele Lehrbücher sehen eine parallele Vermittlung von Schrift und Aussprache vor. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich zuerst mit dem Versuch, eine diachronische Herangehensweise, d.h. die Einführung der Schrift (zunächst der Silbenalphabet) *nach* dem Erlernen der Aussprache, zu begründen.

Die Basis für diesen Ansatz bildet das Prinzip der zunächst sensorisch-auditiven Wissensvermittlung des Kodály-Konzeptes mit Hilfe des Singens. Sie erleichtert dem Lernenden die Entwicklung der klanglichen Vorstellung eines Tones (Wortes, Satzes etc.). Die im Anschluss daran erlernte Note bzw. das Schriftzeichen stellen somit kein abstraktes Symbol dar, dem es einen Inhalt zu geben gilt, sondern sie erweitern die bereits bekannte innere akustische Vorstellung durch die visuelle Perspektive.

Das Zeichenmodell Ferdinand de Saussures, dem die Bilateralität eines sprachlichen Zeichens zugrunde liegt, liefert auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht Anhaltspunkte für die Bestätigung dieser These. Ein sprachliches Zeichen entsteht demnach erst aus einer auf Konventionen basierenden Synthese von innerer Vorstellung und lautlicher Realisierung. Im Hinblick auf eine korrekte Aussprache ist es daher unumgänglich, zunächst die in der Fremdsprache herrschenden Konventionen zu erlernen und zu automatisieren.

Singen bzw. die Anwendung einzelner musikalischer Elemente im Japanischunterricht bieten eine Alternative zur Schrift (im Sinne einer Hilfestellung beim Erlernen der Aussprache), da sie nicht nur flexibel einsetzbar sind, sondern darüber hinaus den mündlichen Bereich der Sprache auf einer vergleichbaren Ebene unterstützen und gleichzeitig Orientierung aus dem außersprachlichen Bereich geben.

So kann beispielsweise das Erlernen des japanischen Phoneminventars, welches in der Regel anhand der Fünfzig-Laute-Tafel erfolgt, unter Verwendung des Iroha-Gedichtes über dessen akustische, ästhetische und inhaltliche Komponente erleichtert werden.

Werden einzelne Phoneme eines Alphabetes miteinander verbunden, so erhält man Silben bzw. Moren, anhand derer lautübergreifende Gesetzmäßigkeiten einer Sprache untersucht werden können. Während sich die Silben im Deutschen vor allem durch ihre Qualität definieren (CV-Kombinationen), ist für die japanischen Moren in erster Linie die quantitative Komponente der Zeit charakteristisch.

Darüber hinaus gibt es im Japanischen auch Sondermoren. Darunter fallen Moren, die nur in Zusammenhang mit anderen (eigenständigen) Moren auftreten. Zu den Sondermoren zählen der Assimilationslaut /Q/ und der Silbenschlussnasal /n/.

Nachdem Eigenschaften und Artikulation der Sondermoren beschrieben werden, geht es anschließend um ihre Vermittlung im Japanischunterricht. Da für das Japanische die metrische Komponente der More von Bedeutung ist, wird zunächst der Begriff Schlag bzw. Zählzeit eingeführt. Die Zählzeiten der Sondermoren werden anhand eines Haiku-Gedichtes demonstriert. Um darüber hinaus auch einen qualitativen Anhaltspunkt zur Artikulation dieser Laute zu geben, werden die Sondermoren anschließend in Liedern dargestellt. Im Falle der stimmlosen, plosiven Assimilationslaute wird dabei ein Problem sichtbar: Ihrer lautlichen Struktur zufolge sind sie Biphoneme, da sie sich aus zwei Artikulationsphasen, einer tonlosen und einer stimmlosen Phase, zusammensetzen. Da erstere akustisch nicht wahrnehmbar ist, wird sie häufig ignoriert. Mit Hilfe des musikbezogenen Terminus *Pause* kann die Bedeutung der tonlosen Phase im didaktischen Kontext erleichtert werden. Dafür bieten sich zunächst Übungen mit vergleichbaren Lauten im Deutschen an. Im Anschluss daran werden

die verschiedenen Varianten des Assimilationslautes an japanischen Beispielswörtern gezeigt. Die einzelnen Artikulationsphasen werden durch Übungen in einem stark verlangsamten Tempo und durch einen Vergleich der entsprechenden eigenständigen Moren anhand einer Gegenüberstellung von Minimalpaaren in verschiedenen Zusammenhängen geübt.

6. Zusammenfassung

Um die Anwendung von Ansätzen des Kodály-Konzeptes auf den Japanischunterricht plausibel darzulegen, werden zunächst sowohl das Kodály-Konzept als auch der Japanischunterricht in einem breiteren Kontext untersucht und miteinander verglichen. Im zweiten Kapitel liegt der Fokus daher auf den Gemeinsamkeiten zwischen Musik und Sprache allgemein.¹¹⁶ Dazu werden beide Phänomene auf verschiedenen Ebenen miteinander verglichen. Folgende Bereiche werden dafür betrachtet: die Ebene der Repräsentationsformen, die historische Verknüpfungsebene sowie die funktional-strukturelle Ebene. Sprache und Musik präsentieren sich sowohl in akustischer als auch optischer Form, durch das Medium des Klanges bzw. der Schrift. Aus der historischen Ebene zur Zeit des griechischen Altertums leitet sich auch die Eingrenzung der in dieser Arbeit verwendeten Bereiche von Sprache und Musik her. Der expressiv-konnotative Charakter, der für die Rhetorik kennzeichnend ist, lässt sich auch im Bereich der Musik wieder finden und wird in der Linguistik als Parasprache bezeichnet. Darunter fallen die akustisch wahrnehmbaren, nonverbalen Faktoren einer Sprache, wie Rhythmus oder Intonation.

Auf der funktional-strukturellen Ebene wurden zunächst allgemeine Vergleichsmomente herausgearbeitet und anschließend versucht, das eine Phänomen anhand eines Modells aus dem jeweils anderen Gebiet zu beschreiben. So werden die Ansätze des Bühlerschen Organonmodells auf den Bereich der Musik übertragen und umgekehrt, Modulationen bzw. die Funktion von Zwischendominanten als Modelle zur Harmonieanalyse in der Musiktheorie mit sprachlichen Phänomenen in Beziehung gebracht.

Das dritte Kapitel grenzt den Bereich der Parasprache nochmals ein und betrachtet ihn aus der Perspektive der Fremdsprache. Da in der vorliegenden Arbeit die Problematik der Fremdsprachendidaktik thematisiert wird, bildet der Rahmenlehrplan der Berliner Senatsverwaltung für das Fach Japanisch den Ausgangspunkt dieses Kapitels. Er sieht als wichtigstes Ziel die Erlangung interkultureller Handlungsfähigkeit der Schüler an. Auf der Grundlage dieser Zielsetzung wurde ein Modell entwickelt, anhand dessen die dafür notwendigen unterschiedlichen Kompetenzen ersichtlich werden. In diesem Kapitel wurden aus den verschiedenen Kompetenzbereichen die Aspekte Redundanz und Sprachästhetik ausgewählt und erläutert. Anschließend werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie beide mit Hilfe des Mediums Musik vermittelt werden können.

¹¹⁶ Da diese Arbeit keine komparative Untersuchung zwischen Musik und Sprache ist, sondern ihr Hauptanliegen in der Integration musikalischer Elemente in den Fremdsprachenunterricht besteht, wird hier nur auf die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Bereichen eingegangen.

Redundanz in der Sprache, d.h. die Wiederholung desselben Sachverhaltes auf verschiedene Art und Weise, ist notwendig, um in Situationen, in denen keine hundertprozentige Informationsübermittlung gewährleistet ist, eine Kommunikation zu ermöglichen. Redundanz existiert auf verschiedenen Ebenen und besitzt in jeder Sprache unterschiedliche Erscheinungsformen. Wie und mit welchen Konsequenzen sich dieser Umstand in der Praxis äußert, wird am Beispiel des Plurals im Japanischen und Deutschen illustriert.

Besonders beim Kommunizieren in einer Fremdsprache unterlaufen uns viele Fehler unbewusst. Sie entspringen zu einem nicht unerheblichen Teil dem Gebiet der Parasprache. Zahlreiche Elemente dieses Bereiches lassen sich auch in der Musik wiederfinden und werden dort bewusst angewendet (Intonation, Rhythmik, Betonung etc.) Die Auswahl musikalischen Materials, bei dem Musik und Text eine natürliche Einheit bilden, erhöht die Redundanz der Sprache, da dieses Material denselben Sachverhalt aus einer zusätzlichen – Musik bezogenen – Perspektive beleuchtet.

Ein zweiter grundlegender Bestandteil sprachlicher und damit interkultureller Kompetenz, der zahlreiche Verbindungen zur Parasprache aufweist, stellt die Sprachästhetik dar. Anhand eines klassischen japanischen Gedichtes wird dargelegt, warum die Berücksichtigung der Ästhetik einer Sprache nicht nur eine Frage der Stilistik ist, sondern den Inhalt einer Aussage wesentlich beeinflusst. Ästhetik bezeichnet hier die im Rahmen einer Erfahrung bzw. eines Erlebnisses entstehende Dialektik zwischen Emotion und Reflexion. Dieser Ästhetikbegriff liegt auch der Dramapädagogik zugrunde, bei der die Lernenden die Möglichkeit erhalten, mittels szenischer Darstellung einer fiktiven Situation über die rational-mittelbare Ebene von Sprache hinaus auch die emotional-unmittelbare Komponente in den Kommunikationsprozess einzubeziehen. Diese beiden der Sprache innewohnenden Ebenen sind auch in der Musik enthalten. Darüber hinaus kommt der emotional-unmittelbaren Komponente von Musik in ihrer Bedeutsamkeit eine der Dramapädagogik vergleichbare Rolle zu. Daher wird in der vorliegenden Arbeit das Ästhetikkonzept der Dramapädagogik auf das Singen im Fremdsprachenunterricht als *choir in education* angewandt. Diese Übertragung dient der Steigerung des Informationsgehaltes einer Aussage, da ihr Inhalt nicht nur mit Hilfe der Sprache, sondern zusätzlich durch Musik ausgedrückt wird. *Choir in education* verbindet somit ein praxisnahes Ästhetikkonzept mit einer erhöhten Redundanz von Sprache.

Die Vermittlung ästhetischer Grundsätze als Basis für die Entwicklung von Werten und Redundanz in Form dekontextualisierten Lernens sind wichtige Bestandteile kodályischen Denkens und des vierten Kapitels. Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kodály-Konzeptes bildet die Situation des öffentlichen Musiklebens in Ungarn um 1900, dessen überwiegend österreichisch-

deutsche Prägung auf eine kleine Gesellschaftsschicht beschränkt war. Kodály sah daher die Entwicklung einer ungarischen Musikkultur als Beitrag zur Schaffung eines ungarischen Nationalbewusstseins als eines seiner wichtigsten Ziele an. Dieses Vorhaben sollte durch die musikalische Alphabetisierung der Bevölkerung erreicht werden. Als Verfechter eines humanistischen Bildungsideals beschränkt sich für ihn die Bedeutung musikalischer Bildung jedoch nicht nur auf die politische Sensibilisierung der Massen, sondern sie hat darüber hinaus einen wesentlichen Anteil an der Ausbildung einer harmonischen und universal gebildeten Gesamtpersönlichkeit Individuums. Es musste eine Methode entwickelt werden, die diesen Bildungszielen gerecht wurde und gleichzeitig in der Praxis großflächig anwendbar war. Als Träger für eine Verbreitung dieser Ideen kamen daher die öffentlichen Schulen in Betracht.

Grundlage für die musikalische Ausbildung bildet das Singen. Damit in Verbindung steht die Verwendung von Volksliedern als wichtigstes musikalisches Ausgangsmaterial. Die Integration dieser beider Komponenten in den Fremdsprachenunterricht spielt auch in der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird versucht, mit Hilfe von Ansätzen des Kodály-Konzeptes folgende Fragen zu beantworten: Ab welcher Altersstufe erscheint das Erlernen von Fremdsprachen sinnvoll? Warum stellen die Vermittlung neuen Wissens in situativen Kontexten und die Dekontextualisierung des neu erworbenen Wissens eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein praxisnahes Lernen dar?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden die dafür relevanten Ansätze des Kodály-Konzeptes zunächst vorgestellt und anschließend im Kontext der Fremdsprachendidaktik angewandt.

Das fünfte Kapitel stellt den Versuch dar, die Anwendung des Kodály-Konzeptes auf den Japanischunterricht anhand zweier praktischer Beispiele zu zeigen. Da sich diese Arbeit auf den Bereich der Phonetik konzentriert, geht es zunächst um die Vermittlung von Einzellaute im Rahmen des japanischen Alphabets und im Anschluss daran um die Einführung von (Sonder-)Moren, welche – den Silben vergleichbar – bei der Betrachtung von Sprache bzw. Worten aus der lautübergreifenden Ebene ersichtlich werden.

Die Vermittlung des japanischen Phoneminventars auf der Grundlage des Alphabets steht im didaktischen Diskurs in enger Verbindung mit der Beschaffenheit des japanischen Schriftsystems. Im schulischen Kontext erfolgt daher die Einführung der Laute und ihrer Schriftsymbole in der Regel parallel. In diesem Kapitel wird eine diachrone Vermittlung vorgeschlagen, bei der das Erlernen der Laute und ihrer schriftlicher Fixierung (Prinzip der Mündlichkeit) zeitlich gestaffelt wird. Dieser Ansatz lässt sich sowohl durch das Kodály-

Konzept herleiten als auch sprachwissenschaftlich anhand des Zeichenmodells von Saussure begründen.

Anschließend erfolgen einige didaktische Vorüberlegungen, die bei der Vermittlung nach dem Prinzip der Mündlichkeit zu berücksichtigen sind. Sie sollen aufzeigen, warum die Einbeziehung musikalischer Elemente in den Japanischunterricht das Erlernen der Aussprache erleichtern kann. Als praktisches Beispiel wird die Vermittlung des japanischen Phoneminventars mit Hilfe des Iroha-Alphabetes, das ursprünglich als buddhistisches Gebet entstand, angeführt.

Der zweite Teil dieses Kapitels setzt sich mit der Vermittlung der Sondermoren auseinander. Zu Beginn wird in einem deskriptiven Teil das Phänomen More näher erläutert und aus phonologischer Perspektive zum Terminus Silbe abgegrenzt. Die Sondermoren werden anhand der Eigenschaften und der Artikulation des Silbenschlussnasals /N/ sowie des Assimilationslautes /Q/ erläutert. Als zusätzliche visuelle Orientierung werden beide Moren in Rhythmusbildern dargestellt. Nach der Betrachtung von Silben und Moren unter linguistischen Aspekten werden sie anschließend in einen didaktischen Kontext eingeordnet. Für die Unterscheidung von Silbe und More im schulischen Rahmen wird dafür die Relevanz des Begriffes haku (Schlag/Zählzeit) erörtert und auf der Grundlage eines klassischen japanischen Gedichtes auf die Sondermoren /N/ und /Q/ angewendet. Anschließend werden beide anhand von Hörbeispielen im einzelnen vorgestellt und auf ihre Besonderheiten im Vergleich zum Deutschen eingegangen. Auf der Grundlage des in dieser Arbeit entwickelten Zwei-Phasen-Modells zur Artikulation des Assimilationslautes wird in Anlehnung an das sogenannte p-p-p-Modell, welches einen essentiellen Bestandteil der Didaktik des Kodály-Konzeptes darstellt, in einem nächsten Schritt die eigenständige Reproduktion des Assimilationslautes /Q/ vorbereitet. Abschließend folgen Übungen, die der Vermittlung von /Q/ in unterschiedlichen Kontexten dienen.

Mit der vorliegenden Arbeit sollte folgendes verdeutlicht werden:

1. Sprache und Musik weisen im Bereich der Parasprache zahlreiche, nicht zufällige Gemeinsamkeiten auf.
2. Die Einbeziehung musikalischer Elemente in die Fremdsprachendidaktik bietet Lösungsansätze, um Komponenten einer Fremdsprache, die durch das Medium Sprache nur schwer vermittelbar sind, in den Unterricht einzubeziehen.
3. Aufgrund ihres universalen Charakters, der die unterschiedlichsten Aspekte von Allgemeinbildung umfasst, erscheint die Anwendung von Ansätzen des Kodály-Konzeptes auf den Fremdsprachenunterricht zweckmäßig.

4. Die Einführung der japanischen Moren mit Hilfe von Rhythmusbildern stellt ein Beispiel für die Vermittlung parasprachlicher Elemente auf der Grundlage des Kodály-Konzeptes im Japanischunterricht dar.

Ausblick

Schwerpunkt dieser Arbeit bildete die Betrachtung phonetischer Aspekte und ihrer Vermittlung in der Fremdsprachendidaktik aus theoretischer Perspektive. Die dabei vorgeschlagenen Lösungsansätze wurden exemplarisch auf ihre praktische Umsetzbarkeit überprüft. In einem nächsten Schritt ist die Funktionsfähigkeit dieser Vorschläge durch empirische Befunde zu be- oder widerlegen.

Die Untersuchung von Anwendungsmöglichkeiten des Kodály-Konzeptes auf weitere Bereiche der Fremdsprachendidaktik stellt darüber hinaus eine reizvolle Aufgabe dar, dessen Möglichkeiten es noch zu erforschen gilt.

In den Bildungs- und Erziehungsgrundsätzen des Rahmenlehrplanes (Rahmenlehrplan 2005:5) wird die Entwicklung *fachbezogener, fächerübergreifender und fächerverbindender Entwicklungsschwerpunkte festgelegt*. Diese Arbeit möchte sich als Beitrag zur Erarbeitung fächerübergreifender Didaktikkonzepte verstehen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen sprachorientierten Unterricht, in dem der Musik zwar eine bedeutende Rolle zukommt, sie jedoch in erster Linie als Inspirationsquelle für die Fremdsprachendidaktik dient. Ziel sollte ein fächerverbindendes Didaktikkonzept sein, bei dem sowohl Musik und (Fremd-) Sprachen als auch weitere Fächer und Lebensbereiche in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander stehen, um neue Lösungsansätze für ein „anschlussfähiges und vernetztes Denken und Handeln als Grundlage für lebenslanges Lernen [zu] entwickeln, [aufgrund dessen die] Schülerinnen und Schüler [...] in einem Lernprozess erworbenes Wissen und Können auf neue Bereiche übertragen und für eigene Ziele und Anforderungen in Schule, Beruf und Alltag nutzbar machen können“(Rahmenlehrplan 2005:5).

7. Anhang

7.1 Japan und das Kodály-Konzept:

Die Rezeptionsgeschichte des Kodály-Konzeptes in Japan

Ziel dieser Arbeit war es, mögliche Vermittlungsmethoden parasprachlicher Aspekte des Japanischen als Fremdsprache mit Hilfe musikpädagogischer Mittel und Methoden am Beispiel des Kodály-Konzeptes aufzuzeigen.

Die didaktischen Prinzipien, auf denen das Kodály-Konzept aufbaut, sowie die Synthese von Wort und Musik, welche sich im Lied bzw. im Singen manifestiert, sprechen für eine Eignung der Anwendung des Kodály-Konzeptes auf den Fremdsprachenunterricht.

Als positives Indiz seiner speziellen Eignung für den Japanischunterricht kann die erfolgreiche Adaption des Konzeptes in der japanischen Musikpädagogik interpretiert werden, da somit die Möglichkeit besteht, auf Erfahrungen und Materialien zurückzugreifen, die hilfreich für die Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht sein können. Während diese Verknüpfung bisher vor allem aus musikpädagogischer Perspektive genutzt wird, erscheint es sinnvoll, sie auch unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten im Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

Die Rezeption des Kodály-Konzeptes in Japan wird daher im folgenden zusammenfassend dargestellt. Dabei wird zwischen der Verbreitung aus japanischer und ungarischer Perspektive unterschieden.

Den Schwerpunkt der Darstellung bildet der Zeitraum von 1966 bis 1978. Die Konzentration auf diese Periode ergibt sich einerseits aus den zur Verfügung stehenden Daten, andererseits werden die Aktivitäten ab den folgenden Jahren so umfangreich, dass hier nur die wichtigsten erwähnt werden können.

7.1.1 Die Rezeptionsgeschichte aus der Perspektive Japans

Die Grundlage für die Beschreibung der Rezeptionsgeschichte des Kodály-Konzeptes aus japanischer Sicht bilden die Darstellungen von Okada und Nakagawa, des Kodály- Institutes für Ästhetische Erziehung (*kodâi geijutsu kyôiku kenkyûsho*), sowie Beiträge der Zeitschrift *Ongaku hiroba*.

Tendenzen

Anhand dieser Beiträge lassen sich für die Anfänge der Rezeption in den Jahren 1966-78 folgende Tendenzen bzw. Charakteristika feststellen:

1. Die Entwicklung zweier unterschiedlicher Ausrichtungen, d.h. einer vornehmlich praktischen und einer eher theoretischen Orientierung in der Anfangszeit.

Praktizieren der Kodály-Methode bedeutet das Singen und die Erforschung bzw. Wiederentdeckung von traditionellen Kinderliedern (warabeuta¹¹⁷). Als Wiederbegründerin der Warabeuta-Tradition und Initiatorin der Kodály-Bewegung in Japan gilt Kyôko Hani (羽仁協子).

Das vornehmlich theoriefokussierte, als wesentliches Merkmal des Kodály-Konzeptes wahrgenommene Element ist die Methodik des Solfege- oder Theorieunterrichtes. Sie wird bei der Ausbildung von Musiklehrern angewandt und nimmt durch Kazuyuki Tanimoto (一之谷本) in Hokkaido ihren Anfang.¹¹⁸

2. Generell lässt sich eine Entwicklung von Einzelinitiativen zu immer stärker organisierten Strukturen beobachten. Aufgrund dieser Organisationsstrukturen gelingt es, das Kodály-Konzept netzartig über Japan auszubreiten, den regelmäßigen Kontakt bzw. Erfahrungsaustausch zu ermöglichen sowie die Weiterbildungs- und Studienmöglichkeiten der Kodály-Pädagogen zu verbessern.

3. Die Verbreitung des Kodály-Konzeptes erfolgt in enger Zusammenarbeit mit Spezialisten aus Ungarn. Einerseits reisen Gruppen japanischer Musikerzieher nach Ungarn, um dort unter professioneller Leitung zunächst die Vermittlung der Methode vor Ort zu beobachten und später auch selbst zu studieren, andererseits werden ungarische Kodály-Pädagogen nach Japan eingeladen, um Kurse zu geben. Sowohl die Reisen als auch die Einladungen werden von japanischer Seite intensiv vorbereitet, um ein möglichst optimales Ergebnis zu erzielen.

Rezeptionsgeschichte

Im Rahmen der 1964 in Budapest tagenden Konferenz der Internationalen Gesellschaft für Musikerziehung (ISME) wird das Kodály-Konzept zum ersten Mal der internationalen Öffentlichkeit vorgestellt. Es ist anzunehmen, dass auch japanische Musikpädagogen dadurch von der Existenz des Konzeptes erfuhren und die Anfänge ihrer Adaption in Japan auf diese Tagung zurückgehen.

- Als erste ungarische Musikpädagogin kommt Erzsébet Szönyi im Jahre 1966¹¹⁹ aufgrund einer Einladung anlässlich der Jahrestagung der ISME, die in Tôkyô stattfindet, nach Japan.

- 1967 kehrt Kyôko Hani nach einem mehrjährigen Ungarnaufenthalt nach Japan zurück. Keiichi Fujita (藤田恵一) tritt ein Jahr später mit der Bitte an sie heran, im Inogashira-Kindergarten (井の頭) in Tôkyô die Warabeuta-Ausbildung der Erzieher zu übernehmen.

117 わらべ歌

118 Als Variante der praxisorientierten Strömung spielte darüber hinaus die Anwendung der Kodály-Methode auf den Klavierunterricht eine wichtige Rolle.

119 Nakagawa 1997 gibt das Jahr 1963 an

Innerhalb von zwei Jahren entstehen unter ihrer Leitung im Umkreis von Tôkyô zahlreiche Lerngruppen, die dem Ziel dienen, die Musikerzieher mit dem Kodály-Konzept vertraut zu machen und ihr Interesse an Sprache, Rhythmus und der Ideenwelt von Kindern anhand japanischer Warabe-Lieder zu wecken. Darüber hinaus erscheint Hanis japanische Übersetzung des Buches „Musikerziehung in Ungarn“ (*hangarii no ongaku kyôiku*).¹²⁰

- 1968 gibt die im vorhergehenden Jahr gegründete Gruppe han'on'ken (半音研) unter Mitwirkung von Katalin Forrai¹²¹ eine Sammlung systematisch geordneter Warabe-Lieder heraus. Sie wird im selben Jahr nach Japan eingeladen und gibt Demonstrationsstunden im Inogashira-Kindergarten, in Hokkaido, der Yamaha-Schule und an anderen Orten. Sumio Gotôda (後藤田純生)¹²², der beim staatlichen japanischen Fernsehsender NHK arbeitet, stellt das japanische Material für die aus diesem Anlass veranstalteten Seminare zusammen.

Der Eindruck, den die Demonstrationen Katalin Forrais hinterlassen, ruft bei den japanischen Musikpädagogen lebhaftes Interesse an dem Konzept hervor.

Kyôko Hanis Buch „Kinder und Musik“ (*kodomo to ongaku*) erscheint.

- 1969 wird die Warabeuta-Praxis auf weitere Kindergärten in Tôkyô, sowie auf Grund- und Mittelschulen in der Präfektur Mie ausgeweitet. Die Versuche an diesen Schulen leitet Kôichirô Nakagawa (中川弘一郎). Ursprünglich an der Anwendung der Methode auf den Klavierunterricht interessiert, verfasste er etliche grundlegende Werke zum Kodály-Konzept in Japan. Darüber hinaus leitet er verschiedene Lehrerstudiengruppen in den Präfekturen Aichi bzw. Mie und Solfege-Kurse für Kinder.¹²³

Im gleichen Jahr erscheint das Werk „Ästhetische Erziehung in ungarischen Kindergärten“ (*hangarii hoikuen ni okeru biteki kyôiku*) in der Übersetzung von Kyôko Hani.¹²⁴

Chieko Narita (成田千恵子) und Tsutomu Imamura (今村務) studieren in Ungarn bei Erzsébet Szönyi, Mária Komjáthy und Anikó Hamvas.

- 1972 findet die erste Warabeuta-Tagung statt, um einen Informationsaustausch über die Ergebnisse in den Lerngruppen und ein gemeinsames Praktizieren der Warabeuta-Literatur zu ermöglichen.

Kyôko Hani begibt sich auf eine Studienreise nach Ungarn und lernt dort Mária Keresztúry kennen.

120 Ungarisches Original: Sándor, Frigyes (Hrsg.) 1964: *Zenei nevelés Magyarországon*, Zeneműkiadó Budapest

121 Schülerin Kodálys, die später zu seinem engsten Mitarbeiterkreis gehört und wesentlich an der Entwicklung des Konzeptes für Kinder im Vorschulalter mitgewirkt hat.

122 Gotôda Sumio ist Dozent an der Staatlichen Musikhochschule Tôkyô und produziert im Rahmen seiner Tätigkeit bei NHK Musiksendungen für Kinder, in denen er Chöre und Kinderlieder vorstellt.

123 1984 wurde er für seine Verdienste von der ungarischen Regierung mit der Kodály-Medaille ausgezeichnet

124 Ungarisches Original: Mészáros, István (Hrsg.) 1966: *Eszttikai nevelés az óvodában*, Tankönyvkiadó Budapest

In Tôkyô wird das „*Minna no heya*“¹²⁵ eröffnet, eine Einrichtung, die der Ausbildung und dem Erfahrungsaustausch über den Umgang mit dem Kodály-Konzept dient.

- 1973 übernimmt Setsuko Motegi (茂手木節子) die Leitung des Asunaro Mädchenchores (あすなろ少年少女合唱団). Sie ist unter den zahlreichen Musikerziehern eine der ersten Musikerinnen, die neben dem pädagogischen auch den künstlerischen Wert des Kodály-Konzeptes schätzt.

Der Warabe-Lieder-Chor der Erzieherinnen (*hobo warabeuta kôrasu*) führt zum ersten Mal Werke Kodálys in japanischer Sprache sowie Chorbearbeitungen im Stil japanischer Volkslieder auf.

Auf dem Kodály-Symposium in San Francisco, bei dem die Gründung der Internationalen Kodály Gesellschaft (IKS) vorbereitet wird, berichtet Kyôko Hani über die Situation des Kodály-Konzeptes in Japan.

In Takayama findet der erste Sommerkurs für Kodály-Pädagogen statt.

Mária Keresztúry wird nach Japan eingeladen und hält Aufsehen erregende Vorträge zur musikalischen Früherziehung.

Unter der Leitung von Kyôko Hani gibt das Kodály-Institut für Ästhetische Erziehung (*kodâi geijutsu kyôiku kenkyûsho*) das von Ilona Szabadi und Éva Bakony verfasste Werk „Lehrplan für die Kindergärten in Ungarn“ (*hangarii hoikuen no kyôiku puroguramu*)¹²⁶ in japanischer Sprache heraus.

- 1974 reist eine Gruppe japanischer Musikpädagogen mit dem Ziel nach Ungarn, die dortigen Einrichtungen zur Kindererziehung systematisch zu untersuchen. Trotz der sprachlichen Barrieren ruft diese Reise eine starke Resonanz hervor, so dass im selben Jahr eine offizielle, 45-köpfige japanische Delegation nach Ungarn reist.

Auf Initiative von Setsuko Motegi wird mit dem Bau der Kodály-Villa in Shiokawa in der Präfektur Yamanashi begonnen, da die bisherigen Aktivitäten in privaten bzw. angemieteten Örtlichkeiten stattfanden.

Im Rahmen des 2. Sommerseminars in Inabe (Präfektur Mie) geben Katalin Forrai und Anikô Hamvas Demonstrationsstunden. Darüber hinaus hält Isako Terusawa (照沢伊佐子)¹²⁷ einen auf den Ideen Kodálys basierenden Klavierkurs ab.

Kyôko Hani, Kazuyuki Tanimoto und Kôichirô Nakagawa publizieren gemeinsam das Buch „Was ist das Kodály- System?“ (*kodâi shisutemu to ha nani-ka?*)¹²⁸).

- 1975 spricht Ilona Szabadi über die Rolle des Kindergartens in der gegenwärtigen (sozialistischen) Gesellschaft.

125 「みんなのへや」 “Zimmer für alle“

126 ungarischer Originaltitel: *Az óvodai nevelés programja*

127 Isako Terusawa studierte an der Liszt Akademie in Bupapest. Darüber hinaus war sie Privatschülerin von Mária Komjáthy.

128 Übersetzung von Kyôko Hani.

Da das Interesse an der Anwendung des Kodály-Konzeptes im Klavierunterricht stetig wächst, wird Mária Komjáthy nach Japan eingeladen, um das Kodály-Konzept am Klavier vorzustellen.¹²⁹

Der Fokus des 3. Sommerseminars in Gamagôri (Präfektur Aichi) liegt ebenfalls auf dem Klavierunterricht.

- 1976 findet für die Lerngruppen in Tôkyô und Umgebung eine Orientierungsveranstaltung statt, um einen geregelten Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Im Ergebnis dieser Tagung werden der „Verein der Warabe-Lieder“ (*warabeuta no kai*) ins Leben gerufen, einheitliche Regelungen für ein systematisches und detailliertes Studium in den Lerngruppen getroffen und eine jährliche Zusammenkunft der Lerngruppenleiter zur Absprache und Auswahl des Lehrmaterials vereinbart.

Das erste Frühlingsseminar wird in der Kodály-Villa unter Leitung von Kôichirô Nakagawa, Setsuko Motegi u.a. eröffnet.

Éva Rozgonyi wird nach Japan eingeladen. Sie gibt Solfege-Kurse mit ca. 40 Teilnehmern und arbeitet mit dem „Warabe-Lieder-Chor der Erzieherinnen“.¹³⁰

- 1977 begeben sich 30 Mitglieder des Chores auf eine Studienreise nach Ungarn. Schwerpunkte dieser Reise bilden die Hospitation in verschiedenen Musikklassen und Auftritte in Budapest bzw. Székszárd (Südungarn) unter der Leitung von Éva Rozgonyi.

Auf der 3. Unterrichtsforschungskonferenz wird die Bildung einer sechsköpfigen Kommission beschlossen, die Umstrukturierungen vornehmen soll, um die Ausbildung der Erzieherinnen zu verbessern.¹³¹

- 1978 nehmen an der 3. Warabe-Lieder-Orientierungsveranstaltung mehr als 120 Lerngruppenleiter teil.

Die Japanische Kodály-Gesellschaft (日本コダーイ協会) wird unter dem Vorsitz von Kazuyuki Tanimoto gegründet.

Gábor Ugrin kommt durch die Vermittlung von Éva Rozgonyi nach Japan. Er gibt zum ersten Mal Einzelstunden, aber auch öffentliche Kurse und unterrichtet Chorleitungspraxis.

Auch nach Gábor Ugrin kommen bis in die Gegenwart hinein zahlreiche bekannte ungarische Kodály-Spezialisten, wie Helga Szabó, János Arany, Ildikó Herbóly, Mihály Ittész u.a. nach Japan, viele von ihnen mehrfach.

- 1981 findet das 5. internationale Kodály Seminar in Sapporo auf der Insel Hokkaido statt. Der Machida-Chor von Nobuko Okuma demonstriert die Adaption des Kodály-Konzeptes in Japan.

129 Dabei wird sie von Isako Terusawa unterstützt.

130 Abkürzung 保母コーラス (*hobo kôrasu*): Chor der Erzieherinnen

131 Kodály-Institut für Ästhetische Erziehung (1979:36): Es werden keine Angaben zur Qualität der Umstrukturierungen gemacht.

- 1982 erscheint anlässlich des 100. Geburtstages von Zoltán Kodály eine japanische Aufnahme von Werken Kodálys sowie die Übersetzung eines Teils der von ihm verfassten Essays.
- 1987 übernimmt Kazuyuki Tanimoto die Präsidentschaft der Internationalen Kodály-Gesellschaft, Kôichirô Nakamura¹³² wird Mitglied der IKS-Kommission.
- Ab 1989 findet eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen japanischen und ungarischen Chören statt. Sie geben gemeinsame Konzerte und veranstalten Workshops. Im selben Jahr beginnt Nobuko Okuma mit der Übersetzung der mehrteiligen Publikation „Gesangsimprovisation in der Schule“ von Helga Szabó.¹³³
- 1990 wird Kyôko Hani Vorsitzende der Kodály-Gesellschaft in Japan.
- 1991 veröffentlicht Masahiro Iwai¹³⁴ (岩井正浩) „Music education in Hungary and Japan – reports from a dialogue with Katalin Forrai“.
- 1993 startet die Japanische Kodály-Gesellschaft ein Projekt zur Förderung von Choraktivitäten.¹³⁵
- 1994 findet in Japan unter der Leitung von Sumio Gotôda der Internationale Kodály-Wettbewerb der Chöre (Kodály International Choral Competition) statt, der auf die von Kodály initiierte Chorbewegung *Éneklő Ifjúság* (Singing Youth) zurückgeht.
- 1995 wird Miyako Furiya¹³⁶ (降矢美や子) Mitglied in der Kommission der Internationalen Kodály-Gesellschaft.
- 1997 stirbt der Verfasser der aktuellsten vorliegenden Darstellung, wodurch die Beschreibung der Rezeption aus japanischer Sicht hiermit beendet wird.

7.1.2 Die Rezeptionsgeschichte aus der Perspektive Ungarns

Japan aus der Nähe

Der einzige umfassende Beitrag, der mir zur japanischen Rezeptionsgeschichte des Kodály-Konzeptes außerhalb Japans vorliegt, ist das Werk Helga Szabós¹³⁷, das die Grundlage des folgenden Abschnittes bildet.

132 Hier liegt vermutlich eine Namensverwechslung vor, da in den vorliegenden Quellen als aktive Mitglieder der Japanischen bzw. Internationalen Kodály-Gesellschaft einerseits Kôichirô Nakagawa andererseits Takao Nakamura angeführt werden, nicht aber Kôichirô Nakamura. Wahrscheinlich handelt es sich um Kôichirô Nakagawa.

133 Ungarischer Originaltitel: *Énekes improvizáció az iskolában*

134 Masahiro Iwai ist (zum Zeitpunkt der Publikation 1989) Assistent an der Pädagogischen Fakultät der Universität von Kôbe. Er hielt sich zu Forschungszwecken ein halbes Jahr in Ungarn auf und nahm Untersuchungen zu japanischen Volks- und Warabe-Liedern vor.

135 Nakagawa macht dabei keine näheren Angaben zu den Inhalten des Projektes. Vermutlich handelt es sich um die Ausschreibung von Kompositionsaufträgen für zeitgenössische japanische Chorliteratur u.ä..

136 Furiya Miyako hat eine Professur an der Pädagogischen Fakultät der Universität Fukushima inne und leitet neben weiteren Chören den Fukushima Kodály Chor (福島コダーイ合唱団), einen der bekanntesten Kodály Chöre Japans.

Aus ihren Schilderungen und Daten wurden diejenigen ausgewählt, welche zusätzliche Informationen zu den im vorangegangenen Kapitel dargestellten Personen und Ereignissen liefern.

Japanische Musikpädagogen

Kyôko Hani erfuhr über Saburô Sonobe (園部三郎)¹³⁸ von der Idee des Kodály-Konzeptes.¹³⁹ Sie lehrte von 1958-67 als Lektor für japanische Sprache an der ELTE Universität in Budapest. Im Anschluss daran studierte sie in Wien (Chorleitung) und Leipzig (Musikwissenschaft). Während ihres Aufenthalts in Ungarn setzte sie sich intensiv mit dem Kodály-Konzept auseinander.

Sie verstand, dass für Anfänger die Solmisation gerade jene Hilfe bedeutete, welche die sichtbaren Noten durch Singen hörbar macht und früher oder später jedem Kind die Geheimnisse der Sprache der Musik eröffnet. Sie erkannte, dass mit Hilfe der Musikerziehungsmethode Kodálys auch japanische Kinder das Notenlesen erlernen können. Die Ausbildung dieser Fertigkeit ist jedoch nicht Zweck, sondern Mittel. Durch das Singen ausgewählter Volks- und Kunstlieder gelangen die Kinder in das Reich der Musik, welche über ihre Persönlichkeitsbildung und ästhetischen Wertvorstellungen entscheidet und ihnen die Freude am gemeinsamen Singen zeigt. (Szabó 2001:6)¹⁴⁰

Die dringendste Aufgabe für das Erreichen dieses Ziels sah *Kyôko Hani* daher in der Zusammenstellung geeigneten Lehrmaterials. In den Jahren 1972-78 gab sie eine umfangreiche fünfbandige Liedersammlung heraus, die die bedeutendsten japanischen und internationalen Liedgenres behandelt.¹⁴¹

Außerdem gründete sie als erstes Kodály Institut der Welt das Kodály-Institut für Ästhetische Erziehung. Es dient als Forschungs- und Weiterbildungseinrichtung und besitzt darüber hinaus einen eigenen Kindergarten und eine eigene Schule.

Kazuyuki Tanimoto kam 1963 auf Einladung der ELTE Universität Budapest im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Volksmusik als Gast einer japanischen Delegation zum ersten Mal nach Ungarn. Dort lernte er Kodály kennen, der als Zuhörer durch einen Vortrag Tanimotos über die Musik der Ai-

137 *Japán közelről – A Kodály módszer eredményei Japánban* [Japan aus der Nähe – Die Ergebnisse der Kodály-Methode in Japan], Budapest 2001

138 Saburo Sonobe war als Leiter der Japanischen Gewerkschaft der Musikpädagogen tätig. Durch ihn wurde ein Wendepunkt in der Adaption des Kodály-Konzeptes erreicht, da es zum ersten Mal offizielle Unterstützung seitens der japanischen Regierung erhielt.

139 Persönliche Angabe *Kyôko Hanis*

140 „Megértette, hogy a kezdők számára a szolmizáció jelenti azt a segítséget, mely a látott kottát éneklés által hallhatóvá teszi s előbb-utóbb minden gyermek számára megnyitja a zene nyelvezetének titkát. Felismerte, hogy Kodály zenei nevelési módszerrel a japán gyermekek is kottaolvasókká válhatnak. A készségek kiművelése azonban nem cél, hanem eszköz. A népdal és a műzene énekes szemelvényeinek éneklése által a gyermekek eljutnak a zene biromába, amely személyiségük alakulását, esztétikai igényességüket meghatározza s megajándékozza őket a közös éneklés örömeivel.”

141 Zu den Inhalten der einzelnen Bände vgl. Szabó 2001:7/8, Titel der Einzelbände in ungarischer Umschrift, teilweise mit Übersetzung

nu¹⁴² lebhaftes Interesse an der Musik dieses Volkstammes zeigte. Kodály studierte die Veröffentlichung *Tanimotos* zu diesem Thema¹⁴³, die von einem Autorenteam durch den Verlag des staatlichen Fernsehsenders NHK herausgegeben wurde. Aus dem vorliegenden Material wählte Kodály 44 Stücke aus, die die Grundlage für das Heft „77 zweistimmige Singübungen“¹⁴⁴ aus der Reihe „*Kétszólámú Énekyakorlat*“ bilden. Tanimoto verbrachte 1967 ein Jahr in Ungarn zum Studium der Volksmusik der Ungarn und Zigeuner.

Fujita Keiichi gründete das Fujita Research Center Tôkyô, eine Lehr- und Forschungseinrichtung, die eng mit dem Kodály-Institut in Kecskemét zusammenarbeitet. Seit 1977 organisiert dieses Zentrum regelmäßig Studienreisen nach Ungarn, insbesondere nach Kecskemét.

Sumio Gotôda arbeitet seit mehr als 30 Jahren in der Musikabteilung des Fernsehsenders NHK und produziert dort Kinder- und Jugendsendungen. Er engagiert sich stark für den Austausch zwischen ungarischen und japanischen Chören sowie die Intensivierung der Beziehungen auf pädagogischem Gebiet.

Imamura Tsutomu studierte 1969/70 mit einer Gruppe japanischer Musikpädagogen an der Musikakademie und erhielt dort neben dem Klavierunterricht Solfeggestunden bei Annikô Hamvas und Helga Szabó. Er erteilt heute Musikunterricht an einer staatlichen Schule und zählt damit zu der relativ geringen Zahl derer, denen es gelang, die praktische Anwendung des Kodály-Konzeptes im öffentlichen Musikunterricht durchzusetzen.

Setsuko Motegi besuchte 1972 das Internationale Sommerseminar in Kecskemét. 1989 folgte Helga Szabó zum ersten Mal ihrer Einladung, mit dem Asunaro Chor in Tôkyô zu proben. Zahlreiche Konzertreisen führten den Chor nach Europa, insbesondere nach Ungarn. Aufgrund dieser vielfachen Aufenthalte gelang es ihr, enge persönliche Bindungen zu den ungarischen Kollegen zu knüpfen. Dadurch wurde es auch ihrem Sohn möglich, ein Studium in Ungarn aufzunehmen. Gleich zu Beginn musste er jedoch aufgrund einer plötzlichen Erkrankung seiner Mutter nach Japan zurückkehren. Seitdem ist auf ungarischer Seite nur soviel bekannt, dass Setsuko Motegi seit mehreren Jahren im Koma liegt und künstlich am Leben erhalten wird.

Isako Terusawa studierte mehrere Jahre in Ungarn und übersetzte im Anschluss an ihre Rückkehr nach Japan zahlreiche ungarischsprachige Bücher ins Japanische, darunter einen Großteil der Arbeiten des Musikwissenschaftlers Ernő Lendvai.

Miyako Furiya leitet den durch viele Auslandstourneen und CD-Einspielungen im Ausland bekannten Fukushima-Chor, der sich vor allem durch seine authentischen Interpretationen auszeichnet.

142 Vom Aussterben bedrohte Ureinwohner im Norden Japans, die hinsichtlich ihrer Kultur und Abstammung nicht mit den Japanern verwandt sind.

143 *nihon hōshō kyōkai: ainu dentō ongaku* [Japanische Rundfunkanstalt: Die traditionelle Musik der Ainu], Tôkyô 1963

144 Kodály, Zoltán: *77 kétszólámú énekyakorlat*, Editio Musica Budapest (EMB), Copyright 1960

Nobuko Okuma nahm 1972 am Kodály-Seminar in Kecskemét teil. Als Musiklehrerin versuchte sie, Aspekte des Kodály-Konzeptes in den öffentlichen Musikunterricht einfließen zu lassen. Da der sehr eng gefasste japanische Rahmenplan kaum Spielraum dafür ließ, gründete sie 1975 in Zusammenarbeit mit ihrem Ehemann eine private Musikschule, an der sie ihre in Ungarn gesammelten Erfahrungen erfolgreich umsetzt. Neben regelmäßig stattfindenden Kursen baute Nobuko Okuma auch den Chor der Schule auf, den zahlreiche Tournéen nach Europa, Australien und in die USA führten. Darüber hinaus übersetzt und veröffentlicht sie ungarische Arbeiten zum Kodály-Konzept, gibt eigene musikpädagogische Werke heraus und arbeitet als Dolmetscherin bei Begegnungen ungarischer und japanischer Musikpädagogen.

Hisako Kanno kam durch Kyôko Hani mit dem Kodály-Konzept in Verbindung. Die Gründung des Kodály-Institutes in Fukuoka, an dem Kinder- und Lehrerweiterbildungskurse gegeben werden, geht auf ihre Initiative zurück. Darüber hinaus zählt sie zu den Mitbegründerinnen des Kurumi-Kinderchores.

Chinen Naomi studierte in den Jahren 1969-72 in Ungarn und verbrachte dort neben zahlreichen kürzeren Aufenthalten 1993/94 ein weiteres Jahr mit ihrer Familie. Ihre hervorragenden Ungarischkenntnisse erwiesen sich als sehr hilfreich für die regelmäßigen Hospitationen bei Katalin Forrai, Anikô Hamvas, Erzsébet Szönyi, Helga Szabó u.a.. Außerdem war sie in dieser Zeit Mitglied des Chores von Mária Katanics. Nach ihrer Rückkehr übernahm sie wieder die Leitung ihres Chores und produzierte darüber hinaus eine eigene Solo-CD.

Yoshiko Kobayashi zählt zu den ersten japanischen Schülern der zweiten Generation. Sie erhielt ihre Musikausbildung als Mitglied des Kinderchores von Nobuko Okuma und besuchte die pädagogische Hochschule in Tôkyô.

1983-86 studierte sie in Ungarn bei Éva Rozgonyi und erreichte großes Aufsehen, als sie den Nationalen Solfège Wettbewerb¹⁴⁵ in Debrecen (Ostungarn) gewann.

Ungarische Musikpädagogen

Mária Komjáthy kam zum ersten Mal 1974 auf Einladung von Kyôko Hani nach Japan, um eine Klavierlehrmethode vorzustellen, die – im Sinne des Kodály-Konzeptes – auf einer umfassenden und bewussten Schulung des Gehörs basiert.

Der japanische Ansatz zum Erlernen des Liedrepertoires basiert in erster Linie auf Imitation. Dieses Verfahren kann durch die entsprechende Übung bis zu einem bestimmten Grad trainiert werden, die Grenzen werden allerdings schnell sichtbar.

Die durch Mária Komjáthy eingeführte Methode macht den Schülern zunächst bewusst, was sie singen. Dadurch wird nicht nur ein wesentlich effizien-

145 Országos Szolfézs Verseny

teres Lernen gefördert, es kann auch mehr Wert auf die musikalische Interpretation und somit den ästhetischen Gehalt eines Liedes gelegt werden. Durch diesen tieferen Einblick in das Werk besteht die Möglichkeit, ein Lied zu einem musikalischen Erlebnis zu gestalten.

Neben Mária Komjáthy kamen ab 1974 auch Gábor Ugrin, Éva Rozgonyi und Helga Szabó mehrfach nach Japan, ersterer zwischen 1978 und 1998 achtzehn Mal. Sie lehrten Solfege, Gehörbildung und Chorleitung u.a. mit Hilfe des Fukushima Chores von Miyako Furiya.

Das 5. Internationale Kodály Symposium, das 1981 in Sapporo stattfand, wurde von Kazuyuki Tanimoto, Sarolta Kodály¹⁴⁶, Katalin Forrai sowie Deanna Hoermann (Australien) geleitet. Thema des Symposiums bildeten Vorträge zu verschiedenen Bereichen japanischer und ungarischer Musik.¹⁴⁷ Hervorzuheben sind dabei die Analysen Ernő Lendvai zu Werken von Bartók und Kodály, sowie die praktische Arbeit von Hani, Sato und Motegi. Parallel zum Symposium wurden Kodály Kurse abgehalten.

Die Verbreitung des Kodály-Konzeptes in Japan und ihre denkbaren Ursachen

Anhand dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Idee des Kodály-Konzeptes in Japan einen günstigen Nährboden fand. Die Ursachen dafür sind vielfältig, einige werden im Folgenden kurz angeführt:

Seit der Meiji-Zeit hat das traditionelle japanische Selbstverständnis tiefgreifende Wandlungen erfahren, deren Spektrum von fast vollkommener Selbstaufgabe bis hin zu einem extrem übersteigerten Nationalbewusstsein reicht. Diese Sichtweisen spiegeln sich auch in den Lehrplänen für den Musikunterricht an öffentlichen Schulen wider.

Als die Idee des Kodály-Konzeptes in den 1960-er Jahren nach Japan kam, orientierte sich der Musiklehrplan fast ausschließlich am amerikanischen Modell (Nakagawa 1997:45). Lehrer hatten sich bei der Materialauswahl streng an die von einer staatlichen Kommission festgelegten Werke zu halten. Traditionelle japanische Musik und Volkslieder waren dort lediglich als Hörmaterial vorgesehen. Die Bedeutung des Singens von Warabe-Liedern für die Entwicklung der Persönlichkeit und eigenen Urteilsfähigkeit der Kinder stellte eine völlig neue Idee für die in erster Linie gruppenorientierte japanische Erziehung dar.

Auch die Identifizierung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft dürfte ein nicht unwesentlicher Faktor für die Ausbreitung des Kodály-Konzeptes gewesen sein. Die Besinnung auf die eigenen Wurzeln bildete ein Gegengewicht zur

146 zweite Ehefrau Kodálys

147 Für eine detaillierte Auflistung der Redebeiträge vgl. Szabó 2003:11, sowie Helga Szabó 1981: *Sapporo- V. Nemzetközi Kodály Szimpózium* [Sapporo – 5. Internationales Kodály Symposium], in *Muzsika* XXIV.11, 1981.november, S.21-23.

starken Ausrichtung nach Westeuropa und den USA hin. Ein ähnlicher Prozess der Abgrenzung gegenüber chinesischen Einflüssen fand in Japan bereits früher statt und führte zur Herausbildung der Nationalen Schule (*kokugaku*). Der Entwicklung des Kodály-Konzeptes liegt eine in vieler Hinsicht ähnliche Situation zugrunde. Auf diese vergleichbaren Momente in der Kulturgeschichte Ungarns und Japans weist Kato Shûichi in seinem Essay *Norinaga und Bartók*¹⁴⁸ hin: Darin werden die Begriffe *yamatogokoro* [japanisches Herz] und *karagokoro* [chinesisches Herz] einander gegenüber gestellt.

„Chinesisches Herz“ bedeutet für ... [Norinaga] eine pragmatische Ethik und das Insistieren auf einer objektiven Vernunft, „japanisches Herz“ hingegen die Natur des menschlichen Gefühls, das *aware*¹⁴⁹ als Inbegriff des menschlichen Lebens und eine gewisse Weiblichkeit. Die Gegenüberstellung von Vernunft und Gefühl ist fast identisch mit der von Allgemeinheit und Ich. (Katô 2001:114)

Mit Hilfe dieser von Norinaga geprägten Begriffe schlägt Katô eine Brücke zur Situation in Ungarn zur Zeit Belá Bartóks, der ein Zeitgenosse Kodálys war. Ähnlich wie Norinaga einige Jahrhunderte zuvor, versuchte auch Bartók das Wesen Ungarns auf dem Gebiet der Musik auszumachen. Um das „ungarische Herz“ ausfindig machen zu können, sammelte und analysierte Bartók¹⁵⁰ das Volksliedgut Ungarns und seiner angrenzenden Nationen. Katô spricht in diesem Zusammenhang von einer musikalischen *kokugaku*¹⁵¹, da der Hintergrund für Bartóks Aktivitäten in der Abgrenzung zum „westeuropäischen Herzen“ einerseits und einer nationalistisch motivierten, neuen Wertschätzung der eigenen Kultur andererseits zu sehen ist. Im Unterschied zu Norinaga sei es Bartók gelungen, durch die Analyse der von ihm gesammelten Lieder konkrete Faktoren, die für ihn das Wesen der ungarischen Musik ausmachten, herauszufiltern und zu systematisieren.

Durch diese Abstraktion konkreter Elemente gelang es Bartók endlich, sich vom Bann zu befreien, der in der Idee eines ‚Kerns des ungarischen Wesens‘ sein Unwesen getrieben hatte. Er löste sich immer mehr von der obsessiven Fixierung auf ein sogenanntes ‚eigentliches‘ und ‚unsichtbares‘ Ungarn. (Katô 2001:116)

Bartók sieht sich daher grundsätzlich als Anhänger der Idee eines Nationalstaates. Durch eine genaue Prüfung gelang es ihm jedoch, diese Idee in konkrete

148 *norinaga to barutoku*, in: asahi shinbun 22.10.1997, dt.Übers. in: Katô 2001.

149 Meist mit „Mitempfinden“ oder „Trauer“ übersetzt, gilt *mono no aware* oder *aware* als Kernbegriff japanischer Ästhetik.

150 Auch wenn ihre Ansichten über die Klassifizierung und Kategorisierung der Volkslieder auseinander gingen, arbeiteten Bartók und Kodály in dieser Phase eng zusammen. Für die Sammlung und Aufzeichnung des Volksliedgutes erforschten sie unterschiedliche geographische Regionen und veröffentlichten die Ergebnisse ihrer Untersuchungen gemeinsam. – Anm.d.Verf.

151 *kokugaku*, kulturphilosophische Richtung des 18. und 19. Jahrhunderts. Die philologische Beschäftigung mit den klassischen Schriften der japanischen Literatur führte ihre Vertreter, als deren wichtigster Motoori Norinaga gilt, zur Propagierung einer anti-chinesischen Ideologie, die der Meiji-Restauration mit ihrem modern-nationalistischem Doppelgesicht den Weg bereitete.

Bahnen zu lenken und sich dadurch von der allgemein verschwommenen Vorstellung einer nationalen Idee mit der Gefahr unkontrollierbarer Auswüchse zu befreien.

In sehr ähnlicher Weise war auch Kodály von der Idee des Nationalstaates beeinflusst. Auch wenn die Ergebnisse seiner Untersuchungen in Details von denen Bartóks abweichen – Kodály vertritt eine radikalere Auffassung bei der Klassifizierung von Volksliedern – leistet er mit seiner Arbeit einen mit Bartók vergleichbaren konkreten Beitrag zur Wesensbestimmung des „ungarischen Herzens“.¹⁵²

Sowohl die musikalische *kokugaku* in Ungarn als auch die philosophisch ausgerichtete *kokugaku* Japans können als Reaktion der Abgrenzung zur Übermacht äußerer Einflüsse anderer Nationen durch das Bewusstwerden und Definition der eigenen Identität angesehen werden. Eine weitere Ursache der Affinität Japans für die Ideen Kodálys könnte daher in einem „gemeinsamen Schicksal“, d.h. in vergleichbaren kulturhistorischen Momenten beider Länder liegen.

Als dritter Aspekt hat wahrscheinlich auch die Methodik des Kodály-Konzeptes eine starke Faszination auf die japanischen Musikpädagogen und Musikwissenschaftler ausgeübt. Die Betonung von Freude und Freiwilligkeit am Lernen sowie der damit verbundenen Ergebnisse im Sinne der Flow-Theorie von Csikszentmihalyi¹⁵³ stehen in starkem Kontrast zu den traditionellen japanischen Lehrprinzipien und stellten für viele Pädagogen eine vollkommen neue Art der Wissensvermittlung dar.

Die Kombination dieser Gesichtspunkte – die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit, die Orientierung an den eigenen Ursprüngen sowie die neuen Lehrmethoden – in Verbindung mit dem gruppenorientierten Arbeiten in Japan können als mögliche Erklärungen für die rasche Ausbreitung des Kodály-Konzeptes über das gesamte Land interpretiert werden.

152 Während Bartók die gewonnenen Resultate in erster Linie in seinem kompositorischen Schaffen umsetzte, sah Kodály seinen Weg in der Heranbildung einer musikverständigen Nation.

153 „Flow bezeichnet ein aus mehreren Komponenten bestehendes Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit, mit der Folge, daß das Handeln als ein ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten erlebt wird. Dabei sieht Csikszentmihalyi Flow nicht nur als Voraussetzung dafür, daß sich intrinsische Motivation [Vgl. Kap. 5.2., Anm. d. Verf.] entwickelt [...], sondern er schreibt dieser Erlebnisqualität auch direkten Einfluß auf das Lernen zu, etwa durch erhöhte Konzentration, bessere Informationskodierung und leichteres Verstehen.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandel 1994:13/14).

7.2 Notenbeispiel

2

Psalmus hungaricus.

Aufführungsrecht vorbehalten.
Droits d'exécution réservés.

Zoltán Kodály, Op. 13.

Andante molto appassionato ♩ = 54-56.

Piano. *f*

[*poco sosten.*]

1. *poco sost.* *p* *ff* *p*

rallent. poco a poco *p* *pp*

Zoltán Kodály: Psalmus Hungaricus op.13, Klavierauszug, Wien: Universal Edition, Copyright 1927.

7.3 Silbenalphabetete

Fünzig-Laute-Tafel

a あ ア	i い イ	u う ウ	e え エ	o お オ
ka か カ	ki き キ	ku く ク	ke け ケ	ko こ コ
sa さ サ	shi し シ	su す ス	se せ セ	so そ ソ
ta た タ	chi ち チ	tsu つ ツ	te て テ	to と ト
na な ナ	ni に ニ	nu ぬ ヌ	ne ね ネ	no の ノ
ha は ハ	hi ひ ヒ	hu ふ フ	he へ ヘ	ho ほ ホ
ma ま マ	mi み ミ	mu む ム	me め メ	mo も モ
ya や ヤ	-	yu ゆ ユ	-	yo よ ヨ
ra ら ラ	ri り リ	ru る ル	re れ レ	ro ろ ロ
wa わ				wo を ヲ
				n ん n

Hadamitzky 1999:14

Iroha-Tafel

い ろ は に ほ へ と ち り ぬ る を
わ か よ た れ そ つ ね な ら む
う め の お く や ま け ふ こ え て
あ さ き ゆ め み し ゑ ひ も せ す

(Hadamitzky 1999:24)

Die Farben sind noch frisch, doch sind die Blätter, ach, schon abgefallen!
Wer denn in unsrer Welt wird unvergänglich sein?
Die Berge fernab von Wechselfällen [des Lebens] heute überschreitend,
Werde ich keinen seichten Traum mehr träumen, bin auch nicht berauscht.

(Miller 1993:133)

8. Literaturverzeichnis

Amanuma, Yasushi/ Ôtsubo, Kazuo/ Mizutani, Osamu 1981: *nihongo on-seigaku* [Japanische Phonetik], Tôkyô: Kuroshio Shuppan.

Akamatsu, Tsutomu 2000: *Japanese Phonology*, München: Lincom Europa.

Barkóczi, Ilona/ Pléh, Csaba 1982: *Music makes a difference: The Effect of Kodály's Musical Training on the Psychological Development of Elementary School Children*, Kecskemét: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music.

Choksy, Lois et al. 2000: *ongaku mesôdo no hikaku, kodâi, darukurôzu, orufu - CM* [Teaching music in the 20th century, Zoltán Kodály, Carl Orff, Emille J. Dalcroze – Comprehensive Musicianship], übers. von Kazuhiko Itano, Tôkyô: Zen'ongakufu Shuppan .

Curriculare Vorgaben: siehe Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2005/2006.

Däschler, Eberhard 1993: *Rhetorik*, in: Glück 1993.

Darvas, Gábor 1978: *Zenei Zseblexikon* [Taschenlexikon der Musik], Budapest: Zeneműkiadó.

Dobszay, László 1982: *A Kodály módszer és zenei alapjai* [Die Kodály-Methode und ihre musikalischen Grundlagen], in: *Kodály szemináriumok 1982*, [Kodály Seminare 1982], Budapest: Tankönyvkiadó, S.54-67.

Dohlus, Katrin 2002: *Phonologische Angleichung deutscher Lehnwörter im Japanischen*, Humboldt Universität zu Berlin (Magisterarbeit).

Dunbar-Hall, Peter 1991: *Music and language: Commonalities in Semiotics, Syllabus, and Classroom teaching*, in: *British Journal of Music Education*, March 1991, vol.8, S. 65-72.

Ders. 1984: *The language of music: a new approach to intensive English*, in: *Education News* 18, 8, 36-7.

Edwards, Ernest Richard 1969: *nihongo no onseiteki kenkyû* [Studien zur Japanischen Phonetik], übersetzt von Yoshio Matsuyama [Originaltitel: *Élude phonétique de la langue japonaise.*] Tôkyôdô Shuppan.

- Ehlich, Konrad 1993:** Bühlersches Organonmodell, in: Glück 1993
- Fieler, Reinhard et al. 2004:** Eigenschaften gesprochener Sprache, Tübingen: Gunter Narr.
- Fischer, Klaus/ Kishitani, Shoko/ Lewin, Bruno 1989:** Japanische Sprachwissenschaft, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Glück, Helmut 1993:** Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart: Metzler.
- Goethe, Johann Wolfgang v. 1965:** Goethes Briefe. Band III. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Bodo Morawe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden, Hamburg 1965 in: Meixner 2001.
- Gutenberg, Norbert 1993:** Leselehre, in Glück 1993.
- Holtmann, Everhard (Hrsg.) 1994:** Politik-Lexikon, München: R. Oldenbourg Verlag.
- Hani, Kyôko 2001:** *kodâi shisutemu to ha nanika?- hangarî kyôiku no rinen to jissen*, [Was ist das Kodály-System? Idee und Praxis der ungarischen Musikerziehung], Übersetzung aus dem Ungarischen, Tôkyô: Zen'ongakufu Shuppan.
- Dies. 1981:** *kodâi shisutemu ni yoru ongakushidô no jissai*, Tôkyô: Zen'ongakufu Shuppan.
- Imada, Shigeko 1989:** *kokusai kôryû kikin nihongo sentâ: hatsuon – kyôshiyô nihongo kyôiku handobukku 6* [The Japan Foundation Japanese Language Institute: Aussprache – Handbuch 6 für Japanischlehrer], revidierte Fassung, Tôkyô: Bonjinsha.
- Katô, Shuichi 2001:** Norinaga und Bartók, in: Nârrische Gedanken am Abend – Essays zu japanischer Kultur, Politik und Geistesgeschichte, hrsg. v. Frank Böhling, München: Iudicium, S. 114-117.
- Kawakami, Shin 1977:** *nihongo onsei gaisetsu* [Grundriss der japanischen Phonetik], Tôkyô: Ôfûsha.
- Kindaichi, Haruhiko 1976:** *nihongo onsetsu no kenkyû* [Forschungen zu den japanischen Phonemen], Tôkyô: Tôkyôdô Shuppan.

***kodâi geijutsu kyôiku kenkyûsho* 1979:** [Kodály-Institut für Ästhetische Erziehung], *warabeuta no ayumi* [Der Weg der Warabe-Lieder]. o.O: kodâi geijutsu kenkyûsho.

Kodály, Zoltán 1974: *Visszatekintés* [Rückblick], hrsg. von Ferenc Bónis, 2 Bde. Budapest: Zeneműkiadó.

Lewin, Bruno 1990: Abriss der japanischen Grammatik auf der Grundlage der klassischen japanischen Schriftsprache, Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R. 1994: Studienbuch Linguistik (Reihe Germanistische Linguistik), Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Lüttjen Hans P./ Dreessen, Petra-Maria 1985: Musik im Fremdsprachenunterricht, in: Neues Leben Journal, S.61-81.

Meixner, Johanna 2001: Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Michels, Ulrich/ Vogel Gunther 2000: dtv-Atlas Musik, 2 Bde. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Miller, Andrew R. 1993: Die Japanische Sprache. Geschichte und Struktur. Aus dem überarbeiteten englischen Original übersetzt von Jürgen Stalph [u.a.], München: Iudicium.

Musik in Geschichte und Gegenwart 1994: Kassel: Bärenreiter Verlag Stuttgart: Metzler Verlag.

Nakagawa, Kôichirô 1997: Why should we use Kodály's exercises? – Consideration from the Background of the History of Music Education in Japan including the Place of the Japanese Kodály Society, in: IKS Bulletin, 1997, Vol 22 no.1, pp. 42-51.

ders. 1996: *kodâi kyôiku sakuhin – bunseki to tekiyô* [The Kodaly Method – Interpretation and Practice], Tôkyô: Zen'ongakufu Shuppan.

ders.: 1980: *kodâi zorutân no kyôiku shisô to jissen – ikita ongaku no kyôyû wo mezashite*. [Idee und Praxis der Pädagogik Zoltán Kodálys – Lebendige Musik für alle], Tôkyô: Zen'ongakufu Shuppan.

***nihon ongaku bunken yôshi mokuroku* 1994:** [Annotated bibliography of music literature in Japan], 1973-1973, Repr. Tôkyô: Daiichi Shobô.

Ogura, Rô 1977: *nihon no mimi* [Das japanische Gehör], Tôkyô: Iwanami Shoten.

Okada, Kuniko 1978: *kodâimesôdo no rinen – sono yôjikyôiku he no tekiyô nitsuite* [Die Idee des Kodály-Konzeptes und seine Anwendung auf die frühkindliche Erziehung], (Magisterarbeit).

***ongaku bunken yôshi mokuroku* 1994:** [Annotated bibliography of music literature], 1974-1992, Repr., Tôkyô: Daiichi Shobô.

***ongaku bunken mokuroku* 1993:** [bibliography of music literature]: 1993 – lfd., Tôkyô :Daiichi Shobô.

***ongaku hiroba* 1990:** [Musikplatz], *kodâi shisutemu wo motto* [Auf der Grundlage des Kodály-Systems], 1990.6, Beilage S.52-66.

Overy, Katie 2000: Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children, in: *Psychology of Music*, 2000, 28, 218-229.

Paul, Hermann 1968: Prinzipien der Sprachgeschichte, Tübingen 1968, in: Fieler et al. 2004.

Rahmenlehrplan Japanisch 2005: siehe Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Jugend und Sport 2005.

Reinmann- Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz 1994: Wissensvermittlung. Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs, München: Forschungsberichte der Ludwig-Maximilian-Universität.

Rousseau, Jean Jacques 1984: Essay über den Ursprung der Sprachen, worin auch über die Melodie und musikalische Nachahmung gesprochen wird, in: *Musik und Sprache, ausgewählte Schriften*, übers. von Dorothea Gülke, Wilhelmshaven: Heinrichshofen, S.99-168.

Saussure, Ferdinand de 1967: Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Hrsg. von Charles Bally u. Albert Sechehaye, Berlin: de Gruyter.

Schlaug, Gottfried et al. 1995: Increased Corpus Callosum Size in Musicians, in: *Neuropsychologia*, Vol 33, No.8, S.1047-1055.

Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Jugend und Sport 2005 (SBJs): Rahmenlehrplan Sekundarstufe I, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium: Japanisch als 2. und 3. Fremdsprache, Klasse 7-10, Entwurfsfassung vom 26.08.2005.

Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Jugend und Sport 2005/2006: Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe - der Gymnasien, der Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, der Beruflichen Gymnasien, der Kollegs und der Abendgymnasien – Japanisch, gültig ab Schuljahr 2005/ 2006.

Shibatani, Masayohsi 1990: *The Languages of Japan*, Cambridge: University Press.

Spitzer, Manfred 2006: *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*, Stuttgart: Schottenshauer Verlag.

Stangl 2006: [www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/ ModelleSpeicher.shtml](http://www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/ModelleSpeicher.shtml), Stand 27.04.2006.

Szabó, Helga 2001: *Japán közelről – A Kodály módszer eredményei Japánban* [Japan aus der Nähe – Die Ergebnisse der Kodály-Methode in Japan], Budapest

dies. 1981: Sapporo – V. Nemzetközi Kodály Szimpózium [*Sapporo – 5. Internationales Kodály Symposium*], in: *muzsika [Musik] XXIV.11.1981 November*, S.21-23.

Takahashi, Michiko 2000: *kodái zorutân ongaku kyôiku tetsugaku no izan* [heritage of Zoltán Kodály's philosophy of music education], in: *hikaku kyôikugakuteki kenkyû* [Forschungen in der Vergleichenden Musikwissenschaft], 2000, Vol. VII, S. 294- 307.

Vance, Timothy J. 1987: *An Introduction to Japanese Phonology*. Albany: State University of New York Press.

Wenck, Günther 1954: Japanische Phonetik, 2 Bde., Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Wilkins, David A. 1976: Linguistik im Sprachunterricht, Heidelberg: Quelle und Meyer.

Bild- und Tonnachweise:

Ehlich, Konrad 1993: Bühlersches Organonmodell, in: Glück 1993.

Hadamitzky, Wolfgang 1997: Langenscheidts Handbuch und Lexikon der japanischen Schrift, Berlin und München: Langenscheidt KG

Kodály, Zoltán 1927: Psalmus Hungaricus op.13, Klavierauszug, Wien: Universal Edition.

SBJS: Kompetenzmodell für die Fremdsprache Japanisch, in: SBJS 2005.

Audio- CD:

Makata, Yuko/Trenkel, Thomas (Gesang und Sprecher)

Kodály, Zoltán: Psalmus Hungaricus, József Símándy/ Budapest Chorus/ Hungarian State Orchestra/ Antal Doráti, Budapest: Hungaroton.

9. Audio-CD

siehe Innenseite hinterer Umschlag