

*Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule in  
Bremen mit den Fächern Englisch und Kunst seit 1973  
Seminarleiterin am Schulpraktischen Institut Bremen, heute  
Fachleiterin am Landesinstitut für Schule in Bremen.  
Einsatzbereiche: zunächst im Fach Englisch in der  
Sekundarstufe I und den Erziehungswissenschaften;  
heute ausschließlich im Fachbereich Englisch.  
Autorin von Beiträgen für Praxis Schule 5–10,  
Der Fremdsprachliche Unterricht, Pädagogik sowie von  
Unterrichtsmaterialien (Verlag an der Ruhr) für  
projektorientierten Fremdsprachenunterricht.  
Von 1995–1997 Mitarbeit in dem LINGUA–Projekt  
Language Alive zu dem Schwerpunkt Differentiation.*



*Brigitte Vater*

## Projektorientierung im Fremdsprachenunterricht

Die historische Entwicklung des Projektgedankens sowie Möglichkeiten der unterrichtspraktischen Umsetzung in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen sind seit Dewey dokumentiert, in vielfältigen Literaturbeiträgen niedergelegt und kritisch reflektiert worden. Es stellt sich daher die Frage, ob bereits alles Wesentliche ausgesagt ist oder ob aktuelle innovative Impulse zu einer erneuten Auseinandersetzung mit der Thematik reizen könnten. In diesem Beitrag soll versucht werden, die Theorie Howard Gardners zu „Multiple Intelligences“ und daraus resultierende praxisorientierte Anregungen vorzustellen und als hilfreiche Ergänzungen bereits vertrauter Konzepte anzubieten.



## 1. Projektunterricht

Hat man die Chance, Kinder und Jugendliche während eines echten Projektes zu beobachten, wird man sich der Wirkung einer solchen Erfahrung kaum entziehen können. Schülerinnen und Schüler, die mit allen Sinnen präsent sind, in eine Sache vertieft, die sie packt; so kann man sich einen Unterricht vorstellen, der nicht zu Frustrationen und Schulflucht führt, sondern echten Lebensraum zum Lernen bietet. Will man sich als Lehrkraft auf Projektunterricht einlassen, so ist man nicht völlig auf sich gestellt, da man auf solide Literaturbeiträge zurückgreifen kann.

Bastian und Gudjons z. B. sind Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre noch einmal engagiert für Projektlernen eingetreten und haben in ihren Projektbüchern I und II handfeste und praktikable Grundlagen für Vorhaben aufgezeigt, die über die Projektwoche hinausgehen; Anregungen und Perspektiven auch für den Fremdsprachenunterricht geboten und Kriterien für die Unterrichtsplanung formuliert, auf die später noch zurückgekommen werden soll. Bastian und Gudjons fassen das Deweysche Projektkonzept (Dewey 1966 [1938], DePencier 1967) wie folgt zusammen:

- Denkende Erfahrung im Sinne planvoller Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer sozialen Umgebung;
- verbunden mit der Perspektive einer sozialen Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung;
- und dies wiederum verknüpft mit dem Anspruch der Menschen – und damit auch der Schülerinnen und Schüler – in Bezug auf Selbstorganisation und Selbstverantwortung.

Bereits 1918 formulierte Kilpatrick, ein Schüler Deweys: Projektunterricht ist planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet.

---

### *Die Vision eines lebendigen Unterrichtsgeschehens verhindert Frustration*

Planvolles Handeln bedeutet, dass Schüler – und sei es nur in bescheidenem Maße – sich selbst Ziele setzen, diese in Handlungen erproben, neu formulieren, wieder erproben und auf diese Weise lernen. Von ganzem Herzen meint, dass man ganz tief, mit allen Sinnen, bei der Sache ist. Das aber geht nur, wenn das Lernen auch an den Bedürfnissen und Interessen der Beteiligten orientiert ist. Das dritte Bestimmungsmerkmal könnte man mit modernen Begriffen etwa so näher erläutern: Lebensweltorientierung, Problemorientierung, gesellschaftliche Bedeutung des Lernens.

Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer sehen Projekte vor, und in den eingeführten Lehrwerken sowie Begleitmaterialien erhalten Lehrerinnen und Lehrer sinnvolle Impulse und lehrwerkergänzende Unterrichtsmaterialien. Eigentlich ist alles gesagt, und dennoch scheinen Lehrerinnen und Lehrer im stressgeladenen Schulalltag vor der komplexen Aufgabe der Planung und Durchführung von Projekten zurückzweichen.

## 2. Multiple Intelligenzen

Manchmal ist ein veränderter Blickwinkel notwendig, um Bewegung in festgefahrene Strukturen zu bringen. In den USA traf ich vor einiger Zeit auf eine Lehrergruppe, die mit einer für deutsche Verhältnisse geradezu ungewöhnlich großen Begeisterung die Veröffentlichung von Thomas Armstrong mit dem Titel „Multiple Intelligences in the Classroom“ diskutierte, eine ansprechend dargestellte didaktische Umsetzung der Theorie Howard Gardners. Die Essenz dieser Theorie formuliert Gardner selbst wie folgt: „[...] the essence of the theory is to respect the many differences among people, the multiple variations in the ways that they learn, the several modes by which they can be assessed, and the almost infinite number of ways in which they can leave a mark on the world.“ (Armstrong 1994: vii)

Gardner gelangt 1983 in *Frames of Mind* zu einer Erweiterung des in den 70er Jahren populären „right brain/left brain models“. Er verabschiedet sich unmissverständlich von einem Intelligenzbegriff, der vor allem „verbal and analytical activities“ in den Blick nimmt und kritisiert demzufolge herkömmliche Intelligenztests: „He presents the theory that there is no general ‚intelligence‘ of the kind purported to be measured by IQ tests. Instead, the human mind is organized around several distinct functional capacities, which he calls ‚intelligences‘.“ (Grow 1999) Hinter seiner Theorie steckt solide Forschungsarbeit, die er als *Co-Director of Project Zero and Professor of Education at the Harvard Graduate School of Education, Adjunct Professor of Neurology at the Boston University School of Medicine and Research Psychologist* in Boston geleistet hat. Auf der Basis seiner Forschungsergebnisse tritt Gardner mit großer Überzeugungskraft für die Existenz von mindestens sieben (inzwischen sind es acht) relativ autonomen Systemen des Gehirns ein, die ihre Entwicklungskurven während des Lebens eines Menschen mit Höhepunkten, Abbau und Tiefpunkten aufweisen. Und er möchte auf seine Ideen Appetit machen. Deshalb stellt er die Theorie der „Multiple Intelligences“ als köstliche Pizza mit acht großen vorgeschnittenen Stücken mit unverwechselbarem eigenen Geschmack vor (Abb. 1).



Abb. 1: Multiple Intelligenzen (Vater 1999: 9)

Gardners Theorie ist im europäischen Raum zunächst einmal gewöhnungsbedürftig. Zu sehr sind wir ausgerichtet auf den hohen Wert der *Linguistic* und *Logical Mathematical Intelligence*. Bei der Bezeichnung der von Gardner vorgestellten acht *Intelligences* würden wir wohl eher von Talenten (*talents*) oder Begabungen (*aptitudes*) sprechen. Doch Gardner verteidigt nachdrücklich den Begriff „Intelligences“, da er ihnen die Bedeutung zumessen möchte, die ihnen nach seinen Erkenntnissen zukommt.

Worin liegt nun das Innovative, das erfahrene Kolleginnen und Kollegen neu anstoßen und in Bewegung setzen könnte? Sieht man sich die Charakterisierung der einzelnen *Intelligences* genauer an und folgt man den Anregungen Armstrongs, mit Hilfe von Beobachtungen, Tagebuchnotizen, Portfolios und Fragebogen das eigene Intelligenzprofil sowie dasjenige der Schülerinnen und Schüler aufzuspüren, so wandeln sich in der Zusammenarbeit mit Lerngruppen ‚Schwarz-Weiß-Fotos‘ zu ‚Farbfotos‘ und man entdeckt sehr differenzierte Nuancen.

Armstrong hat in Zusammenarbeit mit amerikanischen Schulen zusammengestellt, wie Kinder/Jugendliche mit Stärken in den einzelnen Intelligenzbereichen denken, was sie mögen und was sie brauchen. Lässt man diese Übersicht, die nur sehr knapp die einzelnen Aspekte aus dem amerikanischen Konzept wiedergibt, in Ruhe auf sich wirken, so ahnt man, dass Unterricht sich öffnen muss (vgl. Anhang): „MI-theory opens the door to a wide variety of teaching“, sagt Armstrong (1984: 65). Offene Türen sind wichtig, und es ist ermutigend, dass die amerikanischen Autoren kein perfektes Konzept überstülpen, sondern Mut machen zu einem Weg mit kleinen, leistbaren Schritten. Gelingt es, im Fremdsprachenunterricht außer der

vertrauten *Linguistic Intelligence* weitere *Intelligences* zu entdecken und ihnen Raum zu geben, entwickelt sich ganz organisch, was der Titel dieses Beitrages meint: Projektorientierung.

Umgeht man damit die Kriterien, die Bastian und Gudjons in der Würdigung Deweys, Kilpatrick und europäischer Reformpädagogen des frühen 20. Jahrhunderts in ihren Beiträgen in den Blick rücken? Ich denke nicht!

Orientierung an den Interessen der Beteiligten, Situationsbezug (Alltags- und Lebensbezug), Selbstorganisation und Selbstverantwortung, Soziales Lernen im Projekt, Einbeziehen vieler Sinne, zielgerichtete (gemeinsame) Projektplanung, Produktorientierung, gesellschaftliche Praxisrelevanz und Interdisziplinarität unterscheiden sich zwar in ihrer Begrifflichkeit von den Formulierungen Gardners und Armstrongs, korrespondieren jedoch im Wesentlichen mit Gardners Kriterien.

### Ein anderer Blickwinkel bricht erstarrte Strukturen auf

Orientierung an den Interessen der Beteiligten entspricht Gardners Vorstellungen von Unterricht, in dem Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Intelligenzprofilen Anknüpfungspunkte, Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten angeboten bekommen bzw. selbst entdecken können. Soziales Lernen im Projekt ist ohne die Entwicklung der *Interpersonal Intelligence* nicht denkbar; das Einbeziehen vieler Sinne entspricht der Anregung Gardners, *Spatial Intelligence*, *Musical Intelligence* und *Bodily Kinesthetic Intelligence* ernstzunehmen und zu fördern. Gardner und Armstrong schließen echte Projekte nicht aus, ermutigen aber zu Unterrichtssequenzen, die nicht zwingend alle Kriterien erfüllen müssen. Es geht beiden darum, prozessorientiert Unterricht zu öffnen und Menschen dabei nicht zu überfordern. Es handelt sich um ein Konzept, dessen „teacher friendliness“ auffällt, und dem man sich entspannt nähern kann. Aus projektorientierten Phasen können sich echte Projekte entwickeln, Highlights im Schulalltag, der wichtigen und sinnvollen Visionen immer auch Grenzen setzt (Vater 1999: 6–10, 16–28).

Vermutlich stellt sich nun die Frage, was die skizzierte Theorie in der unterrichtspraktischen Umsetzung an Haltungen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer erfordert. Zunächst einmal ist es wichtig, sich Zeit zu lassen und sich nicht unter Druck zu setzen. Doch ohne eine Bereitschaft zum Entdecken von Neuland und Mut zu Wahrnehmungs- und Verhaltensänderungen geht es sicher nicht. Dazu gehören vor allem Neugier, Offenheit, Sensibilität und ein wenig Begeisterungsfähigkeit.

Vielleicht kann zum Schluss noch eine Erfahrung aus Bremen ermutigen: Während der vergangenen zwei Jahre haben sich Referendare des Fachseminars Englisch in der Sekundarstufe I mit unerwartet großem Interesse der amerikanischen Theorie zugewandt, Unterrichtseinheiten erprobt, in schriftlichen Hausarbeiten dargestellt und reflektiert und in mündlichen Prüfungen die Chancen für spannendes Fremdsprachenlernen bei der Beachtung von *Multiple Intelligences* in projektorientierten Phasen überzeugend vermittelt.

### 3. Impulse von draußen verändern die Wirklichkeit

#### Ein exemplarisches Unterrichtsbeispiel

Das an unserer Schule eingeführte Lehrwerk *Notting Hill Gate Textbook 6A* (Diesterweg) für die zehnten Gymnasialklassen schlägt in einer Unterrichtseinheit die Auseinandersetzung mit Verletzungen der Menschenrechte und dem Engagement von Amnesty International vor.

„Disappearances, Torture, Refugees, Death Penalty“ – um die wichtigsten Aspekte zu nennen – sind für heranwachsende Jugendliche von großer Bedeutung. Abgesehen von Informationen in den Medien, die verarbeitet werden müssen, begegnen Schülerinnen und Schülern heute in ihrem direkten Umfeld Menschen verschiedenster nationaler Herkunft, die in unserem Land eine neue Heimat suchen und eine Existenz aufbauen müssen. Die Lebensgeschichten der einzelnen Menschen sowie ihre Motive für den Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland sind den Jugendlichen häufig jedoch nicht klar.

Das Textbuch, teilweise mit authentischen Texten, Fotos, Cartoons und Grafiken versehen, liefert sinnvolle Anstöße zu vertiefter Arbeit im Unterricht und weist auch auf Möglichkeiten hin, die Grenzen des Klassenzimmers zu überschreiten. Nimmt man Howard Gardners Theorie der *Multiple Intelligences* jedoch ernst, müssen die Angebote, die stark auf *Linguistic Intelligence* und *Spatial Intelligence* abzielen, erweitert werden, da sonst wesentliche Erfahrungsmöglichkeiten fehlen.

#### Unterricht muss sich der Vielfalt öffnen

Die Türen des Klassenzimmers müssen geöffnet, Schritte nach draußen gewagt und Brücken der Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden. Spannende Chancen für ein echtes Projekt, das sich in diesem Fall aus schulorganisatorischen Bedingungen jedoch nicht realisieren ließ. Ich entschloss mich daher zu den von der Lerngruppe und mir zu leistenden *steps*.

Es bot sich ein Besuch der Villa Ychon in Bremen an, in der ehrenamtliche Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter für Amnesty International arbeiten. Eine der engagierten Frauen erklärte sich sofort zu einem Besuch in unserer Schule bereit und hatte Plakate, englischsprachige Unterlagen und einen Video-Film mitgebracht. Die persönliche Begegnung mit ihr, die Erfahrung ihrer Betroffenheit und ihrer Motive für die anstrengende Arbeit rührte sichtbar einige der Schülerinnen und Schüler an, die daraufhin eigene Fragen formulierten. In dieser Phase wurde in besonderem Maße die *Interpersonal* und *Intrapersonal Intelligence* gefördert.

Den Durchbruch zu ernsthafter Auseinandersetzung mit dem Thema brachte dann der englischsprachige AI-Film. Bilder, Szenen und persönliche Berichte der Opfer von Menschenrechtsverletzungen brachen die distanzierte Betrachtung einer scheinbar fern liegenden Realität auf. Für die fremdsprachliche Arbeit standen Beispiele unterschiedlicher Textsorten zur Verfügung, die verstanden und verarbeitet werden mussten, z. B. Erfahrungsberichte von Opfern, Interviews, Briefe, Kommentare, Artikel aus Magazinen, die *Declaration of Human Rights*. Dabei war wichtig, dass nicht nur die *Linguistic Intelligence* angesprochen wurde. In Verbindung mit Geräuschen z. B. in dem Film wurde *Musical Intelligence* wachgerufen; Bilder in den Filmszenen und in den Veröffentlichungen erreichten Jugendliche mit besonderer *Spatial Intelligence*, und die Erfahrungen in der unten erwähnten Ausstellung aktivierten *Bodily Kinesthetic Intelligence*. Niemand aus der Lerngruppe hatte sich zuvor vorstellen können, wie man sich selbst in einer Gefängniszelle wahrnimmt. Die Materialien waren die Grundlage für vielfältige unterrichtliche Aufgaben, die mit Engagement bewältigt wurden. Die Jugendlichen diskutierten über die einzelnen Schwerpunkte, z. B. die Todesstrafe, insbesondere für Jugendliche, sie formulierten eigene Interviews, fiktive Briefe und Kommentare sowie Aussagen verschiedener Beteiligter. Außer der Erarbeitung adäquater Sprachmittel war die Bearbeitung grammatischer Probleme unerlässlich, und so wurden auch traditionelle fremdsprachliche Inhalte nicht ausgeklammert.

Einige Jugendliche besuchten freiwillig eine Ausstellung von Amnesty International im Bremer Rathaus Anfang Januar 2001 und wollten das weitere Schicksal einiger Menschen aus dem Film genauer erfahren. Die Frage „Was wollen die vielen Ausländer eigentlich hier?“ wandelte sich im Verlaufe des Unterrichtsvorhabens in die Frage „Warum mussten sie ihr Land verlassen?“

#### What can we do?

Die anfängliche Skepsis gegenüber den gewaltfreien Aktionen von AI in Form von Briefen an Regierungen

oder einzelne Gefangene, wandelte sich ebenfalls. Maria aus Uruguay, so erfuhren die Jugendlichen, war nur deshalb freigelassen worden, weil der Leiter des Gefängnisses, in dem sie ihre Strafe von 90 Jahren Haft (!) verbüßen sollte, sich vor der täglich eintreffenden Briefflut nicht retten konnte. Ein Mädchen sagte dazu: „Jeder Mensch ist wichtig! Und wenn nur einer wieder gefunden oder freigelassen wird, hat es sich gelohnt!“ Die Möglichkeit, Kontakt zu AI aufzunehmen und sich an Briefaktionen zu beteiligen, wurde den Mädchen und Jungen auf freiwilliger Basis angeboten.

Viele Jugendliche waren nach der Begegnung mit dem Film, der uns von AI zur Verfügung gestellt worden war, sehr betroffen. Um ihnen eine Möglichkeit zu geben, ihren Gefühlen Ausdruck verleihen zu können, regte ich die Gestaltung und Illustration eines ‚Elfer‘-Gedichtes an. Die Jugendlichen arbeiteten ernsthaft und auf für mich ungewohnte Weise extrem ruhig und konzentriert. Die am Ende einer Unterrichtsstunde vorliegenden Texte wurden mit dem Computer geschrieben, Zeichnungen wurden verkleinert und die Arbeitsergebnisse zu einem ‚zellenähnlich‘ aufgeteilten Poster zusammengestellt und für alle vervielfältigt (Abb. 2). Ein Exemplar wurde an die Bremer AI-Gruppe in der Villa Ychon gesandt.



Abb.2: Gestaltete „Elfer“-Gedichte

Rückblickend gesehen, war die Berücksichtigung der emotionalen Intelligenzen (*Interpersonal Intelligence* und *Intrapersonal Intelligence*) sehr wichtig für die unterrichtliche Arbeit. Für einen türkischen Schüler bot sie Chancen der Auseinandersetzung mit seiner

eigenen Familie, in der Lerngruppe bahnte sich Verständnis an für den Jungen, der bisher eher am Rande der Gruppe gestanden hatte.

Reflektiert man die Unterrichtseinheit vor dem Hintergrund der zu Beginn genannten Kriterien, die Bastian und Gudjons aufführen, so lassen sich viele Berührungspunkte nennen. Die Orientierung an den Interessen der Beteiligten war zwar nicht Anlass für das Thema, gewann aber im Verlauf der gemeinsamen Arbeit zusehends an Bedeutung. Situationsbezug entwickelte sich durch verschärften Blick auf die Situation ausländischer Schülerinnen und Schüler in der eigenen Schule und im Stadtteil. Selbstorganisation und Selbstverantwortung war bei den Kontakten mit den außerschulischen Lernorten gefragt. Soziales Lernen wurde in der Begegnung mit dem Gast und der veränderten Wahrnehmung der Mitschüler gefördert. Einbeziehung vieler Sinne geschah durch den Einsatz der verschiedenen Medien, Produktorientierung ergab sich im gestalterischen Tun sowie dem Verfassen von Gedichten und Briefen. Gesellschaftliche Praxisrelevanz hatte eine große Bedeutung, obwohl das Unterrichtsvorhaben nur einen bescheidenen Beitrag z. B. in der dringend erforderlichen Auseinandersetzung mit Rechtsradikalismus in unserem Land leistete. Kein echtes Projekt also, aber aus meiner Sicht sinnvolle und leistbare Schritte der Projektorientierung auf dem Wege zu einer menschlichen Gesellschaft.

### Bibliografie

- Armstrong, T. (1994): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Va: ASCD [Association for Supervision and Curriculum Development].
- Bastian, J./H. Gudjons (1988): *Das Projektbuch*. Theorie – „Praxisbeispiele“ – Erfahrungen. – 2. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Bastian, J./H. Gudjons (1990): *Das Projektbuch II*. Über die Projektwoche hinaus: Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- DePencier, I. B. (1967): *The History of the Laboratory Schools*. The University of Chicago 1896–1965. Chicago: Quadrangle.
- Dewey, J. (1929): *The Sources of a Science of Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1966): *Experience and Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Collier.
- Gardner, H. (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. 2. Aufl. London: Fontana. [Dt. Ausgabe (1998): *Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta].
- Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Grow, G. (1999): *Writing and Multiple Intelligences*. A Working Paper. Tallahassee FL.

<http://www.famu.edu/sjmg/a/ggrow>.

Gudjons, H. (1997): *Neue Tips für besseren Unterricht*. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Vater, B. (1999): „Multiple Intelligences in the Classroom“. *Praxis Schule 5–10*, 10. 5: 6–10.

Vater, B. (1999): „Teddies Become Alive“. *Praxis Schule 5–10*, 10. 5: 16–28.

### Anschrift der Verfasserin

Brigitte Vater

St. Gotthard-Straße 89

28325 Bremen

## Anhang: Sieben Arten zu lernen

### Sieben Arten zu lernen

Kinder, die in besonderem Maße .. sind	denken	mögen gerne	brauchen
linguistisch intelligent ( <i>Linguistic Intelligence</i> )	in Worten	lesen, schreiben, Geschichten erzählen, Sprachlernspiele etc.	Bücher, Tonbänder, Computer, Schreibzeug, Papier, Tagbücher, Debatten, Dialoge, Diskussionen, Geschichten/Texte
logisch-mathematisch intelligent ( <i>Logical-Mathematical Intelligence</i> )	logisch, schlussfolgernd	experimentieren, fragen, Denksportaufgaben lösen, rechnen etc.	Angebote zum Erforschen und Auseinandersetzen, naturwissenschaftliche Materialien, Einbeziehung außerschulischer Lernorte, z. B. Planetarium, Technikmuseum
räumlich intelligent ( <i>Spatial Intelligence</i> )	in Bildern, Vorstellungen, Sinnbildern	entwerfen, zeichnen, veranschaulichen, kritzeln etc.	Kunst, Legos, Videos, Filme, Dias, Fantasienspiele, Irrgärten, Puzzles, illustrierte Bücher, Besuche in Kunstgalerien und Museen
körperlich-kinästhetisch intelligent ( <i>Body-Kinesthetic Intelligence</i> )	durch körperliche Wahrnehmungen	tanzen, laufen, springen, bauen, berühren, sich durch Gebärden mitteilen etc.	Rollenspiel, Drama, Bewegung, Materialien zum Bauen, sportliche/körperliche Aktivitäten, Erfahrungen für den Tastsinn, handlungsorientiertes Lernen etc.
musikalisch intelligent ( <i>Musical Intelligence</i> )	in Rhythmen und Melodien	singen, pfeifen, summen, in die Hände klatschen und rhythmische Fußbewegungen, u. a. auch <i>rappen</i> , zuhören etc.	Zeit zum Singen, Besuche in Konzerten, Musizieren zu Hause und in der Schule, Musikinstrumente etc.
interpersonal intelligent ( <i>Interpersonal Intelligence</i> )	durch schnelles Aufgreifen der Ideen/Anregungen anderer	führen, organisieren, in Verbindung oder Zusammenhang bringen, manipulieren (im Sinne von: Personen geschickt behandeln), planen, vermitteln, gemeinsam feiern etc.	Freunde, Gruppenaktivitäten/-spiele, soziale Zusammenkünfte, Ereignisse in der Gemeinschaft, Klubs, Ratgeber/Lehrjahre etc.
intrapersonal intelligent ( <i>Intrapersonal Intelligence</i> )	tief in ihrem Innern	Ziele setzen, vermitteln, ein Bindeglied darstellen, träumen, ruhig sein, planen	Orte des Rückzugs, Zeit für sich, Vorhaben, die in eigener Gangart bewältigt werden können, Wahlmöglichkeiten
naturkundlich intelligent ( <i>Naturalist Intelligence</i> ) nach Bruce Campbell 1996	in Kategorien, in Vernetzungen	Daten und natürliche Objekte sammeln, die Natur beobachten, im Schulgarten arbeiten, Tiere pflegen, Winterfütterungen vornehmen	Lupen, Mikroskope, Ferngläser, Bestimmungsbücher, naturkundliche Exkursionen, Besuche in Zoos, Museen und botanischen Gärten

Nach: Amstrong (1994)