

# VIELFALT

*neuer Wege*



Bericht vom ersten Niedersächsischen  
Landeskongress Musikunterricht

Friedrich Kampe, Jürgen Oberschmidt, Franz Riemer (Hrsg.)

**MONOGRAPHIE NR. 24**

Institut für musikpädagogische Forschung  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover



Institut für musikpädagogische Forschung  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Friedrich Kampe, Jürgen Oberschmidt, Franz Riemer (Hrsg.)

## Vielfalt neuer Wege

Bericht vom ersten Niedersächsischen  
Landeskongress Musikunterricht

Monographie Nr. 24

Hannover 2014





Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover

Monographie  
Band 24

herausgegeben von Franz Riemer

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet  
unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Institut für musikpädagogische Forschung, Hannover 2014  
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/>  
e-mail: [ifmpf@hmtm-hannover.de](mailto:ifmpf@hmtm-hannover.de)

Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion und Layout: Jan Biring  
Umschlaggestaltung: Frank Heymann

ISBN 978-3-931852-84-9





# Inhalt

Vorwort ..... 7

## A: THEORIEBEZOGENE BEITRÄGE

Jürgen Oberschmidt  
Neue Wege für den Musikunterricht?! ..... 11

Norbert Schläbitz  
Nicht isolieren. Integrieren! Kritik des monokausalen Musikunterrichts ... 19

Jürgen Oberschmidt & Christopher Wallbaum  
Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der  
Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und  
vergleichen“ ..... 36

Jan Biring  
Tablets im Musikunterricht – Chance oder Irrweg? ..... 53

Raphael Legrand  
Moving Music – Bewegung als Konjunktion ..... 67

## B: PRAXISBEZOGENE BEITRÄGE

Ercan Carikci  
Unterrichtsskript „Moving Music“. Eine Anleitung für einen  
60-minütigen Workshop mit Schüler/innen, Student/innen ..... 81





Marie-Luise Jauch Streicherklassen in der Grundschule. Erfahrungsbericht über das Streicherklassenprojekt der Streicherakademie Hannover an der GS Grimsehlweg .....	86
Birgit Jeschonneck Das Bilderbuch im Musikunterricht der Grundschule. Annäherung an eine verkannte Literaturgattung .....	100
Günter Adler Musikmachen mit allen Sinnen. Musikalische Aktionen im Klassenverband zusammen mit Bewegung, Sprache, Orff-Instrumenten, Boomwhackers und Co. ....	126
Björn Tischler Uhr-Blues inklusiv. Musik spielend erleben in heterogenen, inklusiven Lerngruppen am Beispiel des Blues(-Schemas) .....	138
Frieder Bleyl & Gaby Grest Der Große Trommelwirbel .....	143
Bernd-Christian Schulze & Helmut Thiele Musik – Sprache – Aufführung. Interdisziplinäres Projekt für Schule und Hochschule – ein Seminarbericht .....	148
Hilko Schomerus Rhythmomie. Besser hören und gehört werden .....	154
Lars Oberhaus Vielfalt durch Bearbeitung. Wege zum Themenfeld „Original und Bearbeitung – Musik covern“ .....	157
Jürgen Oberschmidt Musik erfinden. Anregungen für ein projektorientiertes Arbeiten (mit einem versteckten Nachruf auf Hans Werner Henze) .....	170





Inhalt	5	
<hr/>		
Ralf Beiderwieden Neue Qualitäten der Filmmusik. Kreuzgänge, symphonischer Klang, Sounddesign und Klassenzimmerfilm .....	181	
Peter Malangré Vokale Zugänge zum Semesterthema Polyphonie .....	197	
Wolfgang Volpers Die Fachpraktische Abiturprüfung in Niedersachsen .....	208	
C: INFORMATION – DISKUSSION		
Friedrich Kampe Auswertung – Erster Niedersächsischer Landeskongress .....	217	
D: PROGRAMM DES ERSTEN NIEDERSÄCHSISCHEN LANDES- KONGRESSES MUSIKUNTERRICHT .....		220
E: AUTOREN .....	223	







## Vorwort

Den Anstoß gaben die Eindrücke von Weimar: Den Bundeskongress „Musikunterricht“ 2012 in Weimar zu erleben, setzte Energien frei, gab Ideen für eine Weiterentwicklung der Kongress-Idee auf Landesebene. Weimar hatte in seiner Vielfältigkeit natürlich ähnliche Probleme aufgeworfen, die ein Landeskongress auch lösen musste:

- Welche Zielrichtung braucht ein Kongress, um Dynamik zu entwickeln und dabei doch der Gefahr thematischer Verengung zu entgehen?
- „Vielfalt neuer Wege“ – ein Motto für den ersten niedersächsischen Landeskongress mit Zündkraft?
- Würde es gelingen, aus dem Impuls „Vielfalt“ der Gefahr eines Gemischtwarenladens zu entkommen?
- Würden neue Wege paradiesische Lösungen für ungelöste musikpädagogische Fragen zeigen, die sich in der praktischen Umsetzung als holperig, wenn nicht sogar vollkommen abwegig erweisen würden?

Ende des Jahres 2012 zeigten die ersten Sitzungen des Kongress-Teams aus Vertretern des AFS, VDS und der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, dass die reizvollen Perspektiven des Mottos die Bedenken zurückdrängen konnten. So entstanden die Leitlinien der Kongress-Konzeption und damit die Schwerpunktthemen für die Fortbildungsangebote:

- Vielfalt der Angebote für Klassenmusizieren,
- Vielfalt der Lösungsstrategien für die Fragen der Inklusion im Schulalltag und speziell im Musikunterricht,
- Vielfalt der Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern,
- Neue Wege in der Nutzung von Medien im Musikunterricht,
- Neue Wege in der praktischen Vermittlung von Musik und Bewegung
- und natürlich ganz viele Bezüge zur Unterrichtspraxis.

Die Zielgruppe für Fortbildungsangebote umfasste alle Schulformen in Niedersachsen. Studierende und LiV (LehrerInnen im Vorbereitungsdienst) soll-





ten ebenso angesprochen werden. Mit 320 angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmern waren wir sehr zufrieden.

Das Kurs-, Workshop- und Fortbildungsgeschehen des Kongresses spiegelt sich zum Teil in dieser Dokumentation wider. Etwa die Hälfte der Workshopleiter, der Dozentinnen und Dozenten haben uns etwas Schriftliches zu ihrer Veranstaltung zugeleitet. Nicht jeder Kurs, gerade wenn er stark praxisbezogen ist, kann ohne Weiteres schriftlich dargestellt werden, andere Veranstaltungen lassen in einer Verschriftlichung noch ergänzende theoretische Ausführungen zu. Daher haben wir auch die Beiträge in „theoriebezogen“ und „praxisbezogen“ unterteilt. Das ist insbesondere gliederungstechnisch zu verstehen: die „theoriebezogenen“ Beiträge können sehr wohl wertvolle Impulse für den Unterricht geben und die „praxisbezogenen“ Beiträge können durchaus theoriegeleitet ausgeführt sein. Es finden sich kritische Stellungnahmen zu aktuellen Unterrichtskonzeptionen neben Praxisanleitungen zum gelingenden Musikunterricht, verlaufsbeschreibende Kursberichte neben Grundsatzabhandlungen zu unserer Thematik der neuer Wege und der Vielfalt. Aber genau diese „Vielfalt neuer Wege“ schwebt über allen Beiträgen und ist die sinnvolle Klammer sowohl des Kongresses gewesen als auch des hier vorliegenden Berichts.

Unser Dank gilt zunächst zwei Frauen: Kultusministerin Frauke Heiligenstadt hatte dankenswerterweise die Schirmherrschaft des Kongresses übernommen. Das war ein Beweis dafür, dass im Kultusministerium und bei der Ministerin ein Bewusstsein für die Musikkultur und insbesondere für den Musikunterricht an niedersächsischen Schulen vorhanden ist. In ihrem persönlichen Grußwort wertschätzte sie die Zusammenarbeit von VDS und AfS, wodurch die Kräfte für die Musik gebündelt würden. Sie gab ihrer Überzeugung Ausdruck, dass eigenes Singen und Musizieren (innerhalb des Klassenmusizierens) die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen günstig beeinflusse und freute sich insbesondere, dass auch das Thema Inklusion einen Platz im Kongress fände. Die Präsidentin der Hochschule, Frau Prof. Dr. Susanne Rode-Breyman, sah es in ihrem Grußwort als kultur- und bildungspolitisches Signal an, dass die Organisatoren der Tagung die einzige Musikhochschule des Landes für Ihren Kongress ausgewählt hätten, mahnte aber gleichzeitig die Politik zur Verantwortung für die Hochschulen und gerade für die Musikhochschulen an. Die Hochschule für





Musik, Theater und Medien lege ein klares Bekenntnis zur gleichberechtigten Förderung von Spitze und Breite ab und zeige somit, dass nicht nur die künstlerische, sondern auch die pädagogische Ausbildung ein Feld für Exzellenz sei.

Ebenso danken wir unseren Kooperationspartnern: der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover für die Nutzung der Räume, dem Landesmusikrat Niedersachsen für die Erstellung des Flyers und der Kongress-Website, dem Institut für musikpädagogische Forschung für die redaktionelle Betreuung der Dokumentation, den Ausstellern für die Impulse aus der Musikwirtschaft und den Mitarbeitern des Kultusministeriums für die Netzwerkunterstützung. Dem Kultusministerium gilt darüber hinaus Dank für die finanzielle Zuwendung über das Programm HAUPTSACHE:MUSIK. Schließlich geht unser Dank an alle Dozentinnen und Dozenten, die mit ihrer hohen Kompetenz in den Workshops zum Erfolg des Kongresses beitrugen und natürlich den vielen jungen Helferinnen und Helfern, die für einen reibungslosen Ablauf sorgten.

Die Herausgeber







## A: THEORIEBEZOGENE BEITRÄGE

### Neue Wege für den Musikunterricht?!

*Jürgen Oberschmidt*

So ist „das Wort Weg ein ‚Urwort‘ der Sprache, das sich dem sinnenden Menschen zuspricht“ [Heidegger 1985, S. 187].

#### **Vielfalt neuer Wege**

Alles im Leben in Raum und Zeit ist Bewegung, ein Auf-dem-Weg-Sein. Wege verbinden Orte zwischen Anfangs- und Zielpunkt. Wege werden gebahnt, befestigt, erschlossen. Nicht nur körperliche Regungen führen zu einer Bewegung, äußerlich-räumliche Vorgänge werden auch in innere Bewegungen übertragen: Wir sprechen von Denkbewegungen und Gedankengängen, gehen dabei Umwege, Abwege und Irrwege ein, oft ziehen wir ziellos umher, wenn wir uns nicht auf Argumentationslinien stützen. Die Wegmetapher bringt dabei an sich schon eine perspektivische Mehrdimensionalität zum Ausdruck. Sie evoziert eine Vielzahl von möglichen Wegen in unterschiedliche und aus unterschiedlichen Richtungen. Stets sind wir in unserem Leben in Bewegung, wir entwickeln uns weiter, lassen Altes hinter uns, bleiben nicht stehen.

Auch schulisches Lernen, das mit dem Verfolgen eines in der Zukunft liegenden Ziels zusammenhängt, wird als räumliche Bewegung konzeptualisiert. Dies durchdringt sowohl unsere modernen Fachausdrücke wie „Lernziel“, „Lernschritt“, „Curriculum“, als auch historische pädagogische Texte: „Erziehung ist und soll wesentlich ein einfaches, aber tätiges und ununterbrochenes Fortschreiten auf dem Pfade sein, den die Natur dem Menschengeschlecht [...] bezeichnet hat“ [Pestalozzi 1826, S. 108]. Der Lernende muss „an jeder Stelle seines Weges wissen, wo er steht“ [Comenius 1657, S. 126].

Wege ordnen unsere Wissenssysteme. Sind diese allzu erstarrt und festgelegt, werden Grenzen des Wissens erst gar nicht sichtbar. Schülerinnen und Schüler, die sich mit ihrem Denken jenseits (unserer) eingefahrenen Wege bewegen, finden sich in ihrem Unterricht nicht wieder. Im Musenhof eines mit privilegierten Instrumentalisten bestückten Oberstufenkurses braucht es andere Wegmarken als bei jenen Lernenden, die sich bestenfalls mit interessierter weißer Weste den





musikalischen Gegenständen nähern: „Der eine hat Zwerg-, der andere hat Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elefantenschritte“ [Diesterweg, zit. nach Guski 2007, S. 145]. Doch nicht nur die Heterogenität des Wissens, auch die unaufhörlich wachsende Spezialisierung der Lebensstile und der damit verbundenen Denkgewohnheiten unserer „vermeintlich einheitsstiftenden Globalisierung“ [Ehrenforth 2005, S. 532] führen dazu, dass uniformiertes Lernen auf den eingefahrenen Bahnen kaum noch möglich erscheint. Selbst ein gemeinsamer Startpunkt fordert daher ein individuelles Fortkommen auf flexiblen Wegen. Schüler, „die zu Anfang einer Stunde von einem Punkte ausgehen, sind am Ende einer Stunde nicht mehr beisammen“ [Campe 1792, S. 127].

Sprechen wir von der „Vielfalt neuer Wege“, stellt sich zunächst die Frage, ob die alten Wege nun ausgedient haben oder lediglich erneuert und neu befestigt werden müssen. Sind es gänzlich neue Wege, die in bisher unbewohntes Terrain führen oder die althergebrachte Zielvorgaben auf schnellere oder schülerorientierte Weise erreichen? Bedienen wir uns vielleicht nur eines neuen Fortbewegungsmittels, das auf den alten Wegen besser vorankommt oder neue Perspektiven vielleicht dabei erst sichtbar macht?

Vorbei ist die Zeit, als sich Musikunterricht noch auf festen Gleisen zwischen Musikgeschichte und Singunterricht bewegen durfte. Musik wird heute lebensweltlich als „Bindestrich-Musik“ [Phleps 2005, S. 96] erfahren: „Musik und Bewegung bis hin zum Tanz, Musik und Bild bzw. laufende Bilder von Film, Fernsehen bis Videoclip, Musik und Sprache bis hin zum Theater bzw. Musiktheater“ [ebd.]. Die Wege des Lernens werden längst nicht mehr von einem einseitigen „bürgerlichen Bildungsimperativ“ [Noltze 2010, S. 46] bestimmt. Neue Wege führen die Lernenden längst auch durch andere Regionen: Die Auseinandersetzung mit musikalischen Alltagsphänomenen, die Hinwendung zur populären Musik, die Öffnung zu Musik anderer Kulturkreise, mediendidaktische Aspekte, verbunden mit dem gestalterischen Einsatz von Computern, die Erweiterung auf gesellschaftliche und kulturpolitische Fragestellungen. Ist es nicht gerade die bereits eingeforderte „unübersehbare Flut“ [Ehrenforth 2005, S. 497] von oft weit auseinanderliegenden Inhalten, die oft unzulänglich erschlossen sind und schwerlich zu erreichen scheinen, die uns in unserem Alltag bereits zu schaffen machen? Wo sind die ordnenden Schneisen, die einen Weg durch dieses weitläufige Gelände schlagen? Leicht macht sich hier Erschöpfung breit, fühlen sich doch neue Wege schnell in ein gegenwärtiges technokrati-





ches Reformgewitter gestellt. Karl Heinrich Ehrenforth bahnt in seinem Essay *Ausblick – Musikalische Bildung, quo vadis?* mit leichtem ironischen Unterton einen zukunftsweisenden Weg, wie dieser Fülle im Rahmen eines zweistündigen Musikunterrichts begegnet werden sollte: „Sei nicht eurozentrisch; sei auch nicht nationalblind, ja nicht (nur) klassikbegeistert, schon gar nicht popeuphorisch, nicht nur handlungsfixiert, auf keinen Fall ‚neumusisch‘, natürlich nicht theorielastig [...] und schon gar nicht rezeptionsverengt [...], aber auf jeden Fall ‚schülerorientiert‘ und wertfrei ‚offen‘“ [ebd., S. 533].

### Kompetenzen erwerben

Lernen in der Schule ist gesteuertes Lernen: „Nach der Weg-Logik lässt sich dabei die Richtung des schulischen Lernens durch die Setzung von Lernzielen kontrollieren“ [Guski 2007, S. 148]. Je besser ein Weg begehbar ist, desto größer und schneller ist der Lernfortschritt. Mit diesem Modell lässt sich für ein zielorientiertes und zeitökonomisches Handeln plädieren. Eine zurückgelegte Wegstrecke lässt sich vermessen, der Abstand zum Ziel ist genau bestimmbar. Bildungsstandards legen fest, „welche Fertigkeiten in welcher Zeit erworben werden sollen, versprechen, keine Umstände zu machen, und gehören damit in den Kontext rationaler Beschleunigungsmechanismen“ [Dörpinghaus & Uphoff 2012, S. 148]. Auch das expressivästhetische Fach Musik gerät durch das „Fernziel Finnland“ [Noltze 2010, S. 18] in den Sog einer technischen Idee von Unterricht und stellt sich aus eigenem Legitimationsdruck jenen Anforderungen, die aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich abgelesen werden: Musikunterricht kann „innerhalb der aktuellen Bildungsdiskurse nur glaubwürdig und offensiv der Gefahr des schleichenden Verschwindens begegnen, wenn er sich in der Diskussion um Bildungsstandards den gleichen Anforderungen stellt, wie dies andere Fächer tun“ [Geuen 2006]. Allzu groß ist die Angst, „dass Musik auf längere Sicht aus dem Kanon der Schulfächer herausfällt, wenn im Musikunterricht keine den ‚Hauptfächern‘ vergleichbaren Leistungsstandards angezielt werden“ [von Schoenebeck 2004, S. 8]. Widmet man sich jedoch vornehmlich dem, was nur die Kunst kann, will man jene Neugier, Lust und Empathiefähigkeit entfalten, die Kinder und Jugendliche von Natur aus in ihren Unterricht einbringen, dann darf sich Musikunterricht nicht vom ökonomischen Kalkül und den vordergründigen Wegen der Wissenskontrolle bestimmen lassen und Schülerinnen und Schüler die bereits von Pestalozzi kriti-





sierte „tote Kunst der Ausübung einzelner mechanischer Fähigkeiten“ [zit. nach Geißler 1985, S. 128] exerzieren lassen.

### **Das Eine und der Weg von vielen**

Schulisches Lernen lässt sich nicht nur als Fortbewegung auf einem vorgezeichneten Weg fassen, sondern auch als Grundlage von schülerorientierten und konstruktivistischen Lernwegen verstehen, bei denen die Wege und Ziele nicht genau vorherbestimmt sind, Irr- und Abwege den Lernprozess nachdrücklich mitbestimmen: „Instruktives Lernen, das durch Pläne vorausgesagt wird, entspricht [...] nicht hinreichend der Flexibilität menschlichen Handelns. [...] Pläne, Strategien, Konstruktionen gehen nicht den Handlungen voraus und können sie daher auch nicht eindeutig steuern, sondern entstehen aus den Handlungen heraus“ [Reich 2008, S. 208]. Der Weg ist hier das sprichwörtliche Ziel. Lernwanderungen und Lernreisen heben auf die Eindrücke ab, die auf einem Weg gewonnen werden, nicht auf ein zu erreichendes Reiseziel. Dies erlaubt eine aktive, selbst gesteuerte, intensive Beschäftigung mit den Gegenständen, die dazu führt, dass sich die Lernenden selbst, in ihrem Tempo und auf eigenen Wegen bilden. Nicht auf dem Weg des geringsten Widerstands, sondern als ein „Bastler“ [Geißler 1985, S. 155] tritt der Lernende in Erscheinung, der „auf ein Ziel zugeht, geradeaus, aber in Kurven“ [ebd.]. Um all diese Eindrücke auf einer Reise im „Rucksack des Lernens“ aufzusammeln, bedarf es Zeit und Muße. Lernen erfolgt nicht gradlinig-linear; beim Fortschreiten gerät es auf scheinbare Neben- und Abwege. Nicht der sichere Gang, sondern die „Irrfahrt“ ist für die Erkenntnissuche konstitutiv: Jeder Unterrichtende weiß von eindrucklichen Erlebnissen mit seinen Schülern zu erzählen, gerade, wenn sie sich nicht stromlinienförmig bewegen, sondern sich bei ihren Problembewältigungen zunächst auf einen Umweg begeben. „Die Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen liegt näher bei der Logik des platzenden Knotens, der überraschenden Kristallisation“ [Geißler 1985, S. 117].

### **Aufenthalt und Verweilen**

Martin Heideggers Leitspruch „Wege – nicht Werke“ bestimmt sein gesamtes philosophisches Programm. Als *Wegmarken*, *Holzwege*, *Wege zur Sprache* titulierte er seine Werke, in seiner Spätphilosophie spricht er von „Feldwegen“. Weg und Methode werden bei Heidegger geradezu polemisch gegenübergestellt [vgl.





Westerkamp 2007, S. 541]. So stellt sich Heidegger in seinem weisen Vorgriff unserer heutigen Bildungsbeschleunigung in den Weg: Man begeht einen Feldweg nicht, um schnell ein festgelegtes Ziel zu erreichen, sondern um auf diesem Weg in angemessener Weise zu verweilen: „Die Weite aller gewachsenen Dinge, die um den Feldweg verweilen, spendet Welt“ [Heidegger 1983, S. 89]. Die Gegend des Weges, die „Lichtung“, ist das Bewegende. Unterwegs ist der Lernende dem Gegenstand näher, als wenn er sich angekommen wähnt. Es kommt ihm gerade auf dieses Unterwegssein, auf das Erfahren an: Wegmarken lassen einen Weg aufscheinen, „der sich dem Denken nur unterwegs andeutet: zeigt und entzieht“ [Heidegger 1978, Vorbem.]. Heidegger spricht von einem „besinnlichen“ Denken, das er dem „rechnenden“ gegenüberstellt: „Die Armut der Besinnung ist jedoch das Versprechen auf einen Reichtum, dessen Schätze im Glanz jenes Nutzlosen leuchten, das sich nie verrechnen läßt [Heidegger 2000, S. 64f.]. Feldwege weiten den Blick für dieses Besinnliche, erst durch den Blick zur Seite oder den Schritt zurück wird ein Gehen als solches spür- und sichtbar: „Wird aus dem Leben jedes beschauliche Element ausgetrieben, so endet es in einer tödlichen Hyperaktivität. Der Mensch erstickt dann im eigenen Tun. [...] Wer außer Atem ist, ist ohne Geist“ [Han 2009, S. 111].

Heutzutage geht es in der Schule mehr denn je ums Rechnen als ums Denken. „Weg“ gilt hier als Synonym für Regeln und Methode. Das gilt für die musikalische Analyse, das gilt aber auch für Musiziersituationen, in denen die Lernenden nicht forschend ihren Klängen nachspüren, sondern in effizienter Weise und in möglichst kurzer Zeit musikpraktische Kompetenzen erwerben sollen, die kein Innehalten, keine Ab- oder Umwege mehr zulassen.

Kompetenzorientierung unterliegt diesem Bann des Beschleunigungsdrucks einer zunehmend „technisch-ökonomische[n] Akzeleration“ [Ehrenforth 2005, S. 531]. Sie schreitet auf ein Ziel hin, je schneller dieses erreicht wird, desto effizienter scheint der Lernprozess. Diese Beschleunigung raubt jedoch jedem schulischen Lernen das kontemplative Vermögen und vergisst, dass „der Pädagoge eben von Haus aus kein Rennfahrer, sondern eher ein Förster oder Gärtner sein sollte“ [ebd.]. Dann nämlich blieben jene Dinge verschlossen, die sich nur in diesem Verweilen erschlossen: Heidegger spricht hier vom „Wohnen“ als Aufenthalt bei den Dingen als eine unabdingbare Voraussetzung, den eigenen Standort und seine Identität zu finden: „Wesentlicher als alle Aufstellung von





Regeln ist es, daß der Mensch zum Aufenthalt in die Wahrheit des Seins findet“ [Heidegger 1978, S. 357].

### **Unterwegs mit Abraham?**

„Abrahams Auszug illustriert nicht die Rückkehr aus einer nur provisorischen Abwesenheit, die wieder zur Anwesenheit wird, nicht ein ‚Verharren im Selbst‘, sondern einen Ausweg aus dem Umkreis des je schon Bekannten. In dem Auszug überschreitet das Selbst sich selber. [...] Der Weg ist aber utopischen Charakters, weil sein Zielpunkt ein nicht zu erreichender Un-Ort ist“ [Westerkamp 2007, S. 540].

So wie Abraham sein Land für eine unbekante Erde verließ, gibt auch manch ein aufgezeichneter Weg für den Musikunterricht eine Richtung vor, verspricht ein Ziel, das Fern am Horizont aufleuchtet, aber vielleicht doch utopisch und unerreichbar bleibt: Etwa die Vision einer gründlich musikalisierten Klasse, die in einem durchgängigen, zweistündigen Musikunterricht musikpraktische Kompetenzen erworben hat, die im Sinne eines kulturerschließenden Musikunterrichts eine gemeinsame Basis für alle Lehr- und Lernprozesse bilden können. Gespeist wird diese Utopie durch das Gottvertrauen in die eigene Instrumental-sozialisation, die in den Musikunterricht immer mehr einzusickern scheint.

Viele Wege gleichen einem Entrinnen, einem Fluchtweg in Individualkonzepte, um der allgemeinen konzeptionellen Desorientierung und der Fülle überbordender Inhalte zu begegnen. Oft ist dies bei einladend-sympathischer Offenheit von Lehrenden und ihrer Lehrpläne mit einem Rückzug in eine Wellness-Kultur musikpraktischen Tuns verbunden, um sich der ungeliebten musikalischen Analyse zu entziehen.

### **Wege in einer medialen Uneigentlichkeit**

Im Zeitalter der „Datenautobahnen“ unserer medial transformierten Lernprozesse scheint die Wegmetaphorik ihre Bedeutung verloren zu haben, auch wenn das „Surfen“ im Internet noch an althergebrachte Wasserwege erinnert. Die Wege heißen nun „links“ und „paths“, ein einmal gefundener „link“ bleibt stets gespeichert und muss nicht neu gebahnt werden, jegliches Wissen ist und bleibt stets verfügbar, wir sind nicht unterwegs zu ihm, jedes Ziel scheint aufgrund der neuen Navigationsmöglichkeiten stets verfügbar und ganz nah zu sein. Größer als zwischen Heideggers „Feldweg“ und einer modernen „Datenautobahn“ könnte die Spanne innerhalb der Wegmetaphorik nicht sein. „Browsing“ nennt





man das Stöbern und Herumschmökern in der Datenbasis, es erfolgt ungerichtet oder zielorientiert: „Das Denken hat dieses Medium zu nutzen, kann es aber nur kraft der eigenen Reflexion in ein kreatives Gedächtnis verwandeln“ [Westerkamp 2007, S. 543]. Horst Rumpf kritisiert die fehlende „Annäherung“ und das langsame Präsentwerden einer Information mit Hilfe von „Knopfdruckapparaten“: „Die umstandslose Mitteilung einer Formel, einer Erkenntnis, einer Information kann bewirken, dass die mitgeteilte Sache ein Fremdkörper bleibt, äußerlich assimiliert, aber zutiefst gleichgültig. Man hat sich ihr nicht nähern dürfen, man musste gleich ‚dort‘ sein“ [Rumpf 2004, S. 33]. Wie können diese Erfahrungsverluste aufgefangen werden? Wie können die entstehenden Potentiale produktiv genutzt werden, um das Lernen zu entlasten und neue Wege zu eröffnen? Abzuwarten bleibt, ob durch das erwartete selbstgesteuerte Lernen auch ein vertieftes Verstehen der erfahrbaren Welt gefördert wird.

### Literatur

- Campe, Joachim Heinrich (1792/1979): Von der zweckmäßigen Einrichtung der Gelehrten-Schulen. In: Ders. (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Teil 16. Vaduz: Topos, S. 44-144.
- Comenius, Johann Amos (1657/1954): Große Didaktik. In neuer Übersetzung hg. von Andreas Flitner. Düsseldorf & München: Küpper.
- Dörpinghaus, Andreas & Uphoff, Ina Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Mainz: Schott.
- Geißler, Karlheinz A. (1985): Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim: Beltz.
- Geuen, Heinz (2006): Kompetenzvermittlung und Bildungsstandards. Probleme und Chancen für den allgemein bildenden Musikunterricht. Online verfügbar unter [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien\\_zu\\_vergangenen\\_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Geuen.html), zuletzt geprüft am 19.10.2013.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Lang.
- Han, Byunghe (2009): Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens. Bielefeld: transcribt.
- Heidegger, Martin (1978): Wegmarken, Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (1983): Der Feldweg. In: Aus der Erfahrung des Denkens, Gesamtausgabe Bd. 13, Frankfurt a. M.: Klostermann, S. 87-90.





- Heidegger, Martin (1985): *Unterwegs zur Sprache*. Gesamtausgabe Bd. 12, Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (2000): *Vorträge und Aufsätze*. Gesamtausgabe Bd. 7, Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Noltze, Holger (2010): *Die Leichtigkeitslüge*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Pestalozzi, Johann (1826/1946): *Eine Selbstschau*. Aus seinen Schriften zusammengestellt von Walter Guyer. Zürich: Gute Schriften.
- Phleps, Thomas (2005): *Vierzehn Arten den Regen zu beschreiben*. Perspektivenvielfalt im Musikunterricht. In: Duncker, Ludweg; Sander, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hg.): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 95-109.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik*. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz.
- Rumpf, Horst (2004): *Diesseits der Belehrungswut*. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim & München: Juventa.
- Schoenebeck, Mechthild von (2004): *Grundkompetenzen und kein Ende?* In: *Grundschule* 2004, Nr. 9, S. 8.
- Westerkamp, Dirk (2007): *Art. „Weg“*. In: Konersmann, Ralf (Hg.): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 518-545.





## Nicht isolieren. Integrieren! Kritik des monokausalen Musikunterrichts

Norbert Schläbitz

Theorie tut Not bei Entwicklung musikpädagogischer Konzepte. Und Theorie instruiert Praxis, durch die Praxis ihren reflexiven Grund erhält. Und in ihrer gesättigten Ausformulierung fügt sie sich zum didaktischen Modell. Didaktische Modelle haben bei der Entwicklung von Unterricht in der Musikpädagogik wie anderswo ihren unverkennbaren Nutzen und Platz. Aus lernpsychologischen Erwägungen z. B. leiten sich bestimmte Umgangsformen mit Musik oder Zugangsweisen zur Musik ab. Aus so getroffenen Anfangsunterscheidungen werden manche Umgangsformen/Zugangsweisen ausgefällt oder nachrangig behandelt. Oder: Auch Vorstellungen von Kultur und Gesellschaft haben musikpädagogische Folgen. Es macht einen Unterschied, ob aus individueller Überzeugung heraus an den Sinn- und Weltgehalt musikalischer Werke geglaubt wird oder ob die gegenwärtige Diversifikation der Musiken und Stile als ein Segen betrachtet wird. Bestimmte Musiken rücken damit in das Zentrum von Unterricht, andere dagegen spielen bestenfalls die Begleitmusik, wenn überhaupt.

Modelle reduzieren Weltkomplexität auf einen Minimalkomplex. Sie vereinfachen, denn der Minimalkomplex wird zum Ganzen erhoben. Das wiederum hat seinen einsichtigen Grund: Weil man von der Welt nicht alles wissen kann, macht man sich ein wissenswertes Bild von der Welt und nimmt es für die Welt. Ein ins Modell eingebundenes Mehrwissen ist mitunter auch gar nicht wünschenswert, da es Modelle unnötig verkompliziert und für die Praxis damit zuweilen auch unbrauchbar macht. Man denke zum Beispiel nur an Klafkis berühmte *Bildungstheoretische Didaktik* mit ihrer sukzessiven Weiterentwicklung zur *Kritisch-Konstruktiven Didaktik*. Deren *Perspektivschema* zur Unterrichtsplanung ist ein komplexes Konstrukt, über das sich trefflich Aufsätze in Rede wie Gegenrede formulieren lassen. Infolge seiner komplexen Struktur aber ist jenes Schema zugleich völlig unbrauchbar für die Praxis. Mehr *Weltnähe* (so unzureichend diese auch ist und bleibt) hat also oftmals in weniger *Praxisnähe* ihren Preis. Und für die musikpädagogische Praxis heißt das: Je mehr Facetten ein Modell von der Welt zu berücksichtigen sucht (und abermals: so ungenügend unzureichend dieses auch ist und zwangsläufig bleibt), umso weniger





ist es geeignet für den Musikunterricht. Modelle liefern also eine Weltsicht im schlichten Format (so eine Art alle Feinheiten einebnende farblose Umrisszeichnung). Auch wenn (didaktische) Modelle simplifizieren, über den Weg der Simplifizierung sind fraglos nicht selten genug wertvolle Erkenntnisse zu erzielen oder Leitideen zu generieren. Das ist in der Tat eine und keine geringe Leistung. Modelle sind demnach wertzuschätzen.

Modelle mit wenigen Pinselstrichen dahingeworfen scheinen tauglicher zu sein als jene, die der Welt sich mehr gewogen zeigen. Und doch sind auch hier Probleme unverkennbar. Modelle sind urteilende Instanzen, denn in einem Modell werden bezeichnende Unterscheidungen gesetzt, die gravierende Folgen haben. Unterscheidungen setzen Grenzen, verdeutlichen, was sie präferieren, was nicht, verdeutlichen, was wovon sie scheiden wollen. Die Einheit von Differenz von *gut/böse* setzt das Gute ins helle Licht, die Einheit der Differenz von *Recht/Unrecht* weiß dem ersten Wert sich gewogen. Wer mit der Einheit der Differenz von *wahr/falsch* beobachtet, will das Wahre vom Falschen scheiden und sucht nicht dem Falschen auf den Grund und Leim zu gehen usf.

Musikdidaktische Modelle operieren, ausgehend von der in Wissenschaft getroffenen Basisdifferenz von *wahr/falsch*, mit Unterscheidungen, die nicht weniger einem privilegierten (ersten) Wert einen (zweiten) Reflexionswert zuzuordnen (Luhmann spricht vom *positiven* und *negativen* Wert), der zuletzt das Privileg erhalten, erklären soll, der aber zugleich die Möglichkeit zur Kontingenz impliziert [Luhmann 2006, S. 19]. Weist der didaktisch Unterscheidende z. B. dem Kunstwerk die erste Stelle zu, spielt der Schüler nur noch die zweite Geige (*Kunstwerk/Schüler*), selbst wenn die aus der binären Codierung die sich entwickelnde didaktische Erzählung das nur zum Zwecke orientierender *Bildung* des zweiten Wertes (Schüler) zu tun vorgibt. Während der positive Wert die temporäre *Aktualität* abbildet, zeichnet der zweite Wert allein für die Option zum Anderssein verantwortlich (*Potentialität*). Die Einheit der Differenz von *Objekt/Subjekt* verkörpert so – wiewohl unter wortreicher Bezugnahme auf das Subjekt – eine Codierung, die zuvorderst dem Objekt dienlich ist. Wir kommen darauf zurück. Für den Moment soll festgehalten werden: Didaktische Modelle operieren nicht neutral, sondern sie nehmen eindeutig Stellung.

Einer solchen Stellungnahme ist nicht zu entkommen, und das ist auch so lange kein Problem, so lange das Modell *Hilfsmittel* bei der Gestaltung von Musikunterricht bleibt und nicht zur Idealvorstellung erhoben wird, an der Un-





terrichtet sich imperativ zu orientieren hat. Dann gerät sie zur unbeweglichen Ideologie. Die Praxis hat sich fortan der Theorie anzupassen bzw. die Welt des Musikunterrichts, die Welt der Lernenden wird dem Modell ähnlich gemacht. Simplifizierung und Ideologisierung/Idealisierung haben Folgen: Z. B.: Aus „A“ folgt „B“. Und mehr noch: Aus „A“ folgt *immer* „B“. Erklärt man „B“ nun zum Ziel, ist man auf das „A“ verpflichtet. Eine andere Lösung, einen anderen Weg darf es nicht geben, weil das Modell es nicht vorsieht und will. Vielleicht aber würde über den Weg „C“ das Ziel „B“ sich direkter, eleganter und vor allen Dingen leichter erreichen lassen. Liefert die Welt (des Lernens) generell immer mehrere Wege zum Ziel, wird diese nun auf einen einzigen Modellweg gezwungen, verengt. Sofern die ins Modell gegossene Theorie die Möglichkeit „C“ nicht vorsieht, sind Umwege und methodische Verrenkungen vorgezeichnet, so einsichtig idealtypisch im Modell der Weg von „A“ nach „B“ auch vorgedacht ist. Diese Haltung zur Dogmatik, die partielle Unbeweglichkeit in der Praxis setzt der Leistung von Modellen ein nachdenkliches Fragezeichen hintenan. Der Eleganz mancher Modelle ist es geschuldet, dass man sich von ihnen blenden lässt und das Fragezeichen nicht sieht.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich einerseits mit dem Problem von didaktischen Vereinfachungen nebst theoretisch evozierter Verabsolutierungen (Blendungseffekte) und bieten andererseits einen gangbaren Weg an, bei der ins Modell gesetzte Theorie nicht als Gebot/Imperativ verstanden wird. Hierzu werden drei didaktische Modelle zunächst auf ihre Tendenz zur Ideologie befragt und beschließend ein Angebot gemacht, wie dem gegebenenfalls zu entgehen ist. Die die Ausführungen begleitende These lautet: Nicht die Praxis hat sich der Theorie anzupassen, sondern Theorie liefert immer nur ein Angebot, dessen man sich nach Maßgabe bedient, es verändert oder auch verwirft, um einem anderen Angebot sich zuzuwenden. Modelle werden so – ins Bild gesetzt – als Kiste mit bunten Bauklötzen verstanden, aus denen man ein fragil bleibendes für eine unterrichtliche Situation passendes Etwas basteln kann, aber nicht als unbewegliches Monument, das nicht angetastet wird, weil idealtypisch alles so schön gefügt scheint.

### **Die Geschichte vom Modell mit der Einheit der Differenz von *Theorie/Praxis***

Das 19. Jahrhundert sieht die Gesangslehre von Hans Georg Nägeli und Michael Traugott Pfeiffer. Entworfen wird eine Gesangslehre, die auf verlässlichen





Fundamenten ruhen soll. Basierend auf Grundüberlegungen von Johann Heinrich Pestalozzi zur Elementarisierung, wird die „Zurückführung des eigentlichen Musikunterrichts auf die wahren, puren Elemente“ [zit. nach Gruhn 1993, S. 49] betrieben. Elementarisierung meint nicht zuletzt das Voranschreiten vom Einfachen zum Schweren und so eine pädagogisch begründete stufenweise Einführung zum Gesang. Nach diesem Ansatz entwickeln Pfeiffer und Nägeli eine allgemeine Tonlehre, die sich untergliedert in eine „Elementarlehre der Rhythmik“, eine „Elementarlehre der Melodik“ sowie eine „Elementarlehre der Dynamik“ [ebd.]. In sich wiederum werden die jeweiligen Elementarlehren weiter differenziert aufgeschlüsselt. Über 16 Kapitel hinweg werden zunächst die Tondauern und ihr Verhältnis zueinander gelehrt. Erwähnt werden muss dabei, dass dies wesentlich auf kognitivem Wege geschieht und mathematische Vorkenntnisse zur Erschließung rhythmischer Verhältnisse unbedingte Voraussetzung sind. Nicht weniger mikrologisch und hochabstrakt verfährt die Einführung in die daran anschließende Tonhöhe, um dann in abermals isolierter Form in die Tonstärken einzuweisen. Erst in der nachfolgenden methodischen Verbindung der Tonelemente werden Rhythmen melodisiert, Melodien rhythmisiert und in beiden Fällen mit dynamischen Abstufungen versehen. Es folgt eine Notationslehre, die zum Ziel hat, das vom Lehrer Vorgetragene vom Schüler verschriftlichen zu lassen. Daran angeschlossen ist die „Besondere Tonlehre“. Erst jetzt wird der Schüler angeleitet, einfach strukturierte Lieder zu singen. Der Grund für dieses späte Singen wird von Pfeiffer und Nägeli gleich mitgeliefert: „[L]äßt man das Kind gleich anfangs Schönes produzieren, *Lieder singen*, so verdirbt man es mehr oder minder für die echte Kunstbildung“ [Heise 1986, S. 47]. Und dem Lehrer obliegt die Aufgabe, darauf zu achten, dass nur tonfeste Schüler singen:

„Der Lehrer hat, so weit seine Befugniß oder Autorität reicht, zu verhüten, daß die Kinder nicht, ehe sie tonfest sind, außer der Schule durch Singen ihre Stimme verderben. Rhythmische Privatübungen wären zwar unschädlich. Hingegen macht das frühzeitige Melodiesingen (das musikalische Lallen jeder Art) die Stimme des Kindes schwankend und unrein“ [ebd.].

Mit Durchlaufen dieser Lehre ist fraglos eine Frühzeitigkeit des Singens erfolgreich ausgeschlossen worden, denn das erstmals singende Kind steht mittlerweile im zwölften Lebensjahr (sofern es denn dann noch singen mag). Carl





Friedrich Zelter spricht in einem Brief an Goethe von einer „pulverisierten Ästhetik“ [ebd. S. 50].

In dieser Gesangslehre fügt sich im Grunde eins zum anderen, alles baut aufeinander und logisch auf. Für den vorliegenden Beitrag erscheint wesentlich, dass die veranschlagte Gesangslehre ein Alleinstellungsmerkmal hat, die Elementarisierung musikalischer Prozesse, die vornehmlich über theoretische Herleitungen (mit beschränkten musikalischen Einlagen) auf kognitivem Wege vermittelt werden. Sie stützt sich auf didaktische Vorüberlegungen von Pestalozzi und entwirft – theoretisch legitimiert – eine umfangreiche Lehre. Die Theorie steht zentral, die Praxis wird nachgeordnet aus der Vorstellung heraus entwickelt, dass die zuvorderst verinnerlichte Theorie die Praxis künstlerisch befruchtet. Ganz unverkennbar operiert die Gesangslehre von Pfeiffer/Nägeli mit der Einheit der Differenz von *Theorie/Praxis*. Aufgrund der Stellung an prominenter erster Stelle ist bei dem Versuch, durch Elementarisierung eines komplexen musikalischen Sachverhaltes diesen zu vereinfachen, ein ungemein kompliziertes Verfahren entwickelt worden, das dem Schüler das Singen von Liedern nicht nur schwer macht, sondern auf lange Zeit sogar verbietet (wenn nicht verleidet). „Eine Gesangsbildungslehre [...], die nicht das Singen in den Mittelpunkt stellt, sondern davor warnt, stellt eine Merkwürdigkeit dar“ [Gruhn 1993, S. 52]. Diese Merkwürdigkeit löst sich auf als Folge der gewählten Einheit der Differenz von *Theorie/Praxis*. Der Weg vom Einfachen zum Schwierigen hat ein Schwergewicht geboren, an dem Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrenden sich nur verheben können. Die Theorie erweist sich als ein unbeweglicher Monolith, dem die Praxis zu ihrem Nachteil angepasst wird. Obwohl als Hilfestellung für die Praxis gedacht, genügt die Theorie aufgrund ihrer Unbeweglichkeit nur sich selbst.

### **Die Geschichte vom Modell mit der Einheit der Differenz von *Objekt/Subjekt***

Die Lehre von Pfeiffer/Nägeli mag in ihrer Verabsolutierung des Alleinstellungsmerkmals eines elementarisierten theoretischen Zugangs als Absonderlichkeit des 19. Jahrhunderts und aus heutiger Sicht als grober Unfug abgetan werden. Und der Gedanke mag schnell reifen, dass solche Dogmatik zu späterer Zeit unmöglich wäre. Aber auch das 20. Jahrhundert ist nicht frei von Alleinstellungsmerkmalen sowie Verabsolutierungen und so nicht frei von zum Selbstzweck erhobenen Simplifizierungen. Zum Beispiel nehme man die *Musische Bildung*





mit dem Primat von einer von der kognitiven Erschließung Abstand nehmenden ganzheitlichen Bildung nebst deren strikt ausgewählter Liedkultur. Auch hier finden sich dogmatische Verhärtungen, die ein nur so und nicht anders gelten lassen wollen. Man könnte hier die Einheit der Differenz von *Subjekt/Objekt* zugrunde legen oder auch die von *Gefühl/Verstand*, wo ganz eindeutig der erste Wert seine bedeutende Rolle spielt.

In letzter Konsequenz führte jene Differenz von *Gefühl/Verstand* mit Vernachlässigung des zweiten Wertes zur unseligen Vereinnahmung dieses Bildungskonzepts im Nationalsozialismus, was es nach Ende von Weltkrieg II mit bedenklicher Verspätung zwar, aber immerhin dann doch der Kritik überstellte. Die Kritik daran findet ihren Niederschlag in einem didaktischen Modell, das fortan die werkgesättigte Kultur in den Mittelpunkt rückt, von dem im Folgenden die Rede sein soll. An der hohen Kultur sei zu bilden (und – das gilt es zu betonen – *nur* an der hohen Kultur sei zu bilden). Hier ist ein Sinnkosmos zu finden, der Orientierung feste Standpunkte liefert. Man nehme zum Beispiel Michael Alt und seine didaktische Konzeption der Werkinterpretation aus dem Jahre 1968, die durch reflexiv gestimmtes Hören geleistet werden soll. In seiner Didaktik der Musik sollen durch eine *Orientierung am Kunstwerk* (so der Untertitel jenes Werkes) Bildungsprozesse auf den Weg gebracht werden, es sollen exemplarisch Werke erschlossen und große musikgeschichtliche Linien aufgezeigt werden. Implizit mitgeliefert wird ein Wertekosmos, der einem humanen Wesen zuarbeiten will. Indem Schülerinnen und Schülern die „Geistfülle“ von Epochen zu „heben“ angeregt werden, erfahren sie auch, „wie in der klassischen Musik die Idee der Humanität [...] und die idealistisch beschwingte lichte Gefühlswelt reinen Menschentums sich niederschlagen und der sittlich begründete Optimismus dieses Zeitalters ihr eine ‚göttliche‘ Heiterkeit verleiht“ [Alt 1968, S. 169]. In Modellen wird Stellung genommen, so ist am Anfang herausgestellt worden. Und hier ist die Stellungnahme ganz unverkennbar: Es wird so nicht wissenschaftlich distanziert vorgestellt, was zu bestimmten Zeiten über Musik mal gedacht wurde, welche Glaubenspostulate damit verbunden waren, sondern der Indikativ waltet, und unhinterfragte Qualitäten von Musik werden in schönen, schwärmerischen Worten vorgestellt. Das Kunstwerk, die Objektorientierung hat den Autor ganz in seinen Bann genommen. Eine solche kulturelle Bildung scheint prominent geeignet für die Schulung des jungen menschlichen Geistes, der nicht nur Kenntnis von kulturellen Glaubensbekenntnissen vergan-





gener Zeiten erhält, sondern teilhaben und sich daran bilden soll. Im vom selben Autor schon 1965 publizierten Schulbuch steht daher ganz ähnlich apodiktisch – fest im Glauben an die künstlerischen Werke – geschrieben:

„Dem Humanitätsglauben liegt zugrunde der Glaube an das Ursprünglich-Gute im Menschen. Diese lichte schöne Gefühlswelt des Menschen, die edle Grundstimmung der Seele, diese reine Menschlichkeit spiegelt sich in der klassischen Musik. Daher ihre idealistische Beschwingtheit, ihre natürliche Erhabenheit und Würde“ [Alt 1965, S. 228].

Auch hier gilt wie zuvor schon: Was nüchterne Darstellung von *Stil und Weltbild* der Klassik hätte werden müssen, ist von allzu großer persönlicher Weltanschauung getragen. Zumindest ist das eine vom anderen nicht zu trennen. Für den Schüler, die Schülerin ist dies nur von zweifelhaftem Wert, wie die Welt der Werke ihm/ihr hier vorgestellt wird. Sich selbst zu bilden, so zumindest der Anspruch (neu-)humanistischer Bildung, ist kaum möglich, stattdessen wird ihm/ihr gleich die Interpretation mitgeliefert, wie was zu denken und wahrzunehmen ist.

Wie von selbst ist im Angesicht *idealistischer Beschwingtheit, Erhabenheit und Würde* flugs ein Kanon an Werken zusammengestellt, der zur rechten Bildung führen soll. Mag man vielleicht noch darüber diskutieren, welche Sinfonie von Beethoven vom Kanon sich aufgenommen sieht, aber nicht zu diskutieren ist darüber, dass Beethoven thematisch gesetzt ist (und eben nicht die *Massenkultur* eines Jimi Hendrix). Der eigentliche Bildungswert der Sache ist ausgemacht. Und auch wenn nach eigenem Anspruch, da die Vielfalt der Musik in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts nicht ignoriert werden kann, „die Musik aller Funktionszonen [...] nun in den Horizont der Schule“ [Alt 1968, S. 16] rückt, liegt der Ort der Bildung im musikalischen Kunstwerk, das insbesondere übers vornehmlich intentionale Werkhören erschlossen wird.

Der Mensch wird so über das Objekt der Anschauung, das (musikalische) Kunstwerk, definiert. Die Einheit der Differenz von zweckfreiem *Kunstwerk/Massenkultur* geht abermals zu Lasten des zweiten Wertes. Nach Beschreibung musikalischer Stile und ihrer gesellschaftlichen Dispersion sinken diese herab zum reinen Bodensatz, wenn es den Absatz beschließend heißt: „Und oberhalb der Pyramide erhebt sich die zweckfreie Kunstmusik“ [ebd., S. 245]. Der sich selbstgenügende Kunstwerk-Kanon mit seiner als segensreich verorteten Wirkung führt so zwangsläufig zur Verdrängung aller anderen Musik und zu





deren Stigmatisierung. Unterhalb der zweckfreien Kunstmusik auf dem Gipfel der Pyramide waltet nur Musik verschiedener „Art und Güte“, Musik, die „den ernsthaften Willen zur Musik in der Jugend mißzuleiten und unter Niveau abzuschöpfen vermag“, auch eine „heute alle musikalische Äußerung überflutende [...] zerstreuende [...] Komfortmusik“, die „dem in der Masse vereinsamten Menschen von heute Lebenserleichterung, Ablenkung, Befreiung von zivilisatorischen Verdrängungen, enthemmenden Rausch durch Klangsinnlichkeit, Motorik, flutende Emotion, Phantasieerregung“ [ebd.] gibt u.a.m. Fraglos atmen jene Zeilen in jeder Windung eines jeden Buchstaben den Geist von Adornos Kulturpessimismus.

Schon der „Humanitätsglauben“, den Michael Alt anführt, spiegelt den Bildungsgedanken eines Humboldts, hier findet er in der „zweckfreien Kunstmusik“ und folglich Stigmatisierung anderer Musik seine Wiederaufnahme. Ganz beiläufig wie auch selbstverständlich führt dies auch zur Stigmatisierung jeglicher anderer Bildungsansätze wie -inhalte, wenn für menschliche Bildung als Maßgabe die Kunst in ihrem *zweckfreien* Sein angenommen ist. Daraus ergeben sich Haltungen, wie sie auch ein Thomas Mann einige Jahrzehnte zuvor beispielhaft vorführt: Ähnlich wie Michael Alt glaubt auch Thomas Mann an den sinnträchtigen Gehalt der Kunstwerke. Für den Literaten verspricht nur die metaphysische Religion oder eben ersatzweise Bildung Versöhnung. Dagegen ist nichts einzuwenden, doch der Nachsatz spricht Bände wie auch der musikalische Bodensatz bei Alt, der zur Bildung sich nicht eignet. Thomas Mann macht denn auch klar, was unter Bildung nicht verstanden werden kann: „womit natürlich nicht naturwissenschaftliche Halbbildung gemeint sein kann“ [Mann 2009, S. 273]. Nur die Kunst macht Bildung möglich und läutert den menschlichen Geist. Das Problem dieser einseitig motivierten Kunstobjektpflege drückt sich in jenem Nachsatz oder auch der pyramidalen Struktur bei Alt aus. Die humane Gesinnung hat ganz offenkundig recht enge Grenzen, denn dieser humanistisch sich bezeichnenden Perspektive ist Respekt, Anerkennung gegenüber anderem völlig fremd. Die Einheit der Differenz von *zweckfreier Kunst/Massenkultur* hat einen blinden Fleck, der Humanität schlicht ausgrenzt. Die Theorie der humanistisch geprägten Bildung in der Orientierung am Kunstwerk kennt in der Praxis Humanität gerade nicht. Humanität kann in und wegen der Exklusivität ihrer Inhalte gerade nicht reifen. Dieser prominent verfochtenen Exklusivität ist auch die Vorstellung geschuldet, die Auseinandersetzung mit Kunst würde –





auf welche Weise auch immer – einen humanistisch geprägten, einen irgendwie ethisch *besseren* Menschen gebären. Das Alleinstellungsmerkmal Kunstobjekt, seine prominente Stellung in der Codierung im Bildungsmodell, macht blind für die Praxis und Welt, in der das humanistische Bildungsmodell sich nicht ansatzweise bewährt hat, sondern entsetzlich gescheitert ist. Trotzdem wird es vom Autor Michael Alt nach Weltkrieg I & II naiv oder blind erneut zum Bildungsgebot erhoben.

Doch einmal zum Modell erhoben trägt diese Idee selbst nach Weltkrieg II einen fort und proklamiert in der weiteren Ausdifferenzierung die Einheit der Differenz von *zweckfreier Kunst/Mensch* im didaktischen Modell, nimmt so das Kunstobjekt in prominenten Augenschein und setzt den jungen Menschen in die zweite Reihe, der an der Kunst reifen soll. In weiterer Generalisierung ist so beschrieben die Einheit der Differenz von *Objekt/Subjekt*, wobei der zweite Wert im Schatten des ersten steht und das Subjekt im Orbit der unbeweglichen Kunst nur kreist. Wenn die Kunst dann nicht gefällt und noch weniger sich erschließt, dann liegt es nicht an der Kunst und ihrer ausgemachten Qualitäten, sondern das Unverständene ist in den noch nicht ausgereiften oder nicht hinreichend beweglichen Menschenverstand verlagert. Obwohl für den jungen Menschen geschrieben und ihm zugewandt, dient eine solche Didaktik in seiner *Orientierung am Kunstwerk* vornehmlich dem Erhalt der Kunst, Folge jenes Leitgedankens, das die Kunst an die erste Stelle setzt. Da hilft es auch nicht, wenn in 3. Auflage der Untertitel *Orientierung am Kunstwerk* getilgt wird. Die gewählte der Didaktik zugrunde gelegte Differenz erhält ihn lebendig und schreibt ihn in unsichtbarer Tinte flüsternd fort.

### **Die Geschichte vom Modell mit der Einheit der Differenz von *figural/formal***

Die beschriebenen Modelle bislang sind entnommen musikpädagogischer Vorstellungen aus vergangenen Zeiten, doch auch im 21. Jahrhundert sind musikpädagogische Überlegungen von monokausalen Differenzen geprägt, die einem privilegierten positiven Wert einen negativen Reflexionswert zuordnen. Eine solche Konzeption ist aktuell in dem *Aufbauenden Musikunterricht* zu finden, der das *Musizieren* und *musikbezogene Handeln* zur Grundlage aller weiteren musikunterrichtlichen Schritte macht. Und auf den ersten Blick gibt es gute Gründe dafür, so zu verfahren. Lerntheoretische Forschungen legen diesen Ansatz nahe:





„Prozedurales Lernen, das auf Handlungswissen gerichtet ist, hat dabei lernpsychologisch Vorrang vor *deklarativem* Lernen, bei dem verbales Wissen über Musik im Gedächtnis gespeichert wird, das nicht notwendigerweise mit musikalischen Vorstellungen verbunden ist und nicht zwangsläufig musikalisches Können hervorruft“ [Gruhn 2010, S. 95].

Jene erste Form des Lernens setzt Wilfried Gruhn – nach Erläuterung der Forschung von E. E. Gordon und mit weiterem Bezug auf die Forschung von Bamberger – mit einer *figuralen* Repräsentation gleich. Diese figurale, also konkrete Handlung, genießt vor der *formalen* Repräsentation, der kognitiven Erschließung, eindeutig Vorrang. Während im ersten Falle ein *implizites Wissen* vorliegt, worunter ein Wissen im Handlungsvollzug zu verstehen ist, ist im zweiten Falle ein *explizites Wissen* gemeint, „man kann sagen, was etwas ist und wie es funktioniert, ohne notwendigerweise auch über das Handlungswissen zu verfügen“ [ebd.]. Auf der Basis solcher Erkenntnisse von Forschung ist dann auch der Primat des vielfältigen musikalischen Gestaltens zu rechtfertigen, ja beinahe zum Alleinstellungsmerkmal herauszustellen. So lässt sich dann ein Modell für den Musikunterricht entwickeln, das im Sinne einer Spirale verfährt, die fortschreitend die Begriffe *Handeln – Können – Wissen – Begriff* aneinanderreicht [Bähr et al. 2005, S. 102]. Und in diesem Spiralmodus wird dann Kompetenzstufe um Kompetenzstufe erklommen, wobei zum Ausgang genommen bei jeder neuen Runde erneut das *Handeln* ist. Auch hier verfährt ein Alleinstellungsmerkmal nach dem Muster des Operierens ohne Alternative. Das hat schon in der Politik nur auf Zeit funktioniert und Denkverbote ausgesprochen. Der *Aufbauende Musikunterricht* spricht nun keine Denkverbote aus, erzeugt aber einen Alternativen ausschließenden blinden Fleck. Das ist wesentlich eleganter als Denkverbote auszusprechen, denn die Idee einer Alternative, bei der das Handeln vielleicht nicht an erster Stelle steht, gerät nicht einmal mehr in den Blick. So kann Werner Jank mit dem Attribut des „nur“ die alternativlose Bewegungsrichtung vorgeben:

„Nur auf der Grundlage einer eigenen, ‚gelebten‘ Praxis des Gebrauchs von Musik und des Umgangs mit ihr kann sich der Einzelne musikalisch-ästhetische Erfahrungen aneignen und für sich einen Prozess der Kulturerschließung in Gang setzen“ [Jank 2005].

Dem Erfolg des Musikunterrichts haftet ein monokausales Element an. Monokausal, das heißt zur Erinnerung: Aus „A“ folgt „B“. Wer nur richtig – und das





heißt *musizierend* – Musikunterricht gestaltet, kann Teilhabe an der Kultur und Wissenshorizonte eröffnen.

Die Einheit der Differenz von *figural/formal* vernachlässigt und erschwert den Erwerb expliziten Wissens über Musik. Philosophischer Überbau, musikästhetische Positionen, ritualisierte Funktionen von Musik, gesellschaftspolitische Rahmendaten u.a.m., das zu vermitteln steht nachgeordnet und im Schatten des positiven Wertes. Dieses Schattendasein fristen jene Inhalte auch deshalb, weil ganz praktisch banal viel zu wenig *Unterrichtszeit* für jene Themenwelten bleibt. Denn da in dem eigenen musizierenden Tätigsein die Basis für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten als auch die Möglichkeit zu deren Anwendung gesehen wird, kommt Werner Jank, einer der Initiatoren des Konzepts, zum Schluss: „Das eigene Musizieren soll deshalb auch den größten Teil der Unterrichtszeit einnehmen“ [ebd.]. Da fällt infolge mangelnden Zeitbudgets der *musikalisch nicht ganz unerhebliche Rest* hinten herunter. Das goldene Kalb, um das – man möchte beinahe sagen: ganz im Sinne des *Aufbauenden Musikunterrichts* – nun getanzt wird, ist das Musizieren respektive das musikbezogene Handeln. Doch Vorsicht: Schon bei dem Tanz um das goldene Kalb gab es ein böses Erwachen, und auch dieses ist beim Modell des *Aufbauenden Musikunterrichts* als Systemfehler einprogrammiert. Der Systemfehler liegt in der einseitigen Dimensionierung des Modells. Plakativ formuliert: *Musikunterricht ist Musikunterricht und kein Instrumentalunterricht. Wäre es so, dann hieße er auch so.* Und der Begriff des Instrumentalunterrichts prozediert als Leerstelle für alle möglichen Formen des musikalischen Ausdrucks: Vom Beat-Boxing übers Orff-Instrumentarium bis hin zum gängigen Instrumentarium. Verkannt in diesem Modell wird: Was Musikunterricht ausmacht, umfasst ein Wesentliches mehr, zu dem das Musizieren, das kreative Gestalten, in welcher Form auch immer, zwar einen wichtigen Teilaspekt beiträgt, aber nicht *den* Beitrag ausmacht.

Der Glaube, aus dem Musizieren heraus würde der *ganze musikalische Rest* sich organisch ergeben, wird sich als Truggläubigkeit erweisen. Nicht jedes anvisierte Ziel erscheint geeignet, musizierend sich anzunähern, und je komplexer der Zusammenstand eines zu Vermittelnden ist, umso größerer Fantasie bedarf es, dem Musizieren noch *irgendwie* die prominente Rolle bei der Vermittlung eines komplexen musikalischen Sachstandes zuzubilligen. Das *Irgendwie* wird zum untergründig mitlaufenden Programm im *Aufbauenden Musikunterricht*. Es ist dem Modell quasi inhärent. Das *Irgendwie* macht es deutlich: So manchem





Unterrichtsvorhaben vorgeschaltetes Musizieren oder musikbezogene Handeln im *Aufbauenden Musikunterricht* wirkt/ist aufgesetzt, ein logischer Zusammenhang zu weiteren Unterrichtsschritten fehlt oder ist nur mit gutem oder bestem Willen noch zu erschließen.

In dem *Irgendwie* liegt aber auch eine Chance zur Revidierung dieses Ansatzes, denn es markiert den blinden Fleck und entreißt ihn im Sinne Heideggers – dem Zuhandenen. Da auch der Fantasie Grenzen gesetzt sind und die Komplexität der Unterrichtsinhalte mit jeder Jahrgangsstufe wächst, wird das Konzept des *Aufbauenden Musikunterrichts* – so steht zu vermuten – seinen Rückbau in der Entwicklung eigener Lehrwerke im Fortgang erfahren.

### **Die Geschichte von der Haltung mit der Einheit der Differenz von Umwelt/System**

Es ist ein Leichtes zu kritisieren, ohne eine Alternative zu bieten. Daher sollen zum Ende hin Gedanken formuliert werden, wie eine Haltung aussehen mag, die der Exklusivität eines Alleinstellungsmerkmals – so ist zu hoffen – nicht anheimfällt, folglich möglichst nicht unter Ideologieverdacht steht und die die Unterrichtspraxis dem eigenen Denkschema nicht ähnlich macht, sondern für diese sich beweglich erweist.

Die beschriebenen Modelle sind von maßgeblichen Unterscheidungen geprägt. Der Unterscheidungen ist – Luhmann zufolge – nun nicht zu entkommen. Immer wird unterschieden dieses von jenem. Dieses rückt in den Fokus, jenes tritt in den Hintergrund. Man möchte die These wagen: Jeglichem Aufbau musikpädagogischer Modelle mit exklusivem Alleinstellungsmerkmal wird der Rückbau folgen, und das heißt: Der Blick wendet sich in generalisierender Betrachtung ab von Modellen und deren Verwirklichung möglichst 1:1 im Musikunterricht und wendet sich zu der Unterrichtswelt, der Modelle nachgeordnet sind. Ganz ohne Modelle geht es also nicht, denn die Unterrichtswelt der Musik beschreibt ein unbeschreiblich komplexes Phänomen. Es bedarf der Navigations- oder Lenkungshilfe. Die Qualität von Modellen, Komplexität auszublenden und eine einfache, manchmal zu einfache Formel dafür zu finden, ist weiterhin – wie zu Beginn beschrieben – nicht geringzuschätzen. Nur wird das Modell nicht zum unverrückbaren Maßstab erhoben und so dem *Irgendwie* der Boden entzogen.





Der Vorschlag zum Rückbau, der hier gemacht wird, heißt nicht, Modelle in Schutt und Asche zu legen, was gemeinhin hinter dem schön klingendem Begriff des Rückbaus sich versteckt, sondern das Zurücktreten der Modelle ins zweite Glied, sodass der Blick auf die Welt des Musikunterrichts wieder frei wird. Modelle werden, indem sie an die zweite Stelle rutschen, zum Reflexionswert. Der Kerngedanke lautet: Der Musikunterricht ist nicht aus dem Blickwinkel einer ideologisch gefärbten Modellbrille zu tätigen, bei dem sich alles nach dem modellhaften Blick zu richten oder diesem sich gar zu beugen hat, sondern Modelle (oder Bausteine daraus) werden von Fall zu Fall, je nach Unterrichtsziel und -vorhaben, herangezogen und wieder zurückgestellt im anderen Fall. Dem ideologischen Blick werden so enge Grenzen gesetzt.

Wenn es richtig ist, das die *Umwelt* (hier: musikalisches Lernen/Musikunterricht genannt) immer komplexer ist als das *System* (das Modell), kann das System Komplexität nur selektiv und damit *nicht* abbilden. Mit anderen Worten vollzieht sich modellhaft organisierter Musikunterricht auf der Basis systemischer Selbstbespiegelungen. Die systemische Beobachtung mit all ihren Folgeoperationen wird infolge eigener Prämissen gefällt, sozusagen als kommunikative Operation im Selbstkontakt. Insofern beschreibt das Zurücktreten von Modellen in die zweite Reihe keinen Wirklichkeitsverlust in dem Sinne, dass man sagen möchte: *Aber es verhält sich doch so und so und deshalb gilt ,nur‘ dies und das*. Die wirkliche Welt erreicht das Modell ja nie, es ist und bleibt ein ungenügendes Supplement.

Die hier proklamierte Einheit der Differenz von *Umwelt/System* widerspricht ganz fraglos der Nomenklatur von Niklas Luhmann, der das Spiegelbild von *System/Umwelt* zum Ausgangspunkt aller Differenzierungen macht. Gleichwohl erscheint sie in der hier vorgelegten Form geeignet, um entsprechende Wertschätzungen zu veranschaulichen. Durch die Zurücksetzung des Modellsystems an die zweite Stelle wird ein Optionsgewinn erzielt, denn es gibt nicht mehr *das* Modell, sondern nur in Konkurrenz stehende Modelle, die sich zu bewähren haben. Man mag das als kommunikative Operation von einer Metaebene aus verstehen, die sozusagen die Bildung eines Meta-Systems in Szene setzt, indem man von Fall zu Fall den Blickwinkel wechselt.

So mag es sein, dass es sich anbietet, geradezu aufdrängt, in dem einen Fall das Musizieren an den Anfang eines Unterrichtsprozesses zu stellen. Für einen anderen Fall dagegen taugt dies vielleicht gerade nicht, und es wird ein kogni-





tiver Zugang gewählt, aus dem sich alle weiteren Unterrichtsschritte ableiten. Wieder ein anderes Mal mag es sein, dass die Rezeption den Zugang erleichtert, aber die instruktive Information zu einem anderen Sachstand wieder passend erscheint. Ein solches Fall zu Fall Denken umgreift den ganzen Musikunterricht in all seinen Facetten. Ein z. B. ganzheitlicher Zugang im schülerorientierten Kontext steht im Vorfeld jeglicher Planung gleichberechtigt neben möglicher Objektbezogenheit mit instruktivem Vortrag. Nur im jeweiligen speziellen Falle erlangt das eine vor dem anderen Vorrang auf Zeit, aber nicht prinzipiell. So wie Gruppenarbeit, Einzel- oder Partnerarbeit als auch Lehrervortrag auch erst im konkreten Einzelfall entschieden werden, so gilt dies auch für den grundlegenden didaktischen Ansatz. Der Weg zum Ziel ist so nicht nur durch *einen* Weg vorgezeichnet, so wie auch die Frage, ob man induktiv oder deduktiv vorgeht, nicht von vornherein vorentschieden ist. Zumeist erscheinen beide Problemlösungsstrategien ohnehin in der Mischung. Eine ideologische Vorentscheidung, bedingt durch ein privilegiertes Modell, entfällt. Wenn man so will, ist es eine verschiedene didaktisch/methodische Überlegungen vereinnahmende, eine unterschiedliche Didaktiken im Netzwerk verbindende Haltung.

Für Entwicklung ministerieller Rahmenvorgaben, die Konzeption von Lehrwerken oder die Planung von Musikunterricht wäre dies Erleichterung und Erschwernis gleichermaßen. Es erleichtert unterrichtliche Planung, weil man dem *Irgendwie* aus der verengten Modellierung musikalischer Lernvorgänge bzw. idealisierter Lehrgänge nicht mehr entsprechen muss. Wer dem *Irgendwie* eines prominenten Lehrgangs aus eigenem Anspruch oder Fremdanspruch schon mal genügen musste, weiß, welche Erleichterung dies mit sich führt, nicht mehr *irgendwelche* Verrenkungen unterrichtlicher Art ersinnen zu müssen, damit der Modelltheorie und der als „richtig“ erkannten Art von Musikunterricht entsprochen wird. Ein z. B. ganzheitlicher Zugang in der Musik hat fraglos einen anerkannt hohen Stellenwert, aber auch seine Grenzen. Zur Präzisierung ein Beispiel aus einem anderen Fach: Im Mathematikunterricht mag es Sinn machen, in frühen Jahren die Ziffer *Zehn* auf dem Schulhof von Schülerinnen und Schülern sich erspringen zu lassen, bevor damit gerechnet wird, um ein Gefühl für die Mengengröße zu erhalten. In späteren Jahren und bei größeren Zahlen wird dieser ganzheitlich-sinnliche Zugang aus guten (Konditions-)Gründen außen vor gelassen. Ganz ähnlich verhält es sich in der Musik. Ein ganzheitlicher Zugang ist wünschenswert dort, wo er aus der unterrichtlichen Situation erwächst, wo





es schwierig wird, wählt man eben einen anderen, geeigneteren. Hierin drückt sich die Abkehr einer Verabsolutierung eines einmal als richtig erkannten Prinzips im Modell aus und anerkennt die Qualitäten auch anderer Prinzipien im Einzelfall.

Ein solcher Ansatz erschwert aber auch die Planung, weil mit dem Wachsen der Optionen *Entscheidungsnotwendigkeiten* sich potenzieren. Im singulären Modellfall ist von anderen schon entschieden worden. Die Reflexion macht an der Modellgrenze halt. In dem gleichberechtigten Nebeneinander unterschiedlichster Modelle und der bedingten Zugewandtheit auf Zeit steht diese Entlastungsfunktion nicht mehr zur Verfügung. Man möchte auch für die Ebene von in Verantwortung Stehenden formulieren: „[Z]u lernen ist die Dauerbereitschaft, Neuem durch Änderung von bereits gelernten Erwartungsmustern zu begegnen“ [Luhmann & Schorr 1988, S. 86]. Und in jedem Unterrichtsvorhaben spiegelt sich das Neue oder Neues. Dem monokausalen Weg von „A“ nach „B“ wird das ganze Alphabet möglicher (Lern- & Problemlösungs-)Wege zur Seite gestellt.

Was so für die Unterrichtsplanung zur Verfügung gestellt wird, ist fraglos eingebunden in ein Netzwerk widersprüchlichster Begründungsmuster, die ihre Widersprüchlichkeit aus den unterschiedlichen Modellansätzen ziehen. Wenn man einmal erkannt hat, dass der ganzheitlich-handelnde Zugang lerntheoretisch den originären Lernvorgang beschreibt, erscheint es widersprüchlich, im speziellen Fall rein instruktiv oder reflexiv Wissen zu vermitteln. Andererseits beruht mancher wissenschaftliche Erfolg gerade nicht auf einem ganzheitlichen Ansatz, sondern ist Ausdruck höchster Spezialisierung und Ergebnis höchster kognitiver Anstrengung. Der Widerspruch ist zwar nicht aufzulösen, aber zu relativieren, dass Entscheidungen *Für* oder *Gegen* nicht auf Dauer gestellt sind, sondern nur für *einen* speziellen Fall gelten und für diesen richtig sind. Recht eigentlich heben sich die Begründungsmuster der unterschiedlichen Modelle im gleichberechtigten Nebeneinander sogar untereinander auf. Der Wert von Argumenten verliert sich trotzdem nicht im Beliebigen, er wird nur relativiert und von Fall zu Fall aktiviert oder zu anderer Zeit zurückgestellt.

Der Verlust didaktischer Eindeutigkeit ist nicht zu beklagen: Denn es mag zu einem Unterricht ohne Dogma und Absolutheitsanspruch oder Alleinstellungsmerkmal führen. Und der Anspruch: *So und nur so geht es und gelingt erfolgreiches musikalisches Lernen!* oder das emphatische Credo: *Das Modell will es*





*eben so!* entfällt. Diese Dogmenpflege dient allein der Modelltheorie, aber nicht dem lernenden Schüler bzw. der Schülerin, um den es eigentlich gehen sollte.

In der Vergangenheit hat die Musikpädagogik die Entwicklung von wichtigen Überlegungen zur Musik gesehen, aus denen sich Haltungen zum Musikunterricht, zum jungen Heranwachsenden und zur Vielfalt der Musik ableiteten wie veränderten. Manche musikunterrichtliche Verkrustung der Vergangenheit konnte so überwunden werden. Die eindimensionale Kunstwerkbetrachtung konnte aufgehoben und der Schüler mit seinem Erfahrungspotential entdeckt werden. Jede neue oder weiterverarbeitete musikpädagogische Modellierung hat ihre Qualitäten (sicher: manche mehr, manche weniger), aber auch ihre unverkennbaren Nachteile. Was im vorteilhaften Lichte steht, führt immer einen Schatten mit sich. So mag in der Gleichstellung von modellgeprägten Haltungen die Qualität des einen Modells den Schattenwurf des anderen minimieren und umgekehrt. Es ist so das Plädoyer für die *Integration* unterschiedlichster Überlegungen zum Musikunterricht, das Aufheben jedweder *isolierten* Beobachtung von musikalischen Lernvorgängen. *Nicht isolieren. Integrieren!* Das Ziel wäre ein von Dogmen und ideologischen Anteilen befreiter Musikunterricht. Das Zusammenführen von Denkgebäuden zu einem Netzwerk, in dem unterschiedlichste Ansätze sich wiederfinden, spiegelt sich auch im Namen dieses Denkansatzes: *Der Integrierende Musikunterricht*. Er ist *nicht* Ausdruck von Überlegungen, die sich im Modell abbilden, sondern er ist Ausdruck einer *Haltung*, die die Umwelt des Modellsystems prominent in Augenschein nimmt.

Wenngleich als grundlegende Differenz für einen Integrierenden Musikunterricht die von *Umwelt/System* herausgearbeitet wurde, ist über die weitere ausdifferenzierte binäre Codierung noch nachzudenken (vielleicht: *Integration/Desintegration* oder *Vielfalt/Einfalt?*), dabei entsprechend durch Zurücktreten aus der Funktion des interessegeleitet Agierenden zu dokumentieren den mitgeführten blinden Fleck...

Ein *Integrierender Musikunterricht* kennt keine Vorentscheidung bei Zugangsweisen zur Musik. Entschieden wird von Fall zu Fall und auf der Basis lerntheoretischer Konzepte nach Maßgabe des gesetzten Schwerpunkts. Diese *Haltung* auf alle Fälle findet mittlerweile Ausdruck in Lehrwerken zur Musik mit dem Namen *O-Ton* (Schöningh Verlag Paderborn).



**Literatur**

- Alt, Michael (1965): Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen, Bd. 2. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner & Nimeczik, Ortwin (unter Mitarbeit von Hans Ulrich Gallus) (2005): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2010): Lernziel Musik. Hildesheim/Zürich/N.Y.: Georg Olms.
- Heise, Walter (1986): Musikunterricht im 19. Jahrhundert. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Kassel/Basel/London: Bärenreiter.
- Jank, Werner: ([http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005\\_jankstrohtext.pdf](http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005_jankstrohtext.pdf)), download 01/2014.
- Luhmann, Niklas (2006): Das Kind als Medium der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mann, Thomas (2009): Betrachtungen eines Unpolitischen. Frankfurt/M.: Fischer.





## Zukunftswerkstatt Musikdidaktik

**Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“**

*Jürgen Oberschmidt & Christopher Wallbaum*

### Modelle bilden

Wenn wir uns mit Lehr- und Lernprozessen im Musikunterricht auseinandersetzen, sind wir auf Modelle und Metaphern angewiesen, um unsere Vorstellungen von musikalischem Lernen in Worte zu fassen. Anhand dieser Modelle und Metaphern begeben wir uns auf eine Metaebene, nehmen eine Außenperspektive ein, um die entscheidenden Aspekte unseres Denkens, hier: unserer musikpädagogischen Konzepte im Ganzen zu erfassen [ausführlich in Oberschmidt 2014].



Abb. 1: Kursgeschehen. TeilnehmerInnen auf dem Landeskongress Musikunterricht

Modelle ermöglichen wie Metaphern ein Denken über das Sichtbare hinaus – und manchmal schließen sie dabei auch eine Lücke, die eine auf empirischer Forschung basierte Theorie uns noch hinterlassen hat:

„Theoretisch gehaltvolle und empirisch fundierte Aussagen zum Musikkernen sind in den deutschsprachigen Ländern ein Desiderat musikpädagogischer Forschung. [...] Dennoch sind entsprechende Modellbildungen und Annahmen notwendig, wenn wir Aussagen über das Lernen und Musikkernen versuchen – auch wenn sie partiell zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Plausibilitätscharakter haben“ [Gies, Jank & Nimczik 2001, S. 9].





Diese „Modellbildungen“ greifen tief in die Prozesse unseres Denkens ein. Dabei kommen nicht nur die intendierten Aspekte zur Wirkung, sondern auch unbeabsichtigt mittransportierte Aspekte. Wir sind ganz im Griff dieser Modelle, die uns die Dinge, mit denen wir uns beschäftigen, in einem besonderen Licht zeigen und andere wichtige Aspekte dabei ausblenden. Im Rahmen einer *Zukunftswerkstatt: Konzepte von musikalischem Lernen* gilt es, sich dieser Modelle bewusst zu werden, sie durch dieses „mentale Sehen“ [Kohl 2007, S. 121] zu reflektieren in Bezug darauf, was sie uns erhellen oder verbergen, und ihnen alternative Modelle an die Seite zu stellen.

### **In Bildern denken**

Diese ganz spezifische kognitive Qualität von Modellen, die wiederum auf sprachlichen Metaphern basieren, haben die Hauptvertreter der Kognitiven Metapherntheorie Georg Lakoff und Mark Johnson in ihrem Werk *Leben in Metaphern* herausgearbeitet: Metaphern sind für sie mehr als nur das Ornament einer dichterischen, schöngestigen Sprache, für Lakoff und Johnson beruht all unser Denken auf metaphorischen Konzepten, die komplexe Zusammenhänge erst fassbar machen. Wir leben also letztlich *in* Metaphern, die als ein zentrales Sinnesorgan unser Handeln strukturieren: „Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“ [Lakoff & Johnson 2004, S. 11]. Beispiele solch konzeptueller Metaphern sind ‚Theorien sind Gebäude‘, ‚Ideen sind Nahrung‘, ‚das Leben ist eine Reise‘ [Lakoff & Johnson S. 59ff.]. Veranschaulicht werden kann dies an dem metaphorischen Konzept ‚Zeit ist Geld‘. Telefongebühren werden in Zeiteinheiten berechnet, die menschliche Arbeit wird pro Stunde oder Monat vergütet. Die Bedeutung von ‚Zeit‘ wird neu organisiert, um der abstrakten Vorstellung von ‚Zeit‘ eine fassbare Struktur zu verleihen. In der Kognitiven Metapherntheorie wird hier von Projektion oder Mapping gesprochen. Demzufolge gibt es eine Fülle von metaphorischen Ausdrücken, die aus dem Quellbereich ‚Geld‘ kommen, wenn wir über ‚Zeit‘ sprechen. So verstehen wir Zeit als etwas, das wir ausgeben, vergeuden, investieren oder sparen. Die Reflexion dieser Metaphern zeigt, wie wir mit dem Phänomen ‚Zeit‘ kognitiv umgehen. Was macht nun eine Reflexion musikpädagogischer Metaphern in Bezug auf Lernprozesse im Unterricht sichtbar?



### Wachstumsmetaphorik und ‚aufbauendes‘ Lernen

Wie alle Fachsprachen beruht auch die Sprache der Pädagogik auf einem begrenzten Setting von historisch konstanten metaphorischen Konzepten, die durch ihre Mischung und Überlagerung unsere Vorstellungen und unser Denken über Lehr- und Lernprozesse bestimmen. Blickt man in die Historie, so konzeptualisieren wir schulisches Lernen als Fortbewegung, Stoffweitergabe, Materialbewegung und je nach pädagogischer Couleur sprechen wir von der Schule als Turm, Paradiesgarten, Mühle, Trichter, Werkstatt oder Maschine [Guski 2007].

Wenn wir nun über musikdidaktische Konzepte sprechen, zeigt sich gerade im Unausgesprochenen der ihnen zugrunde liegenden Metaphern eine Spur, ein Gewährwerden dessen, was stillschweigend unter musikalischem Lernen verstanden wird. Sucht man nun die Metapher des ‚aufbauenden‘ Lernens zu entschlüsseln, werden diese didaktischen Grundentscheidungen sichtbar, die im Konzept selbst nicht mehr eingeholt werden.

Mit diesem Baum des musikalischen Lernens wird eine *Neukonzeption des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule* zusammengefasst, die dann später als „Aufbauender Musikunterricht“ von sich reden machen durfte. Wohnt man sich in die Metapher des Baumes ein, so scheint das Konzept zunächst stimmig:

Der Baum zieht seine Nährstoffe aus dem Wurzelwerk musikpraktischer Erfahrungen, er braucht seine Wurzeln, um sich zu verankern. Erst im weiteren Verlauf des Lernens wird der Stamm mächtiger, es entwickelt sich aus ersten zarten Blättern eine Krone kulturerschließenden Musikunterrichts und damit jene Dimension des Unterrichts, die über das praktische Musizieren hinausgeht. Dieser Baum strahlt Autorität aus, er trotz allen Gefahren, allem reformerischen Tun und allen Begehrlichkeiten, die hier von

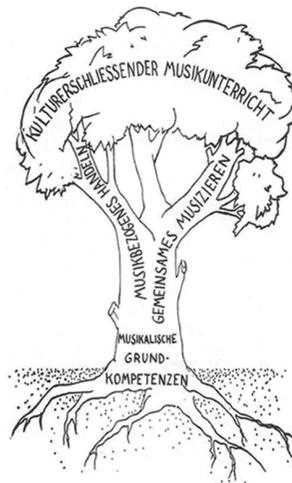


Abb. 2: Aus: Stefan Gies; Werner Jank & Ortwin Nimczik: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule. In: DMP, H. 9, 2001, S. 22



außen eindringen mögen und an den Musikunterricht herangetragen werden. Wehr- und standhaft steht er da. Als Lebens- oder Weltenbaum ist der Baum ohnehin ein Mythos, der jedem musikdidaktischen Konzept Autorität verleiht und auch in der Geschichte der Wissenschaft dient der Baum häufig zur Strukturierung des Wissens und Ordnung des Denkens:

„Im Zentrum des Unterrichts in den ersten Jahren steht der *Erwerb musikalischer Grundkompetenzen* in verbindlichem und durchgängigem Musikunterricht, der von kompetent ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern verantwortet wird. [...] In diesem Unterricht sind die grundlegenden musikalischen Erfahrungen zu erarbeiten. Sie bilden die Wurzeln sowohl für *Gemeinsames Musizieren* in Gruppen als auch für *Musikbezogenes Handeln*, beides erhält im Verlauf der Sekundarstufe I zunehmend stärkeres Gewicht und Eigenständigkeit. Hinzu treten in wachsendem Maße Angebote in Richtung auf einen *Kulturerschließenden Musikunterricht*“ [Gies, Jank & Nimczik 2001, S. 21].

Zunächst gilt es also, musikalisches Wurzelwerk auszubilden, ohne tüchtige Wurzeln gibt es keine Krone. Hier geht es um musikalische Basiskompetenzen, nicht um Artefakte, sondern um einfache Strukturen ohne Kunstanspruch, die hier ausschließlich den Lebenssaft musikalischen Lernens bilden. Dieses Konzept versteht sich als eine Antwort auf einen theoretisierenden und oft beliebig anmutenden, auf einen „entwurzelten“ Musikunterricht, der seine Bindung an das praktische Musizieren verloren glaubte. Als Wahrheit wird hier ausgegeben, was nur Modell bzw. Metapher ist, Setzungen werden impliziert, die nicht hinterfragt werden:

1. „Kulturerschließung“ ist dem Aufbau musikalischer Grundkompetenzen nachgeordnet.
2. Ohne musikalische Grundkompetenzen, die in einem systematischen Lehrgang erworben werden, ist Kulturerschließender Musikunterricht nicht möglich!

Was beim verwendeten Bildspender „Baum“ stimmig erscheint, gilt es nun hinsichtlich musikalischer Lernprozesse zu hinterfragen. Kann ein elementar-musikalisches Aufbauprogramm tatsächlich zu einer musikbezogenen „Kulturerschließung“ führen? Bieten musikalische Basiskompetenzen die (einzig) hinreichende und notwendige Voraussetzung dafür? Bereits zu einer Zeit, als das Ausbilden von musikalischen Basiskompetenzen im Unterricht noch einen viel breiteren, selbstverständlicheren Raum einnahm und die in den 1970er Jah-





ren beschworene Wissenschaftsschule das Singen und Musizieren noch nicht aus dem Zentrum des Unterrichts verdrängt hatte, stellte Mies in Frage, dass sich ein kulturerschließender Musikunterricht einzig auf musikalische Grundkompetenzen aufbauen muss: „Es ist wohl auch nicht wahrscheinlich, daß die großen Meister der Musik ihre Werke für die Wenigen schrieben, die selbst praktisch musizieren“ [Mies 1931, S. 211].

Zunächst scheint jedoch alles, was ‚aufbauend‘ ist, positiv konnotiert. Dies hängt mit der zentralen Rolle zusammen, die die Oben-Unten-Orientierung in unserem alltäglichen körpermotorischen Programm spielt [Lakoff & Johnson 2004, S. 70]. Es ist die aufrechte Körperhaltung des Menschen, der nach vorne schaut und sich deshalb eher nach vorn als nach hinten, nach oben als nach unten orientiert [ebd., S. 154]. Lassen wir uns auf Lakoffs und Johnsons Kognitive Metaphertheorie gänzlich ein, gründet die Benennung Aufbauender Musikunterricht letztlich im metaphorischen Konzept „aufbauend ist gut“. Korrelate sind: „Glücklichsein ist Oben“, wenn es uns gut geht, sind wir „oben

auf“, jeder Weg von unten nach oben ist eindeutig positiv behaftet [ebd. S. 72]. Vielleicht liegt gerade hier ein kluger Winkelzug, dass der Begriff ‚aufbauend‘, eine genuin positiv konnotierte menschliche Tätigkeit, mit der Organismusmetaphorik eines wachsenden Baumes und seinen naturhaft gegebenen Gesetzmäßigkeiten gefüttert wird.

Interessant scheint auch ein Blick auf die Geburtsstunde des Baumes musikalischen Lernens, auf eine spontan entstandene Vision zum Musikunterricht, wie sie auf einer Tagung der *Berufsfachgruppe Musikpädagogik* 1997 vorgestellt wurde. Hier gibt es noch verschiedene Wege, die nach oben führen und Raum für individuelle Zugänge bie-



Abb. 3: Screenshot aus der Videodokumentation zur Tagung *Autonome Schule – andere Musikpädagogik* der Berufsfachgruppe Musikpädagogik vom 8. – 10. Mai 1997 auf Burg Michaelstein in Blankenburg/Harz





ten. Der Begriff „Lehrgang“ wurde im Rahmen der Reflexion nur vorsichtig und noch mit einem schlechten Gewissen in den Mund genommen. Mit oder ohne eine helfende Leiter können Schülerinnen und Schüler hier eigene Klettersteige entdecken und sich in der Krone einrichten. Die Lernenden mit ihren Wünschen, die mit all ihrer Neugier und Entdeckungsgabe verschiedene Wege finden, kommen jedoch in der späteren Fassung des Baumes (s.o.) nicht mehr vor.

Letztlich zeigt sich hier, wie sich das Baummodell verändert und verselbstständigt hat, weil es sich nicht aus dem Planungs- und Entwicklungsgeschehen von Unterrichtskonzeptionen heraushält. Wendler beschreibt, wie sich Modelle auf diese Weise in Entwicklungsprozesse der Künste, Wissenschaften und Kulturen einmischen:

Modelle „bestimmen [...] in grundlegender Weise, was und wie überhaupt geplant werden kann. Sie halten sich nicht aus dem Planungsgeschehen heraus, sie tun den Entwerfenden nicht den Gefallen, sich im Rahmen des kognitiv kontrollierten Planungsvorgangs zu halten und den Erwartungen zu entsprechen. Vielmehr geben sie in grundlegender Weise selbst vor, was man mit ihnen machen oder denken kann und was nicht“ [Wendler 2013, S. 9f.].

In späteren Veröffentlichungen zum Aufbauenden Musikunterricht taucht das Modell des Baumes wohlgermerkt nicht mehr auf und wird durch ein anderes metaphorisches Setting, durch eine Lernspirale aus Handeln, Können, Wissen und Begriff [Jank 2005, S. 102] ersetzt, um das Zusammenspiel dieser Bereiche musikalischen Handelns in gebotener Weise deutlicher hervorzuheben: „Das richtige Bild für ein solches Lernangebot ist die Spirale“ [ebd. S. 101]. In der Neubearbeitung [Jank 2013] findet hier eine weitere Akzentverschiebung statt: Die „Spirale von Handeln – Können – Wissen – Begriff“ [Jank 2013, S. 83] verortet nunmehr die Ausgangspunkte handlungsorientierter Lehr- und Lernprozesse, das eigentliche Konzept eines Aufbauenden Musikunterrichts kehrt den (ursprünglichen) Baum des musikalischen Lernens gänzlich um, indem es das Erschließen von Kulturen an den Anfang stellt [Jank 2013,



Abb. 4: Titelvignette aus: Gläser, Johannes (Hg.): Vom Kinde aus. Hamburg, Braunschweig 1920





S. 92] und ein „konstruktivistisches Kulturverständnis“ hier nun ausdrücklich einfordert [ebd. S. 98].

Angelehnt ist der Baum des musikalischen Lernens an eine grundlegende metaphorische Konzeptualisierung „Lernen ist wachsen und entfalten“, die auch in unseren täglichen Sprachgebrauch Einlass gefunden hat: Wir sprechen von „blühenden“ Phantasien, „keimenden“ Ideen, die zu „ausgereiften“ Gedanken werden können, wir legen am Ende unserer Schulzeit eine „Reifprüfung“ ab, besuchen den „Kindergarten“, später ein universitäres „Seminar“, das immer noch seinen lateinischen Ursprung *seminare* („säen“) bzw. *seminarum* („Pflanzschule“) mit sich führt.

Von dem hier beschriebenen gegenstandsorientierten „Lernen als Wachsen und Entfalten“ in Form eines systematischen Lehrgangs hat sich die Musikpädagogik eigentlich längst verabschiedet. Bereits Nykrin [Nykrin 1978] nimmt in seiner Konzeption des erfahrungsorientierten Musikunterrichts das subjektive Erfahren und Handeln als einen Prozess in den Blick, der von den Schülern ausgeht. Kaiser verdichtet diesen Ansatz mit dem konkreten Hinweis auf Musiziersituationen, die im Unterricht von „einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis, wie sie durch die Kinder und Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird, in eine verständige Musikpraxis“ [Kaiser 2001, S. 96] überführt werden sollte. Richter spricht von einem „‘aufbauende[n]‘ Unterricht von den Schülern aus“ [Richter 2008, S. 11]:

„‘Musikunterricht von unten‘ bedeutet also: die Beschäftigung mit Musik und der Umgang mit ihr von den Interessen der Schüler aus, von ihren Wünschen aus, von dem schon immer vorhandenen, mitgebrachten und der gemeinsamen Arbeit zur Verfügung gestellten Wissen, Können und Verstehen aus, von ihrer Neugier und Entdeckungsfreude aus“ [Richter 2008, S. 13].

Wissensaufbau ist hier eine gemeinsame Konstruktion von Lehrern und Schülern. Bereits bei Immanuel Kant heißt es, „daß die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt“ [Kant 1992, S. 23]. Richters Baum des musikalischen Lernens sähe demnach gänzlich anders aus: Lernen beginnt für ihn nie bei einem Nullpunkt, das Fundament – die Wurzel – ist jenes, das die Lernenden in ihre individuellen Verstehensprozesse einbringen:

„In einem Musikunterricht ‚von unten‘ ist es geboten, den Aufbau von Fähigkeiten mit dem Mitgebrachten zu beginnen, also es (wieder) zu wecken, es zu üben und zu sichern,





es auszuarbeiten, es in verschiedenen Situationen anzuwenden, es zu verändern“ [Richter 2008, S. 18].

Im Sinne eines „entwickelnden“ Musikunterrichts folgen Richters Überlegungen eher dem Konzept „Lernen ist Materialbearbeitung“ [Guski 2007, S. 169]. Nicht in dem Sinne, dass die Lernenden als ein von außen formbares Material betrachtet, als „willfähige Objekte schulischer Erziehung, die vor dem Schulbesuch nur als Rohlinge vorliegen und erst durch die schulische Bildung zu gesellschaftstauglichen, nützlichen Geschöpfen veredelt werden“ [ebd., S. 171]. Bearbeitet wird hier der Gegenstand, beginnend mit „dem zugrunde liegenden Einfachen (Elementaren), das in jeder Musik als Wurzel enthalten ist“ [Richter 2008, S. 13]. Kulturererschließende Momente, die der Baum des musikalischen Lernens einfordert, sind hier nicht dem musikpraktischen Tun nachgeordnet, sondern jene Kulturen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres (nicht nur musikalischen) Sozialisationsprozesses bereits erschlossen haben, gelten als Ausgangspunkt des Lernens.

Vertiefende bzw. abbauende Reflexionen über Bäume können auch zu Ergebnissen führen, die von Nutzern der Baummetapher eher nicht intendiert sein dürften. Denn Samen von Bäumen treiben stets in beide Richtungen zugleich aus: in die Erde und in Luft und Licht hinein. Mit der ersten Wurzel erscheint auch das erste Blatt. Denn erst im Wechselspiel aus Erde, Luft und Photosynthese entsteht zunächst die zarte Pflanze und irgendwann der Baum. Von hier aus ließe sich weiter fragen, warum ein großer alter Baum gewählt wurde und kein kleiner junger. Muss man hier nicht folgern, dass mit dem Baum-Bild weniger der Lernprozess eines Aufbaus als die Sachstruktur eines Lerngegenstands gemeint ist? Dann bliebe allein die Leiter als Lernweg, Stufe für Stufe, Übung für Übung, Stein auf Stein (wie bei der Lernpyramide, die ebenfalls beim AMU zu finden ist).

Vor diesem Hintergrund erscheint es bedenkenswert, die Verwendung anderer Metaphern vorzuziehen, nur welche?

### **Metaphern von Inseln und Körben – „Musikpraxen erfahren und vergleichen“**

Metaphern bieten Anknüpfungsmöglichkeiten in verschiedenen Hinsichten: So lässt sich die Baummetapher sowohl auf musikbezogene Lernprozesse als auch auf die Beschaffenheit eines Gegenstands Musik bzw. der Gegenstandsreprä-





sensation im Individuum bzw. Subjekt beziehen. Welche Entscheidungen/Sichtweisen auf Musik und musikalische/musikbezogene Lehr-Lernprozesse legt die Metapher der Inseln (im Plural!) bzw. später der Körbe nahe?



Abb. 5: Das „Inselmodell“. Vorgestellt von Christopher Wallbaum auf der Tagung *Autonome Schule – andere Musikpädagogik* vom 8.-10. Mai 1997 in Blankenburg/Harz

Die Formulierung einer Metapher aufgrund eines auf Papier gemalten Bildes ist nicht selbstverständlich. Handelt es sich hier um eine Insel- oder eine Inselgruppen-Metapher oder vielleicht um eine globale oder pädagogische Archipel-Metapher? Das Bild zeigt im Vordergrund ein Stück Strand, dann Wasser und darin verschiedene Inseln, einen Höhleneingang sowie einen Schwimmring, Boote, einen Fesselballon und nicht ohne Ironie eine am Strand liegende „Schwimmleiter“. Es könnte sich um einen Archipel handeln, bei dem definitionsgemäß eine Inselgruppe zusammen mit dem Wasser eine kulturelle und politische Einheit bildet (laut Seerechtsübereinkommen der Vereinten Nationen von 1982). Allerdings deuten auf den Inseln sehr verschiedene Vegetationen, Architekturen, Musikinstrumente und Musizierende auf verschiedene Kulturen hin. Insofern sind die Inseln wohl eher als Repräsentanten für Kontinente zu verstehen, auf denen sich unterschiedliche Kulturen ausgebildet haben. Dann wäre das gar kein Archipel. Gegen eine Deutung der Inseln auf dem Bild als Kontinente spricht jedoch, dass Kontinent-Umriss in keiner Weise angedeutet werden. Insofern veranschaulichen die Inseln im Gesamtbild eher etwas Abstrakteres. Sie können (wie auf Abb. 6) stellvertretend für die diversen Musikkulturen stehen, die in nahezu allen gegenwärtigen Gesellschaften gleichzeitig nah beieinander und z. T. auch miteinander verbunden sind (Ortlos im Internet und ortbar z. B. in Großstadtvierteln wie z. B. Hamburg-Altona, wo in eng





beieinander liegenden Lokalen, Veranstaltungs- und Aufführungsorten Musiken von westlicher Avantgarde bis zu türkischer Festmusik, von Capoeira bis Rock und Klassik alles nicht nur medial wie im Internet, sondern auch räumlich benachbart ist). In diesem Sinne steht das Bild für die Metapher von einem *globalen Archipel*. Die Kulturen sind nicht mehr als ortsgebunden und voneinander isoliert zu verstehen, sondern als ortsunabhängige Sinnzusammenhänge, die in Praxisformen und Artefakten artikuliert und symbolisiert werden. Musikpraxen (einschließlich ihrer Stücke) können in verschiedenen Kulturen unterschiedlich wichtig sein. Das Bild mit Inseln betont den Aspekt der „diversity“, also dass es auch nach der globalen „Verdorfung“

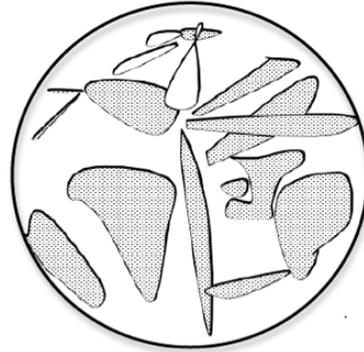


Abb. 6: Darstellung einander mehr oder weniger überlappender Kulturen bzw. Sprachspiele auf dem Globus. In: Wallbaum 2000, S. 204

noch unterscheidbare Kulturen und mit ihnen Musiken statt eines einzigen globalen Einheitsbreis bzw. Hybrids „Musik“ gibt.

Das Wasser ist Teil des Ganzen, einerseits trennt es die Inseln und macht es Fauna, Flora und Menschen schwer, ohne Weiteres von einer Insel zur anderen zu gelangen. Andererseits gibt es ohne Wasser keine Insel, es ist der Ursprung des Lebens, es eignet sich als Verbindungs- und Transportmedium. Was ist in der Musik – wenn es sie denn im Singular überhaupt gibt – Wasser, was Insel?

Auf den Inseln wachsen verschiedene Bäume, werden verschiedene Architekturen gebaut und verschiedene Musiken praktiziert. Die Kinder wachsen auf ihren Inseln ganz unterschiedlich mit Musik auf bzw. in die Musik hinein. Bei den einen Kindern läuft unablässig das Radio mit Popmusik, unterbrochen von Werbung, niemand singt, aber alle machen fröhlich mit, wenn sich das ein- bis zweijährige Kind rhythmisch zur Musik bewegt. Mit anderen Kindern gehen die Mütter zur musikalischen Früherziehung, die Eltern singen abends am Bett, es gibt Einzelunterricht am Instrument, sie musizieren mit anderen zusammen, verbeugen sich, applaudieren und bekommen Applaus und sprechen zwischendurch über die Bedeutung dessen, was sie tun. Bei Vorspielabenden hört man auch mal Bearbeitungen von Popstücken wie Yesterday, aber eingepasst in die





bürgerliche Klassik-Praxis. Einige sägen jetzt auch bei Jugend jazzt. Wieder andere wachsen mit Eltern auf, die eine große Plattensammlung haben und gezielt zu Konzerten gehen, die aber weder je Instrumentalunterricht hatten noch in einem Chor singen. Eine eigene Szenerie stellt die Insel der Rock- und Jazzbands dar, auf der es keine Kinder zu geben scheint – oder schien. Man kann es mit bloßem Auge normalerweise nicht erkennen, aber alle Inseln sind in Bewegung, unterschiedlich „schnell“, sodass wir sie normalerweise nicht spüren (wie auch die Kontinentalverschiebung).

Auf allen Inseln kann man Kinder beobachten, die sich auf besondere Weise der auditiven Welt zuwenden. Nicht alle auf die gleiche Weise, aber alle musikalisch (oder nicht?). Die einen singen astreine Melodien, noch bevor sie das erste Wort sprechen können, andere sprechen lange nur die Liedtexte mit, bevor sie die Melodien (ein bisschen wie im Hirn anders verdrahtet) zu singen beginnen. Einige spazieren unaufhörlich singend durch den Tag, scheinbar ohne viel auf ihre Umgebung zu achten, andere sind nur hörbar, weil sie unaufhörlich jeden Gegenstand ihrer Umgebung auf seine Klangeigenschaften erkunden. Ein Kind in Badehose legt zunächst sein Ohr auf den Metall-Startblock und klopft verschiedentlich dagegen, bevor es zu seinem ersten Sprung hinaufsteigt. Klaviertöne hört es später absolut. Welche Insel werden diese auf verschiedene Weise musikalischen Kinder suchen, wenn sie erwachsen sind, auf welche wird es sie verschlagen – und welche Rolle soll dabei der allgemein bildende Musikunterricht spielen, welche Bildungsangebote soll er ihnen machen?

Als *musikpädagogischer Archipel* macht das Bild einige Grundzüge von Musikunterricht plausibel: Die Musikwelt ist so pluralistisch wie die Gesellschaft. Es gibt mehrere Musikkulturen, die nicht alle nach demselben Schema funktionieren. Die Teilhabe wird unterschiedlich aufgebaut bzw. eingeführt oder angebahnt und die jeweilige Qualität spielt sich in unterschiedlichen ‚Stücken‘ der Musikpraxis ab: Im Klang (mehr in der Farbe, dem Rhythmus, der Melodie oder Form), im Intermedialen, in der Körperbewegung, im Gemeinschaftlichen, in einem Ausdruck, einer Botschaft etc. Von der Sache Musik her legt die Archipel-Metapher nahe, nicht genau einen Weg für nur eine Musik festzulegen, sondern der Vielfalt Rechnung zu tragen (denke an das Boot, den Fesselballon und die Schwimmleiter auf dem Bild). Verschiedenen Musikpraxen entsprechen auch verschiedene Zugänge. Zugleich macht die Vorstellung von so verschiedenen Musikkulturen wie z. B. der indischen Raga-Musik und der bürgerlichen





Hausmusik, dem aleatorischen Experiment und dem Hip-Hop-Battle evident, dass Musik nicht auf die klingenden Artefakte reduziert werden kann. Wegen der begriffsfern komplexen Verwobenheit des Geschehens in der ästhetischen Musikpraxis muss Musik exemplarisch in ganzheitlichen Inszenierungen gelehrt und gelernt werden; denn andernfalls würde sie im Musikunterricht gar nicht erscheinen [ausführlich dazu Wallbaum 2010].

Wenn die Archipel-Metapher für eine Schule steht, dann könnte jede Insel für einen Musik-Raum stehen, der anders ausgestattet ist und eine andere Praxis unterstützt. In projektorientierten Phasen können die Schülerpersonen mit Unterstützung von Lehrpersonen die Musik-Räume ihrer Schule bespielen.

Über die Schülerpersonen verdeutlicht die Metapher, dass die Kinder bei der Einschulung von verschiedenen Inseln kommen, sodass es nicht das eine Wissen gibt, bei dem musikpädagogisch anzuknüpfen wäre. Die Insel-Tour wäre hier gerecht und gruppendynamisch vorteilhaft, weil jeder Lernende mal in die Situation käme, einen Erfahrungsvorsprung zu haben. Mit zunehmendem Alter haben sie dann von verschiedenen Inseln schon gehört oder sind schon einmal dort gewesen, im Hörspiel, Fernsehen, auf YouTube, bei FreundInnen, auf Reisen oder in der Schule, sie sind insofern transkulturell verfasst. Der zunehmend längere „Aufenthalt“ auf charakteristisch verschiedenen SchulMusik-Inseln bietet nun die Möglichkeit, die je spezifischen Qualitäten intensiver am eigenen Leib zu erfahren. Der Vergleich der Erfahrungen von verschiedenen Praxis-Inseln macht die jeweiligen Gemeinsamkeiten und Eigenheiten bewusst (in dieser Musik musst du dich so und so bewegen und musst auf das und das achten, weil ..., in jener dagegen...). Wer mit solcher Verständigkeit bzw. Kompetenz in ein Symphonie-, Rock-, Jazz- oder Klezmerkonzert, ein Musical, Musiktheater oder experimentelles Konzert oder Ereignis oder auch in eine Diskothek, ein Hip-Hop-Battle, als Instrumentalist in die eine oder andere Formation, wer in einen Gospel-, Pop-, Improvisations- oder Renaissance-Chor oder eine fröhlich singende Kneipenrunde und noch anderes gerät, der weiß, dass es unangebracht wäre, die Regeln der einen auf die andere Praxis übertragen zu wollen, und er/sie/es kann begründet entscheiden, alle, mehrere oder nur eine dieser Musikpraxen mitmachen und genießen zu wollen.



### Die Körbe-Metapher

Die Körbe-Metapher wurde seit 2008, zuletzt 2013 in verschiedenen Texten von Wallbaum verwendet. Sie lässt sich leicht auf die Metapher des musikpädagogischen Archipels beziehen. Kurz gesagt befinden sich von jeder musikpädagogisch charakteristischen Insel die



Abb.7: In Körben werden charakteristische Techniken für (Schul-)Musikinseln gesammelt

dort verwendeten musikalischen Techniken in einem Korb. Es gibt also ebenso viele Körbe wie musikpädagogische Inseln. Mit dem Begriff *musikalische Technik* (oder auch *Kulturtechnik*) ist Vieles gemeint, nämlich Verfahren und Technologien zur Herstellung von typischen Klängen wie Stimmbehandlung, Instrumente, Tonsystem(e), Regeln des Zusammenspiels (zeitlich und räumlich, Mitspieler, Tänzer, Chor, Publikum), gegebenenfalls Notationen, Körperbewegungen und Vorstellungen bei der Klangherstellung von MusikerInnen und anderen Beteiligten sowie Theorien und Geschichten zur Bedeutung von Musik und dessen, was daran wichtig ist, also worin die Qualität besteht. Auch Mp3s mit diversen Aufnahmen gehören in den Korb. Die Gestaltung des Spielortes, das Licht, die Kleidung und das Verhalten jedes Beteiligten gehören ebenfalls dazu. Die gesamte Situation ist für das Erfahren einer erfüllten Praxis relevant. Insgesamt sind deutlich mehr Techniken in einem Korb, als für die Produktion einer SchulMusik gebraucht werden. Auf diese Weise kann auf die Bedürfnisse und Bedingungen vor Ort reagiert werden, auch z. B. Abwechslung gegenüber dem Vorgehen bei der Produktion der vorigen SchulMusik geschaffen werden.

Die Korb-Metapher hat mit dem inhaltlichen auch einen methodischen Aspekt. Indem viele Techniken darin liegen, die zu zahlreichen verwandten Praxen gestaltet werden können, wird eine produktionsdidaktische Ausgangslage geschaffen: Die Lehr-Lerngruppe muss eine Situation herstellen, in der eine charakteristische Qualität erfahrbar wird, z. B. ein Gefühlsdrama zu komponieren und/oder tanzend, musizierend oder sitzend, jedenfalls ästhetisch wahrnehmend etwas zu praktizieren, das man gern wiederholen und anderen empfehlen möchte. Zu solcher Praxis gehört auch eine Vorstellung davon, warum das kollektive Erfahren eines individuellen Gefühlsdramas eine besondere Qualität darstellen kann. Man könnte die historische Entdeckung der Individualität dazu



heranziehen und sie auf die Gegenwart und die Auswahl bzw. Gestaltung des Musikstücks beziehen. Auch solche Vorstellungen und Geschichten gehören als musikalische Kulturtechniken in die Körbe.

Die Körbe konkret zu füllen ist eine Herausforderung [Wallbaum 2013]. Der Versuch gebiert eine neue Metapher: die vom *Magneten*, der für jeden Korb ein spezifisches *Gravitationszentrum* bildet, um das herum sich diverse geeignete musikalische Kulturtechniken sammeln lassen und das dann geeignet ist, das ästhetische Interesse an erfüllter Praxis zu konkretisieren und darüber den Herstellungsprozess zu steuern. Um den korbspezifischen Magnetismus versammeln sich dazu passende Kulturtechniken. Die Findung mehrheitsfähiger Gravitationszentren, die nicht zu einer allzu großen Zahl von Körben führen, ist nicht einfach. Schon die Frage nach angemessenen Kategorien – ob soziologisch, psychologisch, ethnologisch, philosophisch, musiktheoretisch u.a. – kann bislang nicht eindeutig beantwortet werden. Aus der Perspektive einer pragmatischen Ästhetik bieten sich charakteristische Erfahrungsqualitäten als Gravitationszentren an. Für musikbezogene Körbe könnten diese Qualitäten z. B. „Meine Musik“, „Grooven“, „Gefühlsdrama“, „Rätselhafter Traum“, „Atmosphäre“ und „Offenes Experiment“ heißen, auch „Protest“ und „Rauschen“ (es wäre spannend, welche Qualitäten andere Musikdidaktiker ins Zentrum stellen würden). Die genannten Qualitäten schließen einander nicht aus, aber sie fokussieren verschiedene Möglichkeiten der musikalisch-ästhetischen Erfüllung – und sie ermöglichen ästhetischen Streit [Rolle & Wallbaum 2011]. Allen Qualitäten gemeinsam ist, dass jeder Lernende bei der Konzipierung und Realisierung einer Praxis in sich hineinlauschen muss, um den Grad der Erfüllung beurteilen zu können. Keine Lehrperson kann entscheiden, ob die Schülerpersonen ihrer Klasse eine Qualität wahrnehmen konnten, ohne sie zu fragen. Darin liegt das musikpädagogische Argument für die Wahl musikalisch-ästhetischer Qualitäten als Gravitationszentren für die Körbe. Denn sie rücken das ins Zentrum des Musikunterrichts, was notwendig auf musikalisch-ästhetische Vollzüge der Beteiligten verweist und diese damit auch fordert: die Frage nach der Qualität (also der Art und dem Grad der Erfüllung) einer Musikpraxis.

### **Musikpraxen erfahren und vergleichen**

Die Metapher von den Körben entstand, angeregt von den Fächerkörben der gymnasialen Oberstufe, bei dem Versuch, das einfache Modell ästhetischer Bil-



dung zu konkretisieren. Das einfache Modell stellte der Lehr-Lerngruppe nur die eine Aufgabe, sich Woche für Woche wieder mit musikalischen Techniken erfüllte ästhetische Praxis erfahrbar zu machen.

Bei der Konkretisierung kam das Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen heraus (Abb. 8). In den Körben sollen diverse musikalische Kulturtechniken um charakteristische musikalische Qualitäten herum gesammelt sein, aus denen Lehr-Lerngruppen dann für sich charakteristisch erfüllende Musikpraxen produzieren (im Sinne von erfinden, zusammenstellen & realisieren). Die verschiedenen in der Schule erfahrenen Musikpraxen werden jeweils zwischen zwei Produktionsphasen, die den zeitlichen Löwenanteil ausmachen, miteinander und mit verwandten gesellschaftlichen Praxen verglichen. Durch den Vergleich entstehen Verallgemeinerungen, die der zukünftigen Orientierung dienen.

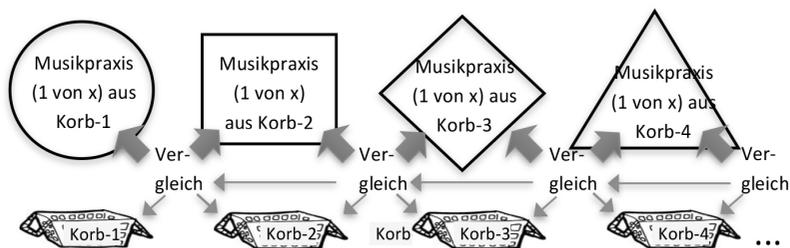


Abb. 8: Nacheinander werden aus verschiedenen Körben Musikpraxen erfahren und verglichen

### Fazit

Ein Fazit zu den herausgearbeiteten argumentativen Funktionen von metaphorischen Konzepten ließe sich mit Lakoff und Johnson ziehen:

„Sowohl neue als auch konventionalisierte Metaphern können die Kraft haben, Realität zu definieren. Dies ist deshalb möglich, weil die Metaphern ein kohärentes Netzwerk von Ableitungen haben, wodurch einige Merkmale von Realität beleuchtet und andere dagegen verborgen werden. Wenn wir die Metapher akzeptieren, die uns zwingt, nur auf die Aspekte unserer Erfahrung zu achten, die die Metapher beleuchtet, dann führt das dazu, dass wir die Ableitungen der Metapher als wahr ansehen.“ [Lakoff & Johnson 2004, S. 181].



Die Wahl bestimmter metaphorischer Settings – seien es nun Bäume, Inseln oder Körbe, die unsere Vorstellungen von Lehr- und Lernprozessen speisen – geben nicht nur Aufschluss über unsere eigene „Brille“, mit der wir Musikunterricht und musikalisches Lernen betrachten, sondern auch über die dahinter im Verborgenen liegenden metaphorischen Konzeptualisierungen: „Jede Metapher ist die Spitze eines untergetauchten Modells“ [Black 1983, S. 396]. Wer sich mit musikpädagogischen Konzepten auseinandersetzt, sie hinterfragt, um die Zukunft neu zu gestalten, wird sich demnach nicht nur der erhellenden Kraft einer Metapher widmen. Er wird sich auch mit ihrer im Dunkeln liegenden Umgebung befassen und „hinter den Wörtern lesen müssen“ [ebd. 395]. Das gilt ganz allgemein, gerade aber dann, wenn die Sprachbilder nicht als blumige Metaphern erkennbar sind, sondern – wie im Fall des „aufbauenden Lernens“ – in etablierten Konzeptionen bereits erstarrt und begrifflich verankert scheinen.

### Literatur

- Black, Max (1983): Mehr über die Metapher, in: Haverkamp, Anselm (Hg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 379-413.
- Gies, Stefan; Jank, Werner & Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 9 (2001), S. 6-53.
- Guski, Alexandra (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule und schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Lang.
- Jank, Werner (Hg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner (Hg.) (2013): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hg.): Musik – unsere Welt als andere. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85-97.
- Kant, Immanuel (1992): Kritik der reinen Vernunft 1, in: ders.: Werkausgabe Bd. 3, hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohl, Katrin (2007): Metapher. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Lakoff, Georg & Johnson, Mark (2004): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg, 4. Aufl: Carl-Auer.
- Mies, Paul (1931): Die Musikerziehung in der höheren Schule, in: Bücken, Ernst (Hg.): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, S. 206-308.





- Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.
- Oberschmidt, Jürgen (2014): *Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen – Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe*. In: Markus Brenk, Frauke Heß, Jürgen Vogt (Hg.): *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag [im Druck].
- Richter, Christoph (2008): *Musikunterricht von „unten“*. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 37 (2008), S. 11-21.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: Kopaed, S. 507-535.
- Wallbaum, Christopher (2009, 2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27)*, Kassel: Bosse.
- Wallbaum, Christopher (2010): *Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint – ästhetische und kulturelle Kriterien zur Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht*. In: Ders.: *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms, S. 83-122.
- Wallbaum, Christopher (2013): *Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfkM)* 2013, S. 20-40.
- Wendler, Reinhard (2013): *Das Modell zwischen Kunst und Wissenschaft*. München: Fink.





## Tablets im Musikunterricht – Chance oder Irrweg?

Jan Biring

### Einleitung

Digitale Medien werden längst als Lernmittel an deutschen Schulen verwendet. Als Folge von schulischen Innovationsschüben innerhalb der letzten 50 Jahre hat sich aus dem Umgang mit der Computer- und Informationstechnologie ein komplexes Forschungsfeld des *digitalen Lernens* entwickelt, das von kontinuierlichem technischen Wandel beeinflusst ist [vgl. Eickelmann 2010, S. 28]. Mit der Markteinführung des iPads im Jahre 2010 etablierte sich zu den bereits vorhandenen Geräteklassen von Smartphones und Notebooks ein neuer Markt im Bereich der mobilen Computer – der Sektor der Tablet-PCs<sup>1</sup>. Wie viele technische Innovationen zuvor wird dieses *digitale Medium* als „All-In-One“-Unterrichtsmedium eingesetzt: Auf dem meist zehn Zoll großen berührungsempfindlichen Bildschirm, ca. eine DIN A5 Seite ausfüllend, lassen sich E-Books darstellen, audio-visuelle Medien nutzen, Internetrecherchen durchführen oder kleine Programme („Apps“) mittels Multi-Touch-Gesten ausführen.

Doch ist damit wirklich eine verbesserte Vermittlung von Musik im Unterricht zu erreichen, können digitale Medien den oft zu rezeptiven Umgang mit Musik aufheben? Ob damit das Problem eines häufig langweiligen Musikunterrichts gelöst wird?

Mit der beginnenden Digitalisierung von Schulbüchern, dem Einsatz von Web 2.0-Technologien und nicht zuletzt dem Anstieg des Nutzungsverhaltens von digitalen Endgeräten im Alltag von Kindern und Jugendlichen spielen didaktische und methodische Überlegungen für digitale Medien eine immer größere Rolle im Rahmen der Planung und Durchführung von Unterricht. Dieser Beitrag diskutiert verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Tablets in der Schule im Allgemeinen und soll im Besonderen Handlungsspielräume für einen medienorientierten Musikunterricht aufzeigen. Dabei können nicht nur Fragen der technisch-methodischen Möglichkeiten eine Rolle spielen, sondern zuvor bedarf es einer Klärung der didaktischen/musikpädagogischen Legitimation.

---

1 Im weiteren Verlauf wird der Begriff Tablet genutzt.





### Zur Relevanz von (digitalen) Medien im Unterricht

Mit interaktiven Whiteboards, Beamern, Notebooks und Desktop-Computern verfügen viele Lehrerinnen und Lehrer<sup>2</sup> im Klassenraum – neben analogen Medien wie Büchern, Schreibmedien, Tafeln oder Fernseher – bereits über viele *digitale Werkzeuge* zur Unterrichtsgestaltung, die kontextabhängig eingebunden werden müssen. Unterrichtsmedien agieren grundsätzlich als Vermittler in Lernprozessen, um Informationen und Wissen anschaulich zur *Erfassung der Wirklichkeit* aufzubereiten [vgl. Tulodziecki et. al 2010, S. 29]; einen Selbstzweck von ihnen abzuleiten, wäre (musik-)pädagogisch nicht legitimierbar.

Nach der JIM-Studie waren im Jahr 2013 nahezu alle Haushalte, in denen Jugendliche leben, mit Handy, Computer, Fernsehen und Internetzugang ausgestattet. Jeder dritte Haushalt verfügt zudem über mindestens ein Tablet, was etwa einer Verdopplung der Anzahl des Vorjahres entspricht. In der täglichen Mediennutzung liegt das Handy auf Platz 1, gefolgt von Internet und Fernsehen [vgl. MPFS 2013, S. 6f.]. Damit zeichnet die Vollversorgung digitaler Medien eine – durchaus zu problematisierende – Allgegenwärtigkeit auf, die jedoch gleichzeitig ein Bindeglied zur Integration schulischer Lehr- und Lernprozesse darstellen kann [vgl. Herzig & Grafe 2010b, S. 184]. Insofern überrascht nicht, dass knapp die Hälfte der Jugendlichen bereits einen Film zu einer Geschichte gedreht, etwa ein Drittel eine Website selbst gestaltet hat. Im Vergleich von schulischer und privater Medienpraxis steht allerdings die private Nutzung gegenüber der schulischen im Bereich der digitalen Medienproduktion zurück [vgl. MPFS 2013, S. 57f.]. Infolgedessen werden Lehrkräfte dadurch herausgefordert, Schüler zum aktiven Umgang mit digitalen Endgeräten zu motivieren – als *Arbeitsmittel zum Lernen*. Daraus folgt ein pädagogisches Postulat: Lehrer müssen Handlungsstrategien entwickeln, welche eine Synergie von formalen und informellen Lernprozessen unmittelbar aufgreift und in die Unterrichtsplanung integriert [vgl. Aßmann 2013].

Der fachwissenschaftliche Diskurs zur pädagogischen Verwendung von Medien grenzt die Begriffe Medienpädagogik, Medienkompetenz und Medienbildung durch Bezugsrahmen und divergente theoretische Perspektiven voneinander ab [vgl. u. a. Spanhel 2011]. Deswegen beinhaltet der Begriff der Medienbildung in unserem Kontext, neben der Didaktik, der Medienverwendung und des Kompetenzbegriffs, die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe in einer

2 Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden lediglich der maskuline Begriff verwendet.





medial durchdrungenen Kultur, die sich unmittelbar auf die Persönlichkeitsbildung auswirkt [vgl. Pietraß 2011].

Die Medienbildung versteht sich zunächst interdisziplinär, wobei dann das schulische Integrationspostulat in zwei Varianten geführt wird. Während ein eigenes Schulfach „Medienbildung“ – erst recht in Zeiten der Schulzeitverkürzung durch G8, den kurzlebigen Entwicklungszyklen des (digitalen) Fachwissens und des populärer werdenden Ansatzes fächerübergreifenden Lernens – als utopisch angesehen werden muss, scheint eine „Medienbildung als Querschnittskompetenz“ [Moser 2012, S. 263] dem interdisziplinären Charakter des Fachgebiets als einer Schnittstellendisziplin sehr viel näher zu liegen. Moser sieht die Medienbildung als „ein Bündel überfachlicher Fähigkeiten, die durchaus domänen- bzw. medienspezifische Charakteristiken“ [Moser 2012, S. 266] aufweisen können. Aus diesem Argumentationsstrang ergibt sich zwangsläufig, dass der Musikunterricht nicht nur *mit* Medien, sondern auch *über* Medien als Medienperformanz bestehende Kulturtechniken erweitert und gleichzeitig eine *kritisch-mediale Partizipation* ermöglicht [vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 14].

Bereits 1996 forderte Baacke für den schulischen Unterricht „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ [Baacke 1996, S. 119, Hervorh. im Original]; daraus ergibt sich als Zielhorizont von Lernprozessen der Erwerb einer neuen Kompetenz nicht zuletzt mit digitalen Medien und durch digitale Medien. Betrachtet man die gegenwärtige medienpädagogische Fachliteratur, so erkennt man sehr schnell die begriffliche Vieldimensionalität, welche weit über 100 verschiedene Definitionen zur Medienkompetenz aufweist [vgl. Süß et al. 2010, S. 21]. Für Baacke gliedert sich der Begriff durch vier Termini *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* [Baacke 1997, S. 98f.]; seither folgten zahlreiche sich an diesen Begriffen orientierende Erweiterungen von Definitionen, u. a. von Groeben, Aufenanger und Moser [vgl. Herzig & Grafe 2010a, S.118; Süß et al. 2010, S. 108f.]. Als Ziel einer wirkungsvollen Medienpädagogik dient die Vorstellung vom mündigen Mediennutzer, der Medienangebote auswählen und kritisch beurteilen, Medienprodukte einordnen, erstellen und reflektieren sowie *Prozesse* und *Abläufe* des Mediensystems angemessen erfassen kann.





### **Lernpotentiale von digitalen Medien im Unterricht**

Die Ortsbestimmung des didaktischen und des methodischen Mehrwerts kann nur dann als erfolgreich gekennzeichnet werden, wenn die Mediendidaktik sich zur Aufgabe setzt, im Lehren und Lernen mit Medien Strategien zur Lösung von Bildungsproblemen zu suchen:

„Es geht der Mediendidaktik nicht um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen. Die Qualität eines mediengestützten Lernangebotes kann aus mediendidaktischer Sicht letztlich nur daran gemessen werden, ob und inwieweit ein bestimmtes Bildungsproblem oder -anliegen gelöst werden konnte“ [Kerres 2008, S. 118].

Die Erwartungen der Mediennutzungsforschung, durch gezielten Medieneinsatz bessere Lernleistungen und effizienteres Lernen zu ermöglichen, konnten bisher nicht nachgewiesen werden [vgl. Kerres 2008]: Per se vergrößert der Computereinsatz nicht den Lernerfolg, sondern erhöht zunächst nur die vor den Bildschirmmedien verbrachte Zeit von Schülern. Daraus ergibt sich eine äußerst kontrovers geführte medienspsychologische Debatte um Gefahren und Zweckmäßigkeit von Computern im Unterricht [vgl. Spiewak 2012].

Nicht überraschen kann eine Untersuchung von Welling und Stolpmann [2012], die herausstellen, dass „die vermehrte Interaktion mit dem Tablet die Kommunikation unter physisch Anwesenden reduziert und zu Lasten des Erwerbs sozialer Kompetenzen geht“ [Welling & Stolpmann 2012, S. 214]. Während soziale, kommunikative und lernpsychologische Risiken durch die Nutzung von Medien weiter wissenschaftlich erforscht werden müssen, entwickelt die Mediendidaktik bereits fortlaufend Konzepte zur Einbeziehung von Medien in Lernprozesse [vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 98ff.].

In ihnen offenbaren sich Potenziale, die sich in neuen Lernmethoden und -qualitäten, verbesserter Lernorganisation sowie kürzeren Lernzeiten erkennen lassen [vgl. Kerres 2008, S. 118f.]. Damit wird die schulische Wissensvermittlung sowohl überdacht als auch erweitert. Hug hält diesen Anspruch, „für [ein] erfolgreiches Handeln in veränderlichen Lagen und Kontexten sowie in sich wandelnden Lernräumen [für] erforderlich“ [Hug 2010, S. 200]. Er greift den Begriff des *mobilen Lernens* auf und versteht darunter „Aspekte psychischer, kognitiver und sozialer Mobilität“ [Hug 2010, S. 196]. Diese eine auf Lernprozesse bezogene Mobilität verändert die Lern- und Unterrichtskultur von Schülern und Lehrern [vgl. Herzig & Grafe 2010b, S. 185].





### Integration von Tablets in der Schule

Die Vielzahl der auf dem Markt etablierten Tablets differenzieren vor allem in der Auswahl des Betriebssystems; vorherrschend sind die Systeme iOS, Android und Windows 8, die sich in ihren Konzeptionen unterscheiden. Aufenanger & Schließzeit [2013, S. 7] haben Auswahlkriterien für den *Schuleinsatz* entwickelt. Entscheidend ist

- die Erfahrung mit bisherigen Betriebssystemen,
- die Einbindung von bisherigen Betriebssystemen in den aktuellen Netzkontext der Schule,
- der Finanzierungsaspekt,
- das spezifische pädagogische Vorhaben,
- und damit verbunden das verfügbare Angebot von Programmen (Apps).

Diese fünf Kriterien gilt es, in der jeweiligen pädagogischen Situation unterschiedlich zu gewichten. So ergeben sich für den Musikunterricht unter Umständen andere Voraussetzungen als für die Naturwissenschaften oder die Mathematik.

Bergmann [2011] präferiert das iPad aufgrund seiner eigenen schulischen Erfahrung gegenüber dem PC im Wesentlichen durch die Vereinfachung der technischen Infrastruktur („keine [externen] Bildschirme, keine Mäuse, keine klobigen Kästen und keine Netzwerkkabel“ [Bergmann 2011, S. 23]). Weitere Argumente sind lange Akkulaufzeiten und eine kabellose Datenübertragung; hinzu kommt die unproblematische Einbindung des iPads und des Beamers in ein Drahtlosnetzwerk auf der Basis der Set-Top-Box *Apple TV*. Damit kann ein Klassenraum alle audiovisuellen Inhalte (via *Airplay*) hör- und sichtbar machen, ein spezieller Computerraum wird damit überflüssig. Online-basierte Aufgaben, die zuvor eine Verlagerung der Lernumgebung in den Computerraum bedingten, sind nun ortsunabhängig.

Ähnlich wie Bergmann sieht Gros [Gros 2012, S. 11] die Vorteile des iPads in der Praktikabilität, die zu schnellen didaktisch-methodischen Entscheidungen führen können. Hierzu gehört

- die universelle Einsetzbarkeit,
- die intuitive Bedienbarkeit,
- die hohe Sicherheit.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Aufgrund des geschlossenen iOS-Systems können nur verifizierte Anwendungen verwendet werden.





Gerade dadurch, dass die entwickelten Apps bewusst auf einen hohen Komplexitätsgrad der technischen Möglichkeiten verzichten, ist eine gezielte schulische Einsetzbarkeit leicht umsetzbar, wobei die meisten Apps unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in der Aufgabenstellung für das jeweilige Fach zulassen; noch nie zuvor war es so unproblematisch, eine individuelle Binnendifferenzierung auf die jeweilige Klasse/Lerngruppe zuzuspitzen. Aus diesen Gründen entscheide ich mich – besonders auf dem Hintergrund der nur für das iPad zur Verfügung gestellten Apps – für das iPad und werde im Nachfolgenden einige der zahlreichen pädagogischen Einsatzmöglichkeiten genauer beschreiben.

### **Ausstattungskonzepte der Tablets in Schulen**

Anfang 2011 wurden am Kaiserin Augusta Gymnasium in Köln erstmals iPads im Unterricht genutzt.<sup>4</sup> Bereits knapp drei Jahre später zeichnet sich im schulischen Unterricht ein Tablet-Trend ab: Derzeit gibt es etwa 160 Schulen deutschlandweit, in denen dieses Hilfsmittel eingesetzt wird [vgl. Dernbach & Dernbach 2013, S. 9].<sup>5</sup>

Die Schulen entwickelten im Laufe der Jahre unterschiedliche Finanzierungs- und Nutzungsmodelle, um dem relativ hohen Anschaffungspreis des einzelnen Gerätes zu begegnen.

1. Wenn Schulen die Tablets selbst erwerben und damit einen Gerätepool zur Verfügung stellen, bietet sich der Vorteil einer schulseitigen Wartung und des gezielten Einsatzes der Geräte in unterschiedlichen Klassenstufen je nach Bedarf [vgl. Dernbach & Dernbach 2013, S. 10]. Ein Nachteil muss jedoch konstatiert werden: Eine Personalisierung der Geräte zur Speicherung und Bearbeitung individueller Lernergebnisse sowie eine Verwendung außerhalb des Lernorts Schule kann hingegen nur über 1:1-Ausstattungen realisiert werden, bei denen jeder Schüler über ein persönliches mobiles Endgerät verfügt.

4 Dass es durchaus ökonomische Interessen der Computerindustrie gibt, mit der Schule einen neuen Markt zu erschließen, kann nicht bezweifelt werden [vgl. Füller 2012a]. Für unsere Argumentation ist es jedoch unerheblich, solange die (musik-)pädagogische Legitimation für die Einführung der iPads die ausschließliche Leitlinie bleibt.

5 Bei der Eingabe des Stichwortes „iPad Klasse“ im November 2013 lieferte die Suchmaschine knapp 3,5 Millionen Suchergebnisse; unter den ersten Treffern finden sich zahlreiche Schulen, die in zahlreichen Weblogs über Projekt- und Unterrichtsergebnisse, digitale Lernmethoden sowie unterrichtsspezifische Apps berichten [vgl. u. a. [ipadkas.wordpress.com](http://ipadkas.wordpress.com), [padschule-celle.wordpress.com](http://padschule-celle.wordpress.com)]. Aus diesen Blogs kann man erkennen, wie vielfältig diese Diskussionen geführt werden.





2. Der Ansatz *Bring your own device* (BYOD) sieht vor, dass Schüler ihre privaten Geräte im Unterricht einsetzen. Dass dieses möglich ist, belegen die Zahlen der JIM-Studie 2013, da 99% der Schüler ein eigenes Handy und 80% einen eigenen Computer oder Laptop besitzen [vgl. MPFS 2013, S. 8]. Das Projekt „School-IT-Rhein-Waal“ belegt, dass private, mobile Endgeräte in den Unterricht integriert werden und versucht gleichzeitig das Problem heterogener Betriebssysteme und Programme zu minimieren, indem einzelne Schüler zu IT-Assistenten ausgebildet werden, um Lehrkräften Hilfestellung zu geben [Heinen et al. 2013].
3. Eine *Vereinheitlichung der Geräte* als Tablet-Projektklassen strebt der dritte Ansatz an. Ludwig et al. [2011] postulieren in diesem Zusammenhang, dass (aufgrund der Personalisierung der Geräte) ein motivationaler Mehrwert durch die Vermischung der Schul- und Lebenswelt entstehen möge. Mit einer personalisierten 1:1-Ausstattung setzt sich diese Autorengruppe für die „Verstärkung von individualisiertem und schülerorientiertem Unterricht mit der Förderung spezifischer Arbeits- und Lernstrategien“ [Ludwig et. al 2011, S. 16] ein. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass nicht-personalisierte Lösungen nur einen partiellen und ergänzenden Einsatz von Lernmedien bieten können.

Der Verwendung digitaler Endgeräte in der Schule gehen weitreichende Maßnahmen voraus: Von der Entscheidung über die Art der technischen Infrastruktur, des schulinternen Medienkonzepts, der Umgestaltung curricularer Inhalte bis hin zur Neuausrichtung von Arbeitsformen und Unterrichtsmethoden [vgl. Ulbrich 2012; Loskill 2013]. In Niedersachsen stehen deswegen den Schulen mehrere Ansprechpartner zur Verfügung, die zusammen ein Medienkompetenz-Netzwerk bilden und bereits verschiedene Initiativen starteten [vgl. z. B. [www.n21.de](http://www.n21.de)]. Das *Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung* (NLQ), das *Zentrum für Informationstechnologien und Medienbildung* (ZIM), die *Niedersächsische Landesmedienanstalt* (NLM) und der *Verein n-21* greifen u.a. auf das Konzept der Landesregierung *Medienkonzept in Niedersachsen – Meilensteine zum Ziel* zurück, welches die Stärkung von Medienkompetenz als eine der Säulen schulischer Bildung zum Ziel hat [vgl. Niedersächsische Staatskanzlei 2012].





Die Intensität der Medienintegration innerhalb einer Schule hängt schließlich jedoch vom Engagement der Lehrperson und der Unterstützung des Schulentwicklungsprogramms durch die Schulleitung ab [vgl. Heinen et al. 2013, S. 9]. Ihre Affinität und Nutzung digitaler Medien wird wiederum bereits durch das Curriculum der Medien-Ausbildung im Studium beeinflusst und bestimmt den Lernerfolg von Schülern – das mag nicht überraschen – durch die mediendidaktische Fähigkeit der Lehrperson [vgl. Herzig & Grafe 2011, S. 80]

### **Das iPad im Musikunterricht**

Die fächerspezifische Nutzung von iPads wird durch Tausende von Musik-Apps begünstigt; jedoch trotz dieser Vielzahl an Apps sind nur wenige – je nach didaktischem Konzept – für den Musikunterricht geeignet. Um die Anwendungsmöglichkeiten des iPads zu veranschaulichen, werden nachstehend Kategorien für verschiedene Bereiche der Lernorganisation und -durchführung dargestellt.

1. *Digitale Schulbücher und Dokumente:* Analoge Printmedien können auf digitale Endgeräte konvertiert werden; dadurch werden textbasierte Medien nicht nur gespeichert, sondern können in neuen Zusammenhängen dargestellt werden. Dies hat Auswirkungen auf die Erstellung von Lernmaterialien auf drei Ebenen: Distribution, Materialität und Interaktivität. Vorteile gegenüber herkömmlichen Büchern liegen auf der Hand: in günstigeren Preisen, in geringerem Gewicht, einer für den Unterricht unverzichtbaren Textsuchfunktion und einer ständigen Online-Verfügbarkeit [vgl. Ott 2013]. Zusätzlich wird der sequenzielle Aufbau von Unterricht erleichtert, eine Zusammenführung von Bild, Ton und Sprache sind beim gegenwärtigen Stand der Technik selbstverständlich [vgl. Rheinländer 2012]. Problematisch erscheinen derzeit noch die hohe Anzahl an Formaten (u. a. PDF, EPUB), Plattformen (u.a. iBook-Store, digitale-schulbuecher.de) sowie das eher zögerliche Verhalten der Musikschulbuchverlage [vgl. Füller 2012b]. Die individuelle Produktion möglicher Inhalte kann durch die Mac-Software wie *iBook Author* oder iPad-Apps wie *Book Creator* leicht umgesetzt werden.
2. *Medienzentrum:* Dadurch, dass das iPad alle multimedialen Voraussetzungen erfüllt, können entsprechende Medien für den Unterricht auf *einem*





- Gerät verwendet und anschließend über Peripheriegeräte wie Beamer, Whiteboard, Tonanlagen oder Kopfhörer abgespielt werden.
3. *Produktivität und Organisation*: Das Schreiben digitaler Notizen, Präsentieren von Referaten, Recherchieren im Internet, Dokumentieren und Organisieren von Lerninhalten kann durch Textverarbeitungs-, Präsentations-, Cloud- und Browser-Apps sehr einfach ausgeführt werden (z. B. mit *Pages*, *Keynote*, *Dropbox*, *Safari*).
  4. *Medien- und Musikproduktion*: Für die Musikproduktion im Unterricht ist der Computer heutzutage ein selbstverständliches Mittel [vgl. Rheinländer 2003; Joswowitz 2003]. Das iPad bietet ebenso die Möglichkeiten zur Musik- und Videoproduktion, Fotobearbeitung oder Erstellung von Mindmaps durch diverse Apps, die in ihrer Funktionalität jedoch zwangsläufig begrenzt sind (z. B. *iMovie*, *Kamera-App*, *Garageband*, *Mindmeister*).
  5. *Digitaler Tutor*: Eine Form des mediengestützten Lernens liefern Lern-Apps mit tutorieller Funktion, etwa für musiktheoretische Lerninhalte (z. B. *Music Theory Pro*). Lernen findet hier überwiegend nach behavioristischen Lerntheorien statt; komplexere Methoden des projekt-, fall- oder problembasierten Lernens dagegen werden nur selten angewandt.
  6. *Musizieren und musikalische Hilfsmittel*: Mit dem iPad lässt sich eine Form der computerbasierten Musik mittels Musik-Apps, der sogenannten *Appmusik*, realisieren. Krebs [2012a] schlägt eine Einteilung der Musik-Apps in sieben Kategorien vor: Hilfsmittel und Effektgeräte, App-Instrumente, App-Soundtoys, Beatmaker und SequencerApps, DJing-Apps, ControllerApps sowie Kunst-Apps. Die Software-Instrumente nutzen u.a. die Sensoren, das Mikrofon und die Touch-Bedienung des iPads zu einer erweiterten, kreativen Gestaltung von Klang und musikalischem Ausdruck (z. B. *Orphion*, *Thumbjam*, *MadPad HD*) [vgl. Krebs 2012b]. Diese Art des Musikmachens ist dann vorteilhaft, wenn Schüler sich in experimenteller und einleitender Form musikalisch ausdrücken können, ohne über Kenntnisse in der Notation oder der Musiktheorie zu verfügen. Gerade im praxisorientierten Musikunterricht können die Apps aus der Kategorie *Hilfsmittel* die Funktionen von Stimmgerät, Metronom, Notenheft oder Aufnahmegerät übernehmen (z. B. *Tempo*, *Symphony Pro*, *Voice Record Pro*).





Besonders in der Zusammenstellung aller Einsatzbereiche offenbart sich die große methodische Praktikabilität; Vorteile zeigen sich in der Vielseitigkeit, der bewussten Reduktion von Funktionalität und der ständigen Verfügbarkeit von Apps.<sup>6</sup>

### **Tablet-Verwendung in der musikpädagogischen Fachliteratur**

Erste Aufsätze zum Thema Tablets und Musikunterricht dokumentieren zwei Herangehensweisen; zum einen stellen einführende Artikel das Themenfeld des *mobilen Lernens* mit Tablets im Musikunterricht dar, zum anderen werden konkrete Unterrichtsbeispiele präsentiert, denen ein didaktischer und methodischer Bezug von Apps und Web 2.0-Werkzeugen zugrunde liegt. Während eine Debatte zur Legitimation digitaler Medien – ähnlich wie in der Mitte der 1990er Jahre – für den Musikunterricht kaum noch eine Rolle zu spielen scheint [vgl. Ahlers 2009, S. 47f.] und ihre Einbeziehung sich an spezifischen Beispielen für einen handlungsorientierten, nämlich praxisgeleiteten und methodisch differenzierten Musikunterricht konzentriert, kommt Ahlers zu dem Schluss, dass bisherige Veröffentlichungen „keine explizite Didaktik digitaler Medien für den Musikunterricht“ aufwiesen [Ahlers 2009, S. 171]. Nicht zuletzt wird dies erkennbar im Niedersächsischen Kerncurriculum des Faches Musik, das zwar „einen bewussteren Umgang mit digitalen Medien“ [Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 7] fordert, gleichzeitig aber keine Gestaltungsmöglichkeiten nennt. Deswegen werden im Folgenden diese anhand von Fachbeiträgen exemplarisch aufgezeigt.

1. Schäfer und Wurzlbauer [2013] sehen die Vorteile von Tablets gegenüber Laptops und Computern in *technischen* und *haptischen Aspekten*, die das Musikunterrichten mit theoretischen und praktischen Anteilen durch ein Gesamtpaket an Hilfsmittel-Apps erleichtern sollen: Zur Darstellung von Noten, als Stimmgerät und Metronom oder zum tutoriellen Üben musiktheoretischer Inhalte. Damit einher geht auch die These, dass der Einsatz von Apps aufgrund des spezifischen Funktionsumfangs kein übermäßiges Lernen über Apps bedingt, sondern unmittelbares Lernen erst ermöglicht.
2. Saure [2013] vergleicht die Betriebssysteme Android (Google), iOS (Apple) und Windows 8 (Microsoft) der gängigen Tablets in den Kategorien

6 Nicht außer Acht gelassen werden darf die permanente Fortentwicklung von Apps, die die oben genannten Punkte unterstützen.





- Musikanwendungen, Abstimmung von Soft- und Hardware und schulischer Anwendungsbezogenheit.* Dabei bescheinigt er dem iPad wegen der Geschlossenheit des Systems, der leichten Einbindung in Schul-Infrastrukturen, der Vielzahl von Musik-Apps und der geringen Verzögerung beim Abspielen von Klängen (Latenz) eine breite Verwendbarkeit im Musikunterricht und schildert dessen technische Integration in Unterrichtsabläufe. In einem kompetenzorientierten Musikunterricht könnten, so Saure, die iPads – als schuleigene, im Rollkoffer verwahrte Geräte – „bestehende musikpraktische Konzepte“ [Saure 2013, S. 13] vor allem in musizier- und musikproduktionsorientierten Unterrichtsphasen vervollständigen, indem Apps als Musikinstrument, zur Notation, zur Gehörbildung, zur Musikgeschichte oder zur Musik- und Videoproduktion gezielt eingesetzt werden.
3. Diehl und Karl [2013] veranschaulichen den iPad-Einsatz an einer Bodypercussion-Einheit, bei der die Lehrkraft mit der Live-Sequencer-App *Electrobeats* Grundrhythmen vorgibt, zu denen die Schüler verschiedene Patterns spielen und durch Tanz und Bewegung ergänzen. Dieser Ansatz verweist auf die Verwendung von Tablets als *Soundstation* und *didaktisches Mittel* durch den Lehrer, um schülerorientiert und motivierend zu arbeiten. Die Autoren betonen die Integration von digitalen Medien in ein didaktisches Konzept und zeigen Perspektiven zur Nutzung schülereigener Geräte nach dem *BYOD*-Konzept auf.
4. Spang [2013] stellt einen Zusammenhang mobiler Endgeräte zu einer Weiterentwicklung der Arbeitsformen her, die das selbstständige Lernen durch Technologien des Web 2.0 erreichen sollen:

„Bei einer technologiegestützten Veränderung der Lernkultur geht es gerade nicht um die Abbildung herkömmlicher Methoden und Bewertungskriterien im digitalen Raum – hier ist der Mehrwert vernachlässigbar und rechtfertigt den Aufwand nicht. Wenn man das Netz, die digitalen Medien und Devices mit ihren Apps produktiv nutzt, dann wird es auch den Verstand fördern – ein oberflächlicher Konsum hingegen selbstverständlich nicht“ [Spang 2013, S. 39].

Durch die neuen Zugänge von Tablets zu Wikis und Blogs können fachliche Zusammenhänge erklärt, aber auch Wissen neu generiert und für gemeinsame Aufgaben gelöst werden.

Dieser Ansatz impliziert selbstbestimmtes Lernen durch projektorientiertes und kreatives Gestalten musikbezogener Inhalte, bei dem die Lehrkraft





eine lernbegleitende Funktion übernimmt. Es werden die vier didaktischen Konzepte des individualisierten, produktorientierten, forschenden und kollaborativen Lernens nach Schulz-Zander angewandt [vgl. Schulz-Zander 2001].

### Fazit

Diese Darstellung zeigte unterschiedlichste Anwendungsmöglichkeiten von Tablets – und das auf Grundlage der Apps – als Arbeitsmittel für das Lernen, das neue Formen der Unterrichtsabläufe, neue Lernmethoden und sich wandelnde Lehrerrollen hervorbringt. Lernprozesse mit und über Medien müssen in jedem Fall bewusst gestaltet werden, indem die Lernenden als *mündige Mediennutzer* agieren, indem sie kritisch, reflektierend, aktiv, sozial und produktiv Medien gestalten und bewerten.

Eine Rettung des Musikunterrichts gibt es nicht aus dem Tablet heraus, sondern nur durch einen kreativen, handlungsorientierten Musikunterricht. Da sich die Technik ständig weiterentwickelt, müssen Lehrkräfte zunächst pädagogische Konzepte für ein Lernen mit Tablets entwerfen und diese anschließend an oft ungewohnte Formen der Wissensorganisation und damit auch Veränderungen einer neuen Lernkultur anpassen. Gleichfalls aber entsteht auch ein großer Bedarf an wissenschaftlichen Evaluierungen von Tablet-Projekten, um soziale, kognitive, affektive und motivationale Lerneffekte besser zu erkennen und zu deuten.

### Literatur

- Ahlers, Michael (2009): Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Augsburg: Wißer.
- Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity, Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, Stefan & Schlieszeit, Jürgen (2013): Tablets im Unterricht nutzen. In: Computer und Unterricht 89 (2013), S. 6-9.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112-124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Manfred (2011): Die digitale „Schiefertafel“. In: LA-Multimedia, H.1 (2011), S. 23-25.
- Dernbach, Cordula & Dernbach, Christoph (2013): Unterricht mit Touch. In: Mac & i, H. 10 (2013), S. 8-13.





- Diehl, Frederik & Karl, Jürgen (2013). Groove mit App, in: Musik & Unterricht, H. 110 (2013), S. 44-48.
- Eickelmann, Birgit (2010). Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren, Münster: Waxmann.
- Füller, Christian (2012a): Computerfirmen auf dem Bildungsmarkt: Kampf ums Klassenzimmer. (abgerufen von <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/computerfirmen-auf-dem-bildungsmarkt-kampf-ums-klassenzimmer-a-809908.html> am 27.11.2013).
- Füller, Christian (2012b): Digitaler Druck auf die Konkurrenz. (abgerufen von <http://www.taz.de/187925> am 27.11.2013).
- Gros, Michael (2012): Vom einfachen Einsatz des iPad zur Schulentwicklung. In: LA-Multimedia, H. 1 (2012), S. 10-12.
- Heinen, Richard; Kerres, Michael & Schiefner-Rohs, Mandy (2013): Auf dem Weg zur Medienschule: Begleitung von privaten, mobilen Endgeräten in Schulen. In: Schulpädagogik heute, 4. Jahrgang, H.7 (2013).
- Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2010a): Digitale Lernwelten und Schule. In: Hugger, K. & Walber, M. (Hg.): Digitale Lernwelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-127.
- Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2010b): Digitale Medien in Schule und Alltagswelt. In: Bachmair, Ben (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-196.
- Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2011): Wirkungen digitaler Medien. In: Albers, C.; Magenheimer, J. & Meister, D. (Hg.): Schule in der digitalen Welt, S. 67-96.
- Hug, Theo (2010): Mobiles Lernen. In: Hugger, K. & Walber, M. (Hg.): Digitale Lernwelten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-211.
- Josowitz, Gerald (2003): Computer im Musikunterricht. Kassel: Bosse.
- Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116-122.
- Krebs, Matthias (2012a): App-Musik. Musizieren mit Smartphones. In: Musikforum, H. 1 (2012), S. 14-19.
- Krebs, Matthias (2012b): Appmusik: Das Instrument aus der Hosentasche. In: Schweizer Musikzeitung, H. 12 (2012), S. 5-7.
- Loskill, Ralf (2013): Wie lässt sich eine iPad-Klasse installieren? Eine Strategie der Einführung. In: Computer und Unterricht 89 (2013), S. 30-31.
- Ludwig, Luise; Mayrberger, Kerstin & Weidmann, Adrian (2011). Einsatz personalisierter iPads im Unterricht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In Friedrich, S.; Kienle, A. & Rohland, H. (Hg.): DeLFI 2011: Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik. Dresden: TUDPress (abgerufen von [www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx\\_slubopus-4frontend\[id\]=7731](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus-4frontend[id]=7731) am 27.11.2013).
- Moser, Heinz (2012): Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, R.; Eickelmann, B.; Niesyto, H. & Grell, P. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-269.





- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2013): JIM 2013 - Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland, Stuttgart.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2012): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Musik (abgerufen von <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16> am 27.11.2013).
- Niedersächsische Staatskanzlei (Hg.) (2012): Medienkompetenz in Niedersachsen. Meilensteine zum Ziel. Hannover (abgerufen von <http://www.medienkompetenz-niedersachsen.de/landeskonzzept.html> am 27.11.2013).
- Ott, Oliver (2013): Trends bei digitalen Schulbüchern. In: *Computer und Unterricht* 89 (2013), S. 46-50.
- Pietraß, Manuela (2011): Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. In: Moser, H.; Grell, P. & Niesyto, H. (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: Kopaed, S. 121-135.
- Rheinländer, Matthias (2003): *Der Computer: Instrument im Musikunterricht, Instrument des Musikunterrichts*. Oldershausen: Lugert.
- Rheinländer, Matthias (2012): Ebooks – mehr als ein Buch? In: *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen/Donau* (Hg.): *Mobilis in Mobili. Über den Einsatz von mobilen Computern in der Bildung*, S. 49-58. (abgerufen im iBookstore am 27.11.2013).
- Saure, Bernd (2013): Tablet-Computer im Musikunterricht. In: *MIP-Journal*, H. 38 (2013), S. 8-13.
- Schäfer & Wurzlbauer (2013). *Apps im Musikunterricht*. In: *Musikschule Intern*, H. 3 (2013), S. 8-17.
- Schulz-Zander, Renate (2001): Schulen ans Netz - aber wie? Die wirkungsvolle Einführung neuer Medien erfordert eine lernende Schule. In: *Computer + Unterricht*, H. 11. (2001), S. 6-9.
- Spang, Andre (2013): Explore.Create.Share. In: *Musikunterricht und Computer* (2013), S.38-45.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? In: Moser, H.; Grell, P. & Niesyto, H. (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: Kopaed, S. 95-120.
- Spiewak, Martin (2012): Macht uns der Computer dumm? In: *Die Zeit*, Nr. 37 (2012), S. 35-36.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia & Wijnen, Christine (2010): *Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo & Grafé, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulbrich, Hans-Joachim (2012) *Medienbildung in der Schule?*. München: Kopaed.
- Welling, Stefan & Stolpmann, Björn (2012): *Mobile Computing in der Schule – Zentrale Herausforderungen am Beispiel eines Schulversuchs zur Einführung von Tablet-PCs*. In: Schulz-Zander, R.; Eickelmann, B.; Niesyto, H. & Grell, P. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-221.





## Moving Music – Bewegung als Konjunktion

Raphael Legrand

Dieser Beitrag ist aus dem gleichnamigen Projekt<sup>1</sup> des Instituts für musikpädagogische Forschung (ifmpf) an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) im Jahr 2013 entstanden. In Zusammenarbeit mit dem Tanz-Coach Ercan Carikci wurde eine Choreographie mit 20 Studierenden zu Benjamin Brittens *Sinfonia da Requiem* erarbeitet. Ziel war es, im Rahmen der Lehramtsausbildung die Möglichkeiten in den Bereichen Bewegung, Tanz und Schauspiel für den Musikunterricht aufzuzeigen und erfahrbar zu machen. Der vorliegende Umriss des Projekts soll einen Einblick in die Facetten bewegungsorientierter Arbeit im Musikunterricht geben und diesen Zugang zur Musik für Kinder und Jugendliche (auch aus soziologischer Perspektive) legitimieren.

### Bewegung im Musikunterricht

Die Beschäftigung mit Musik in Verbindung mit psychomotorischer Aktivität ist grundsätzlich kein neuer Ansatz. Schon Helmuth Plessner hat die Gemeinsamkeiten von Musik und Bewegung auf ästhesiologischer Ebene betont. So schreibt Schneider [Schneider 1989, S. 295] beziehungsweise auf den deutschen Philosophen: „Der Ton ist nicht auf eine einzige Raumstelle zu bannen [...]; er erfüllt den Raum, in dem er klingt, nach allen Seiten (ubiquitär)“. Schneider weist auf die strukturelle Gemeinsamkeit von Bewegung und Ton hin: Genauso wie der Ton sich im Raum verhalte, so sei auch der Tanz – in Abgrenzung zum zielgerichteten Gehen – als „nicht-gerichtete“ und „nicht-begrenzte Bewegung“ [ebd., S. 290] im Raum zu verstehen. Verbunden mit der „Eindringlichkeit“ von auditiven Schwingungen (Schneider meint hiermit, dass der Ton quasi vor nichts halt macht) werde diese strukturelle Gemeinsamkeit zu einem sich bedingenden „Konnex“, der dazu führe, „daß der Ton als voluminöses Quale mich in meiner Voluminosität [!] als Leib auch tatsächlich ‚trifft‘ und bei mir spezifische Bewegungsformen auslösen kann“ [ebd., S. 296].<sup>2</sup> Dies stehe im Gegensatz zur bildenden Kunst, die (an der Wand hängend) diese Impulsivität mit der Musik nicht teile. Kurzum: Bewegung, Tanz oder auch (pantomimisches) Schauspiel,

1 Vgl. <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/meldungen/meldungen/moving-music/> (Zugriff am 17.3.2014).

2 Vgl. auch Heykaus 2010, S. 83ff.





welches ebenso vermag, den Raum zu entgrenzen, stehen in enger Verbindung zu Musik. Physiologisch lässt sich diese Verbindung direkt im Körper nachvollziehen: Amrhein weist darauf hin, dass „der Körper-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn (das vestibuläre System) und der Gehörsinn (das cochleare System)“ [Amrhein 2001, S. 11] eng miteinander verbunden (im Felsenbein) arbeiten. Da überrascht es nicht, dass neurologisch eine ähnlich nahe Verbindung besteht. Bezugnehmend auf den Philosophen Thomas Metzinger und den Musikphysiologen Eckart Altenmüller schreibt Amrhein: „Bevor das, was wir hören, die Hirnrinde, den Sitz des Bewusstseins, erreicht, durchläuft es tiefere Regionen, die für Bewegungsempfindung und Emotionen [...] verantwortlich sind“ [ebd., S. 10f.].<sup>3</sup> In Anlehnung an eine Studie der American Audiovisuell Society merkt Gudjons [Gudjons 1998, S. 53ff.] an, dass Erlerntes in Verbindung mit Bewegung länger im Gedächtnis bleibt. Er beschreibt dafür die Situation eines Regal-Aufbaus: Nach dem Lesen der Bedienungsanleitung habe man den Aufbau scheinbar verstanden, merke beim Werkeln jedoch schnell, dass man sich nicht an jeden Schritt erinnert. Baut man es hingegen zeitgleich mit dem Studieren der Anleitung auf, ginge es wesentlich reibungsloser. In Bezug auf John Dewey kann man sagen: Durch das „Erleiden“ [Dewey 1916, S. 186; vgl. Legrand 2012, S. 12ff.] (im Sinne von körperlicher Erfahrung) ist die Erkenntnis nachhaltiger. In seiner Langzeitstudie geht Behne [Behne 2009, S. 44f.] noch einen Schritt weiter; in der Analyse seiner quantitativen Untersuchung ergibt sich für den jugendlichen Musikkonsumenten: „Musik ist interessant, wenn sie sich – subjektiv gesehen – zum Tanzen eignet.“

Die Kooperativität von Musik und Bewegung ist nicht ausschließlich dem Musikunterricht zuzuordnen; Sport, Kunst, Rhythmik<sup>4</sup> oder Darstellendes Spiel sind ebenfalls Fächer, die diese Symbiose nutzen [vgl. Bannmüller 1990, S. 11].<sup>5</sup> Die Genese einer körperbewussten Orientierung im Musikunterricht als eigenständige Konzeption kann auf die Jahre um 1900 zurückgeführt werden.<sup>6</sup> Der Schweizer Musikpädagoge Emile Jaques-Dalcroze reagierte mit der Einbindung des Körpers in den Musikunterricht auf die Technisierung respektive Entfremdung der Welt – quasi als Rückbesinnung auf den Menschen selbst [vgl.

3 Weiterführend zum Thema Neurologie vgl. Altenmüller & Gruhn 2000, S. 47-53.

4 Den Nutzen von Musik aus der Perspektive der rhythmischen Erziehung behandelt Stummer [Stummer 2006].

5 Weiterführendes zu fächerübergreifenden Ansätzen vgl. Forsbach 2010.

6 Eine historisch weiterreichende Herleitung des Zusammenhangs von Musik und Bewegung in der Erziehung – bis zu Platon zurück – kann bei Schönwitz [Schönwitz 2008] nachvollzogen werden.





Zwiener 2008; Widmer 1997, S. 130; Krause-Wichert & Schilling 1994, S. 5].<sup>7</sup> Rhythmische Bewegungen werden in der Musikpädagogik zur Schulung der Wahrnehmung, zur Ermöglichung einer kreativen Auseinandersetzung mit musikalischen Werken und zur Förderung des Sozialverhaltens implementiert [vgl. Vogel 2004, S. 23]. Durch Bewegung können nach Steffen-Wittek [Steffen-Wittek 2005, S. 227] affektive, kognitive, psycho- und sensomotorische Lernziele verbunden werden. Im Fokus stehen Vogel [Vogel 2004, S. 179] zufolge dabei, „Formen, Parameter und den Ausdruck der Musik zu visualisieren.“<sup>8</sup> Für Jank ist die Sensomotorik ein Grundbereich musikalischen Handelns und damit Basis zahlreicher Übungen in der musikdidaktischen Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts [vgl. Jank et al. 2005, S. 92ff.]. Auch Terhag nimmt den Bewegungsaspekt mit in sein Warmup-Konzept auf [vgl. Terhag 2009, S. 17ff.]. Es ist kein Wunder, dass sich die Forderung nach mehr Bewegung im Musikunterricht auch im Kerncurriculum widerspiegelt [vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 9 und Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 16]. Eine Zusammenstellung von aktuellen bewegungsorientierten Ideen für den Musikunterricht sind zum Beispiel in der Zeitschrift *Musik und Bildung* zu finden.<sup>9</sup>

### **Sprache als Distinktion – Bewegung als Konjunktion**

Aus der Perspektive der Sozialwissenschaft gibt es noch ein weiteres Argument für vermehrte Bewegungsorientierung im Musikunterricht: Sprache als Distinktionsmoment. Dies bedarf einer Erklärung: Wie Rolle in Bezug auf Flämings Schrift „Verstehen, Hören, Handeln“ aus dem Jahr 1998 feststellt, ist Sprache wesentlicher und nicht wegzudenkender Bestandteil des Musikunterrichts [vgl. Rolle 2003, S. 5f.]. Dies wird durch Schleraths [Schleraths 1999, S. 21] strukturell-komparative Analyse der Konstruktionen von Sprache und Musik unterstrichen. Trotz ihrer Verschiedenheit seien sie voneinander abhängig: Musik könne nur durch eine Versprachlichung wahrgenommen werden.<sup>10</sup>

7 Zur „Entkörperlichung“ von Musik speziell in der Abendländischen Kultur vgl. Blaukopf 1974.

8 Vogel erhofft sich jedoch einen zweckfreieren Einsatz von Bewegung im Musikunterricht – im Sinne eines eigenständigen „Darstellungs- und Kommunikationsmittel[s] [...] und [einer] Kunstform“ [ebd.: S. 180]; sie betont dabei den positiven Einfluss von Rhythmik und Tanz auf kognitiver, affektiver und physiologischer Ebene [ebd.: S. 327].

9 Z. B. *Musik und Bildung* 4 / 2013, S. 10-45.

10 Ähnlich argumentiert auch Rolle [Rolle 2003], wenn er sprachwissenschaftlich die gegenseitige Bedingung von Sprechen und Verstehen analysiert.





Im Unterricht wird Sprache einerseits auf künstlerischer, andererseits auf kommunikativer Ebene thematisiert: künstlerisch insofern, dass Worte in musikalischen Kontexten wie Vertonungen von Texten, Liederzyklen, Oper, Rap-Musik oder allgemein „im schönen Geäst der künstlerischen Erscheinungen“ [Riethmüller 1999, S. 7] eine große Rolle spielen. Nimczik [Nimczik 2008, S. 25ff.] bietet hierzu exemplarisch eine Zusammenstellung methodischer Ansätze und praktischer Ideen. Unabhängig davon ist Sprache Medium zur diskursiven Vermittlung von musikalischer Intention, Form und Gestalt, Geschichte, Emotionalität, Theorie und praktischem Musizieren – Themenfelder, die dem Schüler im Musikunterricht näher gebracht werden sollen [vgl. Deutscher Musikrat 2012, S. 19].

Entsprechend gibt es verschiedene Ansätze, um sich der Sprachlichkeit des Musikunterrichts bewusst zu werden und die Sprache innovativ einzusetzen. Grundsätzlich gibt es das Problem, die richtigen Worte zu finden, um über Musik ins Gespräch zu kommen: „Unmöglich ist es, [die Musik] sprachlich exakt zu fassen und zu beschreiben; denn wäre sie dieses, so wäre Musik überflüssig“ [Deutscher Musikrat & VDS 2006, S. 16]. Oberschmidt [Oberschmidt 2011, S. 93] erörtert die Möglichkeiten metaphorischen Redens, um „der Unsicherheit, als Sprechen im Fahrwasser des ‚Sozusagens‘“ zu entkommen. Er betont die Verständigungsschwierigkeiten im Umgang mit musikalischen Bedeutungen und erweitert mit dem Weg über die Metaphern systematisierende Ansätze wie die von Reinecke oder Neumann.<sup>11</sup> Das metaphorische Sprechen stelle eine Möglichkeit dar, um den distanzierenden Effekt von Fachsprachlichkeit im Musikunterricht zu mildern [vgl. Oberschmidt 2011, S. 314].

Rolle arbeitet die Notwendigkeit der Reflexion von Gefühlen und Emotionen für einen erfolgreichen sprachlich-ästhetischen Austausch über Musik heraus [vgl. Rolle 2012, S. 288f.]. Zusammen mit Wallbaum präsentiert Rolle exemplarisch Unterrichtssituationen, in denen Auseinandersetzungen mit ästhetischen Urteilen im Fokus stehen. In diesem Zusammenhang weisen die Autoren jedoch darauf hin, dass „in ästhetischen Erfahrungen sehr Intimes und Persönliches zum Thema werden [kann]“ [Rolle & Wallbaum 2011, S. 12]. Sprechen im Musikunterricht stellt also eine sensible ‚Ananke‘ dar.<sup>12</sup>

11 Reinecke und Neumann unterscheiden verschiedene Ebenen der sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik: umgangssprachlich und fachsprachlich bzw. analysierendes und erfahrungsbezogenes Sprechen [vgl. ebd.: S. 62, 74ff.].

12 Reber & Schönauer-Schneider [Reber & Schönauer-Schneider 2013] thematisieren entsprechend einen bewussteren Umgang mit Sprache.





Dies wird noch deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Musik ein vorbelastetes Thema ist (nicht im negativen Sinne): In Anlehnung an Bell [Bell 1971, S. 85] funktioniert Musik als ein „Bezugssystem“ für Jugendliche. Konstituierendes Merkmal dieses Bezugssystems sei, dass es sich von der Welt der Erwachsenen distanzieren. Musik ist Merkmal von Identität, Zugehörigkeit, aber auch von Abstand. Über den Musikgeschmack werden Momente des Peer-Group-Lebens austariert; in der Distanzierung von anderen Geschmäckern wird das Ich gestärkt. Auf gesellschaftlicher Ebene ist dieser Distinktionseffekt durch Musik (genau wie durch Kunst oder Literatur) von Bourdieu analysiert worden [vgl. Bourdieu 1982, S. 26]. Neben den Künsten stellt Bourdieu im Rahmen seines Habitus-Konzepts auch die Sprache als ein Werkzeug der Unterscheidung dar.<sup>13</sup> Sprache ist ihm zufolge ein Wert, in dem sich Machtstrukturen zeigen: „[...] es darf [...] nicht vergessen werden, daß die Kommunikationsbeziehungen par excellence, nämlich der sprachliche Austausch, auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren“ [Bourdieu 1990, S. 11].

Aktualisierungen von Machtverhältnissen sind im Unterricht omnipräsent, sprachlich allein schon ausgehend vom Lehrer durch Einforderungen wohlgeformter Sätze seitens des Schülers. Auf den Musikunterricht projiziert kann dies auch der Verweis auf eine gewisse Qualität des ‚Sprechens über Musik‘ sein (wie die Verwendung von Fachvokabular, aber auch die Verpflichtung zur Verdeutlichung individueller Urteile). Die Schüler sind aus ihrer ‚Eigenwelt‘ [Ziehe 2012, S.2]<sup>14</sup> anderes gewohnt, wenn es um ‚Reden über Musik‘ geht: es wird über Styling gesprochen, Musik unmittelbar kritisiert, in Insidern kommuniziert, es werden Texte zitiert, die Facetten des Popstars genau verfolgt. Worauf nun im Musikunterricht wertgelegt wird, ist nicht unbedingt konform mit den Vorstellungen aus den Eigenwelten der Jugendlichen und kann verfremdend bzw. distanzierend wirken [vgl. Bourdieu 1982, S. 85ff.]. Um es auf eine knappe Formel zu bringen: Aufgrund ihrer Bedeutungsgeladenheit ist Musik ein besonderes Thema im Unterricht und kann theoretisch die gesellschaftlich regulierende Funktion von Sprache verstärken.

<sup>13</sup> In Auseinandersetzung mit Bernsteins Theorie der schichtenspezifischen Sprachstrukturen beschäftigt sich auch Oevermann mit den sprachlichen Unterschieden und den davon abhängigen Möglichkeiten individueller Lernprozesse [vgl. Oevermann 1973, S. 91ff.].

<sup>14</sup> Ziehe benutzt diesen Begriff, um eine „mentale Konstruktion“ zu beschreiben, „die all das umfasst, was dem Jugendlichen vertraut, plausibel und ich-nah erscheint“ [ebd.].





Bewegung kann in diesem Kontext als Versuch angesehen werden, den Distinktionsmechanismen entgegenzuwirken.<sup>15</sup> Die (mögliche) Diskrepanz zwischen Hintergrundeinstellungen der Jugendlichen und Erkenntniszielen der Lehrkraft kann entschärft werden: Zum einen wird Unterricht durch psychomotorische Elemente entsprachlicht, d. h. Sprache spielt zunächst nicht die ausschlaggebende Rolle in der Auseinandersetzung mit Musik. Zum anderen erschaffen Schüler und Lehrer gemeinsame Kategorien, intersubjektiv verständliche Bilder oder Beschreibungen durch gemeinsame Erfahrungshorizonte; auf diese kann im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Werk stets zurückgegriffen werden. Musikalische Momente sind keine kahlen Notenköpfe, sondern Szenen, Bilder und Gefühle, die in Bewegungen oder auch Auftrittssituationen (nach-)erlebt werden. Eine bestimmte Phrase ist dann nicht nur ‚Teil B‘ oder ‚in Moll‘. Vielmehr wird es zu *der* bestimmten Phrase, in der ‚wir alle auf den Boden gesunken sind‘.

Das scheint zwar nur ein kleiner Unterschied zu sein, in Anlehnung an das Lebenswelt-Konzept Ehrenforths eröffnet jedoch erst diese Verbindung von Musik mit dem Erfahrungshorizont des Schülers das tiefere Verständnis von Musik [vgl. Ehrenforth 1993, S. 14ff.].<sup>16</sup> Bewegung kann als „vorsprachliches Medium“ [Schönwitz 2008, S. 165] im Musikunterricht gesehen werden (quasi als eigene Sprache mit eigenem Erkenntnisgewinn). Auf sie kann die (notwendige) sprachliche Beschäftigung mit Musik aufbauen [vgl. Krause-Wichert & Schilling 1994, S. 91ff.; Schönwitz 2008, S. 170f.; Diedrichsen 2013, S. 75].

### Das Projekt „Moving Music“ – ein Beispiel

Trotz der zahlreichen Argumente für eine vermehrte Bewegung und der vielseitigen Vorschläge zum betonteren Körpereinsatz im Musikunterricht ist diese Methode (zumindest in der Oberstufe) immer noch kein regelmäßiger Bestandteil an allgemeinbildenden Schulen [vgl. Jasper 2008, S. 10ff.; Heykaus 2010, S. 227]. Ab einem gewissen Alter der Lernenden kann eine befürchtete Abwehrhaltung der Grund gering frequentierter Umsetzung sein. Das Dilemma: die Abwehrhaltung resultiert oft aus schlichter Unerfahrenheit auf diesem Gebiet [vgl.

15 Zum Konzept des Habitus gehört Bourdieu zufolge auch der Körper, die Kleidung etc. Deswegen kann man hier nur von einem Entgegenwirken sprechen, nicht aber von einer Auflösung des Problems.

16 Die Medienpädagogik verfolgt einen ähnlichen Ansatz, der ebenfalls an Ehrenforths Lebensweltorientierung als Prinzip der Nähe zum Schüler angelehnt ist. Zur Lage der Mediennutzung im Schulmusikstudium vgl. z. B. Legrand & Biring 2013.





Vogel 2004, S. 179f.].<sup>17</sup> Dies spiegelt sich auch in den musikdidaktischen Konzeptionen wider; der Großteil klammert Bewegung und Tanz aus [s. Helmholz 1996].<sup>18</sup> Aus diesem Grunde soll hier die theoretische Abstraktion nicht ohne praktische Substanz bleiben. Nachfolgend wird das Beispiel von oben aufgegriffen und (zum Nachmachen animierend) genauer erläutert.



Abb. 1: Visualisierung von Krieg und Zerstörung

Inspiziert vom Dokumentarfilm *Rhythm is it* von Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch aus dem Jahr 2004, in dem die Berliner Philharmoniker mit Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus eine Performance zu Stravinskys *Le Sacre du Printemps* einstudieren, erarbeiteten 20 Studierende eine tanztheatralische Choreographie zu Britten's *Sinfonia da Requiem*. Neben der Tanzorientierung lag der Schwerpunkt in darstellender Ausdrucksarbeit, die projektorientiert angelegt war (und damit Aspekte wie Selbstverantwortung und -organisation, Ganzheitlichkeit, Produktorientierung, Durchführungsreflexion etc. integrierte [vgl. Gudjons 1997]). Nach einer Einführung in die tänzerische Auseinandersetzung mit dem Körper und grundlegende Schauspieltechniken gab es erste assoziative Annäherungen an Britten's Werk. Ideen, Bilder, Emotio-

17 Natürlich kann auch die Unerfahrenheit seitens der Lehrkraft ein Grund für den Mangel an bewegungsbezogenen Projekten sein.

18 Der handlungsorientierte Ansatz ist damit natürlich nicht gemeint; er stellt ja zumindest die argumentative Basis für bewegungsorientiertes Handeln bereit.





nen wurden gesammelt, mögliche Handlungen (adaptiert an den musikalischen Ablauf) konzipiert und der historische Entstehungskontext aufgearbeitet. Ein wichtiges Thema in Britten's Biographie ist die Konfrontation mit Krieg und Unheil. Bezugnehmend auf Abels schreiben Diedrich und Nassauer [Diedrich & Nassauer 2013, S. 246]: „Der Bombenalarm, die Flucht in den Keller, die Explosionen einschlagender Bomben gehörten zu den Eindrücken und Geräuschen, die Britten traumatisierten und die er sein ganzes Leben nicht mehr vergessen konnte“. Entsprechend entstand durch stetes Ausprobieren, Revidieren und Diskutieren eine performerische Kritik an Krieg und Zerstörung [s. Abb. 1] )sowie eine Huldigung von Hoffnung und Liebe. Mit ihrer Gestik und Mimik konnten die Studierenden teils in Gruppen-, teils in Solo-Szenarien die unterschiedlichen Stimmungen der musikalischen Abschnitte auf der Bühne visualisieren. Auf die Schule projiziert heißt dies, dass durch ein derartiges Projekt nicht nur musikalische Strukturen nähergebracht werden, sondern Schülerinnen und Schüler auch die Emotionalität ausdifferenziert wahrnehmen und erleben – aber insbesondere selbst ausdrücken können; der Kern musikalischer Praxis, ganz ohne Vorkenntnisse am Instrument!<sup>19</sup> Zudem muss man bemerken, dass die Lernenden im Falle einer Aufführung die Musik sogar bearbeiten: Der Zuschauer erfährt die Musik visuell transformiert respektive interpretiert – musikpsychologisch ist bekannt, dass sich visuelle wie auditive Komponenten in der Wahrnehmung gegenseitig bedingen.<sup>20</sup> Die Choreographie ging dabei von einfachem Mickeymousing<sup>21</sup> bis zu metaperspektivisch-kommentierenden Motiven aus:

Zu Beginn kommen einzeln verstörte und Schutz suchende Personen auf die Bühne; sie sammeln sich in kleinen Gruppen und setzen sich wärmend in Kreisen zwischen Schutt und Geröll zusammen. Die zerstörerisch aufgewühlte Stimmung durch die tiefen Bassfrequenzen und plötzlichen Donnerschläge wird versucht, von Anfang an zu verdeutlichen. Dann ziehen hohe Streicher einen schleifend abfallenden Bogen über den Köpfen der Hilflosen. Diese blicken dem vermeintlichen Kampf-Jet gemeinsam, synchron hinterher (Mickey-

19 Zur Möglichkeit sich bewegend emotional und musikalisch auszudrücken vgl. Schönwitz 2008, S. 149ff. (in Anlehnung an Friedrich Klausmeier und Helga de la Motte-Haber) sowie Heykaus 2010, S. 71ff. und 117ff.; Zwiener [Zwiener 2008, S. 71ff.] durchleuchtet (auf Jaques-Dalcroze rekurrierend) das Potential des Körpers als Instrument.

20 Zum Einfluss des Bühnenauftritts auf die Bewertung von musikalischer Darbietung vgl. Platz 2013.

21 Mickeymousing ist ein feststehender Begriff in der Film-Produktion; er bezeichnet die Synchronizität von visuellen und auditiven Ereignissen [vgl. Kamp 2010, S. 107].





mousing) – ob Verbündeter oder Feind bleibt unklar [s. Abb. 2]. Das allgemeine Unwohlsein, das ‚Nicht-in-dieser-Haut-stecken-wollen‘ zeigt sich im Jucken und Kratzen der Protagonisten. Plötzlich werden sie an surrealen Ketten gen Mitte der jeweiligen Sitzkreise gezogen; sie kämpfen gegen diese Kraft, diese reißerische Dynamik an – vergebens. Am Ende geben sie leblos nach. Ein letztes Mal bewegen sie sich (oder ihre Seelen) wie durch Stromstöße zitternd und bebend. Dunkelheit kehrt ein. Zu verstehen ist dies als Metaebene: Die Akteure stellen das Innenleben der am Krieg Beteiligten dar und kommentieren es im weiteren Verlauf durch einen Appell an die Hoffnung und die Liebe.

Um sich das methodische Vorgehen besser visualisieren zu können, steht eine Videodokumentation auf der Website des ifmpf zur Verfügung.<sup>22</sup>



Abb. 2: Der Blick ins Ungewisse

### Wie fange ich an? Tipps von einem Tanzchoreographen

Aller Anfang scheint schwer. Gerade den Lehrkräften, die mit Schauspiel oder Tanz noch keine Erfahrungen gemacht haben, kann dieser Zugang zu Musik viel Überwindung kosten. Hemmungen und Überforderungsängste sind beim Betreten von Neuland verständlich, gerade weil bei heterogenen Lerngruppen

<sup>22</sup> <http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de/de/forschung/projekte/projekt>. Die Videodokumentation ist in Zusammenarbeit mit Jan Biring erst ermöglicht worden, dem an dieser Stelle großer Dank gebührt.





die körperlichen Voraussetzungen schwer einzuschätzen sind.<sup>23</sup> Amrhein macht jedoch deutlich, dass selbst körperlich beeinträchtigte Menschen von psychomotorischer Bewusstseinsförderung profitieren können; nur die Frage, wie viel man erwarten darf und wo die Grenzen liegen „erfordern höchste Sensibilität“ [Amrhein 1993, S. 580]. Aus diesem Grund sei auf die Übungen von Ercan Carikci in diesem Band verwiesen. Sie stellen eine Unterrichtseinheit zur Einführung in die Bewegungsarbeit dar. Die Tipps zielen auf eine Vergemeinschaftung innerhalb der Klasse ab und schaffen eine gemeinsame Basis. Bevor man mit der Bearbeitung eines größeren Musikstücks beginnt, bietet es sich an, mit derartigen Übungen die Stimmung zu lockern und eine intersubjektive Bereitschaft zur Bewegung, aber auch zum dramaturgischen Denken zu evozieren.

### Literatur

- Altenmüller, Eckart & Gruhn, Wilfried et al. (2000): The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies. In: *Int. Journ. Music Education* 35 (2000), S. 47-53.
- Amrhein, Franz (1993): Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9 (1993) (Sonderdruck).
- Amrhein, Franz (2001): Den Musikunterricht auf die Füße stellen – die Bedeutungen der Bewegung für musikalisches Lernen. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Bannmüller, Eva (1990): Musik und Bewegung. Eine Einführung in das Thema oder: Von den Schwierigkeiten der Grenzüberschreitung in der Fachdidaktik. In: *Sportpädagogik* 6 (1990), S. 11-15.
- Behne, Klaus-Ernst (2009): Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie. Regensburg: Conbrio.
- Bell, Robert R. (1971): Die Teilkultur der Jugendlichen. In: Friedeburg, Ludwig v. (Hg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln/Berlin: Verlag Kiepenheuer & Witsch, S. 83-86.
- Blaukopf, Kurt (1974): *Neue musikalische Verhaltensweisen der Jugend*. Mainz: Schott.
- Bourdieu, Pierre (1979/1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1982/1990): *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des Sprachlichen Tausches*. Wien: Wilhelm Braumüller Verlag.
- Deutscher Musikrat, VDS (Hg.) (2006): *Musik bewegt. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung*. Esslingen: Helbling.
- Deutscher Musikrat (2012): *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*. URL: [http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische\\_Bildung/DMR\\_Grundsatzpapier\\_Musikalische\\_Bildung\\_2012\\_Web.pdf](http://www.musikrat.de/fileadmin/Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_2012_Web.pdf) (Zugriff am 26.3.2013).

23 Für die Grundschule vgl. Vogel 2004, S. 179. Für die Sek I. vgl. Legrand 2012, S. 47f.





- Dewey, John (1916/1964): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Auflage. Deutsch von Erich Hylla. Braunschweig: Georg Westermann Verlag 1964.
- Diedrich, Stephan & Nassauer, Bianca (2013): *Brittens Verurteilung von Kinderarbeit. Humanitäre Appelle in der Kinderoper The Little Sweep*. In: Jung-Kaiser, Ute & Kruse, Matthias: „... die nach Gerechtigkeit dürsten“. *Menschenrechtsappelle in den Musikdramen von Verdi, Wagner und Britten*. Hildesheim: Georg Olms, S. 237-259.
- Diedrichsen, Frauke (2013): *Musik – Bewegung- Sprache. Multitasking von Anfang an?* In: Nimczik, Ortwin & Terhag, Jürgen (Hg.): *Bildung, Musik, Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten*. Kassel/Hannover: AFS/VDS-Eigenverlag, S. 75-79.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): *Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik*. In: *Musik und Bildung* 6 (1993), S. 14-19.
- Forsbach, Beate (2010): *Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeptionen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. 2. Auflage. Augsburg: Wißner.
- Gudjons, Herbert (1997): *Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts*. In: Gudjons, Herbert & Bastian, Johannes (Hg.): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 111-132.
- Gudjons, Herbert (1998): *Projektunterricht begründen – Sozialisationstheoretische und lernpsychologische Argumente*. In: Bastian, Johannes & Gudjons, Herbert (Hg.): *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. 3. Auflage. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 48-64.
- Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Die Blaue Eule.
- Heykaus, Barbara (2010): *Rhythmisch-tänzerische Bewegung im Unterricht an weiterführenden Schulen. Eine pädagogisch-anthropologische Fundierung in der Nach-PISA-Zeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jank, Werner; Bär, Johannes; Gies, Stefan & Nimczik, Ortwin (2005): *Aufbauender Musikunterricht*. In: Jank, Werner (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 92-142.
- Jasper, Christiane (2008): *Bewegen – tanzen – gestalten*. In: *Musik und Bildung* 4 (2008), S. 10-16.
- Kamp, Werner (2010): *AV-Mediengestaltung. Grundwissen*. 4. Auflage. Haan-Gruiten: Verlag Europa Lehrmittel, Nourney, Vollmer.
- Krause-Wichert, Hannelore & Schilling, Erika (1994): *Rhythmische Erziehung in der Grundschule*. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI).
- Legrand, Raphael (2012): *Der Pädago-Gig. Musikvermittlung als Projekt*. Bäßler, Hans & Riemer, Franz (Hg.). Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Legrand, Raphael & Biring, Jan (2013): *Medien als Medium*. In: *Musikforum* 1 (2013), S. 52-54.
- Musik und Bildung*, H. 4 (2008), S. 10-45.



- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4. Musik. Hannover. URL: <http://www.nibis.de/> (Zugriff am 18.3.2014).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Musik. Hannover. URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_musik\\_gym\\_i.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_musik_gym_i.pdf) (Zugriff am 1.4.2014).
- Nimczik, Ortwin (2008): Musik, Sprache, Sprach-Musik. Überlegungen zur Verbindung von Musik und Sprache. In: Musik und Bildung 1 (2008), S. 24-29.
- Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner.
- Oevermann, Ulrich (1973): Sprache und soziale Herkunft. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Platz, Friedrich & Kopiez, Reinhard (2013): When the first impression counts: Music performers, audience and the evaluation of stage entrance behaviour. In: *Musicae scientiæ* Vol. 17, No. 2 (2013), S. 167-197.
- Reber, Karin & Schönauer-Schneider, Wilma (2013): Mehr als nur erklären, fragen und entwickeln. Wie man Lehrersprache „gestalten“ kann. In: *Pädagogik* 7-8 (2013), S. 12-15.
- Riethmüller, Albrecht (Hg.) (1999): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Regensburg: Laaber.
- Rolle, Christian (2003): Sprechen über Musikpädagogik. Vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. URL: <http://home.arcor.de/zfzfk/home.html> (Zugriff am 31.3.2013).
- Rolle, Christian (2012): Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In: Krause, Martina & Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherung in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Georg Olms, S. 269-293.
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed.
- Schneider, Manuel (1989): Das Urteil und die Sinne. Transzendentalphilosophische und ästhesiologische Untersuchungen im Anschluß an Richard Höningwald und Helmuth Plessner. Köln: Janus Verlagsgesellschaft.
- Schönwitz, Marcus G. (2008): Musik und Bewegung in didaktischen Kontexten. Ein Beitrag zur Konstruktion verständiger Unterrichtskultur. Augsburg: Wißner.
- Schlerath, Bernfried (1999): Musik als Sprache. In: Sprache als Musik. Perspektiven einer Beziehung. Regensburg: Laaber, S. 15-21.
- Steffen-Wittek, Marianne (2005): Musik – Bewegung – Tanz. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 223-232.
- Stummer, Birgitta (2006): Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt. Wien: Manz.



- Terhag, Jürgen (2009): Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Mainz: Schott.
- Vogel, Corinna (2004): Tanz in der Grundschule. Geschichte – Begründung – Konzepte. Augsburg: Wißner.
- Widmer, Manuela (1997): Musik und Bewegung. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Band 1. Kassel: Bosse, S. 129-156.
- Ziehe, Thomas (2012): Was bewegt die Jugendlichen? URL: <http://li.hamburg.de/content-blob/3848810/data/download-pdf-kongress-2012-tag-1-vortrag-ziehe-textfassung.pdf> (Zugriff am 31.3.2014).
- Zwiener, Daniel (2008): Als Bewegung sichtbare Musik. Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption. Essen: Die Blaue Eule.







## **B: PRAXISBEZOGENE BEITRÄGE**

### **Unterrichtsskript „Moving Music“<sup>1</sup>**

**Eine Anleitung für einen 60-minütigen Workshop mit Schüler/innen, Student/innen**

*Ercan Carikci*

#### **Vorbereitung**

Ich frage mich: Wie lautet das Thema? Was ist meine Aufgabe? Welches sind meine Werte? Was möchte ich meinen Schülern geben?

*Im Universum herrscht ein dynamischer Austausch. Geben und Empfangen sind zwei verschiedene Aspekte des Energieflusses im Universum. Mit unserer Bereitschaft, das zu geben, was wir selbst suchen, erreichen wir, dass die Fülle des Universums durch unser Leben strömt.*

#### **Begrüßung, Anerkennung und Wertschätzung**

Ich entscheide mich für Bewusstheit und für Souveränität. Ich spüre meinen Körper und höre meiner eigenen Stimme zu. Ich sehe meinen Schülern (Studenten) in die Augen. Ich stelle mich vor und interessiere mich für den Menschen, der/die hinter der Rolle der/des Studenten (Schülers) in ihnen steckt. Ich lade meine Schüler ein, sich vorzustellen. Ich erzähle, um was es im Workshop (Projekt, Seminar, Kurs, Unterricht) gehen wird.

#### *Übung 1*

Wir stellen uns in einen Kreis, jeder kann jeden sehen. Ich gebe einen Impuls weiter (ein „Du!“). Meine rechte Nachbarin macht weiter; Jeder Schritt für Schritt nacheinander. Dies ist ein tolles Warmup-Spiel! Teilnehmer/innen, die Angst haben und sich schämen, müssen lediglich ein „Du!“ weiter geben. Dies kann man schaffen!

---

<sup>1</sup> Eine inhaltliche Hinführung zu diesem Beitrag ist im Artikel von Raphael Legrand in diesem Band zu finden.





Ich fordere die Teilnehmer dazu auf, erst Augenkontakt aufzubauen und dann zu kommunizieren. Es geht nicht um Schnelligkeit, sondern um Qualität. Dies ist qualitativ hochwertige Kommunikation. *Ich schaue jemandem in die Augen, bevor ich mit ihm kommuniziere. Ich kann den Blick halten.*

Der Impuls wird weitergegeben, bis alle aus der Gruppe dran waren. Immer wenn einer aus der Gruppe an der Reihe ist, sind alle Blicke auf ihn gerichtet und er ist der Einzige, der im Spotlight steht. Ich lade die Teilnehmer/innen dazu ein, den gesamten Körper zu nutzen und die Stimme „rauszuschicken“.

### Übung 2

Wir klopfen uns ab und bringen alle Moleküle in Bewegung. Der Mensch besteht nicht nur aus Verstand und Seele, sondern hat auch einen Körper. Dieser will gewertschätzt werden. Der Körper ist keine Super-Maschine, die immer von null auf hundert starten soll. Die Muskeln, Zellen, Organe, Moleküle wollen zu einem großen Teil aufgewärmt werden! Ich meine: *Erst wenn der Körper sich gewertschätzt fühlt, kann er sehr gute Leistungen erbringen!*

### Übung 3

Ich lade die Schüler dazu ein, sich durch den Raum zu bewegen. Sie sollen den Raum entdecken, Ihre Koordinationsfähigkeiten trainieren und – auch wenn sie anderen Menschen ausweichen müssen – weiter souverän bleiben. Sie sollen den Raum spüren. Sie sollen mit der Gruppe in Bewegung sein. Sie können:

- a. auf Zehenspitzen gehen,
- b. auf den Fersen gehen,
- c. ganz leise gehen,
- d. stampfen,
- e. in Zeitlupe gehen,
- f. so tun, als trügen sie einen schweren Koffer,
- g. so tun, als trügen sie eine Glasscheibe über dem Kopf,
- h. sich strecken und „gaaaaanz groooß“ gehen,
- i. sich klein machen, so klein es geht, bis in die Hocke,
- j. springen und sich freuen,
- k. sich ausschütteln, sich strecken und dehnen und recken.

Und so weiter! *Hier kann der Übungsleiter seiner Kreativität freien Lauf lassen.*





#### Übung 4

Wir wollen Musik hören und uns zur Musik bewegen. Ich muss kein Tänzer oder Fitnesstrainer sein, um ein perfektes, tänzerisches Warmup zu bieten. Ich kann auch einfach

- a. steppen, marschieren,
- b. dabei mit den Armen kurbeln,
- c. die Schultern kreisen lassen,
- d. zunächst sanft, später intensiver in die Hocken gehen,
- e. die Arme in die Luft strecken.

Um mich vorzubereiten kann ich

- a. eine kostenlose „Bodystyling“- oder „Dance Aerobic“-Stunde in einem Fitnessstudio mitmachen,
- b. ein Fitnessvideo bei YouTube suchen und ansehen (Suchbegriffe können sein „Dance Workout“, „Fitness Workout“),
- c. eine günstige Fitness-DVD kaufen oder in der Bücherei ausleihen,
- d. einen kostenlosen Tanzworkshop bei Ercan mitmachen, mich kurz zur Seite stellen und die Übungen aufschreiben oder kurz vorher fragen, ob ich das Warmup mit der Videokamera aufnehmen darf.

Nach ca. zwölf bis fünfzehn Minuten sollen alle Teilnehmer/innen aufgewärmt sein. Wenn ich einen dreistündigen Workshop gebe, kann das Warmup auch eine Länge von 20 bis 30 Minuten haben. So ein Fitnesstraining in regelmäßigen Abständen tut dem Körper und der Seele gut; die Pfunde purzeln, man fühlt sich gestärkt, belebt und „ich kann endlich wieder alle Muskeln spüren! Alle meine Zellen sind wach und freuen sich! Ein tolles Gefühl!“

#### Übung 5

Jetzt spielen wir *Germany's Next Topmodel* oder *Catwalk*. Den Schülern soll gesagt werden, dass es natürlich nicht darum geht, 'schön' auszusehen, falls sie vor der Übung einen verschüchterten Eindruck machen. Man kann mit Ihnen auch klären, dass nur sehr wenige Menschen erfolgreich auf den großen Shows laufen.

Mädchen und Jungen sollen lieber erfolgreich einen Schulabschluss erlangen und an ihren Talenten und Fähigkeiten feilen. *Der Lehrer soll seinen Schülern*





*sagen, dass jeder Mensch einzigartige Gaben und besondere Talente hat, mit denen er andere beschenken kann. Man muss nach innen schauen, sich Zeit nehmen und manchmal auch viel ausprobieren, um diese Fähigkeiten zu entdecken. Jede/r hat einen Sinn im Leben.*

- a. Jeweils drei oder vier aus der Gruppe laufen zunächst ganz natürlich und authentisch bis zum anderen Ende des Raumes und kehren dann wieder zurück.
- b. Nun sollen sie auf Ihre Haltung achten: Schultern zurück, Oberkörper frei, Kopf gerade.
- c. Sie können auf dem Rückweg in der Mitte stehen bleiben, eine Drehung machen und dann zurückkehren.
- d. Sie können auch zur Musik gehen und sollen darauf achten, dass sie ihren Mitgängern nicht davon flitzen; sie sollen ein Gefühl für Synchronität entwickeln, ein Gefühl für das Tempo des anderen erlangen.

Das Catwalk-Spiel macht Spaß und richtig gute Laune!

### Übung 6

Nun will ich den Teilnehmer/innen eine Choreographie vermitteln. Ich muss kein/e Tänzer/in sein, um eine Choreografie zu entwickeln. Ich spreche von Achtern (ein Achter sind zwei Takte). In einem 60-Minuten-Workshop vermittele ich zwei bis vier Achter. Wenn ich merke, dass die Gruppe mehr will und mehr kann, vermittele ich noch weitere Schrittkombis. Ich übe die Choreographie mit meinen Schüler/innen auch zur Musik.

Die Schüler sollen fragen, wenn Sie Fragen haben. Jede Frage ist eine gute Frage. Wenn jemand etwas fragt, dann verdrehe ich nicht die Augen, sondern wertschätze die Frage, denn ich will, dass mein Schüler sich weiterentwickelt und die Wiederholung gibt mir auch die Möglichkeit, besser zu werden.

### Übung 7

Am Ende tanzen wir uns gemeinsam aus und ich mache ein Stretching und ein Cool-down. Zum Abschluss kann noch eine kurze Körpermeditation gemacht werden.



**Abschluss**

Ich will meine Schüler/innen freundlich verabschieden und sie dafür loben, dass sie mitgemacht haben. Ich will Ihnen vermitteln, dass sie mich jederzeit ansprechen können, falls Sie mehr erfahren oder in einem zügigen Tempo ganz besonders gut werden wollen.

**Nachverarbeitung**

Sobald ich alleine und konzentriert bin, frage ich mich:

- Habe ich meine Arbeit gut getan?
- Bin ich zufrieden mit mir?
- Habe ich meinen Schülern etwas Wertvolles gegeben?
- Konnten sie sich heute weiter entwickeln?
- Konnten sie etwas für sich mitnehmen?
- Gibt es Gefühle oder Gedanken in mir, die angenommen werden wollen?
- Kann ich etwas recherchieren oder für die nächste Zeit vorbereiten?





## Streicherklassen in der Grundschule

### Erfahrungsbericht über das Streicherklassenprojekt der Streicherakademie Hannover an der GS Grimsehlweg

*Marie-Luise Jauch*

#### Vorbemerkung

Ich gebe zu, dass ich lange um das Thema Streicherklassen herumgeschlichen bin. Vor ca. zehn Jahren fragte mich der im Ministerium zuständige Referent Hans Walter, der seinerzeit seinen Fokus auf die Bläserklassenarbeit gelegt hatte, was ich von Streicherklassen hielte. Ich konnte mir damals nicht vorstellen, dass es möglich sei, mit Großgruppen zu befriedigenden Ergebnissen im Instrumentalspiel auf Streichinstrumenten zu kommen. Die Materie erschien mir so komplex und individuell, dass ich es nicht für möglich hielt, mit vielen Schülerinnen und Schülern gleichzeitig zu arbeiten.

Trotzdem ließ mich das Thema nicht los, weil ich die Effizienz verlockend fand, die sich durch Gruppenunterricht erreichen lässt, und mich überdies die Herausforderung an die violinpädagogischen Fähigkeiten reizte.

Die Neugierde ging jedoch nie so weit, dass sie Selbstzweck wurde und mich bei meinen Überlegungen das eigentliche künstlerisch-pädagogische Ziel aus den Augen verlieren ließ.

Mir reichte es also nie, Kinder mit Streichinstrumenten in Berührung zu bringen, nur, um sie mal „schnuppern“ zu lassen. Mir war immer wichtig, leistungsstarke Instrumentalisten und gute Musiker auszubilden; jeden natürlich nach seinen Möglichkeiten. Meine langjährige Unterrichtserfahrung mit unterschiedlichsten Schülern – sowohl vom Alter als auch von der Begabung – hatte mich gelehrt, dass viele Dinge, die man als Musiker für selbstverständlich hält, für die Mehrzahl der Menschen alles andere als selbstverständlich sind. Hier galt es, das Minimum an notwendigen Voraussetzungen herauszufinden.

Diese Vorbedingungen, die das Kind selbst erfüllen sollte, bevor es überhaupt die Möglichkeit des Erfolges – nicht die Garantie – hat, das komplexe Handwerk des Streichinstrumentenspiels zu erlernen, sind heute weniger denn je selbstverständlich. Das hatte mir meine mehr als zehnjährige Unterrichtserfahrung mit Schulgruppen in dem Projekt *Lernen durch Musik und Bewegung* der Streicherakademie Hannover gezeigt. Das Ziel dieses Wochenprojekts ist,





in einem ganzheitlichen Ansatz basale musikalische Inhalte in Kombination mit notwendigen Bewegungen und Körperübungen zu vermitteln.

Zu den für das Streichinstrumentenspiel notwendigen Voraussetzungen gehört im Wesentlichen eine gesunde Motorik. Jedes Instrumentalspiel ist Bewegung. Außerdem brauchen die Kinder die Fähigkeit, Tonhöhen zu identifizieren und durch Singen wiederzugeben. Nicht zuletzt ist das Rhythmusempfinden zu nennen.

Alle drei Komponenten, die Motorik, das Tonhöhen- und Rhythmusverständnis werden neben vielen anderen Fähigkeiten im Instrumentalunterricht natürlich weiter ausgebildet, sollten aber in der Anlage vorhanden sein.

Neben diesen grundsätzlichen Anforderungen an jedes einzelne Kind, ohne dessen Bewältigung das Projekt kaum eine Chance hat zu gelingen, gab es etliche andere wichtige Fragestellungen, die sich hauptsächlich auf die Methodik des Unterrichts und die Integration in den Schulalltag beziehen. Alle Modelle und laufenden Projekte, die ich kennengelernt hatte, erfüllten meine Erwartungen und Ansprüche nicht. Es gab also keine Vorbilder, die man imitieren konnte. Auch die Musikhochschulen sind aus den genannten Sachgründen auf der Suche, wie man den von den Musikschulen geforderten Bedarf an Lehrern, die Gruppen unterrichten können, lösen kann. Die Streicherklasse mit diesem Anspruch war also spannendes Neuland.

### **Streicherklassenmodell der Streicherakademie Hannover**

Unser Modellversuch erstreckte sich zunächst auf ein Jahr, das bei Erfolg möglichst bis zum Ende der Grundschulzeit fortgesetzt werden sollte.

Folgende Fragen, die sich im Laufe des Projekts eventuell ändern oder erweitern konnten, galt es im Vorfeld zu beantworten:

1. Welche Fähigkeiten muss das Kind mitbringen?
2. In welchem Jahrgang bzw. welcher Klasse soll das Projekt beginnen?
3. Welche zeitliche Struktur sollte der Unterricht im Stundenplan haben?
4. Wie sollte ein Unterricht im Detail ablaufen?
5. Wie kann eine Nachhaltigkeit gelingen?
6. Wie geht man mit unterschiedlichen Begabungen und Fleiß um?





7. Wie geht man mit Disziplinproblemen in der Gruppe um?
8. Wie lässt sich das Projekt in den Schulalltag integrieren?
9. Wie lässt sich das Projekt finanzieren?

### 1. Welche Fähigkeiten muss das Kind mitbringen?

Wie schon in der Vorbemerkung erwähnt, müssen die Kinder über eine gesunde Motorik, über die Fähigkeit, Tonhöhen zu identifizieren und möglichst durch Singen wiederzugeben sowie über ein gutes Rhythmusgefühl verfügen. Das Singen spielt in dem Zusammenhang der Tonhöhenidentifizierung insofern eine wichtige Rolle, als es für die Lehrkraft die einzige Möglichkeit der Kontrolle ist. Es kommt sehr selten vor, dass Kinder zwar hören, aber nicht singen können; jedoch niemals, dass Kinder sauber singen, aber nicht hören können.

Meine Erfahrung, dass Kinder zunehmend motorische Schwächen haben und sauberes Singen den wenigsten auf Anhieb gelingt, ließ nur den Schluss zu, dass wir innerhalb des Streicherklassenprojekts diese notwendigen Fähigkeiten selbst ausbilden müssen. Mit den Instrumenten zu starten, ohne die Gewissheit zu haben, dass die körperlichen und musikalischen Voraussetzungen weitgehend vorhanden sind, erschien mir wie vorprogrammiertes Scheitern. Meine Erfahrung führte allerdings auch zu den Erkenntnissen, dass erstens nicht jeder geeignet ist, ein Streichinstrument zu lernen und dass zweitens musikalisches Lernen dem Sprachenlernen sehr ähnlich ist, dessen Erfolg wesentlich von der Quantität abhängt.

Die Lösung bestand darin, dass wir das einjährige Projekt in zwei Phasen gliederten, die jeweils ein Schulhalbjahr dauerten. Gleichzeitig änderten wir den ursprünglichen Namen von *Streicherklasse* in *Musikklass*.

*Phase 1 der Musikklass*: In Phase 1 lernen alle Kinder gemeinsam. Hier geht es um grundlegende musikalische Arbeit: Körperhaltung, Atmung, Stand, Tonhöhenvorstellung und stimmliche Umsetzung, Pulsempfinden, Einfügen in ein Metrum und rhythmische Erfahrungen. Die von der Streicherakademie praktizierte Methode der relativen Solmisation kommt hier zur Anwendung.

Die Kinder der Musikklass erhalten drei Stunden Musikunterricht. Neben einer regulären Stunde im Klassenverband erhalten die Kinder eine weitere Stunde Solmisationsunterricht. Hier lernen die Kinder die Singnamen, Hand- und Schriftzeichen. Gleichzeitig bietet die Solmisation ideale Voraussetzungen,





Strukturen von Musik zu verstehen, was im späteren Instrumentalunterricht für das Auswendiglernen wichtig ist. Sowohl die Kleinstbausteine von Musik, nämlich Intervall-, Akkord- und Kadenzstrukturen, als auch die größeren musikalischen Abschnitte und der Gesamtaufbau eines Musikstückes können mit Hilfe der Solmisation kinderleicht verständlich gemacht werden. Außerdem bietet die Solmisation von der ersten Stunde an die Möglichkeit, dass die Kinder selbst improvisieren und erfahren, wie sie mit Hilfe der Handzeichen andere Kinder anleiten können. Die dritte Stunde (Singen/Bewegen/Rhythmus) beinhaltet die Erarbeitung von Liedern und Bewegungen im Chor.

In beiden Fächern findet auch Arbeit an rhythmisch-metrischen Kompetenzen statt. Sowohl das Hören und Singen von Tonhöhen als auch die rhythmische Arbeit erfolgen zunächst praktisch; anschließend auch schriftlich mit den Handzeichen (entsprechend den schriftlichen Zeichen) und einer einfachen – aus Wörtern mit entsprechenden Silben bestehenden – Rhythmussprache. Hier werden die Kinder gezielt auf den Instrumentalunterricht vorbereitet, in dem es natürlich auch wichtig ist, dass man Musik lesen lernt.

Außer diesen drei Stunden Musikunterricht erhalten die Kinder einmal wöchentlich Stimmbildung in Kleingruppen. Dieser Unterricht findet parallel zu den Musikstunden statt, so dass im Wechsel immer einige Kinder in die Stimmbildung gehen. Die Stimmbildung ist wesentlicher Bestandteil des Projekts, da hier Zeit gegeben ist, um die Kinder individuell und gezielt zu fördern (Kopfstimme, Stimmsitz, Lösen von Blockaden, Atmung, Tonhöhen u.a.).

Gegen Ende der Vorbereitungsklasse werden den Kindern die Streichinstrumente Violine und Violoncello vorgestellt. Dies erfolgt sowohl im Rahmen eines kleinen Konzerts als auch in einer sich anschließenden Unterrichtsstunde, in der beide Instrumente ausführlich ausprobiert werden können. Gleichzeitig werden Schüler und Eltern darüber aufgeklärt, was es bedeutet, ein Streichinstrument zu lernen; dass dies ein sehr zeitaufwendiges Unterfangen ist, das einen langen Atem und sowohl eine kontinuierliche häusliche Mitarbeit der Schüler als auch die Zusammenarbeit mit den Eltern voraussetzt. Je nach Neigung kann nun zwischen Geige, Cello oder Gesang/Chor gewählt werden. Wir behalten uns jedoch vor, Kinder abzulehnen, die wir für ein bestimmtes Instrument ungeeignet halten. Die Streicherkinder unterschreiben einen Vertrag, in dem sie sich verpflichten, ihr Instrument täglich zehn Minuten zu üben.





In der nun folgenden *Phase 2*, dem nächsten Schulhalbjahr, teilt sich die Gruppe in Chor- und Streicherklasse. Der Chorunterricht führt die Ausbildungsinhalte der Phase 1 weiter.

## **2. In welchem Jahrgang bzw. welcher Klasse soll das Projekt beginnen?**

Da wir im schulischen Rahmen anders als im privaten Einzelunterricht ohne die Anwesenheit der Eltern auskommen müssen, ist umso mehr die Selbständigkeit der Kinder wichtig. Daher beschlossen wir, frühestens mit Beginn der zweiten Klasse mit dem Projekt anzufangen, da die Kinder zudem mit allen Abläufen und Örtlichkeiten der Schule vertraut sind. Aus raumtechnischen Gründen konnte dies bei unserer ersten Generation in der Grundschule nicht durchgeführt werden, sodass wir erst nach der Fertigstellung zusätzlicher Räume mit Beginn des zweiten Halbjahres der zweiten Klassenstufe begannen und diese Version in den nächsten Musikklassengenerationen beibehielten. Hierdurch ergab sich die Konsequenz, die Musikklasse quasi als AG klassenübergreifend dem gesamten Jahrgang anzubieten; dies hat den Vorteil, dass die Kinder nicht bereits zur Einschulung für eine Musikklasse angemeldet werden müssen und damit eine von den Lehrern nicht gewollte Eliteklasse entsteht, sondern alle Kinder die Chance haben, an dem Projekt teilzunehmen. Andererseits bringt es in der Folge z. T. nicht geringe Herausforderungen für die Stundenplangestaltung.

## **3. Welche zeitliche Struktur sollte der Unterricht im wöchentlichen Stundenplan haben?**

Wo genau liegt der Unterschied zwischen Instrumentalunterricht und regulärem Schulunterricht? In der Beantwortung dieser Frage liegt der Schlüssel, um viele der eingangs gestellten Fragen zu lösen. Im Schulunterricht findet vor allem kognitiver Unterricht statt. Er führt unter der Voraussetzung, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht konzentriert sind und Sachverhalte verstehen, selbst bei durchschnittlicher Begabung – mit mehr oder weniger häuslicher Nacharbeit – in der Regel zu einem guten Schulabschluss. Im Gegensatz zum schulischen Lernen stellt das Lernen am Instrument eine Kombination aus kognitivem und körperlichem, motorischem Lernen dar.

Für das Erlernen eines Instruments reichen die Konzentration und Spielfreude im Unterricht allein nie aus. Das häusliche Üben, das letztlich für die Automatisierung der im Unterricht gelernten Bewegungen sorgt, ist entscheidend.





## Welche zeitliche Struktur sollte der Unterricht im wöchentlichen Stundenplan... 91

Ohne Üben wird selbst der begabteste Spieler nicht weit kommen. Dieses Üben ist für Kinder außerordentlich schwer, da der Übende erstens wissen, d. h. das klangliche Ergebnis vorhören, zweitens das Ergebnis bewerten und drittens Korrekturen d. h. Bewegungsveränderungen vornehmen muss und zwar möglichst die physiologisch ökonomischen; alle drei Dinge in möglichst kurzer Zeit, am besten quasi gleichzeitig. Das erfordert ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Reaktionsgeschwindigkeit. Diese hohen Anforderungen an die häusliche Disziplin und inhaltliche Inanspruchnahme der Kinder haben mich lange zögern lassen, den Instrumentalunterricht in die Beliebigkeit und Anonymität des Schulalltags zu bringen, wo im Gegensatz zum Einzelunterricht kein Elternteil, mit dem man zusammen arbeiten kann, anwesend ist.

Das besondere Potential, das die Vorteile des Einzelunterrichts und der Zusammenarbeit mit den Eltern aufwiegen sollen, liegt in der Häufigkeit des Unterrichts, die dafür Sorge trägt, dass sich kein Kind fehlerhafte Bewegungen einprägt; auch mangelndes häusliches Üben kann auf diese Weise kompensiert werden. So erhalten die jungen Streicher insgesamt dreimal pro Woche Unterricht in verschiedenen Formationen.

Je nach Gruppengröße erfolgt der Unterricht einmal pro Woche in Kleingruppen (2-3 Kinder), Violine und Violoncello sind getrennt. Zwei weitere Male in größeren Gruppen (Violinen und Violoncelli gemeinsam als Orchester). Der Unterricht erfolgt im Rahmen des Schulvormittags. Diese Dichte des Unterrichts ist wesentlicher Bestandteil des Konzepts.

Im Kleingruppenunterricht werden technische instrumentenspezifische Dinge erarbeitet und neue Stücke eingeführt, die in den Ensemblestunden in der Großgruppe wiederholt und vertieft werden. Alle beteiligten Lehrer, die miteinander in engem Kontakt stehen, erhalten jeweils am Sonntag den Wochenplan für die kommende Woche.

Jedes Kind hat also mindestens dreimal pro Woche ca. 45 Minuten betreut geübt. Das ist mehr, als manche Instrumentalschüler, die in der Musikschule Einzel- oder Gruppenunterricht haben, im Laufe der Woche an Übungszeit erreichen. Auf diese Weise können auch begabte, aber weniger fleißige oder vom Elternhaus nicht betreute Kinder trotzdem erfolgreich sein.





#### 4. Wie sollte der Unterricht im Detail ablaufen?

Diese Frage lässt sich sicherlich nicht durchgängig verallgemeinern. Ich selbst habe vor Gründung der Streicherakademie eine Methodik entwickelt, deren wichtigste Bestandteile auch im Gruppenunterricht zur Anwendung kommen.



Abb. 1: Junge Streicher

*Relative Solmisation:* Für die Streicherklasse stellt die Solmisation eine gar nicht hoch genug zu bewertende Möglichkeit dar, den Kindern Musik zu vermitteln – ohne den Umweg über Noten. Die Kinder lernen die Umsetzung der Tonhöhen und des Rhythmus zunächst über die Singnamen und Handzeichen. Die Reihenfolge zum Lernen eines neuen Stücks ist zunächst immer die gleiche: Solmisieren mit Handzeichen, evtl. singen mit Text und Handzeichen, zupfen und streichen. Die Musik wird so direkt aus dem Kopf in das Instrument weitergeleitet. Beim Einstudieren und teilweise bei Konzerten fungieren die Lehrer, die pro Stimmgruppe die jeweiligen Handzeichen umsetzen, wie ein lebendiges Notenblatt.

*Auswendigspielen im Orchester:* Das Spielen ohne Noten führt dazu, dass die Kinder von Anfang an ihr musikalisches Gedächtnis trainieren und mitdenken. Gerade bei den im Orchester für Anfänger spielbaren „easy“-Stimmen ist es





notwendig, die Struktur zu durchschauen, um sie auswendig zu spielen. Der Verzicht auf Noten und Notenständer, löst nicht nur das zeitraubende Problem der ständig herunter fallenden Notenblätter, sondern garantiert die unbedingte Aufmerksamkeit auf den oder die Orchesterleiter und die Konzentration auf die innerlich vorgehörte Musik.

*Freie Bewegung beim Geigenspiel:* Ohne in diesem Rahmen auf Details eingehen zu können, sei soviel vermerkt. Instrumentalspiel ist – wie schon mehrfach erwähnt – zunächst einmal Körperbewegung. In der Instrumentalausbildung ist der Umgang mit dem eigenen Körper von zentraler Bedeutung. So sind wir im Unterricht immer wieder auf der Suche nach optimalen Bewegungsabläufen, die bewirken, dass man mit möglichst wenig Aufwand, mit möglichst wenig Anstrengung und unnötigem Krafteinsatz sein Ziel erreicht. Nur wenn alle Bewegungsabläufe möglichst ökonomisch ablaufen, kann man Virtuosität erlangen – wenn man also nicht z. B. für den kleinsten Saitenwechsel eine riesige Bewegung machen muss und der Körper insgesamt eins wird mit dem Instrument und dem Bogen.

Der sicherlich größte äußerlich sichtbare Unterschied meiner Methode zu den allermeisten Geigern in Deutschland ist das Spiel ohne Stütze. Die Geigenstütze wurde vor ca. 50 Jahren erfunden, um den Abstand zwischen Kinn und Schulter zu verringern und das, wenn der Geiger einen langen Hals hat, leidige Hochziehen der Schulter zu verhindern. Tatsächlich wird jedoch in den allermeisten Fällen oft unmerklich gerade durch die Schulterstütze die Schulter (leicht) angezogen mit langfristig verheerenden Auswirkungen in der oberen Halswirbelsäule.

Meine fast zwanzigjährige Suche nach der optimalen Geigenhaltung und viele Irrwege ließen mich eine Technik der freien Geigenhaltung ohne „Klemmen“ finden. Viele gute und sehr gute Geiger beherrschen sie. Bei Zigeunern habe ich sie häufig gesehen. Die allermeisten Spieler ohne Stütze wissen aber in der Regel nicht, was sie technisch genau tun und warum es den allermeisten Geigern, die mit Stütze gelernt haben, unmöglich ist, ohne Stütze zu spielen. Ohne dogmatisch zu sein – bei einigen Anatomien ist eine Geigenstütze durchaus sinnvoll – ermöglicht meine Technik eine freie Violinhaltung ohne Anspannung der Schulter und des Kopfes bei gleichzeitigem freien linken Arm, und verhindert durch unverkrampftes Geigenspiel damit die üblichen Geigererkrankungen.





kungen. Die Geige ist quasi der verlängerte linke Arm und integriert, wenn die Balance stimmt, damit das Instrument vollkommen in den Körper.

*Besondere Anforderungen im Gruppenunterricht:* Wichtigstes Ziel im Gruppenunterricht ist die optimale Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit. Die Instrumente sollten vor Beginn der Stunde bereits gestimmt werden und die Celli möglichst mit ausgefahrenem Stachel am Platz liegen. Die Stuhlanordnung sollte möglichst im Halbkreis ebenfalls vorher bereitgestellt sein.

Was den Unterricht als solchen angeht, muss der Gruppenunterrichtslehrer noch viel klarer und kleinschrittiger als im Einzelunterricht über Bewegungsabläufe Bescheid wissen, sie im Detail analysieren, in Kleinstbausteine zerlegen und sprachlich für alle verständlich als Anweisung wiedergeben können, um sie danach u. U. noch einmal portioniert von den Schülern umsetzen zu lassen. Individuelle Probleme müssen individuell angesprochen werden, möglichst spontan „Gegenübungen“ erfunden, und wo es sinnvoll und möglich ist, im gemeinsamen Spiel bewältigt werden. Man sollte eine gute Ausgewogenheit finden zwischen Gruppenspiel und Solospiel. Gerade im Gruppenunterricht ist das Solospiel wichtig, damit sich keiner verstecken kann. Hier lassen sich auch unterschiedlich anspruchsvolle, gezielt auf das Vermögen der Kinder ausgerichtete Übungen erfinden. Die gruppenfähigen Übungen sollten für alle Schülerinnen und Schüler zu bewältigen sein.

Niemals sollten mehrere Probleme pro Schüler gleichzeitig behandelt, sondern „Baustellen“ immer einzeln bearbeitet werden. Schon die Produktion eines einzigen Tons beruht auf einem äußerst komplexen Gefüge: Es gilt das Instrument richtig zu halten, den Bogen auf der richtigen Saite, an der richtigen Stelle, in der richtigen Bogengeschwindigkeit, mit der richtigen Bogenrichtung und dem richtigen Bogengewicht zu führen. Hier gibt es, ohne die Finger der linken Hand eingesetzt zu haben, schon allein sechs potentielle Fehlerquellen, die zu einem unschönen Ton führen. Niemand kann auf mehrere Dinge gleichzeitig achten. Daher sind die Probleme unbedingt zu trennen.

In der Gruppe muss immer mit „Einsatzgeben“ gearbeitet werden, da alle gleichzeitig anfangen müssen. Das trainiert natürlich sowohl Führungsfähigkeiten als auch das Tempoverständnis.

Eine wunderbare Methode ist es, während des Spiels herumzugehen und durch behutsames Anfassen zu korrigieren. Das Geheimnis, alle mitzunehmen





und optimal zu fördern, besteht in der Fähigkeit des Lehrers, einerseits die für alle gültige Aufgabe zu benennen und andererseits die für jedes einzelne Kind speziell zu beachtenden Dinge vorher zu erinnern und während des Spiels durch Berührung oder Hinweise zu korrigieren. So wird kollektiv und gleichzeitig individuell geübt.

### **5. Wie kann eine Nachhaltigkeit gelingen?**

Jede musikalische Ausbildung, ob Stimme oder Instrument, braucht viel Zeit und niemand, der ein solches Projekt stemmt, denkt kurzfristig. Nichts ist schlimmer für den Musikpädagogen, als dass Kinder, welche die ersten schweren Hürden genommen haben, dann aufhören aus Gründen, die mit Musik nichts zu tun haben. Unser einjähriges Projekt sollte also möglichst bis zum Ende der Grundschulzeit und darüber hinaus fortgesetzt werden.

Ein wichtiges Kriterium im langfristigen Unterricht ist das Durchhaltevermögen. Durststrecken, in denen man wenig Lust zum Üben entfaltet, gibt es immer. Wir begegnen diesen mit kleinen Motivationshilfen im Unterricht in Form von Punkten, die in Gummibärchen eingelöst werden können und großen in Form von möglichst häufigen und regelmäßigen Auftritten: Nicht-öffentliche Vorspiele, musikalische Umrahmungen von Schulveranstaltungen und öffentliche Konzerte, in denen die Streicherklassenkinder auch andere Kinder und fortgeschrittene Jugendliche der Streicherakademie hören und mit ihnen spielen, bewirken hier immer wieder enorme Motivationsschübe.



Abb. 2: Generalprobe für eine Aufführung





## 6. Wie geht man mit unterschiedlichen Begabungen und Fleiß um?

Im ersten Halbjahr des Instrumentalunterrichts haben wir vergleichsweise wenige Probleme mit unterschiedlichem Vorankommen. Die Gruppen entwickelten sich einigermaßen homogen.

Unser erster Durchgang bestand aus 21 Kindern, die in den Tuttiprobieren von drei Dozenten betreut wurden, so dass jeweils zwei Lehrkräfte mit Kindern den Raum verlassen und extra üben konnten.

Je mehr Unterricht stattgefunden hat, desto größer können naturgemäß die durch heterogene Begabung und wechselnden Fleiß entstandenen Unterschiede werden. Hier gilt es, wie überhaupt im ganzen Projekt, flexibel zu reagieren. Unser erster Durchgang erhielt im zweiten Jahr einen Nachmittagsunterricht mit Zweiergruppen bzw. Einzelunterricht. Hier können viele Entwicklungsunterschiede kompensiert werden. Dem einen reichen die Ensemblestücke, der andere lernt nebenbei noch ein Soloprogramm.

Trotz allem möchte ich nicht verschweigen, dass wir deutliche Unterschiede der Schüler feststellen, die sich zum Teil auch nicht kompensieren lassen. Wir haben z. B. in der gleichen Streicherklasse ein Kind mit einer auditiven Wahrnehmungsstörung und eines mit einer extremen Hochbegabung.

Da unser Ansatz der einer optimalen Förderung bei gleichzeitiger Integration der weniger begabten Kinder ist und die Freude des Zusammenspiels im Vordergrund steht, versuchen wir die Unterschiede, die ja nur im Ensemblespiel Probleme machen könnten, durch innere Differenzierung beim Orchesterspiel zu lösen. So darf der begabte und mit seiner leichten Cellostimme unterforderte Cellist z. B. die erste oder zweite Violinstimme (oktaviert) mitspielen, während der mit der ersten Violinstimme überforderte Geiger eine „easy Stimme“ erhält, die er bewältigen kann.

## 7. Wie geht man mit Disziplinproblemen in der Gruppe um?

Der Unterschied zwischen einer Schulklasse, die Mathematik- oder Deutschunterricht bekommt, und einer Klasse, die Geigenunterricht erhält oder in einem Ensemble musiziert, ist die Tatsache, dass es für die Mitschüler im Mathematikunterricht nichts ausmacht, wenn einer oder mehrere nicht aufpassen oder den Sachverhalt nicht verstehen. Dieses Verhalten macht jedoch ein Orchesterspiel unmöglich, da jedes nicht verstandene Detail akustische Konsequenzen für alle hat. Herausragende Aufgabe des Lehrers ist also die unbedingte Einforderung





der Aufmerksamkeit eines jeden Teilnehmers. Hinzu kommt die Einforderung der notwendigen Disziplin, nicht zu zupfen, zu streichen, etwas auf dem Instrument auszuprobieren oder durch den Nachbarn ablenken zu lassen. Dieses ist nach fast drei Jahren Streicherklassenerfahrung in meinen Augen der aufreibendste Aspekt der Arbeit, leider aber gleichzeitig die eigentliche Voraussetzung für jede Ensemblearbeit. Nur in der stillen konzentrierten Grundhaltung können Anweisungen verstanden und dann umgesetzt werden. Komplexe Strichanweisungen, Melodielinien, musikalische Formabläufe und vieles mehr müssen im Vorfeld von allen verstanden, memoriert und umgesetzt werden, insbesondere dann, wenn man auswendig spielt. Um zu einem befriedigenden Ergebnis zu kommen, das dann so oft wiederholt wird, bis alle es können, müssen alle Kinder dies schon beim ersten Durchgang zumindest andeutungsweise schaffen.

Die fast unlösbare Aufgabe, alle Kinder zur Konzentration zu bringen, zielt auf folgende Aspekte und Grundsätze: Nervenstärke zeigen, Frustrationstoleranz entwickeln, Liebe und Strenge walten lassen, versuchen gerecht zu urteilen und an die Vernunft der Kinder zu appellieren und vor allem Geduld und Humor zu haben. Dass Unterrichtsstunden in Bezug auf diszipliniertes Schülerverhalten sehr unterschiedlich verlaufen können, ist wohl jedem Lehrer klar, aber wie unterschiedlich dies sein kann, ohne dass äußere Umstände sich ändern, kann sich wohl keiner, der es nicht erlebt hat, vorstellen. Eine Patentlösung für den Umgang damit habe ich nicht gefunden.

### **8. Wie lässt sich das Projekt in den Schulalltag integrieren?**

Zunächst braucht man die Kooperation und den unbedingten Rückhalt der Schule. Das ganze Kollegium sollte das Projekt schätzen, da doch häufig Rücksicht zu nehmen ist.

Je nach Gruppengröße muss die Schule entsprechende Räume zur Verfügung stellen. Mindestens einmal pro Woche sollte für den Tuttiunterricht ein Klavier zur Verfügung stehen.

Außerdem muss der Stundenplan aller beteiligten Jahrgänge abgestimmt sein. Damit der Streicherunterricht nicht immer in den Randstunden und womöglich in der 7. Stunde stattfinden muss, wurde eine der beiden regulären Musikstunden für das Projekt bereitgestellt und für die zweite Stunde die AG-Stunde reserviert; zusätzlich wurde am Freitag von 13 bis 14 Uhr geprobt.



### 9. Wie lässt sich das Projekt finanzieren?

Da die Streicherakademie keine staatliche oder städtische Unterstützung erhält, musste die Finanzierung ausschließlich privat durch die Eltern erfolgen. Für die Streicherklassen entstehen je nach Gruppengröße unterschiedliche Kosten, die jeweils variieren (mtl. zwischen 49 und 85 €). Vereinzelt konnten für die Instrumentenmiete kleinere Zuschüsse gewährt werden.



Abb. 3: Spielen nach Handzeichen (Solmisation)

### Persönliches Fazit

Das Musikklassen-/Streicherklassenprojekt steht und fällt mit den unterrichtenden Lehrkräften.

Der kompetente Geigen- bzw. Cellolehrer beherrscht die Solmisation und die Literatur, er hat exaktes Wissen um die Bewegungsvorgänge und -abläufe, den Aufbau dieser und die genaue Analysefähigkeit, warum das erwartete klangliche Ergebnis nicht erreicht wird. Er hat darüber hinaus die Fähigkeit, zur Behebung der Fehler spontan eine Übung zu erfinden. Er hat Humor und eine grundsätzliche Liebe zu Kindern.

Der kompetente Instrumentallehrer ist außerdem eine Persönlichkeit, die im Ensembleunterricht Disziplin einfordert, die nötig ist, um notwendige musikalische und außermusikalische Dinge umzusetzen.



Wenn das gewährleistet ist, dann ist die Streicherklassenarbeit nicht nur eine wunderbare Ergänzung zum herkömmlichen Einzelunterricht sondern eine unglaubliche Verbesserung, ich möchte fast sagen, eine kleine Revolution in der Instrumentalpädagogik, die es wert wäre, in großem Stil umgesetzt zu werden.

Alle Aspekte des sozialen und musikalischen Miteinanders, die im herkömmlichen Einzelunterricht kaum eine Rolle spielen (können), werden hier gebraucht und erlernt und dienen gleichzeitig dem Motivationserhalt und der musikalischen Ausbildung: Aufeinander hören; nicht aufhören, wenn man sich verspielt hat, sondern sich wieder einfinden, sich im Tempo anpassen, Einsätze geben, andere beobachten und beurteilen, dadurch sich selbst besser erkennen und kontrollieren lernen, Kritik ertragen, anderen helfen, Teamfähigkeit. Die kognitiven Transfereffekte sind hinreichend belegt. Kinder und pubertierende Jugendliche erfahren darüber hinaus eine Art emotionales Ventil bei gleichzeitiger Energieaufladung.

Unter all diesen hier genannten Voraussetzungen halte ich die Streicherklassenarbeit für eine grandiose Chance, die zu einer in Deutschland in diesem Umfang nie dagewesenen instrumentalen Streicherexzellenz führen kann! Ich glaube, dass Streicherklassen, wenn sie so umgesetzt werden zu einer positiven Veränderung der Instrumentalpädagogik beitragen können.



## **Das Bilderbuch im Musikunterricht der Grundschule**

### **Annäherungen an eine verkannte Literaturgattung**

*Birgit Jeschonneck*

#### **Das Bilderbuch in der Grundschule**

In den letzten Jahren hat das Bilderbuch im Grundschulunterricht einen gleichwertigen Platz neben der Lektüre von Kinderlyrik, Kurzprosa und Klassenlektüre eingenommen. Vor allem aus den unteren Klassen, der Vorklasse bzw. der Vorschule, sowie aus den Sprachintegrierungskursen (Vorlaufkursen, Deutsch-Intensivkursen) und aus dem Inklusionsunterricht ist das Bilderbuch nicht mehr wegzudenken. Dies ist naheliegend, denn bei einem Bilderbuch arbeitet man mit einer überschaubaren Textmenge, die von einem Bild begleitet wird. Bei einem guten Bilderbuch ist die Textmenge aber nicht nur eingeschränkt, sondern auch sprachlich verdichtet. Sie beschränkt sich auf das Wesentliche, jedes Wort „sitzt“. Nicht selten ist die Wirkung poetisch. Und die Bilder sind im besten Fall eben nicht nur Illustrationen, sondern künstlerische Gestaltungen, die bereits für sich einen eigenständigen Wert haben. Im Bilderbuch verschmelzen textliche und nichttextliche Elemente zu einem komplexen Ganzen; im besten Falle gelingt es dem Autor, durch kinderliterarische Einfachheit des sprachlichen Ausdrucks komplexe Zusammenhänge einfach und klar, jedoch nicht simplifizierend darzustellen. Auch Kinder mit noch wenig Spracherfahrung können beim Vorlesen (und später beim Selberlesen) dem Bilderbuch inhaltlich folgen, denn sie werden nicht mit zu viel Text überfordert und bei der Entschlüsselung des Inhalts vom Bild unterstützt, sinnliche Wahrnehmung und eigenes ästhetisches Tun wird gefördert. Die Textreduktion regt zum Weitersprechen und Weiterspinnen, zum Erfinden eigener Textpassagen, zum „Ideen klauen“ an. Ein gutes Bilderbuch verfügt in der Regel über einen formal strengen Aufbau. Die „Sprachinseln“ kommen so gemeinsam mit dem Bild zu ihrer besonderen Wirkung.

#### **Das Bilderbuch im Musikunterricht**

Alle diese Elemente, die reduzierte Textmenge, das Bild und die Form bieten Anknüpfungspunkte für den Musikunterricht.





Bilderbücher können den Anreiz zum Musik-Erfinden (Leitmotive, Hintergrundmusiken) schaffen, zum Singen von Bilderbuchliedern und Sprechen von Rhythmen und Reimen, zur Instrumentalbegleitung von Liedern, zum Musik-Hören und zur Bewegung zu Text und/oder Musik.

Die Verbindung von Literaturunterricht und Musik gehört zum gängigen Methodenrepertoire des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichtes. Durch den Einbezug von Musik soll der Text auch sinnlich erfahrbar gemacht werden; durch die kreative Auseinandersetzung in der transformativen Tätigkeit, wie z. B. der Klanggestaltung oder der tänzerischen Bewegungsdarstellung eines Textes, sollen die Kinder sich besonders intensiv mit der literarischen Vorlage auseinandersetzen.

Doch nicht jedes gute Bilderbuch ist auch für eine musikalische Ausgestaltung gleichermaßen geeignet; so wie manche Bilderbücher eher die künstlerische Erarbeitung oder andere das kreative Schreiben anregen können, so sollte auch ein „Musik“-Bilderbuch über bestimmte Merkmale verfügen:

Zum einen sollte ein klarer Handlungsstrang zu erkennen sein. Damit sind Rückblenden, das Eintauchen in Innenwelten, das Zusammenfügen einiger paralleler Handlungsstränge natürlich nicht ausgeschlossen, doch umso jünger die Kinder sind, desto linearer sollte dieser Erzählstrang sein. Auch die Anzahl der Hauptcharaktere bzw. der Hauptgruppen sollte überschaubar bleiben, um eine ebenfalls überschaubare musikalische Analogie, z. B. bei der Klanggestaltung, anzuregen.

Auf der Inhaltsebene scheinen mir fantastische Erzählungen in der Regel ergiebiger als realistische Kinderliteratur, da magische Elemente wie Verwandlungen, Zaubereien oder märchenhafte Wesen in der musikalischen und auch in der Bewegungsdarstellung interessante transformatorische Möglichkeiten eröffnen.

Auch Geschichten, in denen die Musik selber Inhalt ist, regen per se oft schon zur musikalischen Umsetzung an wie z. B. *Der Kakadudel* von Silke Lambeck oder *Jaga und der kleine Mann mit der Flöte* von Irina Korschunow.

Doch vor allem die formale Anlage der Erzählung sollte unter dem Gesichtspunkt einer musikalischen Analogie nicht außer Acht gelassen werden.

- Da gibt es *Reihungen*, z. B. in *Swimmy* und in *Pezzettino* von Leo Lionni, im Märchen vom *Dicken, fetten Pfannekuchen*, in *Der Gruffelo* von Axel Scheff-





- ler und Julia Donaldson und *Es klopft bei Wanja in der Nacht* von Tilde Michels, die zur Aneinanderreihung verschiedener Leitmotive anregen können,
- *Rondoformen* als Variation der Reihung, in der nach einer Begegnung (wie in der Reihengeschichte) ein immer wieder gleiches, sich wiederholendes Element auftaucht, z. B. in *Es klopft bei Wanja in der Nacht*, *Der Grüffelo*, *Der kleine Igel und die rote Mütze* von C. Butler,
  - den *Wechsel der Ebenen* wie z. B. Rahmenerzählungen, die eine Geschichte umschließen, z. B. beim Eintauchen von der Außenwelt in die Innenwelt, von der Realitätsebene in die Traumebene, z. B. in *Wo die wilden Kerle wohnen* von Maurice Sendak oder in *Der Aufzug* von Paul Maar und Nikolaus Heidelbach, in denen u. a. ein Verwandlungsmotiv musikalisiert werden kann,
  - *Steigerungen in Tempo und Dynamik*, z. B. in *Wo die wilden Kerle wohnen* oder in *Das größte Haus der Welt* von Leo Lionni,
  - Variationen eines Grundthemas, z. B. in *Fisch ist Fisch* oder auch in *Pezzettino* von Leo Lionni und in *Heute bin ich* von Mies van Hout.
  - *Kontraste und/oder Spiegelungen*, z. B. in *Die Blume und der Baum* von Giocanda Belli und in *Riesengeschichte/Mausemärchen* von Annegert Fuchshuber, die sich in der leitmotivischen Arbeit oder in einer melodramatischen Hintergrundmusik wiederfinden können.

Die einzelnen musikalischen Handlungsfelder sollen hier nun noch einmal genauer betrachtet werden.

### **Leitmotive und Hintergrundmusik entwickeln**

Die Verklanglichung von Texten kann eine besonders gewinnbringende Arbeit im fächerübergreifenden Unterricht sein, denn sie vertieft das Textverständnis und bereichert die literarische Vorlage um eine weitere künstlerische Dimension. Von der musikpädagogischen Seite her kann eine Textvorlage als Programm den Prozess des Musikerfindens anregen und stützen. Das bloße Imitieren von im Text vorkommenden Geräuschen sollte dabei dem Anfangsunterricht (siehe *Der Igel und die rote Mütze*) vorbehalten sein; bei jeder weiteren Klanggestaltung können neue musikalische Möglichkeiten erarbeitet werden, die auf längere Sicht die Schülerinnen und Schüler kompetent macht in den vielen Möglichkeiten der vokalen und instrumentalen Gestaltung. Durch intensive Experimente mit Klängen, dem Überprüfen des Zusammenklangs von Musik und Sprache oder auch dem Ersetzen von Sprache durch Musik, durch das Arbeiten





an melodramatischen Elementen und Leitmotiven setzen sich Kinder sehr intensiv mit Musik auseinander und erarbeiten sich in der Praxis und durch die Praxis sehr viel musikalische Elementarlehre – ohne Paukerei; einfach, weil es die Arbeit erleichtert, wenn man z. B. eine Melodie im Fünftonraum aufschreiben kann oder den Unterschied zwischen Metrum und Rhythmus kennt.

Leider beschränken sich Verklänglichungen von Kindern, die von fachfremden Lehrern angeleitet werden, oft im rein imitativen Element. Da regnet und stürmt es, da trampeln große und huschen kleine Tiere durch die Geschichten. Das ist im ersten und zweiten Schuljahr ein guter Anfang, doch es lassen sich weitere Analogien finden und gestalten.

Aber bleiben wir zunächst noch einmal bei der Imitation und wie man mit ihr weiter arbeiten kann: Aus den ersten Imitationen kann behutsam ein Leitmotiv entwickelt werden, in dem man es ausgestaltet. Wie klingt beispielsweise das Hüpfen eines Kaninchens im Schnee? Auf Steinen? Im Bau? Wie klingt es, wenn das Kaninchen sich aus der Ferne nähert, bzw. wenn es in der Ferne verschwindet? Wie kann man mit drei Mitspielern eine Kaninchenmusik spielen? Vielleicht zum Anfang alle gemeinsam, dann in der Mitte ein Solo, am Schluss wieder alle zusammen. Und es muss auch nicht immer nur der gleiche punktierte Hüpfrythmus sein. Die Entwicklung einer komplexeren „Kaninchenmusik“ (als Leitmotiv) ist auch schon im ersten Schuljahr realisierbar und ermöglicht den Kindern den Erwerb vieler Kompetenzen im Bereich „Musik erfinden“ und „Gemeinsam musizieren“. Es werden Instrumente kennen gelernt und auf ihre Klangmöglichkeiten hin untersucht, es werden Parameter erfahren und instrumental umgesetzt, es werden musikalische Formen gefunden und angewendet.

Neben dem Leitmotiv für Hauptcharaktere ist auch an Hintergrundmusik zu denken, eine melodramatische Musik, die Stimmung wiedergibt. Hier kann auch das Bild selbst zu Rate gezogen werden: Welche Farben wurden verwendet und was lösen sie beim Betrachten bei uns aus? Welche Instrumente wirken ähnlich? Wie kann die Hintergrundmusik eingesetzt werden, ohne dass sie den Text erschlägt? Isoliert vom Text oder den Text begleitend? Vielleicht lauter beginnend und dann leiser werden, so dass der Sprecher gut zu hören ist? Man muss dies alles mit der Gruppe zusammen ausprobieren und dabei sehr gut hinhören, damit man zu einer guten, gemeinsamen Entscheidung kommen kann.





### **Das „Bilderbuchlied“**

Ein Bilderbuchlied kann besonders in den unteren Jahrgängen eine große emotionale Wirkung haben. Es kann die Funktion eines Rituals bekommen, die allen Beteiligten signalisiert: Jetzt arbeiten wir wieder an unserem Bilderbuch. Es kann beim Lesen bzw. Vorlesen mit eingebunden werden (siehe *Der Igel mit der roten Mütze*) oder als „Ankerlied“ bei einer szenisch-musikalischen Darstellung, die Zäsuren zwischen den einzelnen Spielszenen durch die verschiedenen Strophen eines Liedes setzt.

Natürlich gibt es nur zu den wenigsten Bilderbüchern bereits vorhandene Lieder. Hier ist also eigenes Komponieren oder Umdichten gefragt bzw. das Suchen eines thematisch passenden Liedes.

### **Das Musikalisieren der Worte**

Textteile können sprachlich-musikalisch gestaltet werden, d. h. nicht von Musik unterlegt oder durch sie ersetzt werden, sondern der Text selber wird rezitiert, gesungen, rhythmisch gesprochen oder getanzt. Textteile können solo und im Chor gesprochen werden, Echoeffekte können erarbeitet werden oder Text kann auf mehrere Sprecher aufgeteilt werden. Im Bilderbuch *Die große Wörterfabrik* wird schon durch das Textlayout deutlich, wo hier besondere Betonungen beachtet werden müssen. Dieses Verfahren lässt sich am Computer leicht auch auf andere Texte anwenden.

Durch kreative Schreibangebote kann der Ursprungstext erweitert werden; Illustrationen und bestimmte Schreibformen regen zu eigenen Texten an, die dann ebenfalls wieder musikalisiert werden können. Das Erfinden eines einfachen, eigenen Rhythmicals können bereits mit Lehrerunterstützung sehr junge Schülerinnen und Schüler leisten.

### **Musik und Bewegung**

Bewegung und Tanz kann durch Musik ausgelöst werden, kann aber auch selbst Musik initiieren. So kann aus einer Bewegungsdarstellung eines Tieres die musikalische Darstellung abgeleitet werden (siehe unten: *Der Igel und die rote Mütze*). Kleine Tänze und Spiellieder erweitern die Bilderbucharbeit auf thematischer Ebene, z. B. Spiellieder in denen die gleichen Tiere wie im Bilderbuch vorkommen.





Die Bewegung eines Charakters oder auch seiner besonderen Fähigkeiten kann im kreativen Kindertanz dargestellt werden: Wie bewegt sich in *Pezzettino* „der, der fliegt“ im Gegensatz zu dem, „der stark ist“?

### **Musik hören**

Neben der direkt zum Bilderbuch komponierten Musik, wie z. B. zu *Der Josa mit der Zauberfiedel* (Janosch, Musik von W. Hiller) oder auch zu *Die große Wörterfabrik* (Valerie Docampo, Musik von Udo Tirsch), ist es im Hinblick auf die oben erwähnten formalen Strukturen auch sehr interessant, ein ähnlich gestaltetes Musikstück auszuwählen und mit den Kindern zu hören, in denen sie literarisch-formale Elemente in der Musik wiedererkennen. Ein Beispiel wäre *Samuel Goldenberg und Schmuyle* von Modest Mussorgsky. Beim Hören der Musik erkennen die Kinder die zwei deutlich voneinander zu unterscheidenden Motive und setzen sie zu ihrer Bilderbuchgeschichte in Verbindung; sie erkennen also nicht die Figuren Mussorgskys, jedoch Gröffelo und Maus oder Hotzenplotz und Kasperl oder Riese Bartolo und Maus Rosinchen. Das Musikhören kann weiterführend in eine Bewegungsdarstellung der kontrastierenden Personen münden.

### **Der Igel mit der roten Mütze**

*Ein Bilderbuch als Ausgangspunkt für Sprachunterricht in Verbindung mit Musik (Vorklasse/Klasse 1 und 2)*

Wegen der großen Kälte ist der kleine Igel aus seinem Winterschlaf erwacht. Da fällt ein Geschenk vom Weihnachtsmann vom Himmel: eine rote Pudelmütze. Als der Igel die Mütze anprobiert und auf seinen Stacheln hin und her zupft, leiert die Mütze jedoch aus, so dass sie nun viel zu groß ist. Der kleine Igel verpackt die Mütze und bringt sie seinem Freund, dem Kaninchen. Doch auch dem Kaninchen passt die Mütze nicht – die Ohren sind zu lang. Daraufhin schenkt das Kaninchen die Mütze dem Dachs weiter, dem die inzwischen ziemlich große Mütze auch gut passt. Allerdings kann er mit ihr nichts mehr hören, darum schenkt er die Mütze weiter an den Fuchs. Diesem endlich passt die Mütze gut und auf einem seiner Streifzüge durch den Wald wittert er den kleinen Igel unter der Schneedecke. Er ist schon fast erfroren und der Fuchs wickelt den kleinen Igel in die Mütze ein. So rettet das Geschenk des Weihnachtsmannes





ihm schließlich das Leben und er kann seinen Winterschlaf warm verpackt in der Höhle des Kaninchens fortsetzen...

*Der kleine Igel und die rote Mütze* [Butler & Macnaughton 2004] ist eine einfache kleine Reihenerzählung, deren Inhalt auch schon von Kindern im ersten Schuljahr oder in der Vorklasse verstanden werden kann, selbst wenn diese über nur wenige Deutschkenntnisse verfügen. Auch im Inklusionsunterricht kann das Bilderbuch sehr gut eingesetzt werden, da die klare Handlung sich auf wenige Hauptcharaktere (vier Tiere) beschränkt, sich aber viele Möglichkeiten zum differenzierten Arbeiten eröffnen, wenn man Sprache, Musik und Szene kreativ miteinander verbindet.

Kinder mit begrenzter Spracherfahrung schwimmen selbst in liebevoll gestalteten Vorlesesituationen hilflos in einem Meer von ihnen unbekanntem Lauten. In den großformatigen Bildern des Buches finden sie jedoch einen Anknüpfungspunkt zum Inhalt der Geschichte. Sie schnappen einige Wörter auf; sei es, weil sie sich so häufig wiederholen oder weil beim Sprechen auf das dazugehörige Bild gezeigt wird. Der Lehrende kann aus diesen wichtigen Schlüsselwörtern einen Word-Pool zusammenstellen und dieser ist dann der Ausgangspunkt für differenziertes Unterrichtsmaterial im Deutsch- oder auch Sachunterricht. Für *Der kleine Igel und die rote Mütze* könnten dies die Wörter Winter, Schnee, kalt, Geschenk, Mütze, Kaninchen, Igel, Dachs, Fuchs, warm und Ohren sein. Kinder mit wenig oder eingeschränkter Kenntnis der deutschen Sprache können sie mit Hilfe von z. B. Bildkarten oder anderem Zusatzmaterial erlernen.

Im Musikunterricht kann man aber von ganz anderen, bereits vorhandenen Kompetenzen ausgehen. Bereits vor dem Schuleintritt verfügen Kinder über reichhaltige musikalische Fähigkeiten. Sie können sich noch sehr unbefangen und lustvoll zu Musik bewegen und sind erfindungsreich im Umgang mit Instrumenten, wenn man sie nur lässt. Viele Kinder sind bereits recht rhythmussicher. Alle diese Kompetenzen sind sprachunabhängig, können aber den Umgang mit Sprache unterstützen und weiter entwickeln. Im Folgenden werden einige Ansätze zur Arbeit mit Musik und Sprache in der Jahrgangsstufe 1/2 dargestellt.

### **1. Liedarbeit: Kleine Igel schlafen gern**

Das Lied *Kleine Igel schlafen gern* (Melodie: trad./dt. Text: Klaus W. Hoffmann) eignet sich hervorragend für den Anfangsunterricht und die Arbeit in Inklusionsklassen. Der Textumfang ist begrenzt und in jeder Strophe ändert





sich nur ein Wort, nämlich die dort besungene Wetteraktion: Regen, Sturmwind, Donner, Schneefall. Das regt zum Erfinden vieler weiterer, „eigener“ Strophen an, denn wen und was kann der einschlafende Igel noch hören? Wenn es weitere Ideen zum Wetterthema sein sollen: Wie klingt Hagel? Oder viel schwieriger: Nebel? Hier müssen die Kinder das vertraute Imitationsverfahren verlassen und abstrahierend beschreiben (wie klingt etwas, das man sieht?). Doch der Igel kann natürlich auch Vögel hören oder Autos oder Kinder – und jeder Schüler kann sich auch mit wenig Deutschkenntnissen seine eigene Strophe ausdenken. Beim Einüben des Liedes helfen Gesten, die den Inhalt verdeutlichen: die Schlafgeste mit den beiden zusammengelegten Handflächen, Regentropfen die mit den Fingern dargestellt werden usw.

Die Aktion, die den kleinen Igel weckt, wird auf Instrumente übertragen: Welches Instrument passt? Welches Instrument klingt so wie mein Weck-Geräusch? Nach einer nicht zu kurz angesetzten Explorationsphase und der Präsentation des gefundenen Geräusches/Klanges kann dann das Lied gesungen werden (evtl. mit vielen neuen Strophen) und die Kinder mit Instrumenten spielen passende kleine Zwischenmusiken (z. B. kann vor der Regenstrophe der Rainmaker erklingen, vor der Donnerstrophe die Pauke). Dazu spielen einige Kinder die erwachenden und wieder einschlafenden Igelkinder unter einem Tuch in der Kreismitte.

Durch das Lied *Kleine Igel schlafen gern* werden die Kinder zum Inhalt des Bilderbuches herangeführt und verfügen bei der ersten Begegnung mit der Geschichte über gesichertes Vorwissen: Igel halten einen Winterschlaf in einem warmen Blätternest.

## 2. Rhythmisches Bewegungsspiel: Igel im Blätternest

Auch mit einem einfachen, aber bei Kindern sehr beliebten rhythmischen Bewegungsspiel wird sachunterrichtliches Wissen ganzkörperlich und in Verbindung mit Musik erfahren. Hier geht der Weg zunächst über die Verbindung von Sprache und Musik und schließlich nur noch über das Musikhören: Im Raum verteilt liegen Holzreifen; jeder Reifen ist ein „Blätternest“ für EINEN Igel (denn Igel sind Einzelgänger), jedes Kind sucht sich ein Blätternest aus, schaut sich seinen Platz noch einmal ganz bewusst an, merkt sich seinen Ort im Raum und seine Nachbarn, damit es im Lauf des Spieles auch seinen Platz wiederfindet (denn Igel sind standorttreu). In ihren Blätternestern rollen sich die Igelkinder nun zu-





sammen. Der Lehrende spielt eine ruhige, langsame Melodie auf dem Xylophon oder Metallophon. Dabei wird ein Text ungefähr folgenden Inhalts gesprochen: „Der Igel liegt ruhig in seinem Blätternest. Er schläft tief und fest, denn es ist Tag. Er atmet ganz ruhig und sein kleines Igelherz schlägt still und langsam.“ Nun wird die Improvisation auf dem Stabspiel schneller und lebendiger:

„Der kleine Igel wacht auf, denn es beginnt Abend zu werden. Igel sind nämlich in der Nacht wach und suchen dann ihr Futter. Jeder kleine Igel verlässt nun sein Nest und macht sich auf den Weg. Jeder Igel geht seinen ganz eigenen Weg. Wenn er einem anderen Igel begegnet, weichen sich die beiden Igel vorsichtig aus, denn sie wollen sich mit ihren Stacheln ja nicht verletzen.“

Sukzessiv wird bei den Wiederholungen der Sprachanteil zurückgenommen, bis nur noch die Musik „spricht“ und den Kindern erzählt, was die kleinen Igel gerade tun. Ein weiteres Element zur Schulung des Reaktionsvermögens wird hinzugefügt:

„Wenn du die Trommel hörst, bedeutet das: Gefahr! Alle Igel rollen sich so schnell sie können zu einer Kugel zusammen!“

Und die Spracherfahrung wächst: das Wort „Igel“, das inzwischen gelernt wurde, kommt in verschiedenen Zusammenhängen vor, die weiteres Sprachlernen möglich machen, da sie oft mit begleitenden Aktionen, die inhaltliche Verbindungen schaffen, gekoppelt sind: Die Igel schlafen. Die Igel werden wach. Sie suchen Futter. Sie haben Angst. Sie rollen sich zusammen.

### 3. Das Bilderbuch wird kennengelernt

Nach diesen gemeinsamen Vorerfahrungen zum Thema „Igel“ wird den Kindern nun das Bilderbuch vorgelesen; dabei wird selbstverständlich immer begleitend auf wichtige Bilder gezeigt und es werden Verständnisfragen geklärt. Am nächsten Tag wird dies wiederholt, um auch schwächeren Kindern die Möglichkeit zu geben, die Geschichte zu verstehen. Damit das nicht langweilig wird, kann jetzt ein kleines Rhythmusspiel zur Auflockerung eingeführt werden, das jedes Mal gemeinsam gesprochen und mit einfacher Bodypercussion begleitet wird, wenn die Mütze in der Geschichte den Besitzer wechselt (z. B. Patschen–Klatschen oder Patschen–Schnipsen):





Eine weiche, rote Mütze  
fällt aus dem Papier heraus.  
Unser kleiner Igel freut sich  
und probiert sie gleich mal aus.

In den folgenden Tagen können die Kinder versuchen, zu jeweils einer Doppelseite des Bilderbuches die Geschichte mit ihren eigenen Worten nachzuerzählen. Das jeweils erzählende Kind trägt dabei – als Anreiz – eine rote Pudelmütze. Das oben beschriebene Rhythmusspiel lockert diese Erzählrunden auf und bringt alle Kinder wieder zum gemeinsamen Miteinander – sie machen eine kleine Solo-Tutti-Erfahrung.

Aus dem Vorlesen ist jetzt schon ein Nacherzählen geworden; der nächste Schritt ist die szenische Darstellung. Hier können die Kinder den Sprachanteil ausweiten und die Dialoge der Tiere mit ihren eigenen Worten weiter ausgestalten. Aus den Elementen Sprache – Bewegung – Musik kann gemeinsam mit den Kindern ein ganz individuell auf sie zugeschnittenes elementares Musiktheaterstück gestaltet werden, dass von den Stärken aller Mitwirkenden lebt und jedes Kind mit einbeziehen kann – als Schauspieler, Sänger, Musiker und ggf. als Techniker [hierzu Cohrs, Jeschonneck & Jüttner 2013].

#### **4. Musikalische Tiermotive erfinden**

Das Imitieren der Bewegung eines Tieres wie das Hüpfen eines Kaninchens, das Schleichen eines Fuchses oder das Krabbeln des Igels ist leicht auf ein Instrument zu übertragen, besonders wenn dieses von den Kindern selbst ganzkörperlich durch nachahmende Bewegungen erfahren wurde. Zwischen den einzelnen vorgelesenen Szenen des Bilderbuches spielen Kinder dann das instrumentale Tiermotiv, das sie sich selbst ausgedacht haben: ein kleines, schnelles Igel-Krabbeln mit Claves, ein Kaninchenhüpfer auf der Handtrommel. Die Bildkarten aus dem Deutschunterricht können am Anfang helfen, den Einsatz zu finden und die Kinder werden so in die Gestaltung der Geschichte eingebunden.

Im Rahmen eines elementaren Musiktheaterstückes können die Tiermotive weiter ausgestaltet werden und die Bewegung der Tierdarsteller auf der Bühne begleiten.





### 5. Winter-Rhythmical

1  $\frac{4}{4}$  Win - ter - wald, bit - ter - kalt!

2  $\frac{4}{4}$  I - gel, Ha - sen, Dach - se, Füch - se tra - gen sonst ja kei - ne Müt - ze!

3  $\frac{4}{4}$  Himm - li - sche Ge - schen - ke bringt der Weih - nachts - mann. (so)

4  $\frac{4}{4}$  Ro - te Müt - ze, Weih - nachts - grüt - ze.

Abb. 1: Winterrhythmical

Auch ein im Call-and-Response-Prinzip eingeübtes Rhythmical macht durch die rhythmische Betonung, das gemeinsame Sprechen und die häufige Wiederholung mit der deutschen Sprachmelodie vertraut. Wenn das Rhythmical sehr sicher in der Großgruppe gesprochen wird, werden die vier Stimmen auf vier Gruppen verteilt; diese sprechen jetzt nur noch „ihre“ Zeile und wiederholen sie ständig. Danach wird im Kanon erst zwei- dann vierstimmig gesprochen; sichere Kinder in jeder Gruppe unterstützen so eher unbemerkt die schwächeren. Der Sprachrhythmus kann dann auf Instrumente übertragen werden, indem zuerst simultan mit dem Sprechen gespielt wird, dann die Lautstärke des Sprechens zurückgenommen wird, um dann zum Ende nur noch gedanklich mitzusprechen. Das rhythmisch sichere Spiel der einzelnen Gruppen ist hier bereits ein Erfolg; im weiteren Verlauf kann man auch das Instrumentalrhythmical mehrstimmig üben.

Die Kinder erleben hier ihre Leistungsfähigkeit und ihr Können. Dieser nahezu voraussetzungslose Einstieg bindet alle Kinder ein (und hilft dann auch wieder über die eine oder andere frustrierende und anstrengende Stunde während des Schulvormittags hinweg).



**Die große Wörterfabrik**

*Kreatives Schreiben, Musikhören und -gestalten zum Bilderbuch von Agnes Lestrade/Valerie Docampo und einer kleinen Gitarrensuite von Udo Tirsch (Klasse 2 und 3)*

„Es gibt ein Land,  
in dem die Menschen fast  
gar nicht reden.  
Das ist das Land der großen  
Wörterfabrik.“

Denn in diesem sonderbaren Land muss man jedes Wort teuer kaufen und herunter schlucken, bevor man es aussprechen kann. Darum ist natürlich jedes Wort unendlich kostbar.

Aber auch mit wenigen und gar nicht so außergewöhnlichen Wörtern kann Paul seiner Marie seine Liebe vermitteln. Im Unterricht setzen sich die Schüler natürlich dann auch mit ihren Wörtern und mit ihrer Sprache auseinander. Sie üben das rhythmische Sprechen wie auch das gestaltende Vorlesen. Auch der große Fundus an Schimpfwörtern, die in der Schule und im Elternhaus nicht erwünscht sind, wird thematisiert. Und der Klangqualität und Schönheit ganz normaler Wörter – auch in einer anderen Muttersprache als Deutsch – wird nachgelauscht. Bei verschiedenen Schreibenlässen können die Kinder ihre Sprache(n) reflektieren und mit ihnen kreativ arbeiten.

Aus dem Bereich Stimme/Sprache wurden bereits weitere Knotenpunkte aufgezeigt, die einen Weg zum musikalischen Lernen bereiten: metrische Gleichförmigkeit, bzw. Störung durch die Vorstellung einer Fabrik, die Wörter am Fließband herstellt; die Kontraste zwischen schön und hässlich, zwischen arm und reich, zwischen scheu und extrovertiert. Das Schweben und Einfangen freigelassener Wörter in der Luft.

Zu fünf zentralen Stellen der Geschichte wurden von Udo Tirsch kleine Gitarrenstücke komponiert. Teilweise sind sie programmatisch und können direkt auf den Inhalt bezogen werden, teilweise sind sie eher als Charakterstücke zu verstehen, die die Stimmung der literarischen Vorlage aufnehmen und verstärken





Dies schafft nicht nur Anlass, Musik zu hören, wo die Sprache endet. Es führt auch dazu, dass sich die Kinder nicht nur sprachlich, sondern ebenso musikalisch handelnd mit der Musik, dem Buch und ihren eigenen Wörtern auseinandersetzen.

Exemplarisch soll dies an den drei Musikstücken, *In der großen Wörterfabrik*, *Der Mülleimer der wertlosen Wörter* und *Wörter fangen* vorgestellt werden.

### **1. In der großen Wörterfabrik**

„Die große Wörterfabrik arbeitet

Tag und Nacht. Die Wörter, die aus den Maschinen herauskommen, sind ebenso unterschiedlich wie die Sprachen.“

In der großen Wörterfabrik wird Tag und Nacht gearbeitet, denn der Bedarf an Wörtern ist groß. Auf langen Bänderolen kommen sie aus den unermüdlich arbeitenden Maschinen. Das Gitarrenstück *In der großen Wörterfabrik* ist metrisch gleichförmig, verlässt aber zum Ende hin das bis jetzt unerschütterliche Metrum. Zum Schluss hin wird die Musik leiser und auch langsamer, sie bricht schließlich ab, was beim Hörer diese Assoziation auslösen könnte: „Nun ist sie kaputt!“

Im Anschluss an das Hören schließt sich ein Unterrichtsgespräch über die Musik an: Warum klingt die Musik so und nicht anders? Was hat der Komponist versucht hier dazustellen?

Die Fabrik ist voller Maschinen. Sie arbeiten ohne Pause. Sie machen Geräusche und diese Geräusche sind ganz gleichmäßig. Die Arbeiter stehen am Fließband und schneiden regelmäßig Wörter ab. Alles klingt ein bisschen stampfend. Am Schluss wird die Maschine langsam und bleibt stehen [hierzu Jeschonneck & Tirsch 2012]. Die Schüler erarbeiten nun Gleichförmigkeit und Störung im Bewegungsspiel und mit einem vokal/instrumentalen Rhythmical:

### **Bewegungsdarstellung: Die Mensch-Maschine**

Ein Kind stellt sich in die Mitte des Raumes und beginnt mit einer gleichförmigen Bewegung, z. B. Bein vor – Bein zurück. Diese Bewegung kann mit einer Vokalaktion begleitet werden, z. B. „Puuuh – Tscha!“ Ein weiteres Kind kommt hinzu und macht eine neue, sich immer wiederholende Bewegung mit einem





anderen Stimmgeräusch. Diese Aufgabe kann variiert werden; zunächst können die Kinder sich unabhängig voneinander aufstellen, doch anspruchsvoller ist es, wenn die hinzukommenden Kinder zu den bereits vorhandenen „Maschinenteilen“ eine Verbindung suchen und mehr komplementär/ergänzend zueinander agieren. Ein Metronom oder ein unterstützendes Metrum, das von der Handtrommel gespielt wird, unterstützt das Zusammenspiel der Kinder. Bis zu zehn Kinder können pro Maschine mitmachen.

Die Mensch-Maschine kann dann auch zur Musik dargestellt werden. Dabei müssen die Mitspieler agogisches Spiel des Gitarristen und Ritardando in ihrer Bewegungsdarstellung aufnehmen und umsetzen – die Maschine läuft aus und bleibt stehen.

*Weiterführung:* Betrachtet man das Bild aus dem Inneren der großen Wörterfabrik, sind Banderolen voller Wörter in verschiedenen Sprachen zu sehen. Die Mensch-Maschine kann jetzt auch nur verbal aufgebaut werden, indem die Kinder monoton und rhythmisch akzentuiert ein Wort sprechen und ständig wiederholen. Das ist umso interessanter, je mehr Kinder in der Klasse auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

The image shows three lines of musical notation in 2/4 time. Each line consists of a staff with notes and lyrics below. The first line is in Turkish with the lyrics 'I - nek I - nek I - nek I - nek'. The second line is in Croatian with the lyrics 'Ti - sche Ti - sche'. The third line is in German with the lyrics 'Sla - do - led Sla - do - led'. The notes are quarter notes, and there are rests between the words.

Abb. 2: Wörterbänder in türkisch, kroatisch, deutsch

Komplexer ist folgendes Rhythmical, dass mit den Kindern vokal und instrumental eingeübt werden kann:

### Rhythmical: In der Wörterfabrik

1. In der Wörterfabrik wird ständig produziert.
2. Wörter aus allen Sprachen rund um die ganze Welt.
3. Tag und Nacht, Tag und Nacht.
4. Welch ein Segen dieses Haus ist, schließlich wär'n wir sonst ja stumm!





1.  
In der Wör - ter - fa - brik wird stän - dig pro - du - ziert.

2.  
Wör - ter aus al - len Spra - chen rund um die gan - ze Welt!

3.  
Tag und Nacht, Tag und Nacht.

4.  
Welch ein Se - gen die - ses Haus ist, schließ - lich wär'n wir sonst ja stumm!

Abb. 3: Rhythmical *In der Wörterfabrik*

Das Rhythmical wird zunächst mit der Stimme eingeübt und kann dann auch als Sprechkanon aufgeführt werden.

Zuerst werden alle vier Teile im Call-and-Response-Prinzip eingeführt. Dann wird die Klasse in vier Gruppen geteilt und jede Gruppe übt nur einen der vier Sätze. Für den Sprechkanon kann dann eine Gruppe anfangen, immer wieder ihren Satz wiederholen, dann setzt die nächste Gruppe ein usw.

Die anspruchsvollere Version ist natürlich, dass jede Gruppe das ganze Rhythmical spricht und nach je einem Satz die nächste Gruppe einsetzt.

### Mitspielstück

Die Klasse wird wieder in vier Gruppen aufgeteilt, je eine Gruppe für jeden Satz des Rhythmicals. Das Sprechen wird jetzt mit Instrumenten begleitet. Dann soll die Stimme sukzessiv zurückgenommen werden und schließlich sprechen die Kinder nur noch gedanklich mit. Wenn die Instrumentalgruppen in ihrem Spiel sicher sind, kann zum Gitarrenstück mitgespielt werden:

Nach dem Vorspiel (0.04) beginnt die erste Stimme. Sie spielt zwei Takte allein mit (bis 0.12), dann setzt die zweite Stimme ein. Nach wiederum zwei Takten dann die dritte Stimme (0.20) und die vierte Stimme (0.28). Wenn alle spielen, müssen die Stimmen zunehmend leiser werden. Alle enden gemeinsam bei 0.35.





Im zweiten Teil des Stückes spielt dann jeweils eine Stimme allein, denn hier wird auch das Gitarrenstück leiser und luftiger. Alle Mitspieler zusammen würden die Musik erdrücken.

Die erste Stimme spielt einen Durchgang von 0.36 bis 0.40, die zweite Stimme dann von 0.40 bis 0.44, die dritte von 0.44 bis 0.48 und die vierte Stimme von 0.48 bis 0.52.

Hinter dem agogischen Abschnitt beginnt ein Ritardando. Die Kinder der ersten Stimme können es leise mitspielen; dabei müssen sie genau hinhören, um das sich verlangsamende Tempo aufzunehmen.

Überhaupt ist dies kein Rhythmical, das mechanisch heruntergerattert werden kann; das Gesamtergebnis als Mitspielstück kann bestechend eindrucksvoll sein, wenn die Kinder nicht nur spielen, sondern gleichzeitig aufmerksam der Musik lauschen und ihr eigenes Spiel auf die Musik abstimmen.

## 2. Der Mülleimer der wertlosen Wörter

„Diejenigen, die kein Geld haben,  
durchsuchen manchmal die Mülleimer.

Aber die weggeworfenen Wörter sind meist wertlos:

Man findet nur Hundekacka  
und Hasenpipi.“

Der Müllereimer der wertlosen Wörter steht in einer dunklen und schmutzigen Ecke der Stadt. Hier findet man sicher nichts Schönes; selbst in diesem Land, in dem jedes Wort kostbar ist, kann auf diese Wörter leicht verzichtet werden. Das Musikstück nimmt diese Stimmung auf; es ist düster, sogar besonders dunkel durch das Herunterstimmen der drei tiefen Saiten und metallisch scheppernd durch das Überkreuzen der E- und A-Saite.

Im Unterrichtsgespräch werden die Kinder nach ihren Eindrücken zur Musik gefragt: Wie wirkt die Musik auf euch? Was für Bilder, welche Wörter gehen euch durch den Kopf? Der Mülleimer steht statisch in seiner Gasse. Er scheppert zuweilen. Die Musik klingt etwas traurig, etwas lahm und etwas schief. Die Gitarre scheppert manchmal – wie altes Metall.





### **Experimentieren mit Klängen und Geräuschen**

In den Mülleimer werden hässliche Wörter geworfen. Die Kinder suchen jetzt allein oder mit einem Partner hässliche Geräusche. Sie experimentieren dabei mit allem, was im Klassenraum klingen kann. Das können sogar die Instrumente sein, die es dort gibt – wenn man sie auf ungewöhnliche Weise spielt: Kratzen auf der Trommel, eine scharf angerissene Saite, eine überblasene Blockflöte.

Im Rahmen einer Kurzpräsentation werden die Geräusche und Klänge vorgestellt. Daran anschließen sollte sich auf jeden Fall ein Unterrichtsgespräch darüber, warum wir etwas als unangenehm oder hässlich empfinden. Eindeutig hässlich findet man in der Regel Geräusche, die eine unangenehme körperliche Reaktion hervorrufen, wie z. B. das Kratzen mit Fingernägeln auf der Tafel oder mit einer Gabel über dem Essteller. Auch sehr laute oder sehr hohe Geräusche werden als eher unschön empfunden. Oft sind es aber auch nur Klänge, die für uns ungewöhnlich sind, die nicht unseren Klangerwartungen von Musik entsprechen. Aber: Da wir hier ja Geräusche und Klänge suchen, die das Hässliche darstellen sollen, sind diese fiesen Töne ja gerade richtig, oder? Und ist es denn dann auch noch unschön, wenn es genau passt und „richtig“ ist?

### **Mitspielstück: Musik und experimentelle Klänge**

Es werden nun 6-8 Klänge ausgewählt, die zur Gitarrenmusik mitgespielt werden können. Dabei kann entweder eine Reihenfolge vorher festgelegt werden oder es wird ein Dirigent/Soundmischer bestimmt, der über die Reihenfolge der Klänge entscheidet.

Zunächst werden die Kinder das Gitarrenstück mit „Müllklängen“ vielleicht überladen, so dass neben zu vielen Geräuschen die Gesamtwirkung der Musik verloren geht. Nach einigen Optimierungsversuchen wird es den Kindern aber gelingen, genauer auf die Musik zu hören und die Stellen zu erspüren, in denen Luft ist für einen gefundenen Klang. Auch die Reihenfolge der Klänge muss dann vielleicht umgestellt werden.

### **Hasenpipi und so weiter**

Bei Schimpfwörtern sind wir alle Fachleute. Hier sollen sie künstlerisch aufgegriffen und gestaltet werden – in bestimmten Grenzen, die Kindern genauso werden einhalten wollen wie ihre Lehrerinnen und Lehrer.





Es werden weiße Papierstreifen vorbereitet und mit Bleistiften im Musikraum verteilt. Die Spieler des Mitspielstückes stehen mit ihrer Notation und/oder ihrem Dirigenten als Musikgruppe am Rand. Wie bereits beschrieben wird nun wieder das Musikstück *Der Mülleimer der wertlosen Wörter* gespielt; diesmal gleich mit den Klangergänzungen der Kinder dazu. Die anderen Schüler bewegen sich zur Musik durch den Raum, jeder geht seinen eigenen Weg um die am Boden liegenden Papierstreifen. Das ruhige Metrum der Musik soll dabei umgesetzt werden. Wenn ein Klang/ein Geräusch der Musikgruppe zu hören ist, halten die Bewegungskinder an und schreiben auf den am nächsten liegenden Papierstreifen ein wertloses Wort bzw. ein hässliches Schimpfwort.

Die Schimpfwortsammlung kann dann symbolisch im Mülleimer – wieder zur Musik – entsorgt werden.

### 3. Wörter fangen

An manchen Tagen fliegen Wörter durch die Luft. Auch Menschen ohne Geld haben dann die Möglichkeit, mit ihren Schmetterlingsnetzen ein Wort zu fangen und es stolz nach Haus zu tragen.

Die Gitarrenmusik mit ihren Akkordbrechungen schafft die Assoziation zum Fliegen der Wörter beim Hörer. Und deutlich zu hören sind auch die Stellen, an denen Wörter gefangen wurden: Die Musik hält kurz inne, es erklingen zarte Flageolets. Vier Mal ist hier eine Fangpause zu hören. Dies wird zunächst ganzkörperlich tanzend nachempfunden. Die Kinder verteilen sich im Bewegungsraum und erhalten als Material entweder einen einfachen Kescher oder ersatzweise ein Chiffontuch. Mit diesem Material tanzt jeder zur Musik durch den Raum und versucht das Auf und Ab der Gitarrenarpeggios mit den Armen umzusetzen. Bei einer „Fangpause“ bleibt man stehen und fängt mit Tuch oder Kescher im „Freeze“ das imaginäre, herbeifliegende Wort ein.

In einer zweiten Runde werden nun Wörter hergestellt. Jedes Kind erhält vier leere Papierstreifen. Die Musik wird gehört und bei jeder Fangpause wird ein Wort auf einen Papierstreifen geschrieben.

### Wörter fangen als Bewegungsdarstellung

Die Gruppe wird geteilt. Die Hälfte der Kinder erhält Kescher/Chiffontücher und verteilt sich im Bewegungsraum.





Die übrigen Kinder stellen sich nun mit ihren Papierstreifen in der Hand zwischen die Tänzer. Noch besser ist es, wenn diese Kinder sich auf kippssichere Stühle oder Hocker stellen können.

Die Musik wird jetzt gespielt. Die Tänzer tanzen mit ihren Keschern/Tüchern leise und möglichst ohne Trittrgeräusch durch den Raum. Bei der „Einfangstelle“ der Musik breiten sie vor einem der Wörterkinder ihr Tuch auf und fangen ein Wort auf. Man sollte nicht zweimal beim gleichen Kind fangen, sondern mehrere besuchen.

Abschließend können im Kreis die Tücher geöffnet werden: Welche Wörter hat man gefangen? Sind besonders schöne dabei? Oder besonders Seltene? Oder besonders Besondere? Die Bewegungsdarstellung wird nun mit der zweiten Gruppe wiederholt.

Jetzt haben alle Kinder vier neue Wörter. Man kann sich im Kreis treffen und jeder liest sein Lieblingswort vor. Man kann aber auch mit der Musik lesen: In jeder Fangpause können ungefähr vier Wörter vorgelesen werden. Aus dem Instrumentalstück wird ein Gitarren-Sprechstück.

### **Die Blume und der Baum**

*Kinder komponieren zu einem Bilderbuch (Klasse 3 bis 5)*

Die Blume und der Baum ist ein Bilderbuch, das schon auf den ersten Blick zum kreativen Arbeiten in den Fächern Deutsch, Musik und Kunst inspiriert. Bei der Klanggestaltung können die Kinder hier zum anspruchsvollen Erfinden von Musik angeregt werden.

Während man für die ersten zwei Schuljahre unter vielen wunderbaren Bilderbüchern und Gedichten wählen kann, die sich für die Musikalisierung eignen, wird für ältere Grundschüler und Schüler die Auswahl schon schwieriger. Der Text muss anspruchsvoll sein, aber nicht zu lang. Er muss von einem klaren Handlungsstrang durchzogen werden, ohne dabei simpel zu sein. Die Schüler dürfen sich nicht unterfordert fühlen. Die Klanggestaltung zum Bilderbuch *Die Blume und der Baum* soll darum hier als Unterrichtsbeispiel ausführlich vorgestellt werden. Bei der Anleitung des Kompositionsprozesses wurde versucht, die Ideen der Kinder aus deren Vorerfahrungen mit Verklänglichungen mit neuen musikalischen Elementen, die sie noch nicht kannten, zu verbinden [Jeschonneck 2009].





Das Bilderbuch *Die Blume und der Baum* ist eines der weniger bekannten Bücher der nicaraguanischen Schriftstellerin Gioconda Belli. In dieser kleinen Erzählung beschreibt sie die Liebesgeschichte zwischen einem Pinienbaum und einer zunächst kleinen, aber immer größer werdenden Blume, einer Bougainvillea. Die Schlingpflanze liebt den starken Pinienbaum, weil er ihr Halt gibt und der Baum liebt die Blume wegen ihrer Schönheit und ihrer Lebenslust. Doch das richtige Maß zu finden zwischen Umarmung und Freiheit ist nicht leicht. Je stärker die Schlingpflanze den Baum für sich in Anspruch nimmt, umso schwächer wird er. Schließlich muss die Bougainvillea eine mutige Entscheidung treffen, um ihrer beider Leben und Liebe zu erhalten.

Gioconda Bellis Parabel über die Schwierigkeit, eine Liebesbeziehung in der richtigen Balance zwischen Nähe und Freiheit zu halten, ist alterslos. Auch Kinder im Grundschulalter haben sicherlich schon, zuschauend oder vielleicht auch beteiligt, Erfahrungen mit Beziehungen gemacht: mit Freundinnen, die einen ganz für sich beanspruchen, mit Freunden, die man plötzlich teilen muss, mit Eltern, die nicht loslassen wollen. Der Zauber der Geschichte von der Bougainvillea und dem geduldigen Pinienbaum überträgt sich daher sofort auf die Zuhörer und kann sehr intensive, philosophische Gespräche über Freundschaft und Liebe anregen.

Nach dem Vorlesen des Bilderbuches baute sich in meiner Klasse jedes Kind ein kleines Tischschattentheater. Für dieses kleine Theater braucht man einen mittelgroßen Pappkarton, in den man eine Frontöffnung hineinschneidet. Diese Öffnung wird mit festerem Transparentpapier (Architektenpapier) hinterklebt. Es ist möglich, das Transparentpapier, also die Schattenwand, mit Ölkreiden zu bemalen, was bei der Beleuchtung von hinten einen besonders schönen Effekt gibt – damit steht das Bühnenbild allerdings auch fest. Bespielt werden die Schattentheater mit Stabfiguren, die mit einem vertikal am Rücken befestigten Stab geführt werden.

Im Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht beschäftigten sich die Kinder in den folgenden Wochen sehr intensiv mit dem Buch *Die Blume und der Baum* im Rahmen einer Literaturwerkstatt. Sie lasen das Buch im Original und auch als differenzierte Lesetexte, schrieben Pinienbaum- oder Bougainvillea-Geschichten, malten und schrieben Leporellos zur Geschichte, recherchierten im Internet über die Autorin und über die Pflanzen. Wie von selbst ergaben sich immer mehr Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Deutschunter-





richts. Auch der Grammatik- und Rechtsschreibanteil war in diesen Wochen fest mit dem Buch verbunden. Nebenbei gestalteten wir auch unseren Klassenraum thematisch nach Gioconda Belli und der Illustratorin Barbara Steinitz. So schlangen sich auf unseren Klassenfenstern Dutzende von violetten Bougainvilleas in die Höhe – eine Gemeinschaftsarbeit. Und jeder Schüler aquarellierte ein Wasserfarbenbild in den orangenen Erdtönen des Buches und gestaltete eine Schattenfigur, zusammen mit dem Pinienbaum.

Aber besonders die kleinen Schattentheater wurden eingesetzt: Für sie wurde geschrieben und komponiert. Die Kinder schrieben in Partnerarbeit kleine Szenen für ihre Schattentheater, die sie auch selbständig im Offenen Unterricht mit den Klasseninstrumenten verklanglichten. Jedes Paar führte im Nebenraum der Klasse ihr kleines Theaterstück vor – und jedes handelte in irgendeiner Form von der Blume und dem Pinienbaum. Diese ersten, noch ganz freien Verklanglichungen ohne jede Anleitung waren eine wichtige Vorarbeit für den späteren Kompositionsprozess. Die Kinder lauschten ihren eigenen Geschichten die Musik ab, überlegten und diskutierten in Partnerarbeit, wo Musik hinpasste und wie sie klingen musste. Wichtig war den meisten Kindern dabei natürlich zunächst wieder die Imitation von Naturgeräuschen, wie dem Zwitschern der Vögel und dem Rauschen des Windes im Baum, aber auch ein musikalischer Rahmen zu Beginn und am Ende der Vorführung. Und jeder spürte beim Zuschauen, das Musik die Stimmung eines Textes um ein Vielfaches verstärken konnte.

### **Auf der Suche nach der Musik in der Literatur**

Der Geschichte die Musik ablauschen – in Partnerarbeit hatten die Schülerinnen und Schüler dies bereits bei der Arbeit mit den Tischschattentheatern geübt. Zu Beginn des Kompositionsprozesses überlegte jeder noch einmal für sich, was ihm zur musikalischen Gestaltung einfiel und schrieb oder malte es auf.

Und dieselbe Vorarbeit sollte auch jeder Unterrichtende vor einer geplanten Verklanglichung für sich selbst leisten, um später Impulse geben zu können: Welche inhaltlichen Aspekte des Textes lassen sich in Musik transformieren?

### **Der Kontrast zwischen der Blume und dem Baum**

Dieser Kontrast ist das Hauptelement der Geschichte und soll daher auch wichtigstes Gestaltungsmittel der Kinderkomposition werden. Die Bougainvillea ist zunächst winzig klein und zart, wird aber größer und stärker; sie entsteht aus





einem Samenkorn und bildet unzählige Triebe, die jeder einen anderen Weg des Hochwachsens nehmen. Sie gehören zusammen, aber doch steht jeder ganz für sich. Das Instrument für die Schlingpflanze soll das Glockenspiel sein; es klingt hell und zart und das Spielen verschlungener Melodien ist möglich. Je größer die Pflanze wird, desto mehr Glockenspiele kommen hinzu (eine Schülerin sagte dazu: „Die Musik muss man hoch steigen hören und es muss immer mehr werden!“). Damit diese eigenständigen und doch auch verschlungenen Melodien miteinander harmonieren, wird den Kindern als Improvisationsgrundlage die pentatonische Reihe c-d-f-g-a vorgegeben. Jedes Kind kann sich wie eine eigenständige Blumenranke fühlen, die so spielt, wie sie es selber möchte, aber mit einem gemeinsamen Tonmaterial als gemeinsamer Wurzel.

Der Pinienbaum stellt einen Gegensatz zu den Ranken der Schlingpflanze dar; er ist groß und stabil, statisch, ruhig und gibt Halt. Der Kontrast zur Bougainvillea wird vordergründig durch gegensätzliche Instrumente, tiefe Xylofone, Cello, große Trommeln und Pauken, dargestellt. Auch die Pinienbaum-Musik soll aus der pentatonischen Reihe entstehen, allerdings sollen hier die Musiker nicht improvisieren, sondern ein Ostinato aus mehreren Instrumentalstimmen entwickeln, die übereinandergeschichtet werden können. Die feste Verwurzelung und Kontinuität soll damit symbolisiert werden. Durch die Verwendung der pentatonischen Reihe können beide Motive miteinander verwoben werden, wenn z. B. die Bougainvillea am Baum emporsteigt.

### **Die Veränderung im Verhältnis zwischen der Blume und dem Baum**

Zu Beginn ist der Baum von sicherer Stärke, die Schlingpflanze hingegen noch zart und hilfebedürftig. Dieses Kräfteverhältnis verändert sich im Laufe der Geschichte. Die sukzessive Zunahme der Glockenspiele, die ineinander verschlungene Blumenmelodien spielen, lässt erkennen, wie die Pflanze wächst und stärker wird – geradezu erdrückend für den Baum. Die Schwäche und Atemnot des Baumes kann ebenso durch das Spiel von immer weniger Instrumenten, als auch durch ein langsames und leiseres Spiel ausgedrückt werden.

### **Umweltgeräusche**

Das Zwitschern der Vögel, das Rauschen des Windes und auch nur visuell wahrnehmbare Vorgänge wie das Fliegen des Samenkorns und das Gehen der Gärtner werden instrumental imitiert.





### **Die große Stadt hinter dem Zaun**

Die Geräusche der Großstadt fallen aus der bisherigen instrumentalen Gestaltung heraus. Obwohl es das Ziel der Schlingpflanze ist, die große Stadt zu sehen, findet das Großstadtleben „hinter dem Zaun“ statt – es ist von einer ganz anderen Qualität als das stille Zusammenleben der beiden Pflanzen. Die Wahl unserer Instrumente spiegelt dies wieder: Alles was im Kinderzimmer knattert, piepst oder tatütata macht wurde hier eingesetzt. Die Schüler brachten entsprechendes „Lärmspielzeug“ von zu Hause mit.

Auf der Grundlage der Ideen der Kinder und meiner eigenen Vorüberlegungen wurde eine Musikkartei vorbereitet, mit der die Schüler in der Wochenplanzeit selbständig arbeiten konnten: Allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe. Die oben vorgestellten Elemente zur Vertonung wurden auf diesen Karteikarten als Arbeitsaufträge mit Gestaltungsvorschlägen zusammengefasst.

### **Karte 1: Die Bougainvillea**

Aus dem Samenkorn der Bougainvillea wird ein kleiner Kern, dann ein Keim und schließlich eine kleine, zarte Pflanze, die sich am Pinienbaum festklammert. Gestaltungsauftrag: Improvisiert zu zweit mit zwei Glockenspielen das allmähliche Wachsen des Keimes und der noch jungen, ganz zarten Pflanze.

Der wichtige Anfang! Die Schüler lernen die pentatonische Reihe kennen (und nehmen die nicht benötigten Stäbe e und h aus dem Glockenspiel) und üben das erste Zusammenspiel.

### **Karte 2: Die Bougainvillea wird größer und stärker**

Die Ranken der Schlingpflanze wachsen höher und höher. Bald sind sie so hoch wie er Pinienbaum selbst.

Gestaltungsauftrag: Macht das höher und kräftiger werden der Bougainvillea hörbar. Hier improvisieren bereits vier Kinder miteinander mit vier Glockenspielen, bzw. drei Glockenspielen und einem Metallophon. Meinen Schülern wurde das schnell zu chaotisch und wir fanden gemeinsam heraus, dass ein gemeinsames Metrum die Improvisation besser strukturiert. Allerdings wurde das Zusammenspiel so auch anspruchsvoller; mindestens ein rhythmusstarkes Kind sollte in der Gruppe sein, das gibt den Mitspielern oft schon genug Halt. Zu Beginn kann die helfende Hand des Lehrenden das Metrum leise mitspielen.





## 3

Eines Nachmittages hob das kleine Samenkorn seine grünen Augen und erblickte einen großen Pinienbaum, der sich wiegte im sanften Wind.

**Erfinde mit drei Partnern eine „Pinienbaummusik“. Benutze dafür Xylofone und große Trommeln.**

**Deine Improvisationstöne sind:**

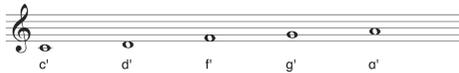


Abb. 4: Karte 3: Pinienbaummusik

### Karte 3: Der Pinienbaum

Eines Tages hob das kleine Samenkorn seine grünen Augen und erblickte einen großen Pinienbaum, an dem es sich festhalten möchte, denn der Baum ist so groß und stark; er gibt der zarten Pflanze Sicherheit und Halt.

*Gestaltungsauftrag:* Erfindet eine kurze Melodie für den Pinienbaum (Ostinato). Es wird auf den tiefen Xylofonen gespielt. Der Tonumfang wurde bewusst noch mehr eingegrenzt, um ein möglichst einfaches Ostinato zu erhalten.

### Karte 4: Die große Stadt hinter dem Zaun

Was jenseits des Zaunes ist, über den sie noch nicht schauen kann, fragt die kleine Bougainvillea den Pinienbaum. Und er erzählt ihr vom lauten Treiben der großen Stadt.

*Gestaltungsauftrag:* Suche in deinem Kinderzimmer Großstadt-Krach. Hier mussten die Kinder zu Hause auf Geräuschsuche gehen. Mitgebracht wurden Polizei- und Feuerwehrautos, tutende Holzeisenbahntunnel, Billigspielzeug aus dem Fast-Food-Restaurant. Eine sehr spaßige Vorstellungsrunde! Und es wird auch deutlich, dass nicht nur das, was im Musikschränk steht, ein Instrument sein kann.



**Karte 5: Die Vögel besuchen den Pinienbaum**

Die Bougainvillea war sehr schön und der Baum liebte sie dafür. Doch er vermisste die Vögel, die ihn wegen der spitzen Dornen der Schlingpflanze nun nicht mehr besuchen kamen.

Gestaltungsauftrag: Imitiert mit eurer Stimme oder mit Instrumenten das Singen und Fliegen der Vögel, die den Pinienbaum besuchen. Und auch, wie sie schließlich ausbleiben! Am Beispiel der Vogelgeräusche sollten die Schüler exemplarisch für alle Umweltgeräusche ganz gezielt mehrere verschiedene Formen der Imitation ausprobieren und ggf. auch miteinander kombinieren: Verschiedene Pfeifen und Flöten, selbst gebastelte Zwischermaschinchens aus Film Dosen und den Kapseln verspeister Überraschungseier, Pfeifen und Zwischern mit der Stimme.

**Karte 6: Der Pinienbaum wird kraftlos**

Der Pinienbaum lächelt müde. Er ist schwach geworden, weil die Bougainvillea immer stärker wird und ihm die Luft zum Atmen nimmt.

Die mit Karte 3 erarbeitete und inzwischen festgelegte Melodie bleibt bestehen, aber das Müdewerden soll zu hören sein. Die Kinder experimentieren mit ihrer Baummelodie und finden selbständig heraus, dass dynamische Veränderungen und Veränderungen des Tempos dies assoziieren lassen.

Während der Wochenplanarbeit konnten die Kinder ganz nach ihren Wünschen allein, zu zweit und auch in einer Kleingruppe mit der Musikkartei arbeiten und in einem Nebenraum ausprobieren, üben, verbessern, verwerfen. Jeweils zum Ende der Schulwoche wurden alle Arbeitsergebnisse präsentiert und die besten Ideen nach Konsensbeschluss zusammengefügt und festgelegt. Innerhalb von einigen Wochen entstand so eine anspruchsvolle Komposition. Diese wurde dann geübt und zum Teil auch notiert (z. B. das Ostinato des Baumes in traditioneller Notation, der Einsatz der Vogelstimmen und der Lärminstrumente in grafischer Notation). Parallel dazu wurde das gestaltende Vorlesen geübt; dies mündete dann in eine Lesung mit Musik für die Parallelklasse.

Die hier vorgestellten Literatur- bzw. Musikprojekte lassen sich vor allem im Klassenunterricht intensiv verwirklichen. Sie sprengen den einstündigen Fachlehrerunterricht, bei dem von 45 Minuten nach Raumwechsel und anderen ‚Zeitfressern‘ meist nur noch 37 Minuten übrig bleiben. Hier ist dann





die Kooperation mit dem Klassenlehrer oder dem Deutschlehrer gefragt; denn mit einigen Absprachen lassen sich die Projekte auch auf mehreren Schultern verteilt gut durchführen. Sie sind arbeitsintensiv – nicht nur auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer. Die Kinder arbeiten intensiv. Sie denken, gestalten, proben, verwerfen, optimieren, treffen Absprachen, haben Erfolg. Ich arbeite als Klassenlehrerin zur Zeit in einer Klasse, in der von 24 Kindern nur zwei Deutsch als Muttersprache sprechen. Das Bilderbuch ist in meiner Arbeit, die immer versucht, während des Lernens, sei es Mathematik oder Kunst oder eben Musik, auch Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache zu erweitern, daher das Musikbuch schlechthin geworden.

### Literatur

- Belli, Giocanda (2006): Die Blume und der Baum. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Butler, Christina & Macnaughton, Tina (2004): Der kleine Igel und die rote Mütze. Gießen: Brunnen-Verlag.
- Cohrs, Anja; Jeschonneck, Birgit & Jüttner, Kristina (2013): Eine rote Mütze für den Igel. In: Grundschule Musik, H. 68 (2013), S. 4ff.
- Jeschonneck, Birgit (2009): Die Blume und der Baum. In: Grundschule Musik, H. 50 (2009), S. 40-45.
- Jeschonneck, Birgit & Tirsch, Udo (2012): Die große Wörterfabrik. In: Grundschule Musik, H. 63 (2012), S. 15-21.
- Lestrade, Agnes & Docampo, Valerie (2010): Die große Wörterfabrik. München: mixtvision Verlag.





## Musik machen mit allen Sinnen

### Musikalische Aktionen im Klassenverband zusammen mit Bewegung, Sprache, Orff-Instrumenten, Boomwhackers & Co.

*Günter Adler*

Die „Lust am musikalischen Ausdruck“ hat der Musiksoziologe Friedrich Klausmeier in den 1970er Jahren in seinem viel beachteten Buch von der psychoanalytischen Seite her erörtert [Klausmeyer 1978]. Sein Nachfolger Franz Amrhein, der das Lehrgebiet Musik und ihre Didaktik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover in den Jahren von 1987-1997 leitete, sprach in einem Interview [Zimmermann 2008] über die beiden Bedeutungshorizonte des Wortes „Turnen“: Einerseits eine Sportart, die auf langjähriger Trainingspraxis basiert und andererseits ein Gefühl, das sich z. B. beim Umgang mit Musik entweder spontan (im Sinne eines umgangssprachlich formulierten „Angetört-Seins“ durch Musik) oder nach erfolgreichem Üben einstellen kann.

Viele musikpädagogische Praxismaterialien seit den 1980er Jahren konzentrieren sich auf gerade diesen Bereich: auf didaktische und methodische Aspekte des praktischen Musikmachens, die zu dem Gefühl des „Angetört-Seins“ durch Musik führen. Die Elemente dafür stammen hauptsächlich aus der nahezu unerschöpflich sprudelnden Quelle der populären Musikkulturen.

Im bereits angeführten Interview wird mit dem deutsch prononcierten Wort „Turnen“ auch die Bedeutung der Bewegung bzw. Sensomotorik für den Bereich der Musikpraxis erörtert, in denen Franz Amrhein in seinen vielen Veröffentlichungen die Basis für das musikalische Lernen sieht.

Der Kongressworkshop hatte zum Ziel, mit verschiedenen Praxisbeispielen diesen Zusammenhang für die TeilnehmerInnen erfahrbar zu machen.

### **Opener**

Zu Beginn wurde mit der Gruppe ein kleiner Sprach- bzw. Body-Percussion-Kanon durch sukzessives Vor- und Nachmachen erarbeitet, der exemplarisch aufzeigen sollte, wie schnell ein Rhythmus im Zusammenhang mit Sprache und Bewegung memoriert werden kann:







### **Bewegungsablauf**

Der Bewegungsablauf zur „Reiskekspresse“ ist in der Veröffentlichung von Rolf Grillo sehr ausführlich beschrieben und auch in einem Video auf der DVD zu sehen. Deshalb soll an dieser Stelle nur eine Kurzbeschreibung erfolgen: Die Grundidee der „Reiskekspresse“ ist ein Dualismus: Einerseits wird Reis durch Zerstampfen gepresst und andererseits versucht sich das einzelne Reiskorn dem Zerstampfen durch Wegspringen zu entziehen, was durch den Bewegungsablauf verdeutlicht wird:

1. Die gesamte Gruppe wird in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei sich jeweils zwei Personen einander gegenüberstehen: Eine Gruppe übernimmt die Rolle der „Reiskekspresse“, die andere die Rolle der einzelnen „Reiskörner“.
2. Die Gruppe der „Presse“ streckt beide Arme weit nach vorne und klatscht die Hände fortwährend im Achtelrhythmus in vertikaler Ebene zusammen und auseinander. Dadurch ergibt sich ein Zusammenschlagen der „Presse“ im Viertelmetrum.
3. Die Gruppe der „Reiskörner“, die der Gruppe der „Presse“ gegenübersteht, agiert zeitgleich mit horizontalen Klatschbewegungen, die allerdings bezogen auf die Ebene der Klatschbewegungen einerseits taktweise, andererseits bezogen auf den Sprachrhythmus variieren. Zum Text im ersten und im Wiederholungstakt wird im Viertelmetrum jeweils auf dem ersten und dritten Viertel unter, auf dem zweiten und vierten Viertel jeweils über den Händen der im Achtelrhythmus zu- und auseinanderschlagenden Gruppe der „Presse“ geklatscht.

In den Takten drei und vier wird jeweils auf den Zählzeiten 1, 2, 3 und 4 unterhalb der vertikalen Klatschebene der Gruppe der „Presse“ und auf den dazwischenliegenden Achteln (jeweils auf dem Wort „ich“) immer in die vertikale Klatschebene der „Presse“ hineingeklatscht, d. h. die gegenüberstehende Person (die „Presse“) gibt beim vertikalen Klatschen, das ja direkt auf den Zählzeiten geschieht, zu dem Zeitpunkt zwischen den Zählzeiten immer das „Innere“ der Presse frei, da die Hände gerade in diesem Moment auseinandergehen.

In den Takten 4 und 5 nimmt auch die Gruppe der „Reiskörner“ eine vertikale Klatschposition ein: Die Handinnenfläche der rechten Hand zeigt nach unten





und streicht bzw. schlägt jeweils auf der Silbe „Rhyth“ kurz über die nach oben zeigende Handinnenfläche der linken Hand und bewegt sich danach auf einer gleichbleibenden horizontalen Ebene kreisförmig durch die zu diesem Zeitpunkt offene „Reiskekspresse“ (zu den Worten: „-mus und“). Bei „Groove“ ist die Hand schon außerhalb der zuschlagenden „Presse“ und führt die Kreisbewegung zum Ausgangspunkt zurück (Im T. 5 muss die Kreisbewegung schneller aufeinanderfolgen, da hier das Wort „Groove“ auf der zweiten Zählzeit fehlt).

In den Takten 6 u. 7 übernimmt die Gruppe der „Reiskörner“ wieder eine horizontale Klatschebene. Sie klatscht bei der Silbe „Drei“ unterhalb, bei der Silbe „klang“ in die „Presse“ und beim Wort „auf“ oberhalb der „Presse“. Im zweiten Teil von Takt 6 wird bei „Drei“ zunächst oberhalb, dann wieder bei „klang“ in die „Presse“ und beim Wort „ab“ unterhalb der „Presse“ geklatscht. In T. 7 wird die Klatschreihenfolge (unterhalb, in die „Presse“, oberhalb, in die „Presse“, unterhalb, in die „Presse“) auf die einzelnen Achtelnoten bezogen.

4. Bei dem Wort „Hui“ werden von beiden Gruppen die beiden Arme mit Handflächen nach vorn schnell nach oben ausgestreckt und dann seitlich nach unten geführt.

### Trommelrhythmus

Nach der Erarbeitung von Sprachrhythmus und Bewegungsform wurde der bei diesem Arrangement stets gleichbleibende Trommelrhythmus durch Patschen der Hände auf die Oberschenkel erarbeitet:



Das Signal für den Beginn von Sprachrhythmus und Bewegungsform ist ein Break, der von einer zweiten Trommel gespielt wird. Der Rhythmus kann auch über den nachstehenden Merkttext memoriert werden.





Mit diesen Bausteinen ist das Arrangement im Prinzip vollständig. Der Gesamt-  
ablauf geschieht nach Grillo in folgender Weise:

1. Zu Beginn wird ein Crash Becken mit einem weichen Schlägel angeschla-  
gen. Nachdem es verklungen ist, setzt der gleichbleibende Trommelrhyth-  
mus ein. Dazu wird noch auf Cymbeln ein durchlaufender Viertelrhythmus  
geschlagen.
2. Dann setzt als Signal von einer zweiten Trommel der Breakrhythmus ein  
und nach diesen zwei Takten setzt die Gruppe der „Reiskekspresse“ mit  
den vertikalen Klatschbewegungen ein.
3. Nach kurzer Zeit folgt ein zweites Mal der Breakrhythmus und direkt nach  
diesen 2 Takten beginnen der Sprachrhythmus und die Klatschbewegun-  
gen der Gruppe der „Reiskörner“.
4. Nach dem Durchlauf der 7 Takte mit dem Sprachrhythmus kann die zweite  
Trommel ein Solo improvisieren. Der Rhythmus von Cymbel und erster  
Trommel läuft weiter.
5. Wenn die zweite Trommel den Break spielt, setzt wieder die „Reiskeks-  
presse“ mit den vertikalen Klatschbewegungen ein; nach dem zweiten  
Break beginnt wieder der Sprachrhythmus und die Klatschbewegungen  
der Gruppe der „Reiskörner“. Dieser Ablauf kann mehrere Male wieder-  
holt werden.
6. Während der Solophase der zweiten Trommel kann noch eine Choreogra-  
phie für die einander gegenüberstehenden Gruppen erarbeitet werden, die  
in der Veröffentlichung von Grillo auf der dort beigefügten DVD zu sehen  
ist.

### **Spinning Wheel als Klassenmusikarrangement**

Der Titel *Spinning Wheel* ist in den 1960er Jahren von David Clayton-Thomas  
komponiert worden und wurde berühmt durch das Arrangement der Gruppe  
*Blood, Sweat & Tears*. Für meinen Beitrag beim Landeskongress habe ich die-  
ses Stück so arrangiert, dass es im Klassenverband auf der Basis des Vor- und  
Nachmachens (ohne Noten) sowie über Bewegungsanteile, Sprache, Bodyper-  
cussion und mit einfachem Instrumentarium (Einzelklangstäbe, Boomwhackers  
etc.) erarbeitet werden kann.

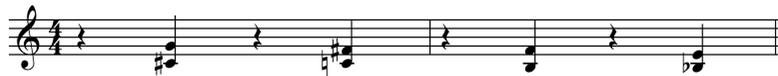


*Teil A: Klangstäbe und Boomwhackers*

Ausgangspunkt der Erarbeitung ist der zweitaktige Turnaround am Beginn des Titels:



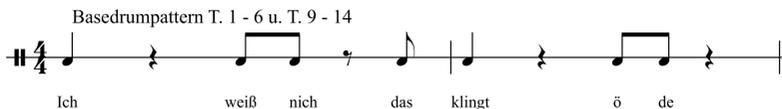
Die Töne (z. B. Holzklangstäbe) können beispielsweise auf vier Spieler verteilt und mit Hilfe des Merkspruchs erarbeitet werden. Mit Boomwhackers (jeweils 2 pro Spieler), die aneinander geschlagen werden, können ebenfalls mit vier Spielern, die chromatisch abwärts folgenden Tritoni auf den Backbeats (Zählzeit 2 und 4) gespielt werden.



Der auf diese Weise erarbeitete Turnaround wird insgesamt dreimal gespielt (also 6 Takte), dann folgen 2 Takte, in denen die Spieler mit dem Klangstab „g“ und den Boomwhackertönen „h“ und „f“ durchgehende Viertel spielen. Insgesamt umfasst dieser A-Teil 8 Takte, der in der Gesamtform wiederholt wird.

*Teil A: Drumset bzw. Body- Percussion und Sprache*

Die Rhythmen im Drumset (Bassdrum und Snare), die zeitgleich zu den 6 Takten des Turnaround erklingen, können jeweils über einen Sprachrhythmus memoriert und zusätzlich mit Body-Percussion im Plenum (Bassdrum im Sitzen durch Auftreten mit der Fußspitze (wie beim Fußpedal am Drumset); Snare im Sitzen (hand to hand auf den Oberschenkeln) realisiert werden.





Ein Drumset sollte aber erst ganz am Schluss eingesetzt werden, wenn die Rhythmen absolut sicher sind und das Stück bereits im Gesamttablauf ohne Drumset ausprobiert worden ist, da sonst die Gefahr besteht, dass die anderen Instrumente übertönt werden bzw. der Groove völlig auseinanderfällt.

#### *Teil A: Boomwhackers und Luftballons*

Nun können die Instrumentalisten (Klangstäbe und Boomwhackers) mit den Nicht-Instrumentalisten (Body-Percussion mit Sprache) den A Teil zusammen spielen. Ein weiterer Reiz könnte sich dadurch ergeben, dass die vier Boomwhackerspieler nun noch die zusätzliche Aufgabe bekommen, während des Spiels mehrere Luftballons durch Schlagen mit den Boomwhackers über dem Boden zu halten. Da die vier Spieler innerhalb von 2 Takten jeweils nur einmal spielen müssen, ist diese Aufgabe durchaus zu bewältigen. Sie fördert Aufmerksamkeit sowie ein musizierendes Multitasking, bringt Spaß und trägt zudem noch zum Aggressionsabbau bei.

#### *Teil A: Fill-In für Drumset bzw. Body-Percussion und Sprache*

Damit die Nicht-Instrumentalisten auch noch gefordert werden, kann danach (zunächst wieder im Plenum) ein Fill-In erarbeitet werden, das für die Takte 7/8 bzw. 15/16 benötigt wird. Das Fill-In wird wieder über einen Merkspruch memoriert und dann zusammen mit der Sprache hand to hand auf die Oberschenkel gepatscht.

Snare Fill-in in Takt 7/8 und 15/16

Ich schlag Luft balloons im Raum      Ich schlag Luft balloons im Raum

Zusätzlich kann noch in die Achtelpausen des Fill-Ins ein „Tsching“ gesprochen bzw. ein Crash Becken angeschlagen werden.

#### *Teil B: Klangstäbe und Boomwhackers*

Nach 16 Takten beginnt der B-Teil ebenfalls mit einem Turnaround (allerdings über 4 Takte). Der Rhythmus bei den Klangstäben ändert sich gegenüber dem A-Teil nicht. Es werden aber vier weitere Töne bzw. Spieler benötigt:





Der Turnaround wird wiederholt und danach ändert sich die Bewegungsrichtung:



Ab dem 12. Takt wird wieder der Ton „g“ benötigt, der über 4 Takte hinweg im Viertelmetrum gespielt wird. Damit ist der B-Teil insgesamt 15 Takte lang. Vier weitere Spieler mit jeweils zwei Boomwhackers werden für die Boomwhacker-Gruppe noch benötigt, da zu den Basstönen im viertaktigen Turnaround jeweils entsprechende Dur-Dreiklangstöne ergänzt werden.



Im durchgehenden Viertelrhythmus werden die entsprechenden Boomwhackers jeweils über einen Takt gegeneinander geschlagen, wobei die einzelnen Spieler während der Erarbeitungsphase zunächst nebeneinander stehen sollten, damit ihnen die Einsätze gegeben werden können. Dies ist besonders dann sinnvoll, wenn die Takte 9 – 11 erarbeitet werden, da sich ja dort die Reihenfolge der Akkorde nach dem C-Dur-Akkord umdreht.



Sobald die Reihenfolge der Einsätze von Takt 1 – 11 im B-Teil memoriert worden ist, können sich diese Spieler zu den Boomwhacker-Spielern aus Teil A begeben, um jene bei der Aktion mit den Luftballons zu unterstützen.

Ab Takt 12 wird, wie schon erwähnt, der Ton „g“ von einem der Klangstabspieler über 4 Takte im Viertelmetrum gespielt. Von den Boomwhacker-Spielern muss an dieser Stelle der Spieler 3 aus dem A-Teil (mit den Tönen „f“ und „h“) und der Spieler 1 aus dem B-Teil (allerdings nur mit einem Ton „a“) mitspielen.





*Teil C: Überleitungsteil zu Teil A*

Teil C besteht nur aus 3 Takten. Der Rhythmus besteht aus einer Aneinanderreihung von Achtelnoten, Triolen und Sechzehnteln (2 Takte) und einem eintaktigen Fill-In als Überleitung zur Wiederholung des A-Teils. Von den Tönen her wird in den ersten beiden Takten ein Quartenvoicing realisiert, das am besten von einem Keyboard mit Bläsersounds gespielt wird. Alternativ könnte natürlich auch ein chromatisches Xylophon oder zusätzliche Boomwhackers eingesetzt werden. Zunächst sollte aber der Rhythmus im Plenum über die Sprache erarbeitet werden:

Heu te fah ren neun hun dert Rad fah rer in die Schu le rein und dann wie der raus!

Der dritte Takt (das eintaktige Fill-In) sollte sozusagen als „Break“ von allen Mitspielern als Überleitung gesprochen werden, denn inhaltlich wird ein Bezug zum vorherigen Text hergestellt:

Mann o Mann Das gibt 'n Cha os!

Nach diesem Fill-In schließt unmittelbar wieder Teil A an. Wenn A, B und Überleitungsteil nacheinander von der Gruppe gespielt werden können, kann die Melodie von *Spinning Wheel* ergänzt werden. Beim Landeskongress habe ich die Melodie instrumental gestützt. Dies hat den Vorteil, dass die erarbeiteten Sprachrhythmen von der Gruppe beibehalten werden können. Falls die Melodie mit Text gesungen wird, müssten die erarbeiteten Drum-Set-Sprachrhythmen entfallen und stattdessen ein Schlagzeug verwendet werden. Die vorgestellten Stimmen können natürlich auch in einer Band-AG realisiert werden mit Bassgitarre (statt Klangstäben), E-Gitarre bzw. Keyboard (statt Boomwhackers und Bläsern (Melodie unisono).





Melodie &amp; Text

## Spinning Wheel

David Clayton-Thomas, 1968

What goes up must come down Spinning wheel got to go round.

5  
Talkin' 'bout my troubles it's a cry in sin— ride a pained pony let the Spinning Wheel spin.

9  
You got no money you got no home— Spinning Wheel all alone—

13  
talk in about your troubles and you never learn. ride a pained pony, let the Spinning Wheel spin.

17  
Did you find— your directing sign— on the straight and— narrow high way—

21  
would you mind a reflecting sign— just let it shine— with in your mind— and

25  
show you— the colors— that are real.

29  
33



**Literatur**

- Amrhein, Franz (1997): Sensomotorisches und musikalisches Lernen. In: Schütz, V. (Hg.): Musikunterricht heute 2. Oldershausen: Lugert, S. 40-48.
- Grillo, Rolf (2011): Rhythmusspiele der Welt. Musikalische Spielmodelle für die Rhythmusarbeit in Gruppen. Innsbruck: Helbling.
- Klausmeier, Friedrich (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in soziomusikalisches Verhalten. Reinbek: Rowohlt.
- Zimmermann, Kirschi (2008): Musik turnt an. Ein Interview mit Franz Amrhein. In: Grundschule Musik 45 (2008), S. 4-6.







- *Hör-Blues* mit folgender Textvariante:  
„Ich höre etwas hier in diesem Raum (4x). Was? ..., ja, was?... Was war das?“
- Weitere Varianten: z. B. „...hinter diesem Stuhl / Tuch...“

### **Baustein 2: Anfang und Ende bewegend erfahren**

In diesem Baustein wird die zeitlich-räumliche Wahrnehmung hinsichtlich des 12-taktigen Blues-Schemas durch die Einbeziehung von Bewegung angesprochen, ohne schon auf die harmonischen Untergliederungen (Akkordfolge) einzugehen. Jeder geht, den Blues singend/hörend frei durch den Raum und soll am Ende eines Durchgangs wieder am Ausgangsplatz sein:

- Textvariante: „Ich gehe (m)einen Weg durch diesen Raum (4x): Wann? Ja, wann, komm ich wieder an?“
- Weiterführung mit vorgegebenem Weg auf einem Seilkreis: „Ich gehe einen Weg auf diesem Seil...“

### **Baustein 3: Harmonischer Aufbau**

Anknüpfend an den Baustein 2 wird im Folgenden das 12-taktige Blues-Schema differenzierend erfahren, indem der harmonische Aufbau anhand der Blues-Uhr verdeutlicht wird. Ein kreisförmig ausgelegtes Seil/Klebeband (siehe Baustein 2) wird in 12 Segmente (=Takteinteilungen) z. B. durch Klebebänder o. a. geteilt. Die Harmoniewechsel lassen sich durch entsprechend platzierte Teppichfliesen visualisieren.

Während nun eine Person zum gesungenen Lied das Seil entlang geht, wird jeder Harmoniewechsel von der Gesamtgruppe mit einer Klanggeste oder/und den jeweiligen Grundtönen der Harmonien begleitet.

- Textvariante: „Ich höre (singe/spiele) einen Blues rund um die Uhr (4x). Tick... und tack... Dubidak.“
- Englische Textvariante: „I can hear (sing/play) the Blues around the clock.“
- Textvariante, die sich direkt auf die Taktzahl bezieht, wobei vier Schritte auf einen Takt entfallen: „Zwei Takte gehn, ja und ich denke mir. Zwei Takte gehn, dann es sind ja schon vier! Zwei Takte gehn, das – mach ich mit Bedacht. Zwei Takte gehn, nun sind es ja schon acht, dann neun..., dann zehn... bei – zwölf bleibe ich stehn!“



#### Baustein 4: Blues gestalten

Sobald die musikalischen Grundlagen des Blues (Melodie, Text, harmonischer Aufbau) gefestigt sind, bieten sich diverse Gestaltungen an, die sich noch stärker an individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren und sehr heterogenen, inklusiven Lerngruppen entgegenkommen.

- Wir begleiten unseren Blues mit Tönen: Akkorde und Basslinien auf Stabspielen.
  - *Moving-Blues*: Wir erarbeiten eine rhythmische Bewegungsbegleitung mit Klanggesten/Bodypercussion (vgl. Baustein 3). Wir patschen die 1. Stufe (I), klatschen die 4. Stufe (IV) und schnipsen die 5. Stufe (V).
  - Andere den jeweiligen Stufen zugeordnete Bewegungsmotive in Gruppenarbeit.
  - Übertragung auf andere Blues-/Rockstücke in diversen Tonarten (vgl. Abb. 2 Transponierte Blues-Harmonien), z. B. *Hound Dog* (Elvis Presley) (C-Dur), *Dizzy Miss Lizzy* (Beatles) (A-Dur), Johnny B. Goode (Chuck Berry) (B-Dur).
  - Mit beibehaltener 5. Stufe über 2 Takte (9 -10): *Rock around the clock* (Bill Haley) (A-Dur), *In the summertime* (Mungo Jerry) (E-Dur), *Schooldays* (Chuck Berry) (G-Dur)/*Schultag* (Spider MurphyGang) (G-Dur).
- Die Hörbeispiele sind über das Internet/Youtube auffindbar.
- Der *Rückenmassage-Blues*: Jede Tonstufe entspricht einer spezifischen Massageform: wie klopfen, reiben.

Tonart	1.Stufe(I)	4.Stufe(IV)	5.Stufe(V)
<b>C</b>	<b>C</b> -e-g	<b>F</b> -a-c	<b>G</b> -h-d
<b>G</b>	<b>G</b> -h-d	<b>C</b> -e-g	<b>D</b> -fis-a
<b>D</b>	<b>D</b> -fis-a	<b>G</b> -h-d	<b>A</b> -cis-e
<b>A</b>	<b>A</b> -cis-e	<b>D</b> -fis-a	<b>E</b> -gis-h
<b>E</b>	<b>E</b> -gis-h	<b>A</b> -cis-e	<b>H</b> -dis-fis
<b>Bb</b>	<b>Bb</b> -d-f	<b>Es</b> -g-b	<b>F</b> -a-c
<b>A-Moll</b>	<b>A(m)</b> -c-e	<b>D(m)</b> -f-a	<b>E</b> -gis-h

Abb. 2: Transponierte Blues-Harmonien

**Baustein 5: Blues/Rock musizieren, improvisieren, komponieren**

Weiterführend bietet sich das reproduktive Musizieren, Improvisieren und Komponieren elementarer Blues-Stücke an.

- Ein-Ton-Blues mit Einzelton-Klangstäben (z. B. D-Dur: Grundton d oder Quinte a), die weitergereicht werden. Eine selbst (ein)gespielte oder vorgegebene Playback-Aufnahme [vgl. Tischler 2013] liefert die harmonisch-rhythmische Basis.
- Teppichfliesen-Blues: Jeder Teppichfliese wird ein Ton der Blues-Skala zugeordnet: 1, 3-, 4, 4+/5-, 5, 7-; → D-Dur: d-f-g-[gis/as]-a-c-d (vgl. Abb. 3).
- Je nachdem welche Fliese betreten wird, wird mit entsprechend zugeordnetem (Einzel-) Ton, z. B. klingendem Stab reagiert. Dazu wird eine rhythmisch-harmonische Begleitung (Gitarre, Bass, Perkussion) ggf. als Playback gespielt (vg. ebd.).

f''	g''	a''
d''	c''	a'
d'	f'	g'

d''	f''	g''
c''	a'	as'
d'	f'	g'

Abb. 3: Blues-Tonvorrat und alternativ mit Blue-Note as'

- Auf Stabspielen (Xylofon, Metallofon, Glockenspiel), Tasteninstrumenten (Klavier, Keyboard) oder anderen (schulereigenen) Instrumenten improvisieren einzelne Gruppenmitglieder mit der vorgegebenen Blues-Skala [vgl. Tischler 2013].
- Der Uhr-Blues wird mit einem gemeinsam erarbeiteten Arrangement musiziert, wobei einzelne improvisierte Soloteile eingeschoben werden können.
- Übertragung auf andere Instrumente oder Stücke [vgl. Tischler 2013]: Räuber-Blues, Pausen-Rock.
- Aus Improvisationsversuchen, -experimenten werden mit Hilfe von (alternativen) Notationen eigene Blues-Kompositionen (auch paarweise oder in Kleingruppen) erstellt.





- Es werden eigene Blues-Texte über drei 4-taktige Phrasen erarbeitet, z. B.:
  - \* A: Feststellung. (Takt 1-2): Wir singen einen Blues in diesem Raum. (Takt 3-4): Instrumental- oder Vokal-Improvisation mit vorgegebenen Blues-Tönen.
  - \* A: Wiederholung (Takt 5-8): s.o.
  - \* B: Folgerung (Takt 9-12): Das..., ja, das...glaubt man kaum.

### **Baustein 6: Blues-Information**

Weiterführende Informationen über Geschichte, Entwicklungen, Formen, Interpreten des Blues werden über entsprechende Fachliteratur/Internet eingeholt, wobei je nach Lernvoraussetzungen spezifische Aufgaben gestellt werden können.

### **Literatur**

Tischler, Björn (2010): Tempo ist Zeit: Der Uhr-Blues – die Blues-Uhr (Blues around the clock). Musik in der Grundschule. H. 2 (2010), S. 46-49. Mainz: Schott.

Tischler, Björn (2012): Blues in Time. Arbeit mit dem Blues-Schema in heterogenen, integrativen Lerngruppen. In: Hoene, Sabine (Hg.): Heterogenität im Musikunterricht. Band 2: Musik erleben und gestalten – Praxisbeispiele 4-6. Kronshagen (IQSH).

Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.





## Der Große Trommelwirbel

Frieder Bleyl & Gaby Grest

### Intro

„Es waren einmal [...] zwei Schulen, die gemeinsam trommeln wollten. Ganz unverbindlich. Sie trommelten also. Und trommelten. Und machten dabei so viel Wirbel, dass – Abrakadabra! – Norddeutschlands größtes integratives Perkussionsensemble entstand! Spitzenbesetzung: 140 Mann. Lautstärke: Ohrenbetäubend. Spaßfaktor: 100 Prozent!“

So beschreibt die Musikland Niedersachsen gGmbH unser seit 2009 bestehendes Projekt *Der Große Trommelwirbel*. Und fast genauso war es auch. Nachdem das gemeinsame Trommeln den Schülerinnen und Schülern der ILMASI-Schule (Garbsen) und der Paul-Moor-Schule (Wunstorf) das gemeinsame Trommeln genauso viel Spaß wie uns gemacht hatte, entschlossen wir uns, die Rhythmen und Arrangements über Lehrerfortbildungen weiterzugeben. Seither wird dezentral in Klassen, AGs und Trommelgruppen geübt. Zu Generalproben und den Auftritten kommen Trommlerinnen und Trommler aus den verschiedensten Schulen sowie Schulformen zusammen, um gemeinsamen zu grooven, zu singen und das Publikum zu begeistern.

Der erste große Auftritt war im Mai 2009. Wir spielten mit 110 Musikerinnen und Musikern aus sieben Schulen vor 2000 Kongressbesuchern zur Eröffnung des Deutschen Präventionstages im Kuppelsaal Hannover. Der Versuch, mit so vielen Musikerinnen und Musikern mit nur einer gemeinsamen Probe zusammen aufzutreten, gelang – nicht zuletzt, weil die Musiklehrkräfte vor Ort eine sehr gute Probenarbeit geleistet hatten. Die Spielenden waren sich musikalisch sicher und die einzelnen Gruppen wuchsen schnell zu einem Ensemble zusammen. *Der Große Trommelwirbel* war geboren.

Seither hat sich dieses Vorgehen etabliert: neu entwickelte Arrangements werden unter Berücksichtigung unserer didaktisch-methodischen Arbeitsprinzipien in der regionalen Lehrerfortbildung an interessierte Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen weitergeben. Die Fortbildungsnachmittage erfreuen sich guten Zuspruchs. So werden die Stücke in vielen unterschiedlichen Klassen und Ensembles zum Klingen gebracht. Gleichzeitig organisieren wir Auftrittsmöglichkeiten. Oft sind es Anfragen von Veranstaltern, manchmal bewerben wir uns





auch um Auftritte an besonderen Orten oder zu besonderen Anlässen, wie z. B. die *fête de la musique* in Hannover. Steht ein Auftritt und das Programm fest, können sich Interessierte mit ihren Klassen dazu anmelden. Unsere Aufgabe ist es, für eine ausgewogene Stimmverteilung zu sorgen, einen guten Aufstellungsplan zu erstellen und das Ensemble in einer großen Generalprobe zusammenzuführen. Die Kolleginnen und Kollegen der beteiligten Schulen wirken in der Regel als Stimmführende in den einzelnen Instrumentengruppen mit.

Viele gemeinsame Fortbildungen, Proben und Auftritte zu kleineren und großen Anlässen in Sälen und Hallen und natürlich auch open air liegen inzwischen hinter uns. Ein besonders großes Erlebnis war die Eröffnung der *open-stage-night* im fantastischen Ambiente des Opernhauses von Hannover mit 140 Mitspielern. Aber auch Auftritte im kleinen Rahmen sind gut gelungen und in Erinnerung geblieben. Immer wieder kam es zu Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Schulform und Fähigkeiten, die sich außerhalb des Projekts vermutlich nie kennengelernt hätten. Sowohl unter den Teilnehmenden, den aktiv Mitwirkenden als auch unter der Elternschaft blieb zum Schluss das Gefühl, gemeinsam etwas Großartiges erlebt und zustande gebracht zu haben.

In den nun folgenden Ausführungen stellen wir die für uns wichtigen Grundsätze der Rhythmuserarbeitung in heterogenen Lerngruppen und die damit verbundenen zentralen musikpädagogischen Arbeitsprinzipien des Projekts dar.

### **Vorüberlegungen**

Seit Jahren an Förderschulen tätig haben wir immer wieder die Erfahrung machen müssen, dass die Nutzung außerschulischer Angebote, wie z. B. der Besuch einer Musikschule, unserer Schülerschaft immer noch weitestgehend verschlossen bleibt. Unser primäres Anliegen liegt somit darin, den Menschen mit Beeinträchtigungen in der geistigen, körperlichen, sprachlichen, aber auch emotionalen Entwicklung (z. B. geringe Frustrationstoleranz) nachhaltige Zugänge zur musikalischen Betätigung in sozialen Bezügen zu schaffen und sie am kulturellen Leben teilhaben sowie aktiv mitwirken zu lassen. Das Spielen auf einer Trommel hat für die meisten Schülerinnen und Schüler einen sehr hohen Aufforderungscharakter, der sich nach den ersten Unterrichtsstunden aufgrund der schnellen Erfolgserlebnisse meist noch verstärkt. Die Zugangsmöglichkeiten zur rhythmischen Betätigung sind also nahezu „barrierefrei“. Die Idee des Großen Trommelwirbels ist, mit Trommeln und anderen leicht spiel-





baren Perkussionsinstrumenten gute und groovige Musik zu machen, an der sich alle beteiligen können und die vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bietet. Die Arrangements enthalten daher auf unterschiedlichen Niveaus interessante und spielbare Patterns. Damit die Bearbeitungen insgesamt groovig und mitreißend klingen, bleibt trotz elementarer Vereinfachungen das Charakteristische der Rhythmen erhalten. Weil Rhythmus und Gesang oftmals zusammen gehören, beinhalten viele unserer Arrangements auch Lieder und harmonische Begleitungen. Bisher sind insgesamt neun Arrangements aus unterschiedlichen Kulturkreisen (afro-brasilianisch, afrikanisch, karibisch und arabisch) entstanden.

### **Rhythmuserarbeitung**

Ebenso wichtig wie ein gutes Arrangement ist der Weg der Rhythmuserarbeitung. Hier hat sich ein körper- und bewegungsorientierter Ansatz als unverzichtbare Arbeitsbasis erwiesen.

Durch diesen ganzheitlichen Zugang werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Emotionalität (Spaß, Angstabbau), Soziabilität (Sensibilisierung für die Gruppe, gemeinsames Spielen), Wahrnehmung (auditiv, visuell, kinästhetisch) und Kognition (Strukturierung, Merkfähigkeit) gleichermaßen angesprochen. Die Einbindung in spielerische Zusammenhänge lässt eigene Ängste und Unsicherheiten dabei schnell in den Hintergrund treten. Gleichzeitig wachsen die Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe zusammen.

Zu Beginn jeder Rhythmusphase ist es wichtig, den Körper zu wecken. Bausteine einer solchen ersten Phase können das Wackelklopfen des Körpers, kinesiologische Übungen (wie Überkreuzbewegungen) und das gezielte Ausschütteln einzelner Körperteile sein.

Der Weg der Rhythmuserarbeitung geht dann über die Stimme und den Körper zum Instrument. Ein Rhythmus wird zuerst gesprochen, geklatscht, gepatscht, gestampft und damit auf verschiedenen sensorischen Ebenen gespürt und erlernt. Dann erst erfolgt die Übertragung auf die Instrumente. Dahinter steckt das Lernprinzip vom Körpernahen zum Körperfernen.

“Unter kinästhetischer Wahrnehmung wird die Lage- und Bewegungsempfindung, die nicht durch das Sehen vermittelt wird, verstanden. Sie ist uns meist nicht bewusst, wir können automatisch auf sie zurückgreifen, da wir sie oft geübt haben und ein inneres Bild über den Ablauf alltäglicher Bewegungen in uns tragen“ [Zimmer 2005, S. 119].





Die auf Grundlage der Bewegungsempfindung erarbeiteten Rhythmen lassen sich später mit Leichtigkeit auf die Instrumente übertragen, da die Bewegungsabläufe bereits vom Körper 'abgespeichert' sind. Darüber hinaus werden Instrumente und Ohren geschont, bis das Pattern und das Spielen im gemeinsamen Metrum ein Stück weit verinnerlicht sind.

### Ein Beispiel

Die bekannte Djembé-Linie ‚dum da ga‘ (eine Viertel *bass*, zwei Achtel *open*.) wird zunächst gesprochen und dann geschnippt, gestampft und gepatscht. Im nächsten Schritt wird mit nur einer Hand der Wechselschlag geübt, der mit einer Oberkörperbewegung nach vorne und nach hinten unterstützt werden kann: Vorne am Knie (das ist auf der Trommel der Basston) und dann weiter oben vom Oberschenkel am Hüftansatz (offener Ton). Gespielt wird also ‚dum da‘. Das wird sowohl mit der rechten, als auch mit der linken Hand geübt, denn die Hände lernen voneinander. Erst wenn das gut klappt, wird die andere Hand mit dem zweiten offenen Ton hinzugenommen: ‚dum da ga‘. Im Sinne der Individualisierung wird in heterogenen Lerngruppen darauf geachtet, dass jeder Einzelne *die* Version übt, die musikalisch und motorisch für ihn leistbar ist. Gleichzeitig werden also entweder nur die Basstöne ‚dum‘, der Wechselschlag ‚dum da‘ oder das vollständige Pattern ‚dum da ga‘ gespielt.

Der gesamte Erarbeitungsprozess geschieht über direktes Vor-, Nach- und Mitmachen. Dabei spielt die Variation eine wichtige Rolle: Dynamik, Tempo, Ausdruck, Wahl der Klanggesten und Instrumente sowie die Anzahl der Spielenden (ganze Gruppe, Kleingruppen, Solisten, aufbauend, abbauend) werden oft variiert. Dadurch wird die Aufmerksamkeit immer wieder auf neue Elemente fokussiert, so dass der Erarbeitungsprozess spannend und interessant bleibt.

Um in den Erarbeitungsphasen die Konzentration und den Spannungsbogen aufrecht erhalten zu können, wird der musikalische Fluss möglichst selten unterbrochen und meistens im Metrum geblieben (z. B. gehen die Füße während kurzer Ansagen im Grundschlag weiter). Die Anleitenden reden wenig und sprechen stattdessen mit deutlicher Körpersprache die Gruppe an. Der bewusste Einsatz des Körpers, der Atmung, der Gestik und Mimik bei der Anleitung vermag die Schülerinnen und Schüler zu animieren und zu begeistern.

Wenn Instrumente ins Spiel kommen, gelten klare Regeln (z. B. bei Spielpause oder Erklärungen gilt: Hände weg vom Instrument), die konsequente Beachtung der verabredeten Trommelzeichen wird eingefordert und geübt.





Wenn der äußere Rahmen klar ist, kann individuell auf jeden Schüler eingegangen werden. Die Trommel bietet einerseits den ruhigen und auch den nichtsprechenden Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, sich Gehör zu verschaffen und andererseits den lebhaften und verhaltensoriginellen einen strukturierten Raum, in dem sie sich austoben können.

Ziel ist es, die individuellen Spielmöglichkeiten zu entdecken und weiter zu entwickeln, indem für jede Schülerin bzw. für jeden Schüler der Part gefunden wird, bei dem sie bzw. er sich wohl fühlt und gefordert ist, ohne überfordert zu sein. Spieltechniken sind vor allem im Anfangsunterricht nebensächlich und werden prozessbezogen erarbeitet.

Die Musik wird den Fähigkeiten der Lernenden angepasst. Vereinfachungen sind immer erlaubt (didaktische Reduktion). Wichtig ist aber, dass die charakteristischen Merkmale der Musik erhalten bleiben (z. B. beim Afro-Samba-Reggae: Surdo, Djembe und Caixa).

Solistische Beiträge sind erwünscht, aber immer freiwillig. Prinzipiell gilt: Jeder einzelne musikalische Beitrag in der Gruppe ist wichtig und trägt zum Gelingen der Musik bei.

### **Extro**

Die Erarbeitung der Rhythmen auf dem hier dargestellten Weg haben wir inzwischen in vielen unterschiedlichen Klassen und Lerngruppen erprobt. Dabei haben wir immer wieder die Erfahrung gemacht, dass es möglich ist, alle Lernenden auf ihrem Entwicklungs- und Fähigkeitsniveau teilhaben zu lassen. Wichtig ist, der Rhythmuserarbeitung genügend Zeit und Raum zu geben. In Kombination mit dem Unterrichtsprinzip der Wiederholung wächst die Musik zusammen und die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen wachsen an ihr. Schülerinnen und Schüler, die anfangs nicht im Metrum spielen konnten, kommen mit der Zeit zu erstaunlichen musikalischen Erfolgen. Bei allen wichtigen Arbeitsprinzipien in heterogenen Lerngruppen steht für uns die freudvolle und ganzheitliche musikalische Aktivierung im Vordergrund.

### **Literatur**

- Zimmer, Renate (2005): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Grest, Gaby & Bleyl, Frieder (2013): Der Große Trommelwirbel. Eigenverlag, zu beziehen über <http://www.dergrossetrommelwirbel.de>.





## Musik – Sprache – Aufführung

### Interdisziplinäres Projekt für Schule und Hochschule – ein Seminarbericht

*Bernd-Christian Schulze & Helmut Thiele*

Das Seminarprojekt *Musik – Sprache – Aufführung* wurde für den Fächerübergreifenden Bachelorstudiengang an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) konzipiert und mit Studierenden dieses Studiengangs durchgeführt. Die Abschlussperformance war Teil des Kongressprogramms.

Ziel des Projekts ist es, mit in der Regel zehn bis zwanzig Teilnehmerinnen und Teilnehmern innerhalb von fünf Tagen eine 20-30-minütige Performance mit musikalischen und sprachlichen Anteilen zu entwickeln und einzustudieren, die dann von den Teilnehmenden am letzten Tag des Seminars vor einer Schulklasse, die in der Regel in das Geschehen einbezogen wird, zur Aufführung kommt. Das jeweilige Thema der Performance liegt dabei bewusst in der eigenen Verantwortung der Studierenden. Vor der jeweiligen Seminarwoche findet eine zweistündige Einführungsveranstaltung statt, bei der ein erstes Brainstorming zu inhaltlichen Fragen durchgeführt wird. Hierbei entsteht eine grobe Richtung in Bezug auf das Projekt-Thema, die musikalische Ausrichtungen und die Besetzungen. Bis zum Beginn der Projektwoche wird dann im Chat-Verfahren weiter kommuniziert (und konkretisiert), so dass am Vormittag des ersten Tages bereits mit der detaillierten Ausarbeitung begonnen werden kann. Die Themen der bisherigen Projekte waren sehr unterschiedlich: *Musikalische Zeitreise*, *Lehrer-Casting*, *Rumpelstilzchen*, *Der Zauberlehrling*.

Das Projekt bietet Entfaltungsmöglichkeiten für die unterschiedlichsten Talente: Darstellendes Spiel, Erstellen eines Librettos bzw. Drehbuchs, Regiearbeit, Sensibilisierung für das Differenzieren in Sprache, Gestus und Mimik, sprachliche Gestaltung, Entwerfen von Bühnenbild und Kostümen, Reflexion über das eigene Tun – und natürlich das Einbringen von Musik in unterschiedlichster Form. Von der Beherrschung des technischen Equipments über das Arrangieren, Improvisieren bzw. Komponieren geeigneter Musikstücke bis hin zum Vortrag innerhalb der Aufführung ist alles möglich – und nötig. Dabei er-





gibt sich zwangsläufig ein ebenso spontaner wie zielgerichteter Umgang mit der Materie.

Ein besonderer instrumentaler Akzent besteht bei dem Seminar in der „Baustelle Klavier-Innenraum“, wobei den Teilnehmenden das Instrument, welches jeder im Rahmen seines Studiums spielen muss, einmal von einer ungewohnten, für die Praxis in Schulen jedoch vielseitig einsetzbaren Seite nahe gebracht wird. Das Einsetzen des Flügelinnenraumes mit seinen mannigfaltigen Spielarten bietet hier Raum für Neues und erweist sich gleichzeitig als hervorragend geeignete Klangkulisse für szenische Aufführungen. Da die meisten Studierenden bis zum Studienbeginn wenig oder gar keine Berührung mit dem klangexperimentellen Einsatz eines Instruments gehabt haben, ergibt sich hier für die Projektteilnehmer die Gelegenheit, die verschiedenartigsten Spielarten im Flügelinnenraum unter fachkundiger Anleitung in einem Klang-Workshop kennen zu lernen (Spiel auf den Saiten mit Fingernägeln, Jazzbesen, Paukenschlägeln, Gläsern etc. / Klangveränderungen der Saiten durch den Einsatz von Radiergummis, Gummikeile, Schrauben etc. / Klangerzeugungen auf dem Metallrahmen und anderen Flügelelementen). Mit dem erweiterten Klangspektrum des Klaviers und den sonstigen instrumentalen bzw. gesanglichen Möglichkeiten steht den Projektteilnehmern für die Performance nun eine reichhaltige Palette von musikalischen Möglichkeiten zur Verfügung.

Für die Auseinandersetzung mit darstellerischen Aufgaben werden in den ersten Tagen zahlreiche Warmups eingestreut, um die emotionale Ebene zu betonen. Dazu gehören fantasievolle Spiele zur Auflockerung, um den eigenen Fundus an Ideen frei zu legen – z. B. die spielerische Improvisation von kleinen szenischen Aufgaben. Ziel des Erlebens und des Reflektierens dieser Gruppenprozesse ist es, das Zusammenwachsen der Gruppe zu fördern.

Die Gruppe des diesjährigen Seminars bestand aus 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und war sich in der Einführungsveranstaltung schnell darüber einig, die Umsetzung eines „Klassikers“ der deutschen Dichtung zum Projektziel zu machen. Vom „Erkönig“ bis hin zur „Bürgerschaft“ gab es etliche Vorschläge, wobei die Wahl dann in der Endabstimmung auf Theodor Fontanes Ballade „John Maynard“ fiel. Durch die Zusammensetzung der Gruppe ergaben sich zwei Besetzungsschwerpunkte: Gesang und Schlagzeug.

Die Vorbereitung wie auch die Aufführung konnten in dem mit Beleuchtung und Verdunklungsmöglichkeiten ausgestatteten Probenraum der Opernklasse





durchgeführt werden. Dadurch ergaben sich zahlreiche Vorteile: Von Beginn an konnte ein detaillierter Beleuchtungsplan ausgearbeitet und umgesetzt werden. Auch gab es erstmalig ein studentisches Team von Bühnenbildnern, das mithilfe von Pappen und Farbtöpfen den Raum in ein großes Schiff verwandelte, auf dessen Deck dann bei der Aufführung die Schulklasse Platz nehmen konnte und sich so mitten im Geschehen befand. In die Hinterwand der Bühne wurde ein Schattentheater integriert, auf dem der Steuermann während der gesamten Aufführung an einem Steuerrad zu sehen war. Gleichzeitig diente die Leinwand als Projektionsfläche für einen in der Bühnenmitte platzierten Beamer.

Anders als bei den vorhergehenden Seminaren, bei denen jeweils mehrere Gruppen entweder in sich geschlossene Einzelbeiträge oder jeweils Teile einer Gesamtauführung erarbeiteten, die dann zu einer Gesamtperformance zusammengeführt wurden, ergab sich diesmal die Arbeit an einem einzigen Aufführungsblock. Neben den Bühnenbildnern gab es einen Chor, eine Gruppe von Darstellern, eine Instrumentalgruppe, einen Beleuchter und eine Multimedia-Verantwortliche.

Während der ersten beiden Tage stand die Gesamtkonzeption im Plenum neben der dann immer konkreter werdenden Ausarbeitung in den einzelnen Gruppen im Vordergrund. Dann wurde unter der Regie des *duo pianoworte* das Gesamtkunstwerk erarbeitet und parallel an Gesang, Musik und sprachlicher Differenzierung gearbeitet. Da die Performance am Freitag um 11.15 Uhr als Programmpunkt in den Kongress integriert war, gab es am Morgen vor der Aufführung dann noch einmal eine Generalprobe. Zur Aufführung selbst war eine 6. Klasse eines Celler Gymnasiums mit ihrer Lehrerin angereist. Nach der gelungenen und von zahlreichen Kongressteilnehmern besuchten Aufführung fand dann in der Regie der Seminarteilnehmer in einer unterrichtsähnlichen Situation eine Nachbereitung der Aufführung mit den Schülern statt. Im Anschluss daran konnten die Schüler in vier Stationen zahlreiche Instrumente vom präparierten Flügel über die große Trommel bis hin zur Röhrenglocke ausprobieren.

Nach der Aufführung erfolgte am Nachmittag eine Reflexion über die abgelaufenen Prozesse. Darüber hinaus wurden Arbeitsaufgaben für die Erstellung einer Gesamt-Dokumentation des Projektes verteilt: Drehbuch, Bühnenbildbeschreibung, Lichtregie und der musikalische Ablauf mit Auflistung sämtlicher beteiligten Instrumente. Aus Sicht der Dozenten ist immer wieder überraschend,





welch vielfältiges Potenzial in einer Gruppe von Studierenden des Fächerübergreifenden Bachelor-Studiengangs schlummert und wie es sich im Laufe der Woche unter zurückhaltender Anleitung der Dozenten, aber unter dem Druck einer konkret anstehenden Aufführung am Ende der Woche entfalten kann.

Vom Ansatz her bietet das Projekt etliche Anregungen für die künftige Arbeit in Schulen. Schon allein die Tatsache, dass die Studierenden die Aufgabe bekommen, sich ein Thema und eine Umsetzungsform zu überlegen und das Ganze dann auch sofort mit Schülern ausprobieren können, schafft ein direktes Bewusstsein für die Zielgruppe. Aber auch für spätere Schulaufführungen mit Musical- oder Theater-AGs gibt es hier zahlreiche Anregungen. Das Ganze ist ein Crash-Seminar, bei dem den Teilnehmern innerhalb von fünf Tagen ein Prozess zugemutet wird, der sich mit einer Theater-AG über ein Schulhalbjahr, wenn nicht sogar über ein ganzes Schuljahr hinzieht. Dennoch wird den Studierenden gerade durch die Komprimiertheit ein Bewusstsein für die Prozesse vermittelt, die sich bei solchen Musiktheater-Projekten abspielen.

*Ergänzend ein Bericht über das Seminar aus Sicht zweier beteiligter Studentinnen: Zum Interdisziplinären Projekt „Musik – Sprache – Aufführung“ im Rahmen des Landeskongresses Musikunterricht an der HMTMH von Charlotte Koscielny und Olivia Paasch.*

„Vielfalt neuer Wege“ – zu diesem Motto trug die Ergebnis-Präsentation des diesjährigen Interdisziplinären Seminars „Musik – Sprache – Aufführung“ des Fächerübergreifenden Bachelor-Studiengangs einen besonderen Aspekt bei. Denn auch in der Ausbildung künftiger Musiklehrerinnen und -lehrer lassen sich solche neuen Wege beschreiten.

Die Seminarteilnehmer bekamen die Aufgabe, ein selbst gewähltes Thema sprachlich und musikalisch für die Aufführung vor einer Schulklasse der Sekundarstufe I zu erarbeiten. Ziel war es dabei, am eigenen Leib Erfahrungen zu sammeln, die bei der späteren Umsetzung solcher Projekte an allgemeinbildenden Schulen dringend benötigt werden. Unter der Leitung der Dozenten Prof. Dr. Franz Riemer sowie Helmut Thiele und Bernd-Christian Schulze, die gemeinsam als *duo pianoworte* auf dem Gebiet „Musik und Sprache“ mehrfach ausgezeichnet wurden, entpuppte sich dieses interdisziplinäre Seminar für alle Beteiligten als vielseitiges Abenteuer. Gemeinsam wurde die Ballade „John





Maynard“ von Theodor Fontane erarbeitet und musikalisch sowie darstellerisch in Szene gesetzt. Zielgruppe der Aufführung im Rahmen des Kongresses war eine Chorklasse der 6. Klassenstufe eines Celler Gymnasiums, wobei auch die Kongressteilnehmer als Zuhörer eingeladen waren.

Die Arbeit wurde in Kleingruppen durchgeführt, die öfters gemischt wurden, was für eine sehr intensive Harmonie und positive Gruppendynamik sorgte. Es begann mit der Erarbeitung eines groben Konzepts und der Ideensammlung. Darauf folgte in anderer Gruppeneinteilung die Feingliederung und Ausarbeitung aller Komponenten: schauspielerische Darstellung, musikalische Umsetzung und Bühnenbild / Raumgestaltung und Beleuchtung. Zu guter Letzt fanden sich dann die endgültigen Musiker, Darsteller, Techniker und Bühnenbildner zusammen und machten das Projekt zu einem runden, spannenden Musiktheaterstück.

Während der „kreativen Findungsphase“ zu Beginn der Woche wurde fleißig komponiert, gebastelt und Regieanweisungen ausgedacht. Sobald das Konzept stand, ging es im nahtlosen Übergang mit intensiven Chor- und Darstellerproben weiter. Helmut Thiele kümmerte sich hierbei um ein lehrreiches „Aufführungstraining“ und Bernd-Christian Schulze brachte den Musikern den Innenraum des Klaviers näher. Dabei stellte er viele interessante Klänge vor, die mit Hilfsmitteln wie Radiergummi, Holzklötzen oder Trinkgläsern entstehen. Zum Einsatz kamen auch zahlreiche Schlaginstrumente, welche die dramatischen Momente der Handlung wirkungsvoll untermalten. Auf Grund vieler Stunden produktiven und effektiven Arbeitens an der „Baustelle Passagierschiff“ entstand in Raum E30 ein schiffsförmiges Bühnenbild, das zu einer aufregenden Überfahrt auf der „Schwalbe“ einlud. Dadurch konnten die anwesenden Kongressteilnehmer, aber vor allem die Schulklasse, die als Passagiere auf dem Schiff Platz genommen hatten, das bewegende Abenteuer des John Maynard in Form eines Musiktheaterstücks hautnah miterleben. Ein Beamer mit einer einführenden Heldenpräsentation kam ebenso zum Einsatz wie ein Schattentheater, hinter dem der Steuermann bis zum bitteren Ende in ein Flammenmeer getaucht seinen Mann stand.

Im direkten Anschluss an die Präsentation des Projekts wurde eine Nacharbeitung der Ballade mit den von der Aufführung begeisterten Schülern der 6. Klasse durchgeführt, die von zwei Studenten der Gruppe geleitet wurde. Hierbei fand ein Übergriff auf das Heldentum statt und es wurde auf die ver-





schiedenen Musikinstrumente eingegangen, die die Schüler während des Stücks entdeckt hatten.

Alle Mühen und Anstrengungen lohnten sich und nach einigen nervenaufreibenden, nahezu endlosen Diskussionen während der Erarbeitungsphase fand sich doch Übereinstimmung zwischen den Beteiligten, so dass am Ende eines jeden Tages alle zufrieden waren. Die Gruppe, die hauptsächlich aus Studierenden des Fächerübergreifenden Bachelorstudiengangs im 4. Semester bestand, barg viele verschiedene Talente in sich und alle arbeiteten mit Begeisterung an ihren Aufgaben, die Grundstimmung in der Gruppe war durchweg positiv.

Auch bei den Kongressteilnehmern fand diese Form von Projektunterricht, bei der in nur vier Tagen Probenzeit ein „Gesamtkunstwerk“ von enormer Dichte entstand, großen Anklang, so dass es im bis auf den letzten Platz gefüllten Aufführungsraum E30 reichlich Beifall gab. Und vielleicht hat der eine oder andere demnächst ja selbst Lust, ein größeres Schulprojekt wie z. B. ein Musical oder eine Schulooper in Angriff zu nehmen.





## Rhythmomie

### Besser hören und gehört werden

*Hilko Schomerus*

Eine weit verbreitete musikalische Erfahrung: Die Überforderung, in einer musikalischen Gruppensituation gleichzeitig zu spielen und ebenso intensiv zu hören, was gerade der einzelne Musikkollege spielt bzw. wo im Stück er/sie sich gerade befindet.

Für nahezu alle meine Schüler unterschiedlichster Altersstufen und ebenso für mich ist dies eine der größten Hürden zum stressfreien miteinander Musizieren. Dabei ist genau diese Orientierung so unendlich wichtig, da sie in jedem Spieler nicht nur die Konzentration auf das eigene Handeln bündelt, sondern gleichzeitig eine Bestätigung genau dieses Handelns durch Andere erfährt. Erst diese auditive Interaktion ermöglicht im Miteinander ein wirkliches Zusammenspiel verschiedener Musiker oder Instrumentengruppen.

Dabei wird diese Fähigkeit durch das oft gleichzeitige Mitlesen von Noten auf der Partitur stark eingeschränkt. Für das zusätzliche Hören steht dann einfach nicht mehr genug Kapazität zur Verfügung und so verlassen wir uns oft auf das mehr oder weniger vorhandene eigene Grundgefühl für Zeit und Rhythmus. Ohne das nötige Abgleichen dieser Parameter durch bewusstes Hören der Anderen oder einer definitiven Referenzzeit (Metronom) zu vollführen, legen wir genau diese Verantwortung letztlich auch gern in andere (Dirigenten-) Hände.

Für eine Verschmelzung des gleichzeitigen Spielens und Zuhörens steht der Begriff Rhythmomie. Er verbindet die beiden (leider oft entkoppelten) Ebenen des Rhythmus und der harmonischen bzw. tonalen Bewegungen in der Musik miteinander und schafft so durch regelmäßiges Üben ein bewussteres Empfinden der Gleichzeitigkeit von ‚Hören‘ und ‚Gehört werden‘ in einer Person.

Dabei steht die erste, gesungene, harmonisch-melodische Ebene für eine mit mir spielende Bezugsgruppe, also z. B. eine Band oder Schülergruppe, deren musikalisches Spiel ich intensiver erleben und verfolgen können möchte. Die zweite Ebene, die ich zu meinem Singen gleichzeitig klatsche, die aber selbstverständlich später auch am Instrument tonal erweitert werden kann, spiegelt als





rhythmische Ebene mein eigenes, zunächst rhythmisches Erleben und Know-how wider, das ich ebenfalls präzisieren möchte.

Die Vereinigung dieser beiden Ebenen in ein und derselben Person trainiert, verbessert und verbindet so die Eigen- und Fremdwahrnehmung erheblich.

Beide Ebenen stehen dabei in direktem musikalischen Zusammenhang und bedingen sowie kontrollieren einander, gerade indem sie unterschiedlich sind. Durch das Singen eines harmonisch-melodischen Bogens parallel zu meinem Klatschen kann ich nämlich jederzeit differenzieren, wo genau im rhythmischen Geschehen oder in der musikalischen Form ich mich gerade befinde, ganz gleich, mit welcher zusätzlichen rhythmischen Ebene ich im Moment spielerisch beschäftigt bin.

Wenn ich parallel zu meinem rhythmischen Spiel (bis zu einem gewissen Grad) das singen kann, was die Bezugsgruppe spielt, kann ich dem Gespielten folglich auch deutlich besser zuhören; somit wird mein Mitsingen zur persönlichen Kontrollinstanz. Diese direkte Verbindung beider Ebenen verbessert nachhaltig sowohl das eigene Spiel binärer und ternärer Rhythmus-Ebenen als auch das gleichzeitige Nachverfolgen dessen, was die Bezugsgruppe musiziert!

Die Präzisierung dieser rhythmischen Komponenten stellt für mich (nicht nur als Schlagwerker) die wichtigste Aufgabe dar. Durch die Verbesserung meiner eigenen Fertigkeiten liefere ich so die Grundlage für ein späteres, sicheres Anwenden harmonischer und melodischer Verläufe in der Musik.

### **Anregungen aus der Praxis**

Die nun folgenden Übungen sind auf einen binären 4/4-Takt bezogen und natürlich auch untereinander mischbar. Eine Übertragung in andere Taktmaße ist - kombiniert mit einem kreativen Umgang - durchaus erwünscht!

#### *Einige rhythmische Stufen für binäre Übungen im 4/4-Takt:*

1. Singe einen Dreiklang als gebrochenen Akkord in Sechszehntel(-Repetitionen) (z. B. cccc eeee gggg eeee)
2. Singe einen Dreiklang (gebr. Akkord) in Sechszehntel und klatsche alle Werte mit
3. Singe einen Dreiklang (gebr. Akkord) in Sechszehntel und klatsche drei von vier Sechszehnteln mit (z. B. cccc eeee gggg eeee)





4. Singe einen Dreiklang (gebr. Akkord) in Sechszehntel und klatsche zwei von vier Sechszehnteln
5. Singe einen Dreiklang (gebr. Akkord) in Sechszehntel und klatsche eines von vier Sechszehnteln
6. Singe reduzierte Sechszehntel-Gruppen (nur drei, zwei oder eins der Sechszehntel pro Tonhöhe)
7. Singe reduzierte Sechszehntel-Gruppen (nur drei, zwei oder eins der Sechszehntel pro Tonhöhe) und klatsche dazu reduzierte Sechszehntel-Gruppen (nur drei, zwei oder eins der Sechszehntel pro Tonhöhe)
8. Zähle die Sechszehntel in Vierer-Gruppen bei entsprechenden Tonhöhen tonal z. B. bis drei
9. Zähle die Sechszehntel in Vierer-Gruppen bei entsprechenden Tonhöhen und verdeutliche die geklatschten Dreier-Gruppen durch Akzente oder unterschiedliche Klänge
10. Zähle die Sechszehntel in Vierer-Gruppen bei entsprechenden Tonhöhen z. B. bis drei und reduziere die geklatschten Dreier-Gruppen auf zwei von drei oder eins von drei mit eventuellen Ghostings in der Luft oder (leise) am Körper
11. Singe die Sechszehntel in den entsprechenden Tonhöhen ohne zu zählen und klatsche akzentuierte oder reduzierte Dreier-Gruppen
12. Singe die Sechszehntel (aber nur drei, zwei oder einen Ton der jeweiligen Tonhöhe) und klatsche dazu akzentuierte oder reduzierte Dreier-Gruppen
13. Singe verschiedene reduzierte Sechszehntel-Gruppen pro Tonhöhe und klatsche dazu verschiedene reduzierte Sechszehntel-Gruppen (behalte in jedem Fall die Eins des Taktes im Bewusstsein!) (*Selbstverständlich kannst Du auch einzelne Schritte überspringen bzw. durch selbst gefundene Zwischenschritte ergänzen*)
14. Weitere Übungen lassen sich daraus entwickeln!

Die o.g. Schritte kannst Du jetzt entsprechend mit mehrtaktigen harmonischen Bögen, vollständigen Melodien, anderen Taktarten, in ternären Ebenen und natürlich mit anderen, überlagernden Metren anreichern und erarbeiten!





## Vielfalt durch Bearbeitung

### Wege zum Themenfeld „Original und Bearbeitung – Musik covern“

Lars Oberhaus

#### Einleitung

Die Bearbeitung von Musik durch „Umformung musikalischer Vorlagen“ [Schneider 1984, S. 5] ist eine in der vergangenen und gegenwärtigen Musikkultur gängige Praxis und findet sich auch als „beliebtes Unterrichtsthema“ [Erlach 2008, S. 7] und curricularer Lernbereich in der Musikdidaktik. Auffallend ist in diesem Kontext, dass es – trotz der weit verbreiteten schulischen Anwendung – neben Einzelbeiträgen in Fachzeitschriften und Schulbüchern auffallend wenige ausführliche fachdidaktische Veröffentlichungen dazu gibt.<sup>1</sup> Während in den 1980er Jahren die Bearbeitung ausschließlich im Bereich klassischer Musik im Vordergrund stand [vgl. Schneider 1984], wird in jüngeren Publikationen der Vergleich unterschiedlicher Musikstile berücksichtigt, und es wird insbesondere die „Coverversion“ als eine bestimmte Art der Bearbeitung im Bereich der populären Musik hervorgehoben [vgl. Bührig 2004; Bielefeldt & Pendzich 2007; Erlach 2008]. Aus theoretischer Sicht dürfte dem Themenfeld weiterhin der bereits 1982 veröffentlichte Text „Der Vergleich als methodisches Grundprinzip im Musikunterricht“ von Wolfgang Schmidt-Brunner zu Grunde liegen, auch wenn die „Bearbeitung“ nur eine Form des musikbezogenen Vergleichs ist [vgl. Schmidt-Brunner 1982].<sup>2</sup>

Im Folgenden werden grundlegende musikdidaktische Überlegungen zum Umgang mit dem Thema *Original und Bearbeitung* auch unter Berücksichtigung von Coverversionen vorgestellt. Zudem werden unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten vorgestellt, die sich dazu eignen, originelle Zugänge zu ‘sperrigen‘ Inhalten zu finden.

1 Vgl. z. B. die Themenhefte *Original und Bearbeitung* [Musik und Unterricht 111/2013] und *Coverversion – Adaption – Bearbeitung* [Musik und Unterricht 84/2006].

2 Siehe auch Beiderwieden 2008.





### **Der Vergleich als methodisches Grundprinzip**

In den Texten der 1980er Jahre wurde das „vergleichende Hören“ [Schmidt-Brunner 1982, S. 176] im Sinne des Wiedererkennens fundamentaler musikalischer Gestaltungsprinzipien zur Begründung des Themenfelds herangezogen. Dabei stand diese Vorgehensweise primär unter dem Blick eines historischen Vergleichs, da Kompositionstechniken miteinander in Bezug gesetzt wurden. So unterscheidet Schmidt-Brunner zwischen Analogie- und Homologievergleichen, die der Rezeption und Reflexion von Musik zu Grunde liegen. Der Analogievergleich bezieht sich dabei auf die „Ähnlichkeit vergleichbarer Systeme und ihrer Strukturzusammenhänge“ [ebd.]. Inhaltlich werden unterschiedliche künstlerische mediale Ausdrucksmöglichkeiten miteinander verglichen (Musik und Sprache oder Musik und Bild). Der Homologievergleich findet dagegen im gleichen Medium (Musik) statt, indem musikalische Bearbeitungen miteinander verglichen werden. Der Bereich *Original und Bearbeitung* ist weitestgehend dem Homologievergleich zuzuordnen. Ralf Beiderwieden hebt in seiner „Systematischen Methodenlehre“ hervor, dass der Vergleich auch unter der Perspektive der Kontrastierung bzw. Parallelisierung erfolgt und sich intern innerhalb einer Komposition bzw. extern zwischen mehreren Kompositionen vollzieht [vgl. Beiderwieden 2008, S. 27-33].

Die nach wie vor grundlegende aber doch auch antiquiert anmutende Differenzierung zwischen analog und homolog ist in neuerer Zeit durch Überlegungen zu „ästhetischen Transformationen“ abgelöst bzw. erweitert worden [vgl. Brandstätter 2004; Brandstätter 2008]. Ursula Brandstätter widmet sich in diesem Zusammenhang der Ähnlichkeit bzw. Differenz der „Medienspezifik der Künste“ [Brandstätter 2008, S. 119] und unterscheidet zwischen den vier Bereichen Musik, Bild, Sprache und Körper. Unter Transformation wird eine Methode verstanden, die ein Medium in ein anderes überträgt (=Analogievergleich) und auf dem „Vergleich als didaktischem Prinzip“ beruht [Brandstätter 2004, S. 239]. Aus zeichentheoretischer Sicht wird zwischen buchstäblichen oder metaphorischen Repräsentationen unterschieden. Im buchstäblichen Sinn werden Ähnlichkeiten direkt wiedererkannt, wogegen in einer metaphorischen Bedeutung die Ähnlichkeit nur angedeutet und „der ursprüngliche Sinnesbereich, aus dem ein Zeichen stammt, verlassen wird“ [Brandstätter 2008, S. 92]. Diese Unterscheidung ist aus musikdidaktischer Sicht auch für das Themenfeld *Original und Bearbeitung* bedeutsam, da hier die Frage aufgegriffen wird, in-





wiefern sich die Bearbeitung am Original orientiert oder dieses abstrahiert. Der besondere Reiz liegt insbesondere bei der Gestaltung und Interpretation metaphorischer Transformationen, da die Schüler aufgefordert werden, mehrdeutige Sinnzusammenhänge („Verfransungen“) zu entschlüsseln [vgl. Oberhaus 2009]. Das grundlegende Interesse, etwas zu vergleichen oder zu bearbeiten, dürfte v. a. auf den Bereich der Mimesis als Nachahmungsprinzip in den Künsten zurückzuführen sein. Kunstwerke fügen das, was sie an Stoff aus der Wirklichkeit beziehen, auf einer neuen Ausdrucksebene zusammen [vgl. v.a. Adorno 1998a; Adorno 1998b].

### **Zur musikdidaktischen Begründung des Themenfelds Original und Bearbeitung**

Ein zentrales Thema, das in nahezu allen Beiträgen thematisiert wird, lautet „Das Alte im Neuen“ oder „Aus Alt mach Neu“ sowie Abwandlungen in Form von „Dasselbe nur anders“. Thomas Erlach fasst in diesem Zusammenhang die didaktischen Begründungen zum Umgang mit dem Themenfeld *Original und Bearbeitung* zusammen:

„Es [das Thema; L.O.] bietet die Möglichkeit, auf dem Wege des Vergleichs zweier oder mehrerer ähnlicher Musikstücke die Beobachtung und Interpretation musikalischer Differenzen zu schulen. Dabei besteht die Chance, Musikstücke verschiedener Epochen und Stile unter übergeordneten Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen und dadurch eine Fülle verschiedenster Musikbeispiele zu thematisieren. [...] Seinen didaktischen Wert erhält es dadurch, dass dabei sowohl grundlegende musikalische Kompetenzen (Musizieren der vorgegebenen Beispiele, Nachdenken über Musik, Produktion eigener Musikbeispiele) eingeübt als auch wichtige überfachliche Kompetenzen (genaues Vergleichen, begründetes Bewerten, Erstellen eigener Produkte nach bestimmten Leitlinien) aufgebaut werden können“ [Erlach 2008, S. 7].

Auffallend an dieser Begründung – und v. a. neu in Bezug zu den Zielen der 1980er Jahre – ist die explizite Hervorhebung vielseitiger Stile und musikpraktischer Dimensionen (Musizieren, Produktorientierung). Hinzu kommt die Berücksichtigung des Begriffs „covern“ [Erlach 2008] bzw. „Coverversion“ [Bielefeldt & Pendzich 2007] als eine besondere Form der Bearbeitung populärer Musik, die den meisten Jugendlichen geläufig ist und einen lebensweltlichen Zugang für den Musikunterricht ermöglicht. Auch Jürgen Oberschmidt berücksichtigt in insgesamt acht schulischen Einsatzmöglichkeiten explizit „eigene





Bearbeitungen“ im Sinne der „produktiven Auseinandersetzung mit Musik“ [Oberschmidt 2013, S. 55] und hebt hierbei die „im Musikunterricht viel zu selten eingebrachten Möglichkeiten einer musikalischen Selbstprofessionalisierung wie etwa im Bereich des Home-Recording“ [ebd.] hervor.<sup>3</sup>

### **Das Begriffsfeld: Bearbeitung, Coverversion & Co.**

Es gibt eine große Vielfalt von zum Teil sehr ungenau definierten Begriffen und verwandten musikalischen Techniken rund um das Feld *Original und Bearbeitung*. Hierzu gehören z. B. Variation, Arrangement, Parodie, Coverversion, Kontrafaktur, Remix, Bastard/Mash Up oder Answer Record.<sup>4</sup> Während ein Großteil davon aus der musikalischen Formenlehre vertraut ist, dürften die Begriffe Bastard/Mash Up (mehrere Coverversionen in einem Song) und Answer Record (textliche Bezugnahme auf einen anderen Song) eher unbekannt sein.<sup>5</sup> Streng genommen wird unter Coverversion die Bearbeitung eines „zuvor auf Tonträger veröffentlichten Songs“ [Erlach 2008, S. 8] verstanden. Umgangssprachlich hat sich aber das Verständnis von Bearbeitung (von jeglicher Musik) im Bereich Populärer Musik durchgesetzt.<sup>6</sup> Im Rahmen der vielfältigen Begriffsverwendung werden auch unterschiedliche Ziele durch Bearbeitungen verfolgt. Hierzu gehören z. B. Arbeitersparnis, Studienzwecke, Modernisierung, Reanimation, Satire, Huldigung, Verbesserung, Ausdruckssteigerung, Verfremdung oder auch Popularisierung und Kommerzialisierung [vgl. Oberschmidt 2013, S. 51].

Zudem gibt es unterschiedliche Einstellungen gegenüber dem Wert musikalischer Bearbeitungen. Auf der einen Seite stehen die Verfechter der Urtextausgabe samt historischer Aufführungspraxis, die an die getreue Wiedergabe des Werks glauben und jede Veränderung als unzulässigen Zugriff in die Handschrift des Meisters kritisieren. Auf der anderen Seite gibt es die Befürworter, die gerne Bach auf dem Klavier (anstatt auf dem Cembalo) oder den Klassik-

3 Die acht Dimensionen lauten: Hören, Vergleichen, Beurteilen, Gebrauchspraxis, Geschichte, Strategien der Musikbeschreibung, Ein Blick in die Komponierstube und eigene Bearbeitungen. Vgl. Oberschmidt 2013, S. 54f.

4 Kontrafaktur: Neutextierung der Musik; Parodie (Barock): Bearbeitung unter Bewahrung der musikalischen Substanz

5 *Bruised Water* ist ein Mash Up aus Natasha Bedingfields *I Bruise Easily* und Chicanes *Saltwater*; der Song *The Boy Is Mine* (1998) von Brandy and Monica ist eine Answer Record auf *The Girl Is Mine* (1982) von Michael Jackson und Paul McCartney.

6 Dieses weite Begriffsverständnis wird auch in den folgenden Ausführungen verwendet.





rock von David Garret hören und dabei die Veränderung des Originals gerne in Kauf nehmen bzw. die Bearbeitung dem Original vorziehen.

### Zugang zur Musikgeschichte – Coverversionen mittelalterlicher Musik

Das Phänomen der Bearbeitung durchzieht die Musikgeschichte von ihren Anfängen bis heute. Aus musikdidaktischer Sicht können durch Coverversionen Zugänge zu vermeintlich „sperriger“ und „fremder“ Musik gefunden werden. Exemplarisch lässt sich hier die Verwendung mittelalterlicher Musik im Bereich Populärer Musik anführen. Besonders ergiebig ist hierbei eine Bezugnahme auf das Musikprojekt *Enigma*, das der Musikproduzent und Komponist Michael Cretu im Bereich elektronischer Musik (Ethno) gegründet hat. Das erste Album *MCMXC a.D.* erschien 1990 und wurde ein weltweiter Überraschungserfolg. *Enigma* gilt mit über 40 Millionen verkauften Tonträgern als eines der erfolgreichsten Musikprojekte aller Zeiten und war Wegbereiter für religiös angehauchte Ambient-Musik. In dem Song *Mea Culpa* werden gregorianische Gesänge mit Popmusik kombiniert. Interessant dabei ist, dass sich Cretu hier auf konkrete mittelalterliche Vorgaben der Messvertonungen beruft, die zum Teil auch als Neumennotation vorhanden sind.

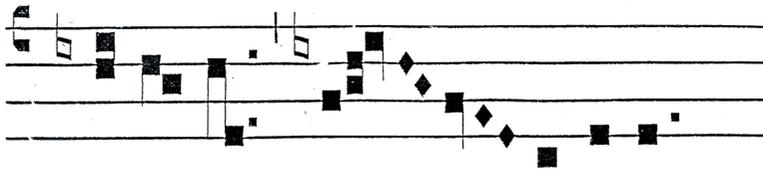


Abb. 1: Neumennotation des Beginns der Messvertonung: *Kyrie eleison*

Im Unterricht wird zunächst das Lied gehört und die musikalische Gestaltung (Ablauf) stichpunktartig notiert (Gewitter, Glocke, Trommel, Gregorianischer Gesang, Popbeat, Synthesizer-Flöte, Dialog Männerstimme (englisch) mit Frauenstimme (französisch)). Anschließend werden die zentralen Merkmale des Gesangs festgehalten (einstimmiger Mönchsgesang; Text: *Kyrie eleison*; *christe eleison*) und die Epoche benannt (Mittelalter). Die Schüler erhalten die Neumennotation (s. Abb. 1) und schreiben bei einem erneuten Hören den melismatisch gesungenen Text *Kyrie eleison* unter die Noten. Anschließend wird die Notation auf unsere heutige Notenschrift übertragen. Der Schlüssel findet sich





in der ersten Zeile, in der zu Beginn ein „c“ vorgezeichnet ist und die C-Linie umkreist. Daraufhin wird der Beginn des Gregorianischen Chorals gesungen. Je nach Klassenstufe schließen sich weitere Informationen zur Gregorianik, Messvertontung oder Neumennotation an.

Für die Mittel- und Oberstufe ist es interessant, einen Blick in die „Machart“ des Songs und der daran gebundenen Zielsetzungen des Komponisten zu werfen. So wird dem enthaltsamen religiösen Mönchsgesang eine erotisch-hauchige Frauenstimme entgegengesetzt, die auch textlich von Sünde und Schuld spricht. Hier wird aus kommerzieller Perspektive das Spiel mit Gegensätzen und Exotismen gesucht, auch um Wunschphantasien bei den Käufern anzusprechen. Inzwischen hat die Idee von Cretu zahlreiche Nachahmer gefunden, wie z. B. die Band *Gregorian*, die von Frank Peterson, einem Mitarbeiter von Michael Cretu, gegründet wurde.<sup>7</sup> Die Machart ist nahezu identisch (Titel: *Sadisfaction*), bloß der Klang wirkt zeitgemäßer.

Ein weiteres Beispiel zur Behandlung des Mittelalters im Musikunterricht wäre das Lied *Belle qui tiens ma vie*. Es ist eine Pavane (Schreittanz) des 16. Jahrhunderts und wurde von Thoinot Arbeau in seiner Tanzschrift *Orchésographie* (1589) erstmals veröffentlicht. Sie wird auch im Musikunterricht oft eingesetzt, um in die Schrittfolge mittelalterlicher Tänze einzuführen (pas simple; pas double). Die mit mittelalterlichen Attitüden (v. a. Kleidung) spielende Heavy-Metal Band „In Extremo“ hat das Lied gecovered („Pavane“). Dabei wird – bewusst oder unbewusst – der französische Originaltext, der über eine „Schöne, die ein Leben in ihren Augen gefangen hält“ musikalisch und inhaltlich verfremdet und das gesamte Lied entstellt. Im Unterricht lässt sich – über die Einstudierung des Tanzes hinaus – über die Grenzen von Coversongs und die Bedeutung des Originals und daran gebundener Entstehungszusammenhänge diskutieren.

### **Vergleich von Musikstilen – Jazz und Barock**

Hinsichtlich eines Vergleichs von Musikstilen bietet sich die Gegenüberstellung zwischen Jazz und Barock an. Aus musikalischer Sicht lässt sich hier eine Ähnlichkeit zwischen dem Basso Continuo (Barock) und dem Walking Bass (Jazz) erkennen, die auf der gleichmäßig durchlaufenden Bewegung im Bass beruht, aber unterschiedliche Wirkungen hinsichtlich des Grooves erzeugt. Hinzu kom-

<sup>7</sup> Vgl. auch Bands wie Magna Carta oder The Priests.





men aber auch weitere musikalische Aspekte wie z. B. die gemeinsamen improvisatorischen Grundlagen (Generalbass-Notation und Jazz-Notation).

Als einer der wichtigsten Interpreten im Bereich der Jazz-Adaptionen gilt der französische Pianist und Arrangeur Jacques Loussier, der durch seine originellen verjazzten Interpretationen vieler Werke von Johann Sebastian Bach bekannt geworden ist. Bereits während seines Studiums 1959 gründete er das *Play Bach Trio* und spielte diverse Bach-Bearbeitungen ein. Seine Interpretationen zeichnen sich durch ein hohes Einfühlungsvermögen in die musikalische Struktur der Werke Bachs sowie durch originelle Improvisationen aus.<sup>8</sup>

Eher unbekannt, aber dafür aus musikdidaktischer Sicht sehr ergiebig, ist das Projekt *Handel Messiah*, in dem das Oratorium *Der Messias* (Georg Friedrich Händel) gecovert wurde. Bekannte Künstler aus den Bereichen Gospel, Blues, Jazz, Pop und Soul haben unter der Leitung eines Teams von Arrangeuren/Produzenten eine ungewöhnliche Coverversion des gesamten barocken Oratoriums geschaffen.<sup>9</sup> Die Jazz-Adaptionen zeichnen sich durch eine große Vielschichtigkeit (Jazz-Balladen; Big-Band- und Gospel-Arrangements) aus. Im Unterricht lässt sich insbesondere die Arie *Why Do The Nations So Furiously Rage?* mit der Jazz-Interpretation von Al Jarreau vergleichen, in welcher die virtuose Koloraturarie in einen Scat-Gesang übertragen wird. Aus methodischer Sicht erfolgt der Vergleich von Musikstilen z. B. in Form eines „Strukturgitters“, in dem einzelne Parameter miteinander verglichen werden (s. Abb. 2):

Parameter	ORIGINAL	BEARBEITUNG
<b>Epoche/Stil</b>	Barock; Oratorium	Moderne; Jazz
<b>Melodik</b>	Dreiklangsmelodik mit Koloraturen	Skat-Gesang; Improvisation
<b>Harmonik</b>	Dur-Moll-tonal; Da Capo Arie	Jazz-Harmonik
<b>Rhythmik</b>	Durchgehende 16tel Bewegung, Generalbass	Off-Beat, Walking Bass
<b>Dynamik/Tempo</b>	Allegro, forte	Fast swing, forte
<b>Besetzung</b>	Orchester	Big Band

Abb. 2: Übertragung der Vergleichsebenen in Form eines Strukturgitters

8 Im Bereich der Klassik-Adaptionen von Bach sollte auch Wendy Carlos erwähnt werden, der bereits Ende der 1960er Jahre als einer der ersten Coverversionen mit Synthesizern erstellte („Switched on Bach“).

9 Various Artists (1992): *Handel's Messiah: A Soulful Celebration*, Warner. Zu den Interpreten gehören z. B. Al Jarreau, Dianne Reeves oder Stevie Wonder.





### Musik selber covern

Alle aktuelleren Publikationen zum Themenfeld *Original und Bearbeitung* thematisieren in einem eigenen Kapitel den Bereich „Musik selber covern“ [Erlach 2008, S. 54-63] oder eine „Mash-Up-Werkstatt“ [Bielefeldt & Pendzich 2007, S. 62-63]. Thematisch arbeiten die Schüler mit Computersoftware (Audacity, Logic-Fun) und erstellen anhand des auf CD-ROM beigefügten Materials eigene Coverversionen.<sup>10</sup> Die Arbeitsweise unterscheidet sich jedoch. In der Publikation von Erlach werden zunächst eigene Begleitpatterns auf Instrumenten erlernt, die dann zu den MIDI-Files des Computers hinzugespielt werden. Bielefeldt und Pendzich gehen einen anderen Weg und geben „mehrere instrumentale Einspielungen“ [Bielefeldt & Pendzich 2007, S. 62] auf CD vor, die in ein Audioprogramm importiert und gemischt werden. In diesen beiden methodischen Erarbeitungsweisen wird der musikalischen Bearbeitung ein unterschiedlicher Stellenwert zugesprochen. Im ersten Fall beruht sie auf der Musizierpraxis, während im zweiten Fall „nur“ das Schneiden und Versetzen vorgegebener CD-Files thematisiert wird. In dem Workshop auf dem Landeskongress, der dem vorliegenden Text zugrunde liegt, wurde ausgiebig über diesen Sachverhalt diskutiert und insbesondere der Frage nachgegangen, wie kreativ bzw. „musikalisch“ die Bearbeitung von Musik mit dem Computer und fertigen Musikbeispielen sein soll. Auf der einen Seite erwähnten die Befürworter die Arbeit in unteren Schulstufen oder auch im Bereich Inklusion, da nur wenige Bewegungen dazu nötig sind und elementare Grundkenntnisse (Musik und Form) erlernt werden können. Skeptiker sahen dagegen den Verlust der instrumentalen Spielfertigkeiten, die für den Musikunterricht eine unverzichtbare Basis bilden.

In diesem Kontext sollte hinzugefügt werden, dass derzeit eine Vielzahl von Software und Apps existiert, die alle auf den Import von fertigen Musikbausteinen oder der Zurverfügungstellung fertiger Begleitpatterns basiert. Der kostenlose Online-Sequencer Soundation bietet z. B. eine eigene Datenbank an Sounds, die miteinander kombiniert und verändert werden können.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Vgl. auch Bührig 2004.

<sup>11</sup> Siehe <http://soundation.com>.



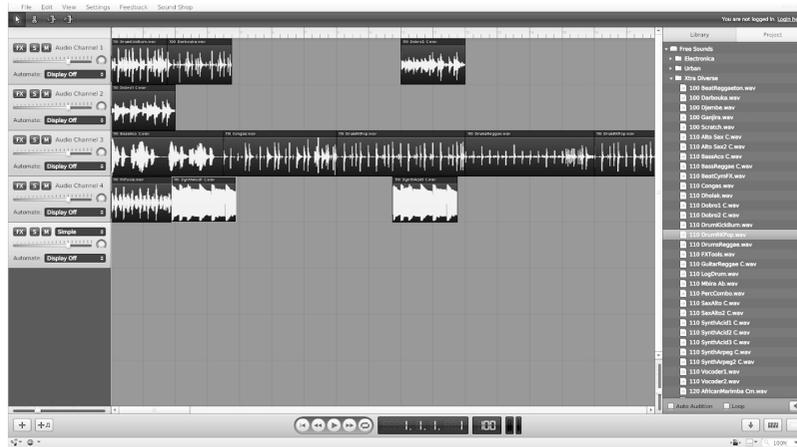


Abb. 3: Der Online-Sequenzer Soundation – Oberfläche und Klangpool

Die für Apples iOS-Geräte (iPhone, iPad) entwickelte Software GarageBand verfügt neben der Tastatur auch über eine Auto-Play Funktion, in der „fertige“ Begleitpatterns für Klavier, Gitarre, Bass und Schlagzeug vorgegeben werden, die nach Schwierigkeitsstufe und Stil individuell angepasst werden können.



Abb. 4: Autoplay-Funktion in GarageBand (iPad)

Im Bereich „Musik selber covern“ besteht die Möglichkeit, nach bestimmten spieltechnisch reduzierten Vorgaben selbst Coverversionen aus klassischer Mu-





sik zu erstellen. Friedrich Neumann hat z. B. Material bereitgestellt, mit dem sich das *Libera Me* aus Gabriel Faurés *Requiem* in einen Pop-Song mit selbst gemachten Rap-Text covern lässt [Neumann 2005, S. 42-48].<sup>12</sup> Harmonisch erinnert die romantische Chorkomposition an Harmoniefolgen von Popsongs. Die Spielanweisungen sind einfach gehalten und lassen sich in Klassen-Bands auch mit wenig Erfahrung umsetzen. Zudem gibt es Play-Backs zum Mitsingen. Seit einigen Jahren werden im Internet immer mehr Songparodien verbreitet, in denen ein neuer Text oder ein neues Video zu dem Original erstellt wird. Oftmals wird hierbei ein ironischer Bezug zum Original gesucht. Diese Form der Bearbeitung lässt sich auch im Unterricht realisieren, indem neue Texte zu bekannten Pop-Songs verfasst und diese dann zu Karaoke-Titeln, die im Netz kostenlos zur Verfügung stehen, gesungen werden. Das Parodieverfahren findet sich als musikalische Bearbeitung unter Bewahrung der kompositorischen Substanz bereits im Barock (v. a. bei Bach). Der zeitgenössische Komponist Ulrich Sommerlatte hat diese Idee aufgegriffen, eine Parodie auf die Stadthymne Münchens erstellt und sie in typischen musikstilistischen Klischees dargestellt (Barock, Wiener Klassik, Romantik und Neue Musik).

### Interkulturelle Aspekte

Der Bereich Interkulturalität wurde bislang im Themenfeld *Original und Bearbeitung* vernachlässigt, obwohl dieser bereits historisch in der Entwicklung von Coverversionen angelegt ist. So waren die ersten Coverversionen „weiße Nachproduktionen“ (white covers) der Songs farbiger Musiker, um die Musik besser zu vermarkten, da zu dieser Zeit afroamerikanische Musik im bürgerlichen Milieu mit Vorurteilen besetzt war. Der Song „Tutti Frutti“ wurde von Little Richard (farbig, amerikanisch) komponiert, durch Pat Boone (weiß, amerikanisch) und anschließend Peter Kraus (weiß, deutsch) interpretiert.

Eines der Lieder, das am häufigsten gecovert wurde, ist *La Paloma*. Der Song wurde von dem Spanier Sebastián Yradier komponiert, während er sich um 1861 in Kuba aufhielt. Insbesondere die kubanische Habanera gibt dem Lied eine unvergleichbare Charakteristik, die als Grundlage vieler Bearbeitungen diente. Da insbesondere Kuba damals ein Zentrum unterschiedlicher Kulturen war, verbreitete sich das Lied um die ganze Welt, einschließlich Afghanistan, Zanzibar oder Goa. In Deutschland haben es Hans Albers, Freddy Quinn oder

<sup>12</sup> Kostenlos als PDF-File unter: <http://www.schott-musikpaedagogik.de/cms/resources/1124208193d4a60e9608140cb26f73ad44a14b1d1c/rapmusik.pdf>





Mireille Mathieu bekannt gemacht. Aus musikpädagogischer Sicht ist hier eine Bezugnahme auf den Film *Große Freiheit Nr. 7* interessant, v. a. vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Machtergreifung und des daran gebundenen Freiheitsverständnisses (Textvergleich).

### Weitere Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung

Das Themenfeld *Original und Bearbeitung* ist nahezu unerschöpflich und die hier vorgestellten Beispiele stellen nur einen kleinen Ausschnitt aus einer Vielzahl von Stücken und deren schulischen Einsatzmöglichkeiten dar. Erwähnenswert ist sicherlich noch der Bereich Verfremdung als musikalisches Stilmittel, da sich so z. B. psychologische Dimensionen der Musik aufzeigen lassen (Verfremdung der Jagd- und Wiegenlieder in Alban Bergs *Wozzeck*). Die Originale können rekonstruiert werden, indem die „Verzerrungen“ aufgehoben und tonale Strukturen wieder hergestellt werden. Gleichsam ist es interessant, bekannte Volkslieder zu verfremden und in einem anderen Licht erscheinen zu lassen.

Einen ganz anderen Zugang verspricht eine Bezugnahme auf Johann Pachelbels *Canon per 3 Violini e Basso*, bekannt geworden als „Pachelbel-Kanon“. Er findet sich nicht nur als zweitaktiges Ostinato in einigen Coverversionen (*Die Eine* (Die Firma), *C U When U Get There* (Coolio)), sondern basiert auf einer Harmoniefolge, die für eine Vielzahl von Popsongs charakteristisch ist, wie z. B. *We have a dream* (United Superstars), *Lemon Tree* (Fools Garden), *Go West* (Pet Shop Boys), *Streets Of London* (Ralph McTell), *Let it be* (The Beatles) bis hin zur Russischen Nationalhymne. Volkmar Kramatz sieht Pachelbel als „Womanizer of Pop“ da der Kanon als „Vorlage für viele andere und vor allem sehr erfolgreiche Popsongs dient, [...] die speziell den weiblichen Hörern besonders gut gefallen“ [Kramatz 2010, S. 1].



Abb. 5: Harmonieschema des Pachelbel-Kanons





Der für den Pachelbel-Kanon typische fallende Dur-Moll-Parallelismus (s. Abb. 5) findet sich auch in so genannten *Four-Chord-Songs* wieder, die auf den ersten vier Akkorden des Kanons beruhen und von Kramatz als „Popformel“ [vgl. Kramatz 2006] bezeichnet werden. Die Band Axis of Awesome hat ein Potpourri von insgesamt 47 Songs verfasst, die alle kurz angespielt werden und auf der gleichen Harmoniefolge beruhen.

Alle hier vorgestellten Beispiele von Bearbeitungen unterstreichen den wichtigen Stellenwert der Veränderung von Vorgegebenem als durchgehendes Prinzip der Musikkultur und verdeutlichen, dass sich Musikhörer, Komponisten oder Interpreten einer Tradition gegenüberstehen, die es durch die Vielfalt neuer Wege bewusst zu machen und zu reflektieren gilt.

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998a [1967]): Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei. In: Adorno, Theodor W.: Musikalische Schriften III, Gesammelte Schriften 16, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 628-642.
- Adorno, Theodor W. (1998b [1970]): Ästhetische Theorie, Gesammelte Schriften 7, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Beiderwieden, Ralf (2008): Musik unterrichten. Eine systematische Methodenlehre. Kassel: Bosse.
- Bielefeldt Christian & Pendzich, Marc (2007): Original und Bearbeitung. Coverversion, Remix, Sampling, Berlin: Lugert.
- Bloemeke, Rüdiger (2005): La Paloma – Das Jahrhundert-Lied, Hamburg: Voodoo Verlag.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung, Augsburg: Wißner.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild, Musik, Sprache Körper, Böhlau: Utb.
- Bührig, Dieter (2004): Original und Bearbeitung. Von MIDI-Files, Klingeltönen und anderem, Kissing: WEKA-Media.
- Erlach, Thomas (2008): Musik covern. Original und Bearbeitung, Paderborn: Schöningh.
- Faltin, Sigrid & Schäfler, Andreas (2008): La Paloma – das Lied, Bremen: Marebuch.
- Höber, Janice (2009): Klassik-Adaptionen in Populärer Musik als Gegenstand des Musikunterrichts, Norderstedt: Grin-Verlag.
- Kramatz, Volkmar (2006): Die PopFormeln, Die Harmoniemodelle der Hitproduzenten, Bonn: Vogenreiter.
- Kramatz, Volkmar (2010): Johann Pachelbel – The Womanizer of Pop, ausgearbeitetes Vortragsmanuskript für einen Vortrag in Mannheim/Popakademie bei der ASPM am 20. November 2010. [http://volkmarkramarz.de/wp-content/uploads/2013/02/manuskript\\_volkmarkramarz\\_pachelbel\\_1.pdf](http://volkmarkramarz.de/wp-content/uploads/2013/02/manuskript_volkmarkramarz_pachelbel_1.pdf) (25-10-2013).





- Neumann, Friedrich (2005): Wert der Kreativität, Musik & Bildung Spezial, Mainz: Schott.
- Oberhaus, Lars (2009): „... an den Fransen erkennt man das Gewebe“. Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht. In: Schläbitz, Norbert (Hg.) (2009): Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen: Die Blaue Eule, S. 49-65.
- Oberschmidt, Jürgen (2013): Dasselbe, nur anders ... In: Musik und Unterricht 111 (2013), S. 51-57.
- Schmidt-Brunner, Wolfgang (1982): Der Vergleich als methodisches Grundprinzip im Musikunterricht. In: Schmidt-Brunner, Wolfgang (Hg.) (1982): Methoden des Musikunterrichts. Mainz: Schott, S. 175-184.
- Schneider, Ernst K. (1984): Original und Bearbeitung, Frankfurt am Main: Diesterweg.





## Musik erfinden

### Anregungen für ein projektorientiertes Arbeiten (mit einem versteckten Nachruf auf Hans Werner Henze)

*Jürgen Oberschmidt*

„Sodann genügt es, um Musik gut zu verstehen, nicht, sie wiederzugeben, man muss sie auch komponieren können, und beides muss man gleichzeitig lernen, sonst wird man sie niemals gut verstehen“ [J. J. Rousseau, zit. nach Weiland 1984, S. 84].

„Jeder Mensch, der sich mit Musik beschäftigt, sollte eigentlich auch komponieren können“ [Henze 1998, S. 10].

### Komponieren in der Schule

Wenn Kinder komponieren, bewegen sie sich in einem Metier, in dem sie scheinbar nichts verloren haben. Anders als im Unterricht der Bildenden Kunst beschränkt sich die produktiv schöpferische Auseinandersetzung mit Musik meist auf einen elementaren Bereich. Eigene Klanggestaltungen, denen die Schülerinnen und Schüler nachgehen, haben allenfalls dienenden Charakter. Sie helfen, eine Werkbetrachtung anzubahnen, musiktheoretisches Wissen zu erwerben oder zu festigen oder allgemeine musikalische Gestaltungsprinzipien kennenzulernen. Vorgezeichnete Wege der großen Meister werden nachvollzogen, das eigene ästhetische Produkt spielt dabei kaum eine Rolle. Im Unterricht wird Musik vornehmlich hörend-rezipierend gelehrt und gelernt oder von den Lernenden in der Interpretenrolle reproduzierend zum Klingen gebracht. Die kreativen, gestalterischen Elemente, die in jedem jungen Menschen schlummern, dürfen sich hier nur leise andeuten und bleiben daher weitgehend auf der Strecke. Das betrifft nicht nur den schulischen Musikunterricht, sondern erst recht die instrumentale Ausbildung an den Musikschulen und Musikhochschulen, vielleicht sind gerade hier die wesentlichen Gründe für solch eine Funktionalisierung kompositorischer Tätigkeiten zu suchen: An den ausbildenden Institutionen ist das Komponieren aus dem allgemeinen Fächerkanon ausgeschieden und es gehört schon lange nicht mehr zum Metier eines angehenden Instrumentalisten, sich komponierend oder improvisierend mit seinem Instrument auszudrücken. Was Jean-Jaques Rousseau und Hans Werner Henze als einen wesentlichen Bestandteil einer professionellen Musikausbildung einforderten,





wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts zum Pflicht- oder Nebenfach mit Zubringerdiensten für Theorie und Analyse degradiert und bereits in der Ausbildung an den Rand gedrängt.

### **Projektorientiertes Arbeiten mit Hans Werner Henze**

„Angesichts der Vielfalt der Erscheinungsweisen, die Individuen zugebilligt wird, verblüfft ein ausgesprochen stereotypes Bild, das vom Künstler existiert. In kräftigen Farben spiegelt es ein Bewußtsein der Distanz des Künstlers zum alltäglichen Leben wider. Er wird gezeigt als ein Sich-berufen-Fühlender, ein ständig Ringender, der nicht selten dem Wahnsinn verfällt, der ob seiner dämonischen Besessenheit Probleme mit sozialen Beziehungen hat und am Ende seines Lebens verkannt, vereinsamt und elend in einer Dachkammer zugrunde geht. Die Vorstellung, daß der Künstler nicht von dieser Welt sei, fixierte der Künstlerroman des 19. Jahrhunderts als eine vorbildliche Existenzform. [...] Für Maler oder Musiker, die Werke von absoluter Bedeutung schufen, schien in der irdischen Welt kein angemessener Platz zu sein“ [De la Motte-Haber 1996, S. 340].

Der im Jahre 2012 verstorbene Komponist Hans Werner Henze fügte sich nie in das Bild des hier gezeichneten Künstlers, der sich zeitlebens im Elfenbeinturm versteckt hält und erst seiner Nachwelt in Form gebundener Partituren und einer marmorpolierten Büste zugänglich scheint. Ganz bewusst hat er sich gegen dieses Bild eines weltfremden und von allem Irdischen abgehobenen Komponisten gestellt – auch wenn sein Librettist Hans-Ulrich Treichel ihn mit Blick auf sein opulentes Schaffen bereits vor 15 Jahren als ein „unter die Menschen geratener überlanger Eintrag im Grove oder in der MGG“ [Hagedorn 2012] kennzeichnete.

Henze hat sich nicht nur mit seinem eigenen Schaffen in die profane irdische Welt fest verortet und sich mit Blick auf politische Realitäten ganz bewusst mit dieser verknüpft. Immer wieder hat er sich dafür eingesetzt, dass das Komponieren als musikalische Praxis in Schule und Hochschule einen selbstverständlichen Platz neben anderen Umgangsformen mit Musik einnehmen möge. Davon zeugen nicht zuletzt seine zahlreichen Vermittlungsprojekte, die von der hehren akademischen Lehre bis hin zur kulturellen Basisarbeit mit Schulklassen reichen: „Ich wollte immer bei den Menschen sein, im Leben der Menschen und nicht am Rande mit vornehmen Abwendungen. [...] Das Verweilen im Elfenbeinturm missfällt mir“ [zit. nach Noltze 2011]. Es ist eine nachhaltige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auf die sich zurückblicken lässt. Hierzu gehören





einmalige – aber multiplizierend wirkende – Projekte, etwa seine Arbeit mit Lehrern im Rahmen des Schleswig-Holstein-Festivals im Nordkolleg Rendsburg [dokumentiert in Henze 1998], aber auch seine vom langen Atem geprägte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Montepulciano und beim Jugendmusikfest Deutschlandberg: „In diesen Festivals gelang Henze jeweils eine einzigartige und spezifische Synthese von höchster künstlerischer Qualität, künstlerischem Risiko, Nachwuchsförderung, Jugendarbeit und Laienarbeit“ [Kerstan 2006, S. 169]. Dieses Anliegen, junge Menschen für Neue Musik zu interessieren und sie ihren eigenen Ausdrucksmitteln zuzuführen, lässt sich auch in der Schule verfolgen. Sein Ansinnen, Komposition als Unterrichtsgegenstand an Schulen zu etablieren, erläuterte Henze dem Stiftungsrat des Schleswig-Holstein-Festivals, hier engagierte sich Henze ein letztes Mal auf pädagogischem Gebiet:

„Ich führte aus, dass in meinen Augen und nach meiner Erfahrung das Komponieren von Musik lehrbar und erlernbar ist – in der Schule! Gerade so wie man es mit dem Zeichnen oder Malen oder mit dem deutschen Aufsatz zu tun pflegt. Um den Umgang mit den Tönen lehrbar machen zu können, müssen natürlich zunächst einmal die Lehrer selbst mit diesem geheimnisvollen Medium vertraut gemacht werden. Ich wies auf die große Bedeutung der Musik als einer Seelenkunst hin, als etwas, das den psychischen Haushalt jedes Menschen wesentlich zu bereichern und zu vertiefen vermag, besonders, wenn dieser Mensch jung ist, empfänglich, noch zu formen, und wenn er nicht nur die Noten beim Namen zu nennen und mit einem Musikinstrument wiederzugeben weiß, sondern auch eine Ahnung davon hat, wie man sie zusammensetzen kann und was zu tun ist, um aus den eigenen Gedanken, Gefühlen und Wünschen tönende Gestalten zu machen, mit denen man tanzen, singen, lachen und weinen kann“ [Henze 1998, S. 7].

Vorausgedacht hat dies bereits Leo Kestenberg in seinen *Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen* aus dem Jahre 1927, die zwar mit Blick auf druckfrische Niederschläge aktueller Kompetenzdebatten etwas vergilbt erscheinen, denen man mit Blick auf heutigen Musikunterricht aber durchaus mehr Gebrauchsspuren wünschen dürfte: „Das sicherste Mittel der Erziehung zu innerem Erleben musikalischer Ausdruckswerte und musikalischen Geschehens ist die Anregung der kindlichen Phantasie zu eigenem musikalischen Erfinden und Gestalten“ [zit. nach Nolte 1975, S. 148].





### **Mut zur Projektarbeit**

„Die Unterrichtsform, die optimal geeignet ist, die oben skizzierten, auf Bildung in ästhetischer Praxis gerichteten Prozesse zu ermöglichen, ist zweifellos die Form des Projekts“ [Schatt 2009, S. 19]. Auch Hans Werner Henze selbst liebte diese Art des Unterrichtens, was ihm das Misstrauen seiner Hochschulkollegen eingebracht hat, die „gefordert haben, er solle seine vier Wochenstunden am Institut wie üblich wöchentlich absitzen“ [Kerstan 2006, S. 173]. Auch im Schulalltag möchte sich Projektarbeit nicht in das 45-minütige pädagogische Urmaß fügen. Und wenn sich dreißig klangersuchende Schüler in verschiedenen Räumen auf ihre experimentellen Wege begeben, stets in Gefahr, dem Aufforderungscharakter ihrer Instrumente allzu hemmungslos nachzugehen, kann dies durchaus auch den empfindlichen Schulfrieden stören. Gerade kreative Gestaltungsaufgaben benötigen zudem Zeit und Muße, damit Ideen sich entwickeln und entfalten können. Im täglichen Intermezzo zwischen Geschichte und Mathematik und ständig begleitet von mentalen Umbaupausen, kann dies nur schwerlich geschehen:

„Schule als System scheint in seiner gegenwärtigen Verfasstheit den notwendig zeitofenen Erfahrungen gegenüber neuer Musik eher feindlich zu begegnen. Ohne extensive Zeiträume sind wirklich dichte Erfahrungen, allein schon mit dem Hintergrund der prägenden Hörgewohnheiten, nicht mit schneller Münze zu erhalten“ [Bäßler & Nimczik 2004, S. 11].

### **Zu den Aufgaben der Lehrenden: Begleiten statt anleiten**

Doch wie erfinden Schüler Musik, ohne das Erfinden zu kennen? Wie komponieren sie ohne musiktheoretische Kenntnisse, ohne klare Anweisungen – einzig im Vertrauen auf den Erfindungsgeist jedes Einzelnen, der sich in dieses Spiel begibt? Theodor W. Adorno hat gerade diese Offenheit als ein zentrales Kriterium für das Komponieren der Moderne betrachtet, wenn wir „Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind“ [Adorno 1990, S. 540]. Der Markt musikpädagogischer Möglichkeiten wird zur Zeit von musikalischen Aufbauprogrammen beherrscht, die „auf der Basis direkter Instruktion“ [Jank 2005, S. 105] musikpraktische Fähigkeiten systematisch entwickeln. Hier ist es der Lehrende, der – quasi von oben – im Wechselspiel des Vor- und Nachmachens instruiert. So verstandenes Komponieren lässt sich mit der Herstellung eines Produkts nach gemeinsam vereinbarten Regeln verstehen, die vor dem



Beginn der Herstellung feststehen. Es gibt zahlreiche – auch musikpädagogische – Veröffentlichungen, die das Komponieren einzig in den Dienst der Musiktheorie stellen und Erfindungsübungen instrumentalisieren, um in einem systematischen Lehrgang musiktheoretische Kenntnisse zu vermitteln [etwa Riede 2003]. Eine kleine Anekdote, erzählt von Diether de la Motte, mag dies verdeutlichen: „Meinen Theorielehrer hatte ich einmal schüchtern gefragt, ob ich ihm meine Kompositionen zeigen dürfe. Antwort: ‚Wenn wir mit der Harmonielehre fertig sind!‘ Das war ein dummer Mann, wie ich später begriff“ [De la Motte 2004, S. 7].



Abb. 1: Klänge suchen – finden – erfinden (Foto: Jürgen Oberschmidt)

Neue Musik kommt mit ihren aleatorischen Elementen, ihren voraussetzungslos anmutenden Musizierformen und der am Text orientierten individuellen Formgestaltung anderen Lernformen entgegen: Im Sinne eines Musikunterrichts von unten erfolgt die Beschäftigung mit Musik „von dem immer schon vorhandenen, mitgebrachten und der gemeinsamen Arbeit zur Verfügung gestellten Wissen, Können und Verstehen aus, von ihrer Neugier und Erkundungsfreude aus“ [Richter 2008, S. 13]. Dieser Weg wird in der kompositionspädagogischen Praxis außerhalb der Institution Schule bereits besprochen: „Unsere Aufgabe als Lehrer ist es, nicht die Kinder als leere Behälter anzusehen, die erst mit Wissen gefüllt werden müssen, sondern wir nehmen das Eigene der Jugendlichen als Ausgangspunkt für den persönlichen Unterricht“ [Schmeling & Kaul 2011, S. 53]. Die Rolle des Lehrers ist im Rahmen dieser individuellen Auseinandersetzung keine instruierende, der Lernprozess wird gespeist von den Entdeckungen der Schüler: „Der Lehrende muß den Lernenden behutsam bei der Hand nehmen, muß ihm seinen Weg weisen, muß ihn sich selbst und seiner Welt zuführen“ [Henze 1998, S. 9]. Impulsgebung, Spiegelung und unterstützende Beratung müssen ganz im Sinne Henzes von einer Selbstzurücknahme des Lehrenden geprägt sein. Hans Schneider fasst dies in seiner Publikation zur Bedeutung der neuen Musik für musikpädagogisches Handeln unter dem Titel *Lose Anweisungen für klare Klangkompositionen* [Schneider 2000] program-



matisch zusammen. Die Rolle des Lehrers ist dabei eine begleitende, beratende und keinesfalls eine instruierende: „In der Pädagogik liegt der größtmögliche Erfolg nicht darin, Nachahmer zu finden, sondern darin, andere dazu zu inspirieren, etwas anderes zu tun“ [Papert 1994, S. 7]. Gerade Musiklehrern fällt die hier gebotene Zurückhaltung oft besonders schwer. Bereits in ihrem eigenen Instrumentalunterricht haben sie musikalisches Lernen durch Vor- und Nachmachen erfahren, dies wird allzu oft auf stupide und autoritäre Weise auch in den schulischen Musikunterricht hineingetragen. Auch im Kontext musikalischer Ensemblearbeit hält jeder Leiter das Heft fest in der Hand, selbstbestimmte, konstruktivistische Lernprozesse finden hier nicht statt. Insgesamt scheint das Lernen mehr produkt- als prozessorientiert; hier unterscheidet sich womöglich der Musiker von seinen Kollegen aus dem Bereich der Bildenden Kunst. Im Unterricht sollte es aber vornehmlich darum gehen, den Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu vertrauen und das eigene Handwerkszeug des Komponierens auch einmal unausgepackt im Gepäck stehen zu lassen.

Notwendige Voraussetzungen sind hier das Zutrauen und die Bereitschaft der Lernenden (und Lehrenden) in selbstständiges, ergebnisorientiertes Arbeiten. Wenn eigenverantwortliches Arbeiten in aktiven und kreativen Musiziersituationen gelingen soll, müssen Schülerinnen und Schüler mit diesen Unterrichtsformen bereits im Vorfeld vertraut sein, um mit den hier gebotenen Freiräumen verantwortungsvoll umzugehen. Gerade im Rahmen einer auch organisatorisch komplexen Gestaltungsarbeit, bei der Irrwege und Abwege substanziell zum Lernprozess gehören, müssen diese Unterrichtsformen bereits in anderen Zusammenhängen eingewohnt sein.



Abb. 2: Komponieren zwischen Improvisation und Notation (Fotos: Jürgen Oberschmidt)





Für Schülerinnen und Schüler geht es nun darum, ihre eigenen Wege des Komponierens zu finden. Dies kann nahezu voraussetzungslos geschehen, ohne auf musiktheoretische Vorkenntnisse zurückzugreifen, einzig dem eigenen Gestaltungsvermögen vertrauend. An vorderster Stelle steht also ein entdeckendes Lernen. Die notwendigen Arbeitsschritte, mit denen sich die jungen Lernenden das Expertentum eines Komponisten aneignen, werden dabei erst im Rahmen einer Projektarbeit erarbeitet: In Kleingruppen wird experimentiert, hier werden neue Spieltechniken erprobt, Probleme entstehen, Fragen werden aufgeworfen, das Erarbeitete wird diskutiert, vorgestellt, vielleicht verworfen und wieder ganz neu gestaltet. Dies ist eine Arbeitsweise, die Gottfried Boehm geradezu als existenziell für ästhetische Produktionsprozesse zeichnet und die im Rahmen stromlinienförmiger Lernprozesse in der Schule oft auf der Strecke bleiben: „Kunst, insbesondere diejenige der Moderne, hat sich souverän gezeigt in der Erprobung von Möglichkeiten des Bedeutens. Sie macht sichtbar, sie läßt spüren, sie stößt an. Ihre Arbeitsweise ist entsprechend: experimentell, erkundend, zerstreut“ [Boehm 1993, S. 74f.].

### **Probieren, Improvisieren, Komponieren, Notieren, Interpretieren**

Was das Komponieren von produktiv-schöpferischen Tätigkeiten in der Bildenden Kunst unterscheidet, ist eine fehlende Unmittelbarkeit der Produktion, die etwa das Malen auszeichnet. Hier ist es eine (wie auch immer definierte) Notenschrift, die nur begrenzt auf eine klangliche Wirklichkeit verweist, die diese selbst aber nicht enthält. Notation besitzt keine unmittelbare Ausdrucksqualität, sie ist lediglich ein Mittel zur Darstellung, mit all den ihr inhärenten Unwägbarkeiten, das eigentlich Gemeinte dingfest zu machen. Der Akt des Niederschreibens und das Verklanglichen sind also zwei getrennte Vorgänge: Das Komponieren läuft nur in der Vorstellung ab, es liefert ein schriftliches Substrat, totes Material, das erst vom Interpreten zum Klingen gebracht wird. Unsere abendländische Musik ist von einem konsequenten Prozess der Verschriftlichung dieser klanglichen Idee bestimmt. Carl Dahlhaus stellt sich ganz in diese abendländische Tradition und definiert den Begriff der Komposition (in Abgrenzung zu Improvisation) anhand von fünf Merkmalen: Eine Komposition „ist ein in sich geschlossenes, individuelles musikalisches Gebilde [...] welches ausgearbeitet und schriftlich fixiert wird, um aufgeführt zu werden, wobei das Ausgearbeitete [...] sich im Bewußtsein des Hörers konstituiert“ [Dahlhaus 1979, S. 10f.].





Komposition und Notation gehören hier scheinbar untrennbar zusammen, bezeichnet doch das Verb komponieren gerade dieses Zusammenfügen, „die sorgsam durchdachte Produktion von Musik mit dem Mittel der Übersetzung von Klang in schriftlich fixierte Noten, grafische Elemente oder Spielanweisungen“ [Doerne 2010, S. 84]. Auch Gertrud Meyer-Denkman fordert für das Komponieren in der Schule einen „methodischen Dreischritt“ [Nimczik 1997, S. 177]. Nach dem experimentellen Erkunden von Klangmöglichkeiten, „was, wie und durch welche Aktion alles klingt“ [Meyer-Denkman 1970, S. 11], folgt die „klare Begriffsbestimmung, eine Notation des Gespielten, Vorgestellten oder Gehörten“ [ebd., S. 15], bevor sich die eigentliche kreative Ausarbeitung dieser schriftlich vorgeformten Versatzstücke anschließt. So steht denn auch das Schreiben und nicht das eigene Musizieren im Zentrum des Unterrichts. In all diesen Überlegungen hat sich die Notation vor das Schöpferische gestellt. Wer nun aber Schülerinnen und Schüler bei dieser Arbeit beobachtet, wird feststellen, dass jedes Bemühen um ein Notat den kreativen Flow unterbricht und auf den schöpferischen Prozess retardierend wirkt: Die Gestaltungsmöglichkeiten werden nicht ausgenutzt, jede Idee muss sich durch das Nadelöhr des Notierbaren zwängen. Besonders deutlich wird dies, wenn die jungen Komponisten bereits durch ihren Instrumentalunterricht entsprechend sozialisiert sind und sich auf dieses (vermeintliche) Expertentum beschränken. Der Übergang zwischen einer ersten Idee und dem künstlerischen Handeln sollte aber möglichst schnell gehen und darf nicht ständig durch diesen mühsamen Prozess einer schriftlichen Codierung gebremst werden. Nur durch ein freies Experimentieren und die verbundene körperliche Aneignung musikalischer Gestalten im notationsfreien Raum entstehen verinnerlichte Klangbilder, die weitaus präziser sind, als es eine Notation je sein kann. „Notation als nicht gedächtnismäßige und körperfremde Speicherung von Musik bedeutet stets eine Abstraktion vom realen musikal. Ereignis“ [Eichhorn 2005, S. 161].

Das Erfinden von Musik lässt sich aber weder von aktiven Musiziersituationen noch vom Reden darüber trennen, sondern findet im steten Wechsel der ästhetischen Perspektiven statt: Probieren, Improvisieren, Komponieren, Interpretieren gehören in diesem Sinne aufs Engste zusammen. Die improvisatorischen Phasen dienen der Ideenfindung innerhalb des Arbeitsprozesses, die Schüler machen es ihren Berufskollegen gleich und komponieren am Instrument und befinden sich dabei in einer oralen Musikkultur. Dennoch handelt es





sich hier um Kompositionen: Sie entstehen im Zuge kommunikativer Prozesse, Ideen reifen während des Ausprobierens und Einstudierens als „work in progress“ [Meyer-Denkman 1972, S. 267]. Im Laufe der Arbeit verdichten und verfestigen sie sich und gewinnen im Zuge dieses kommunikativen Prozesses immer mehr an Präzision. Das Ergebnis wird also während der Arbeit innerhalb einer Gruppe festgelegt und entsteht nicht erst (als Improvisation) während der Aufführung.

Komponieren findet also nicht durch das Aufschreiben von Noten oder klangassoziierten grafischen Symbolen statt, sondern durch reflektiertes Handeln, das sich im Laufe des Erarbeitungsprozesses verfestigt hat. Gestützt werden kann dieses Vorhaben durch einen vorgegebenen Text, der verklanglicht werden soll. Die musikalische Formung und die Gestaltung von Zeit orientieren sich dann an diesem entlang. Unterbrechungen, Brüche und Einsätze neuer Instrumente müssen lediglich konzeptartig im Text markiert werden, der dann eine ausreichende Grundlage und Stütze des eigenen Vortrags bilden kann. Diese im quasi notationsfreien Raum entstandene Musik ist für die entsprechende Schülergruppe auch noch nach Tagen oder Wochen jederzeit reproduzierbar, verschiedene Aufführungen weichen nur minimal voneinander ab. Oft zeigt sich in diesen Nuancen eher eine Weiterentwicklung des noch nicht abgeschlossenen kompositorischen Prozesses, orale Überlieferung erfolgt aktualisierend.

### **Musik über Musik**

„Jede Musik [arbeitet] mit dem, was vor ihr komponiert wurde, Musik ist immer auch Musik über Musik“ [Hufschmidt 1981, S. 254]. Wenn Schüler komponieren, orientieren sie sich zwangsläufig an ihren eigenen musikalischen Vorerfahrungen. Instrumentalsozialisierte suchen nach einer Melodie, andere orientieren sich an den ihnen bekannten Welten und Genres. Um nun jedoch ein eigenes Vorhaben im Bereich der Neuen Musik zu entwickeln, gilt es zunächst, mit all diesen eigenen Vorerfahrungen zu brechen und sich Mitteln jenseits der ihnen nahestehenden Musik zu öffnen, einen freien, individuellen und bisher ungeahnten künstlerischen Ausdruck zu suchen. Ziel ist es hier jedoch nicht, mit Hilfe von Erfindungsübungen eine Annäherung an zeitgenössische Kunstmusik zu erwirken, das Komponieren lediglich als Steigbügel für die „Hohe Kunst“ zu instrumentalisieren. Vielmehr sollte ein umgekehrter Weg angestrebt werden, der die „Impulsqualitäten“ [Nimczik 1997, S. 182] eines Referenzwerkes nutzt,





um sich von den eigenen normierten Vorstellungen zu lösen. Auf diese Weise kann es gelingen, sich den erfahrenen Phänomenen zu öffnen und das eigene kreative Potential freizulegen.

### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1990): *Vers une musique informelle*. In: *Quasi una fantasia*, Schriften Band 16, hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 493-540.
- Bäbler, Hans & Nimczik, Ortwin (2004): *Neue Musik vermitteln*. In: Bäbler, Hans; Nimczik, Ortwin & Schatt, Peter W (Hg.): *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*. Mainz: Schott, S. 9-20.
- Boehm, Gottfried (1993): *Kunst als Erkenntnis*. In: Mauser, Siegfried (Hg.): *Kunst verstehen – Musik verstehen*. Laaber: Laaber, S. 63-75.
- Dahlhaus, Carl (1979): *Was heißt Improvisation?* In: Brinkmann, Reinhold (Hg.): *Improvisation und neue Musik*. Mainz: Schott, S. 9-23.
- De la Motte, Diether (2004): *Wege zum Komponieren. Ermutigung und Hilfestellung*. Kassel, 4. Aufl.: Bärenreiter.
- De la Motte-Haber, Helga (1996): *Handbuch der Musikpsychologie*. 2. erg. Aufl. Laaber: Laaber.
- Doerne, Andreas (2010): *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Eichhorn, Andreas (2005): Art. „Mündlichkeit / Schriftlichkeit“. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse-Verlag, S. 160-162.
- Hagedorn, Volker (2012): *Gassenhauer werden zu Arien*. Nachruf auf Hans Werner Henze. <http://www.zeit.de/kultur/musik/2012-10/nachruf-henze/seite-1> (letzter Zugriff: 25.02.2014).
- Henze, Hans Werner (1998): *Komponieren in der Schule*. Mainz: Schott.
- Hufschmidt, Wolfgang (1981): *Musik über Musik*. In: Gruhn, Wilfried (Hg.): *Reflexionen über Musik heute*. Mainz: Schott, S. 254-289.
- Jank, Werner (2005): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Kerstan, Michael (2006): *Hans Werner Henze als Erzieher*. In: Kerstan, Michael & Wolken, Clemens (Hg.): *Hans Werner Henze. Komponist der Gegenwart*. Leipzig: Henschel, S. 169-177.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1970): *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*. Wien: Universal Edition (rote Reihe, 11).
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972): *Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode*. Wien: Universal Edition (rote Reihe, 43).



- Nimczik, Ortwin (1997): Erfinden von Musik. In: Helms, Siegmund; Scheider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Band 3, Sekundarstufe II. Kassel: Bosse-Verlag, S. 169-188.
- Nolte, Eckard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz: Schott.
- Noltze, Holger (2011): Was macht uns so anbetungswürdig, Herr Henze? In: FAZ NET, 21. März 2011.
- Papert, Seymour (1994): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heise Medien.
- Richter, Christoph (2008): Musikunterricht von „unten“. Curriculare Arbeit und aufbauender Unterricht von den Schülern aus. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 37 (2008), S. 11-20.
- Riede, Bernd (2003): Wir erfinden Musik. Komponieren – Improvisieren – Arrangieren. Bamberg: Buchner.
- Schatt, Peter W. (2009): Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation. Regensburg: ConBrio.
- Schmeling, Astrid & Kaul, Matthias (2011): Musikerfindung in Beziehung zur Welt. Die Kompositionsklasse für Kinder und Jugendliche in Winsen. In: Vandré, Philipp; Lang, Benjamin (Hg.): Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung. Regensburg: ConBrio, S. 53-67.
- Schneider, Hans (2000): Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik. Saarbrücken: Pfau.
- Weiland, Helmuth (1984): „Hatte einfach Lust dazu“ – Musikschüler komponieren. In: Musik und Bildung, H.2 (1984), S. 84-94.



## Neue Qualitäten der Filmmusik

### Kreuzgänge, symphonischer Klang, Sounddesign und Klassenzimmerfilm

*Ralf Beiderwieden*

Warum war auf dem Landeskongress 2013 ein Workshop zu „Neuen Qualitäten der Filmmusik“ wichtig? Weil sich so viel verändert hat, dass es Zeit wird für ein Update. Wenn heute Lehrerinnen und Lehrer Filmmusik im Unterricht machen, dann unterrichten sie im Wesentlichen immer noch die klassischen Verfahren und Einteilungen:

- Underscoring & Mickey-Mousing / Mood-Technik / Leitmotiv-Technik,
- von der Improvisation zur Kompilation zur Komposition,
- Paraphrasierung – Polarisierung – Kontrapunktierung,
- illustrative, semantische und syntaktische Funktionen von Filmmusik,
- Fremdton und Bildton,
- manchmal: Musikfilm und Filmmusik.

Ja, sind die denn nicht mehr richtig?, fragt eine Teilnehmerin in Hannover. Doch. All diese Einteilungen und Techniken sind weiterhin wichtig. Das Problem ist nur: Sie wurden so etwa in den siebziger Jahren beschrieben, in Deutschland vor allem von Hannsjörg Pauli. Für die einschlägigen Publikationen ist die Filmmusik-Entwicklung um 1960 an einen Endpunkt gelangt. Signifikantes Datum ist 1957, als ziemlich zeitgleich die großen Filmfabriken in Hollywood das Studiosystem aufgaben. Das war das Ende der Filmorchester. Filmmusiklehre wird seit den 70ern als Mythos einer untergegangenen Ära gelehrt (oder die alten Kategorien werden einfach weiter benutzt). Was Pauli [Pauli 1978] und die, die von ihm gelernt haben, noch nicht wissen konnten, war, dass eine neue große Ära des Films und der Filmmusik unmittelbar vor der Tür stand, die mit der *Star-Wars-Trilogie*, *Apocalypse Now* und der *Indiana-Jones-Trilogie* anbrach. Verbunden ist diese Renaissance mit den Namen der damals jungen Wilden, den „Movie Brats“ Steven Spielberg, George Lucas, Francis Ford Coppola, Martin Scorsese und noch ein paar anderen. In der Filmmusik ging ein großer Stern auf, der bis heute alle anderen überstrahlt: John Williams (nur so ein Indiz:



Noch Norbert Jürgen „Enjott“ Schneider erwähnt in seinem Filmmusik-Buch [Schneider 1997] John Williams nur mit einer einzigen abwertenden Randbemerkung.)

Und dann stellt sich doch die Frage: Ist dieser neue Film, dieses „Zweite Große Zeitalter der Filmmusik“ nur ein Rückschritt zum alten Hollywood-Film? Nur ein langer Marsch im Kreise? Dann wäre er künstlerisch und didaktisch langweilig. Oder hat der Film musikalisch seit 1980 Neuland betreten, neue Qualitäten entwickelt? Wenn dieses, worin bestehen sie?

Hier steht noch einmal, was im Workshop auf dem Landeskongress in lockerer Folge gezeigt und erläutert wurde. Eine kleine Grafik zeigt die Struktur, das Design des Themas.

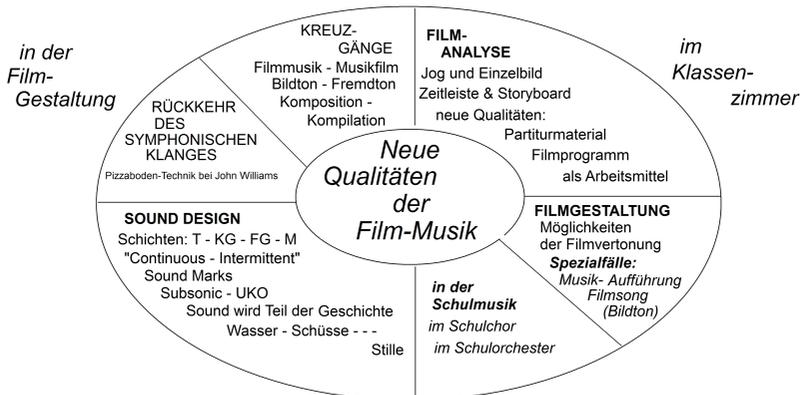


Abb. 1: Neue Qualitäten der Filmmusik: In der Filmgestaltung und im Klassenzimmer

Das ganze Thema ist in zwei große Bereiche zu teilen: Neue Wege der Filmgestaltung und neue Möglichkeiten, Filmmusik im Klassenzimmer zu unterrichten. Der zentrale Aspekt der modernen Filmgestaltung ist die Einbindung der Filmmusik in die größere Partitur des Sound Design. Hinsichtlich der Filmmusik wird zu zeigen sein, dass der moderne Film davon lebt, die oben genannten Einteilungen gezielt zu durchbrechen (Kreuzgänge). Es wird auch zu überlegen sein, dass die Filmmusik den symphonischen Klang in den Hörhorizont der Jugendlichen zurückgebracht hat. Hinsichtlich der neuen Gegebenheiten im Klassenzimmer sollen an einigen Beispielen gut greifbare Möglichkeiten



und einige Sonderfälle der Filmgestaltung erläutert werden. Andererseits soll gezeigt werden, inwiefern die Filmanalyse im Unterricht neue Möglichkeiten gewonnen hat.

### **Problem-Aufriss: Hitchcock's Torn Curtain, Der zerrissene Vorhang, 1966**

Hitchcock vollzog erst 1966, ziemlich spät, die Abkehr von der symphonischen Filmmusik. Das Spezielle an *Torn Curtain*, einer Spionagegeschichte, ist, dass die Filmmusik von Bernard Herrmann bereits zu großen Teilen komponiert war – aber Hitchcock mürrisch den Vorführraum verließ und sich von Herrmann trennte. Das war der endgültige Bruch, die beiden haben wohl nie mehr ein Wort miteinander gesprochen. Herrmanns Musik wurde gestrichen, an wenigen Stellen wurde eine ganz karge Musik eines anderen unterlegt. Teile der ursprünglichen Musik befinden sich im Bonus-Material der DVD: Eine hervorragende Möglichkeit zwei Fassungen zu vergleichen.

Überhaupt, wir sprachen im Workshop darüber: Es lohnt sich fast immer, das Bonus-Material auf der DVD zu studieren. Oft finden sich hervorragende flankierende Materialien, Alternativversionen, Interviews, Einblicke in die Produktion.

In der gezeigten Szene versucht der Staatssicherheitsoffizier, Wolfgang Kieling, die Verhaftung des Spions, Paul Newman, zu veranlassen. In diesem Augenblick größter Gefahr bringen Paul Newman und die deutsche Bäuerin den Agenten um. Bernard Herrmanns Musik setzt wuchtig, massig ein und hält die ganze lange, überlange Szene in Schach (Hitchcock, wie so oft, dehnt die Spannung in geradezu grotesker Weise). In der anderen, endgültigen Filmversion ist die Musik völlig weggelassen. Die Szene ist akustisch splinternackt. Aber die musikalische Entkleidung gibt die Geräusche frei. Sie schaffen eine ganz eigene, absurde Atmosphäre. Viel Metall: Das scharfe Abbrechen der Messerklinge, das Herunterfallen des Messers auf den Boden; die grotesken Schläge des Spatens vor das Schienbein, das Quietschen des Fensterhakens, das Kreischen, mit dem der Gashahn am Herd geöffnet wird.

Die Szene macht drastisch klar: Hier ist ein Bruch, hier endet eine Ära. Ein Sachverhalt, über den in den Filmlehrbüchern Abgesänge und Klagelieder angestimmt worden sind. Allerdings haben wir auf dem Kongress nachgedacht: Waren diese Abkehr, dieses Wegräumen wirklich nur ein Kulturverlust? Oder eine womöglich wichtige Station auf dem Wege, um die bisher verschütteten



Klänge der Dinge freizulegen, den Fokus des Ohres darauf zu richten. Hätte es das moderne Sounddesign geben können ohne diese „spartanische“ Wende?

### Die zweite Folie: Kleine Geschichte der Filmmusik

So betrachtet, ergibt sich eine vereinfachte Gliederung der Filmentwicklung: Die Frühphase reicht von der Erfindung des Films um 1900 bis zum Ende der Stummfilmära bis 1930. Mit dem Tonfilm beginnt das erste große, das „klassische“ Zeitalter der Filmmusik. Um 1960 kommt der große Bruch. Und um 1980 bricht sich der moderne Film Bahn. Wohin? Das ist heute noch gar nicht abzusehen.

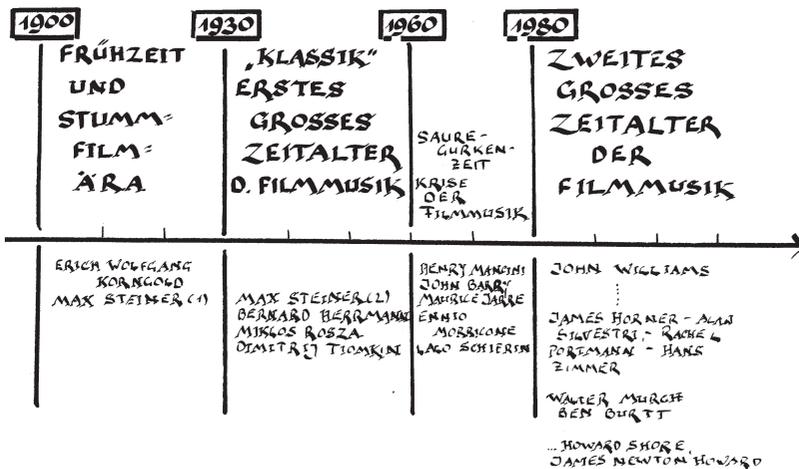


Abb. 2: Vier Zeitalter der Film(musik)entwicklung

Eigentlich liegen die Schnitte fast immer ein paar Jahre früher. Die ersten Filmschnipsel wurden in Paris 1895 von den Brüdern Lumière gezeigt. Der erste Tonfilm war *The Jazz Singer*, 1927. Das Studiosystem in Hollywood wurde 1957 aufgegeben – nachdem schon ein paar Jahre lang die Filmproduktion dramatisch eingebrochen war. *Star Wars*, der erste Film erschien 1977. Trotzdem ist diese Einteilung wohl so ganz treffend, denn vom ersten Auftreten, bis sich etwas wirklich etabliert hatte, dauerte es immer ein paar Jahre.

**Skyfall 2012**

Die wichtigste, innovativste Baustelle der Klanggestaltung im modernen Film ist das Sound Design. Es ist so wichtig, dass Barbara Flückiger ihre Habilitationsschrift [2002] darüber geschrieben hat.

*„Schießen Sie!“*

*Judy Denchs Stimme im Headset herrscht die junge toughe Agentin barsch an.*

*„Ziel unklar. Ich könnte James Bond treffen.“*

*James Bond kämpft mit seinem Gegner auf Leben und Tod auf dem Dach des Zuges, der über die Talbrücke auf den Tunnel zurast. Der Zug selbst ist kaum zu hören, auch der Kampf selbst fast nicht, packende dramatische Musik füllt die ganze Leinwand, mit ein paar Ingredienzien aus John Barrys klassischem 007-Thema.*

*„SCHIESSEN SIE!“*

*Ein Schuss kracht aus dem großkalibrigen Automatik-Gewehr; hallt durch den ganzen Talkessel, James Bond stürzt getroffen in den Abgrund.*

*Langer Fall aus größter Höhe. „Skyfall“ eben. Aufschäumende Gischt, als der Agent leblos in den Fluss stürzt.*

*Sehr lange Stille. Schnitt. Freisprechanlage im Hauptquartier. Stille.*

*Dann: „Agent getroffen.“*

*„M“ Judy Dench dreht sich zum Fenster. Regen ist zu hören. Londoner Regen. Immer lauter anschwellender Regen, unnatürlich anschwellend. Schüttet es wirklich so aus Kübeln in London?*

*Schnitt. Das Geräusch bleibt, im Bild „007“ Daniel Craig im tosenden Wasserfall. Es zieht ihn tiefer und tiefer. Das Tosen wird ferner und ferner, James Bond sinkt in bodenlose Tiefen. Adeles Titelsong setzt ein.*

So habe ich im VDS-Magazin [2013a] die Szene aus dem Vorspann zu *Skyfall* beschrieben. Die Szene zeigt in grandioser Weise, wie und woran die Filmakustiker heute arbeiten. Es gibt die durchkomponierte Musik; es gibt den Titelsong von Adele. Aber die Musik ist nur ein Teil der Klangpartitur, in der ein rasender Zug, ein Schuss, Wasser und Stille zentrale Rollen spielen. Um einen Sturz ins Wasser auf die Tonspur zu bekommen, reicht es nicht, mit der Kamera drauf-zuhalten – da hören Sie nur einen fernen Platscher. So einen Sturz ins Wasser müssen Sie MACHEN. Der das macht, ist der Geräuschemacher oder „Foley Artist“. Und dann diese Überblendung des Wassergeräuschs: Was in der einen Einstellung anschwellender Londoner Regen zu sein scheint, verzaubert sich in der nächsten zum tosenden Fluss, der James Bond in die Tiefe reißt.





Eine interessante Frage stellten die Teilnehmer in der Sitzung: Seit wann gibt es denn den Oscar für Sound Design? Der erste Teil der Antwort war: Die Academy Awards, als „Oscar“ bekannt, mögen das Wort „Sound Design“ bis heute nicht. Dort heißt die Trophäe bis heute „Best Sound Editing“. Diesen Oscar 2013 hat der Sound Designer Per Hallberg für *Skyfall* bekommen. Auf die Frage, seit wann dieser Oscar existiert, fanden zwei Teilnehmer die Antwort im Smartphone: die Trophäe wurde erstmals 1963 ausgelobt, etwa vier Jahre lang vergeben – dann aber längere Zeit nicht mehr. Dann erst wieder, immer dichter, etwa seit *Close Encounters*, *Star Wars*, *Raiders* usw. Und das passt eben perfekt. Der Klang der Dinge gelangte in den 1960er Jahren in das Bewusstsein der Filmkünstler, geriet ein Weilchen in die Flaute – und kam zurück mit jenem Durchbruch des modernen Films, von dem heute die Rede ist.

### **Drei Schießereien. Schüssemacherei als Urbild des Foley Artist**

Die folgenden drei Filmsequenzen haben in der zweiten hannoverschen Sitzung zu etwas Unwohlsein geführt. Es sind drei Schießereien aus den Filmen *Rio Bravo* (Howard Hawks, 1957), *El Dorado* (Howard Hawks, 1966) und *Django Unchained* (Quentin Tarantino, 2013). Viel wird geschossen, viel Blut fließt und spritzt, und das Tarantino-Beispiel ist ausgesprochen unappetitlich. Schon am ersten Tag hatte ein Teilnehmer gefragt: Darf man das zeigen? Die Antwort ist in diesem Fall: Im Unterricht ganz sicher nicht. Überhaupt empfiehlt es sich, für die Auswahl von Filmmaterial den FSK-Vermerk zu beachten.

Andererseits: Die Schüssemacherei ist das eigentliche Urbild der Geräuschemacherei beim Film. Verständlich genug, wird am Dreh nicht scharf geschossen. Um eine Schießerei, Höhepunkt und Kernstück des Wildwestfilms, auf die Leinwand zu bringen, brauchte es seit jeher eine Klangfabrik für Schüsse.

Bei den Universal Studios war der Geräuschemacher Jack Foley, nach ihm wurde die ganze Branche benannt: „Foley Artist“, im Abspann von Filmen oft zu sehen. Die beiden Beispiele aus den Howard-Hawks-Filmen sind interessant, weil beide Filme vom selben Regisseur stammen; beide Male spielt John Wayne die Hauptrolle. Beide Filme erzählen dieselbe Geschichte: Eine Stadt wird von einer Banditenfamilie tyrannisiert, der trunksüchtige Sheriff ist wehrlos, John Wayne sowie der alte Hilfssheriff und ein junger Spucht helfen, die Stadt zu befreien. Beide Male ist eine Schießerei Schlüsselszene. Zwischen den Filmen liegen gerade mal sieben entscheidende Jahre.





In *Rio Bravo* sollen zwei Gefangene ausgetauscht werden. Die Musik von Dimitrij Tiomkin zieht sich bis in die Szene hinein (verstummt dann aber). Zahllose Schüsse knallen. Es gibt Querschläger, Einschläge und etliches mehr. Auf dem Höhepunkt werden Dynamitstangen geworfen, beschossen, explodieren mit dumpfem Knall. Holzbretter prasseln. Durchaus also hat sich der Foley Artist mächtig ins Zeug gelegt. Die Banditen flüchten aus der rauchenden Scheunruine.

In *El Dorado* gibt derselbe Regisseur der Parallelszene eine zugleich noch stärker ironische als auch „musikalische“ Wendung. Diesmal haben sich die Banditen in einer Kirche verschanzt, die Glocken (!) hängen offen. Der erste Schuss trifft das Messing-Signalhorn („bugle“) des Alten. Er und die anderen revanchieren sich, indem sie auf die Glocken schießen. Eine skurrile Szene aus Geballere und Geläute hebt an. Die Textführung unterstreicht das noch. In *Rio Bravo* hatte John Wayne gerufen „Let’s make some noise!“ Hier aber ruft er „Let’s make some music!“ - Ein Schuss trifft einen kleinen Wandaltar mit Kerzen und Blumen in zwei Vasen. Es gibt ein großes Splintern, Scherben prasseln hörbar herab. Dieser eine Schuss, kann man sagen, ist richtig durchkomponiert. Am Ende der Szene kommt der junge Colorado zum Zug. Er hat als geschickter Messerwerfer auf sich aufmerksam gemacht, aber vom Schießen hat er keine Ahnung. Darum hat ihm John Wayne eine abgesägte Schrotflinte gegeben mit riesigem Kaliber. Die Banditen flüchten vom Schauplatz, einer läuft unter einem Ladenschild durch. Der Junge schießt, es gibt einen gewaltigen Rums, das Ladenschild kracht herab und trifft den Banditen in den Rücken.

Der Weg in diese Vorstufe des Sound Design ist, kann man vielleicht sagen, ein doppelter: Einerseits wird der Sound wichtiger, die Filmmusik wird billiger und tritt in den Hintergrund. Andererseits aber wird der Sound selbst „musikalisiert“. Es ist also eine Scherenbewegung: eine „Versoundung“ der Tonspur und eine Musikalisierung des Sound.

In Quentin Tarantinos Schießerei ist jeder einzelne Schuss eine Mini-Komposition. Er besteht aus:

1. der metallischen Vorbereitung: Christoph Waltz schießt aus einer winzigen, vorher im Ärmel verborgenen Pistole: Nur ein feines Klicken; auch der Schuss und der Einschlag sind kaum hörbar. Leonardo DiCaprio starrt ihn ungläubig an, kann lange, lange nicht glauben, dass er tödlich getrof-





- fen ist. Eine doppelläufige Schrotflinte wird mit schwerem metallischem Geräusch durchgeladen.
2. der Explosion: Einzelne sind markerschütternd laut, der ganze Klang ist viel tiefer, subsonischer als bei Howard Hawks. Auffällig ist aber, dass im Verlauf der Schießerei Tarantino die Explosion stark zurücknimmt. Viel deutlicher hört man, was die Schüsse bewirken.
  3. der Wirkung: Blut spritzt, Fleisch wird zerfetzt. Tarantinos Sounddesigner benutzt hier ein ganzes Arsenal unappetitlich schmatzender Geräusche. Fast die ganze Szene läuft in Zeitlupe, das spritzende Blut trifft auf Türen, fällt auf Böden, jeder dieser Klänge ist deutlich hörbar. Eine Brille splittert. Ein Getroffener fällt rückwärts durch eine lautstark splitternde Glastür.
  4. dem Abklingen: Ganz unterschiedlich ist auch, wie die Schüsse schließlich davonsausen, pfeifen, sirren usw.
  5. dem Klanghintergrund: Das ganze Schlachtfeld wird überlagert aus dem Schreien der Verwundeten – einer wird von seinen eigenen Verbündeten getroffen. Leere Patronenhülsen fallen, die ganze Szene ist ein Hin- und Herpfeifen von Querschlägern, Pulverdampf, Splitter, fliegende Papierfetzen erfüllen die Luft, ein geborstenes Brett fliegt in Zeitlupe durch die Szene, trifft mehrmals auf, der Aufprall des Holzes ist mehrfach zu hören.
  6. der tiefen Klangschicht: Sie setzt gleich zu Beginn ein, ein tieffrequentes Pumpen, wie Herzschlag in Zeitlupe. Es ist in manchen Sekunden nicht auszumachen, ob dieses Tiefe etwas „bedeuten“ soll, aber sie gibt dem Gesamtklang Bedrohung. Barbara Flückiger nennt diese Art Klänge „UKO“, „Unbekannte Klangobjekte“. Sie sind oft im Subsonic-Bereich, in dem man sie kaum noch hören, aber fühlen kann.
  7. der Musik, die obendrein einsetzt und die Klangpartitur noch mehr verdichtet (genau umgekehrt zu Hawks: bei ihm setzte die Musik aus, sobald die Schießerei begann).

In der Mitte dieser Szene gibt es einen spektakulär inszenierten Schuss. Django hat zwei Revolver. Er schießt mit dem einen – Metall ist zu hören, aber kein Schuss, die Trommel ist leer. Er wirft den leeren Revolver weg (zu hören ist ein Brausen durch die Luft, wie der Flügelschlag eines großen Vogels, ein ferner Aufprall, Django zielt ohne Eile mit dem anderen mit beiden Händen und





drückt ab. Der Schuss fällt, deutlich ist das metallische Klicken zu hören, eine Explosion mit mehrfachem Widerhall, die Kugel durchschlägt schmatzend den Bauch des Gegners, Blut spritzt hörbar, die Kugel fliegt weiter in den Nachbarraum, die Kamera folgt, die Kugel trifft die Türkante, prallt ab, Holz splittert, der Querschläger pfeift, sie durchschlägt eine Kerze auf dem Tisch, Qualm und Wachs spritzen, sie trifft im Hintergrund auf ein goldfarbenedes Möbel, ein metallisches Abprallen, schließlich das Davonpfeifen der Kugel in die Ferne. All dies ist der Klang eines einzigen Schusses. Es macht klar, wie und woran Tonspurnacher einer Filmszene heute arbeiten. Wer einmal gründlicher hineinschaut in so eine Filmszene, bekommt die Vorstellung eines geradezu besessenen Ausarbeitens auf der Suche nach einer Art totalem Film.

#### **Dr. Kimble auf der Flucht. Der Sound wird Teil der Geschichte**

In *The Fugitive* (dt. Dr. Kimble auf der Flucht) lügt der Ausreißer Harrison Ford. Wo sind Sie, fragt ihn sein Anwalt. In Saint Louis, sagt Harrison Ford. Das Publikum sieht, dass er lügt, denn auf dem öffentlichen Fernsprecher steht Illinois Bell. Die Hauptstadt von Illinois ist aber Chicago, Saint Louis liegt in Missouri. Das FBI hört das Gespräch ab, kann aber natürlich nicht sehen, was der Zuschauer sieht. Einer der Agenten sagt: Das Geräusch kenne ich, es ist eine Hochbahn. Woher willst du das wissen, fragt der Marshal, gespielt von Tommy Lee Jones. Ich bin unter einer aufgewachsen. Wo gibt es eine Hochbahn? Spiel das Band noch einmal ab. Hört ganz genau hin. Was sagt die Stimme im Hintergrund? Merchandise Mart? Das ist hier in Chicago. Die Glocke ist ... gleich um die Ecke, zwei Blocks entfernt! Erst im Revier, wo die Szene aufgenommen und ganz genau abgehört wird, wird klar, dass der Sound, der soeben zu hören war, Teil der Verfolgungsgeschichte geworden ist.

#### **Schichten und symphonischer Klang: Jäger des Verlorenen Schatzes, Vorspann und Kartenkammer**

Indiana Jones und sein Träger tasten sich auf einem Höhlentunnel voller Gefahren zu einem wohlverborgenen Schatz vor. Wasser ist zu hören, Schritte, der Aufprall von Spinnen (!) auf den Höhlenboden. Auf dem Höhepunkt, an einer Lichtschranke, saust ein metallenes Speergitter aus der Wand, auf dem eine verwesene Leiche aufgespießt ist und sich mit schmatzendem Geräusch allmählich löst.



Sound Design im modernen Film besteht aus vier Hauptschichten, die zusammen die Gesamtpartitur des Films bilden:

- aus dem gesprochenen Dialog / aus den menschlichen Stimmen;
- aus allen Arten Körpergeräusche (v. a. Atmen, Schritte);
- aus Fremdgeräuschen (Schüsse, Wasser, Metall usw.);
- aus der Musik.

	4:30	4:40	4:50	5:00	5:10	5:20	5:30
<b>T</b> TEXT		Träger: „SEÑOR“		Indianas „STOP! STAY OUT OF THE LIGHT“		T.: (Schrei) L A N G	I: „FORRESTAL“ T. Stimmchen
<b>KG</b> KÖRPER GERÄUSCHE			T: „Muh“ (Knechten/Schanden)		T: Atmen Scharren (Körper schiebt sich auf Stein/Kies)		SCHNITTEN (SICHELN)
<b>FG</b> FREMD GERÄUSCHE	RINNEN WASSER	„TUFF“ (Spinne fallen auf Granit)			RINNEN WASSER (diffus)		SIL-SIL WETZEN METALL HARTE SCHLÄGE SANDSACK
<b>M</b> MUSIK	SCHWARZE KLANG, POSADUNG + KONTRABASS TROMMEL OHNE PIANOCELLO	SCHWARZE KUNST (Sax, 2nd an Gtr, Pflanz) PIANOCELLO-FELD + POSADUNG	GLASSCHNITT- FELD, HORN CELLO	„BRUMMEN“ TROMMEL KONTRABASS + CELLO			„KREISCHEN“ HORN TROMMEL
<b>BILD</b>		SPINNEN		TUNNEL / LICHTSCHRÄNKE		STERN- GITTER	PEIT- SCHE (ARBEIT)

Abb. 3: Schichten des Sound Design, Bsp. *Indiana Jones*: Text, Körpergeräusche, Fremdgeräusche und Musik

Ich habe diesen kleinen Ausschnitt im VDS-Magazin 28 [2013a] genauer erläutert. Hier mag es reichen, wenn ich die kleine „Partitur“ hierhersetze. So etwas kann man auch sehr gut mit Schülerinnen und Schülern machen: Es ist eine exzellente Schule des Hinhörens. Man kann so eine Vier-Schichten-Partitur auch sehr gut selbst benutzen, um einen eigenen kleinen Film zu produzieren.

Eine der berühmtesten Szenen ist die Kartenkammerszene. Indiana Jones steckt einen Stock in den Boden und steht daneben. Das Licht wandert durch das Kopfstück, bis ein gebündelter Lichtstrahl auf dem Stadtmodell das Ver-



steck der Bundeslade preisgibt. Äußerlich eine unspektakuläre, fast belanglose Szene. John Williams' Musik trägt entscheidend dazu bei, aus ihr eine der magischsten Szenen der Filmgeschichte zu machen.

Sie dauert 3.14 Minuten. Ein kurzes, aber magisches Leitmotiv wächst zu immer strahlenderem Glanz (also: Leitmotivtechnik). Es ist eine Kette von weit entlegenen Mollakkorden, die um den c-Moll-Akkord kreisen, eine Melodie mit weiten Sprüngen und Mittelstimmen, die sich eng chromatisch verschieben. Seltsam, stabil, labil, fremd, vertraut zugleich.

### The Map Room - The Ark

Abb. 4: Das Bundeslade-Motiv

Über lange Zeiträume der Szene macht Harrison Ford kaum anderes, als dazustehen und auf das Wandern des Lichts zu warten. Alles andere macht die Musik, ähnlich wie in einer großen Passacaglia, nur dass es eben keine Basslinie, sondern ein sich auftürmendes Leitmotiv ist (also: eine Art Mood-Technik). Gleichzeitig spielt draußen eine Gegenhandlung, der Freund und die Nazis, und Williams spielt alle diese Gegensätze genau mit (also: Underscoring). Die Musik ist wie eine Art Platine, wie eine Trägerplatte, wie ein Pizza-Boden, auf den die ganze Szene aufgetragen wird, aber die Musik scheint Maß und Rahmen zu geben.

Anders als die Filmmusik der 50er hat John Williams' Musik eigene Prägnanz und Tragkraft, insofern vielen Filmmusiken der 60er ähnlich (Bsp.: Mau-





rice Jarres Musik zu *Lawrence von Arabien*). Anders aber als die Musik der 60er entwickelt und entfaltet sich John Williams' Musik mit allen Mitteln großer Symphonik. Und sie bringt die Rückkehr des symphonischen Klangs in den Hörhorizont der Jugendlichen. Ungefähr so vielleicht kann man das Geheimnis der großen Filmmusiken von John Williams beschreiben. Vielleicht ist John Williams der größte Komponist unserer Zeit.

### **Kreuzgänge: Tatsächlich Liebe**

In vielen Filmen lässt sich zeigen, dass das gezielte Durchbrechen der Lehrbucheinteilungen etwas ist, womit Filmmacher heute bevorzugt experimentieren. Ein Film, in dem sich davon besonders viel zeigen lässt, ist *Tatsächlich Liebe*. Ich habe diesen Film ausführlich im VDS-Magazin behandelt [2012]. Hier nur in knapper Zusammenfassung:

*Kreuzgang 1: Kompilation und Komposition.* Es gibt Songs, die in den Film an Schlüsselstellen eingefügt werden: *My Heart Will Go On* aus Titanic (ein Film im Film), *God Only Knows* in der Schluss-Heathrow-Szene und sehr viele andere. Daneben gibt es die symphonische Filmmusik von Craig Armstrong. Außerdem die beiden Arrangements von *All You Need Is Love* und *Love/Christmas Is All Around*, die im Film selbst eine wichtige Rolle spielen. Keineswegs ist also die Kompilation ein Verfahren der Frühzeit des Films. Sondern der Film bezieht seine emotionale Energie aus der gezielten Brechung und Kreuzung der komponierten Filmmusik und dem kompilierten Musikmaterial.

*Kreuzgang 2: Fremdton und Bildton.* Zwei besonders markante Beispiele in diesem Film: „Love Is All Around“ in der Eingangsszene, der Song wird als Bildton im Studio eingesungen – und läuft dann über Minuten weiter und weiter, bis alle Handlungsstränge eingefädelt sind. Das andere: Die Sternsinger-Szene. Der Verliebte bringt der Geliebten (Keira Knightley) ein Weihnachtsständchen von einem lausigen Ghetto-Blaster, dazu deckt er Karte um Karte seiner herzerreißenden Liebeserklärung auf. Die Szene wechselt, aber die Musik geht weiter. Beide Male wird aus dem anfänglichen Bildton ein Fremdton, der mehrere Szenen überspannt.

*Kreuzgang 3: Musikfilm – Filmmusik.* Musikfilme sind Filme, in denen die Musik selbst Inhalt oder Thema ist. Eine Band wird gegründet („The Commitments“), Johnny Cage liebt und leidet („Walk the Line“), ein Knabenchor gibt





Hoffnung („Die Kinder des Monsieur Mathieu“, „Das fliegende Klassenzimmer“), Mozart lebt und stirbt („Amadeus“). Oder es ist ein Musical („Moulin Rouge“) oder eine Art Oper („Sweeney Todd“). In „Tatsächlich Liebe“ geht eine Hitproduktion auf Ochsentour. Gleichzeitig entsteht eine Schulproduktion, ein Junge verliebt sich und trommelt. Dagegen steht die symphonisch komponierte Filmmusik. Die ganz gezielte Kreuzung der Genres mit ihren emotionalen Kollisionen und komischen Verwicklungen macht den Zauber dieses Films aus.

### **Klassenzimmer-Produktionen**

Zu Beginn des Workshops gab es einen kleinen Filmtrailer aus Schulproduktion: Aus einem COMENIUS-Projekt. Fünf Schulen haben gemeinsam eine Folge von fünf Denkmäler-Kurzfilmen gedreht. „Memories and Memorials: Value the Past, Influence the Future“. Sie finden die hier genannten Filmbeispiele auf Youtube unter „stringworx“ und bei VIMEO unter „gridwork europe“ (oder über die Website <http://www.ralfbeiderwieden.de>, dort unter „Schulfach Musik, Filmmusik“).

- Vorspann des Films: Holzbläserensembles des Alten Gymnasiums Oldenburg: Schulmusik als Filmmusik.
- Frankreich: ein Partisanenlied, unterlegt. Kompilation von Fremdmusik.
- Oldenburg: Musikbits aus der Klassen-Produktion – als Fremdtön.
- (Die norwegische Schule benutzt keine Musik. Auch eine Möglichkeit.)
- Irland: Die Schülerinnen singen im Klassenzimmer den Song „Ellis Island“: als BILDTON.
- Italien: *Nessun dorma* aus Puccinis *Turandot*, gesungen vom großen Pavarotti. Kompilation als Fremdmusik.
- Abspann: Film-Song, geschrieben vom Lehrer, gesungen von einer Schülerin.

Der kurze Trailer zeigt fast so eine Art kleines Kompendium gut zugänglicher Möglichkeiten von Filmmusikproduktion im Unterricht – und mit wie einfachen Möglichkeiten es geht.

Erster Sonderfall: Musik im Bild. Ein anderer Schul-Film: Die Straßensängerin in *L'Amore*. Wir drehten im Seminarfach „Italienreise im Film“ einen eigenen kleinen Spielfilm (Dauer etwa 40 Minuten). Darin singt eine Straßensängerin vor der Loggia dei Lanzi in Florenz, an genau der Stelle, an der





in „Zimmer mit Aussicht“ die Mordszene passiert. Der begleitete Gesang der Straßensängerin fügt sich ein in die Filmmusik. Wie geht das? Der Song muss zuhause aufgenommen werden, im Klassenzimmer, und zwar VOR ABREISE! Zweiter Sonderfall: Schulaufführung. Eine gute Möglichkeit, eine Schulaufführung zu filmen, ist, mit zwei Kameras das Bild aufzunehmen, den Ton extra mit einem Mikrophon. Im Filmprogramm lassen sich jetzt alle drei Schichten auf drei Spuren übereinanderlegen, und sie können hin- und herschneiden. Wichtig ist, dass dazu alle drei Maschinen ohne Unterbrechung durchlaufen, sonst wird es eine unerträgliche Schiebe- und Bastelarbeit.

### **Hook: Filmanalyse im Klassenzimmer**

Florian Rölller zeigte uns 2002 in seinem Vortrag in der (VDS-)Bezirks-AG-Sitzung am Beispiel des Spielberg-Films Hook, mit Musik von John Williams, neue Wege der Filmanalyse im Klassenzimmer. Da gibt es die Szene, in der Robin Williams das Kinderzimmer betritt. Ein Windstoß fährt durch sein Haar. Zufall? Natürlich nicht, der Windstoß ist auch in der Musik deutlich zu hören. So eine Szene übersieht man, wenn der Film einfach durchläuft. Solche Gestaltungsmittel prägen den Film ganz wesentlich, aber nur mit der „digitalen Lupe“ kann man sie ganz genau betrachten und durchhören. Mit DVD, Blu-ray, dem Computer, am besten mit dem Filmprogramm lässt sich so eine Szene analysieren, auf Zeitleiste bringen, sekundenbruchteil genau fixieren und beobachten.

Wenige Augenblicke später schließt Robin „Peter Pan“ Williams das Fenster. Zu hören ist eben der metallische Klang, den wir später wieder hören, der Armhaken des Piratenkapitäns Hook, seine Prothese. Mit der Computer- und Digitaltechnik wird es möglich, die große Fechtscene direkt anzusteuern, in der Hook seinen Haken schleift und ein paar Sekunden später damit Peters Arm aufritzt, beliebig vor- und zurückzuspringen, um die Szenen ganz genau zu klären. Die modernen Techniken – etwa seit der Jahrtausendwende – machen es möglich.

Eine wichtige Frage wurde im Workshop gestellt: Wie steht es mit Partiturmateriale? Ohne Noten kommt man ja nicht weit. In der Tat: Das Problem besteht weiterhin. John-Williams-Partituren kann man kaufen („Signature Editions“), aber sie sind für Schule faktisch unbezahlbar. Allerdings gibt es mittlerweile gute Schularrangements für Bläserorchester, für großes Schulorchester und viele andere Besetzungen. Damit kann man schon eine Menge anstellen, auch im





Unterricht. Man kann auch mal einen Film als Lehrer gründlich durchhören und weite Teile der Filmmusik aufschreiben. Das ist kein authentisches Partiturmateriale, aber gegenüber „früher“ ein riesiger Fortschritt.

Zeit für ein Schlusswort. Warum unterrichten wir Filmmusik? Weil sie bei den Schülern „gut ankommt“? Nein: Schüler merken sofort, wenn ein Lehrer sich anzubiedern versucht. Sondern weil wir Film selbst künstlerisch aufregend finden: Mit seinen schier unbegrenzten neuen Möglichkeiten, seiner künstlerischen Faszination, seiner Fähigkeit, die Odysseen unserer Zeit zu erzählen, als das Gesamtkunstwerk par excellence in unserer Zeit. Mit seinen Möglichkeiten, genau sehen und hören zu lernen, vielfältig selbst zu experimentieren und zu produzieren.

Können wir nicht, fragte eine Teilnehmerin am Ende der Sitzung, die Filmbeispiele auf DVD bekommen? Ich will mir doch für so kleine Filmausschnitte nicht gleich die ganzen DVDs kaufen? Darüber musste ich ein bisschen nachdenken. Die Antwort muss, glaube ich, lauten: Erst wenn ein Film uns so wichtig ist, dass wir das dringende Bedürfnis verspüren, ihn in unserer Videothek zu besitzen und gründlich durchzuhören, erst dann sollten wir es wagen, ihn in den Unterricht zu tragen. Umgekehrt wird ein Schuh draus: Wenn Sie im Kino einen Film so aufregend finden, dass Sie sich damit beschäftigen und darüber unterrichten wollen, dann werden Sie hingehen und den Film beschaffen. Es reicht vielleicht, wenn Sie sich EINEN EINZIGEN Film wirklich zu Eigen machen – und allmählich mit anderen Filmen ergänzen, die Sie auch aufregend und wichtig finden. Wenn die beiden Workshops beim ersten Landeskongress dazu beigetragen haben, zu zeigen, dass die Möglichkeiten von Film und Filmmusik – in der Kunst und im Unterricht – faszinierend und wichtig sind und sich beständig weiterentwickeln: Dann ist es wohl von Nutzen gewesen.

## Literatur

- Beiderwieden, Ralf (2012): Tatsächlich – Liebe oder: Neues von der Filmmusik. In: VDS-Magazin 27 (November 2012), S. 42-51.
- Beiderwieden, Ralf (2013a): Neue Qualitäten der Filmmusik II: Sound-Design. In: VDS-Magazin 28 (Mai 2013), S. 50-54.
- Beiderwieden, Ralf (2013b): Neue Qualitäten der Filmmusik III: Im Klassenzimmer. In: VDS-Magazin 29 (November 2013), S. 47-53.
- Flückiger, Barbara (2002): Sound Design. Die virtuelle Klangwelt des Films (2. Aufl.). Marburg: Schüren.





Pauli, Hansjörg (1978): Filmmusik. In: Dahlhaus, Carl (Hg.): Funkkolleg Musik. Weinheim: Beltz, S. 11-44.

Schneider, Norbert Jürgen (1997): Komponieren für Film und Fernsehen. Ein Handbuch. Mainz: Schott.

(Ein ausführliches Literaturverzeichnis aus den „Oldenburger Literaturlisten Musikdidaktik“ zu den Themen „Filmmusik“ und „Sound Design“ findet sich auf <http://www.ralfbeiderwieden.de>, unter „Schulfach Musik“.)





## Vokale Zugänge zum Semesterthema Polyphonie

Peter Malangré

### Ansätze für einen niedersächsischen Abiturskurs

Die Behandlung polyphoner Musik gehört sicherlich zu den Standardthemen im schulischen Musikunterricht. In der Sekundarstufe I machen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erfahrungen mit Kanons. Außerdem lernen sie wenigstens ein Beispiel für eine Fuge und eins für die motivische Verarbeitung im Sonatenhauptsatz kennen. Um ein ganzes Semester über polyphone Musik vom Mittelalter bis heute spannend zu gestalten, müssen verschiedene Ansatzpunkte gefunden werden, an denen die Schüler ihre Vorerfahrungen mit neuen Erkenntnissen verknüpfen können. In diesem Artikel möchte ich dem Leser vier solcher Ansätze vorstellen:

- Anfänge der Mehrstimmigkeit
- Einfache und komplexe Kanons
- Himmlische Harmonie am Beispiel von Palestrinas *Missa Papae Marcelli*
- Satztechnik zur Interpretation der Textaussage am Beispiel von Schütz' *Verleih uns Frieden*

Dabei habe ich mich auf Ansätze beschränkt, bei denen wesentliche Aspekte durch Chorsingen für die Schüler erlebbar gemacht werden können. Es soll von den Bedingungen eines typischen Oberstufenkurses und nicht von denen eines preisverdächtigen Schulchors ausgegangen werden. Bei anderen Aspekten der Polyphonie wie z. B. bei der Fuge ist eine Erarbeitung über das Singen nicht so sinnvoll. Denn es gibt zwar bedeutende Chorfugen, aber das Spezifische einer Fuge lässt sich gerade ohne einen zugrunde liegenden Text besser erfassen.

### Anfänge der Mehrstimmigkeit

Der Rückgriff auf die selten gehörte Musik des späten Mittelalters bietet in verschiedener Hinsicht schülernahe Zugänge zum Thema Mehrstimmigkeit. Historisch hängt die frühe Mehrstimmigkeit eng mit der Entwicklung der Notenschrift in Europa zusammen. Erst die Mensuralnotation macht eine selbstständigere Stimmführung möglich. Damit dieser Fortschritt deutlich wird, sin-



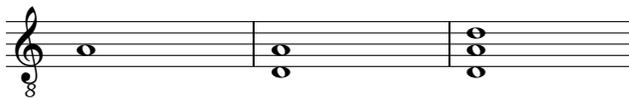


gen wir zunächst eine gregorianische Melodie, das bekannte Kyrie I. Das Stück wurde im 9. Jhd. in römischer Quadratnotation notiert und ist wahrscheinlich deutlich älter. Das C am Anfang der Zeile gibt an, auf welcher Linie der Ton c liegt. Das Kyrie beginnt also mit dem Ton a. Jedes Quadrat bedeutet einen Ton. Bei übereinanderliegenden Quadraten wird der tiefere Ton zuerst gesungen. Feinheiten, die sich auf kleine Tonlängenunterschiede beziehen, sind in der modernen Umschrift außer Acht gelassen (s. Abb. 1).

Abb. 1: *Kyrie I*

Der Pariser Geistlichkeit des 12. Jahrhunderts erschien diese Singweise Sonntag für Sonntag zu langweilig. Deshalb wurde der überlieferte Gesang durch einfache satztechnische Mittel verändert wie z. B. in der *Messe du Jour de Noël*, also einer Weihnachtsmesse aus der Notre-Dame-Schule, die auch als CD-Einspielung in einer Sammlung mittelalterlicher Musik vorliegt [Moyen Age 1995, CD 4, Track 5]. Diese Varianten (Bordunbegleitung, Organum) lassen sich leicht im Unterricht realisieren. Die Schüler erwerben damit nach und nach ein satztechnisches Repertoire, das sie an anderer Stelle wiederverwenden und erweitern können (s. Abb. 2).

- a) Kyrie einstimmig mit Anfangston a      b) Kyrie wie bei a), aber mit Orgelpunkt d      c) Organum mit paralleler Stimmführung mit den Anfangstönen d, a und d'

Abb. 2: *Kyrie I* mit Bordun und als Organum

Sängerisch und satztechnisch anspruchsvoller ist das freie Organum oder der Fauxbourdonsatz. Hier muss die Höranalyse an die Stelle der Musikpraxis treten. Dafür schlagen wir das tropierte Kyrie aus einer englischen Marienmesse vor, der Messe von Salisbury aus dem 13. und 14. Jhd. Ein Hörbeispiel findet





sich auf der oben erwähnten Sammlung [Moyen Age 1995, CD 4, Track 20]. Die Schüler können dabei gut heraushören, welche der drei Stimmen von der allgemeinen parallelen Stimmführung abweicht und stattdessen Verzerrungen ausführt.

### Einfache und komplexe Kanons

Kanons stellen einen weiteren Zugang zur Polyphonie dar. Als Einstieg betrachten wir einen bekannten Kanon, z. B. *Dona nobis pacem* (anon. aus dem 18. Jhd.). Als Musiklehrer weiß man wahrscheinlich, an welcher Stelle die zweite Stimme einsetzen muss, damit der Kanon funktioniert. Aber kann man das auch ohne dieses Vorwissen herausbekommen? Ja, das geht. Wenn man z. B. die Rhythmik untersucht, stellt man fest, dass einige rhythmische Muster wiederkehren und deshalb vermutlich gleichzeitig erklingen. Darüber hinaus kann man eine regelmäßige Phrasengliederung erkennen, die dieses Ergebnis bestätigt. Die Kanoneinsätze sind also vorhersehbar.

Wie ist es aber bei dem Kanon *Da pacem, Domine* von Melchior Franck von 1629? Zunächst wird der Kanon einstimmig gesungen. Ehe Sie nun weiterlesen, versuchen Sie sich doch einmal an folgender Aufgabe: Legen Sie zwei Kanonstreifen untereinander und finden Sie heraus, wo die zweite Stimme einsetzen muss. Nur wenn Sie den Kanon sehr genau kennen, gelingt Ihnen das auf Anhieb (s. Abb. 3).

Finden Sie durch Verschieben der zweiten Zeile heraus, wo die zweite Kanonstimme einsetzen muss.

M.Franck, Da Pacem-Kanon

Da pa-cem Do-mine, da pa-cem Do-mi-ne in di-e-bus nos-tris.

Da pa-cem Do-mine, da pa-cem Do-mi-ne in di-e-bus nos-tris.

Abb. 3: M. Franck, *Da pacem Domine* einstimmig

Wir stellen fest, dass die Methode, mit der wir vorher den Stimmeinsatz gefunden haben, hier nicht zum Ziel führt. Die Rhythmik ist unregelmäßig, die Phrasenbildung ebenfalls. Der Kanon ist offensichtlich komplexer gestaltet. Als neuen Lösungsansatz betrachten wir deshalb die entstehenden Intervalle zwischen erster und zweiter Kanonstimme. Nach einiger Überlegung (Schüler müssen





das ausprobieren) wird die richtige Stelle nach eineinhalb Takten gefunden und das Ergebnis gesungen. Tatsächlich ist der Kanon noch etwas raffinierter, wie die Kenner sicher wissen. Deshalb ist es lohnenswert, wenn Schüler sich den Kanon partiturmäßig umschreiben. Dabei können die Begriffe Unterquartkanon und Kanon ad minimam eingeführt werden. Das Arbeitsblatt für die fertige Partitur sieht dann etwa so aus (s. Abb. 4):

Da pacem Domine (Melchior Franck)

1.St. Da pa-cem Do-mi-ne, da pa-cem Do-mi-ne in di-e-bus nos-tris.

2.St. Da pa-cem Do-mi-ne,

3.St. Da pa-cem

4.St. Da pa-cem

Abb. 4: M. Franck, *Da pacem Domine* vierstimmig

Einen anderen Ansatz verfolgt Benjamin Britten in seiner *Ceremony of Carols*, original für dreistimmigen Knabenchor und Harfe. Das sechste Lied daraus, *The little child*, beginnt mit einer akkordisch begleiteten Melodie, die von Strophe zu Strophe durch zusätzliche Kanonstimmen gesteigert wird. Für das Singen im Unterricht schlage ich eine Fassung für gemischte Stimmen und Klavier vor. Zunächst wird einstimmig gesungen, dann wird der Kanon probiert (s. Abb. 5).

B. Britten, A Ceremony of carols Nr. 6 This little Babe

1.St. His camp is pitch - ed in a stall, His bul-wark but a

2.St. His camp is pitch - ed in a stall, His bul-wark but

3.St. His camp is pitch - ed in a stall, His bul-wark

Harfe

Abb. 5: B. Britten Partiturausschnitt der 3. Strophe





Einerseits kann man sagen, dass Britten ähnlich wie Franck durch kurze Einsatzfolgen das Aktionstempo erhöht und so eine Spannungssteigerung gestaltet. Andererseits führt das schnelle Tempo dazu, dass nicht ein dreistimmiger Kanon, sondern eine einstimmige Melodie mit starkem Hall erklingt. Dies ist eine neue Kanonidee. Eine andere neue Kanonidee zeigt sich bei Arvo Pärt in seinem *Cantus* für Streichorchester und Glocke. Hier entsteht durch die Gleichzeitigkeit verschieden schneller Kanonstimmen ein meditatives Kanongeflecht.

### **Himmlische Harmonie am Beispiel von Palestrinas *Missa Papae Marcelli***

Um die Musik der Renaissance satztechnisch begreifen zu können, müssen die Schüler elementare Erfahrungen mit Kontrapunktlehre gemacht haben. Dies betrifft insbesondere die Begriffe Gegenbewegung, konsonante und dissonante Intervalle, Dissonanzbehandlung mit Durchgangs-, Wechselnote, Vorhalt und Antizipation. Dabei helfen elementare Kompositionübungen wie Kontrapunkt „1 gegen 1“ und „2 gegen 1“. Diese ersten Schülerarbeiten eignen sich allerdings nicht zum Singen, sondern müssen instrumental erklingen. Unter den vielen Kontrapunktlehren hebe ich das Buch von Thomas Krämer hervor [Krämer 2012], eine moderne Darstellung, die praxisorientiert auf Schülerniveau beginnt und systematisch bis in Hochschulsphären aufsteigt.

Historisch gesehen verläuft die Entwicklung der Messkomposition im Wesentlichen in folgenden Schritten. Grundlage bildete vom 12. Jhd. bis ins 15. Jhd. der gregorianische Choral mit der betreffenden Textstelle. Dieser wird im Tenor (von *tenere* = lat. halten) meist in langen Notenwerten beibehalten. Dazu kommen in der Regel drei freie Stimmen: eine Bassstimme in langen Notenwerten und ein bis zwei beweglichere Oberstimmen mit freier Melodik. Zugunsten einer einheitlicheren Klangwirkung wird daraus im 15. Jhd. die Parodiemesse. Dabei bildet ein schon bestehendes geistliches oder weltliches Chorstück den Ausgangspunkt für Imitationen zwischen den freien Stimmen. Das originale Werk wird oft im Titel der Messe genannt (z. B. *Missa Se la face ay pale* von Dufay). In den einzelnen Sätzen der Messe wird der ursprüngliche Text durch den Ordinariumstext (z. B. den Kyrietext) ersetzt. Parodie ist in diesem Zusammenhang wertneutral gemeint, also nicht verspottend, abwertend. Besonders beliebt ist das zeitgenössische Volkslied „L'homme armé“ (altfrz. Bewaffneter, Soldat), das in zahlreichen Messkompositionen der Renaissance parodiert wird. Erst im 16. Jhd. wird die gregorianische Melodie im Tenor aufgegeben. Dafür





erfassen die Imitationen alle Stimmen. Das bedeutet, dass gleiche Textstellen in den einzelnen Stimmen melodisch sehr ähnlich gestaltet werden. Dies nennt man durchimitierter Stil. Der Melodieabschnitt, der zu einer Textstelle gehört, heißt *soggetto*. Er ist viel weniger auffällig als ein Thema in späteren Jahrhunderten. Nur die Anfangstöne eines *soggetto* werden imitiert. Danach kommt ein kontrapunktisches, melismatisches Gewebe mit vielen Stimmkreuzungen und einer Schlusskadenz, bis die nächste Textstelle mit einem neuen *soggetto* beginnt.

Für den Unterricht habe ich ein Beispiel aus der *Missa Papae Marcelli* von Palestrina ausgewählt. Es handelt sich um den Anfang des *Agnus Dei*, den wir zunächst im Unterricht zusammen singen. Da Palestrinas Satzweise relativ unempfindlich gegen Stimmtausch ist, dürfen in jeder Stimme je nach Kurszusammensetzung Männer und Frauen mitsingen. Zur Vereinfachung können auch Stimmen weggelassen werden. Nur die tiefste Stimme (Bass II) sollte eine reine Männerstimme bleiben (s. Abb. 6).

S.  
A.  
T.I.  
B.I.  
T.II.  
B.II.

Abb. 6: Palestrina, *Agnus Dei* Anfang

Durch die Probenarbeit ist den Schülern die kanonartige Struktur schon bewusst geworden. Es fehlt lediglich noch eine detailliertere Analyse. Dafür habe ich einen Weg gewählt, der an die einfachen Kontrapunktaufgaben der Oberstufenschüler anknüpft (s. Abb. 7).





**Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-1594), Missa Papae Marcelli (ca. 1562), Agnus Dei I (T.1-10)**

**Arbeitsfeld "Gegenbewegung"**

Gehen Sie arbeitsteilig vor, indem Sie jeweils nur zwei Stimmen untersuchen. Notieren Sie den Tonhöhenverlauf in einer vereinfachten Graphik. Markieren Sie nur jeweils die höchsten und tiefsten Töne einer Phrase und verbinden Sie diese mit dem Lineal.

Takt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantus/ Altus										
Tenor I/ Bass I										
Tenor II/ Bass II										

**Arbeitsfeld "Dissonanzbehandlung"**

Gehen Sie arbeitsteilig vor, indem Sie jeweils nur zwei Stimmen untersuchen. Notieren Sie die Intervalle zwischen den beiden Stimmen und benennen Sie die Dissonanzen.

Takt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantus/ Altus										
Tenor I/ Bass I										
Tenor II/ Bass II										
Dreiklang										

**Arbeitsfeld "Dreiklänge"**

Finden Sie danach möglichst viele Stellen in der sechsstimmigen Partitur, an denen ein Dreiklang ohne Dissonanzen erklingt. (Vorsicht: In Dreiklangsumkehrungen können Quartan vorkommen, die konsonant sind!)

Abb. 7: Arbeitsblatt Analyse Palestrina

Im Arbeitsfeld *Gegenbewegung* vereinfachen die Schüler den Tonhöhenverlauf, indem sie phrasenweise die höchsten und tiefsten Töne heraussuchen und in einer Graphik mit Lineal verbinden. Führt man dies für alle sechs Stimmen durch, wird deutlich, dass Palestrina eine parallele Stimmführung soweit wie möglich vermeidet. Im Arbeitsfeld *Dissonanzbehandlung* untersuchen die Schüler das Verhältnis von zwei Einzelstimmen (z. B. Cantus und Altus) und bestimmen alle klingenden Intervalle. Bei den Dissonanzen versuchen sie eine Kennzeichnung als Durchgang, Wechselnote usw. Für den Fachmann nicht überraschend kommt dabei die Erkenntnis, dass sich Palestrina ziemlich gut an die vorher erarbeiteten Kontrapunktregeln hält. Dass trotz zahlreicher Dissonanzen beim Hören ein konsonanter Gesamteindruck entsteht, können die Schüler im dritten Arbeitsfeld *Dreiklänge* nachweisen. Dafür brauchen sie nur noch an den Stellen nach Dreiklängen zu suchen, an denen gleichzeitig zwischen den verschiedenen Stimmen Konsonanzen oder Quartan vorhanden sind. Das stellt eine wesentliche Vereinfachung dar.

Schon mit dem Titel *Missa Papae Marcelli* verweist Palestrina auf Papst Marcello und das Tridentinische Konzil, das die katholische Kirchenmusik der nachfolgenden Jahrhunderte nachhaltig beeinflussen sollte. In den Dekreten



von 1562 und 1563 wird die geistliche Vokalmusik gegenüber der (weltlichen) Instrumentalmusik aufgewertet und Textverständlichkeit als notwendiges und deren wesentliches Kriterium hervorgehoben. Das musikalische Ideal ist die *harmonia coelestis*, die himmlische Harmonie. Erstaunlicherweise gelingt es Palestrina mit seiner *Missa Papae Marcelli* zum kirchenmusikalischen Vorbild zu werden, obwohl seine Messe auch eine Parodiemesse mit dem weltlichen *L'homme armé* ist [vgl. hierzu Wißkirchen 1992, 2010].

Unsere Beschäftigung mit Palestrina darf nicht im 16. Jhd. verharren. Für den Gegenwartsbezug sollte die Frage erörtert werden, inwiefern der Palestrinastil spätere Komponisten beeinflusst hat. Dafür habe ich kurze zweistimmige Passagen aus Klavierwerken des 18. bis 20. Jhd. ausgewählt (s. Abb. 8).

Palestrinas Stil als Vorbild in späteren Jahrhunderten?

Untersuchen Sie dazu die folgenden Beispiele hinsichtlich rhythmischer Eigenständigkeit der Stimmen, Gegenbewegung und Dissonanzbehandlung.

Kommen Sie damit zu einer eigenen Einschätzung von Palestrinas Einfluss auf die späteren Komponisten.

J.S.Bach, Wohltemperiertes Klavier 1744

R.Schumann, Album für die Jugend (1848)

B.Bartok, Mikrokosmos (1937)

P.Hindemith, Ludus tonalis (1942)

D.Schostakowitsch, 24 Präludien und Fugen (1951)

Abb. 8: Klavierwerke 18.-20. Jhd. Mit freundlicher Genehmigung von SCHOTT MUSIC, Mainz.



Rhythmische Eigenständigkeit der Stimmen und Gegenbewegung sind erstaunlich ähnlich gestaltet. Nur bei der Dissonanzbehandlung gibt es Unterschiede. Bei Bach und Schumann finden sich aus harmonischen Gründen gelegentlich frei eintretende Dissonanzen, ansonsten werden die Dissonanzen wie bei Palestrina behandelt. Im 20. Jhd. zeigen sich bei Bartók (Tritonus auf betonten Taktzeiten) und bei Hindemith (Septimenparallelen) wesentlich andere Auffassungen, während Schostakowitsch die Dissonanzen ähnlich wie Palestrina und Bach auflöst. Das könnte ein Anlass sein, um auf den sozialistischen Realismus bei Schostakowitsch hinzuweisen.

### Satztechnik zur Interpretation der Textaussage am Beispiel von Schütz' *Verleih uns Frieden*

Ein wesentlicher Gedanke der protestantischen Kirchenmusik ist die Abkehr vom Lateinischen und die Hinwendung zur Landessprache. Welche Auswirkungen dies auf die Kompositionsweise hat, soll an einem Beispiel von Schütz genauer untersucht werden. Dafür wird als vokaler Zugang ein Ansatz gewählt, bei dem die Lernenden kreativ mit dem Text umgehen können. Der kurze fünfzeilige Luther-Text ist besonders dafür geeignet, dass die Schüler dazu selbst soggetti erfinden. Damit die Lernenden später die eigenen soggetti ohne Anleitung vortragen können, kann die Notenschrift folgendermaßen vereinfacht werden (s. Abb. 9):

Erfinden Sie zu den einzelnen Zeilen des Luther-Textes jeweils ein Soggetto und notieren Sie es wie im Beispiel der 3. Zeile.

Ver - leih uns Frie - den,

Herr Gott, zu un - sern Zei - ten,

es ist doch ja kein an - drer nicht,

der für uns könn - te strei - ten,

denn Du, un - ser Gott al - lei - ne.

Abb. 9: Arbeitsblatt *soggetti erfinden*





Durch das angegebene Beispiel wird der Fokus zunächst auf den Sprachrhythmus und die Sprachmelodie des Textes gelegt. Erst bei der Beurteilung verschiedener Schülerlösungen kommt der semantische Aspekt zum Tragen, nämlich welche Lösung am besten zur Textaussage passt. Beim Vergleich mit Schütz können die Schüler feststellen, dass die unterschiedlichen Textzeilen nicht nur verschieden vertont werden wie bei Palestrina, sondern auf möglichst große Kontraste hin angelegt sind (s. Bsp. 10).

The image shows a musical score for a vocal piece. It consists of two systems of staves. The first system has four staves: two vocal staves (Soprano and Alto) and two bass staves. The second system also has four staves. The lyrics are written below the staves, with syllables aligned with the notes. The text is: "Verleih uns Frieden, verleih uns Frieden gnädiglich, verleih uns Frieden gnädiglich, Herr Gott, zu unsern Zeiten, verleih uns Frieden gnädiglich, Herr Gott, zu unsern Zeiten, Herr Gott, zu unsern Zeiten." The notation includes various rhythmic values and melodic lines.

Abb. 10: Schütz Partiturausschnitt

So ist etwa das Aktionstempo bei „Verleih uns Frieden gnädiglich“ besonders langsam, bei „der für uns könnte streiten“ besonders schnell. Wenn man die Motette anhört, stellt man fest, dass die Textverständlichkeit hier unterschiedlich ist. Dies hat oberflächlich betrachtet satztechnische Gründe: an einigen Stellen erklingt eine Textzeile nahezu homophon, andere Passagen sind polyphon gestaltet, verschiedene Texte werden gar verschachtelt. Hier zeigt sich, dass Schütz seinen Fokus nicht ausschließlich auf die Verständlichkeit des Textes legt, sondern den Textinhalt durch seine Satztechnik interpretiert. Als





Beispiel mag die Kombination der ersten beiden Textzeilen (T. 15-23) dienen: Das erste *soggetto* „Verleih uns Frieden genädiglich“ schwebt vom Sopran vorgetragen als himmlischer Frieden über den tieferen Stimmen, die dagegen das irdische Elend „Herr Gott, zu unsern Zeiten“ darstellen. An mehreren Stellen wird die Stimmzahl auf drei reduziert als Zeichen der Dreieinigkeit, etwa bei der *Fauxbourdon*stelle „Es ist doch ja kein ander nicht“. Das *soggetto* „Der für uns könnte streiten“ erinnert mit den vielen Tonwiederholungen an Militärsignale. Schütz komponiert seine Motette an dieser Stelle als militärische Formation, wobei der Tenor vorangeht und die anderen Stimmen folgen. Schließlich verweisen der Luthertext „Verleih uns Frieden“ und das Kompositionsjahr 1648 auf das Ende des 30-jährigen Krieges.

### Literatur

- Krämer, Thomas (2012): *Kontrapunkt im Selbststudium*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Wißkirchen, Hubert (1992): *Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe Band 2*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wißkirchen, Hubert (2010): *Materialien zum Zentralabitur 2010 NRW*. URL: <http://www.wisskirchen-online.de/downloads/zentralabitur10a.pdf>, zuletzt abgerufen am 15.07.2014
- Verzeichnis der Hörbeispiele
- Moyen Age (1995): *Les Tres Riches Heures Du Moyen Age* (6 CDs im Schubert). Arles: Harmonia Mundi HMX 290649-290654.





## Die Fachpraktische Abiturprüfung in Niedersachsen

*Wolfgang Volpers*

Die 90 dem niedersächsischen fachpraktischen Abitur gewidmeten Minuten des Landeskongresses begannen mit einer kurzgefassten Einführung in die Organisation und in die möglichen Stolpersteine dieser Prüfungsform. Dabei bezogen wir Referenten, die Fachberater Gerd Kolkmeier und Wolfgang Volpers, uns auf ein hier beigegebenes Handout, das im Nachgang einer umfangreichen Fortbildung zu diesem Thema (im Juni 2012 in Hildesheim) entstanden war: Auch dort werden nicht alle, aber doch sehr viele Fragen beantwortet – die Fachpraktische Prüfung ist immer ein Einzelfall mit individuellen Besonderheiten, von der Spieltechnik des Hackbretts über die intrikatsten Probleme englischer Lautentabulaturen bis hin zur klassisch-romantischen Literatur für den E-Bass.

Dann boten sechs Schüler und Schülerinnen jeweils Ausschnitte aus einem möglichen Wahlprogramm dar. Solche Kandidaten waren eingeladen worden, von denen sehr gute und gute Leistungen zu erwarten waren – zum einen, weil uns die Präsentation voraussichtlich schwächerer Leistungen vor solch einem Publikum als menschlich problematisch erschienen wäre, zum anderen, weil es in der Praxis der Bewertung des Fachpraktischen Abiturs doch sehr häufig um die Differenzierung guter und sehr guter Leistungen geht. Die Lehrkraft ist ja die entscheidende Instanz der Beratung bei der Frage „Soll ich mich zum Fachpraktischen Abitur melden?“ – und sie wird nur dann zuraten, wenn eine Verbesserung des Endergebnisses in Aussicht steht.

Im Gespräch über die zunächst im Partnergespräch ermittelten Zensuren wurde deutlich, dass die Kollegen zumindest im Zensurenbereich fast immer gleich urteilten (jedenfalls nachdem der anfängliche Schock über die Qualität der Leistungen überstanden war): Dabei wurde die offizielle Bestimmung, dass bei der Bewertung „der sich aus Wahl- und Pflichtprogramm ergebende musikalisch-künstlerische Gesamteindruck ausschlaggebend ist“<sup>1</sup>, ergänzt durch Kriterien wie Intonation, Tempowahl, Verhältnis von Melodie und Begleitung, rhythmische Präzision sowie (in den Diskussionsbeiträgen vielleicht etwas überrepräsentiert) Bühnenpräsenz. Nur bei einer Gesangsprüfung gab es auf-

1 Die hier und im Folgenden zitierten Bestimmungen des Niedersächsischen Kultusministeriums zur „Fachpraktischen Prüfung im schriftlichen Abitur im Fach Musik“ sind in der jeweils aktuellen Form online auf dem Niedersächsischen Bildungsserver <http://www.nibis.de> zu finden.





fällige Divergenzen, die teilweise durch den Hinweis geklärt werden konnten, dass die junge Männerstimme nach dem Stimmbruch noch nicht sehr lange Zeit hatte, sich neu zu finden – was als Gegebenheit des Instruments berücksichtigt werden muss. Menschlich und nur allzu menschlich ist das Phänomen, dass Kollegen mit Klarinette als eigenem Instrument die Klarinetten-Prüflinge besonders kritisch beurteilten, Pianisten die Pianisten usw.

Im kollegialen Austausch wurden noch einmal Dinge deutlich, die selbstverständlich scheinen, aber vielleicht eben deswegen manchmal übersehen werden: Dass z. B. im Vorfeld der Prüfung den Schülern geraten werden muss, sich für ein Einstimmen genügend Zeit zu nehmen, dass man einem Pianisten für sein Bravourstück einen Umblätterer an die Seite stellen sollte, dass – immer wieder – Werke an der Grenze des individuellen technischen Vermögens für eine solche Prüfung nicht geeignet sind.

### **Allgemeines**

2008 wurde diese Form des FP-Abiturs zum ersten Mal durchgeführt. Die Zahlen für 2012:

- 272 Schüler haben eine FP-Prüfung beantragt und ihren Antrag nicht im Verlauf des Genehmigungsverfahrens zurückgezogen.
- Grundlage: AVO-GOBAK mit den zugehörigen Ergänzenden Bestimmungen (EB-AVO-GOBAK) sowie die Ergänzungen des Niedersächsischen Kultusministeriums „Fachpraktische Prüfung im schriftlichen Abitur im Fach Musik“.
- Vorsicht: es gibt noch verschiedene veraltete Versionen dieser ergänzenden Hinweise im Netz – diese werden aber immer wieder aktualisiert. So enthält die für das Abitur 2014 geltende Fassung z. B. eine gravierende Veränderung hinsichtlich der im Wahlprogramm geforderten Spieldauer.

### **Bewerben**

Voraussetzung ist ein eA- oder gA-Kurs, denn die FP-Prüfung gilt als Bestandteil der schriftlichen Abiturprüfung (mit gleicher Gewichtung des praktischen Teils und der unverändert geschriebenen Abiturklausur).





- Sonderfall P5: Dauer insgesamt ca. 30 Min:
  - 1. Teil: Praxisteil (ca. 15 Min.); Wahlprogramm 6-8 Min., Pflichtprogramm: insgesamt ca. 5 Min., kein Blattspiel, Gespräch wie im Schriftlichen.
  - 2. Teil: Gesprächsteil (ca. 15 Min.) wie normale mdl. Prüfung.
  - Wertung: beide Teile jeweils 50 %.
  - Bewerben schon in der neunten/zehnten Klasse (Einfluss auf das Wahlverhalten der Schüler).
- Bewerben sowohl durch Einzelsprache geeigneter Schüler (aber auch bei Elternabenden) als auch in schulischen Musikgruppen.
- Die Kandidaten müssen sich auf ein Instrument oder auf Gesang konzentrieren:
  - verschiedene Blockflöten zählen als ein Instrument.
  - Schlagzeug/Percussion zählt als ein Instrument.
- Das Instrument muss Musik eines gewissen Niveaus zulassen (Ex.: Trommelflöte).
- Beratung heißt zuraten, aber auch ggf. abraten (wenn ein erfolgreiches Absolvieren der Prüfung dem Lehrer fraglich erscheint oder sogar durch die Zusatzprüfung eine Verschlechterung der Abiturnote droht).
- Weitere Werbemaßnahme: FP-Schülern Auftrittsmöglichkeiten bei Schulveranstaltungen etc. verschaffen.

### Planen

- Während des 1./2. Semesters wiederholte Beratung bzw. Beratungsangebote am Ende des 2. Semesters: formlose, schriftliche Anmeldung beim Schulleiter bzw. Oberstufenkoordinator bzw. Ankreuzen auf dem schulischen Meldezettel o.ä. im 3. Semester, spätestens aber nach den Herbstferien Festlegung des Wahlprogramms der Schüler in Absprache mit dem Fachlehrer (günstig und eigentlich unverzichtbar ist das Einfordern einer Repertoireliste).<sup>2</sup>
- Zum 1. Dezember im dritten Semester Abgabe der FP-Vorschläge durch den Lehrer über die Schulleitung bei der Landsschulbehörde.
- Festlegung des Prüfungstermins durch den Schulleiter im 4. Semester; sechs Wochen vor der Prüfung (wobei die Ferien mit eingeschlossen sein können/

<sup>2</sup> Der betreuende Fachlehrer an der Schule muss das vom Schüler vorgeschlagene Wahlprogramm selbst in Ruhe überprüfen können: Sind die Vorgaben eingehalten? Falls nicht, muss er den Schüler noch rechtzeitig bitten können, es zu ändern. Schließlich muss er für den Prüfling – auf der Basis des Wahl-





sollten) wird den Schülern das Pflichtprogramm ausgehändigt (spätestens ab dann ist ein Rücktritt von der Prüfung nicht mehr möglich). Wichtig erscheint hier auch eine schülerfreundliche Terminierung.

- Rückgabe der FP-Vorschläge durch die Fachberater erfolgt meist im Januar
  - \* dezentrale Prüfung – Eingriffe der Fachberater nur bei:
  - \* Kontrolle auf formale Richtigkeit und Vollständigkeit,
  - \* Kontrolle auf Einhaltung der zeitlichen Vorgaben,
  - \* Kontrolle des Niveaus (und das ist schon schwierig).
- wichtig (wie stets): sorgfältige Planung und Erhalten eines gewissen Anspruchsniveaus; das FP-Abitur ist ja nicht unumstritten...

### Vorgaben für das Wahlprogramm

1. Es muss – zumindest zusammen mit dem von der Lehrkraft zu stellendem Pflichtprogramm – aus „unterschiedlichen Stilrichtungen und Epochen“ stammen.
2. Es muss – gemäß der geänderten Hinweise des Kultusministeriums – ab Abitur 2014, mindestens 15 Minuten reine Spieldauer (ohne Pausen) aufweisen.
3. Eine mögliche Orientierung in der Frage des Schwierigkeitsgrads<sup>3</sup> ist ein Wahlprogramm, mit dem man durchaus Regionalsieger bei „Jugend musiziert“ werden könnte (das bezieht sich nur auf die Schwierigkeit des Programms!).
4. Einreichen nicht nur der Noten für den Prüfling, sondern ggf. auch die des Klavierbegleiters (vor allem beim Pflichtprogramm): die FB müssen sich ein Bild von den Stücken machen können.

### Vorgaben und Empfehlungen für das Pflichtprogramm

1. Das Gesamtpaket Wahl- und Pflichtprogramm muss aus „unterschiedlichen Stilrichtungen und Epochen“ stammen; hier muss das Pflichtprogramm evtl. entsprechend ausgleichen (aber bloße „Feigenblatt“-Stücke von 1 Min. Dauer

---

programms und dessen Beschaffenheit (Epochen- bzw. Stilzugehörigkeit der Stücke, Schwierigkeitsgrad etc.) – ein dazu passendes Pflichtprogramm suchen.

- 3 Exkurs „Schwierigkeitsgrad“: Die Maxime, dass es nicht so wichtig ist, schwere Stücke, sondern gut zu spielen, sollte auch hier Gültigkeit haben. Gerade wenn der spieltechnische Schwierigkeitsgrad eher gering ist, ist bei der Bewertung der „musikalisch-künstlerische Gesamteindruck“ umso entscheidender. Beispiel: Schumanns „Kinderszenen“, Schuberts c-Moll-Impromptu oder ein „Moment musical“: 15 P. machbar, weil die musikalische Substanz (trotz relativ leichter spieltechnischer Zugänglichkeit) genügend „Potenzial“ bereithält. Das ist aber nicht bei allen technisch gleich „leichten“ Stücken der Fall.





- etwa ein virtuosos Jazzpiano-Stück oder Händels d-Moll-Chaconne – sind zu vermeiden.
2. Das Pflichtprogramm sollte technisch etwas leichter als das Wahlprogramm sein, da es in nur sechs Wochen neu zu erarbeiten ist.
  3. Wenn der Fachlehrer sich bei dem Instrument unsicher fühlt, sollte Rücksprache mit einem Instrumentallehrer (ggf. auch dem Instrumentallehrer des Schülers) genommen werden: sich bei der Wahl des Stückes helfen und evtl. mehrere Möglichkeiten nennen lassen, den Instrumentallehrer aber auf Geheimhaltungspflicht hinweisen.
  4. Auch hier: Spieldauer-Vorgabe beachten; u. U. sind auch mehrere Stücke nötig, damit die vorgesehene Zeitdauer erreicht wird.
  5. Die Verantwortung für passgenaue Auswahl des Pflichtstücks trägt der Lehrer (der den Schüler kennt); die überprüfenden Fachberater können nur mitdenken, kennen aber auch nicht jedes Instrument (Beispiel aus 2013: Das Hackbrett).

### **Vorgaben für das Blattspielprogramm**

Gute Lesbarkeit der Blattspielstücke: alle Kopien in der Qualität einreichen, wie sie der Prüfling erhalten soll.

Auswahl eines passenden und hinlänglich unbekanntes Stückes für das Vom-Blatt-Spiel:

- also nicht „Für Elise“ für Pianisten,
- also nicht die Nationalhymne für Sänger,
- also nicht „Morning has broken“ für Folk-Gitarristen.

### **Durchführen**

- Die Schüler müssen eine Möglichkeit zum Einsingen und Einspielen haben (nach Möglichkeit auch zum vorherigen Testen des Prüfungsraums und des dort vorhandenen Instruments).
- Die Frage der Zuhörer sollte entsprechend den mündlichen Prüfungen geregelt sein: die Mitglieder des Fachprüfungsausschusses und der Prüfungskommission, daneben zwei Schüler aus dem Folgejahrgang; also keine Instrumentallehrer, keine Verwandten, keine Schüler aus dem Prüfungsjahrgang.





- Der Begleiter darf nicht ein Beurteiler sein: Mitglieder der Prüfungsausschüsse dürfen nicht begleiten (Ausnahme: Tod des ursprünglich vorgesehenen Begleiters am Vortag der Prüfung) oder umblättern.
- Ensembleprüfungen sind nur beim Wahlprogramm, nicht beim Pflichtprogramm möglich; die Einzelleistung muss klar erkennbar sein.<sup>4</sup>
- Das Gespräch<sup>5</sup> hat nur ergänzenden Charakter und bezieht sich auf Probleme der Probenmethodik, der Interpretation, des aktuellen Gelingens etc.; musikgeschichtliche Fragen (z. B. zu den Lebensdaten des Komponisten) entsprechen nicht dem Sinn dieses Prüfungsteils; das Gespräch kann aber musikalische Demonstrationen enthalten.
- Das Ergebnis der Prüfung wird erst bei der Bekanntgabe der Ergebnisse der schriftlichen Abiturarbeiten mitgeteilt.

### Bewerten

Praktikabel scheint ein ganzheitlicher Ansatz.<sup>6</sup>

- Das Vom-Blatt-Spiel sollte die Note in der Regel nicht mehr als einen Punkt beeinflussen.
- Das Gespräch soll nicht separat, d. h. als eigenständiger „Prüfungsteil“ gewertet werden.
- Bewertet wird die in der Prüfung tatsächlich erbrachte Leistung, nicht die Leistung, die man unter günstigen Umständen hätte erwarten können, oder die Leistung, die man den Schülern zutraut (die Leistung, „zu der sie ja eigentlich imstande sind“).
- Abstrahieren sollte man auch von seinem eigenen Spezialistenwissen (so tendieren bspw. Organisten dazu, Organisten strenger zu beurteilen).

Mit einbeziehen dagegen sollte man die besonderen Gegebenheiten von bestimmten Stimmen oder Instrumenten,

- 4 Bei einem „Ensemblespiel“, in dem jeder Spieler gleichzeitig Prüfling ist, müssen die Spieler und ihre Partien im Gewicht etwa gleichwertig sein (Ex.: kein frühes Haydn-Streichquartett mit konzertierender 1. Geige und nur begleitendem Ensemble). Das Problem der Jazz-Combo in Posaunen-Prüfung: Wenn vier Standards mit Combo gespielt werden (= 15 Min.) und der Posaunist nur oder meistens eine Begleitfunktion hat: nicht akzeptabel. Ebenso wenig, wenn er nur in einem Chorus pro Stück (1 Min.) aus der Begleitfunktion heraustritt.
- 5 Vgl. die Bestimmungen zur fachpraktischen Prüfung: „Dem Prüfling ist Gelegenheit zu geben, sich zu seiner Interpretation zu äußern. Zudem können Fragen zur Interpretation der vorgetragenen Stücke oder zu probenmethodischen Problemen gestellt werden.“
- 6 Vgl. die Bestimmungen zur fachpraktischen Prüfung: Bei der Bewertung „ist der sich aus Wahl- und Pflichtprogramm ergebende musikalisch-künstlerische Gesamteindruck ausschlaggebend“.





- z. B. die ganz junge Männerstimme, die ja nach dem Stimmbruch noch nicht so viel Zeit hatte sich zu entwickeln,
- z. B. das Horn, das auch bei professionellen Spielern gelegentlich „kickt“.

Ein Beispiel für eine 15 Punkte-Prüfung für Posaune (Sonatine von J. Koetsier):

- Problemlose Tonansprache in der Tiefe, leichte Höhe (auch in extremer Lage),
- sehr gute Intonation.
- schöner Ton, angemessenes Vibratos
- flüssige Spieltechnik,
- absolute rhythmische Sicherheit,
- temperamentvolle, souveräne Interpretation,
- dabei Sorgfalt auch in musikalischen Details (das Accelerando am Schluss),
- Gute Bühnenpräsenz.









## C: INFORMATION – DISKUSSION

### Auswertung – Erster Niedersächsischer Landeskongress

*Friedrich Kampe*

#### Kongress-Evaluation

Besonders wichtig war dem Kongress-Team eine sorgfältige Auswertung des Kongresses durch die Befragung der Teilnehmer. Im Folgenden die zentralen Aspekte der Evaluation mit den Ergebnissen der Befragung von insgesamt 74 ausgefüllten Fragebögen. Das entspricht ca. 23% der Kongressteilnehmerinnen und Teilnehmer.

		Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft z.T. zu	Trifft nicht zu
1	Die Kursinhalte waren fachlich fundiert	43	22	6	1
2	Die methodische Vermittlung in den Kursen war variantenreich, funktional angemessen	34	30	9	1
3	Die Kursinhalte sind in meinem Unterricht umsetzbar bzw. nutzbar für meine Praxis	9	39	11	-
4	Die verwendeten Materialien waren sinnvoll ausgewählt	31	32	9	-
5	Die Handouts sind geeignet die Umsetzung in die Praxis zu unterstützen	10	35	21	1
6	Vortrag und Gesprächsführung der DozentInnen waren anregend und überzeugend	32	23	14	1

Abb. 1: Fragebogen zur Kongress-Evaluation Teil 1

*Auswertung:* Die fachliche Fundierung der Kursangebote wird positiv bewertet. Auch die methodische Anlage der Kurse wird überwiegend positiv eingeschätzt. Der Praxisbezug wird jedoch deutlich kritischer gesehen, hier werden in mehreren Kursen Defizite erkannt und auch konkret auf die Kursmaterialien bzw. Handouts bezogen. Ein wichtiger Hinweis für die Dozenten kann also in diese Richtung formuliert werden: Die Kursteilnehmer streben neben der Anregung zu „Neuen Wegen“ auch die praktische Umsetzung gezielt an. Dies kann auch ein Indiz für die Aufbruchsbereitschaft der Teilnehmer sein: Der Unterrichtsalltag wird nicht als statisch, die didaktisch-methodische Positionierung nicht als gefestigt angesehen. „Vielfalt neuer Wege“ ist auf lebendige Wünsche der Musikkolleginnen und -kollegen eingegangen!





		Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft z.T. zu	Trifft nicht zu
7	Das Kongressklima hat zum Erfolg beigetragen	35	36	3	-
8	Die zeitlichen Ressourcen wurden genutzt	45	22	19	-
9	Die Räumlichkeiten waren gut geeignet	27	25	19	-
10	Die Verlagsausstellung war eine sinnvolle Ergänzung zu den Kursen und Vorträgen	27	33	9	-
11	Ich habe den Catering-Service in Anspruch genommen und bin sehr zufrieden	13	27	11	6
12	Das Preis-Leistungsverhältnis des Kongresses war angemessen.	29	28	7	1
13	Die Kongressorganisation kann als gelungen bezeichnet werden.	42	21	4	-
14	Ich habe das Rahmenprogramm genutzt und bin sehr zufrieden mit den Angeboten	9	16	6	16

Abb. 2: Fragebogen zur Kongress-Evaluation Teil 2

### Auswertung und Dokumentation

Besonders die Hinweise zu den räumlichen Voraussetzungen in der Hochschule müssen erläutert werden: Lediglich die Kurse „Arbeit mit dem Smartboard“ und „KeyboardClass“ hatten eine Teilnehmerbeschränkung angekündigt und per Reservierung im Kongressbüro eine Voranmeldung verlangt. Der Kongressverlauf zeigte, dass Kurse für Percussion, Tanz aber auch abiturrelevante Kurse sehr intensiv frequentiert wurden. Das führte teilweise zu räumlicher Enge, die die studentischen Hilfskräfte nicht vermeiden konnten.

Einige Rückmeldungen sollen hier unkommentiert wiedergegeben werden:

*„Wenn man niemanden kennt, kommt man kaum in Kontakt und bleibt Einzelkämpfer. Wäre nett, wenn man irgendwie in Gespräche kommen könnte.“*

*„Herzlichen Dank, gerne wieder in zwei Jahren mit ähnlichen Themen. Die Mischung aus Musikpraxis und Theorie (Abitur) war angenehm. Ich erhalte gerne jedes Jahr wieder so wundervolle Anregungen, ein großartiger Erfolg und sinnvolle Themen. Gratulation.“*

(Rückmeldungen, Evaluationsbogen 1. Nds. Landeskongress 2013)





Die Website <http://www.landeskongress-musikunterricht.de> bietet alle uns zugänglichen Kongress-Materialien zum Download.

Abschließend geben wir einen Ausblick auf die Themen, die im Vorbereitungsteam derzeit noch diskutiert werden. Gerne nehmen wir Ihre Anregungen in die Diskussion auf: [info@landeskongress-musikunterricht.de](mailto:info@landeskongress-musikunterricht.de).

1. Sollte der Kongress sich alle zwei Jahre einen neuen Austragungsort suchen, um landesweit unterschiedliche musikpädagogische Zentren zu stärken? Diese Überlegungen gingen auf Vorschläge ein, ggf. in Oldenburg oder Osnabrück eine Wiederholung des Kongresses zu planen.
2. Kursbeschreibungen präzisieren: Dieses Thema muss als Arbeitsfeld eindeutig bezeichnet werden. Die Kritik vieler Teilnehmer betonte Unsicherheiten, Unklarheiten in der inhaltlichen Ausschreibung der Kurse, die vorab auf der Kongress-Website veröffentlicht worden waren. Die Präzisierungen müssten sowohl inhaltliche Konturen als auch klarere Zielgruppenbeschreibungen umfassen.
3. Kooperation Schulmusik – Musikschule: Der VDM-Niedersachsen wäre ein interessanter Partner für den kommenden Landeskongress 2015. Modelle zur Verbindung von Schule und Musikschule könnten vorgestellt werden: Die Kooperation würde gegenseitiges Vertrauen stärken, Einblicke in die Stärken und Probleme der jeweiligen Arbeit ermöglichen und das gemeinsame Anliegen fördern.

### **Ausblick auf eine Wiederholung 2015**

Die Partner in Musikhochschule, Ministerium und Landesmusikrat signalisierten großes Interesse für Wiederholungen im zweijährigen Turnus und das Kongress-Team zeigt ungebrochenes, besser gestärktes Engagement: Martin Knauer, Peter Malangré, Gaby Grest, Jürgen Oberschmidt, Wiebke Kokott und Friedrich Kampe.





## D: PROGRAMM DES ERSTEN NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESKONGRESSSES MUSIKUNTERRICHT



Landeskongress Musikunterricht  
13. - 14. September 2013

AfS & VDS in Kooperation mit Landesmusikrat, Hochschule HMTMH, Kultusministerium  
Schirmherrin: Kultusministerin Frauke Heiligenstadt

### KURSÜBERSICHT

Druckfassung vom 9. September 2013

Adler	Primar/Sekl	„Musik-Machen mit allen Sinnen“ – Beispiele für Musizierpraxis
Beiderwieden	Sek I / II	Neue Qualitäten der Filmmusik – u.a. „Sound Design“
Biring	Medien Sek I	Tristan und Isolde multimedial – das iPad im Musikunterricht
Borges	Sek II	Live-Elektronik im Musikunterricht
Breitweg / Weber	Sek I	„Musik um uns aktiv 2 – Pop meets Musiklehre“
Caricki	Sek I	Moving Music – Musik bewegt
Etzold	FüBa	Begleitseminar zum Kongress, ein Studienangebot der HMTMH
Fehlauer	GS / Sek I	Hippes und Peppiges – Tanzen im Unterricht
Fischer	Sek I	MusiX – Neues vom Musikunterricht mit dem Roten Faden
Grest, Bleyl	Primar/Sekl	Der Große Trommelwirbel und Rhythmen aus Guadeloupe
Günther	Sek I	Jetzt denken wir uns die Musik aus! Musik erfinden mit der Bläserklasse
Hartmann	Sek I	Tänze lernen im Klassenverband
Jakobsen	Primar/Sekl	„Nicht stur nur Dur ....“ – Ideen aus der Chorklassenpraxis
Jauch	Primar/Sekl	Streicherklasse in der Grundschule
Jeschonnek	Primar	„Die große Wörterfabrik“ – kreatives Schreiben mit Musik
Knauer / Malangré	Sek II	Abiturschwerpunkt „Polyphonie“
Kotzian	Sek I	„Klasse Band“ – musikalische Bausteine aus Rock und Pop
Legrand	Sek I	„Moving Music“ – Bewegung im Musikunterricht
Lehmann-Wermser	Sek I / II	Kompetenz im Kerncurriculum – Beispiele und Analysen
Meyerholz	Sek I	„Musica Plastica“ - Spielen und Bewegen mit Boomwhacker
Neumann	Sek I / II	Lieder und Songs für Klasse 5 bis 12 – das neue Schul-Liederbuch
Oberhaus	Sek I	Original und Bearbeitung – „Musik covern“
Oberschmidt	Sek I / II	„Komponieren in der Schule“ – projektorientiertes Arbeiten
Reiners	Sek I	Praxisnah Musik unterrichten: „Club Musik 1“
Riemer/ Schulze/ Thiele	Projekt	„Musik – Sprache – Aufführung“ – Bachelor Projekt-Präsentation
Schläbitz	Sek I / II	Integrierender Musikunterricht
Schomerus	Primar/Sekl	Rhythmie oder einfach „anders Zählen“
Stagge	Medien	„Das Ende der Kreidezeit“ – Smartboard im Musikunterricht
Sterzik	Medien	„KeyboardClass“ – Voice – Style – Split-Play & Keyboard Percussion
Thormählen	Sek I	Musik für BoomWhacker, Boom-Bottles & Stabspiele
Tischler	Primar/Sekl	„Uhr-Blues inklusiv“ – Musik in heterogenen, inklusiven Lerngruppen
Volpers	Sek II	„Tosca in Niedersachsen“ – Operschocker als Abiturschwerpunkt
Volpers/ Kolkmeier	Sek II	Fachpraktisches Abitur – Prüfungs-Simulationen
Wallbaum/ Oberschmidt	Sek I / II	Konzepte für musikalisches Lernen – eine Zukunftswerkstatt
Zieske	Primar/Sekl	„Gut gestimmt ist halb gesungen“ – Ideen aus der Chorklassen-Praxis

**Kongress-Team AfS & VDS: Gaby Grest, Friedrich Kampe, Martin Knauer, Wiebke Kokott, Peter Malangré, Jürgen Oberschmidt; Graphik/Design: Hannes Piening Landesmusikrat**





# Landeskongress Musikunterricht

## 13. - 14. September 2013

AFS & VDS in Kooperation mit Landesmusikrat, Hochschule HMTMH, Kultusministerium  
Schirmherrin: Kultusministerin Frauke Heiligenstadt

### FREITAG, 13. 09.13

#### 10 Uhr Eröffnung

im Richard Jakoby - Saal der HMTMH  
Chorklassen / Trommelwirbel / Schirmherrin: Kultusministerin Frauke Heiligenstadt

Zeit/Raum	E 15	E 30	E 40	E 50	Tonstudio	202	315	Foyer/Saal
11:30 - 13:00	Zieske Chorklasse	Riemer/Schulze/Thiele Projekt-Präsentation	Schomerus Rhythmionie	Fehlaue Tanzen		Mus. Grundschule Fundraising /PR	Guenther Bläserklasse	Legrand/Foyer Lehrerpräsenz
Mittagessen								
14:30 - 16:00	Jakobsen Chorklasse	Meyerholz Boomwhacker	Jauch Streicherklasse	Caricki/Legrand Moving Music	Sterzik KeyboardClass (Teiln. begrenzt)	Oberhaus Orig./Bearb.	Beiderwieden Filmmusik	open stage
Pause								
16:30 - 18:00	Volpers Tosca in Nds.	Biring Tristan iPad	Breitweg/Weber "Musik um uns"	Caricki/Legrand Moving Music	Sterzik (W) KeyboardClass (Teiln. begrenzt)	Diskussion „Kooperation macht Schule“	Knauer/ Malangré Abi- tur "Polyphonie"	open stage
<b>Konzert:</b> <b>NOMOS Quartett</b> <b>und Solisten</b>			18.30 Einführungs- vortrag Prof. Loesch 19.30 Uhr Richard- Jakoby Saal HMTMH		<b>Kongress-            Fete</b> <b>mit Linden-Pop-            Band</b>		„ATMOSPÄ- RE“ 21 Uhr Mensa Eintritt frei	

### SONNABEND, 14. 09.13

Zeit/Raum	E 15	E 30	E 40	E 50	Tonstudio	202	315	Foyer/Saal
9:00 - 10:30	Volpers/Kolkmeier Fachpraktisches Abitur	Meyerholz (W) Boomwhacker	Fischer MusicX / Neue Medien	Neumann Liederbuch		Oberschmidt Komponieren	Reiners "Club Musik1"	
Pause								
11:00 - 12:30	Jeschonnek Kreativ Schreiben	Tischler Inklusion	Hartmann Tanzen	Thormählen Boomwhackers		Lehmann-Wermser Kompetenzen im KC	Stagge Smartboard (Teiln. begrenzt)	Grest / Bleyl Gr. Trommel- wirbel
Mittag								
14:00 - 15:30	Schläbitz Integrierender MU	Biring (W) Tristan iPad	Adler Musikpraxis	Neumann (W) Liederbuch	Sterzik (W) KeyboardClass (Teiln. begrenzt)	Wallbaum/Obers. Zukunftswerkstatt	Stagge Smartboard (Teiln. begrenzt)	open stage
Kaffee								
16:00 - 17:30	Jeschonnek (W) Kreativ Schreiben	Borges Live-Elektronik	Kotzian Klasse-Band	Hartmann(W) Tanzen	Sterzik (W) KeyboardClass (Teiln. begrenzt)	Knauer/ Malangré (W) Abitur "Polyphonie"	Beiderwieden (W) Filmmusik	Grest / Bleyl Gouadeloupe Rhythm.
<b>18 Uhr Dreifaltigkeits-            kirche</b> <b>REVUE</b> <b>mit Schülern</b> <b>und Studenten</b>								







## E: AUTOREN

### *Dr. Günter Adler*

Studium der Schulmusik, danach Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Promotion zum Dr. phil. 1994. Betreuung des Bachelor- und Masterstudiengangs Sonderpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Musiktheorie/Gehörbildung, Arrangement, Digitale Musikmedien, Didaktik der populären Musik, Gruppenimprovisation, elementares Musizieren, Musik in der Förderpädagogik.

### *Ralf Beiderwieden*

Fachleiter Musik am Studienseminar Oldenburg. Schwerpunkte: Schulorchester, Streicherklassen, Write an Opera, europäische COMENIUS-Projekte. Sein Buch „Musik unterrichten. Eine systematische Methodenlehre“ erhielt die Auszeichnung Best Edition 2008 im Bereich didaktische Bücher.

### *Jan Biring*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Zuvor Studium des Fächerübergreifenden Bachelorstudiengangs sowie des Masterstudiengangs Lehramt an Gymnasien. Wissenschaftlicher Schwerpunkt: Analyse von Medien im Musikunterricht. Promotionsvorhaben zur Frage der Medienentwicklung im Musikunterricht.

### *Frieder Bleyl*

Studium der Musik für das Lehramt an Sonderschulen bei Prof. Dr. Franz Amrhein, seit 1997 Musiklehrer an verschiedenen Förderschulen, daneben Chorleiter und seit vielen Jahren in der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig.

### *Ercan Carikci*

Trainer und Choreograf unterschiedlichster Stilrichtungen, Moderator von Bühnenshows, Sales- & Stage-Manager und freiberuflicher Kooperationspartner für Business-Konzepte. Derzeit verschiedene Multi-Arts Projekte. Große Leidenschaft: Musik.



*Gaby Grest*

Förderschullehrerin mit Hauptfach Musik (seit 1992), Tanzpädagogin und Fachseminarleiterin im Studienseminar Hannover Lehramt Sonderpädagogik. Seit 4 Jahren Unterricht in Integrationsklassen am Gymnasium, stellvertretende AfS-Vorsitzende für den Landesbereich Ni/HB, seit vielen Jahren in der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig.

*Marie-Luise Jauch*

Geigerin und Dozentin an der Universität Hildesheim und am Konservatorium/Fachhochschule in Osnabrück. 2003 Gründung der Streicherakademie Hannover. Entwicklung von Musikprojekten für Grundschulen wie „Lernen durch Musik und Bewegung“, sowie seit 2011 Modellprojekt „Streicherklasse in der Grundschule“.

*Birgit Jeschonneck*

Grundschullehrerin an einer Musikalischen Grundschule in Kassel, Lehrbeauftragte der Universität Kassel, Autorin zahlreicher Artikel und Buchbeiträge zum Musikunterricht in der Grundschule sowie Herausgeberin der Zeitschrift Grundschule Musik. Schwerpunkt: Arbeit mit multinationalen Schülern und Inklusion durch Musikunterricht.

*Raphael Legrand*

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) an der HMTM-Hannover. Promotionsvorhaben über Musikunterricht unter sozialwissenschaftlichen Kriterien. Seminararbeit: Tanz und Bewegung, Film-Produktionen, Projektorientierung.

*Peter Malangré*

Studium in Köln (Musik und Mathematik), seit 1983 im Niedersächsischen Schuldienst, davon viele Jahre am Lessing-Gymnasium Uelzen, besondere Schwerpunkte: Lehrerfortbildung, Vermittlung von Neuer Musik, Kirchenmusik, Kammermusik.





*Prof. Dr. Lars Oberhaus*

Studium der Musik und Philosophie für Lehramt an Gymnasien (Detmold und Paderborn). Schuldienst am Schiller-Gymnasium in Hameln. Von 2007 bis 2012 Juniorprofessor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten. Seit 2012 Professor für Musikpädagogik am Institut für Musik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: musikbezogene Bildungsphilosophie, kooperative Schulentwicklung, Musikerbiographie, Frühkindliche musikalischen Bildung.

*Prof. Dr. Jürgen Oberschmidt*

Studium der Schulmusik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Lehrer für Musik und Deutsch an einem Gymnasium in NRW, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vertretungsprofessor für Musikpädagogik bzw. Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel. Derzeit Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

*Prof. Dr. Norbert Schläbitz*

Filmmusikkomponist, Studienrat z. A. an einer Gesamtschule. Seit 2004 Professor für Musikpädagogik an der Universität Münster. Zahlreiche Schriften zu Medien und Musikpädagogik. Hg. der Lehrmaterialien „EinFach Musik“ und (zus. mit Bernd Clausen) des Schulbuches „O-Ton“. Forschungsschwerpunkte: Musik und Neue Medien, Populäre Musik, Neue Lernformen im Musikunterricht.

*Hilko Schomerus*

Percussionist, Drummer, Buchautor, Dozent an den Hochschulen Köln und Hannover, Bundesakademien Remscheid und Trossingen, Zusammenarbeit mit Randy Crawford, Inga Rumpf, DJ Bobo, Furt itS, NDR Big Band, Roger Cicero u.a.

*duo pianoworte (Bernd-Christian Schulze, Helmut Thiele)*

Seit vielen Jahren in der Musikvermittlung tätig. In Zusammenarbeit mit zahlreichen Komponisten der Gegenwart. Workshops mit Kindern in Schulen oder unmittelbar vor Konzerten. Das Duo lehrt im Rahmen der pädagogischen Aus-





bildung an Musikhochschulen und Universitäten. Umfangreiche Konzerttätigkeit, CD-Veröffentlichungen, ECHO 2002 „Klassik für Kinder“, LEOPOLD 2007.

*Dr. Björn Tischler*

Langjährige Tätigkeit als Studienleiter, Referent und Lehrbeauftragter für Musik-Sonderpädagogik in Aus- und Fortbildung sowie musiktherapeutisch orientiert an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie Kiel. Diverse Publikationen.

*Dr. Wolfgang Volpers*

Schulmusikstudium an der Hochschule für Musik und Theater in Hannover, danach Arbeit als Opernregisseur und Musikwissenschaftler. Eintritt in den Schuldienst am Gymnasium Andreanum in Hildesheim, Mitarbeit in der Referendarsausbildung, Tätigkeit als Fachberater Musik.

*Prof. Dr. Christopher Wallbaum*

Studium an der Hochschule für Musik Hamburg (Musik, Germanistik, Wahlgebiet Jazz). Musiklehrer im Modellversuch „Profiloberstufe“, Max Brauer Schule. Abordnung für Lehrerfortbildung in Hamburg. Seit 2002 Professur für Musikpädagogik/-didaktik in Leipzig. Forschungsschwerpunkte: musikdidaktische Modelle, Inhalte des Musikunterrichts aus ästhetischer und kultureller Perspektive, national und international vergleichende Musikpädagogik mit Videos.







## Neuerscheinungen



*Karl Heinrich Ehrenforth: Hinhören – Zuhören – Durchhören. Musik als Einladung zum Dialog*

Dieses Buch ist ein Vermächtnis und will auch so gelesen werden. Seit fast fünf Jahrzehnten steht das Verstehen von Musik im Mittelpunkt des Denkens von Karl Heinrich Ehrenforth. Das Hören-Lernen gilt ihm als Voraussetzung des Gesprächs mit und über Musik. Es bleibt ergebnisoffen, hat also kein Ende. Philosophische, anthropologische und religionswissenschaftlich-theologische Aspekte vertiefen facettenreich das Thema einer auditiv-dialogischen Hermeneutik der Musik.

Institut für musikpädagogische Forschung  
Monographie Nr. 23  
ISBN 978-3-931852-83-2  
Preis: 24,90 €

Bestellung: [ifmpf@hmtm-hannover.de](mailto:ifmpf@hmtm-hannover.de)  
Weitere Veröffentlichungen unter  
<http://www.ifmpf.hmtm-hannover.de>

