



Institut für Musikpädagogische Forschung der
Hochschule für Musik und Theater Hannover

Praxisberichte

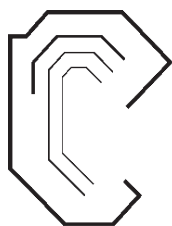
7



Aktiv hören – innovativ gestalten

Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004

Herausgegeben von Hans Bäßler und Ortwin Nimczik



Aktiv hören – innovativ gestalten

Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004

Herausgegeben von Hans Bäßler und Ortwin Nimczik

Workshops mit Fidula-Autoren

Bitte einsteigen ins Musikmachen!

Eckart Vogel

KinderStundenStücke

Klassenmusizieren für Einsteiger in den Klassen 3 bis 6

Buch incl. CD, 120 Seiten, Best.-Nr. 184 · € 24,80

Für die Grundschule und die Orientierungsstufe, aber auch für Vorschulklassen und die Sonderschule. Die Stücke sind leicht spielbar und eignen sich dadurch besonders für alle Einsteiger ins Klassenmusizieren.

Spielt Theater – singt und tanzt!

Manuela Widmer

Spring ins Spiel

Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen – Ein Handbuch

Buch incl. CD, 260 Seiten, Best.-Nr. 925 · € 34,80

Spring ins Spiel macht Mut, den Sprung ins szenische Spiel mit Musik, Bewegung und Sprache zu wagen.



Rhythmus Percussion Ensemble

Martin J. Junker

Tubular Music
Metronomics 5

32 Seiten,
Best.-Nr. 5205
€ 9,80



Boomwhackers werden immer beliebter.

Das Heft enthält:

- Informationen zu Spieltechniken
- Einspielübungen und Übungspatterns fürs erste Zusammenspiel
- Zwei kurze Vortragsstücke
- Tubular Music (Suite für Boomwhacker-Quartett)



**musik
praxis**

Charlotte Fröhlich

Magnus Gaul

Ulrike Meyerholz

musikpraxis

Musik und Bewegung in
Kindergarten, Musik- und Grundschule

Jahresabonnement (4 Hefte) 19,80 € incl. Versandkosten



Besuchen Sie uns an unserem Stand oder im Internet unter www.fidula.de

FIDULA

56154 Boppard am Rhein

Tel. gebührenfrei 0800 - 2488 2488

Aktiv hören – innovativ gestalten

Beiträge zur Bundesschulmusikwoche 2004

Herausgegeben von Hans Bäßler und Ortwin Nimczik

Praxisbericht 7

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

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

Praxisbericht Nr. 7 des
Instituts für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Bestellungen an: Institut für Musikpädagogische Forschung
der Hochschule für Musik und Theater Hannover
Emmichplatz 1, D-30175 Hannover
Fax: (0511) 3100-600
e-Mail: ifmpf@hmt-hannover.de

Preis: € 7,50 zuzügl. Versandkosten
Nachdruck nur mit Genehmigung der Autoren

Redaktion: Melanie Bieneck-Hempel
Hannover 2004

ISSN 1430-8096
ISBN 3-931-852-26-1

Institut für Musikpädagogische Forschung

Vorstand: Prof. Dr. K.-J. Kemmelmeier (Direktor), Prof. Dr. R. Kopiez, Prof. Dr. F. Riemer – Mitglieder: Prof. Dr. E. Altenmüller, Prof. Dr. F. Amrhein, Prof. Dr. H. Bäßler, Prof. P. Becker, Prof. Dr. K.-E. Behne, Prof. Dr. A. Edler, Prof. Dr. J. Herwig, Prof. Dr. E. Hickmann, StR K. Martin, Prof. Dr. R. Vogels - Externe Mitglieder: Prof. Dr. P. Brünner, Prof. Dr. H.-J. Kaiser, Dr. A. Lehmann-Wermser, Martin Weber
Sekretariat: Frowine André

Institutsgebäude: Schiffgraben 48

Basis

Aktiv hören – innovativ gestalten

Hans Bäßler und Ortwin Nimczik

4

Praxis – Workshop

Wo ist der Kuckuck?

Vom spielenden Hören zum Musikhören

Björn Tischler und Ruth Moroder-Tischler

8

MusicWeb

Ein EU-Projekt zum internetgestützten Musikhören

Christoph Hempel

14

Klingende Körperwelten

Schüler komponieren Körpergeräusche - ein jahrgangsübergreifendes Unterrichtsprojekt

Kirsten Becker und Martin Teetz

20

Hören macht Spaß!

Projektwoche der Albrecht-Dürer-Schule zum Kongressthema

Johanne Schwettmann

28

Hörrituale in der Grund- und Sonderschule

Impulse aus der EMP und aus der schulischen Praxis

Ein Musikprojekt der Sonderpädagogik an zwei Schulen im Vergleich

Charlotte Fröhlich

34

In dieser Musik darf auch kein Unkraut wachsen

Ein Musikvideo zu einer Passacaglia aus der Oper „Armide“ von Jean-Baptiste Lully

Ekkehard Mascher und Franziska Günther

38

Magazin

Initiative Hören

46

Radio 108,8

Neues Medium für 10- bis 12-Jährige zum Thema Lärm

47

Netzwerk „Orchester & Schulen“

48

Hans Bäßler / Ortwin Nimczik

Aktiv hören



innovativ gestalten

Da werden dir Hören und Sehen vergehen! – Dieser bekannte Satz aus der „schwarzen Pädagogik“ bezieht sich eigentlich auf Extremsituationen. Doch mittlerweile scheint er immer mehr für das Leben breiter Bevölkerungskreise bestimmend geworden zu sein. Bestimmend nicht z. B. wegen einer unmittelbaren körperlichen Züchtigung, sondern aufgrund des ganz alltäglichen Geräuschterrors. Dieser kommt daher als Konsequenz moderner menschlicher Lebensführung, z. B. als Bau- oder Verkehrslärm, er entfaltet sich als Dauerbeschallung, z. B. in Kaufhäusern oder Hotels und Gaststätten, er wird aber auch geradezu gesucht – und dies gerade von Jugendlichen –, indem diese sich freiwillig immer wieder in Situationen begeben, in denen sie Musik ausdauernd und in extremen Fonstärken hören. Die Lärmschutzverordnung ist in diesem Kontext nur das eine, weil sie nur auf Missstände größeren Ausmaßes reagiert; die körperlichen Erkrankungen das andere, sie sind frappierend – von Schädigungen des Ohres bis hin zu Bluthochdruck und Herzinfarkt, von den psychischen Schädigungen ganz zu schweigen. Neuere Studien zeigen auf, dass als Ergebnis exorbitanter Belastungen der Hörorgane bereits mehr als 20 Prozent

unserer Jugendlichen kaum zu behebende Hörschäden aufweist – Tendenz steigend! Wenn für den 28. April diesen Jahres zwar ein TAG GEGEN DEN LÄRM ausgerufen wurde, dann ist es jedoch kaum verwunderlich, wie wenig Beachtung er fand. Die Bauarbeiter unterbrachen nicht ihre Arbeit, die Kaufhäuser nicht ihre Rundumbeschallung, der Flugverkehr kam nicht zum Erliegen, die Rundfunksender spielten weiter ihre Musik und in den Diskotheken dröhnen ungehemmt die Bässe. Schopenhauers Satz Der Lärm aber ist die impertinente aller Unterbrechung, da er sogar unsere eigenen Gedanken unterbricht, ja zerbricht! hat somit auch nach gut 160 Jahren eine weiterhin zentrale Bedeutung – nur dass viele Menschen gar nicht mehr bemerken, dass Lärm und Dauerberieselung ihre Gedanken zerbrechen, ihre Kommunikation stören. Besonders frappiert in diesem Zusammenhang, dass sie infolgedessen jedoch gar nicht bewusst darunter leiden, wenn sie gleichsam permanent vom vielfältigen Lärm umgeben sind.

Verschiedene Einrichtungen und Institutionen engagieren sich mittlerweile intensiv dafür, dass die Bedeutsamkeit der zentralen Sinneswahrnehmung des Hörens in ihren vielen Facetten und im umfassenden Sinn neu ins

Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gelangt. So ist es nicht ausschließlich der „Initiative Hören“, dem übergreifenden Zusammenschluss von Fachverbänden des Gesundheits-, Kultur- und Medienbereichs, zu verdanken, dass im kulturellen und bildungspolitischen Bereich Modelle entwickelt werden, die die Zuhör-Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen aufbauen, didaktische Ansätze der Sinnesbildung vermitteln und das Hören als allgemeine Kulturkompetenz fördern wollen. In einem Pressestatement vom 28. April 2004 teilt die „Initiative Hören“ mit: Piepsende Gameboys, schrill tönende Kinder-E-Gitarren, krachende Spielzeugpistolen und bis zum Anschlag aufgedrehte Walkmen und CD-Spieler: Kinder und Jugendliche quälen sich mit Freizeitlärm. «Jeder vierte Jugendliche bundesweit hat inzwischen Hörschäden», warnt die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Köln im Vorfeld des internationalen «Tags gegen den Lärm» am 28. April. Viele Teenager hören bereits so schlecht wie Senioren. Ein Drittel der heutigen Jugendlichen wird Schätzungen zufolge mit spätestens 50 Jahren ein Hörgerät benötigen.

Die „Initiative Hören“ fordert weiter dazu auf, aktiv hinzuhören, die Sublimierungsfähigkeit durch das und mit dem Hören voranzubringen. Manchmal, so wenigstens hat es den Anschein, verhält es sich dabei jedoch wie zwischen David und Goliath: Die kleinen Versuche, sich gegen die katastrophale Welt des Lärms entgegenzustemmen. Ob hoffnungs- und ausweglos, das bleibt die Frage.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) hat ebenfalls in diesem Sinne jetzt für die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10 pädagogisch aufbereitete interaktive Materialien zum Abruf bereit, um so ein größeres Bewusstsein für den Umgang mit dem Lärm zu erwirken und zu einer bewussten Kultur des Hörens zu gelangen.¹ Ihr Programm ist schülerorientiert ausgerichtet: Als Radiomacherin interessiert sich Anna, die Journalistin, natürlich für alles rund um's Hören. Ihre beste Freundin Jessica ist Wissenschaftlerin an der Uni. Sie steht Anna mit Rat und Tat zur Seite und kann ihr genau erklären, wie das Ohr funktioniert, was das Ohr alles kann und warum es so schutzbedürftig ist. Aber auch Mario, Musikredakteur, und Jürgen, der Tontechniker im Sender, sind Fachleute auf ihrem Gebiet. Neben Aufgaben wie z. B. Jingle produzieren, ein Hörspiel vertonen oder Moderatoren zu casten, vermitteln die beiden viel Fachliches zum Thema: Was ist Schall? Wie wirkt Musik? Was ist Sounddesign? etc. In das Spiel integriert ist außerdem eine umfangreiche Bibliothek, die zu den Themen Lärm, Hören, Hörstörungen und auch rund um das Thema Radio eine Fülle an Informationen bietet und von den Spielern abgefragt werden kann.

Auch die 1994 gegründete SCHULE DES HÖRENS setzt an diesem Punkt an: Ihr Ziel ist es, akustische Welterfahrung (Hören, Hinhören, Zuhören) als Voraussetzungen gesellschaftlicher Kompetenz zu vermitteln. Ihr Ziel ist es, mit geeigneten Methoden der Schulung die Fähigkeit zu trainieren, sich auch in einer Welt der überbordenden Reize mit den eigenen Sinnen (und mit dem eigenen Willen)

zu orientieren. Je lauter die Stimmen der anderen, desto schwieriger wird es, sich selbst zu hören und den eigenen Maßstab einer Entscheidung in und zwischen den verschiedenen Musiken zu wahren.

Neben den angesprochenen Initiativen ist es freilich die Musik selber, die uns das Hören im Kontext der akustischen Vielfalt, ja der auditiven Bedrohung, gerade auch im Bezug auf ihr Gegenteil, also die Stille, neu vermitteln kann. Stille als klingend, als Musik wahrzunehmen hat uns im 20. Jahrhundert, anders und radikaler noch als Anton Webern, vor allem John Cage gelehrt. In seinem Tacet-Stück 4' 33'' für Solospieler oder Ensemble aus dem Jahre 1952 geschieht gerade nichts – und alles zugleich; denn alles, was die Hörerin, der Hörer in diesem festgelegten Zeitraum wahrnimmt, gehört zum Stück, ja ist das Stück, ist Musik, der man genau zuhören soll. Indem Cage den Klang des Lebens als Kunst zelebriert und den Hörer auf sich selbst und seine Welt zurückwirft, löst er den traditionellen Werkbegriff auf und leitet zugleich einen epochalen Umbruch in der Musikgeschichte ein. Cage macht – als hätte er die Lärmbelastigung gut 50 Jahr später vorausgesehen bzw. -gehört – darauf aufmerksam, dass Stille nicht nur Anfang und Ende, Zäsuren, Pausen, Übergänge und Ausdrucksgehalte der Musik bestimmt, sondern dass Schweigen und Ruhe selbst einen Klang besitzen; in ihnen tönt Musik, freilich eine Musik, die nicht von Menschen vorgeformt oder -bestimmt wird.² Man kann ohne Übertreibung bezogen auf viele Beispiele der Neuen Musik von einer neu entdeckten „Ästhetik der Stille“ oder einer „Rhetorik des Schweigens“ sprechen, die sich als musikalisch-ästhetische Reaktion auf die langsam voranschreitende Zerstörung des Sensus des Hörens versteht.³ Karl Heinrich Ehrenforth pointiert in einem jüngst erschienenen Beitrag die anthropologische (und theologische) Dimension von gegenwärtiger Musik bei den (Zwangs-)Hörern zwischen Geschwätzigkeit und Tiefendimension, die letztendlich nur ins Schweigen führen kann.



Formuliert wird dies als ein persönliches Bekenntnis – vermutlich die einzig noch mögliche Form einer Versprachlichung des Entfremdungsphänomens im Vorgang des (Zu-)Hörens:

Schweigen ist eine Tugend der Weisheit. Sie lässt sich leiten von der Ahnung, dass sich das Herz der Welt erst dort aufschließt, wo keine Sprache hinreicht – weder die gesprochene noch die gesungene, weder die getanzte noch die „bildende“. Auch Musik, nach Ernst Bloch der „Ruf ins Entbehrte“, bleibt im Präfanum. Aber sie ist mehr als andere ein Wegweiser in das Unaussprechliche. Denn ihre wahre Chance ist es, dass sie das Schweigen beredt machen kann. Ich gestehe, dass ich immer mehr solche Wegweiser-Musik suche. Nichts ist mir verhasster als geschwätziges Musik, die das Gegenteil von beredt ist. Solche Geschwätzigkeit ist in Wahrheit nur ein wasserreiches Schäumen des Stummseins.⁴

Nur vor diesem Hintergrund kann der Facettenreichtum der Musik als musikpädagogischer Gegenstand einer „Schule des Hörens“⁵ sein. Umzudenken ist dabei hinsichtlich der Zielbestimmung des schulischen Arbeitens – das ergibt sich zwangsläufig aus den Überlegungen Ehrenforths. Eine erst noch zu entwickelnde „Schule des Hörens“ sollte hörbar machen, was das Hören tatsächlich ist.

Doch wie kann der Musikunterricht, der ja nur begrenzt ein Schweigeunterricht sein darf, diese Schulung leisten? Vermutlich lässt sich nur dort, wo zugleich die eigene Gestaltungsaktivität herausgefordert wird, eine Verbesserung der Situation erreichen. Das gilt besonders für den Musikunterricht an allen allgemein bildenden Schulen. Dieser war jedoch, was das Hören angeht, über viele Jahre lediglich an dem ermüdenden „Wie fandet ihr denn diese Musik?“ und dem schnell nachsetzenden „Was habt ihr denn eigentlich gehört?“ orientiert. Die Schüler mussten dann raten, worauf die Lehrerin und der Lehrer tatsächlich hinauswollten. Einem zielgerichteten Hin- und Zuhören wurde kaum der Weg gewiesen. Dieses entwickelt jedoch ohne das musikalische Gestalten kein bewusstes Hören – dies wird man sicher als Ergebnis einer gut zwanzigjährigen Debatte sagen können.



Musik aktiv erfahren:
Mozarts „Zauberflöte“ in einer 6. Klasse

Im gerade neu erschienenen Heft MUSIK & BILDUNG spezial⁶ werden zahlreiche Beispiele eines derartigen Ansatzes vorgestellt. Sie können als Fortsetzung einer bereits 1997 von Ortwin Nimczik und Wolfgang Rüdiger entwickelten Konzeption für das Ensemblespiel verstanden werden.⁷ Wenn Rüdiger in seinem Beitrag Zerrissene Liebe beispielsweise ausschließlich Papier als „Instrument“ benutzt (hier geht es um die Umsetzung der Komposition „Herzblättern“ von Uwe Rasch), dann geschieht dies, um wirkliches Hin-Hören und notwendiges Zu-Hören zu entwickeln.⁸ Eine derart orientierte Arbeit entspricht dem, was Wolfgang Rihm bereits 1991⁹ als Forderung auf den Punkt gebracht hat (wobei er noch von einem konkreten Konzert- und Probenbesuch ausging und noch nicht so sehr die Aneignung im Auge hatte): Einfaches Kennenlernen lehrt mehr als Einordnungs-bemühungen, die das, was kennen gelernt werden soll, von Anfang an einer optischen Täuschung aussetzen: als ginge es um Platzierung und Zuordnung anstelle von Erlebnis und Erfahrung.

Das einfache Kennenlernen ist hier das entscheidende musikpädagogische Schlüsselwort. Es zielt ab auf ein Erfahrungslernen, wie es der vds-Wettbewerb TEAM-WORK!¹⁰ ebenso beansprucht wie die vielen Innovationen der Orchester- und Theaterpädagogen¹¹ in den Deutschen Kulturorchestern, die mit den Schulen zusammenarbeiten und in einem Netzwerk des vds und des afs zusammengefasst sind. Dieses einfache Kennenlernen hat nicht etwa zum Ziel, dass komplizierte musikalische Vorgänge banalisiert werden sollen. Vielmehr bedeutet es, dass der selbstverständliche Weg unmittelbarer Musikerfahrung durch kreatives Gestalten und bewusstes Hören beschränkt werden soll. Der Weg, der vermutlich nie enden wird, stellt an seinen Anfang nicht die Kategorien einer theoriegeleiteten oder abstrakten Analyse, sondern führt umgekehrt durch die direkte Erfahrung von Musik (auch) zur Untersuchung der Musik. Nur so kann diese überhaupt erst ihren eigenen Wert erhalten – als Dienerin der Interpretation. Und die Interpretation ist immer abhängig vom musizierenden und damit hörenden und wahrnehmenden Subjekt.

Wenn der VERBAND DEUTSCHER SCHULMUSIKER den diesjährigen Bundeskongress in Hannover unter das Thema „Aktiv hören – innovativ gestalten“ stellt, dann deswegen, weil er der festen Überzeugung ist, dass gerade auch der Musikunterricht einen gezielten Beitrag zur Hörökologie und damit zur Hörerziehung im angesprochenen Sinne leisten kann und muss. Die Intentionen des Musikunterrichts an den allgemein bildenden Schulen koinzidieren wie selbstverständlich mit den skizzierten kulturpolitischen Aufgaben. Schließlich ist Hören das Integral sämtlicher musikalischer Tätigkeiten. Kaum ein anderes Fach verfügt über derart viele Möglichkeiten, um diese Ökologie verknüpft mit dem erzieherischen Aspekt bewusst zu initiieren. Vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Kontexte und bezogen auf eine sich (zum Teil radikal) verändernde Schülerschaft

sind hierzu jedoch neue Überlegungen zum Stellenwert des Hörens im Musikunterricht notwendig. Vielen Kurse und Workshops der Bundesschulmusikwoche stellen sich explizit dieser Aufgabe. Auch die sechs ausgewählten Beiträge für dieses Heft liefern themenbezogene Ansätze und zeigen methodische Möglichkeiten auf. Ruth Moroder-Tischler und Björn Tischler zeigen in ihrem Beitrag „Wo ist der Kuckuck?“ Wege auf, die vom spielenden Hören zum Musikhören führen. Sie liefern einen aspektreichen Ansatz zur Hörsensibilisierung, der sich zugleich als pädagogische und partiell auch therapeutische Antwort auf die Frage versteht, wie schulischer Musikunterricht auf die zahlreichen Probleme reagieren kann, die durch die unterschiedlichen Arten von Musikberieselung und Lärmbelästigung entstehen. „MusicWeb“ ist ein EU-Projekt zum internetgestützten Musiklernen. Es wird von Christoph Hempel vorgestellt und hebt gerade auf das innovative Gestalten des Musikunterrichtes ab. Kirsten Becker und Martin Teetz bringen in einem jahrgangsübergreifenden Projekt der 9. und 12. Klasse die „Körperwelten“ ihrer Schülerinnen und Schüler zum Klingen: Alle hören in ihren Körper hinein und gewinnen durch Tonaufzeichnungen ein Materialpool von Körpergeräuschen, die wiederum Bausteine für eigene Gestaltungen werden. Dieses spannende Projekt ist am Hannoveraner Kaiser-Wilhelm- und-Ratsgymnasium entstanden und realisiert worden. Eine ganze Schule hat Johanne Schwettmann auf das Motto der BSW eingeschworen: Sie dokumentiert die Projektwoche „Hören macht Spaß“ an der Albrecht-Dürer-Schule und möchte somit zur Nachahmung anregen. An zwei Orten, an einer Sonderklasse in Hannover und an einer Klasse mit integrativer Beschulung in Basel, haben Anna-Luise Bäßler und Charlotte Fröhlich verschiedene Hörrituale erprobt und ausgewertet. Sie entwickeln dabei für ihre Schülerinnen und Schüler eine „stabilisierte Hör-Kultur“, die als Basis für die weitere musikalische Arbeit unabdingbar ist. „Hören im Verbund mit anderen Sinneseindrücken“, das ist der zentrale Ansatzpunkt für das Unterrichtsprojekt „In dieser Musik darf auch kein Gras wachsen“ von Franziska Günther und Ekkehard Mascher. Sie geben interessante Anregung zur Produktion eines Musikvideos, das das Betrachten eines Barockgartens und das Hören von Barockmusik innovativ zusammenfügt.

Insgesamt gesehen zielt die 25. Bundesschulmusikwoche auf eine grundlegende Kultur- und Medienkompetenz, die es in der Schule der Zukunft unbedingt zu gewinnen gilt. Gerade die kreative Hör- und Gestaltungs-Arbeit im Musikunterricht kann dessen besonderen, ja singulären Stellenwert gegenüber allen anderen Fächern akzentuieren und somit zugleich ein zentrales Moment seiner Legitimation sein.

FOTOS

Hans Bäßler (S. 4: Bläserklasse in der Herschelschule Hannover; S. 6: Kooperationsprojekt Hannover/Luzern 2003 am Gymnasium Weikersheim; S. 7: Musizierender Schüler, Chile 2004)



Musik an der „Escuela popular de artes“ in Achupallas (Chile)*

ANMERKUNGEN

- ¹ order@bzga.de
- ² Im Kontext musikalischer Gestaltungsarbeit vgl. hierzu Ortwin Nimczik / Wolfgang Rüdiger: Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle. Regensburg 1997, Basisband S. 19f.
- ³ Vgl. z. B. Eric De Visscher: „So etwas wie Stille gibt es nicht ...“. John Cages Poetik der Stille, in: MusikTexte. Zeitschrift für Neue Musik, Heft 40/41, August 1991, S. 48–54; Ulrich Dibelius: Kraft aus der Stille. Erfahrungen mit Klang und Stille in der neueren Musik, in: MusikTexte. Zeitschrift für Neue Musik, Heft 55, August 1994, S. 9–14; Zenck, Martin: Dal niente – Vom Verlöschen der Musik. Zum Paradigmenwechsel vom Klang zur Stille in der Musik des 19. und 20. Jahrhunderts, in: ebenda S. 15–21; Peter Becker: „tacet – non tacet. Zur Rhetorik des Schweigens bei John Cage“, in: Peter Rautmann (Hg.): Anarchische Harmonie. John Cage und die Zukunft der Künste. Bremen 2002, S. 44ff. Vgl. auch: Ernst-Albrecht Stiebler, Stille – gehört, gedacht, komponiert, in: Vom Innen und Außen der Klänge. Die Hörgeschichte der Musik des 20. Jahrhunderts, Sendung 10, 2 DVDs, Mainz 2004 (= Musik & Bildung spezial)
- ⁴ Karl Heinrich Ehrenforth: Pensées für Peter. In: Charlotte Seither (Hg.): „tacet – non tacet. Zur Rhetorik des Schweigens“. Saarbrücken 2004, S. 134ff.
- ⁵ Der Verein SCHULE DES HÖRENS (<http://www.schule-des-hoerens.de/idee.htm>) macht seit 10 Jahren auf der Basis der langsam fortschreitenden auralen Versteppung nicht nur auf den Hör-Missstand aufmerksam, sondern bietet eine Reihe von konkreten Hilfen an. Das bekannteste Beispiel ist das pädagogisch hervorragend aufbereitete Material von Olli Ohrwurm.
- ⁶ Ortwin Nimczik / Wolfgang Rüdiger: Teamwork! Sprache, Bild, Bewegung, Szene: neue Musik für Schülerensemble, Mainz 2004 (= Musik & Bildung spezial)
- ⁷ Vgl. Nimczik / Rüdiger 1997
- ⁸ Nimczik/Rüdiger 2004, S. 6ff.
- ⁹ Vgl. Musik & Bildung 4 / 1991
- ¹⁰ Vgl. Ortwin Nimczik / Wolfgang Rüdiger: Teamwork! Ein Wettbewerb zur Förderung neuer Musik in der Schule, in: NZfM 4/2004, S. 36–38.
- ¹¹ <http://www.dov.org>. Vgl. auch den soeben erschienenen Beitrag von Heinz-Jürgen Bräuer: „Ich finde es immer schön, wenn die Musiker kommen.“ Ein Plädoyer für Life-Musik im Klassenzimmer. In: Bernd Clausen (Hg.): Lebendige Phantasie. Bielefeld (Aisthesis) 2004, S. 53–64

* Der vds unterstützt zusammen mit dem Dt. Musikrat diese Arbeit.



Wo ist der Kuckuck?

Vom spielenden Hören zum Musikhören

Björn Tischler/

Ruth Moroder-Tischler

Ja, habt ihr denn gar nicht zugehört?! – Solche Bemerkungen sind nicht nur aus dem Alltag von Musiklehrkräften bekannt. Doch Hören bzw. Zuhören kann man lernen und damit die Aufmerksamkeitshaltung der Schüler und Schülerinnen im Unterricht steigern. Ein Weg besteht in der Vermittlung von Grunderfahrungen im Umgang mit Geräuschen und Klängen sowie durch ein bewusstes Hören von Musik. Die dadurch angesprochene Hörsensibilisierung ist gleichzeitig eine pädagogische, mitunter therapeutische Antwort auf die Frage, wie man (in der Schule) auf die vielen Probleme, die durch die unterschiedlichen Arten von Musikberieselung und Lärmbelastung entstehen, reagieren kann. Hören ist im Weiteren auch die Basis für sprachliche Kommunikation überhaupt, wobei die Nuancen verbaler Botschaften erst richtig durch das Erkennen prosodischer Anteile der Sprache wie Sprachmelodie, -rhythmus, -akzentuierung, -tempo und -ausdruck zum Tragen kommen. So wäre die Hörsensibilisierung ebenso unter sonderpädagogisch-sprachfördernden Aspekten im Sinne einer „prosodischen Bewusstheit“ (analog der phonologischen Bewusstheit, vgl. Christiansen 2002) zu nutzen.

Hören als Fähigkeit, Schallereignisse wahrzunehmen und zu verstehen, ist naturgemäß integraler Bestandteil des Musikunterrichts, der somit die Basis ist, die auditive Wahrnehmung zu fördern und musikalische Hörerlebnisse zu ermöglichen.

Hören ist ein aktiver Prozess, der Entwicklungsbereiche, wie Wahrnehmung und Bewegung, Sprache und Denken, emotionale und soziale Identität beeinflusst (vgl. auch Ministerium für Bildung 2002, 127). Aber es geht nicht nur um außermusikalische Zielsetzungen, sondern auch um die (Wahrnehmung der) Musik selbst, das Stück, das Werk als solches, als Teil unseres kulturellen Lebens und Ausdrucks.

Im Hinblick auf eine innovative Methodik ist in diesem Zusammenhang das Hören aus musik(sonder-)pädagogischer Sicht nicht isoliert zu behandeln; es steht jeweils in Verbindung mit unterschiedlichen, sich ergänzenden, musikbezogenen, gestalterischen Aktivitäten, wie Instru-

mentalspiel, Bewegung/Tanz, Stimm- und Sprachspiel/Singen, Musikmalen.

Ausgangspunkt des zugrunde liegenden erlebnis- und handlungsorientierten Ansatzes sind thematische, auch fachübergreifend einsetzbare Spielhandlungen, wie im folgenden Beispiel die Geschichte des verschwundenen Kuckucks. Die Spielhandlungen beinhalten verschiedene Formen der akustischen und hinsichtlich der Verarbeitungs- und Übertragungsprozesse auch auditiven Wahrnehmung.

Dazu zählen in unserem Fall

- Signal-, Reaktionshören (Unterscheiden akustischer Signale mit differenzierter Reaktion)
- Identifizierendes Hören (Identifizieren/Benennen eines gehörten Schallereignisses)
- Selektives Hören (Identifizieren gleichzeitig auftretender Schallereignisse)
- Figur-Hintergrund-Hören (ein spezifisches Schallereignis aus mehreren heraushören)
- Richtungshören (Identifizieren, aus welcher Richtung ein Schallereignis kommt)
- Räumliches Hören, Entfernungshören (räumliches Orten von Schallereignissen)
- Bewegungshören (Bewegung von Schallereignissen im Raum verfolgen)
- Strukturelles Hören (Heraushören musikalischer Strukturen)
- Prosodisches Hören (Identifizieren emotionaler Botschaften von Sprache, Musik)
- Parameterbezogenes Hören (heraushören unterschiedlicher Lautstärke, Klangfarbe, Klanghöhe, Intervalle)
- Zeitbezogenes Hören (Wahrnehmung von Zeitdauern hinsichtlich musikalischer Verläufe)
- Entspannendes Hören (durch Loslassen körperlicher und seelischer Spannungen)
- Assoziatives Hören (Bilder, Gedanken, Fantasien durch Hörereignisse hervorkommen lassen)
- Memorisierendes Hören (Erinnern von Schallereignissen/Hörgedächtnis)

Diese sich ergänzenden und teilweise überschneidenden unterschiedlichen Höraspekte ermöglichen durch ihre jeweilige Focussierung vielfältige Zugänge zum Musikhören und zur Hörsensibilisierung überhaupt. Durch entsprechende Differenzierungen lassen sich im Schwierigkeitsgrad zunehmende und weiterführende Lernprozesse aufbauen.

Die folgenden Praxisbeispiele werden eingeleitet mit Spielen zur Hörsensibilisierung, die auch in anderen thematischen Zusammenhängen durchzuführen sind. In fließendem Übergang wird zu den Werken „Der Kuckuck in der Tiefe des Waldes“ und „Wilde Esel“ aus dem „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns hingeführt unter besonderer Einbeziehung des Intervallhörens, -spielens und -singens der großen Terz (c''-as'). Durch flexiblen Umgang (Isolierung und Variation einzelner Spielideen) ergeben sich nicht nur Einsatzmöglichkeiten für die Grundschule und den sonderpädagogischen Bereich sondern in begrenztem Maße auch für vorschulische Aktivitäten und die Sekundarstufe I.

Wen sehen/hören wir denn hier in diesem Raum?

Ziel

(1/2) Begrüßung, Einstimmung; identifizierendes Hören
(3/4) Zeitbezogenes, räumliches, strukturelles (Blues-Schema) Hören

Musik
Hörblues*

Gestaltung

(1) „Wer ist denn heute hier in diesem Raum? (3x).
Wer? ... Ja, wer? ... Wer ist hier? ... Einen schönen guten Morgen!“

In die Pausen von Takt 9 und 10 rufen die Gruppenmitglieder gleichzeitig ihren Namen, in Takt 12 einer nach dem anderen. Die Pausen (Takt 9/10/12) können gegebenenfalls ausgedehnt werden.

(2) Mit verändertem Text und geschlossenen Augen wird gesungen: „Wen hören wir gleich hier in diesem Raum? ... Wen? ... Ja, wen? ... Wen hörten wir?“

Ein Gruppenmitglied, das ein Wort/Satz/Laut in den Pausen geäußert hat, wird in Takt 12 mit Namen genannt.

(3) Mit verändertem Text und geschlossenen Augen wird gesungen: „Ich gehe jetzt herum durch diesen Raum ... nun ... zurück ... Ich bin am Platz!“ In Takt 11 („Ich“) muss jedes Gruppenmitglied wieder am Ausgangsplatz sein, ohne das Bewegungstempo verändert zu haben. Nach einigen Durchgängen wird nur die Melodie gespielt und das „Ich bin am Platz!“ laut gerufen.

(4) Weiterführend wird nur der Anfang laut gesungen, um dann „innerlich“ im gleichen Tempo weiter zu singen. Am Ende sollten alle wieder bei „Ich bin am Platz!“ zum selben Zeitpunkt zurück sein.

Ich höre etwas hier in diesem Raum ...

Ziel

(1) Identifizierendes, strukturelles (Blues-Schema) Hören
(2) Richtungshören
(3) Selektives Hören
(4) Memorisierendes Hören

Musik
Hörblues

Material

Ggf. Rhythmusinstrumente

Gestaltung

(1) Aus einer Auswahl von Geräuschgegenständen/Musikinstrumenten ist der richtige Begriff zu erraten. Eine Person spielt verdeckt (oder während die anderen die Augen geschlossen haben) die Geräusche/Klänge in die Pausen von Takt 9 und 10. In Takt 12 kann der Begriff hineingerufen werden. Die richtige Antwort erfolgt in Takt 14.

(2) Mit verändertem Text in Takt 9–11: „Wo? ... Ja, wo? ... Wo war das? ...“ wird in die Richtung gezeigt, aus der etwas zu hören war. Am Ende werden die Augen geöffnet, so dass die Richtung kontrolliert werden kann. Das Gleiche lässt sich auch mit zwei Personen durchführen, die aus verschiedenen Richtungen zu hören sind.

(3) Es werden zwei oder mehrere Geräusche/Klänge gleichzeitig produziert, die zu identifizieren sind.

(4) In die gegebenenfalls verlängerten Pausen (Takt 9–10) wird ein rhythmisches Motiv gespielt/geklatscht, das in Takt 12 wiederholt wird.

Hörblues

Mel.: Leena Kostilainen
Text: Orietta Mattio
Variante: Björn Tischler

(Englische Variante: We can hear it now in our room (4s). What? ... Yeah, what? ... What was it? It was really a ...)

* Mit freundlicher Genehmigung der Urheberinnen Leena Kostilainen/Finnland und Orietta Mattio/Italien

Ich höre einen Kuckuck hier in diesem Raum ...

Ziel

Themenbezogene Einstimmung über

- (1) Richtungshören
- (2) Entfernungshören
- (3) Räumliches Bewegungshören
- (4/5) Selektiv-räumliches Hören
- (6) Zeitbezogenes, räumliches, strukturelles (liedbezogenes) Hören

Musik

Hörblues; ggf. Lied „Der Kuckuck und der Esel“

Material

Kuckuckspfeife oder (Xylofon-)Klangstäbe mit den Tönen c'' und as' (für Kuckuck); Wooden Agogo oder Röhrenholztrommel (für Esel); „i-a“

Handlung

Jetzt lernen wir einen Vogel kennen, der uns durch manches Abenteuer führt. Es geht gleich los mit einem Streit zwischen Kuckuck und Esel, weil jeder behauptet, besser singen zu können.

Gestaltung

(1) Der Hörblues wird mit geschlossenen Augen gesungen zur Textvariante: „Ich höre einen Kuckuck hier im Raum ... Wo? ... Ja, wo? ... Wo ruft er? ...“ Die Gruppenmitglieder zeigen in die Richtung, aus der der Kuckucksruf von einer Person vokal oder instrumental produziert wird.

(2) Es wird mit geschlossenen Augen gesungen zur Textvariante: „Ich höre einen Kuckuck hier im Raum ... Wie? Kuckucksruf. Ja, wie? Kuckucksruf. Wie weit ist er? ...“ Die Gruppenmitglieder vermuten durch Rufen in den Raum (ab Takt 12), wie weit der Kuckuck von ihrem Platz entfernt sein mag. Dann werden die Augen geöffnet und es wird das Resultat überprüft.

(3) Es wird mit geschlossenen Augen gesungen zur Textvariante: „Ich höre einen Kuckuck hier im Raum... Wo? ... Ja, wo? ... Wo fliegt er? ...“ Es wird jeweils in die Richtung gezeigt, aus der der Kuckuck zu hören ist. Ab Takt 12 bewegt er sich ständig rufend durch den Raum.

(4) Zwei Personen gehen jeweils ein Kuckucksinstrument bzw. ein Eselinstrument spielend durch den Raum, während eine Hälfte der übrigen Gruppenmitglieder mit geschlossenen Augen mitzeigt, wo sich der „Kuckuck“ bewegt, die andere Hälfte, wo sich der „Esel“ bewegt.

(5) Weiterführend können alle Gruppenmitglieder beide Instrumentalisten gleichzeitig mit beiden Armen verfolgen.

(6) Aus thematischer Sicht könnte an dieser Stelle etwa auch das bekannte Lied „Der Kuckuck und der Esel, die hatten einen Streit, wer wohl am besten sänge, wer wohl am besten sänge, zur schönen Maienzeit, zur schönen Maienzeit“ zunächst gesungen oder z.B. als Rap gesprochen, dann nur melodisch (ohne Text) dargebracht und schließlich nur „innerlich“ gesungen/gesprochen werden. Dazu würden sich jeweils alle als Kuckuck oder Esel bewegen und am Ende des Liedes auf „Zeit“ wieder am Ausgangsplatz sein.

Wohin ist der Kuckuck geflogen?

Ziel

- (1) Reaktions-, Signal-, Richtungshören
- (2) Selektives (Figur-Hintergrund) Hören

Material

(1) Zwei ca. 10 Meter lange Seile; Kuckucksinstrument; Schlangeninstrumente in Teilnehmerzahl, z.B. zischende Kobras (Rasseln); Klapperschlangen (Klanghölzer; Stielkastagnetten)

(2) Kuckucksinstrument (z. B. Klangstab c''-as'); Tiergeräuschinstrumente (ggf. vokal)

Handlung

(1) Im Streit fliegt der Kuckuck auf und davon. Wir machen uns auf die Suche und kommen auf einen dunklen Waldweg. Überall lauern Gefahren, rechts die Kobras und links die Klapperschlangen. Vor uns hören wir den Kuckuck rufen.

(2) Im letzten Augenblick fliegt der Kuckuck weiter in den Wald. Wir suchen ihn zwischen den Bäumen und Waldtieren/Vögeln.

Gestaltung

(1) Mit den Seilen wird ein Weg gelegt, den eine Person mit geschlossenen Augen geradeaus gehen soll, wenn sie den Kuckuck rufen hört. Sobald die Person an den rechten Weges(Seil-)rand kommt, hört man die Kobras zischen (Rasseln), links entsprechend die Klapperschlangen (Klanghölzer/Stielkastagnetten).

(2) Eine Person geht dem Kuckucksruf mit geschlossenen Augen nach, wobei die anderen Gruppenmitglieder als Bäume verteilt im Raum stehen und leise Tiergeräusche machen.



Auf dem geführten Weg zum Kuckuck
Rechts die Kobras, links die Klapperschlangen

Haben Sie einen Kuckuck gesehen?

Ziel

Prosodisches Hören
(Erkennen des emotionalen Ausdrucks)

Material

Kuckucksbilder
in verschiedener Größe

Handlung

Wir treffen eine Person,
die wir nach dem Kuckuck
fragen und zeigen ihr ein
Kuckucksbild. Die Antwort:
„So einen Kuckuck habe
ich noch nie gesehen.“



Ausschneidekuckuck
von B. Tischler

Gestaltung

In Anlehnung an Strahl u.a. (1999)
Der Satz „So einen Kuckuck habe ich noch nie gesehen“
wird in verschiedenen zu erratenden Stimmungen (ggf.
mit vorgegebener Auswahl) gesprochen, z. B. „Aufgeregt
– begeistert – erstaunt – fröhlich – müde – nachdenklich
– traurig – überheblich – wütend“ und von den
Zuhörenden erraten.

Wie ruft der Kuckuck?

Ziel

Tonales Hören (Tonhöhenunterscheidung);
Varianten: Intervall-, Klangfarben-, Lautstärkeunterscheidung

Material

Drei verschiedenfarbige/unterschiedlich große Kuckucksbilder;
Klangstäbe/Flöte o.a. mit unterschiedlich hohen
Kuckucksintervallen: z. B. fis'-d''/c''-as'/e'-c'

Handlung

Um den Kuckuck zu finden, müssen wir uns schließlich
darüber klar werden, wie unser Kuckuck ruft: in hoher,
mittlerer oder tiefer Lage ...

Gestaltung

Je nachdem, ob ein Kuckucksruf in hoher, mittlerer oder
tiefer Lage ertönt, wird entsprechend zugeordnetes Bild
(z. B. gelb/braun/grau oder klein/mittel/groß) herumgegeben
(vgl. Tischler/Moroder-Tischler 1998, S. 73).

Variante

- (1) Hören unterschiedlicher Intervalle, z. B. kleine (c''-a')/
große Terz (c''-as')
- (2) Hören unterschiedlicher Klangfarben: Das Kuckucks-
intervall wird auf verschiedenen Instrumenten gespielt
z. B. Flöte, Metall-, Holz-Klangstäbe
- (3) Lautstärkeunterscheidung: mit unterschiedlich großen
Kuckucksbildern



Der Kuckuck in der Tiefe des Waldes

Ziel

- (1) Entspannendes Hören
- (2) Richtungshören/tonales Hören (große Terz: c''-as')
- (3) Richtungs-, räumliches-, Entfernungs-, Signal-/Reaktionshören
- (4/5) Strukturelles und Reaktionshören
- (6) Assoziatives Hören

Musik

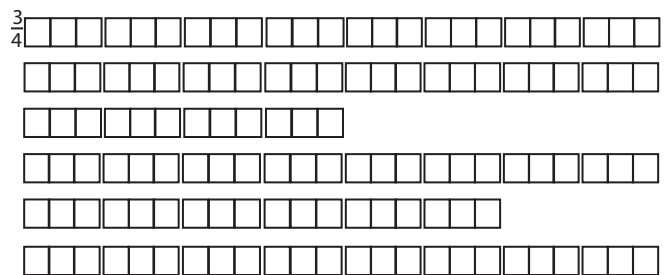
„Der Kuckuck in der Tiefe des Waldes“ aus „Karneval der
Tiere“ von Camille Saint-Saëns

Material

- (1) DIN A 3 Papierbögen und Stifte in Teilnehmerzahl
- (2) Grafische Leertarturen und Stifte in Teilnehmerzahl
Grafische Partitur auf Klarsichtfolie; Tageslichtprojektor;
Trommeln und Klangstäbe (c''-as')
- (3) DIN A 3 Bögen und Stifte in Teilnehmerzahl

Grafische Leertartitur

„Der Kuckuck aus der Tiefe des Waldes“ aus „Karneval der Tiere“ von
Camille Saint-Saëns



Handlung

- (1) Vor lauter Anstrengung auf der Kuckuckssuche wird
eine entspannende Pause eingelegt. Du liegst oder sitzt
bequem und schließt, wenn du magst, deine Augen, „öff-
nest“ deine Ohren ...
- (2) Der Kuckuck ist an verschiedenen Orten zu hören.
- (3) Der Kuckuck soll gefangen werden.
- (4) Wir malen auf, wie der Kuckuck geflogen ist.
- (5) Wir notieren, wann der Kuckuck gerufen hat.
- (6) Der Kuckucksoll in Freiheit bleiben, ... wohin mag
er fliegen?

Gestaltung

(vgl. Tischler 1998)

- (1) Hören des Musikstückes. Im Anschluss daran vermu-
ten, wie oft der Kuckuck gerufen hat.
- (2) Hören des Musikstückes: Jeder Kuckucksruf wird mit
einem Echo beantwortet, von einem Gruppenmitglied,
auf das kurz vorher gezeigt wurde. Eine Person zeigt
mit geschlossenen Augen, in die Richtung, aus der das
Kuckucksecho zu hören war.
- (3) Hören des Musikstückes: Eine Person versucht, als
„Jäger“ den Kuckuck mit geschlossenen Augen durch
Anticken zu fangen. Eine zweite Person „fliegt“ als Ku-
ckuck umher, muss beim Kuckucksruf und dem von

ihm gerufenen Echo jeweils stehen bleiben. Der Raum wird durch die Gruppe begrenzt durch Kreishandfassung (=Bäume).

(4) Zur Musik vom Tonträger wird eine durchgehende Linie um bereits vorhandene Baumumrisse gemalt, unterbrochen mit einem kleinen Häkchen in einem der Bäume bei jedem Kuckucksruf. Anschließend können die Gruppenmitglieder die Häkchen (=Kuckucksschnabel) bildnerisch zum Kuckuck erweitern und das Bild ausmalen.

(5) Zum Metrum (=Klavier) wird in jedes Kästchen einer grafischen Leerpartitur ein Punkt gemalt, beim Kuckucksruf ein Häkchen. Die Ergebnisse werden verglichen mit dem Original über eine Tageslichtprojektorfolie. Anschließend wird das Stück durch Mitzeigen und Mitspielen, z. B. Trommel und als Kuckucksruf: Klangstäbe (c"-as') untermalt.

(6) Hören der Musik mit geschlossenen Augen. Anschließend bei erneutem Hören ein Bild malen zum Thema: „Wohin ist der Kuckuck geflogen...?“

Der Kuckuck und die wilden Esel

Ziel

Signal-, Reaktionshören; memorisierendes Hören/Hör-gedächtnis

Musik

„Wilde Esel“ aus „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns



Ich höre einen Kuckuck und einen Esel aus zwei verschiedenen Richtungen.



Wo ruft der Kuckuck?

Material

2 Klangstäbe mit Kuckucksintervall (große Terz); Wooden Agogo/Röhrenholztrommel; Hängendes Becken/Triangel

Handlung

Kuckuck und Esel treffen sich wieder, um den berühmten Sängerstreit zum Ende zu bringen.

Gestaltung

(vgl. Tischler 1998)

Zur Musik „Wilde Esel“ läuft ca. die Hälfte der Gruppe (=Esel) umher, bis zum abrupten Stopp.

In der Unterbrechungsphase folgen unterschiedliche Signale, z. B.

1. Signal: Mit Wooden Agogo/Röhrenholztrommel Motive vorspielen, die jeweils vokal imitiert werden, der höhere Klang mit „i“, der tiefere mit „a“. Variante: mit Klatschen und Patschen.

2. Signal: Mit Klangstäben/Flöte Kuckucksmotive (mehrere rhythmisch variierte Rufe, in unterschiedlichen Tonhöhen, Intervallen, wie kleine und große Terz) spielen und von der Kuckucksgruppe nachsingen lassen.

3. Signal: Becken-/Triangel Schlag: Esel- und Kuckuckgruppe kommen im Kreis zusammen und rappen (schnip-send) gemeinsam:

„Der Kuckuck und der Esel, die haben nicht mehr Streit, wer wohl am besten sänge, wer wohl am besten sänge, zur coolen HipHop-Zeit, zur coolen HipHop-Zeit.“

LITERATUR

Christiansen, Christiane (2002): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Kiel: Joost

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2002): Lehrplan – Sonderpädagogische Förderung. Kiel

Strahl, Michael u.a. (1999): Unterrichtsbausteine: „Take care of your ears“. Koordination: Deutsches Grünes Kreuz e.V., Marburg

Tischler, Björn (1998): Einfach tierisch. Musikalische Spielideen zu „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns für die pädagogische und sonderpädagogische Praxis (Buch und CD). Boppard: Fidula

Tischler, Björn / Moroder-Tischler, Ruth (1998): Musik aktiv erleben - Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis (Buch und CD). Diesterweg: Frankfurt/M.

FOTOS

Angelika Münchbach

Your Song

Die Musik stunde

Songs

CANTO

Musik um uns

palito

ARBEITSBUCH
MUSIK

Sound check

Hier spielt die Musik!

In den Verlagsprogrammen von Metzler und Diesterweg finden Sie garantiert das Richtige für Ihren Musikunterricht.

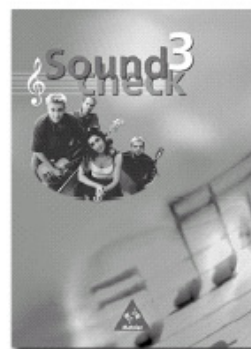
Umfangreiches
Begleitmaterial
unterstützt das Lehren
und Lernen.



3-507-02616-3
16,75 €



3-507-02801-8
14,95 €



3-507-02652-X
19,95 €

Wir informieren Sie gerne:
Per Telefon: 0 18 05/21 31 00
Im Internet: www.schroedel.de
www.diesterweg.de

Bildungsmedien Service GmbH
Postfach 3320 · 38023 Braunschweig



Metzler

Diesterweg

M u s i c W e b

Ein EU-Projekt zum internetgestützten Musiklernen

Zum Kongressbeitrag
„MusicWeb – ein europaweites
Lernprojekt. Ein praktisches
Beispiel für internetbasiertes
Musiklernen“



Christoph Hempel

Der Notenschreiber aus dem Internet

Stellen Sie sich vor, Sie klicken auf einer Tastaturabbildung Töne, Notenwerte, Schlüssel und Tonarten an und erhalten gleich darauf aus dem Internet die fertig gedruckte Partitur auf den Bildschirm geliefert. Zukunftsmusik? – Dieses Werkzeug gibt es bereits: Es heißt „GUIDO Noteserver“ und ist Bestandteil des EU-geförderten Projekts „MusicWeb“. An der TU Darmstadt, einer der Partnerinstitutionen von MusicWeb, wurde eine Musikdarstellungssprache für das Erstellen von formatierten Notengrafiken aller Art entwickelt. Es handelt sich um ein rein textbasiertes Format (ASCII), das in der Lage ist,

jegliche Information konventioneller Musikpartituren darzustellen. Das Textformat ist unabhängig von der Plattform und hat eine geringe Dateigröße. Der „GUIDO Noteserver“ konvertiert via Internet gesendeten ASCII-Text in konventionelles Musiknotat (GIF oder Postscript), das über einen Webbrowser gezeigt wird, in Websites integriert oder ganz einfach als Grafik gespeichert werden kann. Zusätzlich erzeugt der „GUIDO Noteserver“ MIDI-Files aus dem ASCII-Text, so dass die konvertierten Musikstücke auch gehört werden können. Parallel wurden Plugins entwickelt, mit denen es möglich ist, aus den professionellen Musiknotationsprogrammen Finale und Sibelius GUIDO-Dateien zu exportieren.



Internetadressen des GUIDO-Noteservers:

- www.noteserver.org
- www.noteserver.org/keyboard_telis/KeyFrame.html
(Download des virtuellen Keyboards)
- www.salieri.org/guido/
(Download einer Liste mit der GUIDO-Syntax)

Wenn man Tasten anklickt, erzeugt die Software einen Textstring, der im Fenster erscheint. Gleichzeitig wird der String automatisch an den Server gesendet, und von dort kommt eine GIF-Datei mit dem entsprechenden Notenbild zurück, die im oberen Fenster erscheint. Mit den Buttons kann man Tonart, Taktart, Schlüssel und andere Notationselemente einstellen. Wenn man sich in der Syntax der GUIDO-Notation ein wenig auskennt, kann man auch direkt den Textstring korrigieren und mit „load image“ die Korrektur erneut an den Server senden.

Von einer Zukunftsidee zur pädagogischen Realität – die Geschichte des Projekts „MusicWeb“

1995 fand sich auf eine Initiative des Königlichen Konservatoriums Den Haag hin eine Gruppe von Entwicklern zusammen, die die Grundidee eines zentralen Servers mit einer Datenbank zur Musiklehre und Musiktheorie entwickelte. Die Datenbank sollte musikrelevante Daten aller Art enthalten: Musikaufnahmen, Notengrafik, Texte, Bilder, Filme, MIDI-Dateien und andere Formate. Die Daten sollten auf einem zentralen Server gespeichert und so modular aufgebaut werden, dass der Bestand durch Benutzer mit eigenem Material erweitert werden kann und dass Benutzer sich mit Hilfe von Such- und Downloadfunktionen eigene pädagogische Lerneinheiten aus dem Material zusammenstellen können. Außerdem sollte die Datenbank aus dem gesamten europäischen Raum über Internet zugänglich sein. Die Planungen traten durch eine EU-Förderung (Programm CONNECT) im Zeitraum 2000-2001 in ein erstes konkretes Stadium ein: Die Universitäten Glasgow,

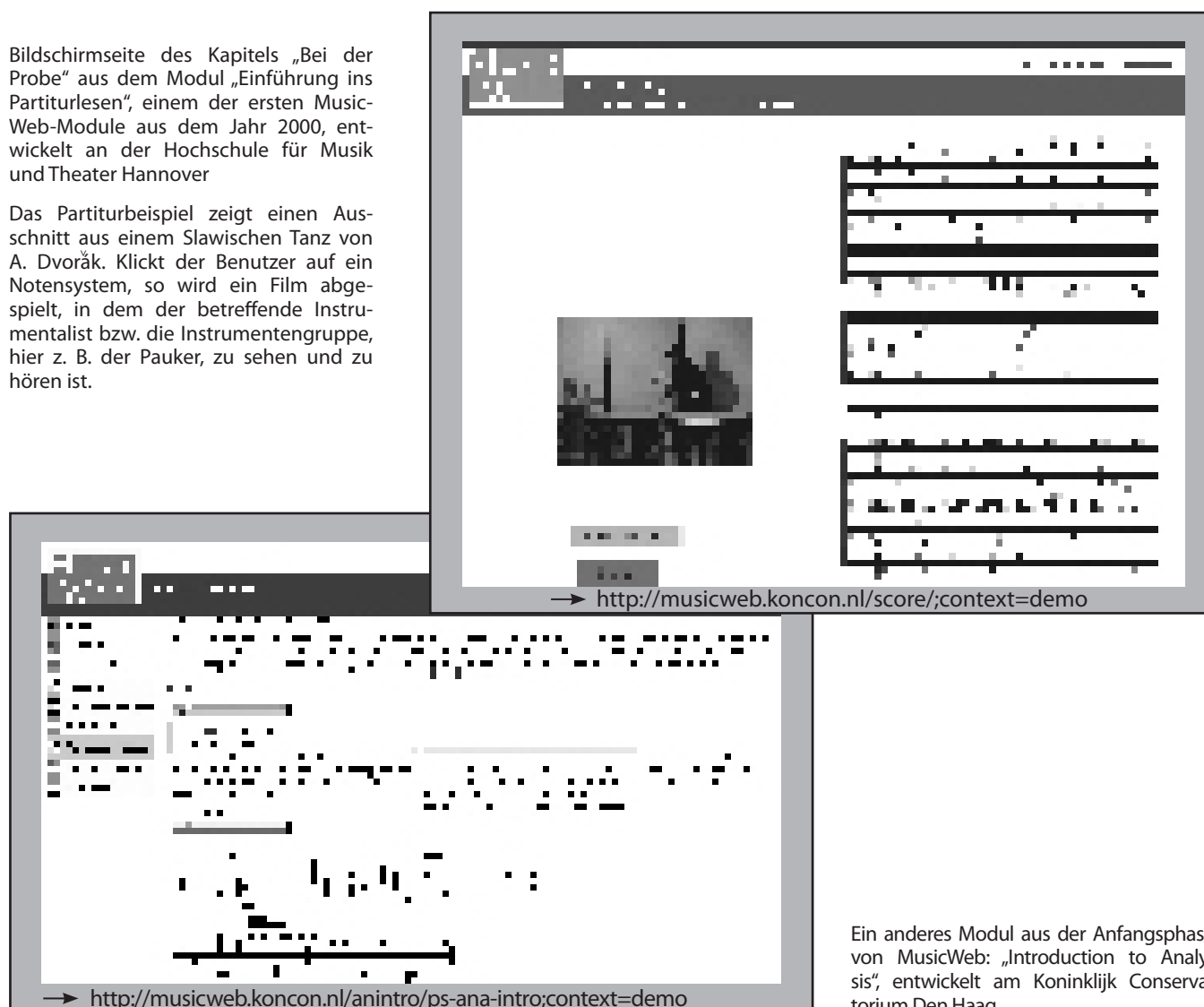
Darmstadt und Graz, das Konservatorium Den Haag, die Musikhochschule Hannover und das IRCAM (Paris) bildeten eine feste Entwicklergruppe, ein Server und eine Organisationsstruktur wurden aufgebaut und erste Module mit konkreten Inhalten entstanden, die über das Internet abgerufen und im Musikunterricht benutzt werden konnten. Die Entwicklergruppe, Hochschullehrer der genannten Musikhochschulen und Universitäten, trafen sich regelmäßig zu Arbeitssitzungen.

In den Jahren 2003–2004 konnte die Arbeit durch eine weitere EU-Förderung (EU-Programm „eLearning“) fortgesetzt werden: Server und Datenbank wurden ausgebaut, der AEC (Verband europäischer Musikhochschulen und Konservatorien) übernahm die Organisation, und weitere Lernmodule entstanden. Im Frühjahr 2004 wurden Seminare in Groningen, Oslo, Paris, London, Hannover, Helsinki und Malmö abgehalten, bei denen Repräsentanten der dortigen Institutionen für Musikausbildung mit dem Projekt bekannt gemacht wurden. Erstmals wurde dabei auch das Problem diskutiert, wie vorhandene nationale eLearning-Strukturen miteinander kompatibel gemacht werden könnten.

→ www.aecinfo.org/musicweb.html

Bildschirmseite des Kapitels „Bei der Probe“ aus dem Modul „Einführung ins Partiturlernen“, einem der ersten MusicWeb-Module aus dem Jahr 2000, entwickelt an der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Das Partiturbeispiel zeigt einen Ausschnitt aus einem Slawischen Tanz von A. Dvorák. Klickt der Benutzer auf ein Notensystem, so wird ein Film abgespielt, in dem der betreffende Instrumentalist bzw. die Instrumentengruppe, hier z. B. der Pauker, zu sehen und zu hören ist.



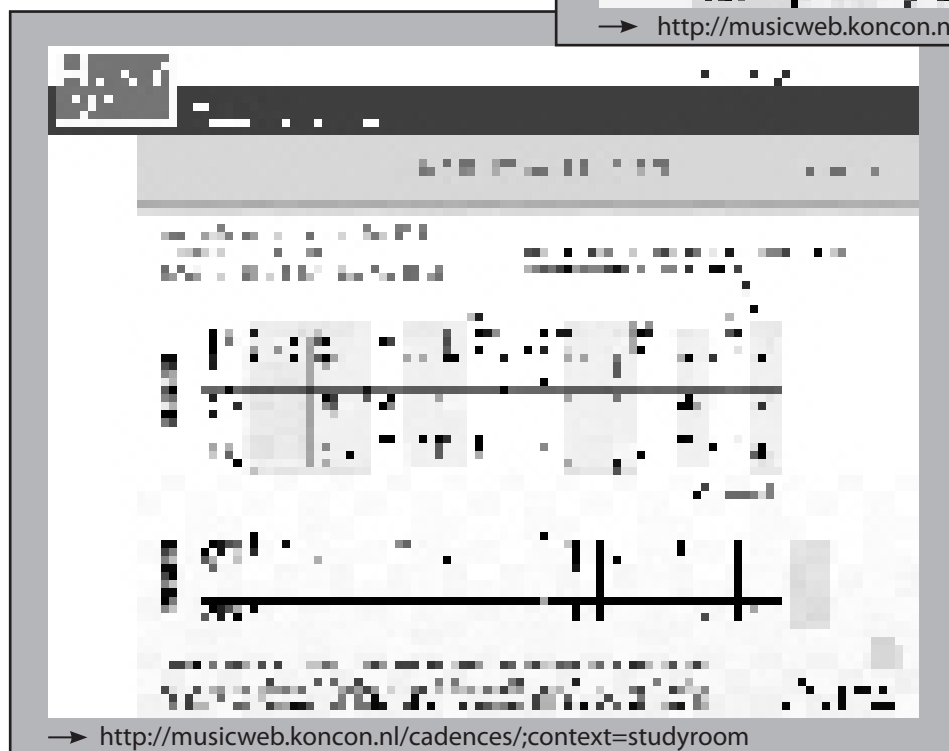
Ein anderes Modul aus der Anfangsphase von MusicWeb: „Introduction to Analysis“, entwickelt am Koninklijk Conservatorium Den Haag

Der aktuelle Stand – Server und Lernmodule

In den Jahren seit dem Start des Projekts hat sich die Computer- und Multimedia-Technologie stürmisch weiterentwickelt, und vieles, was in der ersten Phase des Projekts noch nach Science fiction ausgesehen hatte, war nun realisierbar. So entstanden weitere Module zu unterschiedlichen Bereichen der Musiktheorie. Ein wichtiger Aspekt dieser neuen Module ist die Austauschbarkeit der Materialien: Lehrer/Pädagogen haben die Möglichkeit, eigenes Lern- oder Übungsmaterial in die Struktur der Lernmodule einbringen.

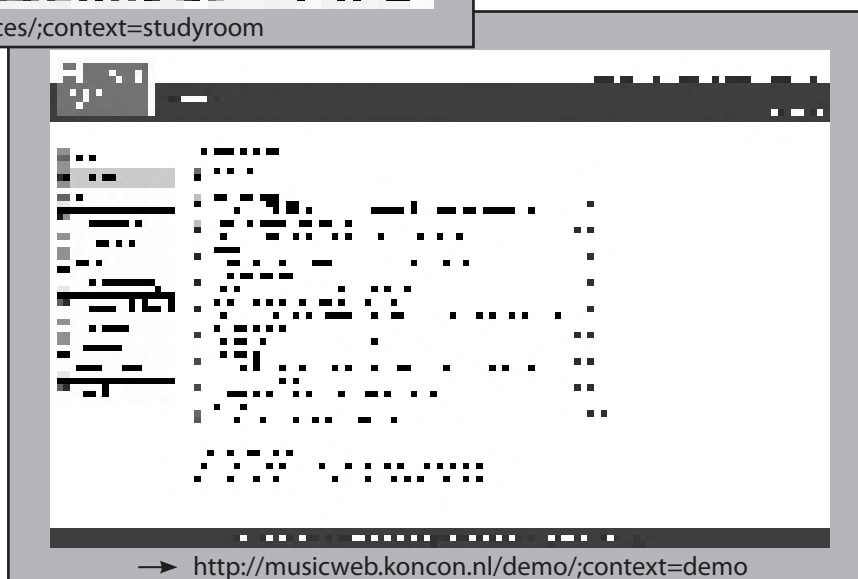


Die Abbildung oben zeigt ein Lernmodul zum Thema „Klauseln“, der Vorform der Kadenz aus der polyphonen Musik des 16. Jahrhunderts



Das MusicWeb-Modul „Kadenzanalyse“ (oben) ist eine interaktive Untersuchung verschiedener Kadenzformen mit Partiturfragmenten aus der Literatur. Ein harmonisches Exzerpt zu jedem Fragment hilft, die Struktur zu verstehen.

Rechts ist eine Seite des Servers mit dem Überblick über die verfügbaren Kurse zu sehen.



Resümee und Zukunftsmusik

Im Frühjahr 2004 lief die Förderung durch das EU-Programm „eLearning“ aus, und die Entwicklergruppe zog auf einer abschließenden Arbeitssitzung Bilanz über Ergebnisse und Zukunftsaussichten des Projekts.

In die Schlussbilanz flossen neben den eigenen Erfahrungen der Entwicklergruppe die Ergebnisse der Round-Table-Diskussionen und eines Fragebogens bei den Verbreitungsseminaren ein, die in sieben europäischen Städten stattgefunden hatten. Die Punkte, die hier angesprochen und diskutiert wurden, sind von allgemeiner Bedeutung für die Situation des computer- und internetgestützten Lernens (CuL) und seien deshalb hier stichpunktartig wiedergegeben.

- CuL-Lernforschung und computerunterstütztes Lernen

MusicWeb will den Lehrer nicht auf eine Methode festlegen, sondern technische Rahmenbedingungen und Material zur Verfügung stellen, das offen für alle Methoden ist. Trotzdem oder gerade deshalb stellt sich für Anwender die Frage: Welche Konsequenzen haben Ergebnisse der CuL-Lernforschung für die Auswahl und Anwendung von Lernsoftware? Mit der Entwicklung und Verbreitung von Lernprogrammen rücken Methoden und Tendenzen aus Jahrzehnten der Lernforschung wieder ins Licht und sind unter neuen medialen Paradigmen erneut auf ihrem pädagogischen Stellenwert zu überprüfen:

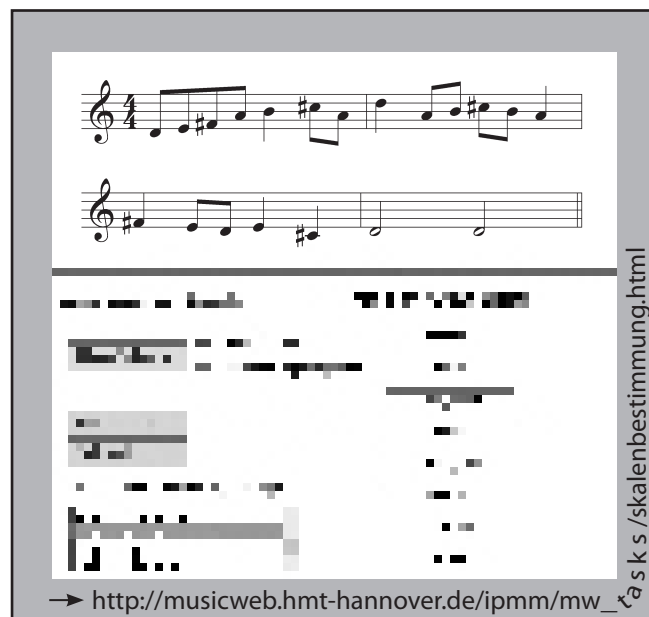
fremdbestimmtes Lernen	↔	selbstbestimmtes Lernen
drill and practice	↔	entdeckendes Lernen
vorgegebener Lernweg	↔	vernetzte Struktur mit Wahlmöglichkeiten
Instruktion durch Lehrer	↔	forschendes Lernen
standardisierte Lernwege	↔	Individualisierung von Lernprozessen

Konfektionierte Programme lassen sich leicht konzipieren, bieten aber nur standardisierte Lernwege und starre Fehlerbewertung. „Adaptive“ Programme werten Lernfortschritt, Lernverhalten und Fehlertypen aus, passen Lernumgebung und Fehlerbewertung automatisch an und geben Hinweise für optimale Lernwege.

- Die Konkurrenz der Medien und Netze

Bei den MusicWeb-Verbreitungsseminaren zeichnete sich eine Entwicklung ab, die mittelfristig für die Nutzung medialer Lernsysteme zum Problem werden wird: Computer werden leistungsfähiger und billiger, und jede Region, jede Institution kann ihr eigenes eLearning-System aufbauen. Erfahrungsgemäß ist es aufwendig, solche Systeme miteinander kompatibel zu machen oder sich überregional auf Standards und Formate zu einigen. Die Möglichkeiten, die das Internet gegenüber allen anderen Lernmedien bietet, werden auf diese Weise wieder verspielt. Die CD-ROM ist eine ernstzunehmende Konkurrenz zu internetgestützten Lernsystemen: Sie ist heute billig und einfach herzustellen, und es erscheint immer mehr pädagogisch brauchbare und gut programmierte Software auf dem Markt. Gegen die Herstellung einer

CD-ROM ist die Installation und der Betrieb eines internetgestützten Lernsystems aufwendig und in seinen Möglichkeiten eingeschränkt: Die Übertragungsgeschwindigkeit setzt den Datenmengen und der Medienqualität Grenzen, und nicht zusammenpassende Übertragungsprotokolle stören immer wieder den Transfer. Auf der anderen Seite haben internetgestützte Lernsysteme die unschlagbaren Vorteile der Aktualisierbarkeit und der unbegrenzten Menge weltweit verfügbaren Materials.



Die Abbildung zeigt ein MusicWeb-Modul zum Thema „Bestimmung von Kirchentonarten“, das von den Möglichkeiten des weltweit verfügbaren Materials sowie von der Technik des eingangs beschriebenen „GUIDO Noteserver“ Gebrauch macht. Die Dateien mit den Übungsaufgaben liegen als ASCII-Datei auf dem MusicWeb-Server und können aus der Liste ausgewählt werden; hier ist die Übung „Modi als einfache Melodien“ angewählt. Musiklehrer aus aller Welt können ohne Aufwand ihre eigenen Sammlungen mit Übungsaufgaben auf den Server hochladen und ihren Schülern ihre eigenen oder die Sammlungen anderer Lehrer oder Institute zum Üben empfehlen.

- Spezielle Aspekte supranationaler Lernsysteme

Die Projektarbeit und besonders der Verlauf der Verbreitungsseminare brachten spezielle Probleme europaweit angelegter Entwicklungen zutage:

- In den Staaten Europas gibt es unterschiedliche und z. T. sehr rigorose Urheberrechtsbestimmungen zur Verwendung von Noten, Aufnahmen, Bildern und Texten. Selbst wenn die Rechte eingeholt werden können, gelten diese immer nur für einen eingeschränkten Benutzerkreis; dies wiederum macht umständliche Passwort- und Zugangsregelungen nötig. Diese sind auch dann erforderlich, wenn die Kosten, die für technische Wartung des Servers und die redaktionelle Betreuung der Daten entstehen, nicht von einem Institut im Rahmen seines Budgets getragen werden, sondern durch Benutzerbeiträge beglichen werden müssen.

- Die kulturelle Vielfalt Europas macht nicht nur Übersetzungen der Module in die Landessprachen der beteiligten Institutionen notwendig, sondern hat auch Unterschiede in der Fachterminologie und den landesüblichen Theoriemodellen zu berücksichtigen: Man denke nur an den in England sehr populären, hierzulande dagegen wenig bekannten Schenkerschen Analyseansatz oder die terminologischen Unterschiede zwischen Stufen- und Funktionstheorie.

- Qualität und Akzeptanz

Bedeutet die Einbeziehung von Computer und Internet in das Musiklernen eine „Verbesserung der Lehre“, wie häufig in offiziellen Verlautbarungen gefordert wird? Ist der „Spaßfaktor“ unverzichtbarer Lernanreiz? Ist die multimediale Darstellung mittlerweile Standard in der Wissensvermittlung?

Welche Rolle spielen der Computer und Internet in der Musikpädagogik und für den einzelnen Lehrer? Wie sieht die Zukunft aus? 73% der Teilnehmer bei den MusicWeb-Verbreitungsseminaren gaben an, das Internet häufig zu nutzen. Überraschend war, dass 84,8% angaben, es nicht in ihre Unterrichtsstunden eingearbeitet zu haben. Fast alle Teilnehmer äußerten, dass sie elektronische Lernpakete im Klassenzimmer gerne stärker nutzen würden.

Besonders virulent wird das Problem der Akzeptanz, wenn – wie im Falle eines Systems wie MusicWeb – Benutzer die Möglichkeit haben sollen, eigenes Material in die Datenbank einzuspeisen: Wie kann man das Hochladen und Einbauen eigenen Materials so einfach gestalten, dass auch Computerlaien dies bewerkstelligen können? Auch die Akzeptanz auf der reinen Benutzerebene ist immer noch sehr gering. Wo liegen die Gründe? Sind Musiker besonders konservativ, oder haben Lehrer Angst, in der technischen Entwicklung „nicht mitzukommen“ oder von ihr überrollt zu werden?

Ein Grund für die Zurückhaltung vieler Lehrer liegt möglicherweise in dem Phänomen, dass in Zeiten des Umbruchs immer viele Strohfeuer abgebrannt werden. Es zeichnet sich ab, dass nur solche Projekte überleben und von den Pädagogen akzeptiert werden, die mindestens diese Qualitäten auf sich vereinigen:

- programmiertechnischen Sachverstand
- musikalische und inhaltliche Qualität
- überzeugende pädagogische Konzepte
- Augenmaß für die Zugangsprobleme von computerunerfahrenen Benutzern

In der Veranstaltung „MusicWeb – ein europaweites Lernprojekt. Ein praktisches Beispiel für internetbasiertes Musiklernen“ (Do. 11.00-12.30, Fr. 9.00-10.30, Sa. 11.00-12.30) werden praktische Beispiele für musikpädagogische Anwendungsmöglichkeiten des Lernsystems „MusicWeb“ gezeigt.

Anzeige

Doblinger Leihmaterial



UWE KORN / ELENA MALYCHEVA SZENEN EINES ABENTEUERS

Sinfonische Suite für Orchester (2001)

Introduktion / Lied der Constanze / Voyage /
Vision / Spanischer Tanz
Besetzung: 2, 2, 2 (Bkl.), 2 – 2, 2, 3, 1 – Pk.,
Schl. (2 Spieler) – Synthesizer (oder Klavier) –
Str. (kann dem jeweiligen Ensemble angepasst
werden)

Für Schulorchester geeignet!

Aufführungsdauer: 24'



www.doblinger.at
music@doblinger.at

Telefon (00 43) 1 515 03 49
Fax (00 43) 1 515 03 51



Für Ihren Musikunterricht

Praxis des Musikunterrichts

Praxis des Musikunterrichts, 1981 von W. D. Lugert und V. Schütz gegründet, hat sich durch handlungsorientierte Anregungen und Materialien für den Musikunterricht ab der Sek. I zu einer der größten musikpädagogischen Zeitschriften Deutschlands entwickelt. Ihr Inhalt ist an den musikbezogenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. In der besonders geschätzten Rubrik „Aktuell“ wird jeweils ein aktuelles Stück aus der Popmusik für den Unterricht aufbereitet, sodass die musikalische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stets mit in den Unterricht einbezogen wird. Doch auch Werke der populären Klassik sowie Musik anderer Kulturen werden gern thematisiert. Einen weiteren Schwerpunkt bildet der Einsatz von Neuen Medien im Unterricht. Die ab Heft 69 angebotene CD-ROM ist Teil des so genannten Media-Paketes. Die auf der CD-ROM angebotenen Daten bieten vielfältige zusätzliche Möglichkeiten für den Musikunterricht und die Arbeit mit Computern.

Praxis des Musikunterrichts erscheint vierteljährlich

- ◆ Grundabo 4 Hefte, € 18,-
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 Audio-CDs, € 70,-
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 Media-Pakete, € 91,60

Musik und Unterricht

MUSIK UND UNTERRICHT bietet relevante Themen – besonders für den Musikunterricht an Gymnasien. Die Inhalte sind abwechslungsreich und vielfältig, greifen aktuelle Entwicklungen auf und thematisieren die unterschiedlichsten Aspekte von Musik im Schulunterricht. Die Zeitschrift vermittelt musikpädagogische Praxis fachlich fundiert, theoretisch reflektiert, schülermah. Mit jeder Ausgabe bietet Musik und Unterricht erprobte Unterrichtsmaterialien zu einem besonderen Themenschwerpunkt. Der Materialteil gibt Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern Anschauungsmaterial an die Hand. Verständlich und praktikabel liefern Ihnen die Heftinhalte auch Fächer- und Epochenübergreifendes zur Musik. Ein Magazinteil enthält u. a. aktuelle Kurzbeiträge und Rezensionen. Zu jedem Heft erscheint eine Audio-CD mit Originalhörbeispielen, dazugehörigen Playbacks und Musikausschnitten.

Musik und Unterricht erscheint vierteljährlich

- ◆ Grundabo 4 Hefte, € 23,60
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 Audio-CDs, € 75,60
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 Media-Pakete, € 97,20

Grundschule Musik

Jede Ausgabe von GRUNDSCHULE MUSIK besitzt einen thematischen Schwerpunkt, der sich auf das Lebensumfeld der Kinder bezieht. Neben der Behandlung traditioneller Musik und Themen werden auch aktuelle Songs von Liedermachern vorgestellt, bis hin zur Aufbereitung moderner Popsongs. GRUNDSCHULE MUSIK ist praxisorientiert und fächerübergreifend. Sie erhalten Vorschläge zum Musikhören, Musizieren und Singen bis hin zu Bewegungsübungen und Tanzanweisungen.

Grundschule Musik erscheint vierteljährlich

- ◆ Grundabo 4 Hefte, € 18,-
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 CDs, € 70,-
- ◆ Grundabo 4 Hefte + 4 Media-Pakete, € 91,60

Diskussion Musikpädagogik

Mit dieser wissenschaftlich ausgerichteten Zeitschrift für Musikpädagogik wird eine von Lehrern und Hochschullehrern schmerzlich wahrgenommene Lücke geschlossen. DISKUSSION MUSIKPÄDAGOGIK, herausgegeben vom Lugert Verlag in Verbindung mit dem Hildegard-Junker-Verlag und Christoph Richter, widmet sich aktuellen wissenschaftlichen Fragen, Themen, Theorien, Konzeptionen und Konfusionen. Sie soll ein Forum bilden, in dem die Musikpädagogik und ihre benachbarten Disziplinen in Diskussion miteinander treten können.

Diskussion Musikpädagogik erscheint vierteljährlich

- ◆ Heft (Abo), € 9,50
- ◆ Heft (Einzelpreis), € 12,50
- ◆ Abo 4 Hefte, € 38,-

Kirsten Becker / Martin Teetz

Klingende Körperwelten

Schüler komponieren Körpergeräusche – ein jahrgangsübergreifendes Unterrichtsprojekt

Themenfindung

Aktiv hören – innovativ gestalten – was heißt das für ein Unterrichtsprojekt, das als unterrichtspraktischer Kurs auf der BSW vorgestellt werden soll. Wie ist das Motto der BSW gemeint? Wie verstehen wir es? Wie kann man es in Musikunterricht umsetzen?

Diese Fragen standen am Anfang unserer spannenden Zusammenarbeit mit zwei Lerngruppen (Grundkurs Musik Jg. 12 und Klasse 9a) des Kaiser-Wilhelm-und-Ratsgymnasiums Hannover an einem für uns neuen Thema mit für uns neuen Methoden. „Aktiv hören“, waren wir uns schnell einig, muss etwas anderes sein als das aufmerksame Hören von Musik im Unterricht, jedenfalls in Hinblick auf einen lohnenden, vielleicht innovativen Beitrag zur BSW. Für uns sollte „Aktives hören“ den Schülern eine besondere Hörerfahrung ermöglichen, ein bewusstes Wahrnehmen von Dingen, die wir sonst entweder gar nicht hören oder im Alltag gewöhnlich überhören. Solche „unerhörten“ Geräusche könnten Naturgeräusche im Allgemeinen sein oder aber besondere wie Vogelstimmen, Insektengeräusche, Wind und Wasser; denkbar wären auch Alltagsgeräusche, die wir in der Regel nur passiv hören wie z. B. Geräusche im Haushalt, im Straßenverkehr oder in der Schule.

Wir haben uns schließlich für Körpergeräusche entschieden, Geräusche, die der Körper macht und solche, die wir mit dem Körper machen. Verschiedene Gründe sprachen für diese Entscheidung: Das Thema ist so „nah am Schüler“ wie wohl kein anderes, es steckt in ihm und ermöglicht ihm so auch eine besondere Selbstwahrnehmung. Die Möglichkeiten im Umfeld unserer Schule eröffnen hier Chancen, die wir nicht ungenutzt lassen wollten. So befindet sich in unmittelbarer Nachbarschaft die Musikhochschule mit ihrem digitalen Tonstudio und dem Institut für Musikphysiologie und Musikmedizin, geleitet von Herrn Prof. Dr. med. Eckart Altenmüller.

→ www.immm.hmt-hannover.de

„Innovativ gestalten“ kann im Umgang mit Musik nahelegend als Komponieren verstanden werden, als ein kreativer Umgang mit Material: unseren Körpergeräuschen. Die Verwendung von Geräuschen als Ausgangsmaterial für Kompositionen (innovativ gestalten) setzt wiederum ein sehr genaues Hinhören (aktiv hören) voraus, bei dem die Geräusche auf ihre musikalische Qualität hin überprüft werden.

Didaktisch-methodische Entscheidungen

Zum Komponieren mit Körpergeräuschen fielen uns zwei verschiedene Möglichkeiten ein: das Erstellen einer Klang-Collage am Computer mit Hilfe eines Sequenzerprogramms oder die Übertragung der Geräusche auf ein akustisches Instrumentarium. Beides erschien uns reizvoll, sodass wir uns dazu entschlossen, beide Vorgehensweisen von zwei verschiedenen Lerngruppen durchführen zu lassen. Daraus ergibt sich auch der Vorteil, am Ende zwei Ergebnisse zu haben, die sich miteinander vergleichen lassen, was die Bewertung der eigenen kreativen Arbeit im Nachhinein erleichtert.

Die Arbeit mit dem Computer stellt eine Möglichkeit dar, mit Lerngruppen zu komponieren, in denen nicht alle Schüler ein Instrument spielen und über hinreichende Kenntnisse in traditioneller Notenschrift verfügen. Daher wählten wir für diesen Teil eine Lerngruppe des Sekundarbereichs I aus: die Klasse 9a. Von der Arbeit am Computer erhofften wir uns auch eine Motivation für die Auseinandersetzung mit einem sehr erweiterten Musikbegriff (~ *musique concrète*) in dieser Altersstufe. Für die Arbeit mit traditionellen Musikinstrumenten wählten wir den Grundkurs des 12. Jahrgangs, da uns die ausgeprägteren instrumentalen Fähigkeiten und der souveränere Umgang mit der Notenschrift als Voraussetzung notwendig erschienen.

Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse war es uns wichtig, dass beide Gruppen vom gleichen Grundmaterial ausgingen. Die Erstellung dessen, d. h. das Sammeln und Aufnehmen verschiedenster Körpergeräusche, überließen wir der neunten Klasse, da uns hier eine hohe Identifikation mit dem Projekt als sehr wichtig erschien; dem Grundkurs ist ein abstrakter Umgang mit vorgegebenem Material eher zuzumuten. Beide Gruppen sollten dann aus dem gegebenen Material geeignete Geräusche auswählen und mit diesen jeweils eine gemeinsame Komposition der ganzen Lerngruppe erarbeiten (vgl. Abb. 1).

Unterrichtsverlauf: Klasse 9a

(Martin Teetz)

Der Einstieg in das Unterrichtsprojekt erfolgte über einige von mir aufgenommene Hörbeispiele¹ (Schlucken, Puls,

Kratzen, Hände-Reiben), die ich den Schülern zunächst unkommentiert vorspielte. Ein erstes aktives Hören war erforderlich. Die Schüler beschrieben die Geräusche, erkannten einige und leiteten nach meiner „Aufklärung“ der nicht erkannten Geräusche das Thema „Körpergeräusche“ her. Es schloss sich ein Brainstorming zu weiteren Körpergeräuschen an (vgl. Abb. 2). In ersten Versuchen mit Stethoskopen konnten die Schüler eigene Körpergeräusche aktiv hören, die ohne diese Verstärkung gar nicht hörbar sind.

In der zweiten Unterrichtsstunde stellten Kirsten Becker und ich den Schülern den weiteren Verlauf des geplanten Unterrichtsprojektes vor. Zur Vorbereitung der Aufnahmen wurden die gesammelten Geräusche nach musikalischen Kriterien gruppiert (vgl. Abb. 3), es fand ein erstes kurzes Gespräch zur Konzeption einer gemeinsamen Komposition statt. Zu diesem frühen Zeitpunkt war die Vorstellung der Schüler diesbezüglich noch sehr diffus, die Aufgabe erschien ihnen sehr abstrakt. Trotzdem hat sich im Verlauf gezeigt, dass es wichtig war, schon sehr früh und immer wieder auf das Ziel eines gemeinsamen Stückes hinzuweisen und so die Notwendigkeit einer abgestimmten Konzeption bewusst zu halten.

An diese erste Unterrichtsphase schlossen sich mehrere Unterrichtsgänge an. Im Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin hatten einige Schüler die Möglichkeit, die Geräusche der Muskeln bei Bewegungen, das sog. Muskelflimmern hörbar zu machen und aufzunehmen (Abb. 4). Eine zweite Schülergruppe konnte im Friederikenstift mit Hilfe eines Ultraschallgerätes Fließgeräusche des Blutes und Pumpgeräusche des Herzens aufnehmen (Abb. 5). Alle Schüler lernten das digitale Tonstudio der Musikhochschule kennen und nahmen dort unter Anleitung von Andreas Barkhoff (Lehrbeauftragter an der HMT) in Gruppen die verschiedensten Geräusche auf, die mit dem Körper zu erzeugen sind (Abb. 6); dabei schlossen wir einzig das Singen, das bereits Musik ist, aus.

Im weiteren Unterricht musste nun die Fülle des Materials (etwa 50 verschiedene Geräusche, Abb. 7) gesichtet, oder viel mehr gehört, und anhand musikalischer Parameter sortiert werden, um es für die weitere Verwendung nutzbar zu machen. Hieran schloss sich eine längere Unterrichtsphase an, in der Hans-Bernd Billker,

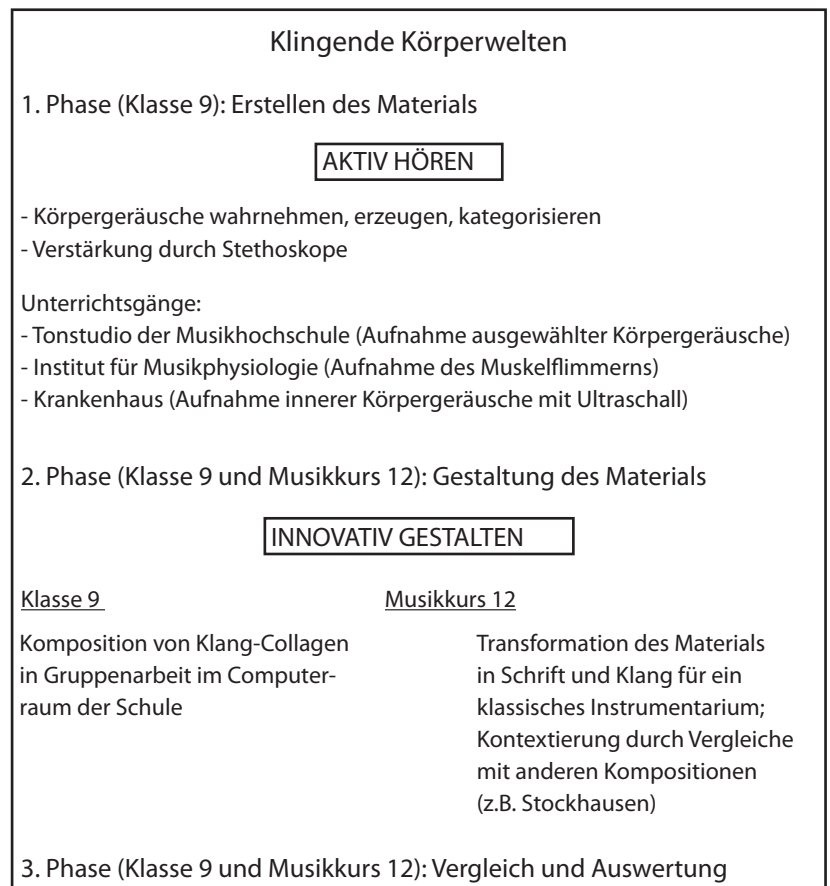


Abb. 1: Übersicht über die Projektplanung



Abb. 2: Tafelbild zum Brainstorming „Körpergeräusche“

Musikreferendar unserer Schule, die Klasse in die Arbeit mit einem Sequenzerprogramm (hier: Cubasis AV) einführte. Dabei zeigte sich, dass dies sehr viel Zeit in Anspruch nahm, obwohl es sich bei Cubasis AV um eine vereinfachte Version des bekannten Cubase mit sehr limitierten, für unser Projekt allerdings ausreichenden Möglichkeiten handelt. Die Einführung in das Programm in 45-minütigen Einzelstunden hat sich nicht bewährt. Für diese Phase des Projektes würden wir im Wiederholungsfall auf jeden Fall einige Projektstage einplanen. Zum Kennenlernen des

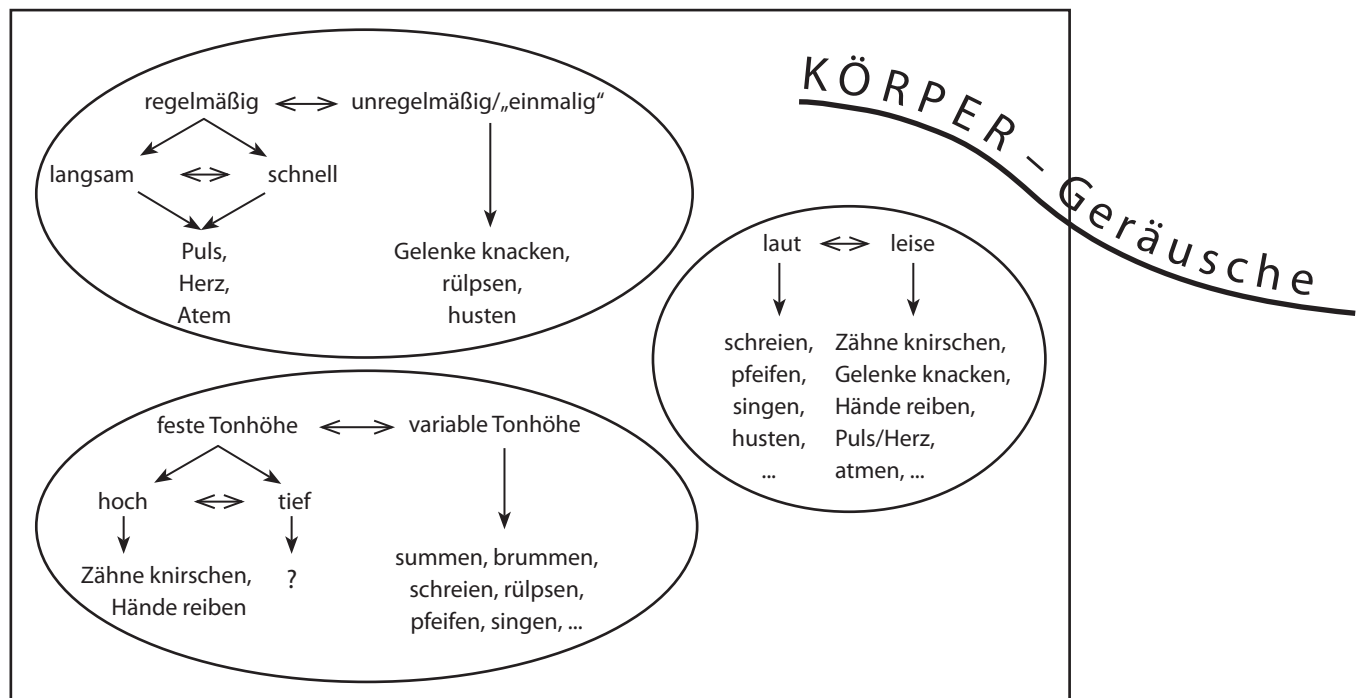


Abb. 3: Tafelbild: Gruppierung der Körpergegenstände nach musikalischen Kriterien

Programms und seiner Möglichkeiten bekamen die Schüler konkrete Arbeitsaufträge zur Verarbeitung selbst gewählter Körpergeräusche (Importieren, Zerschneiden, Kopieren, Kombinieren etc., Abb. 8). Die Erfahrungen und Ergebnisse dieser Phase dienten als Grundlage für die Entwicklung eines konkreten Konzeptes für die gemeinsame Komposition. Die Klasse erarbeitete nun Arbeitsaufträge für einzelne Gruppen. Dabei habe ich mich als Lehrer darauf beschränkt, Strukturierungshilfen zu geben (Welche Aspekte müssen bedacht werden?) ohne aber inhaltliche Vorgaben zu machen.

Die Schüler einigten sich darauf, Geräusche, die bereits eine ausgeprägte musikalische Qualität hatten (z. B. einen deutlichen Rhythmus), nicht zu verwenden, um die Kreativität nicht einzuschränken. Für die Form der Komposition entschieden sie, mit Strophen und Refrain zu arbeiten. Die einzelnen Formteile wurden dann quasi horizontal in zwei Teile geteilt, einen „Grundbeat“ und eine „Melodie“ darüber. Um diesen Begriffen mit dem gegebenen Material gerecht werden zu können, wurden die Geräusche in zwei Gruppen unterteilt: Geräusche mit definierter Tonhöhe sollten v.a. für die „Melodien“ verwendet werden, Geräusche ohne definierte Tonhöhe als rhythmische Elemente in den beiden Grundbeats, die wiederum im Metrum aufeinander abgestimmt werden mussten. Jede Gruppe erhielt den Auftrag, einen der Grundbeats oder aber eine „Melodie“ zum Refrain oder zu einer der Strophen zu erstellen.

Probleme der darauf folgenden Gruppenarbeitsphase waren die sehr unterschiedlichen Arbeitstempi der Gruppen, der sich daraus ergebende Beschäftigungsmangel der schnellen Gruppen sowie die Abhängigkeit von der Arbeit anderer Gruppen (Abstimmung, Anpassung des Metrums etc.). Wegen dieser organisatorischen Probleme,

die sich in einer kompakten Projektarbeit sicher auch reduzieren ließen, und wegen der begrenzten technischen Möglichkeiten des Programms übernahm Herr Billker das Zusammenstellen der einzelnen Gruppenergebnisse nach dem Plan der Klasse zu einer Komposition.



Abb. 4: Aufnahme des Muskelflimmerns im Institut für Musikphysiologie und Musikmedizin

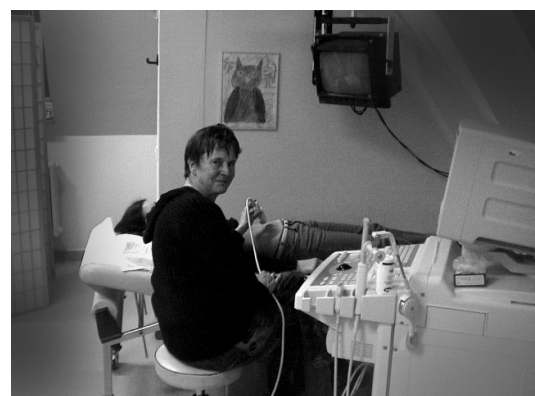


Abb. 5: Ultraschallaufnahmen im Friederikenstift

Unterrichtsverlauf: Grundkurs 12

(Kirsten Becker)

Der Musikkurs fand gekürzt in Form einer wöchentlichen Doppelstunde statt. Zehn Schülerinnen und vier Schüler machten sich – zunächst leicht verunsichert – an die Arbeit. Ich hatte ehrlich gesagt keine Ahnung, in welche Richtung das Ganze laufen sollte, war aber von Anfang an irgendwie von dem Gedanken begeistert, kreativ tätig zu werden (Gabi).²

Bevor das Material der 9a fertiggestellt war, begannen wir mit einer vorbereitenden Einführungsstunde. Die Schüler erhielten den Auftrag, arbeitsgleich in drei Gruppen jeweils fünf Geräusche zu bearbeiten (Hören, Beschreiben, Notieren, Übertragen – auf Instrumente ihrer Wahl –, Kombinieren). Während der Vorstellung der Ergebnisse wurden bereits grundlegende Fragen, Probleme, Möglichkeiten und Ideen deutlich.

In der folgenden Doppelstunde stellten Martin Teetz und ich unser Projekt gemeinsam vor. Ähnlich wie in der 9a wählten wir den Einstieg über das „Aktive Hören“.

Auch in den beiden folgenden Doppelstunden wurde in drei Gruppen diskutiert, experimentiert und über die Form der gemeinsamen Komposition und die Wahl des Instrumentariums nachgedacht (s. Abb. 9). In dieser Phase unterstützte ich eine wechselnde Zusammensetzung der Gruppen, was in den Projektberichten sehr unterschiedlich bewertet wird, aber doch zu wichtigen gruppendynamischen Prozessen führte.

Bei unserer Gruppe war sehr interessant zu beobachten, wie die einzelnen Personen, die teilweise seit der 7. Klasse in einem Jahrgang sind, aber kaum miteinander Kontakt oder geredet hatten, bzw. teilweise auch regelrechte Antipathien füreinander empfanden, plötzlich anfangen aufeinander einzugehen und zusammenzuarbeiten (Nic).

Deshalb engagierte ich mich und wurde manchmal blind, weil ich meine Ideen verwirklichen wollte, obwohl es Andere gab, die auch Ideen hatten. Also mussten wir Kompromisse schließen, und, wenn das nicht gelang, unsere persönlichen Vorlieben dem Projekt unterordnen (Josefine).



Frau Becker spielte uns Beispiele der Geräusche vor, welche die Grundlage unserer „innovativen Gestaltung“ bilden sollten. Wir versuchten natürlich zuerst zu erraten, um welche Geräusche es sich handle. Erstaunlich war dabei, wie sehr uns unsere Ohren getäuscht hatten. Ein Knarren aus der Kehle hielten wir z. B. für den Ton eines Vibraslaps. ... In einer Art Brainstorming überlegten wir, welches Potential die Geräusche beinhalteten; z.B. rhythmisches, dynamisches oder agogisches; und wie sich die einzelnen Tracks unterschieden; z. B. gleichmäßige oder ungleichmäßige Rhythmen. (Gabi)

Abb. 6: Aufnahmen im Tonstudio der Hochschule für Musik und Theater Hannover

Anschließend begann die Materialsichtung und Ideensammlung in drei Gruppen. Der Arbeitsauftrag für das Projekt war von uns bewusst sehr offen formuliert worden: Übertragung (nicht unbedingt Nachahmung) der Geräusche auf ein Instrumentarium ohne elektronische Klangerzeugung; Kombination zu einer kleinen Komposition; Entwickeln einer Notationsform für das Ergebnis.³

Meine Rolle beschränkte sich in dieser Phase weitgehend auf organisatorische Hilfen, die Beachtung des Zeitplans sowie die positive Verstärkung guter Ansätze. Oft wurde durchaus sichtbar, dass eine offene Aufgabenstellung nicht nur Freiheit, sondern auch Schwierigkeit bedeutet (Nele).

In dieser Phase war auch immer wieder die Aufforderung notwendig, Ideen möglichst gleich praktisch umzusetzen, um nicht in theoretischen Überlegungen stecken zu bleiben. Das Material (50 Tracks mit Körpergeräuschen) erwies sich hierbei als zu umfangreich.

In jeder Doppelstunde gab es – meistens zu Beginn der zweiten Stunde – ein Gespräch im Plenum zum Stand der Dinge, welches sich auch als sinnvoll und notwendig erwies, da nur hier wichtige Entscheidungen für die gesamte Gruppe getroffen werden konnten, die wiederum z. T. Bedingung für die Fortsetzung der GA waren (z. B. Festlegung der Form des Stücks, Verteilung der Aufgaben an die Gruppen).

Das Konzept der Gruppe entwickelte sich aus der Idee, dass die Körpergeräusche etwas mit menschlichen Emotionen zu tun hätten. Daraus ergab sich eine dreiteilige, an Gefühlsbereichen orientierte Form: Trauer/Leid – Freude/Liebe – Angst/Wut.

Ein Problem erwuchs dabei aus dieser inhaltlichen Bindung: In dem Bemühen, die Gefühle möglichst authentisch darzustellen, ging hin und wieder der Bezug zu den ursprünglichen Geräuschen verloren. Die Gruppen wurden von den Schülern selbstständig gebildet. Nachdem anfänglich in drei wechselnden Gruppen gearbeitet worden war, bildeten sich in der dritten Stunde endgültig zwei Gruppen heraus. Beide Gruppen arbeiteten zunehmend effektiv und mit großem Engagement. Am Ende der [vierten] Doppelstunde wurde es sehr spannend: Die beiden Gruppen spielten sich gegenseitig vor (Gabi). Auch versierte Musiker entdeckten noch viele neue Möglichkeiten. Es ist wirklich unglaublich, welche Klänge und Geräusche in den einzelnen Instrumenten stecken (Friederike). Die Gruppe, die für zwei Gefühlsbereiche zuständig war, traf sich schließlich sogar am Ende der Weihnachtsferien freiwillig in der Schule, um weiterzuarbeiten. Diese intensive Arbeit führte schließlich zu einem Ergebnis, von dem auch die Beteiligten selbst beeindruckt waren. Dies lässt sich wie folgt in Stichpunkten beschreiben:

- Trauer/Leid: Verwendung eines Zitats (Fauré) in Form eines Kanons; Verdichtung und dann Auflösung in einen atonalen, improvisatorischen Teil ohne Metrum
- Freude/Liebe: Klares Metrum; 4/4-Takt; verschiedene gleichbleibende Rhythmen; wiederholte Kadenz als Basis; auskomponierte Geigenstimme; improvisierter Gesang
- Angst/Wut: Atonaler Teil ohne Metrum; viele Dissonanzen; Steigerung

Unsere Entscheidung, den Schülern vor dem Projekt keine Kompositionen aus einem vergleichbaren Umfeld vorzustellen, um ihre Kreativität nicht einzuschränken, finde ich auch jetzt noch sinnvoll. Dennoch bietet sich im Anschluss an die praktische Arbeit eine Kontextierung im Sinne einer vertiefenden Auseinandersetzung in diesem Bereich natürlich an. Leider blieb dafür nicht mehr viel Zeit, aber allein die Beschäftigung mit dem Werk „Atmen gibt das Leben“ von Stockhausen zeigte deutlich, dass ein viel unbefangenerer, natürlicherer aber auch qualifizierterer Zugang zu Neuer Musik möglich war.⁴

Atmen2	Muskelflimmern2
Atmen3langsameinaus	Nase hochziehen
Atmer1	Oberlippenfurch
Beatbox Maedchen	pfeifen1
Beatbox-Jungen	pfeifen2
Brummen	pfeifen3
Donald	pfeifen4
Fingerknacken2	Ruelpsen1
Glucksen	Ruelpsen2
Haendereiben Fabian	sch
Hose reiben	sch2
Husten Ecki	sch3
Husten	Schmatzen
Huster2	Schmatzen2
Katharina stampft	Schnalzen
Klatschen Rhythmus1	Schnarchen
Klatschen Rhythmus2	Schnipser 4 Leute
Klatschen viele	Schnipser Eineperson
Klatschen einzeln	Schrei
Lachen	Steppen Anja
Larissa stampft	Summen Frau
Mundfurch	Summen Mann
mundtrommel	Summen
mundtrommel2	zungen-r
Muskelflimmern1	zungen-r2

Abb. 7: Liste der aufgenommenen Geräusche



Abb. 8: Arbeit am Computer



Abb. 9: Experimente mit Instrumenten

Vergleich und Reflexion – Klasse 9a und Grundkurs 12

Es war deutlich zu spüren, dass der angekündigte Vergleich mit dem Ergebnis der jeweils anderen Gruppe Anspruch und Motivation erhöhte und zusätzlich Interesse weckte. Zu Beginn der Vergleichsstunde sollten nach einmaliger Vorführung der Kompositionen erste Eindrücke notiert werden. Anschließend beschäftigten sich die Schüler in arbeitsteiligen und jahrgangsübergreifenden Gruppen intensiver anhand einzelner Parameter mit den Kompositionen. Dabei wurden die kompositori-

schen Elemente beider Stücke nahezu vollständig und sehr fundiert herausgearbeitet.

Nach der Vorstellung der Ergebnisse fand eine abschließende Reflexion des gesamten Projekts statt. Die folgende Tabelle soll einen Einblick in verschiedene Aspekte der Reflexion geben. Die Aussagen stammen aus der Vergleichsstunde, einer Nachbesprechung der 9a, sowie den Projektberichten des Musikkurses.

	9. Klasse	GK 12
Bezug: Projekt – Musikunterricht?	- Sinnvoller als z. B. Musiktheorie, weil alle auf dem gleichen Stand sind; kein Vorteil für Instrumentalisten; gleiche Voraussetzungen - Wenn wir sagen, dass es Musik ist, gehört es auch zum Musikunterricht. Es ist etwas Neues und für manche ganz interessant. Das Zusammenschneiden war etwas Neues. - Es war interessant ins Tonstudio zu gehen und Geräusche am Computer zusammenzuschneiden.	- Außerdem lernt man den Musikunterricht bzw. die Musik von einer anderen Seite kennen, die sehr interessant ist und sehr, sehr viel Spaß macht. - Es ist wirklich unglaublich, welche Klänge und Geräusche in den einzelnen Instrumenten stecken. - Bei Geräuschen hört man auch ein Crescendo oder Decrescendo und wir haben festgestellt, dass Geräusche in kurzen oder langen Abständen auftreten und einige eine Echowirkung haben. - Die Geräusche beinhalten rhythmisches, dynamisches und agogisches Potential. - Ich habe eine Idee davon, was es alles für Möglichkeiten gibt, wie sich Musik anhören kann.
Was konnte man lernen?	Man konnte lernen mit einem Computerprogramm (Sequencer) umzugehen ... dass man aus verschiedenen einzelnen Tracks, die immer gleich sind, Melodien entwickeln kann ... wie Musikstücke aufgebaut sind, mit Refrain und so ... wie ein Lied aufgebaut ist, z. B. dass man für eine Melodie eher Summen und Brummen nimmt und nicht Klatschen [Parameter] ... dass man einfache Geräusche zu einem ganzen Musikstück zusammenfügen kann, und dass wir das auch gemacht haben	- Dies führte in meiner Gruppe gelegentlich zu Diskussionen in „Fachchinesisch“. Spannungen gab es deswegen kaum, da die Benutzung bestimmter Fachausdrücke meistens praktisch war und diese dann auch erklärt wurden („Wieder was dazu gelernt!“) - Einerseits habe ich meine Fähigkeiten, was Teamarbeit angeht, verbessert und festgestellt, dass eine offene Aufgabenstellung nicht nur Freiheit, sondern auch Schwierigkeit bedeutet. Andererseits habe ich jede Menge dazugelernt, was den kreativen Umgang mit Musik und die speziellen Möglichkeiten einzelner Instrumente angeht.
Bewertung des Projektes	- Gruppenarbeit - Körpergeräusche = Alltagsgeräusche wurden anders / als Musik wahrgenommen - Man hörte Unterschiede zwischen verschiedenem Husten etc. [differenziertes Hören]. - Beim Lernen am Computer hat man gehört, was man gemacht hat.	- Besonders gefällt mir die musikalische Dramaturgie unseres Stückes - Die Arbeit in Gruppen war nicht nur praktisch. Es war auch sehr interessant, zu sehen, wie unterschiedlich eine Aufgabenstellung in der Praxis bearbeitet werden kann. - Die Aufgabe war immer sehr offen und diese Freiheit war eine große Herausforderung für mich - Für mich war es wichtig zu erfahren, dass ich mich mit meinen Fähigkeiten einbringen konnte, obwohl Andere mehr Erfahrung im praktischen Musizieren und mehr musikalisches Wissen haben. - Jeder hat sich an diesem Projekt produktiv beteiligt und mir hat es Spaß gemacht selber zu komponieren. - Die zahlreichen e-Mails (Betreff „Abenteuer Musik GK“) ... spiegeln dabei wohl am besten wider, dass uns dieses Projekt am Herzen liegt.
	- Projekt zu langwierig - Schnelle Gruppen waren ohne Beschäftigung gelangweilt.	- Die Aufgabe war ziemlich abstrakt. - Auch gab es teilweise leider nicht mehr sehr viel Zusammenhang mit den Körpergeräuschen. - Ich fand es schwierig als relativer Musikklaie irgendwelche Vorschläge zur Notation oder Besetzung zu machen. - Die Notation war für einige Teile äußerst schwierig und wenig sinnvoll, da sie nicht genau festgelegt wurden.
Änderungsvorschläge	- genauere Zeitvorgaben, mehr Zeitdruck, weniger Leerlauf - besser organisiertes Arbeiten ohne Computer im Computerraum - besseres Computerprogramm, mit dem man genauer schneiden kann, das Effekte hat	- feste Gruppeneinteilung von Anfang bis Ende des Projekts - Neigungsgruppen - Der Zeitrahmen sollte vorher genauer festgelegt sein. - Vielleicht wäre es gut, wenn man einem Kurs oder einer Klasse, bevor man mit ihnen so eine Projekt macht, ein Beispiel vorspielt. Also ein Stück bei dem ein Komponist ähnliches Material als Inspiration genutzt hat.

Ist das Musik?

Diese spannende und grundsätzliche Frage der Neuen Musik beschäftigte alle Beteiligten während des Projekts immer wieder und führte ganz nebenbei dazu, dass so manche starre Haltung deutlich aufgeweicht werden konnte:

Ich habe eine Idee davon, was es alles für Möglichkeiten gibt, wie sich Musik anhören kann (Nele, GK 12).

Persönlich empfinde ich das nicht als Musik wenn da jemand rülpst und man das dann dreimal hintereinander packt und ein bisschen kürzer oder länger macht. Ich finde nicht, dass man das Musik nennen kann. Und Komponieren ist das auch nicht. Bei Komposition denkt man sich ja alles selber aus, und wir hatten vorgegebene Sachen. [Einwand: Du hast doch auch die Töne beim Komponieren] ... Ja, o.k. stimmt; aber Musik ist das gar nicht, da steckt ja nicht im Geringsten ne Melodie drin. Wenn das Musik ist, ist fast das ganze Leben Musik. Dann wäre ja jedes Geräusch eigentlich Musik (Fabian, 9a).

Körpergeräusche sind Musik, sonst könnte man sie nicht mit Instrumenten wiedergeben (Marlene, 9a).

Alles was akustisch ist, kann irgendwas mit Musik zu tun haben. Es gibt ganz viele Stücke, die haben überhaupt keine Melodie. [...] Unsere Stücke gehören auch zur Mu-

sik, die haben alle auch einen Rhythmus, teilweise auch sogar einen leichten Refrain, die haben alle ein Schema nach dem sie aufgebaut sind (Ekki, 9a).

Auch wir Lehrer haben während dieses Projekts viel gelernt – sowohl von einander als auch von und mit den Schülern. Natürlich war das Projekt mit viel Aufwand verbunden, aber die Rolle, die wir überwiegend einnehmen konnten – Begleitung und Beratung selbständig und engagiert arbeitender Schüler – war eine angenehme Abwechslung zum Unterrichtsalltag. Uns ging es am Schluss ähnlich wie Gabi (GK 12):

Ich hätte auch gerne noch so was gemacht, was die anderen gemacht haben, ...

ANMERKUNGEN

¹ Diese ersten Körpergeräusche nahm ich mit einem Originalkopfmikrofon und einem MD-Rekorder auf. Auch diese einfachen Mittel führen schon zu brauchbaren Ergebnissen.

² Die Schülerzitate sind den Projektberichten entnommen.

³ Neben der praktischen Arbeit verfasste jeder Schüler einen ausführlichen Projektbericht. Das Projekt ersetzte eine Klausur.

⁴ Denkbar wäre auch die Behandlung von Werken wie Ligeti: Lux aeterna, Berio: Sequenza III, Schnebel: glossolalie, Maulwerke, Cage: Solo for Voice I, Aria, Berberian: Stripsody, Bobby McFerrin

FOTOS

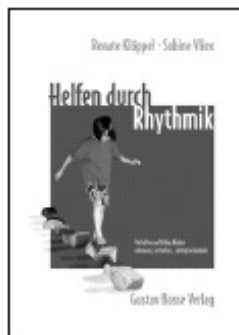
Kirsten Becker und Martin Teetz

Anzeige

Neue Ratgeber für Musiker



Samuel H. Nelson,
Elizabeth Blades-Zeller
Feldenkrais für Sänger
Übersetzung aus dem Amerikanischen von Dirk Steinkamp
161 Seiten; kartoniert
ISBN 3-7649-2685-6 · € 19,95



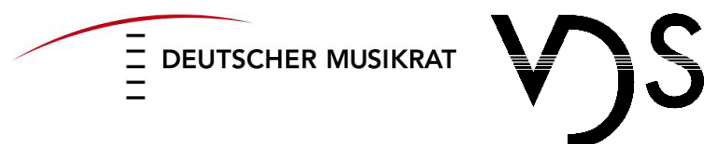
Renate Klöppel, Sabine Vliex
Helfen durch Rhythmik
Verhaltensauffällige Kinder erkennen, verstehen, richtig behandeln.
Überarbeitete und erweiterte Fassung (2004). 203 Seiten; kartoniert
ISBN 3-7649-2446-2 · € 19,95



Christoph Busching
**Hand- und Fußbuch
des Klavierunterrichts**
115 Seiten; kartoniert
ISBN 3-7649-2684-8 · € 19,95

*Diese und weitere Titel
finden Sie im Zelt in der
»Bosse-Manege«.*

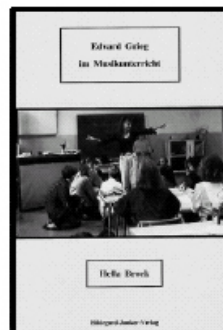
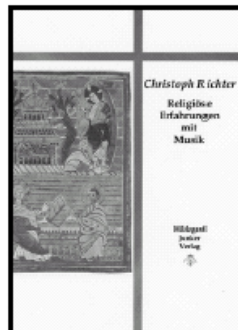
Gustav Bosse Verlag
www.bosse-verlag.de



Religiöse Erfahrungen mit Musik

Christoph Richter
DIN A5, 92 Seiten, Preis 24,80 EUR
inkl. CD
ISBN 3-937628-02-9

Im Mittelpunkt steht die Bach-Kantate BWV 4 „Christ lag in Todesbanden“ 1707/08. Sie wird analysiert, interpretiert und methodisch aufbereitet. Ergänzend bespricht der Autor Ligeti „Atmosphères“ und Pärtis „Fratres“. Die CD enthält sowohl Einzelausschnitte als auch eine Gesamteinspielung.



Edvard Grieg im Musikunterricht

Hella Brock
DIN A5, 89 Seiten, Preis 10,25 EUR
ISBN 3-928783-39-4

Betrachtungen unter interkulturellen und polyästhetischen Aspekten; Allgemeines und Praktisches, mit Zeichnungen und Bildern aus der Arbeit mit Schülern der Jahrgänge 5 bis 9.



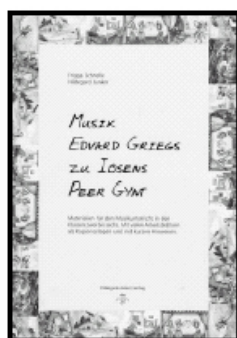
Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg

Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon/-fax: +49 40 60441162 • e-mail: Hamburg@Junker-Verlag.de

Musik Edvard Griegs zu Ibsens Peer Gynt

DIN A4, 44 Seiten, Preis 24,60 EUR
inkl. CD
ISBN 3-937628-03-7

Materialien für den Musikunterricht in den Klassen zwei bis sechs von Frigga Schnelle und Hildegard Junker. Mit vielen Arbeitsblättern als Kopiervorlagen und mit kurzen Hinweisen.



Die Stadtmusikanten

DIN A4, 52 Seiten, Preis 12,80 EUR
ISMN M-700109-24-0

Ein Musical für Kinder von Hans-Dieter Clausen unter Mitarbeit von Katja Treumann. Partitur, Textbuch und Einzelstimmen als Kopiervorlagen.

Klassenmusizieren mit allen Schülern in allen Klassenstufen und Schularten



mit dem **Steckbund-Monochord** als klingendem Lernwerkzeug für den handlungsorientierten Musikunterricht.

Dafür gibt es gute Gründe:

- Die Spielweise ist leicht erlernbar
- kein häusliches Üben notwendig • Klang gitarrenähnlich, spricht Kinder und Jugendliche spontan an, strapaziert das Ohr der Lehrkraft nicht, Tonabnehmereinbau möglich
- Tonraum in drei Stimmlagen (Sopran, Tenor und Bass) 3½ Oktaven chromatisch von C bis g²
- ein- und mehrstimmiges Musizieren problemlos möglich: die singende Klasse kann sich selbst, andere Instrumente, Schulorchester, Schulchor oder andere Ensembles begleiten
- Musiktheorie wird be-greifbar
- musizierend entdeckende Werkbehandlung mit und ohne Playback, Tonhöhe variabel einstimmbare
- Notentablett am Instrument einsteckbar, Notenpulte sind entbehrlich • Transportwagen für 30 oder 36 Instrumente.

Am Stand des Schulmusikverlags **jugend und musik** können Sie die Instrumente ausprobieren und das reichhaltige Unterrichts- und Musiziermaterial kennenlernen.

Info-Material: Postfach 1662 • 76406 RASTATT
Tel.: 07222/ 34323 • Fax: 788872 oder www.jum.de

combo com Bunt besetzt musizieren

»combo com«, die neue Reihe mit Musik in variablen Besetzungen, bietet ein Set mit Partitur für Klavier, Keyboard oder Gitarre, zwei Melodiestimmen (jeweils C- und B-Instrumente) und eine Bassstimme. Zusätzlich gibt es noch Vorschläge für den Einsatz von Schlaginstrumenten.
»combo com« lässt also sehr unterschiedliche Besetzungen zu: Spielt die Geige die erste Stimme, kann das Saxophon die zweite Melodie übernehmen, das Cello den Bass spielen und die Gitarre die angegebenen Akkorde wiedergeben.



Klezmer
12 Arrangements. BA 7660 € 18,95

Kaffeehausmusik
7 Arrangements. BA 7661 € 18,95

Samba-Salsa-Son
9 Arrangements aus Lateinamerika
BA 7662 € 18,95

Weitere Bände in Vorbereitung

Diese und weitere Titel finden Sie im Zeit in der »Bärenreiter-Manege«.



Bärenreiter
www.baerenreiter.com

Projektwoche der



zum Kongressthema

Kann das gehen? Die ganze Schule, alle Schülerinnen*, alle Lehrerinnen*, der Hausmeister und die Sekretärin beschäftigen sich eine Woche lang fast ausschließlich mit dem Thema: Aktiv hören – innovativ gestalten? Es kann gehen, aber der Weg dahin ist weit!

Planung

Als die Idee aufkam, zum Thema der Bundesschulmusikwoche 2004 eine Projektwoche durchzuführen, war die Skepsis im Kollegium zunächst groß. Von: „Das kann ich nicht, ich bin doch keine Musikfachfrau!“ bis hin zu: „Dazu habe ich keine Lust!“ reichten die verständlichen Einwände. Viele Gespräche mussten geführt, Überzeugungsarbeit musste geleistet werden und dann brachte eine Ideen- und Materialbörse im Sommer 2003 den Durchbruch. Mit nur einer Enthaltung wurde beschlossen, die Projektwoche 2003 unter das Kongressthema zu stellen. Natürlich musste das Thema für unsere Schülerinnen, die alle Förderbedarf im Bereich Lernen haben, anders formuliert werden! So kam es zum Thema: „Hören macht Spaß“ und die Vorbereitung konnte beginnen. Die Kolleginnen* bildeten Neigungsteams und formulierten die jeweiligen Projektausschreibungen.

Unter folgenden Projekten konnten die Schülerinnen wählen:

1. Hörspiel (Kl. 6–10)
2. Klang und Farben (Kl. 3–10)
3. Hören macht Spaß – auch den Kaninchen? Klangspiele im Beet (Kl. 6–10)
4. „Vom Lauten zum Leisen – Vom Morgen bis zum Abend“ Klangobjekte (Kl. 7–10)
5. Wir basteln Trommeln und Regenmacher (Kl. 7–10)

6. Es klingt und klappert in den Bäumen (Kl. 3–6)
7. Das völlig verrückte Chaosorchester (Kl. 4–7)
8. Glühbirnenrasseln (Kl. 3–6)

Die Klasse 1/2 arbeitete mit ihrer Klassenlehrerin auch zum Thema und besuchte den Park der Sinne.

Höhepunkt und Abschluss der Projektwoche war das Sommerfest, bei dem den Eltern und Freundinnen* die Ergebnisse präsentiert wurden.

*In der weiblichen Form ist die männliche Form stets mit gemeint.

ZEIT	ANGEBOT	ORT
15.00h	Begrüßung, Einstimmung, Hörquiz, Glühlampen-Song	Pausenhalle
15.20h	Eröffnung des Cafés	Pausenhalle
15.30h	Hörspiel „Rolltreppe abwärts“	EG, R 108
15.45h	Vorstellung der Klanginstallation	Großer Schulhof / Wiese
16.00h	Hörspiel „Rolltreppe abwärts“	EG, R 108
16.15h	Vorstellung der Klanginstallation	Großer Schulhof / Wiese
16.30h	Hörspiel „Rolltreppe abwärts“	EG, R 108
16.45h	Musikalisches Finale	Pausenhalle

Ständige Angebote ab 15.20h	
Verkauf von hergestellten Musikgeräten	Großer Schulhof
Flohmarkt	Kleiner Schulhof
Hören macht Spaß – auch für Kaninchen? Klangbeispiele im Beet	Großer Schulhof
Es klingt und klappert in den Bäumen	Kleiner Schulhof
Bilderausstellung	Treppenhhs./Keller

Durchführung

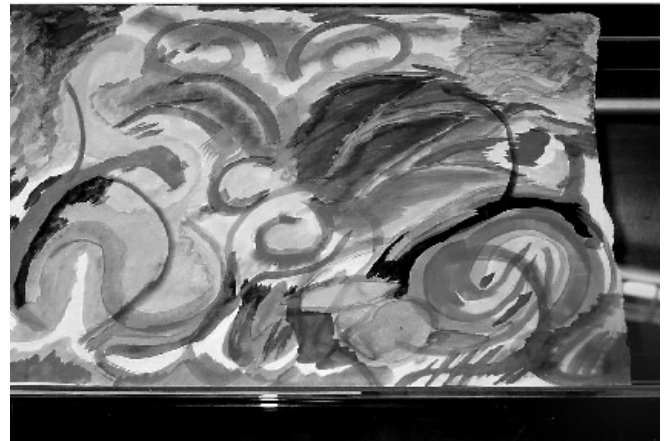
Projekt 1: Hörspiel

Aus den ersten Kapiteln des bekannten Jugendbuches „Rolltreppe abwärts“ von Hans-Georg Noack wurde ein szenischer Text entwickelt und mit Geräuschen und Musik zum Hörspiel ausgestaltet.



Projekt 2: Klang und Farben

In dieser Projektgruppe sind vielfältige Bilder zur Musik entstanden, z. B. eine Pyramide der Hühner zu Ausschnitten aus dem Karneval der Tiere oder wunderbare Farbspiele zum Blumenwalzer von Tschaikowsky.



Projekt 3: Klangspiele im Beet

Seit vielen Jahren ist die Albrecht-Dürer-Schule Umweltschule in Europa, und dieses Projekt hat den Umweltschutzgedanken mit dem musikalischen Anliegen zur Hörsensibilisierung verknüpft. Aus Bambusrohren, Perlen und Schnüren entstanden zarte Klangspiele.

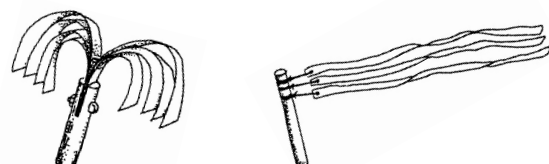
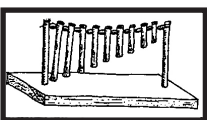
Projektleiter: E. Mace und U. Voltz

Kurzbeschreibung des Projekts:

Nach der Gestaltung unserer zwei Schulhofbeete wollen wir Klangspiele entwickeln und zur Freude oder Abschreckung der Kaninchen im Beet zum Klingen bringen.

Benötigtes Material:

Draht (Kaninchengitter), Pflöcke zur Beetumrandung



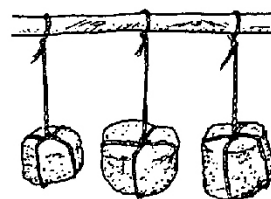
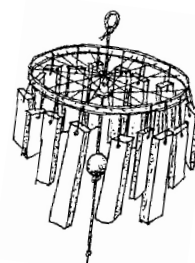
Projekt 4: Vom Lauten zum Leisen

Auch in diesem Projekt wurden Aspekte des Umweltschutzes (Verarbeitung von Schrottmaterialien) und der Hörsensibilisierung miteinander verbunden. Es entstand eine große Klanginstallation, die ihre „Tücken“ hatte. Mehr dazu im Workshop auf der BSW in Zusammenarbeit mit der HS Isernhagener Straße und der GS Bonifatiuschule.

Projektleiter: J. Schwettmann, L. Borgel, U. Hölcher

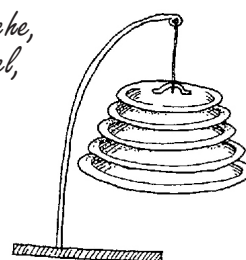
Kurzbeschreibung des Projekts:

Aus verschiedenen Materialien (Blech, Holz, Stein, Glas, Muscheln, Fahrradreifen, Nägel, Alufolie etc.) wollen wir verschiedene Klangobjekte bauen, die auf dem großen Schulhof zu einer Klanginstallation unter dem Motto „Vom Lauten zum Leisen ...“ aufgehängt werden.



Benötigtes Material:

*Ketten, Bleche,
Reifen, Nägel,
Winkel*



Projekt 5: Wir basteln Trommeln und Regenmacher

Auf dem Sommerfest war diese Projektgruppe, die auch klingende Halsketten entworfen hatte, der Verkaufsschlager. Alle Trommeln und Objekte fanden reißenden Absatz, es mussten sogar Bestellungen entgegengenommen werden.

Projekt 6: Es klingt und klappert in den Bäumen



*Benötigtes Material:
Holz, Metall, Farben*

Projektleiter: Klostermann, Klingenburg

Kurzbeschreibung des Projekts:

Wir wollen in diesen Tagen etwas darüber lernen, was und wie wir hören können. Einen Tag werden wir in den „Park der Sinne“ fahren und dort Experimente zum Hören machen. Vor allem möchten wir Gegenstände aus Metall oder Holz suchen und zusammenbauen, dass sie im Wind klingen oder klappern.

In diesem Projekt stand das Hören, Experimentieren und Fragen im Vordergrund (Wie klingt ein Schlüssel, ein Teller etc.?) Gleichzeitig war das Gestalten von großer Bedeutung und es entstanden in den Bäumen wunderliche Objekte. Der Teller-Löffel-Topfmensch hat bis heute überlebt.

Projekt 7: Das völlig verrückte Chaosorchester

Sind Geräusche schon Musik? Ab wann? Dieser uralten Streitfrage der Musikpädagogik ist diese Projektgruppe kreativ begegnet. Das entstandene Geräuschequiz sorgte auf dem Sommerfest für einiges „Kopf- bzw. Hörzerbrechen“.



Projekt 8: Glühbirnenrasseln



Neben der Herstellung von Glühbirnenrasseln stand das Gedicht von J. Guggenmos (s. nächste Seite) im Mittelpunkt dieser Projektgruppe. Sie hat es verstanden, das Gedicht zum Klingen zu bringen.





LIST / Albrecht-Dürer-Schule**Sommerfest mit
Klanginstallation**

Die Albrecht-Dürer-Schule lädt für Freitag, 26. September, zu ihrem diesjährigen Sommerfest in ihre Räume, Am Welfenplatz 3. Zwischen 15 und 17 Uhr erwartet die Besucher eine Ausstellung mit den Ergebnissen der diesjährigen Projektwoche „Hören macht Spaß“. Zu dem Thema stellt die Schule verschiedene Klanginstallationen und andere Lernprodukte aus. Außerdem gibt es Kuchen und diverse Getränke. kat

HAZ, 25.09.2003

Fazit

Natürlich gab es Kritik! Natürlich hätte Vieles besser vorbereitet und durchgeführt werden können! ABER, als wir nach dem Sommerfest zusammensaßen und die Projektwoche Revue passieren ließen, war die einhellige Meinung: ES HAT SICH GELOHNT! Alle, Schülerinnen und Lehrerinnen, haben einen großen Hörgewinn erzielt. Die Schülerinnenbefragung ergab eine hohe Zufriedenheit mit der Projektwoche. An dieser Stelle gilt mein Dank meinen Kolleginnen und der Schulleitung, die das Experiment, sich eine Woche auf das Thema der BSW 2004 einzulassen und die Schülerinnen dafür zu sensibilisieren, so engagiert mitgemacht haben!

LITERATUR

- W. Warskulat: „Instrumentenbau aus Umweltmaterialien“, Eres
 „Unser Musikbuch – Quartett 1–4“, Klett
 D. Kreusch-Jakob: „Das Musikbuch für Kinder“, Ravensburger
 Th. M. Klein: „Musikinstrumente mit Kindern bauen und spielen“, Falken

FOTOS

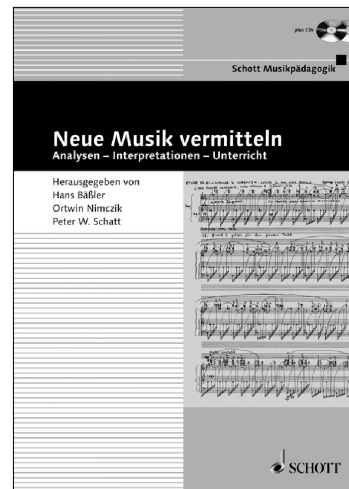
Johanne Schwettmann und I. Ahlers

*Musikpädagogik
aktuell***Neue Musik
vermitteln**

**Analysen
Interpretationen
Unterricht**

Herausgegeben von Hans Bäßler,
Ortwin Nimczik, Peter W. Schatt

351 Seiten – gebunden, mit 2 CDs
 ISBN 3-7957-0492-8 (ED 9678)
 € 39,95 / sFr 69,50

NEU

Nicht selten blenden Lehrerinnen und Lehrer die Neue Musik aus ihrem Unterricht aus. Oft geschieht dies aus Unsicherheit einer Musik gegenüber, die frappiert, Gewohntes in Frage stellt, befremdend komplex oder überraschend einfach ist.

Dieses Buch will ermutigen, Neue Musik auf unterschiedliche Weise in den Unterricht einzubeziehen und die so aspektreichen Facetten der Gegenwarts-kunst an Schülerinnen und Schüler heranzutragen. Es bietet 19 Beiträge namhafter Musikpädagogen, die – jeweils von einem Stück ausgehend – die ästhetisch kompositorische Arbeit eines Komponisten beleuchten.

Die Auswahl der Komponisten und Stücke spiegelt die Vielfalt der Neuen Musik in den letzten 30 Jahren des 20. Jahrhunderts und berücksichtigt Werke von John Cage, Morton Feldman, Sofia Gubaidulina, Hans Werner Henze, Hans-Joachim Hespos, Adriana Hölszky, Nikolaus A. Huber, Mauricio Kagel, György Ligeti, Conlon Nancarrow, Arvo Pärt, Rolf Riehm, Wolfgang Rihm, Dieter Schnebel, Alfred Schnittke, Giacinto Scelsi, Hans Zender.

Die CDs enthalten die für die Unterrichtspraxis notwendigen Hörbeispiele.

SCHOTT
 www.schott-music.com

BSS-524-5-04

Hörrituale in der Grund- und Sonderschule: Impulse aus der EMP und aus der schulischen Praxis

● Charlotte Fröhlich

Ein Musikprojekt der Sonderpädagogik an zwei Schulen im Vergleich*

Hörgewohnheiten bilden oder Werke vermitteln?

Hören in der Sonder- und Grundschule – das könnte ein Reizthema sein oder aber ein Thema, dem man möglichst ausweicht. Die Leserin und der Leser mögen als erstes schwanken zwischen: „Na ja, Peter und der Wolf wird schon funktionieren“ und „Man kann ja auch einen neueren Chart anhören und dabei irgendwie rumwackeln – Hauptsache, sie sind noch ansprechbar ...“. In Anbetracht der wirklich schwierigen Situationen, die sich in Sonderschulen ergeben können, auch der manchmal beschämend schlechten Musikeinrichtungen an Schulen und der alles andere als einladenden Musikräume sind solche Gedanken mehr als verständlich.

Wir wollen hier nicht das Blaue vom Himmel reden. Doch haben wir im Laufe des Schuljahres 2003/2004 unsere Arbeitsweisen systematisch überdacht und gleichzeitig eine Versuchsreihe mit den Praktiken der „grounded research“ durchgeführt. Dabei sind wir auf verblüffende Antworten oder Resultate gestoßen. Darüber hinaus haben wir für uns, die Kinder und die mitbeteiligten Studierenden der Musikhochschule Hannover viel Motivation gewinnen können. Nach diesem Jahr der Reflexion und des Sammelns wissen wir mehr denn je, wir möchten auf dem eingeschlagenen Weg weitermachen: mit Musik in der Sonder- und Grundschule, mit dem Erfahrungsaustausch und dem systematischeren Erforschen unserer Tätigkeiten.

Die Ergebnisse unserer Reflexionen werden wir in unserem Workshop als Vorschläge zur Ritualisierung des Musikhörens vorstellen. – In diesem Artikel kommen einerseits unsere fachlichen und gedanklichen Hintergründe zur Sprache, andererseits beschreiben wir einen Versuch, den wir während eines halben Jahres jeweils in der ersten Viertelstunde unserer Musikstunden durchführten. Auch aus diesem Versuch wurde im Laufe der

Zeit ein Hörritual, das wir zur Ausführung vorschlagen können. Ausgangspunkt unserer Arbeit ist die Elementare Musikpädagogik (EMP).

Der Einfluss der Elementaren Musikpädagogik auf unsere Arbeit

Die Elementare Musikpädagogik hat im letzten Jahrzehnt eine rasante Entwicklung durchgemacht. Das hängt damit zusammen, dass sich die Lehrenden an deutschen Hochschulen zu einem gut funktionierenden und fleißig publizierendem Arbeitskreis zusammengeschlossen haben.

Der AEMP (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik) verfolgt intensiv die neueren Strömungen aus der Entwicklungspsychologie. Das führt zu didaktischen Prinzipien, die eine Musikpädagogik vom Kinde aus ermöglichen und auch im schulischen Kontext ihre Anwendung finden kann. In der EMP geht es um eine Musikalisation und eine Differenzierung des Menschen auf Grund seiner bereits vorhandenen und sich entwickelnden Fähigkeiten. Das hat entscheidende Konsequenzen: Didaktisch wird es sich nicht darum handeln, lediglich einige (scheinbar) geeignete Themen aus der Musikgeschichte oder Beispiele aus der Musikkultur verkindlichen oder der kindlichen Lebenswelt anzupassen. Die Elementare Musikpädagogik sucht vielmehr die „bottom-up-Wege“ und eben nicht die „top-down-Wege“ zu beschreiten.

* Durchgeführt an einer Sonderklasse (Anna-Luise Bäßler, Hannover) und einer Klasse mit integrativer Beschulung (Charlotte Fröhlich, Basel)

Damit ist die Ansicht verbunden, dass das Kind mehr ist als ein „Noch-nicht-Musiker“. Aber auch das Sonder- und Grundschulkind kann eine weitaus differenziertere, wenn auch nicht kognitive Verbindung zwischen Musik und seiner Lebenswelt herstellen. Damit motivationserhaltend zu arbeiten, das ist im doppelten Sinne die Kunst in der Musikpädagogik:

Nicht von der Musik zum Kind soll es gehen, sondern vom Musikalischen im Kind immer tiefer in das musikalische Kulturgut hinein.

Entwicklungspsychologisch abgestützt müsste vor allem das Untersuchen der Hörvorlieben der Kinder sein. In diesem Zusammenhang laufen Musikpädagogen, die an der gymnasialen Vermittlung geschult sind, besonders oft Gefahr, das Kind als defizitären Erwachsenen zu betrachten. Dazu als ein Beispiel die Verwendung eines Fragebogens zur Evaluierung des kindlichen Musikgeschmackes: Wir haben im Laufe des weiter unten beschriebenen Versuchs in zwei Klassen entdeckt, dass man den verbalen und den schriftlichen Äußerungen, auch wenn sie ikonographisch in Form eines Fragebogens mit Smileys erfragt werden, nur bedingt Glauben schenken darf. Denn aus zwei Gründen ist es problematisch, Kinder zu interviewen:

- Die Selbst-Bewusstheit, ihr Selbstgewahrsein, entwickelt sich erst noch und ihre ästhetischen Einschätzungen sind deswegen starken Schwankungen unterworfen.
- Kinder sind sie oft nicht in der Lage, ihre verbalen Äußerungen (oder ikonografischen Feedbacks) so differenziert zu formulieren, wie es ihrem Erleben entspricht. Der kindliche Körper ist beredter als der kindliche Mund oder der kindliche Kopf.

Das Berücksichtigen von musikpsychologischen Fakten

Wie hören Kinder eigentlich? – Um dieser Frage näher auf den Grund zu gehen, lohnt sich ein Blick in ein Grundlagenwerk: Sigrid Abel-Struth zeigte in ihrem umfangreichen Band „Grundriss der Musikpädagogik“ folgende Tatsachen auf (Abel-Struth 1985):

Kinder werden aufmerksamer bei Musik, die Signale enthält wie zum Beispiel das Erklängen eines Jagdhornes oder die Imitation eines Vogelrufes. Kinder werden aufmerksamer, wenn Rhythmen oder Tempi vorübergehend wechseln. Und: Kinder mögen rhythmische Musik. Abel-Struth weist auch darauf hin, dass die Höraufmerksamkeit von Kindern bis zu 10 Jahren maximal vier bis fünf Minuten beträgt.

Schellenberg und Gembris legen in einer neueren Studie (Schellenberg/Gembris 2003) dar, dass jüngere Kinder eine weitaus offenere Einstellung zur Musik verschiedenster Stilrichtungen haben als wir es vielleicht spontan annehmen würden.

Behne weist darauf hin, dass emotionales Hören genauso wichtig und bedeutsam sein kann wie das analytische Hören (Behne 1986).

Hans Bäßler legte anlässlich eines Vortrages an der Musikhochschule Hannover (2001) den Finger auf eine schmerzende Stelle: es gibt durchaus musikpädagogische Ansätze, die das Ziel erreichen, den Kindern und Jugendlichen die Freude an der Musik zu verderben: es handelt sich um Vermittlungsinhalte, die der akademischen Lehre abgeschaut sind und sich lediglich in Sprache und Darstellungsform der vermeintlichen kindlichen Situation anpassen.

Welche Schlüsse lassen sich daraus für das Hören in der Grund- und Sonderschule ziehen?

- Grundsätzlich dürfen wir uns erlauben, sehr unterschiedliche Musik in der Sonder- und Grundschule vorzustellen. Keinesfalls brauchen wir uns von den eher vom Peergroup-Verhalten aus bestimmten verbalen Äußerungen terrorisieren zu lassen und zu denken, dass Kinder nur Rock- und Pop-Musik hören wollen.
- Wenn wir auch die Freude an rhythmischer Musik achten sollten, so bedeutet das wiederum nicht, dass wir rhythmische Musik ohne Differenzierungsangebote bereitstellen sollten: ein Tanz von Dvořák, die Arie des Monostatos: „Ha, wie will ich triumphieren“ aus Mozarts „Entführung aus dem Serail“, ein Militärmarsch von Schubert können ähnliche Reaktionen hervorrufen wie „Chihuahua“ von DJ Bobo.
- Möglicherweise ist eine kognitiv orientierte Musikvermittlung nicht der Weg, Kinder nachhaltig zur Musik zu motivieren. Ein für eine einzelne Stunde formuliertes Ziel wie: „Kinder erkennen die Wut in der ‚Wut über den verlorenen Groschen‘“ oder: „Kinder lernen Beethoven einmal anders kennen“ – in der nächsten Stunde folgt dann „Mozart oder DJ Bobo“ ... (man verzeihe mir den Zynismus) ... ist dabei unwesentlich.
- Große Sorgfalt ist auf die ersten drei Minuten innerhalb einer Unterrichtssequenz zu legen. Man hüte sich davor, das Werkhören zu verkindlichen: Eher kontraproduktiv sind Einstiege wie: „Kinder, wart ihr auch schon mal wütend – hört mal, wie Beethoven die Wut ausdrückte“ ... Solche Einstiege sind vom analytischen Hören geprägt, stehen unter dem Einfluss der gymnasialen und akademischen Stoffvermittlung und sind für Kinder verfrüht. Aber man darf davon ausgehen, dass das Rhythmische an der „Wut über den verlorenen Groschen“ die Kinder aus sich selbst heraus anspricht. Anschließend (und nicht vorher ... zuerst muss die Musik als ästhetisches Phänomen wirken können) sind die Kinder natürlich gierig darauf, zu erfahren, warum da einer wütend war. Wenn man dann beim zweiten Hören die Musik mit gezielt eingestreuten Gesten der Wut (Faust zeigen, Grimassen schneiden, stampfen) begleitet, dann könnte das Erfolg versprechend sein und das Interesse wecken.

Aus einer Studie wird ein Ritual

In seiner musikpsychologischen Dissertation „Music, Motion and Movement“ untersuchte Clemens Wöllner mit verschiedenen Methoden die Reaktionen, die Musik – „klassische“ und Musik aus dem Rock/Pop-Bereich – bei Hörenden auslöste.

Im ritualisierten, kurzzeitigen Hören und im regelmäßigen Austausch über die Hörerlebnisse scheint langfristig Toleranz zu wachsen. Dabei werden auch Interessen wach. Dieser Tatsache wurde in einer Versuchsreihe – die ja selbst eine gewisse Ritualisierung voraussetzt – Rechnung getragen. Vor allem stellten wir fest, dass ein regelmäßiges Musikhör ritual, inklusive einem kurzen Gespräch danach, höchstens 15 Minuten pro Stunde beansprucht. Während eines halben Jahres kam kein einziges Mal die von uns Lehrenden gefürchtete Schülerbemerkung: „schon wiieder“. Ebenfalls war beachtenswert, dass sich die Kinder bei einem zweiten Hören derselben Musik eher positiver über das Stück äußerten.

Wir nahmen eine seiner zahlreichen Untersuchungsmethoden zum Anlass, die Reaktionen von Kindern mit denen der Erwachsenen in der Untersuchung Wöllners zu vergleichen. Uns interessierte insbesondere, ob zu den von Wöllner ausgesuchten Hörbeispielen die Reaktionen der Kinder gleich ausfallen würden wie diejenigen der Erwachsenen.

Dazu führten wir im Winterhalbjahr 2003/2004 zeitgleich (ein glücklicher stundenplantechnischer Zufall) in zwei Klassen in Hannover und Basel eine Versuchsreihe durch. Wir ließen die Kinder zu Beginn jeder Musikstunde 4 bis 5 Minuten Musik hören und besprachen wöchentlich, welche Musikstücke wir den Kindern vorlegen würden – die Skala reichte von Rap bis Brahms (vgl. Liste der verwendeten Hörbeispiele). Die kindlichen Reaktionen des vergangenen Termins hatten dabei Einfluss auf unsere Entscheidungen.

Die Ausgangshypothese I lautete: die Kinder bewegen sich während des Anhörens eines Musikstückes an den gleichen Stellen wie Erwachsene.

Und die Ausgangshypothese II lautete: Kinder äußern sich nach dem Anhören eines Musikbeispiels entsprechend einer Serie von Fragen ähnlich wie Erwachsene.

(Die frei formulierbaren Antworten bezogen sich auf Fragen wie: Gefiel Dir das Stück?// Konntest Du Dir vorstellen, dazu zu tanzen?// Hattest Du starke Lust, mit dem Fuß dazu zu klopfen?// Hattest Du den Eindruck, dass etwas in der Musik näher kam oder sich entfernte?// ... hinauf- oder hinunterging?// ... sich zurückhielt oder vorwärts stieß?//)

Im Laufe der Untersuchung kamen wir bald zu dem Schluss, dass eine ausschließlich Hypothesen geleitete Untersuchung zu sehr an der kindlichen Realität vorbei geforscht wäre. Denn es zeigte sich insbesondere (und das hatte in unserer ersten Fragestellung gar keine Bedeutung), dass die spontanen kindlichen Reaktionen (Bewegen von Händen, Füßen, Ruckeln auf den Stühlen, kurzes Lächeln) wenig mit den verbalen Feedbacks zu tun hatte, die die Kinder gaben. Wir wichen vom Hypothesen geleiteten Weg ab und begannen „Gegenstandsbezogener“

zu arbeiten. Die Resultate dieser Gegenstandsbezogenen Untersuchung („grounded research“) können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Peergruppennorm

Die Kinder (9–11Jahre) versuchen sich in ihren bewusst dargestellten Reaktionen einer tatsächlichen oder vermeintlichen Peergruppennorm anzugleichen (Abschreiben, Lesen in Gesichtszügen von dominanten Klassenpersönlichkeiten ...)

2. Wenig Verbindung zwischen körperlicher und bewusster Reaktion

Es ist unabsehbar, ob diejenigen Kinder, die starke spontane Bewegungen zur Musik ausführten, deswegen auch sagen oder schreiben, dass „die Musik in ihnen Lust zum Bewegen ausgelöst“ hätte.

3. Wiederholungseffekte

Ein zweites Hören desselben Beispiels ruft ganz andere Reaktionen hervor als es beim ersten Mal der Fall war. Vor allem klassische Musik wird positiver aufgenommen. Jedoch ergibt ein drittes Mal Hören kein stabileres Bild.

4. Verblüffende Nebenergebnisse

Die Kinder schätzten es sehr, zu erfahren, dass ihre Meinung uns wichtig war, dabei aber kaum bewertet wurde. Mit der Zeit wussten sie, wie die Musikstunde beginnen würde. Zunehmend zeigten sie sowohl in Hannover als auch in Basel ein Verhalten beim Musikhören, dass ihr Bedürfnis nach individuellem Hören erkennen ließ: einige zogen sich unter ihren Stuhl zurück, andere drehten ihren Stuhl um und schauten Kreis auswärts, wieder andere hüllten sich in ihre Kapuzen ... Bei den Basler Kindern zeigte sich ein zunehmendes Interesse an Komponisten; sie ließen sich auch auf ein Komponistenratespiel ein, aber es ließ sich auch erkennen, dass die schriftlichen Stellungnahmen gerade auch von den sonst eher schreibgehemmten Sonderschülern ausführlicher und differenzierten wurden. Das Wissen, dass woanders auf der Landkarte eine andere Klasse (zur gleichen Minute) das gleiche tat, trug natürlich erheblich zur Motivation bei und endete in einem gegenseitigen Briefaustausch.

Weitere Hörrituale

Zum Entwickeln weiterer Hörrituale für die Sonder- und Grundschule waren uns die folgenden Überlegungen richtungsweisend:

Gemäß den Ansätzen aus der EMP sehen wir das Kind als einen kleinen Menschen, der bereits musikalisch schöpferisch tätig werden kann. Es lohnt sich, Kinder regelmäßig als kleine Komponistinnen und Komponisten anzusprechen. Aus diesen Überlegungen heraus entwickelten wir das Hörritual: „Wunschzettel für die Ohren“. Das regelmäßig gepflegte Zusammenstellen von Hörbausteinen als Auftrag an eine Live-Improvisation der Lehrerin lässt Kinder beim Zuhören auf Klänge und Zusammenklänge wacher werden.

Hören ist vor allen Dingen ein sinnliches Erleben. Musik sinnlich zu erfahren, das bedeutet auch, dass man Genuss teilt, mitteilt und vielleicht sogar gemeinsam ein wenig steigern kann. Deswegen sollte Sinnlichkeit und Körperlichkeit beim Musikhören eine Rolle spielen: das lässt sich bewerkstelligen bei einem weiteren eingeführten Hörritual, dem „Rückenklopfen“.

Wir haben folgende erstaunliche Feststellung gemacht: Ein einfacher, rhythmisch nahezu monotoner mittelalterlicher Tanz kann Kindern ebenso Freude machen wie ein subgewofter Rap. Warum, oder wann? – Wenn die Lehrerin – sie muss deswegen nicht Klassenlehrerin sein – genügend Vertrauen bei den Kindern gewonnen hat, dass sie ihnen beim Hören den Rhythmus gleichzeitig auf den Rücken klopfen darf. Könnte es sein, dass Kinder und Jugendliche Sinnlichkeit und Berührungserfahrung oft durch Lautstärke ersetzen möchten?

Schlüsse und Ergebnisse

Als Ergebnis unserer Zusammenarbeit könnte man die Fernziele oder Intensionen des Hörens in der Sonder- und Grundschule wie folgt umschreiben:

- Das emotionale Hören, die Pflege der Selbstwahrnehmung und die Pflege der open-earness (Gembris) sind zentral und wesentlich. Entsprechende Unterrichtssequenzen werden von den Kindern gerne angenommen.
- Im engen Rahmen der Musikstunde darf es beim Hören einen Moment der Regression geben, ein fünfminütiges Versinken in eine eigene und später mit anderen zu teilende Welt.
- Das Musikhören ist ein Baustein der Identitätsbildung. Erst eine stabilisierte Hör-„Kultur“ gestaltet die Vermittlung von Musikwerken sinnvoll und nachhaltig.
- Die Werkvermittlung soll dann einsetzen, wenn die Klasse zu fragen beginnt. Musikhören rechtfertigt sich jedoch auch außerhalb einer Didaktik der Werkvermittlung, beispielsweise wenn es ritualisiert wird.
- Die Unterrichtenden müssen von den Vermittlungsformen her klar unterscheiden können zwischen kognitiv orientierter Musikvermittlung und der Pflege oder „Installation“ einer Hörkultur.

Es bleibt mir an dieser Stelle meiner Kollegin Frau Anna-Luise Bäßler aufs herzlichste zu danken für die erfreuliche und interessante Zusammenarbeit an diesem einjährigen Projekt. Während mehrerer Semester gemeinsamen Arbeitens und mit Studierenden an der HMT Hannover hatte ich schon vorher erleben dürfen, wie fruchtbar das gemeinsame Unterrichten war. Wenn auch unsere Versuchsreihe die Kinder im Visier hatte, so wünschte ich doch manchen LeserInnen dieses Artikels Kollegen, mit denen sie auf eine ebenso erquickliche Art den Kindern ein Team-Work vorleben können.

Unsere Rituale einschließlich des Versuchs halten wir auch für einen Beitrag dazu, dass unsere Schülerinnen und Schüler vielleicht eine kleine Chance mehr haben: die Chance, als Erwachsene vorurteilsloser an Musik verschiedener Stilrichtungen heranzugehen, selbst wenn es nicht den Hörgewohnheiten ihres sozialen Umfeldes entsprechen sollte.

Wunschzettel für die Ohren

Ich wünsche mir eine Musik, die erklingt ...

hoch	tief	von hoch nach tief	von tief nach hoch	?	?
------	------	--------------------	--------------------	---	---

Meine Wunschmusik bewegt sich ...

schnell	regelmäßig	unregelmäßig	tänzerisch	langsamer werdend	schneller werdend
---------	------------	--------------	------------	-------------------	-------------------

Ihr Charakter ist ...

laut	leise	mittel	lauter werdend	leiser werdend	?
------	-------	--------	----------------	----------------	---

Man sollte dabei auch noch ein wenig denken können an ...

einen Umzug	den Nebel	ein bekanntes Lied	ein Erdbeben	eine Schlammlawine	?
-------------	-----------	--------------------	--------------	--------------------	---

Weitere Eigenschaften ...

?	?	?	?	?	?
---	---	---	---	---	---

LITERATUR

Abel-Struth, Sigrid: Grundriß der Musikpädagogik, Mainz (Schott) 1985

Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Regensburg (Bosse) 1986

Fröhlich, Charlotte: Präsenz und Achtsamkeit. Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik. Frankfurt a. M. (Peter Lang) 2002

Gembris, Heiner und Schellenberg, Gabriele: Was Grundschulkinder (nicht) hören wollen. Eine neue Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse. In: Musik in der Grundschule 4/2003, S. 48–52

Wöllner, Clemens: Music, motion and movement: A phenomenological approach. University of Sheffield, UK Department of Music 2002

VERWENDETE HÖRBEISPIELE

Die Liste der verwendeten Hörbeispiele entstammt aus der Auswahl, die Clemens Wöllner für seine Untersuchung verwendet hatte. Da aus schulinternen Gründen manchmal in Basel, manchmal in Hannover eine Stunde ausfiel, fühlten wir uns frei, zu diesen Terminen ein Musikbeispiel zu bringen, das die andere Klasse nicht bekommen würde.

ANDERSEN; LEROY: The syncopated clock. (nur in Basel)

BACH, JOHANN SEBASTIAN: Air aus der Orchestersuite D-Dur BWV 1068 (nur in Hannover)

BRAHMS, JOHANNES: Symphonie Nr. 3 op. 90; dritter Satz: Poco allegretto

BRAHMS, JOHANNES: Symphonie Nr. 4 op. 98; dritter Satz: Allegro ma non troppo

DJ BOBO: Chihuahua (Nur in Basel)

DVORÁK, ANTONÍN: Scherzo Capriccioso op. 66

SCHUBERT, FRANZ: Violinsonate A-Dur (D 574). Erster Satz: Allegro moderato (nur in Basel)

STRAWINSKY, IGOR: Aus: Le sacre du printemps: Danse de la terre.

TAKE ON ME. a-ha

Ekkehard Mascher / Franziska Günther



Ein Musikvideo zu einer Passacaglia aus der Oper „Armide“ von Jean-Baptiste Lully

Diese Äußerung stammt von einer Schülerin, die sich, während sie den Pachelbelkanon auf ihrem Walkman hörte, auf dem Spaziergang durch einen Barockgarten Notizen in ihrem Arbeitsblatt machte. Zur Aufgabe gehörte es, vergleichbare Parameter zwischen Elementen der Gartenanlage und der Musik zu finden. Bei der Suche nach einer Visualisierung struktureller Besonderheiten von Barockmusik hatte die Siebtklässlerin damit intuitiv einen wichtigen Ansatzpunkt erfasst.

Es mag ein Indiz dafür sein, dass eine vergleichende Betrachtung geeignet ist eine für Schülerinnen und Schüler recht anstrengende „Hörarbeit“ zu intensivieren. Es brachte uns auf die Idee, diesen „Zufallstreffer“ zu einer fundierten Untersuchung auszuweiten: Den Kontext nichtmusikalischer barocker Quellen als Vergleich für die Analyse von Barockmusik zu nutzen, um diese in Form einer visuellen Erarbeitung wiederum sichtbar zu machen. Damit wird die musikalische Analyse nicht zum Ziel, sondern Voraussetzung für die weitere Arbeit gemacht, nämlich die Herstellung eines Musikvideos zu einer Passacaglia von Lully aus dem selbstgefilmten Bildmaterial eines Barockgartens.

Hören im Verbund mit anderen Sinneseindrücken erscheint geeignet die eigene Wahrnehmung zu intensivieren. Dabei helfen neue Lernwege, Barockmusik nicht nur in ihren Formen und Formeln zu verstehen, die sich als Sonate, Suite oder Fuge darstellen. Es geht eher um einen inneren Weg, bei dem mit Herz, Händen und Ohren „zugearbeitet“ wird und eine Annäherung an das Wesen, das Lebensgefühl und das Denken einer musikalischen Epoche entsteht.

Das Hören soll durch den Auftrag der Verfilmung eine neue Dimension und eine Intensivierung erfahren, gleichzeitig sollen die Analyse- und Hörerergebnisse in kreativer und individueller, aber gleichzeitig für andere in zugänglicher und nachvollziehbarer Form mit Hilfe des Mediums Film umgesetzt werden.

Eine Frage der Zeit

Alle\wa\inguterOrdnungberuhet/undmit demVerstandekanbegriffenwerden/da\ist einemvernünftigenMenschenangenehm.... NunkanunsernSinnennicht\ordentlicher\ unddeutlicher\vorgebrachtwerden/al\wa\ vonderunitätdenAnfangnimmt/indernatürlichenOrdnungfortschreitet/undnichtzuweit von derselben abweicht.¹

Die im Mittelalter herrschende quadriviale Weltvorstellung eines universalistischen Ordnungsgefüges stand unter der Maxime „Gott hat die Welt nach Maß, Zahl und Gewicht erschaffen.“ Eine Anschauung, die in der Renaissance gerne übernommen wurde, denn sie betonte auf dem Gebiet der Künste Klarheit, Zusammenhang und Proportion. Auch wenn einerseits kaum eine Definition von Barock ohne die Thematisierung der „schiefrunden Perle“ auszukommen scheint, so macht es doch Sinn, die

Denkweise einer Zeit in den Blick zu nehmen, die es für wichtig erachtet hat, verschiedene Bereiche der Kultur durch ein imaginäres Ordnungssystem zu einander in Beziehung zu setzen.

Dem absoluten Herrscher nützte dieses Ordnungssystem, denn mit der Gestaltung einer Repräsentations- und Festkultur wurde die Entwicklung der Fürstenhöfe zu wichtigen Machtzentren maßgeblich unterstützt und wurde zur Hauptaufgabe der barocken Kulturschaffenden. Das universalistische Ordnungsgefüge konnte nun für die neue barocke Politik funktionalisiert werden.

Architekten, Maler, Dichter und Komponisten waren aufgefordert das System des Herrschers zu stützen. Es entstand ein regelmäßiges, d. h. „den Regeln gemäßes“ Gesamtwerk, symmetrisch, gegliedert, gegensätzlich und voller Affekte, denn die Darstellung von Leidenschaft und Pracht verwies den Betrachter in seine untergeordnete Rolle.

Ludwig XIV. und Jean-Baptiste Lully

Die Hinterlassenschaften Ludwigs XIV. zeigen diese Pracht in besonderer Weise: Das Schloss von Versailles mit seiner Gartenanlage, welches als Vorbild diente und von vielen europäischen Fürsten nachzuahmen versucht wurde.

Jean-Baptiste Lully (1632–1687), der Italiener in Frankreich, verließ sich als exzentrischer Künstler ganz auf sein Genie – und auf die Protektion des Sonnenkönigs. Mit

Molière hat er die große französische Oper entwickelt und damit den vorherrschenden Italienern etwas Eigenes entgegen gesetzt. Höhepunkt seines Schaffens bildete neben „Acis et Galatée“ die Oper „Armide“ (1686). Lully wurde mit der Leitung des höfischen Eliteorchesters „Les petit violons“ betraut und wurde vom König in seiner künstlerischen Arbeit hoch bewertet.

Der Sonnenkönig tanzte persönlich und unterstrich damit die politische Bedeutung von Musik und Tanz. Seine Tanzschritte verkündeten mit jedem Stampfen aufs Parkett: Ich bin der Herrscher: „L'état, c'est moi.“

Der Garten

Aber nicht nur Musik und Tanz stützten den Herrschaftsanspruch der absoluten Herrscher, auch Architektur, bildende Kunst, Literatur und nicht zuletzt die Gartenarchitektur spiegelten das Machtgefüge wider. Die Kunst der Gartengestaltung zeigte beim Blick durch den Zaun auch jenen, die keinen Zugang zu den Künsten bei Hofe hatten, die Allmacht des Königs, durch dessen Macht sich selbst die Natur bis in die Wuchsrichtung der Bäume bezähmen und ordnen ließ.

Nicht umsonst wurde der barocke Garten von Versailles zum Wahrzeichen und größten Exportschlager der Zeit des Absolutismus, kumulierten doch dort am deutlichsten die philosophischen, politischen und künstlerischen Maßstäbe der Zeit. Diese Prägnanz ist auch für Schüleraugen gut ersichtlich und eröffnet neben dem Sehen auch die Dimension des Fühlens, des Teil-Seins, daher bietet sich ein Vergleich von barockem Garten und barocker Musik in besonderer Weise an.

ZWÖLF UNTERRICHTSSTUNDEN – ODER: EINE PROJEKTWOCHE

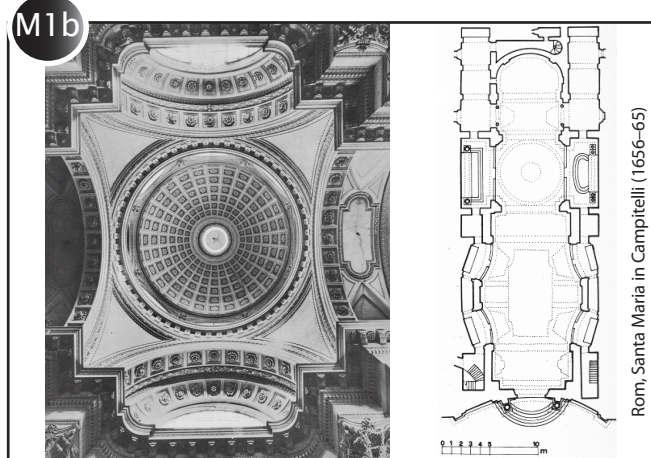
	Material	Impuls
1. Stunde:	- Vergleich von vier Bildern - Kircher: Titelbild aus „musurgia universalis“	- Vergleicht die Bilder auf Gemeinsamkeiten - Geschichte: „Als die Welt noch in Ordnung war“ - Überlegt, in welcher Epoche Wert auf eine solche Ordnung gelegt wurde
2./3. Stunde:	„... wenn der Architekt ein Komponist gewesen wäre ...“ - Passacaglia von Lully - Filmausschnitt 1 „Der König tanzt“ - Barockgartenbilder	- Findet Ordnungsprinzipien im Notenmaterial und in der Musik - Das Märchen vom Müllerssohn - Wo finden sich Gemeinsamkeiten zwischen Garten- und Musikanlage?
4. Stunde:	- Lully: Passacaglia	- Wir stellen einen Film zu dieser Musik her; das Bildmaterial soll aus einem barocken Garten stammen
5.–7. Stunde:	Exkursion - Videokameras - Discmen mit der Passacaglia von Lully	- Filmt Sequenzen, die euch für die Musik von Lully geeignet erscheinen
8./9. Stunde:	- Gefilmtes Rohmaterial - Passacaglia von Lully	- Sucht geeignete Ausschnitte heraus und stellt sie der Musik gegenüber
10./11. Stunde:	Filmschnitt in Kleingruppen	
12. Stunde:	Präsentation - Videosequenzen - Filmausschnitt 2 „Der König tanzt“	- Vergleicht die Ergebnisse - Stellt eure Ergebnisse diesem Filmausschnitt gegenüber

Die Suche nach Gemeinsamkeiten

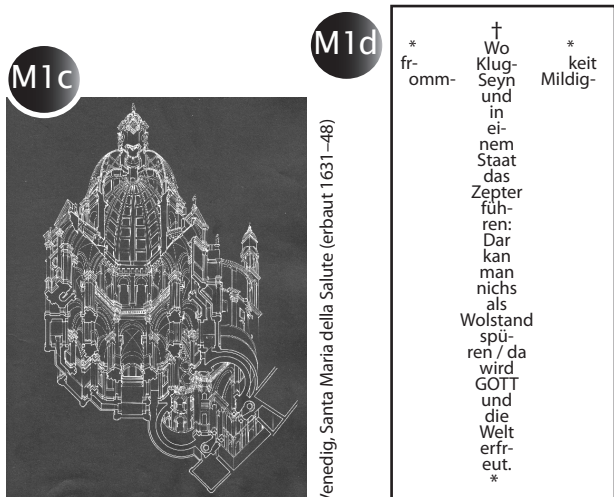
Was haben die Bilder gemeinsam? – Die Schüler hatten die Aufgabe, eine Reihe von Bildern (M1a–M1d) miteinander zu vergleichen. Entdeckungen wie „in allen Bildern taucht ein Kreuz auf“, „es gibt Verzierungen“, „es tauchen symmetrische Figuren auf“ wiesen auf Gemeinsamkeiten hin. Besonders interessant war die Vorstellung, alle Bilder könnten aus demselben Gebäude stammen. Nach Bekanntgabe der unterschiedlichen Herkunftsorte stellte sich die Frage, woran es wohl liegt, dass die gezeigten Bilder aus verschiedenen Kulturzentren Europas ähnliche Grundstrukturen aufweisen und der Eindruck entsteht, sie gehörten in einen Zusammenhang.



Paris, Palace des Victoires (1682–87)



Rom, Santa Maria in Campitelli (1656–65)



Venedig, Santa Maria della Salute (erbaut 1631–48)



Sigmund von Birken (1626–81)

Dieser Gedanke ermöglichte den Übergang zu Kirchers Titelbild aus „Musurgia universalis“ (M2). Anhand der erläuternden Geschichte „Als die Welt noch in Ordnung war“ wurde eine mittelalterliche Weltsicht vorgestellt, die in der Barockzeit noch Gültigkeit hatte.²

Als die Welt noch in Ordnung war, lebten hier die Menschen (Mikrokosmos). Sie lebten in der Natur, man sieht die Erde mit Bäumen, Bergen, Wasser Luft und Feuer (vier Elemente). Man sieht das geflügelte Dichterpferd, Pegasus, es hat sich schon weit in die Berge hochgearbeitet. Der Weg führt in den Himmel, manche nennen ihn auch Panäus oder Helikon, andere sehen hier die himmlische Jakobsleiter. Hier oben sieht man die Quellen, aus der die Dichter trinken. Ein Hirte hütet sein Rindvieh, er probiert das Echo aus (aus boves – Rindvieh wird oves – Schaf), hier weidet der andere Hirte seine Schafe. (früher – später). Hier unten liegen die Musikinstrumente, mit denen musiziert werden kann: Die einen, die bevorzugt werden, andere, die eher mit den Füßen getreten werden und von Vagabunden und Spielern gespielt wurden.

Hier ist ein wichtiger Mathematiker am Denken, er heißt Pythagoras. Er hatte etwas wichtiges herausgefunden: Das Quadrat der einen Seite ist genauso groß, wie die Summe der beiden Schenkelseiten. Er hat noch eine andere Sache entdeckt, als er zufällig an einer Schmiede vorbei kam: Der kleine Ambos klingt hoch, der große klingt tief. Und was er besonders spannend fand: Es entsprach dem Lehrsatz, den er für seine Schüler aufgeschrieben hatte!

Als die Welt noch in Ordnung war, da stellte man sich den Sternenhimmel (Makrokosmos) so vor: Oben Weltkugel mit dem Tierkreis, darüber die Schutzpatronin der Musik, die Heilige Caecilia. Sie hält eine Leier und eine Panflöte in der Hand, nicht etwa, um mit diesen Instrumenten zu spielen, sondern um in Gedanken weiter zu entwickeln, was sich Pythagoras grundlegend für die Mathematik gedacht hat. Man sprach von der himmlischen Musik (Musica mundana) und man meinte nicht die Musik der Vagabunden und der Spielleute.

Als die Welt noch in Ordnung war, da hatte Gott seinen Platz hier oben. Man durfte ihn nicht zeichnen, deshalb sieht man nur das Symbol des Dreiecks mit dem Auge. Mit dem Dreieck (hatte Pythagoras nicht auch über das Dreieck nachgedacht?) meinte man die Trinität (Gottvater, Sohn, Heiliger Geist). Auch hier wird musiziert, aber keine leichte Kost: Neun Chöre zur gleichen Zeit, alle singen vierstimmig, insgesamt also sechsunddreißigstimmig.

Als die Welt noch in Ordnung war, da fand man, dass alle Dinge zusammengehören und die gleichen Regeln für die unterschiedlichsten Dinge galten:

Die Regeln der Geometrie waren Grundlage für die Architekten, sie fanden sich auch in der Musik wieder, auch die Dichter wurden mit einbezogen. Die Regeln des Weltalls mit ihrem Tierkreis gehörten dazu und eigentlich entsprachen die Planetenbahnen dem gleichen Verhältnis, was man vom Dreieck und von musikalischen Intervallen wusste. Oben ganz oben spielte auch der liebe Gott mit und vielleicht ist dieses Dreieck gar nicht so weit entfernt von der Idee des Pythagoras. Das alles kann man ausrechnen, wie man hier links auf dieser Leiste erkennen kann.

Damals, als die Welt noch in Ordnung war, da passte alles zusammen.

Wenn es Kircher um eine Darstellung der Konstruktion von Weltordnung ging, bei der alles aufeinander bezogen ist und im jeweiligen Verhältnis steht: Welche politischen Systeme einer historischen Epoche würden eine solche Idee dankbar aufgreifen? Die Schüler befinden, dass jeder absolute Herrscher oder Feudalherr solchen Gedanken etwas abgewinnen könnte, egal ob im Mittelalter, in der Renaissance oder der Barockzeit. Ein Schüler benennt Ludwig XIV., der durch die Idee, sich selbst zum „Sonnenkönig“ zu ernennen, als besonders plastisches Beispiel gelten kann.



Athanasius Kircher, Titelbild aus „Musurgia universalis“, Rom 1650

... und wenn der Architekt ein Komponist wäre?

Die Schüler mutmaßen, dass sich ein Komponist um ähnliche Strukturen kümmern würde. Aber wie sind symmetrische Anordnungen, Kreuzfiguren und Verzierungen musikalisch darstellbar? Er würde viele Wiederholungen einbauen und dafür sorgen, dass die Musik verziert wird, beispielsweise durch Triller oder durch Tonumspielung. Bezogen auf das Notenbild stellten sich die Schüler Spiegelungen vor, die sich auf Melodien, Wiederholungen oder auch auf den dynamischen Aufbau eines Stückes beziehen.

Wir greifen den Gedanken „Sonnenkönig“ auf und thematisieren dessen Hofkomponisten Lully, der am Hofe Ludwigs XIV. eine gewichtige Rolle spielte und stellen den Schülerinnen und Schülern eine Passacaglia aus dem 5. Akt der Oper „Armide“ (1686) von Jean-Baptiste Lully vor (M3³ mit HB) – Sie bemerken Schwerpunkte auf der jeweiligen ersten Zählzeit, viertaktige Abschnitte, wiederkehrende Basstöne (g, f, es, d), die jeweiligen Wiederholungen innerhalb eines achttaktigen Schemas, die sich steigernden Veränderungen in der Melodieführung (Variationsform) sowie die Veränderungen der Bassfigur (Verzierungen). Anschließend verifizieren sie die Aussagen einer Definition.

M3

Passacaglia (aus: „Armide“)

Jean Baptiste Lully
(1632–1687)

Die Passacaglia

Der Begriff Passacaglia geht auf das spanische Wort „passacalle“ zurück. Dies bedeutet übersetzt „auf der Straße herumgehen“. Häufig steht die Passacaglia im Dreiertakt und in einer Molltonart. Charakteristisch sind sich steigernde Variationen über dem Basso ostinato, einer sich ständig wiederholenden Tonfolge von zwei bis vier Takten im Bass.

In den Opern von Lully wird die Passacaglia (franz.: Passacaille) mit dem Ballett in Verbindung gebracht.

Der historischen Vertiefung dienen zum einen „das Märchen vom Müllersohn“ sowie ein kurzer Filmausschnitt, der Ludwig XIV. bei einer Ortsbesichtigung im Sumpfgelände des späteren Versailles zeigt.

Das Märchen vom Müllersohn

Es war einmal der Sohn des unbekannten armen Müllers Lulli aus Florenz in Italien. Der Junge hieß Giovanni Battista und war im Jahr 1632 geboren. Eigentlich hatte sein Vater für ihn einen Platz in der Mühle vorgesehen, denn jeder in der Familie arbeitete hart, aber Giovanni war zu schwach, um Säcke mit Mehl und Korn zu tragen. Deshalb schickte der Vater ihn als Messdiener in die Kirche, denn in der Familie hatte noch jeder sein Brot selbst verdient. Dort bei den Franziskanern entdeckte man, dass in dem schwächlichen Kleinen ein wacher Geist und eine große musikalische Begabung steckten. Giovanni lernte schnell und war fleißig, deshalb empfahlen ihn die Mönche einem durchreisenden Edelmann als Pagen und Diener. Jener nahm den gerade 14jährigen mit nach Paris, wo aus Giovanni Battista Lulli Jean Baptiste Lully wurde und außerdem Kammerdiener am Hof einer Prinzessin. Lully kam gar nicht heraus aus dem Staunen über den Prunk Paris, die Schlösser, die Gärten und vor allem über den Gipfel des Glanzes: Ludwig XIV, den Sonnenkönig in seinem Schloss Versailles. Alle anderen Adligen waren in Paris, um ihm nah zu sein, denn er war das absolute Zentrum von Macht und Prunk.

Auch Lully hatte das unbedingte Bedürfnis, beim König zu sein, ein wenig von dessen Sonnenglanz beschienen zu werden. Und so studierte er Komposition, übte sich in Ballett und spielte Geige wie ein Derwisch. Denn der König liebte nichts mehr als den Tanz und die Musik. Bald hatte er sich als Komponist und Geiger einen Namen gemacht und fand den Mut, sich beim König um eine Anstellung zu bewerben. Ludwig XIV. war sofort von seiner Musik begeistert und stellte Lully als Hofkomponisten an, denn Lully hatte in jedes seiner Werke Ballette eingebaut, und es kribbelte den König schon beim ersten Hören, danach zu tanzen. Lully war am Hof unglaublich erfolgreich und gehörte zu den uneingeschränkten Günstlingen des Königs, spiegelte seine Musik doch irgendwie die Prinzipien Ordnung und Struktur wider und zeigte in ihrem Medium Leistung und Glanz des Staates. Deshalb wurde Lully auch mit der Leitung der Academie Royale de Musique betraut, einem ungemein wichtigen Amt, denn die Akademie wachte über alle Musik, die dem König und seinem Hofstaat gespielt wurde. Und die königliche Musik musste zerstreuen und unterhalten, keinesfalls aber aufrühren und möglicherweise gegen die Macht des Königs wirken.

Der ganze Hofstaat tanzte zu Lullys Musik, manchmal bis zu acht Stunden am Tag, denn „Wer tanzt kann nicht intrigieren.“ Pfl egte Ludwig sehr weise zu sagen.

Auch sonst sollte jedes Detail am Hof die absolute Macht Ludwigs widerspiegeln und unterstützen, die Einrichtung des Schlosses und vor allem der Garten – ein Garten, wie ihn niemals zuvor jemand besessen hatte. Jeder Weg zielt auf das Zentrum der Macht, jeder Busch wird kontrolliert... Die Anlage des Gartens in Versailles war eine der erstaunlichsten Leistungen der Zeit, aber sehr selbst.

(hier: Filmausschnitt „Der König tanzt“)

Aber ihr fragt sicher, wie die Geschichte vom Müllersohn ausgeht.

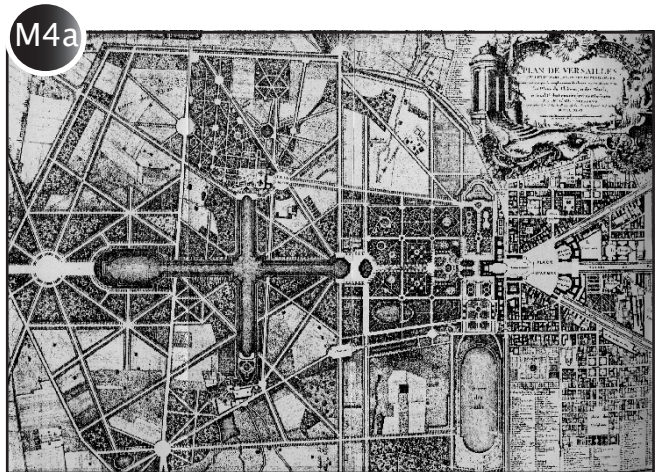
Jean Baptiste Lully

Lully war der geachtetste Komponist seiner Zeit, aber er konnte den Ruhm nicht bis zur Neige auskosten, denn er starb mit 55 Jahren, nachdem er sich bei einer Orchesterprobe den Dirigierstab durch den Fuß gerammt hatte, an einer Blutvergiftung. Wie das sein kann? Die Dirigierstäbe waren damals noch riesig, größer als Spazierstöcke, und wurden im Takt auf den Boden gestampft. Und vielleicht ist man nach dem tragischen Tod Lullys dann ja wegen der Verletzungsgefahr zu den heutigen, kleinen Stäben übergegangen.

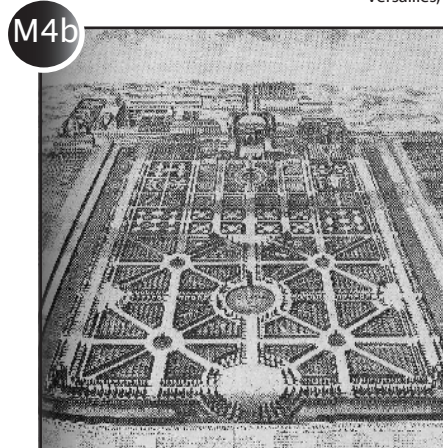
Das Anliegen: Ein Film zur Musik

Ludwig XIV. engagierte Architekten, Mathematiker, Gärtner, Dichter und Komponisten um seine Ideen sichtbar zu machen. – Wir richten den Fokus auf den Komponisten und den Gärtner und kommen damit zum eigentlichen Anliegen: Wir möchten einen Film zu der Passacaglia von Lully drehen, das Bildmaterial soll aus einer barocken Gartenanlage stammen.

Zunächst muss geklärt werden, welche Motive gefilmt werden sollen. Anhand eines Übersichtsbildes (M4a und M4b) sowie einer Auflistung der Ergebnisse aus der Musikanalyse sollen die Schülerinnen und Schüler Vorschläge erarbeiten, welche Wünsche sie an das Filmteam haben.



Versailles, Plan von 1714



Herrenhausen, Stich von J. van Sassen um 1720

Wie lässt sich die Musik in ihren charakteristischen Eigenschaften verfilmen?

Die Schülerinnen und Schüler kamen zu folgenden Ergebnissen:

1. Wiederholung, Viertaktigkeit

- eine Seite der Symmetrieachse filmen und für die Wiederholung die andere
- Unterschiedliche aber ähnliche Motive einem Abschnitt zuordnen (z.B. Springbrunnen)
- 360°-Ansicht des Gartens mit Wiederholung.
- pro Takt ein Bild, gleiche Bilder für die Wiederholung (Überblendung) Alternative: Bildfolge bei der Wiederholung rückwärts
- Gleiches fängt gleich an (Takt 1 und 5, 9 und 13 jeweils gleiches Bild)

2. Absteigende Bassfolge g-f-es-d

- Zoom benutzen
- abnehmende Fontaine
- für g, f, es, d vier Bilder aussuchen und immer wieder einblenden
- wenn die Tonfolge tiefer wird, kann man das Bild schmaler machen oder eine Treppe hinuntergehen

3. Rhythmische Variation des Basses

- ruckartiger Zoom

4. Steigerung und Variation der Melodie

- mehr Bilder in kürzerer Zeit (Schnittfolge)
- totale Perspektive auf einen Fixpunkt anzoomend
- Fontänen einbauen und die Bilder variieren
- Steigerung: Weg entlanggehen, der am Anfang recht langweilig ist, dann immer vielfältiger wird, als Höhepunkt schießt die Fontäne in die Luft

5. Verzierungen

- kleine Wege im Zeitraffer
- musikalische Verzierungen der verzierten Gartenordnungen zuordnen
- bei Triller ein Bild mit vielen Schnörkeln zeigen
- besonders strukturierte Bäume filmen

6. Dreiertakt

- wegen des Dreiertakts immer die ersten Bilder länger filmen

7. Betonungen auf „Eins“

- auf Eins ein plötzliches Bild
- starke Betonungen: Übersicht über die Gärten, danach kleine Ausschnitte von Verzierungen

Die Exkursion

Ausgerüstet mit drei Digitalvideokameras und drei passenden Stativen fahren drei Schülergruppen in einer Doppelstunde in die hannoverschen Herrenhäuser Gärten, von den Mitschülern mit einem „Bestellschein“ möglicher Motive und Bilderfolgen versehen. Am Eingang des Gartens werden die Gruppen in den Umgang mit den Kameras eingewiesen und erhalten noch einen kurzen Zettel mit den wichtigsten Tipps zum Filmen. In besonderem Maße sollte – aus eigener leidvoller Erfahrung – auf den Akkufüllstand der Kameras geachtet werden, den Schülergruppen, die zum Großteil keine Übung im Umgang mit Videokameras hatten, sollte die Benutzung des Stativs sowie langsame Kamerabewegungen ans Herz gelegt werden, da die Bilder selbst für VIVA-Gewohnte sonst unbrauchbar sind.

Nach der kurzen Einweisung werden die Gruppen dann mit einem Lageplan in den Garten geschickt, zuvor noch ein Treffpunkt verabredet sowie der Standort einer Aufsichtskraft, die bei technischen Problemen angesprochen werden kann. Nicht unterschätzt werden darf die Größe der Gärten, gerade was Rückwege betrifft.

Filmtipps

Was filmen?

Bilder/Filmmaterial,

- das die Musik und die im Unterricht herausgearbeiteten Charakteristika der Epoche widerspiegelt (z.B. Wiederholung, Verzierung, Basslinie, Variation, Dreiertakt, Betonung)
- das zur Verfilmung der Lully-Passacaglia genutzt werden könnte.

Dazu gehören

- Stehende Bilder
- Bewegte Bilder/Schwenks
- Zoomstrecken

Zoom/Schwenks

- nicht nur in eine Richtung, sondern auch zurück
- mit Stativ, da die Bilder sonst verwackeln
- nicht direkt gegen die Sonne filmen (soweit vorhanden...)

Herrenhäuser Gärten Hannover, 6. November 2003



Nach der Exkursion sehen alle Schülerinnen und Schüler das gefilmte Rohmaterial durch und entscheiden, welche Szenen ihnen geeignet erscheinen und ordnen die ausgewählten Stellen der Musik zu. Sie machen Vorschläge für den Filmschnitt, die Schnittfrequenz und klären, welche Bilder- oder Filmfolgen als Zoom, Standbild oder Drehung eingesetzt werden können. Als Arbeitsmaterial erhalten sie eine Vorlage (M5 in Großformat), in die sie in Kleingruppen ihre Vorstellungen einarbeiten können.

Der Filmschnitt

Nach diesen Vorarbeiten geht es nun in den Computerraum, wo sich Zweier- und Dreiergruppen von SchülerInnen bilden, die sich jeweils gemeinsam an das Schneiden der Filme machen. Wenn es aus Mangel an Geräten nicht möglich sein sollte, allen SchülerInnen die Möglichkeit des Schneidens am Computer zu geben, dann muss wieder eine „Delegation“ gebildet werden, vielleicht aus denjenigen, die nicht in der Gruppe der Filmenden wa-

ren. Gearbeitet wird mit dem Programm Pinnacle Studio 8, das auf zwei Rechnern der Schule vorhanden ist. (Es gibt aber auch zahlreiche andere Programme für Videoschnitt, teilweise sogar zum kostenlosen Downloaden aus dem Internet, die alle ähnlich einfach zu handhaben sind.) Nach einer kurzen Einweisung trauen sich selbst Ungeübte die Handhabung des Programms. Durch das Schneiden der Bilder auf die Musik erkennen die SchülerInnen, wie viel Präzision nötig ist, um genau auf Taktwechsel auch Bildwechsel zu erzeugen, wie gut Schnitte plötzlich erscheinen, wenn sie mit den Taktzeiten zusammenfallen, wie stark Musik und Bild zusammen wirken. Im Arbeiten sprechen die Gruppen über Taktwechsel, schwere und leichte Zählzeiten, kleine und große Form, Verzerrungen, Linien und Rhythmen, ohne dass es ihnen bewusst ist, sie setzen die musikalischen Prinzipien in ihren Filmen um, hören genau auf die Bewegungen der Musik, ohne Berührungsängste zu entwickeln. Das Lernen wird auf eine emotionale Ebene gehoben, oder, wie eine Schülerin es ausdrückte: „Komisch, irgendwie ist die Musik plötzlich einfach,“ und sagte damit indirekt, dass die Musik für sie greifbar, zugänglich geworden war.

M5

Schnittfolge

Kameraführung
Bilder-/Szenenwahl

Zoom ein
Zoom aus
Drehung

Harter Schnitt
Weicher Schnitt
Überblendung

PLANE DEINEN FILM ZUR MUSIK
ANHAND DER SCHNITTSKIZZE

Ergebnisse – „Der König tanzt“

Inzwischen sind die Schülerinnen und Schüler „Profis“ bezogen auf die Fragestellung: Sie kennen die musikalische Vorlage recht genau, denn sie haben die Musik nach der Analyse in unterschiedlichen Zusammenhängen gehört. Sie wissen, dass Barockmusik in einem größeren Zusammenhang einzuordnen ist und ihnen ist geläufig, dass außermusikalische Phänomene, die sich beispielsweise in barocken Gartenanlagen befinden, durchaus musikalische Aussagekraft haben.

Unter diesen Bedingungen können sie die Ergebnisse der Gruppen fachgerecht vergleichen, würdigen und Stellung beziehen, welcher Filmschnitt ihnen sinnvoll erscheint und an welchen Stellen sie Fragen oder Verbesserungsvorschläge vorzubringen haben.

Mit der Gegenüberstellung eines Filmausschnittes „Der König tanzt“⁴ erleben die Schülerinnen und Schüler die gleiche Musik, jedoch in einem völlig anderen Zusammenhang. Corbiau, der die Geschichte Lullys am Hof Ludwig XIV. dargestellt hat, zeigt den prächtigen königlichen Tanz einer Passacaglia im Spiegelsaal von Versailles und parallel dazu die düstere und blutige Situation einer Operation, der sich die Königmutter unterziehen musste.

Inhalt des Filmausschnittes

Der König probt unter der musikalischen Leitung Lullys – der intensive Blickkontakt weist auf ein Kräftemessen hin – eine Tanzszene, in der er die Sonne darstellt und um ihn herum Tänzer als Planeten fungieren. Der König beendet unwirsch die Probe mit einer Kritik an der Arbeit der Tänzer (die aber eher gegen Lully gerichtet zu sein scheint). Periodisch wird das Krankenzimmer der Königinmutter eingeblendet. Sie liegt im Sterben. Ein Chirurg bemüht sich, den Kampf um Leben und Tod zu gewinnen. Dieser Gegensatz wird im Film folgendermaßen gestaltet: Totale im Festsaal, Detailaufnahme im Krankenzimmer, große Tiefenschärfe in der Tanzdarstellung, geringe bei der Königinmutter, helle strahlende Lichtführung um den König, Halbdunkel im Raum der Königinmutter. Insgesamt wechseln harte Schnitte unvermittelt, die Schnittfrequenz steigt, wobei sich der rhythmische Schnitt von der ersten zur zweiten Zählzeit hin verändert. Durch die Tonmischung wird der Eindruck erweckt, der Raum der Königin liege in der Nähe des Tansaaes, da die Musik nur sehr leise zu hören ist. Die letzten Schnittwechsel finden dagegen unter gleichbleibend lauter Musik statt. Dadurch werden die räumlichen und inhaltlichen Ebenen vermischt.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken mit kritischem Auge und sensiblem Ohr Feinheiten, entdecken filmtechnische Tricks, die sie noch nicht kannten und erleben die Filmmusik anders als bisher.

Ausblick

Die Ergebnisse des Filmprojektes zeigen, dass nicht nur Eigenes entstanden ist, sondern Musik und Film generell mit größerer Aufmerksamkeit und Sensibilität begegnet wird. Deshalb wäre es möglich, die vorgestellte Unterrichtseinheit als Einstieg in eine Beschäftigung mit Filmmusiken zu nutzen, da entscheidende Parameter von Filmmusik schon thematisiert worden sind und ein Grundvokabular angelegt worden ist.

Die zweite Möglichkeit ist die Weiterarbeit im Themenfeld der Barockmusik, beispielsweise anhand anderer Gattungen oder anderer Nationen, da auch in dieser Richtung sowohl historisch und kulturell als auch musikalisch schon Brücken gebaut worden sind.

ANMERKUNGEN

- ¹ Andreas Werckmeister, *Musicae mathematicae Hodegus curiosus*, Frankfurt und Leipzig 1686
- ² Stark gekürzte und im Erzählstil formulierte Beschreibung des Titelbildes in Kirchers »*Musurgia universalis*« aus: Rolf Dammann, *Der Musikbegriff im deutschen Barock*, 1967, S. 406–409
- ³ Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit mit dem Filmausschnitt „Der König tanzt“ ist der Mittelteil (Takt 25–60) rausgeschnitten worden.
- ⁴ Als Filmmusik dient für diese Szene eine Passacaglia aus dem 5. Akt der Oper „*Armide*“ (1686) von Jean-Baptiste Lully. Passend zum Filmschnitt sind nur Teile der Passacaglia verwendet worden, in erster Linie fehlt der für die Passacaglia typische kontrastierende Zwischenteil.

LITERATUR

- Dammann, Rolf: *Der Musikbegriff im deutschen Barock*. Laaber 1984
- Kask, Tonis: *Symmetrie und Regelmäßigkeit – Französische Architektur im Grand Siècle*. Basel und Stuttgart 1971
- Kühn, Hellmut: *Johann Sebastian Bach – Musik an der Wende der Zeit*. Berlin 1984
- Schwartz, Judith L., *The passacaille in Lully's Armide: phrase structure in the choreography and the music*. in: *Early Music*, May 1998, S. 301–320

QUELLEN DER ABBILDUNGEN

- Norberg-Schulz, Christian: *Architektur des Barock*, Stuttgart 1975
- M1a: Paris, *Palace des Victoires* (1682–87), S. 62/63
 - M1b: Rom, *Santa Maria in Campitelli* (1656–65), Foto und Grundriss, S. 160/161
 - M1c: Venedig, *Santa Maria della Salute* (erbaut 1631–48), Isometrie, S. 135
 - M4a: Versailles, Plan von 1714, S. 85
- Hansmann, Wilfried: *Gartenkunst der Renaissance und des Barock*, Köln 1983
- M4b: Herrenhausen, Stich von J. van Sassen um 1720, S. 253

FOTOS

Ekkehard Mascher und Franziska Günther (Herrenhäuser Gärten)

MATERIALIEN

Notenmaterial: Teile des Klavierauszuges (Jean-Baptiste Lully: *Passacaille* aus „*Armide*“ (5. Akt), in: *Chefs-d'œuvre classiques de L'Opéra Française* Bd. 17, Broude Brothers Limited New York 1971, Zusammenschnitt aus den Seiten 277, 279 und 280)

Filmausschnitt: Gérard Corbiau: *Der König tanzt*, Helcon Media AG Nr. 32954, 200

Musikbeispiel: Original Motion Picture Soundtrack zu „*Der König tanzt*“ mit Musik von Jean-Baptiste Lully. *Musica Antiqua* Köln, Reinhard Goebel. Track 27: *Passacaille (acte V)* aus *Armide*. Deutsche Grammophon Hamburg, 2000. Nr. 471142-2-18



Die Initiative Hören gründete sich auf Anregung von Prof. Karl Karst (WDR/Schule des Hörens) am 2. März 2001 in Köln als Zusammenschluss von über 20 Verbänden und Institutionen der Bundesrepublik Deutschland.

Kooperations- und Projektpartner

Kooperations- und Projektpartner sind u.a. das Bundesministerium für Gesundheit, die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), die Deutsche Gesellschaft für Akustik, der Deutsche Kulturrat, die Deutsche Tinnitus-Liga, die Schule des Hörens, der Verband Deutscher Tonmeister, der WDR und zahlreiche weitere Musik- und Fachverbände unterschiedlicher Bundesländer. Der Deutsche Kulturrat und die Schule des Hörens übernahmen die Aufgabe, die Arbeit der Initiative zu koordinieren.

Ziel war die Bildung eines Kompetenzverbundes aus Institutionen des Gesundheits-, Kultur- und Medienbereichs, der die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Hörens öffentlich vertreten kann und sowohl die pädagogische als auch die gesundheitliche und die kulturelle Bedeutung des Hörens in den Fokus der Öffentlichkeit hebt.

Am 31.10.2003 wurde der Bundesverband Initiative Hören e.V. während der ART COLOGNE in Köln gegründet. Er ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Fachverbänden, der sowohl den Gesetzgeber als auch Industrie-, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen in ihren Entscheidungen berät.

Zu den Verbandsgründern gehören:

- Bundesinnung der Hörgeräteakustiker
- Bundesverband der Hals-Nasen-Ohrenärzte
- Deutsche Gesellschaft für Sprecherziehung und Sprechwissenschaft
- Deutsche Hörbehindertenselbsthilfe
- Deutscher Kulturrat
- Deutsche Orchestervereinigung
- Deutscher Schwerhörigenbund
- Deutsche Tinnitus-Liga
- Fördergemeinschaft Gutes Hören
- Forum Besser Hören
- Nordkolleg Rendsburg
- Schule des Hörens
- Verband deutscher Musikschulen
- Verband Deutscher Schulmusiker
- Verband Deutscher Tonmeister
- Westdeutscher Rundfunk

Die Initiative Hören e.V. hat das Ziel, für das Hören in seiner gesamten Komplexität einzustehen und zu sensibilisieren.

Die Aufgaben

Der Bereich der Sinneswahrnehmung Hören umfasst nahezu alle Felder des täglichen Lebens. Hören ist – neben dem Lesen und dem Sprechen – die tragende (allerdings vielfach unterschätzte) Kulturform unserer Gesellschaft. Sie ist bedeutsamer für das tägliche Leben als das Sehen: Das Ohr ist unser Kommunikationsorgan Nr. 1. Wer nicht hören kann, ist von einem Großteil der Kommunikation, ist von einem Großteil des Informationsflusses der Gesellschaft ausgeschlossen. Hören ist die Voraussetzung für Sprachentwicklung im Kleinkindalter – und die zentrale Vermittlungsform nahezu aller Bildungseinrichtungen.

Alarmierend ist die zunehmend häufige Diagnose von auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) bei Kindern. Die Konsequenzen für die Informationsaufnahme sind erheblich.

Alarmierend ist aber auch die Zunahme der Gehörschädigungen bei Kindern und Jugendlichen (nahezu 25 % aller Jugendlichen haben bereits irreversible Hörschäden).

Deshalb versteht sich die Initiative Hören als Bündnis aus Medizin, Kultur und Medien zur Lobbyarbeit für das gesamte Spektrum des Hörens. Ihre Aufgabenstellung umfasst den medizinischen Bereich ebenso wie den kulturellen, den bildungs- und den medienpolitischen.

Einige Arbeitsfelder der Mitglieder der Initiative Hören e.V.:

- Förderung der Zuhör-Fähigkeit bei Kindern und Jugendlichen
- Stärkung kultureller Grundlagenkompetenzen
- Prävention von Gesundheitsschäden
- Integration von Hörbehinderten
- Eindämmung der Ursache für Hörgeschädigungen
- Verminderung der Lärmbelästigung in Freizeit und Arbeit
- Entwicklung integrierter Ausbildungsmodelle zum Thema Akustik in Architektur & Städtebau
- Unterstützung gesellschaftsweiter Wissensvermittlung zur auditiven Wahrnehmung in Bildungseinrichtungen für alle Altersstufen
- Vermittlung der Grundschulungen für Fachberufe (Musiker, Pädagogen, Tontechniker, Tonmeister, Produzenten, Redakteure)
- Bereitstellung didaktischer Modelle der „Sinneskompetenz“-Bildung für Kindergärten und Grundschulen (Olli Ohrwurm und seine Freunde)

Es gehört zu den Kernaufgaben des Bündnisses, eine wirksame Plattform für die Vermittlung der Dringlichkeit dieser Themen herzustellen.

Prof. Karl Karst

„Radio 108,8“ – Neues Medium für 10- bis 12-Jährige zum Thema Lärm

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat zusammen mit der „Schule des Hörens e.V.“ das PC-Spiel „Radio 108,8“ für Kinder zwischen 10 und 12 Jahren entwickelt. Themenschwerpunkt bei diesem Spiel ist die gesundheitliche Gefährdung durch Lärm. Eingebettet in das Tagesgeschäft eines Radiosenders lernen Kinder zum Beispiel den Aufbau und die faszinierende Funktionsweise des Ohres und damit auch dessen Schutzbedürftigkeit kennen.

Lärm ist für den Großteil der Menschen das wichtigste Umweltproblem. Lärm macht krank. Er trägt zu irreversiblen Schädigungen des Gehörs bei, verursacht Stress und kann zu Herz-Kreislaufproblemen, zu Konzentrationsstörungen und Nervosität führen.

Rund ein Viertel aller Jugendlichen in Deutschland leidet an nicht heilbaren Hörschäden und Tinnitus-Symptomen. Sie hören bereits so schlecht wie um Jahrzehnte ältere Menschen. Da sie aufgrund ihres Alters keinen wesentlichen Kontakt mit berufsbedingten Lärmeinwirkungen haben, ist ein großer Teil dieser Hörerkrankungen auf Freizeitlärm wie Knallgeräusche durch Knallkörper oder Spielzeugpistolen und vor allem auf laute Musik zurückzuführen. Jugendliche hören gerade in der Pubertät vermehrt zu laute Musik. Darum ist es wichtig, Kinder schon frühzeitig auf die Bedeutung des Gehörs für sie selbst und auf dessen Schutzbedürftigkeit hinzuweisen.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hat deshalb gemeinsam mit der „Schule des Hörens“ ein Konzept entwickelt, das die Präventionsbotschaften spielerisch und ohne Verbote interaktiv umsetzt. Die „Initiative Hören e.V.“, deren Botschafterin die Ministerin für Gesundheit und Soziale Sicherung Ulla Schmidt ist, unterstützt diese Aktion.

„Mit dem neuen PC-Spiel Radio 108,8 haben wir ein Strategiespiel entwickelt, das viele Informationen rund um das Hören enthält. Wir wollen damit ganz gezielt Kinder zwischen 10 und 12 Jahren ansprechen, um sie noch vor Beginn der ‘heißen Discophase’ zu erreichen“, erklärt die Direktorin der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Dr. Elisabeth Pott. „Die Kinder können bei dem Spiel selbst Klänge erzeugen, Musik machen, Geräusche raten und sich auch fachlich informieren. Im Mittelpunkt steht die Erfahrung, dass sie durch ihr eigenes Verhalten ihr Gehör vor Lärm schützen können und sie gleichzeitig lernen, Lärm zu vermeiden. Eigenverantwortliches und gesundheitsförderndes Verhalten muss gerade beim Thema Lärm schon in jungen Jahren einsetzen“, so Dr. Pott weiter.

Wie funktioniert das PC-Spiel „Radio 108,8“?

Das PC-Spiel „Radio 108,8“ nimmt die Kinder mit in die Welt eines Jugendradiosenders. Der Spieler erhält den Job des Sendeleiters! Innerhalb eines halben Jahres und mit einem Etat von 300.000 Euro soll er den Sender auf einen Marktanteil von 10 Prozent bringen. Es müssen Investitionen getätigt, Aufgaben verteilt und mit Hilfe der Hauptfiguren Anna, Mario und Jürgen bearbeitet werden. Ziel ist es, die Quote möglichst schnell und mit geringem Kostenaufwand zu erreichen. Der Spieler muss gut wirtschaften, aber er soll vor allem auch ein interessantes Programm für seine Hörer auf die Beine stellen. Wichtige Botschaft dabei: Wer Radio machen will, sollte wissen, wie das Hören funktioniert, denn das Radio lebt alleine von diesem Sinn!

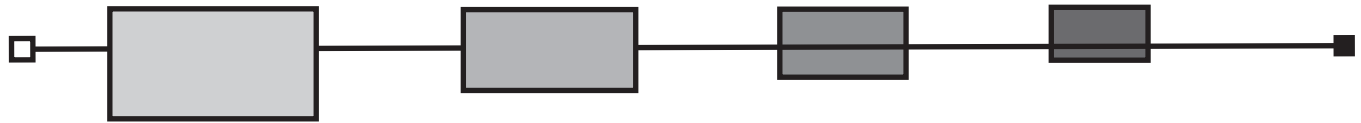
Als Radiomacherin interessiert sich Anna, die Journalistin, natürlich für alles rund um's Hören. Ihre beste Freundin Jessica ist Wissenschaftlerin an der Uni. Sie steht Anna mit Rat und Tat zur Seite und kann ihr genau erklären, wie das Ohr funktioniert, was das Ohr alles kann und warum es so schutzbedürftig ist. Aber auch Mario, Musikredakteur, und Jürgen, der Tontechniker im Sender, sind Fachleute auf ihrem Gebiet. Neben Aufgaben wie z.B. Jingle produzieren, ein Hörspiel vertonen oder Moderatoren zu casten, vermitteln die beiden viel Fachliches zum Thema: Was ist Schall? Wie wirkt Musik? Was ist Sounddesign? etc. In das Spiel integriert ist außerdem eine umfangreiche Bibliothek, die zu den Themen Lärm, Hören, Hörstörungen und auch rund um das Thema Radio eine Fülle an Informationen bietet und von den Spielern abgefragt werden kann.

Die Gesamtspielzeit beträgt mehr als vier Stunden. Das Spiel kann jedoch an jeder beliebigen Stelle unterbrochen und der Spielstand gespeichert werden. Allerdings kann das Spiel nur dann erfolgreich beendet werden, wenn alle präventionsrelevanten Aufgaben gelöst wurden.

Das PC-Spiel „Radio 108,8“ – ein interaktives Spiel für Kinder von 10 bis 12 Jahren – ist gebührenfrei und kann unter folgender Adresse bestellt werden: „order@bzga.de“ oder unter „Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 51101 Köln“

Weitere Medien der BZgA zum Thema Lärm:
Lärm und Gesundheit – Materialien für den Unterricht in den Klassen 1–4 bzw. 5–10
→ www.bzga.de/lug

Netzwerk „Orchester & Schulen“



Das NETZWERK ORCHESTER & SCHULEN ist eine gemeinsame Initiative der DOV (Deutsche Orchestervereinigung) mit dem Verband Deutscher Schulmusiker (vds) sowie dem Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (AfS).

Ziel

Ziel des Netzwerkes ist es, die Kontaktaufnahme zwischen allgemein bildenden Schulen und Orchestern, Rundfunkensembles und Musiktheatern anzuregen, zu erleichtern, eventuelle Schwellenängste und sonstige Hindernisse zu beseitigen sowie bereits bestehende Kontakte zu intensivieren. Schülerinnen und Schüler sollen leichter Zugang zu der Musik erhalten, die von deutschen Opern- und Konzertsorchestern sowie Rundfunkklangkörpern (Rundfunk-Sinfonieorchester, Rundfunkorchester, Rundfunkchöre und Big Bands) gespielt wird.

Umfrage

Grundlage für die Errichtung des Netzwerkes ist eine im Jahr 2003 durchgeführte bundesweite Umfrage bei 149 professionellen Ensembles in Deutschland und den Landesverbänden des vds. Die Auswertung der Umfrage und die wesentlichen Ergebnisse sind im Internet in folgender Datei einzusehen:

→ www.dov.org/Karmeier_Mertens.pdf

Die Umfrageauswertung wurde auch an die Kultusministerkonferenz, an alle Kultusministerien und -behörden der 16 Bundesländer sowie die jeweils zuständigen Landtagsausschüsse versandt und hat dort ein überwiegend positives Echo ausgelöst.



Schüler bei den Münchner Philharmonikern (Abbildungen: www.dov.org/)

Netzwerkaufbau

In einem weiteren Schritt wurden von allen Ensembles Ansprechpartner benannt, die gegenüber interessierten Schulen und Schulmusikern für eine erste Kontaktaufnahme zur Verfügung stehen. Alle Ansprechpartner der Ensembles erhielten ihrerseits sämtliche Kontaktadressen von Schulmusikern auf Bundes-, Landes- und Regionalebene aus den Bereichen des vds und des AfS übermittelt. Ergänzend wurden 322 allgemein bildende Schulen in Deutschland mit dem Schwerpunkt Musik angeschrieben, auf das neue Netzwerk hingewiesen und mit allen erforderlichen Daten der Ansprechpartner ausgestattet. Damit sind bundesweit alle Schulebenen und -formen angesprochen und eingebunden.

Arbeiten im Netzwerk

Die Arbeit im Netzwerk wird von den Verbänden DOV, vds und AfS gefördert und unterstützt. Entscheidend jedoch sind Aufbau und Festigung lokaler und regionaler Kontakte zwischen Ansprechpartnern der Ensembles und der Schulen. Hierbei können regelmäßige Informationsveranstaltungen, Lehrerstammtische, Lehrplan- und Konzertplanabsprachen sowie gezielte gemeinsame Einzelprojekte und Projektwochen für beide Seiten Gewinn bringend sein.

Schulungen und Fortbildungen dienen der Vertiefung gemachter Erfahrungen, Vermittlung erfolgreicher Praxisbeispiele, Entwicklung neuer Ideen und der Weiterbildung in allen Fragen zeitgemäßer Musikvermittlung.

Sie haben Fragen oder suchen einen Ansprechpartner in einem Ensemble?

Wenden Sie sich bitte unmittelbar an die DOV

- Telefon 030-8279080
- Telefax 030-827908
- e-Mail: Kontakt.Berlin@dov.org

Thema Musik

Ergänzende Schülerarbeitshefte zu wichtigen Lehrplanthemen

Methodisch vielfältig angelegt, ermöglicht diese Reihe durch ausgesuchtes Bildmaterial, Quellen und alternative Herangehensweisen eine sinnvolle inhaltliche Vertiefung verschiedenster Themen.



Geistliche Musik

von Hans Bäßler

Ein immer aktuelles Oberstufenthema wird in diesem Themenheft an verschiedenen ausgewählten Aspekten dargestellt. Dabei werden auch außermusikalische Faktoren einbezogen.

Schülerheft	3-12-179040-4	€	9,10	●
2 CDs	3-12-179041-2	€	17,80	●⊕



Musikbilder

von Peter W. Schatt

Berührungen zwischen Malerei und Musik, das ist das Thema dieses Heftes. In über 20 Einheiten werden die vielschichtigen Wechselbeziehungen zwischen den Künsten anschaulich gemacht.

Schülerheft	3-12-179070-6	€	8,80	●
2 CDs	3-12-179071-4	€	42,40	●⊕



Weltmusik 1

von Ludwig Striegel

Aus Begegnungen unterschiedlicher Kulturen entstehen seit Jahrhunderten faszinierende musikalische Kompositionen: Dieses erste von zwei Heften umspannt die Zeit von den Kreuzzügen bis hin zu den Pariser Weltausstellungen.

Schülerheft	3-12-178912-0	€	8,80	●
2 CDs	3-12-178913-9	€	36,80	●⊕

Termine:

Musikbilder, Orchestersaal E15, 10. 9. 2004, 15.00 Uhr • **Aktiv Hören - Innovativ Gestalten**, Theatersaal, 8. 9. 2004, 15.00 Uhr • **Hören – Singen – A cappella**, Orchestersaal E15, 10. 9. 2004, 17.00 Uhr

SING & SWING

Mehr als ein Liederbuch!

Herausgegeben von
Lorenz Maierhofer und Walter Kern

**DEUTSCHE AUSGABE –
lernmittelfrei zugelassen**

Mit 260 Liedern und Songs auf
350 Seiten bietet SING & SWING
ein umfassendes Repertoire für
das Singen mit jungen Menschen.

Dieses handlungsorientierte Liederbuch will Schülern
und Lehrern mit einem aufbauenden Gesamtkonzept
mehr Spaß, musikalisches Erleben und nachhaltiges Lernen im
Musikunterricht ermöglichen.

**SING & SWING enthält
Traditionsreiches und Neues**

vom Volkslied bis zum Kunstlied
vom Kanon bis zum zeitgenössischen Sprech- und Klangstück
von Hits aus den Bereichen Rock, Pop, Folk, Evergreen
und Musical bis zu Gospels und Spirituals
von Spaß- und Quatschliedern bis zu vokalen Warm-ups
von historischen und folkloristischen Tanzliedern bis zum
„bewegenden“ Kindersong.

**Alle Titel sind vielfältig für die musikpädagogische
Praxis aufbereitet**

mit zahlreichen variabel ausführbaren Begleitstimmen und
Patterns für Singstimme, Bodypercussion und Instrumente
mit Vorschlägen für Tanz- und Bewegungsgestaltungen
mit Hintergrundinformationen zu Liedern und Songs
mit zahlreichen Originalaufnahmen auf 4 CDs und 170
Playbacks auf 6 CDs

**SING & SWING: Ein unentbehrlicher
Begleiter für das Singen in der Sek I**



Weitere Informationen unter:
www.helbling.com



SING & SWING – DAS Liederbuch
HI-S5456
ISBN 3-85061-237-6

€ 16,50

Dazu erhältlich:

- ▶ 4 CDs mit 123 Originalaufnahmen
- ▶ 6 CDs mit 170 instrumentalen Playbacks
- ▶ Band Klavierrangements mit
stiltypischen und leicht spielbaren
Liedsätzen
- ▶ 6 instrumentale Spielhefte zum
Klassenmusizieren



73707 Esslingen, Postfach 10 07 54
Telefon 0711/ 55 09 180
Telefax 0711/ 55 09 181

service@helbling.com
www.helbling.com