

Arbeitspapier
für das
Fachseminar
Musik

Lehramt für die Sekundarstufe II

Veröffentlicht 1993 als Rahmenplan für die Ausbildung im Fachseminar

durch das Kultusministerium NRW

Die grau markierten Passagen stammen nicht von mir

Inhaltsverzeichnis

I	Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst	
II.	Vorwort: Allgemeine Grundsätze der Ausbildung im Fachseminar	3
III.	Die drei Ausbildungsphasen	5
III.1	Die erste Phase	6
III.2	Die zweite Phase	8
III.3	Die dritte Phase	9
IV.	Überblick (Synopsis)	10
V.	Anhang: Beispiele	14
V. 1	Beispiel 1	14
V. 2	Beispiel 2	14
V. 3	Beispiel 3	18
V. 4	Beispiel 4	19
V. 5	Beispiel 5	21
V. 6	Beispiel 6	22
V. 7	Beispiel 7	24
V. 8	Beispiel 8	27
V. 9	Beispiel 9	30
V.10	Beispiel 10	32
V.11	Beispiel 11	34
V.12	Beispiel 12	37
V.13	Beispiel 13	42
V.14	Beispiel 14	45
V.15	Beispiel 15	46
V.16	Beispiel 16	48

II. V o r w o r t : Allgemeine Grundsätze der Ausbildung im Fachseminar

Musik begleitet in gewollter oder ungewollter Allgegenwart das Leben der meisten Menschen. Dem extensiven Gebrauch der Musik korrespondiert die Einseitigkeit im Umgang mit ihr. Als Basis für den Musikunterricht erscheint daher diese **V i e l f a l t v o n M u s i k**, verbunden mit der Aufgabe, **m u l t i p e r s p e k t i v i s c h** auf die immer in Lebenszusammenhänge eingebettete Musik aufmerksam zu machen:

- um so im gemeinsamen Unterricht ihr neu zuhören zu können
- um mit ihr auf vielerlei Weisen handelnd umgehen zu können
- um sie untersuchen zu können und sich ihr nachdenkend zuwenden zu können und
- um ihre vielfältigen und variablen Ausdrucksgehalte zu entdecken und erleben zu lassen.

Im Hinblick auf realistische gegenwartsbezogene Anforderungen an den Musiklehrer bedeutet dies im Rahmen der Fachseminarausbildung, auf den Verbund von

k ü n s t l e r i s c h - s a c h b e z o g e n e n Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der einen sowie einer Vielfalt **p ä d a g o g i s c h - k o m m u n i k a t i v e r** Verhaltensweisen auf der anderen Seite hinzuarbeiten. So kann das zukünftige Lehrerhandeln in seiner komplementären Wirkkraft Verstehens-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten im Feld der Musik seitens der jungen Menschen freisetzen und damit den fachspezifischen Beitrag zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung und zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ermöglichen.

Dabei legitimiert sich das pädagogisch-didaktische Handeln im Spannungsdreieck von Gegenwarts-, vermuteter Zukunfts- und exemplarischer Bedeutung der thematisierten Kontexte. Dieses Handeln wird die von Schülerinnen und Schülern in ihren alltäglichen Lebenskontexten erfahrene und praktizierte Musik ernstnehmen, gleichzeitig aber auch alternative Möglichkeiten und andere Perspektiven anbieten. Auf diese Weise entspringen im exemplarischen Sinne die allgemeinen, lebensbezogenen Kontexte, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Widersprüche, Strukturen und Handlungsmöglichkeiten, die darauf verweisen, daß Musikunterricht zwischen Sinnlichkeit und Rationalität, zwischen Tätigkeit und Reflexion, zwischen Vorgefundenem und Neuem, Eigenem und Fremden, zwischen aktueller Musik und tradierten Beständen, zwischen Selbsterfahrung und Welterkenntnis anzusiedeln ist.

Für die Arbeit im Fachseminar stellt sich die Aufgabe, eine diesen Ansprüchen genügende unterrichtliche Kompetenz der zukünftigen Musiklehrerinnen und Musiklehrer zu erwirken, die sich nicht ausschließlich an der einseitigen Abstraktion tradierter Fachprinzipien und -kategorien orientiert, sondern ein umfassendes **T o l e r a n z - u n d**

N e u g i e r v e r h a l t e n gegenüber Musik anstrebt und auf den vielfältigen, komplementäre Erkenntniswege beschreitenden Umgang mit ihr zielt.

Mit einbezogen ist dabei die Schaffung eines Bewußtseins für den Wandel der eigenen Situation. Dieser liegt im Wechsel von einer Aneignungssituation verschiedener Kenntnisse und Fertigkeiten für sich selbst hin zu einer kompetenten kommunikativen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen für andere und mit anderen zusammen. Hierbei kann jedoch keineswegs davon ausgegangen werden, daß die Ausbildung an den Hochschulen eine umfassende fachliche Kompetenzbasis liefert, die lediglich in didaktisch-methodische Handlungsmuster transponiert worden müßte. Vielmehr gilt, daß die seitens der Hochschulen vermittelten Kompetenzen in ihren inhaltlichen wie in ihren schulformspezifischen Profilen oft zu großen Abständen von der schulischen Realität haben.

Der Fachsitzung kommt deshalb ein doppelter Anspruch zu. Sie hat unverzichtbar eine Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen methodischen Fragen und deren schulischer Zentrierung zu leisten. Die Behandlung dieser Fragen bliebe jedoch lediglich von theoretischer Relevanz, wenn sie nicht in ihrer praktischen, konkreten Umsetzung von Referendarinnen und Referendaren erfahren, erhandelt, geklärt und aufgearbeitet würde. Damit ist der Fachsitzung neben der integrierenden Funktion auch eine Spiegelfunktion zugewiesen, in der die Standards der Handlungs- und Problemorientierung im Blick auf den zukünftigen eigenen Unterricht fundamental berücksichtigt worden.

Die Arbeit im Fachseminar wird auf Arbeitsergebnisse des Hauptseminars zurückgreifen. Das Wesen dieser Kooperation kann nicht die kleinliche Synchronisation sein, sondern sollte durch eine permanente Gesprächs- und Austauschhaltung bestimmt werden. Zusammenarbeit ist vornehmlich im Wechselfeld von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik wünschenswert. Das Fachseminar wird die relevanten Punkte in fachspezifischer Weise konkretisieren müssen (z.B. Bezüge von allgemein didaktischen Modellen und fachdidaktischen Konzepten). Notwendig erscheint die Kooperation zudem bei entwicklungspsychologischen Themen und bei Themenkreisen der Sozialisation, die sich für den Musikunterricht besonders in spezifischen Ausprägungen des Rezeptionsverhaltens und damit unter wahrnehmungspsychologischen Aspekten niederschlagen.

Auch mit den Ausbildungsschulen und den Ausbildungslehrerinnen und -lehrern ist eine sinnvolle Kooperation anzustreben, da die Ausbildungsschule der Ort ist, an dem die Referendarinnen und Referendare die Problematik der Schulwirklichkeit erfahren. Im Sinne der erfolgreichen Kooperation erscheinender Austausch über didaktische Vorstellungen von Ausbildern und Fachlehrkräften unter Berücksichtigung der verschiedenen Schulcurricula, der Schulformspezifik und auch der Besonderheit der verschiedenen Lernangebote der Schulen besonders wichtig. Als zentrale Orte dieser Verständigungen sollten neben den Unterrichtsnachbesprechungen besonders die Unterrichtsversuche gelten. Die gewünschte erprobende, experimentelle Form von Unterrichtsversuchen, die auch auf die Lehrerfunktion Innovieren bezogen ist, sollte Anregungen für den Schulalltag freisetzen.

III. Die drei Ausbildungsphasen

Die Arbeit im Fachseminar Musik wird mit praxiserprobten, einfachen, gängigen Verfahren und kleinen Planungseinheiten beginnen, um die Referendarinnen und Referendare möglichst frühzeitig für Musikunterricht handlungsfähig zu machen. Das zentrale Problem der Arbeit im Seminar liegt aber darin, daß die Momente der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht additiv und sukzessiv angegangen und erprobt werden können. Aufgrund der Faktorenkomplexität und -interdependenz ist es z.B. nicht möglich, sich zunächst auf praktische' Unterrichtshilfen zu beschränken und in einer späteren Ausbildungsphase die theoretische' Fundierung nachzuliefern. Gerade elementare Verfahren und systematisierende Bündelungen im Unterricht zu Beginn der Sekundarstufen (Klasse 5 und Jahrgangsstufe 11.1) setzen die Kenntnis des unterrichtlichen Gesamtzusammenhangs voraus, sollen sie nicht in zusammenhanglosen Unterricht münden. Das gilt besonders für das Fach Musik, weil aufgrund der außerordentlichen Vielfalt musikalischer Phänomene weite inhaltliche Spielräume gegeben sind und andererseits die vorhandenen Unterrichtsmaterialien in der Regel wenig didaktisch-methodische Anregungen bieten. Als Konsequenz dieser Situation soll die Arbeit im Fachseminar in Spiralbewegungen verlaufen und dabei auf fortschreitenden Anspruchsniveaus gemäß der Entwicklung der Referendarinnen und Referendare - von Anfängern zu Fortgeschrittenen und zu kompetenten Lehrkräften - die Interdependenz von Unterrichtsteilen und Unterrichtsganzen unter immer neuer Akzentuierung der fachspezifischen und -didaktischen Aspekte entfalten.

Als konzeptioneller Rahmen hierzu bieten sich die Systematiken der Richtlinien Musik an, z. B.:

- Lernbereiche* in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe und für die Sek. 1 Gymnasium,
- Bereiche des Faches Musik* in den Richtlinien für die Gesamtschule - Sek. 1,
- Inhaltsbereiche* im Lehrplan der Fachschule für Sozialpädagogik - Fachrichtung Musikerziehung/Rhythmik,
- Lerninhalte* in den Richtlinien für die Realschule.

Der Vorteil ist, daß das 'Feld' Musik in diesen Rasterungen durchgängig aspektbezogen bestimmt wird. So wird der Blick immer zentriert und auf bestimmte Untersuchungs- und Interpretationsschwerpunkte gerichtet. Auf diese Weise können die möglichen Umgangsweisen mit Musik multiperspektivisch und komplementär den Unterricht bestimmen. Dieser konzeptionelle Rahmen bietet den Referendaren sowohl eine Bezugsordnung für das Verständnis der Spezifika gegenwärtiger musikdidaktischer Positionen und Konzeptionen als auch den notwendigen Spielraum, eine eigenständige Konzeption von Musikunterricht zu entwickeln.

Hinsichtlich der zeitlichen Ausdehnung der Phasen geht die Zuordnung von Zielen und Inhalten zu den einzelnen Phasen von der Vorstellung aus, daß die 1. Phase mit der Zeit der Ausbildung an der Nichtschwerpunktschule zusammenfällt, also etwa ein halbes Jahr umfaßt. Die Grenze zwischen zweiter und dritter Phase fällt irgendwo in die Zeit der Anfertigung der Schriftlichen Hausarbeit. Da hier kein natürlicher Einschnitt in der Ausbildungssituation vorliegt, wird diese Grenze fließender sein als die zwischen erster und zweiter Phase.

III.1 Die erste Phase

Die erste Ausbildungsphase ist schwerpunktmäßig auf die Lehrerfunktion Unterrichten und die damit verknüpfte Entwicklung von unterrichtlicher Handlungskompetenz ausgelegt.

Am Beginn steht in der Regel eine *Intensivphase*, in der die Fachgruppe (oder Teile der Fachgruppe) in den Lerngruppen der Fachleiterin bzw. des Fachleiters oder einer Fachlehrkraft hospitiert. In ausführlichen Gesprächen sollten sich die Fachgruppenmitglieder kennenlernen und ihr jeweiliges persönliches Profil einbringen können. Die Hospitationsstunden sollten möglichst umfassend gemeinsam vor- und nachbesprochen werden, so daß die Auszubildenden mit den fachlichen und didaktischen Überlegungen, die den einzelnen Stunden und der Reihe zugrundeliegen, bekannt gemacht worden und auch das persönliche wie fachspezifische Profil ihrer Fachleiterin bzw. ihres Fachleiters kennenlernen. In der Intensivphase lernen die Auszubildenden auf der Grundlage der Vorgaben der Fachleiterin bzw. des Fachleiters (Materialien, Unterrichtsmodelle etc.) einen breiten Umriß didaktischer Reflexion bezogen auf die unterrichtliche Praxis kennen. Es ist wichtig, daß sie dabei deutlich erfahren, wo die Anforderungen des Musikunterrichts heute liegen. Es gilt dabei auch, die eigene musikalische bzw. musikpädagogische Sozialisation zu reflektieren, unterschiedliche Positionen ernst zu nehmen und auf gegenseitige Toleranz und Kooperation hinzuwirken. Die Intensivphase sollte als Impuls für die Anbahnung unterrichtspraktischer Handlungskompetenz auf der Basis der Vermittlung des notwendigen 'Handwerkzeugs' und der Ausprägung eines eigenen musikdidaktischen Ansatzes verstanden werden.

In den ersten *Fachsituationen* bietet es sich an, mit der unterrichtsrelevanten Aufarbeitung 'kleiner' Musikwerke im Sinne *einer Einführung in den didaktischen Horizont des Faches* zu beginnen. Für die Auszubildenden muß erkennbar worden, daß die im Hochschulstudium im Bereich einer vornehmlich kognitiv orientierten fachwissenschaftlichen Analyse erworbenen Könnens- und Wissens Elemente auf die vielschichtigen Ebenen der didaktischen Analyse mit ihrer musikerschließenden und schülergerechten Funktion transponiert, neu verstanden und akzentuiert werden müssen (vgl. hierzu Beispiel 1).

Da die Referendare in der ersten Phase der Ausbildung in der Regel an der Nichtschwerpunktschulform, d.h. in der Mehrzahl im Sek. I-Bereich unterrichten, bietet es sich an, bei den *Übungen zur Planung und Durchführung von Unterricht* elementare Verfahren der Sek. 1 zu akzentuieren und dabei die verschiedenen Zentrierungen der Lernbereiche in den schulformspezifischen Richtlinien zur Kenntnis zu nehmen (vgl. Beispiel 2 und 6). Hierbei sollte auch die (zunehmende) Problematik der Durchführung von Musikunterricht in den Blick genommen werden (vgl. Beispiel 2).

Im Zusammenhang mit der Behandlung der Inhalte/Themen *Lernziele, Unterrichtsprinzipien und Übungen zur Formulierung zentraler didaktischer Entscheidungen* sollten die Erträge der Hauptseminararbeit unter dem Gesichtspunkt der fachspezifischen Konkretion aufgegriffen und weiter entwickelt worden (vgl. hierzu Beispiele 2 - 6).

Einen breiten Raum innerhalb der Fachseminararbeit der ersten Phase sollte die Auseinandersetzung mit musikunterrichtlichen *Arbeitsweisen* einnehmen. Hierbei erscheint besonders die Bewußtmachung der Aspekt- und Methodenvielfalt als einem wesentlichen Konstituens des immer neu anhebenden Fragens nach den Zusammenhängen von Beschaffenheit, bedingendem Umfeld, Funktion und Wirkung von Musik aller Art relevant zu sein. Das Offenhalten des Blickes für wechselnde Untersuchungsrichtungen und Ergänzungen soll gewährleistet bleiben und zur Erkenntnis verholfen, daß die Einschränkung verschiedener Untersuchungsrichtungen auf musikalische bzw. kompositorisch-technische Aspekte zwar Information über das handwerkliche Arbeiten und über die musikalische Faktur geben, nicht aber das 'utopisch Ganze' der Musik im Horizont haben können.¹

In der ersten Ausbildungsphase sollte die individuelle Beratung der Auszubildenden auch im Blick auf den Ausgleich möglicher Defizite besondere Beachtung finden. Die *Beratungsfunktion* der Fachleiterinnen und Fachleiter tritt dabei gegenüber ihrer Bewerterrolle deutlich hervor.

¹ In diesem Kontext sei ausdrücklich auf die Aufsätze

"Musikalische Analyse im Musikunterricht" von Hans Heinrich Eggebrecht, in: Ders.: Sinn und Gehalt, Wilhelmshaven, 1979" S. 264 - 279; und

"Musikanalyse im Unterricht und in der Unterrichtsvorbereitung" von Ernst Klaus Schneider, in: Helms, S. et al. (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985, S. 115 - 151 verwiesen.

III.2 Die zweite Phase

Die zweite Phase weitet die analytische und didaktische Arbeit über Einzelstunden und Einzelfälle hinaus auf *größere Planungseinheiten (Unterrichtssequenzen) und generelle Probleme und Verfahren der Analyse* (z.B. Funktionsanalyse, Wort-Ton-Analyse, vgl. Beispiel 7) aus. Es geht um *Grundsatzfragen, Verallgemeinerung und Systematisierung*. Ziel ist die Bereitstellung wichtiger fachlicher und didaktischer Paradigmata, die zur Übertragung auf eine ganze Klasse von Inhalten (z.B. Textauswertung im Hinblick auf ästhetische und lebensweltliche Aspekte) geeignet sind.

So fordern z.B. vor dem Hintergrund des didaktischen Umgangs mit Großformen die unterschiedlichen didaktischen Ansätze nicht nur zu einer fachwissenschaftlich stringenten Auseinandersetzung, sondern im Horizont von Schülernähe und -aktivität auch zu einer *eigenständigen Entscheidung für eine bestimmte didaktische Position* und deren unterrichtliche Konkretisierung heraus. Stets sollten die erzieherischen und schülerrelevanten Aspekte - auch im Kontext alternativer Handlungskonzepte - einbezogen und auf ihre Wirkung hin überprüft werden.

Das Ziel einer möglichst breit gefächerten Handlungskompetenz der Auszubildenden umschließt das Kennenlernen speziellerer fachlicher Methoden im *Bereich des Gestaltens*, des schulpraktischen Instrumentalspiels (Beispiel 9) und der Vermittlung von Grunderfahrungen an elektronischen Musikinstrumenten (Beispiel 8).

Im Hinblick auf einen medienpädagogisch sinnvollen Einsatz *des innovativen Mediums 'Computer'* stellt sich die Aufgabe, grundlegende Anwendungsmöglichkeiten, auch für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, im Fachseminar kennenzulernen und zu erproben (Beispiel 11).

Als eine der Lehrerfunktionen von zentraler Bedeutung bildet das **B e u r t e i l e n** einen Schwerpunkt in der Fachseminararbeit. Beispiele zur Schriftlichen Übung und zur Klausur (mündliches und schriftliches Abitur) werden gemeinsam geplant, Schülerarbeiten aus diesem Bereich werden gemeinsam korrigiert und bewertet (Beispiel 7).

In *Wahrnehmung der Lehrerrolle* sollten innerhalb des Unterrichtsprozesses zunehmend zielgerichtete und zugleich flexible und offene Gesprächssituationen entstehen. Ein Wechsel der Sozialformen (z.B. Partner- und Gruppenarbeit, Binnendifferenzierung) sowie ein umsichtiges Eingehen auf individuelle wie lerngruppenspezifische Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (auch vor dem Hintergrund der Anforderungen anderer Schulformen, vgl. hierzu Beispiel 10) sollten angemessen und funktionsgerecht einbezogen werden.

Neben Referat, Diskussion und Gruppenarbeit bieten sich als *Vermittlungsformen* das praktische Üben an Instrumenten und am Computer, die Fallmethode (Beispiel 7) und der Workshop an, der die konkrete analytisch-didaktische Arbeit als Teilelement der Fachsitzungen fortführt.

III.3 Die 3. Phase

Die dritte Phase erweitert, vertieft und integriert die bisher entwickelten Fähigkeiten im Sinne der spiralcurricularen Anlage der Ausbildung. Schwerpunkte sind hier vor allem hinsichtlich *anspruchsvoller fachdidaktischer Methoden* der Interpretation (Beispiele 14 und 15) und der Musikpraxis (Beispiele 13 und 16) sowie der differenzierten Berücksichtigung schülerrelevanter, speziell wahrnehmungspsychologischer Aspekte (Beispiel 13) gesetzt.

Die wachsende Selbständigkeit der Auszubildenden zeigt sich in der größeren Eigenständigkeit der Planung, der Fähigkeit zu kritischer Beurteilung und *innovativer* Weiterentwicklung von *Unterrichtsmaterialien* (Beispiel 12), schließlich in der zunehmenden *Integration* der den Unterricht bestimmenden Faktoren und einer umfassenden Verbindung aller Lehrerfunktionen.

Auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen *musikdidaktischen Positionen* soll dazu beitragen, daß die Auszubildenden sich des eigenen Selbstverständnisses vergewissern und ein eigenes *Persönlichkeitsprofil* ausprägen. Zu diesem gehören neben der Unterrichts- und Erziehungskompetenz auch die Kooperationsfähigkeit mit Kolleginnen und Kollegen und die Wahrnehmung unterrichtsübergreifender Facetten der *Musiklehrerrolle*, wie sie speziell bei der Gestaltung des Musiklebens einer Schule zum Tragen kommen (Beispiel 16).

Hinsichtlich der *Vermittlungsformen* könnte in dieser letzten Ausbildungsphase Über alternative Konzepte bei der Durchführung der Fachseminarsitzungen nachgedacht worden. So wäre - im Sinne der angestrebten Kommunikationsfähigkeit und der zunehmenden Selbständigkeit der Auszubildenden - die zeitweilige Organisation von eigenständigen, in der zeitlichen Gestaltung flexiblen Arbeitsgruppen denkbar.

IV. Überblick (Synopsis)

In der folgenden Übersicht worden die Ziele/Qualifikationen, die Inhalte/Themen, die Vermittlungsformen und die Beispiele, gegliedert in drei Phasen, in je einer Spalte zusammengestellt.

Bei den *Zielen/Qualifikationen* sind die Lehrerfunktionen berücksichtigt. Sie sind aber nicht jeweils isoliert ausgewiesen, sondern im Zusammenhang mit anderen wesentlichen Komponenten der Planung und Durchführung von Unterricht akzentuiert.

Die genannten Ziele/Qualifikationen sind insgesamt verbindlich, nicht aber deren Reihenfolge. Wegen der Interdependenz der verschiedenen Ziele und im Interesse eines (auch) selbstbestimmten Lernens in der jeweiligen Fachgruppe ist das nicht sinnvoll. Dennoch wurde versucht, ein (wenn auch grobes) idealtypisches Muster für eine mögliche Sukzession zu geben.

Die *Inhalte/Themen* sind nicht verbindlich. Sie sind allerdings so ausgewählt und angeordnet, daß eine von sachlogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten her mögliche, praktikable Abfolge entsteht, die als Gerüst für die im Einzelfall notwendigerweise modifizierten oder alternativen Entscheidungen der Fachgruppe dienen kann. Da die Inhalte/Themen die Funktion haben, den fachspezifischen Handlungsrahmen für die Vermittlung der Ziele/Qualifikationen konkret zu benennen, sind sie nach Möglichkeit diesen horizontal - entweder genau oder wenigstens ungefähr - zugeordnet. Wegen der Interdependenz der Ziele ist eine einfache 1:1-Zuordnung aber kaum möglich. (Das zeigt sich auch darin, daß in den Beispielen oft mehrere Ziele bzw. Teilkomponenten von Zielen gekoppelt erscheinen.)

Da die *Vermittlungsformen* noch stärker als die Inhalte/Themen ihre Legitimation aus ihrer Funktionalität beziehen, sind sie nicht als vertikale Sukzession konzipiert und zu lösen, sondern ausschließlich in ihrer horizontalen Zuordnung zu sehen. (Das schließt nicht aus, daß im Einzelfall Standardformen, die nicht in den Beispielen speziell Berücksichtigung finden, der Vollständigkeit halber global (am Ende der jeweiligen Spalte) aufgelistet sind.)

Die *Beispiele* stellen Brennpunkte der konkreten Zuordnung von Zielen/Qualifikationen, Inhalten/Themen und Vermittlungsformen dar. Sie zeigen modellhaft, wie bestimmte Qualifikationen und Verhaltensweisen an bestimmten Inhalten mit bestimmten Methoden trainiert werden können. Um die Zuordnung auch in der Synopsis schon anschaulich zu machen, wurden in den drei ersten Spalten Verweise auf die Beispiele (z. B. B1) gegeben.

So wird z. B. deutlich, daß in dem 1. Beispiel das *Ziel* (1) bzw. ein Teilmoment dieses Zielles am Inhalt a) mit den *Vermittlungsformen* 'brainstorming' und 'gelenktes Gespräch' verfolgt wird.

1. Phase

Ziele/Qualifikationen	Inhalte/Themen <i>I n t e n s i v p h a s e</i>	Vermittlungsformen Bsp.
Die Referendarin bzw. der Referendar (1) kann Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf grundlegende Aspekte der RL (Lernbereiche, Verhaltensweisen) und Prinzipien wie Anschauung und Handlungsorientierung analysieren und aufbereiten (B1+3+4)	a) <i>Einführung in den didaktischen Horizont des Faches</i> Analyse kleiner Musikwerke unter den verschiedenen Aspekten der RL; Bewußtmachen der Unterschiede zwischen einer wissenschaftlichen und einer didaktisch akzentuierten Analyse (B1)	brainstorming (B1) gelenktes Gespräch über Informationen und Vorlagen der Fachleiterin oder des Fachleiters (B1)
(2) kann eine Unterrichtsstunde nach sachlogische Gesichtspunkten unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lerngruppe strukturieren und die wesentlichen Entscheidungen im schriftlichen Unterrichtsentwurf plausibel darstellen (B2+6+12)	b) <i>Übungen zur Planung und Durchführung von Unterricht</i> allgemeine didaktische Modelle und Übungen zu Unterrichtsphasen (B2)	Simulation von Unterrichtsstunden und -situationen; Analysieren/modifiziertes Durchspielen typischer Schwierigkeiten (Aversion gegen ungewohnte Musik, gegen Analyse überhaupt; motorisch bedingte Unruhe beim praktischen Musizieren in der Klasse). Die Situationen brauchen nicht immer real gespielt zu werden, sie können auch verbal simuliert werden. So haben die Ref. die Möglichkeit, Probleme des eigenen Unterrichts zur Diskussion zu stellen. (B2+5+8+9+10)
(3) kann Lernzielschwerpunkte in Übereinstimmung mit den RL setzen und formulieren	c) <i>Lernziele</i> Formulierung konkreter Ziele für fest umrissene Unterrichtseinheiten in Anbindung an die abstrakteren Zielformulierungen der RL Eigene Versuche, kritische Sichtung von Lernzielformulierungen früherer Fachgruppen u. ä. Reflexion der allgemeinen Aufgaben des Musikunterrichts (RL); besonders wichtig: Akzentuierung und Reduktion im Bereich der Musiklehre, des praktischen Musizierens und der Analyse (bezogen auf die Schulform des 1. Ausbildungsabschnitts)	
(4) kann Standardverfahren des Faches (im Bereich der Hörerziehung, Analyse und des praktischen Musizierens) sinnvoll einsetzen und handhaben (B2)	d) <i>Unterrichtsprinzipien:</i> - Anschauung (B3+4+5) - Handlungsorientierung (B4+5)	Projekt (B3) B3 Unterrichtsmitschau (B4) B4
(5) kann Methoden und Medien den Lernzielen entsprechend handhaben (B4+5+6)	e) <i>Arbeitsweisen:</i> Analyseverfahren (B6) Parameteranalyse motivisch-thematische Analyse Visualisierungsmodelle (B2+4+5) Arbeit mit dem Notentext/Notenleselehrgang praktisches Musizieren in der Klasse (B2) Bewegungsgestaltung	workshop (B5) B5 Unterrichtsversuch (B5)
(6) kann den Unterricht strukturiert und für die Schülerinnen und Schüler deutlich durchführen, das soziale Klima in der Lerngruppe günstig beeinflussen, Ergebnisse sichern und sich des Lernerfolgs vergewissern	f) <i>Möglichkeiten des Übens und der Ergebnissicherung</i> g) <i>Lernbereiche</i> (RL SI, SII, GS, BBS, KS) konkrete Umsetzung an Beispielen, die die Auszubildenden selbst auswählen und relativ eigenständig für die Diskussion in der Fachgruppe aufarbeiten	schriftliche Fixierung von Vorschlägen zur unterrichtlichen Umsetzung bestimmter Gegenstände oder Verfahren (individuell oder in der Gruppe) (B13)
(7) kann vorhandene Motivation und die in der Musik bzw. im Musizieren liegenden Möglichkeiten der Motivation nutzen (B12)	h) <i>Übungen zur Formulierung zentraler didaktischer Entscheidungen</i> gemeinsame Planung und Durchführung eines Unterrichtsversuchs; Übungen zur Akzentuierung/Reduktion der Sachstruktur, zur Intentionalität, zum methodischen Verfahren etc. (B6)	Diskussion (B2+6) B6 individuelles Beratungsgespräch (speziell bei Hospitationen)

2. Phase

Ziele/Qualifikationen	Inhalte	Vermittlungsformen	Bsp.
(8) kennt wichtige musikalische Paradigmata und Konzepte/Kriterien ihrer Didaktisierung (B7)	i) <i>Arbeitsweisen:</i> - Funktionsanalyse - Wort-Ton-Analyse (B7)	Referat Diskussion (B7+10) Gruppenarbeit (B7) fallanalytische Methode (B7)	B 7
(9) kann speziellere fachliche Methoden im Bereich der Analyse und des Gestaltens handhaben (B8,9+10+11)	j) <i>Gestalten im Musikunterricht</i> - schulpraktisches Instrumentalspiel - Organisation und Durchführung von Musikpraxis (B8+9+10+13+16~)		B 8+9 B10
(10) kann größere Musikwerke und komplexere thematische Fragestellungen zu stundenübergreifenden Sequenzen organisieren	k) <i>Neue Technologien</i> (Vermittlung von Grundkenntnissen und Grunderfahrungen im Umgang mit elektronischen Musikinstrumenten und dem Computer) (B8+11)	praktisches Üben am Computer (B11) praktische Gestaltungsübungen an Instrumenten (B8+9+13)	B11
(11) kann in seiner Unterrichtsplanung zunehmend neben sachlogischen auch schülerrelevante und erzieherische Aspekte sowie die Interdependenz der verschiedenen Unterrichtsfaktoren berücksichtigen und seine Entscheidungen begründen (B10+12)	l) <i>didaktischer Umgang mit spezifischen Inhaltsfeldern des Musikunterrichts</i> Großformen (Sinfonie, Oper, Musical o. a.) neue und fremde Musik Jazz, Rock-/Popmusik (B13)	Partner-/Gruppenarbeit (B8+10+11+13) workshop Die konkrete analytisch-didaktische Arbeit an Stücken kann ein Teilelement der Fachsitzungen sein. Ziel ist es, einen Fundus an exemplarischen, übertragbaren Modellen wichtiger Paradigmata zu schaffen. Die Initiative sollte zunehmend von den Auszubildenden übergehen. Die gewählten Beispiele sollten dabei in Hausarbeit von einzelnen oder Kleingruppen vorgearbeitet werden. Die Wahl der Beispiele sollte sich, soweit möglich, auch an Bedürfnissen der Auszubildenden orientieren, wie sie sich aus spezifischen Unterrichtssituationen ergeben.	
(12) kann Formen der schriftlichen und mündlichen Leistungsüberprüfung (Schriftliche Übung, Klausur, sonstige Mitarbeit) funktionsgerecht planen und sinnvoll handhaben (B7)	m) <i>Übung zum Entwerfen größerer Unterrichtseinheiten</i>		
(13) kann Aufgaben (für Einzel-, Partner- Gruppen- und Hausarbeit - auch im Sinne der Binnendifferenzierung -) klar und funktionsgerecht stellen und auswerten (B10)	n) <i>Leistungskontrolle,</i> Beispiele der RL zur Schriftlichen Übung und Klausur; Anfertigen eigener Entwürfe in diesem Bereich; gemeinsame Korrektur und Bewertung einer Klausur: (z. B.: Der FL legt eine Klausur vor, und läßt die Referendare in HA die Klausur korrigieren und bewerten. Aus dem Vergleich der Ergebnisse ergibt sich in der Regel ein guter Problematisierungsansatz.)		
(14) kann den Unterricht zielgerichtet, flexibel und in einem für divergierende Äußerungen und Initiativen der Lerngruppe offenen Gesprächsklima führen	o) <i>mündliches und schriftliches Abitur</i> Analyse der RL-Texte und der Beispiele, Konstruktion einer Abituraufgabe		
(15) kann seinen Unterricht realistisch einschätzen und aufgetretene Probleme erkennen			

3. Phase

Ziele/Qualifikationen	Inhalte	Vermittlungsformen
(16) kann in Kenntnis verschiedener Konzeptionen von Musikunterricht seine eigene Rolle reflektieren, in Alternativen denken, ein persönliches Profil entwickeln und im Blick auf die Lerngruppe verantwortbare und deren Persönlichkeitsentwicklung fördernde Grundentscheidungen treffen (B12+13+16)	<i>p) Konzeptionen des Musikunterrichts</i>	
(17) kann mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Schülerinnen und Schülern kommunizieren/kooperieren und Schülerinnen und Schüler beraten (B16)		
(18) kann angebotene Materialien kritisch auswerten, sinnvoll für den Unterricht nutzen und innovativ weiterentwickeln (B12)	<i>q) konzeptionelle Analyse von Schulbüchern und anderen Materialien (B12)</i>	
(19) kann selbständig längerfristige und komplexe Unterrichtssequenzen planen (B12)	<i>i) wahrnehmungspsychologische Aspekte: mediale Musikwahrnehmung u. a. (B12)</i>	Referat (B13+15+16) B13 Diskussion (B12+13+14+15)
(20) kann im Bereich der Interpretation - auch durch Nutzung von Medien -den Schülerinnen und Schülern ästhetische und lebensweltliche Zusammenhänge und Bedeutungen erschließen (B14,15)	<i>s) Arbeitsweisen: aspektbezogene Interpretation Umgang mit Texten (B14+15)</i>	Auswertung und Aufbereitung von Texten als Stimulans für Analyse und Interpretation (B14+15) B14+15
(21) kann im Bereich Gestalten die Schülerinnen und Schüler motivieren und ihnen musikalische Strukturen und Empfindungswelten zugänglich machen (B16)	<i>t) Profession und Selbstverständnis der Musiklehrerin bzw. des Musiklehrers im Musikleben der Schule z. B.: Arbeitsgemeinschaften: Chor, Orchester, Band ... (B16)</i>	praktische Übung (B16) B16 Planspiel (B16) eigenständige Arbeitsgruppen der Referendarinnen und Referendare

V. Anhang: Beispiele

V. 1 Beispiel 1

Ziele/Qualifikationen:

- (1) Unterrichtsgegenstände auf grundlegende Aspekte der RL hin verstehen

Inhalte/Themen:

- (a) Einführung in den didaktischen Horizont des Faches

Vermittlungsformen:

- brainstorming

- gelenktes Gespräch

Gegenstand:

- Modest Mussorgsky: "Gnomus" (aus "Bilder einer Ausstellung")

Arbeit im Fachseminar:

Eine im brainstorming von den Auszubildenden entwickelte Analyse des Stückes fördert in der Regel eine Fülle von Detailbeobachtungen und Gesichtspunkten zutage. Große Ratlosigkeit zeigt sich aber, wenn an die Ergebnisse Fragen gestellt werden wie: "Was sagen die Ergebnisse eigentlich über das Stück konkret aus?", "Was davon ist für Schülerinnen und Schüler zugänglich und interessant?" oder "Was bewirken die Ergebnisse für die musikalische Förderung der Schülerinnen und Schüler?" Meist bestehen nämlich die Ergebnisse aus isolierten Hinweisen und generalisierenden ('angelesenen') Zuordnungen, die keine lebendige Vorstellung von dem Stück vermitteln. Daß die Defizite nicht in erster Linie didaktischer, sondern fachlich-inhaltlicher Natur sind, wird deutlich, wenn gefragt wird: "Was haben wir eigentlich an dem Stück analysiert?" Meist offenbart sich eine deutliche Unsicherheit hinsichtlich fachmethodischer Strategien und ein Mangel an Perspektivenbewußtsein.

Hier ist jetzt der Platz, mit Hilfe eines geeigneten Kategorienrasters das analytische Feld abzustrecken und zu ordnen. Im folgenden werden dazu beispielhaft die Lernbereiche der "Richtlinien Musik Gymnasiale Oberstufe" benutzt. Unter zunächst starker Hilfe der Fachleiterin oder des Fachleiters werden die vielfältigen Analysezugriffe durchgespielt und dann auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft.

Im Lernbereich I der "RL Musik Gymnasiale Oberstufe" wird deutlich zu machen sein, daß fast alle vom Studium her geläufigen musiktheoretischen Aussagen (Tonart, Intervallik, Akkordbestimmung) für Schülerinnen und Schüler zu schwierig und damit uninteressant sind. Es gilt elementarere Strukturen zu erkennen, die gestalthafter, erlebbarer und damit zugänglicher sind (Unisono vs. Mehrstimmigkeit, große vs. kleine Intervalle, hohe vs. tiefe Lage, schnelle vs. langsame Bewegung usw.).

Im LB II wird es große Schwierigkeiten bereiten, das Werk als individuelles Sinn- und Bedeutungsgefüge zu verstehen. Formschemata greifen nämlich bei diesem Stück gerade nicht. Es gilt zu entdecken, daß die Formbildung hier - im Sinne des Realismuskonzeptes als ästhetischer Norm - von einem Programm gesteuert wird, einem Programm freilich, das es aus der Musik erst zu ermitteln gilt. Musikalische Details müssen in ihrem Assoziationshorizont detailliert erschlossen werden, wobei der Bezug zwischen strukturellen Momenten (hoch/tief, langsam/schnell, unisono/mehrstimmig, staccato/legato usw.) und den durch sie gesteuerten Assoziationen bewußt zu machen ist. Auch bei der Gesamtdeutung gilt es, plakative Aussagen zu problematisieren. So sollte man sich mit dem Etikett "Das Stück ist Programmmusik" nicht zufrieden geben. Wichtig wäre etwa die Frage "Handelt es sich um die Darstellung einer Handlung" - dieser Aspekt wird bei der Rezeption der Schüler zweifellos

der zentrale sein - "oder um die Darstellung der verschiedenen Facetten eines 'Charakters'?" - Für Letzteres spräche die Tatsache, daß die Vorlage ein (leider verschollenes) Bild ist. - Es erweist sich als notwendig, die unterschiedliche Funktion der Zeit in der Bildenden Kunst (Darstellung eines Zeit-Momentes) und in der Musik (Darstellung eines sukzessiven Ablaufs) zu thematisieren. Die zentrale Bedeutung solcher musikübergreifender Aspekte wird hier offensichtlich. Rein ästhetisch entspricht dem zerrissenen, vielspältigen Charakter eine fragmentierte, 'montierte' Form, die allerdings durch vielfältige, wenn auch unregelmäßige Wiederholungen und Anspielungen die Einheit wahrt. Viele der hier skizzenhaft angesprochenen Fragen sind für die Referendare meist neu.

Im Lernbereich III geht es um die biographischen Hintergründe, um den gesellschaftlichen Kontext der neuartigen Musikkonzeption der Novatoren. Es wird deutlich, daß eine stilgeschichtliche Deutung nicht ohne Vergleichsakte auskommt. Zentral wäre hier der Nachweis des Nationalrussischen in einem Vergleich des Stückes mit Folklorebeispielen (z. B. Wechsel von Einstimmigkeit und Mehrstimmigkeit, Parallelharmonik, strömende Melodik).

Im Lernbereich IV wird nach der Funktion dieser Musik gefragt, der Funktion, die der Komponist ihr zugeordnet hat - die Musik dient nicht der 'schönen Unterhaltung', sondern ist Ausdruck der 'Wahrheit' und will ins 'Gespräch mit den Menschen', gerade auch den einfachen Menschen kommen -, nicht zuletzt auch nach den unterschiedlichen Funktionen, die diese Musik in verschiedenen Verwendungssituationen einnimmt. Schülernah sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Einspielungen und Bearbeitungen, die es gerade von diesem Stück (auch im Bereich Rock und Jazz) gibt.

Im Lernbereich V geht es um die Reflexion der Wirkung dieser Musik. Es ist deutlich zu machen, wie die Wahrnehmung des in der Musik codierten Ausdrucks starke intersubjektive Gemeinsamkeiten, aber auch situationsbedingte und subjektive Unterschiede aufweist. Texte zur Hörpsychologie und eigene 'Versuche' bieten sich als Reflexionsgrundlage an. Ganz besonders wichtig ist aber wieder, wie in allen Lernbereichen, daß die Theorien und Texte nicht als bloße Feststellungen im Raume stehen bleiben, sondern an der Musik 'erfahrbar' gemacht werden. Es geht in der Schule nicht um Musiksoziologie, Musikpsychologie, Musikgeschichte an sich, sondern um die Musik selbst, die es mit Hilfe der von der Wissenschaft zur Verfügung gestellten Materialien und Theorien zu erschließen gilt.

Damit wird die Frage nach der Lerngruppe, ihren Möglichkeiten und (objektiven und subjektiven) Interessen unausweichlich. Hier helfen die in den Richtlinien genannten Verhaltensweisen weiter, die dazu zwingen, zu überlegen, was die Lerngruppe wissen, erfassen, beschreiben, deuten und gestalten kann/soll. Alle bisher angesprochenen inhaltlichen Aspekte sind also noch einmal didaktisch zu befragen: 'Was von dem, was wir ermittelt haben, ist im Unterricht wie umsetzbar?'. Dabei spielt auch die Frage der Stufengemäßheit eine große Rolle.

Im Bereich "*wissen*" ist zu fragen, was die Lerngruppe eigentlich aufgrund ihrer Voraussetzungen und der wünschbaren Zielsetzung des Unterrichts konkret lernen kann/soll. Vor allem wäre die Rolle des Notentextes zu problematisieren, der von Fachleuten in seiner Bedeutung für Laien fast immer überschätzt wird. Es gilt zu fragen, was Schülerinnen und Schüler dem Notentext entnehmen können und was nicht, wie man mit dem Notentext arbeiten kann, damit er 'gestalterschließend' wirkt (Nachzeichnen von Strukturen; farbige Markierungen; vollständiger Text oder Auschnitte?), welche anderen Möglichkeiten der Visualisierung (grafische Skizzen, Buchstabenschema usw.) sich anbieten u. ä.

Im Bereich "*erfassen und beschreiben*" geht es um die konkrete Abgrenzung dessen, was von den Schülerinnen und Schülern hörend oder lesend erfaßt und verbal oder visuell dargestellt werden soll.

Im Bereich "*deuten*" muß überlegt werden, mit welchen Fragen oder mit welcher Anordnung der Analyseergebnisse man die Schülerinnen und Schüler zu einer selbst entwickelten Deutung führen kann.

Im Bereich "*gestalten*" geht es um die Frage, ob es Elemente des Stückes gibt, die die Schülerinnen und Schüler sich - evtl. in elementarisierter Form - selbst musikpraktisch erfahrbar machen können - vom Klopfen einer rhythmischen Figur über die bewegungsmäßige Umsetzung der Klanggesten bis zur eigenen Verklanglichung des Themas Gnom.

Eine Vertiefung und Einübung kann im Sinne der Reorganisation und des Transfers erfolgen, z.B.:

- Analyse der Aufbereitung des Themas "Gnomus" in Lehrbüchern z.B.:
 Resonanzen SI, Bd.2, S. 110-121;
 Sievritts: Musidaktik - Darstellende Musik, S. 59-68
 Aufgabe: "Ordnen Sie die einzelnen Zugriffe den Lernbereichen und Verhaltensweisen der Richtlinien zu."
- Durchspielen der Zugriffe an einem ähnlichen Beispiel, z.B.
 der Wolfsschluchtszene aus Webers 'Freischütz' (Musik-Kontakte, Bd. 1, S. 126-139).
 Dabei sollen die Referendare selbständiger als bisher agieren und in freier Diskussion die Funktionalität der Methoden und ihre Vorzüge und Mängel abwägen.
- Zuordnen der Ergebnisse zu den Kategorien der Richtlinien anderer Schulformen

V. 2 Beispiel 2

Ziele/Qualifikationen:

- (2) Strukturierung von Unterricht nach sachlogischen und schülerrelevanten Gesichtspunkten
- (2) Erstellen eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs
- (4) Standardverfahren handhaben

Inhalte/Themen:

- (b) Übungen zur Planung und Durchführung von Unterricht: Übung zu Unterrichtsphasen
- (e) Arbeitsweisen: Praktisches Musizieren in der Klasse (Einstudierung eines Liedes)
Visualisierung

Vermittlungsformen:

- Simulation
- Diskussion

Gegenstände/Materialien:

1. Paul Ernst Ruppel: Ein Maulwurf hört in seinem Loch (Text: Emanuel Geibel)

Ein Maulwurf hört in sei-nem Loch ein Ler-chen - lied er-klin-gen
und denkt bei sich, und denkt bei sich, und denkt bei sich: Wie
kann man nur so flie - gen, so flie - gen und so sin - gen.

2. Unterrichtsskizze der Fachleiterin oder des Fachleiters für eine Unterrichtsstunde in Klasse 5:

Lernziel:

Die Lerngruppe soll den Maulwurf-Kanon einstimmig singen, nach dem Gehör grafisch aufschreiben und hinsichtlich der Wort-Ton-Beziehungen erleben und verstehen können?

1. Unterrichtsphase:

Text vorsprechen: Situation? Unterschied zwischen Maulwurf und Lerche:

- räumlich: M unter der Erde, L fliegt in der Luft. M hört L und macht sich seine Gedanken.

Visualisieren:



psychologisch: Was denkt der Maulwurf, was ist er für ein Kerl? Möglich:

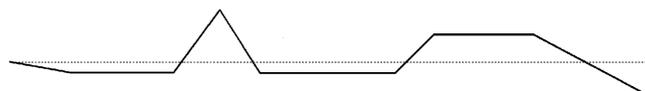
- a) Er freut er sich (staunt), daß es etwas so Schönes und Ungewöhnliches gibt.
- b) Er ist er neidisch und muffig.

2. Unterrichtsphase: Melodie vorsingen, beschreiben, nachsingen: Wie bewegt sich die Melodie?

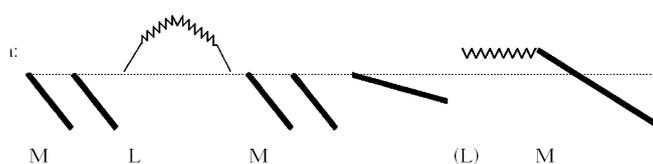
Anfangston e¹ - 'Erdboden', unten der Maulwurf, oben die Lerche.

Singen/mitschreiben/mitzeigen (verschiedene Schülerinnen/Schüler), immer genauer, etwa:

rudimentäre Form:



entwickeltere Form:



3. Unterrichtsphase:

Beschreibung und Deutung der Unterschiede zwischen der Melodie des Maulwurfs und der Melodie der Lerche:

T a f e l b i l d :	
<p><i>Maulwurf</i> tief langsame Bewegung  schwer abwärts gleichmäßiger Trott immer die gleiche Abwärtsfigur</p>	<p><i>Lerche</i> hoch schnelle Bewegung  leicht, schwebend, flatternd steigend und fallend, lebendig abwechslungsreich</p>

4. Phase:

Ergebnissicherung: Eintrag des Tafelbildes ins Heft Zusammenfassende Deutung: Der Maulwurf ist dumm und verständnislos, denkt sehr langsam (dreimalige Wiederholung), seine Melodie hat immer die gleiche, nach unten gerichtete Figur, er will gar nicht aus seinem Bau heraus. Am Schluß zieht er sich (verständnislos den Kopf schüttelnd) zurück.

Arbeit im Fachseminar

Variante I

1. FL informiert über die Klasse und die Unterrichtsvoraussetzungen.
2. FL führt Teile der Stunde durch, die Ref. simulieren die Schülerinnen und Schüler.
3. FL fragt nach der 'Stunde': Wie haben Sie die Stunde erlebt? Was hat ihnen gefallen, was nicht? Wie war die Stunde aufgebaut? Welche Funktion hatten die einzelnen Phasen und die verschiedenen methodischen Zugriffe? Wie sah der Spannungsbogen aus? Wie wurde das Interesse geweckt / wachgehalten? Wie hieß das Lernziel der Stunde? Was wurde von der Lehrerin/dem Lehrer vorgegeben ('manipuliert')? Was haben die Schülerinnen und Schüler selbst gefunden? u. a.
4. FL legt seine Unterrichtsskizze vor. Wo wurde von der Planung abgewichen? Warum? Wo gab es Schwierigkeiten? Gibt es Alternativen? Ist die Reihenfolge der Schritte veränderbar? u. a.
5. Aufgabe: Schriftliche Anfertigung eines Entwurfs zu dieser Stunde (Hausarbeit für alle oder für einzelne bzw. Gruppen, arbeitsgleich oder arbeitsteilig)
6. Sichtung/Diskussion/Modifikation der vorgelegten Entwürfe: Wo kann man kürzen? Was fehlt? Was ist wichtig, was weniger wichtig? Wie formuliert man? u. ä. (Absprache über Standards)
7. Weiterführende Aufgaben für einzelne (als Grundlage für Transfer und Übung in weiteren Fachsitzungen):
 - Planung des Einstiegs in eine Stunde in Klasse 6, die den Maulwurf -Kanon vom Notentext aus erarbeitet
 - Planung eines Einstiegs in eine Stunde in Klasse 6, die vom Maulwurf-Kanon aus den Modus Äolisch erschließt

Variante II

FL legt seine Unterrichtsskizze vor, Ref. reflektieren die einzelnen Phasen und simulieren sie..

8. Transferübung:
 - Planung eines Einstiegs in eine Stunde in Klasse 5, die das Falkenlied (s. u.) in einer Verbindung von Hör- und Notentext-Analyse erarbeitet
 - Planung eines Einstiegs in eine Stunde in Klasse 6/7, die am Falkenlied den Begriff Motiv erschließt

Friedrich Reichardt: Wär ich ein wilder Falke (Text: Des Knaben Wunderhorn)



Wär ich ein wil-der Fal-ke, ich wollt' mich schwingen

auf und wollt' mich nie-der - las - sen vor ei - nes Gra-fen Haus.

V. 3 Beispiel 3

Ziele/Qualifikationen:

- (1) Unterrichtsgegenstände unter dem Aspekt der 'Anschauung' analysieren und aufbereiten

Inhalte/Themen:

- (d) Unterrichtsprinzipien: Anschauung

Vermittlungsformen:

- Projekt

Gegenstand:

- wird unter dem Gesichtspunkt der Eignung für das Projekt gewählt

Arbeit im Fachseminar:

Vorarbeit im HS (z. B. H. Hannappel: Lehren lernen, Bochum 3/1992, S. 154-156, 189-192)

1. brainstorming:

- Was heißt Anschauung im Musikunterricht?

z. B.: Hören, immer wieder hören! Was verbalisiert wird, muß mit Klangvorstellungen verbunden werden!

Selber gestalten (singen, musizieren, Text deklamieren bei Textvertonungen, Verläufe 'mitschreiben', Live-Spiel statt Schallplatte u.a.)

Notenlesen: Verbindung der Klanggestalt mit visueller Anschauung

Grafische Darstellungen - von genauen Parameterumsetzungen bis zu lockeren, bestimmte Eigenschaften oder globale Trends erfassenden Hörskizzen - anfertigen u./o. mitlesen.

Probleme oder Texte durch tabellarische Darstellung anschaulich machen u. ä.

2. Referate und Diskussion:

- Wolfgang Suppan: Musik und Schrift. In: MuB 3/1987, S. 196-201

- Aufsätze aus "Musik und Unterricht", Heft 2, 1990, (Generalthema: 'Auge und Ohr')

3. Vorschläge zur Wahl eines geeigneten Gegenstandes durch einzelne Referendare oder Referendargruppen; Diskussion: Entscheidung: z. B.:

Villa Lobos: Lo Polichinello (f. Klavier)

4. Festlegung der Lerngruppe, des Unterrichtszusammenhangs und der Voraussetzungen

5. Verteilung der Einzel- oder Gruppenarbeit (Hausarbeit):

- Wer übt das Stück? Wer fertigt eine grafische Skizze an? Wer überlegt sich Übungsformen für die Höranalyse? Wer sammelt Texte zum angesprochenen Problem?

6. Vorstellen der Ergebnisse in der Fachsitzung,

Gemeinsame Weiterarbeit: Möglichkeiten der Veranschaulichung am Beispiel Lo Polichinello:

Möglichkeiten akustischer Veranschaulichung:

Vorspielen von Detailstrukturen (z. B. rechte und linke Hand getrennt zum Durchhören der bitonalen Klangmischung, vergleichendes Nebeneinanderspielen der akkordisch-kompakten und der gebrochenen Stellen, damit die strukturelle Identität erkannt werden kann),

verändertes Spielen (Zeitlupe zum Verdeutlichen von Strukturen, Melodie T. 29ff. ohne Begleitung oder mit Albertibaßbegleitung spielen, damit der Kinderliedcharakter erfahrbar wird, Reduktion der Begleitung auf die Organumtechnik der rechten Hand zur Verdeutlichung der Derbheit der Melodie)

Möglichkeiten visueller Veranschaulichung:

Bewegung im Tonraum nachbilden unterschiedliche Strukturen durch Farben u./o. grafische Symbole abbilden

Darstellung des Gesamtablaufs in *einer Zeile* ('Architektonik' des Stückes)

Auswertung des Notentextes (besonders beim Aufzeigen der harmonischen Besonderheiten unverzichtbar)

Möglichkeiten verbaler Veranschaulichung:

Beschreibung des Charakters und des Ausdrucksverlaufs, Beschreibung der Unterschiede verschiedener Einspielungen des Stückes hinsichtlich äußerer Merkmale und vor allem hinsichtlich ihrer spezifischen 'Deutung' des Stückes ('nett', 'skurril'...)

Möglichkeiten gestalterischer bzw. handelnder Eigenerfahrungen mit dem Stück:

Singen der 'Melodie'

Mitzeigen des Notentextes

Mitschreiben des Stückes oder von Teilen des Stückes (Hörskizze)

7. Rollenverteilung für die Fertigstellung der einzelnen Beiträge, Festlegung der Abfolge

9. Durchführung des Projekts vor Referendarinnen und Referendaren anderer Fachgruppen oder Fachlehrinnen und Fachlehrern der Ausbildungsschulen und Auswertung

V. 4 Beispiel 4

Ziele/Qualifikationen:

- (1) Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf Anschauung und Handlungsorientierung analysieren und aufbereiten
- (5) Methoden und Medien den Lernzielen entsprechend handhaben

Inhalte/Themen:

- (d) Unterrichtsprinzipien: Anschauung, Handlungsorientierung
- (0) Arbeitsweisen: Visualisierungsmodelle

Vermittlungsformen:

- Unterrichtsmitschau

Gegenstände/Materialien:

Lehrfilm "Salonmusik", der - einschließlich des dazugehörigen Begleitmaterials - gegen Einsendung einer Videokassette (VHS 180) mit Freiumschlag kostenlos beim RP Köln (Unterrichtsmitschau), Claudiusstr. 1, 50678 Köln angefordert werden kann.

Das umfangreiche Begleitmaterial führt in die Grundzüge der Lerntheorie der "radikalen Konstruktivisten" ein und enthält alle im Unterricht benötigten Materialien.

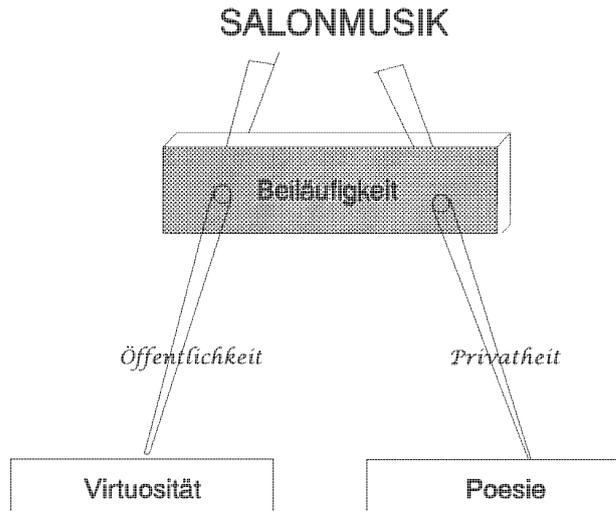
Arbeit im Fachseminar:

Das Material läßt zahlreiche Akzentuierungen zu. Dabei gilt als methodisches Grundmuster, daß der Mitschau immer eine Einführungsphase vorausgehen, daß die eigentliche Filmwahrnehmung durch Handlungsaufträge gesteuert worden und daß schließlich eine ergebnisorientierte Gesprächsphase folgen sollte. Beispielsweise könnte sich die Arbeit auf die Untersuchung einzelner Unterrichtsmomente im Sinne einer Vermittlung von Unterrichtstechnologie konzentrieren. Hier kommen eine Reihe von Szenen aus dem Film in Frage:

- Die Folie von der Chopin-Mazurka mit der "Fenster-Technik": stummer Impuls. Lernen durch gelenktes Schauen
- das Rollenspiel "Salonkonzert": simulierte Erfahrungen, Vertiefung der Kenntnisse durch Wissensaustausch
- Textgestaltung und -erarbeitung: Faksimilecharakter, Binnendifferenzierung
- Arbeitsblattgestaltung am Beispiel des Programmzettels: Notenmenge, grafische Visualisierungen, persönliche Einträge, verschiedene Funktionen von Arbeitsblättern (Erarbeitungshilfe, Sicherung, Veranschaulichung u.a.)
- die "Schüler am Klavier" (motorische Erfahrung)
- das Tafelbild: Mittel der Begriffsprägung.

Das im Film gezeigte Tafelbild lieferte ein Schema, mit dem die Schülerinnen und Schüler eine Fülle von Unterrichtshandlungen strukturieren sollten. Die Funktion des Tafelbildes war also die der Begriffsprägung, der Bereitstellung von kognitiven Ordnungsangeboten. Die Musik Chopins im Pariser Salon wurde reduziert auf die dialektische Spannung zwischen Virtuosität und Poesie, wie sie zum einen Ausdruck eines Rückzugs ins Private, zum anderen Folge der vorgrößerten Öffentlichkeit war. Beides konnte als ästhetische Reaktion auf die Beiläufigkeit verstanden werden, die sich im durchschnittlichen Salon wie eine Barriere vor die musikalische Rezeption gelegt hatte.

Das Tafelbild, das erst in Kenntnis des Videofilms voll verständlich ist, faßte dies in einer halb-abstrakten Struktur zusammen:



An diesem Tafelbild lassen sich verschiedene Grundsätze für den Umgang mit Visualisierungen demonstrieren:

- es wird langsam aufgebaut (das sich entwickelnde Tafelbild)
- es wird in einer eigenen Phase betrachtet und kommentiert
- es liefert nach einem vertrauten Denkschema (dem dialektischen) die Begriffe
- es nutzt die grafische und die farbliche Gestaltung zur Darstellung von Relationen
- es signalisiert Prozesse mit Hilfe "konkreter" Elemente in Strichzeichnung. (Vgl. Bernd Weidenmann, 1986, im Literaturverzeichnis auf S. 20. Bei ihm findet man Forschungsbeispiele zur Wahrnehmungssteuerung und Gedächtnisfunktion unterschiedlicher optischer Darstellungen. Die teilkonkrete Strichzeichnung erwies sich dabei insgesamt als die lerneffektivste.)

V. 5 Beispiel 5

Ziele/Qualifikationen:

- (5) Methoden und Medien den Lernzielen entsprechend handhaben

Inhalte/Themen:

- (d) Unterrichtsprinzipien: Anschauung, Handlungsorientierung

- (0) Arbeitsweisen: Visualisierungsmodelle (Videoarbeit)

Vermittlungsformen:

- workshop, Unterrichtsversuch

Gegenstände/Materialien:

- Ausschnitt aus einem Videofilm, hier: Lindemanns Beethovenfilm von 1987; Bernd Graßmann: MuB 4/82, S. 224-228

Arbeit im Fachseminar:

Nach der häuslichen (oder auch verkürzt im Seminar durchgeführten) Lektüre des oben genannten Zeitschriftenaufsatzes zu Debussys "L'Après-midi d'un Faune", die der didaktischen Orientierung dient, versuchen die Auszubildenden nun, zur laufenden Musik eine großformatige Bildvorlage (z. B. das Bousher-Gemälde) selbst abzufilmen. Es gilt, den im Zeitschriftenbeitrag genannten musikalischen Merkmalen visuelle Entsprechungen hinzuzufügen. Als weitere Beispiele einer solchen Arbeit bieten sich "Die Geburt der Venus" oder "Der Frühling" von Botticelli zu Respighis "trittico botticelliano" oder die Genelli-Silberstiftzeichnungen zu den entsprechenden Ausschnitten aus Liszts "Eine Symphonie zu Dantes 'Divina Commedia'" sowie Vertonungen zu Picassos "Guernica" an (vgl. Monika Fink 1988). Zu den genannten Beispielen existieren Schulfunksendungen im WDR Köln.

In der folgenden Sitzung werden die Ergebnisse mit einem kurzen Ausschnitt aus einer Musikverfilmung verglichen. In Lindemanns Beethovenfilm gibt es eine Passage zur "Großen Fuge", an der sich zeigen läßt, wie die Bildführung unsere musikalische Wahrnehmung steuert: ein Quader wird vorgeführt, der zum geschliffenen Kristall wird, das in den Raum entgleitet. Im Verein mit dem dazu gesprochenen Text wird so die Vorstellung von Reinheit, Präzision, Übermenschlichkeit usw. heraufbeschworen, typische Topoi der Rezeption des "späten Beethoven". Später manipuliert Lindemann durch den Kamerablick die formale Wahrnehmung: zum Einsatz des Fugenthemas erscheint jeweils der zugehörige Spieler, zum Einsatz des Themas erscheint der Spieler des Kontrapunkts, je zwei Spieler werden durch das Bild in Beziehung gesetzt usw. Es ist notwendig, diese Arbeit bei einem Unterrichtsversuch zu vertiefen, um die Praxistauglichkeit dieser Technik zu beweisen und innovativ in die Ausbildungsschulen hineinzuwirken. Schüler dürfen hier versuchen, Bilder zur Musik abzufilmen. Recht dankbar sind für die Arbeit in der Unterstufe Abbildungen von Instrumentalensembles und Instrumenten sowie Instrumentenbauwerkstätten, die zu vorbereiteten Musikausschnitten ergänzt werden sollen. Bei all diesen Versuchen kommt es überhaupt nicht auf große Präzision an. Auch muß die Fachleiterin bzw. der Fachleiter nicht unbedingt selbst eine Kamera bedienen können. Es genügt, wenn ein Seminarmitglied über genügend apparative Fertigkeiten verfügt, damit es die vorgeschlagenen Aktionen durchführen und weitere Teilnehmer bzw. Schülerinnen und Schüler dazu anleiten kann. Wer einmal damit begonnen hat, wird viele instruktive Video-Möglichkeiten entdecken: während des Spiels starr von oben die Tastatur aufnehmen, später im Zeitraffer ablaufen lassen; Partituren mit markierter Hauptstimme zur Musik mit der Kamera lesen; Orchesterfotos zur Musik abfilmen; affirmative Poptitel mit kontrastierenden Alltagsfotos kommentieren; Kunstlieder bebildern usw.

Literatur zu den Beispielen 4 und 5:

Daferner, B.: Video - die erste. Tips für junge Filmmemacher, Stuttgart 1990

Fink, M.: Musik nach Bildern. Programmbezogenes Komponieren im 19. und 20. Jahrhundert, Innsbruck 1988

Graßmann, B.: Zu Claude Debussys "Prélude á l'après-midi d'un faune", MuB 4/1982, S. 224-228

Weidenmann, B.: Psychologie des Lernens mit Medien, in: Bernd Weidenmann u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, München, Weinheim 1986, S. 528ff)

Weidenmann, B.: Lernen mit Bildmedien, Weinheim 1990.

V. 6 Beispiel 6

Ziele/Qualifikationen:

- (2) Wesentliche Entscheidungen (speziell: Reduktion) im schriftlichen Unterrichtsentwurf darstellen
- (5) Methoden und Medien den Lernzielen entsprechend handhaben

Inhalte/Themen:

- (h) gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht (Unterrichtsversuch)
- (0) Arbeitsweisen: Notentext- und Höranalyse, Visualisierung, aspektbezogene Analyse nach LB 2 der RL Gymn. Oberstufe

Vermittlungsformen:

- Simulation
- Diskussion

Gegenstände/Materialien:

1. Arnold Schönberg: Klavierstück op. 19 Nr. 2 (1913)

Langsam

äußerst kurz
pp

mf

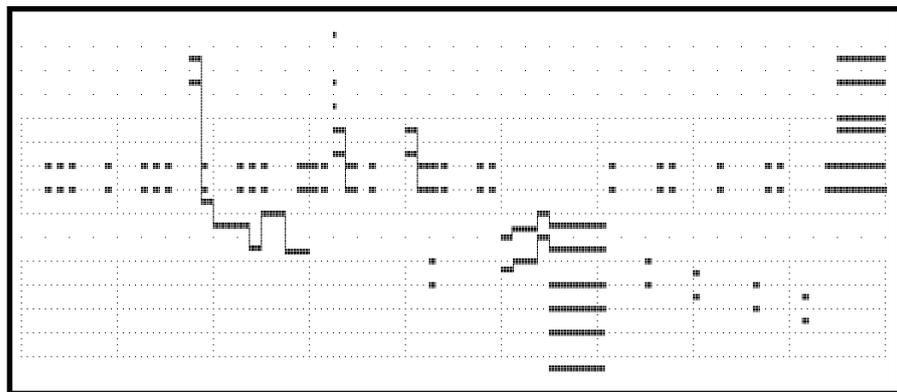
P espressivo

etwas gedehnt

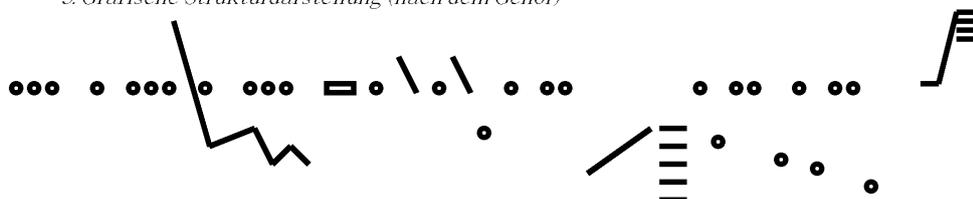
gut im Takt
pp

poco rit.

2. Grafische Strukturdarstellung (nach dem Notentext)



3. Grafische Strukturdarstellung (nach dem Gehör)



4. Analyse

Elemente:

1. *Punkte*: starres Muster: repetierte Terz, staccato, eine durchgehende Ebene (Achse, Horizont) h/g
2. *Linie*: expressive einstimmige Linie,
3. *Fläche*: breiter, liegender Klang, disharmonisch

Form:

drei dreitaktige Teile: 'Exposition'(I) - 'Entwicklung'(II) - 'Resumee'(III)

I: Der Kontrast Punkte/Linie wird exponiert:

- Metrum (Pattern) gegen freie Prosa
- Kälte gegen Wärme
- Mechanisches gegen Organisches/Lebendiges.

Ganz am Schluß deutet sich ein Wandel an: die letzte Terz wird nicht staccato gespielt, sondern ausgehalten.

II: Das starre Muster reagiert auf die Linie: Die Staccatoterzen bilden, in Nachahmung der Schlußgeste der Linie in Takt 3 (a-c-as) ein kleines melodisches Motiv (h-es-h), das wiederholt wird (Pattern), aber dabei aus dem metrischen Tritt gerät (Prosa). Am Schluß wird aus den Terzen gar eine 4tönige Linie. Sie gefriert in einem flächigen Klang.

III: Im Sinne einer Bogenform kehrt der dritte Teil wieder zu den staccatierten Terzen des Anfangs zurück. Aber sie können ihr starres Muster nicht wiederfinden. Nichts ist mehr wie vorher. Die Entwicklung des Mittelteils wirkt nach. Das rhythmische Muster ist undurchschaubar (prosamäßig) geworden, die im unteren Tonraum befindlichen Terzklänge deuten eine skalische Linie an, die letzte Terz g/h mündet wieder in eine liegende Fläche.

Räumliche Disposition:

Das Stück ist um eine horizontale Achse gebaut. Die darüber und darunter befindlichen Räume werden sehr konsequent erschlossen:

- I: Die Linie umfährt die ausdruckslos starre Achse (pp, staccato "äußerst kurz"): hoch über der Achse ansetzend (mit der oktavierten Achsentertz g/h im mf und zunächst crescendo beginnend, so als müßte sie sich gewaltsam aus dem starren Muster losreißen) pendelt sie direkt unterhalb der Achse aus (p- cresc.-decesc); die "espressivo"-Geste scheint erschöpft zu sein.
- II: Die Achse selbst gerät in Bewegung. Der fallende Bewegungszug des ersten Teils wird verstärkt aufgenommen: Die Klangkonturen durchmessen den Raum von den höchsten bis zu den tiefsten Tönen des ganzen Stückes in einer Art Sturzflug. Die vorsichtigen Aufwärtsbewegungen der Achsentöne kommen dagegen nicht an und verschwinden im letzten Takt ganz.
- III: Die Kräfte werden ausbalanciert: Die Achse wird restituiert. Der fallende Bewegungszug klingt in den getupften Terzen im unteren Raum aus. Die aufwärtsstrebenden Kräfte bündeln sich in der nach oben ausbrechenden Klangfläche am Schluß.

Arbeit im Fachseminar

1. Anfertigung einer grafischen Darstellung des Stückes nach dem Gehör durch die Referendarinnen und Referendare ('Selbsterfahrung', Problematisierung)
2. Nachvollzug/Diskussion/Modifikation der vom FL vorgelegten Materialien (s. o.)
3. Vergleich der drei Darstellungsformen (Notentext, Grafik nach dem Notentext, nach dem Gehör erstellte Grafik): Was leisten die einzelnen Darstellungsformen, was nicht? Welche Analyseaspekte (s. o.) lassen sich mit ihrer Hilfe erfassen, welche nicht? (Welche Analyseaspekte sind oben ausgespart?)
4. Planung einer Stunde (Klassenstufe 9/10) für eine Simulation in der Fachgruppe und einen Unterrichtsversuch (Hausarbeit)
 - Voraussetzungen/Reduktion/Untersuchungsschwerpunkt/Ziel(e)
 - Methoden (Höranalyse? Notentextanalyse? Verbalisierung?)
 - Verlauf (Motivation? Stringenz und Zusammenhang? Deutlichkeit/Transparenz/ Anschaulichkeit?)
 - Knappe schriftliche Fixierung des Lernzielschwerpunkts und der Reihenfolge der einzelnen Schritte
 - Durchführung(Ref.simuliert, FL und Ref.gruppe simulieren Lerngruppe)
5. Reflexion/Diskussion
 - Beschreibung und Bewertung der Stunde hinsichtlich der oben genannten Kriterien und hinsichtlich des Lehrerverhaltens
 - Die Gruppe versucht, die genaue Zielsetzung des Unterrichtenden aus dem erlebten 'Unterricht' zu ermitteln.
 - Vorlage der Unterrichtsskizze. Abweichungen? Gründe? Alternativen? usw.
6. Durchführung und Auswertung des Unterrichtsversuchs

V. 7 Beispiel 7

Ziele/Qualifikationen:

- (8) wichtigemusikalische Paradigmata und Konzepte/Kriterien ihrer Didaktisierung
- (12) eine Klausur planen; ein Klausurthema formulieren

Inhalte/Themen:

- (i) Arbeitsweisen: Wort-Ton-Analyse

Vermittlungsformen:

- Gespräch/Diskussion
- Fallanalyse

Gegenstände/Materialien:

1. Franz Schubert: Die Forelle

2. Frieder Reininghaus:

"... Schuberts Leben im Württemberg des späten 18. Jahrhunderts, kleinstaatlich begrenzt, verlief nicht idyllisch und nicht friedlich zurückgezogen: seit 1774 gab er die >Deutsche Chronik< heraus, und sein despotischer Duodez fürst konnte deren Kritik an den Zuständen des württembergischen Hofes nicht ertragen. . .

Wegen solcher versteckter Kritik mußte Schuberts >Deutsche Chronik< schon bald außerhalb des herzoglichen Hoheitsgebiets erscheinen, im >ausländischen< Augsburg bzw. in der >freien Reichsstadt< Ulm. Mit einer gefälschten Nachricht, er solle sich mit dem ihm bekannten Prof. Gmehlin in Blaubeuren treffen, wurde Schubert aus dem Exil in die Nähe der württembergischen Grenze gelockt...

Der intrigante Plan gelang. Die Konstabler des beleidigten Herrn schleppten ihn auf den Hohenasperg: Zehn Jahre Kerkerhaft ohne Urteil folgten. Und wenn sein Blick aus einem der vergitterten Fenster ins Tal ging, konnte er wieder die schwäbischen Wiesen und die silbernen Mäander der heimatlichen Bäche sehen. Im Gefängnis entstanden nicht nur die *Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*, gleichfalls erst nach Schuberts Tod herausgegeben, die Autobiographie *Schuberts Leben und Gesinnungen*, sondern -wie schon in den Jahren des freien Engagements - Gedichte und Lieder. Im Stil der >Schwäbischen Liederschule< vertonte der musikalische Autodidakt eine stattliche Anzahl eigener Texte: karge Musik in einer Zeit, in der geistige und wirtschaftliche Armut in Dörfern und hohläugigen Städten herrschte; empfindsam und mit den einfachen musikalischen Mitteln des jungen Mozart und des Clavichords. Das kleine Lied von der Forelle ist 1783 auf dem Hohenasperg entstanden und enthält ein autobiographisches Motiv: die launische, freie Forelle wird nur durch List und Tücke von einem >Dieb< gefangen. Und der Erzähler der Fabel macht keinen Hehl aus seiner Sympathie mit der verfolgten Kreatur."

Schubert im Wirtshaus. Musik unter Metternich, Oberbaumverlag o.J., S. 37ff

3. Georg Knepler:

"Bei ihrer wechselseitigen Funktionsteilung und Spezialisierung hat Sprache die Funktion übernommen, alltägliches Verständigungsmittel, Musik, alltägliches Einstimmungsmittel zu sein... Wenn das nun so ist,... so drängt sich die Frage auf, wie es denn kommt, daß Musik von der Sprache... nicht aus der Funktion der Denotation ganz verdrängt wurde. Offenbar deshalb, weil der Sprache eine Reihe von Möglichkeiten verloren gegangen, der Musik zugewachsen ist. Zunächst wird man an die Sinnfälligkeit von mZ (=musikalischen Zeichen) denken, an deren gleichsam naiven, mit der Analogcodierung zusammenhängenden Charakter... Ferner haben mZ den Charakter der Plastizität (im Sinne von Bearbeitbarkeit), was gleichfalls mit ihrem geringen Grad an Konstantisierung zusammenhängt.. Nehmen wir das früher erwähnte mZ für 'empor-' respektive 'absteigen': auf- respektive absteigende Tonfolgen. Wie diese Tonfolgen beschaffen sind, aus wieviel Tönen sie bestehen, wie sie rhythmisiert, harmonisiert, instrumentiert sind, solange sie nur eben auf- oder absteigen, ist dem Komponisten und dem Zusammenhang seiner Komposition überlassen. Kurzum, die Variationsbreite von mZ ist weit höher als die von spZ (=sprachlichen Zeichen). Diese Plastizität musikalischer Zeichen nun muß im Zusammenhang mit einer anderen... Qualität von Musik gesehen werden: Die klanglichen Eigenschaften musikalischer Zeichen sind so beschaffen, daß sie einen hohen Grad von Kombinierbarkeit haben; sie sind nach mehreren Dimensionen hin so vielfach abstufbar, daß Gruppen von mZ verschiedener Qualität gleichzeitig erklingen und doch deutlich voneinander unterschieden werden können... Die Plastizität (oder Variationsbreite) von mZ im Verein mit ihrer Kombinierbarkeit nun gestattet dem Musizierenden die Anwendung von Verfahrensweisen, die dem Sprechenden nicht zu Gebote stehen, vor allem die unablässige variierte Wiederholung semantisierter mZ. Zwar kann auch ein poetischer Text wichtige Worte oder Wortgruppen wiederholen... Aber währenddessen muß die Sprache, da sie eben Arbeitsteilung mehrerer Sprecher in der Regel nicht zur Verfügung hat, die Aussagefunktion vorübergehend aussetzen. Der Musizierende braucht das nicht zu tun. Nehmen wir an, ein Komponist habe aus einem von ihm vertonten Text einem sinntragenden Worte ... ein mZ zugeordnet. Er kann dann dieses sinntragende mZ in Dutzenden von Varianten, auch in kurzen Musikstücken bis zu Hunderten Malen, wiederholen. Dieses Verfahren, das wir 'Perpetuierung' nennen wollen, vermeidet die Monotonie, die bei unveränderten Wiederholungen zur Gefahr werden kann; veränderte Wiederholungen hingegen können durch Nuancierung der Bedeutung und durch die artistische Leistung, die in der Variation stecken kann, zusätzliche Aufmerksamkeit auf die jeweils verschlüsselten Bedeutungen lenken, ohne auf den Vorzug der Wiederholung, der im erhöhten Einstimmungsgrad liegt, verzichten zu müssen."

Geschichte als Weg zum Musikverständnis, Leipzig 1977, Philipp, Reclam, S. 132ff

4. Hans Heinrich Eggebrecht:

"Der primäre Einfall (die >inventio<, das >Thema<) und so auch dessen dauernde Präsenz, seine Durchführung und Wiederkehr, sind im Lied Schuberts in der Regel höchst konkret auf den Text, die Aussage des Gedichts bezogen. Und diesen durch den Sprachgehalt des Gedichts veranlaßten Erfindungskern sowie jenes Ein und dasselbe, das aus ihm als Erfindungsquelle kompositorisch hervorgeht und im ganzen Liede währt, nenne ich den >Ton< des Liedes. Für diesen Gebrauch des Wortes >Ton< finde ich (nachträglich) einen Hinweis bei Hegel: >Das Nähere des Inhalts (bei der 'begleitenden Musik') ist nun eben das, was der Text angibt... Ein Lied z.B., obschon es als Gedicht und Text in sich selbst ein Ganzes von mannigfach nuancierten Stimmungen, Anschauungen und Vorstellungen enthalten kann, hat dennoch meist den Grundklang ein und derselben, sich durch alles fortziehenden Empfindung und schlägt dadurch vornehmlich einen Gemütston an. Diesen zu fassen und in Tönen wiederzugeben macht die Hauptwirksamkeit solcher Liedermelodie aus ... Solch ein Ton, mag er auch nur für ein paar Verse passen und für andere nicht, muß... im Liede herrschen, weil hier der bestimmte Sinn der Worte nicht das Überwiegende sein darf, sondern die Melodie einfach für sich über der Verschiedenartigkeit schwebt.<

Hegel denkt hier allerdings an die am Gedicht orientierte 'Stimmung' eines Liedes. (>Es geht damit wie in einer Landschaft, wo auch die verschiedenartigsten Gegenstände uns vor Augen gestellt sind und doch nur ein und dieselbe Grundstimmung und Situation der Natur das Ganze belebt<) Daß Schubert jedoch, indem er die Sprachschicht der Lyrik in musikalische Struktur verwandelt, sich im Unterschied zur 'romantischen' Liedvertonung nicht im musikalischen Erfassen der 'Stimmung' erschöpft, nicht also nur gleichsam den >Schatten< vertont, den Lyrik als Stimmung aufs Gefühl wirft ... sondern die Sprache selbst, den >Sprachkörper<, das >Körperhaft-Wirkliche der Sprache< zur Realität des musikalischen Gefüges erhebt, ist eine der zentralen Feststellungen im Schubert-Buch von Georgiades. Im Rahmen dieser Studie ist es nicht möglich, Schuberts variatives Verfahren beim Durchführen eines Lied-Tones auch nur annähernd erschöpfend zu beschreiben. Es ist das Vermögen, beständig ein und dasselbe zwar beizubehalten und doch zugleich durchzuführen und dabei beständig auf die Details des Gedichts einzugehen." Prinzipien des Schubert-Liedes. In: Sinn und Gehalt, Wilhelmshaven 1979, S. 166f.

Arbeit im Fachseminar:

1. Analyse der "Forelle" auf dem Hintergrund der in den vorhergehenden Sitzungen erworbenen Kenntnisse über Verfahren der Analogcodierung in der Musik: abbildende, affektive, rhetorische (= sprachanaloge Figuren)
2. Auswertung der obigen Texte hinsichtlich der auf das Lied anwendbaren ästhetischen und lebensweltlichen Aspekte
3. Konsequenzen, die sich aus den (die spezifische Leistung der Musik charakterisierenden) Kategorien Kneplers und Eggebrechts für das Verfahren der Analyse und Interpretation ergeben, formulieren und am Beispiel der "Forelle" konkretisieren, etwa:

SINNFÄLLIGKEIT:

- Analogien - aber auch Widersprüche - zwischen Schlüsselwörtern der Gedichtvorlage und musikalischen Strukturen suchen (mitgedacht immer: beschreiben, auf Stimmigkeit im Kontext prüfen):
z. B.: Sextole: "schoß", 'wie ein Pfeif'; 16tel: "froh"; Staccato-Repetitionen: "zuckte"
- Analogien - aber auch Widersprüche - zwischen Grundaussage/Stimmung der Gedichtvorlage und generellen Merkmalen der Musik suchen:
z. B.: "Dur, "etwas lebhaft": heiter, unbeschwert, frei; Gitarrenbaß: einfach (volksliedhaft). Die 2. Strophe paßt sich nicht der objektiv veränderten (bedrohlichen) Situation der 2. Gedichtstrophe an, sondern verdeutlicht die (subjektive) Hoffnung des lyrischen Ich ("dacht ich": "fängt er die Forelle nicht"). Die Wiederholung des B-Teils am Schluß paßt nicht zur geschilderten Katastrophe, drückt auch nicht das "rege Blut" des Betrachters aus, sondern symbolisiert das Vertrauen darauf, daß die Freiheit letztlich stärker sein wird als der gemeine "Dieb" (Bezug auf eigene Situation des Dichters, s. Reininghaus-Text).
- Analogien - und Unterschiede - zwischen Sprachmelodie und musikalischer Melodie suchen:
z.B. liedhafte Melodik mit kleinen Melismen: volksliedhaft-heiter und unbeschwert, Versunkenheit des lyrischen Ich in das idyllische Naturbild; deklamatorische Wendungen in der 3. Strophe: dramatische Zuspitzung, Erregung des lyrischen Ich
- musikalische 'Vokabeln' (Topoi) finden und in Beziehung zum Text setzen:
z. B.: Dreiklangsmelodik: - Naturtonreihe - Natursymbol; Chromatisierung - subjektive Gefühle

KOMBINIERBARKEIT

- Parameteranalysen durchführen:

Form:	Motto IA ¹	IA ²	Motto IIIB	IIIA ²	Motto
Takte:	1	7	18	26	50 55 59 62 66 68 76
	27				
z. B.: Dynamik:	p	pp p		p pp p < p < p < p > pp	
z. B.: harmonisches Tempo:	8	2 1 2 1	5	1	1/4 1 1/2 1/4 1 6
(harm. Wechsel nach Takten)					
z. B.: Motivik:					
z. B.: Melodik:					

WIEDERHOLUNG+BEARBEITBARKEIT (VARIATIVES VERFAHREN)

- Erfindungskern(e) suchen: T 1-6? T 7-14? ...
- homogene Felde rabgrenzen: s.o. (Formübersicht)
- Modifikationen der Grundkonstellation(en) feststellen: z. B.: T 15-26 (Klavier) ist eine chromatisierte Variante von T. 7-14 ("Ich" = subjektive Anteilnahme am Naturgeschehen).

4. Erstellen eines Klausurthemas zur "Forelle" in Gruppen:

- Aufgabenart 1 (Analyse und Interpretation, Variante 1 oder 3, vgl. RL Gymn. Oberstufe)
- Lerngruppe: GK 12/II
- Unterrichtsvoraussetzungen: Kenntnis der barocken Figurenlehre bzw. des Prinzips der Analogcodierung und der obengenannten Prinzipien, Erfahrungen in der Analyse von Klavierliedern (z. B.:DerTod und das Mädchen, einige Müllerin-Lieder)

ERGEBNISSE EINER FACHGRUPPE:**Klausurthema I:**

1. Erstellen Sie tabellarisch eine Parameteranalyse des Liedes (vorgegebener Raster mit Taktstrichen und zu untersuchenden Parametern)
2. Stellen Sie einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Parameteranalyse und dem Text des Liedes her.
3. Erläutern Sie den Begriff 'Erfindungskern' in dem Ihnen vorliegenden (und Ihnen bekannten) Text von Eggebrecht. Suchen Sie den Erfindungskern des Liedes "Die Forelle". Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Klausurthema II:

1. Untersuchen Sie, in welcher Weise die Klavierbegleitung den Sinngehalt des Textes musikalisch wiedergibt. Berücksichtigen Sie dabei formale und motivische Aspekte.
2. Die Takte 55-68 unterscheiden sich vom Rest des Liedes.
 - a) Beschreiben Sie die Unterschiede.
 - b) Wodurch sind die Unterschiede textlich begründet?

Klausurthema III:

1. Stellen Sie kurz die Situation dar und charakterisieren Sie die verschiedenen psychologischen Aspekte der einzelnen Strophen.
2. Beschreiben Sie die charakteristischen Merkmale der 1. Strophe (T 7 - 26) und setzen Sie sie in Beziehung zum Text, indem Sie sie als abbildende oder affektive Figuren deuten.
3. Zeigen Sie, wie sich die Anfangskonstellation im weiteren Verlauf verändert und wie Schubert dadurch den Text interpretiert. Beachten Sie vor allem auch die Sextolenfigur der Begleitung! Nehmen Sie auch Stellung zu der Tatsache, daß die 2. Strophe der 1. wörtlich entspricht.
4. Charakterisieren Sie die formale Anlage des Liedes und deuten Sie sie. Gehen Sie dabei auch auf die Rolle des Vor- Zwischen- bzw. Nachspiels ein.

Klausurthema IV:

1. Skizzieren Sie kurz den Inhalt der drei Strophen. Gliedern Sie das Stück und vergleichen Sie textliche und musikalische Form. (Der Originaltext liegt Ihnen vor.)
2. Beschreiben Sie möglichst genau die Grundfigur der Begleitung und setzen Sie deren einzelne Merkmale in Beziehung zu konkreten Begriffen des Textes. Untersuchen Sie dann die Veränderungen der Grundfigur in den einzelnen Phasen und deuten Sie sie von der jeweiligen Textaussage her.
3. Ermitteln Sie weitere Zusammenhänge zwischen Musik und Textaussage. Beachten Sie dabei vor allem auch die Begleitung, den Gesangsstil und die Harmonik in den einzelnen Phasen.
4. Wie interpretiert Schubert das Gedicht? Was fügt die Musik dem Text hinzu, was dieser aus sich so nicht leisten kann?

Gemeinsam formulierte Hilfen zum Textverständnis für die Schülerinnen und Schüler:

Das Gedicht "Die Forelle" schrieb C.E.D. Schubart 1783 während seiner Haft auf der Festung Hohenasperg, wo er 10 Jahre lang ohne *rechtmäßige Verurteilung wegen seiner* Kritik an den Zuständen am württembergischen Hof festgehalten wurde. Aus Angst vor Repressalien hatte Schubart seine Heimat (Württemberg) zwar gemieden, war aber durch eine List in die Nähe der Grenze gelockt und gefaßt worden. Dieser autobiographische Hintergrund erklärt die Metaphorik des Naturbildes: Die Forelle verkörpert den freien Menschen, der Fischer die Willkür der Macht. *So lang dem Wasser Helle, So dacht, nicht gebricht*" = Solange das Wasser nicht getrübt wird, dachte ich, besteht keine Gefahr.

5. Diskussion der Ergebnisse im Plenum:

- Unterschiedliche Akzentsetzung; Vorteile, Nachteile
- Formulierung

V. 8 Beispiel 8

Ziele/Qualifikationen:

- (g) Erproben und Handhaben spezieller fachlicher Methoden im Bereich des Gestaltens

Inhalte/Themen:

- (j) Gestalten im Musikunterricht: Organisation und Durchführung von Musikpraxis

- (k) Neue Technologien: Vermittlung von Grundkenntnissen und Grunderfahrungen im

Umgang mit elektronischen Musikinstrumenten

Vermittlungsformen:

- Praktische Gestaltungsübungen am Keyboard

- Gruppenarbeit

- Simulation ausgewählter Unterrichtsphasen

Gegenstand:

Michael Ende: Der Lindwurm und der Schmetterling oder Der seltsame Tausch (Stuttgart 1981)

Das Bilderbuch von Michael Ende eignet sich in besonderer Weise als Grundlage für eine Verklanglichung im Unterricht der Klassen 5/6. Auf mehreren Seiten des Buches sind Noten der im Handel erhältlichen Vertonung dieser "musikalischen Fabel" abgedruckt. Die Cassette ist in der Reihe der Deutschen Grammophon Junior, Best. Nr. MC 3346058 voröfentlich und kann insbesondere zu einem klanglichen Vergleich mit den Lösungen der Lerngruppe herangezogen werden (vgl. Anlage).

Die gleichsam "musikalisierte" Anlage des Textes (aus Lindwurm und Schmetterling werden Lindling und Schmetterwurm) erbringt im Bereich der Elementarlehre erste Erkenntnisse zur Motivgestaltung und Motivabwandlung. Im Kontext von Programmusik lassen sich Möglichkeiten der musikalischen Charakterisierung einer außermusikalischen Textvorlage spielerisch erproben.

In gleicher Weise empfiehlt sich für den unterrichtlichen Gebrauch:

Ende, Michael / Hiller, Wilfried: Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte. Eine musikalische Fabel in Rondoform, Stuttgart 1981

Arbeit im Fachseminar:

Um sich in die Thematik einzuarbeiten, wird der Fachgruppe zur Vorbereitung der Fachsitzung ausgewählte Literatur benannt, z.B.:

Enders, Bernd / Firla Franz u.a.: Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht. in: Kleinen, Günther: Musikpäd. Forschung, Bd. 5, Laaber 1985, S. 316-122

ders.: Keyboard: Musikinstrument oder Spielzeug? In: Neue Musikzeitung Heft 1, 1985, S. 17

Jerrentrup, Ansgar / Terhag, J. Vom Schüleralltag zur Schülerfreizeit. Möglichkeiten praktischen Auseinandersetzung mit den neuen kulturellen und musiktechnologischen Entwicklungen. In: MuB, 1987 Heft 2, S. 108ff. und Heft 3, S. 204 ff.

Schmidt-K~ngernheim, Wolfg. :3 Jahre Klassenunterricht mit Tasteninstrumenten (Elektr. Keyboards). In: Mu3, Heft 2,1986, S. 92-96

Wanjura-Hübner, Christiane: Die Keyboards als "zweiter Bildungsweg". In: Uben und Musizieren, Heft 1, 1986, S. 96-98

Zu Beginn der Fachsitzung stehen möglichst mehrere Keyboards zur Verfügung. Dies ist in der Regel ohne Probleme durch die Mithilfe der Referendare leistbar. Ein Mitglied erläutert die grundlegende Handhabung, auch im Hinblick auf Fragestellungen, die sich durch den geplanten praktischen Einsatz im Unterricht eines 5. Schuljahrs ergeben.

Die Fachgruppenmitglieder erhalten den Auftrag, den vorgegebenen Text von Michael Ende zu lesen und anschließend zu verklanglichen.

Aufgabenstellung: Entwickeln Sie für jedes Tier ein musikalisches Motiv (Textbezug). Beachten Sie die Veränderungen, die sich durch den Fortgang der Handlung ergeben. Anschließend wird Ihre Verklanglichung auf Band mitgeschnitten.

In arbeitsteiliger Gruppenarbeit werden an die eine Gruppe verschiedene Orff'sche Instrumente, an die andere die Keyboards verteilt. Die Bearbeitungszeit festgelegt.

Nach der Aufnahme der Gruppenergebnisse erfolgt eine vergleichende Analyse, die die musikalischen Gestaltungsmöglichkeiten der Keyboards im Vergleich zum Orff'schen Instrumentarium herausstellt und diskutiert (z.B. die ästhetische Dimension: Naturklang, digitalisierte Klänge).

Ergebnis: Mit einem elektronischen Musikinstrument stehen bereits unterschiedliche Klangfarben, ein größerer Ambitus (Motive können auch in entfernteren Lagen markant verändert werden), die chromatische Skala sowie ein erweiterter dynamischer Bereich zur Verfügung. Ein spielerisches Erproben (auch in Partnerarbeit) wird über Kopfhörer ohne Störungen in einem Raum ermöglicht.

Anschließend werden verschiedene Unterrichtsphasen simuliert:

Einstieg: Erläuterung des Vorhabens in einem 5. Schuljahr, Erklären der für die Unterrichtsreihe wesentlichen Funktionen des Keyboards

Beginn der Gruppenarbeitsphase: Formulieren von Arbeitsaufträgen, Erstellen von Arbeitsblättern

Auswertung: Aufnehmen und Vergleichen der klanglichen Ergebnisse sowie deren Verbalisierung.

Die Planungsvorgaben sollten - nunmehr im Horizont erster eigener Erfahrungen am Instrument und in der Unterrichtssimulation - an einer Schule, in der möglichst ein Klassensatz Keyboards zur Verfügung steht, erprobt und ausgewertet werden.

Michael Ende: Der Lindwurm und der Schmetterling oder Der seltsame Tausch, Stuttgart 1981

Der traurige Lindwurm
Sehr langsam
p

Schmetterlings-Walzer
Tempo di Valse
pp

Auf einer Wiese voller Pflanzen
gab sich ein Kohlweibling im Tanzen.

The image displays two pages of a musical score. The top page features the title 'Der traurige Lindwurm' in a decorative font, with the tempo marking 'Sehr langsam' and a dynamic marking 'p'. The music is written on a grand staff with a treble and bass clef. Below the staff is a black and white illustration of a caterpillar on a leaf, with a small globe-like object nearby. The bottom page features the title 'Schmetterlings-Walzer' in a decorative font, with the tempo marking 'Tempo di Valse' and a dynamic marking 'pp'. The music is written on a grand staff. Below the staff is a black and white illustration of a butterfly on a leaf. The entire score is presented on a background that looks like a piece of aged, slightly wrinkled paper.

V. 9 Beispiel 9

Ziele/Qualifikationen:

- (g) Erproben und Handhaben spezieller fachlicher Methoden im Bereich des Gestaltens

Inhalte/Themen:

- (j) GestaltertimMusikunterricht:SchulpraktischesInstrumentalspiel

Vermittlungsformen:

- Praktische Gestaltungsübungen an Orff'schen Instrumenten

- Einstudierung eines "Spiel-mit-Satzes"

- Simulation ausgewählter Unterrichtsphasen: Instrumentalspiel im Klassenverband

Gegenstand:

- wird nach Absprache mit der Fachgruppe ausgewählt

Arbeit im Fachseminar:

Der nur geringe Umfang an Literatur zum Thema "Klassenmusizieren" ist sicherlich nicht bloß als ein zufälliges Indiz zu bewerten. Emotionales Erleben und affektive Zugänge entziehen sich nur allzu leicht rational-sachlicher Beurteilung. Der musikpraktisch auf Selbertyn ausgerichtete Klassenunterricht steht im Kontext historischer Begründungszusammenhänge immer in Gefahr, entweder als "musisch" zu schnell abgetan oder als handelnd-soziale Interaktion zu einseitig favorisiert zu werden.

Vgl. hierzu: Tschache, Helmut: Klassenmusizieren: Rückfall in musisches Tun oder Trend mit neuen didaktischen Qualitäten? In: MuB, Heft 4, 1988, S. 287-289.

Bei dieser Thematik geht es um die Frage nach dem Stellenwert der affektiven Dimension im Unterricht und nach möglichen "Spielräumen" in einer von kognitiven Inhalten bestimmten Schule, aber auch um methodische Konzeptionen, die Schülerinnen und Schülern durch eigenes Musizieren individuelle Zugangschancen zur Musik eröffnen.

Das Musizieren im Fachseminar zeigt, daß die Vorerfahrungen der Referendarinnen und Referendare in Handhabung und Spiel des Orff'schen Instrumentariums immer wieder nur sehr begrenzt sind. Das gemeinsame Musikmachen in der Rolle des Mitglieds einer Schulklasse der Sekundarstufe I erbringt eine Fülle an Einsichten, die die zukünftige Arbeit erleichtern dürften. Ein Fachgruppenmitglied übernimmt als "Lehrerin/Lehrer" den ersten Teil der Fachsitzung, indem es sich einen "Spiel-mit-Satz" auswählt und mit den "Schülerinnen/Schülern" Übeformen vorbereitet.

Literaturvorschläge (Auswahl):

Neuhäuser/Reusch/Weber (Hrsg.): Musik zum Mitmachen, Hefte 1-6, Frankfurt/M 1982-1992

Dazu: Jeweils 1 Schallplatte/CD

Christoph Sch-nherr: Kleine Jazzrock-Werkstatt 1 u. 2, Frankfurt/M 1982 u. 1992

Dazu: Jeweils 1 Schallplatte/MC

Wilderich Daniel/Felix Janosa: Groove 1 u. 2, Frankfurt/M 1992

Dazu: 1 MC mit allen Stücken

Einstudierung eines "Spiel-mit-Satzes" und Simulation von Schüler- und Lehrerrolle

Auswahl und Handhabung der Instrumente (z.B.: Welche Schlägel worden ausgewählt? Welche Instrumente sollen das Klangbild bestimmen? Wie werden Glockenspiele und C-Blockflöten als den Klang bestimmende Instrumente eingesetzt ?)

Probleme der Koordination von Sehen (Notation) und Spielen (z.B. : Eignet sich das Stück zum Spielen nach Noten? Müssen hierzu Voraussetzungen geschaffen werden? Ist eine graphische Notierung effektiver? Sollten Teile besser auswendig geübt werden? Inwieweit ist ein gleichzeitiges Lesen und Spielen für ungeübte Spieler überhaupt leistbar?)

Methodenwechsel bei der Einstudierung (z.B. : Mit welcher Stimme soll das Üben beginnen? Sollen alle Schülerinnen und Schüler beteiligt werden? Wie werden dann die übrigen Mitglieder der Lerngruppe motiviert? Singt die Lehrerin oder der Lehrer die Notennamen mit? Begleitet sie oder er auf dem Klavier? Wie wird eine Einzelstimme erarbeitet? Wie ergeben sich <sinnvolle> Teilabschnitte?)

Abstimmung der Musiziergruppen einer Klasse untereinander (z.B. : Soll die Freude über die Beteiligung der g a n z e n Lerngruppe die Berücksichtigung musikalischer "Qualität" überlagern?), "Aufführungssituation" des Musikstücks (Zählt der Leiter vor? Wie werden präzise Einsätze nach einem Playback erreicht? Wird das Ergebnis mitgeschnitten, um über ein kritisches Abhören vielleicht nicht nur Verbesserungen, sondern auch den Verlust an Motivation zu bewirken?).

In der Auswertungsphase wird eine Unterrichtseinheit zum Instrumentalspiel, welche die spielpraktischen Erfahrungen in den unterschiedlichen Rollen als Dirigentin/Dirigent und als musizierendes Mitglied der Lerngruppe einbezieht, gemeinsam geplant. Erfahrungen mit dem Keyboardspiel (Beispiel 8) führen vergleichend zu ersten begründeten Urteilen, die sich situationsgerecht an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lerngruppe orientieren.

Literaturvorschläge (Auswahl):

Meyer, Heinz: Sind Orff-Leute in der Sekundarstufe noch verwendbar? In Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Schulsche Musikerziehung und Musikkultur.. Kongreßbericht 14. BSW, Berlin 1982, Mainz 1983, S. 52-55

Ders.: Arbeit mit Orff-Instrumenten im Musikunterricht. Frankfurt/M 1985

Ott, Thomas / Günther, Ulrich: Muskmachen im Klassenunterricht. Schriften zur Musikpädagogik, Band 12, Wolfenbüttel 1984

Rathmann, Ingeborg: Orffinstrumente und wie man sie spielt. Zürich 1979

Schaarchmidt, Helmut: Die instrumentale Gruppenimprovisation. Regensburg 1981

Wieblitz Ernst: Über den Umgang mit Orff-Instrumenten. In: Auerbach/Köneke(Hrsg.): Musikalische Grundausbildung in der MS, Didaktik und Methodik, Mainz 1978, S.80-183

V. 10 Beispiel 10

Ziele/Qualifikationen:

- (9) speziellere fachliche Methoden im Bereich des Gestaltens handhaben
- (11) schülerrelevante Aspekte und die Interdependenz der Unterrichtsfaktoren berücksichtigen
- (13) Aufgaben für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit stellen und auswerten

Inhalte/Themen:

- Gestalten im Musikunterricht: Organisation und Durchführung von Musikpraxis (in sozialpädagogischen Bildungsgängen)

Vermittlungsformen:

- Gruppenarbeit
- Simulation
- Diskussion

Gegenstand:

Spiellied: „Ob die Tiere Urlaub machen?“

Text
Melodie
Ursula Meier

alle

1. Ob die Tie-re Ur-laub ma-chen? Sag, was wür-dest du wohl ma-chen,

Vorsänger

wenn du ei-nen Lö-wen siehst, wenn du ei-nen Lö-wen siehst,

Vorsänger

der die Wan-der - kar-te liest? Der die Wan-der - kar-te liest?

alle

Improvisation: Ich wür-de ...

Begleitsatz:

hoch
z.B.
GL¹

Bald geht's los! 6 x

„Begleittöne“² (statt Begleitsatz)

mittel
z.B.
SX

Ur-laub ma-chen, Ur-laub ma-chen

„Improvisationstöne“³

tief
z.B.
AX

Lan - ge Rei - se

Ob die Tiere Urlaub machen?
Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn du einen Löwen siehst,
der die Wanderkarte liest.
„Ich würde ...“

Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn du in der Straßenbahn
plötzlich triffst Familie Hahn.
„Ich würde ...“

Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn ein Pferd mit Badehose
Cola trinkt aus einer Dose.
„Ich würde ...“

Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn am Chiemsee überall
Hunde spielen Federball.
„Ich würde ...“

Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn Giraffen lutschen Eis,
weil die Sonne brennt so heiß.
„Ich würde ...“

Ob die Tiere Urlaub machen?
Sag, was würdest du wohl machen,
wenn an eurem Nachbartisch
Ziegen grad bestellen Fisch.
„Ich würde ...“

Arbeit im Fachseminar:

Die Referendarinnen und Referendare sollen wie Schülerinnen und Schüler in der Erzieher-Ausbildung Zusammenhänge zwischen Liedvermittlung, Liederarbeitung und Liedausgestaltung (Arrangement) erfahren, ausprobieren und reflektieren.

1. FL erläutert die Simulation: je ein Fachguppenmitglied soll in den Improvisationsteilen der Strophen wie ein Kind singend antworten.
2. Fachleiterin bzw. Fachleiter stellt das Lied vor, indem sie bzw. er (Erzieherinnen/Erzieher simulierend) die Strophen singt, wobei sie bzw. er mit Hilfe von tonalen Instrumenten ein Vorspiel und eine einfache Liedbegleitung hinzufügt sowie im Improvisationsteil einen entsprechenden Bordun (evtl. Mitschnitt).
3. Ref. diskutieren Probleme, die dabei auftauchen:
 - Tonhöhenlage des Liedes,
 - Erstellung der Begleitung aus dem Melodie-Material,
 - rhythmisch frei improvisierende weil einführende Liedbegleitung in den Improvisationsteilen,
 - Erfinde- sowie Sing- und Sprechhemmungen von Kindern.
4. Ref. erarbeiten musikpraktisch auf Orff - und/oder anderen für die Instrumentalpraxis im Musikunterricht geeigneten Instrumenten als Gruppe eine eigene Begleitung, die für Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler realisierbar ist, und musizieren unter Anleitung einer Referendarin oder eines Referendars das Lied.
5. Ref. diskutieren Vor- und Nachteile der spielerischen Ausgestaltung (Szenen zeichnen oder darstellen) im Hinblick auf die Altersstufen Elementarbereich und Orientierungsstufe (vgl. Berzheim/Meier).

Mögliche Fortsetzung und Vertiefung:

Arbeitsteilig differenzierte Hausarbeiten für die Ref. in Einzel- und/oder Arbeit in Kooperation:

- Erstellung eines schriftlichen Arrangements zu "Ein Vogel wollte Hochzeit machen" mit Orff -Instrumenten für den Elementarbereich (ohne Kenntnis des Vorschlags von Berzheim/Meier)
- Erstellung eines nicht notierten, d.h. in der direkten musikalischen Probenarbeit vermittelbaren, also auch einfachen Arrangements zu einem selbst gewählten, den Schülerinnen und Schülern bekannten Lied mit tonalen und Perkussionsinstrumenten für die Orientierungsstufe
- Erstellung eines schriftlichen Planes für ein "Angebot" in der sozialpädagogischen Praxis zu dem Lied "Ob die Tiere Urlaub machen?" als Simulation einer Aufgabe für Schüler in der Erzieher-Ausbildung
- Sichtung von Liederbüchern im Hinblick auf Brauchbarkeit und Verwendbarkeit von methodischen Hilfen und Begleitsätzen

Literatur:

Nora Berzheim/Ursula Meier: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, Kap. 1, Singen mit Kindern. Donauwörth 1982, Ludwig Auer

Kalle Pohl: Hausmusik, aber flott (incl. kleiner Arrangementlehre). Köln 1986, Bund

Diverse Kinder- und Jugendliederbücher, insbesondere:

- Willkommen, lieber Tag, Band I und II, Diesterweg
- Die Liederbücher (Student für Europa), Bund

V. 11 Beispiel 11

Ziele/Qualifikationen:

- (9) Erproben und Handhaben spezieller fachlicher Methoden im Bereich der Analyse

Inhalte/Themen:

- (k) Neue Technologien: Vermittlung von Grundkenntnissen und Grunderfahrungen im Umgang mit dem Computer

Vermittlungsformen:

- Praktisches Üben am Computer
- Partner- und Gruppenarbeit

Gegenstand:

- György Ligeti: Lux Aeterna

Arbeit im Fachseminar:

Der Computer gehört schon längst zum Umfeld vieler SchülerInnen und zunehmend auch dem der Referendarinnen und Referendare, die in den Fachseminaren weiterführende Informationen erwarten. Hierbei kann eine umfassende Einführung in den Gebrauch dieses Arbeitsmittels sicherlich nicht geleistet worden, wohl aber ein Kennenlernen von Möglichkeiten im Hinblick auf einen musikpädagogisch sinnvollen Einsatz in der Schule.

Im Midi-Verbund (Keyboard, Sound-Modul, Musik-Software) läßt sich der Computer gegenwärtig sinnvoll als Hilfe zur Unterrichtsvorbereitung für den Musiklehrer nutzen. Neben dem Erstellen von Notenausdrucken im Klaviersatz, die zuvor über das Keyboard eingespielt wurden, dem Anfertigen (Transposition) und Druck von Einzelstimmen sowie der vollständigen Partitur für den Unterricht und für die Arbeit mit Chor und Orchester, kann die traditionelle Notenschrift jederzeit in eine grafische Notation umgesetzt und in jedem gewünschten Tempo und wahlweise in den zur Verfügung stehenden Klangfarben sofort zum Erklingen gebracht worden.

Um eine sinnvolle und eigenverantwortliche Gruppenarbeit der Schülerinnen und Schüler in Klassen oder Kursen zu erzielen, wäre es zur Zeit in den meisten Schulen noch notwendig, die vorhandene Medienausstattung durch die Anschaffung mehrerer Computer zu ergänzen. Eine Möglichkeit der Visualisierung bietet bei nur einem Gerät aber schon jetzt die Anschaffung eines Displays zur Overheadprojektion des für Klassenräume viel zu kleinen Computerbildschirms.

Das hier vorgestellte Beispiel will anhand von Ligetis "LuxAeterna" in einem ersten Ansatz aufzeigen, inwieweit das Fachseminar Musik jungen Lehrerinnen und Lehrern Impulse zum selbsttätigen Umgang mit dem Computer wie auch Anregungen zur reflektierten unterrichtlichen Erprobung neuer technologischer Instrumentarien geben könnte. Diese Arbeit ist zugleich ein wichtiger Beitrag zur praxisorientierten Überprüfung dieses Arbeitsmittels im Kontext musikdidaktischer Legitimation und methodischer Effektivität.

In Vorbereitung der Fachsitzung erhalten die Referendarinnen und Referendare den Auftrag, die ersten 24 Takte der Partitur von Ligetis "Lux Aeterna" in eine für den unterrichtlichen Gebrauch geeignete Grafik zu übertragen. Die dichte kanonische Verflechtung der acht Stimmen (mikropolyphones Gewebe) führt zu einer für Ligeti "typischen" schillernden Klangfarbenbewegung, zu einer Diskrepanz zwischen dem Hörbaren (dem in sich bewegten Klangband) und der kompositorischen Struktur (der kanonischen Verteilung der Tonreihe auf mehrere Stimmen).

Die Fachleiterin bzw. der Fachleiter spielt die Anfangstakte der Komposition über das Keyboard ein und erläutert die grundsätzlichen Möglichkeiten von Tempowahl, des Spiels von Einzelstimmen sowie der Umwandlung in Notentext (Quantisierung) und/oder Grafik. Die Computergrafik wird mit den von der Fachgruppe angefertigten Grafiken verglichen.

In einem zweiten Schritt wird die Handhabung des Editierens im Notentext- und Grafikeditor erläutert. Da hierfür nur wenige Befehle notwendig sind, werden die Anfangstakte von der Fachgruppe in einer ersten Übephase selbständig editiert. Es entstehen Grafiken, die durch Aufspaltung und Unterteilung der Balkengrafik die mikropolyphone Struktur wie auch die Reihenkon-

zeption verdeutlichen. Durch Anfertigen von Folien wird im Overlay-Verfahren durch genaue "Passung" das Klangband wieder zu sammengefügt.

Erhellen die beiden ersten Schritte vor allem Chancen der Visualisierung von kompositorischen Strukturen mit Hilfe des Computers, zeigt die nächste Phase der Seminararbeit eine nur durch den Rechner zu erzielende Möglichkeit analytischen Zugriffs: Die zuvor erstellten Notenbilder und Grafiken können nun in jedem beliebigen Tempo und in jeder beliebigen Auswahl und Zuordnung der Stimmen in den zur Verfügung stehenden Klangfarben hörbar gemacht werden.

Die Fachgruppenmitglieder erhalten die Aufgabe:

"Verdeutlichen Sie mit Hilfe von Tempo- und Klangfarbenmodifikationen die kompositorische Struktur der Takte 1-24."

In Gruppenarbeit werden nach Kenntnis wichtiger Befehle mit Hilfen der Fachleiterin bzw. des Fachleiters (oder von Referendarinnen bzw. Referendaren mit Vorkenntnissen!) Tonbeispiele hergestellt, die das chorische "Klangband" der originalen Komposition (z. B. je eine Klangfarbe für jede Stimmelage) "aufbrechen". Durch Rücknahme des einheitlichen Chorklanges und Veränderung bzw. Zuordnung möglichst verschiedenartiger Klangfarben zu den einzelnen Stimmen wird die chorische Klangfläche nun gleichsam analytisch "durchleuchtet". Der technologisch mögliche Eingriff in den Parameter Klangfarbe macht die mikropolyphone Struktur durchhörbar.

In der Auswertungs- und Erprobungsphase werden die klanglichen Ergebnisse der Gruppen auf Cassette aufgenommen. Im Kontext der vorgestellten methodischen Konzeption (Klangbeispiele und Folien machen den Computer im Unterricht nicht erforderlich) wird eine Stunde zu Ligetis "Lux Aeterna" gemeinsam geplant und auf dem Prüfstand methodischer Effektivität unterrichtlich erprobt.

Steht ein Display zur Verfügung, ist es möglich, den Computer auch direkt im Klassenraum einzusetzen. Die Lerngruppe macht Vorschläge zur Verklangerung von Mikropolyphonie und Reihenstruktur, die mit Hilfe des Computers sofort umgesetzt (sehr leicht von einzelnen Schülerinnen oder Schülern selbst durchzuführen), überprüft und korrigiert werden können.

Der übende Umgang mit dem Computer, die Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizonts sowie die überprüfende Kontrolle im Unterricht münden abschließend in eine Diskussion, die vor dem Hintergrund ausgewählter Literatur zu einer persönlichen Standortbestimmung führt.

Literaturvorschläge (Auswahl):

Ellée, Deben, Arnd-Dieter: Neue Technologien - Visionen für den Musikunterricht? Erfahrungen aus der Schulaxis - Gewinnen oder Verlieren? In: MuB, Heft 6, 1990, S. 367-371

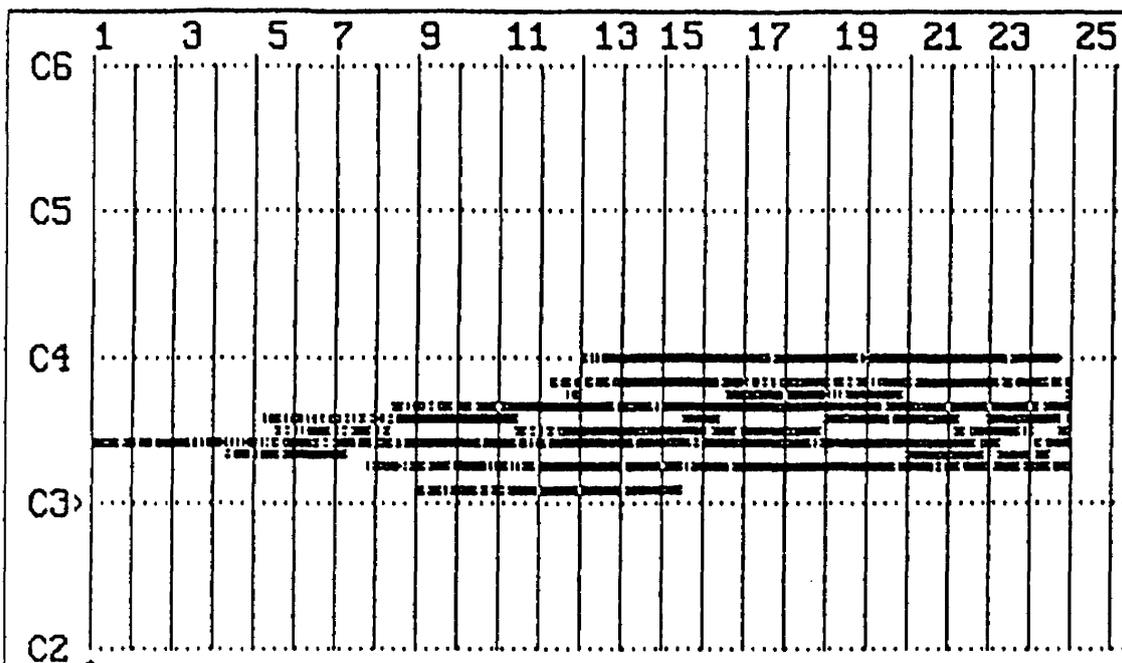
Enders, Bernd / Knolle, Nils: Der Computer im Musikraum - - Didaktische -und methodische Aspekte der Neuen Musiktechnologien. In: MuB, Heft 5, 1990, S. 264 ff

Enders, Bernd: Deus ex machina? - Musikelektronik, eine pädagogische Herausforderung. In: MuB, Heft 1, 1990, S. 40-43

Gies, Stefan: Glossar: Computer. In: MuB, Heft 6, 1989, S. 339

Jerrentrup, Ansgar: Die Angst des Musiklehrers vor Bomben und anderen Überraschungen beim Einsatz des Computers im Unterricht. In: MuB, Heft 6, 1989, S. 331-333

Morsey, Benno: Der Computer als Instrument zur Veranschaulichung von Musik. Erfahrungen und Empfehlungen zum Einsatz von Musikprogrammen. In: Musik und Unterricht. Heft 6, 1991, S. 48-53



G. Ligeti: Lux Aeterna für gemischten Chor a cappella, Takte 1 - 25

Computer: PC-DOS-System
 Software: Personal Computer
 Einrichtung: Günther Wiedemann

Diese Grafik ist im Original achtfarbig. Jede Unterbrechung der waagerechten Balken zeigt den Beginn einer neuen Farbe (und damit einer neuen Stimme, die den entsprechenden Ton übernimmt) an. Durch die Anschaulichkeit der farbigen Visualisierung wird die polyphone Struktur auch für Schüler gut nachvollziehbar. Die vorliegende Schwarz-Weiß-Wiedergabe kann den Effekt nur unvollkommen andeuten.

V. 12 Beispiel 12

Ziele/Qualifikationen:

- (16) Reflexion der eigenen Rolle in Kenntnis verschiedener Konzeptionen von Musikunterricht
- (18) Einordnen und kritisches Auswerten von angebotenen Materialien
- (18) Angemessene Nutzung und innovative Weiterentwicklung für den Unterricht
- (19) Selbständige Planung einer längeren Unterrichtssequenz

Inhalte/Themen:

- (j) Gestalten im Musikunterricht: Einführung in Handhabung und Spieltechnik des Drumsets
- (1) Didaktischer Umgang mit spezifischen Inhaltsfeldern: Rock- und Popmusik
- (q) Konzeptionelle Analyse von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien

Vermittlungsformen:

- Gruppenarbeit
- Diskussion
- Praktische Gestaltungsübungen am Schlagzeug
- Schriftliche Fixierung von Vorschlägen zur unterrichtlichen Umsetzung

Gegenstände/Materialien:

1. Konrad Heidkamp: *Wop-Bopa-Loo-Bop*

"... Superpop? Viel ist es nicht gewesen, immer war es simpel, blöd und vulgär und künstlich, und es war Lärm, das ist alles", schrieb Nick Cohn in seinem noch immer einzigartigen Buch 'A WopBopaLooBop ALopbamBoom' über die Popmusik, die für ihn 1967 zu Ende ging. 'Superpop, das ist wie ein unaufhörlicher Western, er besaß dieselbe Macht, Klischees zu Mythen zu machen. Er hatte keinen eigenen Verstand. Alles, was er tat, war: Trends einzufangen, Stimmungen, Teen-Besessenheiten und sie zu Bildern einzufrieren. Er hatte gigantische Karikaturen der Lust, der Gewalttätigkeit, der Romanze und der Revolte geschaffen, und sie waren die übermächtigsten, genauesten Formulierungen dieser Zeit.'

Für Nick Cohn starb die Popmusik mit Sgt. Pepper, mit Bob Dylan, mit all der Qualität, den Botschaften und Ernsthaftigkeiten, die ihr die Tür zu den Feuilletons und Denkzeitschriften aufstießen. Popmusik hat sich danach in zwei Richtungen aufgespalten: 'Ein Teil hat jetzt Verstand, macht gute Musik. Der andere Teil ist reine Industrie, eine gelangweilte und langweilige Industrie, wie alle anderen auch.' Und dazwischen stehen wir immer noch und fragen: Was gibt's Neues?'

(...) Ist es wieder Zeit für Adorno? Wieder Zeit für die Vorstellung von der 'ideologischen Trostfunktion' der Rockmusik, einer kurzfristigen Befreiung, die nach dem Ausleben schnurstracks zu den alten Normen zurückführt? Die Talk-Show wiederholt sich: 'Heute höre ich Rockmusik nur noch im Auto, auf dem Weg zur Arbeit. Rockmusik war mal eine gesellschaftliche Kraft, eine Sache, die uns verbunden hat, heute ist das reiner Konsum. 'Roll over Beethoven / tell Tschaiakowski the news - heute widmen Kulturhefte wie Merkur der Rockmusik profunde Artikel. Rockmusik reagiert, schreibt da Peter Kemper, auf 'kulturelle Stimmungslagen' und spricht von 'kulturellen Erschütterungen massenhafter Lustexperimente'.

Recht hat er, weiter geht's: Je schneller das Neue veraltet, desto kurzatmiger wandelt sich die Rockmusik. Die Atomisierung der Gesellschaft und ihrer Freizeitbeschäftigungen entspricht der Atomisierung der Musikstile. Richtig! Die Behauptung, daß Rockmusik jemals Veränderungen bewirkt habe, gehört in das Reich der Legenden. Rockmusik war noch nie politischer als andere Kunstgattungen, nur wurden ihre Intentionen von einer Massenindustrie verbreitet und mit revolutionären Aufklebern versehen, weil sie von Randgruppen produziert und von sympathisierenden Bürgerkindern gnußvoll geschluckt wurden. Wir sind noch nicht am Ende! Das 'klingende Paradox' Rockmusik (Kemper) funktioniert nach dem altvertrauten Schema: Auflehnung, Aufmerksamkeit, Erfolg, Ausverkauf, Abstieg. Und wenn der Erfolg schafft, schafft sich selbst ab, nachsichtig kommentiert von einem Publikum, das erfreulicherweise ebenso konstant altert wie die Ideale des Idols. Noch Fragen? Recht haben wir alle Nicht die Rockmusik ist an ihrem Ende angelangt, sondern die Illusion von verbindlichen Kriterien und den damit verbundenen Aversionen und Auseinandersetzungen Der Bedarf regelt die Musik. Bei veränderter Nachfragemenge erfolgt ein Stilwechsel."

Die Zeit, Nr. 43, 16.10.1992, Seite 69f

2. Steve Lake: *Trau keinem unter Fünfzig*

"... Wer sich, irgendwo auf der Welt, unter eine Gruppe minderjähriger Trumper mischt, kann ziemlich sicher sein, daß aus ihrem Cassettenrecordern das Standardprogramm schallt. Beatles, Stones, Doors, Elton, Clapton und, als wahrscheinlich 'modernster' Beitrag, ein bißchen Dire Straits. Mindestens einer hat eine akustische Gitarre dabei und präsentiert, mit stimmlicher Unterstützung der anderen Rucksackträger, beim abendlichen Singalong um das Lagerfeuer sein Repertoire aus Dylan, Crosby, Stills & Nash und dem obligatorischen 'Me And Bobby McGhee'.

Die älteren Semester unter uns, die in den 'glorreichen' 60ern aufgewachsen sind und Haschpfeife und Schlafsack schon vor längerer Zeit an den Nagel gehängt haben, mögen solche Erscheinungen vielleicht als Symptome allgemeiner Phantasielosigkeit abtun, aber die Leidenschaft, mit der sich viele Teenager heute einer Musik hingeben, die schon vor ihrer Geburt entstand, kann nur als verzweifelte, romantische Sehnsucht nach einer Zeit verstanden werden, in der Rock und Pop Fundament eines Gemeinschaftsgefühls waren, einer Zeit, in der ein Song noch etwas bedeutete.

Wer heutzutage nicht schwarz ist und im Ghetto lebt (in diesem Fall sorgt der Rap für die musikalische Aufarbeitung dieser wenig erquicklichen Lebensumstände), muß sich damit abfinden, daß Popmusik im Normalfall etwa ebensoviel Substanz wie eine Regierungserklärung hat. MTV beweist uns dies jeden Tag aufs neue, ebenso wie der unaufhörliche Aufmarsch (und Abgang) neuer Bands. Nach Gebrauch wegwerfen, verkündet uns die Plattenindustrie. Die Popgruppe der 90er ist das musikalische Äquivalent eines Tempo-Taschentuchs." Heft 9, 1992, S. 13ff

Arbeit im Fachseminar

Mit Nachdruck bestehen Schülerinnen und Schüler, besonders der Mittelstufenklassen, immer wieder auf der unterrichtlichen Behandlung von Rock- und Popmusik. Dem neuesten Musikgeschmack und den sich ständig verändernden Hör- und Sehgewohnheiten (Hörverhalten ist heute gleichzeitig auch ein Sehverhalten, wie aufwendige Lasershows in den Discotheken und die 24stündige Nonstop-Präsentation von Video-Clips in speziellen Fernsehprogrammen, z. B. MTV, täglich dokumentieren) versuchen viele Musiklehrerinnen und Musiklehrer mit ihnen bekannten Analysemustern, mit dem Aufdecken soziologischer Hintergründe und der Auswertung von Umsätzen der Musikindustrie zu entsprechen. Trotz allen Bemühens trifft dieser Unterricht jedoch häufiger auf eine nur eingeschränkte Resonanz der Klassen. Diese unterrichtliche Situation, auf die sie durch ihr Studium in den meisten Fällen auch fachlich nur unzureichend vorbereitet wurden, macht das immer wieder artikulierte Bedürfnis vieler Auszubildender nach einer Behandlung gerade dieser Thematik im Fachseminar nur allzu verständlich. Sie gewährleistet zudem einen Beitrag zur Reflexion des eigenen Standorts im Hinblick auf den sich in aktuellen Trends manifestierenden musikalischen Geschmack der Schülerinnen und Schüler. Grundlage der Arbeit im Fachseminar ist die Kenntnis der beiden Quellentexte, die sich auch als Material in einer Unterrichtsreihe der Mittelstufe und der Sekundarstufe II eignen dürften. Sie verdeutlichen eine in wesentlichen Punkten eher nachdenkliche und negativ besetzte Einschätzung der Rockmusik im Jahr 1992 und gewährleisten einen Einstieg in die Thematik, die sowohl historische wie auch aktuelle Gegebenheiten didaktisch sinnvoll aufgreift und umsetzt. Vor dem Hintergrund der zur Zeit 'gängigen' didaktischen Zugangswege werden Arbeitsgruppen gebildet, die ausgewählte Materialien (vom FL vorgestellt und durch Austausch von Fachgruppenmitgliedern ergänzt) nach zuvor erstellten Kriterien (z.B. Ermitteln von Schülerinteressen, die Frage nach dem Umfang unverzichtbaren musikalischen Grundlagenwissens, den musikpraktischen Fertigkeiten, den Auswahlkriterien für ein bestimmtes Stück, den Kenntnissen zur Geschichte der Rockmusik etc.) sichten und auf unterrichtliche Verwendbarkeit hin überprüfen.

Arbeitsgruppe 1

Die Darstellung und Aufarbeitung der Thematik in Schulbüchern, z.B. (Auswahl):

- Musik um uns, 7.-10. Schuljahr, 1986, (Kapitel "Rockmusik")
- Musikhören, machen, verstehen, Stuttgart 1982, (Artikel "Rockmusik")
- Spielpläne, Musik 9/10, Stuttgart 1988, (Artikel "Rock")
- Banjo, Musik 7-10, Stuttgart 1983, (Artikel "Rockmusik")

Arbeitsgruppe 2

Vorschläge für den Gebrauch von Stücken im Musikunterricht, z. B. (Auswahl):

- Kompositionen für Blockflöten, Baß, Gitarre, Orff-Stabspiele, Drumset, Percussion u. a.
- Schönherr, Christoph: Kleine Jazzrockwerkstatt, Band 1 u. 2, Diesterweg Verlag, Frankfurt 1982 u. 1989
- Wilderich, Daniel / Janosa, Felix: Groove 1 u. Groove 2, Diesterweg Verlag, Frankfurt 1992

Arbeitsgruppe 3

Vorschläge für den Gebrauch von Stücken im Musikunterricht, z. B. (Auswahl): Gesang, Gitarre, Keyboard, Piano, Baß, Drumset

- NDR-Popkocher, Arrangements zu aktuellen Poptiteln
- Lugert, Wulf Dieter / Schütz, Volker (Hrsg.): Die Grünen Hefte, Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen
- Rohrbach, Kurt: Rock Musik: Die Grundlagen, Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen 1992

Hier findet sich eine der vollständigsten Übersichten zur Geschichte und zu den herausragenden Interpreten der Rockmusik von 1950-1991. 34 Titel aus allen Stilrichtungen wurden vom Autor für den unterrichtlichen Gebrauch arrangiert.

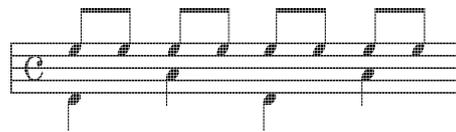
Die Auswertung der Gruppenergebnisse verdeutlicht den Fachgruppenmitgliedern sehr anschaulich die "Problemhorizonte" der Thematik, z.B.: Inwieweit können Schulbücher im Kontext der sich schnell wandelnden Stile Hilfestellung leisten? Beim Musizieren innerhalb des Klassenverbandes: Was geschieht mit den Nichtinstrumentalisten (Hier schlagen die Autoren unterschiedliche "Lösungsmodelle" vor)? Welche spieltechnischen Fertigkeiten sind notwendig, wie kann man ggf. differenzieren? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten können bei den Lehrerinnen und Lehrern vorausgesetzt werden?

Das Verhältnis von rezipierenden (historisch, soziologisch, musiktheoretisch, Hörbeispiele) und musikpraktischen Anteilen wird im Plenum diskutiert (Lernzielschwerpunkte, methodische Variabilität), anschließend in den einzelnen Gruppen als Unterrichtssequenz geplant und danach den übrigen Fachgruppenmitgliedern vorgestellt.

Auf eine Erprobungsphase, in deren Mittelpunkt die von der Fachgruppe ausgewählten musikpraktischen Anteile stehen, sollte auf gar keinen Fall verzichtet werden. Erst die eigenen Erfahrungen (ggf. Schwierigkeiten) im Umgang mit den Stücken öffnen den Blick für etwaige Probleme der Umsetzung im Unterricht. Daher sollten auch hier, wo immer es sich anbietet, unterrichtliche Situationen simuliert werden.

1. Erproben des Rockgrundschlags am Schlagzeug

Hi-Hat
Snare
Baß-dr.



2. Vorübung für den Unterricht (erprobt in einer 8. Hauptschulklasse und in einem gymnasialen Wahlkurs 9)

Rechter Fuß stampft auf den Fußboden (Zählzeiten 1 und 3)

Linke Hand klopft auf den Tisch (2 und 4).

2.1 Vorübung 2 für den Unterricht: Rechter Fuß und rechte Hand (Tisch) klopfen auf 1 und 3

Linke Hand (Tisch) klopft auf 2 und 4

Im Anschluß: Rechte Hand klopft Achtel

Im Unterricht:

Wer kann den Rock-Grunds Schlag vier Takte lang klopfen?

Wettbewerb

"Belohnung": Schlagen des Rock-Patterns am Drumset

2.2 Erstellen eines Arrangements für den Klassenunterricht

Zum Rock-Pattern wird ein einfaches harmonisches Modell (z.B. für Klavier, Keyboard, Gitarre und Baß) entworfen.

Im Unterricht könnte anhand des Spiels nach einem "starrten" Playback und im Vergleich dazu dem "Life"-Musizieren im Klassenverband das "Grooven" erfahren und verdeutlicht werden.

Hinweis: Bei entsprechenden Voraussetzungen kann von einem Fachgruppenmitglied auch eine Sequencer-Version mit Hilfe des Computers erstellt werden (Vgl. Anlage: Florian Pritsch, Studienseminar Paderborn, Ausbildungsjahrgang 1991/93: Drumset-Introduction).

2.3 Erproben von Arrangements für Orff'sches Instrumentarium Musizieren von einfachen Sätzen binärer und ternärer Grundrhythmik (vgl. Anlage) Vereinfachen vorgegebener Sätze (Groove, a.a.O.) oder Patterns (Rockmusik, a.a.O.) Musizieren unter Leitung eines Fachgruppenmitglieds

2.4 Entwurf und Diskussion von Unterrichtsreihen der Arbeitsgruppen des Fachseminars
Die abschließende Beurteilung und Diskussion wird im Plenum vor dem Hintergrund von Lehrerrolle, Schülernähe, rezeptiven und musikpraktischen Anteilen sowie einer ersten Beurteilung der ausgewerteten Materialien im Kontext der untersuchten didaktischen Modelle geführt. Eine praktische Erprobung ausgewählter Elemente in konkretem Unterricht wäre in besonderer Weise effektiv.

Grundlagenliteratur (Auswahl):

- Niermann, Franz: Rockmusik und Unterricht, Stuttgart 1987
- Sachlexikon Rockmusik, Rowohlt, Hamburg 1992
- Rock LP's 1955-1970, Taurus Press, Hamburg 1990
- Rock LP's 1971-1980, Taurus Press, Hamburg 1990

"Drumset-Introduction" (Part 1)

Idee / Arrangement:

Florian Pritsch

Intro

Bass

Drums

Detailed description: This section is an 8-measure introduction. The bass line consists of a simple eighth-note pattern: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The drum set part features a steady eighth-note pattern on the snare and a consistent eighth-note pattern on the bass drum. The notation includes standard drum symbols for snare, bass drum, and cymbal.

Rockbeat 1

Bass

Drums

Detailed description: This section is a 4-measure rock beat. The bass line is a simple eighth-note pattern: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The drum set part features a standard rock beat with a snare on the second and fourth beats and a bass drum on the first and third beats. The notation includes standard drum symbols for snare, bass drum, and cymbal.

Rockbeat 2

Bass

Drums

Detailed description: This section is a 4-measure rock beat. The bass line is a more complex eighth-note pattern: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The drum set part features a standard rock beat with a snare on the second and fourth beats and a bass drum on the first and third beats. The notation includes standard drum symbols for snare, bass drum, and cymbal.

Bridge

Bass

Drums

Detailed description: This section is a 4-measure bridge. The bass line is a complex eighth-note pattern: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The drum set part features a standard rock beat with a snare on the second and fourth beats and a bass drum on the first and third beats. The notation includes standard drum symbols for snare, bass drum, and cymbal.

Rockbeat 2

Bass

Drums

Detailed description: This section is a 4-measure rock beat. The bass line is a complex eighth-note pattern: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The drum set part features a standard rock beat with a snare on the second and fourth beats and a bass drum on the first and third beats. The notation includes standard drum symbols for snare, bass drum, and cymbal.

Florian Pritsch, StRef. (Studienseminar Paderborn)

BRAVE BOY

Wilderich Daniel
Felix Janosa

Ⓐ ♩ = 120 (♩ = ♩♯)

System A, measures 1-4. The music is in 4/4 time. The first staff (treble clef) contains the melody. The second staff (treble clef) contains a vocal line. The third staff (treble clef) contains a guitar accompaniment with chords. The fourth staff (bass clef) contains a bass line. The chords for the guitar part are: C, Am, F, G, C, Am, F, G.

System B, measures 5-8. The music continues from system A. The first staff (treble clef) contains the melody. The second staff (treble clef) contains a vocal line. The third staff (treble clef) contains a guitar accompaniment with chords. The fourth staff (bass clef) contains a bass line. The chords for the guitar part are: C, Am, F, G, Am, G, Am, Dm⁷.

System C, measures 9-12. The music continues from system B. The first staff (treble clef) contains the melody. The second staff (treble clef) contains a vocal line. The third staff (treble clef) contains a guitar accompaniment with chords. The fourth staff (bass clef) contains a bass line. The chords for the guitar part are: G, Em⁷, Am⁷, Dm⁷, G, Em⁷, Am.

Aus: Wilderich Daniel/Felix Janosa: Groove 1, Frankfurt/M 1992, S. 5

V. 13 Beispiel 13

Ziele/Qualifikationen:

- (2) eine Unterrichtsstunde... unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lerngruppe strukturieren
- (7) ... vorhandene Motivation nutzen...
- (11) ... auch schülerrelevante ... Aspekte... berücksichtigen.
- (16) im Blick auf die Lerngruppe verantwortbare und deren Persönlichkeitsbildung fördernde Grundentscheidungen treffen.

Inhalte/Themen:

- (r) wahrnehmungspsychologische Aspekte

Vermittlungsformen:

- Referat
- Diskussion

Gegenstände/Materialien:

- Auszüge aus rezeptionstheoretischer Literatur

Arbeit im Fachseminar

Die Beschäftigung mit rezeptionpsychologischen Fragen verfolgt zwei wichtige Aspekte: die Öffnung des Blickes für gruppentypisches Verhalten und von dort aus für die individuellen Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen und Schüler.

In der Regel wird die Fachleiterin bzw. der Fachleiter die Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Rezeptionsforschung durch ein Referat über einen Beitrag aus der Literaturliste einleiten lassen. Erfahrungsgemäß brauchen Referendarinnen und Referendare eine ganze Sitzung, um sich mit dem Gedankengang eines Autors vertraut zu machen.

Die folgende Sitzung sollte dann dazu genutzt werden, die neuen Kenntnisse in einer Diskussion zu vertiefen. Hierfür bietet die Fachleiterin bzw. der Fachleiter beispielsweise eine Abbildung wie die folgende an (Bohne 1986, S. 147f): → → → → →

Untersucht werden soll die stark durchgezogene Linie ("weibliche Popliebhaber"). Nach einer gemeinsamen Klärung der dargestellten Sachverhalte, z.B. zu den verbalen und klingenden Präferenzen sowie den Umgangsweisen und einer angemessenen Bedenkzeit beginnt das Gespräch mit Statements zu Folgerungen, die aus diesen Sachverhalten für eine Unterrichtsplanung in einer zehnten Gymnasialklasse über Ritualmusik zu ziehen wären ("Vergleich von Gesängen in der russisch-orthodoxen Liturgie, der römisch-katholischen Messe, dem protestantischen Choral und im Derwischkult", Materialien in der Schallplattenreihe SPEKTRUM, Kassette 5, "Die Funktionen") zu ziehen wären.

In diesem Zusammenhang müßte z.B. deutlich werden, daß in der vorliegenden Lerngruppe demnach fast 20 Prozent der anwesenden Mitglieder "motorisch" und "vegetativ" hören werden, d.h. also stark physisch auf Musik reagieren (wollen): sich bewegen, mitsummen, vom Rhythmus gefangen sein, körperliche Wirkungen verspüren u.ä. So könnte eine "pädagogische" Reaktion darauf sein, die Schülerinnen und Schüler mit den Kultgesängen ohnehin verknüpfte Bewegungen ausführen zu lassen, z.B. zum Stockschielen "um die Kirche" laufen, bevor die russisch-orthodoxen Gesänge einsetzen, mit rhythmischer Atmung zur Derwischmusik stampfen und schreiten. Dies wäre der Musik nicht aufgesetzt, sondern Teil ihrer usuellen Pflege. Ebenso müßte das "kompensatorische" und das "emotionale" Hören dadurch genutzt werden, daß beispielsweise ein halliger, sehr laut gestellter Messen-Ausschnitt den Eindruck einer großen Kathedrale vermittelt. daß die pietistische Frömmigkeit des Choraltexes nachempfunden wird. Gerade hier kann auch gut mitgesungen werden. Da diese Gruppe "viel und vergleichsweise intensiv" zu hören pflegt, dürfen die Beispiele länger und die Hörphasen häufiger sein. Die Musikbeispiele sollten so gewählt werden, daß die starken Präferenzen bei lyrischer Popmusik und die immer noch schwach positiven bei Klassik und alter Vokalmusik gestützt werden. Man wird bei der Messe also eher an Fauré, Dvorák oder Verdi denken. Auch wäre zu prüfen, ob nicht vielleicht doch besser der Messensatz oder der Choral gegen die Missa flamenca oder ein Gospel ausgewechselt werden sollten. Natürlich müssen sich die Referendarinnen und Referendare klarmachen, daß sie mit diesen Erwägungen zwar die stärkste Gruppe (bei Behne 189 von 1224 untersuchten Personen), aber eben doch nur etwa fünfzehn Prozent ihrer Zehntklässler berücksichtigt haben. Alle weiteren Gruppierungen werden nach Behne zahlenmäßig noch kleiner sein.

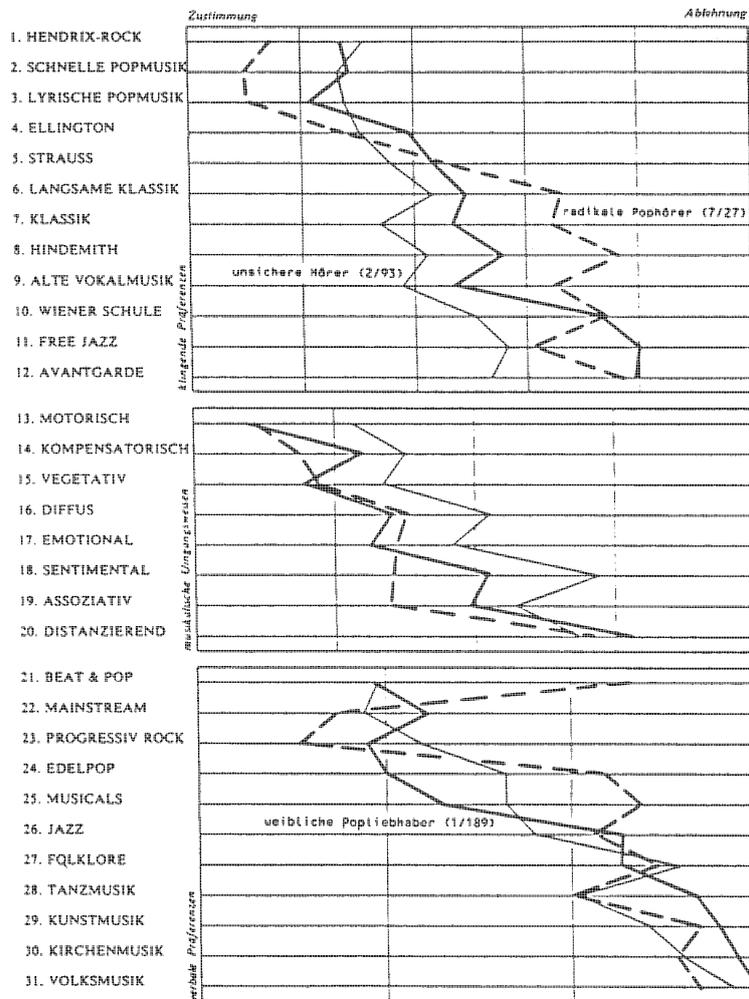


Abb. 42: Drei ausgewählte Clusterprofile der Typologie des Musikgeschmacks.

Der erste, größte Cluster (1/189, s. Abb. 42) ist ein ausgeprägter Pophörer. Er schätzt verbal alles Populäre inkl. MUSICALS und lehnt alles Übrige ab. Auch klingend schätzt er alles Populäre, lehnt jedoch nur neuere anspruchsvollere Musik ab (AVANTGARDE, FREE JAZZ und WIENER SCHULE), alles Übrige wird indifferent, z.T. schwach positiv eingestuft. Die Schüler dieses Clusters haben recht ausgeprägte Vorstellungen, wie sie üblicherweise Musik hören, sehr *motorisch* und *vegetativ*; aber auch deutlich *kompensatorisch* und *emotional*, auf keinen Fall *distanzierend*. Es handelt sich überwiegend um ältere Schüler (16.1 Jahre) aus BBS und G, (108) ausländische Jugendliche sind kaum vertreten. Hinsichtlich Mediennutzung und musikalischer Vorerfahrungen zeigt dieser Cluster zwei ungewöhnliche Konstellationen: diese Schüler hören überdurchschnittlich viel Radio, sehen aber unterdurchschnittlich viel fern, haben überdurchschnittlich oft musikpraktische Erfahrungen auf >populären< Instrumenten, aber kaum auf solchen, die der E-Musik zugeordnet wurden.

Das Bemerkenswerteste an diesem größten Cluster ist die Tatsache, daß die Vorstellungen darüber, wie Musik gehört wird, fast ausgeprägter sind als darüber, was gern gehört wird. Dieser Typus hat beträchtliche Vorerfahrungen, sowohl vom Alter als auch im instrumentalen Bereich, man wird bei diesem Geschmacksmuster deshalb eine gewisse Stabilität über die Zeit erwarten dürfen. Den beiden >getrennten Welten< im verbalen Bereich, die fast an eine zweigipflige Verteilung erinnern, stehen sehr differenzierte, eher >normalverteilte< klingende Präferenzen gegenüber. Daß Kunstmusik vor 1900 verbaliter abgelehnt, tatsächlich jedoch indifferent bis schwach positiv eingestuft wird, ist die vorherrschende Reaktionsweise. Die starke Mediennutzung im auditiven Bereich und das ausgeprägte Profil auf der habituellen Ebene lassen darauf schließen, daß viel und vergleichsweise intensiv gehört wird, so daß der altmodische Begriff des Liebhabers hier am Platze erscheint. Diese *weiblichen Popliebhaber* sind konservativ, wenn es um >modernere Musik< geht, sie wären von Dufay bis Strauss jedoch durchaus ansprechbar. Da es einen vergleichbar großen >männlichen< Cluster nicht gibt, wird man feststellen können, daß weibliches Geschmacksverhalten sich in >normaleren<, standardisierteren Bahnen bewegt als männliches."

In einer späteren Seminarsitzung können dann anlässlich einer Gruppenhospitation "Personenskizzen" einzelner (z. B. auffälliger) Schülerinnen und Schüler angefertigt werden, die bei der gemeinsamen Planung des anstehenden Unterrichtsversuchs gezielt berücksichtigt worden sollen. Dabei könnte überlegt werden, wie man

- zu erwartende Friktionen vermeiden,
- vorhandenes individuelles Detailwissen einzelner Schülerinnen und Schüler fruchtbar einsetzen,
- bestehende gruppenspezifische Hierarchien nutzen,
- gruppenspezifische Wahrnehmungseinschränkungen aufbrechen könnte usw.

Beispiele für Personenskizzen

Georg ist gerade 17 Jahre alt geworden. Er spielt seit einigen Jahren Klavier. Er ist musikalisch ausgesprochen engagiert, betont aber zu Recht, daß sich niemand von seinen Klassenkameraden für seine Musik interessiere. In der Tat verfügt er über eine Sammlung spezieller Insider-Rockformationen, die er sich unmittelbar aus den Vereinigten Staaten mitbringen läßt. Den Musikunterricht störte er bisher durch betont destruktive Bemerkungen. Ihm kommt nicht zuletzt wegen seiner Eloquenz eine Leitbildrolle zu.

Vermutete Verhaltensursachen

Konsequenzen:

Ingo will mit seinen fast 12 Jahren ständig beachtet und persönlich angesprochen werden. Er faßt in allen Fächern rasch auf und macht dies vorlaut durch häufiges Dreinreden deutlich. Er ist ununterbrochen motorisch aktiv. Konzentriert zuzuhören gelingt ihm nicht. Seine Schrift ist fast unleserlich. Während seiner Grundschulzeit hat er ein bißchen Blockflöte gelernt. Jetzt will er ein Schlagzeug haben. Er sammelt Platten von Prince.

Vermutete Verhaltensursachen

Konsequenzen:

Martina (15) tuschelt häufig mit ihrer Nachbarin, ansonsten hält sie sich im Musikunterricht bis auf gelegentliche rechthaberische Streitereien mit der Lehrerin oder dem Lehrer zurück. Sie spielt jetzt viel Chopin, wovon der Lehrer bisher nichts erfuhr. Gibt man ihr ein Referat, macht sie das gründlich und ausführlich, anscheinend aber widerwillig, nimmt auch weder Anregungen noch besondere Ausführungsvorstellungen der Lehrerin oder des Lehrers dabei auf.

Vermutete Verhaltensursachen

Konsequenzen:

Literatur:

- Bastian, Hans Günther: Neue Musik im Schülerurteil - eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht, Mainz 1980
- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg 1986
- Dollase, Rainer / Rüsenberg, Michael / Stollenwerk, Hans J.: Demoskopie im Konzertsaal, Mainz 1986
- Kluppelholz, Werner: Momente musikalischer Sozialisation, in Behne, Klaus-E. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung, Band 1, Seite 146, Laaber 1980
- Six, Bernd / Schäfer, Bernd: Einstellungsänderung, Stuttgart 1985

V. 14 Beispiel 14

Ziele/Qualifikationen:

- (20) ästhetische und lebensweltliche Bedeutungen erschließen

Inhalte/Themen:

- (s) Arbeitsweisen: aspektbezogene Interpretation, Umgang mit Texten

Vermittlungsformen:

- Referat/Aufbereitung von Texten (Visualisierung, Tabelle, Thesenpapier)
- Diskussion

Gegenstände/Materialien:

- Beethoven: c-Moll-Sonate op. 10 Nr.1, 1. Satz
- Texte zur Deutung des Stückes selbst und zur Bewertung von Einspielungen des Stückes
- Verschiedene, möglichst unterschiedliche Einspielungen des Stückes

Arbeit im Fachseminar:

1. Zusammentragen von Texten und Einspielungen (durch die Mitglieder der Fachgruppe und die Fachleiterin bzw. den Fachleiter), die geeignet sind, verschiedene Interpretationsansätze zu Beethovens Stück freizulegen.
2. Verteilung von Referaten mit genauer Formulierung der Aufgabe, z. B.:

Text 1:

Rezension aus AmZ 1798, Sp. 25-27. In: Stefan Kunze (Hg.): Ludwig van Beethoven. Die Werke im Spiegel seiner Zeit

Aufgaben:

- Darstellung der positiven und negativen Urteile über Beethoven in Tabellenform
- Zuordnung der Aussagen zu ästhetischen Normen (hierarchische Ordnung der Zentralbegriffe)
- Benennen der Rezeptionsschwierigkeiten der Zeitgenossen Beethovens
- Welche der genannten Rezeptionsschwierigkeiten lassen sich an Merkmalen des Stückes festmachen?

Text 2:

Jürgen Uhde: Beethovens Klaviermusik 11, Stuttgart 1970,1980, S. 133 -137

Aufgaben:

- Übertragung der phänomenologischen Analyseergebnisse in eine (oder mehrere) für Schüler anschauliche Darstellungsform(en), z. B.:
Motivtabelle,
farbige Markierungen im Notentext,
grafische Skizzierung des Ablaufs (z. B. der Takte 1-30) in einer Zeitleiste u./o. a.
- Reduktion des zu untersuchenden Stoffes auf exemplarische Stellen.

Text 3:

Joachim Kaiser: Beethovens 32 Klaviersonaten und ihre Interpreten, Frankfurt am Main 1975, S. 109-119

Aufgaben:

- Zusammenstellung der Aussagen zum Ausdrucksprofil des Stückes bzw. der rezensierten Einspielungen
- persönliche Stellungnahme dazu mit Begründungen am Notentext
- Wahl einer exemplarischen Stelle für die Thematisierung einer solchen semantischen Analyse unter Einbeziehung eines Vergleichs verschiedener (selbstgewählter) Einspielungen der betreffenden Stelle.
- Welche übergreifenden Analyse- und Interpretationsperspektiven lassen sich im Unterricht fruchtbar machen (z. B. >Logik<, >musikalische Abhandlung<)?
- Wie und an welchen Stellen lassen sich diese besonders deutlich aufzeigen/problematisieren?

Text 4:

Theodor W Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt am Main 1962 und 1968, S. 72

Aufgaben:

- An welchen Stellen des Stückes lassen sich die Aussagen des Textes verifizieren?
- Wie lassen sich die Aussagen zum Gesellschafts- und Sozialbezug der Musik konkretisieren und erweitern?
- Visualisieren der Ergebnisse in einem Tafelbild, das Parallelen zwischen musikalischen und politisch-gesellschaftlichen Phänomenen deutlich macht.

Text 5:

Carl Dahlhaus: Ludwig van Beethoven und seine Zeit, Laaber 1987, S. 183-185

Aufgaben:

- Welche Konsequenzen haben die Aussagen über den Zusammenhang von Gestalt- und Ausdrucksgesten für den Unterricht?
- Erstellen eines Thesenpapiers

3. Vorstellung und Diskussion der Arbeitsergebnisse in der Fachgruppe

V. 15 Beispiel 15

Ziele/Qualifikationen:

- (20) Erschließen ästhetischer und lebensweltlicher Zusammenhänge

Inhalte/Themen:

- (s) Arbeitsweisen: Aspektbezogene Interpretation, Umgang mit Texten

Vermittlungsformen:

- Auswertung und Aufbereitung von Texten (Tafel-, Folienbild)
- Referat, Diskussion

Gegenstand:

- Richard Wagner: Vorspiel zu "Tristan und Isolde"

Arbeit im Fachseminar:

Im Rahmen einer Unterrichtssequenz (Kurs 12 oder 13), die die Stilwenden um 1600 und 1900 als Paradigmen epochengeschichtlicher Einschnitte thematisiert, soll in Wagners Tristan-Vorspiel eingeführt werden. Auf der Suche nach einem "geeigneten" Einstieg wird deutlich, daß für eine unterrichtliche Behandlung bestimmte didaktische wie methodische (Vor-) Entscheidungen unumgänglich sind.

Jedes Fachgruppenmitglied erhält deshalb die Aufgabe:

- Stellen Sie in einem Kurzreferat den analytischen Betrachtungsschwerpunkt des von Ihnen gewählten Quellenmaterials heraus.

Die Auswahl von Quellenmaterialien kann hier nur als Anregung dienen und bedarf der fachwissenschaftlichen Ergänzung.

Binkowski u.a.:	Musik um uns, 11 - 13, Stuttgart 1983, S.366 (Anfangstakte des Vorspiels, Quellentexte)
Dahlhaus, Carl:	Wagners Konzeption des musikalischen Dramas. In: Handbuch der Musikgeschichte, Die Musik des 19. Jahrhunderts, Band 6, Wiesbaden 1984, S. 161 ff
Tondorf, E-J.:	Wagner, Tristan und Isolde, Vorspiel. In: Helms, Hopf (Hrsg.), Werkanalyse in Beispielen, Regensburg 1986, S. 168 ff
Herbort, H.-J.:	War Richard Wagner ein Revolutionär? In: Graßmann: Schöpferisches Reihendenken, Düsseldorf 1978, S. 109
Schmidt, Ch. M.:	Analytischer Kommentar zum Tristan-Vorspiel. In: Opus Musicum, Die Neue Musik und ihre historischen Voraussetzungen, Köln 1974

In einem ersten Zugriff werden Fragestellungen zur didaktischen Umsetzung des Inhalts aufgegriffen und diskutiert, z.B.: Wie kann ein Interesse der Lerngruppe für diesen Gegenstand geweckt werden? Welchen Gewinn erbringt im Horizont weiterführender Lernzuwächse z. B. die Kenntnis des Tristan-Akkordes? Wie könnte die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten (übergreifende Interpretationsperspektiven, musikalische und außermusikalische Bezüge) an diesem Gegenstand inhaltlich gefüllt werden?

In einem zweiten Zugriff erhalten die Fachgruppenmitglieder die Aufgabe:

- "Planen Sie eine Einführungsstunde in Wagners 'Tristan-Vorspiel'. Die angestrebten Unterrichtsziele (und somit Ihr gewählter Betrachtungsschwerpunkt) sollen sich in einem von Ihnen zu entwerfenden Tafelbild widerspiegeln."
Hinweis: Auf Wunsch der Gruppenmitglieder können vereinbarungsgemäß auch Tafelbilder mit unterschiedlichen Betrachtungsebenen (z.B. phänomenologisch, semantisch, musikalisch-gesellschaftlich) als Grundlage arbeitsteiliger Gruppenarbeit herangezogen werden.

In der folgenden Auswertungsphase stellt jede Gruppe ihr Tafelbild vor. Die übrigen Teilnehmer ermitteln den intendierten Betrachtungsaspekt und werten erst danach die zugrundeliegende Planung aus.

Der abschließende dritte Zugriff befragt die Entwürfe nach deren Intentionalität, die sich am Begriffsfeld "Schülerorientierung" festmachen läßt: Inwieweit berücksichtigen die Entwürfe

Erfahrungsmuster und emotionale Anteile, die den Gegenstand (auch?/vor allem?) im Horizont der Schüler verankern könnten? Hierbei leisten die nachstehenden Beiträge gute Hilfestellung:

- | | |
|-------------------------|--|
| Richter, Christoph: | Hermeneutische Grundlage der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel. In: MuB, Heft 11, 1983, S. 22 ff (Teil 1) u. MuB, Heft 12, 1983, S. 20 ff. (Teil 2) |
| Sievritys, Manfred: | Die emotionale Deutung des Tristan-Vorspiels. Eine hermeneutische Alternative. In: MuB, Heft 6, 1984, S. 436 ff |
| Stroh, Wolfgang-Martin: | Die Tantris mit sorgender List sich nannte. Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung. In: MuB, Heft 6, 1984, S. 440 ff |
| Meyer, Heinz: | Schülerorientierter Musikunterricht-Ein Traumziel? In: MuB, Heft 4, 1982, S. 218 ff |
| Richter, Christoph: | Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? In: MuB, Heft 6, 1984, S. 444 |

Mit der Frage nach den Intentionen dieser verschiedenen Ansätze (Wie lassen sich durch Interpretation im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler ästhetische und lebensweltliche Zusammenhänge erschließen?) wird eine der zentralen Problemstellungen von Vermittlung aufgegriffen. Die gleichsam historische Perspektive der o.g. Beiträge sollte thematisiert und mit neueren Veröffentlichungen zu dieser Thematik verglichen werden. Es wäre in besonderem Maße effizient, wenn einige der Stundenentwürfe unterrichtlich erprobt worden könnten.

V. 16 Beispiel 16

Ziele/Qualifikationen:

- (17) mit Kolleginnen und Kollegen und außerschulischen Institutionen kooperieren können
- (21) Schülerinnen und Schüler motivieren durch innovative Gestaltung im vokalpraktischen und instrumentalbereich
- (16) ein persönliches Profil entwickeln

Inhalte/Themen:

- (t) Profession und Selbstverständnis der Musiklehrerin bzw. des Musiklehrers:
 - Musikleben in der Schule
 - Bedingungen des Aufbaus und der Durchführung von Musikarbeitsgemeinschaften an der Schule
- (j) Organisation und Durchführung von Musikpraxis

Vermittlungsformen:

- Reflexion und Diskussion

Gegenstand/Material:

Agua de Beber (Musik: Antonio Carlos Jobirn; Text : Vinicius de Moreas; Bearb.:Jürgen Kroffter, Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1989)

Arbeit im Fachseminar

1. Die Mitglieder des Fachseminars berichten über die Arbeit der Musikarbeitsgemeinschaften an ihren Schulen. (Erörterung und Diskussion über Bedingungen und Probleme)
2. Erstellung eines Thesenpapiers zum Aufbau und zur Durchführung von Musikarbeitsgemeinschaften an Schulen (Chor, Orchester, Band, Musiktheater, Bläserkreise u.ä.) mögliche Aspekte:
 - Absprachen mit den Musikfachkolleginnen und -kollegen (persönliche Neigungen berücksichtigen)
 - Gespräche mit Schulleitung und Kollegium (Probleme wegen stundenplantechnischer Bedingungen und ggf. Unterrichtsausfall diskutieren)
 - Auswahl der Werke sorgfältig planen
 - regelmäßige Auftritte etablieren
 - Kontakte zu Elternvertretern (Schulverein) intensivieren
 - Kontakte zu außerschulischen Institutionen herstellen (Jugendmusikschule, Instrumentallehrer, örtliche Orchester, Kantoreien, Kultur- und Jugendämter)
 - Aspekt "Öffnung von Schule"
 - regelmäßige Probentage außerhalb der Schule durchführen (sozialintegrativer Aspekt)
 - Konzertreisen
 - Finanzierung von Aktivitäten langfristig planen (z.B. öffentliche Zuschüsse , Sponsoren)
3. Praktische Arbeit als Vorbereitung für einen Unterrichtsversuch:
 - (erprobt mit einem Schulchor und einer Instrumentalgruppe eines Gymnasiums)
- 3.1 FL informiert über die Lerngruppe, mit der der Unterrichtsversuch durchgeführt werden soll.
- 3.2 Klärung organisatorischer Fragen:
 - zwei Referendarinnen bzw. Referendare sollen den Unterrichtsversuch leiten, alle Mitglieder des Fachseminars sind aktiv beteiligt (z.B. am Klavier oder am Bass, falls keine Schülerinnen oder Schüler diese Parts übernehmen können.)
- 3.3 Einstudierung des Chorsatzes "Agua de Beber" mit der Fachseminargruppe als Planspiel. - evtl. Vorbereitung als Hausaufgabe -. Mitglieder der Fachgruppe wechseln sich bei der Einstudierung und Ensembleleitung ab. Im Sinne des Planspiels werden die einzelnen Schritte des Vorgehens unter dem Aspekt der Arbeit mit der Lerngruppe diskutiert und problematisiert.)

- Vorsingen des Grundmotivs (Takt 1-2), dazu wird das Metrum geklopft, zunächst ruhigeres Tempo, nach zweimaligem Nachsingen wird das Originaltempo vorgegeben;
- Einübung der Takte 5-7, Aufteilung in Frauen- u. Männerstimmen;
- der erste Teil des Stückes wird jetzt von der Fachgruppe mit Klavierbegleitung gesungen.

- Einstudierung des zweiten Teils: der synkopierte Rhythmus wird als Vorübung zusammen mit dem Metrum geklatscht, Aufteilung in zwei Gruppen, Einübung der einzelnen Stimmen durch Vor- und Nachsingen, Kombination einzelner Stimmen (Sopran u. Alt, Tenor u. Baß).

- Zusammenfassung des Chorsatzes mit Klavierbegleitung.

- Einübung der Schlagzeugstimme: Aufteilung auf drei Rhythmusinstrumente

- z.B.:
1. Klanghölzer: Achtel
 2. Schellentrommel:
 3. große Trommel:



- Zusammenfassung: Chorsatz, Rhythmusinstrumente, Klavier, Baß
4. Reflexion und Problematisierung der Einstudierung (welche Schwierigkeiten traten auf, wie haben die Ensembleleiter und die Mitglieder in der "Schülerrolle" die Einstudierung erlebt?)
 5. Gemeinsame Erstellung eines Probenplans unter Berücksichtigung der gemachten Erfahrungen.
 6. Durchführung und Auswertung des Unterrichtsversuchs.

Agua de Beber

Musik: Antonio Carlos Jobim

Text: Vinicius de Moraes

Bearb.: Jürgen Kreffter

Latin $\text{♩} = 152$

A Dm7 E7 A7 Dm7

Sopran
Alt
Tenor
Baß

De · ba · du · da va di · la · da ba da va de ba · du da va

E7 A7 Dm7 Bb7 Eb7

di · la · da · ba da va de · ba · du · da dei · um · da dei · um · da

Eb7 B Dm7 E7 A7 Dm7

De · ba · du · da va di · la · da · ba da va de · ba du da va

E7 A7 Dm7 Bb7 Eb7

di · la · da · ba da va de · ba · du · da dei um da dei · um · da

Eb7 C E7/b9 A7/b13 Dm7

S.
A.
T.
B.

1. Your love is rain, my heart the flow · er.
2. The rain may fall on dis · tant de · serts.

1. Your love is rain, my heart the flow · er.
2. The rain may fall on dis · tant de · serts.

1. Your love is rain, my heart the flow · er.
2. The rain may fall on dis · tant de · serts.

1. Your love is rain, my heart the flow · er.
2. The rain may fall on dis · tant de · serts.

Dm/C Bb7 C7/add13 F7

I need your love or I will die.
the rain may fall up · on the sea.

I need your love or I will die.
the rain may fall up · on the sea.

I need your love or I will die.
the rain may fall up · on the sea.

I need your love or I will die.
the rain may fall up · on the sea.

F6 E7 Eb7/#11 Dm7 Em/C# Dm/C
 My ver · · y life is in your pow · · er.
 the rain may fall up on the flow · · ers.
 My ver · · y life is in your pow · · er. ei · jah...
 the rain ma fall up on the flow · · ers. ei · jah...
 My ver · · y life is in your pow · · er. ei · jah...
 the rain may fall up on the flow · · ers. ei · jah...
 My ver · · y life is in your pow · · er. ei · jah...
 the rain may fall up on the flow · · ers. ei · jah...

S Dm/B Ab6/Bb G6/A Dm7
 and we're a fool-ish pair which no one knows, on ly you and I
 and since the rain has to fall so let it fall on me
 and we're a fool-ish pair which no one knows, on ly you and I
 and since the rain has to fall so let it fall on me
 and we're a fool-ish pair which no one knows, on ly you and I
 and since the rain has to fall so let it fall on me
 and we're a fool-ish pair which no one knows, on ly you and I
 and since the rain has to fall so let it fall on me.

(Dm7) D G7 A7/b9 Dm9
 1. u. 2. A · gua de be · ber á · gua de be · ber ca · ma · rá.
 1. u. 2. A · gua de be · ber á · gua de be · ber ca · ma · rá.
 (p)
 1. u. 2. Ah
 (p) Ah
 1. u. 2. Ah

Dm9 G7 A7/b9 Dm9 Am7
 á · gua de be · ber. á · gua de be · ber ca · ma · ra.
 á · gua de be · ber. á · gua de be · ber ca · ma · ra.
 (p) Ah
 (p) Ah

Arbeitsgruppe:

Udo Hombach, Köln

- Beispiel 10

Dr. Neitmann, Detmold

- Beispiel 16

Dr. Ortwin Nimczik, Dortmund

- Vorwort

Günther Wiedemann, Paderborn

- Beispiele 8, 9, 11, 12, 15

Hubert Wißkirchen, Düsseldorf (Federführung)

- Vorwort (mit Nimczik)
- Ausbildungsphasen (1., 2., 3., + Tabelle)
- Beispiele 1, 2, 3, 6, 7, 14

Bernd Graßmann, Siegburg/Bonn (von außen - in der Endphase -):

- Beispiele 4, 5, 13