

Klassenmusizieren unter besonderer Berücksichtigung sozialer Zielsetzungen

dargestellt in einer siebten Klasse der Thomas-Morus-Oberschule
im Bezirk Neukölln

Schriftliche Prüfungsarbeit
zur Zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Lehrers
mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern

Vorgelegt von: Ulrike Wartner

**Schule: Thomas-Morus-Oberschule
(4.OH, XIV)**

Abgabetermin: 07. Juni 1999

Gutachter: C. Crämer, Fachseminarleiter Musik

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung und Problemstellung *

II. Theoretische Grundlagen *

II.1. Toleranz *

II.2. Klassenmusizieren / Das Lernfeld "Musikmachen" *

II.2.1. Musikmachen als Methode! *

II.2.2. Das Life-Arrangement als Medium *

II.3. Soziales Lernen durch Klassenmusizieren *

II.4. Ziele des Klassenmusizierunterrichts *

II.5. Warum Klassenmusizieren? *

III. Voraussetzungen / Bedingungsfeld *

III.1. Gruppensituation *

III.2. Sachstrukturelle und motivationale Voraussetzungen *

III.3. Materiell-technische und organisatorische Voraussetzungen *

IV. Überlegungen zur Planung der Unterrichtsbeispiele *

IV.1. Zielvorstellungen / Intentionen *

IV.2. Begründung der inhaltlichen Themenwahl / Rahmenplanbezug *

IV.3. Didaktische und methodische Entscheidungen / Reduktion *

IV.3.1. Methodischer Aspekt "Differenzierung" *

IV.3.2. Methodischer Aspekt "Wechsel der Sozialformen und Handlungsmuster" *

IV.3.3. Methodischer Aspekt "Begriffsbildung" *

IV.3.4. Didaktischer Aspekt "Zunehmende Schüler selbstbestimmung" *

IV.3.5. Didaktischer Aspekt "Spielfreude" *

IV.3.6. Reduktion *

V. Darstellung der Unterrichtseinheit *

V.1. Sachdarstellung: *

V.1.1. Grundregeln für das gemeinsame Musizieren *

V.1.2. Life-Arrangement nach Jürgen Terhag (siehe II.2.2.) *

V.1.3. Spiel-mit-Lied "JA-DA"(siehe Anlage 2) *

V.1.4. Kanon "Obstsalat" (siehe Anlage 3) *

V.2. Übersicht aller Stunden *

V.3. Ausgewählte Einzeldarstellungen *

V.3.1. 1./2. Stunde: Grundregeln *

V.3.2. 7./8. Stunde: Spiel-mit-Lied "JA-DA" *

V.3.3. 11./12. Stunde: Ein melodisches Begleitarrangement zum Kanon "Obstsalat" *

VI. Resümee und Ausblicke *

VII. Anhang *

VII.1. Literatur und Medien *

VII.2. Ausgewählte Tafelbilder *

I.

II. **Einleitung und Problemstellung**

Es wird nicht selten berichtet, dass ein "guter" Musikunterricht das geeignete Mittel sei, die individuelle Sozialisierung der Schüler und das soziale Klima in der Schule insgesamt zu verbessern. Eindeutige Unterrichtsbefunde fehlen allerdings.

Das gegenseitige Verständnis und die Auseinandersetzung von Kindern mit den Bedürfnissen und Meinungen anderer ist nicht von vornherein gegeben. In der Entwicklungspsychologie spricht man von einem Dezentrierungsprozess, in welchem die Zuwendung zu Ansichten, Motiven und Bedürfnissen anderer erfolgt. Der Mensch erwirbt sich allmählich

wachsend die Fähigkeit, im sozialen Zusammenhang Rollen zu übernehmen.
(siehe II.3.)

Zu den Grunderkenntnissen der Sozialpsychologie gehört die kommunikationsfördernde Wirkung gemeinsamen Handelns, wozu auch das gemeinsame Musizieren zählt. Es führt zu handlungsbezogenen Kontakten zwischen Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen und Interessen. Die Wahrnehmung und Realisierung gemeinsamer musikalischer Tätigkeit soll im Zentrum der Aufmerksamkeit meiner Arbeit stehen. Sie verlangt Anpassung und Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Tun, fördert aber auch das Überwinden von Unsicherheiten gegenüber der eigenen Leistungsbeurteilung.

... "Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen und zwar so, daß alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen."

Dieses Zitat beschreibt die Heterogenität der Lerngruppe. Die "beste Laune" ist für mich die Erfahrung, dass Musikunterricht in der Schule auch Spaß machen kann. "Unwegsames Gelände" und "nordsüdliche Richtung" sind die Anforderungen, die die Schüler und der Rahmenplan täglich an mich und meinen Unterricht stellen.

Ein ausgeglichenes Gruppenklima kann das gemeinsame Lernen positiv beeinflussen.

Verstärkte Auseinandersetzungen in der Gruppe zeigten den dringenden Handlungsbedarf das Gruppengefühl zu stärken und den äußeren Rahmen des gemeinsamen Lernens zu sichern.

Meine Arbeit versucht aufzuzeigen, dass das Klassenmusizieren als Methode zum Vermitteln sozialen Lernens gut geeignet ist.

Durch kreative Schöpfungen und gemeinsame Erfahrungen möchte ich die Toleranz meiner Schüler erweitern. Sie sollen aufgrund eigener Erfahrungen mit dem Medium Musik zugunsten eines gemeinsamen künstlerischen Erlebnisses persönliche Abneigungen innerhalb der Gruppe überwinden lernen.

Ich beginne meine Arbeit mit einer kurzen Darstellung theoretischer Grundlagen mit den inhaltlichen Schwerpunkten Toleranz, Klassenmusizieren und soziales Lernen.

Nach der Darstellung des organisatorischen und inhaltlichen Rahmens beschreibe ich Teile von Unterrichtsstunden ausführlich, die den Lernzuwachs an sozialer Kompetenz und kooperativem Handeln aufzeigen können.

Die Begriffe Klassenmusizieren, Musikmachen und Musizieren verwende ich synonym für den Klassenmusizierunterricht.

III. Theoretische Grundlagen

1. Toleranz

Die 22. Bundesschulmusikwoche des vds (Verband Deutscher Schulmusiker e.V.) im April 1998 in Potsdam hatte das Thema "Toleranz — Dimensionen für den Musikunterricht". Es wurde nach verschiedenen Möglichkeiten gesucht, die das Fach Musik hat, um den Gedanken der Toleranz zu vermitteln.

Die UNESCO definiert in einer Deklaration den Begriff Toleranz als "Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen unserer Welt, unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins in all ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt". Da Bildung als wirksamstes Mittel gegen Intoleranz angesehen wird, fordert diese Erklärung für den Unterricht zum Thema Toleranz " die Verbreitung systematischer und rationaler Lehrmethoden, die aufklären über die kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Wurzeln von Intoleranz und damit über die tieferen Ursachen von Gewalt und Ausgrenzung."

Der Musikunterricht bietet die Möglichkeit, mit der Vielfalt vergangener und heutiger Musikkulturen Gegenstandsbereiche zu bearbeiten und miteinander in Beziehung zu setzen, die zu "Modellfällen von Toleranzverhalten" auch für außermusikalische Bereiche, wie Umgehen mit dem Fremden oder die Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen, werden können.

Toleranz ist aber auch die Fähigkeit, besondere Anforderungen zu ertragen. Im psychologischen Sprachgebrauch ist Toleranz die Bezeichnung für Duldsamkeit und die daraus abgeleitete Haltung des verstehenden Hinnehmens und Zulassens gegensätzlicher Auffassungen, differenter Meinungen und Haltungen. Toleranz ist also, mit der unbedingten Achtung des Anderen, eine hohe Stufe der Persönlichkeitsentwicklung und ein erstrebenswertes humanitäres Ideal in unserer pluralistischen demokratischen Gesellschaft. Sie ist verbunden mit einer Abschwächung normativer Strebungen des Individuums und mit einer realistischen Beurteilung der Mitmenschen.

Ich sehe Toleranz als Basis jeder Kommunikation.

Da meine Schüler mir untereinander sehr intolerant erscheinen (siehe Beschreibung der Gruppensituation), haben mich diese Gedanken

angeregt über die Förderung sozialer Kompetenz ein toleranteres Umgehen und Akzeptieren der Schülerinnen und Schüler untereinander zu erreichen. Wenn die Schüler sich durch das Klassenmusizieren gemeinsame Erfolgserlebnisse schaffen, können sich diese Erfahrungen positiv auf das Zusammenleben und miteinander Lernen in der Klasse auswirken.

2. **Klassenmusizieren / Das Lernfeld "Musikmachen"**

"Klassenmusizieren" ist das instrumentale Musizieren im Klassenverband. Ich verwende den Begriff "Klassenmusizieren" für das instrumentale Musizieren unter Einbeziehung von Gesang, Bodypercussion und Bewegung. Klassenmusizieren ist die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lernstoff Musik in Verbindung mit der "sprachlichen Vergegenwärtigung" (vergl. Hans Aebli) des Handlungsergebnisses und das Einfügen dieser Erkenntnisse in einen Gesamtzusammenhang.

Auf die Darstellung der historischen Entwicklung des Klassenmusizierens bzw. des Musikmachens verzichte ich. Dankmar Venus und Eva Rieger beschreiben diese Entwicklung bezugnehmend auf Lemmermann ausführlich.

Das Musikmachen nimmt als Arbeitsform (Methode) und musikalische Verhaltensweise (Inhalt/Produktion) im Musikunterricht eine führende Rolle ein.

Ziel ist die Unterstützung anderer Erfahrungs- und Umgangsweisen mit Musik, zum Beispiel des Musikhörens.

Der von der Lernpsychologie als notwendig erkannte Zusammenhang zwischen Handeln, Erleben und Denken soll durch gemeinsames Musizieren hergestellt werden. Es erscheint sehr sinnvoll, das aktive Musizieren in jeden Lernbereich zu integrieren.

Klassenmusizieren ist für mich "Entdeckendes Lernen" nach Bruner, der drei Darstellungsebenen als methodische Grundlagen beschreibt. Durch musikalische Aktivitäten auf enaktivem Weg (aktives Handeln, z. B. Klassenmusizieren) soll zunächst ein Grundverständnis hergestellt werden, um anschließend über ikonische Repräsentationen (z.B. Buchstabennotation) zu symbolischen Repräsentationen (z.B. traditionelle Notenschrift) musikalischer Inhalte zu kommen. Diese drei Arten innerer Repräsentationen entsprechen drei Phasen jeder Denkentwicklung nach Piaget: die sensomotorische, gefolgt von einer Phase konkreter Operationen (Denken und Urteilen im Hinblick auf Handlungen) und schließlich die Phase formaler Operationen (Problemlösen durch abstraktes Denken). Auf dem Weg von sensomotorischen Prozessen zu inneren Repräsentationen spielt die Nachahmung eine herausragende Rolle.

Piaget vertritt den Standpunkt, dass in den Bereichen eine höhere Stufe

des Denkens in formalen Operationen erreicht werden kann, in denen zuvor bereits fundierte Fertigkeiten, Kenntnisse oder ausgeprägte Interessen vorhanden sind. Der aktive Umgang mit dem Gegenstand erweist sich als konstituierendes Wissenselement. Grundlegend für das Verstehen von Musik ist die Fähigkeit zum "inneren Hören", die über den aktiven Umgang mit Musik erworben wird. Das "innere Hören" meint die Vorstellungsfähigkeit eines musikalischen Inhalts durch die Einordnung in bereits vorhandene musikalische Erfahrungen. Schüler erkennen das Wesen und die Funktion eines Rhythmus, einer Harmonie, einer Notation erst dann, wenn sie konkret handelnd, singend oder spielend damit umgehen. Für mich ergibt sich daraus die Unverzichtbarkeit des Musikmachens für meinen Musikunterricht.

1. *Musikmachen als Methode!*

Das "Musik — Selbermachen" macht für Schüler Musik unmittelbar be-greif- (haptisch-handelnd nachvollziehbar) und damit erst verstehbar. Durch praktisches Musizieren ist das "Begreifen" (Verstehen) von Musik grundsätzlich besser zu erreichen. Der Schüler hat durch die Selbsttätigkeit des "Musik in die Tat Umsetzens" bessere Möglichkeiten, Musik für sich in Anspruch zu nehmen und sie sich zu eigen zu machen. Nur durch bewusstes Handeln können die Schüler Musik Hören- und Verstehenlernen.

Um zu einer qualitativen Bestimmung von Handeln zu kommen, ist es sinnvoll den Begriff der Handlungsorientierung (vergl. Hilbert Meyer , 1987, S. 214 und 402f.) in einem engeren inhaltlich-normativen Sinne zu benutzen. Musikmachen wird erst dann wertvoll für den Lernprozeß, wenn es in einem für die Schüler bedeutsamen Sinnzusammenhang steht, so dass sie sich mit dem Inhalt des Musizierten identifizieren können. Die damit verbundenen Erfahrungen sollten zusätzlich eine Bedeutung für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenspraxis aufweisen. So wird diese Unterrichtsmethode zu einer zentralen Aneignungsform von Musik.

Auch Volker Schütz misst dem "Musikmachen" im Klassenverband einen besonderen Rang zu und spricht von einem konkreten musikbezogenen Handeln, das im Zusammenwirken von psychomotorischem, affektivem und kognitivem Lernen eine fruchtbare Auseinandersetzung zwischen Musik und Lernendem, ein effektives Lernen an Musik in Gang setzt.

2. *Das Life-Arrangement als Medium*

Ich sehe das Life-Arrangement nach Jürgen Terhag als ein mögliches Medium für den Klassenmusizierunterricht.

Terhag unterscheidet zwischen Klassenmusizieren und Ensemblearbeit, stellt aber auch fest, dass es zwischen beiden Formen fließende Übergänge gibt. Beim Ensemblesmusizieren wird auf hohem musikalischen Niveau bereits existierende Musik in Klang verwandelt. Das Reproduzieren steht im Vordergrund. Die Schüler benötigen gute Vorkenntnisse, die meist im privaten Einzelunterricht gewachsen sind. Das methodische Niveau ist seiner Meinung nach in der Regel niedriger. Das sehe ich nicht zwingend, da ich die Erfahrung gemacht habe, dass gerade die Probetaktik (Methodik) eine große Bedeutung und eine erhebliche Wirkung auf das "Arbeitsklima" und das künstlerische Ergebnis hat.

Beim Klassenmusizieren beschreibt Terhag das musikalische Niveau als eher niedrig, das methodische Niveau in der Regel als sehr hoch. Hier steht das Produzieren, Arrangieren und Improvisieren für meist sehr heterogene Lerngruppen im Vordergrund.

Um Klassenmusizieren zielgruppenorientiert zu gestalten, empfiehlt er die Arbeit mit einem Life-Arrangement, welches in Form und Inhalt für eine bestimmte Zielgruppe während der Einstudierung entwickelt und dabei immer wieder neu an die Gruppensituation angepasst werden kann. Diese Methode gewährleistet, dass sowohl pädagogische Anforderungen an angstfreies Lernen in Gruppen, als auch musikalische Anforderungen an ein lebendiges Musizieren erfüllt werden. Durch die flexible Anpassung wird das Klassenmusizieren variabel. Zuerst stehen Ziele wie ein Stück gemeinsam erfinden, spielen und ausbauen im Mittelpunkt. Später kommen Aspekte dazu, die diesen Lernprozess bewusst und transparent machen. Die Schüler sollen musikalisches Material und den Umgang mit diesem kennenlernen. Terhag spricht von einer "ziellosen Anleitung" und meint damit einen "... nicht so sehr zielfixierten Umgang mit dem musikalischen Material."

Im Mittelpunkt steht kein bestimmtes Musikstück, kein musikalisches oder außermusikalisches Thema, sondern die Schüler und ihre Art, mit Musik umzugehen. Ziel ist also der Prozess des Musikmachens. Nach Terhag wird der künstlerische Prozess der Musikproduktion als ein methodisches Mittel eingesetzt. Die zentrale Anforderung an das Klassenmusizieren ist demnach möglichst anspruchsvolles Musizieren und Komponieren mit meist hochmotivierten, aber musikalisch teilweise oder völlig unausgebildeten Schülern.

Er empfiehlt das Prinzip des autodidaktischen Lernens. Auf dem momentanen Stand der Fähigkeiten wird sofort Musik gemacht. Dabei wird alles verwendet, was gerade spiel- und verfügbar ist. So kann auf jeder Stufe des Lernprozesses "richtig" musiziert werden. Musikmachen heißt "erst Spielen, dann Lernen." Dabei wird die unverzichtbare Übung, Theorie und Reflexion unter motivationalem Aspekt als Resultat und nicht als Ausgangspunkt eines Lernprozesses betrachtet. Die Arbeit mit dem Life-Arrangement eignet sich als Methode des Klassenmusizierunterrichts. Das Life-Arrangement ist ein Medium (musikalisch-inhaltliche Schwerpunkte, siehe 11. Stunde, werden anhand des Arrangements erarbeitet) und zugleich ein Ziel (Erstellen eines Arrangements siehe 2., 10. und 13. Stunde) des Klassenmusizierens. Die entwickelte Musik wird in der Regel zunächst patternorientiert, formal und rhythmisch gebunden sein, bleibt aber generell nicht auf gebundene Formen beschränkt.

Zusammenfassung: "Das Life-Arrangement vereinigt Arrangier- und Kompositionstechnik mit Pädagogik. Sein Ziel ist die unvorbereitete Anfertigung und Einstudierung einer zielgruppenorientierten Komposition.". Dabei entstehen Komposition und Arrangement im Gruppenprozess. Terhag spricht in diesem Zusammenhang auch von einem fließenden Übergang zwischen einer Komposition und einer angeleiteten Gruppenimprovisation beim Klassenmusizieren. Ich verwende diese Methode für erste Klangerfahrungen mit verschiedenen Instrumentengruppen (siehe 1./2. Stunde) und für die Erstellung von Klangpartituren. Die Ziele des Life-Arrangements sind zugleich musikalischer, methodischer und gruppendynamischer Art. Die Schüler stellen Gruppen zusammen, erstellen Klangpartituren und legen musikalische Eigenschaften und Charaktere fest. In späteren Stunden (z.B. 11./12. Stunde) führt das Arrangement zur Verknüpfung musikalischer Erfahrungen, die wiederum als Basis neuer Erkenntnisse fungieren.

3. **Soziales Lernen durch Klassenmusizieren**

Durch soziales Lernen soll "**sozial kompetentes Verhalten**" erlernt werden. Dieser Ausdruck ermöglicht die Integration vieler anderer Begriffe, wie "Selbstsicherheit", "Selbstvertrauen", "Selbstbehauptung", "soziale Fertigkeiten" sowie "Interaktionsfähigkeiten". "Sozial kompetentes Verhalten befähigt eine Person dazu, über solche kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen zu verfügen und sie anzuwenden, **die** in spezifischen sozialen Situationen langfristig ein günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen erbringen.." Dabei kann sozial kompetentes Verhalten auf drei Ebenen angesiedelt sein, und zwar als:

1. differenziertes Verhaltensrepertoire,
2. diskriminative Wahrnehmung und
3. Fähigkeit zur reflektierten Überprüfung sowohl von Situationen als auch von Verhaltensalternativen.

Sozial kompetentes Verhalten kann aus interaktions- und lerntheoretischer Sicht betrachtet werden.

Aus interaktionstheoretischer Sicht definiert Argyle (1972) sozial kompetentes Verhalten als die **Fertigkeit einer Person, soziale Situationen zu bewältigen..** Er beschreibt sieben Dimensionen sozialen Verhaltens, die mit Interaktionselementen (Mimik, Körperhaltung Gestik, Tonfall etc.) interagieren und empirisch gut belegt sind. Sie bestimmen das Ausmaß der Bewältigung sozialer Situationen und die Interaktionseffektivität überhaupt und lassen sich ebenfalls drei Ebenen zuordnen:

1. Motivation,
2. Übersetzung (z.B. von Konsequenzen in Handeln) und Fertigkeiten sowie
3. Wahrnehmung und Rückkopplung (aufgrund von Rollenübernahmefähigkeit).

Der Lerntheoretiker Wolpe sieht Lerndefizite als Ursache für sozial unsicheres Verhalten. Entsprechend definiert er sozial kompetentes Verhalten als die, **Fähigkeit eigene Rechte und Gefühle gegenüber Mitmenschen angemessen formulieren zu können.**

Soziale Fertigkeiten setzen sich also aus den drei konstitutiven Elementen der Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Interaktionsfähigkeit und Selbstbehauptungsfähigkeit zusammen. Das Soziale Lernen umfasst folgende übergreifende Zielbereiche:

"Kommunikation: Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen.

Kooperation: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten.

Kontakt: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen.

Solidarität: Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und größeren Gruppen; Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage.

Soziale Sensibilität: Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen.

Konflikt: Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren.

Ich-Identität: Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, daß ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann.

Kritik: Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln.

Toleranz: Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen.

Umgang mit Regeln: Fähigkeit und Bereitschaft, wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und gegebenenfalls zu revidieren."

Die sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen werden nicht separiert von der fachlichen Qualifikation erworben. Vielmehr ist Soziales Lernen als Teilbereich des gesamten Bildungsvorganges zu sehen, der mit anderen Teilbereichen unauflöslich verbunden ist. In Verknüpfung mit musikalischer Praxis stellt sich die Aneignung neuen Wissens und sozialer Kompetenzen immer als Handlungsprozess dar. Die Vorerfahrungen spielen dabei (im Aneignungsprozess) eine prägende Rolle. Sie sind als selbstständige Faktoren des Verstehensprozesses zu begreifen und darum unbedingt mit in den Begegnungs- und Verstehensprozess einzubringen. Nur auf dieser Grundlage und in diesem Zusammenhang ist die notwendige Distanzierung von und die Auseinandersetzung mit den Vorurteilen und damit die Öffnung für das möglich, was die Musik an Erkenntnissen und Gefühlen, an Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten hat. Bereits erworbene fundierte Erkenntnisse und Erfahrungen müssen behutsam in einen neuen Zusammenhang gebracht werden, in dem Bewusstsein, dass sie am Erfahrungsprozess mit noch unbekannter Musik "beteiligt" sind. Das ist ein Teilschritt zum toleranteren Umgang

mit "fremder" Musik.

Ein wichtiges Element aller Arbeitsschritte sollte die Lust, die Freude und der Genuss sein. Niemand stellt die Sinnlichkeit und die Entfaltung der Genussfähigkeit in den Mittelpunkt des Umgangs mit Musik. Nur so kann das gemeinsame Musizieren auch Spaß machen. Eine große Bedeutung gewinnen soziale Prozesse, die sich beim "Musik-Machen" abspielen. Sie bestehen in vielfältigen intensiven Beziehungen der Musizierenden untereinander: im genauen Hören und Konzentrieren auf den Anderen; im differenzierten Aufeinandereingehen in musikalisch-technischer wie in gefühlshaft-ausdrucksmäßiger Hinsicht. Ziel ist die Verschmelzung der individuellen musikalischen Haltungen zu "einer Musik".
ABER: Gemeinsames Musizieren ist nur möglich, soweit sich die verschiedenen Interessen in Einklang bringen oder zumindest aufeinander beziehen lassen.

Ein Arrangement, welches von einer Schülergruppe musiziert werden soll, muss also so anregend und gleichzeitig offen sein, dass jeder Schüler seine Interessen in das Stück einbringen kann, ohne einen Mitschüler dadurch auszugrenzen.

Welchen Gewinn hat der Schüler ?

Welchen Gewinn kann ein Schüler für sich selbst aus dem Musikmachen und der anschließenden Reflexion — der Musikbetrachtung ziehen? Was sollen Schüler durch das gemeinsame Musizieren lernen?

Ziel des Musikunterrichts ist u.a. eine allgemeine Verhaltenserziehung durch den Umgang mit musikalischen Beispielen.

Der Musikunterricht soll die Schüler befähigen, mit Musik grundsätzlich umfassender und nutzbringender umzugehen. Dazu muss er verschiedene Formen des Musikmachens mit der Sinnlichkeit und dem Genuss sowie mit dem rationalen Erkennen und Verstehen eng verknüpfen. "Je mehr er (der Schüler) sie mit seinen Körperorganen spürt, je mehr er ihren Klang und ihre Funktion beeinflusst oder gar die musikalischen Elemente und Abläufe mit Hand, Mund, Stimme und Atem gestaltet, je mehr ihm die Musik sozusagen ´in Fleisch und Blut übergeht´ desto bessere Voraussetzungen hat er, Erfahrungen mit ihr zu machen. Wer (mit) Musik spielt, ist in der günstigen Lage zu hören, zu genießen, zu begreifen und zu verstehen."

Nach Martin Wagenschein entwickelt der Mensch im Aneignungsprozess sein eigenes Ich. Das Subjekt (der Schüler) macht sich aktiv ein passives Objekt (Lerngegenstand/ Inhalt) zu eigen. Der Lehrer tritt in den Hintergrund und übernimmt die Rolle des Helfers.

Gerade beim Klassenmusizieren kann sich die musikalische Bildung darauf richten, Menschen zu einem individuellen und eigenen Prozess des Lernens anzuregen. Die Schüler sind oft gefordert, kurze Melodien zu erfinden, diese zu üben, um sie dann in verschiedenen Metren und unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen als ihren individuellen Beitrag in das gemeinsame Arrangement einzubringen. Hierin kann Musik dazu beitragen, eine eigene Haltung zu entwickeln, getragen von Verantwortung den Dingen, den Anderen und sich selbst gegenüber. Indem wir mit Musik umgehen, nehmen wir sie — sowohl als historisches Dokument als auch als aktuelle Ausdrucks- und Verwirklichungsmöglichkeit — für uns in Anspruch und eignen uns mit ihr einen Teilbereich menschlicher Empfindungs- und Gestaltungsfähigkeit an.

Das Miteinander-Musizieren erfordert und bildet eine Vielzahl sozialer Kompetenzen wie: **gegenseitige Achtung, Einfühlung, Anregung und Hilfe; die Haltung, gemeinsam Gewinn aus der Beschäftigung, dem Entdecken, Befragen und der Neugier zu ziehen und Neues in Bekanntes einzuflechten.**

Rauhe, Reinecke und Ribke diskutieren die musikalische Improvisation als einzige musikbezogene Kommunikations- und Interaktionsform. Konkrete Umsetzungsvorschläge und Hinweise zu geeignetem musikalischen Material geben sie jedoch nicht. Das Problem bei der Anwendung dieser Methode sehe ich in der unmittelbaren Abhängigkeit von den Interessen und Vorerfahrungen der Schüler, sowie ihrem Entwicklungsstand hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen, die Lehr- und Handlungsziele und ein ansprechendes Handlungsprodukt zu erreichen. Die Schüler haben fast immer einen sehr hohen Anspruch an das klangliche Ergebnis des gemeinsamen Musizierens. Kann ihr Handlungsprodukt dem erwarteten Anspruch nicht standhalten, so verlieren sie schnell das Interesse an dieser Form der gemeinsamen musikalischen Arbeit.

Kraemer fasst Zielvorstellungen für das Musizieren im Klassenverband wie folgt zusammen. "Musizieren im Klassenverband unter Anleitung des Lehrers soll unmittelbare sinnliche Erfahrung und musikbezogenes Erfahrungs-Wissen ermöglichen, kreatives Potential wecken, instrumententechnische Grundlagen schaffen, motorische Geschicklichkeit und Körperbewußtsein stärken, einen Beitrag zur Hörerziehung und musiktheoretischen Fundierung leisten".

Die Kontinuität der Inhalte, die systematische Fortschreitung und die Einbettung der einzelnen Unterrichtsprozesse in umfassende Kontexte soll die Schüler zu wachsender musikbezogener Aufmerksamkeit, Kritik- und Handlungsfähigkeit führen. Die Aneignung dieser sozialen Kompetenzen sind prioritäre Ziele meines Unterrichts.

4. Ziele des Klassenmusizierunterrichts

Musikpädagogische Ziele und Fakten, die mit dem Klassenmusizieren eng verbunden werden und für diese Arbeit besonders relevant sind, sollen im folgenden benannt werden.

Ziele, die ich in den Abschnitten II und IV differenziert aufgreife, sind hervorgehoben.

Klassenmusizieren:

- **Kann vielfältige musikbezogene Erfahrungen ermöglichen, Erfahrungen mit der Sache und ihrem Umfeld, mit der eigenen Person und mit der Gruppe**
- Lässt musikalische Kenntnisse aus unmittelbarer Spielerfahrung gewinnen
- **Intensiviert Motivation und Aneignung elementaren musikbezogenen Wissens**
- Öffnet — kombiniert mit Reflexion und Information — vielfältige Verstehenswege
- Ermöglicht Einsichten in musikalische Prozesse und Strukturen vom kleinsten Baustein bis zur komplexen Gesamtstruktur
- **Vermittelt die praktische Beherrschung von musikalisch-parametrischen Bausteinen (Tempo halten; Einzeltöne, Motiv, Melodie, Pattern spielen; Lautstärke anpassen u.a.)**
- Vermittelt die Anwendung einfacher instrumentaler Spieltechniken und entwickelt instrumententechnische und körperliche Geschicklichkeit
- Ermöglicht körperlichen Mitvollzug
- **Entwickelt das Gefühl für gestaltete Zeit**
- **Schult die Hörfähigkeit und das Abstimmen psychomotorischer Vorgänge sowie die Aufnahme und Koordination vielfältiger Informationen im Musizierprozess**
- **Erfordert Zusammenarbeit und nachvollziehbar sinnvolle Disziplin und Einordnung des Einzelnen, Rücksichtnahme und Anpassung**
- **Verpflichtet zur Einhaltung von Regeln**
- Ermöglicht Einsichten in die Notwendigkeit langwieriger und disziplinierter Übeprozesse
- Fordert und ermöglicht Übernahme von Verantwortung
- Erfordert Kritik und Selbstkritik, ermöglicht Selbstreflexion und

Selbsteinschätzung, kann das Selbstbild verändern und **das Selbstbewusstsein entwickeln, ermöglicht Selbstaussdruck**

- Ermöglicht und vertieft musikalisches Erleben
- Ermöglicht Einsichten in musikalische Ordnungs- und Gestaltungsprinzipien
- **Kann Freude, Lust, Begeisterung und Stolz erzeugen**
- Kann positiven emotionalen Bezug zur gespielten Musik und zum eigenen Körperausdruck entwickeln
- Kann zur Akzeptanz und zur Auseinandersetzung mit der gespielten Musik anregen (z.B. Klassik)
- Kann Einsichten vermitteln in Zusammenhänge zwischen Komposition, Darstellung und Wirkung
- Aktives Musizieren **erweitert den musikalischen Horizont** der Schüler und **fördert die Toleranz** gegenüber bisher unbekanntem musikalischen Phänomenen.

1. Warum Klassenmusizieren?

Ich möchte einige Konsequenzen meiner Entscheidung für das Klassenmusizieren zusammenfassen.

1. Musikalische Aktivität ist Grundlage des Musik-Verstehens und —Wissens. Klassenmusizieren ist daher für mich eine Notwendigkeit des Musikunterrichts.
2. Vor kreativen musikalischen Aktivitäten muss ein Repertoire an musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine ausreichende Quantität und Qualität innerer Repräsentationen vorhanden sein, um zu entsprechenden künstlerischen Ergebnissen zu kommen. Die Methode der Nachahmung ist daher beim beginnenden Musizieren sehr effektiv. Der Lernpsychologe Edwin Gordon und der Musikdidaktiker Wilfried Gruhn sprechen in starker Anlehnung an die Sprachentwicklung von **Audiation** und meinen damit die **Erarbeitung von Bausteinen**, die dann zusammengesetzt das Verständnis von Musik ermöglichen, weil differenzierte innere Hörvorstellungen ausgebildet werden. "Audiation ist der Vorgang, bei dem eine gespeicherte

- Repräsentation aktiviert wird."
3. Freie Improvisationen sind bereits mit wenigen inneren Repräsentationen zu verwirklichen. Der hohe künstlerische Anspruch sollte dabei in den Hintergrund treten, (siehe 1./2. Stunde).
 4. Da beim Klassenmusizieren verschiedene Repräsentationen ineinandergreifen, ist die Verknüpfung der praktischen Tätigkeit des Musik-Machens mit verbalen Kommentaren, mit Informationen zur Sache, mit ästhetischen Reflexionen und Reflexionen über den Musizierprozess, die Rolle und Erfahrungen der an ihm Teilnehmenden sehr sinnvoll und für einen erfolgreichen Kenntnis- und Erkenntniszuwachs unverzichtbar.
 5. In den Reflexionsphasen wird das musikalische Wissen ins Bewusstsein gebracht, systematisiert und in Bekanntes eingeflochten (siehe II.3.1. Fußnote Chr. Richter).

I. Voraussetzungen / Bedingungsfeld

Die Thomas-Morus-Oberschule ist eine integrative Hauptschule in erweiterter Verantwortung. Dieses Profil bedingt, dass die Schüler in Teilungsgruppen unterrichtet werden. Daraus ergibt sich ein wöchentlicher Unterricht von einer Doppelstunde im Fach Musik bzw. Bildende Kunst. Zum Halbjahr erfolgt ein Wechsel der Gruppen.

Ich unterrichte die Klasse 7,1 seit Beginn dieses Schuljahres in den Fächern Musik und Geschichte/Sozialkunde. Drei Schüler der Musikgruppe waren im letzten Schuljahr bereits Schüler einer Förderklasse der Schule und erhielten von mir Musikunterricht.

1. Gruppensituation

(anthropogene u. sozio-kulturelle Lernvoraussetzungen)

Die Musikgruppe besteht momentan aus 4 Schülerinnen und 7

Schülern. Eine Schülerin ist seit einigen Wochen akut von Abschiebung bedroht und besucht den Unterricht seitdem nicht mehr. Eine andere Schülerin ist erst seit dem 29.03.99 in dieser Klasse.

Der Unterrichtsbesuch ist mit wenigen Ausnahmen regelmäßig.

Alle Schüler der Klasse sind nichtdeutscher Herkunft. Einige haben große sprachliche Schwierigkeiten und noch erhebliche Verständnisprobleme.

Drei türkische Jungen der Gruppe haben Schwierigkeiten mit meinem Lehrstil und meinen Anforderungen. Sie wurden bisher in türkischer Musik unterrichtet und verhalten sich gegenüber kulturell andersartiger Musik ablehnend bzw. reagieren oft mit Arbeitsverweigerung. Diesen Schülern fällt es besonders schwer, die deutsche Sprache als Unterrichtssprache für den Musikunterricht zu akzeptieren.

Mit Ausnahme zweier Mädchen sind alle Schüler der Gruppe bereits im neunten oder zehnten Schulbesuchsjahr. Es erstaunt, wie sehr das Auftreten einiger Schüler trotzdem noch von kindlichem und zugleich stark pubertärem Verhalten geprägt ist.

Besonders im zweiten Schulhalbjahr kam es zu verstärkten sozialen Problemen in der Klasse, die von Beschimpfungen bis zu Gewaltanwendungen reichten.

Die Identifikation als eine Gruppe ist in dieser Klasse noch gering ausgebildet. Ursachen dafür sehe ich in der Tatsache, dass während des Schuljahres immer wieder Schüler aus Förderklassen in diese Klasse aufrückten. Dadurch kam es zu ständigen Veränderungen in der Gruppenstruktur. Zusätzlich wirkt sich die große Nationalitätenvielfalt in der Klasse nicht besonders förderlich auf die Entwicklung eines Gruppengefühls aus.

Gerade türkische Schüler zeigen ihre starke Kulturverbundenheit häufig durch Missachtung und ausgeprägte Intoleranz gegenüber anderen Kulturen. Das zeigte sich unter anderem darin, dass sie nicht bereit waren eine Liedstrophe in der Sprache eines Mitschülers ernsthaft mitzusingen. Anderen Schülern fehlt der Bezug zur eigenen Kultur fast völlig. Ich musste feststellen, dass kaum einer von ihnen weiß, warum er in Deutschland lebt bzw. warum die Eltern hierher kamen. Verschiedene Schüler äußerten, dass sie nach der Schule sowieso in ihre Heimat zurückkehren wollten. Darin sehe ich einen Grund für das geringe Interesse dieser Jugendlichen, sich mit dem

Land, in dem sie leben, und mit der Kultur, die sie täglich umgibt, auseinanderzusetzen und zu arrangieren.

2. Sachstrukturelle und motivationale Voraussetzungen

Seit die Schüler wissen, dass wir im Musikunterricht meistens aktiv Musik machen, sind sie motiviert und kommen gern zu den Musikstunden. Sie sind dankbar für jedes Interesse und jede Aufmerksamkeit, die ihnen entgegengebracht wird. Viele von ihnen können hier aus sich herausgehen und auch ihrem motorischen Drang, wenn auch nur begrenzt, nachgeben. Das Schlagzeug und die Keyboards wirken besonders auf die Jungen sehr anziehend. Die Mädchen sind mehr mit sich beschäftigt und scheinen zum Teil in einer ganz anderen Realität.

Diese Gruppe ist begeisterungsfähig und experimentierfreudig. Da ihr auch das Orffinstrumentarium bisher noch fremd war, haben alle Instrumente einen großen Reiz und eine starke Anziehung. Leider sind nicht immer alle Schüler bereit, sich an vereinbarte Regeln zu halten. Regelverstöße führen dann auch zu Auseinandersetzungen in der Gruppe.

Die Lerngruppe ist sehr heterogen. Drei Schüler haben bereits Vorkenntnisse und Erfahrungen im Schlagzeug- und Keyboardspiel. Sie besuchen zusätzlich den Ergänzungskurs Musik und bringen ihre dort gemachten Erfahrungen in den Unterricht ein.

Viele Schüler haben große Schwierigkeiten mit dem metrischen und rhythmischen Empfinden. Die Schüler, die bereits bei mir Unterricht hatten, heben sich deutlich von den anderen ab. Darin besteht eine Schwierigkeit für meine Planung. Übungsphasen werden zu einer Gratwanderung zwischen Über- und Unterforderung.

3. Materiell-technische und organisatorische Voraussetzungen

Die Schule verfügt über einen Musikraum, der mir für meinen Unterricht in dieser Klasse wöchentlich zur Verfügung steht. Die räumliche Größe ist für die Arbeit mit Teilungsgruppen ausreichend. Für Tanz und andere Bewegungsaktivitäten ist der Raum jedoch zu klein. Die Raumplanung ist in meinen Augen für praktische Musiziertätigkeiten eher ungünstig. Veränderungen konnte ich bisher aber noch nicht durchsetzen.

Vor den letzten Sommerferien wurden fünf Schülerkeyboards und ein E-Piano angeschafft. Weiterhin verfügt die Schule über ein Schlagzeug, 5 Konzertgitarren, Bassstäbe, 3 Glockenspiele, 2 Metallophone,

1 Xylophon, ein Marimbaphon und verschiedene Percussionsinstrumente. In meiner Planung entschied ich mich für den Einsatz der Melodieinstrumente des Orffinstrumentariums, des Schlagzeugs und der Keyboards. Auf eine vorherige Festlegung der verwendeten Klangfarben verzichtete ich, um der Vielfalt von Schülerideen und —wünschen gerecht zu werden. Gerade durch die Auswahl und Kombination verschiedener Klangfarben und Instrumente können die Schüler ihre Individualität gut einbringen.

Die Stereoanlage ist seit einigen Monaten defekt. Wir helfen uns mit einem transportablen CD-Rekorder des Fremdsprachenbereichs aus.

Der Musikunterricht der Klasse 7,1 findet dienstags in der 5./6. Stunde statt. Zwischen beiden Stunden liegt keine Pause. Die Planung einer Doppelstunde ist für mich zum Klassenmusizieren günstig. Es besteht ausreichend Zeit für Übungsphasen und Exkurse, die das Verständnis und anschließende Reflexionen erleichtern sollen. Nachteilig wirkt sich die Unterrichtszeit aus. Die Mittagsstunden zeigen bei den Schülern einen merklichen Konzentrationsrückgang. Viele praktische Tätigkeiten können der zunehmenden Ermüdung teilweise entgegenwirken.

• Überlegungen zur Planung der Unterrichtsbeispiele

1. Zielvorstellungen / Intentionen

Musikalisches Wissen umfasst an Handlungen orientierte Erfahrungen, Vorstellungen, Symbole und Konzepte, die im musikalischen Denken vereint das eigenständige musikalische Handeln leiten. Wolfgang Beck und Werner Fröhlich formulieren im Vorwort ihres Buches "Musik machen - Musik verstehen": "Um zu verstehen, was Musik ist, was sie bedeutet, was sie zu sagen hat und wie sie es ausdrückt, sollte man auch wissen, wie man Musik zum Erklingen bringt, wie sich das Ergebnis anhört, was man dabei empfindet, wie man Musik niederschreibt, wie das Ergebnis zu lesen und umzusetzen ist, wie Musik gebaut ist, wie man sich musikalisch ausdrückt und wie man andere mit Musik ansprechen kann."

Aufgaben, die ohne 'richtig — falsch' Schema erfüllt werden können, in denen die Schüler musikalische Arbeit leisten und sich Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung eröffnen, sollen im Mittelpunkt stehen. Gemeinsamer Austausch über persönliche Klangeindrücke und Erfahrungen beim eigenen Spiel gehören in der Reflexionsphase unbedingt dazu, damit ein Bewusstmachen der Handlung und des Lernzuwachses erfolgen kann. Nur so kann es gelingen, das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken und sie aktiv an diesem Prozess zu beteiligen.

Die Schüler sollen verschiedene inhaltliche Schwerpunkte und Probleme nutzen und verinnerlichen. So sollen zum Beispiel Pausen, die oftmals als bloße Unterbrechung der Musik angesehen werden, als mögliche Bedeutungs- und Spannungsträger erkannt und bewusst eingesetzt werden. (siehe

Klangarrangement 2. Stunde)

Die Reflexion über alle Handlungen und Entscheidungen erscheint mir als wichtigster Inhalt in enger Verbindung mit der Selbsterfahrung.

In dieser Arbeit werden die musikalischen Ziele eng mit der Aneignung sozialer Kompetenzen verbunden. Das musikalische Ziel soll persönliche Beziehungen in der Gruppe schaffen und stärken.

Hauptziele:

1. Persönliche Ablehnungen untereinander sollen zugunsten der gemeinsamen musikalischen Tätigkeit und Ziele abgebaut werden bzw. in den Hintergrund treten. Sie verlieren dadurch an Bedeutung.
2. Die Schüler lernen in einem Team zusammenzuarbeiten, d.h. persönliche Haltungen und Interessen zu artikulieren und diese mit Rücksichtnahme auf weitere Vorschläge und das gemeinsame Ziel konstruktiv einzubringen. (siehe II.3.)

Teilziele:

1. Die Schüler lernen gemeinsame Regeln anzuerkennen und einzuhalten, indem sie selbst die Rolle des Lehrers übernehmen und auf Basis der Einhaltung dieser Vereinbarungen das gemeinsame Musizieren der Gruppe leiten.
2. Sie musizieren gleichzeitig in einem freien, vom "Zeitmeister" vorgegebenen, Metrum.
3. Sie erstellen ein gemeinsames "Life-Arrangement" als Ergebnis einer Klangstudie.
4. Die Schüler machen sich mit verschiedenen Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit) vertraut und musizieren auch in der Gruppe in einem festen vorgegebenen Metrum.
5. Sie erlernen verschiedene Möglichkeiten der Liedbegleitung. Sie können das Lied "JA-DA" singen und die "Musizierstellen" mit Instrumenten spielen.
6. Melodische Begleitungen entwickeln sie selbstständig im Auswahlverfahren und können diese auch in traditioneller Notenschrift fixieren.

7. Sie sollen sich aus der musikalischen Aufgabe heraus zu Paaren oder Gruppen zusammenfinden.

8. Sie entwickeln Regeln zur Melodiekomposition und erstellen einen harmonisch-melodischen Begleitsatz zu dem Kanon "Obstsalat".

9. Die Schüler gewinnen Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Instrumenten.

10. Sie verbessern ihr soziales Miteinander und schaffen sich ein besseres Gruppenklima.

2. Begründung der inhaltlichen Themenwahl / Rahmenplanbezug

Aufgrund der verstärkt aufgetretenen sozialen Schwierigkeiten und der sich häufenden Auseinandersetzungen in der Lerngruppe habe ich die sozialen Zielsetzungen zum Schwerpunkt meiner Arbeit bestimmt.

Der heutige Arbeitsmarkt fordert selbstbewusste Persönlichkeiten, die sich gut in ein vorgegebenes System einfügen. Die Fähigkeit in einem Team zusammenzuarbeiten ist eine Hauptforderung. Oft steht sie über den fundierten Kenntnissen, die die guten Noten ausweisen sollen.

Der Musikunterricht an der Oberschule soll die Schüler auf ein selbstständiges Leben vorbereiten.

Im Rahmenplan für die Berliner Schule ist eine Vielfalt an Lernzielen ausgewiesen. Die Schüler sollen Erfahrungen mit Musik machen. Ihre Kreativität und Erlebnisfähigkeit soll gefördert, ihr Selbstvertrauen gestärkt werden. Der Umgang mit Musik soll ins Bewusstsein gerückt werden.

Ich möchte soziale Lernziele wie:

- Teamfähigkeit
- gegenseitige Rücksichtnahme und Unterstützung
- gemeinsames Musizieren mit einem und mehreren Partnern in einem gemeinsamen "Puls"
- aufeinander Hören

mit meinen Schülern erarbeiten und sie damit ein kleines Stück auf das Berufsleben vorbereiten, in dem diese Anforderungen täglich an sie gestellt werden.

Als Methode habe ich mich für das Klassenmusizieren entschieden. Dieser handlungsorientierte Ansatz (siehe II.2.1.) kommt gerade Hauptschülern sehr entgegen. Sie verhalten sich praktischen Tätigkeiten gegenüber häufig viel

aufgeschlossener, als großen theoretischen Reflexionen.

"Das Musizieren mit Instrumenten im Klassenverband oder in Kleingruppen unter der Anleitung der Lehrkraft vermittelt sowohl im Nachvollzug gegebener Vorlagen (Reproduktion) als auch in der freien oder gebundenen Improvisation (siehe Klangerfahrungen 1./2. Stunde) unmittelbare sinnliche Erfahrung und musikalisches Erfahrungswissen. Außerdem kann das Musizieren kreatives Potential wecken und einen Beitrag zur Hörerziehung und zur musiktheoretischen Fundierung leisten. Musizieren in der Klasse stärkt motorische Geschicklichkeit und Körperbewußtsein. ...Lehr- und Lernprinzipien beim Klassenmusizieren sind sowohl Vor- und Nachmachen als auch partnerschaftliches Musizieren der Schüler untereinander und zusammen mit der Lehrerin oder dem Lehrer."

1. Didaktische und methodische Entscheidungen / Reduktion

1. *Methodischer Aspekt "Differenzierung"*

Das Eingangszitat meiner Arbeit weist bereits auf die äußerst heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe hin. Man findet beträchtliche individuelle Unterschiede im Leistungsniveau und der musikalischen bzw. musizierpraktischen Erfahrung. Diesen Schwierigkeiten ist nur mit einem differenzierten Unterricht erfolgreich zu begegnen.

Der Klassenmusizierunterricht muss alle Möglichkeiten der inneren Differenzierung nutzen, wobei die Anforderungen individuell so bemessen werden, dass sie von jedem Schüler bewältigt werden können. In der Fachliteratur findet man zahlreiche Vorschläge für die Einteilung der "Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung". Bönsch nennt acht Formen der Differenzierung: nach Arbeitsweisen, nach stofflichem Umfang, nach Schwierigkeiten, aus sozialen Motiven, aus methodischen Gründen, nach Lern- und Arbeitstempo, nach zeitlichem Umfang und aus sachlichen Gründen. Winkler fasst einzelne Möglichkeiten zusammen und unterscheidet nur fünf Gruppen von Differenzierungsmöglichkeiten: in der Aufgabenstellung, in den Methoden, durch Medien, in den Lernhilfen und durch Sozialformen. Ich differenziere vorrangig in der Aufgabenstellung und beeinflusse damit die Sozialformen. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit wechseln einander ständig ab oder werden miteinander kombiniert. Häufig bedingen differenzierte Aufgabenstellungen unterschiedliche Sozialformen. Individuelle Beiträge werden erst in Einzel- bzw. Partnerarbeit entwickelt und geübt, bevor sie in Gruppenarbeit zu einem Arrangement zusammengestellt werden (siehe 10./11. Stunde). Die Aufgaben werden vorrangig inhaltlich differenziert. "...Der Lehrer bemißt seine Anforderungen so, daß sie in der Grenzzone der Leistungsfähigkeit des Schülers liegen." Demnach

bedeutet Differenzierung neben Vereinfachung und Reduktion ebenso die oberen Grenzen der Leistungsfähigkeit der Schüler auszuloten.

Musikalisch erfahrene Schüler müssen musikalisch angemessen gefördert werden (siehe 11. Stunde, mehrere Begleitmelodien entwickeln und diese miteinander kombinieren). Zusätzlich können sie mit sozialen Hilfs- und Unterstützungsaufgaben betraut werden.

Spielsätze und Arrangements sollten also leichte, mittelschwere und schwere Aufgaben für unterschiedlich fortgeschrittene Schüler ausweisen.

Arbeitet man mit Keyboards, ist ein Üben mit Kopfhörern möglich und teilweise auch sinnvoll. So wird ein Lernen und Arbeiten nach individuellem Lerntempo und auf unterschiedlichem Anforderungsniveau ermöglicht. Das kann zu konzentrierterem, bei Partnerarbeit sozialerem, stärker an der Sache orientiertem, forschendem Befassen mit dem

Unterrichtsgegenstand führen. Die soziale Auseinandersetzung beim Üben und Musizieren selbst wird zum

Unterrichtsgegenstand. Besonders wichtig ist allerdings, dass alle Schüler den Arbeitsauftrag verstanden haben, ihn selbstständig erfüllen können und auch ausführen. Entscheidend für die Effektivität des Einsatzes von Kopfhörern ist auch die zeitliche Begrenzung der Übungsphase. Sie sollte nach meinen Erfahrungen nicht mehr als 10 Minuten betragen. Das

selbstständige Üben birgt nämlich auch die Gefahr der sozialen Isolation und wirkt bei einer Überforderung geradezu

"zerstörend" auf den Lernwillen und absolut demotivierend. Ich arbeite in meinem Unterricht nur in Ausnahmen mit

Binnendifferenzierung durch Kopfhörereinsatz. Ursachen für diese Entscheidung liegen zum einen an der mangelnden Ausrüstung, vorrangig aber in der Realisierung meiner sozialen Zielsetzungen. Wer nicht isoliert üben kann, muss sich mit

seinen Mitschülern arrangieren. Jeder darf nur so laut Üben, dass er seinen Nachbarn nicht stört. Außerdem konnte ich

beobachten, dass Schüler sich spontan zu Partnern zusammenschlossen und sich gegenseitig bei der Suche der "richtigen" Tasten halfen. Wenn man sich gegenseitig hören kann, besteht auch eine zusätzliche Kontrollmöglichkeit der eigenen Ergebnisse. Schüler, die von mir eine positive

Bestätigung ihres Vorgehens erhielten, wurden nun für Mitschüler zum unterstützenden und hilfegebenden

Ansprechpartner, wenn ich nicht zur Verfügung stand.

Klassenmusizieren mit Binnendifferenzierung bringt für den einzelnen Schüler das Maximum an Lernzuwachs.

Das Problem der Leistungsbewertung wird aber gerade durch

die verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen evident. Der Lernfortschritt des Einzelnen darf nicht an einer sozialen Gruppennorm gemessen werden. Es wirkt sich vielmehr förderlich aus, wenn sich der Lehrer in seiner Beurteilung auf den individuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers bezieht. So kann er auch kleine Fortschritte unterstützend bekräftigen und den Schüler dadurch immer weiter motivieren.

2. *Methodischer Aspekt "Wechsel der Sozialformen und Handlungsmuster"*

Für ein erfolgreiches Klassenmusizieren ist eine kleinschrittige Planung erforderlich. Ich bin bemüht möglichst viele eigentätige Zugangsweisen zur Musik für die Schüler zu schaffen. Durch die Einbeziehung spielerischer Aktionsformen (z.B. Rhythmusübungen im Stuhlkreis) ergeben sich Möglichkeiten zum Wechsel der Handlungsmuster. So können auch innerhalb der beim Klassenmusizieren häufigen Organisationsform "Frontalunterricht" unterschiedlichste Handlungsmuster wie: Dirigat eines Schülers, Solo—Tutti-Spiel, Ortswechsel in der Klasse, Zusammenstellung eines Lieblingsorchesters oder —arrangements zum Tragen kommen.

Arbeits- und Übungsaufträge lassen die Sozialform beliebig vom Schüler wählen. In Präsentations- und Reflexionsphasen kann der Einzelne sich in der gemeinsamen Gruppenarbeit einbringen. Der Lehrer gewinnt ausgiebig Gelegenheit zu individueller Hilfestellung und Beobachtung. So schaffe ich mir selbst kurze Erholungsphasen mit der Möglichkeit zur Reflexion und Leistungsbewertung.

3. *Methodischer Aspekt "Begriffsbildung"*

Ein zielgerichteter Handlungsprozess sollte die sprachliche Vergegenwärtigung des musikalischen Handlungsergebnisses neben den subjektbezogenen und sozial wirksamen Aspekten unbedingt beinhalten. Neben der handelnden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff halte ich die Benennung des Handlungsergebnisses, das Einfügen desselben in einen Gesamtzusammenhang und das bewusste In-Beziehung-Setzen einzelner Elemente in einer Reflexionsphase für besonders wichtig. Eigene Handlungserfahrungen und gegenseitige Prüfung der Sinnhaftigkeit einer Handlung unter Verwendung einer angemessenen fachspezifischen Begrifflichkeit sind hierbei die beste Lernmethode. So versuche ich musikalische

Denkstrukturen bei den Schülern aufzubauen und ein wenig das "Schubladendenken" in Einzelfächern aufzubrechen.

4. *Didaktischer Aspekt "Zunehmende Schüler selbstbestimmung"*

Das Klassenmusizieren stellt Übe- und Trainingsphasen in den Vordergrund. Darum ist das Repertoire einer Vielzahl effizienter und motivierender Spielanweisungen von großer Wichtigkeit. Die Schüler müssen den Sinn dieser Übephase erkennen. Nur so können sie immer wieder neue interessante Erfahrungen machen und die Trainingsphasen bewusst und motiviert nutzen. Ich gebe den Schülern in gemeinsamen Übungen Anregungen, wie sie mit verschiedenen Methoden den Übungsprozess interessant gestalten und damit verkürzen können. Hierzu zählen neben spielpraktischen Tips auch wechselnde Sozialformen (vergl. IV.3.2.).

Die positive Bestätigung und besondere Würdigung durch die Präsentation in der Gruppe kann die Motivation erhalten und z. T. noch steigern. Der Lehrer kann dann vom "steuernden Dirigenten" zum partnerschaftlichen Berater und Helfer werden.

Zum Üben gehören die Anwendung des Gelernten in möglichst langen Zeitabschnitten, häufige Wiederholungen und Möglichkeiten der Variation. Jeder ist für sich verantwortlich sein Stück sicher zu spielen. Dabei ist die Qualität wichtiger als die Quantität.

Gerade in Übungsphasen ist die gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfestellung von großer Bedeutung. Die Lautstärke sollte so gewählt werden, dass niemand gestört wird.

5. *Didaktischer Aspekt "Spielfreude"*

Dieser Aspekt hat sich für mich als Basis herausgebildet. Der Unterrichtsbesuch im Fach Musik, welches leider als unwichtig und oft sogar als völlig überflüssig angesehen wird, war zu Beginn des Schuljahres sehr unregelmäßig. Neugier auf das durch "hören-sagen" Erfahrene brachte einzelne Schüler zu mir. Selbsterfahrungen ließen eine Gruppe entstehen, die mich als Lehrer herausforderte mehr zu fordern, als ich mir ursprünglich zum Ziel gesetzt hatte. Schon nach den ersten Stunden wurde die Forderung nach der Auseinandersetzung mit der traditionellen Notenschrift laut. Schüleräußerungen wie:

- "Machen Sie schneller, wir wollen mehr spielen."
- "Wir haben nur so wenig Zeit."
- "Machen Sie doch bitte einen Ergänzungsunterricht!"
- "Können Sie mir in der Pause noch das zeigen?"

bestätigen mir, dass ich den richtigen Weg gefunden habe.

Partnerschaftliche Atmosphäre, Freiräume zum Experimentieren, soziale Formen des Musizierens in Gruppen und Partnerarbeit erhöhen das Interesse am Musikunterricht ebenso wie der souveräne Gebrauch fachspezifischer Begrifflichkeiten im Handlungsvollzug. Die "Musikersprache" kann eben jeder, deutsch nicht!

Das "sich aus der Masse herausheben wollen" ist für das Pubertätsalter charakteristisch. Ich möchte die erfahrene Spielfreude nutzen, die Schüler zur Eigentätigkeit anzuregen.

1. *Reduktion*

Die bereits aufgeführten didaktisch-methodischen Entscheidungen beinhalten bereits Eingrenzungen, die ich nicht nur wiederholen möchte.

Für die Erarbeitung sozialer Zielsetzungen fällt eine Reduktion sehr schwer, weil gerade auf diesem Gebiet keine inhaltliche Ausgrenzung erfolgen sollte.

Dennoch wird in der Darstellung der Stunden eine Prioritätensetzung deutlich. Im Sinne einer Erziehung zu selbstständig handelnden Persönlichkeiten versuche ich durch viele Selbsterfahrungen das Selbstbewusstsein und die Ich-Identität der Schüler zu stärken. Sie bilden neben der Regelakzeptanz die Basis zum Erlernen erfolgreicher Kommunikation und Kooperation (vergl. II.3.). Die Entwicklung von Solidarität und Toleranz verstehe ich als Ergebnis des regelmäßigen Umgangs mit den anderen sozialen Kompetenzen. Die Aneignung sozial kompetenten Verhaltens ist als ein Entwicklungsprozess zu begreifen. Dieser ist mit den dargestellten Stundenausschnitten nicht abgeschlossen, sondern nur "auf den Weg gebracht".

Das Life-Arrangement nach Terhag verwende ich für die Kombination verschiedener Klänge bzw. Instrumente und Melodien als Medium zum Sammeln sozialer und musikalischer Erfahrungen.

Bei allen Liederarbeiten tritt das intonationsreine Singen in den Hintergrund. Harmonische Analysen und die Darstellung innerer Strukturen werden auf ein Minimum reduziert.

Alle Erarbeitungen sind Arrangements zum Lied. Das Prinzip des Kanons wird nur gestreift. Ich wählte den Kanon für die Komposition harmonischer Begleitmelodien, weil er auf einem übersichtlichen, kurzen harmonischen Schema, im Sinne eines Pattern (siehe Audiation III.2.), basiert.

Die schriftliche Notation erfolgt ohne Berücksichtigung des Rhythmus'.

I. Darstellung der Unterrichtseinheit

1. Sachdarstellung:

1. *Grundregeln für das gemeinsame Musizieren*

Das gemeinsame Musizieren wird von einigen Grundregeln bestimmt. Die Schüler müssen wissen, wann sie auf den Instrumenten spielen dürfen. Da bei der Instrumentenvergabe oft spontan gespielt wird, sollte bereits vor dem Verteilen der Instrumente ein "Leisezeichen" vereinbart werden, welches die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe konzentriert. Manchmal bietet es sich aber auch an, dem spontanen Spieldrang der Jugendlichen für eine zuvor festgelegte Zeit nachzugeben. Auch dieses "Spielen" trägt zum Sammeln von Erfahrungen bei und kann Konzentration aufbauen.

Die Schüler müssen mit den Instrumenten und deren Spieltechniken vertraut gemacht werden. Dazu gehört die Kenntnis der Namen der Instrumente und der sachgerechte Umgang mit ihnen.

Eine weitere Regel besagt, dass während des gemeinsamen Musizierens nicht gesprochen wird. Gespräche untereinander lenken die Konzentration ab und verhindern ein bewusstes Wahrnehmen und Empfinden der Musik.

Unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Lernens sind vor allem Übungsprozesse immer auch Prozesse der Selbsterfahrung, die zur Einsicht in bestimmte Regeln führen sollen. (siehe "Lehrerrolle" oder "Zeitmeister" und Assistent)

Hinweise zur Übetaktik:

Schon vor Übungsbeginn sollte man wissen, was man erreichen will. Lange Abschnitte lassen sich unterteilen. Kleine Teile kann man auswendig lernen und dann viel besser üben. (siehe auch IV.3.4.)

Wer etwas einmal kann, kann es vielleicht noch nicht viermal, zehnmal, zwanzigmal... . Wer den Schluss nicht kann, muss nicht immer ganz von vorn anfangen. Probiert werden sollten auch der Beginn in der Mitte und verschiedene Geschwindigkeiten. Beim "Leisezeichen" unterbrechen alle ihre Übung, auch wenn es schwerfällt.

Wer etwas kann, kann versuchen mit anderen zusammenzuspielen. Darum ist es wichtig schon in der

Übungszeit auf Möglichkeiten des Zusammenspiels hinzuweisen. Das Einzählen ist für ein gemeinsames Metrum besonders wichtig.

Abschließend möchte ich bemerken, dass das gemeinsame Musizieren gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme fordert und voraussetzt. Jeder darf nur so laut üben, dass er sich selbst gut hört, und trotzdem so leise, dass er die anderen möglichst wenig stört (vergl. IV.3.4.).

2. *Life-Arrangement nach Jürgen Terhag (siehe II.2.2.)*

Der Einstieg über Körper und Stimme in Form eines Warming-up mit Bodypercussion und Vocussion erhält zentrale Bedeutung. Er verfolgt das Ziel eine unbekannte Gruppe kennenzulernen bzw. den Entwicklungsstand zu analysieren. Sicher kann das nur ein geringer Teil der sachstrukturellen Analyse des Entwicklungsstandes der Schüler sein. Er gibt aber Auskunft über das momentane Befinden und verdeutlicht der Gruppe zugleich, was sie bereits kann. "Ich zeige euch nicht etwas, das ihr lernen müßt, sondern das, was ihr bereits könnt!" Der Übergang zum Instrumentarium geht von Bodypercussion und Vocussion aus, die zunächst auf Rhythmusinstrumente, dann auf Bass- und Akkordinstrumente und ganz zum Schluss auf Melodieinstrumente übertragen wird. (siehe Stunde 7 f. und 9 ff.)

3. *Spiel-mit-Lied "JA-DA" (siehe Anlage 2)*

Das Spiel-mit-Lied ist ein 16-taktiges Stück von Robert Sund. Es ist in C-Dur im 4/4 Takt notiert und besteht vorwiegend aus rhythmisch prägnanten Achtel- und Sechzehntelbewegungen. Das Lied hat den Tonumfang einer Sechste. Die Melodie ist eingängig und hat wenige Tonsprünge. Im Sinne der Formenlehre nach Clemens Kühn kann man von einer 16-taktigen Periode sprechen, die sich in Takt 8 harmonisch zur Dominante öffnet und in Takt 16 in die Tonika zurückkehrt und sich wieder schließt. Die grobe Formgliederung möchte ich mit A, A', B, A'' bezeichnen. Jeder Formteil besteht aus vier Takten.

Die Takte 1,2; 5,6 und 13,14 sind identisch und können mit Tonika bzw. Tonikaparallele harmonisch begleitet werden. Die Takte 3,4; 7,8 und 15,16 weisen geringe melodische Unterschiede auf. Die Takte 9-12 greifen die chromatische Linie aus Takt 7 auf und leiten in Takt 12/ 3+4+ ebenfalls chromatisch zur Tonika in Takt 13 zurück.

Der Formteil B wird mit einem englischen Text gesungen. Diese Zeile lasse ich mit Bodypercussion begleiten, damit der Text gut zur Geltung kommt. Alle anderen Teile sind mit Singesilben und von mir zusätzlich mit Vocussion bzw. Notennamen unterlegt.

4. *Kanon "Obstsalat" (siehe Anlage 3)*

Das Lied "Obstsalat" ist ein vierstimmiger Kanon von Axel Schmidt. In diesem Kanon wird die Satztechnik der Imitation verwendet. Diese Satztechnik ist ein charakteristisches Merkmal kanonisch-polyphoner Musik. Eine vorgegebene Melodie wird sequenziert. Harmonisch basiert dieser

8-taktige Kanon auf einer einfach erweiterten Kadenz T Tp S D. Er endet offen. Das ist eine Eigenart des harmonischen Ostinatos bei dem Anfangs- und Schlussston zusammenfallen. Der Kanon steht im 4/4 Takt, in der Tonart C-Dur und hat den Tonumfang einer None. Im melodischen Aufbau sind zwei 2-taktige Motive erkennbar. Das Eingangsmotiv erklingt in den Takten 3 und 4 um eine steigende Terz sequenziert. Das zweite Motiv (Gegenmotiv) erklingt in den Takten 5 und 6 und wird mit einer geringen Abweichung in Takt 8 auf gleicher Tonhöhe wiederholt. In Takt 8 erfolgt die Überleitung zum Anfangston. Der Text des Liedes beschreibt eine Aufzählung verschiedener Früchte, die zu Zutaten eines Obstsalates werden.

Dem von den Schülern zu entwickelnden Arrangement liegt das 2-taktige harmonische Ostinato der Harmoniefolge C-Dur, a-moll, F-Dur und G-Dur zugrunde.

2. **Übersicht aller Stunden**

Ich führe im folgenden inhaltlich nur themenrelevante Teile der Einzelstunden auf. In fast allen Stunden wurden auch bekannte Lieder oder aktuelle Hits gesungen und rhythmische Übungen zur Auflockerung und Entspannung sowie zum Training eingeflochten. Sofern sie nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Stundenziel standen, verzichte ich auf ihre Darstellung.

1. Stunde:

Inhalt:

Kennenlernen der Instrumente und Grundregeln, die unser gemeinsames Musizieren bestimmen werden

1. Leisezeichen z-s-sch mit gehobenem Arm
2. Wenn wir musizieren, spricht niemand, sonst sind die Ohren abgelenkt. (Vergleich CD)
3. Orff-Instrumente (Metallophon, Xylophon, Marimbaphon, Glockenspiel und Bassstäbe
Kleine Schlägel für kleine Instrumente
Große Schlägel für große Instrumente

Aktions- und Sozialformen:

Stuhlkreis für erstes Kennenlernen der Instrumente und Ausprobieren der Handhabung sowie erste Klangerfahrungen

2. Stunde:

Inhalt:

Erstellen eines Arrangements unter Verwendung verschiedener Klangfarben und ihrer Kombination im freien Metrum, das vom "Zeitmeister" bestimmt wird.

Aktions- und Sozialformen:

Einzel- und Partnerarbeit in der Phase der Klangerfahrungen; besonders Schüler mit gleichen Instrumenten erproben in Kleingruppen gemeinsam verschiedene Klangfarben.

Kombination verschiedener Klangfarben in Partner- und Gruppenarbeit.

Gruppenarbeit mit gegenseitiger Hilfestellung beim Erstellen und Ausführen des Arrangements.

Verteilung mit den Instrumenten im Halbkreis mit Blick zur Tafel; gleiche Instrumente werden nebeneinander angeordnet.

3. Stunde:

Inhalt:

Begrüßungskanon singen und mit Bodypercussion rhythmisch gestalten.
Einführung bzw. Wiederholung der dynamischen Begriffe forte und piano
und des Wiederholungszeichens.

Rhythmen werden im Kreis "herumgegeben". Bodypercussionen werden
ausprobiert.

Die Schüler erproben selbst verschiedene Varianten der Bodypercussion, um
ihre Begleitung noch abwechslungsreicher zu gestalten: Kulirückseite,
Klatschen, Patschen, Trampeln, Schnipsen

Aktions- und Sozialformen:

Stuhlkreis;

Einzelarbeit und Partnerarbeit zum Finden von Varianten der Bodypercussion.

Gemeinsames Musizieren bzw. Begleiten in der Gruppe nach vorheriger
Absprache.

4. Stunde:

Inhalt:

Exkurs "Musikersprache"

Einführung Notensystem — 4 Zwischenräume, 5 Notenlinien, über und unter
den Linien, Violinschlüssel, G-Schlüssel.

Aktions- und Sozialformen:

Frontalunterricht und Stuhlkreis mit Blick zur Tafel.

5. Stunde:

Inhalt:

Schlagzeug — Grundrhythmus Auffrischung

zum Begrüßungskanon dazu; (fällt schwer, wenn die Gruppe die
Bodypercussion im Begleitrhythmus dazu spielt)

Grenzerfahrungen.

Aktions- und Sozialformen:

Stuhlhalbkreis mit Blick zum Schlagzeug.

Gruppenmusizieren mit Integration einer Einzelaktivität (Schlagzeug).

Verstärkende Unterstützung der Schlagzeuggbegleitung durch einzelne Gruppenmitglieder.

6. Stunde:

Inhalt:

Harmoniegrundtöne im Begleitrhythmus zum Begrüßungskanon.

Erkundungen Keyboard:

- ein/aus
- Lautstärkeregelung
- Einstellen verschiedener Klänge/ Instrumente
- Schwarze Tasten/ weiße Tasten
- Zwillinge/ Drillinge
- C's, G's und E's suchen, zählen und anschlagen.

Aktions- und Sozialformen:

Einzelarbeit und Partnerarbeit frontal gesteuert.

Gruppenmusizieren mit Vocussion der Harmoniegrundtöne.

7. Stunde:

Inhalt:

Das "Spiel-mit-Lied" JA-DA singen und die "Musizierstellen" durch Bodypercussion und Vocussion im Metrum trainieren.

Notensystem und Notensprüche in Verbindung zur Klaviatur,

"Fritz aß Citronen — Eis.", "Es geht hurtig durch Fleiß."

Um die Verknüpfung zwischen traditionellem Notensystem und der Klaviatur zu verdeutlichen, tragen die Schüler die Lage der Noten im Notensystem ein und ordnen diese Notation der entsprechenden Taste in einer gezeichneten Klaviatur zu.

Aktions- und Sozialformen:

Einzelarbeit mit gegenseitiger Hilfestellung für das gemeinsame Musizieren in der Gruppe.

8. Stunde:

Inhalt:

Lied JA — DA singen und auf Keyboards die zuvor mit Notennamen gesungenen Musizierstellen spielen.

Aktions- und Sozialformen:

Einzel-, Partner- und Gruppenmusizieren

Schüler sitzen an den Instrumenten mit Blick auf ihre gezeichnete Klaviatur und können handelnd die Orientierung auf den Keyboards nachvollziehen.

Sie unterstützen sich gegenseitig beim Finden der benötigten Tasten.

9. Stunde:

Inhalt:

Kanon "Obstsalat" singen

Grundmetrum durch Bodypercussion empfinden

Begleitung in Grundharmonien

Aktions- und Sozialformen:

Gruppenmusizieren

10. Stunde:

Inhalt:

aus vorgegebenen Akkorden durch Auswahl je eines Tones eine eigene Begleitmelodie zum Kanon "Obstsalat" entwickeln und diese in Buchstabennoten schriftlich fixieren (vergl. II.2. ikonische Repräsentation)

nach Bruner).

Aktions- und Sozialformen:

Einzelarbeit

Bei erforderlichen Hilfestellungen weichen die Schüler auf Partnerarbeit aus.

11. Stunde:

Inhalt:

Begleitmelodien erneut klanglich reproduzieren und in traditioneller Notenschreibweise notieren (exakte Tonhöhen werden fixiert).

Reflexion: Verbindung zwischen Klang der Melodie — Tonauswahl aus dem Akkord — Rolle und Wirkung von Tonsprüngen und Tonwiederholungen.

Regeln, wie eine Melodie entstehen kann, werden formuliert.

Aktions- und Sozialformen:

Einzelmusizieren beim Vorstellen der Begleitmelodien.

Partnermusizieren bei der Kombination von Einzelmelodien.

Gruppenmusizieren, wenn alle Melodien gemeinsam erklingen.

Gruppengespräch in den Reflexionsphasen und während der Übertragung in die traditionelle Notenschreibweise.

12. Stunde:

Inhalt:

verschiedene Begleitmelodien in Kombination bringen; Klangerfahrungen und Eindrücke sammeln

Reflexion: Bedeutung einzelner Akkordtöne für den Gesamtklang; Verknüpfung zur Melodieentstehung

Aktions- und Sozialformen:

Partner- und Gruppenmusizieren

Reflexionen im Gruppengespräch

13. Stunde:

Inhalt:

Begleitarrangement zum Kanon mit gesungener Melodie erstellen und gemeinsam musizieren.

Aktions- und Sozialformen:

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Gruppenmusizieren.

1. Ausgewählte Einzeldarstellungen

In diesem Abschnitt sollen einige Schwerpunktstunden mit Schlüsselerlebnissen und wichtigen Ergebnissen dargestellt und erläutert werden. Unter **Intentionen** stelle ich das inhaltlich musikalische Stundenziel (siehe Übersicht V.2.) in den Kontext der sozialen Zielsetzungen bzw. stelle Bezüge zu den Abschnitten IV und II her. Daran anschließend wird kurz der **Ablauf** der einzelnen Stunden beschrieben. Ziel- und schwerpunktorientiert werden Teile der Stunden ausführlicher dargestellt.

Im Abschnitt "**auswertende Reflexionen**" werde ich besonders zielrelevante Entscheidungen und Beobachtungen kommentieren und diese mit Schlussfolgerungen, weiterführenden Ideen bzw. Alternativen verknüpfen.

1. 1./2. Stunde: Grundregeln

Ziele/ Inhalte:

Erste Begegnungen mit Orff-Instrumenten und Vereinbarung einiger Grundregeln; Erstellen eines Life-Arrangements als Klangstudie und zum Training der Einhaltung der Grundregeln

Intentionen:

Für das erfolgreiche Klassenmusizieren ist die Einhaltung einiger Grundregeln von fundamentaler Bedeutung. Die Einhaltung dieser Regeln fällt sehr schwer, führt aber in der "Lehrerrolle" schnell zur Einsicht in die Notwendigkeit. Die Regelakzeptanz ist

der erste Schritt für die Aneignung sozialer Kompetenzen (siehe II.3.). Es werden Fundamente für die weitere Zusammenarbeit in Form des Klassenmusizierens gelegt.

Die Klangstudie in Form eines Life-Arrangements nach Terhag (siehe II.2.2. und V.1.2.) soll vorrangig der Selbsterfahrung dienen und ist als Vorbereitung weiterer Erarbeitungen zu sehen.

Ablauf:

1. Erkundungen, wie die Instrumente gespielt werden und Formulierung einiger Grundregeln:

1. Orff-Instrumente (Metallophon, Xylophon, Marimbaphon, Glockenspiel und Basstäbe)

2. großes Instrument — große Schlägel

3. kleines Instrument — kleine Schlägel

4. Leisezeichen — z-s-sch mit gehobenem Arm

5. Wenn wir musizieren spricht niemand, sonst sind die Ohren abgelenkt.

6. Instrumente haben ihren Platz und ihren Namen. Sie sind wertvoll und gehören allen. Deshalb gehen wir sorgfältig mit ihnen um und spielen sie sachgerecht.

7. Jeder spielt so laut, dass er sich selbst gut hören kann, und so leise, dass er die anderen möglichst wenig stört.

2. Erste Klangerfahrungen durch ausprobieren; Von diesen werden Regeln zum Schlägeleinsatz abgeleitet. (siehe Regel 2 und 3)

3. Jeder Schüler stellt den Klang seines Instrumentes den Mitschülern vor.

4. Ein gemeinsames Klangarrangement (Life-Arrangement) wird erstellt (siehe Anlage 1 und II.2.2.);

Die Gruppe legt die Reihenfolge der nacheinander oder gemeinsam erklingenden Instrumente fest; Der Lehrer fixiert das an der Tafel.

Dieses selbst erstellte Arrangement wird gespielt, Zeitmeister und Assistent geben den zeitlichen Ablauf vor. Der Zeitmeister zeigt entlang dem Zeitstrahl, der im Life-Arrangement an der

Tafel notiert ist. (siehe Anlage 1 "Zeitstrahl")
Instrumentenwechsel sind zusätzlich gekennzeichnet und werden vom Assistenten mit einer Triangel akkustisch transparent gemacht.

Zeitmeister und Assistent wechseln mit Gruppenmitgliedern.

Jeder bestimmt einmal über das Zeitmaß, in dem die Gruppe musiziert.

In der zweiten Stunde sollen die Schüler ihr Life-Arrangement (vergl. II.2.2.) verfeinern.

5. Sie geben den einzelnen Instrumenten genaue Musizieranweisungen vor (z.B. von rechts nach links spielen, ganz leise spielen, nur einen Ton spielen, schnell spielen ...)

6. Gemeinsames Musizieren und Erstellen eines Lieblingsarrangements (durch Musizieranweisungen) und eines Lieblingsorchesters (durch neue Instrumentenreihenfolge und — kombination)

Auswertende Reflexionen:

Die Erarbeitung gemeinsamer Regeln ist mir sehr wichtig. Regeln, die die Schüler selbst erkennen und formulieren, werden nach meinen Erfahrungen besser anerkannt und eingehalten. Trotzdem musste ich feststellen, dass gerade die Einhaltung der Regeln 4, 5 und 7 Schwierigkeiten bereitet. Die Schüler fühlen sich in ihrem Musizierdrang eingeeengt und beschnitten. Erst in der "Lehrerrolle", zum Beispiel als "Zeitmeister", erkannten sie die Notwendigkeit der gemeinsamen Vereinbarungen. Schwierigkeiten entstanden durch hinzukommende Schüler, die mit den Regeln noch nicht vertraut waren. Das Erklären der Hintergründe des Entstehens dieser Regeln reichte nicht aus. Die Selbsterfahrung erwies sich als Fundament der Einsicht in die Notwendigkeit. Auch während späterer Musizierphasen kam es immer wieder zu Regelverstößen. Diese führten häufig zu verbalen Auseinandersetzungen in der Gruppe, wenn das gemeinsame Ziel nicht mehr erreichbar schien. Ich versuchte die Konflikte zu schlichten, indem ich bewusst wiederholte Regelverstöße mit dem kurzzeitigen Ausschluss aus der Gruppe bestrafte. Der Vorschlag kam von den Schülern und zeigte sich, da alle Schüler gern mit den Instrumenten arbeiten, als sehr wirksame Erziehungsmaßnahme. Die Konsequenz, die einem

Fehlverhalten folgt, muss allen Gruppenmitgliedern bekannt sein und durchgesetzt werden. Der erste Schritt des sozialen Lernens, nämlich sich an gemeinsam vereinbarte Regeln auch zu halten, wurde in dieser und allen weiteren Stunden zu einem tragenden Lernziel.

Instrumente mit gleichen Klangfarben führten zur Partnerbildung. Als Partner konnten sich die Schüler miteinander austauschen, ihre Erfahrungen vergleichen und selbstständig ergänzen. Mehrfach beobachtete ich, dass eigene Erfahrungen auch auf Instrumente der Mitschüler übertragen wurden. Dieses geschah nicht immer in Form eines guten Ratschlages oder hilfreicher Unterstützung. Einige Schüler versuchten sehr autoritär ihre Kenntnisse "zu vermitteln". Erfreut sah ich aber auch Schülerverhalten, das diesem zum Teil stark diktatorischen Verhalten Grenzen setzte. In der Reflexion hob ich die Individualität der einzelnen Erfahrungen hervor und versuchte damit, das bestärkende Schülerverhalten zu würdigen. Methodisch wählte ich Terhags "Life-Arrangement", weil es sich am günstigsten an die vielfältigen Anforderungen anpassen ließ. Ähnlich wie beim hochschulischen Life-Arrangement, welches Terhag beschreibt, hat auch meine Arbeit mit unterschiedlichen Leitungsübungen begonnen.

Die Erkundung von Klangflächen und die Kombination dieser zu einem ersten Arrangement wurde von einem "Zeitmeister" in freiem selbst gewählten Tempo geleitet. Der Wechsel der Instrumentengruppen wurde zusätzlich von einem akustischen Signal (Triangel) unterstrichen. Schon bei diesem ersten gemeinsamen Musizieren konnte ich ein starkes Bestreben nach Exaktheit bei meinen Schülern beobachten. Sie wollten das Stück mehrmals spielen und üben, um ihren eigenen, hohen Ansprüchen gerecht zu werden. Die Verantwortung der Gruppenleitung übertrug ich sehr schnell einzelnen Gruppenmitgliedern. Die Leitung der Gruppe ist für die Schüler eine Selbsterfahrung. Als Leiter in der "Lehrerrolle" wurden die vereinbarten Regeln plötzlich zu wichtigen Hilfen und zur Basis für die erfolgreiche Ausübung der "Rolle". Hier zeigt sich die enge Verknüpfung des sozialen Lernens mit inhaltlich-musikalischen Erfahrungen.

Sie haben die "Macht" und bestimmen zusätzlich über den zeitlichen Ablauf des Arrangements. Da jeder "Leiter" ein eigenes zeitliches Empfinden mitbrachte, entstanden immer neue Klangeindrücke von unserem Arrangement. In einer kurzen Reflexion erkannten die Schüler, welche Auswirkung verschiedene Zeitmaße auf den Gesamteindruck des musizierten Arrangements haben. Für das abschließende Musizieren dieses

Arrangements in der 2. Stunde konnten sie sich in der Gruppe auf ein Zeitmaß einigen, welches ihr Arrangement am besten zur Geltung bringt. "Somit folgt diese Methode des "Learning by doing" der Spirale: Handeln-Reflektieren-Handeln" und entspricht unserem Spiralcurriculum.

Eine wichtige Rolle übernahm auch der "Assistent". Obwohl er dem "Zeitmeister" untergeordnet arbeitete, war er für die Gruppe eine unentbehrliche Stütze. Die Erfahrung der Wichtigkeit des Einzelnen für das Gruppenergebnis war für die Schüler von großer Bedeutung. Wenn in anderen Fächern in Gruppenarbeit gelernt wird, gibt es immer wieder Schüler, die nicht oder nur wenig einbezogen werden oder sich auf Kosten anderer ausruhen. Das ist beim Klassenmusizieren mit differenzierten Aufgaben (hier verschiedene Instrumente) kaum möglich.

In der zweiten Stunde hatten die Schüler die Aufgabe das Klangarrangement zu konkretisieren und musikalisch zu verfeinern. Dabei zeigten sie große Schwierigkeiten, das verbal auszudrücken, was sie klanglich erwarteten. Sie behelfen sich mit der "Call- and Response-Methode". Wer noch nicht sagen konnte, was er hören möchte, spielte es der Gruppe vor und alle suchten gemeinsam nach einem Artikulationsvorschlag. Diese Phase erscheint mir sehr wichtig. Das soziale Miteinander rückt wieder in den Vordergrund. Das gegenseitige Helfen ist ein wichtiges Ziel, dass sich positiv auf die Gruppendynamik auswirkt.

Die Schüler verhielten sich gegenüber verschiedenen Angeboten sehr aufgeschlossen und trafen eine endgültige Entscheidung fast immer erst nach einem vollständigen Spieldurchlauf des Arrangements. Sie zeigten sich kompromissfähig.

Schwierig gestaltete sich auch die schriftliche Fixierung. Mangelnde Erfahrungen mit graphischen Notationen sehe ich als Ursache. Ich unterbreitete den Schülern Vorschläge, aus denen sie ihre Notation auswählen konnten. Sie zeigten sich jedoch wenig kreativ und konnten sich nicht von meinen Vorschlägen lösen, um eigene Notationen zu entwickeln. Auf einen Exkurs verzichtete ich trotzdem, weil dieser inhaltliche Schwerpunkt in meinen Augen nicht zwingend in diesem Kontext vermittelt werden muss.

Die letzten Minuten der Stunde schufen Raum, ein persönliches Lieblingsarrangement zu erstellen. Dabei konnten sowohl die Instrumente und ihre Kombinationen als auch die Musizieranweisungen neu gewählt und bestimmt werden. Die

Entscheidung einzelner Gruppenmitglieder sollte von der Gruppe umgesetzt werden. Meine befürchtete Annahme, dass nun wieder persönliche Sympathien und Antipathien die Entscheidungen bestimmen würden, wurde glücklicherweise nicht bestätigt. Die Schüler sahen nicht die Person, die für das Instrument und damit für den gewählten Klang verantwortlich ist, sondern wirklich ihr musikalisches Gesamtziel.

Zum ersten Mal siegte die Begeisterung am gemeinsamen Musizieren über persönliche Vorurteile. Die Schüler haben damit einen entscheidenden Entwicklungsschritt vollzogen. Darauf aufbauend wählte ich weitere Prinzipien des Life-Arrangements für die Erarbeitung verschiedener Liedbegleitungen. Die kleinschrittige Erarbeitung und Übung stand in den nächsten Stunden im Vordergrund.

Als Schwerpunkt meiner weiteren Arbeit, auch im Life-Arrangement, sehe ich, aufbauend auf der Klangfelderfahrung, die Entwicklung eines Timings, Mikrotimings, Rhythmus' und Grooves.

Mit der Erkenntnis der Auswirkung des Zeitmaßes auf den Charakter eines Stückes werden die Schüler verstehend erkennen, dass die Bewältigung eines gemeinsamen Rhythmus', eines Grooves im Mittelpunkt steht, weil sie oft darüber entscheidet, ob der Prozess des gemeinsamen Musikmachens gelingt oder nicht. Die rhythmische Ebene wird dann die Basis des Life-Arrangements und des gemeinsamen Musizierens. "Ein falscher Ton ist leicht zu verschmerzen, ein falscher Akkord bringt die Gruppe auch nicht aus der Fassung, wenn jedoch die Ebene von Groove und Rhythmus aus den Fugen gerät, wenn der gemeinsame Puls verlorenght, ist der zu vermeidende Moment des Abbrechens gekommen. Der Prozess des gemeinsamen Musikmachens ist nicht gelungen, es muß neu eingezählt werden, die Kurve der Motivationssteigerung ist durchbrochen."

2. 7./8. Stunde: *Spiel-mit-Lied "JA-DA"*

Intentionen:

Der Schwerpunkt dieser Liederarbeitung liegt in der Einstellung auf verschiedene vorgegebene Metren. Die Bedeutung des Zeitmaßes ist den Schülern seit den Erfahrungen der ersten Stunden bekannt und durch rhythmische Übungen in den letzten

Stunden weiter vertraut geworden. Das Spielen in einem vorgegebenen Metrum erfordert die bedingungslose **Anpassung** und **Rücksichtnahme** aufeinander. Das soziale Ziel des **aufeinander Hörens** tritt in den Mittelpunkt. Genaues rhythmisches Empfinden ist ausschlaggebend für ein exaktes Musizieren im Zeitmaß.

Ablauf:

1. Lied singen und die "Musizierstellen" durch Bodypercussion (Klatschen, Schnipsen, auf die Beine patschen, Stampfen) im Metrum trainieren.
2. Zur Bodypercussion kommen verschiedene Formen der Vocussion hinzu (klatsch-klatsch; stampf-stampf etc.).
3. Die Vocussion greift die Notennamen auf, die später gespielt werden sollen (e-g; a-e; ggg; ...).
4. Noten werden in die Luft gespielt; es kommt auf die Bewegungsrichtungen von rechts nach links oder umgekehrt an.
5. Die zu spielenden Noten werden in traditioneller Notenschrift aufgeschrieben und in den Liedtext eingefügt. Damit sind die exakten Tonhöhen fixiert. Die zu spielenden Tasten sind eindeutig determiniert.
6. Erst jetzt erfolgt die Übertragung auf die Instrumente.
7. Jeder spielt für sich und probiert dabei verschiedene Klangfarben aus.
8. Alle spielen gemeinsam und üben die Koordination in verschiedenen Metren.
9. Einzelne Schüler stellen ihre gewählten Klangfarben vor.
10. Die Gruppe erstellt durch Auswahl und Kombination verschiedener Klangfarben ein eigenes Begleitarrangement.
11. Verschiedene Schüler wählen durch ihr "Einzählen" das Metrum, in dem musiziert werden soll.

Auswertende Reflexionen:

Dieses Lied ist ein einfaches Musizierstück, welches auch ohne lange Übungsphasen von den Schülern auf Instrumenten gespielt werden kann.

Ich beginne also mit Bodypercussion und Vocussion bei dem, was die Schüler bereits können. In kleinsten(!) methodischen Schritten gestuft wird dieses nun ausgebaut (verschiedene Bodypercussionsinstrumente, verschiedene Vocussionen, Übertragung auf Instrumente). Wichtig ist, dass das Erklingende auf jeder Stufe bereits Musik ist und niemals "nur" Übung, d.h. es muss ästhetischen und motivationalen Kriterien an Musik genügen.

Das "Prinzip der kleinen Schritte" erfolgt oft im "Call-and-Response-Verfahren". Die Call-Aufgabe versuchte ich in Form von Kreisspielen z.B. mit Rhythmen auch an Gruppenmitglieder weiterzugeben. Die Schüler sollten selbst Varianten der Bodypercussion und Vocussion erfinden. Da sie aus den vergangenen Stunden bereits über ein kleines Repertoire verfügten, war diese Aufgabe leicht zu meistern.

"Die Erkenntnis, etwas bereits zu können, motiviert dazu, diese Fähigkeiten oder Fertigkeiten anzuwenden und sie damit — oft völlig unbemerkt- zu üben und zu erweitern". Diese Erfahrung kann ich bestätigen. Durch die umfassenden rhythmisch-metrischen Übungen konnten die Schüler das Lied bald auswendig und rhythmisch exakt singen sowie sich dazu begleiten.

Ich wählte für die Übertragung auf Melodieinstrumente verschiedene Sozialformen. Zunächst sollten alle Schüler die Möglichkeit haben, das Lied für sich zu probieren. Die vorherige Visualisierung der nötigen Tasten ist dazu unbedingt erforderlich, wenn die Tasten nicht mit Buchstaben markiert sind. Ich bevorzuge die Orientierung an den Originaltasten, ohne Beschriftung, weil m.E. so eine größere Unabhängigkeit der Schüler erreicht werden kann. Da eine Kollegin bereits umfassende Beschriftungen der Schülerkeyboards vorgenommen hat, ließ ich die Schüler diese Erfahrungen am Lehrerpiano in der Gruppe sammeln. Leider musste ich später feststellen, dass ohne regelmäßige Forderung die bequemere Arbeit an den beschrifteten Schülerkeyboards bevorzugt wird.

Nachdem jeder Schüler das Lied für sich gespielt hat, rückte die Erstellung eines Arrangements wieder in den Mittelpunkt des gemeinsamen Musizierens. Verschiedene Klangfarben wurden ausprobiert und miteinander kombiniert. Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit in Kleingruppen wechselten einander ab oder gingen fließend ineinander über. Auf meine Anregung hin versuchten die Schüler das Lied zu zweit

gleichzeitig an einem Keyboard zu spielen. Schwierigkeiten traten immer wieder durch unterschiedliche Spieltempi auf. Viele Schüler erkannten diese Schwierigkeit, konnten aber selbst dieses Problem nicht lösen.

Erschwerend wirkt auch die räumliche Enge. Gegenseitige Rücksichtnahme ist keine beliebte Regel. Sie wird gern vergessen. Spielt man selbst so laut es geht, kann man sich doch besser hören und damit das eigene Spiel besser kontrollieren. Abschalten und Nervenstärke sind gefordert, um die Konzentration auf das eigene Musizieren zu bündeln.

Für das gemeinsame Musizieren mit der gesamten Gruppe baten mich die Schüler, das Metrum vorzugeben und Vocussionen mitzusprechen. Als alle einem langsamen Tempo folgen konnten, steigerte ich dieses zunehmend. Immer wieder ließ ich auch einzelne Schüler "einzählen". Die Gruppe sollte dadurch erkennen, dass das "Einzählen" das Tempo vorgibt und bestimmt. Das genaue Hören und Einfühlen ist hier also besonders wichtig. Mit zunehmendem Spieltempo machten die Schüler die Beobachtung, dass unter einem zu schnellen Tempo die rhythmische Genauigkeit des Spieles leidet. Sie erkannten, dass nicht ein schnelles Tempo über das erfolgreiche Musizieren entscheidet, sondern die rhythmische Exaktheit ausschlaggebend ist. Das Spielen in verschiedenen Metren ist sehr anspruchsvoll. Um erfolgreich gemeinsam zu musizieren, muss sich jeder Mitspieler dem vorgegebenen Tempo anpassen und auf ein genaues Zusammenspiel hören. Die soziale Komponente und das musikalische Ziel bedingen und bestimmen einander wechselseitig. Je besser es den Mitspielern gelingt ihr Spiel aneinander anzupassen, um so qualitativ hochwertiger wird das Musizierergebnis. Das musikalische Ziel und seine Bedeutung für den einzelnen Schüler wiederum bestimmt die Motivation und damit das Engagement, sich für eine hohe Qualität des gemeinsamen Musizierens einzusetzen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass fast alle Schüler beinahe bedingungslos an der Verwirklichung eines selbst gesteckten Zieles mitarbeiten. Die Stückauswahl und damit die Identifikationsmöglichkeit korrelieren und sind in enger Interdependenz zur Schülermotivation zu sehen.

Die gestaltende Methodik zeigt sich als besonderes Charakteristikum des Life-Arrangements. Das Musikstück wird auf Basis dieser Methodik entweder von einzelnen oder von der gesamten Gruppe arrangiert.

Bei einer konsequenten Arbeit mit dieser Methodik wird es den Schülern als selbstverständlich erscheinen, dass Musik nicht bloß rezipiert oder reproduziert, sondern vor allem auch produziert und selbst gestaltet werden kann und dass das sogar Spaß

macht. Die unterschiedlichen Gestaltungsprinzipien werden quasi "nebenbei" gelernt. In einem längerfristigen Lernprozess wird so das Kennen-, Spielen- und Variierenlernen verschiedener melodischer, rhythmischer und harmonischer Bausteine erreicht, die sich ständig neu, zeitlos oder aktuell zu größeren musikalischen Kompositionen zusammenfügen lassen. (siehe II.5. Audiation) Eine abwechslungsreiche Gestaltung des Liedes "JA-DA" gelang durch den Wechsel von Solo- und Tuttienspiel, sowie durch Echo-Gestaltungen, die durch wechselnde Klangfarben erreicht wurde.

Das Life-Arrangement ist also ebenso von methodischer wie von musikalischer Improvisation geprägt. Dadurch eröffnen sich Chancen zu unterschiedlichen Lernmöglichkeiten. Inhaltliche Schwerpunkte wie zum Beispiel die Fähigkeit zur schriftlichen Fixierung eines musikalischen Prozesses und damit zu dessen Wiederholbarkeit, können gut in den "Improvisationsprozess" eingeflochten werden. Ein kleiner Exkurs bedarf nun auch keiner völlig neuen Motivation, weil das "Handwerkszeug" "spielend" durch Musizieren erworben wird.

3. *11./12. Stunde: Ein melodisches Begleitarrangement zum Kanon "Obstsalat"*

Intentionen:

Während sich die Begleitsätze bisher auf die Harmoniegrundtöne (Stunde 6 und 9) bzw. einige ergänzende Melodietöne ("JA-DA") beschränkten, sollen die Schüler zu diesem Kanon eigene Begleitmelodien entwickeln. Dazu habe ich die möglichen Akkordtöne als Auswahlangebot den Harmoniegrundtönen zugeordnet. Die Schüler sollen sich je Harmonie einen Ton aussuchen und diese Töne zu einer Melodie zusammenfügen. Leistungsdifferenzierend kann die Anzahl der gewählten Töne je Harmonie gesteigert werden bzw. es sollen mehrere verschiedene Melodien erstellt werden. Die Sozialform für diese erste Arbeitsphase habe ich den Schülern freigestellt.

Die einzelnen Melodien sollen anschließend miteinander kombiniert werden. Dazu müssen sich die Schüler selbstständig zu Partnern oder Dreiergruppen zusammenfinden. Im Partner- und Gruppenspiel gewonnene Klangerfahrungen sollen in der Reflexionsphase analysiert werden.

Der soziale Schwerpunkt dieser Stunde liegt in der **gegenseitigen Achtung**

und Anerkennung der verschiedenen Arbeitsergebnisse. Wenn die einzelnen Melodien vorgespielt werden, sollen alle Gruppenmitglieder bewusst und **aktiv zuhören**. Sie sollen den instrumentalen Klang der Melodie und ihr "Harmonieren" zum gesungenen Kanon überprüfen, beurteilen und die einzelnen **Ergebnisse differenziert würdigen**. Dazu müssen sie in der Reflexionsphase das Gehörte verbal ausdrücken und ihre **wertende Stellungnahme begründen**.

Ablauf:

1. Die in Buchstabennoten fixierten Begleitmelodien werden erneut klanglich reproduziert.

Die Schüler stellen ihre "komponierten" Melodien nacheinander zum von der Gruppe gesungenen Kanon vor.

2. Die einzelnen Begleitmelodien werden mit den exakten Tonhöhen im Notensystem in traditioneller Notenschrift fixiert. Mein Schwerpunkt lag auf der **Tonhöhenfixierung**. Darum habe ich die rhythmische Notation in Halben Noten vorgegeben.

3. Die Begleitmelodien werden auf ihren melodiosen Klang und damit in Verbindung auf ihren Tonhöhenverlauf hin untersucht. Schwerpunkte der Analyse bilden Tonsprünge und Tonwiederholungen. Die Stellung und Funktion der Einzeltöne im Harmonieakkord ließ ich im Sinne der didaktischen Reduktion unberücksichtigt.

4. Im Ergebnis der Analyse der eigenen Begleitmelodien entwickeln die Schüler Regeln, wie der Klangcharakter und der Schwierigkeitsgrad der zu entwickelnden bzw. spielenden Melodie beeinflusst werden kann.

5. In der 12. Stunde sollen die Einzelmelodien wieder zu einem gemeinsamen Arrangement zusammengefügt werden.

6. Im Partner- und Kleingruppenspiel werden die verschiedenen Zusammenklänge auditiv analysiert. Es werden Eindrücke und Klangerfahrungen gesammelt.

7. Kurze Reflexionsphasen nutze ich, um die Verbindung zum Aufbau der Einzelmelodien herzustellen. Die Schüler sollen Parallelen erkennen und sie sich durch Verbalisierung bewusst machen.

8. Abschließend wird wieder durch Kombination einzelner Melodien,

durch Festlegung verschiedener Aufeinanderfolgen und Mehrfachverknüpfungen ein eigenes Begleitarrangement zusammengestellt.

Auswertende Reflexionen:

Mit zunehmenden Erfahrungen in Klassenmusizierunterricht wurden auch die Reflexionsphasen zeitlich und inhaltlich intensiver.

Da dieses "Miteinander ins Gespräch Kommen" erst bei einem ausgewogenen Gruppenklima möglich ist, sehe ich es als signifikantes Merkmal für positive Veränderungen in der Gruppe an. Während einzelne Schüler ihre Begleitmelodien vorspielten, sollte die Gruppe sich den Klang einprägen. Dazu ist ein **intensives Zuhören** nötig. Wer sich darauf einlässt, **zeigt** wiederum seine **Achtung**, die er der Arbeit des Vortragenden und der Person selbst entgegenbringt. Natürlich gab es auch einige Schüler, die sich nicht auf diese Arbeitsform einließen. Sie erhielten eine schriftliche Aufgabe, damit sie das Unterrichtsgespräch nicht ständig stören. Der überwiegende Teil der Gruppe konzentrierte sich aber auf die auditive Wahrnehmung und versuchte motiviert den Klangeindruck in Worte zu fassen. Im Vergleich zur zweiten Stunde gelang die Verbalisierung viel besser. Zum Teil griffen die Schüler auch geschickt auf fachspezifisches Vokabular zurück, z.B. zur Artikulation von Tonverläufen und Lautstärken. Es war gut zu merken, dass sie zunehmend Sicherheit im Umgang mit musikalischen Begriffen gewonnen haben. Die regelmäßigen **Reflexionsphasen** dienten neben der **Bewusstmachung und Verknüpfung musikalischer Erfahrungen und Erkenntnisse** auch der Erarbeitung eines Vokabulars, um musikalische Eindrücke und Vorgänge besser beschreiben zu können. Für die weitere Arbeit halte ich zusätzliche kurze Exkurse zur Erweiterung fachspezifischer Vokabelkenntnisse und das Anlegen eines Vokabelverzeichnis für sehr sinnvoll.

Die einzelnen Begleitmelodien wiesen allerdings sehr unterschiedliche Qualitäten auf. Während vier Schüler der Gruppe wirklich neue Melodien entwickelten (siehe Anhang 3), gelang es den anderen nicht, sich von der Bassmelodie zu lösen. Ein Schüler gab der Bassmelodie aber einen neuen Rhythmus und fügte in den Übergang von der Dominante zur Tonika zwei Durchgangstöne ein. Im Zusammenspiel ergaben sich dadurch interessante Klangkombinationen. Im Rahmen einer inhaltlichen Binnendifferenzierung sollten zwei Schüler nach dem Erstellen ihrer Begleitmelodie weitere Melodien erfinden und diese miteinander kombinieren. Diese Aufgabe stieß auf Ablehnung. Die Schüler wollten nicht mehr arbeiten als ihre Mitschüler. Ich denke, dass den Schülern das Ziel dieser Aufgabe nicht deutlich war. Vielleicht hätte ich dieses nochmals an einem Beispiel verdeutlichen sollen. Ich tat es aber nicht, um möglichen Ergebnissen nicht vorzugreifen.

Immer wieder beobachtete ich Schwierigkeiten beim metrisch exakten Spiel. Obwohl ich intensive rhythmische Vorübungen machte, kam es bei der Übertragung auf die Instrumente immer wieder zu Schwierigkeiten und damit zu zeitlichen

Verzögerungen. Spielfehler wurden sofort korrigiert und führten zu einer zeitlichen "Verschiebung". Die meisten Schüler verfügen noch nicht über ausreichend Klangerfahrungen, um selbst zu erkennen, dass ihr gespielter Ton nicht in die gemeinsame Harmonie passt. Eine zusätzliche Regel: Wer einen Fehler macht, steigt kurz aus und fängt mit der neuen Reihe wieder mit uns an! könnte dieses Problem vielleicht lösen. In dieser Gruppe habe ich das aber bisher nicht ausprobiert, weil das Problem erst gravierend auftrat, als der Begleitrhythmus der harmonischen Begleitung nicht mehr dem Rhythmus der Melodie entsprach.

Die große Bedeutung der unterstützenden Vocussionen, die während des Musizierens mitgesprochen werden sollen, zeigte sich, als beim Zusammenspiel ein weiteres Problem auftrat. In der Rolle des Gruppenleiters konnte ich nicht mehr für alle Melodien die Notennamen mitsprechen. Die eigenen Melodien waren noch nicht ausreichend verinnerlicht, um sicher neben den anderen Melodien behauptet zu werden. Längere und intensivere Übungsphasen, hier vielleicht sogar anfangs mit Kopfhörern, können m.E. mehr Sicherheit für den einzelnen Schüler bringen. Schülern, die die Vocussionen mitsprachen, gelang die rhythmisch exakte Umsetzung am Instrument viel schneller. Ich beobachtete, wie einige diese Methode übernahmen, um ihren Mitschülern zu helfen.

Das Zusammenspiel ist schwer und muss auch weiterhin trainiert werden. Die Schüler sollen vom lauten Mitsprechen der Notennamen ausgehend, dieses "Geländer" immer mehr auf die gedankliche Ebene übertragen. Im Instrumentalunterricht machte ich die Erfahrung, dass diesem Abstraktionsvermögen eine intensive Übungsphase vorausgehen muss. Erst wenn die Begleitmelodie so verinnerlicht ist, dass sie auch ohne bewusstes innerliches Mitsprechen gespielt werden kann, sollte auf die Ebene des Singens und sich gleichzeitig selbst Begleitens übergegangen werden. Ohne zusätzlichen Instrumentalunterricht wird das kaum erreicht. Darum teile ich meine Lerngruppen. Eine Gruppe spielt die Begleitung und die andere singt die Melodie dazu. Wenn alle Schüler spielen sollen, singe ich die Melodie dazu, damit die Schüler nicht die Orientierung verlieren und das Ziel in den "Ohren" bleibt.

Die Fixierung der Melodien im traditionellen Notensystem ist für die Schüler noch nicht zur Normalität geworden. Ursachen sehe ich in geringen Übungsmöglichkeiten und bisher noch seltenen Anwendungen. Ich gebe den Schülern die Lage der Noten bewusst nicht vor. Wir haben "Notensprüche" erarbeitet, die als Eselsbrücken fungieren. Die Schüler mussten in den Reflexionsphasen ihre Entscheidungen immer unter Verwendung dieser Sprüche begründen, zum Beispiel: Die Note a liegt im zweiten Zwischenraum. Der Spruch für die Zwischenräume lautet: "Fritz aß Citronen-Eis." So haben alle Schüler die Möglichkeit die Entscheidung nachzuvollziehen und auch zu diesem Ergebnis zu kommen. Der Lösungsweg wurde zunehmend für alle Schüler offensichtlich. Auch wenn diese Methode fast wie ein "auswendiges Pauken" erscheint, denke ich, dass die Schüler dadurch zu mehr Unabhängigkeit befähigt werden. Zum einen ist die Notenschrift die typische Schrift der Musiker, zum anderen können Tonhöhen genau fixiert werden. Einer Taste des Keyboards entspricht genau eine Note im

Notensystem. Mit zunehmender Unabhängigkeit können die Schüler die Verantwortung für den eigenen Lernzuwachs selbst übernehmen. Sie sind in weiten Teilen von meinen Vorgaben unabhängig und werden dadurch zunehmend zu selbstständiger Einzelarbeit und Gruppenarbeit befähigt.

Mit dem Ziel der wachsenden Selbstständigkeit arbeite ich auch in den Reflexionsphasen. Die Schüler sollen sich nicht mit Zufallstreffern zufriedengeben, sondern ihre Erfolge bewusst herbeiführen lernen.

Die Analyse der Begleitmelodien ließ die Schüler erkennen, dass Tonwiederholungen zwar leichter als Tonsprünge zu spielen sind, dass aber eine eigenständige Melodie mit vielen Tonwiederholungen langweilig klingt. Die Schüler mussten zur Analyse des Schwierigkeitsgrades natürlich die Melodien ihrer Mitschüler auch selbst einmal spielen. Das soziale Lernen trat wieder deutlich in Erscheinung. Handlungsergebnisse der Mitschüler sollten analysiert und anschließend reflektiert werden. Die gewachsene Achtung und Anerkennung innerhalb der Lerngruppe ließ die ernsthafte Auseinandersetzung mit den musikalischen Inhalten möglich werden.

Das persönliche "Pattern-Repertoire" (siehe II.5. Audiation) wurde dadurch ebenso erweitert.

Bei der Kombination verschiedener Melodien, die vorrangig auditiv analysiert wurde, machten die Schüler sehr ähnliche Erfahrungen. Waren viele verschiedene Akkordtöne vertreten, wurde der Klang als "voll" und "kräftig" beschrieben. Tonverdopplungen waren mit Ausnahme in der Lautstärke kaum wahrzunehmen. Akkorde ohne Grundton klangen "platt".

Basierend auf diesen Erkenntnissen war die Bassmelodie in jedem Arrangement (13. Stunde) enthalten. Die 12. Stunde endete mit dem gemeinsamen Musizieren, wobei vorerst alle Melodien gleichzeitig gespielt wurden. Einige Schüler versuchten mich beim Singen der Kanonmelodie zu unterstützen.

Dieses Lied ist ein Kanon. Ich habe den Inhalt auf ein Minimum, das harmonische Ostinato, reduziert. In der letzten Stunde versuchte ich dennoch das Singen als zweistimmigen Kanon und setzte nach zwei Takten als eigene Gruppe erneut ein. Die Schüler waren erst überrascht. Einige stimmten sofort in meine Stimme ein. Nach einer kurzen Erläuterung versuchten wir es nochmals und konnten eine neue Klangerfahrung machen. Ich gab den Schülern damit einen Ausblick auf folgende Stunden, in denen ich das Lied "Kookaburra" u.a. als Kanon musizieren möchte.

I. Resümee und Ausblicke

Während des Verfassens dieser Arbeit stellte ich fest, dass es sehr schwierig ist, soziale Kompetenzen und besonders ihre Überprüfung detailliert

aufzuzeigen. Viele Prozesse des sozialen Lernens vollziehen sich nicht nur während des Unterrichts, sondern werden auch aus der Schule hinausgetragen.

Die Einhaltung der vereinbarten Gruppenregeln (siehe 1. Stunde) wurde für einige Schüler zur Selbstverständlichkeit. Andere hatten auch nach den Wochen der gemeinsamen Arbeit noch größere Schwierigkeiten sich in vorgegebene Normen einzufügen. Auseinandersetzungen in der Gruppe wurden zunehmend verbal ausgetragen.

Die Schüler musizierten begeistert. Dennoch ist es mir nicht immer gelungen die Aufmerksamkeit aller Schüler für die gesamte Unterrichtszeit auf das Stundenziel zu konzentrieren. In den ersten Stunden habe ich dieses nicht immer deutlich genug zum Ausdruck gebracht. Ich merkte, dass es durchaus sinnvoll ist, das Ziel auch während des Musizierens wiederholt ins Bewusstsein zu rücken. Einem Absinken der Motivation kann dadurch entgegengewirkt werden.

Die Auswahl meiner Unterrichtsinhalte und Zielsetzungen orientiert sich am "Prinzip des Exemplarischen Lehrens und Lernens" nach Martin Wagenschein. "Exemplarisch" bedeutet zum einen die grundsätzliche Einsicht in Fragestellungen (z.B. Wirkung von Musik), Strukturen (z.B. Formverläufe), Erkenntnisse (z.B. Wie entsteht eine Melodie?) und Erscheinungen (z.B. Notationen, Genres) des Faches Musik. Zum anderen werden "grundsätzliche Denkweisen, Weisen des Fühlens und Erlebens, Weisen des methodischen Verhaltens, allgemeine Haltungen und Vorstellungen ...derjenigen, die sich mit den Gegenständen beschäftigen, sie entdeckend, erprobend, verstehend ... in ihre bisherige Erfahrung und ‚Welt‘ integrieren" vermittelt. Das entspricht meinen sozialen Zielsetzungen, der "Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten" wie: "Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit; die Fähigkeit Situationen, Probleme, Handlungen aus der Sicht anderer sehen zu können (‚Empathie‘); und Fähigkeit zu ‚Vernetzendem Denken (Zusammenhangsdenken)‘ ." Ich versuchte die Schüler auf dem Weg zu diesen Zielen zu begleiten und sie zu unterstützen. Dazu gehört auch die Beeinflussung bestehender Gruppennormen und die Verbesserung des Gruppenklimas.

Die Unterscheidung von Bedingungen, die das Handeln in der Gegenwart anderer betreffen und solcher, die sich auf das Handeln mit anderen beziehen, ist von großer Bedeutung. Die Ausführung bereits gut gefestigter und automatisierter motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erfährt durch die Anwesenheit anderer eine Förderung, ebenso die Bearbeitung von Problemen auf bekannten Lösungswegen. Beim Erlernen neuer Fertigkeiten wirkt sich die Anwesenheit anderer eher hemmend aus. Die Präsentation eines Lernergebnisses vor der gesamten Gruppe fällt vielen Schülern nicht leicht. Anfangs hatten die Schüler, besonders die Mädchen, wenig Vertrauen in ihre

Leistungen beim praktischen Musizieren. Ängste vor negativen Reaktionen in der Gruppe konnten im Verlauf des gemeinsamen Unterrichts abgebaut werden.

Das Sozialverhalten der meisten Schüler dieser Gruppe konnte durch die intensive Arbeit in den letzten Wochen positiv beeinflusst werden.

Zusätzlich haben die Schüler ihre musizierpraktischen und reflektierenden Fähigkeiten weiterentwickelt. Sie erlangen zunehmend mehr Unabhängigkeit und nutzen selbstständig Entscheidungskompetenzen bewusst und zielgerichtet.

In einer späteren Stunde habe ich mit den Schülern die Europahymne gespielt. Wer jetzt eine Zeile sicher spielen konnte, war von der Gruppe unabhängig und konnte selbstständig die weiteren Zeilen des Liedes erarbeiten. Das erleichtert auch meine Arbeit, weil gerade schnellere Schüler weniger Leerlaufzeiten haben und sich zum Teil selbst fördern.

Rückblickend stelle ich fest, dass sich die intensive Arbeit lohnt. Durch die Differenzierung bekommen alle Schüler die Chance, sich handelnd mit musikalischen Inhalten auseinanderzusetzen.

Es ist gelungen, persönliche Abneigungen untereinander zugunsten der gemeinsamen musikalischen Tätigkeit, die Spaß macht, und eines gemeinsamen repräsentativen musikalischen Ergebnisses (Arrangement) zu überwinden. Die Schüler lernten zunehmend rücksichtsvoll und konstruktiv in einem Team zusammenzuarbeiten. Das Gruppenklima hat sich verbessert, ist in meinen Augen aber noch nicht immer zufriedenstellend.

Diese Form des handlungsorientierten Musikunterrichts entspricht meinen Vorstellungen von einem zeitgemäßen Musikunterricht. Die Schüler und ich hatten viel Spaß bei der Arbeit. Wir haben spielerisch viel gelernt, was sicher noch nicht alles ins Bewusstsein gerückt ist.

II. Anhang

1. Literatur und Medien

"Prinzipien der Toleranz", Deklaration der UNESCO auf der 28. Generalkonferenz vom 25. Oktober bis 16. November 1995 in Paris.

"Toleranz — Dimensionen für den Musikunterricht" unredigierte Fassung; voraussichtliche Publikation Sommer 1999, Schott Musik International, Mainz.

Bähr, Johannes (Hrsg.): Klassenmusizieren. Probleme-Perspektiven-Materialien. Fulda, 1996.

Bartnitzky, Horst/ Christiani, Reinhold (Hrsg.): Die Fundgrube für freie Arbeit — 3. Musik — Musikunterricht, der Kinder bewegt. Lehrer-Bücherei Grundschule, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998.

Bäßler, Hans: Die Musik in der Schule und die Toleranz. In: Musik & Bildung, Heft 2, 1998.

Bäßler, Hans: Handeln? — Handeln! In: Musik & Bildung, Heft 6, 1998.

Beck, Wolfgang/Fröhlich, Werner D.: Musik machen — Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband. B. Schott's Söhne, Mainz 1992.

Bönsch, Manfred: Differenzierung des Unterrichts, Ehrenwirth-Verlag, München 1970.

Fuchs, Mechthild: Musizieren im Klassenverband — der neue Königsweg der Pädagogik? In: Musik und Unterricht, Heft 49, März 1998.

Grimmer, Frauke: Zwischen Ausdruck und Erkenntnis — Instrumentalspiel im Spiegel subjektiver Bedeutungen. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht-Forschung-Ausbildung. B. Schott's Söhne, Mainz 1991.

J. Bähr/V. Schütz (Hrsg.) Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie. Institut für Didaktik populärer Musik, W. D. Lugert, Oldershausen 1997.

Jank, Birgit: Toleranter Musikunterricht zwischen Selbstverständlichkeit und Utopie, In: Manuskript des Berichtsbandes der vds-Bundesschulmusikwoche 1998 "Toleranz — Dimensionen für den Musikunterricht. Publikation voraussichtlich Sommer 1999 im Schott-Verlag.

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Toleranz als pädagogisches Ziel. In: Manuskript des Berichtsbandes der vds-Bundesschulmusikwoche 1998 "Toleranz — Dimensionen für den Musikunterricht. Publikation voraussichtlich Sommer 1999 im Schott-Verlag.

Manuskript des Berichtsbandes der vds-Bundesschulmusikwoche 1998

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main 1987.

Meyer-Willner, Gerhard: Differenzieren und Individualisieren, Bad Heilbrunn 1979.

Nimczik, Ortwin: Musik machen: Stimme. In: Musik & Bildung, Heft 3, 1998.

Petermann, Ulrike und Franz: Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim 1992.

Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers — die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim 1993.

Rauhe, H./ Reinecke, H.-P./ Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975.

Remplein, Heinz: Psychologie der Persönlichkeit. München/Basel 1975, 7. Aufl.

Richter, Christoph: Der Beitrag des Faches Musik zum Auftrag der allgemeinbildenden Schule. In: Diskussion Musikpädagogik 1/99.

Richter, Christoph: Interpretation von Musik — Ein Lehrgang für Schüler und Lehrer. In: Musik & Bildung, Heft 6, 1996.

Richter, Christoph: Musizieren als Methode und Ziel des Musikunterrichts. In: Die Musikwerkstatt. Schott, Mainz 1984.

Rieger, Eva/Venus, Dankmar: Musikmachen — der instrumentale Bereich. In: Willi Gundlach: Handbuch Musikunterricht in der Grundschule. Düsseldorf 1984.

Schmidt, Volker: Musik mit Stimme und Instrument. In: Helms/Schneider/Weber: Handbuch des Musikunterrichts, Bd. 2, Sekundarstufe I; Gustav Bosse Verlag, Kassel 1997.

Schneider, Ernst Klaus: Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts. In: Kompendium der Musikpädagogik. Hrsg. v. Helms/Schneider/Weber. Gustav Bosse Verlag, Kassel 1995.

Schütz, V./Bähr, J.: Voraussetzungen zum musikalischen Lernen. In:

AfS-Magazin Nr. 4, Dezember 1997.

Schütz, Volker (Hrsg.): Musikunterricht heute Beiträge zur Praxis und Theorie. Institut für Didaktik populärer Musik, W. D. Lugert, Oldershausen 1996.

Schütz, Volker: Musikmachen — Versuch einer didaktischen Revision. In: W. D. Lugert /V. Schütz (Hrsg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Metzler 1991

Terhag, Jürgen: Formen, Probleme und Perspektiven des Klassenmusizierens. In: J. Bähr/V. Schütz (Hrsg.) Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie. Institut für Didaktik populärer Musik, W. D. Lugert, Oldershausen 1997.

Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klassen 7 bis 10 - Fach Musik. Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin 1997; Gültig ab Schuljahr 1998/1999.

Winkel, Rainer: Die Notwendigkeit musikalischer Bildung — aus allgemein- und schulpädagogischer Sicht. In: Musikpädagogik — Diskussion, Wissenschaftliche Vierteljahresschrift für Musikpädagogik, Lugert Verlag, 1. Quartal 1999.

Winkler, Rolf: Innere Differenzierung, Ravensburg 1979.

2. Ausgewählte Tafelbilder