

Band 2
ab Klasse 3

Primacanta 2

Jedem Kind seine Stimme!

*Aufbauender Musikunterricht
in der Grundschule*

Herausgegeben von

Werner Jank

Mit Beiträgen von

Werner Jank

Marc Lemmens

Annika Obach

Katharina Padrok

Anne Rumpf

Unter Mitarbeit von

Wolfgang Delnui

Christian Fabian

Almuth Lipke-Wagenbach

Guido Niessen

Kathrin Werner

HELBLING

Innsbruck • Esslingen • Bern-Belp

Wie PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* entstand

Wer den Musikunterricht verändern will, muss den Lehrkräften die entsprechenden Qualifikationen vermitteln. PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* war deshalb zunächst eine Konzeption zur Fortbildung von (Musik-)Lehrkräften auf der Grundlage des musikpädagogischen Modells des Aufbauenden Musikunterrichts.

Dieses Programm ist aus einer gemeinsamen Initiative der Crespo Foundation und der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main hervorgegangen. Der Anspruch im Jahr 2008 war hochgesteckt: Möglichst alle Frankfurter Grundschul Kinder sollten nach Beendigung ihrer Grundschulzeit von sich sagen: „Ich kann singen, und ich singe gerne!“ Auf dieses Ziel hin wurde die PRIMACANTA-Fortbildung für einen fundierten und gleichzeitig offen, spielerisch und flexibel gestalteten Musikunterricht konzipiert. Regelmäßiges Singen hat darin zentrale Bedeutung.

Aktuell werden die Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Hessen an der Landesmusikakademie Hessen in Schlitz sowie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien angeboten. Das Fortbildungsprogramm umfasst mehrere zwei- bis dreitägige Fortbildungsphasen über den Zeitraum von zwei Jahren und ein individuelles Coaching in der Unterrichtspraxis.

Zu diesen Fortbildungen entstanden zahlreiche Kursunterlagen und Unterrichtsmaterialien. Daraus und auf der Grundlage der jahrelangen Praxiserfahrung in der Schule und in den Fortbildungen haben wir PRIMACANTA als eigenständiges Handbuch entwickelt. Deshalb möchten wir an dieser Stelle allen Lehrerinnen und Lehrern dafür danken, dass wir von ihnen im Rahmen der Fortbildungen zahlreiche wichtige und gute Impulse erhalten konnten. Sie haben auf vielfältige Weise zur Entstehung dieses Buchs beigetragen.

Das Handbuch PRIMACANTA soll allen Lehrkräften des Fachs Musik ermöglichen, ihren Unterricht in die Richtung von PRIMACANTA und Aufbauendem Musikunterricht weiterzuentwickeln. Ausdrücklich sind damit auch fachnahe Kolleginnen und Kollegen ohne Fachstudium angesprochen. Im Idealfall ergänzen einander das Buch und das Fortbildungsprogramm oder ein Einführungs-Workshop im Rahmen des Helbling-Kollegs. Jedoch ist das Handbuch auch ohne die Teilnahme an einem Fortbildungsprogramm eine gute Grundlage für die Gestaltung eines kompetenzorientierten, Aufbauenden Musikunterrichts im Sinn von PRIMACANTA.

Unser Dank für die Förderung dieses Buchs geht an die Gesellschaft der Freunde und Förderer e. V. (GFF) der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt.

Besonders bedanken wir uns bei der Landesmusikakademie Hessen in Schlitz für die tatkräftige Kooperation und Unterstützung, mit der sie zur Realisierung der PRIMACANTA-Fortbildungen und damit auch zu PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* (Band 2) beigetragen hat.

Inhalt

Vorwort	4
Einführung	5
Kompetenzbereiche	
Tonal-vokale Kompetenz	15
Metrisch-rhythmische Kompetenz	74
Werkzeugkasten	
Die Lernumgebung vorbereiten	146
Sensibilisierung des Hörens	149
Töne treffsicher singen – will geübt sein	153
Tanzwerkstatt: Basic Moves	154
Stabspiele spielen	161
Musikalische Leistungen begleiten, fördern und einschätzen	165
Kopier- und Projektionsvorlagen	
Solmisationsgesten und -silben	170
Rhythmuspatterns	172
Glossar	180
Anhang	
Hörbeispiele in der HELBLING Media App	182
Videos in der HELBLING Media App	183
Arbeitsblätter/Kopiervorlagen in der HELBLING Media App	184
Liedverzeichnis	185
Literaturverzeichnis	186
Quellenverzeichnis	187
Autorinnen und Autoren	188
Legende Bodypercussion und Medien	190
Anleitung Piano App	191
Anleitung Media App	192
Impressum	192

Vorwort

PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* gründet auf dem musikdidaktischen Modell des Aufbauenden Musikunterrichts. Langfristiges Ziel ist die aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe der Kinder am Musikleben. PRIMACANTA und der Aufbauende Musikunterricht wollen deshalb das Bedürfnis, die Lust und die Fähigkeiten der Kinder fördern, sich musikalisch auszudrücken, der Musik im eigenen Leben einen sinnerfüllten Raum zu geben und Ausschnitte aus der Vielfalt musikalischer Kulturen kennenzulernen.

Kinder brauchen Gelegenheiten, ihr eigenes Können zu erfahren und Selbstvertrauen zu entwickeln. Das gilt für Musik genauso wie für alle anderen Bereiche des Lebens, ja mehr noch: Musik und insbesondere das Singen kann ein herausragendes Mittel sein, um das Selbstvertrauen und die Ich-Stärke der Kinder sowie auch das Miteinander in der Gemeinschaft zu fördern.

Leitende Ideen von PRIMACANTA sind:

- › Singen, Musizieren und Hören als die zentralen Aktivitäten bilden Grundlagen für das Ziel einer verständigen Musikpraxis, für ästhetische Erfahrungen und für musikbezogenes Wissen.
- › Gemeinsames Musizieren und musikbezogenes Handeln der Kinder stehen deshalb im Zentrum.
- › Die dafür benötigten musikalischen Fähigkeiten und Kenntnisse werden Schritt für Schritt aufgebaut.

PRIMACANTA soll nicht den herkömmlichen Musikunterricht ersetzen, sondern ihm ein Fundament geben, das ihm bisher oft fehlte: die wachsende Musizier- und Hörkompetenz der Kinder. Deshalb sind die beiden Bände des Handbuchs als Lehrgang konzipiert, der in Verbindung mit den von den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzen und Themen den Erfolg des musikalischen Lernens durch Kontinuität und Beständigkeit nachhaltig sichert. Das Handbuch richtet sich sowohl an fachlich ausgebildete als auch an „fachnahe“ Lehrkräfte, die Musik ohne Fachstudium unterrichten – einfach, weil sie motiviert sind, Kindern Wege zur Musik in ihrer Vielfalt zu eröffnen.

In den vergangenen knapp zwanzig Jahren haben wir die Konzeption in einem großen Team von Musiklehrerinnen und -lehrern sowie Dozentinnen und Dozenten in der Lehrkräftebildung für die Unterrichtspraxis entwickelt und theoretisch begründet. Alle Materialien wurden vielfach in der Grundschule erprobt. Für kritische Anregungen danken wir allen Lehrkräften, Referendarinnen, Referendaren und Studierenden, die an Fortbildungen, Workshops und Seminaren teilgenommen oder mitgewirkt haben.

Aufbauender Musikunterricht ist dann optimal verwirklicht, wenn die Lehrkräfte den Reichtum dessen, was sie sich in Ausbildung und Berufsleben musikpädagogisch erarbeitet haben, mit den Materialien des Handbuchs verknüpfen. Deshalb gibt das Handbuch den Unterricht nicht bis ins Detail vor, sondern bietet einen Rahmen, der jeder Lehrkraft Raum für die Entfaltung ihrer spezifischen musikalischen Möglichkeiten und ihrer didaktisch-methodischen Kreativität gibt.

Werner Jank

Bensheim, im August 2025

Einführung

PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* ist eine musikpädagogische Konzeption für Lehrerinnen und Lehrer, denen die Freude der Kinder an der Musik und am Gelingen ihrer musikalischen Aktivitäten am Herzen liegt. Diese Freude an der Musik bringen die meisten Kinder mit, wenn ihre Grundschulzeit beginnt: Kinder singen gerne und sie bewegen sich gerne zu Musik. Wie das Sprechen ist auch das Singen eine Grundfähigkeit aller Kinder.

Sprechanlässe gibt es für Kinder ständig: In der Familie, im Kindergarten, auf dem Spielplatz, beim Sport usw. üben und verbessern sie ganz alltäglich ihre Fähigkeit zu sprechen. Singanlässe sind dagegen viel seltener. Deshalb soll das Singen im frühen Alter gezielt gefördert werden, um die Fähigkeit und die Motivation der Kinder zum Singen zu erhalten.

Für den Musikunterricht in der Grundschule ist das ein wesentliches und selbstverständliches Ziel. PRIMACANTA bettet dieses Ziel in die umfassende didaktische Konzeption eines Aufbauenden Musikunterrichts ein. Dieser fördert die Entdeckung und Entfaltung der Musikalität der Kinder ebenso wie ihre Freude daran, sich musikalisch auszudrücken. Der aufbauende, ganzheitliche und handlungsorientierte Zugang ermöglicht besonders intensives und nachhaltiges Musikhören. Dieses bildet zugleich die Grundlage für die Entwicklung des Gehörs, gibt dem Hören von Musik Orientierung und öffnet Wege zum kindgemäßen Verstehen von Musik.

Die Unterrichtskonzeption von PRIMACANTA besteht aus den Bänden 1 und 2 für die Lehrkräfte sowie einem Medienpaket (Bd. 1) und der Media App (Bd. 2). Diese Medien bieten aufbauend angeordnete, in der Unterrichtspraxis vielfach erprobte Spiele, Aufgaben und Übungen zum schrittweisen Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse in folgenden Bereichen an:

- › Tonale und vokale Kompetenz
- › Metrische Kompetenz und Bewegung
- › Rhythmische Kompetenz

Der Bereich der metrischen Kompetenz und Bewegung war in Band 1 wegen seiner Bedeutung als Fundament für den Erwerb rhythmischer Kompetenz Gegenstand eines eigenen Kapitels. Auf dieser Grundlage verknüpft Band 2 nun beide Bereiche im Kapitel *Metrisch-rhythmische Kompetenz* (S. 74f.).

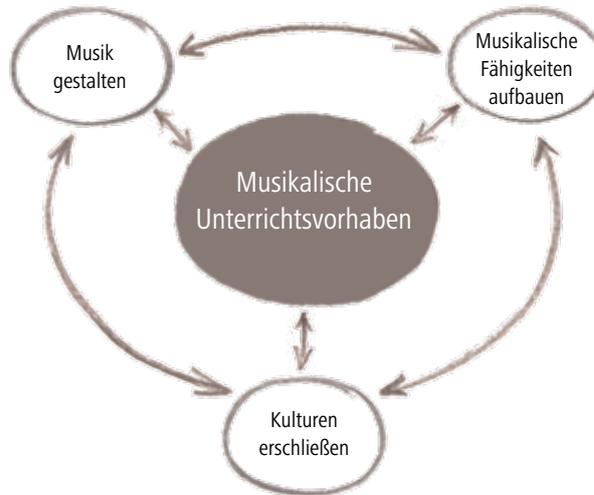
Darüber hinaus bieten beide Bände eine Vielfalt weiterer Ideen und Materialien für Aufbauenden Musikunterricht mit PRIMACANTA:

BAND 1	BAND 2
<p>Werkzeugkasten</p> <ul style="list-style-type: none">› Schwerpunkt Kinderstimm- und Lied-erarbeitung› Classroom Management› Methodensammlung <p>Musikalische Unterrichtsvorhaben</p> <ul style="list-style-type: none">› Musik ist in Form› Musik in der Oper	<p>Werkzeugkasten</p> <ul style="list-style-type: none">› Tanzwerkstatt: <i>Basic Moves</i> Musik – Bewegung – Tanzen› Die Lernumgebung vorbereiten: Lernplakate und -karten› Hörsensibilisierung› Stabspiele spielen› Musikalische Leistungen der Kinder fördern und einschätzen

Das Lehrkonzept von PRIMACANTA

Kurz und bündig¹

Aufbauender Musikunterricht verbindet drei Praxisfelder:



Praxisfeld 1: Kulturen erschließen

Kulturen erschließen ist eines der drei Praxisfelder, zugleich aber auch ein übergeordnetes Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts insgesamt. Es geht darum, den Kindern Zugänge zu Musikkulturen in ihren vielfältigen Erscheinungsformen und aus ganz unterschiedlichen Perspektiven aufzuschließen – vor allem zu den

- › Umgangsweisen mit Musik und zu musikbezogenem Handeln,
- › gesellschaftlichen Funktionen von Musik im Alltag, in Kirche, Verein, gesellschaftlichem Leben, Konzertsaal, Disco usw.,
- › Bedeutungen, die Musik für Menschen hatte, hat und haben kann,
- › unterschiedlichen Möglichkeiten Musik zu gestalten,
- › historischen Zusammenhängen.

Praxisfeld 2: Musik gestalten

Das Gestalten von Musik durch die Kinder steht im Zentrum des Aufbauenden Musikunterrichts: Gemeinsames Singen, Bewegungsspiele, Bodypercussion und Tanz, aktives Musikhören, verschiedene Möglichkeiten des Instrumentalspiels und andere musikalische Aktivitäten bilden nicht nur Anlässe für den Erwerb musikalischer Fähigkeiten, sondern zugleich auch Möglichkeiten zur Anwendung des Erworbenen.

Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Aufbauender Musikunterricht fördert den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse auf lernpsychologischer Grundlage und in enger Verknüpfung mit dem Musizieren und musikbezogenem Handeln („Mit dem Körper lernen“: Fuchs, 2010, S. 31 f.; Fuchs & Brunner, 2015, S. 219 f.). Die Förderung eines differenzierten Hörens läuft dazu immer parallel: Niemand kann sinnvoll musizieren, wenn er nicht hört, was er singt oder spielt. Fernziel über die Grundschule hinaus ist die allmähliche Entwicklung der Fähigkeit „Musik musikalisch zu denken“ (Schütz, 1996, S. 7) im Sinn von Hans Aebli's knapper Formulierung: „Denken – das Ordnen des Tuns“ (Aebli, 1980).

Eine wesentliche Grundlage dafür ist die nach und nach zunehmende Fähigkeit der „Audiation“: der Fähigkeit, mit den Elementen, aus denen Musik besteht, umzugehen und sie beim Musizieren und Musikhören einordnen und anwenden zu können (→ S. 17; Bd. 1, S. 7). Im Hinblick auf den Musikunterricht fassen wir in Band 1 den Umgang mit den Elementen der Musik didaktisch in drei Kompetenzbereichen zusammen: metrische Kompetenz in Verbindung mit Bewegung, rhythmische Kompetenz und tonal-vokale Kompetenz (vokal, weil in unserer Konzeption das Singen und der Umgang mit der Stimme einen zentralen Stellenwert einnehmen). In Band 2 werden die beiden Kompetenzbereiche der metrischen und der rhythmischen Kompetenz eng miteinander verzahnt und zu einem gemeinsamen Kapitel zusammengeführt.

¹ Ausführlicher: Fuchs, 2010, S. 27–40; Jank & Schmidt-Oberländer, 2010, S. 5–8; Jank, ²2021, Teil II.

Musikalische Unterrichtsvorhaben

Diese drei Praxisfelder des Musikunterrichts beschreiben unterschiedliche Zugänge zu Musik. Jedes Praxisfeld ermöglicht eigene, wichtige Erfahrungen: musikalisches Gestalten und Handeln zielt auf die Lust, sich musikalisch gemeinsam mit anderen auszudrücken, Kulturererschließung öffnet die Ohren für Zusammenhänge des Ästhetischen im Musikleben in Geschichte und Gegenwart und der aufbauende Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse sichert und erweitert die musikalisch-praktischen Grundlagen. Erst im Zusammenwirken aller drei Zugänge erschließt sich Musik als Gegenstand der individuellen musikalischen Erfahrung eines Menschen sowie zugleich als ästhetisches und gesellschaftliches Phänomen. Diese notwendige Verknüpfung der drei Praxisfelder ist eine ständige Herausforderung für den Unterricht. Musikalische Unterrichtsvorhaben helfen dabei, diese Verknüpfung zu stärken (→ Bd. 1, S. 176f.).

Dimensionen musikalischer Kompetenz

Menschen können ihre musikalische Kompetenz auf ganz unterschiedliche Weisen zeigen: Die einen singen beeindruckend, andere tanzen Spitzentanz im Ballett, wieder andere sind als Gitarristin oder am E-Bass mit ihrer Band erfolgreich, manche sind Experten für Musiktheorie oder für die Geschichte der Musik der alten Griechen und andere überzeugen mit selbstproduzierten Mashups auf tiktok. Sie alle sind musikalisch kompetent – aber sie alle benötigen ganz unterschiedliche musikalische (und außermusikalische) Teilkompetenzen für das, was sie musikalisch bzw. künstlerisch erfolgreich tun.

Die wissenschaftliche Diskussion hat bisher nicht zu einer differenzierten und dennoch klaren Definition (musikalischer) Kompetenz(en) geführt – weder theoretisch noch empirisch. Eine widerspruchsfreie, vollständige und möglichst auch noch überschneidungsfreie Zusammenstellung unterschiedlicher musikalischer Teilkompetenzen ist nicht in Sicht. Trotzdem benötigen aber alle, die in der Schule Musik unterrichten, nicht nur Klarheit über die Inhalte des Unterrichts, sondern auch eine Idee davon, welche musikalischen (Teil-)Kompetenzen denn die Kinder aus dem Unterricht vorrangig mitnehmen können und sollen.

Das folgende Kompetenzrad unterscheidet acht Dimensionen musikalischer Kompetenz. Sein Zweck ist, Übersicht über solche Teilkompetenzen zu gewinnen, die für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen besondere Bildungsbedeutung haben (oder haben sollten). Es kann helfen, den Unterricht vor Einseitigkeiten zu bewahren und keine der Kompetenzdimensionen zu sehr aus den Augen zu verlieren.²



Diese acht Dimensionen sind kein Gegenentwurf zu den in den verschiedenen Ländern gültigen Curricula bzw. Lehrplänen, sondern damit vollständig kompatibel. Denn sie differenzieren die weithin üblichen ca. vier Kompetenzbereiche der Länder bloß näher aus (z.B. in Hessen: Musik hören, machen, transformieren, Musikkultur erschließen).

Alle acht Kompetenzdimensionen leisten je ihren eigenen wichtigen Beitrag zu den drei oben genannten Praxisfeldern des Aufbauenden Musikunterrichts. Das bedeutet umgekehrt: Von jedem der drei Praxisfelder ausgehend ist der Erwerb von Kompetenzen in allen acht Dimensionen möglich und sinnvoll. In der Planung und Durchführung des Musikunterrichts soll dies grundsätzlich und regelmäßig berücksichtigt werden.

² Mehr dazu: Jank, ³2021, S. 122–125.

Gebrauchsanleitung

Der Aufbau des Handbuchs, Band 2

Zwei Kompetenzbereiche

Die Kapitel zu den Bereichen der tonal-vokalen und der metrisch-rhythmischen Kompetenz sind in sich ähnlich aufgebaut: Die Vorbemerkungen zum jeweiligen Kapitel schließen mit einem Überblick, der eine Liste der Lieder des Kapitels sowie Stichworte zu den dazugehörigen Übungen enthält. Die Hauptteile der beiden Kapitel präsentieren jeweils mehrere inhaltlich geordnete Bausteine mit Aufgaben und Übungen. Diese wiederum sind, gestuft nach steigendem Anforderungslevel, entsprechend der Ebenen der Pyramiden des tonal-vokalen bzw. des metrisch-rhythmischen Kompetenzerwerbs angeordnet → S. 14.

Tonal-vokale Kompetenz

Das Singen und der Umgang mit der Stimme stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. In Band 1 geht es um erste Zugänge zur eigenen Stimme und zum Singen sowie um den Grundton. Im systematischen Teil der Übungen wird der Tonraum, ausgehend von der Rufterz *So – Mi* (Baustein 1), mithilfe der Solmisationsmethode Schritt für Schritt erweitert, zunächst zu den Dreiklängen der Tonika in Dur und Moll (Baustein 2).

Band 2 führt die Tonraumerweiterung konsequent weiter: In **Baustein 3** geht es um die Fünftöne der ersten fünf Töne der Dur- und der Moll-Tonleiter, in **Baustein 4** um die vollständigen Tonleitern in Dur und Moll. **Baustein übergreifend** ist eine Sammlung von Aufgaben und Übungen angelegt, die in gleicher oder geringfügig adaptierter Form in mehreren der Bausteine 1 bis 4 eingesetzt werden können und sollen. Schritte zur Notenschrift, ebenfalls Baustein übergreifend, schließen das Kapitel ab.

Die Anordnung der Aufgaben und Übungen orientiert sich in einem Spiralcurriculum innerhalb eines jeden Bausteins an der Reihenfolge der Ebenen der **Pyramide des tonal-vokalen Kompetenzerwerbs**: Die Kinder erfahren den Tonraum des Bausteins hörend und singend (Ebene 1). Darauf aufbauend wird der Tonraum mit Hilfe von Solmisationssilben und ihren Handzeichen kognitiv erschlossen (Ebenen 2 und 3). Viele Spiele, Übungen und Lieder fördern die spielerisch-kreative Erkundung des Tonraums und führen zu ersten Improvisationserfahrungen (Ebene 4). Erste Schritte zur Notenschrift können gegen Ende der Grundschulzeit anschließen, sofern dies zu den Zielen an der jeweiligen Grundschule gehört (Baustein übergreifend, Ebene 5+6). Stimmbildung soll den Unterricht durchgehend begleiten, um eine gesunde Entwicklung der Kinderstimmen zu unterstützen.

Metrisch-rhythmische Kompetenz

Die Fähigkeit der Koordination von Bewegung mit dem Metrum der Musik ist grundlegend für die Entwicklung rhythmischer Kompetenz, aber auch für das Singen und das Spielen von Instrumenten. Zahlreiche Spiele und Übungen zum Erwerb metrischer Kompetenz sind deshalb in Band 1 der Rhythmusarbeit im engeren Sinn vorangestellt. Der systematische Teil der Übungen zum Erwerb rhythmischer Kompetenz erweitert mithilfe einer Rhythmussprache Schritt für Schritt das rhythmische Repertoire und beginnt in Band 1 bei einfachen, prägnanten Rhythmen und Rhythmuspatterns im geraden und im ungeraden Metrum (Rhythmus-Bausteine 1 und 2).

Band 2 führt weiter zu komplexeren Rhythmen in größeren musikalischen Zusammenhängen. **Baustein 3** führt punktierte Rhythmen und Synkopen im geraden Metrum ein und **Baustein 4** enthält viele Spiele und Übungen im ungeraden Metrum, in denen die Rhythmen nicht mehr (wie in Baustein 2) regelmäßig auf den „kleinen Schlägen“ durchlaufen. In **Baustein 5** geht es um Pausen, Auftakt und weitere musikalisch-rhythmische Elemente, die die Kinder immer schon beim

alltäglichen Singen oder Musizieren beiläufig verwenden. Die Übungen dazu helfen den Kindern, diese Elemente bewusster zu hören, zu singen und zu spielen und ihnen die musikalischen Fachbegriffe zuzuordnen. Baustein übergreifende Schritte zur Notenschrift stehen am Schluss des Kapitels.

Mit jeder dieser rhythmischen Strukturen wird vielfältig musiziert und es werden mit jedem Baustein im Spiralcurriculum jeweils die Ebenen der **Pyramide metrisch-rhythmischer Kompetenz** von unten nach oben durchschritten: Vom Hören und Imitieren der Rhythmen (Ebene 1) über die bewusste Strukturierung mit Hilfe der Rhythmussprache (Ebenen 2 und 3) bis zum spielerisch-kreativen Experimentieren und Improvisieren mit Rhythmen (Ebene 4). Auch hier können, je nach den curricularen Zielen des Musikunterrichts an der Schule, Schritte zum Lesen und Notieren von Rhythmen anschließen (Baustein 5, Ebenen 5+6).

Werkzeugkasten, Glossar und Anhang

Im Werkzeugkasten von Band 1 (S. 192–221) liegt der Schwerpunkt beim Singen und einem gesunden Umgang mit den Stimmen der Kinder.

Band 2 ergänzt hier weitere wichtige Themen und methodische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Den größten Raum nimmt eine Tanzwerkstatt ein, die 15 verschiedene Bewegungs- und Tanzbausteine – *Basic Moves* – für den flexiblen Einsatz zu ganz unterschiedlicher Musik anbietet: Zu populärer Musik ebenso wie zu vielen Kinder- und Volksliedern, zu Folklore, zu Musik aus anderen Kulturen und Ländern, aber auch zu manch „klassischer“ Musik.

Der Werkzeugkasten in Band 2 (S. 146 f.) enthält außerdem Materialien und Ideen für eine vorbereitete Lernumgebung im Musikunterricht (Solmisationsplakate, Rhythmuskarten u. ä.) und für die Hinführung zum Spielen mit Schlägeln auf Stabspielen, Spiele zur Hörsensibilisierung der Kinder und zur Unterstützung von Kindern mit Intonationsschwierigkeiten beim Singen sowie Überlegungen zu musikalischen Leistungen, ihrer Einschätzung und ggf. ihrer Bewertung.

Es folgen Kopier- und Projektionsvorlagen der Solmisationssilben und -gesten (S. 170, 171) sowie zahlreicher Rhythmuspatterns für die Bausteine metrisch-rhythmischer Kompetenz (S. 172 f.). Das Glossar ausgewählter Begriffe oder musikalischer Arbeitsweisen (→ Band 1, S. 222 f.) wird in Band 2 weitergeführt (S. 180 f.).

Der Anhang enthält die Verzeichnisse der Media App (Hörbeispiele, Videos, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen; S. 182 f.), der Lieder (S. 185), der Literatur (S. 186) und der Quellen (S. 187) sowie kurze Informationen zu den Autorinnen und Autoren des Buchs (S. 188, 189). Eine Übersicht der Bodypercussionsymbole und der im Buch verwendeten Medien-Symbole (S. 190) sowie Anleitungen für die Piano App zu den Übungen im tonal-vokalen Kompetenzbereich (S. 191) und für die Media App (S. 192), in die die Piano App geladen werden kann, stehen am Schluss des Buchs.

Das Handbuch PRIMACANTA konzentriert sich auf das Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen. Dieses bietet in Verbindung mit Praxisfeld 2 (Musik gestalten) einen umfassend angelegten Wegweiser für einen kompetenzorientierten Musikunterricht, der den Kindern den Erwerb eines grundlegenden musikalischen Könnens ermöglicht und den Lehrkräften dafür eine stringent strukturierte Methodik anbietet. Dies schließt die Entwicklung der Hörvorstellung der Kinder von Anfang an mit ein. Zugleich werden so auch Grundlagen für handlungsbasierte Zugänge zu allen anderen Dimensionen musikalischer Kompetenz (→ S. 7) eröffnet.

Zum Praxisfeld 1 – Kulturen erschließen – gibt Band 1 beispielhaft Materialien durch zwei Unterrichtsvorhaben: *Musik ist in Form* und *Musik in der Oper* (→ Bd. 1, S. 176–191). Hinzu kommen, eingestreut in die Kapitel zu den Kompetenzbereichen, *Kontextkästen* (Bd. 1) und *Ausblicke* (Bd. 2, z. B. S. 131, Smetana). Darin schlagen wir mit kurzen Stichworten kulturerschließende Themen und weiterführende Unterrichtsvorhaben vor. Sie sollen Lehrkräfte dazu anregen, diese Unterrichtsideen konkret für den Unterricht passend auszuarbeiten.

Das Handbuch schlägt also einen klaren, in kindgemäßen Schritten motivierend und aufbauend angelegten Weg zum Kompetenzerwerb elementarer Musizier- und Hörfähigkeiten der Kinder vor. Zugleich lässt es den Lehrkräften und Fachkonferenzen an den Schulen in Verbindung damit alle Freiheit zur Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden für die Erschließung musikalischer Kontexte und Kulturen in Geschichte und Gegenwart, für die Auswahl der Werke z. B. im Rahmen der Hörerziehung, für das Umsetzen in andere ästhetische Ausdrucksbereiche, für die Auswahl weiterer oder anderer Lieder, Spielstücke usw.

Musik mit PRIMACANTA aufbauend unterrichten – frequently asked questions

Einige häufig gestellte Fragen zum Musikunterricht mit PRIMACANTA wurden bereits in Band 1 diskutiert. Diese Antworten können dort ausführlich nachgelesen werden. Sie werden im Folgenden nur knapp mit einem Verweis auf Band 1 aufgegriffen und durch weitere Fragen ergänzt.

Wann soll Aufbauender Musikunterricht mit PRIMACANTA in der Grundschule beginnen?

Am besten ab der ersten Klasse, aber auch in jeder höheren Klassenstufe bis hin zur 4., 5. oder 6. Klasse ist der Einstieg mit kleineren Anpassungen an das jeweilige Alter der Kinder möglich. (→ Bd. 1, S. 10)

Wann soll ich von Band 1 auf Band 2 wechseln?

Dafür gibt es keine feste Angabe, denn keiner der Bände ist bezogen auf bestimmte Klassen- oder Altersstufen. Das Kriterium für einen Übergang zu Band 2 ist vielmehr der erreichte Stand im Durchgang durch die Bausteine und ihre Ebenen in Band 1:

- › Wurde in einem der beiden Bereiche der tonal-vokalen Kompetenz oder der rhythmischen Kompetenz in Baustein 2 die Ebene 4 erreicht, so schließt der Übergang zu Baustein 3, Ebene 1 in Band 2 nahtlos an.
- › Das bedeutet: Es können und sollen evtl. beide Bände zeitgleich verwendet werden – nämlich dann, wenn in einem der beiden Kompetenzbereiche schon Baustein 3 in Band 2 erreicht wurde, während im anderen Bereich noch an Baustein 1 oder 2 in Band 1 gearbeitet wird.

Kann ich PRIMACANTA, Band 1, überspringen und direkt mit Band 2 in den Musikunterricht einsteigen?

PRIMACANTA setzt auf den kontinuierlichen Aufbau des Musikunterrichts von Anfang an. Band 1 legt Grundlagen, die in Band 2 konsequent weitergeführt werden. Deshalb setzen die Aufgaben und Übungen in Band 2 voraus, dass die Kinder auf ihre Erfahrungen, ihr Können und ihr Wissen aus Band 1 zurückgreifen können. Ein direkter Einstieg mit Band 2 ist daher nicht zu empfehlen.

Wie weit soll Aufbauender Musikunterricht in der Grundschule führen?

Es gibt keinen bestimmten Punkt, bis zu dem Aufbauender Musikunterricht geführt werden müsste. Wichtiger ist es, die Erarbeitung der Kompetenzbereiche den Bausteinen und Ebenen entsprechend von vorne nach hinten anzulegen. Jeder Baustein, jede Ebene, die erarbeitet wurde, ist ein Gewinn für die Kinder, aber es ist nicht erforderlich, einen bestimmten Baustein oder eine bestimmte Ebene unbedingt zu erreichen. Umgekehrt formuliert: Aufbauender Musikunterricht bietet die Möglichkeit, den Unterricht am Ende der 4. Klasse beim jeweils erreichten Stand sinnvoll abzuschließen. (→ Bd. 1, S. 10)

Kann, soll, oder muss ich die Notenschrift mit den Kindern erarbeiten?

Alles kann, nichts muss.

- › Viele Lehrkräfte in der Grundschule fühlen sich in der Pflicht, Noten- und Pausennamen, Notenschrift usw. zu unterrichten. Das ist aber keineswegs überall zwingend vorgeschrieben. So heißt es im Hessischen Kerncurriculum für die Grundschule nur ganz allgemein: „Musik klangbezogen aufschreiben sowie musikalische Zeichen lesen und in Klang umsetzen.“ (S. 15) Das können unterschiedliche Arten von Zeichen sein, „seien es traditionelle Notationen, Grafiken oder Gesten“ (S. 18). Das heißt: Die Rhythmussprache und die Solmisationssilben sowie die Handzeichen genügen schon dieser Vorgabe. Sie müssen keineswegs weitergeführt werden zur traditionellen Notenschrift.
- › Ob die Notenschrift eingeführt werden soll oder muss, bleibt also der eigenen Entscheidung durch die einzelne Lehrkraft oder die Fachkonferenz Musik vorbehalten.
- › Für PRIMACANTA und den Aufbauenden Musikunterricht ist im Übrigen „Sound before Sign“ ein zentrales Grundprinzip: Die klangliche Erfahrung und das Hören haben Vorrang vor der Zuordnung zu den visuellen Zeichen (→ Bd. 1, S. 13). Deshalb steht notenfreies Musizieren im Zentrum der musikalischen Aktivitäten im Unterricht. Das Lesen von und Musizieren mit Noten hat letztlich nur für die wenigen Kinder einen Gebrauchswert, die außerhalb der Schule ein Musikinstrument erlernen – und diese Kinder lernen die Notenschrift ja dort schon, ganz ohne die Grundschule.

- › Deshalb enthält Band 2 keinen umfassenden, vollständigen Lehrgang zum Erlernen der Notenschrift. Stattdessen bieten die Bausteine 5 der beiden Kompetenzbereiche eine kleine Zahl ausgewählter Aufgaben und Übungen als erste Schritte zu den traditionellen Namen der Töne und zur Notenschrift im Liniensystem.

Wie viel Unterrichtszeit sollen die drei Praxisfelder und die Unterrichtsvorhaben einnehmen?

PRIMACANTA setzt einen Schwerpunkt beim eigenen Singen, Musizieren und Gestalten (Praxisfeld 2) und bei dem Erwerb der dafür erforderlichen Kompetenzen (Praxisfeld 3; ausführlicher → Bd. 1, S. 10).

In welcher Reihenfolge sollen die Kompetenzbereiche der tonal-vokalen und der metrisch-rhythmischen Kompetenz erarbeitet werden?

Sobald die Kinder und die Lehrkraft die Grundlagen der Kompetenzbereiche aus den ersten Bausteinen in Band 1 kennen und sie mit den Arbeitsweisen einigermaßen vertraut sind, können und sollen die Kompetenzbereiche immer wieder verzahnt werden. Denn auch die Lieder, Spielstücke und Hörbeispiele im Unterricht verbinden ja in aller Regel Melodien und Harmonik, Metren und Rhythmen. Je nach Stand und Fortschritt der Lerngruppe kann es trotzdem manchmal sinnvoll sein, einige Unterrichtsstunden in Folge schwerpunktmäßig nur aus einem der beiden Kompetenzbereiche zu konzipieren. (→ Bd. 1, S. 10f.)

In welcher Reihenfolge sollen die Aufgaben und Übungen in den Kompetenzbereichen erarbeitet werden?

Die Bausteine, Ebenen und Übungen in den Kompetenzbereichen sind planvoll nach Komplexität, Anspruch und Schwierigkeit aufsteigend angeordnet. Werden nur einzelne Übungen ohne Beachtung ihres Zusammenhangs ausgewählt, so wird sich ein nachhaltiger Unterrichtserfolg nicht oder nur in engen Grenzen einstellen. Deshalb sollen die beiden PRIMACANTA-Bücher nicht nur als Steinbruch für das Herausgreifen einzelner, besonders ansprechender Unterrichtsideen verwendet werden. Vielmehr soll der Unterricht insgesamt der großen Linie der Schritt für Schritt aufbauenden Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts folgen. (→ Bd. 1, S. 11)

Wie schnell soll Aufbauender Musikunterricht vorgehen?

Es scheint zwar paradox zu sein, ist es aber nicht: Aufbauender Musikunterricht ermöglicht gerade dann nachhaltiges und schnelles Musikkennen der Kinder, wenn er langsam voranschreitet. Der Unterricht muss den Kindern genügend Zeit und Spielraum geben für das Üben und Wiederholen im gemeinsamen Singen, Musizieren, Tanzen usw.. Nur dann kann es gelingen, die erworbenen rhythmischen, stimmlichen, tonalen und bewegungsbasierten Fertigkeiten zu verinnerlichen, im Zusammenspiel mit der ganzen Lerngruppe musikalisch zu koordinieren und sie kognitiv tiefgehend zu verarbeiten. Dies wiederum ist eine wichtige Grundlage für die Kinder, ihr musikalisches Können zu festigen und die Entwicklung ihrer musikalischen Fähigkeiten nachhaltig zu fördern.

Deshalb soll das Tempo des Vorgehens von Ebene zu Ebene vor allem an der Lerngruppe orientiert werden, nicht an einer starren Zeitplanung. Erst wenn sich der größte Teil der Kinder auf der aktuellen Ebene sicher zeigt, soll weitergegangen werden. Der Unterricht mit PRIMACANTA erfordert also einerseits von der Sache her ein stringentes, der aufbauenden Logik folgendes Vorgehen, zugleich aber andererseits eine flexible, an den realen Möglichkeiten und Grenzen der Kinder und der Lehrerin orientierte Umsetzung und Anpassung. (→ Bd. 1, S. 12)

Arbeitsweisen im Aufbauenden Musikunterricht

Die Methoden und Arbeitsweisen im Unterricht werden dort beschrieben, wo sie zum Einsatz kommen sollen: zusammen mit den Aufgaben und Übungen in den verschiedenen Kapiteln der beiden Bände dieses Buchs. Einige durchgehend für den Aufbauenden Musikunterricht wichtige Arbeitsweisen werden jedoch hier schon angesprochen (siehe auch Bd. 1, S. 13 f.).

Zur Unterrichtsplanung insgesamt – langfristig und für einzelne Stunden – bietet Band 1 wichtige Hinweise (→ Bd. 1, S. 14–17).

Ohr vor Auge – Hören vor Sehen

Das Prinzip „sound before sign“ ist für PRIMACANTA grundlegend: Die Kinder singen und musizieren ohne Noten, dafür aber auf der Grundlage ihres musikalisch-klanglichen Gedächtnisses, ihrer Klangvorstellung sowie der Rhythmussprache und der Solmisationssilben mit ihren Handzeichen. Denn ein Hauptziel ist die Förderung und Entwicklung der Audiation (→ S. 17; Bd. 1, S. 7). Das bedeutet: Die im Handbuch mit Noten dargestellten Lieder, Patterns, Übungen und Spielstücke sind für die Lehrkraft bestimmt. Sie sollen nicht für die Kinder kopiert und in der Regel nicht in Hefte oder Ordner der Kinder übertragen werden. (→ Bd. 1, S. 13)

Lernen „am Modell“ – Patternarbeit, Rhythmussprache und Solmisation

Für das notenfreie, gemeinsame Musizieren ist – wie es auch der jahrtausendealten Tradition der mündlichen Weitergabe von Musik in vielen Kulturen der Welt entspricht – das Imitationslernen bzw. Lernen „am Modell“ grundlegend: Jemand macht etwas vor, die anderen machen es nach oder mit (vgl. Spychiger, 2015, S. 53–59). Bei zunehmender Übung kann aus der schlichten Wiederholung eine eigene, neue Antwort werden: von Call & Repeat zu Call & Response. Aus dem Experimentieren mit den Antworten (Response) und ausprobieren, was weniger gut und was besser klingt, kann musikalische Kreativität entstehen. Meist gelingt das im Kreis am besten, weil hier alle einander gut sehen und hören können.

Das Arbeiten mit rhythmischen und melodischen Patterns und Rhythmus- bzw. Solmisationssilben ist dafür grundlegend. Die Methodik dafür wird in Band 1 eingeführt (→ S. 13 f.) und anhand zahlreicher Aufgaben und Übungen für die Unterrichtspraxis Schritt für Schritt nachvollziehbar dargestellt. Band 2 führt diese Arbeitsweisen konsequent weiter und enthält dafür zahlreiche neue Anregungen, Spielvorschläge und Übungen.

Selbstorganisiertes Lernen und Kleingruppen

Die Erarbeitung einiger Aufgaben und Übungen in den Bausteinen tonal-vokaler und metrisch-rhythmischer Kompetenz sind methodisch als Arbeit in Kleingruppen konzipiert (→ z. B. S. 63, S. 101). Dahinter steht, auf das Musiklernen bezogen, die Idee, das selbstständige und selbstorganisierte musikalische Arbeiten mit den erlernten Kompetenzen zu fordern und zu fördern sowie Räume zu schaffen, in denen die Kinder ohne unmittelbare Anleitung durch eine Lehrkraft üben oder musizieren. Zugleich kann die Zusammenarbeit in der Kleingruppe die für das gemeinsame Musizieren so wichtige Fähigkeit stärken, das eigene musikalische Tun mit dem der anderen in der Gruppe zu koordinieren bzw. zu synchronisieren (vgl. Spychiger, 2015, S. 56–59). Selbstredend geht es dabei auch ganz allgemein um die Förderung sozialer Kompetenzen wie der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.

Der Rahmen der Kleingruppenarbeit ist für viele dieser Übungen ähnlich: Jedes der drei oder vier Kinder hat in der Aufgabe bzw. Übung eine eigene Rolle. Das Ausführen der Aufgabe gelingt nur, wenn alle Kinder mit ihren Rollen koordiniert zusammenarbeiten. Z. B. singt ein Kind eine Melodie, ein anderes spielt dazu auf Klangstäben, das dritte Kind zeigt die Solmisationssilben mit Solmisationskarten und ein viertes Kind führt dazu die Handzeichen der Solmisation aus. Danach wird rotiert, bis alle Kinder der Gruppe jede Rolle einmal übernommen haben.

In der Schulrealität sind sicherlich nicht immer und überall die Bedingungen gegeben, um solche Formen selbstständigen und selbstorganisierten, kooperativen Arbeitens der Kinder umstandslos zu verwirklichen. Vielleicht gelingt es aber langsam und Schritt für Schritt, die Kinder an solche Arbeitsweisen heranzuführen, in denen von der Sache her ein musikalisches Ergebnis nur durch das gemeinsame, koordinierte Ausführen möglich ist. Wo die Rahmenbedingungen eine solche Arbeitsweise nicht erlauben, können und sollen solche Aufgaben und Übungen im ungeteilten Klassenverband erarbeitet werden.

Die Lernumgebung gestalten

Guter Musikunterricht benötigt einen dafür eingerichteten und ausgestatteten Fachraum (Klavier oder gutes Keyboard, Whiteboard, Audioanlage, genügend Platz für Bewegung und Tanz, Stauraum für Instrumente usw.). Darüber hinaus sollen für den PRIMACANTA-Musikunterricht im Sinn einer vorbereiteten Lernumgebung für den Unterrichtsalltag möglichst weitere Instrumente und Lehr-/Lernmittel ständig zur Verfügung stehen.

Zur Ausstattung mit Instrumenten zählen im Idealfall: Klangstäbe für Einzeltöne (möglichst mehrere chromatische Sätze), Stabspiele in Klassenstärke (Orff-Instrumente – z. B. Xylophon, Metallophon, Glockenspiel, Bassstäbe), Boomwhackers (chromatisch, zwei Sätze), Trommeln in Klassenstärke (z. B. Cajons oder Cajatons oder kleine Djembes), Kleinpercussion (darunter mehrere Claves).

Weitere Lehr- und Lernmittel, die den PRIMACANTA-Unterricht ständig begleiten sollen, sind bspw. Plakate zur Solmisation (als Lernposter und als Wanddekoration), Rhythmus- und Solmisationskarten, Aktionskarten und Spielmaterial. Kopiervorlagen, Anleitungen zum Herstellen und weitere Anregungen für solche Lehr- und Lernmittel enthalten der Werkzeugkasten (→ S. 146) und die Media App.

Die Stimmen pflegen

Die Förderung eines guten Umgangs der Kinder mit ihren Sprech- und Singstimmen gehört zu den wichtigen Aufgaben des Musikunterrichts. Regelmäßige Stimmbildung ist deshalb unverzichtbar:

- › Sie bildet die Grundlage, auf der die Fähigkeiten zum Singen stetig weiterentwickelt werden können,
- › sie fördert, wenn sie kindgerecht erfolgt, die Freude der Kinder am Singen,
- › sie hilft, die eigene Stimme und die der Kinder gesund zu erhalten,
- › sie ermöglicht, die eigene Stimme zu entdecken und die Vielfalt und Breite ihrer Möglichkeiten zu erproben.

Stimmbildung, Warm-up für Körper und Stimme und Liederarbeitung bilden in PRIMACANTA, Band 1, einen Schwerpunkt im Werkzeugkasten (→ Bd. 1, S. 192–212). Weitere Anregungen anhand konkreter Beispiele zu einem guten Umgang mit den Stimmen enthalten die Bausteine zur tonal-vokalen Kompetenz.

Die dort vorgestellten Methoden und Arbeitsweisen für einen gesunden Umgang mit den Stimmen der Kinder und der Lehrkräfte sowie für die Erarbeitung von Liedern werden in den Aufgaben und Übungen in Band 2 nicht mehr explizit einbezogen. Sie sollen aber auch nach dem Übergang zur Arbeit mit Band 2 weiterhin intensiv und regelmäßig als durchgehendes Prinzip im Unterricht eingesetzt werden und grundsätzlich am Beginn der Erarbeitung neuer Lieder stehen – auch in den Bausteinen zur metrisch-rhythmischen Kompetenz.

EINSTIEG

Wiederholung und Vertiefung

Die beiden folgenden Übungen schlagen Brücken zwischen PRIMACANTA, Band 1 und PRIMACANTA, Band 2. Sie knüpfen an die Erfahrungen und Fertigkeiten an, die die Kinder bisher im Umgang mit ihrer Stimme sowie beim Hören, Singen und Spielen mit Instrumenten erwerben konnten.

Übung 1: *Do-Ball* und *La-Ball*: Wiederholung

Übung 2: Drei Klangstäbe

ÜBUNG 1

Do-Ball und *La-Ball*: Wiederholung

Kompetenz

Dreiklangpatterns in Dur und Moll mit Solmisationssilben singen und sie dem entsprechenden Dreiklang ohne und mit Solmisationssilben hören, hörend erkennen, von neutraler Silbe in Tongeschlecht zuordnen. Dreiklangpatterns in Dur und Moll mit Solmisationssilben übersetzen und mit Handzeichen ausführen.

Do-Ball

Do Do Do La Mi Mi Do (klatsch) La Do Do Do Do Mi So Mi Do (klatsch)

La-Ball

La La La La Do Mi Do La (klatsch) La La La La La Do Mi Do La (klatsch)

Durchführung

Die Übungen *Do-Ball* und *La-Ball* kennen die Kinder bereits aus Bd. 1 (→ S. 88 f. und S. 95 f.). Sie sollen hier aufrecht und gefestigt werden.

- > Jeder im Stund der Klasse die Übungen aus Band 1 vollständig oder in einer Auswahl wiederholen.
- > Bei *Do-Ball* und *La-Ball* sollen die Begriffe „Dur“ und „Moll“ in Erinnerung gerufen werden (→ Bd. 1, S. 90).
- > Die Wiederholung bildet die Brücke zum gesamten Raum aller fünf Töne von *Do* bis *So* bzw. *La* bis *Mi*.
- > *Do-Ball* und *La-Ball* eignen sich sehr gut im Rahmen eines Einsingens als Vorbereitung auf ein anschließendes Lied im entsprechenden Tongeschlecht. Beide Übungslieder können immer wieder als Warm-up ?! oder zum Auflockern zwischendurch eingesetzt werden.

ÜBUNG 2

Drei Klangstäbe

TONAL-VOKALE KOMPETENZ

Kompetenz

Festigen der Klangvorstellung und des Singens von Dur- und Molldreiklängen mit Solmisationssilben und Handzeichen.

Aufgabe

Kurze Melodien auf Klangstäben spielen und Solmisationssilben übersetzen und mit Handzeichen singen.

Durchführung 30

Hinweis

Jeder der folgenden Schritte 1 bis 3 soll, sobald die Kinder die Vorgehensweise im Plenum kennengelernt haben, auch in Kleingruppen von den Kindern selbst gesteuert ausgeführt werden.

Einstieg 

Baustein 3

Baustein 4

Baustein
übergreifend

Schritt 1: Kurze Dreiklangsmelodien übersetzen – Level 1

In der Kreismitte stehen drei Klangstäbe – entweder ein Durdreiklang, z. B. *d, e, f* und *c*, oder ein Molldreiklang, z. B. *e, g* und *h*.

- Ein Kind spielt auf den Klangstäben eine kurze Melodie (dreifach, vierfach oder fünf Töne). Die anderen Kinder übersetzen die Töne der Melodie zum Ton verbal in Solmisationssilben und singen diese dann gemeinsam mit den entsprechenden Handzeichen mit.
- Bei der Durchführung immer wieder die Visualisierung der Handzeichen durch Zeigen am entsprechenden Solmiplakat ergänzen.
- Schritt 1 in mehreren Unterrichtsstunden wiederholen, sodass alle Kinder (mind. 10%) einmal vorspielen durften. In manchen Stunden den Durdreiklang, in anderen den Molldreiklang verwenden.

Schritt 2: Kurze Dreiklangsmelodien übersetzen – Level 2

In der Kreismitte stehen nun sowohl drei Klangstäbe für einen Durdreiklang als auch drei Klangstäbe für einen Molldreiklang.

- Ein Kind kommt in die Mitte, entscheidet sich für Dur oder Moll und spielt eine kurze Melodie auf den entsprechenden drei Klangstäben.
- Nun spielt das Kind genau diese Melodie noch einmal und singt dabei alleine auf Solmisationssilben mit.
- Jetzt erst wiederholt die ganze Klasse die Melodie und zeigt dabei die Handzeichen mit.
- Entsprechend der gewählten Dreiklangsbegriffe Dur und Moll wiederholen.

Schritt 3: Kurze Dreiklangsmelodien übersetzen – Level 3

Das Kind in der Mitte hat drei Aufgaben nacheinander:

- Zunächst wie aus Schritt 2 das Spielen einer Melodie auf den Klangstäben, danach Spielen und Mitsingen derselben Melodie auf Solmisationssilben.
- Die dritte Aufgabe spielt nun die Melodie nicht mehr auf den Klangstäben, sondern singt sie alleine und turnusgemäß die Solmihandzeichen aus.
- Erst jetzt wiederholt die ganze Klasse die Melodie und zeigt dabei die Handzeichen mit.

BAUSTEIN 3

Der Fünftonraum in Dur (*Do – So*) und Moll (*La – Ti*)

Einleitung

Baustein 3 hat das Ziel, die Fähigkeiten der Kinder zu erweitern, Singen und Spielen auf Instrumenten im tonalen Raum zu erweitern.

Ausgangspunkt sind Dur- und Molldreiklänge (BS 1, BS 2). Der Durdreiklang *Do-Mi-So* wird durch *Re* und *Fa* zur Abfolge von fünf Tonschritten erweitert, der Molldreiklang *La-Do-Mi* durch *Ti* und *Re*. Die Kinder hören, singen und tanzen zu diesen Patterns, Melodien und Lieder, lesen die Solmisationsleiter und verbinden sie mit visuellen und körperlichen Vorstellungen. Wichtige methodische Hilfen dafür sind Solmisationskatechismen, die Fünftonräumen von Dur bzw. von Moll sowie Solmisationskarten (Kopiervorlagen → Medienapp  1, Hinweise zur Herstellung → Werkzeugkasten).

Auf Ebene 1 hören und singen die Kinder Melodien und melodische Patterns in den Fünftonräumen – zunächst noch ohne Solmisationssilben, aber mit den Handzeichen. Mit Ebene 2 werden die neuen Solmisationssilben *Re* und *Fa* in Dur bzw. *Ti* und *Re* in Moll eingeführt. Das Übersetzen hin und her zwischen gehörsen Tönen, Singen, Handzeichen und Solmisationssilben üben die Kinder auf Ebene 3. Anregungen zum Singen, Erfinden und Improvisieren gibt Ebene 4.

Die Handzeichen der Solmisationssilben *Ti* und *Fa* weisen als Besonderheit den nach oben zeigenden Zeigefinger und nach unten zeigenden Daumen auf:



Damit weisen sie auf die Halbtonschritte hin: *Ti* ist der Leitton zu dem einen Halbtonschritt höher liegenden Grundton der Durtonleiter *Do*. *Fa* ist der sogenannte Gleitton zu dem einen Halbtonschritt tiefer liegenden Grundton *Do*. *Ti* und *Fa* sind Bestandteile des Dominantseptakkords. Das *Ti* wird, entsprechend seit Jahrhunderten entwickelten Hörgewohnheiten in der europäischen Kunstmusik, melodisch häufig nachfolgenden anschließenden Akkord nach oben zum *Do* weitergeführt, das *Fa* häufig nach unten zum *Do* weitergeführt.

Auf Ebene 1 Singen die Kinder Melodien und Lieder, in denen die Tonfolgen vor allem stufenweise abwärtsführen. Die neu hinzukommenden Solmisationssilben *Re* und *Fa* (Dur) bzw. *Ti* und *Re* (Moll) werden im musikalischen Zusammenhang anfangs noch auf neutraler Silbe gesungen. Die Lehrkraft soll aber dennoch die zugehörigen Handzeichen immer anzeigen. Die Kinder sehen diese schon und werden zunehmend beginnen, sie auch selbst mit auszuführen. Der Übergang zu den Solmisationssilben wird hier angebahnt und dann auf Ebene 2 dieses Bausteins vertieft.

Übung 1: Fünf Töne in Dur

Übung 2: Fünf Töne in Moll

Übung 3: *Universum (Ich und Ich)* – Tanzen mit *Do Re Mi Fa So*

Übung 4: *Fing mir eine Mücke heut'*

ÜBUNG 1

Fünf Töne in Dur (Solmisationslied ?)

Kompetenz

Töne im Tonraum Do – So hörend unterscheiden und mit Handzeichen auf neutraler Silbe nachsingen.

Aufgabe

Das Lied *Töne sind ...* und andere kleine Melodien mit Tonschritten und Tonwiederholungen im Tonraum Do – So auf neutraler Silbe nachsingen und die Handzeichen dazu nachahmen.

Töne sind ...

M.: trad.
T.: Almuth ...
© ... Autorin

Durchführung

Schritt 1: Erarbeiten des Liedes

Das Warm-up ? bzw. Einsingen mit folgenden ... übung abschließen:
Die Melodie des Liedes *Töne sind ...* auf Silben wie ... - moa - me - ... oder z.B. *nüa, mao, noë* singen. Beginn in D-Dur, dann mehrmals um einen Halb- oder Ganzton nach oben versetzen.
Dann mit dem Liedtext in langsamem ... Handzeichen mehrfach singen, bis alle text- und bewegungssicher sind. Ebenfalls schrittweise nach oben versetzen.

Schritt 2: Ein Ostinato zur Begleitung

- > Alle singen das Lied gemeinsam auf Ton ... sowie mit Handzeichen. Die Lehrkraft spielt dazu das begleitende Ostinato ? auf dem Stabspiel oder die Kinder entwickeln selbst eine mögliche Begleitung (→ ...).
- > Nun nur die Begleitung ... (ohne Singen des Liedes) – wie heißen diese Töne? (*Do* und *So*).
- > Alle singen das Ostinato ... Solmisilben mehrmals im Loop ?, auf dem Stabspiel von einem metrisch ... mit.
- > Die Klasse in ... Gruppen teilen. Gruppe 1: Ostinato mit Unterstützung durch das Stabspiel; Gruppe 2: das Lied ... sowie Handzeichen. Einige Male im Loop ausführen, anschließend Stimmentausch.

Hinweis Im Idealfall entwickeln die Kinder selbst eine Begleitung. Dazu können sie anknüpfen an die Erfahrungen aus Bd. 1 (→ S. 74–76 und S. 100–103).

Schritt 3: Das Lied als Kanon

In späteren Stunden kann das Lied zum zweistimmigen Kanon erweitert werden (Einsätze bei den Ziffern 1 und 3), später vielleicht auch 3- und 4-stimmig. Erarbeitungsmethode z. B. Stationen-Singen (→ Bd. 1, S. 216–218). Am Ende kann eine weitere Gruppe mit dem Ostinato aus Schritt 2 begleiten.

Schritt 4: Fit im Fünftonraum Dur

- Die Lehrkraft singt auf neutraler Silbe, jedoch mit Handzeichen kurze, kontaktige Melodien im Fünftonraum (Dur) langsam vor. Die Klasse singt mit Handzeichen nach. Alternativ auch ohne Vorsingen, nur mit Handzeichen („gelenktes Singen“ → Bd. 1, S. 216).
- Diesen Schritt in mehreren Stunden kurz wiederholen. Im Rahmen eines Warm-ups. Idealerweise improvisiert die Lehrkraft die kurzen Melodien. Ziel ist die zur Anregung:

Two musical staves in G major, 4/4 time. The first staff shows a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, with the word 'don' written below each note. The second staff shows a similar sequence: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, with 'don' written below each note.

So bald und so oft wie möglich sollen es die Schüler das Anleiten übernehmen.

ÜBUNG 2

Fünf Töne in Moll (Imitationslied)

Kompetenz *Aufgabe*

Töne im Tonraum *La – Mi* unterscheiden und mit Handzeichen auf neutraler Silbe nachsingen.

Das Lied *Auch in Moll ...* und andere kleine Melodien mit Tonschritten und Tonwiederholungen im Tonraum *La – Mi* auf neutraler Silbe nachsingen und die Handzeichen dazu anwenden.

Auch in Moll

M.: trad.
T.: Almuth Lipke-Wagenbach
© bei der Autorin

Musical notation for the song 'Auch in Moll' in F major, 4/4 time. The first staff shows the melody with lyrics: 'Auch in Moll, da wan-dern Tö - ne hoch und keh - ren wie - der heim.' Above the first four notes are circled numbers 1, 2, 3, and 4. Below the melody are illustrations of hand gestures: a hand pointing up for 'Auch', a hand pointing right for 'in', a hand pointing up for 'da', a hand pointing right for 'wan-dern', a hand pointing up for 'Tö - ne', a hand pointing right for 'hoch', a hand pointing up for 'und', a hand pointing right for 'keh - ren', a hand pointing up for 'wie - der', and a hand pointing right for 'heim.' The second staff shows the notes *La*, *Mi*, *La*, *La*, *Mi*, *La* with corresponding hand gesture illustrations below them.

Durchführung

Übung 2 genauso wie Übung 1 ausführen – nun jedoch in Moll.
Für Schritt 4 einige Beispiele zur Anregung:

Hinweis

Dur-Fassung (Übung 1) und Moll-Fassung (Übung 2) sollen auf keinen Fall nicht parallel in ein und derselben Unterrichtsstunde eingesetzt werden.

Erst, wenn Schritt 4 in beiden Fünftönenräumen (Dur und Moll) bereitgestellt ist, sollen die Übungen für Dur und Moll auch vergleichend nacheinander ausgeführt werden. Abschließend Unterrichtsgespräch:

- Wo liegen die Unterschiede (Solmisilben, Handzeichen, Klaviertasten)?
- Wenn nur die Melodie erklingt (ohne Solmisilben und Handzeichen) – woran kann man erkennen, ob die Töne zum *La*-Dreiklang bzw. zur *La*-Tonleiter (Moll) oder zum *Do*-Dreiklang bzw. zur *Do*-Tonleiter (Dur) gehören?

Einstieg
Baustein 3
Baustein 4
Baustein
übergreifend

Ebene 1

ÜBUNG 3

Universum (Ich und Ich) – Tanz mit Do – Re – Mi – Fa – So

Kompetenz

Aufgabe

Zum Hören eines Musikstücks passend zum Text ein Musikstück hören (Pop), dazu eine einfache *Do bis So* singen.

Choreografie ausführen sowie zum Refrain die Töne *Do bis So* stufenweise aufwärts singen.

Durchführung

Musik: *Universum (Ich und Ich)*

Ablauf (Gesamtaufnahme)

Form	Intro	Strophe 1 A + B	Refrain	Strophe 2 A + B	Refrain	Bridge A + B	2 x Refrain
Takte	4	8 + 4	8	8 + 4	8	8 + 4	2 x 8
Zeit	00:06	00:15	00:55	1:20	1:56	2:21	2:58

Die Erarbeitung der Choreografie und des Mitsingens zu *Universum* benötigt mindestens drei Stunden.

Schritt 1: Den Song und die Moves kennenlernen

Die Erarbeitung der Choreografie soll nach Möglichkeit flexibel und kreativ mit Hilfe der Tanzwerkstatt im → Werkzeugkasten geschehen (S. 154):

- zum Kennenlernen des Songs anfangs ein, zwei oder drei der Moves aus der Tanzwerkstatt auf Ansage zu unterschiedlichen Formteilen des Songs oder zum ganzen Song ausführen
- jeden Move zum Vertrautwerden über mindestens einen vollständigen Formteil ausführen
- das Ansagen der nächsten Bewegung erfolgt im Fluss – ohne Unterbrechung von Musik und Bewegung
- die Kinder ermutigen zum Erproben und Erfinden eigener Bewegungen oder Schritte – diese dann ggf. an geeigneter Stelle in die Choreografie einbauen

Hinweis

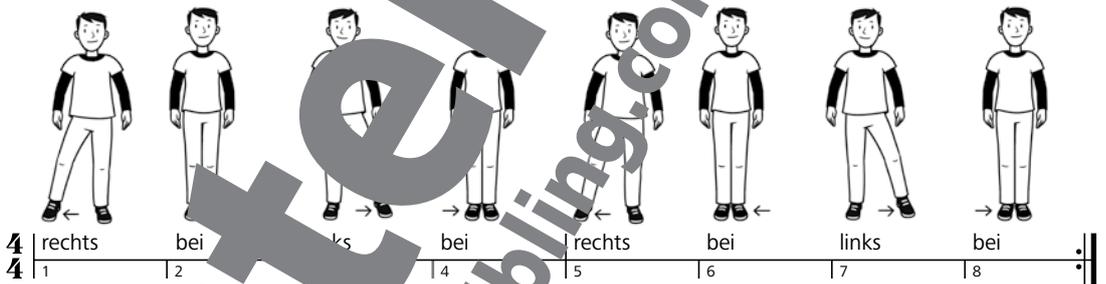
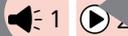
In den Folgestunden kann die Wiederholung von Schritten ein ritualisiertes Warm-up die Arbeit an der Choreografie einleiten.

Schritt 2: Die einzelnen Formteile erarbeiten

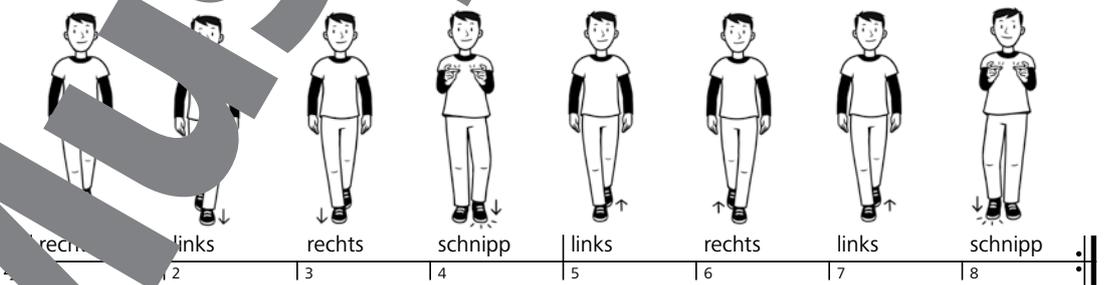
Die Zusammenstellung der folgenden Tanzansätze sind sinnvolle Anregungen und Vorschläge zu verstehen. Eigene Ideen der Kinder und kreative Erfindungen sind erwünscht!

Die Erarbeitung benötigt genügend Zeit zum Üben der Moves, ihrer Abfolge und der Koordination zur Musik. Falls erforderlich, zwischendurch die Formteile noch ohne Musik wiederholen.

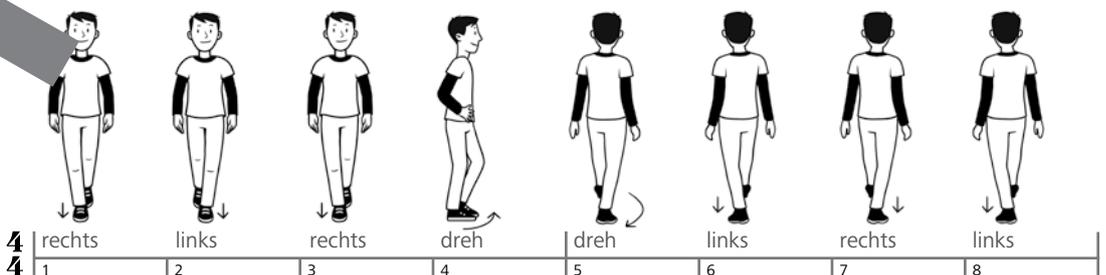
Intro – 4 Takte: Grundschrift seitwärts



Strophe, Teil A: „Ich weiß, wovon du träumst...“ – 8 Takte: Vor und rück mit schnipp oder klatsch



Strophe, Teil B: „Du hast mehr...“ – 4 Takte: Mit Partner aneinander vorbeidrehen



Refrain: „Du kannst in die Ferne schweifen ...“ – 8 Takte  3  5

Singen: *Do – Re – Mi – Fa – So*

- Die Kinder singen nur die fünf zentralen Melodietöne des Refrains auf neutraler Silbe (z. B. *bam* oder *don*) mit dem Hörbeispiel. Beginnend mit *Do* in den Takten 1 und 5 steigen diese Töne mit jedem halben Takt in der Tonleiter um einen Ton höher bis zum *So* in T. 3 und 7. In T. 8 schließt der Refrain auf *Do*.
- Unterrichtsgespräch: Diese fünf Töne kommen nacheinander wie in einer Tonleiter.
 - Gehören die Töne zur *Do*-Tonleiter (Dur) oder zur *La*-Tonleiter (Moll)?
 - Wer kann den Tönen die richtigen Solmisilben zuordnen?
- Sobald die Kinder die Tonfolge *Do – Re – Mi – Fa – So* erkannt haben, singen sie im Refrain die Solmisilben anstatt der neutralen Silbe. Wer möchte, zeigt dazu die entsprechenden Handzeichen mit.

Tanzen: Aufstellung wie für *Intro*

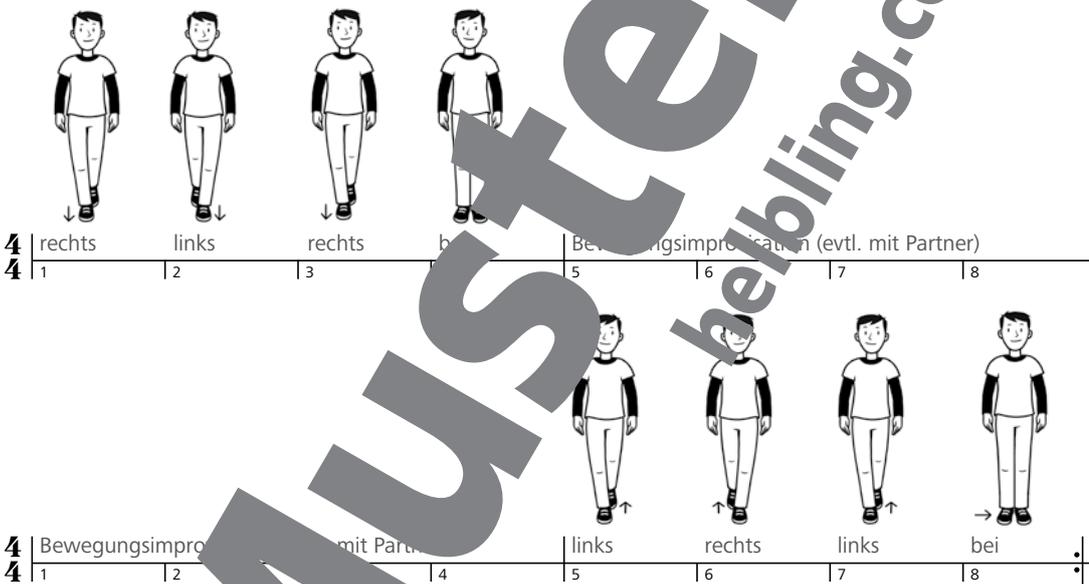
Zu jedem neuen Ton (= zu jedem halben Takt) gehen die Kinder einen kleinen Schritt nach vorne (rechts beginnt) bis Zz 1 in T. 3. Dazu singen sie die fünf Töne aufwärts auf Solmisilben und wer möchte, zeigt die Handzeichen mit. In T. 4 mit freier Bewegung zurück in Ausgangsposition. Dann wiederholen ab T. 5.

Bridge: „Gute Reise, gute Reise ...“ – 12 Takte  4  6

Aufstellung wie für *Intro*

Takte 1 und 2: Zz 1: re vor, **2:** li vor, **3:** re vor, **4:** li bei, **5–8:** Bewegungsimprovisation (evtl. mit Partner)

Takte 3 und 4: Zz 1–4: Bewegungsimprovisation fortsetzen: **5:** li rück, **6:** re rück, **7:** li rück, **8:** re bei



4	rechts	links	rechts	links	Bewegungsimprovisation (evtl. mit Partner)			
4	1	2	3	4	5	6	7	8
4	Bewegungsimprovisation (evtl. mit Partner)				links	rechts	links	bei
4	1	2	3	4	5	6	7	8

Diese vier Takte werden viermal – zusammen zwölf Takte.

Bewegungsimprovisation (evtl. mit Partner): Die Kinder sprechen zuvor zu zweit ab, welche Bewegungen oder Kombinationen sie in diesen Takten ausführen möchten. Vielleicht finden sie Bewegungen, die zum Refrain des Songs passen?

Zuletzt alle erarbeiteten Teile zusammenfügen und den ganzen Song mit Bewegung bzw. Tanz und mit Gesang im Refrain ausführen. Am Ende kann ggf. eine Aufführung auf dem Pausenhof oder bei einer Schulveranstaltung stehen.

TONAL-VOKALE KOMPETENZ

Einstieg

Baustein 3 

Baustein 4

Baustein
übergreifend

Ebene 1

ÜBUNG 5

Von der *Lebenden Tonleiter* zur Tastatur

Ziel

Festigung der Fähigkeit, Melodien nach dem Hören aus der relativen Solmisation auf eine Tastatur oder auf Klangstäbe – und damit auf absolute Tonnamen – zu übertragen.

Aufgabe

Die Tonleiter im Fünftonraum und die geübte Tonleiter in unterschiedliche Tonarten auf der Tastatur/dem Stabspiel übertragen; Halb- und Halbtonschritte auf der Tastatur finden.

Durchführung 12, 13

Zum Einstieg mehrere Male das Lied *Fünf verschiedene Töne* jeweils in Dur und Moll im gleichnamigen Ton auf Solmisationssilben und/oder auf Text singen – nacheinander auf unterschiedlichen Grundtönen. Auf dem Grundton d kann ein Kind dazu die Melodie auf dem Stabspiel oder einem Tasteninstrument in D-Dur bzw. d-Moll mitspielen (wie in Übung 4).

Schritt 1: Dur und Moll veranschaulichen: die *Lebende Tonleiter* im Fünftonraum

- Je fünf Kinder bilden *Lebende Tonleitern* von Do bis So und von Ti bis Do (→ S. 53). Auf der Grundlage von Übung 4, Schritte 3 und 4 (s. o.) können die Kinder in ihrer Aufstellung sehr gut den Unterschied zwischen der Do-Tonleiter bzw. Dur und der Ti-Tonleiter bzw. Moll räumlich und visuell darstellen: In Moll rücken die Kinder des dritten und vierten Tons eng zusammen, in Dur die des dritten und vierten Tons (Halbtonschritte).
- Dann kann mit den *Lebenden Tonleitern* in Dur und Moll visualisiert werden, wie in der Übung *Lebende Tonleiter* beschrieben (→ S. 53).



Lebende Tonleiter in Dur (Fünftonraum)



Lebende Tonleiter in Moll (Fünftonraum)

Schritt 2: Der verflixte dritte Ton auf der Tastatur oder auf dem Stabspiel

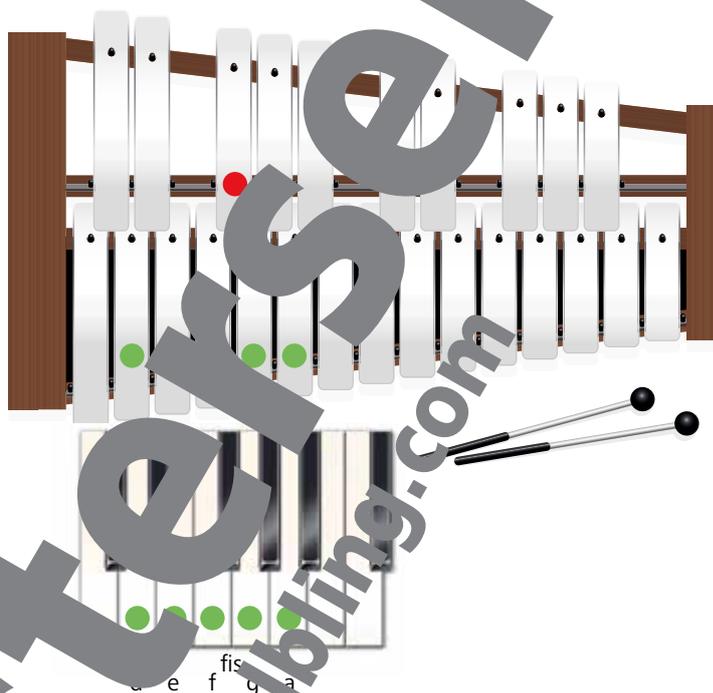
Hinweis Zur Erarbeitung dieses Schrittes möglichst die HELBLING Piano App verwenden (Bild projizieren und Ton dazu einspielen). Anleitung dazu siehe S. 191, 192.

MATERIAL

- Tasteninstrumente und/oder chromatische Stabspiele für jede Arbeitsgruppe
- Arbeitsblätter
- HELBLING Piano App (oder andere Tastaturliste einer Tastatur)

Unterrichtsgespräch: Übertragung des Fünftonraums auf die Tastatur (d-Moll und D-Dur):

- Die ersten fünf Töne der d-Moll-Tonleiter auf dem projizierten Stabspiel der Tastatur bzw. des chromatischen Stabspiels markieren, z. B. mit farbigen Punkten:



- Alle singen die ersten fünf Töne auf- und abwärts auf Solmisilben und auf Tonnamen. Dazu zeigt ein Kind auf der Projektion mit, ein anderes spielt auf dem Tasteninstrument oder einem Stabspiel mit.
- Das gleiche mit den ersten fünf Tönen der Do-Tonleiter in D-Dur.
- Die Kinder übertragen die Ergebnisse für Moll und Dur auf ihre Arbeitsblätter.

Schritt 3: Übertragung des Tonraums auf die ganze Tonleiter

Die Gruppe wählt einen Anfangston von diesem ausgehend erarbeiten die Kinder nach dem Beispiel von Schritt 2 die Tonnamen bzw. Klänge (Klangplatten) für die gesamte Dur- und die gleichnamige Moll-Tonleiter.

MATERIAL

- Keyboard oder Klavier (Tastatur) oder chromatisches Stabspiel mit mindestens eineinhalb Oktaven Umfang oder HELBLING Piano App mit der Ansicht von eineinhalb Oktaven und Tonbezeichnungen auf den Tasten

- Auf dem Arbeitsblatt markieren sie die Tasten.
- Mit unterschiedlichen Anfangstönen auf mehrere Stunden verteilt wiederholen.

Tipp: Zunächst nur weiße Tasten als Anfangston wählen.

Schritt 4: Halbton- und Ganztonschritte auf den Tasten

- Die Lehrkraft erinnert an die Unterscheidung von Halbton- und Ganztonschritten (S. 68) und an die Veranschaulichung mit der *Lebenden Tonleiter* (oben, Schritt 1).
- In Kleingruppen:
Zeigt an der Tastatur (am Instrument, auf dem Arbeitsblatt oder an der Projektion):
 - a. Wie finde ich von einer der weißen oder schwarzen Tasten ausgehend zu einer Taste, die einen *Halbtonschritt* höher oder tiefer liegt?
 - b. Wie finde ich von einer der weißen oder schwarzen Tasten ausgehend zu einer Taste, die einen *Ganztonschritt* höher oder tiefer liegt?
- Klassengespräch über die Ergebnisse und evtl. nötige Korrekturen oder Ergänzungen.



ÜBUNG 6

Von Tönen zu Noten

Ziel

Übergang zur Notenschrift im Liniensystem.

Aufgabe

Tonfolgen von der Tastatur zum Stabspiel als Noten in das Liniensystem übertragen.

Durchführung 

Aus den vorangegangenen Übungen bringen die Kinder bereits viele Vorerfahrungen zur Ordnung der Klänge und Töne auf der Tastatur und dem Stabspiel mit. Über diese verbindet dies nun mit einem ersten Zugang zur traditionellen Notenschrift. Das geschieht dabei nicht isoliertes Wissen über die Notenschrift und ihre Fachbegriffe. Vielmehr geht es darum, vom Hören und Musizieren der Kinder ausgehend und auf der Grundlage ihrer bisher erworbenen Fähigkeiten zu einer ersten Adaption ein erstes Verständnis für wichtige Grundprinzipien und -regeln der Notenschrift anzubahnen.

Schritt 1: Wozu Notenschrift?

Unterrichtsgespräch z. B. zu Fragen wie den folgenden.

- Gibt es Kinder in der Klasse, die ein Musikinstrument erlernen? Lernen ihr dabei auch Noten lesen?
- Wir haben im Musikunterricht bisher Linien und Notenköpfe benutzt, trotzdem haben wir Melodien oder Lieder auch aufgeschrieben – wie konnten wir das? (Z. B. mit Solmisilben geschrieben, mit Handzeichen etc.)
- Habt ihr schon einmal außerhalb des Musikunterrichts in der Schule gesehen, dass jemand Musiknoten verwendet hat?
- Bei welcher Gelegenheit war das? Wofür hat sie oder er die Noten gebraucht?
- Überhaupt: Wozu ist es gut oder wichtig sein, Musik aufzuschreiben – und für wen?
- Kennt ihr Berufe, in die man gehen muss, um lesen und schreiben können muss?
- ...

METRISCH-
RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Einstieg

Baustein 3

➤ Baustein 4

Baustein 5

Ebene 1–3

Übung 1: Der verbotene Rhythmus**Übung 2:** *Zwölf Piraten***Übung 3:** *Das find ich gut!***Übung 4:** Übersetzen in die Rhythmussprache**Übung 5:** *Kawuras*

ÜBUNG 1

Der verbotene Rhythmus

Kompetenz

Rhythmische Patterns imitieren und unterscheiden.

Aufgabe

Rhythmuspatterns im ungeraden Metrum mit Rhythmen, die auf die kleinen Schläge nicht immer regelmäßig durchlaufen, auf neutraler Silbe oder in Rhythmussprache hören und nachsprechen sowie zuvor vereinbarte Patterns von anderen unterscheiden können.

Durchführung 118

Die Regeln für die Durchführung der Rhythmusarbeit der Bausteine 1 bis 3 bekannt → Bd. 1, S. 148 und 151; Bd. 2, S. 90. Rhythmuspatterns → Baustein 4 → S. 175 sowie in der Media App, KV 18).

Unterschiedliche Ausführungsmöglichkeiten intensivieren die Übung und motivieren durch Abwechslung:

- Call & Repeat mit der Stimme auf neutraler Silbe, in der Rhythmussprache oder mit einem oder zwei Bodypercussion Sounds
- Übersetzen zu unterschiedlichen Klängen, z. B.
 - Call auf neutraler Silbe – Repeat mit Rhythmussilben
 - Call auf Silbe – Repeat auf neutraler Silbe gesprochen
 - Call mit Rhythmussilben – Repeat mit Bodypercussion

ÜBUNG 2

Zwölf Piraten

Kompetenz

Unterschiedliche Rhythmen im ungeraden Metrum im Kontext eines Liedes rhythmisch sicher ausführen.

Aufgabe

Ein Lied mit Rhythmen im ungeraden Metrum (6/8-Takt) mithilfe der Rhythmussprache erarbeiten und mit Bewegung und Bodypercussion singen.

Zwölf Piraten



T. u. M.: Gero Schmidt-Oberländer
© HELBLING

A

Zwölf Pi - ra - ten, zwölf Pi - ra - ten se - gen ü - bers wei - te Meer.

Dazu: V-Schritt auf die großen Schläge (Zz 1 + 4) → Tanzwerkstatt, S. 160: Basic Moves 4, V-Schritt

Zwölf Pi - ra - ten, zwölf Pi - ra - ten, mor - gen sieht man sie

V-Schritt wie oben

B

Ja - gen die Schif - fe ü - ber die Wel - len, denn auf den Schif - fen ist ein Schatz.

Fan - gen sie al - le, wir sind die Schnel - len, brin - gen das Gold zu den Sich - ren

K = Klatsch; rB, IB = re bzw. li Hand an Brustkorb oben

Durchführung

Hinweis Im Lied *Zwölf Piraten* geht es besonders um die genaue Unterscheidung und rhythmisch korrekte Ausführung der Paarreihen *du-di* und *du-da*.

Schritt 1: Teil A rhythmisch erarbeiten

Nach einem Warm-up bzw. Mitsingen des Rhythmus des A-Teils mithilfe der Rhythmus silben erarbeiten (Call & Repeat). Vorher sollte der V-Schritt durchgängig zu den großen Schlägen mitlaufen (→ Tanzwerkstatt, S. 160: Basic Moves 4, V-Schritt, S. 160, Video 33). Mehrmals im Loop wiederholen.

Nun auch die Arme in die Bewegung einbeziehen (optional): Zum Vorwärtsschritt rechts den rechten Unterarm mit Faust nach rechts nach vorn boxen (Faust nach oben gedreht – Daumen außen); zum Vorwärtsschritt links den linken Arm entsprechend. Zum Rückwärtsschritt rechts den rechten Arm mit Faust nach rechts nach hinten boxen; zum Rückwärtsschritt links mit linkem Arm entsprechend.

Hinweis Sollte der V-Schritt für die Lerngruppe insgesamt oder für einen Teil der Kinder zu schwierig sein, so kann er ersetzt werden durch vier Schritte vor – vier Schritte zurück (Schritte auf die großen Schläge, in der zweiten Zeile des A-Teils wiederholen).

METRISCH-RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Einstieg
Baustein 3
Baustein 4
Baustein 5

Ebene 1–3

METRISCH- RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Einstieg

Baustein 3

► Baustein 4

Baustein 5

Ebene 1–3

Schritt 2: Teil A mit Text und Melodie erarbeiten

Den in Schritt 1 erarbeiteten V-Schritt weiterhin ausführen. Dazu nun die Rhythmus silben durch den Text und die Melodie ersetzen.

Schritt 3: Teil B rhythmisch erarbeiten

Die Bodypercussion und der notierte Rhythmus in Teil B sind rhythmisch identisch. Deshalb können Bodypercussion und gesprochene Rhythmus silben gemeinsam erarbeitet werden (Call & Repeat). Die großen Schläge in den Füßen laufen parallel immer mit.

Schritt 4: Teil B mit Text und Melodie erarbeiten

Zunächst den Text von Teil B rhythmisch wie notiert vorlesen und ggf. Unklarheiten klären. Dann zum in den Füßen weiterlaufenden Metrum die Bodypercussion weiterhinausführen und dazu die Rhythmus silben durch den Text und die Melodie von Teil B ersetzen.

Zum Schluss beide Teile zur dreiteiligen Liedform verbinden.

Hinweis

Zusammen mit den anderen Seefahrerliedern dieses Bandes und den Liedern *Blau, blau, blau, so blau* und *Row, row, row your boat* (S. 90) kann das Lied von den *Zwölf Piraten* zu einer größeren Aufführung für Publikum mit dem Thema „Piraten“ oder „Seefahrer“ zusammengeführt werden.

ÜBUNG 3

Das find ich gut!

Kompetenz

Den melodischen Rhythmus eines Liedes im ungeraden Metrum in die Rhythmus silben übertragen. Die Rhythmus silben der Melodie „übersetzen“ in die Rhythmus silben zum ungeraden Metrum.

Das find ich gut!

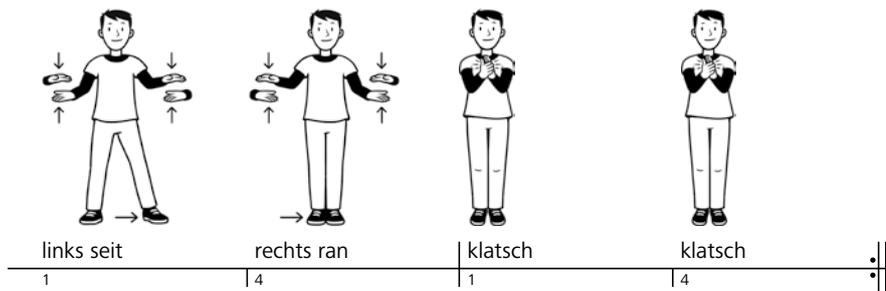
T. u. M.: Ulrich Moritz
© HELBLING

The musical score is written on two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The bottom staff is in bass clef with the same key signature and time signature. The melody in the top staff has notes corresponding to the lyrics: 'Das find ich gut, dass ich hier bin! Das find ich gut, dass ihr hier seid!'. The bass line in the bottom staff has notes corresponding to the lyrics: 'Ja, und ich weiß, wir ha-ben ei - ne schö-ne Zeit!'. Chord symbols are placed above the notes: D, A, G, D, G, D, Em7, A13, D.

Stimmangangsposition:



Schrittfolge:



Durchführung

Vorbereitung für Schritt 2: Rhythmuskarten mit den Rhythmus- und Silbensymbolen in entsprechender Anzahl herstellen. Die Kinder arbeiten damit in Dreiergruppen, eine Hälfte der Gruppen mit den Rhythmen für Zeile 1, die andere Hälfte der Gruppen mit den Rhythmen für Zeile 2.

Jede Gruppe für die ersten vier Takte benötigt je zweimal folgende Karte:

du da di	du - di	du da -	du -
----------	---------	---------	------

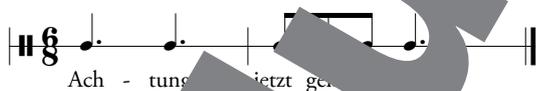
Jede Gruppe für die zweiten vier Takte benötigt die folgenden Karten in jeweils angegebenen Anzahl:

du - -	- da di	du da di	du - di	du da -
(3 x)	(1 x)	(1 x)	(1 x)	(1 x)

Schritt 1: Die Melodie

Aufstellung im Kreis.

- Die Schrittfolge in jedem zweiten Takt durch die großen Schläge etablieren. Das Klatschen in den Takten dazwischen kann je nach Stand der Klasse gleich mitgeübt werden, es kann optional aber auch ganz am Schluss nach Schritt 4 (s. o.) erarbeitet werden.
- Zur Schrittfolge die Melodie zeilenweise auf neutraler Silbe erarbeiten (z. B. auf *no*; Call & Repeat). Falls die Klasse im Bereich TVK bereits Bsp. 1 nicht hat, können die Solmisationssilben zum Einsatz kommen.
- Das Einzählen gleich mitüben. Die Kinder sollen dies dann in die anschließende Gruppenarbeit mit übernehmen, z. B.:



Schritt 2: Rhythmuskarten einsetzen

- Dreiergruppen bilden. Eine Hälfte der Gruppen bearbeitet Zeile 1, die andere Zeile 2. Jede Gruppe erhält eine jeweils vorbereitete Karte (s. o.).
- Mit der gesamten Klasse markieren die großen Schläge und die Lehrkraft singt dazu das Lied mehrfach vor. In den Dreiergruppen die Rhythmuskarten ihrer Zeile in die Reihenfolge, in der die Rhythmen in der Melodie vorkommen. Im Unterrichtsgespräch die Lösungen der Gruppen zeilenweise sammeln, vergleichen und ggf. korrigieren.
- Je nach Stand der Klasse alternativ dazu gleich in den Dreiergruppen (ohne Vorsingen der Lehrkraft): Dafür benötigt jede Gruppe ein Instrument (z. B. Klangbaustein) mit dem Anfangston ihrer Zeile (*a'* bzw. *h'*) und je eines der drei Kinder übernimmt das Vorsingen in seiner Gruppe.

Schritt 3: Das Bewegungslied vervollständigen

Nun zum Grundschrift und zu Rhythmus und Melodie den Text hinzufügen.

**METRISCH-
RHYTHMISCHE
KOMPETENZ**

Einstieg

Baustein 3

Baustein 4 

Baustein 5

Ebene 1-3

ÜBUNG 4

Übersetzen in die Rhythmussprache

METRISCH- RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Einstieg

Baustein 3

► Baustein 4

Baustein 5

Ebene 1–3

Kompetenz

Rhythmen im ungeraden Metrum aus dem ein- oder mehrmaligen Hören in die Rhythmussprache übertragen und sprechen.

Aufgabe

Übersetzungsübungen durchführen.

Durchführung 18

Schritt 1: Wer kann Rhythmen in die Rhythmussprache übertragen?

Ein Pattern mit der Länge von vier großen Schlägen (vier Takte) im ungeraden Metrum auf neutraler Silbe *ba* mehrere Male vor- und nachsprechen. Frage: Wer kann dieses Pattern in die Rhythmussprache des ungeraden Metrums übersetzen?

Beispiele für solche Patterns → S. 175 und KV 1 (siehe Anhang).

Schritt 2: Übersetzungsübungen I

Mit mehreren Patterns nun das Übersetzen üben (Call and Repeat) – dabei durchlaufend im Metrum bleiben, z. B.:

1. Mal: Lehrkraft / 2.+3. Mal: Klasse

Pattern 1 **Pattern 2** **Pattern 3**



1. *ba ba ba ba* *ba ba ba* *ba ba ba ba* usw.
2. *ba ba ba ba* *ba* *ba ba ba ba* *ba ba ba*
3. *du da di du* *du* *du da di du da di du da du*

Solange die Kinder noch ungewohnt sind, spricht die Lehrkraft selbst die Übersetzung laut mit.

Varianten:

- Übersetzung durch den Chor – ohne Nachsprechen auf neutraler Silbe.
- Die Lehrkraft spielt die Patterns auf einem Percussioninstrument oder mit Bodypercussion vor, anstatt sie vorzusprechen.
- So bald wie möglich sollen auch Kinder die Rolle des Vorsprechens übernehmen. Dazu benötigen sie zuvor etwas Zeit, um sich „ihr“ Pattern für das Vorsprechen auszudenken.

Schritt 3: Übersetzungsübungen II

Mit zunehmender Sicherheit der Kinder soll in den Folgestunden die Übersetzung von der Lehrkraft immer weniger und schließlich gar nicht mehr mitgesprochen werden. Zunächst übersetzen alle Kinder im Chor, dann und nach auch kleinere Teilgruppen oder evtl. auch einzelne Kinder.

ÜBUNG 5

Kawuras

Kompetenz

In einer unregelmäßigen Taktart zwischen Taktteilen im geraden und solchen im ungeraden Metrum unterscheiden.

Aufgabe

Ein Lied im 7/8-Takt singen, in Bewegung setzen und die Rhythmen der Melodie auf entsprechende Rhythmussprache übertragen.

Kawuras 27 28



1. Guck, der Krebs kommt an - ge - lau - fen, hat ge - ju - belt und ge - schrien.
Holt die Trom - mel und die Flö - te, holt mir auch meine Tambou - rin.

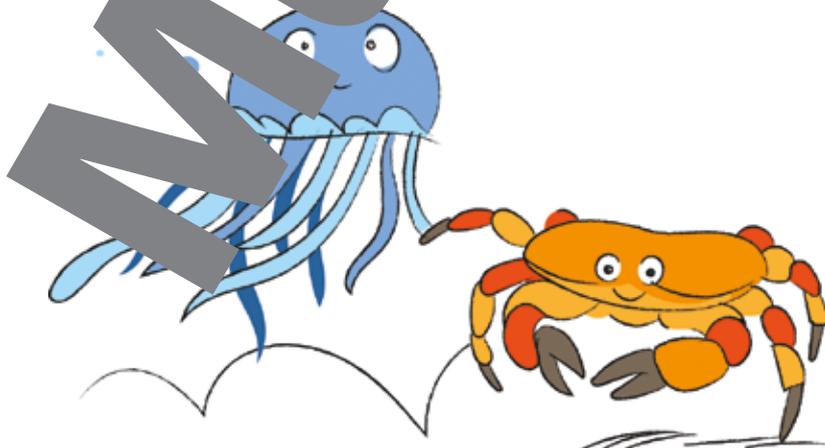
Ja, der Krebs will heu - te tan - zen durch den Saal und auch die Nacht.

Ka - wu - ras - ke, Ka - wu - ra - ki, Ka - wu - ra - na, Ka - wu - ras.

2. Kommt die Qualle angewackelt: „Halt, ich möchte auch tanzen mit!“
Und sie hängt sich an den Krebs dran, und der Krebs ist auf dem Tritt.
Ja, der Krebs will ...
3. Ruft der Krebs: „Ist das `ne Freude!“, ruft die Qualle: „Ist das ein Glück!“
Ich kann tanzen wie ein König, aber immer noch zurück.“
Ja, der Krebs will ...
4. Und sie tanzten immer weiter bis die Morgensonne schien,
klingt die Trommel und die Flöte und das Tambourin.
Ja, der Krebs will ...

Übersetzungshinweise:

kawuras: der Krebs; ke: und: kawuraki: die Qualle; kawurina: die Krebsin



**METRISCH-
RHYTHMISCHE
KOMPETENZ**

Einstieg

Baustein 3

Baustein 4

Baustein 5

Ebene 1-3

WERKZEUGKASTEN

Der Werkzeugkasten in PRIMACANTA, Bd. 1 (S. 192–221) gibt zahlreiche Anregungen zu den Arbeitsweisen und Methoden für den alltäglichen Unterricht:

PRIMACANTA, Band 1			
Stimmbildung	S. 192	Classroom Management	S. 213
Liederarbeitung	S. 201	Methoden im Primarunterricht	S. 215
Neue Lieder im Gesamtkonzept	S. 208	Bewertung von Schülerleistungen	S. 219

PRIMACANTA, Bd. 2 ergänzt und erweitert den Werkzeugkasten:

PRIMACANTA, Band 2			
Die Lernumgebung vorbereiten	S. 146	Tanzwerkstatt: Basic Moves	S. 154
Sensibilisierung des Hörens	S. 149	Stabspiele	S. 161
Töne treffsicher singen – will geübt sein	S. 153	Musikliche Leistungen begleiten, bewerten und einschätzen	S. 165

WERKZEUGKASTEN

➤ Die Lernumgebung vorbereiten

Sensibilisierung des Hörens

Töne treffsicher singen – will geübt sein

Tanzwerkstatt: Basic Moves

Stabspiele spielen

Leistungen einschätzen

Hinweis

Lieder am Klavier begleiten oder improvisierend z. B. die Rhythmusarbeit mit einem Groove unterstützen – Hilfen zur Bewältigung solcher Herausforderungen würden den Rahmen dieses Buchs übersteigen. Gute Web-Tutorials und Materialien zur Klavierbegleitung in der Grundschule bieten konkrete und gute Hilfe:

Tentschert, Andreas (2023/2024). Klaviercoach: Step by Step zur Liedbegleitung am Klavier. 4 Teile. Zeitschrift *PaMina – Praxis in der Grundschule* (Hefte 53–56)

Schmidt-Oberländer, Gero (2005/2006). Bodypercussion zum Pianogroove. Modelle für das schulpraktische Klavier. 4 Teile. Zeitschrift *mp Journal* (Hefte 12–15)

Abelein, Ralph & Tennigkeit, Ralf (2014). *Liedbegleitung und Klavierimprovisation*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.

Die Lernumgebung vorbereiten

In der Arbeitswissenschaft, wie in der Schule gilt, dass vieles besser gelingt, wenn die Arbeits- oder Lernumgebung eine anregende, positive Atmosphäre bietet. Für Kinder gilt ganz besonders, dass das Lernen und Arbeiten in einem Unterrichtsraum leichter fällt, der aufgeräumt, hell, gelüftet und zugleich angenehm, aber nicht ablenkend gestaltet ist. Dazu gehören einerseits allgemeine Elemente wie der Raum selbst und die Raumaufteilung, das Mobiliar, die Medien usw., andererseits auch raumbezogene Materialien und Dinge: Musikinstrumente¹, Notentafeln, die Gestaltung der Räume z. B. durch musikbezogenen Plakaten und Bildern, verfügbare Arbeitsmittel wie etwa Solmisationskarten u. a. m.

Dieses Kapitel bietet ausgewählte Ideen, Gestaltungsvorschläge sowie Kopiervorlagen für

- Lernplakate (Lernposter) zur Solmisation
- Solmisations- und Rhythmuskarten
- Aktionskarten und Spielmaterial

Lernplakate zur Solmisation 30

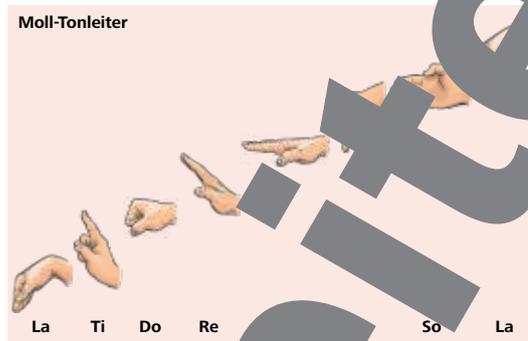
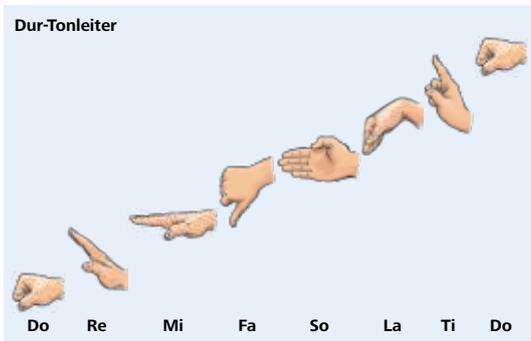
Lernplakate oder Poster, die dauerhaft den Raum dekorieren – an der Wand, an Schränken, Türen –, können als „periphere Reize“ im Hintergrund Sachinformationen, Strukturen (z. B. die Klaviatur oder musikalische Formstrukturen), Bilder usw. präsentieren. Dosiert eingesetzt verleiten sie zum Hinschauen und bleiben vielen Kindern im Gedächtnis. Sie können als ein „stummer Impuls“ wirken, der die Kinder zum Nachdenken anregt oder Fragen auslöst.

¹ Kurze Hinweise zur Ausstattung mit Instrumenten → S. 12

Im passenden Zusammenhang können Lernplakate aber auch „aktiviert“ werden als Medium, um Sachverhalte zu veranschaulichen und Informationen zu strukturieren, oder als Arbeitsmittel, um z. B. synchron zum Singen einer Melodie die Töne an einem Solmisationsplakat zu zeigen.

Für den Primacanta-Unterricht sind zwei Solmisationsplakate essenziell:

- Ein Solmisationsplakat mit der vollständigen Tonleiter für Dur, also die *Do*-Tonleiter und
- ein Solmisationsplakat mit der vollständigen Tonleiter für Moll, also die *La*-Tonleiter.



Beide Solmisationsplakate sollen ständig im Musikraum für alle Kinder gut sichtbar sein.

Solmisationsplakate dienen der Orientierung der Kinder im Tonraum. Sie ermöglichen ohne Aufwand, beim Singen oder Spielen die Töne, Tonfolgen und Melodien zu zeigen und mitzuverfolgen. Die Verbindung von Singen bzw. Spielen, Hören, Visualisieren der Töne und Tonhöhen am Plakat, selbst Ausführen der Handzeichen und Solmisationssilben unterstützt multisensorisches Wahrnehmen und das Gedächtnis.

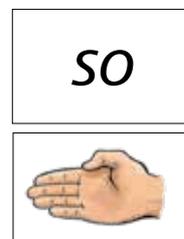
Hinweise zur Herstellung der Solmisationsplakate für den Musikraum:

- Kopier- bzw. Druckvorlagen sind in der Media App verfügbar.
- Plakate im Format DIN A2 herstellen. Kleinere Formate sind im Klassenzimmer nicht gut lesbar.
- Manche Schulen und viele Copy Shops können die Vorlagen in Farbe in diesem Format drucken. Kostengünstiger können die Vorlagen in schwarz auf weißes Papier gedruckt werden.
- Alternativ: Je Tonleiter ein Bogen Farbe im Format DIN A2. Ausdrucke der Solmisationskarten (Handzeichen; s. u.) herstellen und in der entsprechenden Größe für Dur bzw. Moll auf den Papierbogen kleben (ggf. die Handzeichen zuvor ausschneiden).

Solmisations- und Rhythmuskarten 1, 10

Karten mit den Solmisationssilben und Handzeichen, mit Noten- und Pausenwerten sowie mit Rhythmuspatterns sind im Unterricht vielfältig und variabel einsetzbar. Konkrete Einsatzmöglichkeiten werden in einer Reihe verschiedener Zusammenhängen im tonal-vokalen und im metrisch-rhythmischen Kompetenzbereich vorgestellt.

Solmisationskarten sind beidseitig: Auf der einen Seite steht eine Solmisationssilbe, auf der anderen Seite das entsprechende Handzeichen. Diese Solmisationskarten werden als Bausteine des tonal-vokalen Kompetenzbereichs eingesetzt und sollen wie die Solmisationsplakate, den Unterricht immer wieder begleiten. Sie unterstützen die Vernetzung des Singens mit den Solmisationssilben, der Visualisierung durch Handzeichen und mit der Motorik bei der Ausführung der Handzeichen. So bereiten sie die kognitive Verarbeitung vor.



Hinweise zur Herstellung von Solmisationskarten:

- Kopiervorlagen für Solmikarten aller Solmisationssilben sind in der Media App verfügbar.
- Kopieren (bei Bedarf evtl. verkleinern von DIN A4 auf DIN A5), jeweils einmal an der eingetragenen Linie falten und laminieren.
- Für den Unterricht werden mehrere Sätze der Karten benötigt (Minimum fünf Sätze aller Karten), dazu jeweils die Karten für *Do* und *La* in doppelter Anzahl (Grundton und Oktave der Dur- bzw. Moll-Tonleiter).

WERKZEUG-KASTEN

Die Lern-
umgebung
vorbereiten

Sensibilisierung
des Hörens

Töne treffsicher
singen – will
geübt sein

Tanzwerkstatt:
Basic Moves

Stabspiele
spielen

Leistungen
einschätzen

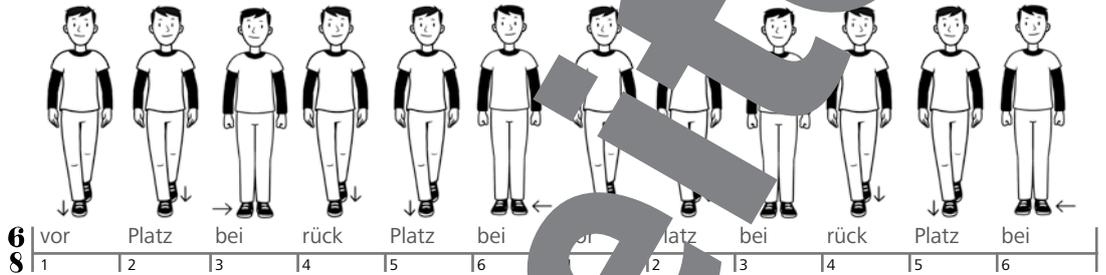
Basic Move 3: Grundschrift für das ungerade Metrum (6/8 oder 3/4)

12er (2 Takte)

Vor – Platz – bei 26

Takte 1 und 2 gleich:

1: re vor, **2:** li Platz, **3:** re beistellen, **4:** li rück, **5:** re Platz, **6:** li bei (allen Bewegungen bei jedem Schritt vollständig verlagern)



Hinweis

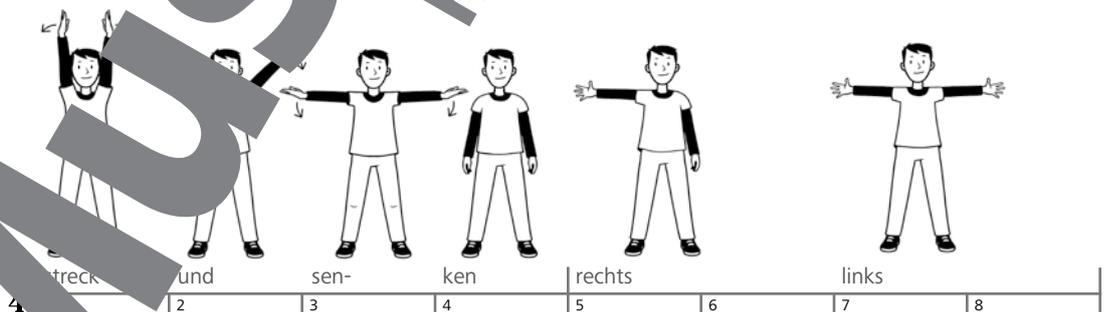
Dieser Grundschrift eignet sich gut für langsame Stücke im 6/8- oder 3/4-Takt. Bei schnellen Stücken im ungeraden Metrum sind es i.d.R. sinnvoller und einfacher, Moves bzw. Schritte nur auf den großen Schlag auszuführen. Häufig bestehen dann die musikalischen Phrasen aus zwei, vier oder acht Takten, was aus einer geraden Anzahl an Takten bzw. großen Schlägen. Deshalb können die Kinder dann zu den großen Schlägen Moves mit einer geraden Anzahl der Schritte tanzen (z.B. Basic Moves 1, 2 oder 4).

Basic Moves 4: Erweiterung des Bewegungsrepertoires

8er (2 Takte)

Arme hoch und runter, rechts – links

1: Arme hoch strecken, **2:** und senken, **3:** rechts, **4:** Arme fließen und senken, **5:** re Arm waagrecht nach außen, **6:** freeze, **7:** li Arm waagrecht nach außen, **8:** freeze



WERKZEUG-KASTEN

Die Lernumgebung vorbereiten

Sensibilisierung des Hörens

Töne treffsicher singen – will geübt sein

➤ Tanzwerkstatt: Basic Moves

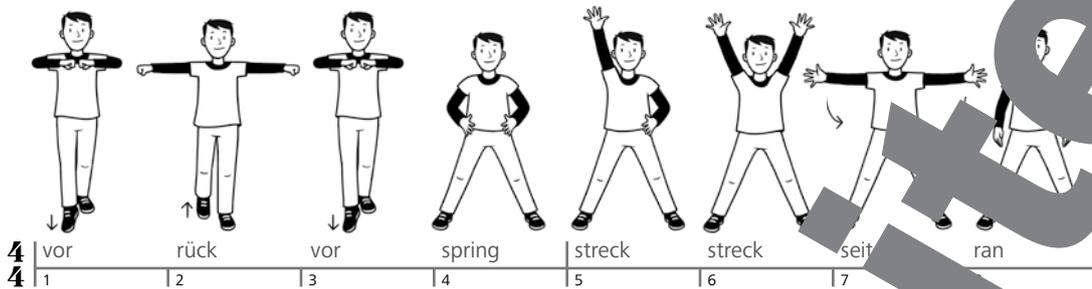
Stabspiele spielen

Leistungen einschätzen

Arme seit und hoch 28

(für eher langsamere Musik im geraden Metrum)

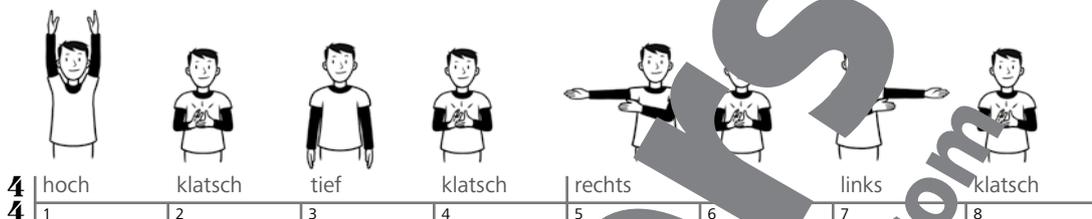
1: Schritt re vor und beide Ellbogen waagrecht nach außen, **2:** Schritt re rück und gestreckte Arme nach außen, **3:** wie 1; **4:** in Grätsche springen, Hände auf Hüften, **5:** re Arm hoch, **6:** li Arm auch hoch, **7:** beide Arme kontinuierlich senken, **8:** beide Arme unten
(Auf Zz 1 bis 3 bleibt der li Fuß an seinem Platz stehen.)



Nur Arme und Hände 29

Unbetonte Taktteile **2, 4, 6, 8:** klatsch

Betonte Taktteile: jeweils beide Arme auf **1:** hoch, **3:** tief, **5:** rechts, **7:** links



Variante Nr. 1 zu zweit: Paare bilden, Aufstellung gegenüber, beide führen die beiden Takte im Loop aus, aber die Wahl der Armrichtung ist frei: Jedes einzelne Kind entscheidet spontan individuell über oben, unten, links oder rechts

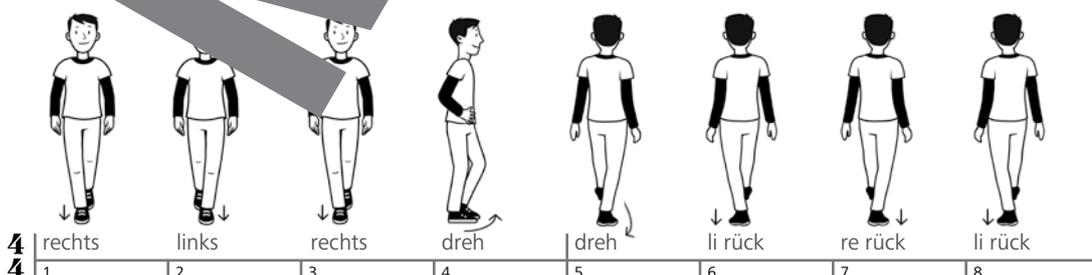
Variante Nr. 2 zu zweit: Wie Variante 1, Strecken beide Kinder eines Paares zufällig zugleich die Arme spiegelgleich in dieselbe Richtung, erfolgt nach dem Klatsch anstelle der nächsten Armbewegung ein Partnerklatsch (*High Ten*), dann wieder klatsch usw.

Mit Partner aneinander vorbeigehen 30

1: re vor, **2:** li vor, **3:** re vor, **4:** li Vierteldrehung nach li und klatsch, **5:** re Vierteldrehung nach li, **6:** li rück, **7:** re rück, **8:** li rück

Die beiden gegenüberstehenden Kinder tauschen mit diesem Move ihre Plätze: Sie gehen drei Schritte aufeinander zu, drehen sich auf Zz 4 und 5 mit zugewandtem Gesicht aneinander vorbei (insgesamt eine Vierteldrehung) und gehen nun in drei Rückwärtsschritten auf den vorherigen Platz des Partnerkindes zurück.

Nach Wiederholung dieser Figur stehen beide Kinder wieder an der ursprünglichen Ausgangsposition.



→ *Universum* (Ich und Ich), S. 27.

WERKZEUG-KASTEN

Die Lern-
umgebung
vorbereiten

Sensibilisierung
des Hörens

Töne treffsicher
singen – will
geübt sein

Tanzwerkstatt:
Basic Moves

Stabspiele
spielen

Leistungen
einschätzen

Autorinnen und Autoren

Werner Jank (Herausgeber)

ist Professor für Musikpädagogik (im Ruhestand) an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a.M.

Er ist pädagogischer Leiter von PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!*, einer der Entwickler der musikdidaktischen Konzeption des „Aufbauenden Musikunterrichts“ und langjähriger Fortbildner für Musikunterricht. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Praxis des Musikunterrichts, zur Musikpädagogik und -didaktik und zur Allgemeinen Didaktik. Schwerpunkte u. a. Rhythmusarbeit und Percussion.

Wolfgang Delnui

ist Lehrer an der Musikakademie der *Deutschsprachigen Gemeinschaft* Belgiens und Fortbildner.

Nach seinen Studien am *Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique* und am *Conservatorium Maastricht* arbeitet er als Musikpädagoge – unter anderem als Dozent für PRIMACANTA in Ostbelgien – sowie als Komponist und Autor.

Christian Fabian

ist stellvertretender Schulleiter einer Frankfurter Grundschule.

Er ist Grundschullehrer mit dem Hauptfach Musik, Master of Arts „Kulturelle Bildung an Schulen“ und war Dozent für PRIMACANTA in Hessen. Schwerpunkte: Klassenmusizieren, tonal-vokale Kompetenz, Musicalprojekte.

Marc Lemmens

ist Projektleiter von PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* in der *Deutschsprachigen Gemeinschaft* (DG) Belgiens.

Er unterrichtet an der Musikakademie der DG Musikerziehung und Klarinette und erteilte bis 2024 Musikunterricht an der *École fondamentale Troisvièrges (Luxembourg)*. In den Grundschulen der DG hat er zahlreiche Projekte im Rahmen des Programms „Musik in der Schule“ durchgeführt.

Guido Niessen

unterrichtet Musikerziehung (Solfège) an der Musikakademie der *Deutschsprachigen Gemeinschaft* in Belgien.

Außerdem arbeitet er als Musiklehrer an einer Grundschule und komponiert Musik für Kinder. Er ist Dozent für PRIMACANTA in Ostbelgien und Dirigent eines Harmonieorchesters.

Annika Obach

ist Ausbilderin am Studienseminar Kassel (GHRF) und Grundschullehrerin.

Sie ist leitende Mitarbeiterin bei PRIMACANTA – *Jedem Kind seine Stimme!* in Nordhessen und an der Landesmusikakademie Hessen in Schlitz. Schwerpunkte: Musik und Bewegung, Klassenmusizieren, themenbezogenes Arbeiten mit den Primacanta-Bausteinen.

Katharina Padrok

ist freischaffende Sängerin, Gesangspädagogin und Chorleiterin.

Sie arbeitet als Dozentin an der Musikhochschule Frankfurt a. M. und der Landesmusikakademie Hessen sowie als Fortbildnerin zu den Themen Stimm- bildung, Singen mit Kindern und „Aufbauender Musikunterricht“.

Anne Rumpf

arbeitet als Musiklehrerin an einer Frankfurter Grundschule.

Außerdem ist sie als Dozentin an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Frankfurt a.M. tätig. Schwerpunkte: Solmisation, Singen mit Kindern, Konzeption und Durchführung von generationenübergreifenden Musik- und Musiktheater-Projekten.

Almuth Lipke-Wagenbach †

war Lehrerin an einer Grundschule bei Gießen und an der Entwicklung von PRIMACANTA beteiligt. Sie arbeitete für das hessische Kultusministerium und gab viele Fortbildungen zum „Aufbauenden Musikunterricht“ in der Grund- schule.

Kathrin Werner

unterrichtet an einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt a. M.

Sie ist Grund-, Haupt- und Realschullehrerin und gibt seit mehr als 25 Jahren Fortbildungen für unterschiedliche Themen (etwa PRIMACANTA, Musik mit Kindern, LRS, Lernstrategien). Musikalische Schwerpunkte: Trommeln und Rhythmusarbeit mit Kindern und Jugendlichen.