

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einführung	5
Kompetenzbereiche	
Tonal-vokale Kompetenz	18
Metrische Kompetenz	104
Rhythmische Kompetenz	140
Musikalische Unterrichtsvorhaben	176
Musik ist in Form	177
Musik in der Oper	186
Werkzeugkasten	
Stimmbildung	192
Hinweise und Beispiele zur Liederarbeitung	201
Neue Lieder im Gesamtkonzept	208
Classroom Management – Unterrichtsorganisation	213
Methoden im PRIMACANTA-Unterricht	215
Bewertung von Schülerleistungen	219
Glossar	222
Anhang	
Verzeichnis der Hörbeispiele, Videos, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen	224
Verzeichnis der Lieder	227
Autorinnen und Autor	228
Literaturverzeichnis	229
Kopiervorlagen	230
Quellenverzeichnis	236

Legende



I, 1

Hörbeispiel auf CD I, Track 1



III, 1

Video auf der DVD-ROM (CD III)



Arbeitsblatt oder Kopiervorlage auf der DVD-ROM (CD III)



Verweis auf das Glossar (S. 222, 223)



Übung geht auf der nächsten Seite weiter

Zz

Zählzeit

Vorwort

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.

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

PRIMACANTA richtet sich sowohl an fachlich auszubildende als auch an „fachnahe“ Lehrkräfte, die Musik ohne Fachstudium unterrichten – einfach, weil sie motiviert sind, ihr eigenes musikalisches Können und Wissen Kindern weiterzugeben. Grundlage der Konzeption ist das musikdidaktische Modell des Aufbauenden Musikunterrichts.

Aufbauender Musikunterricht zielt langfristig auf die schrittweise, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am Musikleben. Seine leitenden Ideen sind:

- Singen, Musizieren und Hören als grundlegende Aktivitäten bilden Grundlagen für das Ziel einer verständigen Musikpraxis, für ästhetische Erfahrungen und für musikbezogenes Wissen.
- Das Musizieren und musikbezogenes Handeln der Kinder stehen im Zentrum.
- Die dafür benötigten musikbezogenen Fähigkeiten und Kenntnisse werden Schritt für Schritt aufgebaut.

In den vergangenen zwölf Jahren haben wir die Konzeption in einem großen Team von Musiklehrerinnen und -lehrern, Praktikantinnen und Dozenten in der Lehrerbildung für die Unterrichtspraxis entwickelt und theoretisch untermauert. Jedes einzelne Element der Materialien wurde vielfach in der Grundschule erprobt. Für kritische Anregungen danken wir allen Lehrkräften, Referendarinnen und Referendaren und Studierenden, die in Workshops und Seminaren teilgenommen oder mitgewirkt haben.

PRIMACANTA soll nicht den herkömmlichen Musikunterricht ersetzen, sondern ihm ein Fundament geben, das bisher oft fehlte: die wachsende Musizier- und Hörkompetenz der Kinder. Deshalb ist das Handbuch als Lernbegleiter konzipiert, der in Verbindung mit den von den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzen und Themen den Erfolg des musikalischen Lernens durch Kontinuität und Beständigkeit sicherstellt.

Der Musikunterricht ist dann optimal verwirklicht, wenn die Lehrkraft den Reichtum dessen, was sie bisher in Ausbildung und Berufsleben musikpädagogisch erarbeitet hat, mit den Materialien des Handbuchs verknüpft. Deshalb gibt das Handbuch den Unterricht nicht bis ins Detail vor, sondern bietet stattdessen einen Rahmen, der jeder Lehrkraft Raum für die Entfaltung ihrer spezifischen, musikalischen vielfältigen Möglichkeiten und ihrer didaktischen und methodischen Kreativität gibt.

Dorothee Graefe-Hessler
Annette Marke
Werner Jank

Frankfurt am Main, im März 2019

Einführung

Kinder singen gerne. Wie das Sprechen ist auch das Singen eine Grundfähigkeit. Singen- und Sprechanlässe gibt es für Kinder ständig: In der Familie, im Kindergarten, auf dem Spielplatz usw. Und so verbessern sie ganz alltäglich ihre Fähigkeit zu sprechen. Singen- und Sprechanlässe sind für Kinder viel seltener. Deshalb soll das Singen im frühen Alter gezielt gefördert werden, um die Fähigkeit und die Motivation der Kinder zum Singen zu erhalten. Die Chance, allen Kindern die Freude an der Entdeckung der eigenen Stimme und am gemeinsamen Musizieren zu ermöglichen, ist gerade im Grundschulalter besonders hoch. Später schließt sich dieses Lernfenster und weit größere Anstrengungen sind notwendig, um Vergleichbares zu erreichen.

Für den Musikunterricht in der Grundschule ist die Förderung der Motivation und der Fähigkeit zu singen ein wesentliches und selbstverständliches Ziel. PRIMACANTA ist ein solches Ziel in der umfassenden didaktischen Konzeption eines Aufbauenden Musikunterrichts. Dies fördert die Entdeckung und Entfaltung der Musikalität der Kinder ebenso wie ihre Freude daran, sich musikalisch auszudrücken. Der aufbauende, ganzheitliche und handlungsorientierte Unterricht ermöglicht besonders intensives und nachhaltiges Musizieren. Dieses bildet zugleich die Grundlage für die Entwicklung des Gehörs, gibt dem Hören von Musik Orientierung und öffnet Wege zum kindgerechten Verstehen von Musik.

Zentrales Medium ist das Handbuch für Lehrerinnen. Dieses bietet in zwei Bänden aufbauend angeordnete, in der Unterrichtspraxis vielfach erprobte Übungen und Anregungen zum schrittweisen Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse in folgenden Bereichen:

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

Die Übungen und Spiele werden ergänzt durch:

- Musikalische Unterrichtsvorhaben zur Integration aller Bereiche
- den Werkzeugkasten, der vertieft auf die Kindersprache und Liedarbeit eingeht sowie methodische Anregungen für die Umsetzung des Aufbauenden Musikunterrichts bietet.

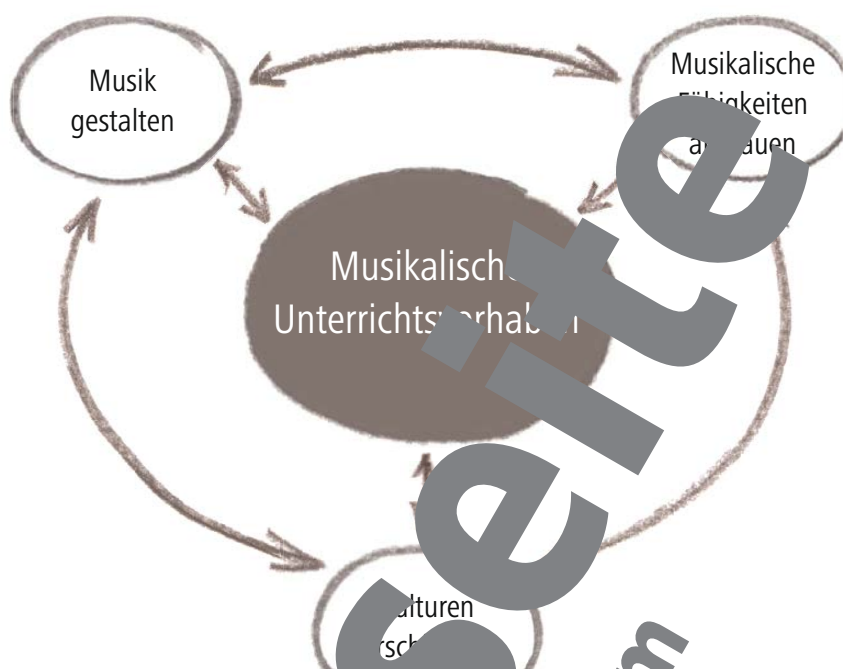
Idealerweise beginnt der Aufbauende Musikunterricht in Klasse 1. Jedoch kann der Musikunterricht auch auf jeder anderen Klassenstufe der Grundschule mit diesem Lehrkonzept und seiner Methodik anfangen. In jedem Band bietet sich die Materialien für den Einstieg in den Aufbauenden Musikunterricht – auf welcher Klassenstufe der Grundschule auch immer. In Band 2 folgen Materialien für die Weiterarbeit und Vertiefung.

Im zusätzlichen Medienpaket zu diesem Handbuch befinden sich die CDs mit Hörbeispielen sowie eine DVD-ROM mit Videofilmen, Arbeitsblättern und Kopiervorlagen.

¹ Den Lehrberuf in der Grundschule üben zum weitaus überwiegenden Teil Lehrerinnen aus. Im Hinblick darauf und wegen des Leseflusses wird stets das Femininum verwendet. Selbstverständlich sind ebenso alle Lehrer angesprochen. Wir bitten um Verständnis der Leser und Leserinnen.

Das Lehrkonzept von PRIMACANTA

Der Aufbauende Musikunterricht verbindet drei Praxisfelder²:



Praxisfeld 1: Kulturen erschließen

Was Musik und Singen für Kinder bedeutet, ergibt sich aus ihrem Umgang mit Musik in ihrem Alltag, aber auch in der Schule. Der musikalische Alltag der Kinder ist – trotz des oft sehr ähnlichen Angebots der Medien – individuell und unterschiedlich. Das gilt heute mehr denn je, weil die Heterogenität der sozialen und geografisch-kulturellen Herkunft deutlich gewachsen ist. Einerseits soll der Musikunterricht diese kulturelle Vielfalt aufnehmen, den Kindern Zugänge zu unterschiedlichen Musiken eröffnen und so auch ihre ästhetische Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit erweitern. Andererseits bietet der Musikunterricht in der Schule den Kindern im Idealfall einen eigenen Raum für den Erwerb gemeinsamer, verbindender musikalisch-kultureller und ästhetischer Erfahrungen, z. B. durch die Auswahl der Themen, Hörbeispiele und Lieder. Kulturen erschließen bedeutet in unserem Verständnis nicht zuletzt, den Kindern im Umgang mit Musik Gemeinsamkeits- und Gemeinschaftserfahrungen im Kontext kultureller Vielfalt zu ermöglichen.

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

- Umgang mit Musik und zu musikbezogenem Handeln,
- gesellschaftliche Funktionen von Musik im Alltag, in Kirche, Verein, gesellschaftlichem Leben, Konzertsaal, Disco usw.,
- Bedeutung, die Musik für Menschen hatte, hat und haben kann,
- unterschiedlichen Möglichkeiten Musik zu gestalten,
- 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. Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln sollen deshalb, zusammen mit Praxisfeld 3 (s. u.), mindestens zwei Drittel der Unterrichtszeit im Fach Musik einnehmen.

² Vgl. Fuchs 2010;
Jank/Schmidt-
Oberländer 2010;
Gies/Jank 2015;
Jank ⁶ 2017, Kap. 6.

Kinder bringen außerdem verschiedene musikalische Umgangsweisen aus ihrem Alltag, aus der Familie usw. mit. Diese kann und soll der Musikunterricht durch seine Angebote aufgreifen und darüber hinaus den Kindern bisher noch unbekannte Weisen des Umgangs mit Musik eröffnen – er soll also ihre musikalischen Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten, kurz: ihren musikalischen Horizont erweitern.

Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Aufbauender Musikunterricht fördert den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Kenntnisse Schritt für Schritt, auf lernpsychologischer Grundlage und in enger Verknüpfung mit dem Musizieren und musikbezogenen Handeln. Die Schulung des Hörens läuft dazu immer parallel: Kaum jemand kann sinnvoll musizieren, wenn er nicht hört, was er singt oder spielt. Versteht man Musik, kann man sie auch hören. Von Edwin E. Gordons „Audiation“ (siehe Kasten) durchzieht deshalb den Unterricht von Anfang an in allen drei Praxisfeldern. Fernziel des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten über die Primar- und Sekundarstufe hinaus ist es, „Musik musikalisch zu denken“:

„Wenn wir [...] einen Rhythmus spielen oder ein Lied singen, sollten wir in der Lage sein, den musikalischen Sinn des Gestalteten zu denken: beispielsweise das Metrum als bestimmtes und als korrelierendes Element zum eigenen Pattern o. ä. Erst dann kann es uns helfen, Musik zu denken bzw. angemessen – wir können auch sagen: künstlerisch – zu gestalten.“ (Schulz 1996, S. 7)

Eine wesentliche Grundlage dafür ist die Schritt für Schritt zunehmende Fähigkeit, mit den musikalischen Elementen, aus denen Musik besteht, umzugehen und sie beim Musizieren anzuwenden. Im Hinblick auf den Musikunterricht fassen wir den Umgang mit den Elementen der Musik in drei Kompetenzbereichen zusammen: metrische Kompetenz (Umgang mit Bewegung, rhythmische Kompetenz und tonal-vokale Kompetenz (vokal, weil in der Komposition das Singen und der Umgang mit der Stimme einen zentralen Stellenwert einnehmen).³

Audiation ist ein Kunstwort, das der amerikanische Musikpsychologe und -pädagoge Edwin E. Gordon eingeführt hat, um seiner Auffassung von verstehendem Hören, der Grundlage musikalischer Fähigkeiten einen Namen zu geben. Er definiert: „Audiation geschieht, wenn wir Musik oder eine musikalische Gestalt innerlich hören und verstehen, ob der Klang bereits vergangen ist oder nie in Wirklichkeit erklingen ist. („Audiation is the foundation of musicianship. It takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer or may never have been present.“)⁴ Verstehen bedeutet hier mehr als nur die Fähigkeit, eine musikalische Gestalt innerlich zu wiederholen. Audiation ist ein kognitiver Prozess, bei dem man einen gegebenen Klang eine musikalische Bedeutung gibt bzw. ihn in einen musikalischen Sinnzusammenhang schlüssig einfügt – z. B. zu hören und zu verstehen, dass ein Motiv ein Fragment oder Motiv harmonisch zur Dominante führt, oder dass der Rhythmus einer Begleitung die Viertelzeit 4 in einem 6/8-Takt einsetzt.

Musikalische Unterrichtsvorhaben

Die drei genannten Praxisfelder des Musikunterrichts beschreiben unterschiedliche Zugänge zu Musik. Jedes Praxisfeld ermöglicht unterschiedliche Erfahrungen mit Musik: musikalisches Gestalten und Handeln zielt auf die persönliche Auseinandersetzung mit Musik ab, das Musizieren zielt auf die gemeinsame Erfahrung mit anderen aus, das Hören zielt auf die Auseinandersetzung mit Musik ab. Jedes der drei Praxisfelder ist verzichtbar, ja mehr noch: Erst im Zusammenspiel aller drei Zugänge erschließt sich Musik als Gegenstand der individuellen musikalischen Erfahrung 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. Mehr dazu in der Einleitung zum Kapitel „Musikalische Unterrichtsvorhaben“ dieses Buchs (S. 176).

³ Diese drei Kompetenzbereiche orientieren sich am Umgang mit den strukturellen Elementen der Musik beim Hören und Musizieren. Der tatsächliche Umgang von Menschen mit Musik ist aber vielschichtiger und findet nicht nur auf der Ebene der strukturellen Elemente statt. Deshalb haben wir an anderer Stelle acht Dimensionen musikalischer Kompetenz beschrieben, die ausgehen von der Frage, was Menschen mit Musik tun bzw. prinzipiell tun können: Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Hören und Beschreiben, Kontexte herstellen, Sich bewegen, Das Musizieren anleiten (Jank⁶ 2017, S. 125 f.).

⁴ www.giml.org/mlt/audiation, Stand: 30.01.2019

Gebrauchsanleitung

Der Aufbau des Handbuchs

Drei Kompetenzbereiche

Die Kapitel zu den drei Bereichen der tonal-vokalen, metrischen und rhythmischen Kompetenz sind in sich ähnlich aufgebaut: Die Vorbemerkungen zum jeweiligen Kapitel setzen sich mit einem Überblick, der eine Liste der Lieder des Kapitels sowie Stichworte zu den zugehörigen Übungen enthält. Darauf folgen mehrere Bausteine mit Übungen, die nach Schwierigkeitsgrad angeordnet sind. In den Kapiteln zur tonal-vokalen und zur rhythmischen Kompetenz werden die Übungen zusätzlich nach Schwierigkeitsgrad in verschiedenen Ebenen zusammengefasst.

Tonal-vokale Kompetenz

Dieses Kapitel rückt das Singen ins Zentrum. Am Anfang stehen Übungen zum Finden der eigenen Stimme und zur Erfahrung des Grundtons (Basis: S. 20). Die weiteren Bausteine greifen die sogenannte Solmisationsmethode auf. Sie unterstützt neben dem Gesang (Do, Re, Mi usw.) das Musikhören, das Singen und den Erwerb einer Tonvorstellung auszuführen (Auskultation: S. 20).

Mit Hilfe der Tonsilben der Solmisationsmethode wird der Tonraum schrittweise erweitert: **Baustein 1** konzentriert sich auf die kleine Terz So–Mi und Baustein 2 auf die Dreiklänge Dur und Moll (Do–Mi–So und La–Do–Mi). Die Erweiterung des Tonraums auf alle sieben Töne bzw. Stufen der Tonleiter ist Gegenstand der Bausteine zur tonal-vokalen Kompetenz in Band 2 von PRIMACANTA.

Der begrenzte Tonraum, um den es in den Bausteinen 1 und 2 jeweils geht, wird zuerst hörend erfahren und die Kinder imitieren, was sie im Singen (Ebene 1). Vielfältiges Musizieren mit der Stimme und mit Instrumenten sichert die Verankerung in der musikalisch-praktischen Erfahrung der Kinder. Darauf aufbauend wird der Tonraum über Solmisationssilben 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). Erst gegen Ende der Grundschulzeit wird die Notenschrift einbezogen, hierfür lies zu Beginn an der jeweiligen Grundschule gehört (Ebenen 5 und 6 in Band 2). Von Anfang an und durchgehend unterstützt der Unterricht die Entwicklung der Singstimmen durch intensive Singen.

Metrische Kompetenz und Bewegung

Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung und Festlegung des körperlich empfundenen Grundgefühls für das Metrum in der Musik. Die notwendige Fertigkeit der musikbezogenen Koordination von Bewegung bildet die Grundlage für die Entwicklung rhythmischer Kompetenz und zugleich für das Singen und Musizieren auf Instrumenten. Die Kinder lernen, verschiedene Metren hörend zu erkennen und musikalisch auszuführen, sich freirhythmisch zu Musik zu bewegen und verschiedene metrische Ebenen in der Musik zugleich auszuführen.

Rhythmische Kompetenz

Die rhythmische Kompetenz baut auf der Basis der metrischen Kompetenz auf. Ziel ist die Fähigkeit, rhythmische Strukturen gekannt und kreativ einzusetzen. Im Zentrum eines jeden Bausteins steht eine bestimmte rhythmische Grundstruktur (s. u.):

Baustein 1 arbeitet mit Rhythmen im geraden Metrum (z. B. im 2/4- oder 4/4-Takt) und verwendet einfache Rhythmen mit zwei unterschiedlichen Notenwerten: zwei kleine Schläge auf einen großen Schlag (zu den Begriffen „große“ und „kleine Schläge“). Punktierter Noten und Synkopen werden hier nicht verwendet. **Baustein 2** stellt Rhythmen im Dreier-Metrum in den Mittelpunkt: drei kleine Schläge auf einen großen Schlag (z. B. im 6/8-Takt mit zwei großen und jeweils drei kleinen Schlägen). Diese Bausteine 1 und 2 sind Gegenstand von Band 1.

In Band 2 werden die beiden Bausteine aufgegriffen und durch komplexere rhythmische Elemente wie z. B. Punktierungen und Synkopen vertieft.

Mit jeder dieser rhythmischen Strukturen wird vielfältig musiziert und es werden mit jedem Baustein jeweils von Neuem die Ebenen der Pyramide rhythmischer Kompetenz von unten nach oben durchschritten: Die Rhythmusstrukturen werden zunächst hörend erfahren und imitiert (Ebene 1), dann mit Hilfe von Rhythmussilben bewusst verarbeitet (Ebenen 2 und 3) und schließlich auf vielfältige Weise

in Spielen, Übungen und Liedern eingesetzt, die zum Anwenden und Improvisieren motivieren (Ebene 4). Wenn es zu den Zielen an der jeweiligen Grundschule gehört, dann kann die Übertragung in Notenschrift und Fachsprache anschließen (Ebenen 5 und 6 in Band 2).

Musikalische Unterrichtsvorhaben

Zwei Beispiele für musikalische Unterrichtsvorhaben thematisieren Musik im komplexen Zusammenhang der drei Praxisfelder Singen und Musizieren, Erschließen von Kulturen und Aufbauen musikalischer Fähigkeiten. Sie integrieren tonal-vokale, metrische und rhythmische Kompetenzen sowie das Hören von Musik bzw. von musikalischen Werken. **Musik ist in Form** stellt an ganz verschiedenen Hörbeispielen unterschiedliche musikalische Formen vor und benutzt dabei eine Vielfalt handlungsorientierter Unterrichtsmethoden. Bewegung zur Musik spielt dabei eine zentrale Rolle. **Musik in der Handlung** wird anhand der Märchenoper „Hänsel und Gretel“ von Engelbert Humperdinck thematisiert. Im Mittelpunkt dieses Vorhabens stehen die Musik und ihr Bezug zur Handlung, das szenische Moment sowie das Singen und Musizieren der Kinder.

Werkzeugkasten, Glossar und Anhänge

Für den Aufbauenden Musikunterricht haben das Singen und der Umgang mit der Stimme zentrales Gewicht. Deshalb geben wir im Werkzeugkasten anhand vieler Beispiele Hinweise und Tipps für die alltägliche Praxis zur Stimmbildung, zur Erarbeitung von Liedern und zur Einordnung von Liedern in das aufbauende Gesamtkonzept von PRIMACANTA.

Ergänzend treten Anregungen zu einer den Aufbauenden Musikunterricht stützenden Unterrichtsorganisation (Classroom Management), zu spezifischen Unterrichtsmethoden und zum Umgang mit der Leistungsbewertung hinzu.

Manche Begriffe oder musikalische Arbeitsweisen (z. B.: Call & Response) bedürfen einer Erklärung. Damit der Lesefluss durch die Erläuterungen nicht gehemmt wird, wurden diese im Glossar alphabetisch zusammengeführt (S. 222).

Die Anhänge enthalten die Auflistung der Hörbeispiele, die Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, das Liedverzeichnis, die Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren, das Literaturverzeichnis, Rhythmus-Patterns für gerade und ungerade Metren sowie Solmisationsgesten und -silben.

Musik unterrichten mit dem Handbuch frequently asked questions

Das Handbuch PRIMACANTA konzentriert sich auf das Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen. Es bietet einen umfassend angelegten Wegweiser für einen kompetenzorientierten Musikunterricht, der den Kindern den Erwerb eines grundlegenden musikalischen Könnens ermöglicht. Dieses schließt die Entwicklung der Hörvorstellung und den Gesang mit ein.

Die beiden anderen Praxisfelder werden immer wieder mit angesprochen:

Zum Praxisfeld 1 – Kulturen erschließen – gibt es beispielhafte Materialien durch die beiden Unterrichtsvorhaben (s. o.; S. 176). Hinzukommen insgesamt 7 Kontextkästen in den Kapiteln zu den Kompetenzbereichen (z. B. S. 55). Darin finden wir kulturerforschende Themen und Unterrichtsvorhaben vor. Sie sollen Lehrpersonen dazu anregen, diese Unterrichtsskizzen konkret für ihren Unterricht passend auszuwählen.

Zum Praxisfeld 2 – Musik gestalten – enthalten die Kapitel zu den Kompetenzbereichen und den Musikalischen Unterrichtsvorhaben viele Lieder, Musizierstücke, Begleitmodelle und Ideen für die Hinführung zur Improvisation (ab S. 118 und S. 176). Der Werkzeugkasten ergänzt methodische Hinweise zur Einordnung.

Das Handbuch schlägt als Wegweiser einen klaren, stringenten, in kindgemäßen Schritten angelegten Weg zum Kompetenzerwerb zentraler Musizier- und Hörfähigkeiten der Kinder vor. Zugleich lässt es den Lehrerinnen und Fachlehrerinnen an den Schulen in Verbindung mit dieser Grundlage 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 einer Hörerziehung, für das Umsetzen in andere ästhetische Ausdrucksbereiche, für fächerübergreifendes Arbeiten usw. Ebenso lässt das Handbuch viele Spielräume zur Auswahl der Lieder, Spielstücke etc.

Damit schließt PRIMACANTA eine Lücke auf dem Fachbuch- und Fachzeitschriftenmarkt, der zwar für die Praxisfelder „Musikkulturen erschließen“ und „Musik gestalten“ zahlreiche Materialien, Unterrichtshilfen, Schul- und Liederbücher zur Verfügung stellt, jedoch nur sehr wenige für das Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“.

Wann soll Aufbauender Musikunterricht in der Grundschule beginnen?

Grundsätzlich kann in jeder Klasse mit Aufbauendem Musikunterricht begonnen werden. Wir empfehlen einen frühen Beginn, am besten von der ersten Klasse an.

- Der Beginn in den Klassen 1 oder 2 ist ideal, um den Kindern spielerisch und umgangsmäßig viele musikpraktische Erfahrungen zu ermöglichen, die dann eine breite Basis für das weiter aufbauende Musikkennen ab der 3. Klasse bilden. Deshalb stehen in diesen Klassen viele Sing-, Klatsch-, Spiel- und Bewegungslieder im Zentrum, den Schwerpunkt bilden das Singen und Musizieren und das Experimentieren mit Klängen aus unterschiedlichen Quellen (von Alltagsgegenständen über Musikinstrumente bis zur eigenen Stimme). Der systematische Aufbau der musikalischen Kompetenzen bleibt demgegenüber noch deutlich im Hintergrund. Zudem sollte der Bereich musikalischer Kompetenz gefördert und im Bereich der metrischen Kompetenz die Ebenen 1–4 sehr regelmäßig einbezogen werden, jedoch in kleinen Dosierungen.
- Der Beginn in Klasse 3 ermöglicht, das spielerische, vielseitige Musikkennen zu ergänzen durch erste musikalische Herausforderungen, die nun schon systematischer auf den Kompetenzerwerb gerichtet sind. Sie sollen die Kinder motivieren und ihnen ermöglichen, das Gelernte gekonnt zu präsentieren. Schritt für Schritt können sich der nun musikalische Können im rhythmischen und tonal-vokalen Bereich auf der Grundlage ihrer Bewegungserfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Metren aufbauen.
- Der Beginn in Klasse 4 erlaubt eine systematischere Eingliederung in die Kompetenzbereiche, jedoch ohne den Anspruch, sie im vollen Umfang zu erarbeiten. Dies kann in der weiteren Folge eine sehr gute Vorbereitung auf den Musikunterricht in der weiterführenden Schule sein.

Wie weit soll Aufbauender Musikunterricht in der Grundschule führen?

Die Bedingungen in der Unterrichtswelt unterscheiden sich je nach den Kindern, nach Standort und Schule, nach Lehrkräften und Lehrern. Genauso verschieden ist deshalb der Musikunterricht in seiner Umsetzung. Deshalb gibt es keinen bestimmten Punkt, bis zu dem Aufbauender Musikunterricht geführt werden müsste. Wichtig ist es, die Erarbeitung der Kompetenzbereiche den Kapiteln entsprechend von vorne nach hinten anzugehen. Jeder Baustein, jede Ebene, die erarbeitet wurde, ist ein Gewinn für die Kinder, aber es ist erforderlich, einen bestimmten Baustein oder eine bestimmte Ebene unvollständig zu erreichen. Umgekehrt formuliert: Aufbauender Musikunterricht bietet die Möglichkeit, den Unterricht am Ende der 4. Klasse beim jeweils erreichten Stand sinnvoll abzuschließen.

Wenn das Ende von Band 1 erreicht wurde – unabhängig davon, zu welchem Zeitpunkt im Rahmen der Grundschulzeit dies der Fall ist – ist es sinnvoll, den Unterricht mit Band 2 von PRIMACANTA fortzusetzen. Es ist zu beachten, dass der erste Band für die ersten beiden Schuljahre und der zweite für die beiden Folgejahre dienen sollte. Der Zeitpunkt des Übergangs von Band 1 zu Band 2 bestimmt sich aus den Kompetenzen und von Klasse zu Klasse unterschiedlichen Gegebenheiten vor Ort. Er kann in der dritten oder der vierten Klasse liegen, oder es ergibt sich, dass alleine mit Band 1 bis zum Ende der Grundschulzeit gearbeitet wird und Band 2 dann nicht mehr zum Einsatz kommt.

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

Die Erarbeitung der musikalischen Fähigkeiten (Praxisfeld 1) und des musikalischen Ausdrucks (Praxisfeld 2) soll, zusammen mit dem musikalischen Praktischen, das Aufbauen der musikalischen Fähigkeiten (Praxisfeld 3), grundsätzlich nicht weniger als zwei Drittel des Fachunterrichts einnehmen. Das Praxisfeld 1 – Erschließung von Kulturen – wird im Zusammenhang der musikalischen Unterrichtsvorhaben erarbeitet. Es soll eng mit den beiden anderen Praxisfeldern verbunden werden, benötigt aber auch, zumindest hin und wieder, eigenständige Unterrichtszeit. Diese soll ein Drittel der Unterrichtszeit nicht übersteigen.

In welcher Reihenfolge sollen die Kompetenzbereiche im Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ erarbeitet werden?

Dafür gibt es keine feste Regel, jedoch einige Hinweise:

- Für Lehrerinnen, die zum ersten Mal mit diesem Handbuch arbeiten, kann es sinnvoll sein, zunächst den Unterricht nur in einem der Kompetenzbereiche zu beginnen: Entweder mit dem Bereich der

tonal-vokalen Kompetenz (ab S. 18), wenn der Unterricht von Anfang an einen Schwerpunkt im Umgang mit der Stimme und beim Singen haben soll. Oder mit dem Bereich der metrischen Kompetenz in Verbindung mit Bewegung (ab S. 104), wenn der Unterricht im weiteren Verlauf einen Schwerpunkt in der Rhythmusarbeit erhalten soll. Beide Entscheidungen sind gleichermaßen möglich und sinnvoll.

- Der Bereich der rhythmischen Kompetenz setzt bereits grundlegende Erfahrungen im Bereich der metrischen Kompetenz bis zu Ebene 3 voraus. Er soll deshalb frühestens in Verbindung mit Ebene 4 der metrischen Kompetenz begonnen werden.
- Aber ansonsten sollen die Kompetenzbereiche grundsätzlich im Unterricht miteinander verzahnt werden. Routinierte oder mit dem Handbuch vertraute Lehrerinnen können schon von Anfang an jeweils eine Basisübung aus dem tonal-vokalen Bereich und eine Übung aus dem Bereich der metrischen Kompetenz miteinander kombinieren. Von Fall zu Fall mag es sinnvoll sein, einzelne Stunden schwerpunktmäßig zu nur einem der Kompetenzbereiche zu konzipieren, aber das sollte eher eine Ausnahme bleiben.
- Sobald die typischen Arbeitsweisen entweder der rhythmischen oder der tonal-vokalen Erarbeitung den Kindern zunehmend vertraut geworden sind, ist es unbedingt sinnvoll, in die Verbindung mit dem jeweils anderen Kompetenzbereich zusätzlich einzusteigen.
- Jedenfalls sollen über kurz oder lang – unabhängig davon, auf welchem Klassenstufe-Aufbauender Musikunterricht begonnen hat – alle drei Bereiche musikalischer Kompetenz miteinbezogen werden, denn die drei Kompetenzbereiche kommen in Liedern und Spielen fast immer kombiniert vor.

Im Rahmen dessen kann, soll und muss jedes Lehrerkollegium mit der Lehrerin mit Blick auf die Kinder und die gegebenen Bedingungen an den Schulen selbst darüber entscheiden, wie im weiteren Verlauf die Kompetenzbereiche miteinander verzahnt werden sollen (vgl. den Vorschlag in der Grafik auf S. 17).

In welcher Reihenfolge sollen die Übungen der tonal-vokalen, metrischen und rhythmischen Kompetenz erarbeitet werden?

Die Bausteine, Ebenen und Übungen in den drei Kompetenzbereichen sind aufbauend angeordnet:

- Die *Bausteine* erweitern einer nach dem anderen jeweils die Komplexität der musikalischen Elemente, die die Kinder hören, singen und bewegen (im Kapitel zur metrischen Kompetenz erfolgt dies im Rahmen der Ebenen). Z. B. erweitert jeder Baustein im Kapitel zur tonal-vokalen Kompetenz den Tonraum – vom Einzelton (Basis ist hier die sogenannte Rufterz ?!) (Baustein 1) zu Dreiklangstönen ?! (Baustein 2) und später den Tonraum bis hin zur ganzen Tonleiter (Band 2).
- Die *Ebenen* durchlaufen eine nach dem anderen jeweils zunehmend anspruchsvolle Aufgaben-Kategorie. Z. B. beginnen die Übungen auf Ebene 1 im Kapitel zur rhythmischen Kompetenz (ab S. 140) mit dem Vor- und Nachsprechen einfacher Rhythmen ohne Rhythmussprache, Ebene 2 führt zusätzlich eine Rhythmussprache ein, auf Ebene 3 versetzen die Kinder zwischen Rhythmen mit und ohne Rhythmussprache, Bodypercussion und Rhythmusinstrumenten. Ebene 4 führt die Kinder schließlich zur Rhythmussprache und Ebene 2 tritt dann die Notenschrift hinzu.
- Die einzelnen Bausteine folgen in der Regel einem steigendem Schwierigkeitsgrad, jedoch kann eine Ebene auch mehrere Bausteine ungefähr gleicher Schwierigkeit beinhalten, um den Kindern unterschiedliche musikalische Ansätze zu ermöglichen.

Innerhalb der Kompetenzbereiche sind also die Bausteine, Ebenen und Übungen jeweils planvoll nach Komplexität, Anspruch und Schwierigkeit aufsteigend angeordnet. Deshalb soll der Unterricht dieser Ordnung folgen. Tut er dies nicht, so wird sich ein nachhaltiger Unterrichtserfolg nicht oder nur in sehr engen Grenzen einstellen. Wir empfehlen deshalb nachdrücklich, PRIMACANTA nicht nur als Steinbruch für das Herausgreifen besonders ansprechender Unterrichtsideen zu verwenden, sondern der Idee einer Schritt für Schritt aufbauenden Konzeption zu folgen.

Dabei wird sich sicherlich ergeben, dass manche Übungen für diese oder jene Klasse durch eigene Übungsideen der Lehrerinnen ergänzt, erweitert oder ausgetauscht werden müssen. Solche Abweichungen sind oft sinnvoll, ja vielleicht notwendig – aber sie sollen immer in die übergreifende, große Linienführung des Aufbauenden Unterrichts eingebunden bleiben und auf diese wieder zurückführen.

Wie schnell soll Aufbauender Musikunterricht vorgehen?

Aufbauender Musikunterricht ermöglicht dann nachhaltiges und schnelles Musikkennen der Kinder, wenn er langsam voranschreitet. Es scheint nur so, als wäre das paradox. Denn gerade ein langsames Vorgehen Schritt für Schritt ermöglicht es,

- dem Üben, der Ergebnissicherung, Anwendung und Übertragung auf neue Aufgaben viel Zeit und Raum zu geben,
- somit die vorausgegangenen Lernerfahrungen kognitiv tiefgehend zu verarbeiten und zu verinnerlichen,
- die anschließenden, darauf aufbauenden Lernerfahrungen gründlich zu erarbeiten,
- die Übungen, Ebenen und Bausteine in einer sowohl psychisch als auch sachlogisch stimmigen Reihenfolge Schritt für Schritt aufeinander aufbauend zu gestalten,
- und auf diese Weise alle – oder zumindest möglichst viele – Kinder „mitzunehmen“ und nicht nur die, die ohnehin immer schnell lernen und vom Elternhaus die beste Förderung mitbekommen.

Das Tempo des Vorgehens von Übung zu Übung bzw. von Ebene zu Ebene soll sich deshalb an der Lerngruppe orientieren. Erst wenn der größte Teil der Kinder eine Übung bewältigen kann, soll zur nächsten Übung weitergegangen werden.

Manchmal kann die Orientierung an der Klasse bedeuten, den Unterricht noch einmal auf eine der zuvor bereits erarbeiteten Ebenen oder Übungen zurückgehen und diese vertiefend zu wiederholen. Dies ist dann angezeigt, wenn sich im Unterricht herausstellt, dass Kinder trotz Hilfe der Lehrerin mit der nächsten Ebene oder der nächsten Übung gemeinheitsmäßig überfordert sind.

Manchmal kann die Orientierung an der Klasse aber auch im Gegenteil bedeuten, die eine oder andere Übung des Handbuchs zu überspringen (wobei jedoch die aufbauende Anordnung insgesamt zu verlassen): Z. B. bietet der Basis-Part des Modells zur tonal-vokalen Kompetenz (ab S. 27) 13 verschiedene Übungen zur Findung der Stimme, eines gemeinsamen Tones und des Grundtons eines Liedes an. Wenn jedoch die Kinder schon nach den ersten beiden Übungen gut in der Lage sind, gemeinsame Töne zu finden und zu singen, ist es nicht sinnvoll, dazu alle weiteren Übungen noch durcharbeiten. Vielmehr besteht so eine Gefahr, die Kinder zu unterfordern. Dann sollte besser zur nächsten Herausforderung weitergegangen werden – in diesem Fall die Erfahrung des Grundtons eines Liedes (ab Übung 10).

Der Unterricht mit dem Handbuch erfordert also einerseits von der Sache her ein stringentes, der aufbauenden Logik nachzugehen, zugleich aber andererseits eine flexible, an den realen Möglichkeiten und Grenzen der Kinder und der Lehrerin orientierte Umsetzung und Anpassung.

Grundsätzlich steht in den ersten beiden Schuljahren der möglichst vielfältige spielerische Umgang mit Musik im Vordergrund. Zwar beschreiben die drei Kompetenzbereiche, wie der Unterricht im aufbauenden Sinn begonnen werden soll und welche Lernschritte jeweils folgen. Aber das Tempo soll und muss sich an die Kinder und ihren musikalischen Möglichkeiten und Potenzialen anpassen. In dieser Zeit der Musik ist vorrangig das Ziel, die Motivation der Kinder zum Singen und zum vielfältigen Umgang mit Musik sowie ihre Freude daran zu stärken, indem er ein musikalisches Ambiente bietet, in dem sich Kinder Musik ganz selbstverständlich dazugehört. Stress und Leistungsdruck fördern das nicht, sondern führen im Gegenteil zu Barrieren und Blockaden. Ab etwa dem dritten und spätestens im vierten Schuljahr kann und soll der Musikunterricht die musikalischen Fähigkeiten (Musikhören, Musizieren, Tanzen, Improvisieren usw.) der Kinder ebenso wie ihre Erfahrungen mit den darüber hinausgreifenden musikalisch-kulturellen Zusammenhängen und Hintergründen schrittweise erlernen und vertiefen.

Arbeitsweisen im Aufbauenden Musikunterricht

Die meisten Methoden und Arbeitsweisen im Unterricht werden dort beschrieben, wo sie zum Einsatz kommen sollen: zusammen mit den Übungen in den verschiedenen Kapiteln des Buchs. Einige spezifische Besonderheiten der Arbeitsweisen im Aufbauenden Musikunterricht verdienen jedoch eine Erläuterung vorweg:

Vorrang für das Hören: Musizieren ohne Noten

Für diesen ersten Band von PRIMACANTA gilt: Die Kinder singen und musizieren ohne Noten, nur auf der Grundlage ihres musikalisch-klanglichen Gedächtnisses, ihrer Klangvorstellung und ihrer Rhythmussprache und der Solmisationssilben mit den damit verbundenen Handzeichen. Der Übergang zur Einbeziehung der Notenschrift wird in Band 1 auf vielfache Weise methodisch vorbereitet („vorentlastet“), aber erst in Band 2 konkret vollzogen.

Das bedeutet: Die im Handbuch mit Noten dargestellten Lieder, Patterns, Übungen und Spielstücke sind für die Lehrerin bestimmt. Sie sollen nicht für die Kinder kopiert und in der Regel nicht in Hefte oder Ordner der Kinder übertragen werden. Denn ein Hauptziel ist zunächst die Förderung und Entwicklung der *Audiation* (S. 7). Das entspricht einem Grundsatz des Gesangsunterrichts aus den Schulen der USA im 19. Jahrhundert: *Sound before sight* – der Klang und das Hören sollen Vorrang haben vor dem Sehen der grafischen Zeichen der Notation.

Musizieren und Sich-Bewegen gehören zusammen

Musik in Verbindung mit unterschiedlichen Formen der Bewegung (von elementaren Bewegung zu Metrum und Rhythmus über Bewegungslieder und Tänze bis hin zu Pantomime und zum Darstellenden Spiel) soll den Musikunterricht in allen Klassen ständig durchziehen. So wird regelmäßig immer wieder der Bezug von Musik zu den zugrundeliegenden Metren und Taktarten auf körperlicher Basis geübt und verinnerlicht. In Klasse 1 soll dies besonders deutlich erhalten, um am Beginn der Schulzeit die Basis allen Musizierens und Hörens sicher zu legen.

Mit rhythmischen und melodischen Patterns von Call & Response zum Call & Response

Für den Erwerb der elementaren musikalischen Kompetenzen ist die Verwendung von rhythmischen und melodischen Patterns methodisch grundlegend. Die Formen der Patternarbeit ist vielfältig: Sie unterstützt das musikalische Gedächtnis, die kognitive Verarbeitung elementarer musikalischer Strukturen, kann sehr motivierend eingesetzt werden und ist eine ausgezeichnete Grundlage für das Klassenmusizieren, bietet zahlreiche Möglichkeiten der Übung und Wiederholung und ermöglicht Binnendifferenzierung. Anfangs werden Patterns vorgesprochen, vorgesungen oder vorgespielt und von den Kindern genau gleich wiederholt (Call & Response). Zunehmend sollen die Kinder dann, wie bei einer Frage und ihrer Antwort, nicht mehr das gesamte Pattern wiederholen, sondern die Antwort selbst aus ihrem wachsenden Pattern-Repertoire gestalten (Call & Response). Auf diese Weise kann und soll Patternarbeit ein Weg zu Kreativität und Improvisation werden.

Diese Methodik wird für Rhythmus-Patterns in der Einleitung zur rhythmischen Kompetenz (ab S. 140) sowie im Zusammenhang der einzelnen Übungen ausführlich beschrieben. Der Patternarbeit im rhythmischen Bereich entspricht im melodischen (melodischen) Bereich die Arbeit mit den Solmisationssilben, genauer: Die Verbindung zweier oder mehrerer Töne und ihrer Solmisationssilben zu kleinen melodischen Patterns. Die Methodik des Unterrichts mit Solmisationssilben und Handzeichen wird in der Einleitung zum tonhöhenkalen Kompetenzbereich (ab S. 18) und mit den einzelnen Übungen dieses Kapitels in konkreter Form vorgestellt.

Lehrerinnen, die mit rhythmischen Patterns und Solmisation gearbeitet haben, können diese Methoden mit diesem Handbuch sowie mit einigen der Videofilme der DVD-ROM leicht in den Grundzügen erwerbsoweit sie für den Musikunterricht an der Grundschule benötigt werden. Die notwendige Sicherheit und Routine stellt sich sehr schnell mit der Anwendung der Methoden durch die Lehrerin im Unterricht ein.

Rhythmussprache; Solmisation und Handzeichen

Zur rhythmischen Patternarbeit gehört schon bald nach wenigen Unterrichtsstunden eine Rhythmussprache. Die Silben der Rhythmussprache bieten eine erste, einfache Möglichkeit, die gehörten und gespielten Rhythmen, dem zugrundeliegenden Metrum entsprechend, zu gliedern. Die Rhythmussprache ist deshalb ein erster Schritt zur kognitiven Verarbeitung von Rhythmen. Am Ende der Grundschulzeit

oder in der weiterführenden Schule kann dann das Erlernen der Notenschrift darauf aufbauen. In diesem Buch verwenden wir die Rhythmussprache des amerikanischen Musikpsychologen und -pädagogen sowie Jazz-Bassisten Edwin E. Gordon. Sie wird in der Einleitung zum rhythmischen Kompetenzbereich erläutert (S. 142 f.). Lehrerinnen, die damit nicht vertraut sind, werden feststellen, dass sie sich diese Rhythmussprache durch das Anwenden im Unterricht recht einfach, schnell und erfolgreich aneignen können.

Im übertragenen Sinn gilt das Gleiche für die Solmisationssilben und die zugehörigen Handzeichen. Sie werden in der Einleitung zum tonal-vokalen Kompetenzbereich erläutert (S. 140).

Kulturen erschließen: Die Kontextkästen

Kontextkästen öffnen Fenster zum Praxisfeld Kulturen erschließen. Im Anhang insgesamt 7 Übungen aus den drei Kompetenzbereichen skizzieren wir in den Kontextkästen Ideen für Unterrichtsvorhaben, ohne sie jedoch im Detail auszuführen. Mit diesen Skizzen sollen wir dazu anregen, die jeweils angesprochenen Themen zu einem musikalischen Unterrichtsvorhaben weiterzuarbeiten.

Die Themen der Kontextkästen:

- Hummeln fliegen (S. 35)
- Wie Trommeln klingen (S. 44)
- Der Kuckuck (S. 59)
- Musik und Farben (S. 82)
- Die Streichinstrumente (S. 125)
- Tanzen in Afrika (Ghana und Südafrika)
- La Caccia: Musik zu Verfolgungsjagd (S. 152)

Unterrichtsplanung

Aufbauender Musikunterricht ist in der Kontinuität in dreifacher Hinsicht: Erstens soll der Unterricht ohne größere Unterbrechungen in jedem Schuljahr wöchentlich abgeleitet werden – möglichst mit zwei Stunden pro Woche. Zweitens soll Musik den schulischen Alltag so oft wie möglich durchziehen, z. B. durch musikalische Aktivitäten, die sich auf jahreszeitliche Bezüge (Erntedank, Weihnachten, Ferien, Klassenfahrt, Ostern usw.), oder auf die Beziehung von fachlich passenden Liedern und Stücken sowie von Bewegung in den Unterricht anderer Fächer (Religion, Deutsch, Englisch, Sport usw.) oder bei der Gestaltung von Festen in der Schule. Und drittens meint Kontinuität im Aufbauenden Musikunterricht den roten Faden, der die Inhalte und Übungen von Stunde zu Stunde inhaltlich verbindet und den stetigen Aufbau musikalischer Kompetenzen Schritt für Schritt ermöglicht.

Dieser rote Faden der Kontinuität erfordert, nicht anders als etwa das Erlernen des Klavierspiels oder aber auch einer Sportart, eine Regelmäßigkeit beim Erwerb musikalischer Fähigkeiten und beim Üben und Anwenden des Gelernten.

Deshalb ist ein Grundprinzip der Gestaltung Aufbauenden Musikunterrichts, jede Unterrichtsstunde regelmäßig in drei Phasen zu beginnen, die zur Begrüßung von einem Warm-up ausgeht und über ein Singen zu einer kurzen, kompakten Phase der Erarbeitung und/oder Wiederholung von Übungen überleitet. Diese Phasen betreffen die drei Kompetenzbereiche (tonal-vokal, Metrum und Bewegung und Rhythmus). Wenn im weiteren Verlauf der Stunde gesungen wird, dann gehört dazu auch Stimmbildung bzw. ein Einsingen. Die Erarbeitungsphase sollte deutlich kürzer ausfallen als der Rest der Stunde. Auf diese Weise sollte genügend Zeit für die Unterrichtsthemen aus den Praxisfeldern Erschließen von Kulturen oder Musikalisches Gestalten bleiben. Einige der Übungen aus den drei Kompetenzbereichen sind jedoch auch umfangreicher konzipiert, und manche Übungen aus dem Bereich der tonal-vokalen Kompetenz können eine ganze Unterrichtsstunde ausfüllen.

In der längerfristigen Perspektive über die einzelnen Stunden hinaus ist es im Aufbauenden Musikunterricht wichtig, die drei Bereiche musikalischer Kompetenz, die musikalischen Unterrichtsvorhaben und das Singen und Musizieren so miteinander zu verbinden, dass alle drei Praxisfelder des Musikunterrichts zu ihrem Recht kommen (s. S. 6): Erschließen von Musikkulturen, Musikalisches Gestalten und das Aufbauen musikalischer Fähigkeiten.

Daraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für die langfristige Unterrichtsplanung eines Schulhalbjahres oder -jahres als auch für die Gestaltung der einzelnen Stunden.

Tonal-vokale Kompetenz

Die eigene Stimme ist das erste und ursprünglichste „Instrument“ zum Musizieren. Nahezu jeder Mensch gebraucht seine Stimme von Geburt an als Mittel, um sich und eigene Befindlichkeiten auszudrücken. Mit dem Erwerb der Erstsprache rücken nach und nach musikalischen und die sprachlichen Elemente des Stimmgebrauchs auseinander. Das ursprüngliche Bedürfnis, sich nicht nur sprachlich mit der Stimme auszudrücken, bleibt aber noch lange erhalten: Im Grundschulalter singen die meisten Kinder noch sehr gerne. Der Musikunterricht kann und sollte ebenso anknüpfen wie an der Bewegungsfreude der Kinder.

Das geschieht durch regelmäßiges, möglichst tägliches Singen und Musizieren nicht nur im Musikunterricht, sondern auch darüber hinaus im Schulalltag. So können Kinder ein stilistisch vielfältiges Repertoire von Liedern und Spielstücken auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen erwerben. Dabei soll der Musikunterricht jedoch nicht stehenbleiben, sondern Kindern darüber hinaus ermöglichen, ihre stimmlichen Kompetenzen im „Reich der Töne“ zielgerichtet zu entwickeln und kreativ einzusetzen. Grundlegend dafür ist der Erwerb und die schrittweise Differenzierung einer inneren klanglichen Vorstellung – einer Vorstufe der Audiation (7). Die Entwicklung dieser inneren Vorstellung wird in besonderem Maße im Wechselspiel zwischen eigenem Musizieren (allein und in der Gruppe) und dem bewussten Hören auf das klangliche Ergebnis des Musizierens gefördert. Sie ist zugleich ein wichtiges Fundament für das Verstehen von Musik und für die Fähigkeit zu einem vertieften Musikgenuss.

Der Weg zur schrittweisen Entwicklung der inneren Klangvorstellung ist methodisch auf zweifache Weise gestuft:

- Die Differenzierung des Tons wird schrittweise und musizierend Schritt für Schritt entwickelt (Pyramide des tonal-vokalen Kompetenzerwerbs).
- Der Tonraum wird mit Hilfe der Solmisation definiert und stufenweise erweitert (Bausteine der Tonraumerweiterung).

Die Pyramide des tonal-vokalen Kompetenzerwerbs

Den Weg zum Autonom Musizieren mit der Stimme im tonalen Bereich von Melodie und Harmonie beschreibt die Pyramide des Erwerbs tonal-vokaler Kompetenz:



*Stimmbildung und Lieder mit Solmisations-Patterns sind ständige Begleiter in jeder Unterrichtsstunde.

Auf der Basisebene am Beginn dieses Weges sind zwei Erfahrungen für die Kinder besonders wichtig:

Einerseits ist dies die **bewusste Erfahrung der großen Bandbreite stimmlicher Ausdrucksmöglichkeiten in klanglicher und emotionaler Hinsicht**: vom Flüstern bis zum Schreien, von extrem leise bis sehr laut, von klirrend hoch bis bassig tief, von einem flachen, eher geräuschhaften Klang bis zum vollen, rund tönenden Stimmklang; mit ganz unterschiedlichen Emotionen und mit der Möglichkeit, ganz unterschiedliche Klangquellen mit der Stimme zu imitieren: Dinge (Geräusche), Menschen (Sprechweisen, Stimmklänge und Dialekte) und Tiere (Tierlaute). Diese Erfahrungen geben Zeit für das Experimentieren mit der Stimme und zum Sammeln unterschiedlicher Stimmerlebnisse. Das Ziel ist vergleichbar mit dem, was für den Spracherwerb die phonologische Bewusstheit ist. Für den Musikunterricht geht es um das Wissen der Kinder um die enorme Bandbreite der Möglichkeiten ihrer eigenen, individuellen Stimme und um das Selbstvertrauen, diese stimmlichen Möglichkeiten selbstbewusst, kreativ und lustvoll einsetzen zu können und zu wollen.

Andererseits ist es zu Beginn wichtig, **Erfahrungen mit dem bewussten Wahrnehmen eines Tones** – z. B. von einem gesungenen oder mit einem Musikinstrument erzeugten Einzelton – zu ermöglichen, diese Hörerfahrung bewusst in den Klang der eigenen Stimme überzuführen und das Ergebnis nicht nur individuell, sondern auch im Zusammenklang aller Stimmen in der Klasse hörend und zugleich selbst singend zu erleben. Dies ist der Ausgangspunkt, um in der weiteren Folge den Grundton (?) einer Melodie bzw. eines Klangs bewusst hören und singen zu lernen. Auch hier braucht es Konzentration und Ruhe, sich auf solche differenzierenden Aufgaben einzulassen und deshalb Zeit zu Wiederholung, Übung und Vertiefung.

Diese beiden Erfahrungen auf der Basisebene der Pyramide (Töne finden – Ton finden) sollen auch im weiteren Verlauf der Arbeit auf den folgenden Ebenen regelmäßig aufgefrischt und gefestigt werden.

Dazu tritt von Anfang an *Stimmbildung* (s. dazu S. 192). Sie soll den Musikunterricht grundsätzlich immer begleiten, denn sie ermöglicht nicht nur die klangliche Kultivierung der Singstimme, sondern sichert auch ihren gesunden Einsatz und verbessert die Koordination zwischen dem Hören und dem Singen und damit die Intonation.

Auf der Basisebene aufbauend erwerben und verbessern die Kinder im Durchgang durch die Ebenen 1 bis 4 der Pyramide des tonal-vokalen Kompetenzerwerbs Schritt für Schritt eine innere Klangvorstellung. Dabei helfen die methodisch konstanten Arbeitsweisen der relativen Solmisation und die zugehörigen Handzeichen.

Auf *Ebene 1* werden die Töne des Tonvorrats aus dem jeweiligen Baustein (s. u.) auf Singsilben (?) – noch nicht auf Solmisationssilben! – gesungen und die Handzeichen der Solmisation für diese Töne beiläufig eingeübt, um die Töne mit den Solmisationssilben zu benennen. Die Integration von Singen und Bewegung durch das Fundamentalspiel fördert den Aufbau einer zunehmend sicheren Klangvorstellung der Kinder zu den Tönen des Tonvorrats. Auf *Ebene 2* werden die Solmisationssilben der Töne des jeweiligen Bausteins eingeführt, um die aus Ebene 1 vertrauten Töne nun auch mit Namen zu benennen. Zugleich werden die auf Ebene 1 schon beiläufig verwendeten Handzeichen diesen Solmisationssilben zugeordnet und damit eine zunehmend sichere Verbindung zwischen der Klangvorstellung der Kinder und der kognitiven Verarbeitung gefördert. *Ebene 3* sichert diese Verbindung weiter ab: Die Kinder übersetzen in alle Richtungen – von der Klangvorstellung in Handzeichen, von Handzeichen in Solmisationssilben, von den Silben in die Klangvorstellung usw. Auf *Ebene 4* werden mit den Tönen des Bausteins kleine Improvisationen (?) an Instrumenten (Stabspiele) und mit der Stimme erarbeitet und damit spontanes Singen und Spielen angebahnt. Mit den *Ebenen 5 und 6* wird der Übergang zur Notenschrift vollzogen. Sie sind Gegenstand des 2. Bands von PRIMACANTA.

Die Bausteine der Tonraum-Erweiterung mithilfe der Solmisationssilben

Band 1:

Baustein 1: Die Töne *So* und *Mi*, z. B.



Baustein 2: Die Dreiklänge *Do–Mi–So*



und *La–Do–Mi*



Band 2:

Baustein 3: Die ersten fünf Töne der Tonleiter in Dur und Moll: *Do, Re, Mi, Fa, So* und *La, Ti, Do, Re, Mi*

Baustein 4: Die vollständigen Tonleitern in Dur und Moll

Baustein 1 beginnt mit der Terz (Rufname *So–Mi*), also dem fünften und dritten Ton einer Dur-Tonleiter. Die Kinder lernen, zwei Tonhöhen bewusst zu unterscheiden und beginnen, eine Klangvorstellung der beiden Töne und ihrer Intervallbeziehung aufzubauen. Der Grundton *Do* ergänzt in *Baustein 2* die beiden Töne aus *Baustein 1* zum Dreiklang *Do–Mi–So*. Für das unterscheidende Lernen ist es wichtig, auch den Moll-Dreiklang *La–Do–Mi* einzuführen. Beide Dreiklänge eignen sich gut zur Hinführung zum zweistimmigen Singen und zum Beginn eines harmonischen Klangempfindens. Der Unterricht mit dem vorliegenden Material von PRIMACANTA durchläuft mit den Bausteinen 1 und 2 die Ebenen 1 bis 4 der Stufen des Erwerbs tonal-vokaler Kompetenzen.

Die folgenden Bausteine sind Teil des 2. Bands von PRIMACANTA: *Baustein 3* füllt den bisher erarbeiteten Tonraum mit den Tonhöhen *Re* und *Fa* in Dur und *Ti* und *Re* in Moll auf und erschließt damit den Tonleiterrahmen mit den ersten fünf Tönen in Dur und in Moll. Besondere Aufmerksamkeit wird der 3. Stufe der Tonleiter zwischen Dur und Moll gewidmet. In *Baustein 4* schließlich wird der Tonraum zunächst in Dur durch *La* und in Moll durch *Fa* erweitert. Auf dieser Grundlage bildet das Improvisieren mit den fünf Tönen der pentatonischen Tonleitern (*Do–Re–Mi–So–La* oder *Do–Re–Fa–So–La*) einen zentralen Schwerpunkt dieses Bausteins. Die Hinwendung zum bewussten Hören und Musizieren der 7. Stufe in Dur: *Ti*; in Moll: *So* oder *Si*) erschließt am Ende den Gebrauch der vollständigen siebenstufigen Tonleitern. Im Zuge dieser Erweiterung des Tonraums bietet der 2. Band viele Anregungen und Hilfen, wie sie in den Umgang mit der Notenschrift.

Reine Solmisation: Unterrichten mit Solmisationssilben und Handzeichen

Die Solmisation schult das stufenbezogene Hören, die innere Klangvorstellung, das musikalische Gedächtnis sowie die Fähigkeit zum durch das Gehör kontrollierten Singen und Instrumentalspiel. Dabei eignen sich Solmisation und Handzeichen vor allem im Anfangsunterricht als höchst effektiv, weil sie die elementaren Hör- und Musizierfähigkeiten mit einem einfachen Begriffs- und Bewegungssystem abbilden und so Prozesse der kognitiven Verarbeitung von Musik einleiten und unterstützen.

Unter Solmisation werden in einem allgemeinen Sinn Methoden des Musik- bzw. Gesangunterrichts verstanden, die das Einüben von Melodien und das Blattsingen durch Tonsilben unterstützen sollen. Der Begriff Solmisation geht auf die Einführung eines Silbensystems um das Jahr 1000 n. Chr. zurück, die Guido von Arezzo zugeschrieben wird. Darin kamen unter anderen die Tonsilben *Sol* und *Mi* vor (*Solmisation*).

Den Tönen werden Silben zugeordnet: Jede Silbe bezeichnet eine andere der sieben Tonstufen innerhalb einer Tonleiter (siehe Grafiken unten)⁷. Die Halbtonschritte (kleine Sekunden) liegen immer zwischen den benachbarten Tönen *Mi* und *Fa* bzw. *Ti* und *Do*. Zwischen allen anderen benachbarten Tönen liegen Ganztonschritte (große Sekunden).

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN



Die Reihenfolge der Töne – und damit der Silben – liegt fest. Deshalb gibt es im Prinzip sieben unterschiedliche Möglichkeiten, Tonleitern zu bilden: Die Abfolge von Ganz- und Halbtonschritten ist je nach Wahl des Anfangstons (Do oder La oder Re) verschieden. In der europäischen Musikgeschichte hat sich seit dem 16. Jahrhundert die bevorzugte Verwendung von zwei dieser sieben Möglichkeiten entwickelt. Wir kennen diese Tonleitern Dur (Beginn auf dem Ton *Do*) und Moll (Beginn auf dem Ton *La*). Die Molltonleiter wird in der Kunstmusik seltener, im Jazz jedoch häufig benutzten Tonleitern (oder auch in der Volksmusik) werden. Diese modale Tonarten oder als Kirchentonarten bezeichnet.

Die meisten Lieder, Spoken Words und Melodien in diesem Buch verwenden ebenfalls die Dur- oder die Molltonleiter. Der charakteristische Unterschied im Klang ergibt sich aus der Position der Halbtonschritte im Verhältnis zum Anfangston der Tonleiter (dem Grundton):

- Bei Liedern in Dur (Grundton *Do*) stehen die Halbtonschritte zwischen dem dritten und vierten Ton der Tonleiter (*Mi* und *Fa*) sowie zwischen dem siebenten und achten Ton (*Ti* und *Do*, das ist der eine Oktave höher wiederholte Grundton).
- Bei Liedern in Moll (Grundton *La*) stehen die Halbtonschritte zwischen dem zweiten und dritten Ton der Tonleiter (*Ti* und *Do*) sowie zwischen dem fünften und sechsten Ton (*Mi* und *Fa*).

⁷ Tonleitern (oder auch Skalen) mit sieben Stufen, die in der Regel im Abstand von Ganzton- und Halbtonschritten bzw. großen und kleinen Sekunden angeordnet sind, bilden zum weitaus größten Teil den Tonvorrat von Musik der europäischen, sogenannten „abendländischen“ Tradition. Außerhalb dieses Kulturkreises finden häufig anders angeordnete Skalen mit mehr oder weniger Tönen Verwendung, sodass die Solmisation nicht ohne weiteres auf Musik anderer Kulturen übertragbar ist.

Vor allem in den frankophonen Ländern findet die sogenannte *absolute* Solmisation Verwendung, in der die Solmisationssilbe *Do* auf den Ton C der Notenschrift festgelegt ist. Die Abfolge aller Solmisationssilben entspricht dann ausschließlich der C-Dur-Tonleiter. Im Unterschied dazu verwenden wir in diesem Buch die *relative* Solmisation, die im deutschen und englischen Sprachraum üblich ist. In dieser ist der Ton *Do* nicht absolut auf C festgelegt, sondern gilt als Grundton für jede Dur-Tonleiter – unabhängig davon, auf welchem Ton im Notensystem bzw. auf dem Klavier sie tatsächlich beginnt. Die Abfolge der Tonverhältnisse zueinander (große und kleine Sekunden) bleibt immer gleich, genau wie die Bezeichnungen der Töne (*Do–Re–Mi* usw.), ob es sich nun um die C-Dur-, die Es-Dur-, die Fis-Dur-, die C-Dur-Tonleiter oder um eine andere Dur-Tonleiter handelt. Deshalb benutzen die Kinder mit der relativen Solmisation zunächst nur die sieben Silben der Solmisationssilbenreihe, anstelle der je verschiedenen Namen der Töne der unterschiedlichen Tonarten (D-Dur, Es-Dur usw.).

Die Handzeichen zur Solmisation (s. Grafik weiter oben) wurden von John Curwen (1816–1880) in England entwickelt. Heute werden sie weltweit verwendet. Jeder gegebenen Silbe wurde ein Handzeichen zugeteilt, das die musikalischen Charaktere (Spannungsverhältnisse) der Töne innerhalb einer Tonleiter andeuten soll. Z. B. symbolisiert der nach oben gestreckte Zeigefinger für den siebten Ton *Ti* dessen Funktion als Leitton, der melodisch und harmonisch sehr nah nach oben zum Grundton *Do* weitergeführt wird (mehr dazu unter dem Stichwort „Musikalische Affekte“ Bei Heygster/Grunenberg 1998, S. 11–13).

Der Einsatz der Handzeichen im Unterricht braucht eine Einführung. Noch vor etwa 15 Jahren wurden Solmisation und Handzeichen in der Schule kaum eingesetzt, waren deshalb nicht Gegenstand der Ausbildung von Musiklehrenden und in Weiterbildungen selten vor. Dies hat sich zunehmend geändert. Mehr und mehr wird die Solmisation zu einem Ausbildungsgegenstand im Studium, es gibt zahlreiche Fortbildungsmöglichkeiten (als Fortbildungsveranstaltungen ebenso wie auch im Internet als Tutorial), und die Konzepte für einen Unterricht mit Gesangsklassen an der Schule arbeiten damit (z. B. Bolender/Müller 2014). Wer also bisher keine Aus- oder Fortbildung zur Solmisation erhalten hat, kann dies zum Einstieg leicht nachholen. Mit der Vorbereitung für den Unterricht und mit der Anwendung in der Klasse erwirbt man auch schnell die nötige Fertigkeit und führt rasch zur Sicherheit im Umgang mit dem ja nun kleinen Tonvorrat der Übungen in den Bausteinen 1 und 2. In der Unterrichtspraxis hat sich bewährt, die Handzeichen möglichst oft mit beiden Händen gleichzeitig parallel auszuführen, um sie mit einer Hand.  III, 1

Unterrichtsmethodische Hinweise

Musiklernen erwächst aus dem eigenen musikalischen Handeln, Üben und Anwenden (allein und in der Gemeinschaft) sowie seiner kognitiven Verarbeitung. Auf den Erwerb tonal-vokaler Kompetenz bezogen: Die Kompetenz, sich mit der Stimme musikalisch auszudrücken, erwächst aus dem eigenen Gesang (auch der Singstimme), dem Üben, dem Singen von Liedern und Spielen von Melodien auf Instrumenten (allein und mit anderen) sowie seiner kognitiven Verarbeitung.

Daraus resultiert der Weg zur tonal-vokalen Kompetenz, der in allen Bausteinen zur Erweiterung des musikalischen Handlungsumfelds und durch die Übungen auf den Ebenen der Kompetenz-Pyramide beschrieben wird. Der Ausgangspunkt ist die Entdeckung und Weckung der eigenen (Sing-)Stimme und das Finden des eigenen Tons und schließlich des Grundtons. Dann verläuft der Weg vom aufmerksamen Hören und (Vokal-)Singen (Ebene 1) über die Bildung erster kognitiver Kategorien und Schemata mit Hilfe der Solmisationssilben und zugehörigen Handzeichen (Ebenen 2 und 3), über den kreativen Einsatz des bisher erworbenen Repertoires in ersten Schritten zur Improvisation (Ebene 4) und evtl. das Erlernen der Notenschrift (Ebenen 5 und 6) bis hin zur Reflexion der gesammelten Handlungsergebnisse z. B. durch gezielte Verbesserung der Qualität des gemeinsamen Musizierens auf allen Ebenen der Kompetenzpyramide oder im Kontext von Unterrichtsvorhaben zur Kulturererschließung.

Einige Hinweise zur Unterrichtsmethodik können auf diesem Weg hilfreich sein:

Viele Lieder singen – oft und regelmäßig auch solche, die über das in den Bausteinen Geübte hinausgehen

- ➔ Parallel zu den Liedern in den Übungen der Bausteine, die aktuell gesungen werden, sollen immer auch andere, komplexere Lieder und Spielstücke erarbeitet und zu einem Repertoire ausgebaut werden. Im alltäglichen, umgangsmäßigen Singen können die Kinder das problemlos. Es dienen die Lieder in den Übungen zumeist der engen Fokussierung auf den im jeweiligen Baustein erarbeiteten Tonraum, damit dieser bewusst erfasst und kognitiv verarbeitet werden kann (in Baustein 1 z. B. nur die beiden Töne *So* und *Mi*). Deshalb wäre ein Repertoire, das nur aus den Bausteinliedern besteht, viel zu eng begrenzt. Einige der Lieder sollen nach Möglichkeit mit einfachen Solmisationsmustern versehen werden.

Regelmäßige Stimmbildung

- ➔ Übungen mit Atem, Stimme und Körper sollen grundsätzlich immer das Singen begleiten – ob in der regulären Musikstunde oder beim Singen zwischendurch. Das gilt durch die gesamte Schulzeit hindurch und dient der Entfaltung der Stimme (s. dazu ab S. 192).

Fähigkeiten Schritt für Schritt aufbauen

- ➔ Der methodische Gang führt mit den Übungen der Ebenen tonal-vokaler Kompetenz Schritt für Schritt von einfachen zu schwierigeren, herausfordernden Aufgaben und ist so aufgebaut, dass die Kinder – mit der entsprechenden Differenzierung im Hinblick auf unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten – den Weg gemeinsam bewältigen können.

Schrittfolge Hören – Vorstellen – Singen

- ➔ Es ist für den Erwerb tonal-vokaler Kompetenz wichtig, den wieder zwischen dem Hören eines Patterns oder einer Melodie (von der Lehrerin vorgesungen oder vorgespielt) und dem Nachsingen der Kinder eine kleine Pause einzuschalten⁸, in der sich die Kinder das Gehörte innerlich vorstellen sollen. Auf diese Weise werden die Konzentration und das genaue Hören der Kinder ebenso unterstützt wie die Entwicklung der inneren Klangvorstellung und eine verbesserte Intonation.



Viele weitere methodische Hinweise und Tipps enthalten die Übungen zu den einzelnen Ebenen der Pyramide des tonal-vokalen Kompetenzerwerbs (ab S. 27).

⁸Hier unterscheidet sich die Methodik von der Arbeit mit Rhythmus-Patterns. Diese müssen möglichst ohne Pausen aneinandergereiht werden, damit das durchlaufende Metrum (die großen Schläge) erhalten bleibt, ohne welches das einzelne Rhythmus-Pattern keinen musikalischen Sinn ergibt.

Melodien verändern und erfinden

Melodien übersetzen in Solmisationssilben

Melodien hören und imitieren mit Solmisationssilben

Melodien hören und imitieren auf neutraler Silbe

Stimme finden – Ton finden

Basis

KOMPETENZ-
BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Basis

Stimme finden –
Ton finden

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

BASIS:

Stimme finden – Ton finden

Selbstvertrauen und Selbstsicherheit im Umgang mit der eigenen Stimme sind grundlegende Voraussetzungen für die Entfaltung der Singstimme eines Kindes. In diesem Basis-Baustein geht es darum,

- die Singstimme in ihrer Vielfalt zu entdecken, ihre Ausdrucksmöglichkeiten und Register (?) zu erforschen und diese kreativ einzusetzen,
- den eigenen Stimmklang in Verbindung setzen zu können zum Klang ... zu nehmen,
- den eigenen Stimmklang mit vorgegebenen Einzeltönen und ... Klängen (?) zu verbinden und ein Grundtongefühl zu entwickeln.

Hinweis

Die drei aufgezählten Bereiche gehören in der Praxis zusammen. Sie werden in unterschiedlichen Formen und Schwerpunkten in den ... Spielen, Experimenten und Liedern miteinander verknüpft. Da die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen im Singen zur Schule kommen, sollen die Spiele und ... zum Entdecken der Singstimme über die gesamte Grundschulzeit hinweg fest ... Bestandteile der Stimmbildung sein (siehe Kapitel „Stimmbildung“ im Werkzeugkasten, S. ...).

Kinder, die noch keine oder nur wenig Erfahrung im Umgang mit ihrer Singstimme haben, brauchen Zeit, um die Übungen umsetzen zu können – aber auch Kinder, die bereits gut singen können, trainieren auf diese Weise ihre Stimme.

Glissandospiele

Übung 1: Gespensterspiel

Übung 2: Hörst du das Gespenst?

Übung 3: Wolfsheulen

Stimmexperimente

Übung 4: Tierstimmen imitieren

Gemeinsame Töne finden

Übung 5: Insektenspiel

Übung 6: Tierstimmen

Übung 7: ...

Übung 8: Glockenspiel

Übung 9: Geheime ... – der geheime Ton wird zum Grundton

Lieder zum Entwickeln des Grundtonempfindens

Übung 10: Hans, der Hase

Übung 11: Wi-, Wa-, Weihnachtsmaus

Übung 12: Trommelklang

Übung 13: Grundton erkennen – Klangstraße

ÜBUNG 1

Gespenterspiel

MATERIAL

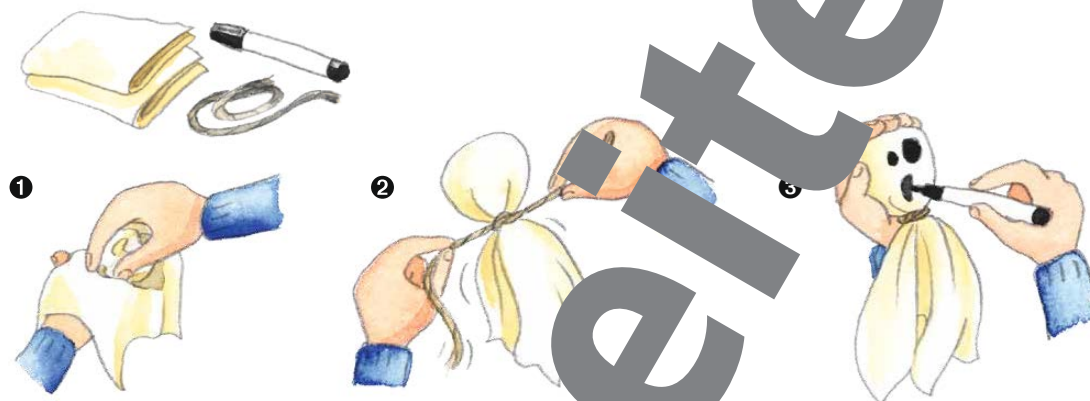
- Ein Taschentuchgespenst

Kompetenz

Stimme kennenlernen, unterschiedliche Klänge mit der Stimme erzeugen können.

Aufgabe

Die Stimme in ihrem ganzen Umfang einsetzen, Glissandi mit der Stimme ausprobieren.



Hinweis

Der Übungsaufbau der Glissandi-Übung ist vergleichbar: Die Hand der Lehrerin zeigt die Glissandi an – je nach Übung mit einem Taschentuchgespenst (Gespenterspiel), einem Ball (Mond bei der Übung Wolfsheulen) oder einer Biene (Insektenspiel), die Kinder singen so, wie die Hand führt. Die Kinder dürfen nicht mitanleiten.

Durchführung

Schritt 1: Das Taschentuchgespenst

Die Lehrerin stellt der Klasse ein Taschentuchgespenst vor (Taschentuchgespenst) und fragt, wie sich das Gespenst unterhalten kann. Kinder erfinden Geräusche für die Gespenster.

Schritt 2: Gespensterheulen

Alle Kinder imitieren mit der Stimme die Flugbahn, die das kleine Gespenst der Lehrerin fliegt (hoch, niedrig, Loopings etc.).

Schritt 3: Anleiten der Kinder, Ton zu tragen

Einzelkinder übernehmen das Anleiten mit dem Taschentuchgespenst.

Schritt 4: Einen gemeinsamen Ton finden (der geheime Ton)

Die Lehrerin erzählt: Das kleine Gespenst ist sehr aufgeregt, weil es zu einer Party im Gruselschloss eingeladen ist. Einlass erhalten aber nur die Gespenster, die den geheimen Ton kennen:

- Eine Hand der Lehrerin stellt das Schlossportal dar (Finger und Daumen zum umgekehrten U formen).
- Das kleine Gespenst beginnt zu fliegen, die Kinder heulen den Bewegungen entsprechend mit, der Flug geht Richtung Schlossportal, ca. 20 cm vor dem Schlossportal bleibt das kleine Gespenst in der Luft stehen.
- Jetzt müssen die Kinder sich auf einen Ton einigen, je sauberer der Klang ist, desto näher wandert das Gespenst zum Portal, wenn die Kinder einen gemeinsamen Ton rein singen, schwebt das Gespenst durchs Portal, die Portal-Hand schließt sich über dem Gespenst.



ÜBUNG 2

Hörst du das Gespenst?

Kompetenz

Mit Glissandi in einem definierten Tonraum experimentieren.

Aufgabe

Glissandi innerhalb verschiedener vorgegebener Rahmenintervalle singen, je nach Rahmenintervall hörend unterscheiden lernen.

Hörst du das Gespenst?

Dm (C) Dm Dm (C) Dm D (C) Dm
 Hörst du das Ge-spenst? Hörst du das Ge - spenst? Huuh - ahh, - ahh,
 Lis - ten to the ghost, lis - ten to the ghost: hoo - ah, hoo - ah,
 Schluss
 Dm (C) Dm Dm (C) Dm Dm (C) Dm
 huuh - ahh, huu - ahh, huuh! Huuh - ahh, huuh - ahh, hoo - ah, huuh!
 hoo - ah, hoo - ah - hoo! Hoo - ah, hoo - ah, hoo! hoo!

Durchführung

Schritt 1: Warm-up und Gespenstergeschichte

Die Lehrerin erzählt: Das kleine Gespenst hat die ganze Nacht hindurch getanzt. Es hat im Gespensterhotel den ganzen Tag über geschlafen und steht erst am Abend wieder auf:

- Der Gespensterwecker klingelt: Lippen
(*brrrr*) mit Glissando nach unten.

Schritt 2: Gespensterfrühstück an

Die einzelnen Übungen des Schritts 2 werden in mehreren aufeinanderfolgenden Sätzen wiederholt werden, um die Treffsicherheit der Rahmentöne der Glissandi zu üben. Gespielt werden ihr Frühstück immer leiser und, als auf „uuuh“:

- Ein Glas Wasser für die kleinen Gespenster:
Glissando eine kleine Herz Note und hinunter.
- Tee und Muffin für die Gesundheitsbewussten:
eine Quinte und ein Viertel.

- Das kleine Tierchen räkelt und streckt sich, entspannt.
- Es pflückt den Staub von den Kleidern und wuschelt mit den Pfoten.
- Die Hinterzahl, hupste: Mit der Zunge die Zähne Putzen, auch die hintersten Backenzähne.

- Luxusfrühstück mit Kaffee und Spiegelei: eine Oktave hoch und hinunter.

Die Bewegung der Glissandi immer auch mit einer Handbewegung anzeigen: die Kinder lernen so, die Begriffe „höher“ und „tiefer“ anzuwenden und auf die Stimme zu übertragen. Damit die Kinder aber nicht immer nur „auf Sicht“ bestellen, sondern hörend unterscheiden, wird auch ohne unterstützende Handbewegung bestellt.

Hinweis

Schritt 2, „...ster-Frühstück“ (und danach Schritt 3, „Fitness-Gespenster“), soll in mehreren Stunden nach und nach aufgebaut werden (erste Stunde z. B. nur „Glas Wasser“ = kleine Terz, zweite Stunde z. B. zusätzlich „Tee und Müsli“ = Quinte, usw.).

Dann joggen die Fitness-Gespenster herein. Sie haben den Tag über auch nicht gespuht, sondern ausgeschlafen und sind auf dem Weg ins Gespenster-Fitness-Studio:

- auf der Stelle joggen, Hanteln stemmen,

Auch Schritt 4 soll in mehreren Stunden nach und nach aufgebaut werden, ähnlich wie oben Schritte 2 und 3.

- Ein Teil der Gespenster ist zuständig für den „kalten Hauch“, der den Menschen Gänsehaut macht: Singen auf den Ton d': „Huuh-ahh“; lauter und leiser werden nach Handzeichen.
- Andere Gespenster sorgen dafür, dass die Menschen auch Bescheid wissen, wer sie da erschreckt: „Hörst du das Gespenst?“

Dm (C) Dm
 Hörst du das Ge-
 Lis - ten to the phen-

- Sequenzierung ?! eine kleine Erzählung hören
„Hörst du das Gespenst?“

Dm (C) I



Hörst du das
lis - ten to -

Die Klasse in zwei Gruppen einteilen, die in
Wechsel fragen: „Bist du das Gespenst?“, und
Gruppe beginnt (d. andere Punkt 1), die andere

Schritt 5: Gesangslied mit Begleitung

Erweiterung in ein- und zweigeschossige Gebäude, sobald die Kinder sich selbst beherrschen:

lejt-Ostn

(C) Dm Dm (C) Dm

huuh-ahh-huuh! Huuh-ahh-huuh!

Das Ostinato (?) mit den Kindern einüben. Eine Gruppe singt das Begleit-Ostinato, während die anderen Kinder das Lied singen. Zur Unterstützung des Ostinatos den Ton d' auf einem Stabspiel mitspielen lassen.

- sie joggen am Buffet vorbei, schnappen sich ein Glas Fruchtsaft, schlürfen es in einem Zug leer – ein imaginäres Glas leerschlürfen (Kehlkopf-Tiefstellung),
- und rufen: „Woohooo!!“ (in hohem Glissando, dabei die Faust triumphierend nach unten ziehen).

auf f' (siehe Takt 2). In einer Wiederholung wechseln die Gruppen, sodass alle Kinder sowohl auf d als auch auf f' die Phrase sicher singen, werden und die Melodie allen Kindern nahekommt, gesungen.

- Die Gespenster, die noch nicht so gut im Spuk, heulen:

D (C) Dm
 - ahh, huuh - ahh,
 - ah, hoo - ah,

„Huuh-ah, huuh-ah!“ – Lehrerin führt die Phrase zu Ende:

Dm (C) Dm

hoo - ah, hoo - ah, hoo!

hoo - ah, hoo - ah - hoo!

Auch hier werden die Kinder in zwei Gruppen aufgeteilt: eine Gruppe singt Takt 3 „Huuh-ah, huuh-ah!“, die andere führt die Phrase mit Takt 4 zu Ende. Wechsel der Gruppen, bis alle Kinder alle Phrasen sicher singen können, danach singen alle Kinder das Lied vollständig.

Am Ende mit den Takten 5 und 6 schließen.

Flüster-Ostinato:

Hörst du das Ge-spenst, das Ge-spenst, das Ge-spenst?

Das Flüster-Ostinato wird von einer weiteren Gruppe dazu geflüstert.

Auf verschiedene Weise variieren: mit dem Begleit-Ostinato, dem Flüster-Ostinato oder dem Lied beginnen, in umgekehrter Reihenfolge aufhören, das Lied als Kanon (?) singen, Gespenstertanz als Einstieg einstudieren usw.

Hinweis

Ein Gespenstertanz – freie Bewegung in Zeitlupe – kann in Verbindung mit dem Kompetenzbereich Metrum eingesetzt werden. Z. B. Übung „Freie Bewegungsimprovisation“ (S. 113). Sehr gut eignen sich die Schritte 2 (Kleeblatt) und 3 (Lotusblume).

ÜBUNG 3

Wolfsheulen

Kompetenz

Singstimme entdecken, erproben und entfalten.

Durchführung

Schritt 1: Unterrichtsgespräch

Unterrichtsgespräch über die Verständigung zwischen Wölfen:

Wölfe heulen, um die Position der anderen Wölfe des Rudels zu erfahren. Wenn ein Wolf das Heulen eines anderen Wolfes aus seiner Gruppe hört, stimmt er ins Heulen ein.

Schritt 2: Den Mond anheulen

Im Volksglauben heulen Wölfe auch den Mond an. Daran anknüpfend zeigt die Lehrerin den Kindern einen gelben Luftballon oder Ball, der im folgenden Spiel den Mond darstellen soll: Bewegt der „Mond“ sich aufwärts, heulen auch die Wölfe höher, bewegt er sich abwärts, heulen die Wölfe tiefer.

Schritt 3: Die Anleitung den Kindern übertragen
Einzelne Kinder leiten mit dem Luftballon oder dem Ball das Heulen an.

Mit vier Luftballons oder Bällen: Die Klasse wird in vier „Wolfsrudel“ aufgeteilt, in jeder Ecke des Klassenraums steht ein Rudel, in jedem Rudel erhält ein Kind einen Ballon/Ball, den der Mond darstellt. Jeweils auf ein Zeichen der Lehrerin, die in der Raummitte steht, beginnt jedes Rudel zu heulen, jedes Rudel orientiert sich an seinem Mond. Die Lehrerin lässt die einzelnen Rudel alleine heulen, kombiniert aber auch die Gruppen, sodass verschiedene „Baumklänge“ entstehen.

Aufgabe

Experimentieren mit der Stimme: Umfang erweitern, Lautstärke differenzieren und mit der Stimme Ausdruck gestalten.

MATERIAL

- gelber Luftballon oder Ball

stehen. Die Lehrerin bittet die Kinder, als Zuhörer in die Mitte. Die Zuhörer schließen die Augen und zeigen die Richtung, aus der sie das Heulen hören. Haben die Kinder das Prinzip verstanden, können auch einzelne Kinder das Anleiten der vier Rudel übernehmen.

Im Kreis: Der Mond wandert von Kind zu Kind, d.h. der Ball wird weitergegeben. Das Kind, das den Ball hat, heult „Solo“, gibt den Ball ans nächste Kind weiter, das seinerseits alleine heult, bis der Ball einmal im Kreis gewandert ist.

Ob die Kinder bei der Übung den Ball wie den Mond bewegen, ist zweitrangig, der Schwerpunkt liegt auf dem „Solo-Heulen“, um die Stimme spielerisch zu erleben.

Schritt 4: Der geheime Ton der Wölfe

Wiederholung der Schritte 1. und 2: Wenn die Lehrerin den Mond in einer Position hält und nicht mehr bewegt, müssen sich alle Wölfe auf einen gemeinsamen Ton einigen.

Hinweis

Beim Heulen von Wölfen legen die meisten Kinder automatisch den Kopf in den Nacken, so wie sie es auf Videos und Fotos gesehen haben. Diese ungünstige Kehlkopfstellung und Halshaltung sollte nach den ersten Heul-Runden angesprochen und korrigiert werden.

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Basis

Stimme finden –
Ton finden

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Metrische Kompetenz und Bewegung

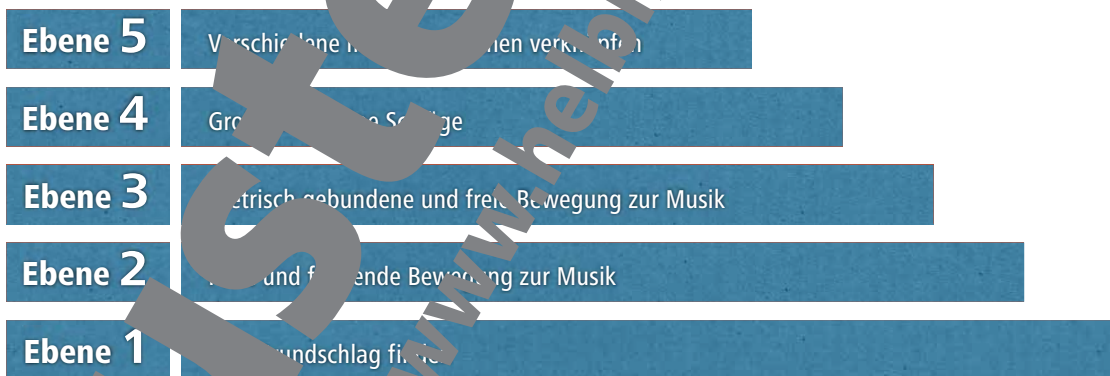
Musik und Bewegung gehören zusammen: Sich zu Musik zu bewegen ist eine elementare musikbezogene Äußerung, die für viele Menschen selbstverständlich ist – nicht nur bei Tänzen, sondern auch im Alltag, z. B. wenn der Fuß im Takt zur Musik wippt.

In diesem Kapitel geht es um das Grundgefühl für das Metrum ²¹ in der Musik. Deshalb lenken die folgenden Übungen die Aufmerksamkeit auf die Verbindung von Bewegung und Musik. Kinder dafür zu motivieren ist wegen ihres natürlichen Bewegungsdrangs gar nicht schwierig. Aufbauender Musikunterricht greift diese Motivation auf und führt sie weiter in eine regelmäßige und selbstverständliche Praxis. Ziel ist es, die Fähigkeiten der Kinder zur Koordination von Musik und Bewegung zu fördern und ihnen das bewusste Erleben dieser Koordination zu ermöglichen.

Diese Koordinationsfähigkeit bildet die Grundlage für die Entwicklung rhythmischer Kompetenz und zugleich für das Singen und das Musizieren auf Instrumenten. Denn das Singen und – noch viel deutlicher für jeden sichtbar – das Instrumentalspiel erfordern eine genaue Abstimmung der Muskeltätigkeit mit dem metrisch-rhythmischen Fluss der Musik.

Am Ende können die Kinder das Metrum unterschiedlicher Musik vom Hören her erkennen, in Bewegung umsetzen und im eigenen Musizieren ein geeignetes Metrum aufrechterhalten. Sie lernen, Rhythmen zugleich auf unterschiedlichen metrischen Ebenen eines Musikstücks mithilfe von Bodypercussion oder Musikinstrumenten auszuführen und diese mit dem Singen von Liedern und dem Rhythmus der Liedmelodien zu verbinden. Schließlich können und improvisieren sie in bewusstem Gegensatz dazu freie, metrisch nicht gebundene Bewegungen zu Musik.

Zum Erwerb dieser Fähigkeiten in der Schule schlägt der Aufbauende Musikunterricht ein Vorgehen Schritt für Schritt vor. Die aufeinander aufbauenden Ebenen lassen wir im Bild einer Stufenpyramide zusammen:



Nur wenige Kinder haben beim Eintritt in die Grundschule bereits ein sicheres metrisches Grundgefühl entwickelt. Der Unterricht am Beginn auf *Ebene 1* Übungen zum Hören und Finden des Grundschlags bzw. der Zählzeiten der Musik (die „großen“ Schläge). Die Abfolge von betonten und unbetonten Schlägen wird durch Bewegung und Gesten mitvollzogen.

Ebene 2 zielt auf die dazu kontrastierende Erfahrung frei fließender Bewegungen zu ruhiger Musik ab, die ohne oder keinen metrisch-rhythmischen Akzenten. Diese Erfahrung bildet eine wesentliche Grundlage für das Empfinden musikalischen Fließens, den Gestus und den Ausdruck von Musik. Übungen „in Zeitlupe“ helfen den Kindern, musikalische Spannungsbögen auch über lange Notenwerte und Pausen hinweg und in langsamer Musik hörend zu empfinden und beim Musizieren zu gestalten. *Ebene 3* verbindet die Erfahrungen aus den *Ebenen 1* und *2* durch den bewussten und raschen Wechsel zwischen metrisch gebundener und freier Bewegung zu Musik. *Ebene 4* stellt die elementare Erfahrung der Unterteilung der Zeit zwischen den großen Schlägen durch zwei oder durch drei „kleine“ Schläge in den Mittelpunkt. *Ebene 5* schließlich verbindet alle vorangegangenen Ebenen mit Hilfe von Bewegungsliedern: Die metrischen Verhältnisse innerhalb von Liedern (Grundschläge und ihre Unterteilungen) werden mit dem Rhythmus der Melodie sowie mit Bewegungen ganzheitlich zusammengefügt.

Entscheidend für das weitere aufbauende Musikhören ist vor allem auf den Ebenen 1–3 einerseits die elementare Erfahrung „schwerer“ und „leichter“ Zeiten in der Musik, die als große und kleine Schläge mit dem ganzen Körper erfahren und ausgeführt werden und andererseits die ebenso elementare Erfahrung des metrisch nicht gebundenen Fließens von Musik und Zeit sowie von musikalischen Spannungsbögen. Die Ebenen 4 und 5 haben vor allem die Funktionen, diese Erfahrungen miteinander zu verbinden und in größeren Zusammenhängen zu üben, anzuwenden und zu übertragen.

Hinweis

Weil diese Erfahrungen und Lernschritte so grundlegend für alles weitere Musikhören sind, sollen Übungen aus diesem Kapitel die ganze Grundschulzeit begleiten. Sie werden immer wieder in vielfältigen Variationen und Zusammenhängen aufgegriffen werden, damit diese Fähigkeiten festigen und automatisieren. Keinesfalls genügt es, sie einmal zu erarbeiten und dann „abzuhaken“. Viele Übungen sind gute Ausgangspunkte für ein weiteres Erarbeitungsschritt aus den Kapiteln zur tonal-vokalen oder zur rhythmischen Kompetenz. Sie eignen sich für die Einführung in ein neues Spielstück oder Lied.

In diesem Kompetenzbereich verzichten wir in der Arbeit mit den Kindern vorrangig auf die Verwendung der Notenschrift und der entsprechenden Fachbegriffe. Vielmehr bereitet dieser Kompetenzbereich die spätere kognitive Aufarbeitung durch die intensive Erfahrung der Koordination von Musik mit Bewegung vor.

Unterrichtsmethodische Hinweise:

- Grundsätzlich soll die Lehrerin bei fast allen im Kapitel „Metrum und Bewegung“ vorgeschlagenen Übungen immer selbst mitmachen, sodass sie zugleich ein Modell für die Kinder ist.
- Die Übungen auf den Ebenen 1–3 sollen fester Bestandteil der Unterrichtsstunden werden, jedoch jeweils nur so lange ausgeführt werden, wie die Kinder Spaß und Aufmerksamkeit dabei sind. Oft sind dies nur drei oder vier Übungsdurchläufe innerhalb von wenigen Minuten, z. B. als Warm-up zu Beginn der Stunde stehen. Keinesfalls sollen diese Übungen ganze Unterrichtsstunden ausfüllen. Erst auf den Ebenen 4 und 5 treten längere Übungen hinzu, die mehr Zeit erfordern (etwa die Übung „Klatschspiele“, S. 123).
- Häufiger, aber nicht hektischer Methodenwechsel zwischen der Erarbeitung von Übungen und Liedern wie „Mensch-Maschine“ (S. 111) und „Hana sana“ (S. 135) für eine Aufführung vor Publikum können helfen, die Motivation der Kinder zu erhalten und wieder zu stärken.
- Die Erarbeitung von Übungen und Liedern dieses Kompetenzbereichs „Metrum und Bewegung“ erfolgt grundsätzlich ohne Noten, nur durch Vor- und Nachmachen.
- Beim Musizieren sollen die Kinder immer das Metrum durch Bewegung mit dem Körper mitvollziehen, etwa durch einfache Schritte (rechts–links–rechts–links).

Weitere Anregungen für den Unterricht im Bereich von Metrum und Bewegung:

- Fuchs, Mechthild (2010): Musikunterricht an der Grundschule neu denken – neu gestalten. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Hirler, Sabine (2010): Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik. Neubearbeitung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Meyerholz, Ulrike/Heide-Engel, Ulrike (1998): Heiße Füße, Zaubergrüße. TanzGeschichten für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Leipzig: Zytglogge.
- Robie, Ulrike/Schmidt, Katharina/Schwabe, Matthias/Berger, Ulrike/Greiner, Jule/Pfaff, Franziska (2010): Spiel und Klang – Musikalische Früherziehung mit dem Murmel. 5. Aufl., Kassel: Bosse.
- Vogel, Corinna (2001): Der erste Schritt – Einfache Tänze für Grundschule und Kindergarten. Kassel: Bosse.

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

MUSIKALISCHE UNTERRICHTS- VORHABEN

WERKZEUG- KASTEN

Metrische Kompetenz

Gliederung	Übungen	Inhalte	Lieder und Stücke	Seite
Ebene 1 Den Grundschlag finden	Übung 1 Große Schläge finden	Bewegungen zu großen Schlägen im Metrum ausführen		107
	Übung 2 Große Schläge üben	Große Schläge empfinden und dazu Schritte ausführen		109
	Übung 3 Tanzen im geraden und ungeraden Metrum	Metrum eines Musikstücks durch Tänze sicht- und spürbar machen (HB: Hahnenanzug mit Hahn (Pärtt); Der Hahn (Saint-Saëns))		109
	Übung 4 Mensch-Maschine	Maschinenbewegungen im Metrum		111
Ebene 2 Freie und fließende Bewegung zur Musik	Übung 1 Zeitlupe – Improvisationen zu Bewegungsbildern	Freie Bewegungen zu Musik erfinden	HB: Gnosienne No. 1 (Satie)	113
	Übung 2 Freie Bewegungs- improvisation zu Musik	Bewegungsimprovisationen entwickeln	HB: Gymnopédie (Satie); Spiegel im Spiegel (Pärtt)	113
Ebene 3 Metrisch gebundene und freie Bewegung zur Musik	Übung 1 Improvisationen zu Bewegungsbildern	Freie und metrisch gebundene Bewegungen ausführen		114
	Übung 2 Max sagt ...	Freie Bewegungen in verschiede- nen Metren – „Zeitlupe“		115
	Übung 3 Körper wecken	Bewegungen zwischen metrisch freier und metrisch gebundener Musik wechseln		116
	Übung 4 Rollentausch	Ähnlich wie Übung 3		117
Ebene 4 Große und kleine Schläge	Übung 1 Der lächerliche Tanz Jodelet	Mithilfe von Bewegung herausfin- den, ob der Musik ein Zweier- oder Dreier-Metrum zugrunde liegt	HB: Sinfonia (Keiser)	118
	Übung 2 Große und kleine Schläge	Bewegungen mit großen und kleinen Schlägen		120
	Übung 3 Mir ist heiß	Ein Gefühl sprechen und im Metrum begleiten	Sprechvers: Mir ist heiß	122
	Übung 4 Körper koordinieren	Große Schläge (Füße) und kleine Schläge (Hände) koordinieren		123
	Übung 5 Bewegungsablauf	Formverlauf eines Rondos durch Bewegung nachvollziehen	HB: Violinkonzert E-Dur (Bach)	124
	Übung 6 Ungerade und gerade	Ungerade und gerade Metren der Musik in Bewegung übertragen		127
	Übung 7 Der Hahn ist tot (Teil 1)	Metrisch gebundene Bewegung mit melodischem Rhythmus singend verbinden	Der Hahn ist tot	130
Ebene 5 Verschiedene metrische Ebenen gemeinsam mit Gesang ausführen	Übung 2 Guten Morgen, good morning	Große und kleine Schläge mit Bewegungen ausführen, dazu ein Lied singen	Guten Morgen, good morning	131
	Übung 3 Hört mal	Ähnlich wie Übung 2	Hört mal	132
	Übung 4 Hört ihr den Vogel schrei'n?	Koordinationsübung: Metrische Verschiebungen zwischen Bewegungen und dem Rhythmus eines Liedes beim Singen miteinander verbinden	Hört ihr den Vogel schrei'n?	133
	Übung 5 Peter Hammer	Ähnlich wie Übung 4	Peter Hammer	134
	Übung 6 Obwisana sana	Drei metrische Ebenen gemein- sam mit Gesang ausführen	Obwisana sana	135
	Übung 7 Der Hahn ist tot (Teil 2)	Verschiedene metrische Ebenen und komplexere Bewegungen gemeinsam mit Gesang ausführen	Der Hahn ist tot	138

Verschiedene metrische Ebenen verknüpfen

Große und kleine Schläge

Metrisch gebundene und freie Bewegung zur Musik

Freie und fließende Bewegung zur Musik

Den Grundschatag finden Ebene 1

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Ebene 1

Den Grundschatag
finden

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

Ebene 5

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Ebene 1 bietet Übungen zur Entwicklung und Festigung des metrischen Grundgefühls. Die Übung „Große Schläge finden“ und ihre verschiedenen Varianten ermöglichen die grundlegende Orientierung, Schwerpunkte in der Musik zu finden, sich dazu zu bewegen und den Wechsel von schwer und leicht mit dem Gewicht des eigenen Körpers zu fühlen und auszuführen. In den Folienstunden wird diese Übung immer wieder in kurzen Phasen aufgegriffen, bis sich alle sicher fühlen und tatsächlich sicher sind. Für diesen Prozess ist es wichtig, genügend Zeit zu geben. Zur Vertiefung und Vertiefung werden mehrere Spiele und Übungen angeboten. Neben den gezielten Übungen zum Grundschatag gibt es beim Singen und Musizieren allgemein vielfältige Möglichkeiten, den Grundschatag eines Liedes oder Spielstücks für die Kinder erfahrbar zu machen.

Übung 1: Große Schläge finden

Übung 2: Große Schläge üben

Übung 3: Tanzen im geraden und im ungeraden Metrum

Übung 4: Mensch-Maschine

ÜBUNG 1

Große Schläge finden

Kompetenz

Große Schläge in geradem und ungeradem Metrum mit dem ganzen Körper empfinden und ausführen können.

Durchführung

Schritt 1: Gewichtserfahrung

Alle stehen im Kreis und stellen sich auf die Zehen und sich auf die Fersen (neutrale Silbe „bam“ oder Handtrommel) hintereinander zu einem langsamen Metrum, bis die Fersen fallen lassen. Die Bewegungen sowohl von den Fersen als auch von den Händen für die Kinder immer mit: „Das sind die großen Schläge.“

Schritt 2: Große Schläge zur Musik finden

Verschiedene kurze Musikbeispiele in geradem oder ungeradem Metrum abspielen (I, 15–26), singen oder auf einem Instrument vorspielen. Die Kinder finden dazu mithilfe der Bewegung aus Schritt 1 die großen Schläge.

Grundübung zur Gewichtserfahrung: Bewegungen zu großen Schlägen im Metrum ausführen. Über mehrere Unterrichtsstunden verteilt jeweils kurze Übephasen (höchstens 5 Minuten).

Weitere mögliche Bewegungsübungen zu den großen Schlägen:

- Schritte am Platz (rechts-links). Den unbelasteten Fuß dabei leicht vom Boden anheben.
- Große Schläge mit den Händen auf den Oberschenkeln mitpatschen.
- Große Schläge durch die Schritte ausführen (s. o.) und zugleich mit den Händen auf den Oberschenkeln mitpatschen.
- Um die eigene Achse drehen. Die Füße gehen oder stampfen im Metrum der großen Schläge mit.
- Die Kinder erfinden selbst passende Bewegungen, die die großen Schläge verdeutlichen.



Schritt 3: Selbstständig große Schläge finden

Die Kinder mehr und mehr die großen Schläge in unterschiedlichsten Musikbeispielen  1, 15–26 selbst finden lassen, z. B.:

In Kreisaufstellung mit dem Gesicht nach außen (und evtl. geschlossenen Augen) dem Musikbeispiel lauschen und die großen Schläge in eine Bewegung umwandeln – wer glaubt, sie gefunden zu haben, dreht sich nach innen und öffnet die Augen, während die großen Schläge weiter in der Bewegung ausgeführt werden.

Die Lehrerin vollzieht in diesem Schritt 3 die großen Schläge gezielt nicht mit und bietet deshalb nicht das Modell zur Orientierung für die Kinder.

Varianten im Raum

- Im Raum umhergehen und sich den Schritten eines vorher ausgewählten Kindes anpassen: Tempo übernehmen, Tempovariationen mitvollziehen. Um Durcheinander zu vermeiden, kann die Übung evtl. nur jeweils von einer Hälfte der Klasse ausgeführt werden.
- Zu Musik (am Klavier oder auf der CD gespielt oder vom Tonträger) durch den Raum gehen, dabei die großen Schläge in einer frei gewählten Bewegung nachempfinden.

Varianten im Kreis

- Sich in großen Schlägen um eine eigene Achse drehen und mit dem Gesicht nach außen am Ende des Musikbeispiels stehen. Bei der nächsten Musik selbstständig die großen Schläge finden und sich entweder zur Kreismitte drehen.
- Die Kinder üben sich gemeinsam eigene Schrittkombinationen.

- Einfache Seitschritt-Varianten zu den großen Schlägen der Musik:



rechts seit – links seit – rechts seit – links seit



rechts seit – links seit – rechts seit – links seit



vier Schritte vor, vier Schritte zurück

Hip-Hop-Stopp

Die Gruppe geht im gemeinsamen Metrum (große Schläge) – begleitet durch eine Trommel, Klavierhölzer o.ä. – durcheinander im Raum umher. Währenddessen ruft die Lehrerin zu beliebigen Zeiten und in willkürlicher Reihenfolge vier verschiedene Aufforderungen: Der Zuruf erfolgt immer **vor** dem Schlag vor der Aktion:

- „**Hip**“: die Kinder klatschen auf dem nächsten großen Schlag (Schritt) in die Hände.
- „**Hop**“: der nächste Schritt wird gestampft.
- „**Hip-Hop**“: die Kinder stampfen und klatschen gleichzeitig
- „**Stopp**“: Alle bleiben auf dem nächsten großen Schlag stehen

Interessant und abwechslungsreich wird es durch die verschiedenen Zurufe und die Verschiebung beim Zurufen auf den rechten oder linken Fuß. Es muss eine Weile geübt werden, bis die Aktionen im Fluss des Metrums gelingen.

Geeignet für Klasse 2/3: Nach einer Übephase in einem langsamen Metrum, in der die Signale nach und nach eingeführt werden, kann das Spiel auch auf ein von der Lehrerin zuvor ausgewähltes Musikstück übertragen werden.

Hinweis

Die Bewegung von Schritt 1 (Zehenspitzen – Ferse) ist einerseits sehr wichtig, weil die Kinder auf diese Weise am besten und körperlich intensivsten die Gewichtserfahrung von schwer und leicht in der Musik machen können. Andererseits ist die Bewegung rasch ermüdend und nur für kurze Zeit motivierend. Deshalb soll diese Bewegung immer wieder ausgeführt werden, jedoch häufig mit anderen Bewegungen abwechseln, z. B.: links–rechts–links–rechts usw. (dabei den unbelasteten Fuß immer ein wenig anheben), oder: links–tip–rechts–tip usw.

ÜBUNG 2

Große Schläge üben

MATERIAL



I, 27 + 28

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Ebene 1

Den Grundschlag
finden

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

Ebene 5

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Kompetenz

Das Empfinden und Ausführen der großen Schläge mit dem ganzen Körper im geraden und im ungeraden Metrum festigen.

Durchführung

Schritt 1: Im geraden Metrum

Die Kinder stehen frei im Raum verteilt. Zur Musik I, 27 bewegen sie sich wie folgt:

Zz 1 (großer Schlag): ein Schritt am Platz
Zz 2, 3 und 4: auf die Oberschenkel patschen

Varianten

- Wie Schritt 1, jedoch die Schritte nicht am Platz, sondern in den Raum.
- Der Schritt wird so gewählt, dass dem Kind jedes Mal ein anderer Partner gegenüber steht. Mit ihm auf die Zz 2, 3, 4 gegenseitig in die Hände klatschen. Wenn ein Kind mit dem nächsten Schritt so schnell keinen Partner findet, so patscht es wie vorher auf die eigenen Oberschenkel.

Aufgabe

Große Schläge empfinden und dazu Schritte ausführen. Über mehrere Unterrichtsstunden verteilt jeweils kurze Übephasen (höchstens 10 Minuten).

Schritt 2: Im ungeraden Metrum

Die Bewegungen zu Musik I, 28 sind dieselben wie im geraden Takt, jedoch nach den großen Schlägen zweimal patschen bzw. klatschen, also:
Zz 1 (großer Schlag): ein Schritt gehen
Zz 2 und 3: auf die Oberschenkel patschen.

Varianten

- Wie zu Schritt 1, jedoch übertragen auf das ungerade Metrum.

Hinweis

Für diese Übung weitere geeignete Musikstücke im langsamen Metrum (gerade und ungerade) auswählen und mit den Kindern ausprobieren.

ÜBUNG 3

Tanzen im geraden und im ungeraden Metrum

MATERIAL



I, 29–32



III, 5 + 6

Kompetenz

Das Empfinden und Ausführen des geraden und des ungeraden Metrums mit dem ganzen Körper durch Tanzen festigen.

Aufgabe

Tänze erarbeiten, die das Metrum eines Musikstücks sichtbar und spürbar machen. Erarbeitung nach Formabschnitten über mehrere Unterrichtsstunden verteilt in Übephasen von etwa 20 Minuten.

Durchführung im geraden Metrum III, 5

Hallo, tanz mit mir (Bravade) I, 29

Die Form:

2 Takte	Teil A: 8 Takte	Teil B: 8 Takte
Intro	Hopserlauf	Klatschen, hüpfend drehen

Schritt 1: Teil A – Hopserlauf

Im Kreis. Vorbereitung ohne Musik. Evtl. mit Händefassen:

- Im Hopserlauf gegen den Uhrzeigersinn 16 Schritte laufen (die Lehrerin oder alle Kinder gemeinsam zählen laut mit).
- Dasselbe in die Gegenrichtung. Die Kinder drehen sich mit dem letzten Schritt des Hopserlaufs zur Mitte.
- Beides verbinden: Hopserlauf gegen Uhrzeigersinn, auf dem 16. Schritt drehen und 16 Schritte in die Gegenrichtung anschließen.

Nun diesen Teil mit Musik ausführen  I, 30 – Teil A.

Schritt 2: Teil B – Klatschen und hüpfen im Kreis

Kreisaufstellung, Gesicht zur Mitte.

Vorbereitung ohne Musik.

Die Lehrerin macht die Bewegungen zu Teil B oder zweimal vor, dann machen die Kinder.

- Takte 1+2: Arme zur Mitte strecken und der rechten Hand im Rhythmus *kurz – lang* (2 x) in die linke Hand klatschen:



- Takte 3+4: Die Kinder drehen sich einmal um sich selbst (2 Hüpfen).

- Takte 5–8: Wie Vorbereitung der Takte 1–4.

Nun diesen Teil mit Musik ausführen  I, 31 – Teil B.

Schritt 3: Der ganze Tanz

Die Lehrerin erklärt die Reihenfolge der Teile. Nun den Tanz gemeinsam mit Musik ausführen  I, 29. Die Lehrerin tanzt mit, bis die Kinder den Tanz auch ohne Musik ausführen können.

Variante 1:

Wenn die Kinder den Tanz bereits gut können, bekommt jedes Kind ein Tuch und fasst es an einer Ecke mit der linken Hand.

In Teil A winken die Kinder mit der Hand mit dem Tuch während des Hopserlaufs vom Kreis nach außen (also zunächst von links nach rechts und nach der Drehung von rechts nach links).

In Teil B behalten die Kinder beim Klatschen (T. 1+2) die Ecke des Tuchs in der linken Hand und wippen während der Drehung mit den Tüchern über dem Kopf (T. 3+4).

Variante 2:

Vier Kinder begleiten den Tanz auf Rhythmusinstrumenten.

Nach dem Startsignal zu Beginn die drei Schlägel der Tambourins mitspielen.

Teil A:



Teil B: T. 1+2: das Klatschen der tanzenden Kinder mitspielen; T. 3+4:



Variante 3:

Die Kinder bilden zusätzlich einen Innenkreis – die Kinder laufen in Teil A entgegengesetzt. Am Beginn von Teil B stehen die Kinder im Innenkreis mit Gesicht nach außen, die Kinder im Außenkreis mit Gesicht nach innen.

Dieser Tanz kann als Jahreszeitentanz mit entsprechend jahreszeitlich passendem Schmuck in der Kreismitte (z. B. Blumen, Obst, Bilder etc.) aufgeführt werden.

Durchführung im ungeraden Metrum III, 6

Der Elefant  I, 32

(Camille Saint-Saëns)

Die Form:

Intro	Teil A	Teil A'	Teil B	Teil C (Überleitung)	Teil A''	Outro (Teil A''')
4 Takte	8 Takte	8 Takte	8 Takte	8 Takte	8 Takte	8 Takte

Schritt 1: Elefantenbewegungen erfinden

Kinder erfinden Elefantenbewegungen und -haltungen und probieren „Elefantengeräusche“ aus.

Schritt 2: Intro erarbeiten (4 Takte)

Mit dem „Rüssel“ einschwinger: Viermal Gewichtsverlagerung rechts/links (zu jedem Takt einmal).

Alternativ: Viermal auf die Fersen fallen lassen wie in Übung 1 zu den großen Schlägen. Auf die Zehenspitzen stellen, die Spannung halten und dann jeweils auf die schweren Schläge fallen lassen.

Schritt 3: Teile A und A' erarbeiten (8+8 Takte)

Die Kinder stehen gleichmäßig im Raum verteilt.

- Zur Musik schwanken die Kinder zunächst wie in Schritt 2 beschrieben mit dem „Rüssel“ am Platz hin und her.
- Dann zur Musik zusätzlich jeweils auf den großen Schlag einen Schritt nach vorne gehen. Dabei auf guten Bodenkontakt mit dem einen Fuß achten und den anderen Fuß etwas vom Boden abheben.
- Sobald diese Bewegung gut klappt, kommt ein weiteres Bewegungselement hinzu.
Teil A (= Takte 1–8): gemeinsam sieben Schritte auf die großen Schläge (= sieben Takte) durch den Raum gehen, zum 8. Takt stehenbleiben und den Rhythmus des Kontakts auf den Oberschenkeln mitpatschen (*kurz kurz lang*).
Teil A' (= Takte 9–16) wie Teil A, jedoch zum Takt 16 stehenbleiben und mit beiden Händen den großen Schlag (Zz 1) auf die Oberschenkel mitpatschen.

Schritt 4: Teil B erarbeiten (8 Takte)

Der „Rüssel“ (ein Arm) schwingt viermal eine liegende Acht in die Luft (∞) – dabei immer mit dem ganzen Körper mitschwingen.

Etwas schwieriger: Nach vier Takten den Arm, der den „Rüssel“ ausführt, wechseln.

Schritt 5: Teil C (Überleitung) erarbeiten (8 Takte)

Auf jede Zz 1 einen Wiegeschritt (links–rechts–links–rechts) ausführen. Auch hier auf guten Bodenkontakt mit dem einen Fuß achten und den anderen Fuß etwas vom Boden abheben.
Dazu in den Takten 2 und 4 mit beiden Füßen im Rhythmus des Klaviers einmal patschen (von unten nach oben: auf die Oberschenkel, auf den Bauch, auf die Brust).

Dazu in den Takten 6 und 8 jeweils mit den Händen abwechselnd links und rechts große Elefantenohren in die Luft malen (links – T. 6 rechter Arm – ...).

Schritt 6: Teile A' und A'' erarbeiten (8+8 Takte)

Die Bewegungen zu den Teilen A und A' hier wiederholen (siehe Schritt 3).

Varianten

Die Bewegungsbausteine in Gruppen verändern, neu zusammensetzen, neu erfinden.

„Teil A in zwei Elefantenherden“:

Gruppe 1 tanzt zu Teil A und A', Gruppe 2 zu den Teilen B und C, beide Gruppen zur Wiederholung (Teile A' und A'').

- in 3. und 4. Klassen: Bewegungsbausteine durch Elefantentanz mit Walzerschritten (Langsamer Walzer) erweitern.

KOMPETENZBEREICHE

TONAL-VOKALE KOMPETENZ

METRISCHE KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Ebene 1

Den Grundschlag finden

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

Ebene 5

MUSIKALISCHE UNTERRICHTSVORHABEN

WERKZEUGKASTEN

ÜBUNG 4

Mensch-Maschine

Kompetenz

Festigung: Grob- und Feinmotorik in geradem und ungeradem Metrum ausführen können.

Durchführung

Vorübung:

Aufstellung im Raum durcheinander. Alle probieren zur Musik  I, 33 mechanische Bewegungen

Aufgabe

Bewegungsgestaltung: Eine Gruppe von Kindern bewegt sich pantomimisch wie eine Maschine auf die großen Schläge.

im Puls der großen Schläge aus – wie eine Maschine. Evtl. zuerst eine Hälfte der Gruppe, dann die andere.

MATERIAL



I, 33+34



III, 7

Hinweis

Diese Übung soll in genau gleicher Weise sowohl mit Musik im geraden als auch im ungeraden Metrum  1, 34 erarbeitet werden. Nur wenn sie in beiden Metren durchgeführt wird, üben die Kinder auch die Wahrnehmung des Unterschieds und wie sie die Metren angemessen in unterschiedliche Bewegungsmuster umsetzen können.

Schritt 1: Die Aufgabe erläutern

In zwei bis vier Unterrichtsstunden jeweils in kurzen Übephasen erarbeiten. Nach Möglichkeit danach eine Stunde mit der Aufführung aller Ergebnisse gestalten.

- Jede Gruppe (6–8 Kinder) soll eine Maschine darstellen, die sich ausschließlich auf die großen Schläge bewegt.
- Das Einrichten der Maschine soll zur Musik möglichst lautlos erfolgen.
- Deshalb gibt es in jeder Gruppe eine „Ingenieurin“ oder einen „Ingenieur“, die/der das bewegte Maschinen-Standbild ohne Worte durch Zeigen und Modellieren gestaltet (ggf. mit einem Kind vormachen).
- Die Maschine soll „verzahnt“ sein: Die Bewegungen der Kinder sollen ineinander greifen (ggf. mit mindestens zwei Kindern üben).
- Einen Zeitrahmen nennen (z. B. zwei Minuten durchläufe).

Schritt 2: Gruppen bilden

Gruppen bilden der „Ingenieurin“, die „Ingenieurin“ gestaltet die Maschine zur Musik.

Schritt 3: Präsentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Gruppen nacheinander vorstellen und besprechen. Wurde die Aufgabe gut dargestellt? Bei Bedarf: Was kann die Gruppe verbessern?

Schritt 4: Zusammenführung der Mensch-Maschinen

Die Mensch-Maschinen mehrere oder alle Gruppen zu einer großen Maschine zusammengefügt werden?

Didaktische Erwartung:

Die Mensch-Maschine kann so genau ausgearbeitet und geübt werden, dass sie bei einer passenden Gelegenheit vor Publikum aufgeführt werden kann (Elternabend, Pausenpräsentation in der Schule).

Verschiedene metrische Ebenen verknüpfen

Große und kleine Schläge

Metrisch gebundene und freie Bewegung zur Musik

Ebene 2 Freie und fließende Bewegung zur Musik

Den Grundschatz finden

Ebene 2 geht es um freie, fließende Bewegung zu ruhiger Musik.

Die Übung vermittelt möglichen grundlegende Erfahrungen mit musikalischem Zeitempfinden:

- die Koordination von langsamen Bewegungsabläufen und Musik,
- das Erstellen musikalischen Bögen sowie
- die Bewegung mit musikalischem Ausdruck.

Die Übungen fördern die Fähigkeit zur Koordination des räumlichen Ablaufs einer Bewegung mit einer gegebenen Zeitdauer bzw. einem musikalischen Spannungsbogen. So schaffen sie zugleich Grundlagen für die Fähigkeit eines sicheren Timings (z. B. zur Vermeidung des typischen Schnellerwerdens). In den Folgestunden sollen die Übungen immer wieder in kurzen Phasen aufgegriffen werden. Zur Vertiefung evtl. eine freie Bewegungsgestaltung aufführungsreif einüben.

Übung 1: Zeitlupe – Improvisationen zu Bewegungsbildern

Übung 2: Freie Bewegungs improvisation zu Musik

ÜBUNG 1

Zeitlupe – Improvisationen zu Bewegungsbildern

MATERIAL



Kompetenz

Einfache, frei fließende Bewegungen zu Musik ausführen können.

Durchführung

Die folgenden Übungen erfordern viel Bewegungsfreiheit.

Zu sehr ruhiger oder metrisch ungebundener Musik (z. B. E. Satie: Gnossienne  I, 35) gestalten Lehrerin und Kinder pantomimisch, wie in Zeitlupe, folgende Szenen:

- Wolken schieben
- Blumen bewundern
- „Wer läuft am langsamsten?“ – Spielregel: Alle gehen in Zeitlupe von einer Seite des Raumes zur anderen. Gewonnen hat, wer als letzter ankommt. Achtung: Alle müssen immer in Bewegung bleiben.
- Einen paradiesischen Garten staunend betreten

Aufgabe

Freie Bewegungen zu Musik im Raum, alleine und in Gruppen über mehrere Unterrichtsstunden verteilt in kurzen Übephasen improvisieren.

- Schwimmen oder tauchen im warmen Meer
- In Zeitlupe Sterne einsammeln
- Auf dem Mond gehen und laufen
- ...

Vorschläge der Kinder willkommen.

Variante

Die Improvisationen können als Fantasiereisen ausgebaut werden, z. B. eine imaginäre Seifenblase riesen, aufblasen, anheben, verfolgen, auffangen, zerplatzen lassen, vorsichtig in sie einsteigen, von innen „insmalen“ (als hätte man Fingerfarben), vorsichtig verschlucken, aussteigen, wegspucken.

KOMPETENZ-
BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE
KOMPETENZ

Ebene 1

Ebene 2

Freie und fließende
Bewegung
zur Musik

Ebene 3

Ebene 4

Ebene 5

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

ÜBUNG 2

Freie Bewegungsimprovisation zu Musik

MATERIAL



Kompetenz

Einfache, freie Bewegungen zu langsamer Musik ausführen und erfinden können.

Durchführung

Schritt 1: Spiegel

Zwei Kinder stehen einander gegenüber, eines der beiden beginnt vor einem imaginären Spiegel mit improvisierten, langsamen Bewegungen, die vom Kind gegenüber im Spiegelverkehr mitvollzogen werden. Ab und zu wechseln die Rollen.

Zu dieser Übung passt sehr gut metrisch ungebundene Musik (z. B. Satie: Gymnopédie oder A. Pärt: Spiegel  II, 1+2) oder die Kinder am Instrument begleiten.

Schritt 2: Kleeblatt

Vier Kinder stehen oder sitzen in Form eines Kleeblatts bzw. Quadrats mit dem Gesicht zur Mitte. Eines von ihnen übernimmt die Führung der Bewegung (wie in Schritt 1: Spiegel), alle anderen folgen. Auf ein vereinbartes Zeichen die Führungsrolle wechseln.

Aufgabe

Freie Bewegungen zu Musik erfinden und zu einer Bewegungsgestaltung weiterentwickeln.

Schritt 1: Lotusblume

Diese Übung ist eine Kombination aus vier sitzenden Kindern (Schritt 2: Kleeblatt) und vier weiteren Kindern, die als Quadrat in den Lücken dazwischen stehen. Sie bilden zusammen eine Lotusblüte.

Beide Vierergruppen agieren unabhängig voneinander nach dem gleichen Verfahren wie in Schritt 2 (Kleeblatt). Die Bewegungen können sich auch aufeinander beziehen.

Je nach Größe der Klasse können in einer kleinen Aufführung drei oder mehr Blumen zur Musik „erblühen“. Entsprechende Accessoires (z. B. Tücher) steigern die Ausstrahlung.

Ebene 3 enthält Übungen zur zunehmend bewussten Koordination von Bewegung und Musik. Sie verbindet Ebene 1 (den Grundschatz finden) und Ebene 2 (freie und fließende Bewegung zur Musik). Ebene 3 festigt und intensiviert diese Fertigkeiten durch die Übungen, mit Musik koordinierten Wechsel zwischen den entsprechenden Bewegungsformen. Damit sind die Übungen von Ebene 3 zugleich elementare Grundlagen sowohl für musikalisches Gestalten als auch konzentriertes, bewusstes Musikhören.

Übung 1: Improvisationen zu Bewegungsbildern

Übung 2: Max sagt ...

Übung 3: Körper wecken

Übung 4: Rollentausch

ÜBUNG 1

Improvisationen zu Bewegungsbildern

Kompetenz

Freie und metrisch gebundene Bewegungen in verschiedenen Tempi und in verschiedenen Metren ausführen können.

Durchführung

Für diese Übung ist genügend Platz zu freier Bewegung erforderlich.
Die Gruppe verteilt sich im Raum. Die Lehrperson kündigt das jeweilige Bewegungsbild an und führt es dann gemeinsam mit den Kindern zur Musik aus (S. 18 auf).

Ideen für Bewegungsbilder:

- Surfen, Schlittschuhlaufen oder Rollerbladen
- Wie ein Vogel fliegen oder fliegen wie ein Adler
- Wie ein Schwimmer schwimmen
- Auf dem Mond laufen
- Wie ein Ruderer rudern oder Rudern

Aufgaben

Wechsel von freien und gebundenen improvisierten Bewegungen passend zu unterschiedlichen Musikbeispielen ausführen.

- Aufstehen: gähnen, dehnen, strecken
- Tanzen oder hüpfen; mit Werkzeug arbeiten – Hammer, Säge
- Vampir, Gespenst, Monster oder Werwolf spielen (Vorsicht – Lautstärke!)
- Tennis, Tischtennis, Rudern
- Reiten
- Wie ein Baum im Wind
- Abschied nehmen, winken, schluchzen
- Gespenst spielen, umherschweben
- Anschleichen
- Schreiten wie ein König / eine Königin am Hofe

Hinweise

Wir schlagen vor, die Beispiele vor Durchführung dieser Unterrichtssequenz durchzuhören, sich für eine Auswahl zu entscheiden und eine Reihenfolge für eine Sequenz festzulegen. Statt mithilfe der Medien kann diese Übung organischer und spontaner verlaufen, wenn die Stücke, die den gewünschten Bewegungsformen entsprechen, am Klavier oder einem anderen Instrument gespielt bzw. improvisiert werden. Die Stücke ohne Pause im verhältnismäßig schnellen Wechsel aneinander reihen.
Eigene Varianten (Musikstücke, Bewegungsbilder) nach Bedarf entwickeln.
Meist genügen recht wenige Übephasen bis zum Übergang zu Ebene 4.

MATERIAL



II, 3–18

Rhythmische Kompetenz

Rhythmische Fähigkeiten sicher und flexibel beim Musizieren von Liedern, Spielstücken und beim Musikhören einsetzen zu können, ist das Hauptziel des Erwerbs rhythmischer Kompetenz. Eine wesentliche Grundlage dafür ist die Fähigkeit, den Grundschatz von Musik wahrzunehmen und sich koordiniert dazu zu bewegen – z. B. „im Takt“ zu Musik zu gehen, mit dem Körper dazu zu wippen oder auf den Klanghölzern den Grundschatz mitzuspielen. Auf Basis der metrischen Kompetenz geht es nun darum, rhythmische Kompetenzen zielgerichtet zu entwickeln und kreativ einzusetzen. Dies geschieht hörend, musizierend und in Verbindung mit Bewegung.

Die Rhythmus-Pyramide

Den Aufbau des Konzepts zum schrittweisen Erwerb zunehmender rhythmischer Kompetenzen beschreibt die Rhythmus-Pyramide:

Ebene 6	Rhythmusnoten schreiben
Ebene 5	Rhythmusnoten lesen
Ebene 4	Rhythmen verändern, übertragen
Ebene 3	Übersetzen in Rhythmussprache
Ebene 2	Hören und Imitieren mit Rhythmussprache
Ebene 1	Rhythmen hören und imitieren (neutrale Silbe „ba“)
Basis	Rhythmische Kompetenz und Bewegung

Die Basis der Pyramide bildet die metrische Kompetenz, das körperliche Erfahren von Puls und Metrum. Die Erarbeitung metrischer Kompetenz ist Gegenstand des Kapitels „Metrische Kompetenz und Bewegung“ (S. 104–106). Auf Ebene 1 hören die Kinder hörend und imitierend mit einfachen Rhythmen und setzen sich zur Begleitung von Liedern ein. Eine erste kognitive Verarbeitung tritt mit der Einführung der Rhythmussprache auf Ebene 2 hinzu. Das Übersetzen gehörter und selbst gespielter Rhythmen in die Rhythmussprache und umgekehrt die Übertragung von Rhythmen aus der Rhythmussprache in das eigene Spielen (Bodypercussion, Vocussion, auf Instrumenten) ist Gegenstand von Ebene 3. Der ständige Wechsel zwischen dem Spielen von Rhythmen und der kognitiven Verarbeitung mit der Rhythmussprache bringt den Kindern viel Übung und festigt das rhythmische Können der Kinder. Der spielerisch-experimentelle und kreative Umgang mit den Rhythmen soll die Arbeit auf allen Ebenen von Anfang an begleiten und wird nun auf Ebene 4 in den Mittelpunkt gerückt. Die Ebenen 5 und 6 sind nicht zwingend zu durchlaufen. Der Schwerpunkt soll in der Grundschule eindeutig auf dem Hören und Musizieren liegen, nicht auf dem Lesen und Schreiben von Noten. Deshalb bleibt die Einführung der Notenschrift in der Regel, wenn sie in der Grundschule angestrebt wird, der 4. Klasse vorbehalten. Sie soll jedenfalls erst dann erfolgen, wenn die Kinder sicher mit unterschiedlichen Rhythmen in verschiedenen Metren und Taktarten singen und musizieren können.

Die Stufen der Pyramide rhythmischer Kompetenzen werden von unten nach oben durchlaufen. Das Fortschreiten zur nächsten Ebene setzt jeweils die sichere Beherrschung der Lernschritte der vorherigen Ebenen voraus. Die Beobachtung der Lerngruppe zeigt, ob es gelegentlich sinnvoll ist, eine Stufe zurückzugehen oder vielleicht sogar – seltener – eine Stufe zu überspringen.

Im Unterschied zur metrischen Pyramide wird die Rhythmus-Pyramide nicht nur einmal, sondern mehrere Male durchlaufen, jeweils mit einem neuen Rhythmus-Baustein. Gegenstand dieses ersten Bandes von PRIMACANTA sind einfache Rhythmen im geraden Metrum²⁰ (Baustein 1: auf einen großen Schlag kommen zwei kleine Schläge) und im ungeraden Metrum (Baustein 2: auf einen großen Schlag kommen drei kleine Schläge; mehr zu den Rhythmus-Bausteinen: S. 142).

Zur Methodik der Arbeit mit Rhythmus-Patterns III, 10

Die Arbeit mit rhythmischen Patterns  ist kein Selbstzweck. Im Zentrum steht die Entwicklung und Förderung der inneren Klangvorstellung, der rhythmischen Audiation²¹. Sie ist die Grundlage für das rhythmisch gelingende Musizieren alleine und in der Gruppe und für ein zunehmend bewusstes Erkennen rhythmischer musikalischer Strukturen. Die Übungen der beiden Rhythmus-Bausteine sind eine Hilfe zum nachhaltigen Lernen. Sie sind verbunden mit spielerischen Elementen und intensiver, weitestgehend musikalische Aktivitäten: Lieder begleiten, Bodypercussion-Arrangements spielen, Kostüme erfinden, Instrumente kennen- und spielen lernen (Schlagzeug, Xylofon und andere Stabspiele, Klein-Percussion usw.), instrumentale Spielstücke und Mitspielsätze musizieren. Die vorgelegten Materialien für den Unterricht sollen Lehrerinnen und Kinder dazu anregen, eigene, kreative Ideen für vielfältiges musikalisches Gestalten mit den erarbeiteten rhythmischen Kompetenzen zu entwickeln und einzusetzen.

Die Patternarbeit soll möglichst oft in die Anwendung beim Musizieren z. B. in Liedern und Spielstücken münden. Durch die rhythmische Vorbereitung gelingt dann das gemeinsame Musizieren leichter und Erfolgserlebnisse stellen sich schnell ein. Die Patternarbeit soll möglichst den Kindern erfahrungsgemäß nach kurzer Eingewöhnung Spaß und kann für längere Zeit ein festes Ritual für Einstimmung in den Musikunterricht zu Stundenbeginn werden.

Die Methode der Patternarbeit ist in den beiden Bausteinen gleich, nur die Patterns selbst unterscheiden sich. Patternarbeit kommt weitgehend ohne verbale Erklärungen aus und wird fast nur durch Zeichen gesteuert. In den Klassen 1, 2 und in der Regel auch im 3. Jahrgang erfolgt der Unterricht ohne systematische Erarbeitung der Notenschrift (was die Verwendung von grafischer Notation, gelegentlich auch von traditionell notierten Liedblättern nicht ausschließt). Noten als Lerngegenstand spielen jedoch erst auf den Ebenen 5 und 6 der Rhythmuspyramide – „Noten schreiben“ – eine Rolle. Vor Erreichen dieser Ebenen benutzt die Lehrerin die Notenschrift im Unterricht in der Regel nur für sich selbst.

Methodische Hinweise:

1. Die Übungen am besten im Stehen durchführen.
2. Alle lassen ständig die großen Schläge laufen, z. B. die Fersen hoch und wieder aufsetzen oder auf dem Platz „laufen“.
3. Die Kinder verwenden keine Noten – die Rhythmusübungen werden notenfrei ausgeführt.
4. Die Lehrerin zeigt beim Vorsprechen mit beiden Händen auf sich und beim Nachsprechen auf die Gruppe.
5. Solange die Kinder noch mit der Patternarbeit vertraut sind, ist es hilfreich, ihre Einsätze jeweils wie in der Probe gezeigt anzuzeigen.
6. Auf Zeichen können auch kleine Untergruppen der gesamten Klasse die Patterns nachsprechen.
7. Alle Patternübungen der Regel nur wenige Minuten, aber häufig einsetzen: in den Klassenstufen 1 und 2 zweimal pro Stunde, ab der 3. Klasse so lange, bis zur nächsten Stufe der Rhythmus-Pyramide vorgegangen werden kann.
8. Sobald die meisten Kinder die Übung mitmachen können, kann der nächste Schritt anschließen, damit bei den schnell lernenden Kindern keine Langeweile entsteht. Die Kinder, die mehr Zeit benötigen, festigen die Übung dann bei einer der Wiederholungen, die regelmäßig eingestreut werden sollen.
9. Wenn nur wenige Kinder die Übung sicher ausführen können, ist dies ein Zeichen für zu schnelles Vorgehen. Dann ist es sinnvoll, in der Pyramide rhythmischer Kompetenz noch einmal eine Ebene zurückzugehen und zu wiederholen.
10. Die Übungen können und sollen um selbst entwickelte Ideen, Varianten, Spiele und Lieder bereichert werden.

²⁰ Zu den Begriffen „gerades“ und „ungerades Metrum“ s. S. 222. Die folgende Unterscheidung von „großen Schlägen“ und „kleinen Schlägen“ ist Gegenstand von „Metrische Kompetenz und Bewegung“, Ebene 4 (ab S. 104)

²¹ Zum Begriff „Audiation“ und seiner Bedeutung s. Einleitung zu diesem Handbuch, S. 7).

Die Rhythmussprache nach Edwin E. Gordon

Jedes Metrum regelt in bestimmter Weise die Abfolge von Schwerpunkten bzw. als schwerer empfundene Zeiten (betont) und den zwischen den Schwerpunkten liegenden, als leichter empfundenen Zeiten (unbetont). Grundsätzlich gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten:

- Zweier-Metrum: Der regelmäßige Wechsel zwischen „schwer“ — und „leicht“ ˘:

— ˘ — ˘ — ˘ usw.

- Dreier-Metrum: Der regelmäßige Wechsel zwischen „schwer“ — und „leicht“ ˘:

— ˘ ˘ — ˘ ˘ — ˘ ˘ usw.

Im Kapitel „Metrische Kompetenz und Bewegung“ haben die Kinder das „schwer“ (betont) und „leicht“ (unbetont) in der Musik erfahren und geübt, sich koordiniert zu bewegen. Dort sprachen wir von „großen“ und „kleinen“ Schlägen. Diese Erfahrung werden nun im Zusammenhang des Erlernens einer Rhythmussprache aufgegriffen: Gordons System der Rhythmussilben orientiert sich an der Funktion eines rhythmischen Ereignisses in einem Takte.²² Die relativen Rhythmussilben ermöglichen ein besseres und genaueres Hören und Ausführen von Rhythmen im genauen Tempo, machen den Bezug der Rhythmen zu den gerade liegenden Metren erfahrbar und geben Sicherheit im Empfinden dafür, an welcher Stelle im gegebenen Metrums sich ein ausführender Musiker jeweils befindet.

Gordons Rhythmussprache verwendet

- die Silbe „du“ für die großen Schläge



- im geraden Metrum die Silbe „dej“ für die dazwischenliegenden kleinen Schläge



- und im ungeraden Metrum die Silben „da“ und „di“ für die beiden dazwischen liegenden kleinen Schläge



Die Rhythmusbausteine

In den aufbauenden Übungen der *Bausteine 1* und *2* werden Rhythmen gehört, gesungen und gespielt, in denen die Notenwerte von Ganzen bis zu Achtelnoten (evtl. auch Sechzehntelnoten) verwendet werden. Die praktische Verwendung der Rhythmen in geraden und ungeraden Metren finden. Übungen zu komplexeren rhythmischen Strukturen sind Gegenstand des zweiten Bandes.

Zum besseren Verständnis bilden wir hier die Rhythmussilben nach Gordon zusammen mit Beispielen der zugehörigen Notenbilder ab:

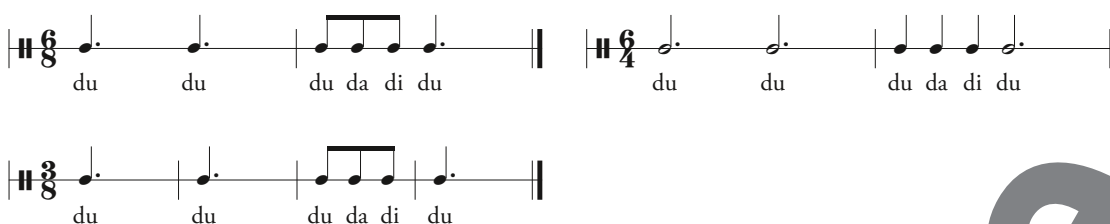
Baustein 1: Gerades Metrum: Zwei kleine Schläge auf einen großen Schlag



²² Gordon selbst sagt, dass die Wahl des Silbensystems letztlich nicht entscheidend ist, sondern die Regelmäßigkeit des Übens in einem aufbauenden Unterricht sowie das Fundament durch Körperkoordination und Gewichterfahrung. Wenn an einer Schule ein anderes Silbensystem etabliert ist und erfolgreich verwendet wird, so kann es deshalb selbstverständlich beibehalten werden.

²³ Aussprache wie im englischen Wort day – Tag.

Baustein 2: Ungerades Metrum: Drei kleine Schläge auf einen großen Schlag²⁴



Für die Kinder steht jedoch das Erlernen der Notation in der Grundschule in der Regel nicht im Vordergrund. Vielmehr geht es um das ganzheitliche Erfahren, Hören und Spielen der Rhythmen mit dem ganzen Körper, der Stimme, allen Sinnen und mit Instrumenten. Die Notenschrift dient lediglich Erinnerungststütze für die Lehrerin.

Mithilfe der Rhythmussprache lernen die Kinder, beim Musizieren jeweils an den richtigen Stellen einzusetzen – sei es mit der Stimme oder mit Instrumenten. Solange die Notenschrift nicht verwendet wird, ergibt sich in der Praxis des Musizierens mit Kindern die Einführung von Pausen demgegenüber meist beiläufig. Deshalb verbinden wir die Einführung der Begriffe und Zeichen für die Pausen erst mit der Einführung in die Notenschrift auf den Ebenen 5 und 6 (PRIMACANTA, Band 2). Sollte zuvor bereits bei Liedern oder Stücken, die im Unterricht musiziert werden, die Thematisierung von Pausen notwendig sein, so genügt in der Regel ein gestisches oder ein akustisches Zeichen (z. B. Zeigefinger an den geschlossenen Mund legen oder an entsprechender Stelle ein „pst“ sprechen). Falls erforderlich kann dazu mit den Kindern gemeinsam geklärt werden, wie viele große Schläge die Pause umfasst (in Rhythmussprache: „wie viele ‚du‘“).

Für *Baustein 1* sind alle Ebenen der Pyramide rhythmischer Kompetenz methodisch sehr ausführlich und mit zahlreichen Übungsvarianten ausgearbeitet. Die methodische Arbeitsweise mit Patterns wird im *Baustein 1* längere Zeit in Anspruch nehmen als in *Baustein 2*, in dem die Kinder dann schon mit dieser Methode vertraut sind. In *Baustein 2* erfolgt die Arbeit mit Patterns für die einzelnen Ebenen mit den gleichen Arbeitsweisen und Übungen wie in *Baustein 1*, wobei die neuen rhythmischen Anforderungen im ungeraden Metrum. Diese Arbeitsweisen werden ebenfalls nicht mehr im Detail beschrieben und können bei Bedarf an der entsprechenden Stelle in *Baustein 1* nachgelesen werden.

In den Klassen 1 und 2 sollen die *Bausteine* zunächst eher spielerisch und im langsamen Vorschreiten von *Ebene 1* bis zu *Ebene 4* durchlaufen werden. Leistungsdruck würde die lustvolle Erarbeitung rhythmischen Könnens nur stören. Wenn erst in Klasse 3 mit Aufbau dem Musikunterricht begonnen, so kann sich zwar die Arbeit mit den Patterns an der erfolgreichen Bewältigung orientieren, jedoch soll das Spielerische der Rhythmussprache weiterhin im Vordergrund stehen.

Rhythmussprache erlernen – Lehrerinnen

Das Erlernen und Anwenden der Rhythmussprache für den Unterricht ist nicht schwierig. Dieses Buch bietet mehrere Hilfen dafür:

1. Alle Rhythmus-Patterns, die in *Baustein 1* vorkommen, finden Sie notiert in der Pattern-Sammlung auf S. 230 und 231 und als Kopiervorlage auf der zusätzlich erhältlichen DVD-ROM (einfache Rhythmen im geraden Metrum mit zwei unterschiedlichen Notenwerten, notiert im 4/4-Takt).
2. Alle Rhythmus-Patterns, die in *Baustein 2* vorkommen, finden Sie notiert in der Pattern-Sammlung auf S. 232 und 233 und als Kopiervorlage auf der zusätzlich erhältlichen DVD-ROM (einfache Rhythmen im ungeraden Metrum mit zwei unterschiedlichen Notenwerten, notiert im 6/8-Takt).
3. Beispiele für das Vor- und Nachsprechen der Rhythmus-Patterns im Unterricht mit Kindern finden Sie auf der zusätzlich erhältlichen DVD-ROM. III, 10
4. Alles Weitere geschieht im Unterricht selbst: Wenn Sie die Patternübungen dieses Kapitels mit den Kindern Schritt für Schritt auf *Ebene 1* beginnend gemeinsam ausführen, so üben Sie zugleich die Patterns auch für sich selbst.

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

²⁴ Wir verwenden zur Darstellung des ungeraden Metrums in Notenschrift den 6/8-Takt. Der 6/8-Takt beschreibt zwar mit der geraden Zahl 6, dass sechs Achtelnoten in jedem Takt Platz haben. Weil aber diese sechs Achtelnoten in zwei Dreiergruppen geteilt werden (je drei kleine Schläge auf einen großen Schlag), ist die Grundlage ein ungerades Metrum:

Siehe auch Glossar,
Stichwort: Metrum
(S. 222/223).

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Gliederung	Übungen	Inhalte	Lieder und Stücke	Seite
Baustein 1: Rhythmen im geraden Metrum	Ebene 1 Rhythmen hören und imitieren (neutrale Silbe „ba“)	Übung 1 Hören und imitieren auf neutraler Silbe	Rhythmus-Patterns hören und nachsprechen	147
		Übung 2 Spiel: Der verbotene Rhythmus	Rhythmische Patterns bewusst unterscheiden	148
		Übung 3 Musizieren mit Rhythmus-Patterns	Patterns als rhythmische Begleitung zu Liedern (z.B. ba, jimba)	149
	Ebene 2 Rhythmen hören und imitieren mit Rhythmussprache („du“ und „dudej“)	Übung 1 Hören und imitieren mit Rhythmussprache	Patterns in Rhythmussprache hören und nachsprechen und anwenden	150
		Übung 2 Spiel: Der verbotene Rhythmus mit Rhythmussprache	Rhythmische Patterns bewusst unterscheiden (Rhythmussprache)	151
		Übung 3 Verfolgungsjagd Musizieren mit Rhythmus-Patterns	Patterns spielerisch einsetzen und überlegen	151
	Ebene 3 Übersetzen in Rhythmussprache (von „ba“ nach „du“ und „dudej“)	Übung 1 Rhythmus-Patterns in Rhythmussprache übertragen	Rhythmus-Patterns in Rhythmussprache übertragen	153
		Übung 2 Patterns in Rhythmussprache übertragen	Den Rhythmus-Sprachschatz mit Instrumenten und Bodypercussion sichern	154
	Ebene 4 Rhythmen verändern und erfinden	Übung 1 Gruppenimprovisation	Rhythmische Patterns ausprobieren und improvisieren	155
		Übung 2 Mini-Rondo	Mit Rhythmus-Patterns in Rondo-Form spielerisch improvisieren	156
		Übung 3 Mini-Komposition	Mit Rhythmus-Patterns ein kleines Stück komponieren	157
		Übung 4 Rhythmus-Domino	Zweitaktige Patterns verändern	158
		Übung 5 Patternkoffer packen	Mit Rhythmus-Patterns improvisieren und Gedächtnistraining	158

Gliederung		Übungen	Inhalte	Lieder und Stücke	Seite
Baustein 2: Rhythmen im ungeraden Metrum	Einstieg	Einstimmen in ein ungerades Metrum	Ein Rhythmical im ungeraden Metrum lernen und sich passend dazu bewegen	Rhythmical – Hallo ihr	160
	Ebene 1 Rhythmen hören und imitieren (neutrale Silbe „ba“)	Übung 1 Hören und imitieren auf neutraler Silbe im Dreier-Metrum	Rhythmus-Patterns hören und nachsprechen		
		Übung 2 Spiel: Der verbotene Rhythmus im Dreier-Metrum	Rhythmische Patterns bewusst unterscheiden		
		Übung 3 Musizieren mit Rhythmus-Patterns im Dreier-Metrum	Patterns als rhythmische Begleitung zu Liedern im Dreier-Metrum		163
	Ebene 2 Rhythmen hören und imitieren mit Rhythmussprache („du“ und „du-da-di“)	Übung 1 Rhythmussprache hören, imitieren und vielfältig üben	Patterns mit Rhythmussprache im Dreier-Metrum erlernen; Spiel: „Verbotener Rhythmus“		164
		Übung 2 Verfolgungsjagd, Musizieren mit Rhythmus-Patterns im Dreier-Metrum	Patterns mit Rhythmussprache spielen und üben		165
	Ebene 3 Übersetzen in Rhythmussprache (von „ba“ nach „du“ und „du-da-di“)	Übung 1 Rhythmus-Patterns in Rhythmussprache übertragen im Dreier-Metrum	Den Rhythmus in Rhythmussprache übertragen		166
		Übung 2 Abzählreime und Liedtexte in Rhythmussprache übertragen	Verständnis für Rhythmen zur Rhythmussprache		167
		Übung 3 Liederarbeit und Rhythmus	Erlernen eines Liedes mit Patternbegleitung mithilfe der Rhythmussprache	Ich singe dir ein Lied	168
	Ebene 4 Rhythmen verändern und erfinden	Übung 1 Gruppenorganisation im Dreier-Metrum	Rhythmische Patterns ausprobieren und improvisieren		172
		Übung 2 Mit Rhythmus-Patterns im Dreier-Metrum	Mit Rhythmus-Patterns in Rondo-Form spielerisch improvisieren		173
		Übung 3 Mit Rhythmus-Patterns im Dreier-Metrum komponieren	Mit Rhythmus-Patterns im Dreier-Metrum komponieren		173
		Übung 4 Rhythmus-Domino im Dreier-Metrum	Viertaktige Patterns verändern		174
		Übung 5 Patternkoffer packen im Dreier-Metrum (für 3./4. Klassen)	Mit Rhythmus-Patterns improvisieren und Gedächtnistraining		175

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

BAUSTEIN 1:

Rhythmen im geraden Metrum

Zu Beginn stehen die Ebenen des Hörens und Imitierens von Rhythmen zunächst auf „neutraler“ Silbe (*Ebene 1*), später in der Rhythmussprache (*Ebene 2*), im Zentrum der Arbeit. Je nach den Fähigkeiten der Klasse sollen die Ebenen des Übersetzens in die Alltagssprache (*Ebene 3*) und des Veränderns und Erfindens (*Ebene 4*) hinzutreten. Grundsätzlich soll für das gemeinsame Musizieren z. B. in Form von Mitspielstücken, durch Rhythmusbegleitung und -begungen o. v. viel Zeit verwendet werden. Die Erarbeitung rhythmischer Kompetenz erfolgt grundsätzlich ohne Notenschrift.

Ausgangspunkt von *Baustein 1* sind einfache Rhythmus-Patterns mit großen und kleinen Schlägen im geraden Metrum.

Die Rhythmus-Patterns werden

- vor- und nachgesprochen, vor- und nachgeklatscht usw.,
- auf Bodypercussion und auf klangreiche Alltagsgegenstände übertragen,
- als Begleitung oder als Vor- und Nachspiele zu Liedern gespielt, die den Kindern schon bekannt sind.

Ebene 1 dient der Etablierung einer ersten gemeinsamen Grundlage an Rhythmus-Patterns im begrenzten Rahmen gemeinsamer Rhythmen mit großen und kleinen Schlägen. Die Arbeitsweise ist zunächst geprägt von Vor- und Nachspielen, doch werden die Patterns sogleich zum Musizieren eingesetzt und dadurch in größere musikalische Zusammenhänge gestellt.

Übung 1: Hören und Imitieren auf neutraler Silbe

Übung 2: Spielen überbortene Rhythmus

Übung 3: Musizieren mit Rhythmus-Patterns

ÜBUNG 1

Hören und imitieren auf neutraler Silbe

Kompetenz

Rhythmische Patterns nachsprechen bzw. nachspielen können.

Aufgabe

Rhythmus-Patterns mit zwei Notenwerten im geradem Metrum auf neutrale Silbe „ba“ nachsprechen, z. B.:



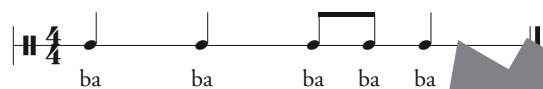
Durchführung

Schritt 1: Warm-up

Eine Bewegungsübung aus dem metrischen Kompetenzbereich, etwa: „Große Schläge üben“ (nur Schritt 1: Im geraden Metrum; S. 109).

Schritt 2: Patterns vor- und nachsprechen

Ausgangspunkt sind rhythmische Patterns über vier große Schläge (Beispiel-Patterns zu Baustein 1: S. 230, 231).²⁵ Die Lehrerin spricht ohne größere verbale Erklärungen ein Pattern auf neutraler Silbe „ba“ vor und deutet dabei auf sich selbst.



Dabei die großen Schläge in den Füßen sichtbar mitlaufen lassen (Hinweise zur Patternarbeit: S. 141).

Am Ende des Patterns mit den Händen die große Klasse deuten und so zum Nachsprechen auffordern – Durchführung im Vertikallied: „Call and Repeat“. (?)

Nach der Wiederholung durch die Klasse folgt das nächste Pattern. Wichtig: Immer im geraden Metrum bleiben und mit dem ersten Pattern-Takt direkt ohne weiteres Sprechen fortfahren (auch keine Pausentakte, keine zusätzlichen großen Schläge).

Wenn die Klasse diese Übung bereits sehr gut kennt und beherrscht, können die Lehrerinnen und Lehrer:

- können auf einzelne Kinder oder kleine Gruppen anstatt der ganzen Klasse zum Nachsprechen aufgefordert werden (z. B. Reihe; nur die Jungs; nur bestimmte Bereiche des Stehkreises; ...);
- sollen unterschiedliche Möglichkeiten genutzt werden, das Metrum mit dem Körper mitlaufen zu lassen (im Metrum gehen; Schritt rechts und links; Füße anstellen – Schritt links – rechten Fuß anstellen (in Kurzfassung: rechts–ran, links–ran, vier Schritte vor – vier Schritte zurück); sitzen und je dem großen Schlag mit beiden Händen auf die Oberschenkel patschen usw.);
- können einzelne, rhythmisch sichere Kinder in die Rolle der Lehrerin schlüpfen und selbst einen Rhythmus vorsprechen, den die Klasse nachspricht.

Hinweis

Diese Übung soll für mehrere Wochen immer wieder wie ein Ritual den Stundenbeginn begleiten, aber nur sehr kurz für ca. 2–3 Minuten mit einigen wenigen Patterns.

Auch später kann und soll diese Übung immer wieder als Warm-up und zur Festigung aufgegriffen werden, jeweils mit den Rhythmen desjenigen Bausteins aus *Rhythmische Kompetenz*, an dem im Unterricht aktuell gearbeitet wird.

Die Länge der Patterns beträgt, sofern in den Übungen nicht anders angegeben, jeweils vier große Schläge (ein Takt mit vier Zählzeiten).

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Rhythmen hören
und imitieren

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE UNTERRICHTS- VORHABEN

WERKZEUG- KASTEN

²⁵ Wir empfehlen denjenigen Lehrerinnen, die noch wenig Erfahrung mit dieser Art der Patternarbeit haben, das Blatt mit Patterns für das gerade Metrum auszudrucken, zu laminieren und am Lehrertisch zur Unterstützung für sich selbst bereitzuhalten.

ÜBUNG 2

Spiel: Der verbotene Rhythmus

Kompetenz

Rhythmische Patterns imitieren und unterscheiden können.

Aufgabe

Rhythmus-Patterns mit zwei Notenwerten in geradem Metrum mit der Silbe „ba“ hören und nachsprechen, dabei an ein bestimmtes Pattern erinnern und es auch unterscheiden können.

Durchführung

Schritt 1: Warm-up

Eine Bewegungsübung aus dem metrischen Kompetenzbereich, etwa „Mensch-Maschine“ (S. 111).

Schritt 2: Das Spiel erklären

Als Einstieg einige Patterns vor- und nachsprechen, wie in Übung „Hören und imitieren auf neutraler Silbe“ oben beschrieben (S. 147).

Ein besonders eingängiges Pattern zum „verbotenen Rhythmus“ erklären (gemeinsame Entscheidung der Klasse und der Lehrerin oder -ergabe durch die Lehrerin).

Bei der Patternarbeit im Call- & Response-Verfahren darf nun dieses bestimmte Rhythmus-Pattern im Gegensatz zu allen anderen Patterns nicht nachgesprochen werden (der „verbotene Rhythmus“).

Wenn ein Kind oder mehrere Kinder den verbotenen Rhythmus nachsprechen, bekommt die Lehrerin einen Punkt, wenn alle Kinder schweigen, keine Punkte. Wer zuerst drei Punkte hat, gewinnt.

Das Spiel beginnt: Den vorher festgelegten „verbotenen Rhythmus“ zur sicheren Verankerung im Gedächtnis einige Male von der Klasse nachsprechen lassen.

Schritt 3: Das Spiel beginnt

Verschiedene Patterns vor- und nachsprechen, darunter auch den verbotenen Rhythmus, der nun nicht mehr nachgesprochen werden darf.

Nach einem Probedurchgang das Spiel beginnen.

Hinweis

Das Spiel „Der verbotene Rhythmus“ dient dem inneren Hören und dem Einprägen von Patterns. Seine spielerische Form wirkt sehr motivierend. Es soll im Folgenden immer wieder mit verschiedenen Patterns gespielt werden. Die Kinder mögen dieses Spiel zumeist sehr gerne, vor allem, wenn sie sich einige Stunden die Lehrerin besiegen können. Damit es dann für die Kinder schwieriger wird, kann die Lehrerin etwa

- beim Vorlesen die Tonhöhe, die Lautstärke, die Klangfarbe usw. verändern,
- Bewegungen oder Gesten einbauen (z. B. in die Hocke gehen und wieder hoch),
- bei Beginn wechselnde Teilgruppen der Klasse (später vielleicht sogar Kleingruppen) ernennen, die einzeln zum Wiederholen des Patterns auffordern.

Das Spiel gewinnt an Reiz, wenn es zügig, ohne Unterbrechungen und ohne Sprechpausen abgelaufen wird.

ÜBUNG 3

Musizieren mit Rhythmus-Patterns

Kompetenz

Ein rhythmisches Pattern in einen größeren musikalischen Zusammenhang einbinden.

Aufgabe

Ein gleichbleibendes Pattern mit zwei Notenwerten in geradem Takt in ein Lied oder Instrumentalstück als rhythmische Begleitung einbringen.

Jimba, jimba

Durchführung

Schritt 1: Warm-up

Eine Bewegungsübung aus dem metrischen Kompetenzbereich, etwa „Große Schläge – kleine Schläge“ (S. 120).

Schritt 2: Rhythmus-Patterns mit Liedern verbinden

Zu einem der Gruppe bereits gut bekannten Lied nach jeder Strophe ein zuvor vereinbartes Rhythmus-Pattern viermal klatschen (z. B. das zuvor als „verbotener Rhythmus“ diente).

- Das Lied zweimal singen;
- das Rhythmus-Pattern davor als Einleitung und danach als Schluss ausführen, oder als Zwischenspiel zwischen dem ersten und dem zweiten Singen des Liedes;
- Beim nächsten Durchgang das Pattern auf verschiedene Ebenen (z. B. Stampfen, Klatschen oder Patschen) übertragen.

Schritt 3: Rhythmus-Patterns als Begleitung zu Liedern

Die Klasse teilt sich in etwa 4-5 große Gruppen. Lied und Rhythmus-Pattern gleichzeitig ausführen: Gruppe 1 singt das Lied, Gruppe 2 führt dazu das Rhythmus-Pattern als Begleitung aus. Beim nächsten Singen des Liedes – oder von Strophe zu Strophe – tauschen die Gruppen.

Variante 1: Mit Percussion-Instrumenten

Das ausgewählte Rhythmus-Pattern auch auf Rhythmus- bzw. Percussion-Instrumente übertragen. Das Zusammenführen von Instrumenten und

Bodypercussion (z. B. eines Liedes) kann zu reizvollen Wechseln führen (z. B. nach der 1. Strophe Bodypercussion, nach der 2. Strophe Instrumente, nach der 3. Strophe beide zusammen usw.).

Variante 2: Mit Melodieninstrumenten (für Klassen 3 und 4)

Die Kinder können mit nur einem Ton (Bordun ?!), mit nur zwei Tönen (z. B. Bordun-Quinte) oder mit nur einem Dreiklang (z. B. Dreiklang) begleitet werden.

- „Trommelklang“ (S. 42)
- „Primacanta-Kanon“ (S. 218)

Auch die schon bekannten Lieder „Bruder Jakob“ und „Hejo, spann' den Wagen an“ eignen sich dafür.

Zu solchen Liedern kann das Rhythmus-Pattern mit dem Begleiton, mit den beiden Begleittönen (zugleich oder im Wechsel) oder mit den Dreiklangstönen als Zwischenspiel oder als Begleitung zum Lied ausgeführt werden. Instrumente wie Klangstäbe ?! oder Stabspiele eignen sich dazu in der Regel besonders gut.

Dreiklangstöne als Begleitung mit einem Rhythmus-Pattern: Die drei Töne auf verschiedene Spieler verteilen, sodass jeder nur auf einem Klangstab spielt, aber mehrere Kinder zusammen gleichzeitig die verschiedenen Töne eines Dreiklangs spielen.

Trotz der eigentlich vorgesehenen Akkordwechsel kann z. B. auch das Lied „Jimba, jimba“ (s. o.) mit einem Ton (dem Grundton e als Bordun) rhythmisch begleitet werden.

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Rhythmen hören
und imitieren

Ebene 2

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Ebene 2

Hören und imitieren
mit Rhythmus-
sprache

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Rhythmen verändern und erfinden

Übersetzen in die Rhythmussprache

Baustein 1

Ebene 2

Hören und imitieren mit Rhythmussprache

Rhythmen hören und imitieren

Mit *Ebene 2* wird eine Rhythmussprache eingeführt, die sich an den schon im metrischen Kompetenzbereich vertrauten „großen“ und „kleinen Schlägen“ anlehnt. Dies ist ein wichtiger Schritt zur kognitiven Verarbeitung der Rhythmen, die die Kinder hören und miteinandern spielen: Die Rhythmussprache verbindet die gehörten und gespielten Rhythmen mit ihrer metrischen Grundlage – mit dem geraden oder dem ungeraden Metrum.

Übung 1: Hören und imitieren mit Rhythmussprache

Übung 2: Spiel: Der verbotene Rhythmus mit Rhythmussprache

Übung 3: Verfolgungsjagd, Musizieren mit Rhythmus-Piktogramm

ÜBUNG 1

Hören und imitieren mit Rhythmussprache

Kompetenz

Erlernen einer Rhythmussprache

Aufgabe

Patterns mit Rhythmussprache hören, nachsprechen und variabel anwenden. Es werden dieselben Patterns wie in Ebene 1 verwendet (S. 147).

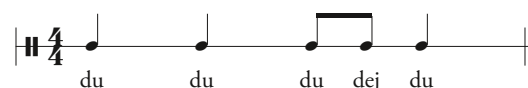
Durchführung

Schritt 1: Warm-up

Eine Bewegungs- und metrischen Kompetenzbereich: etwa die Übung „Klatschspiele“ (S. 123)

Schritt 2: Patterns mit Rhythmussprache vor- und nachsprechen

Wie zu Beginn von Übung „Hören und imitieren auf neutraler Silbe“ (S. 147), jetzt jedoch mit Rhythmussprache: Verschiedene Patterns vorsprechen und nachsprechen lassen, z. B.:



Weitere Patterns: S. 230 und 231.

Beachten Sie

Bitte die Anregungen zur Methodik der Arbeit mit Rhythmus-Patterns in der Einleitung zum rhythmischen Kompetenzbereich (S. 141).

ÜBUNG 2

Spiel: Der verbotene Rhythmus mit Rhythmussprache

Kompetenz

Unterscheidung rhythmischer Patterns, Rhythmussprache festigen.

Aufgabe

Rhythmus-Patterns mit Rhythmussprache hören und nachsprechen, sich dabei ein bestimmtes Pattern merken und von anderen unterscheiden.

Durchführung

Es werden dieselben Patterns wie auf Ebene 1 verwendet (S. 147).

Durchführung des Spiels so, wie in der Übung „Spiel: Der verbotene Rhythmus“ beschrieben (S. 148), jetzt allerdings nicht mit neutraler Silbe

„ba“, sondern mit der Silbe „du“ in der Rhythmussprache. Siehe auch die in der Einführung zum Kapitel „Rhythmische Kompetenz“ gegebenen Hinweise (S. 142).

ÜBUNG 3

Verfolgungsjagd, Musizieren mit Rhythmus-Patterns

Kompetenz

Rhythmussprache festigen.

Aufgabe

Patterns mit Rhythmussprache spielerisch einsetzen und hören. Es werden die Patterns von Baustein 1 (S. 147) und 2 (S. 148) verwendet.

Durchführung Verfolgungsjagd

Schritt 1: Ein Pattern läuft im Kreis
Kreisaufstellung oder Stuhlkreis. Ein Kind beginnt mit Rhythmussprache vorsprechen, dazu die anderen leise mitklatschen. Dieses Pattern im Kreis von Kind zu Kind weiterreichen. Dabei das Metrum in den Füßen mitlaufen lassen. Das Pattern soll möglichst ohne Pause von Kind zu Kind weitergehen.

Schritt 2: Zwei Patterns laufen im Kreis
Wenn die Kinder ein Pattern gut kennen und in gleichbleibendem Metrum ohne Pause im Kreis herumgehen lassen können, wird ein zweites Pattern

hinterhergeschickt. Die beiden Patterns jeweils leise klatschen und sprechen und nicht zu dicht aufeinander folgen lassen, damit die Kinder genug Zeit haben, das jeweilige Pattern in Empfang zu nehmen und dies auch hörend gut aufnehmen zu können.

Schritt 3: Noch mehr Patterns im Kreis

Für rhythmisch sehr sichere Klassen: Die Abstände im Kreis der aufeinanderfolgenden Patterns verkürzen, indem weitere Patterns in die Runde geschickt werden.

Durchführung Musizieren mit Rhythmus-Patterns

Wie in der Übung „Musizieren mit Rhythmus-Patterns“ (S. 149): Ein den Kindern bereits gut bekanntes Lied mit Rhythmus-Patterns auf verschiedene Weisen begleiten, wie dort in den Schritten 2 und 3 sowie in Variante 1 beschrieben. Zusätzlich sprechen oder singen die Kinder nun den jeweiligen Rhythmus, den sie spielen, auch in der

Rhythmussprache laut mit. Je sicherer die Kinder in der Ausführung eines Rhythmus mit Bodypercussion oder auf Instrumenten und gleichzeitig mit ihrer Stimme in der Rhythmussprache werden, desto leiser kann die Rhythmussprache werden, sie soll aber weiterhin mitgesprochen oder mitgesungen werden.

KOMPETENZ- BEREICHE

TONAL-VOKALE
KOMPETENZ

METRISCHE
KOMPETENZ

RHYTHMISCHE KOMPETENZ

Baustein 1

Baustein 2

Ebene 1

Ebene 2

Hören und imitieren
mit Rhythmus-
sprache

Ebene 3

Ebene 4

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

La Caccia: Musik zu Verfolgungsjagden (2–4 Stunden)

Ausgehend von der Übung „Verfolgungsjagd“ lernen die Kinder sogenannte La-Caccia²⁶-Stücke kennen: Musik zu Verfolgungsjagden, vokal und instrumental. Sie suchen und finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Klatschspiel „Verfolgungsjagd“ und der musikalischen Form des Kanons (?).

Aufgabenfelder: metrisches Begleiten, Umsetzen in Bewegung, Hör- und Bewegungsaufgaben, musikalische Form, Sprechen über Musik, Kulturerschließung

1. Gherardello da Firenze (1320–1363): „Tosto che l'alba“ 28

Im 14. und beginnenden 15. Jh. war Caccia in Italien die übliche Bezeichnung für eine meist dreistimmige Komposition, in der ein Text mit Bezug zur Jagd größtenteils in strenger melodischer Nachahmung der beiden Oberstimmen vertont wurde.

2. G. P. Telemann (1681–1767): Vivace aus dem Konzert für Horn in D-Dur 29

Der Zusatz „da caccia“ bei Instrumenten der Barockzeit hängt mit der Jagdleidenschaft in dieser Zeit zusammen. Dabei geht es um die Überwindung beim Aufenthalt in der Natur und im Wald. Corno da caccia oder Oboe da caccia wurden solistisch in Orchesterwerken seit der Barockzeit eingesetzt.

Aufgabe: Die Struktur der aus Übung 1 bekannten rhythmischen Verfolgungsjagd in zwei Werken des 14. und 18. Jahrhunderts beschreiben, in Bewegung umsetzen, hörend erkennen und vergleichen.

Informationen vor dem Hören

Zu 1.: G. da Firenze war ein italienischer Komponist und Priester in Florenz, der vor allem kunstvolle mehrstimmige Vokalwerke hinterlassen hat, die der Epoche der Ars nova angehören. In dem Stück „Tosto che l'alba“ stellt er musikalisch den Verlauf einer Jagd von zwei Jägern auf zwei Hirsche: Aufwachen der Jäger früh morgens, Wachen der Hunde, Aufstieg am Berghang, Ausspähen der Hirsche, Hören auf die Bejagung der Hirsche, Treiben der Hirsche durch die Hunde, beide Hirsche werden von den Hunden erlegt.

Zu 2.: G. P. Telemann war ein deutscher Komponist des Barock, der mit neuen Impulsen die Musikwelt der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts prägte. Im Vivace, einem Satz aus Telemanns Hornkonzert in D-Dur, kann das Jagdhornspiel die virtuose Geläufigkeit wie auch klangliche Vielfalt seines Instruments darstellen. Dabei imitiert das Orchester häufig das Jagdhorn, das Einleitungsthema wird vom Orchester vorgestellt und anschließend vom Jagdhorn imitiert.

Hör- und Bewegungsaufgaben

- Große Schlägel auf den Fersen finden und im Raum zur Musik gehen.
(Zunächst mehrmals im Sitzen anhören, Metrum mit den Fersen finden, anschließend zum Metrum im Raum zur Musik gehen oder laufen.)
- Bewegungen zu den verschiedenen Stimmen erfinden und umsetzen.
(Zunächst Bewegungen der Jäger wie Anschleichen, Zielen, aber auch Tierbewegungen.)
- Mit bunten Tüchern oder Bändern können die Verläufe der Hornstimme mit ihren schnellen Läufen oder langen Haltetönen in Bewegungen umgesetzt werden.)
- Mit Reihen oder Kolonnen jeweils einen Stimmverlauf zur Musik im Raum darstellen, die Bewegungen können von den Kindern dazu vorgeschlagen werden.
- „Tosto che l'alba“ braucht zwei dicht hintereinander einsetzende Gruppen, um die Stimmenjagd des eng geführten Kanons darzustellen. Bei dem Vivace von Telemann wechseln sich beide Gruppen mit ihren Bewegungen ab, Jagdhorn und Orchester imitieren einander.)
- Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Werke erkennen und beschreiben. (Reflexion am Ende der Unterrichtseinheit im Klassengespräch über die Struktur der Verfolgung von zwei Stimmen in beiden Werken. Die Kinder können durch ihre Hör- und Bewegungserfahrungen bestimmt auch den Unterschied von eng geführtem Kanon und Imitation beschreiben.)

²⁶ la caccia
(ital: 'kattʃa) = die Jagd

Musikalische Unterrichtsvorhaben

EINLEITUNG

Ein übergeordnetes Ziel des Musikunterrichts ist es, Kindern Zugänge zu den kulturellen Zusammenhängen der Musik zu eröffnen, die die Lehrer*innen im Unterricht zum Gegenstand macht. Es geht z. B. um Fragen wie:

- Wer macht Musik, für wen wird sie gemacht und was bedeutet das für Menschen mit Musik in ihrem Leben? Hier geht es um die *Prozesse* des Musizierens, Musikhörens und des Umgehens mit Musik.
- Welche Zwecke und Ziele verbinden Menschen mit der Musik, die sie hören, singen oder spielen, zu der sie tanzen, die sie zuhören? Ihre alltäglichen Lebens machen? Hier geht es um die *Funktionen*, die Musik für die Menschen und die Gesellschaft haben kann.
- Wie klingt Musik hier und anderswo? Wie klingt sie heute und wie klang sie früher? Hier geht es um die *Strukturen* von Musik und darüber, was sie „gemacht“ ist.
- Was „sagt“ uns ein Musikstück? Hier geht es um die *Bedeutungen*, die der Komponist oder Musiker mit seinem Stück ausdrücken wollte, die dem Stück in der Geschichte seiner Rezeption zugewachsen sind, oder die einzelnen Menschen/individuen der Musik bzw. einem konkreten Stück zuschreibt.

Musik ist – oder vielleicht besser im Plural – Musiken und so verschieden wie die Kulturen und Gesellschaften, in denen sie entsteht, gesungen, gespielt oder gehört werden. Das gilt nicht nur interkulturell, sondern auch in unserem eigenen Umfeld: Klassische Musik im Konzertsaal „funktioniert“ ganz anders als Musik in einem Open Air Festival mit Rock- oder Popmusik. Dementsprechend verschieden fallen auch die vielfältigen musikalischen Praxen die Antworten auf die oben genannten Fragen aus. „Musik“/„Kultur“/„erschließen“ bedeutet für uns, Kinder zum Nachdenken und Sprechen über solche Dinge auf der Grundlage eigener Musizier- und Hörerfahrungen anzuregen.

Je mehr die Kinder eine breite Palette eigener Musizier- und Hörerfahrungen und auf ihr musikalisches Können zurückgreifen können, desto konkreter, gehaltvoller und verständiger werden sie in der Regel Musik nachdenken und sprechen können. Deshalb ist eine dichte Verknüpfung der verschiedenen Praxisfelder des Musikunterrichts besonders wichtig: Kulturen erschließen, vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln und das Aufbauen der musikalischen Fähigkeiten der Kinder sollen miteinander und der Unterricht möglichst eng miteinander vernetzt werden (s. S. 6). Diese Vernetzung entwickelt in der alltäglichen Unterrichtspraxis allerdings selten von selbst. Sie muss immer wieder geplant und ermöglicht werden. Als organisatorischen und methodischen Rahmen dafür schlagen wir „musikalische Unterrichtsvorhaben“ vor.

Musikalische Unterrichtsvorhaben

- *sind thematisch bestimmt*: sie fokussieren eine ausgewählte, bestimmte musikalische Umgangsweise bzw. Praxis (z. B. das Hören eines Musikstücks, sich zu Musik zu bewegen oder das Spielen eines Musikinstruments zusammen mit anderen in einem Ensemble), eine bestimmte Funktion (z. B. Musik in der Werbung, Karnevalsmusik oder Musik zum Zuhören im Konzert) oder ein bestimmtes musikalisches Phänomen (z. B. die Begleitung eines Liedes mit einem Bordun ²¹, ein Musikinstrument und sein Klang oder die Form eines Musikstücks),

- *sind ergebnisorientiert*: am Ende soll ein Ergebnis stehen, das gezeigt, vorgespielt oder beschrieben werden kann. Welches Ergebnis dies sein kann, ist nicht unbedingt vorgegeben, sondern wird möglichst im Verlauf des Unterrichtsvorhabens von den Kindern und der Lehrerin gemeinsam erarbeitet,
- *sind zeitlich begrenzt*: sie sind in Unterrichtsphasen, -stunden, -einheiten oder -reihen gegliedert, der Umfang des Unterrichtsvorhabens ergibt sich aus der größeren oder geringeren Komplexität des gewählten Themas und soll für die Kinder überschaubar sein,
- *ermöglichen Binnendifferenzierung*: sie erlauben z. B. durch Freiarbeits- oder Gruppenarbeitsphasen einen ziel-, inhalts- und methodendifferenzierenden Musikunterricht, und sie unterstützen die Selbstständigkeit der Kinder z. B. durch selbstreguliertes Arbeiten und kooperative Lernformen,
- *haben Aufforderungscharakter*: eine bevorstehende Aufführung oder Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse macht das Anwenden, den Transfer und die Integration musikalischer Fähigkeiten der Kinder in umfassende musikalische Zusammenhänge möglich und motiviert die Kinder.

Im Folgenden stellen wir zwei Beispiele für Unterrichtsvorhaben im Aufbauenden Musikunterricht vor. Die Beispiele sollen auch zeigen, wie das jeweilige Vorhaben in den einzelnen Unterrichtsstunden mit der aufbauenden Arbeit im Rahmen der drei Kompetenzbereiche (tonale Kompetenz, Metrum und Bewegung, rhythmische Kompetenz) und der Stimmbildung verbunden werden kann. Den Einstieg bilden jeweils Übungen (Warm-ups, Übungen aus einem oder mehreren Kompetenzbereichen, evtl. Stimmbildung). Von ihnen ausgehend geht es im Hauptteil der Stunden um die inhaltlichen Inhalte des Vorhabens. Den Abschluss bildet häufig gemeinsames Musizieren z. B. das Singen eines Liedes.

Hinweis

Die Warm-ups und Übungen zum Einstieg in die einzelnen Unterrichtsstunden der Vorhaben sind lediglich Beispiele. Sie sollen im Hinblick auf die jeweilige Klasse von der Lehrerin durch solche Warm-ups und Übungen ersetzt werden, die den Aufbau musikalischer Kompetenzen an der Stelle kontinuierlich fortsetzen, an der die jeweiligen Vorhaben aufbauen.

MUSIK IST IN FORM

Thema:

Form in der Musik, Einstieg in das Hören (Massenstunden 3 oder 4)

Idee und Zusammenhang des Vorhabens:

Die Kinder setzen sich mit diesem Vorhaben mit abwechslungsreichen Transformationsaufgaben zu sehr verschiedenen Musikstücken auseinander. Sie nehmen dabei unterschiedliche musikalische Strukturelemente wie z. B. Tonhöhe, Tonfarbe, Instrumentierung, Klangfarbe, Rhythmen, Lautstärke etc. als Möglichkeiten der individuellen Hörstrukturierung wahr. Eine erste Grundlage für eine ganzheitliche und ganzheitliche Auseinandersetzung beim Hören von Musik wird so geschaffen.

Musikbeispiele:

Siebensprung ,
Charles Ives: The Unanswered Question  II, 30
Claude Debussy: Syrinx (Pièce pour Psyché)  II, 31
Johann Sebastian Bach: Violinkonzert E-Dur, 3. Satz  II, 22

Dauer:

ca. 6 Unterrichtsstunden

Voraussetzungen:

Tonal-vokale Kompetenz:

Für die Musikbeispiele und für die Arbeitsweisen sowie Inhalte zum Thema „Form in der Musik“ sind tonal-vokale Kompetenzen nicht vorausgesetzt. Jedoch soll den Kindern bereits ein kleines Repertoire von Liedern zur Verfügung stehen.

Für die Warm-up- und Einsing-Phasen im Beispiel unten wird vorausgesetzt, dass die Kinder in der Erarbeitung der „Basis“ der tonal-vokalen Kompetenz-Pyramide bereits fortgeschritten sind und viele von ihnen schon sicher einen vorgesungenen Ton nachsingen können. Das Wahrnehmen eines Tones von einem Instrument fällt vielleicht den meisten noch schwer.

Metrische Kompetenz und Bewegung:

Für dieses Vorhaben ist eine notwendige Grundlage die Erfahrung der Kinder in der Koordination von Bewegung zum Metrum (?) der Musik. Ebene 1 im Bereich Metrische Kompetenz und Bewegung soll bereits erarbeitet sein („Den Grundschlag finden“).

Rhythmische Kompetenz:

Für die Musikbeispiele und für die Arbeitsweisen sowie Inhalte zum Thema „Form in der Musik“ sind rhythmische Kompetenzen nicht vorausgesetzt. Für die Einstiegsphasen der Stunden können deshalb auch andere Ebenen und Übungen aus BS 1 des Bereichs Rhythmische Kompetenz gewählt werden – je nach Stand der Klasse.

Für die Warm-up- und Einsing-Phasen im Beispiel unten wird vorausgesetzt, dass die Kinder mit der Erarbeitung von Baustein 1, Ebene 1 bereits begonnen haben (gerades Metrum, Hören und Imitieren von Rhythmen, Verwendung der Rhythmussprache ist nicht erforderlich).

Weg und Ziel:

Das Transformieren der gehörten Musik in andere Ausdrucksformen (z. B. Bewegungen oder Zeichnungen) soll die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Prozesse des Hörens von Musik richten und ihnen zugleich viele Gestaltungsspielräume beim Umgang mit Musik eröffnen. Den Kindern fällt es meist leicht, wiederkehrende Teile der Musik zu erkennen. Daraus können sie später Ideen für die Gestaltung dieser anderen Ausdrucksformen gewinnen. Zunächst sollen sie jedoch eigene Kriterien der strukturellen Einteilung von Musik ermitteln und Phrasen finden. Im Verlauf des Vorhabens lernen sie auch Möglichkeiten des Ausdrucks von Formverlusten kennen, z. B. mithilfe von Großbuchstaben. Diese können ihnen später bei anderen Höraufgaben als Hörhilfe dienen. Mit dem Transformieren werden zugleich auch Anlässe zum Sprechen über Musik geschaffen – einerseits über strukturelle Merkmale (hier nur am Schluss der Form), andererseits über die Wirkungen von Musik und ihre Bedeutungen für verschiedene Aspekte wie Programmmusik, Musik als Auslöser von Gefühlen). Funktionen von Musik spielen zu diesem Zeitpunkt eine Rolle (Tanzen zum Siebensprung, Programmmusik, Musikhören), stehen jedoch nicht im Vordergrund dieser Unterrichtseinheit.

Durchführung:

In der folgenden Planungsskizze wird vorgeschlagen, in jeder Stunde ein „Lied des Tages“ aus dem bereits erarbeiteten Lied-Repertoire einzubeziehen, das sich ein Kind wünschen darf. Dieses Lied soll möglichst in inhaltlichem Zusammenhang zur Stunde stehen und ist deshalb optional. Es kann je nach Klassensituation und Entscheidung der Lehrerin auch entfallen. In der Planungsskizze steht es immer am Schluss der Stunde, es kann aber auch nach dem Warm-up und Einsingen eingefügt werden. Die vorgeschlagenen Einstiege in die Stunden knüpfen an die oben beschriebenen Voraussetzungen an. Diese Voraussetzungen sind im Bereich der metrischen Kompetenz für dieses Vorhaben nicht erforderlich. Anders für die Kompetenzbereiche der Rhythmischen und der Tonal-vokalen Kompetenz: Je nachdem von der Klasse erreichten Stand kann die Lehrerin in diesen Bereichen auch andere als die hier vorgeschlagenen Voraussetzungen setzen. Wichtig ist nur, dass die Fähigkeiten der Kinder auch in diesen Kompetenzbereichen möglichst in jeder Stunde zu Beginn mit einer oder zwei Übungen gefördert werden.

In den Einstiegsphasen aller Stunden erfolgt ein Warm-up mit Begleitinstrument (z. B. Klavier, Gitarre, Akkordeon). Alternativ können hier verschiedene Musikbeispiele in unterschiedlichen Tempi von einem Tonträger eingespielt werden, entweder aus dem Medienpaket zu diesem Buch oder aus einer von der Lehrerin selbst hergestellten Sammlung.

1. Stunde: Siebensprung

Zeit	Phase/ Inhalt	Einordnung in Übungen der Kompe- tenzbereiche	Methode/Kommentar	Medien; Hinweise zu Aktions- formen
Ca. 15'	Einstieg Warm-up: „Große Schläge“	Übung „Große Schläge finden“ (S. 107), Schritt 3: Variante im Raum	Kurz vor Beginn der Stunde spielt die Lehrerin (L) auf einem Begleitinstrument verschiedene Lieder, Stücke oder Improvisati- onen in unterschiedlichen Geschwindigkei- ten, während die Kinder (K) nach und nach im Musikraum ankommen. Die K laufen im Metrum des erklingenden Lieds. Erkl. keine Musik, bewegen sie sich nicht.	Begleit- instr. einen im Raum
	Singhaltung	Haltung und Atmung (Stimmbildung „Warm-up – Vorbereitung auf das Singen“, S. 194)	Guten Stand finden, Körper lockern, Atemübungen, evtl. 1–2 kurze Stimmbildungsübungen	
	Ton finden	Übung „Insektenspiel“ (S. 34)	Elemente des Insektenspiels als Einzelne K stehen mit Klangbausteinen demselben Ton) im Raum verteilt und spielen diese in einem langsamen, gleichmäßigen Metrum. Die übrigen K hören diese Töne und laufen um die K mit Klangbausteinen herum. Wer in die Nähe eines Klangbausteins kommt, versucht diesen Ton summend von oben „anzufliegen“. Wenn das K den Ton getroffen, darf es als nächstes diesen Klangbaustein n.	Klangbau- steine <i>Frei im Raum</i>
Ca. 20'	Erarbeitung Siebensprung tanzen	Übung „Siebensprung (Tanz)“ (S. 61), Einstieg	Siebensprung 7. Tanz – vgl. Tanzanleitung (S. 61) ■ L und K übernehmen die Bewegungen der L ■ L ruft im 2. Mal an, dass danach beide K alleine tanzen sollen (ohne Anleitung durch die L) ■ 3. Mal: Die K tanzen den Tanz alleine	 1, 7 <i>Kreis</i>
	Den Tanz gliedern: „Woher weißt Du, wann welche Bewegung kommt?“	Kompetenz- dimensio- nen: „Hören, Beschreiben“	Musikalische Kriterien für den Formab- bau finden: verschiedene Aspekte der Strukturierung benennen (Melodie, Instrument, Rhythmus, langer Ton) ■ gemeinsam ein Ablaufschema erstellen ■ Lehrerinfo: Für unterschiedliche Formteile Großbuchstaben verwenden (z. B. A, B, C, ...) ■ Mögliches Ergebnis: A B ¹ A B ² A B ³ A B ⁴ A B ⁵ A B ⁶ A B ⁷ A	Tafel; <i>Unterrichts- gespräch, Halbkreis</i>
Ca. 5'	Abschluss		Siebensprung tanzen	 1, 7 <i>Kreis</i>
	Alternativer Abschluss		Optional: Ein K darf sich ein Schlusslied wünschen („Lied des Tages“)	Begleit- instrument, <i>Kreis</i>

2. Stunde: The Unanswered Question

Zeit	Phase/ Inhalt	Einordnung in Übungen der Kompe- tenzbereiche	Methode / Kommentar	Medien; Hinweise zu Aktions- formen
Ca. 15'	Einstieg Warm-up: „Große Schläge“	Übung „Große Schläge finden“ (S. 107), Schritt 3: Variante im Kreis	Die K kommen nach und nach in den Klassenraum, bilden einen Kreis. Die die später kommenden K in den Kreis auf L spielt von Anfang an auf dem Begleit- instrument verschiedene Lautstärken unter schiedlichen Geschwindigkeiten. Regel: keine M... eine Bewegung, zu den Liedern im... die K spontan nach ihren Höreindrücken die Schrittfol- gen vor... nach innen... nach innen nach außen... Lied = neue Schrittfolgen	Begleit- instrument, <i>Kreis</i>
	Singhaltung	Haltung und Atmung (Stimmbildung „Warm-up – Vorbereitung auf das Singen“, S. 194)	Guten Stand finden, ... blockern, Atemübung... 1–2... Stimmbil- dungs...	
	Ton finden	Übung „Insektenspiel“ (S. 34)	dh... letzten Stunde... ... Insektenspiels ■ Klang... steine, K gehen... summend im Raum herum (s. 1... Stunde)	Klang- bausteine, <i>Frei im Raum</i>
Ca. 10'	Hinführung und Erarbeitung	Kompetenz- dimension... „Hör... Be... eiber	... in entspannter Hörhaltung, z. B. auf ... Boden liegen... Wer möchte, kann die Augen schließen.	 II, 30 <i>Verteilt im Raum</i>
	Charles Ives „The Unansw- Question“ (Ausschnitt) Musikalische Struktur... Spiel... n?	... und gelenktes Unterrichtsgespräch um Aufbau... des Stückes		<i>Sitzkreis</i>
Ca. 12'	Vertiefung ... ge...	M... sche ... Kompetenz, Ebene 2 „Freie und fließende Bewegung zur Musik“	■ Etwa 3–4 der K sind die „störenden Bläser“, alle anderen sind die Streicher ■ Regel: Du bewegst dich so, wie die Musik klingt, wenn Deine Instrumenten- gruppe spielt (2 Durchgänge à ca. 3 Minuten) ■ Hinweis: Es gibt K, die das Musikstück sehr emotional hören und auf die Querflöten-Stellen ängstlich reagieren – die Bläser-K fühlen sich in der Spielidee stark und sicher, manche Streicher-K bedroht. Eine Zusatzregel für den 2. Durchgang kann deshalb lauten: Kein K darf ein anderes K berühren (außer beide wollen einander anfassen), und zwei oder drei Streicher-K können sich als Gruppe eng zusammenschließen. ■ Nach jedem Durchgang kurz besprechen	 II, 30 <i>Frei im Raum</i>
Ca. 3'	Abschluss „Lied des Tages“		Ein K darf sich ein Schlusslied wünschen	Begleit- instrument, <i>Kreis</i>

3. Stunde: The Unanswered Question

Zeit	Phase/ Inhalt	Einordnung in Übungen der Kompe- tenzbereiche	Methode/Kommentar	Medien; Hinweise zu Aktions- formen
Ca. 10'	Einstieg Warm-up: „Große Schläge“	Übung „Große Schläge finden“ (S. 107)	Die Stunde beginnt ähnlich wie die beiden vergangenen (s.o.). Die K bilden einen Kreis und erfinden eine eigene Bodypercussion auf die großen Schläge (nur auf diese) der im Tempo wechselnden Stücke.	Begleit- instru- ment, Kreis
	Ton finden	Übung „Insektenspiel“ (S. 34)	Insektenspiel mit gemeinsamem festen Start- und Zielton: Startton auf dem Klavier, Baustein vorspielen, eine kleine Pause las- sen, dann summen alle K den gemeinsamen Startton einen Moment, bevor die Bläser-K lossummt. In das Summen hinein den einige Male spielen, bis die K auf dem Ton gelandet sind.	Begleit- instru- ment, Kreis
Ca. 17'	Erarbeitung Wdh. der Bewegungs- gestaltung (2. Stunde)	Metrische Kompetenz, Ebene 2 „Freie und fließende Bewegung zur Musik“	Regeln wie oben (2. Stunde). 2 Durchgänge, vor dem 2. Durchgang Frage an die Bläser-K: „Wie oft bist du dran?“	Frei im Raum
	Formverlauf von Charles Ives „The Unanswered Question“ (Ausschnitt)		Nach der kooperativen Methode „Link- Pair-Share“ (?) versetzen die K, eine grafische Notation für den Ausschnitt zu finden. ■ Kriterien für eine gute Notation (Wdh. aus der letzten Stunde) ■ Ist die Notationsschema vom Sieben- sprachen-Met/ geeignet? ■ Wie kann die Form HIE dargestellt werden?	Blatt, II, 30 Halbkreis
Ca. 13'	Abschluss Präsentation: Vergleich verschiedener Entwürfe		Präsentierende Ausstellung: Die Notationen werden zusammen- gefasst. ■ Zeit für einen Rundgang ■ Vergleichendes Gespräch	Notationen Rundgang und Unter- richtsge- spräch
	„Lied des Tages“		Ein K darf sich ein Schlusslied wünschen.	Begleit- instrument, Kreis

KOMPETENZ-
BEREICHE

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

Musik
ist in Form

Musik in der Oper

WERKZEUG-
KASTEN

Werkzeugkasten

STIMMBILDUNG

Warum Stimmbildung?

Regelmäßige Stimmbildung ist unverzichtbar, denn

- sie bildet die Grundlage, auf der die Fähigkeiten des Sängers weiterentwickelt werden können,
- sie fördert, wenn sie kindgerecht erfolgt, die Freude der Kinder am Singen,
- sie hilft, die eigene Stimme und die des Kindes gesund zu erhalten,
- sie ermöglicht, die eigene Stimme zu entfalten und die Vielfalt und Breite ihrer Möglichkeiten zu erproben.

Beim Sprechen und Singen spielen die Kehlkopf, Sehnen und Bänder im und um den Kehlkopf mit Atem-, Hals- und Mundmuskulatur auf komplizierte Weise zusammen, der ganze Körper ist beteiligt. Das verlangt Übung, wenn die Stimme gesund bleiben und immer besser klingen soll. Die Parallele zum Sport ist offensichtlich: Zur Leistungssteigerung und zum Schutz vor Verletzungen müssen auch Sportler trainieren.

Einerseits ist ein guter Umgang mit der eigenen Stimme wichtig für jede Lehrerin, denn die Stimme wird im Unterricht tagtäglich Stunden lang benötigt. Für Musiklehrkräfte geht es nicht nur um die Prophylaxe für sich selbst. Viel mehr sind sie auch Vorbild für die Art und Weise, wie die Kinder im Unterricht singen. Ob es in einem Chor oder in einer Band zu singen, Gesangunterricht zu nehmen oder Workshop zur Stimmbildung zu belegen, kann hier sehr hilfreich sein – und macht noch dazu sehr viel Spaß.

Andererseits ist die Förderung eines guten Umgangs der Kinder mit ihren Sprech- und Singstimmen ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts. Einige dafür wichtige Informationen und Übungsideen sind in diesem Kapitel dargestellt. Viele weitere Ideen zur Unterstützung der Kinderstimmen in der Unterrichtspraxis finden Sie in den Kapiteln zum Aufbau musikalischer Kompetenzen zu finden (ab S. 18).

Die Stimmorgane von Kindern und Erwachsenen funktionieren im Wesentlichen sehr ähnlich, es gibt aber auch zwei wichtige Unterschiede:³²

- Der Kopf von Kindern ist im Verhältnis zum Rumpf größer als bei Erwachsenen. Der Klang der Stimme wird deshalb mehr von den Resonanzräumen im Kopf verstärkt (Mundraum, Hohlraum des Nasenknorpels, Wangenknochen usw.; „Kopfresonanz“), weniger im Brustkorb („Brustresonanz“). Bei Erwachsenen ist das umgekehrt. Deshalb sind Kinderstimmen heller und klingen leicht.
- Der Kehlkopf von Kindern ist viel kleiner als der von Erwachsenen. Deshalb sind auch die Stimmbänder (Stimmlippen), die den Ton bzw. Klang erzeugen, viel kürzer. Die Folge ist eine höhere Stimmfrequenz. Wenn Kinder nun nachsingen sollen, was ein Erwachsener in seiner mittleren Stimmfrequenz vorgesungen hat, dann führt das oft zu Schwierigkeiten: Sie imitieren den Klang, der bei Erwachsenen von der Brustresonanz geprägt ist, obwohl eigentlich die von der Kopfresonanz geprägte Stimme besser zu ihren Möglichkeiten passt. Das führt dann häufig zu einem erhöhten Atemdruck, der wiederum die Stimmbänder stärker strapaziert, oder die Kinder treffen die Töne nicht, weil sie in eine besser zu ihnen passende, höhere Stimmfrequenz wechseln.

³² Wir gehen nur knapp auf die Physiologie der Kinderstimme ein, denn Fachliteratur dazu ist zahlreich erschienen und leicht zugänglich. Wir stützen uns im Folgenden vor allem auf Lüdke/Quaas/Ziegler 2008.

Aus diesem Grund soll mit Kindern grundsätzlich etwa eine kleine Terz höher gesungen werden, als es der für Erwachsene angenehme Stimmlage entspricht. Eine Faustregel ist: Der Ton c' soll nicht unterschritten werden.

Wir haben im Folgenden einige weitere Hinweise für das Singen mit Kindern zusammengestellt (Literaturempfehlungen dazu: S. 200).

Kindgerechten Tonraum wählen:

- Kindgerechter Tonraum von Liedern: etwa von d' bis f''.
- Anstimmen von Liedern möglichst mit Tonangabe von einem Musikinstrument oder der Orgel, um nicht beim Vorsingen zu tief für die Kinder anzusetzen.
- Grenzwert nach unten: das c' soll möglichst selten unterschritten werden.
- Beim Vorsingen setzen Lehrerinnen verstärkt ihre Kopfstimme ein.

Hohe Stimmlage üben:

- Die Stimmen regelmäßig auch in den Tonraum über c'' führen, z. B. schrittweise und lautmalerisch durch Glissando-Übungen, Imitationen von Tierstimmen, Gespenstern etc.
- Die Kinder zum Singen in der Kopfstimme animieren.
- Schreien oder durch Druck erzeugtes lautes Singen in tieferer Tonlage („tiefe“ Stimme) vermeiden.

Ein Lieder-Repertoire aufbauen:

- Nach und nach rund 40 Lieder bis zum Ende der Grundschulzeit erarbeiten.

Lieder gezielt und kindgerecht auswählen:

- Altersgerechter Anforderungsgrad vor allem für die Klassenstufen 1 und 2:
 - Mit begrenztem Tonumfang in mittlerer Lage der Kinderstimme beginnen (etwa im Bereich f' bis c'').
 - Den Tonumfang langsam, aber stetig nach oben hin nach unten erweitern.
 - Die Lieder sollen eher im mittleren bis höheren Tonraum der Kinderstimme beginnen, nach Möglichkeit mit einer Abwärtsbewegung zu Gunsten des Vorteils: Die Kinder können die Kopfstimme locker in die tieferen Lagen „mitnehmen“.
 - Überwiegend diatonische Melodien (ohne chromatische Veränderungen) ohne größere Intervallsprünge fallen den Kindern der 1. und 2. Klasse leichter als kompliziertere Melodien.
 - Die Lied- und Textabschnitte sollen klar abgrenzbar und unterscheidbar sein.
- Themen, Inhalte und Anlässe der Lieder vielfältig und abwechslungsreich aus der Lebenswirklichkeit der Kinder zusammenstellen:
 - Unterschiedliche Gattungen und Liedtypen berücksichtigen (Kinderlieder, Volkslieder, Rituallieder, Tanz- und Bewusstseinslieder, etc.).
 - Lieder aus anderen Ländern und Kulturen in fremden Sprachen einbeziehen.
 - Lieder mit Bezug zum Alltag der Kinder auswählen.
- Lieder aus verschiedenen Gesichtspunkten vielfältig und abwechslungsreich zusammenstellen:
 - Verschiedene Tonarten und Tongeschlechter: neben Liedern in Dur auch solche in Moll oder mit Tonleitern aus dem Bereich der sogenannten Kirchentonarten und aus fünf Tönen (modale und pentatonische Tonleitern).
 - Verschiedene Taktarten: neben Liedern in geraden Taktarten (z. B. 4/4- und 2/4-Takt) auch solche in schwingenden Taktarten (z. B. 3/4- oder 6/8-Takt) oder in ungewohnten Taktarten (z. B. 5/4- oder 7/8-Takt).
 - Unterschiedliche Tempi.
 - Verschiedene musikalische Charaktere.

- Wechselnde musikalische Anreize und Anforderungen.
- Oft auch Lieder auswählen, die von den Kindern selbst mit Instrumenten begleitet werden können (Percussion-Instrumente, Glockenspiel, Xylo- oder Metallofon etc.).

- Lieder mit Bewegung verknüpfen:
- Bewegungslieder, mit Gesten begleitete Lieder und Tanzlieder einbeziehen.

Warm-up – Vorbereitung auf das Singen

Singen geschieht nicht nur mit den Stimmbändern, sondern es ist die Beteiligung des ganzen Menschen. Deshalb ist es beim Singen im Musikunterricht und im Chorgesang wichtig, den Körper und die geistige Aufmerksamkeit auf das Singen vorzubereiten.

Die folgenden Beispiele zum Warm-up für Stimme, Haltung und Körper sollen nicht nur den Körper aktivieren und auf das Singen vorbereiten, sondern sie sollen auch

- Freude am Entdecken und Ausprobieren der eigenen Stimme vermitteln,
- die Kinder zum Singen motivieren,
- aufmerksames und differenziertes Hören entwickeln,
- auf spielerische, abwechslungsreiche Vorgehensweisen und durch sie gewonnene Rituale das Wiederholen unterstützen,
- die Aufmerksamkeit der Kinder einmündig auf die Stimme und das Singen fokussieren, andererseits auf die gemeinsame Gruppenaktivität des Musizierens,
- Spaß am Klangerlebnis im gemeinsamen Singen vermitteln.

Körperaktivierung

Je Unterrichtsstunde ca. 2–4 körperliche Übungen

- Arme und Beine strecken, von oben nach unten auf den Außenseiten und zurück auf den Innenseiten;
- den gesamten Körper strecken, mit den Fingerspitzen versuchen, die Decke zu erreichen („Äpfel pflücken“), gleichzeitig auf die Zehenspitzen stellen, auch diagonal strecken;
- langsam nach vorne und die Hände Richtung Boden bringen, Arme und Kopf locker hängen lassen, Kopf durch sanftes Hin- und Herbewegen lockern, dann wieder Wirbel für Wirbel aufrichten, bis zuletzt ein bewusst empfundener, aufrechter Stand erreicht ist;
- Arme und Beine schütteln;
- einmal in Richtung Decke strecken, die dadurch gestreckte Flanke mit der anderen Hand abklopfen, tief ausatmen/seufzen, Seite wechseln;
- die Arme abwechselnd vorwärts, rückwärts und gegengleich langsam kreisen (möglichst große Kreise);
- den Nacken massieren;
- einen dünnen Faden als Verlängerung der Wirbelsäule nach oben vorstellen und mit diesem Faden den Kopf als auch Körper imaginär aufrichten (Vorstellung einer Marionette).

Weitere Übungen können gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden: Was macht den Körper angenehm?

Haltung

Ausgangspunkt für eine gute „Sängerhaltung“ ist ein guter Stand:

- Die Füße stehen ungefähr in Schulterbreite mit der ganzen Fläche fest verwurzelt auf dem Boden,
- die Knie sind locker, nicht durchgedrückt,
- das Becken ist leicht nach vorne gekippt, um ein Hohlkreuz zu vermeiden,

- die Schultern und Arme hängen locker,
- das Brustbein ist aufgerichtet,
- der Kopf ist frei beweglich,
- die Nacken- und Schultermuskulatur ist gelöst.

Grundsätzlich singt es sich im Stehen besser, aber auch im Sitzen kann gut gesungen werden, sofern die Haltung stimmt:

- Aufrecht auf der vorderen Stuhlkante sitzen,
- die Sitzhöcker spüren,
- das Brustbein ist aufgerichtet,
- die Füße stehen so am Boden, dass man jederzeit schnell aufstehen kann und
- die Hände liegen locker auf den Oberschenkeln.

Die Haltung beim Singen soll aufrecht und gerade, aber nicht starr oder verkrampft sein. Singen mit Bewegung zu verbinden, wirkt oft unterstützend, sofern die Bewegung nicht zu kompliziert sind und dadurch das Singen erschweren.

Atmung

Für die Atmung ist es wichtig, das Zwerchfell, das unterhalb der Lunge liegt, zu aktivieren. Denn nur ein aktives Zwerchfell ermöglicht die so genannte Tiefenatmung. Das Zwerchfell senkt sich bei der Einatmung nach unten, dadurch strömt Luft in die Lunge. Als Hilfsatz für die Tiefenatmung dient die Vorstellung, „in den Bauch“, „in den unteren Rücken“ bzw. „in die Hanten“ zu atmen. Bei der Ausatmung entspannt und hebt sich das Zwerchfell wieder. Ein kontrolliertes Entspannen des Zwerchfells ermöglicht eine kontrollierte Ausatmung, wie dies das Singen nötig ist.

Im Unterschied zur Tiefenatmung verbleibt die eingeatmete Luft bei der Hochatmung in den oberen Bereichen der Lunge. Sichtbar wird das, wenn beim Einatmen die Schultern nach oben gezogen werden. Die für das Singen nötige Kontrolle des Ausatmens wird dadurch nur erschwert möglich.

Für die Kinder ist die konkrete Erfahrung der Tiefenatmung viel wichtiger als Erklärungen. Am besten geht das, wenn die Kinder mit dem Rücken auf dem Boden liegend ihre Hände locker auf den Bauch legen und bewusst Richtung Hände atmen. Dabei können sie spüren, wie sich die Bauchdecke beim Einatmen hebt und beim Ausatmen senkt. Diese Übung kann auch im Stehen oder Sitzen (aufrecht auf der vorderen Stuhlkante) ausgeführt werden. Allerdings sind dann die Bewegungen der Bauchdecke weniger gut zu spüren.

Zwei Beispielübungen zur Atmung:

Reflektorisches Einatmen:

- kräftig alle Luft auf „sch“, „sch“ ausatmen,
- am Ende der Ausatmung bei geöffnetem Mund und lockerem Kiefer einen Moment warten, bis die Luft wieder automatisch (reflektorisch) „in den Bauch“ einfällt.

Kontrolliertes Einatmen:

- durch „m“, „n“ einatmen,
- langsam auf „s“, „f“ ausatmen, dabei mit den Händen imaginäre Wände seitlich weg-schieben (dies beugt den Zusammensacken des Brustkorbs vor),
- Übung zwei- bis dreimal wiederholen. Beim letzten Durchgang statt des langgezogenen Konsonanten diesen in kurzen Luftstößen abgeben, bis der Atem verbraucht ist, danach atmen die Kinder in der Regel automatisch wieder „in den Bauch“ ein.

Die Stimme wecken – die Stimme finden

Mit den bisher genannten Übungen wurden der Körper und die Atmung aktiviert. Nun geht es darum, auch die Stimme „warm“ zu machen (vgl. auch das Kapitel tonal-vokale Kompetenz, Basis: Stimme finden – Ton finden, ab S. 27):

- Ausgiebig und geräuschvoll gähnen,
- Kopfstimme aktivieren: Glissando (?) von oben nach unten, ein paar Mal wiederholen, jedes Mal mit der Stimme ein bisschen höher ansetzen,
- Tierstimmen imitieren (vgl. Übungen „Wolfsheulen“ (S. 31) und „Tierstimmen-Imitationen“ (S. 32),
- Lippenschnarren mit Ton (z. B. einen laufenden Motor imitieren).

Das Ohr aktivieren – Hören und Ton finden

Übung: „Töne verschenken“ (S. 36)

- Die Kinder stehen im Kreis.
- Ein Kind nimmt einen Ton in mittlerer Lage (z. B. g') von einem Klangbaustein ab und singt ihn nach.
- Es gibt diesen Ton an das nächste Kind im Kreis weiter. Dabei macht es eine Geste, als hielte es einen kleinen, zerbrechlichen Gegenstand in beiden Händen.
- Das nächste Kind nimmt den Ton sowohl imaginär zwischen den Händen als auch mit der eigenen Stimme auf, singt ihn also nach.
- Sobald das zweite Kind den Ton sicher übernommen hat, stimmt das erste Kind und der Ton wird an das nächste Kind „verschenkt“.
- Der Ton wird reihum verschenkt, bis er beim ersten Kind wieder ankommt.
- Zur Unterstützung kann ein Kind immer einen Klangbaustein mit dem gleichen Ton innen im Kreis mitgehen und bei Bedarf den Ton anspielen.
- Können alle Kinder die Töne gut aufnehmen und weitergeben, so können zwei verschiedene Töne kurz hintereinander in die Runde gegeben werden. Darauf achten, dass es zwei miteinander wohlklingende Töne sind, z. B. f' und g'.

Geschichten und Übungen

Stimmbildungsgeschichten eignen sich besonders für jüngere Kinder: Sie verbinden Übungen mit Bildern und Vorstellungen und motivieren die Kinder, die einzelnen Stimmbildungselemente auch mehrmals zu wiederholen. Aufgabe der Lehrerin ist es, verschiedene Stimmbildungselemente so in einer Geschichte zu verpacken, dass sie sinnvoll aufeinander aufbauen, die Geschichte spannend oder unterhaltsam ist und dennoch der erzählende Teil der Geschichte einen eher kleinen Teil einnimmt, um den eigentlichen Zweck der Stimmbildung – nicht zu verdrängen.

Stimmbildungsgeschichten müssen nicht für jede Unterrichtsstunde neu erfunden werden. Es spart Zeit und Energie, dieselbe Geschichte in mehreren aufeinanderfolgenden Stunden zu wiederholen: Die Wiederholung ist wertvoll für Kinder reizvoll sein, gleichzeitig erhalten die Stimmbildungselemente auf diese Weise noch mehr Raum als das Erzählen. Die Kinder erinnern sich in der Regel gerne an eine bereits bekannte Geschichte und wissen, welches Element als nächstes folgt, sodass sie sich schneller aktiv in der Stimmbildungsgeschichte beteiligen können. Manchmal reicht schon ein Stichwort, um die Kinder wissen, welches Element als nächstes folgt.

Stimmbildungsgeschichten sind dann besonders nützlich, wenn sie auf ein Lied hinführen, das im Verlauf der Stunde gelernt und gesungen werden soll. Sie können aber auch ohne Hinführung auf eine Stimmbildungsgeschichte verwendet werden.

Das folgende Beispiel kann einerseits gut für sich stehen, da die abwechslungsreichen Übungen verschiedene Aspekte der Stimmbildung ansprechen, andererseits kann diese Geschichte auf das Lied „Jetzt ist es Winter“ (S. 198) vorbereiten:

HINWEISE UND BEISPIELE ZUR LIEDERARBEITUNG

KOMPETENZ-
BEREICHE

MUSIKALISCHE
UNTERRICHTS-
VORHABEN

WERKZEUG-
KASTEN

Stimmbildung

Hinweise und
Beispiele zur
Liederarbeitung

Neue Lieder
im Gesamtkonzept

Classroom
Management

Methoden im
PRIMACANTA-
Unterricht

Bewertung von
Schülerleistungen

Die Erarbeitung von Liedern ist eine der wichtigsten Aufgaben im Musikunterricht an Grundschulen. Es geht nicht nur um den Aufbau eines Liedrepertoires der Klasse, sondern zugleich um die Förderung der Freude der Kinder, sich mit dem Singen musikalisch auszudrücken und in die Gemeinschaft einzubringen. Manche Lieder stehen außerdem im direkten Zusammenhang mit der Aneignung tonartlicher oder metrisch-rhythmischer Kompetenzen: Die Kinder festigen mit einem Lied zugleich (Bsp.) den zuvor neu eingeführten Ton der Solmisationsleiter und erfahren den Ton im melodischen und harmonischen Zusammenhang eines vollständigen Liedes oder Musikstücks, wie z. B. die Übung „Kuckuckslieder“ (S. 57).

Hinweise zur Liederarbeitung

Gute Rahmenbedingungen und die Vorbereitung sowohl der Lehrerin als auch der Kinder auf die Liederarbeitung sind nicht nur hilfreich, sondern notwendige Voraussetzungen für die erfolgreiche Erarbeitung von Liedern im Sinn der eingangs genannten Ziele.

Vorbereitung der Liederarbeitung und Rahmenbedingungen

Vor Beginn der Unterrichtsstunde:

- Ziele, Methodik und Ablauf der Liederarbeitung planen.
- Benötigte Medien und Materialien vorbereiten, z. B. Percussioninstrumente bereitstellen, Solmisationsleiter für alle sichtbar aufhängen, ggf. prüfen, ob Technik funktioniert (Abspielgeräte etc.), Bildpartituren oder Liedtext an der Tafelrückseite anschreiben oder auf Folie vorbereiten usw.
- Den Raum und seine Nutzung planen, z. B. die Anordnung der Kinder im Steinkreis, in Reihen oder in Gruppen für einen mehrstimmigen Kanon.

Während der Phase der Liederarbeitung:

- Möglichst immer ein Warm-up für die Liederarbeitung zu Beginn: entweder mit einem Einsingen beginnen (s. voriges Kapitel zur Stimmbildung) oder mit Bewegungsbildungen in die Liederarbeitung einbauen, die sich aus dem neu zu lernenden Lied ableiten. Jeweils ausreichend Zeit dafür einplanen.
- Elemente des Classroom Management bzw. der Unterrichtsorganisation einsetzen, um Aufmerksamkeit und Konzentration sowie eine positive lernerorientierte Atmosphäre zu unterstützen (s. Abschnitt Classroom Management – Unterrichtsorganisation, S. 213).

Liederarbeitung

Nach dem Warm-up bzw. Einsingen: Das Lied unbegleitet auswendig vorsingen.

- Die Kinder sollen aufmerksam zuhören können – deshalb erst dann vorsingen, wenn die Kinder leise geworden sind und zum Zuhören sind.
- Die Kinder begleiten leise das Metrum (Metrum mit den Füßen mitlaufen oder nur mit den Fingern klatschen).
- Faustregel: Jede einzelne Phrase eines Liedes möglichst mehrmals vorsingen. Empfohlen wird das Lied 3-4 Mal zu singen.
- Beim Vorsingen einzelner Abschnitte sinnvoll nach Text und Melodie gliedern, sodass die Kinder die Abschnitte wie Bausteine im Gedächtnis behalten können. Die Kinder entwickeln so zunehmend ein Gefühl für Tonart und Form des Liedes.
- Mehrfaches Vorsingen einer Phrase bzw. eines Liedes mit wechselnden Aktionen verbinden, sodass das Zuhören für die Kinder einerseits interessant bleibt, andererseits das Lied bzw. einzelne Phrasen durch die Verknüpfung z. B. mit Bewegungen nachhaltiger im Gedächtnis verankert werden (s. Beispiel „Morning has come“, S. 203).

- Das Einbetten von Phrasen oder kurzen Liedern in eine Geschichte, die zu mehrfachem Hören der Phrasen oder des Liedes führt, kann das aufmerksame Zuhören und nachhaltige Lernen ebenso unterstützen (z. B. das Elefantenlied auf mehreren Ebenen der tonal-vokalen Kompetenz).
- Den Tonraum der Kinderstimmen beachten: d' bis ca. f''.
- Freundlich aber konsequent auf Verbesserungen beim Nachsingen der Kinder achten.

Tipps für das Singen mit Kindern bis zur 2. Klasse

- ➔ Das Vorsingen der Lehrerin auswendig und ohne Lied- oder Textblatt mit viel Gestik und Mimik gestalten.
- ➔ Kurze Lieder mit einfachem Text und Melodieverlauf annehmen.
- ➔ Mit Bildern oder einer Bilderfolge oder mit Bewegung konkretisieren.
- ➔ Text und Melodie als Einheit immer zusammen präsentieren bzw. einüben.
- ➔ Die Kinder bewegen sich zunächst nur zum Gesang der Lehrerin, ohne selbst mitzusingen.

Tipps zum Erarbeiten und Festigen von Liedtexten

Mithilfe von Bewegung, etwa

- ➔ Handlungen, die im Liedtext beschrieben werden, selbstbewusst mitvollziehen,
- ➔ Tonhöhenverlauf bzw. -veränderung mit der Hand zeigen – die Kinder machen mit,
- ➔ Bodypercussion zur Unterstützung des Textes mitnehmen (zunehmend, je nach Schwierigkeit lernen die Kinder den Text gleich in Verbindung mit Bodypercussion oder führen zunächst nur die Bodypercussion aus, während die Lehrerin den Text immer zur Bodypercussion spricht).

Mithilfe der Sprache, etwa

- ➔ den Liedtext grundsätzlich zunächst aus der Melodie vor- bzw. nachsprechen,
- ➔ übersetzen der einzelnen Silben in eine Rhythmusprache bzw. umgekehrt, je nach Stand der Klasse im Bereich der rhythmischen Kompetenz,
- ➔ den Text leise, flüsternd vortragen (Spannungseffekt),
- ➔ Vor- und Nachsprechen in verschiedenen Ausdrucksarten (böse, verliebt, weinerlich, glücklich, verzweifelt ...) oder im Wechsel von Brust- und Kopfstimme,
- ➔ das Nachsprechen aufteilen: jede Liedzeile in wechselnden Gruppen, z. B. nach Sitzreihen, nach Jungen und Mädchen, ein Kind alleine, etc.,
- ➔ über den Inhalt des Liedes sprechen und schwierige oder fremde Wörter klären,
- ➔ verschiedene Varianten der gegensätzlichen Wiederholung vereinbaren und ausführen (laut/leise, fröhlich/traurig, glücklich/ärgern, staccato/legato, flüsternd/rufend ...).

Mithilfe von Bildern, etwa

- ➔ Handlungen erstellen, die die Handlungen im Lied oder die Geschichte des Liedes erzählen,
- ➔ Texttafeln oder -projektionen verwenden/vorführen, sie sind bei längeren Liedern ab der 2. Klasse nützlich.

Tipps zum Festigen der Melodie

- ➔ Eine Phrase oder Tonverbindung als „Loop“ singen (s. unten, Beispiel 2: „Die coole Bongo-Disco in der Coco-Bar“, Schritt 2). Dabei die Phrase dynamisch verändern oder in unterschiedlichen Ausdrucksweisen singen, damit das „Loopen“ nicht als langweilig empfunden wird.
- ➔ Ton an – Ton aus:
Die Klasse singt das Lied. Auf Zeichen stellt die Lehrerin imaginär die Lautsprecher mithilfe eines akustischen Signals ab, z. B. mit dem Schlag auf ein kleines Becken o. ä. Die Klasse singt das Lied „im Kopf“ weiter, ohne jedoch hörbar zu singen. Auf ein erneutes Signal stellt die Lehrerin die

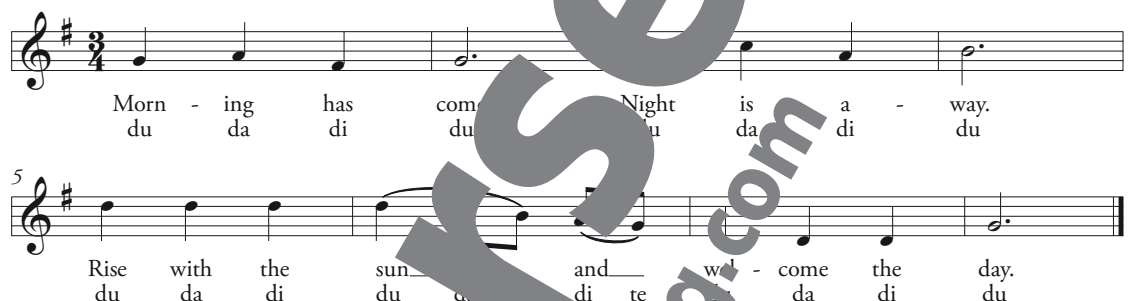
Einsingübung mit modifiziertem Motiv aus Takt 5+6: Zunächst auf die Silbe „sa“ (Vorbereitung auf „sun“ in Takt 6), dann auf die Silben „ra“ und „sa“ (Vorbereitung auf „rise“ und „sun“ in Verbindung):



Liederarbeitung mit Rhythmussprache:

Je nach Kompetenzstand der Kinder kann die Rhythmussprache bei der Erarbeitung der Schrittfolge eingesetzt werden. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Singen der Melodie unter Verwendung der Rhythmus-Silben (du-da-di bzw. du-da-te-di-te).³³ Die Rhythmus-Silbe „du“ im 2., 4. und 8. Takt über den gesamten Takt aushalten.



- Gemeinsames Sprechen des Textes, dann den Text jeweils nach 2 Takten in Rhythmussprache übersetzen.

Liederarbeitung durch „Stationen-Singen“ (auch geeignet zur Erarbeitung als Kanon):

Die Melodie und Bewegung mithilfe der „Stationen-Singens“ erarbeitet werden (s. Methode „Stationen-Singen“ S. 216). Jede Station steht für zwei Takte, diese werden benannt (z. B. Station „Morning“, Station „Night“ usw.). Nach dieser Methode lässt sich in einem späteren Schritt das Lied auch als (Schein-)Kanon erarbeiten.

Liederarbeitung mit Bewegungsgestaltung:

Verbinden von Text und Bewegung in Partner- oder Gruppenarbeit.

- Die Lehrerin singt das ganze Lied ggf. mehrmals vor. Die Kinder entscheiden, welchen der vier Abschnitte (Kanon-Einsätze nach jeweils zwei Takten) sie in Bewegung umsetzen wollen.
- Die Kinder bilden Partnergruppen oder Paare. Jedes Paar/jede Gruppe erfindet Bewegungen zu dem von ihnen gewählten Liedabschnitt.
- Die Kinder überprüfen, ob die von ihnen erdachte Bewegung auch zur Liedphrase passt, indem sie die Liedphrase zur Bewegung singen. Die Lehrerin unterstützt bei Bedarf die Gruppe/das Paar.
- Damit die Kinder den Anfangston ihrer Phrase nicht verlieren, erhalten sie bzw. die jeweilige Gruppe ihren Anfangston auf einem Klangbaustein.
- Nach der Partner- oder Gruppenarbeitsphase stellen die Kinder ihre Bewegungsgestaltungen einander singend im Kreis vor, die übrigen Kinder machen mit.
- Zum Schluss werden alle Bewegungsteile zusammengesetzt bzw. abgestimmt, welche Bewegungen aus den verschiedenen Partnerarbeiten nun ausgeführt werden sollen und anschließend gemeinsam im Kreis singend ausgeführt.

³³ Die Rhythmus-Silben für das Dreier-Metrum sind aus dem 6/8-Takt bereits vertraut: Im 6/8-Takt werden zwei Dreiergruppen zusammengefasst (du-da-di du-da-di), im 3/4-Takt hingegen nur eine Dreiergruppe (du-da-di). Neu ist, was im sechsten Takt des Liedes „Morning has come“ geschieht. Dort unterteilt der Rhythmus der Melodie die Zz 2 und 3 durch Achtelnoten. Solche Unterteilungen erhalten im 3/4-Takt ebenso, wie im 6/8-Takt, in der Rhythmussprache die Silbe „te“ (gesprochen wie die Schluss-Silbe des Wortes „Platte“). Der sechste Takt lautet also, in Rhythmussprache übersetzt: du-da-te-di-te.

Ein Beispiel: Der folgende Bewegungsablauf unterstützt das Legato der zweitaktigen Phrasen und somit die Spannungsbögen:

- Takt 1+2: Beide Hände in einem weiten Kreis seitlich nach oben bringen, dort berühren sich die Handflächen,
- Takt 3+4: aneinander liegende Handflächen nach unten vor die Brust bringen,
- Takt 5+6: einmal langsam mit seitlich ausgestreckten Armen rechts herum im Kreis drehen
- Takt 7+8: jeweils auf die Viertelnoten (Takt 7) und halbe Note (Takt 8) am Platz stehen und in die Hände klatschen.

Beispiel 2: „Die coole Bongo-Disco in der Coco-Bar“

Die coole Bongo-Disco in der Coco-Bar

T. u. M. Jirovec
© Helbling

Strophe

1. Im Ur-wald ist der Teu-fel los, was ist denn e-sch-ü-ge? Der

al-te Af-fen-o-pa kann die Welt nicht mehr ver-stehn! Für

al-le an-der-n Tie-re wird ein Traum he-wahr: die

coo-le Bon-go-Dis-in Co-co-Bar!_____

Refrain

Shake mit! (klatschen) Shake

mit! Shake mit! Wir

tan-zen jetzt beat!_____

2. Schimpanse mit dem hellen
in Gelb und
die Orang-Utan proben für die
Modenschau!
Big Jumbo ist als D. J. unser Superstar,
es fetzen heiße Rhythmen in der Coco-Bar!

3. Es rappen sich Giraffen weg, dass es
nicht schärfer geht,
die coole Kroko-Lady kreischt, dass sie
auf Techno steht.
Ja, alle sind in Stimmung und der Grund ist klar:
Es steigt die Mega-Party in der Coco-Bar!

„Die coole Bongo-Disco in der Coco-Bar“ ist ein Strophenlied mit Refrain. In der Regel ist es sinnvoll, bei solchen Liedern zunächst den Refrain zu erarbeiten. Dieser ist meistens einfacher und eingängiger als die Strophen. Vorab werden die Kinder entweder durch eine Geschichte oder eine Diskussion an den Inhalt des Liedes herangeführt.

Warm-up:

Die Lehrerin stellt den Kindern zunächst den Titel des Liedes vor: Was könnte eine „Bongo-Disco“ sein? Was ist eine „Coco-Bar“? Wo steht sie? Wer sind die Gäste?

Die Kinder besprechen, welche Tiere es im Urwald gibt und welche Laute diese von sich geben. Die verschiedenen Tierstimmen werden von allen gemeinsam erprobt (vgl. Übung „Tierstimmen-Stationen“; S. 32).

Danach singt die Lehrerin den Kindern die erste Strophe des Liedes sowie den Refrain auswendig und mit entsprechendem Ausdruck vor.

Erarbeitung des Refrains – rhythmisch:

- Zur Hinführung zum Klatschrhythmus des Refrains sind Rhythusspiele mit Klangbausteinen 1 (Rhythmische Kompetenz) möglich. Z. B. den Klatschrhythmus als „Verschieben des Rhythmus“ verwenden – in diesem Fall die Viertelpause (Takt 9, 11, 15) durch eine Viertelpause ersetzen, die sich z. B. mit einem Patschen auf die eigene Brust klanglich vom gewünschten Rhythmus unterscheidet.
- Den Klatschrhythmus im Refrain des Liedes durch Bodypercussion unterstützen, z. B.:
 - Takt 9, Zz 1: Patsch auf die Oberschenkel, Zz 2 bis 4: in die Hände klatschen;
 - Takt 10, Zz 1: Patsch auf die Oberschenkel, Zz 2 bis 4: in die Hände klatschen; Zz 2+ schnipsen oder auf die Brust patschen (je nachdem, was den Kindern am besten gefällt). Fortgeschrittene Klassen können auch eine eigene Bodypercussion zu dem Rhythmus erfinden.
- Die Lehrerin verbindet nun den so gefertigten Klatschrhythmus mit dem Refrain des Liedes und singt diesen den Kindern noch einmal komplett vor.
- Anschließend singen und klatschen die Kinder den Refrain mehrmals mit.
- Ein Kind, das schon Übung im Trommeln hat, kann den Rhythmus auf einer Trommel mitspielen, um die Stimmung des Liedes zu unterstützen.

Erarbeitung des Refrains – melodisch:

- Die Lehrerin nimmt die Töne von „Shake mit!“ von Klangbausteinen oder Stabspielen ab, zählt den Refrain ein (z. B.: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000).



Den Klatschrhythmus mit den Schlägeln ergänzen (Schlägel aneinanderschlagen), wie es im Lied notiert ist.

- Jeweils nur die ersten beiden Phrasen (Takt 1-4) singen und spielen, dann als „Loop“ wiederholen.
- Die Kinder singen die Phrase „Shake mit!“ nach und nach mit. Der Klatschrhythmus wird zunächst nur von der Lehrerin mit den Schlägeln gespielt, sodass sich die Kinder ganz auf die Melodie konzentrieren können.
- Die beiden Klangbausteine an ein Kind weitergeben und die beiden Töne von diesem spielen lassen, sodass die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern den Klatschrhythmus bzw. die Bodypercussion durchführen kann.
- Zwei weitere Klangbausteine hinzunehmen: c' für die Zz 1 in Takt 9, g' auf die Zz 1 in Takt 11. Nach Takt 11 einen „Loop“ bilden und wieder ab Takt 9 singen. Wenn das gut klappt, können auch die Klangbausteine g' und c' an Kinder abgegeben werden.

Den Rest des Refrains erarbeiten (Takt 14 mit Auftakt):

Wie hat diese Melodie noch im Ohr? Die Melodie ohne Liedtext auf Rhythmus silben vorsingen, alle machen die großen Schläge dazu mit. Die Kinder singen nach. Mehrmals wiederholen.

- Wie ging der Text? Die Lehrerin singt vor, die Kinder wiederholen.
- Wenn die meisten Kinder diesen kurzen Refrain-Abschnitt singen können, wird der Refrain komplett zusammengebaut. Hierbei auf die Variation des Refrains beim Auftakt zu Takt 12 aufmerksam machen und durch vor- und nachsingen erarbeiten, ggf. einen weiteren Klangbaustein d' dazu nehmen und auf die Zz 1 in Takt 12 spielen.

- Den Refrain einige Male singen, dabei die Instrumente unter den Kindern wechseln lassen. Einzelne Kinder können den Klatschrhythmus zusammen mit der Lehrerin auf einem neuen Instrument versuchen (z. B. Schellenkranz, Guiro o. Ä.).

Erarbeitung der ersten Strophe:

- Die Lehrerin singt die erste Strophe komplett vor, die Kinder hören zu und beantworten nach einem zweiten Vorsingen Fragen zum Inhalt:
 - Wie viele Tiere kommen in dieser Strophe vor?
 - Um welche Tiere handelt es sich?
 - Was tun diese Tiere?
 - An welche weiteren Wörter/Textteile erinnern sich die Kinder noch?
- Die Kinder schreiben ihre Antworten auf Kärtchen und hängen diese geordnet mit Klammern an die Tafel.
- Die Lehrerin singt die Strophe ein weiteres Mal. Nun versuchen die Kinder, die Satzteile in die richtige Reihenfolge zu bringen. Ggf. werden Wörter ergänzt.
- Kontrolliert wird die richtige Reihenfolge, indem die Lehrerin die Strophe ein weiteres Mal singt.
- Anschließend singt die Lehrerin die Strophe in Abschnitten (jeweils zu einem Tier) aufdrucksstark vor, die Kinder singen mit und ahmen nach.
- Die einzelnen Abschnitte mehrmals wiederholen lassen, bevor zum nächsten Teil übergegangen wird, damit jedes Kind die Chance hat, Text und Melodie mitzusprechen und zuzuhören. Die Lehrerin kann sich dabei selbst mit Klangbausteinen unterstützen, indem sie jeweils den entsprechenden Ton auf der Zz 1 eines jeden Taktes mitspielt.
- Den anschließenden Refrain singen und spielen alle gemeinsam.

Erarbeitung der weiteren Strophen:

Die Strophen 2 und 3 auf ähnliche Weise erarbeiten. Jede als gesprochene Liedzeile kann dabei die Stimmung eines der Tiere im Text ausdrücken (coco aufrufft, ...).

Erweiterung:

Wenn das Lied schon gut erarbeitet und die Rhythmen gelernt sind, kann auch mit neuen Rhythmen im Refrain improvisiert werden: Beim ersten Mal werden die Rhythmen gespielt, wie sie notiert sind, bei der Wiederholung wird improvisiert – entweder alle zusammen, in einzelnen Gruppen (auch phrasenweise abwechselnd zwischen verschiedenen Gruppen) oder auch solistisch.