

Handlungsbegleitetes Musikhören im Unterricht der Primarstufe

Astrid Cyrmon¹

Zusammenfassung

„Hören und Erfassen“ zählt neben dem „Singen & Musizieren“ sowie dem „Tanzen, Bewegen & Darstellen“ zu den zentralen Handlungsfeldern, die in ihrer sinnvollen Verknüpfung das Kompetenzmodell bestimmen und zu einem reflektierten musikalischen Handeln sowie zu einer ästhetischen Erfahrung führen sollen (AGMÖ, 2013, S. 6 f.). Der Beitrag setzt sich mit einigen historisch gewachsenen musikdidaktischen Positionen und Konzepten der Musikrezeption auseinander, versucht Unterschiede aufzuzeigen und Möglichkeiten einer Weiterentwicklung zu gehen. Relevante methodisch-didaktische Fragen, die zum kritischen Reflektieren anregen sollen, werden gestellt. Dazu werden Möglichkeiten eines handlungsorientierten, aktiven Musikhörens in der Primarstufe aufgezeigt und anhand eines praktischen Beispiels für die Umsetzung in der Schule dargestellt.

Schlüsselwörter:

Musikerziehung
Primarstufe
Musikhören
Hörkompetenzen

1 Einleitung

„Hören und Erfassen“ als ein zentrales Handlungsfeld aus dem Kompetenzmodell stellt einen oft vernachlässigten Bereich im Musikunterricht der Primarstufe dar (AGMÖ, 2013, S.6 f.). Oftmaliges unreflektiertes Berieselnlassen von Musik fördert weder die Fähigkeit des aktiven Musikhörens noch das Vermögen, grundsätzlich zuhören zu können. Bernius bezeichnet das Zuhören als „eine Schlüsselqualifikation, die überall gebraucht wird“, die also nicht nur für den schulischen Erfolg von Bedeutung ist (Bernius, 2004, S. 11). Der Lernbereich „Hören“ im Lehrplan der Volksschule für Musikerziehung fordert das bewusste Hören, das aber stets seinen Ausgang im aktiven Umgang mit Musik und musikalischen Handeln haben soll (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 166 und S. 172). Die Freude am eigenen Tun ist Voraussetzung und Grundlage für die Initiierung jedes Lernprozesses. Handlungsorientiertes Musikhören im Unterricht meint die aktive Beschäftigung mit einem kurzen Werkauschnitt unter Einbeziehung der psychomotorischen und affektiven Bereiche. Das aktive, bewusste Hören beschränkt sich demnach keinesfalls auf die alleinige Initiierung kognitiver Prozesse (Jeschonneck, 2008, S. 7).

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. Email: astrid.cyrmon@ph-noe.ac.at

2 Musikhören im Unterricht

2.1 Historische Meilensteine

Bereits 1969 beschäftigte sich Dankmar Venus in seinem Buch „Unterweisung im Musikhören“ (Venus, 1969) mit dieser Thematik. Die von ihm formulierten Umgangsweisen mit Musik (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion, Transposition) finden heute noch in zum Teil abgewandelter Form Anwendung in verschiedenen Bildungskonzepten und Lehrplänen (Venus, 1969, S. 21 f.). Venus fordert in seiner Schrift primär die Etablierung von Musikhören im Unterricht sowie die Gleichberechtigung zum (bislang vorrangigen) Singen. In den siebziger Jahren konkretisierte Heinz Antholz diese Forderung und beschrieb das Hören von Musik – ausgehend von den Umgangsweisen mit Musik – in vier sich ergänzenden und aufeinander folgenden Bereichen, nach denen der Unterricht in Musik zu erfolgen habe:

„1. Instruktion über Grundlagen der Musik- und Formenlehre (hörendes Werken), 2. Rezeption von Musikwerken (Werkhören), 3. Reproduktion von Musikstücken (hörendes Nachgestalten), 4. Information über Musikkultur in der Industriegesellschaft (Hörorientierung).“ (Antholz zitiert nach Ott, 2016, S. 40)

Die von Rauhe, Reinecke und Ribke (1975) herausgegebene Schrift „Hören und Verstehen“ erweitert den Prozess des Hörens durch den des Verstehens. Wenn demnach Musikhören auf das Verstehen von Musik zielt, muss auch eine Zunahme des handelnden Umgangs mit Musik erfolgen. Der kreative Prozess des Gestaltens spielt hierbei eine Rolle. Hören und Verstehen werden als mehrdimensionale Prozesse gesehen, die über den eindimensionalen Bezug zwischen Subjekt (Hörer) und Objekt (Musikwerk) hinausgehen. Rauhe beschreibt neben den sechs Rezeptionskategorien, die er den Bereichen des unbewussten sowie des bewussten Hörens zuordnet (Rauhe, 1975, S. 138 ff.; Abb. 10, S. 142), auch fünf Verstehenskategorien, die er wiederum in eindimensionale und mehrdimensionale einteilt (Rauhe, 1975, S. 164 ff.).

Beide Bereiche des Hörens und Verstehens stellen Rauhe et al. auch grafisch in Beziehung und leiten daraus neun didaktische Kategorien ab (Rauhe, 1975, Abb. S. 167). Die bereits mehr als 40 Jahre alte Forderung nach handlungsorientiertem Musikunterricht hat heute durchaus noch seine Berechtigung:

„Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ‘Gegenstand’, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm. Nicht ‘Werkbetrachtung’, sondern ‘Werkvollzug’, nicht ‘Werkanalyse’, sondern ‘Werkerfahrung’ – so könnte verkürzt die Devise handlungsorientierten Musikunterrichts lauten (...).“ (Rauhe, 1975, S.197)

Ulrike Ditzig-Engelhardt (1997) hat sich etwa 20 Jahre später umfassend mit dem Musikhören in der Primarstufe beschäftigt. Sie unterscheidet und definiert verschiedene Arten des Hörens (das unspezifische, emotionale, kompensatorische, sensomotorische, assoziative und das bewusste Hören), wobei laut Ditzig-Engelhardt alle Hörweisen vollkommen gleichberechtigt sind und zusammenspielen (Ditzig-Engelhardt, 1997, S. 158 ff.). Das „integrierte Hören“ kann alle Arten des Hörens miteinschließen, „denn die Integration ist der aktive Beitrag, den das hörende Individuum immer wieder zu leisten hat“ (Ditzig-Engelhardt, 1997, S.162). Laut Ditzig-Engelhardt verlangt integriertes Hören das Aufspüren und Entdecken von neuen Wegen in der Hörerziehung (Ditzig-Engelhardt, 1997, S. 162). Das integrative Hören bei Rauhe, das ebenso alle Rezeptionsarten umfasst, „verarbeitet die konkreten Hörbefunde (...) nicht nur hinsichtlich objektstruktureller Relationen, sondern bemüht sich gleichzeitig darum, die spezifischen affektiven Wirkungen sowohl einfühlend zu erfassen als auch reflektierend rational zu analysieren wie auf ihre emotionalen Ursachen zu befragen (...)“ (Rauhe, 1975, S. 141).

Vieles, was in der musikpädagogischen Fachliteratur in der darauffolgenden Zeit an musikalischen Lernbereichen und Inhalten publiziert wurde, lässt sich auf die Verhaltensweisen von Dankmar Venus zurückführen oder zumindest davon ableiten. Die Unterrichtsinhalte sind demnach vielfältig und „stellte(n) schließlich sicher, dass dem Prozess des Lernens mindestens ebensoviel Aufmerksamkeit gewidmet wird wie dem Unterrichtsstoff“ (Schmitt, 2000, S. 309). Trotz allem haben sich unterschiedliche musikdidaktische Positionen entwickelt und etabliert. Schmitt nennt dafür verschiedene Gründe, zum einen, weil die einzelnen Altersstufen berücksichtigt werden müssen und daher die Gewichtung der einzelnen Verhaltensweisen verschieden sei, zum anderen weil die Frage nach den übergeordneten Bildungszielen des Musikunterrichts unterschiedlich beantwortet werde (Schmitt, 2000, S.309 f.). Die Verhaltensweisen gegenüber Musik lassen auf

vielfältige Möglichkeiten von Unterrichtsinhalten schließen, lösen jedoch nicht das Problem ihrer Auswahl (Schmitt, 2000, S. 310).

Der an der Universität du Luxembourg lehrende Musikpädagoge Damien Sagrillo (2014) schließt sein im nächsten Kapitel vorgestelltes Handlungskonzept „Kreativ im Takt“ an Rauhe an, versucht, dieses weiterzuentwickeln und eine inhaltliche Auswahl zu treffen.

2.2 Möglichkeiten einer Weiterentwicklung: Kreativ im Takt

„Kreativ im Takt“ (KiT) ist ein interaktives Handlungskonzept, das in Zusammenarbeit mit den Grundschulen der Stadt Luxemburg entwickelt wurde. Es basiert auf den zuvor skizzierten Vorläufermodellen und bietet viel Platz für kreative, künstlerische Prozesse (Sagrillo, 2014, S. 113). Sagrillo will – wie Rauhe auch – den Umgang mit Musik nicht auf kognitive Prozesse beschränkt wissen. Er spricht von der Notwendigkeit der „gestalterische(n) Nähe“ (Ebda, S. 118), und meint damit, dass man sich durch aktives Zuhören kreativ und affektiv mit dem Musikwerk auseinanderzusetzen habe, um Musik zu verstehen (Ebda, S. 118). Die bei Rauhe abstrakt gehaltenen Beschreibungen der Verstehenskategorien erschweren einen Vergleich zu diesem Konzept, da auch konkrete Beispiele fehlen (Rauhe et al., 1975, S. 164 ff.). Dennoch können Parallelen zum handlungsbezogenen sowie objektorientierten Verstehen gezogen werden.

„Das Erkennen und Durchschauen von musikalischen Strukturen und das Vermögen, die einzelnen Teile miteinander in Beziehung zu setzen, hat demnach etwas mit Verstehen zu tun. Ihr Umsetzen in handlungsorientierten Musikunterricht wäre das didaktische Ziel.“ (Sagrillo, 2014, S. 135)

Als weiteren Schritt nennt der Autor das Erlernen und Erkennen von beispielsweise Hintergründen und Entstehungsgeschichten von Werken oder Biographien, die zu einem erweiterten Kennenlernen des Werkausschnittes führen (Ebda, S. 135). Das Erlernen von Musiktheorie beispielsweise führt in weiterer Folge zum Können, das für jede/n Berufsmusiker/in Voraussetzung ist. Die beiden Kategorien Lernen und Können sind laut Sagrillo zwar wünschenswert, aber für das KiT Konzept bzw. für Lehrende an Grundschulen in Luxemburg nicht unbedingt notwendig (Ebda, S. 136). Er bezeichnet aktives Hören als ein „Aktionsfeld musikpädagogischer Tätigkeit“ (Ebda, S. 136) und meint damit das „Nachsingen, Nachspielen, Nachmachen oder Nachgestalten eines zuvor gehörten Musikstücks“ (Ebda, S. 136).

Als ein Beispiel eines Vorläuferkonzepts nennt Sagrillo die Mitspielsätze von Neuhäuser et al. (1982 ff.). Die Vor- und Nachteile dieses Konzepts sind offensichtlich: Die Lehrperson findet ein fertiges Produkt in Notenschrift mit angegebener musikalischer Struktur vor, das ohne verstehendes Handeln reproduziert werden kann. Eine Förderung des Hörens musikalischer Strukturen findet kaum statt, die Aktualität der Lieder/Stücke ist zeitlich beschränkt, Notenkenntnisse werden vorausgesetzt und weitere Aktionen wie Bewegungsabfolgen oder kleinere Tanzchoreografien sind nicht vorgesehen (Sagrillo, 2014, S. 122). Das KiT Konzept hingegen strebt die Verbindung von rezeptiven und kreativen Prozessen im Musikunterricht an (Ebda, S. 133). In einer „Mindmap“ zur Anwendung des Konzeptes werden die Strukturen offensichtlich (Ebda, S. 132). Die Gestaltung durch Bewegung oder Klänge (wobei bei jedem neuen musikalischen Teil eine neue Aktivität der Klang- oder Bewegungsfolge erfolgen soll) wird der Lehrkraft bzw. den Lernenden überlassen. Laut einer Studie von Sagrillo kann elfjährigen Schülern und Schülerinnen durchaus zugetraut werden, musikalische Strukturen analytisch zu erfassen. Allerdings weist der Autor auf die Notwendigkeit hin, dieses kreative Handeln möglichst in einem Projekt zu behandeln, da es zeitlich nicht in eine Musikstunde passt (Ebda, S. 137).

Als Musikpädagogin/Musikpädagoge sollte man sich allerdings auch der Herausforderung stellen, das äußerst wertvolle, kontinuierliche Arbeiten im Musikunterricht in den Mittelpunkt zu stellen. Musikalisches Handeln stets in einem Projektunterricht umsetzen zu wollen, beeinträchtigt zweifellos das bedeutsame und notwendige Bestreben, den Musikunterricht in das Gesamtunterrichtskonzept der Primarstufe zu integrieren.

Ob die sogenannte „österreichische Musikpädagogikszene“ von G. Wanker durch die Herausgabe von „Spiel-mit-Sätzen“ ausgegangen ist, wäre kritisch zu hinterfragen (Wanker, 1993).

2.3 Handlungsbegleitetes Musikhören

Wie im vorigen Kapitel beschrieben schlägt Sagrillo in seinem KiT-Konzept vor, musikalische Strukturen durch die möglichst eigenständige Gestaltung der Lernenden mittels Bewegung oder Klänge zu erfassen. Hierbei stellt sich die Frage, ob es nicht gerade in der Musik eine Ausgewogenheit und ein Variieren zwischen offenen Lernformen und indirekten bzw. direkten Instruktionen geben muss, um den Bedürfnissen möglichst vieler Kinder zu entsprechen. Musikhören in der Primarstufe hat natürlich nicht nur das Erfassen von musikalischen Strukturen von Werkausschnitten als Ziel, sondern kann zahlreiche musikalisch-ästhetische Erfahrungen fördern. Aber wie lässt sich nun aufbauend auf den theoretischen Erkenntnissen das aktive, bewusste Hören in der Schule initiieren und fördern, damit vielfältige, ästhetische Erfahrungen durch musikalisches Handeln erlebt werden können? Das Methodenrepertoire ist groß und durch Ideen der Schülerinnen und Schüler stets erweiterbar (Jeschonneck, 2008, S. 8 f.). Im folgenden Abschnitt sollen mögliche Zugangsweisen skizziert werden.

Bewegen zur Musik

Bei dieser Gestaltungsphase wird der Werkausschnitt mit dem eigenen Körper in Bewegung umgesetzt, das kann frei und improvisatorisch erfolgen oder in einer vorgegebenen Tanzform geschehen. Vogel (2015) hält die Verwendung der Begriffskategorien von R. v. Laban (1982), der zwischen den Bewegungsfaktoren (Zeit – Raum – Kraft – Form) und den Energiequalitäten (fest – zart, plötzlich – allmählich, direkt – flexibel, gebunden – frei) unterscheidet, für sinnvolle Möglichkeiten, Musik und Bewegung zu verbinden (Vogel, 2015, S. 256 f.). Aber auch einfache verbale Hilfestellungen vonseiten der Lehrkraft wie „Versuche, wie ein majestätischer Löwe zur Musik aufzutreten“ (Karneval der Tiere) können vorteilhaft sein. Aus den spontanen Bewegungsfolgen entstehen möglicherweise einfache Choreografien, elementare Formen wie etwa die Rondoform, können selbstständig erarbeitet werden. Materialien wie Chiffontücher, Bänder oder Luftballons bieten gerade für bewegungsgehemmte Kinder eine wertvolle Unterstützung (Jeschonneck, 2008, S. 128; Schellberg, 2015, S. 7). Kontraste in der Musik wie etwa Veränderungen der Lautstärke (z.B. Vivaldi: Der Frühling, 1. Satz) lassen sich gut durch passende Bewegungen darstellen (Schellberg, 2015, S. 7; Sammer, 2011, S. 11). Aber auch die szenische Improvisation sowie improvisatorische Bewegungshandlungen mit oder ohne Requisiten, die Pantomime oder das Dirigieren eines Werkausschnittes können das bewusste Hören fördern und Anlass für die Reflexion, für das Sprechen über individuelle Hörerfahrungen bieten (Horstmann, 2018, S. 45 f.).

Musizieren (vokal und instrumental)

Hierbei wird zwischen dem vokal/instrumentalen Musizieren zur Musik (z.B. Spiel-mit-Stücke) und dem freien Musizieren unterschieden, das einen Bezug zum Hörbeispiel hat, aber nicht zeitgleich zum Werkausschnitt erfolgt. Musiziert werden kann prinzipiell mit allem, was Klang erzeugt, also mit Alltagsgegenständen, mit körpereigenen Instrumenten, mit dem elementaren Instrumentarium, mit der Stimme.

Die Vor- und Nachteile von Spiel-mit Sätzen wurden bereits im vorigen Kapitel angesprochen. Sie bieten wenig Platz für kreatives Handeln, fördern aber das genaue Hinhören. Gute Spiel-mit Sätze sind so konzipiert, dass unterschiedliche Teile verschieden begleitet werden und dadurch das Verstehen von Formen und Strukturen unterstützt wird (Schellberg, 2015, S. 7). Freies Musizieren kann beispielsweise eine eigene Klangkomposition zu einem bestimmten Thema sein. Um ein Exempel zu nennen kann versucht werden, die Gewitterszene in Beethovens 6. Symphonie (Pastorale) in einer Hörskizze darzustellen. Diese muss von den Kindern (mit Hilfe der Lehrperson) entwickelt, verbessert und vorgespielt werden und kann entweder vor oder nach dem Hören des Werkausschnittes in der Gruppe gestaltet werden. Beim Vorstellen der Eigenkompositionen (Klanggestaltungen) kommt dem Meinungsaustausch, dem Sprechen über das Produkt, eine große Bedeutung zu (Jeschonneck, 2008, S. 126 f.).

Malen/Zeichnen zur Musik

Bei dieser Zugangsweise entsteht der Versuch, einen akustischen Eindruck in einen bildnerischen Ausdruck zu transformieren. Die Ergebnisse können vielfältig sein, abstrakt gehaltene oder gegenständliche Bilder sind genauso möglich wie das Anfertigen von grafischen Notationen, die etwa durch Striche, Punkte, Wellen oder Muster die formale Struktur des Werkausschnittes oder auch prägnante Rhythmen oder Kontraste, also verschiedene Einzelaspekte der Musik widerspiegeln (Oberhaus, 2015, S. 289 ff.). Die Vorgabe der zu

verwendenden Materialien (Buntstifte, Wasserfarben Ölkreiden...) ist maßgeblich von der Zielsetzung abhängig, also welche Hörweise soll im Speziellen gefördert werden? Liegt der Schwerpunkt beispielsweise auf dem emotionalen oder dem analytischen Hören? Fragestellungen wie „Versuche, der Musik einen passenden Titel (Namen) zu geben“ oder „Was erzählt dir die Musik?“ können die Fantasie der Schülerinnen und Schüler anregen (Schellberg, 2015, S. 7 f.). Aber auch das Gestalten mit verschiedenen Materialien (z.B. Sand, Knetmasse, Zuckerkreide auf schwarzem Naturpapier...) kann Ausdruck kreativen Handelns sein und das elementare Verstehen eines Werkausschnittes initiieren (Sammer, 2011, S. 11, Abb. 4). Horstmann (2018) plädiert für verschiedenfarbige Straßenmalkreiden, die aufgrund ihrer leichten Handhabung problemlos im Schulhof verwendet werden können (Horstmann, 2018, S. 49). Der Werkausschnitt muss während des Malens mehrmals wiederholt werden, am besten mit Hörpausen. Nach Ende der Malphase erfolgt keinesfalls das sofortige Wegräumen oder das Trocknen in speziellen „Trockenwägen“ oder auf den Kästen, sondern es sollte den Schülerinnen und Schülern unbedingt Gelegenheit gegeben werden, über ihr fertiges Kunstwerk zu sprechen. Die Kinder, die über ihr Produkt sprechen möchten, bekommen beispielsweise einen leeren Bilderrahmen und präsentieren ihr Kunstwerk damit. Weiters können alle entstandenen Bilder auf den Boden aufgelegt werden und mittels „Spaziergang durch ein Klassenmuseum“ betrachtet werden (Jeschonneck, 2008, S. 128). Der Reflexion, also dem Sprechen über die Produkte, muss genügend Zeit eingeräumt werden, da dies einen wesentlichen Teil des Lernprozesses darstellt.

Lesen/Sehen

Sammer (2011, S. 11, Abb. 4) stellt in der Übersicht „Musikhören in Aktion“ einen weiteren Bereich vor, den des Lesens und Sehens. Er versteht darunter das Mitlesen eines Notentextes bzw. einer Partitur oder einer vereinfachten Hörpartitur. Dieser Bereich kann altersadäquat sicherlich genutzt werden. Sammer knüpft hierbei viele Jahre später an ein Konzept an, das 1998 unter dem Titel „Hörpfade“ (Wanker, Cronenberg, Holzapfel, 1998) an der Musikuniversität Graz von Gerhard Wanker und seinem Team entwickelt worden ist. Aber auch passende Bilder oder Videos zur Musik bieten Hilfestellungen um einen Werkausschnitt besser kennenzulernen. Schellberg (2015) beschreibt weiters die Möglichkeit vorgegebene Bilder in eine bestimmte Reihenfolge bringen zu lassen. Dies bietet sich vor allem bei Werken an, die programmatischen Inhalt haben, also beispielsweise eine Geschichte erzählen (Schellberg, 2015, S. 7).

Verbalisieren/Schreiben

Durch das Hören von Musik entstehen Stimmungen, Assoziationen, Gefühle, die in einer schriftlichen Form dargestellt werden. Die Musik wirkt zweifellos auf jeden Menschen verschieden. Dadurch können nicht nur inhaltlich sehr unterschiedliche Texte entstehen, sondern sie unterscheiden sich auch in der Exaktheit, wie genau das musikalische Programm, also der Werkausschnitt, als Schreibvorlage verwendet wird. Vielleicht fließt nur der musikalische Beginn in den Anfang der Geschichte ein und danach entfernt sie sich von der Musik, vielleicht wird aber auch versucht, den gesamten Hörausschnitt als Sprache exakt wiederzugeben. Beide Möglichkeiten hält Jeschonneck für legitim (Jeschonneck, 2008, S. 75).

Ein elementarer Zugang zur Verbalisierung von Musik kann beispielsweise durch die Vorgabe von Adjektiven erfolgen. Die gegensätzlichen Wortpaare (z.B. laut-leise, lustig-traurig, schnell-langsam, hart-weich, hell-dunkel...) sollen für die Kinder verständlich sein, ihre Anzahl begrenzt. Ein möglicher Hörauftrag könnte lauten: „Kreise die Wörter ein, die deiner Meinung nach zur Musik passen!“ Da die individuelle Wahrnehmung unterschiedlich sein kann, wird keinesfalls zwischen richtig und falsch unterschieden (Schellberg, 2015, S. 7 f.). Das freie Schreiben zur Musik kann durch einzelne, spontane Wörter, die das Kind während des Hörvorganges notiert, initiiert werden. Daraus können in Einzelarbeit einige Sätze, ein kurzes Gedicht oder eine Geschichte geschrieben werden. Bei älteren Kindern können in Kleingruppen die notierten Wörter miteinander verglichen und somit Gemeinsamkeiten gefunden werden, um im Anschluss ein gemeinsames Gedicht oder eine Geschichte zu verfassen.

Für welche Gestaltungsphase bzw. Zugangsweise auch immer sich nun die Lehrkraft in der jeweiligen Unterrichtssituation entscheidet, sie sollte laut Horstmann in ein Sprechen über die gemachten Erfahrungen in den Gestaltungsphasen bzw. in ein Sprechen über Musik und deren Reflexion münden (Horstmann, 2018, S. 39, Abb. 4).

2.4 Relevante Aspekte für das Musikhören

Welche Werkausschnitte eignen sich aber nun für ein Musikhören in der Primarstufe? Müssen sie aus dem Repertoire von Programmmusik oder absoluter Musik stammen, reine Instrumentalmusik sein oder doch lieber Vokalmusik, sollen sie alt, neu oder ganz neu, d.h. aus der aktuellen Hitparade sein? Für welche Hörausschnitte auch immer sich die Lehrperson im Laufe der Unterrichtsjahre entscheidet, es sollte eine bunte Mischung aus verschiedenen Stilepochen, Zeitepochen und verschiedenen Genres und Musikkulturen angeboten werden (Schellberg, 2015, S. 5; Fuchs, 2010, S. 38 f.). Die Ziele der jeweiligen Unterrichtseinheit müssen gut überlegt sein, denn sie bestimmen die Höraufträge, also Höraufgaben, die vor dem Hören gestellt werden und eine aufmerksame Hörhaltung fördern.

Eine entsprechende Höratmosphäre ist für ein bewusstes Musikhören im Unterricht wesentlich, wobei die Konzentration auf einen von der Lehrkraft gestellten Hörauftrag unbedingt eingefordert werden muss. Die Länge der Hörphase hängt von der Lerngruppe sowie von den Höraufgaben (Aktivitäten) ab und soll sich keinesfalls an der Länge des Werkes orientieren. Wenige Minuten aktives Musikhören erfordern bereits ein hohes Maß an Konzentration vonseiten der Lernenden (Sammer, 2011, S. 10). Durch die Kombination von Hören und den unterschiedlichen Zugangsweisen wie Bewegen, Musizieren, Malen, Lesen und Schreiben kann die Konzentrationsphase der Kinder deutlich verlängert werden. Auch das Ausblenden des Sehsinns durch Schließen der Augen wirkt sich positiv auf die Phase des konzentrierten Hörens in der Primarstufe aus.

3 Exemplarische Unterrichtssequenz

Thema/Inhalt: Musik hören, erfassen und reflektieren anhand des Werkausschnittes Aaron Copland: Hoe-down (aus Rodeo)

Grobziel: Förderung des aufmerksamen und bewussten Hörens durch das Erleben und Erfahren von Musik mittels musikalischen Handelns.

Feinziele: Stille bewusst wahrnehmen können

Musik bewusst wahrnehmen können

Entwickeln eines emotionalen Bezugs zur Musik

Emotionales Hören als eine Hörweise erfahren

Höreindrücke verbal (Wörter, Sätze, Geschichte...) oder bildnerisch ausdrücken können

Sprechen über Musik

Kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wirkungen von Musik auf den/die Einzelne/n

Akzeptieren anderer Meinungen

Schulstufe: ab der 3. Schulstufe

Dauer der Unterrichtssequenz: 3 bis 4 Stunden

Kurzinformation zu „Hoe-down“ (1942) von A. Copland

„Hoe-down“ entstammt aus dem Ballett „Rodeo“ des amerikanischen Komponisten Aaron Copland. Als eine Art getanzter Western erzählt das Ballett die Geschichte eines amerikanischen Cowgirls, das sich in einen Rancher verliebt. In „Hoe-down“ hat Copland – wie in vielen seiner Werke mehrere amerikanische Volksweisen sowie eine irische verwendet. Wenn man genau zuhört, kann man das Klappern der Hufe (Xylophon) und das Zähmen eines Wildpferdes erahnen?

3.1 Unterrichtsverlauf

Einstieg

Auf eine entsprechende Höratmosphäre ist zu achten, Ruhe wird mittels visueller Signale eingefordert. Die Stille vor Beginn des Hörausschnittes soll sensibilisieren und bewusst wahrgenommen werden. Jedes Kind benötigt einen Zettel und Stift.

Die Höraufgabe lautet: „Notiere einige Wörter (Phrasen, Sätze), die dir beim Hören dieser Musik einfallen“.

Erarbeitungsphase

„Hoe-down“ wird ohne Vorinformationen zum Werk bzw. ohne Titelangabe vorgespielt. Im Anschluss daran sammelt die Lehrperson die Äußerungen der Kinder an der Tafel. Dazu werden auf der einen Seite der Tafel die Ergebnisse der Kinder notiert, die sich auf die Musik selber beziehen, also z.B. „Da spielt ein Xylophon (Klavier...) mit“, auf der anderen Seite die Aussagen der Kinder, die Gedanken, Gefühle und Assoziationen widerspiegeln, z.B. „Die Musik klingt fröhlich“. Bezugnehmend auf die emotionalen Eindrücke der Kinder, die zum Teil unterschiedlich ausfallen, wird von der Lehrkraft ein Gespräch über das Gehörte initiiert. Dabei ist darauf zu achten, dass die Meinungen anderer Kinder respektiert werden, denn die Musik löst bei jedem einzelnen Kind eine andere Wirkung und andere Reaktionen aus. Der Hörausschnitt wird unter Ausschaltung des Sehnsinns nochmals vorgespielt. Diesmal lautet die Höraufgabe: „Kannst du – zunächst nur im Kopf – eine Geschichte erfinden, die zu dieser Musik passend ist?“ Die Sammlung an der Tafel kann anschließend gegebenenfalls ergänzt werden. Alternativ dazu könnte ein Pool an verschiedenen Adjektiven in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen entwickelt, verglichen und reflektiert werden (Jeschonneck, 2008, S. 77; Brunner, 2015, S. 207 ff.; Schellberg, 2015, S. 7 f.). Das wiederholte Anhören des Hörausschnittes hinsichtlich der soeben genannten erweiterten Höraufgabe, diesmal mit geschlossenen Augen, ist für die Förderung des bewussten, aktiven Musikhörens wesentlich.

Für die anschließende Phase einer Schreibwerkstatt werden drei Gruppentische vorbereitet. Am Tisch 1 liegen Papierblätter unterschiedlicher Formate und Lineaturen sowie verschiedene Stifte bereit. Dort sammeln sich alle Kinder, die bereits eine Geschichte oder ein Gedicht gedanklich entwickelt haben und diese bzw. dieses aufschreiben möchten. Es darf in Partnerarbeit oder alleine geschrieben werden. Am Tisch 2 bietet die Lehrkraft Hilfestellungen für all jene Kinder, die noch keine genaue Schreibidee entwickelt haben. Dort befindet sich ein Bogen Packpapier und mehrere bunte Stifte. Gemeinsam wird versucht, ausgehend von einem Kernwort, auf das sich die Gruppe einigt oder das notfalls von der Lehrperson vorgegeben werden muss, ein passendes Wörterpool zu finden. Auch hier kann anschließend in Kleingruppen, Partnerarbeit oder alleine geschrieben werden. Am Tisch 3 werden Zeichenblöcke, verschiedene Stifte, Ölkreiden und/oder Wasserfarben zur Verfügung gestellt. Hier treffen einander alle Kinder, die zunächst nicht schreiben möchten, sondern ihre Gefühle und Assoziationen in bildnerischem Gestalten Ausdruck verleihen möchten. Auch diese Kinder werden gebeten, ihr Werk im Anschluss zu beschreiben (Jeschonneck, 2008, S.79 f.).

Präsentation/Reflexion

Nach Beendigung der Erarbeitungsphase werden einige Texte von Kindern vorgelesen, einige Bilder im Bilderrahmen präsentiert, niemand wird allerdings dazu gezwungen. Lassen sich Ähnlichkeiten in den einzelnen Geschichten oder Bildern finden, kehren bestimmte Themen wieder? Im Unterrichtsgespräch wird nun versucht, eine Beziehung zwischen den entstandenen Geschichten/Bildern und der Musik herzustellen. Daraus können sich nun Gespräche und Fragen entwickeln, die einen näheren Einblick in die Struktur der Musik geben, also zum Erfassen der Musik beitragen wie beispielsweise die Frage: Welche musikalische Mittel hat Copland eingesetzt, um das wilde Reiten und Zähmen der Wildpferde darzustellen? Dass Musik auf jeden Menschen anders wirkt, bedarf keinerlei Erklärung. Somit darf keinesfalls bewertet werden, ob der vom Kind verfasste Text nun zur Musik passt oder nicht. Manche Texte werden näher die Musik beschreiben, manche werden sie vielleicht nur streifen. Dennoch regt aber jeder geschriebene Text und jedes gemalte Bild dazu an, über die gehörte Musik zu sprechen, vollkommen wertfrei. Nach einer möglichen aber nicht zwingenden Überarbeitung der Texte durch die Kinder kann eine „Autorenlesung“ und ein „Museumsgang“ von der Lehrperson geplant werden. Dies soll auch dazu dienen, die literarische und bildnerische Leistung der Kinder entsprechend zu würdigen. Ein entsprechender Rahmen mit einem geschmückten Autorentisch und einem Glas Wasser wäre angebracht. Vor der Lesung und dem Museumsgang wird die Musik nochmals angehört. Die Texte und Bilder können in einer eigenen Klassenmappe gesammelt werden oder Wände schmücken (Jeschonneck, 2008, S. 77 f., S. 80; Oberhaus, 2015, S. 295 f.).

Erst abschließend bekommen die Kinder Kurzinformationen zum Inhalt des Werkes. Vielleicht möchte die Klasse in Gruppen versuchen, die Musik szenisch darzustellen und das Lasso (imaginär) zu schwingen? Oder möchten einige Kinder dem Vorschlag Sagrillos nachgehen, also die verschiedenen Volksweisen in unterschiedliche Bewegungsformen transformieren und so den formalen Aufbau von „Hoe-Down“ erleben?

4 Conclusio

Handlungsbegleitete Musikhören in der Primarstufe bedient sich, wie in Kapitel 2.3 skizziert, verschiedener Zugangsweisen, die, differenziert eingesetzt, die Höraufmerksamkeit und die Hörmotivation der Lernenden positiv beeinflussen können. Musikalisches Handeln beginnt beim eigenen Tun, initiiert somit die musikalisch-ästhetischen Erfahrungen, die zumeist in eine (gemeinsame) Präsentation münden, und zum Erfassen des musikalischen Geschehens führen. Nicht nur emotionale sondern auch kognitive Erfahrungen werden in den anschließenden Gesprächen über die Musik bzw. über die einzelnen Präsentationen im Klassenverband aufgearbeitet. Obwohl es sich um produktorientiertes Arbeiten handelt, bei dem Texte, Bilder, Collagen, Tanzformen entstehen, darf der Bedeutung des Prozesses, also dem Weg, der zum Produkt führt, nicht weniger Beachtung geschenkt werden. Die Freude am aktiven Musikhören zu fördern und dabei nicht nur Songs aus der aktuellen Hitparade vorzuspielen, sondern den Kindern ein breites Spektrum an Musik sowie Einblick in verschiedene Musikkulturen anzubieten, sollte jede Lehrkraft als ihre Chance und Aufgabe ansehen.

Literatur

- AGMÖ (Hrsg.). (2013). *Musik Erziehung spezial. Kompetenzen in Musik*, 66 (3).
- Bernius, V. & Gilles, M. (2004). Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen (= Edition Zuhören. 2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brunner, G. (2015). Musik hören: Wahrnehmen, gliedern und reflektieren. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 200-217). Rum, Esslingen, Belp: Helbling.
- Ditzig-Engelhardt, U. (1997). Musik hören. In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts für die Primarstufe* (S. 157-186). Kassel: Bosse.
- Fuchs, M. (2010). Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum, Esslingen: Helbling.
- Horstmann, M. & Dunkel, M. & Oberhaus, L. (2018). Musik (neu) diskutiert – Ein konzeptioneller Unterrichtsansatz für das diskursive Gespräch über musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht der Primarstufe. (= Schriftenreihe MAOS. 3). Online unter [http://oops.uni-oldenburg.de/3442/2/MAOS Bd 3 Horstmann Reden über Musik.pdf](http://oops.uni-oldenburg.de/3442/2/MAOS_Bd_3_Horstmann_Reden_über_Musik.pdf).
- Jeschonneck, B. (2008). Musikhören in der Grundschule. Kassel: Bosse.
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschule erlassen werden. BGBl. Nr.134/1963 in der Fassung BGBl.II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.
- Neuhäuser, M. & Reusch, A. & Weber, H. (1982 ff.). Musik zum Mitmachen. Spiel-mit-Sätze, 8 Hefte. Frankfurt: Diesterweg.
- Oberhaus, L. (2015). Musik und bildliche Darstellung. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 284-296). Rum, Esslingen, Belp: Helbling.
- Ott, T. (2016). 45 Jahre Unterricht – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge, A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29-44). (= Musikpädagogische Forschung. 37). Münster, New York: Waxmann.
- Rauhe, H. (1975). Rezeptionspsychologischer Aspekt. Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge und Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungsbeziehungen. In H.

- Rauhe, H. P. Reinecke & W. Ribke (Hrsg.), *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* (S. 137-145). München: Kösel.
- Rauhe, H. (1975). Hypothesen zur kategorialen Erfassung musikalischer Verstehensvorgänge. In H. Rauhe, H. P. Reinecke & W. Ribke (Hrsg.), *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* (S. 159-168). München: Kösel.
- Rauhe, H. (1975). Grundzüge handlungsorientierten Musikunterrichts. In H. Rauhe, H. P. Reinecke & W. Ribke (Hrsg.), *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts* (S. 196-199). München: Kösel.
- Sagrillo, D. (2014). Kreativ im Takt. Zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines musikpädagogischen Konzeptes. In Ders. (Hrsg.), *Die Musik in der Bildung: Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg* (S. 113-161). (= Würzburger Hefte zur Musikpädagogik. 6). Weikersheim: Margraf.
- Sammer, G. (2011). Musikhören im Unterricht. *Mip-journal – Die Praxiszeitschrift für den Musikunterricht*, 32, 6-11.
- Schellberg, G. (2015). Musikhören in der Grundschule. *PaMina. Musikpraxis in der Grundschule*, 31, 5-9.
- Schmitt, R. (2000). Musikunterricht in der Grundschule – Konzepte, Verhaltensweisen, Vermittlungsebenen. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule Bd. 2, Fachdidaktik* (S. 312-322). Weinheim und Basel: Beltz.
- Venus, D. (1969). Unterweisung im Musikhören (= Beiträge zur Fachdidaktik. 8). Wuppertal: Henn.
- Vogel, C. (2015). Musik, Bewegung, Tanz. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 254-268). Rum, Esslingen, Belp: Helbling.
- Wanker, G. (1993). Bunt gemixt. Elementares Singen, Spielen und Bewegen in der Grundschule. Rum: Helbling.
- Wanker, G., Cronenberg, B. & Holzapfel, N. (1998). Hörfade – Orchesterwerke. Aktive Begegnung mit Musikwerken (= Musikpädagogische Schriften. 6). Graz: MPG.