

Roland Kocina

**Untersuchungen zum Stellenwert
des Lernfeldes Musikhören im
Musik-Schulbuch der Grund-
schule seit 1970**



PETER LANG

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Kocina, Roland:

**Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören im
Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970 / Roland Kocina. -
Frankfurt am Main ; Bern ; New York ; Paris : Lang, 1991**

**(Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik ;
Bd. 475)**

Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 1991

ISBN 3-631-44022-7

NE: Europäische Hochschulschriften / 11

D 473

ISSN 0531-7398

ISBN 3-631-44022-7

© Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1991

Alle Rechte vorbehalten.

**Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.**

Printed in Germany 1 2 3 5 6 7

**Untersuchungen zum Stellenwert des Lernfeldes Musikhören
im Musik-Schulbuch der Grundschule seit 1970**

Band I

Dissertation
vorgelegt
zur Erlangung des Doktorgrades
der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie
an der Universität Bamberg

**Roland Kocina
Bamberg**

September 1990

Tag der mündlichen Prüfung: 13. Februar 1991

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Reinhold Weyer
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Marianne Bröcker

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
A. Zum Untersuchungsgegenstand	
1. Terminologische Klärung: Liederbuch - Lehrbuch - Arbeitsbuch	7
2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes	11
3. Zum Forschungsstand	12
3.1 Zum Schulbuch im allgemeinen	12
3.2 Zum Musik-Schulbuch im besonderen	15
3.2.1 Untersuchungen zum Musik-Schulbuch im allgemeinen	15
3.2.2 Untersuchungen zum Musik-Schulbuch für die Grundschule	26
4. Intentionen und methodisches Konzept der vorliegenden Arbeit	33
5. Das Untersuchungsmaterial	35
B. Zur Bedeutung des Musikhörens im Musikunterricht der Grundschule	
1. Zum Begriff des Musikhörens und seiner Bedeutung	39
2. Musikhören und Musikdidaktik - Zur historischen Entwicklung	41
3. Zur Bedeutung des Musikhörens unter dem Einfluß der technischen Mittel	45
4. Musikhören als Lernfeld des Musikunterrichts	47
4.1 Zur grundlegenden Bedeutung des Musikhörens im Rahmen des Musikunterrichts	47
4.2 Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter Zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen	50
4.3 Ziele des Musikhörens in der Grundschule	57
4.3.1 Zur Problematik der Zielbestimmung des Musikhörens	57
4.3.2 Grundpositionen der Zieldiskussion	58
4.3.3 Einzelaspekte der Zielbestimmung	67
4.3.3.1 Ausbildung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten	67
4.3.3.2 Förderung sprachlicher Fähigkeiten	69
4.3.3.3 Ausbildung des musikalischen Gedächtnisses	70
4.3.3.4 Verbesserung der Hörkonzentration	70
4.3.3.5 Musik verstehen lernen	71
4.3.3.6 Vermittlung von musiktheoretischem und instrumentenkundlichem Wissen	74
4.3.3.7 Emotionalität und Musikhören	78
4.3.3.8 Befähigung zur Teilhabe am massenmedialen Musikangebot	83
4.4 Inhalte des Unterrichts im Musikhören - Zum Problem der Werkauswahl	87
4.5 Methodische Aspekte	90
4.5.1 Musikalische Eigenaktivität und Musikhören	90
4.5.2 Notation und Musikhören	93

C. Didaktische Funktionen des Musik-Schulbuches

1.	Grundlegende Vorüberlegungen.....	101
2.	Didaktische Funktionen des Musik-Schulbuches für die Grundschule	102
2.1	Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens	102
2.1.1	Texte	103
2.1.2	Notationen.....	105
2.1.3	Bilder.....	106
2.2	Materialstrukturierung	109
2.3	Steuerung der Lehr- und Lernprozesse	110
2.4	Motivierungsfunktion	113
2.5	Funktionen des Lehrbandes.....	115
3.	Probleme und Grenzen des Schulbuches.....	117

D. Zur Konzeption der Analysen

1.	Erscheinungsform des Unterrichtswerkes	121
2.	Zur didaktischen Konzeption	121
3.	Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung	122
3.1	Hörbeispiele.....	122
3.1.1	Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele	123
3.1.2	Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele.....	124
3.1.3	Zur Repräsentanz der Hörbeispiele.....	124
3.1.3.1	Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele.....	124
3.1.3.2	Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt.....	126
3.1.4	Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen	127
3.2	Texte, Notenbeispiele, Bildmaterialien	129
4.	Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören	129
4.1	Zum Schülerbuch	129
4.2	Zum Lehrband	130
4.3	Zur Stoffverteilung	131
5.	Gesamturteil.....	131

E. Die Analysen

Musikbuch - Primarstufe A	133
Musikbuch - Primarstufe B.....	141
Klang und Zeichen - Band I.....	153
Wege zur Musik - Unterrichtswerk für die Grundschule	167
Musikunterricht Grundschule.....	191
BSV Musik - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule	209
Grundausbildung in Musik 1 und 2.....	229
Resonanzen - Fibel für den Musikunterricht.....	245
Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch für den Musikunterricht.....	257

VII

Musik macht Spaß	275
Mein Musikbuch	287
Musik in der Grundschule.....	303
Unser Musikbuch - Dudelsack.....	323
Musik überall	339
Musik 1/2 und Musik 3/4 (Wolf)	353
Singt und spielt - Musikunterrichtswerk für die Grundschule	373
Rondo	389
F. Zusammenfassung.....	409
G. Anhang 1	
Hörbeispiele zu den untersuchten Musik-Schulbüchern.....	419
Musikbuch - Primarstufe A	421
Musikbuch - Primarstufe B	423
Klang und Zeichen - Band I	427
Wege zur Musik - Unterrichtswerk für die Grundschule	429
Musikunterricht Grundschule.....	437
BSV Musik - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule	441
Grundausbildung in Musik 1 und 2.....	451
Resonanzen - Fibel für den Musikunterricht	457
Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch für den Musikunterricht	461
Musik macht Spaß	467
Mein Musikbuch	473
Musik in der Grundschule.....	479
Unser Musikbuch - Dudelsack.....	483
Musik überall	487
Musik 1/2 und Musik 3/4 (Wolf)	495
Singt und spielt - Musikunterrichtswerk für die Grundschule	505
Rondo	511
H. Anhang 2	
Untersuchungsmaterial zu den in Kapitel A. 3.2 angeführten Schulbuchuntersuchungen	523
Literaturverzeichnis	529

Vorwort

Tagesordnungspunkt einer Lehrerkonferenz an einer Grundschule: Anschaffung neuer Schulbücher. Über die grundsätzliche Notwendigkeit von Büchern für die sogenannten Kernfächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde dürfte es kaum Diskussionen geben. Natürlich braucht man ein Sprachbuch, ein Lesebuch, ein Mathematikbuch, ein Sachbuch; am besten gleich mit den dazugehörigen Arbeitsheften. Eine Diskussion entbrennt allenfalls über die Frage, welches Schulbuchkonzept aus dem überaus reichhaltigen Verlagsangebot am geeignetsten erscheint. Wie stark die Unterrichtsarbeit in den genannten Fächern vom Buch abhängt, beweist u.a. der lautstarke Unmut, der anhebt, wenn ein neueinzuführendes Buch zum Schuljahresanfang noch nicht zur Verfügung steht und erst einige Wochen später geliefert wird. *"Nur mühsam schleppt sich der Lehrer über die buchlose Durststrecke und sehnt den Tag herbei, an dem der Klassensatz endlich eintrifft"*¹.

Wie sieht es im Fach Musik aus? Der Musiklehrer hat einen ungleich schwereren Stand als seine Kollegen, wenn es darum geht, die Anschaffung eines Schulbuches durchzusetzen. Langjährige Erfahrungen aus der Praxis sowie vorliegende empirische Daten weisen darauf hin, daß das Musik-Schulbuch am Ende der Prioritätenliste anzuschaffender Lehrbücher steht. Dabei nimmt die Grundschule, was die Ausstattung mit Musik-Schulbüchern angeht, im Vergleich mit anderen Schularten wiederum den letzten Rang ein. So fanden sich bei einer Befragung von Musiklehrern durch SCHAFFRATH u.a. unter den 20 am häufigsten genannten Musik-Schulbüchern nur vier für die Grundschule².

Im günstigsten Fall wird ein Klassensatz eines Musik-Schulbuches bereitgestellt, den sich mehrere Parallelklassen, u.U. auch verschiedene Klassenstufen teilen müssen. In über 15jähriger Praxis hat der Verfasser keine Schule erlebt, an der jeder Schüler über sein eigenes Musik-Schulbuch verfügen konnte, wie dies bei den sogenannten Kernfächern selbstverständlich ist. Wo entsprechende Bücher zur Verfügung stehen, werden sie - das ist die erstaunliche Kehrseite der Medaille - häufig kaum genutzt, jedenfalls

-
- 1 HACKER, HARTMUT: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980(a), S.7
 - 2 vgl. SCHAFFRATH, HELMUT / FUNK-HENNINGS, ERIKA / OTT, THOMAS / PAPE, WINFRIED: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Hrsg. von SIGRID ABEL-STRUTH. Bd.20. Mainz 1982, S.74f

nicht systematisch und kontinuierlich. Mancher Lehrer bedient sich ihrer allenfalls als Nachschlagewerk oder als Hilfe bei seiner Unterrichtsplanung. Das Musik-Schulbuch als regelmäßig genutztes Lernmittel in der Hand der Schüler scheint eher die Ausnahme zu sein.

Zwar fehlen spezielle Untersuchungen über den Stellenwert des Musik-Schulbuches in der Grundschule. Jedoch ergibt sich auf der Basis der wenigen vorliegenden empirischen Daten und aufgrund von Beobachtungen in der Schulpraxis ein defizitäres Bild. SCHAFFRATH u.a. kommen in ihrer Studie zur Situation des Musikunterrichts zu dem Ergebnis: Es "*... fehlt in etwa einem Drittel der Fälle ein Klassensatz [Musik-Schulbücher] an der Grundschule ...*"³. Sind Bücher vorhanden, werden sie offenbar nur zögerlich und wenig systematisch eingesetzt. DIETMAR STRÖBEL konstatiert, "*daß Musiklehrer jene Lehrmittel, deren sie mehr denn je bedürftigen, in praxi eher zu meiden scheinen, um ohne sie herkömmliche naive Vorstellungen des Unterrichts zu reproduzieren*"⁴. Auch HERMANN GROßE-JÄGER verweist auf die große Diskrepanz zwischen dem reichhaltigen Angebot an Musik-Schulbüchern für die Grundschule (12 Neuerscheinungen seit 1970) und deren tatsächlichem Einsatz in der Unterrichtspraxis⁵.

Welches sind die Gründe für den geringen Stellenwert des Musik-Schulbuches in der Grundschule, ablesbar an der mangelhaften Ausstattung auf der einen und dem zögerlichen Nutzungsverhalten der Lehrer auf der anderen Seite?

a) Ein Grund ist vermutlich die schwache Position des Faches Musik im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule, verbunden mit dem in der Öffentlichkeit vorherrschenden Image eines zweitrangigen, eher dekorativen, denn nützlichen Faches. Es gibt kaum ein anderes Schulfach, das sich einem derartigen Legitimationsdruck ausgesetzt sieht wie das Fach Musik. Das Bemühen um den Nachweis der Nützlichkeit und Notwendigkeit musikpädagogischer Arbeit in der Schule zieht sich wie ein roter Faden durch die Fachdiskussion der vergangenen zwanzig Jahre. Bei aller Aufwertung, die Musik als Schulfach seit der didaktischen Neuorientierung ab ca. 1970 erfahren hat, steht "*der schulische Musikunterricht weiterhin unter dem Ausweisungszwang einer*

3 ebd., S.50

4 STRÖBEL, DIETMAR: Lehrmittel. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.158

5 GROßE-JÄGER, HERMANN: Es mangelt an Ausbildung und Ausstattung. Musikunterricht in der Grundschule: Kritische Bilanz und konstruktive Vorschläge (April/Mai 1982). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.65

verbindlichen gesellschaftlichen Veranstaltung"⁶. Ein Fach, das weniger 'wichtig' und 'nützlich' erscheint, wird auch bei der Zuteilung von Lehrmitteln hinten stehen müssen.

b) Der Trend beim modernen Musik-Schulbuch zielt seit Jahren in Richtung Medienverbund. Das Buch, häufig aufgeteilt in Schüler- und Lehrerbuch, erscheint in der Regel in Verbindung mit Tonträgern. Ein sinnvoller unterrichtlicher Einsatz ist nur bei kombinierter Nutzung der angebotenen Medienpakete möglich, d.h. zur Arbeit mit dem Buch gehört selbstverständlich die akustische Präsentation der entsprechenden Hörbeispiele per Tonband, Kassettenrecorder oder Plattenspieler. Daraus ergeben sich finanzielle und organisatorische Probleme, die als mögliche Gründe für die mangelhafte Ausstattung mit Musik-Schulbüchern und den unsicheren Umgang mit ihnen in Frage kommen. Zum einen sind die Anschaffungskosten vor allem durch die in die Medienpakete integrierten Tonträger unverhältnismäßig hoch. Zum anderen ist zu bedenken, daß zum Abspielen der Tonträger eine qualitativ zufriedenstellende Stereoanlage vorhanden sein muß, was keinesfalls immer der Fall ist. Erforderlich ist eigentlich auch ein ent-

6 ANTHOLZ, HEINZ: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1976, S.208

Auf einige Literaturstellen zum Legitimationsproblem des Musikunterrichts sei nur hingewiesen:

- KAISER, H. J.: Musikunterricht für alle? In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.166-173, speziell S.169
- BINKOWSKI, BERNHARD: Schule ohne Musik? In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976. Mainz 1976, S.10-12
- RECKZIEGEL, WALTER / GASCH, BERND: Musikdidaktik - ein kritischer Dialog. Wolfenbüttel 1979, S.15
- MRAZ, PETER: Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation. Zürich 1984, S.73
- DRANGMEISTER, WILHELM (Hrsg.): Beiträge zur Schulmusik. Heft 32. Wo stehen wir? Wolfenbüttel 1977, S.61,66
- BRESGEN, CESAR: Musik-Erziehung? Wilhelmshaven 1975, S.34,56
- VOGELSÄNGER, SIEGFRIED: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970, S.13
- SCHMITT, RAINER: Musikunterricht - eine reizende Nebensache? Einige Gedanken zum pädagogischen Sinn des Faches unter neuen Aspekten. In: NMZ Februar/März 1983, S.15
- GIESELER, WALTER: Grundriß der Musikdidaktik. Düsseldorf 1973, S.14ff
- RAUHE, HERMANN / FLENDER, REINHARD: Schlüssel zur Musik. Düsseldorf 1986, S.17

sprechend eingerichteter Fachraum, denn eine teure Stereoanlage kann man nicht ständig hin- und herschleppen. All das aber ist an den wenigsten Grundschulen vorhanden⁷.

c) Ein weiterer Grund für die offensichtliche Zurückhaltung von Grundschullehrern im Umgang mit Musik-Schulbüchern dürfte in dem hohen Anspruch liegen, den diese an den Lehrer stellen. *"Schulbücher sind immer auch Spiegel ... des vorläufig anerkannten Diskussionsstandes der Didaktik bzw. Methodik schulischen Lehrens und Lernens"*⁸. HACKER bezeichnet das Schulbuch als *"'Umschlagplatz' für fachliche Neuerungen in der Schulpraxis"*⁹.

Es liegt auf der Hand, daß vor allem die Lehrer, die bereits länger im Dienst stehen und eine - gemessen am heutigen fachdidaktischen Diskussionsstand - in der Regel unzureichende Ausbildung erhalten haben, sich bei der unterrichtlichen Umsetzung neuer Konzepte verunsichert fühlen. Es ist bezeichnend, daß SCHAFFRATH u.a. gerade bei Grundschullehrern ein großes Fortbildungsinteresse konstatieren. *"Es könnte daran liegen, daß der Mangel an methodischem Wissen bei der Umsetzung neuer curricularer Konzeptionen in der Grundschule besonders spürbar wird"*¹⁰. ... *Fast zwei Drittel der von uns Befragten haben wenigstens einen Ausbildungsmangel genannt. Man kann also kaum behaupten, die Lehrer dieser Stichprobe fühlten sich ausreichend ausgebildet"*¹¹. In die gleiche Richtung zielt die Feststellung DIETMAR STRÖBELS: *"Gemessen an dem, was Lehrmittel heute an qualitativer und quantitativer Erwartung an die Unterrichtspraxis formulieren, besitzt der Fachlehrer heute (möglicherweise ...) größere Kompetenzdefizite als der Allgemeinlehrer der 50er Jahre gegenüber dem Anspruch der Musischen Bildung"*¹². Um wieviel schwieriger muß erst die Situation für den Nicht-Fachlehrer sein, der in aller Regel den Musikunterricht in der Grundschule zu erteilen hat. Zu fragen ist im Zusammenhang mit der Ausbildungsproblematik auch, ob

7 SCHAFFRATH u.a. kommen in einer empirischen Untersuchung unter anderem zu folgenden Ergebnissen: *"Der Fachraum fehlt in 42% aller Typen der Volksschule ... Die Minimalausstattung [SCHAFFRATH zählt dazu Plattenspieler, Bandgerät - auch Recorder, Stereoanlage, Klavier, Orffinstrumente; vgl. SCHAFFRATH S.38] fehlt bei 70% aller Grundschullehrer"*. Die Autoren halten die Grundschulausrüstung für *"völlig indiskutabel"*. SCHAFFRATH, HELMUT / FUNK-HENNINGS, ERIKA / OTT, THOMAS / PAPE, WINFRIED: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Hrsg. von SIGRID ABEL-STRUTH. Bd.20. Mainz 1982, S.51f

8 STEIN, GERD: Das Schulbuch als Unterrichtsmedium und Forschungsgegenstand. In: Erziehen heute 32 (1982)2, S.3

9 HACKER, HARTMUT 1980(a), a.a.O., S.12

10 SCHAFFRATH, HELMUT / FUNK-HENNINGS, ERIKA / OTT, THOMAS / PAPE, WINFRIED 1982, a.a.O., S.90

11 ebd., S.246

in der gegenwärtigen Musiklehrerausbildung eine ausreichende mediendidaktische Qualifizierung der angehenden Lehrer gewährleistet ist, was insbesondere die Fähigkeit praxisnaher Schulbuchanalyse und eines sicheren methodischen Umgangs mit dem Schulbuch einschließen müßte.

d) Auf der Suche nach den Gründen für den geringen Stellenwert des Musik-Schulbuches in der Grundschule sind nicht zuletzt die Bücher selbst in den Blick zu nehmen, ihr äußeres Erscheinungsbild, ihre inhaltliche Struktur, ihre didaktische Konzeption, ihre fachwissenschaftliche Qualität, sowie ihr methodisches Repertoire. Gibt es womöglich inhaltliche oder gestalterische Mängel? Ist das Schulbuch so aufbereitet, daß es optimal "*dem Unterrichtsprozeß und vor allem den Interessen der Schüler*"¹³ dient? Zu fragen ist auch nach den Hilfen für den Lehrer, angefangen bei den methodischen Einsatzmöglichkeiten bis zur Sachinformation im Lehrerhandbuch.

Es ist nicht die Absicht der vorliegenden Untersuchung, alle angeschnittenen Fragestellungen des vorstehenden kurzen Problemaufrisses anzugehen. Dies wäre ein vermessenes Unterfangen, das wegen der inhaltlichen Breite und vor allem auch aus forschungsökonomischen Gründen von vornherein zum Scheitern verurteilt wäre. Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit wird die Auseinandersetzung mit den unter d) skizzierten Problemaspekten stehen. Gegenstand der Betrachtung sind dabei nicht die Musik-Schulbücher als Ganzes. Vorrangig geht es vielmehr um die Frage, auf welche Weise, in welchem Umfang und mit welchen Mitteln der Lernbereich Musikhören in den Unterrichtswerken thematisiert wird. Daß diese Fragestellungen nur vor dem Hintergrund einer Analyse der jeweiligen didaktischen Gesamtkonzeption beantwortet werden können, versteht sich von selbst.

12 STRÖBEL, DIETMAR 1984, a. a. O., S. 158

13 ebd., S. 158

A. Zum Untersuchungsgegenstand

1. Terminologische Klärung: Liederbuch - Lehrbuch - Arbeitsbuch

Seit in den sechziger und siebziger Jahren in der musikdidaktischen Diskussion über eine grundlegende Neuorientierung nachgedacht wurde, haben sich verschiedene Typen von Schulbuchkonzeptionen entwickelt. Neben das traditionelle Liederbuch sind das Lehrbuch und Arbeitsbuch für den Musikunterricht getreten. Um den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit exakt eingrenzen zu können, sollen diese drei Typen von Musik-Schulbüchern zunächst genauer beschrieben werden.

a) Zum Typ des Liederbuchs:

Liederbücher für den Schulgebrauch gibt es seit etwa 200 Jahren¹. Im Laufe der Zeit haben sich folgende verschiedene Typen herauskristallisiert:

aa) Der entwicklungsgeschichtlich älteste und für sehr lange Zeit dominierende Typ von Schulliederbuch beschränkt sich auf die Präsentation eines *"aus Erfahrung und Tradition stammenden Liederschatzes"*² für den Schulgebrauch. Die Anordnung der Lieder wird ausschließlich vom Textinhalt (Tages -, Jahreslauf usw.) bestimmt³. Es handelt sich bei diesem traditionellen Buchtyp um eine bloße *"Liedersammlung als materiale Basis für das unterrichtliche Singen ..."*⁴.

ab) Eine Erweiterung dieses traditionellen Typs stellen jene Liederbücher dar, die neben der Präsentation des Liedgutes musiktheoretische Kenntnisse vermitteln wollen. Zu ihnen zählt z.B. jener Liederbuchtyp, *"... dessen Liedbeispiele progressiv nach dem*

1 vgl. MAROHL, BERTOLD: Schulbuchkonzeptionen der Gegenwart. In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN: Geschichte der Musikpädagogik. Kassel 1986, S.387

BERTOLD MAROHL führt ein Bonmot Erich Kästners an, das traditionelle Liederbücher sehr treffend charakterisiert. Demzufolge sind *"die neuen Schulbücher aus älteren Schulbüchern abgeschrieben, die wiederum von ganz alten herrühren"*.

2 DOTZAUER, WILFRIED: Das Musikbuch. In: HACKER, HARTMUT: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980(a), S.161

3 vgl. ebd., S.161

4 WEYER, REINHOLD: Medienhandbuch für Musikpädagogen. Regensburg 1989, S.32
vgl. auch:

FÜLLER, KLAUS: Kompendium Didaktik Musik. München 1977, S.75

SEGLER, HELMUT: Lied und Singen. In: Die Grundschule VI/1973. S.404

Ambitus der Lieder geordnet sind, um den Tonraum allmählich zu erweitern ..."⁵. Die Lieder dienen in diesem Fall nicht nur als Material für das Singen im Unterricht sondern zugleich für die *"Notenlehre, die Intervall- und Formenlehre"*⁶. Zu diesem Buchtyp ist laut DOTZAUER auch die traditionelle Singfibel zu zählen. Dieses Buch *"... war abgestimmt auf entwicklungsgemäßen Aufbau eines Lehrgangs für Singen in Verbindung mit dem Notenlernen"*⁷.

ac) Ebenfalls eine Erweiterung des traditionellen Liederbuchtyps stellen Bücher *"mit historisch ausgerichtetem musikkundlichem Anhang [dar] (biographische Daten, vermischt mit Anekdoten und werkanalytischen Hinweisen, meist Beschränkung auf abendländische Kunstmusik bis zum Beginn des Jhdts)"*⁸.

ad) Die Liederbücher neuerer Prägung zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie dem Lehrer verstärkt Hilfe für die Planung seiner Liedstunden anbieten. Dazu dient in der Regel ein eigener Lehrerband, in dem *"neuere Aspekte der Lieddidaktik, Sachinformationen und Hinweise zur Methodik"*⁹ bereitgestellt werden.

ae) Einen ganz anderen Liederbuchtyp verkörpert das Mitte der 70er Jahre für die Sekundarstufen herausgegebene Buch 'Liedermagazin'¹⁰. Hier ist das Lied nicht nur Gegenstand des Singens sondern zugleich Objekt analytischer Reflexion unter Berücksichtigung soziologischer, psychologischer und politischer Betrachtungsweisen¹¹. Auf diese Weise werden die Verhaltensfelder Reproduktion und Reflexion am Unterrichtsgegenstand Lied miteinander gekoppelt, wobei die ganze Bandbreite der möglichen Umgangsweisen mit dem Lied *"(Singen, Hören, Nachdenken über Motivationen und Wirkungen des Singens sowie [über] den historischen und gesellschaftlichen Hintergrund von Liedern)"*¹² zum Tragen kommt.

Natürlich treten die genannten Liederbuchtypen nicht stets in Reinform auf. Die Übergänge sind zum Teil fließend. Entscheidend für die Unterrichtspraxis sind ohnehin

5 DOTZAUER, WILFRIED 1980, a.a.O., S.161

6 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.32

7 DOTZAUER, WILFRIED 1980, a.a.O., S.161

8 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.31

9 DOTZAUER, WILFRIED 1980, a.a.O., S.164

10 BRECKOFF, W. / KLEINEN, G. / LEMMERMANN, H. / SEGLER, H.: Liedermagazin. Kassel, Basel, Tours, London 197³

11 vgl. LIMBERG, HERIBERT: Ist Musik Aktuell noch aktuell? Ein Lehrwerk auf dem Prüfstand. In: ZfMP, H.13, März 1981, S.49

12 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.32

weniger die Intentionen der Autoren als vielmehr die Art und Weise, wie der Lehrer mit einem Liederbuch methodisch umgeht. So kann z.B. das 'Liedermagazin' je nach Vorgehensweise des Lehrers durchaus zum traditionellen Liederbuch im Sinne einer bloßen Materialsammlung für das mehr oder weniger unreflektierte Singen werden. Ebenso gut wäre es denkbar, daß ein Lehrer das herkömmliche Liederbuch durch den Einbau reflektierend-betrachtender Umgangsweisen im Sinne des 'Liedermagazins' einsetzt.

b) Zum Typ des Lehrbuchs

In zunehmendem Maße wurde das Liederbuch abgelöst vom sogenannten Lehrbuch, einem Buch, mit *"einer sachlich darstellenden Form der Inhaltsvermittlung"*¹³. ANTHOLZ spricht von *"systematische(n) Unterrichtswerke(n)...., die einen 'lückenlosen Kurs für die musikalische Unterweisung' vom ersten bis zum dreizehnten Schuljahr vorlegen ... (und) ... einen 'soliden' Fachunterricht ansteuern"*¹⁴. Lehrbücher dieser Art bevorzugen *"Themenkomplexe in Lehrgangsform"*¹⁵ mit sukzessivem Themenaufbau. Auffallend vor allem bei den Lehrbüchern der frühen 70er Jahre ist die Tatsache, daß in ihnen Lieder kaum noch abgedruckt werden, es sei denn im Zusammenhang mit der Vermittlung musiktheoretischer Inhalte¹⁶. Dies hängt mit der damaligen, bisweilen geradezu radikal vollzogenen Abkehr vom Liedersingen zusammen. Lehrbücher dieses Typs sind demnach auf die Ergänzung durch ein Liederbuch angewiesen, vorausgesetzt natürlich, das Liedersingen wird als Unterrichtsinhalt akzeptiert.

13 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.31

14 ANTHOLZ, HEINZ 1976, a.a.O., S.199

15 HOFSTETTER, RENATE: Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Dissertation. Gießen 1982, S.14

16 vgl. HOFFMANN, FREIA: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Neuwied 1974, S.131

c) Zum Typ des Arbeitsbuchs

Das Arbeitsbuch unterscheidet sich vom Lehrbuch in dreierlei Hinsicht. Zum einen ist es inhaltlich breiter angelegt. *"Es deckt die verschiedenen Teilbereiche und Lernfelder des Unterrichts ab und ist meist für mehrere Jahrgänge eingerichtet"*¹⁷.

Ein zweites typisches Merkmal des Arbeitsbuchs im Unterschied zum Lehrbuch besteht in der zumeist stärker handlungs- und schülerorientierten Strukturierung der Lerninhalte. Im Gegensatz zum mehr sachlich informierenden Lehrbuch ist das Arbeitsbuch *"in Richtung einer Motivierung der Schüler zu Eigentätigkeit durch Aufgabenstellungen unterschiedlichster Art"*¹⁸ angelegt.

Typisch für das Arbeitsbuch ist schließlich seine Einbindung in ein Medienverbundsystem. Neben dem Buch für die Hand des Schülers gehören dazu in aller Regel Tonträger, bisweilen auch ein Lehrerhandbuch, Arbeitsblätter und - in selteneren Fällen - Bildmaterialien (Overheadfolien, Dias). Diese Form der Medienkombination erspart dem Musiklehrer bei der Materialsuche viel Arbeit. Sie engt allerdings zugleich seinen Bewegungsspielraum bei der Unterrichtsplanung erheblich ein und bindet ihn mehr oder weniger stark an die konzeptionellen Vorgaben des jeweiligen Schulbuchs.

Typisierungen wie die vorstehenden erlauben allenfalls eine Grobrasterung des zu untersuchenden Gegenstandsfeldes. Das gilt selbstverständlich auch für das Musik-Schulbuch. Kaum einer der beschriebenen Buchtypen kommt in der Realität in Reinform vor. RENATE HOFSTETTER stellt vielmehr fest, *"daß die Anlage der Bücher tatsächlich nicht der vorgenommenen idealtypischen Beschreibung der Formen entspricht. Häufiger kommt es vor, daß die beschriebenen Formen gemischt auftreten ..."*¹⁹. Am ehesten lassen sich noch die traditionellen, reinen Liederbücher, bzw. solche mit einem starken Schwerpunkt im Bereich Lied von jenen Schulbüchern unterscheiden, die möglichst alle Lernbereiche des Musikunterrichts (z.B. Hören, Improvisieren, Instrumentenkunde, Musiktheorie usw.) abzudecken suchen. Diese Differenzierung findet sich auch bei STRÖBEL, der *"... Unterrichtswerke (sog. Schulbücher) und ... Liederbücher"*²⁰ getrennt aufführt.

17 DOTZAUER, WILFRIED 1980, a.a.O., S.165

18 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.31

19 HOFSTETTER, RENATE 1982, a.a.O., S.16f

20 STRÖBEL, DIETMAR 1984, a.a.O., S.155

Wenn in vorliegender Arbeit von Musik-Schulbüchern die Rede ist, dann sind jene "komplexe(n) Mischformen von Lehr- und Arbeitsbuch, Stoff-, Aufgaben- und Mediensammlung" gemeint, die sich seit den 70er Jahren immer mehr durchgesetzt haben. Sie sind nach STRÖBEL durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- konzipiert "als umfassende Curricula mit mehr oder weniger innovativem Anspruch;"
- stufenbezogen unter Vernachlässigung spezifischer Interessen der Schularten
- Differenzierung nach Schüler- und Lehrermaterial
- Präsentation im Medienverbund²¹.

2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind alle Musik-Schulbücher für die Grundschule, die im Zeitraum von 1970 bis 1988 veröffentlicht wurden. Die Beschränkung auf die Grundschule hat ihren Grund darin, daß in diesem Bereich ein großes Forschungsdefizit besteht. Der Verfasser konnte nur eine größere einschlägige Untersuchung ausfindig machen²². Berücksichtigt man die große Bedeutung der Grundschule als Basisschule und Fundament unseres schulischen Erziehungssystems, so ist dies verwunderlich. Aus musikpädagogischen und musikpsychologischen Untersuchungen wissen wir seit langem, daß den Lernprozessen in der Vor- und Grundschule entscheidende Bedeutung zukommt, da sich Kinder dieser Altersgruppe in einer Phase erhöhter Bildsamkeit befinden. So ist z.B. belegt, daß während dieser Entwicklungsphase erworbene Einstellungen einen prägenden Einfluß auf das spätere musikalische Lernverhalten ausüben. HELGA DE LA MOTTE-HABER und SABINE JEHNE konnten nachweisen, daß die musikalischen Werthaltungen von Grundschulkindern durch den Musikunterricht noch beeinflusst werden können, daß aber bereits am Ende der Grundschulzeit die Gefahr einseitiger Fixierungen zunimmt: "Die Meinung von Zehnjährigen ist bereits in größerem Ausmaße festgelegt als die von Sechsjährigen. Kinder verlieren mit zunehmendem Alter ihre Offenheit und Vorurteilslosigkeit. Lernvorgänge werden dadurch

21 vgl. ebd., S.157f

22 OCKERT, HEIDELIND: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz): eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986

*erschwert*²³. Eine Bestätigung dieser Beobachtungen liefern die Untersuchungen HELMUT SCHAFFRATHs, der bei 15jährigen Gymnasiasten eine so weitgehende Verfestigung musikalischer Stereotype feststellt, daß Information im Unterricht nur noch wenig bewirken kann²⁴. Umso wichtiger erscheint es, Vermittlungsformen des Musikunterrichts in der Grundschule, wie sie unter anderem in den Musik-Schulbüchern zutage treten, zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten.

Die Beschränkung auf den Veröffentlichungszeitraum von 1970 bis 1988 begründet sich damit, daß es Musik-Schulbücher im oben beschriebenen Sinne erst seit Anfang der 70er Jahre gibt. Ihre Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der grundlegenden musikpädagogischen Neuorientierung seit Ende der 60er Jahre.

3. Zum Forschungsstand

3.1 Zum Schulbuch im allgemeinen

Das Schulbuch findet noch nicht allzu lange das Interesse der Forschung. Bezeichnend ist die distanzierte Haltung der Hochschulbibliotheken, die lange Zeit "*... keine Veranlassung (sahen), die als nicht wissenschaftlich betrachteten ... Bände anzuschaffen. An dieser Praxis hat sich bis heute nichts Wesentliches geändert*"²⁵. Die als Tertiärliteratur eingestuften Schulbücher sind in wissenschaftlichen Bibliotheken nur gelegentlich in unvollständigen Sammlungen, teils ohne systematische Aufnahme und Katalogisierung zu finden.

23 MOTTE-HABER, HELGA DE LA / JEHNE, SABINE: Der Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs- und zehnjährigen Kindern. In: Musik und Bildung, 1/1976, S.8

24 vgl. SCHAFFRATH, HELMUTH: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15jähriger Gymnasiasten. Herrenberg 1978, S.137, 168, 247

25 SCHALLENBERGER, HORST E. / STEIN, GERD (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch, Band 7, Kastellaun 1978, S.7. Schallenberg / Stein zitieren hier Hans-Ludwig Abmeier, 1975

PETER BUNG diagnostiziert noch 1977 ein erhebliches Forschungsdefizit auf diesem Gebiet: *"Die gelegentlich erscheinenden Rezensionen von Lehrwerken ... reichen bei weitem nicht aus, um als Grundlage eines Auswahlverfahrens zu dienen. Als Folge davon werden Lehrwerke ... nach vorwissenschaftlichen Methoden beurteilt und ausgewählt"*²⁶.

Erste Ansätze zu einer systematischen Schulbuchforschung sind seit Anfang der sechziger Jahre zu verzeichnen. JOACHIM SCHOEPS untersuchte 1959 *"die Bedeutung von Schulbüchern zur Erfassung des Zeitgeistes"*²⁷. Das Selbstverständnis der Deutschen war Gegenstand einer Schulbuch-Untersuchung von ERNST WEYMAR²⁸. *"Insgesamt wird zunehmend in der internationalen Ebene beim Bemühen um Völkerverständigung wie auch im sozio-kulturellen Bereich beim Erfassen des Alltagsbewußtseins die Rolle des Schulbuches intensiver reflektiert"*²⁹.

Die frühen Schulbuchuntersuchungen widmen sich hauptsächlich Geschichts-, Lese- und Sozialkundebüchern. Heute befassen sich Institutionen wie das 'Institut für Bildungsmedien e.V.' in Frankfurt oder das 'Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung' in Braunschweig sowie das 'Institut für Schulbuchforschung' an der Universität Duisburg (Leitung: Gerd Stein) intensiver und systematischer mit dem Schulbuch. Einer Auswahlbibliographie des Instituts für Bildungsmedien e.V. ist zu entnehmen, daß mittlerweile Schulbücher aus den verschiedensten Fächern (u.a. Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Politik, Deutsch, Biologie, Religion, Wirtschaftslehre, Physik und Musik) zum Untersuchungsgegenstand geworden sind.

Schulbuchkritik ist häufig Ausdruck von Schulkritik. *"Da Unterricht in der Regel Kritikern unmittelbar kaum zugänglich ist, bieten sich ihnen neben den Richtlinien und Lehrplänen die Schulbücher als Quellen an, welche Aufschluß über die Inhalte geben, die gelehrt, sowie über die Absichten, die damit verbunden werden"*³⁰. STEIN unter-

26 BUNG, PETER: Systematische Lehrwerkanalyse. Untersuchungen zum Einsatz von Contentanalysen für die Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Kastellaun 1977, S.5

27 SCHOEPS, HANS JOACHIM: Was ist und was will die Geistesgeschichte? Über Theorie und Praxis der Zeitgeistforschung. Musterschmidt: Göttingen 1959 (1970²)

vgl. auch SCHOEPS, HANS JULIUS: Das Schulbuch als Quelle der Geistesgeschichte. In: SCHALLENBERGER, HORST E. (Hrsg.): Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse (= Zur Sache Schulbuch, Bd.2). Henn: Ratingen 1973, S.7-13

28 WEYMAR, ERNST: Das Selbstverständnis der Deutschen. Klett: Stuttgart 1961

29 SCHALLENBERGER, HORST E. / STEIN, GERD 1978, a.a.O., S.7

30 STEIN, GERD: Schelte oder Kritik? In: Betrifft Erziehung, August-September 1984, S.58. Stein bezieht sich hier auf OTTO, GUNTER / SCHULZ, WOLFGANG: Über Schullesebücher. In: Die Deutsche Schule. 1961, S.218f

scheidet zwischen "Schulbuchkritik im Rahmen wissenschaftlichen Umgangs mit Schulbüchern einerseits und Schulbuch-Schelte als einer recht fragwürdigen Form politischer Auseinandersetzung mit Schulbüchern andererseits". Erstere will auf der Basis wissenschaftlich fundierter Analysen Anregungen "zur Verbesserung und Weiterentwicklung [von Schulbüchern] ... bzw. vergleichbarer pädagogischer Hilfsmittel ... sowie nicht zuletzt zum angemessenen schulischen und außerschulischen Umgang mit ihnen"³¹ [geben]. Schulbuch-Schelte verfolgt dagegen politisch-weltanschauliche Ziele und ist an wissenschaftlicher Seriosität nicht interessiert. "Im Vordergrund steht ... die Frage nach parteipolitisch-weltanschaulich oder moralisch 'anstößigen' Textpassagen und 'tendenziösen' Unterrichtsmaterialien, im Hintergrund das Bemühen, konkurrierende gesellschaftliche Teilinteressen per Schul(buch)politik durchzusetzen"³². Schulbuch-Schelte dieser Art ist für STEIN indiskutabel, weil sie die pädagogische Dimension des Schulbuchs und damit seine didaktische Konzeption und seine medialen Funktionen völlig ausklammert.

STEIN fordert aufgrund der "Mehrdimensionalität des Mediums Schulbuch (POLITICUM / INFORMATORIUM / PAEDAGOGICUM) ... eine multiperspektivische Schulbuchforschung"³³. Er moniert, daß sich die wissenschaftliche Schulbucharbeit bisher weitgehend auf inhaltsanalytische Untersuchungen unter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Fragestellung beschränkt habe. Die pädagogische Dimension des Schulbuches sei sträflich vernachlässigt worden. Hier bestehe ein empfindliches Forschungsdefizit, das die zukünftige Schulbuchforschung vorrangig angehen müsse. STEINs Fazit lautet: "Schulbuchuntersuchungen, die dem pädagogischen Hilfsmittel Schulbuch gerecht werden wollen, (müssen) weit mehr sein, als bloße 'Inhaltsanalysen',

31 ebd., S.58f

32 ebd., S.60

vgl. auch STEIN, GERD: Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: TEWES, BERNARD (Hrsg.): Schulbuch und Politik: Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn 1979, S.42

33 STEIN, GERD: Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: TEWES, BERNARD (Hrsg.): Schulbuch und Politik: Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn 1979, S.27

vgl. auch:

STEIN, GERD (Hrsg.): Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979, S.12

STEIN, GERD: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Zur Sache Schulbuch. Band 10. Kastellaun 1977, S.231

STEIN, GERD / SCHALLENBERGER, HORST E.: Multiperspektivische Schulbuchforschung im Umriss. In: Blickpunkt Schulbuch. H.24 (Okt 1981), S.22

nämlich: *Didaktische Analysen, die ... die einem Unterrichtsmedium in Buchform zugeordnete Art und Weise seines Einsatzes bei schulischem Lehren und Lernen (berücksichtigen)*"³⁴.

Eine stärker als bisher mediendidaktisch orientierte Auseinandersetzung mit dem Schulbuch fordert auch HACKER. Er verweist auf die komplexe Machart und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des modernen Schulbuches, dessen Handhabung immer schwieriger geworden ist und die Lehrer verunsichert. HACKER sieht eine wichtige Aufgabe der Schulbuchforschung darin, durch theoretische Durchdringung die notwendigen Orientierungshilfen für einen angemessenen unterrichtlichen Umgang mit Schulbüchern zu liefern³⁵.

3.2 Zum Musik-Schulbuch im besonderen

3.2.1 Untersuchungen zum Musik-Schulbuch im allgemeinen

Die Schulbuchproblematik ist in der musikpädagogischen Forschung seit Mitte der sechziger Jahre wiederholt aufgegriffen worden. Den Anfang machten 1966 HELMUT SEGLER und LARS ULRICH ABRAHAM mit ihren stilgeschichtlich und ideologiekritisch orientierten Untersuchungen zum Liederbuch³⁶.

HEISE / HOPF³⁷ weisen am Beispiel des "*wohl am weitesten verbreitete(n) Musikbuch(es) der Nachkriegszeit 'Musik in der Schule'*"³⁸ auf eine zu jener Zeit verengte Sichtweise des Musikunterrichts hin. Ihre Kritik richtet sich gegen:

1. ... eine "*Verengung auf das Lied*",
2. ... nicht erläuterte "*Wertmaßstäbe*" für die Liedauswahl ...,
3. ... eine "*Erziehung ... durch Musik*" ...,
4. ... "*vorgespielte Modernität*"³⁹.

34 STEIN, GERD 1984, a.a.O., S.64

35 vgl. HACKER, HARTMUT 1980(a), a.a.O., S.8

36 SEGLER, HELMUT / ABRAHAM, LARS ULRICH: Musik als Schulfach. Braunschweig 1966

37 HEISE, WALTER / HOPF, HELMUTH: Kriterien zur Begutachtung von Musikbüchern. In: SCHALLENBERGER, HORST E. (Hrsg.): Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse. Zur Sache Schulbuch. Band 3. Kastellaun 1973, S.185-189

38 ebd., S.186 (Musik in der Schule, hrsg. v. Kraus, Egon / Oberborbeck, Felix)

39 vgl. ebd., S.187

Die Autoren nennen am Ende ihre Zielvorstellungen bezüglich neuer Lehr- und Lernmaterialien. Diese sollten:

- *in Zukunft nicht mehr auf tradierte Schulformen bezogen sein,*
- *keine vermeidbaren Vorentscheidungen beinhalten,*
- *in keinem Fall methodisch fixiert und gebunden sein*"⁴⁰.

Die Erwartungen, die der Leser aufgrund des Aufsatztitels "*Kriterien zur Begutachtung von Musikbüchern*" an den Inhalt stellen könnte, werden allerdings nicht erfüllt. Dazu bleiben die von den Autoren entwickelten Analyse Kriterien zu undifferenziert.

FREIA HOFFMANN⁴¹ untersuchte 1974 24 Musiklehrbücher⁴² unter dem Aspekt der Ideologiekritik. Sie verbindet ihre Schulbuchanalysen mit einer grundsätzlichen Kritik am Musikunterricht⁴³. Zwei aus dem Modell eines "*musikalischen Mitteilungsprozesses*" abgeleitete Thesen dienen HOFFMANN als Orientierungspunkte für ihre Analysen:

- "1. *Die musikalische Äußerung stellt einen wichtigen Faktor individueller und kollektiver Emanzipation, einschließlich Selbstreflexion und Umweltveränderung, dar*"⁴⁴.
- "2. *Eine musikalische Äußerung kann, wenn sie richtig verstanden werden soll, nicht von ihren Entstehungsvoraussetzungen abgelöst werden*"⁴⁵.

Auf der Basis dieser beiden Thesen unterzieht HOFFMANN die ausgewählten Schulbücher einer ideologiekritischen Analyse. Im Fall des einzigen in die Untersuchung einbezogenen Grundschulbuches⁴⁶ kommt sie dabei zu dem Ergebnis, daß einige Aspekte des Buches zwar Möglichkeiten erkennen lassen, wie emanzipatorischer Unterricht aussehen könnte. Diese Ansätze würden jedoch durch die generelle Ausrichtung des Buches "*vollkommen aufgesogen und in ihrem Sinn pervertiert*"⁴⁷. Das "*Lehrbuch der Musik*" sei nichts anderes als ein "*Lehrbuch der Notenschrift*"⁴⁸. Den Autoren des Buches wirft HOFFMANN vor, das durch die ersten Kapitel bei den Kindern geweckte

40 ebd., S.189

41 HOFFMANN, FREIA: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Neuwied 1974

42 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

43 vgl. HOFFMANN, FREIA 1974, a.a.O. S.32

44 ebd., S.37. HOFFMANN geht davon aus, daß eine Gesellschaft, die der Mehrheit ihrer Angehörigen die Möglichkeit musikalischer Aussage verwehrt, politische Unterdrückungsverhältnisse schafft.

45 ebd., S.38

46 HOPF, HELMUT / RAUHE, HERMANN / KRÜTZFELDT-JUNKER, HILDEGARD: Lehrbuch der Musik, Band I: Grundstufe, Wolfenbüttel, Zürich und Hamburg 1970, mit Lehrerband

47 HOFFMANN, FREIA 1974, a.a.O., S.39

48 ebd., S.45

Interesse für Musik und ihre Aufzeichnung als "*Grundlage für einen mehrjährigen Notenschreiblehrgang*" zu mißbrauchen⁴⁹. Methoden und Inhalte aus verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen dienten einer fragwürdigen Motivation "*für die Aufnahme schichtenspezifisch geprägter bürgerlicher Bildungsinhalte*"⁵⁰. Man habe die Kinder um ihr Recht, die begonnenen Ansätze mit einem offenen, erweiterten Musikbegriff weiterzuerfolgen, betrogen⁵¹. Der in dem Buch vorliegende Lehrgang weist nach HOFFMANN folgende acht negativen Eigenschaften eines traditionellen Notenlehrgangs auf:

1. *Ausschaltung des kreativ-entscheidenden Denkens.*
2. *Reduktion des musikalischen Materials auf primitivste Lieder und Instrumentalstücke.*
3. *Zeitverlust durch langwierige Schreibübungen.*
4. *Umgehung klarer, historisch einwandfreier Erklärungen.*
5. *Bindung an Vokalmusik.*
6. *Festlegung auf typische Texte gängiger Kinder- und Volkslieder.*
7. *Unverbundenes Nebeneinander dieser Inhalte und des eigentlichen Lehrstoffes.*
8. *Überforderung der Kinder*"⁵².

HOFFMANN kritisiert in diesem Zusammenhang den sehr umfangreichen Katalog von zu vermittelnden Fachbegriffen⁵³.

Von den Büchern für die Mittelstufe unterzieht HOFFMANN die Themenbereiche Notenlehrgang, Allgemeine Musiklehre, Musikgeschichte, Biographien, Musikbeispiele und ihre Auswertung sowie das Volkslied als Ausgangspunkt des Musikverständnisses einer kritischen Analyse. Bei den Büchern für die gymnasiale Oberstufe beschränkt sie sich auf die Untersuchung der Harmonielehre und der musikgeschichtlichen Darstellungen unter dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung.

HOFFMANN stößt bei ihren Analysen auf "*eine Reihe ideologischer Zielsetzungen*"⁵⁴. Sie prangert mit scharfen Worten die ihrer Meinung nach extreme Assimilation an eine elitäre bürgerliche Musiktradition an⁵⁵. Bezugnehmend auf die eingangs genannten zwei Thesen kommt HOFFMANN zu dem Ergebnis, daß eine "*Emanzipationsleistung* ...

49 ebd., S.45

50 ebd., S.51

51 vgl. ebd., S.45

52 ebd., S.45ff

53 vgl. ebd., S.48

54 ebd., S.134

von den vorliegenden Büchern nicht nur nicht angeregt, sondern mit allen Mitteln unterdrückt" wird. Gesellschaftliche Zusammenhänge mit der Musikproduktion blieben verborgen und würden "ersetzt durch die Ideologie des schichtenumfassenden, für jeden verpflichtenden deutschen Kulturerbes"⁵⁶.

HOFFMANN deckt mit ihren Analysen eine große Zahl zu Recht anzuprangernder Mängel in den Musiklehrbüchern auf. Originalzitate entsprechender Textstellen aus den Büchern ermöglichen eine Überprüfung ihrer Vorwürfe. Aufgrund ihres allzu einseitigen eigenen Standortes, muß sich HOFFMANN jedoch den Vorwurf gefallen lassen, selbst ideologisch fixiert zu sein.

ELISABETH KOKEMOHR führte 1976 eine ideologiekritische Textanalyse an drei Schulbüchern durch⁵⁷. Dabei ging es ihr um die Frage, inwieweit die Darstellungsform der Bücher dogmatische oder undogmatische Rezeption hervorzurufen vermag.

KOKEMOHR bestimmt dogmatische Rezeption als "Unfähigkeit, zwischen Information und Informationsquelle zu unterscheiden"⁵⁸. Der dogmatische Mensch bewerte Informationen grundsätzlich als "richtig" oder "falsch" und nehme sie "aufgrund der Affinität zu Autoritäten und nicht aufgrund von Argumentationen" an⁵⁹. Die Bewertung der Richtigkeit von Information sei also "psychologisch, nicht logisch" bestimmt. Da Informationen immer mit einer bestimmten Intention weitergegeben werden, sieht KOKEMOHR die Gefahr, daß "der dogmatische Mensch in die Abhängigkeit vom Willen der Autoritäten" gerate. Das Schulbuch interpretierte KOKEMOHR als eine solche Autorität, "weil es als Ausdruck gesellschaftlichen Wissens Erfahrungen ... vermittelt"⁶⁰. Durch die Tatsache der schriftlichen Fixierung erhalte das Schulbuch sogar ein Autoritätsmoment von besonderem Gewicht⁶¹. Undogmatische Rezeption ist nach

55 vgl. ebd., S.134f

56 ebd., S.134

57 KOKEMOHR, ELISABETH: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher. Wolfenbüttel 1976
Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

58 KOKEMOHR, ELISABETH 1976, a.a.O., S.6, S.57

59 ebd., S.57

60 ebd., S.6

61 vgl. ebd., S.30. (KOKEMOHR zitiert hier GADAMER, H.G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1965)

KOKEMOHR bestimmt durch "*das Wissen um die Bedingtheit aller Erfahrung*", d.h. durch eine kritische Haltung gegenüber Autoritäten, aber auch gegenüber eigenen Erfahrungen⁶².

Als dogmatisierend bezeichnet KOKEMOHR jene Darstellung, die "*unter Ausklammerung aller Widersprüche*" eine Ordnung aufstellt, "*für deren Legitimität alleine eine Autorität einstehen soll*".

Nicht-dogmatisierend ist nach KOKEMOHR die "*Darstellung und Thematisierung von Erfahrungsprozessen*"⁶³, d.h. Erfahren (statt Erfahrung) zu lehren. KOKEMOHR nimmt an, daß "*zwischen der dogmatisierenden bzw. nicht-dogmatisierenden Darstellung und der dogmatischen bzw. undogmatischen Rezeption ein Wirkungsverhältnis besteht*"⁶⁴. Aufgrund ihrer Analysen stellt KOKEMOHR fest, "*daß keines der drei [untersuchten] Bücher alle Kriterien für nicht-dogmatisierende Darstellungsform erfüllt*"⁶⁵. Auf die Detailergebnisse können wir hier nicht näher eingehen.

Wichtig scheint der Hinweis KOKEMOHRs, daß dogmatisierende Darstellungsformen den Einsatz eines Schulbuches nicht grundsätzlich ausschließen, da die dem Buch zugesprochene Wirkung nur potentieller Art ist⁶⁶. Versteht man das Buch als pädagogisches Hilfsmittel in der Hand des Lehrers, dann hat dieser nicht nur "*ergänzende Arbeit*" zu leisten, wie KOKEMOHR schreibt⁶⁷, sondern es als eine seiner Hauptaufgaben zu betrachten, Aussagen des Buches zu relativieren, kontroverse Standpunkte aufzuzeigen und diese zu diskutieren. So können dogmatische Darstellungen in Schulbüchern auch Schülern verdeutlicht bzw. ihrer Wirkung enthoben werden. Trotzdem muß die Aufforderung an Schulbuchautoren bestehen bleiben, möglichst nicht-dogmatisierend wirkende Darstellungsformen zu verwenden.

Ein sehr sorgfältig entwickeltes und fundiert begründetes Analyseinstrumentarium und die Beschränkung auf drei gezielt ausgewählte Bücher ermöglichen KOKEMOHR fundierte und nachprüfbar Aussagen. Zu fragen ist jedoch, inwieweit eine nicht-dogmatisierende Darstellungsform in einem Musik-Schulbuch, das sich durch große Themenvielfalt auszeichnet, in der von KOKEMOHR geforderten Weise überhaupt realisierbar

62 ebd., S.29, S.57

63 ebd., S.57

64 ebd., S.58

65 ebd., S.207

66 vgl. ebd., S. 209, S.7

67 ebd., S.208

ist. Die Darstellung verschiedener kontroverser Standpunkte für jede angesprochene Thematik, Begründungen für Inhalte, Methoden usw., würden den Umfang eines Schulbuches wohl sprengen. Im übrigen sollte man Stellenwert und Wirkung des pädagogischen Hilfsmittels Schulbuch realistisch sehen. Es stellt in der Schule ja nicht die alleinige Informationsquelle (wie vielleicht bei einem Selbststudium) dar, sondern ist als ein Medium eingebaut in einen Unterrichtsprozeß, in dem der Lehrer die wesentlichen Impulse setzt. Die Forderungen KOKEMOHRs sind also in erster Linie an den Lehrer zu richten. Er hat die Möglichkeit und Aufgabe, einem von der Darstellungsform her dogmatisierend wirkenden Buch diese Wirkung zu nehmen.

1979 legte ELISABETH KOKEMOHR eine weitere Untersuchung vor, in der sie der Frage nachgeht, wie neuere Schulbücher für die Sekundarstufen "*die Frage nach dem Sinn des Liedersingens*" beantworteten⁶⁸. In knapper Form werden der grundsätzliche Stellenwert des Liedes, sein Anteil am Gesamtumfang der vermittelten Inhalte, die besonderen Betrachtungsaspekte der Liedbehandlung und die Funktionen des Liedes in den einzelnen Unterrichtswerken dargestellt. KOKEMOHR kommt zu dem Ergebnis, daß die fünf untersuchten Unterrichtswerke⁶⁹ "*dem Liedersingen im Unterricht unterschiedliche Funktionen*" beimessen, nämlich:

- *Förderung des Singens, um Freude am Musizieren zu wecken, um Primärerfahrungen zu ermöglichen,*
- *Liedanalysen, um das Lied kennenzulernen (melodisch-sprachliche Einheit, kulturelle Hintergründe),*
- *Liedanalysen um Elemente der Musiklehre daran zu verdeutlichen,*
- *Lieder als Beispiele für Gattungen (Tanz, Schlager, Klavierlied u.ä.) oder für musikgeschichtlichen Stilwandel,*
- *Analyse der Beziehung des Sängers zum Lied, zum Singen und deren Rückwirkungen,*
- *Förderung der Gesangstechnik*⁷⁰.

Mit Hilfe eines dreistufigen Grobrasters stellt KOKEMOHR die jeweils spezifischen Schwerpunkte der untersuchten Schulbücher bezüglich der didaktischen Funktionen des Liedes dar⁷¹.

68 KOKEMOHR, ELISABETH: Schulbücher im Vergleich. Die Bedeutung des Liedersingens im Unterrichtskonzept neuerer Schulbücher für die Sekundarstufen. In: ZfMP, Heft 8, 1979, S.36

69 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

70 KOKEMOHR, ELISABETH 1979, a.a.O., S.40

71 vgl. ebd., S.40

KLAUS FÜLLER gibt 1977 einen knappen Überblick über die Entwicklung des Musik-Schulbuches⁷². Anhand von fünf ausgewählten Musik-Schulbuchkonzepten⁷³ verdeutlicht er, wie sich *"an der Entwicklung der Musik-Schulbücher des letzten Jahrzehnts der Verlauf der didaktischen Diskussion recht gut ablesen"* läßt⁷⁴.

HELMUTH HOPF⁷⁵ zeigt 1978 an fünf Unterrichtswerken⁷⁶ die Umsetzung musikdidaktischer Konzepte auf. Trotz unterschiedlich akzentuierter Konzepte stellt er insgesamt *"eine gewisse Stagnation"* fest, die seiner Meinung nach eine *"konzeptionelle Rückläufigkeit"*, erwarten läßt. Er führt dies auf Restriktionsmaßnahmen im Bereich der Schule zurück⁷⁷.

RENATE HOFSTETTER überprüfte 1982 in einer inhaltsanalytischen Untersuchung Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970⁷⁸. Als Materialbasis dienten ihr 15 Bücher für die Sekundarstufen I und II.

HOFSTETTER geht von drei Basis-Hypothesen aus:⁷⁹ Sie vermutet Unterschiede zwischen Musik-Schulbüchern, die vor 1970 und solchen, die nach 1970 erschienen sind (Variable Erscheinungsjahr); ebenso zwischen Büchern für die unterschiedlichen Schulstufen (Variable Alter), und zwar Unterschiede in Hinsicht auf die Zielsetzung, die Inhalte und die didaktisch-methodische Aufbereitung der Bücher. Außerdem vermutet HOFSTETTER Diskrepanzen zwischen formulierten Zielsetzungen und Inhalten sowie der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Bücher.

HOFSTETTER erstellt einen umfangreichen Fragenkatalog mit unterschiedlichen Analyseaspekten (Fragen an die Ziele, an die Inhalte, an die Präsentation / den didaktisch-methodischen Teil)⁸⁰. Ausführlich stellt sie die in ihrer Untersuchung angewandte Methode der Inhaltsanalyse dar und begründet deren Anwendung mit der Absicht, auf diese Weise zu quantitativ abgesicherten Ergebnissen zu gelangen.

72 FÜLLER KLAUS 1977, a.a.O., S.75-78

73 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

74 FÜLLER KLAUS 1977, a.a.O. S.79

75 HOPF, HELMUTH: Schulbuchkonzepte. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.291-298

76 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

77 vgl. HOPF, HELMUTH 1978, a.a.O., S.297

78 HOFSTETTER, RENATE : Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Dissertation. Gießen 1982

Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

79 vgl. HOFSTETTER, RENATE 1982, a.a.O., S.73ff

HOFSTETTER teilt die untersuchten Bücher in drei Gruppen. Sie unterscheidet:

- 1) *Bücher mit traditionellen Inhalten und sukzessivem Aufbau in Lehrgangsform,*
- 2) *Bücher mit traditionellen Inhalten, aber mit neueren didaktisch-methodischen Ansätzen zu offenerer Anlage ...,*
- 3) *Bücher mit neuen Inhalten und offener Anlage ...*"⁸¹.

Bei neun Büchern erkennt HOFSTETTER eine "gewisse Themenvielfalt", wogegen die anderen Bücher "jeweils ausdrücklich von einem Themenschwerpunkt bestimmt" werden⁸². Die Autorin bescheinigt den neueren konzeptionellen Ansätzen seit ca. 1969, daß sie verstärkt "Aspekte der ... Umwelt des Menschen ... einbeziehen"⁸³. Diese Gemeinsamkeit äußere sich jedoch in unterschiedlichen musikdidaktischen Konzeptionen. Grundsätzlich stellt HOFSTETTER fest, daß "der größte Teil der Bücher herkömmlichen Inhalten verpflichtet ist"⁸⁴. Zitate von Autoren der neueren didaktischen Diskussion erwiesen sich meist nur als Alibi für sonst kaum oder nicht vorhandene progressive Zielformulierungen. HOFSTETTER bemängelt, daß eine Darstellung und Begründung der Konzeptionen, die den Büchern zugrunde liegt, durch die Autoren nicht immer angemessen, teilweise überhaupt nicht erfolgt⁸⁵.

Abschließend gelangt HOFSTETTER zu einer Differenzierung nach folgenden drei konzeptionellen Richtungen:

1. *Bücher mit traditionellen Inhalten und Anlageformen und / oder neueren Ansätzen,*
2. *Bücher mit ausdrücklicher Betonung soziologischer Komponenten,*
3. *Bücher mit inhalts- oder handlungsorientiertem Konzept*"⁸⁶.

Als Fazit stellt HOFSTETTER fest, daß "zwar Unterschiede zwischen den Büchern vor 1970 und denen, die danach erschienen (bestehen)", daß aber die Neuorientierung des Faches Musik keineswegs überwiegend neue Musik-Schulbücher hervorgebracht hätte. HOFSTETTER erkennt zwar eine Erweiterung der Inhalte sowie eine Erneuerung der typografischen Gestaltung und der Anlage, dennoch bliebe "die Auffassung von Musik als autonomer Tatsache bestehen"⁸⁷.

80 vgl. ebd., S.46

81 ebd., S.186

82 ebd., S.194

83 ebd., S.338

84 ebd., S.343

85 ebd., S.340

86 ebd., S.345

87 ebd., S.351

1985 griff RENATE HOFSTETTER in ihrem Beitrag "*Musikdidaktische Konzeptionen in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre*"⁸⁸ auf die Ergebnisse ihrer Dissertation⁸⁹ zurück und wertete zusätzlich die seit 1978 veröffentlichten Bücher⁹⁰ aus. Dabei gelangte sie zu einer Einteilung in vier Gruppen:

1. *Bücher mit traditionellen Inhalten (Musiklehrbücher)*⁹¹
2. *Bücher mit traditionellen Inhalten, aber neuen didaktisch-methodischen Ansätzen*⁹²
3. *Bücher mit ausdrücklicher Betonung soziologischer Komponenten*⁹³
4. *Bücher mit handlungs- oder erfahrungsorientierten Konzeptionen*⁹⁴.

In ihrem Fazit weist HOFSTETTER auf die Bedeutung von Musik-Schulbüchern als "*Umschlagplatz neuer musikdidaktischer Entwicklungen*" hin. Zugleich konstatiert sie eine rasche Beruhigung der zu Beginn der siebziger Jahre "*extremen Umbruchphase*". Die Erschöpfung schulpolitischer Reformen und das Aufleben wiedererstandener Gedanken der Musischen Erziehung zeige sich in einer "*Reaktivierung traditioneller Inhalte in den Schulbüchern*"⁹⁵.

MARTIN GECK beschreibt 1984 den Wandel der Musikdidaktik im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen seit 1970⁹⁶. Der Primarstufenbereich bleibt dabei unberücksichtigt. Nach einer kurzen Charakterisierung der Schulbuch-Entwicklung bis zu Anfang der siebziger Jahre, stellt GECK die Schulbuchkonzepte "*Musik aktuell*" (1971) und "*Sequenzen, 1. Folge*" (1972) "*als Wegbereiter einer neuen Schulbuch-Generation dar*"⁹⁷. Beide Konzeptionen zielten seiner Meinung nach darauf ab, dem Fach Musik in einer zukünftig zu erwartenden Gesamtschule einen Platz zu sichern⁹⁸. Außerdem gelang mit den beiden neuen Werken nach GECKs Meinung eine "*konkrete und öffent-*

88 HOFSTETTER, RENATE: Musikdidaktische Konzeptionen in Musik Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6. Umgang mit Musik. Laaber 1985, S.161-175

89 HOFSTETTER, RENATE: Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Dissertation. Gießen 1982

90 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

91 HOFSTETTER, RENATE 1985, a.a.O., S.162

92 ebd., S.164

93 ebd., S.166

94 ebd., S.168

95 ebd., S.173

96 GECK, MARTIN: Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.18-32

97 ebd., S.18

98 vgl. ebd., S.19,23

lichkeitswirksame Vergangenheitsbewältigung"⁹⁹. GECK konstatiert stark geteilte Reaktionen auf die beiden Unterrichtswerke bis hin zu Problemen beim kultusministeriellen Genehmigungsverfahren¹⁰⁰.

GECK zeigt dann die Schulbuchentwicklung der Folgezeit auf. An dem 1982 bzw. 1983 erschienenen Werk *"Musik um uns"* kritisiert GECK konservative Tendenzen, die sich durch die inhaltlichen Schwerpunkte *"schulgeeignetes Lied"* und *"Kunstmusik"* äußerten. GECK schließt mit dem Fazit, daß die Musik-Schulbücher zwar *"zu einem Teil praktikabler und schülerfreundlicher geworden"* sind, doch *"zugleich ihre Rolle als Avantgarde der Musikdidaktik verloren"* haben. Er moniert, daß sie - wenn es nach dem Willen manchen Kultusministeriums gehe - *"offizielle Richtlinien und Lehrpläne bis hin zur Auswahl der zu behandelnden Werke und Lieder möglichst buchstabengetreu umsetzen"*¹⁰¹ sollen.

Im Rahmen einer Pilotstudie untersuchte HEINZ LEMMERMANN¹⁰² 150 Schulliederbücher aus dem Zeitraum 1871 bis 1984 in bezug auf politische Intentionen und Funktionen. Vier Zeitabschnitte, nämlich, Kaiserzeit, Weimarer Republik, Drittes Reich und Nachkriegszeit behandelt LEMMERMANN unter folgenden thematischen Aspekten:

1. *Politische Leitgestalten,*
2. *Fahne, Volk und Vaterland,*
3. *'Die anderen': Ausländer - Fremdrassige,*
4. *Soldatentum - Krieg und Frieden,*
5. *Eroberungswünsche,*
6. *Protest- Sozialkritik,*
7. *Grundtugenden,*
8. *Geschlechterrollen"*¹⁰³.

LEMMERMANN konstatiert, daß in der Nachkriegszeit (1945-1984) in den Schulliederbüchern der Bundesrepublik Deutschland bis in die siebziger Jahre die *"Idylle des Tages-, Jahres- und Lebenskreises"* dominiert. Der politische Mißbrauch von Liedern im Dritten Reich habe die Herausgeber von Liederbüchern derart verunsichert, daß sich die Autoren auf eine *"musisch orientierte Enklave"* zurückgezogen hätten. Politische

99 ebd., S.24

100 ebd., S.25

101 ebd., S.30

102 LEMMERMANN, HEINZ: Politik in Liederbüchern. In: PÖGGELER, FRANZ (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1985, S.192-234. Dokumentarischer Teil S.481-534

103 ebd., S.193

Lieder im Sinne der Kategorie 1 - 6 seien kaum zu finden¹⁰⁴. Die seit Generationen bestehende Funktion des Liedes, nämlich die "*Indoktrination kirchlicher und staatlicher Absichten und Affirmation bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse*" sieht LEMMERMANN zwar teils bis heute erhalten, doch weist er am Beispiel des Banjo-Liederbuches (1982) auf einen erkennbaren Wandel hin¹⁰⁵.

Im Gegensatz zur DDR werde in der Bundesrepublik Deutschland "*das eigene politisch-soziale System nicht 'gefeiert', sondern zum Teil kritisch beleuchtet*"¹⁰⁶.

1984 entwickelte HEINZ LEMMERMANN¹⁰⁷ einen Fragenkatalog zur Analyse von Schulbüchern, den er beispielhaft an zwei Kapiteln des Unterrichtswerkes "*Lehrbuch der Musik, Band 2*" durchzuspielen versuchte. Er geht dabei mit Akribie und sehr kritisch vor. Elf Thesen bilden die Grundlage für die Untersuchung des Lernbereichs Musik und Gesellschaft in neuen Musik-Schulbüchern¹⁰⁸. LEMMERMANN bemängelt in seinem Fazit, daß in den meisten Schulbüchern das metamusikalische Bedingungsfeld "*sehr unterrepräsentiert*" sei. Abschließend gibt er Anregungen für Schulbuchrevisionen¹⁰⁹.

JOSEF KLOPPENBURG¹¹⁰ kritisiert 1986 das kultusministerielle Zulassungs- und Genehmigungsverfahren. Er zeigt am exemplarischen Fall der Begutachtung von "*Musik aktuell*" die Unangemessenheit der Schulbuchprüfung auf und vermutet als Ursache hierfür "*Furcht vor politischer Indoktrination*"¹¹¹. Die heutige Schulbuchzulassungspraxis hat nach KLOPPENBURG allzu häufig zur Folge, daß Schulbuchautoren

104 vgl. ebd., S.217

105 ebd., S.219f

106 ebd., S.225

107 LEMMERMANN, HEINZ: Musikunterricht. Bad Heilbrunn / Obb. 1984

108 vgl. ebd., S.135ff

109 vgl. ebd., S.154

110 KLOPPENBURG, JOSEF: Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung - am Beispiel von "Musik aktuell". In: Musikpädagogische Forschung. Band 7: Unterrichtsforschung. Laaber 1986, S.171-179

111 ebd., S.178

Lehrbücher "nicht primär für Schüler ... konzipieren; Zielgruppe ist vielmehr die Kultusadministration von 11 Bundesländern"¹¹².

3.2.2 Untersuchungen zum Musik-Schulbuch für die Grundschule

Das Musik-Schulbuch der Grundschule wurde zwar seit Mitte der siebziger Jahre in mehreren Veröffentlichungen berücksichtigt. Die entsprechenden "Analysen" gehen jedoch über den Charakter mehr oder weniger ausführlicher Rezensionen kaum hinaus.

WILFRIED FISCHER¹¹³ analysierte 1974 vier Grundschulbücher¹¹⁴ mit der Intention, "die dem jeweiligen Lehrbuch zugrunde liegende Konzeption an charakteristischen Merkmalen zu exemplifizieren und nach dem Verhältnis von Anspruch und Verwirklichung zu fragen"¹¹⁵.

Zentrale Analysekriterien sind dabei die Problemkreise Lernziele und Lernzielkontrolle, die Lernbereiche und der Praxisbezug. In dem erstgenannten Analysekomplex untersucht FISCHER die Auswirkungen der aktuellen Curriculumsdiskussion auf die Lernzielformulierungen und die Gewichtung der Lernziele. Besonderes Augenmerk richtet er darüber hinaus auf das Problem der Lernzielkontrolle. Mit Recht warnt FISCHER vor der gerade in den siebziger Jahren verbreiteten Operationalisierungsgläubigkeit und konstatiert eine "Diskrepanz zwischen der in den Lehrbüchern zu findenden Aufgabenformulierung und einer wissenschaftlich abgesicherten Leistungskontrolle"¹¹⁶.

112 ebd., S.178. KLOPPENBURG bezieht sich hier auf LACKAMP, ANGELIKA / ZIEGENSPECK, JÖRG: Das Schulbuchgenehmigungs- und Schulbuchzulassungsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHALLENBERGER, HORST E. / STEIN, GERD (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch. Band 7. Kastellaun 1978, S.101-132, hier S.112

113 FISCHER, WILFRIED: Lehrbücher und Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule - Analyse - Vergleich - Kritik. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974

114 Die Liste der untersuchten Bücher befindet sich im Anhang 2

115 ebd., S.28

116 ebd., S.29

In bezug auf die Lernbereiche zielt FISCHERs Analyse auf drei Fragestellungen:

- 1) *Welche der möglichen Lernbereiche wurden berücksichtigt?*
- 2) *In welchem Verhältnis stehen die Lernbereiche zueinander, wo sind deutliche Akzente gesetzt?*
- 3) *Sind die wichtigsten musikalischen Verhaltensweisen ... Bestandteil eines jeden Lernbereichs oder wurden sie nur singulär thematisiert?"¹¹⁷*

Eine wichtige Rolle spielt als drittes Analysekriterium die Frage der Praktikabilität, "d.h. der Umsetzbarkeit in den Unterricht unter den gegebenen Lehr- und Lernbedingungen"¹¹⁸.

Auf die Ergebnisse von FISCHERs Analysen können wir an dieser Stelle nicht im einzelnen eingehen. Die von ihm untersuchten Bücher werden später noch ausführlich zu besprechen sein. Was die Methode von FISCHERs Untersuchung betrifft, so handelt es sich hier wohl eher um "kritische Rezensionen", wie FISCHER selbst schreibt¹¹⁹, als um Analysen im strengen Sinne des Wortes. Adressat seiner Untersuchung ist weniger der Wissenschaftler als vielmehr der Praktiker, den vor allem die Frage der Umsetzbarkeit eines Schulbuchkonzepts in der Praxis des Unterrichts interessiert. FISCHER ist sich der Problematik einer solchen, als "didaktisch-methodische(n) Handreichung" verstandenen Schulbuchanalyse voll bewußt. Er spricht von dem "Dilemma, zwei kaum zu vereinbarenden Ansprüchen genügen zu müssen: Zum einen, dem Praktiker griffige Vorschläge im Sinne tragbarer Modelle zu unterbreiten, zum anderen, die Fülle von Problemen nicht durch vorschnelle Fixierung auf bestimmte Lerninhalte und Methoden zu verkürzen"¹²⁰. Vor diesem Hintergrund scheint mir der Anspruch FISCHERs, mit seinen Analysen "Kriterien der Lehrbuchkritik zu entwickeln", ein wenig zu hoch gegriffen. Der zweiten selbstgestellten Aufgabe, "vorhandene Materialien unter unterrichtspraktischem Aspekt zu sondieren"¹²¹, wird er dagegen gerecht.

Dem Lehrer bleibt nicht erspart, zu prüfen, inwieweit die Analyseergebnisse FISCHERs, die ja auf bestimmten subjektiven didaktischen Prämissen beruhen, mit seinen eigenen didaktischen Vorstellungen in Einklang zu bringen sind. BERTOLD MAROHL hat zu Recht darauf hingewiesen, daß dies für Schulbuchuntersuchungen schlechthin gilt, deren Akzeptanz und "Brauchbarkeit" für den Praktiker wesentlich davon abhängt, "welche Untersuchungsmethode zugrundeliegt und folglich auch aus

117 ebd., S.29f.

118 ebd., S.30

119 ebd., S.105

120 ebd., S.55

welchem Blickwinkel und mit welchem Interesse der jeweilige Autor argumentiert. ... Letztlich entscheidet der Lehrer: Erscheint ihm das Werk praktikabel? Decken sich die Wertvorstellungen (Musikbegriff) in etwa mit seinen eigenen?"¹²²

ULRICH GÜNTHER, THOMAS OTT und FRED RITZEL gehen in ihrem 1982 veröffentlichten Buch *"Musikunterricht 1-6"* nur kurz auf das Thema Musik-Schulbuch ein. Im Stil einer Kurzrezension werden *"die sechs wichtigsten seit 1976 veröffentlichten Lehrbücher für den Musikunterricht in der Grundschule"*¹²³ beschrieben, wobei weder die Auswahl begründet noch die Analyseverfahren offengelegt wird. Die Autoren sprechen pauschal von einer gewissen Praxisferne der Musiklehrbücher, *"... denn ihre Ansprüche sind in den meisten Fällen allenfalls von erfahrenen Musikfachlehrern zu erfüllen, und auch dies nur unter günstigen Unterrichtsbedingungen"*¹²⁴. Als Fazit stellen GÜNTHER / OTT / RITZEL kurz und bündig fest, daß *"... kein Musiklehrbuch für die Grundschule alle Notwendigkeiten (erfüllt), kann es auch nicht ..."*¹²⁵.

SCHAFFRATH u.a. untersuchten in ihrer 1982 veröffentlichten empirischen *"Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen"*¹²⁶ vor allem das Nutzungsverhalten der Lehrer. Dabei fanden sie eine deutliche Korrelation zwischen dem Alter der Lehrer und den von ihnen benutzten Schulbuchkonzepten heraus: *"Neuere, z.B. kreativitätsorientierte Konzeptionen werden eher von jüngeren, traditionelle (ohne Bezug auf das Erscheinungsdatum) von älteren Kollegen eingesetzt"*¹²⁷. Aber auch zwischen der Häufigkeit des Schulbucheinsatzes und dem Alter der Lehrer fanden SCHAFFRATH u.a. einen Zusammenhang. *"Die ältesten Kollegen (54-65jährige) scheinen ihren Unterricht weitgehend aus dem Schatz der eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zu speisen, denn von ihrer Gruppe werden die wenigsten Schulbücher genannt, ebenso begrenzt ausgestattet sind auch die jüngsten Kollegen"*

121 ebd., S.56

122 MAROHL, BERTOLD 1986, a.a.O., S.395f

123 GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS / RITZEL, FRED: Musikunterricht 1-6. Weinheim 1982, S.34

124 ebd., S.34

125 ebd., S.35

126 SCHAFFRATH, HELMUT / FUNK-HENNINGS, ERIKA / OTT, THOMAS / PAPE, WINFRIED: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Hrsg. von SIGRID ABEL-STRUTH. Bd.20. Mainz 1982

127 ebd., S.245

(20-26jährige), die vermutlich kaum auf Erfahrung zurückgreifen können und deshalb eher auf eine Eingewöhnungsphase in der Schule angewiesen sind"¹²⁸.

SCHAFFRATH u.a. regen weitere Untersuchungen über Schulbücher an, wobei es ihnen vor allem um Kenntnisse darüber geht, wie mit solchen Büchern gearbeitet wird:

- "- *Werden sie sukzessive oder nur ausschnittsweise benutzt?*
- *Werden sie allein oder zusammen mit anderen Konzeptionen eingesetzt?*
- *Wie stark arbeiten Kollegen zusätzlich nach eigenen Vorstellungen?*
- *Welche Erfahrungen sammelten Kollegen überhaupt über einen größeren Zeitraum mit Schulbüchern?*
- *Wo liegen die Mängel, wie werden sie ausgeglichen?*
- *Wie versetzt sich ein Lehrer in die Lage, sich Konzeptionen anzueignen, die ihm neu sind?*
- *Warum spiegeln sich Präferenzen für Kunstwerk- und liedorientierte Bücher deutlicher in den Einstellungen der befragten Kollegen als die Einstellungsmuster selbst sich voneinander abheben?*"¹²⁹

In der Tat klafft hier eine empfindliche Forschungslücke. So wichtig inhaltsanalytische Untersuchungen sind, ohne empirisch abgesicherte Kenntnisse darüber, wie mit Musik-Schulbüchern in der Praxis des Unterrichts umgegangen wird, kommt den Analyseergebnissen nur eine begrenzte Aussagekraft zu. Der Forderung SCHAFFRATHs u.a. nach einer verstärkten Erforschung des Nutzungsverhaltens der Schulbuchadressaten Lehrer - und nicht zu vergessen - Schüler, ist daher unbedingt zuzustimmen. Es bleibt zu hoffen, daß sich die zukünftige musikpädagogische Forschung dieser Fragestellung trotz der mit ihr verbundenen schwierigen forschungsmethodischen Probleme intensiver auseinandersetzt.

Die jüngste und umfassendste Untersuchung zum Musik-Schulbuch der Grundschule hat HEIDELIND OCKERT 1986 vorgelegt¹³⁰. Ihre Arbeit basiert auf einem komparativen Ansatz. Gegenstand der vergleichenden Untersuchung sind Lehrpläne und Schulbücher

128 ebd., S.82

129 ebd., S.247

130 OCKERT, HEIDELIND: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz): eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986

für den Musikunterricht an Grundschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz im Zeitraum von 1970 bis 1980¹³¹.

Die Untersuchung zielt auf:

1. die vermittelten Inhalte und
2. die Schülertätigkeiten, die durch die Schulbücher angeregt werden¹³².

Als Untersuchungsmethode wählt OCKERT *"die deskriptiv-analytische (Methode), da sie im Gegensatz zur Inhaltsanalyse qualitative Aussagen erlaubt"*¹³³. Für die Inhaltsuntersuchung der Schulbücher orientiert sich OCKERT an folgendem Lernbereichsraster:

- Musiklehre
- Musikausübung
- Instrumentenkunde
- musikgeschichtliche Inhalte
- Musikinformationen (über das außerschulische Umfeld von Musik)
- Musikhörbeispiele.

Untersucht werden Art, Umfang und Gewichtung der innerhalb dieser Lernbereiche vermittelten Inhalte.

Mit dem an zweiter Stelle genannten Analyseaspekt will OCKERT herausfinden, *"ob ein Lehrwerk mehr lehrerzentriert oder schülerorientiert konzipiert ist"*¹³⁴. Dabei legt sie folgendes Raster möglicher Schülertätigkeiten zugrunde:

- "- *Darstellen,*
- *Erfinden,*
- *Hören,*
- *Imitieren,*
- *Ordnen,*
- *Realisieren und*
- *Reflektieren"*¹³⁵.

Die Häufigkeit der Schülertätigkeiten gemäß Aufgabenstellung der Schulbücher wird in Prozentzahlen angegeben.

131 Die Liste mit den von OCKERT untersuchten Musik-Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland befindet sich im Anhang 2

132 vgl. ebd., S.35

133 ebd., S.41f

134 ebd., S.38

135 ebd., S.39

Formal gliedert OCKERT ihre Analysen in drei Schritte:

- Bemerkungen zum Schülerbuch
- Bemerkungen zum Lehrerbuch
- Zusammenfassung der Analyseergebnisse.

Berücksichtigt werden bei der Beschreibung der Schulbücher neben der inhaltlichen Gewichtung und konzeptionellen Struktur auch das äußere Erscheinungsbild (Einband, Größe, Seitenzahl etc.) sowie die grafische Gestaltung. Die Zusammenfassung der Analyseergebnisse mündet jeweils in eine kritische Wertung der Autorin, wobei sie die inhaltliche und konzeptionelle Struktur des Schülerbuches an den zumeist im Lehrerbuch formulierten Zielvorgaben und dem daraus resultierenden musikdidaktischen Anspruch zu messen versucht. Die Gegenüberstellung der Musik-Schulbücher auf nationaler Ebene wird schließlich jeweils ergänzt durch einen Vergleich auf internationaler Ebene.

OCKERT weist zu Recht darauf hin, daß *"durch die Analysen ... Richtungen, Bestrebungen, Positionen u.ä. erkannt werden (können), die aber nicht mit dem tatsächlichen Unterricht an den Schulen gleichgesetzt werden dürfen. Jedes Lehrwerk kann wie vorge schlagen, aber auch ganz anders eingesetzt werden ..."*¹³⁶.

OCKERT kommt zu folgendem überraschenden Fazit: *"Die Schulbücher, die nach 1970 entstanden sind, unterscheiden sich von den vorhergehenden zwar durch ihre ansprechende äußere und innere Gestaltung und durch die große Stofffülle, im Kern aber sind sie trotz anderer Formulierungen von Absichten und Lernzielen kaum verändert"*. OCKERT vermag zwar eine Erweiterung der Inhalte auszumachen, nicht aber eine *"Wandlung des beabsichtigten Unterrichts"*. *"Mittelpunkte sind das 'Realisieren' und das 'Hören'; Zentren das 'Singen und Spielen'. Das heißt also, Lied und Singen sind nicht an den Rand gerückt, sie sollen unverändert zentraler Bestandteil des Musikunterrichts sein"*.

Als weiteres Ergebnis ihrer Analysen konstatiert OCKERT einen durchgängigen Mangel an Schülerorientierung. *"Allgemein sollen die Schüler Ausführende von festgelegten Aufgaben sein; ein selbständiges Handeln kann sich daraus ... kaum entwickeln, das aber für ein Leben in einer parlamentarischen Demokratie unerlässlich ist. Für sie muß eine Erziehung mit mehr Offenheit gefordert werden, auch im Musikunterricht der Grundschule ..."*¹³⁷.

136 OCKERT, HEIDELIND 1986, a.a.O., S.174

137 ebd., S.179

HEIDELIND OCKERTs Arbeit hebt sich von den vorgenannten mehr oder weniger ausführlichen "Rezensionen" deutlich ab. Es handelt sich um den ersten Versuch einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Musik-Schulbuch der Grundschule. OCKERT legt ihre Untersuchungsmethode detailliert dar und begründet sie. Die in Prozentzahlenangaben und Tabellen dargestellten Ergebnisse ihrer Analysen sind überprüfbar. Problematisch ist allerdings die aufgrund des komparativen Ansatzes notwendigerweise große Zahl der in die Untersuchung einbezogenen Schulbücher (insgesamt 30!). Die Folge ist zwangsläufig eine Beschränkung auf eng umgrenzte Untersuchungsaspekte (Inhalte, Schülertätigkeiten), was den Aussagewert der Untersuchung insgesamt ein wenig mindert. Auf die Betrachtung mediendidaktischer Aspekte des Schulbuches wurde ganz verzichtet.

*"Daß in den ausgewählten Schulbüchern ... eine Wandlung des Unterrichts nicht stattgefunden hat"*¹³⁸, möchte der Verfasser so nicht unterstreichen. Vom inhaltlichen Angebot und der konzeptionellen Anlage her hat sich gegenüber der reinen Liedersammlung, die vor 1970 das Musikbuch in der Grundschule repräsentierte, eben doch Wesentliches gewandelt. Viele der neueren Schulbuch-Konzepte thematisieren Musik in der ganzen Breite ihrer Erscheinungsformen und unter verschiedenen Aspekten. Die materiale Ausstattung (Sachinformationen, methodische Hilfen, Hörbeispiele) der meisten Unterrichtswerke ist reichhaltig. Für das Musiklernen sind diese Entwicklungstendenzen sehr wohl von Bedeutung, ermöglichen sie doch (zumindest prinzipiell) eine beachtenswerte inhaltliche Verbreiterung wie auch eine methodisch abwechslungsreichere Gestaltung des Musikunterrichts in der Grundschule.

Die Forderung OCKERTs nach mehr Offenheit der Vermittlung auch im Schulbuch ist grundsätzlich zu unterstreichen. Andererseits ist diese Offenheit und Flexibilität durch die Notwendigkeit der schriftlichen Fixierung im Buch wohl schwerer zu realisieren, als etwa in einem Unterrichtsgespräch. Hier sind dem Buch eindeutige Grenzen gesetzt. Genau an diesem Punkt fällt dem Lehrer eine entscheidende Aufgabe zu. Das Buch ist eben nur Hilfsmittel (und wiederum nur eines von mehreren). Es ist der Lehrer, der dem Buch seine Funktion im Unterricht zuschreibt. Er kann die Schüler zu kritischer Auseinandersetzung mit den Inhalten des Schulbuches und deren Darstellung anregen, Fehlendes ergänzen, Einseitigkeiten ausgleichen und so die Wirkung des Buches relativieren. OCKERT selbst weist auf diese Tatsache hin¹³⁹.

138 ebd., S.179

139 vgl. ebd., S.174

Auch der Begründung, mit mehr Offenheit im Schulbuch und im Unterricht auf "*ein Leben in einer parlamentarischen Demokratie*"¹⁴⁰ vorzubereiten, ist grundsätzlich zuzustimmen. Als Unterrichtsprinzip sollte diese Offenheit in allen Fächern so weit als möglich verwirklicht werden. Andererseits darf man nicht übersehen, daß Musikunterricht in erster Linie der Vermittlung fachimmanenter (also musikalischer) Ziele dient. Insofern eignet er sich nur in sehr begrenztem Umfang als Medium politischer Bildung.

Die Analyse des momentanen Forschungsstandes hat ein erschreckendes Desinteresse der musikpädagogischen Forschung gegenüber dem Musik-Schulbuch der Grundschule zu Tage gefördert. Mit Ausnahme der Untersuchung von HEIDELIND OCKERT laufen alle anderen "Analysen" auf mehr oder weniger ausführliche Rezensionen hinaus. Wie gering die Notwendigkeit einer gründlichen Schulbuchforschung im Bereich des Musikunterrichts der Grundschule gesehen wird, läßt sich unter anderem daran ablesen, daß in dem 1984 erschienenen Handbuch Musikunterricht Grundschule, das immerhin den Anspruch erhebt, "*den Umriß des Faches wie den Zusammenhang seiner Teilbereiche sichtbar (zu) machen*"¹⁴¹, das Thema "*Lehrbücher für den Musikunterricht*" im Anhang auf ganzen vier Seiten in Form einer stichwortartigen Auflistung abgehandelt wird.

4. Intentionen und methodisches Konzept der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Verringerung des vorhandenen Forschungsdefizits bezüglich des Musik-Schulbuches in der Grundschule. Es geht in ihr nicht um eine Globaluntersuchung ausgewählter Unterrichtswerke, sondern um die spezifische Frage nach dem Stellenwert des Musikhörens.

Aus verschiedenen Gründen erschien dem Verfasser eine Beschränkung auf den Lernbereich Musikhören angebracht. Mit der Neuorientierung der Musikdidaktik Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre wurde das Musikhören zum "*Hauptanliegen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen*"¹⁴². Dies läßt sich an der stattlichen Zahl von musikdidaktischen Veröffentlichungen jener Zeit zum Hören im Musikunterricht

140 ebd., S.179

141 GUNDLACH, WILLI (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf 1984, S.10

ablesen; teilweise machen bereits die Titel der Beiträge die Vorrangstellung des Musikhörens deutlich¹⁴³. Für HEINZ ANTHOLZ ist *"Musik als Musik hören lehren und lernen ... der Integrationspunkta jeder musikalischen Reflexion und musikunterrichtlichen Aktion"*¹⁴⁴. WALTER GIESELER fordert, daß der Musikunterricht eine Schule des Hörens werden müsse. *"Das Ohr ist der geometrische Ort aller Bemühungen"*¹⁴⁵.

Im Zuge dieser Entwicklung entstand eine ganze Reihe neuer Schulbuchkonzeptionen für alle Schularten und Schulstufen. In der vorliegenden Arbeit geht es darum, zu untersuchen, ob und wie sich der seit 1970 in der musikdidaktischen Fachdiskussion favorisierte Themenschwerpunkt "Musikhören" in den Musik-Schulbüchern für die Grundschule niedergeschlagen hat. In den bisher vorliegenden Untersuchungen ist diese Frage immer nur global, das heißt aus dem Blickwinkel umfassender Gesamtanalysen der jeweiligen Schulbuchkonzepte behandelt worden. Eine Schulbuchuntersuchung, die sich ausschließlich auf den Bereich des Musikhörens in der Grundschule konzentriert, gibt es meines Wissens bisher nicht. Diese Lücke zu schließen ist die Absicht der vorliegenden Arbeit.

Im Kapitel B geht es zunächst um die Bedeutung des Lernfeldes Musikhören im Musikunterricht der Grundschule. Nach einer terminologischen Vorklärung soll die historische Entwicklung der einschlägigen Fachdiskussion in groben Zügen nachgezeichnet werden. Dabei wird vor allem die Frage zu klären sein, welche Gründe anfangs der 70er Jahre zur Priorisierung des Musikhörens geführt und welche Rolle dabei die durch die rasante Entwicklung der Medientechnik ausgelösten Veränderungen der soziokulturellen Rahmenbedingungen gespielt haben. In einem weiteren Schritt soll anhand der vorliegenden Ergebnisse musikpsychologischer Forschung der aktuelle Wissensstand über die musikalischen Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter referiert

142 MEYER, HEINZ: Musikhören. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.183

143 vgl. z.B.:

GÜNTHER, ULRICH: Musikhören - das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart? In: Musik und Bildung 1970. Heft IV, S.162-164

DISTLER-BRENDEL, GISELA: Befähigung zum musikalischen Hören als zentrales Lernziel des Musikunterrichts. Versuch einer Systematik der Hörerziehung (1970). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.225-239

RAUHE, HERMANN: Hörerziehung als Hauptaufgabe des Musikunterrichts. In: Musica 1971. Heft 1, S.130-132

144 ANTHOLZ, HEINZ 1976², a.a.O., S.128

145 GIESELER, WALTER: Grundriß der Musikdidaktik. Düsseldorf 1973 S.16, 48

werden. Schließlich wird der Problembereich Musikhören in der Grundschule aus didaktischer Perspektive diskutiert. Dabei geht es um Ziele, Inhalte und um methodische Aspekte des Musikhörens im Unterricht.

Im Mittelpunkt des Kapitels C stehen mediendidaktische Fragestellungen. Es geht - zunächst aus allgemeiner Sicht und danach aus der spezifischen Sicht des Lernfeldes Musikhören - um die didaktischen Funktionen und methodischen Einsatzmöglichkeiten des Musik-Schulbuches in der Grundschule. Unter anderem sind folgende Fragen zu klären: Welche Funktionen sind dem Musik-Schulbuch innerhalb des unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesses zuzuweisen? In welchem Umfang und auf welche Weise beeinflusst sein Einsatz den Ablauf des Unterrichts und insbesondere den Handlungsspielraum von Lehrern und Schülern? An welchen didaktischen Orten erscheint der Einsatz eines Musik-Schulbuches sinnvoll? Welche methodischen Schwierigkeiten sind beim Umgang mit ihm zu erwarten? Wo liegen Probleme bzw. Grenzen des Schulbucheinsatzes innerhalb des Lernbereichs Musikhören?

Auf der Basis der Überlegungen zur Bedeutung des Lernfeldes Musikhören (Kapitel B) und zu den Funktionen des Musik-Schulbuches (Kapitel C) werden im Kapitel D jene Kriterien entwickelt und erläutert, die die Grundlage für die nachfolgenden Analysen (E) bilden. Die Einzelergebnisse werden schließlich im Schlußkapitel (F) zusammenfassend dargestellt und kommentiert.

5. Das Untersuchungsmaterial

Folgende Musik-Schulbücher für die Grundschule sind Gegenstand der Untersuchung¹⁴⁶:

Musikbuch - Primarstufe A, v. Werner Breckoff / Margrit Küntzel-Hansen / Wolfgang Rogge / Helmut Segler, Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1971
Lehrerband 1971

Musikbuch - Primarstufe B, v. Werner Breckoff, Wolfgang Rogge, Helmut Segler, Hannover: Schroedel Verlag 1975
Lehrerband 1975

146 Auf eine Untersuchung des Unterrichtswerkes **Lehrbuch der Musik**, Band I, Primarstufe, v. Helmuth Hopf / Hermann Rauhe / Hildegard Krützfeldt-Junker, Wolfenbüttel: Möselers 1970, wird verzichtet, da keine Tonträger mit Hörbeispielen angeboten werden.

Klang und Zeichen, Band I, Musiklehrbuch für die Grundschule, v. Bernhard Hölscher, Margret Pietzsch-Amos, Karl Rüdiger und Helmut Trott, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1973
Lehrerhandbuch 1976²

Wege zur Musik - Unterrichtswerk für die Grundschule, 1. und 2. Schuljahr, v. Günther Spies / Friedrich Reinhardt, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 1974
Lehrerband 1974

Wege zur Musik II - Unterrichtswerk für die Grundschule, Ausgabe B, Günther Spies / Friedrich Reinhardt, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 1978
Lehrerband 1977

Musikunterricht Grundschule (1.-4. Schuljahr einschließlich Vorklasse), v. Wilfried Fischer / Erich Hansen / Jens Jacobsen / Martin Schulz, hg. v. Günther Noll / Hermann Rauhe, Mainz: B. Schott's Söhne 1976
Lehrerband Teil 1: 1977, Teil 2: 1978

bsv musik 1 - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule, 1. und 2. Schuljahr, v. Josef T. Dillenkofer, Günther Riehl, Hermann-Josef Wilbert, München: Bayerischer Schulbuchverlag 1977
Lehrerbuch 1: 1977

bsv musik 3/4 - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule, 3. und 4. Schuljahr, v. Josef T. Dillenkofer, Günther Riehl, Hermann-Josef Wilbert, München: Bayerischer Schulbuchverlag 1979²
Lehrerbuch 2: 1977

Grundausbildung in Musik - Für Musikschule und Primarstufe, v. Helmuth Hopf / Rainer Mehlig / Werner Probst / Brunhilde Sonntag / Lucie Steiner / Hans Joachim Vetter, Regensburg: G. Bosse Verlag
Schülerbuch 1, Musikschule: 1. Unterrichtsjahr, Primarstufe: 1.-2. Unterrichtsjahr einschließlich Vorklasse. 1977
Lehrerband 1 1977
Schülerbuch 2, Musikschule: 2. Unterrichtsjahr, Primarstufe: 3.-4. Unterrichtsjahr. 1978
Lehrerband 2 1978

Resonanzen - Fibel für den Musikunterricht, v. Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch, Horst Weber, Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag 1977
Lehrerband 1981²

Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch für den Musikunterricht, v. Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch, Horst Weber, Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag o.J.
Lehrerband 1979

Musik macht Spaß - Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Grundschule, v. Ingeborg Becker / Heinz Jung, Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag 1978
Lehrerhandbuch 1979

Mein Musikbuch - Grundschule. Hör, spiel und sing mit, v. Hermann Handerer / Hubert Völkl / Otto Wolf, München: Oldenbourg Verlag 1978

Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, v. Hermann Handerer, unter Mitarbeit von Hans Keul, Annemarie Loreck, Hubert Völkl und Otto Wolf, München: Oldenbourg Verlag 1981

Musik in der Grundschule, Band 1/2, 1. und 2. Jahrgangsstufe, Band 3/4, 3. und 4. Jahrgangsstufe, v. Leo Rinderer, Egon Kraus, Hamburg: Hans Sikorski Verlag 1979

Unser Musikbuch für die Grundschule. Unser Musikbuch - Dudelsack, v. Peter Fuchs / Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ausgabe Bayern, Stuttgart: Klett 1977
Lehrerband 1977

Musik überall, v. Karl Haus / Franz und Margit Möckl, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag / Oldenbourg Verlag, Bd. 1 (1983), Bd. 2 (1984), Bd. 3 (1987), Bd. 4 (1987)

Musik 1/2, Musik und Bewegungserziehung in der Grundschule, 1. und 2. Jahrgangsstufe, v. Klaus Patho / Reinhard Schuhmann (unter Mitarbeit von Renate Miehle), Regensburg: Wolf Verlag 1989²
Lehrerhandbuch 1989

Musik 3/4, Musik in der Grundschule, 3. und 4. Jahrgangsstufe, v. Klaus Patho / Reinhard Schuhmann, Regensburg: Wolf Verlag 1984
Lehrerhandbuch 1988

Singt und spielt - Musikunterrichtswerk für die Grundschule, v. Martin Geck, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH 1986, Vertrieb: Cornelsen Verlagsgesellschaft, Bielefeld

Lehrerband 1987 (1. Auflage - 2. Druck)

Rondo (Ausgabe B), Musiklehrgang für die Grundschule in vier Bänden, v. Jürgen Kerger / Brigitte Person / Karl - Heinz Keller, Offenburg: Karl Mildenberger Verlag

Band 1 - 1. Schuljahr 1989⁴ / Handbuch 1989³

Band 2 - 2. Schuljahr 1988³ / Handbuch 1988²

Band 3 - 3. Schuljahr 1988³ / Handbuch 1988²

Band 4 - 4. Schuljahr 1988 / Handbuch 1988

B. Zur Bedeutung des Musikhörens im Musikunterricht der Grundschule

1. Zum Begriff des Musikhörens und seiner Bedeutung

Musik ist "*primär ein akustisches Phänomen*" und muß "*in erster Linie gehört werden*"¹. Erst durch den hörenden Umgang mit ihr erhält sie ihren Sinn. Mit Hilfe eines geschulten Hörorgans ist es dem Menschen möglich, viele differenzierte akustische Vorgänge aufzunehmen. Diese Abläufe bleiben allerdings für den Hörenden musikalisch solange bedeutungslos, "*bis er sie verarbeitet hat, d.h., bis er sie miteinander in Beziehung gesetzt und zu ihnen Stellung bezogen hat. Musik ist (nach Koffer-Ullrich) das, 'was der Mensch aus der Schwingung macht'. Dieses 'etwas machen' aus Lautfolgen oder aus Tonfolgen ist ein geistiger Prozeß, der erlernt wird*"².

Auch LEMMERMANN / WEBER weisen darauf hin, daß Musik "*erst im menschlichen Bewußtsein zustande (kommt)*", also "*ohne den Menschen, der sie hörend wahrnimmt, nicht existiert*"³. Musikhören wird hier verstanden als "*subjektives Ereignis*", bei dem 'objektive' Schallwellen zu subjektiven musikalischen Eindrücken werden. Das heißt, erst durch die Verknüpfung mit dem Gesamt an musikalischen Vorerfahrungen und wesentlich geprägt von der psychischen Gestimmtheit im Augenblick des Hörens, wird aus akustisch-physikalischen Schallwellen erlebte Musik. Dieser Prozeß der geistigen und emotionalen Verarbeitung wird je nach Art der Musik und nach der Intention des Hörers mit sehr unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichen Bewußtseins-ebenen ablaufen.

Vor diesem Hintergrund ist der Begriff Musikhören zunächst einmal als "*eine musikalische Verhaltensweise*" und insoweit als "*ein Pendant zum Musikmachen*" zu verstehen. Aus spezifisch musikdidaktischer Sicht betrachtet ist Musikhören ein "*Teilbereich der Hörerziehung und insoweit ein Pendant zur systematischen Gehörbildung*"⁴. Letztere

1 GÜNTHER, ULRICH: Musikhören - das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart? In: Musik und Bildung 1970. Heft IV, S.164

2 AUERBACH, LORE: Bedeutung und Möglichkeiten der Hörerziehung in der Elementarstufe. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche München 1974. Mainz 1974, S.120

3 LEMMERMANN, HEINZ / WEBER, RUDOLF: Musikhören. In: GUNDLACH, WILLI: Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf 1984, S.171

4 MEYER, HEINZ: Musikhören. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.183

zielt laut SIGRID ABEL-STRUTH auf die Entwicklung der Tonvorstellung, meist kombiniert mit der Einführung in die Musiklehre, das Musikhören dagegen *"auf Fähigkeiten des Hörens komplexer Musik, geformter musikalischer Abläufe"*⁵. Wesentlich weiter gefaßt ist die Definition ULRICH GÜNTHERs. Er versteht unter Musikhören *"... das Hören von musikalischen Erscheinungen, Zusammenhängen, Eigenschaften und Verläufen"*⁶. Für WILLI GUNDLACH zielt das Lernfeld Musikhören auf die Auseinandersetzung mit zumeist medienvermittelten *"Hörstücken"*, die zum Gegenstand des Musikunterrichts werden. *"Den Schülern steht ein Hörstück gleichsam gegenüber, es kommt von außerhalb, es kann deshalb auch die musikalischen Darstellungsmöglichkeiten der Kinder weit überschreiten"*⁷.

Die Unterschiede in der inhaltlichen Bestimmung und damit im konzeptionellen Verständnis des Lernfeldes Musikhören spiegeln sich in den benutzten Begriffen. Da ist die Rede von musikalischer Hörerziehung, Musikhören, Werk-Hören, musikalischer Werkbetrachtung und der Ausbildung musikalischer Hörfähigkeiten. Andere Bezeichnungen für den Unterrichtsgegenstand Musikhören sind mit dem Wahrnehmungsbegriff gekoppelt, z.B. akustische Wahrnehmung oder auditive Wahrnehmung. Dies impliziert die konzeptionelle Grundsatzentscheidung, daß über Musik im engeren Sinne hinaus alles mit dem Gehör Wahrnehmbare zum Gegenstand des Musikunterrichts werden soll. In diese Richtung zielt auch der Begriff auditive Kommunikation, der zugleich auf eine sozial gerichtete Zielvorstellung im Zusammenhang mit dem Musikhören im Musikunterricht⁸ verweist.

5 ABEL-STRUTH, SIGRID: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, S.471

vgl. auch:

GÜNTHER, ULRICH: Untersuchungen zum Musikhören in der Schule. Bericht über ein Forschungsvorhaben. In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.189

DISTLER-BRENDEL, GISELA: Befähigung zum musikalischen Hören als zentrales Lernziel des Musikunterrichts. Versuch einer Systematik der Hörerziehung (1970). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.225

6 GÜNTHER, ULRICH 1977, a.a.O., S.189

7 GUNDLACH, WILLI: Lernfelder des Musikunterrichts. Versuch einer Strukturierung des Gegenstandsbereiches Musik in der Grundschule und deren Veränderungen in den letzten zehn Jahren. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.112

8 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.472

2. Musikhören und Musikdidaktik Zur historischen Entwicklung

Die zunehmende Bedeutung des Musikhörens im Musikunterricht, insbesondere auch in dem der Grundschule, hat historische Gründe. Jahrzehntlang stand im Musikunterricht der Grundschule das Musikmachen und hier vor allem das Singen von Kinder- und Volksliedern im Mittelpunkt. Noch 1969 fehlte z.B. in den Stoffplänen der bayerischen Volksschul-Richtlinien der Lernbereich Musikhören völlig. Erst ab der 5. Klasse war eine *"Werkbetrachtung"*, ausgehend von *"einfacher volkstümlicher und tänzerischer Musik"*, vorgesehen⁹.

Nach ULRICH GÜNTHER war die Musikerziehung in der Grundschule über Jahrzehnte hinweg durch drei Aufgaben gekennzeichnet: *"eine musische, eine therapeutische und eine musikalische"*¹⁰. Musik hatte in den ersten Grundschuljahren einen Beitrag zu leisten zur Gemeinschaftsbildung und zur Gestaltung des Schullebens, sie diente dem Ausgleich und der Erholung. Das heißt, Musikerziehung erfüllte eigentlich mehr außermusikalische Funktionen. Erst gegen Ende der Grundschulzeit wurden auch fachspezifische Ziele angestrebt. Diese beschränkten sich jedoch inhaltlich auf das Volks- und Kinderlied. Die didaktisch-methodische Vorstellung, musikalisches Wissen und Erkennen könne in der Grundschule nur über die Behandlung von Liedern und einfacher Musikstücke erfolgen, versperrte den Weg zu komplexer Musik. GÜNTHER kritisiert an der traditionellen Musikerziehung der Grundschule die verkürzende, einseitige und damit verfälschende Sichtweise von Musik und hält sie für *"musikalisch so gut wie bedeutungs- und wirkungslos"*¹¹.

DANKMAR VENUS führt die Vernachlässigung des Musikhörens in der Grund- und Hauptschule in den vergangenen 150 Jahren bis Ende der 60er Jahre auf die Annahme zurück, *"die vokale Reproduktion [sei] die für das Volksschulkind angemessene Form musikalischen Verhaltens"*¹². In einer musikalischen Umwelt ohne technische Mittler hatte eine solche didaktische Konzeption durchaus ihre Berechtigung, da ein Schüler nur

9 Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 1. mit 9. Schülerjahrgang. München, Verlag J. Maiß 1969, S.137ff

10 GÜNTHER, ULRICH (1969): Musikerziehung in der Grundschule. Traditionelles und neues Verständnis von elementarer Musikerziehung. In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.59

11 ebd., S.59f

12 VENUS, DANKMAR: Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven 1984, S.9

solche Musik aufnahm, die er selbst produzierte oder die von anderen in seiner unmittelbaren Umgebung realisiert wurde. Mit der erheblichen Wandlung der musikalischen Umwelt durch die technischen Mittler (vgl. Kapitel B, 3., S.45ff) verlor jedoch das Primat des Singens im Musikunterricht seine Berechtigung¹³.

Bis Anfang der 50er Jahre verstand sich Musikunterricht als "musische Erziehung", beruhend auf der gemeinschaftsbildenden und "heilenden" Wirkung praktischen Musizierens. Den entscheidenden Denkanstoß, endlich die "Sache" Musik in den Blickpunkt musikpädagogischer Überlegungen zu rücken, gab THEODOR W. ADORNO mit seinen Aufsätzen "*Kritik des Musikanten*" und "*Zur Musikpädagogik*"¹⁴. ADORNO kritisiert heftig das in der Zeit der Restauration von der Musikpädagogik übernommene Musikverständnis der musikalischen Jugendbewegung. Musik werde hier verstanden als eine musische Insel, gleichsam als "*Schutzgebiet von Irrationalität*", gedacht als Gegenpol zum realen technisch-rationalen Fortschritt und zu der damit einhergehenden Entfremdung des Menschen. Man glaubte, durch musische Erziehung in die Realität eingreifen und durch gemeinsames Musizieren die gesellschaftliche Entfremdung überbrücken und Gemeinschaft bilden zu können¹⁵. ADORNO hält es jedoch für "*unmöglich, einen Zustand, der in den realen ökonomischen Bedingungen gründet, durch ästhetischen Gemeinschaftswillen zu beseitigen*"¹⁶. Aufs schärfste kritisiert ADORNO das niveaulose und blinde Drauflosmusizieren. Der Begriff des Musikanten impliziere "*bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik; daß einer fidele soll wichtiger sein, als was er geigt*"¹⁷. Musikpädagogische Musikziele auf nichts anderes, "*als daß aus den ästhetischen Beschränkheiten, die meist der Rücksicht auf pädagogische Verwendbarkeit entstammen, eine Tugend gemacht wird*"¹⁸. ADORNO sieht in der Musizierfreudigkeit grundsätzlich weder "*ein Positives noch Negatives*"; im Falle einer Pflege um ihrer selbst willen werde sie jedoch "*zur Ersatzbefriedigung erniedrigt, die hinwegtäuscht über reale Versagungen*"¹⁹.

Ziel musikalischer Pädagogik muß es nach ADORNO sein, "*die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke zu verste-*

13 vgl. ebd., S.12f

14 ADORNO, THEODOR W.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen (1956) 1982⁶. Darin: "Kritik des Musikanten", S.62-101; "Zur Musikpädagogik", S.102-119

15 vgl. ebd., S.62f

16 ebd., S.63

17 ebd., S.69

18 ebd., S.99

hen lernen". Der Schüler solle "*Qualitäten und Niveaus*" unterscheiden und "*das Geistige*" wahrnehmen können, "*das den Gehalt eines jeden Kunstwerkes ausmacht*"²⁰. Praktisches Musizieren habe die Funktion, diesen Verstehensprozeß zu unterstützen. Wohl ließen sich nach ADORNO Schüler mit gedankenlosem Musizieren auf Fiedeln und Blockflöten leichter bei der Stange halten, doch sieht er darin eine Kapitulation der Pädagogik, die "*einem infantilen Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand sich annißt, den es aufzuheben gilt*". Vor diesem Hintergrund fordert ADORNO die Musikpädagogik auf, den Schüler zur "*musikalischen Imagination*" zu befähigen. Man müsse ihn lehren, "*mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorzustellen, als erklänge sie leibhaft*". Für ADORNO ist das Erlangen dieser Fähigkeit Bedingung dafür, "*daß die Spannung von Geistigem und Sinnlichem ausgetragen werde, von der Musik überhaupt lebt*"²¹.

Das Problem der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt ist nach ADORNO nur über die Analyse zu lösen, und zwar rein musikimmanenter Art. Der Schüler müsse alles, was ihm in der Musik begegnet, die er spielt, "*aus seiner Funktion fürs Gebilde, seinem konstruktiven Stellenwert heraus ... verstehen*"²². Mit diesem Lernprozeß müsse frühzeitig begonnen werden. Immer wieder wendet sich ADORNO gegen die häufig geäußerte Befürchtung, vieles sei zu schwer²³. Er kritisiert die vom heutigen Erkenntnisstand aus nicht mehr zu rechtfertigende, sich sogar restriktiv auswirkende Kindertümelei und geistige Unterforderung der Schüler im Musikunterricht. Er moniert zu Recht, daß Erwachsenen "*Kinder bekanntlich nie kindlich genug sein können ...*" und beklagt die immerwährende musikalische Beschränkung auf den "*Ringelreihen*" im Kindergarten²⁴.

Zwar mögen ADORNOs hochgesteckte Zielsetzungen in der Praxis als unrealisierbare Utopien erscheinen; er bezeichnet im übrigen das von ihm geforderte "*adäquate, aber stumme Lesen von Musik*" selbst als Ideal. Berücksichtigt man jedoch den musikpädagogischen Hintergrund, vor dem diese Zielsetzungen entstanden sind, erhalten ADORNOs Forderungen entscheidende Bedeutung, werden zum Denkanstoß, der zu einem längst überfälligen Umbruch in der Musikpädagogik führte. Der mit sehr kontroversen Diskussionen²⁵ verbundene Wandel der traditionellen Musikerziehung vollzog sich schließlich Mitte der 60er Jahre. Der Titel des 1966 von HELMUT SEGLER und LARS

19 ebd., S.76

20 ebd., S.102

21 ebd., S.103

22 ebd., S.109

ULRICH ABRAHAM veröffentlichten Buches "*Musik als Schulfach*"²⁶ macht die Wende von der musischen Erziehung zum Fachunterricht deutlich²⁷. Die Mittelpunktstellung des Singens wird abgelöst durch eine erhebliche Ausweitung der Inhalte des Musikunterrichts, der jetzt durch mehrere gleichgewichtige musikalische Verhaltensweisen bestimmt wird. DANKMAR VENUS z.B. nennt fünf Verhaltenskategorien: die Produktion (Komposition, Improvisation), die Reproduktion (vokal, instrumental), die Rezeption (Hören von selbst oder nicht selbst produzierter Musik), die Transposition (in Bewegung, Sprache, Bild) und die Reflexion (Denken, Sprechen, Musiktheorie)²⁸. Um 1970 stehen drei Grundverhaltensweisen im Vordergrund: "*das Musikhören, das Improvisieren und Experimentieren sowie das Reflektieren*"²⁹. Die im Zuge des musikpädagogischen Umbruchs entstandenen neuen didaktischen Konzeptionen³⁰ unterscheiden sich zwar in der Definition dessen, was sie unter der Sache Musik verstehen und in den inhaltlichen Schwerpunkten. Doch zielen sie alle, und das ist auf ADORNO zurückzuführen, auf einen "*Unterricht in Musik*", der sich gänzlich abhebt von der ehemals musischen Erziehung. In den 70er Jahren bezeichnen die Begriffe Musikhören und Hörerziehung das zentrale musikpädagogische Anliegen. Inwieweit die Veränderungen in der Unterrichtspraxis zu einem ebenso deutlichen Wandel geführt haben, ist eine andere Frage.

23 vgl. ebd., S.110

24 vgl. ebd., S.104

25 vgl. GIESELER, WALTER: Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1, Kassel 1986, S.182ff

26 SEGLER, HELMUT / ABRAHAM, LARS ULRICH: Musik als Schulfach. Braunschweig 1966

27 vgl. GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS / RITZEL, FRED 1982, a.a.O., S.13

28 vgl. VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.21f

29 GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS / RITZEL, FRED 1982, a.a.O., S.14

30 - ALT, MICHAEL: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968

- ANTHOLZ, HEINZ: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1976

- GIESELER, WALTER: Grundriß der Musikdidaktik. Düsseldorf 1973

- LEMMERMANN, HEINZ: Musikunterricht. Regensburg 1978

3. Zur Bedeutung des Musikhörens unter dem Einfluß der technischen Mittel

Das Hauptargument für die starke Betonung des Musikhörens im Musikunterricht ist der Hinweis auf die unbestrittene Tatsache, daß *"Hören heute die am weitesten verbreitete und die von so gut wie allen geübte musikalische Verhaltensweise"*³¹ ist. Die starke Verbreitung der technischen Mittel und ihre zunehmende Perfektionierung haben dazu geführt, daß Musik aus dem Lautsprecher allgegenwärtig geworden ist. Kinder *"empfangen ihre musikalischen Ersteindrücke nicht von musizierenden Angehörigen, sondern durch die Medien"*³². Dabei spielen ökonomische Barrieren kaum noch eine Rolle. Angesichts einer überaus günstigen Preisentwicklung auf dem Musikelektronikmarkt verfügen immer mehr Kinder bereits im Vorschulalter über eigene Geräte und Tonträger, die sie auch intensiv nutzen. Der starken Nachfrage entsprechend hält die Audioindustrie eine große Zahl von Produktionen speziell für Vor- und Grundschul-kinder bereit, die vom Märchen über Kinderlieder und Populärmusik bis hin zu musikdidaktisch aufbereiteten Hörmaterialien anspruchsvollerer Art reichen. Die in vielen Haushalten ständig rieselnde Klangtapete³³ aus Radio, Fernsehen, Kassettenrecorder, Plattenspieler und CD-Player und der unausweichbare musikalische Background außer Haus (vom Auto bis zum Supermarkt) konfrontieren Kinder schon vom Säuglingsalter an mit einer Fülle musikalischer Höreindrücke, die überwiegend von den gängigen Klischees der Unterhaltungsmusik geprägt sind.

Die Problematik dieser Entwicklung liegt auf der Hand: konfrontiert mit einer überwältigenden Hörflut und geprägt von der Gleichförmigkeit ihrer musikalischen Strukturen geraten Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, in die Gefahr eines musikalischen Konsumverhaltens, das sie gegenüber den häufig manipulativen Interessen der Musikindustrie sehr anfällig macht. So werden die Massenmedien bei der musikalischen

31 GÜNTHER, ULRICH: Musikhören - das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart? In: Musik und Bildung 1970. Heft IV, S.163
vgl. auch:

VENUS, DANKMAR: Neuere Richtlinien für den Musikunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule 1973. Heft VI, S.374

BRIX, LOTHAR: Die Krise der Musikpädagogik. Laaber 1977, S.52

32 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.84

33 vgl. WEYER, REINHOLD: Medienhandbuch für Musikpädagogen. Regensburg 1989, S.56

der Folge, daß die Fähigkeit, "akustische Anregungen zu empfangen, zu verarbeiten und aufzubewahren gegenwärtig beträchtlich verringert ist"⁴⁰. Die Vernachlässigung der Entwicklung des Gehörsinnes hat nach PECH zwei negative Folgen:

1) Es kommt zu einem Informationsverlust, da die "Fähigkeiten, akustische Anregungen zu empfangen, zu verarbeiten und aufzubewahren ... nicht entfaltet (werden)"⁴¹. Diese Defizite wirken sich vermutlich nicht nur auf die musikalischen Hörfähigkeiten aus, sondern führen möglicherweise auch zu schwächeren allgemeinen Lernleistungen⁴². Die von PECH empirisch belegte Korrelation zwischen der Fähigkeit, akustische Reize empfangen und verarbeiten zu können und guten Schulleistungen⁴³, weist eindeutig in diese Richtung.

2) PECH geht davon aus, daß akustische Stimulierungen durch Musik, Gesang und kultivierte Sprache "komplexe psychologische Antworten des Organismus mit reichem intellektuellem und emotionellem Inhalt" auslösen. Ein Mangel an entsprechenden auditiven Reizen führt somit nicht nur zu Defiziten im intellektuellen Bereich, sondern stört auch das Gleichgewicht zwischen den intellektuellen und emotionellen Bestimmungsfaktoren der menschlichen Psyche. Die Folgen einer solchen Störung äußern sich dann in "unangenehmen Gefühlen, ... Unzufriedenheit und Verstimmung", die sich "in Störungen des psychischen und neurophysiologischen Befindens, mit gesellschaftlichen und ökonomischen Folgen fortsetzen"⁴⁴.

Die Überlegungen PECHs erhalten angesichts des in der aktuellen Entwicklung des Medienmarkts zu beobachtenden Trends zu einer immer stärkeren Visualisierung der massenmedialen Musikproduktion zusätzliches Gewicht. HANS-CHRISTIAN SCHMIDT fand bei einem experimentellen Vergleich der auditiven und audiovisuellen Wahrnehmung heraus, daß sich die Bild- und Musikwahrnehmung gegenseitig stören, "mit der Konsequenz, daß vor dem Bildschirm das Musikhören umkippt in ein Bilder

40 PECH, KAREL: Hören im optisch-technischen Zeitalter. In: Musica 1971. Heft 1, S.21
41 ebd., S.22

42 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.205

43 vgl. PECH, KAREL: Hören im 'optischen' Zeitalter. BLAUKOPF, KURT (Hrsg.): Schriftenreihe 'Musik und Gesellschaft'. Heft 5, Karlsruhe 1969, S.18
vgl. auch ANTHOLZ, HEINZ 1976, a.a.O., S.132f

44 PECH, KAREL 1971, a.a.O., S.23

sehen, welches die Musik als strukturiertes Gefüge weitgehend verfehlt"⁴⁵. Vor diesem Hintergrund erscheint die systematische Anleitung zum Musikhören im Rahmen des schulischen Musikunterrichts von großer Dringlichkeit.

Musikhören im Sinne eines vertieften Musikverstehens setzt sensorische Fähigkeiten voraus. Dazu gehört die Fähigkeit, auditive Signale aufnehmen, unterscheiden und deuten zu können (Ebene der allgemeinen Hörwahrnehmung) ebenso wie die Unterscheidungsfähigkeit für Tonhöhen, Tondauern, instrumentale Klangfarben usw. Die Bedeutung dieser sensorischen Fähigkeiten als "*Propädeutikum des musikalischen Hörens*"⁴⁶ steht außer Frage. Ein Musikunterricht, der im Bereich der "*parameterbezogenen musikalischen Phänomene*"⁴⁷ stehenbleibt, läuft allerdings Gefahr, an der Musik, die mehr ist als die Summe von Parametern, und an den emotionalen Bedürfnissen der Schüler vorbeizuzielen. Die Schulung der allgemeinen auditiven Wahrnehmungsfähigkeit ist zwar ein grundlegender, aber nur ein Teilbereich der Hörerziehung mit propädeutischer Funktion.

Musikalisches Hören im Sinne eines vertieften Musikverständnisses geht über den Bereich der rein sensorischen Wahrnehmung hinaus. In der psychologischen Literatur besteht Übereinstimmung darin, "*daß das Wahrnehmungserlebnis nicht ein auf ein Sinnerlebnis reduziertes 'Abbild' der Umwelt darstelle, sondern eine auf Erfahrung, auf individuellem Gedächtnis beruhende Strukturierung von Umweltinformationen* (Hajos, 1977). *Wahrnehmen ist nicht (passives) 'Photographieren' einer objektiven Realität, ihre passive Spiegelung, sondern ist ein (aktiver) Prozeß der Aneignung* (Stadler u.a. 1977)"⁴⁸.

Musikhören im Sinne dieses Wahrnehmungsverständnisses zielt auf das verstehende Erfassen von musikalischen Sinnzusammenhängen, von GISELA DISTLER-BRENDEL beschrieben als "*dialektischer Prozeß aus sensibler Wahrnehmung und Erinnerung an*

45 SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN: Wer nicht hören will, muß sehen. In: Musik und Bildung 1980. Heft 5, S.330

46 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.205

47 ebd., S.204

48 ebd., S.193. ABEL-STRUTH bezieht sich hier auf HAJOS, A.: Wahrnehmung. In: Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Hrsg. von TH. HERRMANN u.a. München 1977. S.528ff bzw. auf STADLER, M. / SEEGER, F. / RAITHEL, A.: Psychologie der Wahrnehmung. München 1977

vorhergehende Hörerfahrung", der *"wie die Sprache erlern"* werden muß und der ständigen Übung bedarf⁴⁹.

Diesen Prozeß in Gang zu bringen bzw. durch gezielte *"Hilfen zur Förderung von Neugier, von Höraufmerksamkeit und -konzentration, zur Förderung langsam entstehender Orientierung durch Erfahrungen, durch Benennung und Zuordnung"*⁵⁰ immer wieder aufs neue anzuregen, ist die zentrale Aufgabe des Lernfeldes Musikhören im Rahmen des schulischen Musikunterrichts. Je früher eine solche planmäßig betriebene Förderung einsetzt, desto größer sind die Erfolgsaussichten, da die durch meist einseitige Hörerfahrungen geprägten massenmedialen Musikkontakte mit zunehmendem Alter eine Fixierung der Hörerwartung und des Hörverhaltens zur Folge haben, die korrigierende Eingriffe im Sinne einer Weitung des Hörhorizontes kaum noch zuläßt. Die Auswirkungen der massenmedialen Musikberieselung auf die musikalische Sozialisation macht sich bereits im Kindesalter bemerkbar. So stellen SIGRID ABEL-STRUTH / ULRICH GROEBEN fest, daß *"Kinder von 5-7 Jahren deutlich musikalische Präferenzen (oder Ablehnungen) zeigen und dabei bereits in der Lage sind, ihre Bewertung graduell abzustufen"*⁵¹.

4.2 Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter Zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen

Lange Zeit herrschte unter Musikpädagogen die Auffassung vor, das Hör- und Konzentrationsvermögen von Grundschulkindern sei noch so unterentwickelt, daß man ihnen die Konfrontation mit komplexer Musik im Musikunterricht nicht zumuten dürfe. Folgerichtig beschränkte man sich in der Auswahl der unterrichtlichen Hörangebote auf die sogenannten *"kleinen Werke großer Meister"*. Heute wissen wir, daß nicht nur der Grad der musikalischen Hörfähigkeiten, sondern auch das musikalische Interesse dieser Altersstufe an komplexer Musik wesentlich höher sind, als man gemeinhin denkt⁵². Die Ergebnisse der Frankfurter Hörversuche zeigen, *"daß die Fähigkeiten 5-7jähriger Kinder, affektive und kognitive Beziehungen zu komplexer Musik herzustellen, wesent-*

49 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, a.a.O., S.226

50 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.195

51 ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH: Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7jährigen Kindern und Literaturbericht. ABEL-STRUTH, SIGRID (Hrsg.): Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Bd.15, Mainz 1979, S.134

52 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH 1979, a.a.O., S.11

lich größer sind, als dies in tradierten ... und gegenwärtigen musikdidaktischen Konzepten vorausgesetzt wird". Noch jenseits der Schwelle gruppengenormter Präferenzen bewiesen die Kinder in hohem Maße Höraufmerksamkeit, Hörinteresse und Hörkonzentration gegenüber komplexer Musik⁵³.

"Überraschend hoch gegenüber bisherigen Ergebnissen lagen auch die höranalytischen Fähigkeiten der Kinder für komplexe Musik ...". Die Kinder bewiesen die "Fähigkeit der Unterscheidung zwischen besetzungsmäßig und stilistisch nah verwandten Musikausschnitten". SIGRID ABEL-STRUTH / ULRICH GROEBEN konnten außerdem nachweisen, daß die Hörleistungen der Kinder durch gezielte Hörangebote im Musikunterricht deutlich verbessert werden können⁵⁴.

KLAUS-ERNST BEHNE kommt aufgrund der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung "zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschulalter und Primarbereich" u.a. zu dem Schluß, daß sich "tendenziell bei einem Vergleich der Fünfjährigen mit den Erwachsenen ... die Möglichkeit (andeutete), daß Kinder Musik partiell anders, aber deshalb keineswegs undifferenzierter hören"⁵⁵. Auch PETER BRÖMSE / EBERHARD KÖTTER schließen aufgrund experimenteller Untersuchungen, daß "die Voraussetzung für das Erfassen der musikalischen Ausdrucksqualitäten beim Hören im Prinzip bei den neun- und zehnjährigen ... nicht anders geartet (ist) als bei Erwachsenen"⁵⁶. Entgegen früheren Annahmen deuten verschiedene Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß Kinder schon relativ früh ein musikalisches Ausdrucksverständnis entwickeln⁵⁷. Bereits 5-7jährige Kinder sind in der Lage, "graduell recht fein abgestufte Gefühlswerte des Musikerlebens bei sich zu erkennen und auch entsprechend zu äußern"⁵⁸.

Auch hinsichtlich der Hörkonzentration sind Grundschul Kinder zu beachtlichen Leistungen fähig. SIGRID ABEL-STRUTH / ULRICH GROEBEN stellten 5-7jährigen Kindern die Aufgabe, "auffällige Hörereignisse" bei drei Stücken aus dem "Carneval

53 ebd., S.112

54 ebd., S.10f

55 BEHNE, KLAUS-ERNST: Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschulalter und Primarbereich. Musik und Bildung 1974. H.2, S.106f

56 BRÖMSE, PETER / KÖTTER, EBERHARD: Experimentelle Untersuchungen zur Differenzierfähigkeit beim Musikhören zehnjähriger Schüler. In: Forschung in der Musikerziehung 1970. Heft 3/4, S.41

57 vgl. GEMBRIS, HEINER: Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: MOTTE-HABER DE LA, HELGA (Hrsg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel 1987, S.152

58 ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH 1979, a.a.O., S.22

des animaux" von C. Saint-Saens herauszuhören. Die Kinder zeigten dabei "eine geschlossene und breite Leistung auf dem Gebiet der Hörkonzentration"⁵⁹. Weiterhin wurde deutlich, daß diese Leistungen nicht von der Länge der Hörbeispiele, sondern vom Grad der Stilisierung abhängig waren. Das längste Stück, "*Le coucou au fond du bois*" (118", stark naturalistisch) verfolgten 96% der Kinder richtig oder mit geringer Fehlleistung. Auch beim Eselstück ("*Personnes à longues oreilles*", 37", mittlere Naturalistik) sind es 95%. Bei dem abstrakteren Stück "*Pianistes*" (68") gelangen nur noch 65% der Kinder richtige Lösungen⁶⁰. Die Autoren stellten weiterhin einen deutlichen Leistungszuwachs in der höheren Altersstufe fest.

Die aufgrund von Erfahrungswerten angegebene Länge der von Grundschulkindern zu bewältigenden Hörbeispiele beträgt ca. 1-4 Minuten⁶¹.

Die Fähigkeit, grobe Laut-Leise-Unterschiede erfassen zu können, scheint sich ganz früh zu entwickeln. Der Begriff "*laut / leise*" gilt schon bei Vorschulkindern als gefestigt (TAEBEL 1974)⁶². Der Begriff "*schneller / langsamer*" erfährt zwischen Kindergarten und 1. Schuljahr eine merkliche Verbesserung. Mit dem 4. Schuljahr scheint die Differenzierung von Dauer und Tempo gefestigt zu sein⁶³. Vorschulkinder erlernen bei entsprechender Unterweisung leicht die Fertigkeit, Musikinstrumente zu unterscheiden. Diese Unterscheidungsfähigkeit erhöht bei Musikanfängern die Freude am Konzertbesuch oder am Plattenhören⁶⁴.

Untersuchungen zur Tonhöhenunterscheidung weisen darauf hin, daß Kinder schon frühzeitig in der Lage sind, paarweise nacheinander vorgespielte Töne voneinander zu unterscheiden. Dabei werden z.B. von 6jährigen (30%) bereits Unterschiede von einer halben Sekunde erkannt, 8jährigen gelingt die Aufgabe schon wesentlich besser (80%) (DUELL und ANDERSON, 1967)⁶⁵. Mit zunehmendem Alter verbessert sich die Fähigkeit, auch kleinere Tonhöhen sicher voneinander unterscheiden zu können.

59 ebd., S.112

60 vgl. ebd., S.112

61 vgl. KÜNTZEL-HANSEN, MARGRIT: Musikhören mit Kindern im Elementarbereich. In: Musikpädagogische Forschung Bd.5. Kind und Musik. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch GÜNTHER KLEINEN, Laaber 1984, S.171
vgl. LEMMERMANN, HEINZ 1978, a. a. O., S.279

62 vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND: Psychologie musikalischen Verhaltens. Anglo-amerikanische Forschungsbeiträge. ABEL-STRUTH, SIGRID (Hrsg.): Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Bd.14. Mainz 1982, S.97

63 vgl. ebd., S.97f

64 vgl. ebd., S.100

65 vgl. GEMBRIS, HEINER 1987, a. a. O., S.146

Schwierigkeiten haben die Kinder jedoch bei der Bestimmung der Relationen der Töne zueinander. Dies dürfte in erster Linie ein terminologisches Problem bei der Anwendung der Begriffe "höher / tiefer" sein. Anscheinend gelingt erst Kindern ab etwa dem 7. Lebensjahr eine zunehmend sichere Anwendung der Begriffe "hoch / tief" im Zusammenhang mit Musik⁶⁶.

Mit ca. 7-8 Jahren scheint sich das Gefühl für Tonalität zu festigen. IMBERTY (1969) stellt fest, daß viele Kinder vor dem sechsten Lebensjahr eine Melodie für abgeschlossen halten, wenn sie aufhört, gleich auf welcher Tonstufe sie endet. Erst zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr empfinden Kinder Tonika und Dominante als wichtig, ohne jedoch ihre Funktion schon zu begreifen. Ab diesem Alter erkennen Kinder auch schon einen Tonartwechsel innerhalb eines Liedes. Dies gelingt vor allem dann leicht, wenn der Wechsel in eine entfernte Tonart stattfindet⁶⁷. ZENATTI stellte nach Versuchen mit tonalen und atonalen Tonfolgen eine Entwicklung des Tonalitätsgefühls ebenso erst im Alter von sechs bis sieben Jahren fest⁶⁸.

Bezüglich der Entwicklung rhythmischer Fähigkeiten liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor. Für den Unterricht im Musikhören interessant erscheint das Ergebnis einer Untersuchung von RAINBOW / OWEN (1979). Danach haben 3- bis 4jährige Kinder große Schwierigkeiten beim Nachklatschen von Rhythmen, beim synchronen Mitklatschen und beim Marschieren im Takt zur Musik. Vorheriges Sprechen des Rhythmus hilft ihnen bei der anschließenden Realisation; auch können Sprachrhythmen leichter dargestellt werden als ein regelmäßiges Metrum. Möglicherweise ist eine noch nicht gut ausgebildete Grobmotorik die Ursache für die Probleme bei der Wiedergabe von Rhythmen. Die Wiedergabe über Stimme und Sprachmotorik fällt jedenfalls leichter⁶⁹.

Im Vorschulalter und in den ersten Grundschuljahren haben die Kinder noch Schwierigkeiten, bei der Produktion und Reproduktion von Rhythmen das Metrum durchzuhalten.

66 ebd., S.146

vgl. TAEBEL 1974 in SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.75

vgl. auch ABEL-STRUTH, SIGRID: Der musikpädagogische Umgang mit Kindern - und seine Irrtümer. In: Musica 1982. H.4, S.318

67 vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.84

68 vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.84f

69 vgl. GEMBRIS, HEINER 1987, a.a.O., S.142

Erst im Alter von 7 bis 9 Jahren verbessert sich die Fähigkeit, ein konstantes Metrum beizubehalten und Temposchwankungen zu erkennen⁷⁰.

Während Untersuchungen aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts ein Empfindungs- und Unterscheidungsvermögen für Harmonien, Konsonanzen und Dissonanzen erst ab etwa dem 9. Lebensjahr nachweisen konnten, deuten jüngere Untersuchungen darauf hin, daß diese Fähigkeiten teilweise schon bei Kindern im Alter von 6-7 Jahren vorhanden sind. Die Ursachen für diese unterschiedlichen Ergebnisse beruhen wohl einerseits auf den heute verbesserten Untersuchungsmethoden, aber auch auf der veränderten musikalischen Umwelt. Die Dauerberieselung durch die technischen Medien könnte zu einer früheren Ausbildung harmonischer Fähigkeiten geführt haben⁷¹.

Für den Unterricht im Musikhören ist die Erkenntnis von Bedeutung, daß Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren ihre Aufmerksamkeit nur auf einen einzigen Aspekt der Wahrnehmung richten können und nicht in der Lage sind, mehrere Aspekte ein und derselben Sache gleichzeitig wahrzunehmen und zu verarbeiten⁷². Fünfjährige Kinder haben z.B. Schwierigkeiten, eine Melodie als die gleiche wiederzuerkennen, wenn der Rhythmus verändert wird (68% richtige Antworten) und auch Achtjährige können die Erhaltung der Melodie nach Abänderung des Rhythmus nicht immer erkennen (80% richtige Lösungen)⁷³.

ZENATTI untersuchte die Fähigkeit des polyphonen Hörens. Sieben- bis zwölfjährige Mädchen sollten die Themeneinsätze in zwei-, drei- und vierstimmigen Fugen (Thema war ein in Frankreich bekanntes Kinderlied) erkennen. Während die Sieben- bis Achtjährigen nur ca. 50% der Themeneinsätze bemerken, kommen die Acht- bis Zehnjährigen auf die signifikant bessere Leistung von mehr als 70%. Die älteren Versuchsteilnehmer erreichen zwar 80% richtige Lösungen, doch ist dieser Unterschied nicht signifikant. Die jüngeren Kinder erkennen das Thema in der Regel nur dann, wenn es in der

70 vgl. ebd., S.143

vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.92

71 vgl. GEMBRIS, HEINER 1987, a.a.O., S.144-146

72 vgl. ebd., S.140f

73 vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.65

Oberstimme erscheint. Es gelingt ihnen noch nicht, die Stimmen einer Fuge voneinander zu trennen. Diese Fähigkeit nimmt bei Acht- bis Zehnjährigen zu⁷⁴.

Neuere Untersuchungen über das musikalische Gedächtnis belegen, daß Kinder schon sehr früh (ab ca. 1 Jahr; vgl. MOOG 1968)⁷⁵ in der Lage sind, Melodien wiederzuerkennen. SIGRID ABEL-STRUTH / ULRICH GROEBEN beweisen mit ihren Untersuchungen, daß 5-7jährige Kinder *"in hohem Maße fähig sind, zwischen bereits gehörter und noch nicht gehörter Musik zu unterscheiden"* und eine unerwartet hohe Leistungsfähigkeit für das Wiedererkennen von Musik demonstrieren⁷⁶. Den größten Leistungszuwachs beim Tongedächtnis (13%) und beim Rhythmusgedächtnis (16%) stellt BENTLEY bei Kindern im Alter von 8 bis 9 Jahren fest⁷⁷.

Von Bedeutung für das Musikhören dürfte die Tatsache sein, daß möglicherweise auch emotionale Faktoren die musikalische Gedächtnisleistung mitbestimmen. Emotionspsychologische Untersuchungen deuten darauf hin, *"daß Gedächtnisleistungen in beträchtlichem Maße nicht nur von der augenblicklichen emotionalen Stimmung, sondern auch von der gefühlsmäßigen Bewertung der zu erinnernden Inhalte abhängen (BOWER 1981,1983)"*. Zwar liegen zu diesem Aspekt keine musikpsychologischen Untersuchungen vor, doch lehrt die Alltagserfahrung, daß eine starke emotionale Beziehung zu einem Musikstück dieses besser im Gedächtnis haften läßt, als wenn man der Musik gleichgültig gegenübersteht⁷⁸.

Die Ergebnisse einer Untersuchung von HELGA DE LA MOTTE-HABER / SABINE JEHNE deuten darauf hin, daß bereits sechsjährige Kinder ausgeprägte Urteile über Musikbeispiele verschiedener Stilrichtungen besitzen⁷⁹. Am Beispiel einer Gamelanmusik wurde hochsignifikant nachgewiesen, daß das Vertrautmachen einer unbekannteren Musik im Unterricht die Bewertung derselben steigern kann. Die Tatsache, daß die sechsjährigen Kinder ihr Urteil wesentlich stärker änderten als die Schüler der 4.

74 vgl. BEHNE, K.-E. / KÖTTER, E. / MEISSNER, R.: Begabung - Lernen - Entwicklung. In: DAHLHAUS, CARL (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd.10: DAHLHAUS, CARL / MOTTE-HABER, HELGA DE LA (Hrsg.): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden 1982, S.295

75 vgl. GEMBRIS, HEINER 1987, a.a.O., S.149

76 ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH 1979, a.a.O., S.119

77 vgl. BENTLEY, ARNOLD: Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit. Frankfurt am Main 1973², S.86 und 89

78 vgl. GEMBRIS, HEINER 1987, a.a.O., S.150f

79 vgl. MOTTE-HABER, HELGA DE LA / JEHNE, SABINE: Der Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von 6-10jährigen Kindern. In: Musik und Bildung 8, 1976 H.1, S.8

Klasse, deutet auf eine größere Offenheit der Sechsjährigen und auf eine durch die musikalische Umwelt hervorgerufene stärkere Prägung und Fixierung der Zehnjährigen hin⁸⁰. EBERHARD KÖTTER konstatiert ebenfalls, daß Werthaltungen vor allem in der Grundschule ausgebildet werden und daß der Bekanntheitsgrad der Musik deren Beurteilung wesentlich mitbestimmt⁸¹.

Im Hinblick auf die angeführten Untersuchungsergebnisse kann man Kindern im Schulintrittsalter eine *"außerordentlich hohe Leistungsfähigkeit im Hören spezifisch musikalischer Phänomene"*⁸² bescheinigen. Da die musikalischen Fähigkeiten der Kinder heute aufgrund des Einflusses der technischen Mittel *"früher den Reifepunkt"* erreichen, erhält ein frühes Musikerlebnis eine besondere Bedeutung für die spätere Entwicklung. Andererseits weisen Untersuchungsergebnisse auch darauf hin, daß es für bestimmte Lernaufgaben optimale Zeitpunkte gibt. Gefordert wird daher eine zweckmäßige und altersbezogene Organisation des Curriculums⁸³. ZIMMERMAN / SECHREST (1968) kritisieren zu Recht ein zu langsames Vorgehen im Musikunterricht und die Beschränkung auf zu leichte Unterrichtsinhalte⁸⁴. Auch ABEL-STRUTH warnt vor der Gefahr einer *"musikdidaktisch bedenklichen Unterforderung"* in der Grundschule, wenn dort nämlich Wahrnehmungsleistungen gefordert werden, die bereits im ersten Lebensjahr vorhanden sind. Statt zu fördern, vergrößere eine solche Didaktik nur vorhandene Defizite⁸⁵. Die musikalische Hörerziehung in der Grundschule vermag dann einen wichtigen Beitrag zur musikalischen Sozialisation von Kindern zu leisten, wenn sie die nachgewiesenen hohen Leistungsfähigkeiten von Grundschulkindern nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern darauf aufbaut und durch Hörangebote, die diesen Fähigkeiten im Niveau entsprechen, weiterentwickelt.

80 vgl. ebd., S.7

81 vgl. KÖTTER, EBERHARD 1980, a.a.O., S.196

82 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.204

83 vgl. SHUTER-DYSON, ROSAMUND 1982, a.a.O., S.99

84 vgl. ebd., S.99

85 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.208

4.3 Ziele des Musikhörens in der Grundschule

4.3.1 Zur Problematik der Zielbestimmung des Musikhörens

Bei der Durchsicht musikdidaktischer Veröffentlichungen zum Thema "*Musikhören im Unterricht*" stößt man auf eine Vielzahl unterschiedlicher Zielvorstellungen, die zudem nicht selten verschwommen und vage bleiben. CHRISTA NAUCK-BÖRNER kritisiert z.B., daß die im Zusammenhang mit dem Begriff Hören am häufigsten genannten Adjektive "*bewußt*" oder "*aktiv*" nur selten definiert bzw. gegen ihr Pendant "*unbewußt*" oder "*passiv*" abgegrenzt werden. Kriterien für eine Operationalisierung von Lernzielen fehlten, so daß eine Überprüfung, inwieweit ein Schüler das vorgegebene Lernziel erreicht hat oder nicht, unmöglich sei⁸⁶. Die mangelnde Präzision der Begriffe führe so weit, "*daß durchaus divergente didaktische Ansätze sich gleichermaßen auf die Ziele des 'bewußten, aktiven Hörens' berufen, wobei es den Anschein hat, als ob die Zuordnung der Unterrichtsinhalte zu den -zielen vollkommen beliebig sei*"⁸⁷. Damit entpuppten sich solchermaßen unpräzise Zielvorstellungen als "*Leerformeln*".

Die Ursache für den offensichtlichen Mangel an klaren und wissenschaftlich fundierten Zielvorstellungen für das Musikhören im Unterricht sieht NAUCK-BÖRNER im "*Defizit an fachwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung*", u.a. abzulesen am "*Fehlen von theoretischem Wissen über Zusammenhänge zwischen Musik und Individuum, Musik und Gesellschaft*"⁸⁸.

Diesen Mangel kompensieren scheinbar Hörertypologien⁸⁹, die zunächst dem Versuch entsprangen, die als "*zu vielfältig empfundenen interindividuellen Unterschiede*" beim Musikhören zu "*überschaubaren Kategorien*" zusammenzufassen und "*Ordnungsschemata*" bereitzustellen⁹⁰. Diese ursprünglich aus musikpsychologischem Forschungsinteresse angegangene Problematik gewann für die Musikdidaktik zentrale Bedeutung, als das Hören vorrangiges Ziel des Musikunterrichts wurde. Musikdidakti-

86 vgl. NAUCK-BÖRNER, CHRISTA: Logische Analyse von Hörertypologien und ihrer Anwendung in der Musikpädagogik. Hamburg 1980, S.163

87 ebd., S.164

88 ebd., S.206

89 vgl. dazu ADORNO, THEODOR W.: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt am Main 1975. Darin: "Typen musikalischen Verhaltens", S.14-34

Weitere Hörertypologien nach ALT, MICHAEL / KRÜTZFELDT-JUNKER, HILDEGARD / RAUHE, HERMANN. In: VENUS, DANKMAR: Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven 1984², S.31

ker griffen auf diese Typologien zurück, um den Begriff des Musikhörens zu präzisieren und daraus Zielvorstellungen für den Unterricht im Musikhören abzuleiten⁹¹. Dafür erweisen sich die Hörertypologien als ungeeignet. NAUCK-BÖRNER weist in einer differenzierten Analyse der vorliegenden Modelle nach, daß bei der Erstellung solcher Typologien "*Probleme der wissenschaftlichen Begriffsbildung vernachlässigt (werden) zugunsten von Kriterien der Plausibilität ...*". Derartige "*Ordnungsschemata*", NAUCK-BÖRNER bezeichnet sie als "*Deutungswissen*", seien methodologisch unzulänglich und entbehrten der empirischen Überprüfung⁹².

Auch SIGRID ABEL-STRUTH kritisiert die unreflektierte Übernahme von Hörertypologien durch die Musikpädagogik. Da Typologien nicht Theorie, sondern nur "*wenig präzierte Ordnungsansätze*" darstellten, sei "*auch ein daraus entnommenes Ziel unverändert nur Postulat, nicht logische Ableitung*". Problematisch sei zudem, daß die aus Hörertypologien übernommenen Ziele "*auf eine feste, endgültige Leistung in Richtung auf Lernutopien abstellen*", und dabei keine Angaben über die "*Etappen des Zielweges, des Lernvorganges selbst oder der Lernbedingungen machen*"⁹³. ABEL-STRUTH ist der Auffassung, daß die Fixierung der Musikpädagogik auf die Hörertypologien möglicherweise dazu beigetragen hat, die "*Lernziel-Aufstellung für eine musikalische Hörausbildung und den Blick auf die im Musikunterricht realistischen und effektiven Lernmöglichkeiten*"⁹⁴ zu behindern.

4.3.2 Grundpositionen der Zieldiskussion

Die Zielvorstellungen zum Musikhören haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gewandelt. Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre dominiert der Sachanspruch der Musik, besonders deutlich erkennbar in MICHAEL ALTs Konzept der "*Orientierung am Kunstwerk*"⁹⁵. Der Unterricht im Musikhören orientiert sich an der durch die Musikwissenschaft definierten Systematik. Etwaige Ansprüche des Schülers werden dabei weitgehend vernachlässigt.

90 NAUCK-BÖRNER, CHRISTA 1980, a.a.O., S.206

91 vgl. ebd., Vorwort von DE LA MOTTE-HABER
vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, S.274

92 vgl. NAUCK-BÖRNER, CHRISTA 1980, a.a.O., S.206

93 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.274

94 ebd., S.275

95 ALT, MICHAEL: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968

Auch DANKMAR VENUS geht es in seiner *"Unterweisung im Musikhören"* (1969)⁹⁶ noch vorrangig darum, die Ansprüche der Musik durch die Vermittlung fachspezifischen Wissens zu erfüllen. In der zweiten Auflage (1984) seines Buches fordert er allerdings, *"die Schüler mehr als bislang als planenden Partner ernst zu nehmen ..."*⁹⁷. VENUS entwickelt seine grundlegenden Zielvorstellungen zum Musikhören, indem er der vieldiskutierten Frage nachgeht, ob im Unterricht mehr die *"cogitative Rezeption"*, also das bewußte Erfassen musikalischer Formen im Vordergrund stehen solle, oder ob man mehr *"das beseelende Hören"* anzubahnen habe. VENUS führt diese polaren Zielvorstellungen auf zwei unterschiedliche ästhetische Positionen zurück: auf die *"formalästhetische Auffassung"* auf der einen Seite (der einzige Inhalt der Musik ist ihre Form - cogitative Rezeption, ästhetisches Musikhören) und die *"gefühlstästhetische Auffassung"* auf der anderen Seite (das eigentlich Bedeutsame der Musik ist ein von der Form umschlossener Empfindungsgehalt - einfühlsames Hören, beseelendes Musikhören)⁹⁸.

VENUS plädiert dafür, im Unterricht in Musikhören *"auf eine möglichst enge Durchdringung beider Einstellungen"*⁹⁹ hinzuwirken. Nach einem Zitat von HELMUTH PLESSNER, sei Musikalität *"nichts anderes als das Vermögen, Herr seines eigenen Mitgenommenseins durch Töne zu sein"*¹⁰⁰. *"Nicht-mitgenommensein durch die Töne"* sei genauso *"eine Fehlform"* wie ein *"Nur-mitgenommensein durch die Töne"*. Deshalb möchte VENUS den Schüler zu einer Höreinstellung führen, die ein *"Mitgenommenwerden durch die Töne und doch zugleich nie die Herrschaft über dieses Mitgenommensein zu verlieren"*¹⁰¹ ermöglicht.

ABEL-STRUTH nimmt 1972 eine Analyse verschiedener didaktischer Ansätze des Musikhörens vor. Trotz aller Unterschiedlichkeit orientieren sich ihrer Meinung nach die Ansätze letztlich an zwei verschiedenen Zielauffassungen von Musikhören, zum einen *"am Kunstwerk und seinen Möglichkeiten bildender Wirkung, zum anderen ... an Funktionen der Musik, mit Möglichkeiten, durch Erfahrung zu mündigem Verhalten"*

96 VENUS, DANKMAR: *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal 1969

97 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a. a. O., S.4

98 ebd., S.40. VENUS verweist in diesem Zusammenhang auf Eduard Hanslick und Hermann Kretzschmar als exponierte Vertreter dieser beiden musikästhetischen Grundpositionen.

99 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a. a. O., S.47

100 ebd., S.46

101 ebd., S.47

gegenüber Musik ... zu gelangen"¹⁰². Sie ordnet die Ansätze zwei "umfassenden theoretischen Bereichen zu, dem "bildungstheoretischen und dem lerntheoretischen"¹⁰³. ABEL-STRUTH erkennt hinter den unterschiedlichen Bemühungen, "Musikhören in der Schule als angewandte Formenlehre auszurichten, die materiale Bildungstheorie ..., meist verbunden mit dem Bestreben nach historischer und sachlicher Vollständigkeit, mit Enzyklopädismus i.S. von Eduard Sprangers 'materialer Allgemeinbildung'". Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die zahlreichen didaktisch-methodischen Beiträge und Schallplattenreihen, die "das Begreifen musikalischer Konstruktion" in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellen¹⁰⁴. ABEL-STRUTH kritisiert an diesem Ansatz, daß er sich als besonders anfällig für "Simplifizierungen musikalischer Sachverhalte zwecks Erleichterung des Verstehens"¹⁰⁵ erweise.

Ein anderer Ansatz legt nach ABEL-STRUTH den Schwerpunkt auf den Menschen als Subjekt. Musik interessiert hier primär im Hinblick auf ihre Funktionen für und ihre Wirkungen auf den Menschen¹⁰⁶. Vor allem speziell die gemeinschaftsbildende Kraft der Musik wird in solchen Ansätzen hervorgehoben¹⁰⁷, wobei ihre Wirkungen lange Zeit ausschließlich dem praktischen Musizieren zugeschrieben wurden (Musische Erziehung). Mit der Betonung der aktiven Anteile des Musikhörens verlagern sich die Akzente. ABEL-STRUTH erkennt in allen Ansätzen, deren Ziel es ist, durch Musikhören menschliche Kräfte zu entfalten, die Übertragung formalen Bildungsdenkens auf das Musikhören. Sie kritisiert daran, daß für die Vorstellungen "menschlicher Kräfte und inhaltlicher Werte" keine Kriterien erbracht werden können und insbesondere der "Akt der Vermittlung" außer acht bleibt¹⁰⁸.

Eine neue Gruppe didaktischer Höransätze wendet sich deutlich von bildungstheoretischen Vorstellungen ab. Es erfolgt eine Hinwendung zum Prozeß der Begegnung mit dem musikalischen Objekt¹⁰⁹. Der Aspekt der Vermittlung zwischen dem Subjekt Mensch und dem Objekt Musik gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung. Das Interesse

102 ABEL-STRUTH, SIGRID: Ansätze einer Didaktik des Musikhörens (1972). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.344f

103 ebd., S.345

104 ebd., S.329

105 ebd., S.330

106 vgl. ebd., S.331

107 vgl. ebd., S.333

108 vgl. ebd., S.336f

109 vgl. ebd., S.337

der Musikpädagogik richtet sich verstärkt auf lern-, informations- und kommunikationstheoretische Konzepte.

Diese Neuorientierung in der Theorie führte zu neuen unterrichtsbezogenen Ansätzen. Der Ansatz der auditiven Wahrnehmungserziehung beruft sich z.B. auf Forschungsergebnisse der Psychologie, die "*psychische, neurophysiologische und somatische Störungen*" nachwies, hervorgerufen durch Vernachlässigung des Hörsinnes bei gleichzeitiger Bevorzugung des visuellen Sinnes¹¹⁰. Die Curriculum-Forschung forderte, den Schüler mit Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten. Im Musikunterricht als dem "*einzigsten 'reinen' Hörfach*"¹¹¹ sollte die systematische Ausbildung der Wahrnehmungsfähigkeit erfolgen.

Zwei musikpädagogische Konzeptionen bestimmen Mitte der 70er Jahre wesentlich die musikpädagogische Diskussion. Es sind dies die Theorie einer "*didaktischen Interpretation der Musik* (Ehrenforth 1971, 1973, 1979, 1982; Richter 1976, 1978, 1982, 1983) und die Theorie eines '*handlungsorientierten Musikunterrichts*' (Rauhe / Reinecke / Ribke 1975; Rauhe / Ribke 1977; Ribke 1978)"¹¹².

KARL HEINRICH EHRENFORTH fordert bereits 1971 in seiner Schrift "*Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*"¹¹³, den "*subjektiven, also persönlichen Erfahrungshintergrund des Schülers und seine dadurch bestimmten rezeptiven Reaktionen als entscheidende Faktoren eines musikalischen Lernprozesses*" zu respektieren und im Unterricht zu berücksichtigen¹¹⁴.

EHRENFORTH entwickelt seine Konzeption der didaktischen Interpretation auf der Basis der Hermeneutik GADAMERS, wonach "*im Vollzug des Verstehens ... eine Horizontverschmelzung* [des historischen Horizonts mit dem Horizont der Gegenwart] *geschieht*". EHRENFORTH überträgt diese Vorstellung auf "*das Verhältnis des Schülers als Verstehenssubjekt zur Musik als einem historisch bestimmten Verstehensobjekt*".

110 vgl. ebd., S.340

111 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.133

112 FISCHER, WILFRIED: "Didaktische Interpretation von Musik" und "Handlungsorientierter Musikunterricht". In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN (Hrsg.): *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1.* Kassel 1986, S.297-341

113 EHRENFORTH, KARL HEINRICH: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik.* Frankfurt 1971

114 FISCHER, WILFRIED 1986, a.a.O., S.298

vgl. EHRENFORTH, KARL HEINRICH 1971, a.a.O., S.45 und 49

Verstehen von Musik bedeutet demnach *"die Verschmelzung des von dem Schüler in den Verstehensakt eingebrachten Horizontes mit dem Horizont des zu verstehenden, gleichermaßen durch seine Struktur wie durch seine Wirkungsgeschichte bestimmten Hörwerks"*¹¹⁵. Dieser Ansatz meint nach FISCHER etwas ganz Elementares, daß nämlich die biographischen Bedingungen und Erfahrungen des Hörers wesentlich seinen Verstehenshorizont mitbestimmen. Damit es zu einer Begegnung zwischen Hörer und Musikwerk kommen kann, darf der bisher vernachlässigte persönliche Erfahrungsraum, den jemand in den Verstehensakt einbringt, nicht aus dem Unterricht ausgeklammert bleiben¹¹⁶.

Wenn aber die biographischen Bedingungen des Hörers das Verstehen eines Musikwerks wesentlich mitbestimmen, kann *"ein und dasselbe Hörwerk in unterschiedlichen Lebenssituationen auch unterschiedliche Eindrücke hervorrufen"*. Das heißt wiederum: wenn es zu der von EHRENFORTH angestrebten Verschmelzung der Horizonte kommen soll, muß der Schüler dort abgeholt werden, *"wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß"*. Ebenso wie die biographischen Bedingungen des Hörers darf der dem Hörwerk (= Objekt) eigene Horizont, der auf der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Kunstwerks beruht, nicht aus dem Verstehensprozeß ausgeklammert werden¹¹⁷. Schließlich ist zu berücksichtigen, daß die Verstehenshorizonte des Subjekts wie auch des Objekts nicht als unveränderliche Faktoren zu verstehen sind, sondern beide einem steten geschichtlichen Wandel unterliegen¹¹⁸.

CHRISTOPH RICHTER versucht in seiner Schrift *"Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik"*¹¹⁹ die Überlegungen EHRENFORTHs für die Praxis aufzubereiten. Er fordert eine intensive Befragung der Musikstücke, die über rein musikimmanente Fragestellungen hinausgeht und stellt die Leitfrage: *"Welche Erfahrung (von der Sache, von der Welt und von sich selbst) kann ein Schüler mit einem bestimmten Gegenstand machen?"*¹²⁰. Die Beschäftigung mit einem Musikwerk zielt

115 FISCHER, WILFRIED 1986, a.a.O., S.300

116 vgl. ebd., S.301

117 vgl. ebd., S.302

118 vgl. EHRENFORTH, KARL HEINRICH 1971, a.a.O., S.39 und 47

119 RICHTER, CHRISTOPH: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt 1976

120 ebd., S.34

nach RICHTER auf drei Ebenen der Erfahrung, nämlich "1. *musikalisch-materiale und musikalisch-technische Erfahrungen des Gegenstandes* ... 2. *allgemein-musikalische Erfahrungen* ... 3. *allgemeine Erfahrungen* ..."121.

Wenngleich nach RICHTER Musik an sich bereits viel pädagogischer ist als angenommen¹²², müsse der Lehrer die Vermittlerrolle zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt übernehmen, um dem Schüler Erfahrungen oben genannter Art zu ermöglichen. Dies geschehe durch eine persönliche intensive Auseinandersetzung des Lehrers mit dem Musikwerk, das heißt, dieser muß den Verstehensprozeß erst einmal für sich selbst vollziehen¹²³. Auf der Basis dieser eigenen Erfahrung und der Kenntnis der Erfahrungsvoraussetzungen bei den Schülern, könne der Lehrer dann "*Lernen, Verhaltensänderung und Verstehensmöglichkeiten bei den Schülern*" einleiten¹²⁴. An den Musiklehrer wird demnach, was seine fachliche Vorarbeit angeht, ein extrem hoher Anspruch gestellt. Aus diesem Grund bezeichnet FISCHER das "*Modell für den Prozeß der didaktischen Interpretation*"¹²⁵ als ideal-typisch¹²⁶.

FISCHER weist in diesem Zusammenhang auf ein zentrales Problem der didaktischen Interpretation hin, nämlich die Tendenz, "... *vom Boden des praktisch Umsetzbaren abzuheben*"¹²⁷. Er kritisiert die ungeklärte Frage, wie denn praktisch und konkret die geplante "*Horizontverschmelzung*" zu lösen sei, zumal der Horizont des Subjekts aufgrund seiner Komplexität kaum klar zu definieren sei¹²⁸. Hauptkritikpunkte am Ansatz der didaktischen Interpretation sind daher der zu hohe Anspruch an den Lehrer und die Mißachtung der konkreten Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag. Nicht eingegangen wird z.B. auf das Problem, die Schüler überhaupt zu einem analytischen Umgang mit Musik zu motivieren, wie auch die unterentwickelten Musizierfähigkeiten der Schüler nicht berücksichtigt werden¹²⁹.

Der *handlungsorientierte Ansatz* (RAUHE, REINECKE, RIBKE 1975) wertet Vorgänge des Hörens und Verstehens von Musik als "*handlungsbezogene Prozesse*". Handeln ist wiederum gekennzeichnet "*durch den Wechselbezug zwischen Subjekt und*

121 ebd., S.39

122 vgl. ebd., S.24

123 vgl. ebd., S.32

124 RICHTER, CHRISTOPH: Didaktische Interpretation. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.68

125 RICHTER, CHRISTOPH 1976, a.a.O., S.42

126 vgl. FISCHER, WILFRIED 1986, a.a.O., S.308

127 ebd., S.309

128 ebd., S.310

Objekt (Kommunikation genannt) und durch die Gebundenheit an Gruppenprozesse (Interaktion genannt)"¹³⁰. Auch der handlungsorientierte Ansatz schreibt der Beschaffenheit des Hörobjekts und den biographischen bzw. situativen Variablen des Verstehenssubjekts eine wesentliche Bedeutung für den Hör- und Verstehensprozeß zu. Neu ist, daß die Frage nach der Vermittlung von Hör- und Verstehenskompetenz gestellt wird¹³¹.

REINECKE geht davon aus, daß der Schüler sich eine musikalische Erfahrungswelt "nicht ohne Zusammenhang mit der eigenen musikalischen Aktivität" aneignen kann¹³². Die Handlungsbezogenheit des Unterrichts bildet damit den eigentlichen Kern der Konzeption¹³³. Aus der Handlungsbezogenheit ergeben sich ihre beiden anderen Hauptkategorien: Indem der Schüler musikalisch handelt, tritt er in einen Kommunikationsprozeß mit der Musik und in einen Interaktionsprozeß mit den am Unterricht Beteiligten ein. Kommunikations- und Interaktionsbezogenheit werden damit zu grundlegenden Voraussetzungen des handlungsorientierten Ansatzes.

FISCHER sieht in der Handlungsbezogenheit als didaktische Kategorie des Musikunterrichts eine Vorwegnahme der lernpsychologischen Handlungstheorie HANS AEBLI¹³⁴. Nach AEBLI soll sich Denken im Handeln bewähren können. Daher muß es an konkreten Handlungen erwachsen und sich immer wieder an Handlungen orientieren¹³⁵. Für einen effektiven Lernprozeß ist es notwendig, daß der Lernende "durch Handlungswissen geprägte Schemata" aufbaut, "die dem Prozeß der Assimilation (Einordnung) oder Akkomodation (Anpassung) an neue Erfahrungen unterworfen werden können". Das heißt, in die Schemata müssen entweder neue Eindrücke eingebaut werden können, oder die Schemata müssen den neuen Eindrücken entsprechend geändert werden¹³⁶. Ein solcher, durch neue Eindrücke entstehende Konflikt läßt das Individuum aktiv werden, um den kognitiven Konflikt zu lösen. Bestehen keine Schemata, wird ein solcher Konflikt nicht aufgelöst, es besteht dann auch kein Interesse, aktiv zu werden.

129 vgl. ebd., S.312

130 ebd., S.313

131 vgl. FISCHER, WILFRIED 1986, a.a.O., S.319

132 ebd., S.321

133 vgl. ebd., S.324

134 ebd., S.324

135 vgl. ebd., S.325

136 vgl. ebd., S.327

Die erste, entscheidende Stufe des Erfahrungserwerbs ist demnach die Ausbildung durch Handlungswissen geprägter Schemata. Auf dieser unersetzbaren Stufe bauen andere Möglichkeiten der Erfahrungsbildung auf, wie die des Beobachtens fremden Tuns, des Lesens und Interpretierens von Texten und schließlich die Auseinandersetzung mit Theorien über die Berichte der vorgenannten Stufe¹³⁷.

FISCHER nennt als Hauptkritikpunkt an der Konzeption des handlungsorientierten Unterrichts die "*Verabsolutierung der Kategorie der Handlungsbezogenheit des Unterrichts zu einem unabdingbaren Postulat, so als könne es praktisch keine Lernprozesse ohne Schülerhandlungen geben*"¹³⁸. Nach Ansicht FISCHERs kommt der "*Aspekt der zunehmenden Kompetenz des Schüler zur symbolischen Handlung zu kurz*"¹³⁹. Im übrigen betont FISCHER, daß die Schülerhandlung an sich (also bloßer Aktionalismus) keineswegs bereits einen handlungsorientierten Musikunterricht ausmache. Vielmehr habe die Schülerhandlung die Funktion, "*die notwendige Erfahrung zum Verständnis der vielschichtigen Vorgänge des Hörens und Verstehens von Musik*" zu vermitteln.

Der Ansatz eines *schülerorientierten Unterrichts* ist vor allem in Abgrenzung zu solchen Unterrichtskonzepten zu verstehen, die die Bedürfnisse des Schülers vernachlässigen und seinen Handlungsspielraum zu sehr einschränken¹⁴⁰. Betont wird "*das Recht des Schülers auf interessengeleitetes, selbstverantwortetes Lernen gegenüber unnötiger Fremdbestimmung durch Lehrer, operationalisierte Lernziele oder zu eng definierte Sachlogik*"¹⁴¹. GÜNTHER / OTT / RITZEL subsumieren unter dem Begriff Schülerorientierung einige Konzepte, die bei unterschiedlicher Akzentuierung doch als gemeinsamen Kern eine Zurücknahme des Entscheidungsmonopols des Lehrers zugunsten der Übertragung von mehr Handlungsspielraum auf den Schüler aufweisen. Zu nennen wäre hier ein "*offener Unterricht*" bzw. ein "*offenes Curriculum*" (ELIADE 1975, RAMSEGER 1977, GARLICHs u.a. 1974), das Konzept der "*Handlungsorientierung*" und "*Projektorientierung*" (GEISLER u.a. 1976, MEYER 1980), die "*kommunikative Didaktik*" (POPP 1976) und die "*erfahrungserschließende Musikerziehung*" (NYKRIN 1978) bzw. "*erfahrungsbezogener Unterricht*" (SCHELLER 1981)¹⁴².

137 vgl. ebd., S.327f

138 ebd., S.332

139 ebd., S.333

140 GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS / RITZEL, FRED 1982, a.a.O., S.40

141 ebd., S.50

142 vgl. ebd., S.42

Damit die Unterrichtsthemen wirklich zu Themen der Schüler werden, müßte nach GÜNTHER / OTT / RITZEL ein idealtypischer Unterricht folgende Merkmale aufweisen: Die Schüler sind in die Planung des Unterrichts mit einzubeziehen. Der Erfahrungshorizont und andere Voraussetzungen des Schülers sind im Unterricht in der Form zu berücksichtigen, daß sie konkrete Auswirkungen auf die Unterrichtsentscheidungen und die Wege des Zugangs zu den Inhalten haben¹⁴³. Musikunterricht hat auch Metaunterricht zu sein, das heißt, es muß eine Kommunikation über Unterricht, über *"Interessen, Fähigkeiten, Wünsche, Probleme und Konflikte der Beteiligten"* stattfinden. Da Musikunterricht in der Gruppe stattfindet, muß auch der soziale, der Gruppenaspekt Unterrichtsthema werden. Die von SCHULZ (1981) geforderte *"dynamische Balance"* zwischen dem thematischen, personalen und sozialen Aspekt, setzt eine Gleichberechtigung von Lehrer und Schüler als Interaktionspartner voraus¹⁴⁴. Weitere Merkmale schülerorientierten Unterrichts sind Spontaneität, Eigeninitiative, entdeckendes Lernen, Selbsttätigkeit und Differenzierung. Besonders geeignet, schülerorientierten Unterricht zu verwirklichen, sind projektartige, also handlungs- und erlebnisorientierte Unterrichtsformen¹⁴⁵.

GÜNTHER / OTT / RITZEL zeigen auch einige Probleme des schülerorientierten Unterrichts auf. So fordert diese Unterrichtsform eine sehr intensive Vorbereitung des Lehrers, da dieser auf möglichst viele Unterrichtssituationen vorbereitet sein muß, wenn er im Unterricht flexibel auf die Schüler eingehen will. Die Motivation der Schüler ist ein entscheidender Unterrichtsfaktor. Leider ist die Motivationslage der Schüler meist recht uneinheitlich, oft sogar widersprüchlich. Das heißt, es ist eine Utopie, zu glauben, man könne alle Schüler einer Klasse gleichermaßen motivieren. Das Angebot an die Schüler, eigene Interessen einzubringen, wird aufgrund der ungewohnten Situation, daß nicht wie üblich der Lehrer die Anregungen gibt, sondern Eigenaktivität gefordert ist, häufig nur als Leistungsanforderung besonderer Art, verbunden mit Unlust, erlebt. Zu bedenken ist weiterhin, daß der Schüler seine eigenen Bedürfnisse erst dann einbringen kann, wenn er aufgrund gewisser Vorkenntnisse weiß, was denn für ihn eigentlich von Interesse ist.

143 vgl. ebd., S.46

144 vgl. ebd., S.47

145 vgl. ebd., S.48

Der schülerorientierte Unterricht fordert vom Lehrer "*ein hohes Maß an Einsatz- und Reaktionsbereitschaft, Präsenz und Sensibilität*", um ständig zwischen den "*subjektiven und objektiven Interessen der Schüler*" zu vermitteln¹⁴⁶.

4.3.3 Einzelaspekte der Zielbestimmung

Nachdem im vorigen Kapitel die in den vergangenen 20 Jahren entwickelten unterschiedlichen musikdidaktischen Grundpositionen skizziert wurden, die die Zieldiskussion im Bereich des Lernfeldes Musikhören maßgeblich beeinflusst haben, soll im folgenden der Versuch unternommen werden, einen Katalog der wichtigsten Einzelaspekte bei der Zielbestimmung des Musikhörens zu erstellen und zu begründen.

4.3.3.1 Ausbildung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten

Um zu einem anspruchsvollen Musikhören im Sinne eines vertieften Musikerlebens und -verstehens zu gelangen, müssen zunächst grundlegende Hörfähigkeiten ausgebildet und gefördert werden. Für GISELA DISTLER-BRENDEL hat folgerichtig die Ausbildung und Differenzierung des sensorischen Wahrnehmungsvermögens "*die Bedeutung einer Ausgangsbasis*" für die Hörerziehung¹⁴⁷. Auch DANKMAR VENUS stellt an den Anfang seines Lehrgangs im Hören "*Übungen, die der Ausbildung des sensorischen Unterscheidungsvermögens dienen ...*"¹⁴⁸. Durch vergleichende Betrachtung von Tonfolgen sollen Unterschiede bezüglich der Tonhöhen, Tonlängen, Lautstärkegrade und Klangfarben festgestellt werden. Diese Übungen möchte VENUS ähnlich wie das Fünfminuten-Kopfrechnen regelmäßig durchgeführt wissen.

HERMANN REGNER nennt als weitere Ziele im Bereich der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten speziell für die Grundschule das vergleichende Erfassen verschiedener Tondichten, die Konzentration des Hörens auf verschiedene "*Tiefenschürfbereiche*" (Vordergrund / Hintergrund, Melodie / Begleitung), das Erkennen qualitativer Klang

146 ebd., S.49

147 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, a.a.O., S.230

148 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.63

unterschiede aufgrund von quantitativer Besetzungsverschiedenheit (Solo, Duo, Chor bzw. Orchester) sowie vergleichende Beobachtungen bezüglich des Tempos und des Grundschlages¹⁴⁹.

Die gezielte Ausbildung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeit in Form des sogenannten Parameterhörens erhält besondere Bedeutung im Hinblick auf die Neue Musik, die als Gegenstand des Musikhörens von der Grundschule an eine immer wichtigere Rolle spielt. Ein an den Parametern der Musik als den Grundprinzipien musikalischer Gestaltung orientierter musikdidaktischer Ansatz erleichtert den Zugang zu Neuer Musik, da er *"die Einengung auf Formelemente und Ordnungssysteme der traditionellen Musik (vermeidet)"*¹⁵⁰, und somit in aller Regel ein unvoreingenommenes Herangehen an die unkonventionellen Strukturen dieser Musik ermöglicht.

Eine zentrale Rolle spielt die Ausbildung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten im Konzept der auditiven Wahrnehmungserziehung, das in enger Anlehnung an das Konzept der ästhetischen Erziehung (HARTMUT VON HENTIG) zu Anfang der 70er Jahre entwickelt wurde. Musikunterricht wird *"als planmäßige und systematische Schulung und Differenzierung der hörenden Wahrnehmung"*¹⁵¹ definiert. Der Gegenstandsbereich der auditiven Wahrnehmungserziehung umfaßt neben Musik auch Hörphänomene aus Natur und Umwelt. Ziel ist eine umfassende Sensibilisierung der Sinne, das heißt *"die Differenzierung und Erweiterung eines autonomen Bereichs der sinnlichen Erfahrung"*¹⁵². Nur ein Musikunterricht auf der Basis dieses Konzepts, so ULRICH GÜNTHER 1971, vermag den Gehörsinn des Menschen so auszubilden, daß dieser in der ihn umgebenden akustischen Umwelt bestehen kann¹⁵³. Auf die kritischen Diskussionen im Zusammenhang mit dem Konzept der auditiven Wahrnehmungserziehung kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Problematisch sind nicht nur das zugrundeliegende, ungenügend differenzierte Musikverständnis und die Tendenz zur Reduzierung von Kunst auf einen bloßen Funktionsbegriff. Offen bleibt auch,

149 vgl. REGNER, HERMANN: Materialien zur Hörerziehung. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, S.128

150 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, a.a.O., S.239

151 GÜNTHER, ULRICH 1971, a.a.O., S.16

152 FRISIUS, RUDOLPH: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz 1972, S.161

153 vgl. GÜNTHER, ULRICH 1971, a.a.O., S.16

"inwiefern und auf welche Weise der Schüler von der allgemeinen Schulung der Hörwahrnehmung ausgehend zu einem differenzierten Hören und Verstehen von Musik im engeren Sinne gelangen kann"¹⁵⁴.

4.3.3.2 Förderung sprachlicher Fähigkeiten

Um Höreindrücke verarbeiten zu können, bedarf es sprachlicher Fähigkeiten, die zu fördern eine wichtige Aufgabe auch des Musikunterrichts ist. Es genügt nicht, wenn Kinder dazu angeleitet werden, musikalische Parameter hörend unterscheiden zu können. Erst durch die Verbalisierung des Gehörten, das heißt durch die begriffliche Fixierung von Höreindrücken werden Reflexion und Kommunikation über Musik möglich. So fordert auch RUDOLF NYKRIN *"die Ausbildung von Sprach- und Schriftkompetenz, um Eindrücke objektivieren und mitteilen zu können"*¹⁵⁵. Für WALTER GIESELER ist die Sprache, *"das einzige rationale Instrument"*, als *"Mittel zur Verständigung"* unaufgebar. Er hält es für notwendig, *"in der Grundschule alle gefundenen Klänge und deren Eigenschaften zu benennen, wobei der Weg zu einer fachlichen Terminologie offenbleiben muß"*¹⁵⁶. Der Erwerb von Begriffen ermöglicht *"erste Orientierung und Ordnung ... in der vielfältig-diffusen Hörwelt"*¹⁵⁷. Er dient dem Zweck, *"eine gewisse Klarheit der Eindrücke zu gewinnen"* und trägt zur *"Bewußtseinserhellung"* bei¹⁵⁸.

Musikalische Begriffe stützen das Hörgedächtnis, sie helfen beim Erinnern und Wiedererkennen von Höreindrücken¹⁵⁹, dienen der *"Höridentifikation"*¹⁶⁰. Auch beim Hören unbekannter Musik hilft der Rückgriff auf bereits erlernte Fachtermini. Haben Kinder z.B. gelernt, eine Zweiteiligkeit bei Hörstücken zu erkennen und zu benennen, gelingt ihnen das auch bei neuen Hörbeispielen¹⁶¹. ABEL-STRUTH weist auf die Notwendigkeit hin, bereits in der musikalischen Früherziehung die sprachlichen Fähigkeiten der

154 vgl. dazu BOELHAUVE, URSULA: Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der allgemeinen Pädagogik. In: ZfMP, Heft 4, März 1988, S.28

155 NYKRIN, RUDOLF: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder. Regensburg 1978, S.28

vgl. auch ABEGG, WERNER: Protokoll zur Diskussion: Im Anschluß an Referat Graml 'Musikhören'. In: GUNDLACH, WILLI (Hrsg.): Musikunterricht in der Grundschule II. Frankfurt/Main 1977, S.75f

156 GIESELER, WALTER 1973, a.a.O., S.64

157 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.207

158 KRAEMER, RUDOLF-DIETER 1984, a.a.O., S.379

Kinder zu fördern. Wird dem Kind aufgrund falscher Einschätzung seiner kognitiven Fähigkeiten die sprachliche Hilfe vorenthalten, bedeutet das ihrer Meinung nach *"nichts Geringeres als ein künstliches Abbremsen seiner musikalischen Entwicklung"*¹⁶². Die Gesamtheit der genannten Funktionen von Sprache trägt schließlich zu einem vertieften musikalischen Erleben und Verstehen bei¹⁶³.

4.3.3.3 Ausbildung des musikalischen Gedächtnisses

Neben der Förderung sensorischer Fähigkeiten gilt die Ausbildung und Verbesserung des Gedächtnisses als notwendige Voraussetzung für einen vertieften Zugang zur Musik. SIGRID ABEL-STRUTH definiert musikalisches Gedächtnis als die Fähigkeit, *"die es uns möglich macht, einen musikalischen Vorgang im Bewußtsein zu behalten bzw. zurückzurufen"*¹⁶⁴. Da Musik in der Zeit abläuft, ermöglichen erst ein gutes musikalisches Gedächtnis und akustisches Vorstellungsvermögen ein Erinnern, Überblicken und damit Vergleichen und Verarbeiten gehörter Eindrücke. Das musikalische Gedächtnis ist gleichermaßen für einen affektiven wie auch kognitiven Zugang zur Musik wichtig. Große Bedeutung kommt dem musikalischen Gedächtnis im Zusammenhang mit dem musikalischen Lernen zu, da jede neue Hörerfahrung auf bereits gespeicherte Eindrücke zurückgreift und diese den neuen Höreindruck entsprechend mitbestimmen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß die Ausbildung des musikalischen Gedächtnisses als ein wichtiges Teilziel musikalischer Hörerziehung zu betrachten ist.

4.3.3.4 Verbesserung der Hörkonzentration

Ein grundlegendes Ziel der Hörerziehung ist die Ausbildung und Verbesserung der Hörkonzentration, *"denn alle analytischen Fähigkeiten des Hörens sind davon abhängig, daß ein Kind zunächst konzentriert zuhören kann"*¹⁶⁵. ABEL-STRUTH definiert Hörkonzentration als *"eine psychische Leistung, bei der das Bewußtsein in höchstem*

159 vgl. ebd., S.380

160 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.207

161 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID 1982, a.a.O., S.318

162 ebd., S.319

163 vgl. KRAEMER, RUDOLF-DIETER 1984, a.a.O., S.380

164 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.260

165 ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH 1979, a.a.O., S.111

Maße auf die Beobachtung von Musik durch Hören gerichtet ist, und zwar so intensiv, daß keine Ablenkung durch andere Aufmerksamkeitsreize eintritt"¹⁶⁶.

Dem Zielaspekt der Verbesserung der Hörkonzentration kommt angesichts der Allgegenwart technisch vermittelter Musik und der von ihr ausgehenden Wirkungen besondere Bedeutung zu. Die örtlich wie zeitlich praktisch unbegrenzte Reichweite des massenmedialen Musikangebots fördert nicht gerade die Fähigkeit des aufmerksamen und konzentrierten Hin- und Zuhörens. Der unaufhörlich rieselnde musikalische Background als ständiger Begleiter des modernen Alltagslebens erreicht zwar viele Menschen, indem er sie anregt oder beruhigt, in eine angenehme Stimmung versetzt, Langeweile vertreibt oder Einsamkeit und geistige Leere kompensiert. Dies alles geschieht jedoch mehr oder weniger auf der Ebene unbewußter Zuwendung. Da Kinder bereits von Geburt an Musik überwiegend auf diese Weise erleben, nämlich nur beiläufig als Ornament oder Begleiterscheinung, ist bei ihnen die Fähigkeit des konzentrierten Zuhörens natürlich völlig unterentwickelt. Sie haben bereits vor Schuleintritt in aller Regel ein wirkungsvolle "*Schule des Weghörens*"¹⁶⁷ durchlaufen. Die dabei entstandenen Prägungen zu korrigieren ist eine sehr schwierige, aber unverzichtbare Aufgabe musikalischer Hörerziehung. Ohne die Fähigkeit, sich Musik im kognitiven wie im emotionalen Bereich bewußt zuwenden zu können, ist ein vertiefter Zugang zu ihr nicht möglich.

4.3.3.5 Musik verstehen lernen

Ein wesentliches Ziel des Unterrichts im Musikhören ist es, "*Musik verstehen zu lernen, nach möglichst vielen Seiten hin und von möglichst verschiedenen Seiten aus ...*". Die Relevanz dieser Zielvorgabe läßt sich zum einen aus der Tatsache ableiten, daß Musik als solche nur aufgrund geistiger Verarbeitung im Menschen existiert, also zur "*Re-Aktion!*", zur Auseinandersetzung herausfordert. Musik will laut GÜNTHER verstanden werden¹⁶⁸. Diese Sichtweise stellt die Musik als Objekt in den Vordergrund der Betrachtung. Aus der Perspektive des Musik rezipierenden Subjekts ist darauf zu verweisen, daß die Fähigkeit, ein Werk geistig erschließen zu können, der Steigerung des genußvollen Musikerlebens und damit der Bereicherung der Persönlichkeit des Hörers dient. Beide Aspekte sind nicht in Konkurrenz zu sehen; im Gegenteil, sie bedingen einander.

166 ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a. a. O., S. 203

167 vgl. KLEINEN, GÜNTER: Massenmusik. Die befragten Macher. Wolfenbüttel 1983

Was ist nun mit der globalen Zielvorstellung "Verstehen von Musik" gemeint? Liest man die einschlägigen Diskussionsbeiträge, so stößt man - in unterschiedlichen Wortkombinationen - immer wieder auf den Begriff des Bewußten. Damit ist in der Tat ein zentraler Aspekt verstehenden Musikhörens angesprochen.

Bewußtes Hören von Musik setzt laut DANKMAR VENUS die Kenntnis musikalischer Formkategorien und kontinuierliche Übung voraus¹⁶⁹. Daran anknüpfend formuliert GISELA DISTLER-BRENDEL als Lernziel im Musikhören u.a. das "*Bewußtmachen struktureller Sachverhalte*"¹⁷⁰. Unter strukturellem Hören versteht sie die Fähigkeit, "*in der Musik Gliederungen, Strukturen, Gestalten, Ordnungen wahrzunehmen, 'indem man den Zeitablauf der Musik retrospektiv als 'Raum' überblickt'*"¹⁷¹. Zwei Richtungen des Hörens, in deren ständigem Wechsel sich musikalische Formauffassung vollziehe, seien von Bedeutung: "*das produktive Vorausshören (innere Vorstellung, Hörerwartung) und das rückblickende (erinnernde, vergleichende) Hören*"¹⁷².

Zu den strukturellen Sachverhalten, die dem Schüler als Voraussetzung zum verstehenden Hören bewußt gemacht werden müssen, zählt DISTLER-BRENDEL musikalische Grundkategorien (Parameter), musikalische Strukturen (gemeint sind melodische, rhythmische, und vor allem Satzstrukturen: Melodie - Begleitung; polyphone - homophone, akkordische, punktuelle Satzstruktur ...) sowie musikalische Formprinzipien und Formen (z.B. Anfang, Abschluß; Wiederholung, Gegensatz, Variation; Motiv, Thema, Periode; Liedform, ABA-Form, Rondo etc.). Weiterhin zum Verständnis musikalischer Form beitragen sollen das Kennenlernen von Orchesterinstrumenten, der Vergleich verschiedener Besetzungen, das Erarbeiten von "*Elementarpartituren*", das Bewußtmachen von Klangfarbe und Instrumentation als form- und stilbildende Faktoren¹⁷³.

Zum "*verstehenden und wertenden Hören*" kommt es laut DISTLER-BRENDEL erst auf der nächsten Stufe, wobei sich "*emotionaler und struktureller Aspekt in einer Synthese (vereinigen)*". Unter Einbezug aller Informationen biografischer, kultureller und geistesgeschichtlicher, sowie soziologischer Art wird ein Werk "*als ästhetisches Objekt gewertet und in Zusammenhänge seiner Entstehung eingeordnet*". Letztlich geht es

168 vgl. GÜNTHER, ULRICH 1970, a.a.O., S.164

169 vgl. VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.62f

170 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, a.a.O., S.230

171 ebd., S.231 (Distler bezieht sich hier auf Ligeti, zitiert in Warner, zitiert nach E. Woll 1967)

172 ebd., S.231

173 vgl. ebd., S.235f

DISTLER-BRENDEL darum, "über Musikerlebnis und Strukturanalyse hinaus zu einer umfassenden Interpretation von Musikwerken" zu kommen. Sie räumt jedoch ein, daß dies auf der Sekundarstufe I nur in Ansätzen möglich ist¹⁷⁴. Für den Bereich der Grundschule gilt dies natürlich in noch stärkerem Maße.

Der Gesichtspunkt des Bewußtmachens spielt auch in den Zielvorstellungen anderer Autoren eine zentrale Rolle. So möchte IRMGARD KRAUTHOFF die Schüler zu "analytischen Denkopoperationen" führen, um über eine erste Beurteilung von "Anderssein" hinauszuführen, also konkret bestimmen zu können, worin die Unterschiede zweier Hörbeispiele liegen. Dabei ist es laut KRAUTHOFF für die Entwicklung der Fähigkeit eines sachgemäßen Denkens in und über Musik sowie für die unterrichtliche Kommunikation wichtig, daß die Schüler mit der notwendigen Terminologie vertraut gemacht werden¹⁷⁵.

PAUL MICHEL nennt als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung eines breiten Rezeptionsvermögens, das verständnisvolles Hören traditioneller Werke wie zeitgenössischer Musik umfaßt, die Bildung von "Hörmodelle(n) (Grundtypen und deren Erweiterung)"¹⁷⁶. Derartige Modelle bedeuten für den Schüler bei der Auseinandersetzung mit unbekannter Musik eine unverzichtbare "Vorinformation" und Orientierungshilfe, wie auch DISTLER-BRENDEL hervorhebt. Auf ihrer Grundlage kann "das jeweils Besondere und Einmalige eines Musikwerkes erst erfahren werden"¹⁷⁷. Die musikalische Hörerziehung sollte allerdings auch Zugänge zu solcher Musik schaffen, die sich mit den bewährten Hörkategorien nicht erschließen läßt. Das heißt, die musikalische Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit der Schüler ist so zu entwickeln, "daß auch 'Unerhörtes' adäquat erfaßt werden kann und daß die Rezeption neuester Musik nicht im Bereich außermusikalischer Assoziationen haften bleibt"¹⁷⁸.

174 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, ebd., S.232

175 KRAUTHOFF, IRMGARD: Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfähigkeiten. Erfahrungen zur differenzierten Arbeit im Musikhören in den unteren Klassen. In: Musik in der Schule 1980. Heft 4, S.122

176 vgl. MICHEL, PAUL: Zur Systematik des Musikhörens in der Schule (1968). In: DOPHEIDE, BERNHARD: Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.138

177 DISTLER-BRENDEL, GISELA 1977, a.a.O., S.231

178 ebd., S.232

4.3.3.6 Vermittlung von musiktheoretischem und instrumentenkundlichem Wissen

Bereits in der Grundschule sind musiktheoretische und instrumentenkundliche Unterrichtsinhalte möglich und nötig. Aufgrund der psychologischen Voraussetzungen der Grundschüler verbietet sich jedoch ein rein kognitiver Lehrgang mit dem Ziel bloßen Wissenserwerbs. Vielmehr erweist sich eine enge Verknüpfung der drei Lernbereiche Musikmachen, Musikhören und Musiktheorie, die eigentlich als Einheit zu sehen sind, als vorteilhaft und unabdingbar. Ein Teilbereich der Musiktheorie, nämlich die Vermittlung von Notationskenntnissen im Zusammenhang mit Musikhören, wird in einem eigenen Kapitel (B, 4.5.2, S.93ff) angesprochen und bleibt daher an dieser Stelle ausgespart.

HEINZ ANTHOLZ ordnet die Vermittlung der "*Grundlagen der Musik- und Formenlehre*" dem Unterrichtsfeld "*Instruktion*" zu. Der Zusatz "*werkendes Hören*" verdeutlicht allerdings, daß er damit nicht einen kognitiv-theoretischen Lehrgang meint. Vielmehr sollen Erkenntnisse durch "*Hantieren, Probieren und Experimentieren mit musikalischem Material und 'Instrument'*" gewonnen werden¹⁷⁹. ANTHOLZ bezeichnet "*die bloße verbale Speicherung musiktheoretischen Wissens als unsinnig*" und fordert einen "*gesonderten Lehrgang*" zur Einübung in Musik und Formenlehre¹⁸⁰. Für die Grundschule sieht dieser Lehrgang die Erarbeitung folgender Grundbegriffe vor: Klangfarbe und -erzeugung, Dynamik, Tempo und Agogik, Rhythmik, Melodik, Form und Struktur, Satz und Harmonie, Notation¹⁸¹.

WILFRIED FISCHER vermißt in einigen Musik-Schulbüchern für die Grundschule "*zentrale Themen der Musiklehre wie Formprinzipien (Symmetrie, Kontrast, Imitation, Variation, Repetition), Formverläufe (Reihung und Entwicklung bzw. Überleitung, Zwischenspiel, Ritornell usw.), Klangeigenschaften (Parameter) und Klanggestalten (Gruppierung, Klangdichte, Klangmischung)*"¹⁸².

REINHOLD WEYER konstatiert, daß die musikalische Analyse lange Zeit auf den Unterricht im Gymnasium, in der Realschule, bzw. in der Volksschuloberstufe be-

179 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.128

180 ebd., S.137

181 ebd., S.161f

182 FISCHER, WILFRIED: Lehrbücher und Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule - Analyse - Vergleich - Kritik. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.53

schränkt war. Er moniert u.a. die Selbstverständlichkeit, mit der diese Thematik in der Primarstufe bis weit in die 60er Jahre ausgespart blieb¹⁸³. Der Ende der 60er Jahre neu in die Richtlinien von NRW eingegangene Lernbereich Werkhören weist nach WEYER *"deutlich die Spuren der traditionellen Formenlehre"*¹⁸⁴ auf. Es wurde keine primarstufenspezifische Neukonzeption erstellt, sondern es erfolgte nur eine Ausweitung der Unterrichtsinhalte auf die Grundstufe¹⁸⁵.

WEYER untersucht die Umsetzung des Lernbereichs Musikhören in einigen Primarstufenbüchern. Diese verfolgen im wesentlichen das Ziel, *"den Schülern den gegliederten Aufbau von Musikstücken bewußt zu machen"*¹⁸⁶. Anzahl und Inhalte der Hörbeispiele und auch die Methoden der Analyse differieren jedoch erheblich. WEYER kritisiert z.B. an einem Buch die zum Teil verkürzte, pauschalierende und damit verfälschende Darstellung von Sachverhalten¹⁸⁷. Auch würden die Schüler in unterschiedlichem Maße zur Selbsttätigkeit herangezogen.

WEYER stellt einige *"Möglichkeiten der Formbehandlung in der Primarstufe"* vor. Er geht davon aus, daß *"eine gezielte Behandlung musikalischer Formprobleme ... frühestens im zweiten Schuljahr beginnen kann"*. Bezüglich der Hörbeispiele fordert WEYER die Einbeziehung von *"Musik jeglicher Art und Herkunft"*¹⁸⁸ sowie von Beispielen, *"die sowohl hinsichtlich ihrer strukturellen Gegebenheiten als auch in bezug auf ihre Instrumentation komplexerer Natur sind"*.

WEYER warnt vor einer *"schematisierenden Darstellung"* musikalischer Formen. Dies beinhalte die Gefahr der Normierung des Formverständnisses und übersteige das Abstraktionsvermögen von Grundschulkindern. Zwei sich ergänzende Ansätze sollen der Gefahr des Schemadenkens vorbeugen: Der eine Ansatz zielt *"auf die Erfassung eines Formganzen ..., das Erkennen der Beschaffenheit und Stellung der einzelnen Teile innerhalb des Ganzen. Der zweite Ansatz geht von einzelnen Formelementen aus und versucht unterschiedliche Erscheinungsformen solcher Detailphänomene zu erfassen"*¹⁸⁹. WEYER grenzt die Formbehandlung in der Primarstufe deutlich von der fachwissenschaftlichen Analyse ab und schreibt ihr propädeutischen Charakter zu. Es gehe mehr

183 vgl. WEYER, REINHOLD: Musik und Analyse. Tagungsbericht Internationale Musikurse. Kloster Steinfeld 1975. IRMEN, HANS-JOSEF (Hrsg.): Beiträge zur Musikreflexion. Heft 3, S.59f

184 ebd., S.63

185 ebd., S.64

186 ebd., S.66

187 vgl. ebd., S.64

188 ebd., S.69

189 ebd., S.70

um ein "erstes Herantasten an die komplexen Zusammenhänge musikalischer Formgestaltung". Dabei seien besonders in der Primarstufe optische Hilfen und eigene musikalische Aktivität notwendig. Um eine gemeinsame sprachliche Basis zu schaffen, hält WEYER die Einführung von Fachbegriffen für notwendig, allerdings erst, nachdem der "grundlegende Sachverhalt von den Schülern erfaßt worden ist"¹⁹⁰. Schließlich möchte WEYER zur Vermeidung eines besonders in der Primarstufe unangemessenen kognitiv bestimmten Rezeptionsverhaltens die emotionale Komponente genügend berücksichtigt wissen.

Die notwendige "phänomenologische Bestandsaufnahme" bei der Behandlung musikalischer Formen muß nach WEYER durch "interpretatorische Gesichtspunkte" ergänzt werden, wenngleich in diesem Punkt aufgrund des jungen Alters der Schüler deutliche Grenzen gesetzt sind¹⁹¹.

Auch WERNER ABEGG betont, daß die Musiktheorie in der Grundschule nicht die Vermittlung abfragbaren Wissens zum Ziel hat. Sie besitze vielmehr eine Hilfsfunktion beim Musikhören und beim Sprechen über Musik¹⁹². Eine abstrakte Behandlung der Thematik sei in jedem Fall zu vermeiden und es seien nur solche Begriffe zu erarbeiten, "die im Unterricht ... direkt angewendet werden können und die über handelnde Anwendung erworben werden können". Begriffe dürfen erst eingeführt werden, nachdem die Schüler den Sachverhalt deutlich erkannt haben, sie stehen am Ende eines Unterrichtsprozesses¹⁹³.

Auch VOGELSÄNGER betont ausdrücklich die "Hilfsfunktion" der Musiktheorie beim Umgang mit Musik und hebt den notwendigen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Musikmachen, Rezeption und Reflexion hervor. "Musiktheorie ist ... kein eigenständiger Teilbereich im Musikunterricht". Das Verständnis für "Material und die Elemente der Musik und ihren Einsatz als Gestaltungsmittel" gewinnt der Schüler nach VOGELSÄNGER immer über die Musik, sei sie selbst oder von anderen produziert. Der Weg führe "Vom Erlebnis zur Erkenntnis, vom Begreifen zum Begriff". Umgekehrt verhelfen Kenntnisse über Musik wiederum zu einem vertieften Erleben¹⁹⁴.

190 ebd., S.71

191 vgl. ebd., S.72

192 vgl. ABEGG, WERNER 1977, a.a.O., S.101

193 ebd., S.99

vgl. auch GUNDLACH, WILLI 1984, a.a.O., S.113

194 ebd., S.201

Als "*Hilfsmittel der Musiktheorie*" bezeichnet VOGELSÄNGER die Umsetzung musikalischer Vorgänge *"in Bewegung, szenische Darstellung, Malen, Grafik, Notation, Sprache"*¹⁹⁵. In einem elementaren musiktheoretischen Ansatz möchte VOGELSÄNGER die Schüler mit *"Klängen"*, *"Klangfolgen"* und *"Klangwerkzeugen"* konfrontieren. Dies soll auf produktivem und rezeptivem Weg und unter verschiedenen Aspekten der Betrachtung (Klangfarbe, Lautstärke, Tempo, Härte ...) geschehen. Auch die Wiedererkennbarkeit, die verschiedenen Wirkungen und die schriftlichen Aufzeichnungsmöglichkeiten von Musik sind als Unterrichtsinhalte vorgesehen. Nach VOGELSÄNGER enthält ein solcher *"naiver" Ansatz ... bereits alle Details einer 'Theorie der Musik' im Keim*¹⁹⁶. Sie seien jedoch weniger abstrakt und auf der Basis einfacher musikalischer Grundtatsachen für jeden hör-, erleb- und verstehbar. Aus diesem Ansatz heraus baut VOGELSÄNGER eine *"'Theorie der Musik' in vier musikspezifischen Bezugsfeldern"* auf:

"'Material und Elemente'

'Stimmen und Instrumente'

'Satz und Form'

*'Aufführung und Notation'"*¹⁹⁷.

Im ersten Bezugsfeld geht es um *"Ton, Klang, Geräusch ... Rhythmik, Melodik, Harmonik, Klangfarbe ... Dauer, Höhe, Farbe, Stärke, Tempo, Dynamik, Dichte ..."*¹⁹⁸. VOGELSÄNGER legt Wert darauf, die Elemente nicht isoliert, sondern als *"Gestaltelemente ganzheitlicher Abläufe"* zu vermitteln. Im zweiten Bezugsfeld geht es um Einsatzmöglichkeiten, Funktion, Ausdrucksweisen von Stimme und Instrument. Die Einführung in musikalische Form versteht VOGELSÄNGER sehr weit gefaßt als ein Kennenlernen der *"vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten"* der Musik. Er warnt ausdrücklich vor *"starrem 'Formalismus'"*¹⁹⁹. Schließlich sollen die Schüler erkennen, daß Musik verschiedene gesellschaftliche Funktionen erfüllt, in soziale Zusammenhänge eingefügt und in hohem Maße auf *"'Gebrauch'"* und *"'Verbrauch'"* angelegt ist. Ziel des Musikunterrichts ist es, die Vielfalt der Musik kennenzulernen, um später eine begründete eigene Position einnehmen zu können²⁰⁰.

195 ebd., S.202

196 ebd., S.203

197 ebd., S.204f

198 ebd., S.205

199 ebd., S.206

200 vgl. ebd., S.207

VENUS unterstreicht die Bedeutung einer Instrumentenkunde im Zusammenhang mit Musikhören, da die Fähigkeit, *"einzelne Instrumente oder Instrumentengruppen vom Klang her identifizieren zu können, ... eine unerläßliche Voraussetzung für das Eindringen in komplexe Musikwerke (ist)"*²⁰¹.

WILLI GUNDLACH schreibt einer Instrumentenkunde in der Grundschule u.a. die Aufgabe zu, *"näher an die Musik (heranzuführen), die durch Instrumente vermittelt wird"*²⁰². Dabei geht er von einem erweiterten Instrumentenbegriff aus und schreibt der Instrumentenkunde einen experimentellen Charakter zu. Aus dieser Sichtweise heraus wird jeder Gegenstand, von dem Schall ausgehen kann, jede *"Schallquelle"*, zum potentiellen Instrument. Ebenso offen und unkonventionell sieht GUNDLACH die *"Schallerzeugung"*, die über die traditionelle Spielweise der Instrumente hinausgeht und zusätzlich außergewöhnliche Schallerzeugungen mit beliebigen Gegenständen einbezieht²⁰³. Das Klangergebnis solcher Aktionen, also *"jedes hörbare Ereignis"*, bezeichnet GUNDLACH als *"Schallereignis"*. Eine derart offene und unkonventionelle Instrumentenkunde soll dem Schüler ein grundlegendes Verständnis von dem vermitteln, *"was ein Musikinstrument ist und welche Funktion es haben kann"*²⁰⁴. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt v.a. darin, daß er den Einstieg in die Behandlung Neuer Musik erleichtert. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß nach wie vor traditionelle Spielweisen und traditionelle Musik den Hauptanteil in unserem Musikleben ausmachen. Die Relationen sollten also gewahrt bleiben.

4.3.3.7 Emotionalität und Musikhören

Die Zielvorstellung "Verstehen von Musik" wurde und wird häufig einseitig im Sinne einer primär oder gar ausschließlich kognitiv orientierten Auseinandersetzung mit Musik verstanden. Insbesondere die musikdidaktische Fachdiskussion der sechziger und siebziger Jahre war stark von dieser Akzentuierung geprägt. HEINZ MEYER kritisierte 1972 zu Recht, *"daß sich mit der Primatisierung des Hörens vor dem Tun zugleich auch eine Primatisierung des intellektuellen 'Erkennens' vor dem emotionalen 'Inter-esse' zu*

201 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.71

202 GUNDLACH, WILLI: Aspekte einer Instrumentenkunde in der Grundschule. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.113

203 vgl. ebd., S.109

204 ebd., S.110

manifestieren scheint". Es werde analysiert, perzipiert, verbalisiert, kritisiert, reflektiert usw. Dies alles gehe auf Kosten des affektiven Bereichs. Der aber dürfe auf keinen Fall ausgeklammert werden, erst recht nicht in einem Fach wie Musik²⁰⁵. KARL HÖRMANN hält besonders in der Grundschule das emotionale Moment für wichtiger als eine allzu frühe "Verkopfung"²⁰⁶.

WALTER GIESELER stellte 1971 fest, daß in der Wahrnehmungserziehung *"Erlebnis, dieses vielgeschmähte Wort, ... genauso Platz (hat) wie Erkenntnis. Freude an Musik, der lustbetonte Vollzug des Hörens schließt beides ein: die intellektuelle und emotionale Seite"*²⁰⁷. Unter Hinweis auf eben dieses Zitat vermerkt CESAR BRESGEN 1975 geradezu erleichtert, daß *"hier einmal nach langer Pause das Wort 'Freude an der Musik' einfließt; aus der Flut der musikpädagogischen Schrifttums ist es nahezu verbannt worden"*²⁰⁸.

Bereits 1971 kritisiert KARL HEINRICH EHRENFORTH die Polarisierung des *"unreflektiert-emotionalen Hörens"* und des *"cogitativ-analytischen Hörens"* in der Musikerziehung. Es müßten seiner Meinung nach beide Pole *"im dialektischen Spannungsfeld der Musikerfahrung"* berücksichtigt werden. So könne *"unreflektiertes Ergriffensein durch analytische Erkenntnis zum verstehenden Ergriffensein, ... analytische Introduction zum ergriffenen Interesse und zu neuer Befragung führen"*²⁰⁹.

Die einseitig rationale Ausrichtung des Musikunterrichts in den 60er und 70er Jahren läßt sich aus fachgeschichtlicher Perspektive erklären. Nach der Phase der antiintellektuell und irrational geprägten musischen Erziehung mit ihren verheerenden ideologisch-politischen Folgen, bestand in der Musikpädagogik ein großer Nachholbedarf an

-
- 205 MEYER, HEINZ: "Aufmerksamkeit" als Lernziel der Hörerziehung (1972). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.346
vgl. auch TAUBALD, RICHARD: Auch über Gefühle läßt sich reden. Das Fach Musik kann auf affektive Lernziele nicht verzichten (Juni / Juli 1975). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.147
- 206 HÖRMANN, KARL: Freude darf kein Fremdwort sein. Musik-Didaktik: Statt Faktenwissen nach Sensibilisierung suchen (Dezember 1978 / Januar 1979). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.154
- 207 GIESELER, WALTER: Kritische Überlegungen zum Begriff des bewußten Hörens. In: Musica 1971. Heft 4, S.356
- 208 BRESGEN, CESAR: Musik-Erziehung? Wilhelmshaven 1975, S.42
- 209 EHRENFORTH, KARL HEINRICH 1971, a.a.O., S.50

gedanklicher Reflexion im Umgang mit Musik. So kam es, ausgelöst vor allem durch die Anstöße ADORNOs, zu einer radikalen Wende. Das Sprechen und Nachdenken über Musik wurde zum zentralen Inhalt des Musikunterrichts, das Streben nach Wissenschaftlichkeit zur dominierenden Triebfeder der Fachdiskussion.

*Eine "skeptischere Einstellung gegenüber dem Primat der Wissenschaftsorientierung bahnte gegen Ende der 70er Jahre ein ... Umdenken ... in der Pädagogik an. Die Aufmerksamkeit wurde verstärkt auf die Ansprüche des zuvor zurückgedrängten Subjekts gelenkt". Dies zeigte sich u.a. "in der häufigeren Verwendung von Begriffen wie 'schülerorientiert' und 'schülerzentriert', mit denen auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, die Bedürfnisse von Schülern und die emotionale Befindlichkeit stärker zu beachten"*²¹⁰.

Nach HERMANN RAUHE bemüht sich insbesondere der Ansatz eines handlungsorientierten Musikunterrichts *"um eine Balance von Rationalität und Emotionalität, um eine Rehabilitierung des spontanen Erlebens und Genießens von Musik, um das Einbringen unmittelbarer emotional-intuitiver 'Vor-Ort-Erfahrungen' und Erlebnisse"*²¹¹. Äußerungen von Schülern über ihre emotionale Betroffenheit beim Hören einer Musik, vorher nur am Rande erörtert, die Konzentration auf die sachlich-formale Auseinandersetzung eher störend, wurden nun wieder ernster genommen²¹².

HEINZ MEYER hat die grundsätzliche Bedeutung affektiver Lernziele für die Hörerziehung besonders hervorgehoben. Er geht dabei von einem erweiterten Begriff der Höraufmerksamkeit aus, worunter er eine didaktische Größe versteht, *"die ihren Wert in sich selbst hat, als etwas, was man ... lernen und steigern kann, bis zur Interessenbildung"*²¹³. Für HEINZ MEYER ist Aufmerksamkeit *"mehr und zugleich etwas qualitativ anderes als nur 'intellektuelle Anspannung', nämlich eine affektive Gerichtheit oder Einstellung"*²¹⁴. Der Zwang, nach jedem Hörbeispiel über das Gehörte reflektieren zu müssen, löse bei Schülern Unbehagen aus. Verfolge man eine affektive Einstellung zur Sache als Ziel, sei der Erfolg einer Musikstunde nicht an der Frage zu messen, wel-

210 VENUS, DANKMAR: Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984(b), S.149f

211 RAUHE, HERMANN: Musikpädagogik. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.) Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.234

212 vgl. VENUS, DANKMAR 1984(b), a.a.O., S.150

213 MEYER, HEINZ 1977, a.a.O., S.348

214 ebd., S.349

che Einsichten und Kenntnisse die Schüler gewonnen hätten. Vielmehr solle man sich fragen, ob sich so etwas wie eine "Begegnung" zwischen Schüler und Gegenstand angebahnt habe²¹⁵.

Die Notwendigkeit der Einbeziehung affektiver Lernziele beim Musikhören begründet MEYER damit, daß "eine Sache, zu der ich kein Verhältnis habe ..., die mir gleichgültig ist, mich auch nicht zum Fragen, Nachdenken und Lernen (veranlaßt); ihr Motivationswert ist gleich Null"²¹⁶. Dies hat fatale Auswirkungen auf die Erreichbarkeit der Ziele des Hörunterrichts, denn diese hängen "zu einem guten Teil von dem Grad der affektiven Einstellung zur Sache ab"²¹⁷. MEYER zitiert in diesem Zusammenhang HEINRICH ROTH: "Lernpsychologisch gesehen können wir noch so effektiv die intellektuellen Fähigkeiten entwickeln: wenn es uns nicht gleichzeitig gelingt, daß der Lernende zu lieben lernt, was wir ihn lehren, verkehren sich unter Umständen unsere Bemühungen ins Gegenteil"²¹⁸.

In die gleiche Richtung zielt die Argumentation WILFRIED FISCHERs, der vor allem jenen Lernzielen eine wesentliche Bedeutung zuschreibt, "die den Grund für eine Bereitschaft zu lebenslangem Lernen legen ...". Er nennt dabei u.a. die "Selbstmotivierung, die Lust und Freude am Lernen und die erfolgreiche Anregung zum selbständigen und selbstgesteuerten Weiterlernen ..."²¹⁹. Die Grundlage hierfür kann nach Auffassung FISCHERs nur durch den Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung zum Unterrichtsgegenstand gelegt werden. Wurde den Schülern ein solcher Zugang aufgrund einseitig kognitiver "klassischer Horchstrapazen"²²⁰ verwehrt, entstehen zwangsläufig Aversionen. Eine Weiterbeschäftigung mit Kunstmusik nach Beendigung der Schulzeit ist kaum zu erwarten. Der "Lernprozeß", (der eigentlich keiner war bzw. in die falsche Richtung führte) wird wohl abgebrochen.

Auch in der musikpädagogischen Literatur der DDR wird auf die Bedeutung des emotionalen Aspekts beim Musikhören in Verbindung mit dem kognitiven Aspekt hingewie-

215 vgl. ebd., S.349

216 ebd., S.355

217 ebd., S.356

218 ebd., S.349. MEYER zitiert hier H. ROTH: Die Lern- und Erziehungsziele und ihre Differenzierung. In: Die Deutsche Schule. 2/71, S.73

219 FISCHER, WILFRIED 1974, a.a.O., S.44. FISCHER zitiert hier den Deutschen Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S.50
vgl. auch BROCK, HELLA: Musik hören - Musik erleben. Berlin 1985, S.28

220 FISCHER, WILFRIED u.a.: Klangexperimente als Zugang zum Werkhören. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976. Mainz 1976, S.110

sen. HELLA BROCK strebt z.B. im Unterricht in Musikhören u.a. *"die Vertiefung und Intensivierung des ästhetisch-genußvollen Musikerlebens"* an. Ästhetischer Genuß kann ihrer Meinung nach zu einem *"wichtigen Rezeptionsmotiv"* werden. Sie weist darauf hin, daß die Schüler allerdings auch lernen müßten, *"daß sich dieser ästhetische Genuß nicht notwendigerweise bei der ersten Begegnung mit einer Komposition"* einstelle. *"Voraussetzung für erlebnisreiches Musikverstehen"* sei vielmehr *"oft eine Phase der geistigen Auseinandersetzung, verbunden mit wiederholtem Hören"*²²¹. Erst durch geistige Aktivität *"erhalten die Gefühle eine höhere, spezifisch menschliche Qualität. Solche 'vermenschlichten Gefühle' (K. Marx) sind Voraussetzung und Ergebnis der Kunstrezeption und damit auch des ästhetisch-genußvollen Musikhörens"*²²². Ähnlich wie VENUS plädiert HELLA BROCK für ausgeglichene Anteile emotionalen Erlebens und kognitiver Auseinandersetzung beim Musikhören. *"Bewirkt naiv-elementares Musikerleben sehr oft ästhetische Identifikation, so erfordert bewußtes Musikerleben außerdem noch Phasen mit einer gewissen ästhetischen Distanz. Sie äußert sich in dem ... 'Dazwischentreten' des erkennenden und wertenden Bewußtseins zwischen die objektiven Faktoren (Kunstwerk, gesellschaftlich-soziale Determinanten, situative Momente usw.) und ihre subjektiven Wirkungen. ... Ästhetische Distanz bedeutet ..., den Modellcharakter, die Geformtheit und den ideellen Gehalt der im Kunstwerk gestalteten Gefühle differenziert zu erleben. Ein solches Erleben kann durchaus sehr intensiv sein, aber es bleibt stets vom Bewußtsein kontrolliert und äußert sich nicht in ungezügelter Affekten"*²²³. So fordert die Autorin als Ziel des Unterrichts im Musikhören den Musikhörer, *"der sich ein seine Persönlichkeit bereicherndes, genußvolles Musikerleben ermöglicht, indem er sich die Wirkungspotenz musikalischer Kunstwerke zunehmend bewußt und selbständig erschließt"*²²⁴.

Aus den zuvor skizzierten Diskussionsbeiträgen geht hervor, daß sich der kognitive Aspekt beim Musikhören und emotionales Erleben nicht ausschließen, sondern durchaus vereinbar sind, genaugenommen sich gegenseitig bedingen. Aus musikdidaktischer Perspektive erscheint es wichtig, die notwendige Ausgewogenheit zwischen emotionalen und kognitiven Anteilen beim Musikhören sicherzustellen, wenngleich das in der Praxis häufig schwer zu realisieren ist. VENUS verweist auf die methodische Schwierigkeit, *"den Verstand und das Empfindungsvermögen der Kinder gleichermaßen ansprechen und anregen zu müssen"*. Zwar könne die *"verstandesmäßige Durchdringung auch die*

221 BROCK, HELLA 1985, a.a.O., S.27

222 ebd., S.33

223 ebd., S.33

*Empfindungen gegenüber einem musikalischen Werk vertiefen ... , wie umgekehrt spontanes Angerührsein den Erkenntnisdrang zu fördern vermag", doch dürfe diese gegenseitige Ergänzung nicht mit Notwendigkeit erwartet werden. Daher müsse man sich vor allem vor einer einseitig kognitiven Ausrichtung der Unterrichtsarbeit hüten, in der "alles suspekt erscheint, was Freude bereitet oder mehr empfunden als gewußt wird"*²²⁵.

4.3.3.8 Befähigung zur Teilhabe am massenmedialen Musikangebot

Eine in fast allen einschlägigen Diskussionsbeiträgen anzutreffende Zielvorstellung betrifft die Vermittlung von Orientierungshilfen für die Auseinandersetzung mit dem vielfältigen massenmedialen Musikangebot. So fordert HEINZ ANTHOLZ in seinem Buch *"Unterricht in Musik"*, *"daß jeder Schulabgänger als informierter und erfahrungsoffener Musikleibe zu einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot in der Industriegesellschaft"*²²⁶ zu befähigen sei. In die gleiche Richtung zielen die Vorstellungen HEINZ LEMMERMANNs und CHRISTOPH RICHTERs. LEMMERMANN geht es darum, den *"aufgeschlossenen Musikleibern"* heranzubilden, der *"selbständig wählend und wertend sich ... am Musikleben beteiligen kann ..."*²²⁷. RICHTER fordert, der Musikunterricht müsse dem Schüler die Chance eröffnen, *"später - außerhalb von Schule und ohne Lehrerhilfe - mit Musik Umgang zu pflegen"*²²⁸. Auch DANKMAR VENUS plädiert dafür, *"daß die Schüler möglichst viel verschiedenartige Hörweisen kennenlernen, um selbst entscheiden zu können, welcher sie sich im Hinblick auf ein Werk und eine Situation bedienen wollen"*²²⁹.

Als gemeinsamer Nenner all dieser Aussagen läßt sich die Zielvorstellung des musikalisch mündigen Schülers ausmachen, der durch *"umfassende musikalische Information zu differenzierender Wahrnehmung, zur Fähigkeit der Einordnung musikalischer Phäno-*

224 BROCK, HELLA: Zwei Richtpunkte pädagogischer Führung: Subjektposition des Schülers - Vermittlung von Verfahrenkenntnissen. In: *Musik in der Schule* 1982. Heft 6, S.185

225 vgl. VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.61

226 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.119

227 LEMMERMANN, HEINZ: Zum Problem 'Musik als Schulfach'. Fachdidaktische Anmerkungen. In: KRÜTZFELDT, WERNER: *Didaktik der Musik* 1967. Hamburg 1968, S.113

228 RICHTER, CHRISTOPH 1976, a.a.O., S.16

229 VENUS, DANKMAR 1984², a.a.O., S.100; vgl. auch S.35

mene und dadurch zu selbständigem Verhalten gegenüber Musik geführt werden"²³⁰ soll. Was aber heißt eigenverantwortlichen Teilhabe und freie Entscheidungsfähigkeit? Sichtet man die musikpädagogische Literatur der 70er Jahre, so liegt der Verdacht nahe, daß es vielen Musikpädagogen keineswegs nur darum geht, den Schüler entscheidungsfähig zu machen, sondern daß vielmehr die Richtung in die er sich entscheiden soll mehr oder weniger klar vorgegeben wird.

Unverkennbar tritt diese Tendenz z.B. in der Argumentation BERNHARD BINKOWSKIs zutage: Da der unaufgeklärte Schüler *"zwischen ursprünglicher musikalischer Äußerung und manipulierter Musik nicht unterscheiden kann, droht ihm von hierher eine Deformierung der Persönlichkeit ... Demgegenüber kann eine positive Wirkung von anspruchsvoller Musik ausgehen, wenn der einzelne gelernt hat, mit ihr umzugehen oder sie als solche aufzunehmen"*²³¹. In der wertenden Unterscheidung zwischen *"ursprünglicher musikalischer Äußerung"* (Kunstmusik) und *"manipulierter Musik"* (Umweltmusik, Unterhaltungsmusik, bisweilen auch Animier- oder Amüsiermusik genannt) ist die Zielrichtung dieses didaktischen Ansatzes klar vorgezeichnet: Der Musikunterricht soll durch Aufklärung dazu beitragen, den Heranwachsenden aus seiner Abhängigkeit von den persönlichkeitschädigenden Wirkungen der manipulierten Musik zu befreien, um ihn zur anspruchsvollen Musik hinzuführen. In eine ähnliche Richtung zielt die Argumentation HEDDA HÖLSCHERs. Ihrer Meinung nach erschwert die Bindung an Popmusik den Schülern den Zugang zu anderer Musik. Diese Umklammerung läßt sich nur *"durch Eingehen neuer Bindungen mit anderer Musik"*²³² lockern.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Zielvorstellung des musikalisch mündigen Schülers in einem etwas zwiespältigen Licht. Wo liegt die Freiheit der Wahl, wenn es der Musikpädagogik letztlich nur darum geht, den Schüler zur Kunstmusik hin zu erziehen? Ist das der Weg, der Kinder befähigt, *"sich unabhängig von normativen Kulturidealen traditioneller wie moderner Provenienz musikalisch zu entwickeln"*²³³?

230 ABEL-STRUTH, SIGRID 1977, a.a.O., S.342

231 BINKOWSKI, BERNHARD: Musik und Individuum. In: Musik und Bildung 1974. Heft 9, S.486

232 HÖLSCHER, HEDDA: Bindung und Offenheit - Erfahrungen mit der Musikdidaktik der Siebziger Jahre. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.53

233 KELLER, WILHELM: Gruppenmusizieren in der Elementarstufe. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche München 1974. Mainz 1974, S.129.

Mehr Offenheit zeigt in diesem Punkt WERNER D. FREITAG, der unter der Emanzipation des Hörers *"die Befreiung von den Ansprüchen, die sowohl durch die Massenmedien als auch die Musikpädagogik (Hervorhebung durch den Verfasser) an ihn gestellt werden"*, versteht. Ziel der Musikerziehung könne es nicht sein, *"den Schüler zur Harmonie mit welcher Musik auch immer zu bringen, sondern ihn erlebnismäßig und reflektierend mit verschiedenen Wertvorstellungen zu konfrontieren und sein Urteilsvermögen zu differenzieren"*²³⁴. FREITAG kritisiert, daß die Musikpädagogik versucht, *"zur Musik"* zu erziehen, womit *"Führung zur Kunstmusik"* gemeint sei. Für FREITAG steckt emanzipatorische Qualität in einer *"Erziehung zum Auch-anders-hören-Können", in einer Sensibilisierung des Hörens*²³⁵.

Der Grund für die etwas fragwürdige, weil widersprüchliche Deutung der Zielvorstellung musikalischer Mündigkeit liegt wohl vor allem in der musikalischen Sozialisation der meisten Musikpädagogen, die in aller Regel ausschließlich oder überwiegend im Umkreis der Kunstmusik angesiedelt war und ist. Eine engere Beziehung oder gar auch nur Verständnis für populäre Musik ist unter solchen Voraussetzungen kaum zu erwarten. Mangels eigener praktischer Erfahrungen im Umgang mit Rock- und Popmusik haben solchermaßen ausgebildete Lehrer selbst bei besserer Einsicht Schwierigkeiten, den eingefahrenen Pfad zu verlassen.

Damit hängt auch die anscheinend nicht auszumerzende Gewohnheit vieler Musikpädagogen zusammen, Unterhaltungsmusik aus der Sicht kunstmusikalischer Analysekriterien zu beurteilen, was zwangsläufig zu negativen Ergebnissen führt. Abgesehen davon, daß es auch im Bereich der Unterhaltungsmusik musikalisch durchaus anspruchsvolle Kompositionen gibt, erweist sich der direkte Vergleich zwischen Kunstmusik und populärer Musik als problematisch, da beide Musikarten völlig verschiedene Funktionen haben, die entsprechend unterschiedliche Beurteilungskriterien notwendig machen. Populäre Musik erhebt nicht den Anspruch, Kunst zu sein. Sie will unterhalten, dient der *"Ablenkung"*, ist *"Stimulans in unterschiedlichsten Alltagssituationen"*, dient der *"Kompensation emotionaler Defizite oder als Kommunikationersatz"*²³⁶. Ohne Berücksichtigung dieses funktionalen Hintergrunds ist eine angemessene Beurteilung von populärer Musik nicht möglich.

234 FREITAG, WERNER D.: Zur Emanzipation des Musikhörers - Gefahren einer Erziehung zur Musik. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970*. Mainz 1970, S.136

235 ebd., S.136

236 WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.65

Zu Recht hat DANKMAR VENUS darauf hingewiesen, das einzige Kriterium, das für den Hörer funktionaler Musik gewichtig erscheine, sei, *"ob das betreffende Musikstück die von ihm erwarteten Ansprüche, also seine Funktion"*²³⁷, erfülle. Aus diesem Grund und auch deshalb, weil *"Gebrauchsmusik ... von vornherein nicht mit der Absicht auf Dauer geschaffen wird"*²³⁸, erscheint ihm *"die Frage nach der musikalisch-ästhetischen Qualität völlig sekundär und belanglos"*. Man könne zwar musikalische Wertunterschiede feststellen, aber die ästhetische Betrachtungsweise sei *"einfach unangemessen"*²³⁹.

Ein simplifizierendes Schubladendenken (hier wertvolle Kunstmusik - dort minderwertige Unterhaltungsmusik) wird weder der spezifischen Eigenart der beiden Musiksparten, noch den individuellen Bedürfnissen und musikalischen Interessen der Schüler ausreichend gerecht. Das Konzept eines rigorosen Entweder-Oder ist daher abzulehnen. Gerade aufgrund der Verschiedenheit der Musikarten und ihrer unterschiedlichen Funktionen sollte der Musikunterricht die Möglichkeit zulassen, daß sich der Hörer je nach Situation und momentanen Bedürfnissen mehr einer einfachen oder einer komplizierten Hörweise (VENUS), mehr unterhaltender oder mehr geistig fordernder Musik zuwendet. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, daß es selbstverständlich ein wesentliches Ziel des Musikunterrichts sein und bleiben muß, die Schüler an anspruchsvolle Musik heranzuführen. Es kann aber nicht angehen, de facto vorhandene andere Bedürfnisse der Schüler einfach zu negieren bzw. sie zu überwinden und durch etwas "Besseres" zu ersetzen. Es ist DANKMAR VENUS zuzustimmen, wenn er fordert, *"daß die subjektiven Wertvorstellungen als solche erkannt werden [müssen] und Lehrkräfte mit einer traditionellen Ausbildung die ihnen geläufige, an klassischer Musik orientierte Hörweise, eben nur als eine mögliche neben anderen betrachten"*²⁴⁰. Musikhören im Unterricht muß daher, so das Resümee JOCHEN UNBEHAUNS, *"von einer Rollenflexibilität gekennzeichnet sein, die es dem Hörer ermöglicht, sich die seinem jeweiligen Bedürfnis entsprechende Musik auszuwählen und*

237 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.36.

238 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.36. Venus zitiert hier BESSELER, HEINRICH: Das musikalische Hören der Neuzeit. Berichte über Verhandlungen der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse, Bd. 104, Heft 6, Berlin 1959, S.39

239 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.36

240 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.7

*sich ihr in einem Hörverhalten zuzuwenden, das der Musik und der eigenen aktuellen psychischen Konstitution und / oder auch der von außen bestimmten Situation adäquat ist"*²⁴¹.

4.4 Inhalte des Unterrichts im Musikhören Zum Problem der Werkauswahl

Zwei Schwerpunkte bestimmen die Diskussion um die Inhalte des Musikhörens in der Grundschule: Einmal geht es um die Aufnahmefähigkeit von Grundschulkindern in bezug auf den Umgang mit komplexer Musik. Zweiter Diskussionspunkt ist die Frage, welche Epochen, Gattungen und Stilarten bei der Werkauswahl Berücksichtigung finden sollten.

Bis Ende der 60er Jahre glaubte man, Grundschulkindern nur mit *"kleinen, charakteristischen Stücken großer Meister"* konfrontieren zu können²⁴². Heute wissen wir dank der Ergebnisse musikpsychologischer Forschungen (vgl. oben, S.50ff), daß 6- 10jährige Kinder sehr wohl in der Lage sind, sich mit komplexen Musikwerken auseinanderzusetzen, wenn sie nicht durch zu lange Hörabschnitte überfordert werden. Der Aufforderungscharakter zum Hinhören ist bei komplexer Musik aufgrund besonderer Auffälligkeiten, die in der Komposition selbst oder auch in der Instrumentation liegen können, oft größer, als in manchen einfachen Werken²⁴³.

Was die historische und stilistische Breite der Werkauswahl betrifft, so galt lange Zeit die Devise, Musikunterricht solle dazu beitragen, *"die Kluft zwischen Kind und traditioneller Kunstmusik zu verkleinern"*²⁴⁴, was zu einer Fixierung auf die klassisch-romantische Musik führte. HEINZ ANTHOLZ stellte dieses Konzept 1970 als erster in Frage: *"Musikdidaktik kann in der Allgegenwart aller Musik und infolge ihres ständigen Sicherneuerns und Alterns nicht mehr auf eine 'geschlossene musikalische Bildung' rekurrieren. Die Vielfalt und der Zwiespalt der 'Musiken' sind didaktisch auszuhalten und durchzuhalten"*²⁴⁵. Auch DANKMAR VENUS plädiert für eine *"Ausweitung der Lehrinhalte des Faches Musik"* und möchte *"Musikbeispiele vor allem*

241 UNBEHAUN, JOCHEN: Musikunterricht. Alternative Modelle. Bensheim 1980, S.39f

242 vgl. z.B. LEMMERMANN, HEINZ 1968, a.a.O., S.116

SYDOW, KURT 1970, a.a.O., S.80

WEYER, REINHOLD 1975, a.a.O.,S.61

243 vgl. VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.123 und 59

244 ebd., S.6

aus unserem Jahrhundert"²⁴⁶ stärker einbezogen wissen. Nach PAUL MICHEL darf sich dabei die Hörsystematik in der Grundschule "*nicht sklavisch an die historischen Entwicklungslinien der Musik halten*", sie solle vielmehr "*in ihrer Stufenfolge von der organischen Erweiterung der für die Rezeption entscheidenden Hörmodelltypen bestimmt sein*". Musikpsychologische Untersuchungen bestätigen, "*daß sich bei entsprechender Hörpraxis die Hörfähigkeiten für die Musik des Erbes und des Gegenwartsschaffens nicht im zeitlichen Nacheinander, sondern in einem wechselseitig verbundenen Miteinander entwickeln*"²⁴⁷.

Eine weitere inhaltliche Öffnung erfolgte durch den Ansatz der auditiven Wahrnehmungserziehung, in dem grundsätzlich "*alles Hörbare*"²⁴⁸ zum Unterrichtsgegenstand erhoben wird. "*Umweltschall und die verschiedensten Arten akustischer Ereignisse dienen als Gegenstand des Hörens*", wodurch dem Umstand Rechnung getragen wird, "*daß in der Neuen Musik neben dem Ton auch das Geräusch als kompositorisches Material verwendet wird*"²⁴⁹.

Heute kann wieder eine verstärkte Hinwendung zur Musik im engeren Sinne verzeichnet werden, eine Entwicklung, die sich bereits seit Mitte der 70er Jahre als bewußte Abkehr vom Konzept der auditiven Wahrnehmungserziehung abzuzeichnen begann. Zu den entschiedenen Befürwortern einer *Musikerziehung* im engeren Sinne gehört CESAR BRESGEN. Unter Hinweis auf ein Zitat ERNST KLUSENS: "*Bringen wir Musik als Musik an den Menschen*", attackiert BRESGEN das Credo der auditiven Wahrnehmungserziehung "*alles Hörbare ist potentiell Musik*" als "*Leerformel*", die nicht zum prägenden Grundsatz des Musikunterrichts werden dürfe. Ein falsches Verständnis von Improvisation und Schallexperiment könne zu regressiven und infantilen Ergebnissen führen²⁵⁰.

Heute besteht unter Musikpädagogen weitgehend Übereinstimmung darin, daß wegen der Omnipräsenz der massenmedialen Musik auch "*die Vielfalt der musikalischen Umwelt*", das heißt Pop-Musik, Unterhaltungsmusik, Musik in der Werbung, Folklore

245 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.88

246 VENUS, DANKMAR 1984²(a), a.a.O., S.6

247 MICHEL, PAUL 1977, a.a.O., S.137

248 ABEGG, WERNER 1977, a.a.O., S.77

249 LEMMERMANN, HEINZ / WEBER, RUDOLF 1984, a.a.O., S.177. Lemmermann bezieht sich hier auf NOLTE, ECKHARD: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der BRD und West-Berlin. Teil 1: Primarstufe. Mainz 1982, S.27

250 BRESGEN, CESAR 1975, a.a.O., S.40f

usw. in den Musikunterricht einzubeziehen sind²⁵¹. GOTTFRIED KÜNTZEL erhofft durch den musikpraktischen Umgang mit Schlagern in der Grundschule *"Distanz und partielle Lösung von dumpfer Abhängigkeit dem Objekt der Besessenheit gegenüber zu erreichen"*. Dieser Weg erscheint ihm erfolgversprechender, *"als wenn man versucht, den Kindern klarzumachen, daß Schlager schlecht, Kinder-, Volks- und folkloristische Lieder oder vergleichbar Klassisches dagegen gut seien"*²⁵².

Eine besondere Rolle wurde in der Diskussion um die Werkauswahl für das Musikhören in der Grundschule immer wieder der Programmusik zugewiesen. Dahinter steht die Auffassung, assoziatives Hören sei eine für das Grundschulalter besonders geeignete Form des Musikhörens. Der Meinung ist z.B. WERNER ABEGG. Er hält die Programmusik als Einstieg in das Musikhören für besonders günstig, da das Programm als *"Orientierungs- und Verständigungshilfe"* beim Hören dienen kann. Geeignet sind seiner Meinung nach vor allem solche Werke, *"deren Programm der Erlebniswelt der Schüler naheliegt"*. Dabei kann das Programm *"Ausgangspunkt der Analyse"* sein, die untersucht, *"mit welchen Mitteln der Komponist Einzelheiten des Programms in Musik umgesetzt hat"*²⁵³. Auch HELLA BROCK favorisiert die Programmusik. Sie verweist dabei auf den besonderen Motivationseffekt des Hörens programmusikalischer Werke, der darin liege, daß Kinder ein natürliches Interesse daran haben, die vertrauten Erscheinungen aus Natur und Umwelt in der Musik wiederzuerkennen. Dies sei eine günstige Voraussetzung für aufmerksames, konzentriertes Zuhören²⁵⁴.

Zweifelsohne ist Programmusik, vor allem solche, in der außermusikalische Ereignisse mit geringem Abstraktionsgrad dargestellt werden, für Kinder gut geeignet, erste Kontakte mit komplexer Musik aufzunehmen. Eine Hörerziehung auf ausschließlicher oder überwiegender Basis von Programmusik birgt jedoch die Gefahr in sich, daß Kinder auf assoziatives Hören fixiert werden und in jedem Werk nach direkten Bezügen zu irgendwelchen Phänomenen aus Natur und Umwelt suchen, mit der Folge, daß Musik nur noch *"Initialzündung für alle möglichen Assoziationen ist"*²⁵⁵. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß eine ausgewogene Werkauswahl außerordentlich wichtig ist, um ein

251 LEMMERMANN, HEINZ / WEBER, RUDOLF 1984, a.a.O., S.177

252 KÜNTZEL, GOTTFRIED: Aktuelle Schlager im Musikunterricht der Grundschule. In: EHRENFORTH, KARL HEINRICH (Hrsg.): Kongreßbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. Mainz 1985, S.71

253 ABEGG, WERNER: Programmusik in Primarstufe und Sekundarstufe I. Bericht über eine Schulbuchanalyse. In: Musik und Bildung 1980. Heft 12, S.164

254 vgl. BROCK, HELLA 1985, a.a.O., S.71

255 VOGELSÄNGER, SIEGFRIED: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970, S.121

seitigen Fixierungen der Hörerwartung vorzubeugen. Grundschul Kinder sind durchaus in der Lage, analytisch zu hören. Es ist Aufgabe des Musikunterrichts, sie auch in dieser Hinsicht zu fordern und zu fördern.

4.5 Methodische Aspekte

4.5.1 Musikalische Eigenaktivität und Musikhören

Aus der Lernpsychologie wissen wir, daß die Intensität und Effektivität von Lernprozessen wesentlich vom Grad der Handlungsbezogenheit abhängt. Das gilt auch für musikalische Lernprozesse. *"Wirkliche Zugänge zur Musik sind im allgemeinen nur dort zu erwarten, wo Wahrnehmung (im Sinne von Hören bzw. Erfahren) und Handeln im Gleichgewicht sind, wo also dem Schüler Gelegenheit gegeben wird, musikalische Erfahrungen in erster Linie und immer wieder über musikbezogene Aktivitäten zu gewinnen"*²⁵⁶. Diese Aussage ist durch Unterrichtsversuche und experimentelle Untersuchungen mehrfach bestätigt worden. So kommt BERNHARD DOPHEIDE aufgrund eines Unterrichtsversuchs zum analytisch-polyphonen Hören bei Neuer Musik zu dem Ergebnis, daß sich das Hörvermögen bei Grundschulkindern durch *"eigene Spielerfahrung"* und *"mit Hilfe eigener Gestaltungsversuche steigern"*²⁵⁷ läßt. Ziel der Unterrichtsversuche HANS GÜNTHER BASTIANs war es, die Schülereinstellung gegenüber Neuer Musik durch Projektarbeit (u.a. experimenteller Umgang mit Klangerzeugern, Notation, Improvisation ...) ²⁵⁸ zu ändern. Die Untersuchungsergebnisse erbrachten eindeutig den Nachweis, daß *"Unterricht [oben genannter Art] ... die positive Zuwendung und Wertschätzung gegenüber zeitgenössischer Musik (energetisiert)"*²⁵⁹.

HELLA BROCK führt die erlebnis- wie erkenntnisfördernde Funktion musizierpraktischer Aktivitäten der Schüler bei der Entwicklung des musikalischen Rezeptionsvermögens zurück auf den *"unmittelbaren sinnlichen Bezug musikalisch-praktischer Tätigkeit zum Objekt der musikalischen Rezeption und der dadurch bewirkten unmittelbaren sub-*

256 FISCHER, WILFRIED: Grundprinzipien eines handlungsorientierten Musikunterrichts. In: KLEINEN, GÜNTHER / KRÜTZFELDT, WERNER / LEMMERMANN, HEINZ (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1979/80. Lilienthal 1979, S.168

257 DOPHEIDE, BERNHARD: Aus dem Protokoll eines Schulversuches im Fach Musik. In: Paderborner Studien 1976. Heft 2/3, S.88,89

258 vgl. BASTIAN, HANS GÜNTHER: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht. Mainz 1980 = Veröffentlichung des Musikwissenschaftlichen Instituts der Justus-Liebig-Universität Gießen. Hrsg. E. JOST, S.60f

jektiven Zuwendung zu ihm"²⁶⁰. Hinzu komme noch die Freude am Erproben der eigenen Kräfte. BROCK ordnet die musizierpraktischen Schülertätigkeiten im Zusammenhang mit dem Musikhören drei Gruppen zu. Die erste Gruppe beinhaltet jene musikalischen Aktivitäten, bei denen sich die Schüler *"singend, musizierend, sprachrhythmisch, bewegungsmäßig beziehungsweise pantomimisch an der Darbietung des anzueignenden musikalischen Kunstwerkes selbst beteiligen"*. In der zweiten Gruppe geht es um das *"Nachvollziehen, Ergänzen oder Umgestalten"* eines Kunstwerkes²⁶¹. Hier sollen die Schüler *"mit einigen für das Verständnis der anzueignenden Komposition wesentlichen musikalischen Erscheinungen"* vertraut gemacht werden. Praktisch nachvollzogene Themen und Motive dienen beim Hören des Gesamtwerkes als Erinnerungsstützen und erleichtern so die Rezeption²⁶². Schließlich verweist BROCK auf die anspruchsvolle Möglichkeit der neuen, eigenen schöpferischen Gestaltung eines Werkes in Form der *"freien Improvisation"*. Die Impulse können hierbei von einem Text, der Charakterisierung von Personen oder Tieren, von Vorgängen aus unterschiedlichen Lebensbereichen oder auch von der musikdramaturgischen Gestaltungsweise bzw. dem Formmodell eines Werkes ausgehen²⁶³. Durch experimentelle Untersuchungen sei nachgewiesen, *"daß das Einbeziehen dieser Schüleraktivität in den Prozeß der Aneignung und Erschließung musikalischer Kunstwerke nicht nur die Rezeption des einzelnen Werkes vertieft, sondern einen erlebnishaften Umgang mit Musik insgesamt fördert"*²⁶⁴. Weiterhin liege der Nachweis vor, daß es durch die Einbeziehung elementarer Improvisation möglich sei, *"auch leistungsschwache Schüler zu wesentlich höheren Leistungen zu führen"*²⁶⁵.

HEINZ ANTHOLZ weist das *"bloße verbale Speichern musiktheoretischen Wissens als unsinnig"* ab²⁶⁶. Instruktion im Musikhören müsse auf der ständigen Verbindung von Musikmachen und -hören gründen²⁶⁷. Grundsätzlich hält er das Singen für die Hörerziehung sehr wertvoll und zitiert TELEMANN, wonach *"Singen ... das Fundament zur Musik in allen Dingen"*²⁶⁸ sei. Wegen kaum zu überwindender *"lern-, entwicklungs- und singpsychologischer Engpässe"* könne das Singen im Klassenkollektiv aller-

259 ebd., S.227; vgl. auch S.211

260 BROCK, HELLA 1985, a.a.O., S.121

261 ebd., S.122

262 vgl. ebd., S.129

263 vgl. ebd., S.134

264 ebd., S.122

265 ebd., S.124

266 ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.137

267 ebd., 163

268 ebd., ANTHOLZ, HEINZ 1976³, a.a.O., S.139

dings diese Funktion kaum erfüllen. Daher plädiert ANTHOLZ für eine Instrumentalisierung der Hörerziehung²⁶⁹. Ziel sei dabei nicht, daß die Schüler Werke *auf* Instrumenten spielen lernen, vielmehr sollen sie durch "*werkendes Lernspiel mit Instrumenten*" hören lernen²⁷⁰. Konkret sieht ANTHOLZ den Einsatz von *Körperinstrumenten*, von Materialien (Bleistift, Lineal, Radiergummi ...) in Verbindung mit ganz- und teilkörperlicher Bewegung vor²⁷¹. Hinzu kommt einfaches Schallgerät (Schachteln, Dosen, Gläser ...) und das Orff-Instrumentarium sowie die Blockflöte. Der Weg zum Kunstwerk kann "*vom werkenden Hören in der Instruktion zum Werkhören in der Rezeption*", aber auch umgekehrt vom "*Werkhören zum Werken*" führen. Schließlich seien auch eigene Erfindungsübungen geeignet, das Werkhören vorzubereiten²⁷².

LEMMERMANN / WEBER weisen darauf hin, daß die Spannung, Erregung, Faszination, die Musik in einem Menschen auszulösen vermag, diesen am unmittelbarsten bewegt, wenn er selber musiziert oder sich Musik ausdenkt. Bloße verbale Belehrungen über musikalische Strukturen und Klänge nützen nicht viel, wenn nicht die eigene Musikerfahrung hinzukommt. Denn: "*Das Wissen über Musik unterscheidet sich grundsätzlich von musikalischer Erkenntnis. Musikalische Erkenntnis läßt sich nur im eigenen Vollzug musikalischer Erfahrung gewinnen und beruht letztlich immer auf dem subjektiven Ereignis Musikhören*"²⁷³. LEMMERMANN / WEBER stellen als eine Möglichkeit Schülerhandlung in den Hörunterricht mit einzubeziehen die "*Para-Komposition*" vor. Die Schüler sollen bei dieser Methode "*vor, während bzw. nach der Erschließung eines Hörstücks eine 'ähnliche' Komposition*" mit instrumentalen bzw. vokalen Mitteln erstellen. Hierfür eigne sich besonders Programmmusik. Bei der "*Teilrealisation*" werden nachspielbare Teile einer Komposition auf dem Orff-Instrumentarium oder / und auf Flöten wiedergegeben²⁷⁴. Ein gesungenes Lied kann als Brücke zu einem Musikstück dienen, wenn es mehr oder weniger variiert in diesem eingebunden ist. LEMMERMANN / WEBER nennen als Beispiel für eine solche "*Liedbrücke*" den Kanon "Meister Jakob", der im 3. Satz von Gustav Mahlers 1. Sinfonie erscheint²⁷⁵. Eine weitere Möglichkeit musikalischer Eigenaktivität im Zusammenhang mit Musikhören ist

269 ebd., S.138

270 ebd., S.140

271 vgl. ebd., S.141

272 vgl. ebd., S.174

273 LEMMERMANN, HEINZ / WEBER, RUDOLF 1984, a.a.O., S.174f

274 ebd., S.193

275 vgl. ebd., S.194

die "*Transformation*", das heißt, die Umsetzung eines Höreindrucks in Bewegung oder in Bilder²⁷⁶.

Dem vielfach vertretenen Standpunkt, Bewegung zu komplexer Musik erbringe einen spezifisch musikalischen Lerngewinn, steht KLAUS HARTJE skeptisch gegenüber. Er vermutet aufgrund empirischer Untersuchungen, daß sich ein zur Musik bewegendes Kind auf den Rhythmus derselben konzentriere und damit die Wahrnehmung anderer Parameter, bzw. das Erfassen der Musik als Ganzes beeinträchtigt, wenn nicht gar vollständig behindert werde²⁷⁷.

4.5.2 Notation und Musikhören

In der neueren musikdidaktischen Diskussion herrscht Übereinstimmung darin, daß die Einbeziehung von Notation beim Musikhören hilfreich, genaugenommen unabdingbar ist. Die Begründungen hierfür sind unterschiedlich, wie im folgenden zu zeigen sein wird. Es differieren auch die Auffassungen, welcher Notationsform der Vorzug gegeben werden solle, der traditionellen oder der grafischen Darstellungsweise. Übereinstimmend erfolgt eine deutliche Absage an den bis in die 60er Jahre üblichen synthetischen traditionellen Notenlehrgang, vor allem wegen der letztlich nie überwundenen Diskrepanz zwischen Zielvorstellung (Blattsingen) und tatsächlichem Unterrichtserfolg²⁷⁸. Diente die Notenschrift bislang vor allem als Mittel der Reproduktion, erhält Notation nun vorrangig die Funktion der Hörhilfe.

Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang der Ansatz von VENUS, der in seinem Buch "*Unerweisung im Musikhören*" für ein "*Hören mit Noten*"²⁷⁹ plädiert. VENUS verfolgt mit seinem Lehrgang zwei Ziele: Zum einen soll die Notation als Hörhilfe dienen (und das ist der Hauptaspekt), zum anderen sollen die Schüler über das Musikhören mit Noten an die (traditionelle) Notenschrift herangeführt werden. Als didaktische Begründung für die Notwendigkeit der Vermittlung der Notenschrift führt VENUS den engen Zusammenhang an, der zwischen der Entwicklung abendländischer Musik und der Entwicklung der Notation besteht. "*Ein Musikunterricht, der diese Tat-*

276 vgl. ebd., S.195

277 vgl. HARTJE, KLAUS: Ansätze des musikalischen Verstehens bei Kindern. In: FALTIN, P. / REINECKE, H.P. (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln 1973, S.93

278 vgl. VENUS, DANKMAR 1984², a.a.O., S.50

279 ebd., S.53

sache außer acht läßt, wird immer ein Leistungsdefizit aufzuweisen haben". Notationskenntnisse seien für jeden unentbehrlich geworden, "der sachangemessen Musik ... rezipieren oder über sie reflektieren will"²⁸⁰.

VENUS geht es bei seinem Lehrgang "nicht um das Vermitteln der exakten Bedeutung aller Notationszeichen"²⁸¹ und auch nicht darum, "das Wahrnehmen real erklingender Musik durch die innere Wahrnehmung bloß vorgestellter Klänge zu ersetzen". Vielmehr hat das Hören mit Noten nach VENUS zum Ziel, "durch einen beständigen Wechsel von akustischem Aufnehmen und dem Zuordnen der entsprechenden optischen Zeichen Orientierungshilfen" zu schaffen, "die das Mitvollziehen eines Werkes erleichtern und eine Diskussion über Musik ... erst ermöglichen"²⁸². Anhand der Notation ließen sich "einfache Ordnungsprinzipien"²⁸³ ablesen und es könnten sich beim Schüler "diffuse Klangerwartungen" einstellen, so daß dieser beim Hören von Musik "nicht mehr der Fülle klanglicher Erscheinungen ausgeliefert ist, sondern einige Punkte der Orientierung besitzt, die das vorübereilende Musikstück zumindest grob strukturieren"²⁸⁴. VENUS hält bereits Kinder vom zweiten Grundschuljahr an für die optische Analyse eines Notentextes fähig, "zumal das Notenblatt beliebig lange und nicht etwa nur für die Aufführungsdauer des betreffenden Musikstückes betrachtet werden kann"²⁸⁵. Ein weiterer Vorteil des Musikhörens mit Noten liegt nach VENUS darin, daß mit Hilfe dieser Methode auch in der Grundschule komplexere Werke gehört werden können und die Werkauswahl sich nicht nur auf die nachmusizierbaren sogenannten kleinen Stücke großer Meister beschränken müsse²⁸⁶. Für die Übungen zur Umsetzung von Notentexten in Klangerwartungen fordert VENUS vorrangig Notenbeispiele, "in denen leicht auffaßbare kompositorische Eigenarten anzutreffen sind". Er betont, daß solche Auffälligkeiten in komplexen, größeren Kunstwerken weitaus häufiger vorhanden seien, als in leichten, einfachen Kompositionen²⁸⁷.

PETER FUCHS geht bei seinen Überlegungen zur Notenschrift davon aus, was Notation für den Hörer wie auch für den Musiker zunächst einmal bedeuten kann: nämlich

280 ebd., S.48

281 ebd., S.6

282 ebd., S.53

283 ebd., S.54

284 ebd., S.55

285 ebd., S.54

286 vgl. ebd., S.59

287 ebd., S.123

grobe Information und Orientierung²⁸⁸. Durch eigene Notationsversuche von selbst-produzierten Klängen oder von Hörausschnitten mit Hilfe grafischer Symbole möchte FUCHS bei den Schülern "*eine Beziehung zu den Grundlagen der Notation*"²⁸⁹ aufbauen. FUCHS fordert aber auch häufigen, vielseitigen und frühzeitigen Umgang mit dem originalen Notentext, um allmählich ein Vokabular zu schaffen, "*mit dem das Kind differenzierter über Musik sprechen lern*"²⁹⁰. Letztlich will FUCHS die Grundschüler "*über graphische Notenbilder und Mitlesepartituren*"²⁹¹ zu einem differenzierten Musikhören führen.

Nach SIEGFRIED VOGELSÄNGER muß bei der Werkinterpretation das "*klingende ... Beispiel*" im Mittelpunkt stehen. Er hält jedoch u.a. Notationen für hilfreich, Musik verstehen zu lehren²⁹². Dabei räumt er der grafischen Notation Priorität vor der traditionellen Notation ein. Als Begründung führt VOGELSÄNGER an, daß die traditionelle Notation aufgrund der begrenzten Möglichkeiten im Unterricht für die meisten Schüler wohl doch "*mehr graphisches Ornament als sinnerfülltes Zeichensystem*"²⁹³ bleibe. Die grafische Notation habe den Vorteil, daß sich Zusammenhänge und Ordnungen leichter darstellen ließen. Auch könne eine grafische Darstellung je nach didaktischer Intention differenziert angelegt, Wesentliches hervorgehoben, Unwesentliches weggelassen werden. Schließlich müsse ein zeitgemäßer Musikunterricht auch Neue Musik einbeziehen, die häufig mit Hilfe grafischer Zeichen fixiert ist²⁹⁴. VOGELSÄNGER verweist auch auf die Grenzen grafischer Darstellungsmöglichkeiten. So ließen sich z.B. musikalische Spannungsverhältnisse nicht grafisch wiedergeben. Er grenzt grafische Notation von "*musikalischer Graphik*" ab, die mehr Ähnlichkeit mit der "*intuitiven Deskription*" der "*musikalischen Malerei*" habe, die durch Musik inspiriert werde und den Aufbau eines Musikstückes völlig außer acht lasse²⁹⁵.

Als methodische Möglichkeiten im Umgang mit grafischen Partituren schlägt VOGELSÄNGER die komplette Erarbeitung einer Partitur oder die Vervollständigung

288 vgl. FUCHS, PETER (Hrsg.): Musikhören. Stuttgart 1969, S.66f

289 ebd., S.71

290 ebd., S.72

291 ebd., S.78

292 vgl. VOGELSÄNGER, SIEGFRIED: Graphische Darstellungen als Hilfsmittel der Werkinterpretation. In: RECTANUS, HANS: Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972, S.52

293 ebd., S.53

294 vgl. ebd., S.54

vgl. auch VOGELSÄNGER, SIEGFRIED 1984, a.a.O., S.213f

295 vgl. VOGELSÄNGER, SIEGFRIED 1972, a.a.O., S.55

einer "Rahmenpartitur" vor. "Mitlesepartituren" dienen dem leichteren Erfassen von Strukturen und des Ablaufs der Musik²⁹⁶.

Bei der Entwicklung eines "graphischen Zeichensystems" ist nach VOGELSÄNGER besonders auf die "Praktizität" solcher Notationen zu achten. Voraussetzung hierfür sei ein ökonomischer, das heißt sparsamer Zeichenvorrat. Die grafische Darstellung dürfe die Musik als solche nicht aus dem Blickfeld verdrängen; sie müsse stets Hilfsmittel bleiben²⁹⁷. Grundprinzipien traditioneller Notation (Tonhöhe vertikal, Tondauer horizontal usw.) sowie Bedeutungen von Zeichen der traditionellen Notation (cresc., decresc. usw.) sollten erhalten bleiben²⁹⁸.

RUDOLF FRISIUS unterscheidet zwischen "Rezeptionsnotation" und "Produktionsnotation"²⁹⁹. Im ersten Fall entsteht vom tatsächlichen Höreindruck (z.B. beim Hören eines unbekanntes Liedes) ausgehend eine schriftliche Fixierung (daher Rezeptionsnotation). Bei einem Leser kann dieses Notenbild einen innerlichen Höreindruck auslösen. Im zweiten Fall meint FRISIUS eine Notation, die auf einem innerlichen Hören, etwa beim Komponieren, beruht, die dann durch eine Aufführung (daher Produktionsnotation) zum tatsächlichen Höreindruck führt. FRISIUS ist der Auffassung, daß Schüler beim Hören vorgegebener Musik in Verbindung mit dem Lesen der (als Aufführungsanweisung gedachten) Notation die grundlegende Bedeutung der Produktionsnotation nicht erkennen können, da sie weder an der Erfindung noch an der klanglichen Darstellung der entsprechenden Musik beteiligt sind³⁰⁰. Auch der Aspekt der Rezeptionsnotation erschließe sich dem Schüler dabei nicht, da er in diesem Fall von seinen Höreindrücken ausgehend zu einer eigenen schriftlichen Darstellung gelangen müsse. Vor diesem Hintergrund hält FRISIUS es für vorteilhaft, wenn Schüler selbsterfundene Musik aufschreiben (Erfahren von Produktionsnotation) oder gehörte Musik schriftlich fixieren (Erfahren von Rezeptionsnotation). Grafische Darstellungsformen hätten außerdem den Vorteil, daß die Schüler "nicht auf die speziellen Modalitäten der traditionellen Notenschrift festgelegt" sind, sich aber dennoch mit "grundlegenden Notationsprinzipien"³⁰¹ auseinandersetzen.

296 vgl. ebd., S.56

297 vgl. ebd., S.57

298 vgl. ebd., S.58

299 FRISIUS, RUDOLF: Die Notation im Musikunterricht. In: Forschung in der Musikerziehung 1973. Heft 9/10, S.18ff

300 vgl. ebd., S.21f

301 ebd., S.22

KLAUS FINKEL / ULRIKE WÜNNEBERG wollen *"Hörerziehung als eine Ausbildung der Rezeption zu Perzeption und Apperzeption verstanden wissen"*. Das Kind solle *"eine Bereitschaft entwickeln, hören zu wollen"*, um von einer anfangs unbewußten und unreflektierten Hörweise zu einem bewußten, reflektierenden Hören zu gelangen³⁰². Im Gegensatz zum traditionellen Notenlehrgang, der musikalische Grammatik als Selbstzweck vermittele, dient bei FINKEL / WÜNNEBERG die grafische Notierung als *"ein didaktisches Hilfsmittel ..., um Musikedenken zu ermöglichen"*³⁰³. Die grafische Darstellung sei besonders geeignet, *"formale Abläufe und musikalische Strukturen"* zu veranschaulichen³⁰⁴. Nach Meinung von FINKEL / WÜNNEBERG motiviert eine selbst-erfundene Notation, die sich am Klangeindruck des Schülers orientiere eher zum Sprechen, Hören und zu eigenen Klangexperimenten, als die traditionelle Notenschrift, die *"mehr Symbolcharakter hat, als daß sie einen Klangeindruck wiedergibt"*³⁰⁵.

Auch WILFRIED FISCHER fordert die visuelle Unterstützung des Musikhörens³⁰⁶. Allerdings plädiert er vor allem für eine *"detaillierte Behandlung der überlieferten Notationsformen"*, da *"ein wesentlicher Teil unserer Musikkultur in traditioneller Notation aufgezeichnet ist ... und weil sich wesentliche, für ein adäquates Hören von Musik unabdingbare Begriffe erst im Zusammenhang mit ihrem visuellen Korrelat erschließen"*³⁰⁷. Besonders in der Grundschule hält FISCHER ein Hören mit traditioneller Notation für vorteilhaft. Durch *"die Verbindung von Hörbeispiel mit Notation"* ließen sich Hörmotivationen schaffen, die im Zusammenhang mit differenzierten Aufgabenstellungen eine wiederholte Darbietung des Hörbeispiels ermöglichen, ohne die Schüler zu langweilen. Der so erreichte höhere Bekanntheitsgrad der Musik fördere eine affektive Bindung an dieselbe. Außerdem ermögliche die Einbeziehung der Notation in den Unterricht einen gerade in der Grundschule wichtigen Methodenwechsel, indem reine Höraufgaben mit Aufgaben, die sich stärker am Notentext orientieren, wechseln³⁰⁸.

Im Gegensatz zur lange Zeit üblichen synthetischen Erarbeitung der Notenschrift plädiert FISCHER für eine analytische Methode, ausgehend von der *"Ganzheit der chro-*

302 FINKEL, KLAUS / WÜNNEBERG, ULRIKE: *Musikalische Struktur und graphische Notierung*. München 1975, S.32

303 ebd., S.34,52

304 ebd., S.47

305 ebd., S.35

306 vgl. FISCHER, WILFRIED: *Traditionelle Notation im Musikunterricht der Primarstufe*. In: *Musik und Bildung* 1976. Heft 1. S.10

307 ebd., S.11

308 vgl. ebd., S.12

*matischen Skala*³⁰⁹. Die von FISCHER vorgesehenen detaillierten Lernziele (verschiedene Skalen, Halb-, Ganztonschritte, Vorzeichen, Intervalle, Dreiklänge, Linien- und Schlüsselsysteme)³¹⁰ erwecken allerdings den Eindruck, als ginge es ihm vorrangig um eine differenzierte Einführung in die Notenschrift und weniger darum, dem Schüler eine der groben Orientierung dienende Hörhilfe zur Verfügung zu stellen. Eine Überforderung der Grundschüler liegt in diesem Falle sehr nahe.

In seinem 1981 erschienenen Aufsatz *"Die Einführung der traditionellen Notation in der Grundschule als Methodenproblem"* begründet WILFRIED FISCHER die unterrichtliche Behandlung der Notenschrift vor allem mit lernpsychologischen Fakten. Schüler verkörperten unterschiedliche Lerntypen (Frederic Vester 1975), denen man gerecht werden müsse. So lerne z.B. der eine mehr verbal-abstrakt, ein anderer mehr optisch-visuell usw. Der Lehrer müsse also ein *"Lernen über mehrere Sinneskanäle ermöglichen"*. Außerdem könne *"der intensive Umgang mit der traditionellen Notation zur Vertiefung des Musikerlebnisses beitragen ..., weil das musikalische Schriftbild eine Fülle zusätzlicher Assoziationen weckt"*³¹¹.

Eine weitere Möglichkeit visueller Hilfe beim Musikhören stellt IRMGARD KRAUTHOFF vor. Sie betont die wesentliche Bedeutung der *"Ausbildung spezifischer Lernhandlungen"*³¹² bei der Vermittlung von Grundbegriffen. Handlungen sollen die *"geistige Aktivität unterstützen, vertiefen und konkretisieren"* und zwar u.a. in der Form, daß die Schüler *"an einem 'Modell' des klinglichen Ablaufs tätig werden"*³¹³. Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem der an einem Musikstück zu erhörende Verlauf (z.B. hervortretende Instrumente, Teile, Dynamik, Bewegungscharakter usw.) mit Hilfe von Leerfeldern vorstrukturiert ist. Die Schüler sollen dann aus einer Anzahl verschiedener Legekärtchen die passenden herausuchen und in der richtigen Reihenfolge auf die Felder des Verlaufesplanen legen. Beim abschließenden Hören tragen alle erarbeiteten Fakten zur Vertiefung des Gesamteindruckes bei³¹⁴.

REINHOLD WEYER konstatiert aufgrund einer Analyse der 1983 gültigen Grundschul-Lehrpläne, daß in fast allen Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer der

309 ebd., S.13

310 ebd., S.14

311 FISCHER, WILFRIED: Die Einführung der traditionellen Notation in der Grundschule als Methodenproblem. In: EHRENFORTH, KARL HEINRICH (Hrsg.): Kongreßbericht 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980. Mainz 1981. S.249

312 KRAUTHOFF, IRMGARD 1980, a.a.O., S.122

313 ebd., S.123

Begriff "*grafische Notation*" auftauche. Allerdings überwiege hinsichtlich der Funktion dieser Notationsform der "*Produktionsaspekt*" gegenüber dem "*Rezeptionsaspekt*". WEYER kritisiert die Unterschätzung der grafischen Notation "*in bezug auf ihre Hilfsfunktion beim Hören von Musik ... und in bezug auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Zusammenhang mit der Behandlung traditioneller Musik ...*". Dabei könne eine grafische Notation vor allem in zwei Fällen eine echte Hörhilfe sein: Ungeübte Grundschüler wären beim Hören längerer Musikausschnitte oder eines kompletten Satzes durch das Mitlesen eines langen traditionellen Notentextes überfordert. Eine grafische Notation erlaube dagegen eine wesentlich komprimiertere Darstellung. Häufig sei auch die Originalpartitur zu kompliziert oder optisch wenig anschaulich. In einem solchen Fall stelle eine vereinfachte, auf das Wesentliche reduzierte grafische Notationsweise eine übersichtliche und klare Orientierungshilfe dar³¹⁵.

HELLA BROCK sieht im Einsatz optischer Hilfen beim Musikhören die Möglichkeit, "*den Bewußtseinsgrad der Wahrnehmung zu erhöhen*". Das traditionelle Notenbild könne dazu beitragen, einzelne Motive, Themen und kurze Abschnitte leichter zu erfassen. Einen Überblick über den musikalischen Ablauf sowie Einsicht in musikalische Zusammenhänge ermöglichen jedoch nach Meinung BROCKs eher sogenannte "*Prozeßbilder*". Sie nennt folgende Formen solcher visueller Orientierungshilfen:

- "- *grafische Prozeßbilder ...*
- *Prozeßbilder als Abfolge von Buchstabensymbolen ...*
- *verbalisierte Prozeßbilder ...*
- *aufbereitete Notenbilder ... (... farbiges Herausheben ..., Klammern ...)*
- *Prozeßbilder als Kombination mehrerer der genannten Veranschaulichungselemente*"³¹⁶.

314 vgl. ebd., S.123f

315 WEYER, REINHOLD: Grundschüler lernen Hören und Sehen. Zum Stellenwert grafischer Notation im Grundschul-Musikunterricht. In: Neue Musikzeitung Nr.2. April / Mai 1983, S.18

316 BROCK, HELLA 1985, a.a.O., S.150

C. Didaktische Funktionen des Musik-Schulbuches

1. Grundlegende Vorüberlegungen

Will man Schulbücher auf ihre Brauchbarkeit hin untersuchen, ist zunächst die Frage zu klären, welche Funktionen das Medium Schulbuch grundsätzlich im Unterricht übernehmen kann. Nur auf dieser Basis läßt sich ein Kriterienkatalog für die Analyse und kritische Wertung der einzelnen Bücher entwickeln.

An dieser Stelle sei nochmals in Erinnerung gerufen, daß das Schulbuch ganz allgemein als pädagogisches Hilfsmittel "*zur Unterstützung schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse*"¹ zu verstehen ist. Als solches kann es folgende spezifische didaktische Funktionen übernehmen:

- Materialdisposition,
- Präsentation und Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte,
- Motivierung der Schüler,
- Steuerung und Differenzierung der Unterrichtsprozesse,
- Training und Kontrolle des Gelernten².

Hieraus wird deutlich, daß das Unterrichtsmedium Schulbuch seiner Konzeption und Funktion nach zweierlei darstellt: "*Informatorium*", indem es Material bereitstellt, und "*Paedagogicum*"³, indem es durch didaktische Aufbereitung des Materials Einfluß auf die Lehr- und Lernprozesse nimmt.

Im vorliegenden Fall geht es um die Frage, welche speziellen Funktionen das Musik-Schulbuch innerhalb des Lernbereichs Musikhören übernehmen kann. Auf den ersten Blick erscheint es schwierig, diese Frage zu beantworten, geht es doch in einem Hörunterricht primär um die Auseinandersetzung mit Hörbarem. Die Einsatzmöglichkeiten des "*Nicht-Hör-Mediums*"⁴ Buch in einem solchen Unterricht sind daher begrenzt⁴. Es kann zwar Texte, Bilder und Notenbeispiele, nicht aber klingende Musik selbst präsen-

1 STEIN, GERD (Hrsg.): Schulbuchscheite als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979, S.12

2 vgl. STEIN, GERD: Das Schulbuch als Unterrichtsmedium und Forschungsgegenstand. In: Erziehen heute 32 (1982)2, S.7

vgl. HACKER, HARTMUT: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980(a), S.14ff

vgl. HACKER, HARTMUT: Anmerkungen zu einer Didaktik des Schulbuchs. In: Bildung und Erziehung 33 1980(b), S.129ff

tieren. Ein "Hörunterricht" auf der überwiegenden oder ausschließlichen Basis eines Printmediums ist daher schwer vorstellbar. Dennoch kann das Musik-Schulbuch durch die Übernahme sekundärer bzw. ergänzender Aufgaben den Unterricht auf vielfältige Weise bereichern, wobei eine enge Bezugnahme auf das klingende Hörbeispiel, wie sie im Medienverbundsystem der meisten neueren Unterrichtswerke verwirklicht ist, vorausgesetzt werden muß.

2. Didaktische Funktionen des Musik-Schulbuches für die Grundschule

2.1 Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens

Die erste Aufgabe des Musik-Schulbuches besteht darin, die Lerninhalte zu präsentieren. Für den Bereich des Musikhörens kann es dieser Aufgabe natürlich nur in Verbindung mit Tonträgern gerecht werden.

Wie kaum ein anderes Unterrichtsmedium ist das Buch geeignet, Informationen zu speichern, welche *"jederzeit und ohne technischen Aufwand in den Unterricht eingebracht werden"*⁵ können. Im Gegensatz zum vorübergehenden Klang eines Hörbeispiels erlaubt die schriftliche Fixierung in Form von Texten, Notenbeispielen, Partituren, Zeichnungen, Grafiken, Bildern und Fotos usw. eine beliebig lange Verweildauer bei einem Unterrichtsgegenstand. Das ermöglicht dem Schüler einerseits, sich über das jeweilige Themengebiet zunächst einen Überblick zu verschaffen, andererseits, sich mit speziellen Aspekten eingehend zu beschäftigen.

Die Schulbuchautoren stehen vor der äußerst schwierigen Aufgabe, eine ausgewogene Auswahl der Inhalte zu treffen, d.h. einseitige Bevorzugungen bzw. Vernachlässigungen bestimmter Bereiche der musikalischen Wirklichkeit zu vermeiden. Eine einseitige Orientierung am traditionellen Kunstwerk wäre genauso bedenklich wie seine weitgehende Ausklammerung z.B. zugunsten der Neuen Musik oder der Populärmusik. Betrachtet man den vorgegebenen äußeren Rahmen, der für den Lernbereich Musikhören im Musikunterricht zur Verfügung steht, und setzt dazu in Relation die große

3 STEIN, GERD (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979, S.12

4 vgl. WEYER, REINHOLD: Medienhandbuch für Musikpädagogen. Regensburg 1989, S.44

5 ebd., S.44

Anzahl möglicher Inhalte, wird deutlich, daß eine allseits zufriedenstellende Lösung nur schwer realisierbar sein dürfte. Zu fordern wäre ein Balancekonzept, bei dem grundsätzlich kein wichtiger Teilbereich der musikalischen Wirklichkeit, die Musik vergangener Epochen und fremder Kulturen eingeschlossen, ausgespart bleibt und die Schüler an exemplarisch für jeden Teilbereich ausgewählten Hörbeispielen fundamentale musikalische Einsichten gewinnen können. Vor diesem Hintergrund verdient die Begründung der Buchautoren für ihre inhaltlichen Auswahlentscheidungen besondere Beachtung.

Im folgenden sollen die drei zentralen Präsentationsformen des Musik-Schulbuchs innerhalb des Lernbereichs Musikhören, nämlich Texte, Notenbeispiele und Bilder im Detail angesprochen werden.

2.1.1 Texte

Die Präsentation von Texten galt immer schon als die eigentliche Domäne des Schulbuchs. In den beiden ersten Jahrgangsstufen sind allerdings aufgrund der noch unzureichend ausgebildeten Lesefertigkeiten der Schüler die Einsatzmöglichkeiten des Buches als Informationsträger in diesem Bereich begrenzt. In Frage kommen allenfalls stichwortartige Zusätze zu Bildmaterialien, etwa Überschriften, Namen von Komponisten und Instrumenten, vielleicht auch einige Fachbegriffe. In der 3. und 4. Klasse ist der Schüler mehr und mehr in der Lage, den angebotenen Texten Informations- und Verständnishilfen für das Musikhören zu entnehmen. Dementsprechend nimmt die Bedeutung der Textanteile im Musik-Schulbuch zu. In Frage kommen Erläuterungen zu Musikbeispielen oder Sachinformationen zu Komponisten und zur Instrumentenkunde. Hilfreich sind darüber hinaus Merksätze und natürlich auch Hör- und Arbeitsaufträge. Mit seinen Texten kann das Musik-Schulbuch auch Verbalisierungshilfen anbieten, die die Kommunikation über Musik erleichtern und zugleich versachlichen helfen. Zum letztgenannten Aspekt gehört vor allem die schrittweise Hinführung der Schüler zu einer korrekten Fachterminologie.

An welchen *didaktischen Orten* des Musikunterrichts sind die Texte des Musik-Schulbuchs einsetzbar? Am ehesten wohl in der *Einstiegs-* und *Vertiefungsphase* des Unterrichts. Beim *Einstieg* in ein neues Unterrichtsthema spielt vor allem der Gesichtspunkt der Motivation eine Rolle. Ein Gedicht oder eine Geräuschgeschichte können z.B. als Ausgangsbasis und Motivation zu eigener musikalischer Improvisation als Vorbereitung

auf das Hören eines programmusikalischen Stückes dienen. Eine knappe Sachinformation vor der Darbietung eines Hörbeispiels (z.B. Haydns Abschiedssinfonie)⁶ weckt Hörerwartungen, gibt einen ersten Überblick, verdeutlicht Absichten des Komponisten und erleichtert damit das Verständnis für die zu hörende Musik.

In der *Erarbeitungsphase* werden die Texte des Musik-Schulbuchs weniger zum Einsatz kommen, da hier das Hören, das eigene Musizieren und das Unterrichtsgespräch im Vordergrund stehen. Eine wichtige Rolle können sie dagegen in der Phase der *Vertiefung und Sicherung* des Gelernten spielen. Merksätze und zusammenfassende Texte bieten die Möglichkeit zur Wiederholung und Gedächtnisauffrischung. Das Buch fungiert in diesem Fall als Memorierhilfe und Nachschlagewerk.

In der Praxis des Unterrichts ist der Einsatz der Schulbuchtexte nicht ganz unproblematisch: Texte können zwar für das Behalten von Gelerntem nützlich und hilfreich sein. Sie können aber auch den Unterrichtsprozeß erheblich stören. Indem nämlich die Schüler Ergebnisse des Unterrichts im Buch bereits vor der Erarbeitung ablesen können, wird eine organische Entwicklung des Unterrichts, vor allem aber die Initiierung eigener Denkleistungen der Schüler, verhindert⁷. Bloß Abgelesenes ohne eigene gedankliche Verarbeitung bleibt meist unverstanden. Spannung und Neugier gehen unter Umständen schlagartig verloren. Schließlich können die im Schulbuch präsentierten Texte die Schüler auch ablenken, die sich nicht selten mit Vorliebe dem zuwenden, was gerade nicht zum Thema gehört. Abhilfe könnte durch eine räumliche Trennung der zusammenfassenden Merkhilfen von den aktuell zu bearbeitenden Lerninhalten geschaffen werden.

Die Texte des Musik-Schulbuches können aber durchaus auch außerhalb des Unterrichts eine wichtige Rolle spielen. Im Idealfall ist das Buch so interessant gestaltet, daß die Schüler es auch zuhause gerne zur Hand nehmen und darin blättern. So können die Texte zusammen mit den anderen visuellen Materialien des Buches durchaus eine vertiefende außerschulische Auseinandersetzung mit Musik anregen.

Hinsichtlich der Beurteilung der Art und Gestaltung der im Musik-Schulbuch angebotenen Texte sollten vor allem drei Kriterien Beachtung finden: die Texte müssen a) in einer für das Alter der Kinder verständlichen, b) sprachlich angemessenen und c) fachwissenschaftlich korrekten Form präsentiert werden. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist überdies zu fordern, daß die Texte nicht durchgängig als isolierte und einzige

6 vgl. FISCHER, WILFRIED u.a.: Musikunterricht Grundschule. Herausgeg. von NOLL, GÜNTHER / RAUHE, HERMANN, Mainz 1976, S.58

7 vgl. HACKER, HARTMUT 1980(a), S.26

Informationsquelle zu einem Thema angeboten, sondern, wo eben möglich, mit Anschauungsmaterial (Bildern oder Notenbeispiele) gekoppelt werden. Die bloße textliche Information ist für viele Grundschüler zu abstrakt und hat vor allem einen wesentlich geringeren Motivationswert als die Koppelung von visueller und sprachlicher Präsentation.

2.1.2 Notationen

Wie bereits angeführt, können Notationen zu einer wesentlichen Hilfe beim Musikhören werden⁸. Ihre Präsentation durch das Buch entlastet den Musiklehrer von der zeitaufwendigen und zumeist auch kostspieligen Aufgabe der Materialbeschaffung. In der Grundschule kommen drei Darstellungsformen in Frage: Einzelstimmen, Partiturausschnitte und grafische Notationen.

Einzelstimmen mit markanten Themen oder Motiven ermöglichen eine vokale und / oder instrumentale (Flöte, Orff-Instrumentarium) Reproduktion. Derartig erarbeitete Themen prägen sich gut ein und werden beim Hören des entsprechenden Werkes leicht wiedererkannt. Für die Schüler, die sich zum größeren Teil außerhalb der Schule kaum mit "klassischer" Musik beschäftigen, bieten sie wichtige Orientierungshilfen in einem für sie recht unbekanntem Hörfeld.

Partiturbilder vermitteln einen Überblick über komplexe Orchesterkompositionen. Das gilt vor allem für Werke mit einer differenzierten und abwechslungsreichen Instrumentation. Die Partitur dient in diesen Fällen als grobe Orientierungshilfe, aus der selbst notenunkundige Schüler wichtige Informationen über die Struktur des Werkes entnehmen können. Allerdings kommen nur entsprechend klar strukturierte Partiturbilder in Frage.

Grafische Partituren stellen eine weitere wertvolle Hörhilfe dar. Mit ihnen lassen sich auch komplexe Passagen eines Werkes vereinfacht darstellen, so daß z.B. formale Prozesse oder der Wechsel von Instrumentengruppen (Klangfarbenpartituren) beim Hören leichter mitvollzogen werden können. In der Grundschule bietet sich diese Darstellungsform besonders an, da die Notenkenntnisse und Notenlesefertigkeiten der Kinder hier meist noch gering sind und eine Originalpartitur die Schüler daher häufig überfordert. Grafische Partituren eignen sich auch gut zum Improvisieren, sei es, daß nach einer

solchen Partitur gespielt, sei es, daß eine Partitur aus dem Spiel heraus entwickelt wird. So können dann wieder Verbindungen zur gehörten Musik hergestellt werden.

Notenbilder können in allen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden. In der *Einstiegsphase* dienen sie vor allem als Auslöser von Hörerwartungen und bereiten dadurch die Schüler intensiv auf das zu Hörende vor. Der Vergleich der durch die visuelle Analyse des Notentextes hervorgerufenen Hörerwartungen mit den beim anschließenden Anhören der Musik sich einstellenden tatsächlichen Höreindrücken verleiht dem Hörvorgang eine besondere Spannung.

In der Hauptsache werden Notationen wohl in der *Erarbeitungsphase* des Unterrichts zum Einsatz kommen. Indem die Schüler den Verlauf der Musik in der Partitur mitverfolgen oder auch mitzeigen können, stellt das Partiturbild eine wertvolle Orientierungshilfe dar. Das gilt nicht nur für das "*Hören mit Noten*" (VENUS), sondern auch für die reflektierende Auseinandersetzung mit dem Gehörten im anschließenden Unterrichtsgespräch.

In der Phase der *Nachbereitung* sind die Einsatzmöglichkeiten von Notationen begrenzt. Denkbar wäre z.B., daß eine grafische oder eine herkömmliche Partitur bei erneuter Betrachtung Erinnerungen und Assoziationen zu bereits gehörter Musik wachruft, oder daß grafische Notationen als Lernhilfen für das Einprägen musikalischer Formen eingesetzt werden.

2.1.3 Bilder

Wirklichkeitsnähe und Anschaulichkeit gehören seit COMENIUS, ROUSSEAU und vor allem seit PESTALOZZI zu den zentralen Unterrichtsgrundsätzen⁹. Nun ist es im Musikunterricht in den wenigsten Fällen möglich, die Realität in Gestalt von Personen, musikalischen Gegenständen oder Handlungen ins Klassenzimmer zu bringen. Daher muß der Lehrer, will er der Forderung nach Anschaulichkeit gerecht werden, auf ein Medium zurückgreifen, das die Wirklichkeit gewissermaßen aus zweiter Hand vermittelt, nämlich auf das Bild¹⁰, sei es in Form eines Fotos, eines gemalten Bildes, einer Zeichnung oder einer Skizze.

9 vgl. WEYER, REINHOLD: Didaktische Analyse von Unterrichtsmedien. Studiengang "Musik". Fernuniversität 1979/80, S.69

10 vgl. ebd., S.69

Der bildhaften Darstellung kommt in der Grundschule eine besondere Bedeutung zu. Die alte Spruchweisheit *"Ein Bild sagt mehr als tausend Worte"*¹¹, trifft genau den Kern der Sache. Durch den Ausschluß lesetechnischer und sprachlicher Hindernisse sowie durch die Möglichkeit der Vereinfachung und Verdeutlichung komplexer Zusammenhänge erreicht das Bild in dieser Schulaltersstufe einen größeren Schülerkreis als ein Text. Außerdem sind *"durch Anschauung gewonnene Vorstellungen in der Regel klarer und stabiler ... als rein verbal vermittelte Vorstellungen"*¹².

Natürlich stellt sich die Frage, welche Funktionen Bildmaterialien in einem Hörunterricht übernehmen können, wo es doch primär um die Auseinandersetzung mit akustischen Phänomenen geht. Gerade im Lernbereich Musikhören gibt es jedoch eine breite Palette möglicher und notwendiger, das Hörenlernen stützender Veranschaulichungen durch das Bild.

Hier wäre an erster Stelle die Instrumentenkunde zu nennen. Zwar geht es in diesem Themenbereich vor allem darum, die Klangeigenschaften verschiedener Instrumente kennenzulernen, doch bleiben die Vorstellungen des Schülers ohne die visuelle Konfrontation mit dem Instrument einseitig und unvollständig¹³. Eine wirklichkeitsgetreue Vorstellung von einem Instrument vermittelt erst die Koppelung von visuellen und auditiven Aspekten. Da es dem Lehrer kaum möglich sein wird, alle zu behandelnden Instrumente im Unterricht live vorzuführen, stellen die Abbildungen des Musik-Schulbuchs eine unverzichtbare Anschauungshilfe dar. Sie ermöglichen eine gründliche, stets wiederholbare Betrachtung und führen so zu einem bleibenden optischen Eindruck von einem Instrument.

Dank seiner realitätsgetreuen Wiedergabe ist das Foto besser geeignet als irgendeine Form grafischer Abbildung. Fotos von agierenden Musikern veranschaulichen nicht nur Aussehen, Bauweise und Form der Instrumente, sondern auch die Haltung des Spielers sowie spieltechnische Details (z.B. Fingerhaltung und Bogenführung bei Streichinstrumenten). Eine wertvolle Veranschaulichungshilfe bietet die Fotografie auch bei der Darstellung unterschiedlicher Musiziergruppen und Besetzungen. Mit Hilfe von Fotos können die Schüler erfahren, was ein Orchester, ein Kammermusikensemble, eine Volksmusikgruppe, eine Blaskapelle, eine Band, ein Chor usw. ist. Fotos sagen aber auch etwas darüber aus, wo diese Musikgruppen auftreten, unter Umständen auch

11 vgl. WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.38

12 ebd., S.38

13 ebd., S.39

zu welchem Anlaß. Bilder vom Publikum lassen auf Funktionen und Wirkungen der Musik schließen.

Fotos sind in besonderer Weise auch dazu geeignet, das Interesse der Schüler auf das musikalische Gegenwartsgeschehen zu lenken. Unter anderem können Bilder mit musizierenden Menschen verschiedener Völker zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit fremdländischer Musik werden. Schließlich können Fotos durch die Abbildung von Alltagssituationen (Bahnhof, Flugplatz, Maschinenhalle usw.) auch zu eigenen Improvisationen anregen.

Neben der Fotografie sind aber auch andere Formen visueller Darstellung durch das Musik-Schulbuch vermittelbar: Phantasievoll gemalte Bilder, von der Gespenstergeschichte bis zu Naturereignissen (Sturm, Gewitter), können die Schüler zu eigenem Musizieren aktivieren und Brücken zum Hören von Musik darstellen. Von Schülern selbst gemalte Bilder drücken den Charakter von Musik meist sehr treffend aus. Auch mittels Zeichnungen und Grafiken kann das Musik-Schulbuch wertvolle Veranschaulichungshilfen bieten, vor allem bei der Behandlung komplizierter Sachverhalte, die durch Reduzierung auf das Wesentliche vereinfacht dargestellt werden. Denkbar ist dies etwa bei Übersichten zur Instrumentenkunde.

Als *didaktischer Ort* des Bildes bietet sich je nach inhaltlicher Aussage und Intention des Lehrers vor allem die Einstiegsphase und die Erarbeitungsphase im Unterricht an. In der *Einstiegsphase* ist ein aussagekräftiges Bild der verbalen Einführung durch den Lehrer in den meisten Fällen vorzuziehen. Die direkte visuelle Konfrontation mit einem musikalischen Sachverhalt wirkt stark motivierend auf die Schüler. Das gilt in besonderer Weise für problemorientierte und provozierende Darstellungen, z.B. für die gleichzeitige Präsentation von zwei oder mehreren Bildern mit konträrem Inhalt¹⁴. Vor allem jüngere Schüler werden durch einen derartigen visuellen Einstiegsimpuls häufig zu spontanen verbalen Äußerungen angeregt. Auch zurückhaltendere Schüler lassen sich auf diese Weise leichter zu einer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermuntern.

Eine wichtige Rolle kann das Bild auch während der *Erarbeitungsphase* übernehmen. Fotos von Instrumenten und technischen Medien erlauben eine längere intensive Betrachtung und vor allem das Eingehen auf Details. Fotoserien können Einzelschritte bei der Herstellung von Instrumenten veranschaulichen. Bilder eignen sich außerdem gut für Zuordnungsaufgaben, indem z.B. die Schüler verschiedenen Hörbeispielen das

14 vgl. ebd., S.39

jeweils passende Foto zuordnen. Auch bei der Behandlung programmmusikalischer Werke können Bilder auf anschauliche Weise den Höreindruck unterstützen.

Schließlich können Bilder auch Teilfunktionen im Bereich der *Lernzielkontrolle* übernehmen, z.B. in der Instrumentenkunde oder nach dem Hören von Programmmusik, etwa in Form der oben beschriebenen Zuordnungsaufgaben. In der Phase der *Vertiefung* und *Wiederholung* erlauben zusammenfassende Zeichnungen oder Skizzen einen abschließenden Überblick.

Vergleicht man zusammenfassend den Stellenwert von Text, Notation und Bild im Musik-Schulbuch der Grundschule, ist festzuhalten, daß das Bild in Funktion und Wirkung - zumindest in der Grundschule - den ersten Rang einnehmen sollte. Selten reichen andere Medien an die Vorteile des Bildes heran. Reichhaltiges und gutes Bildmaterial im Musik-Schulbuch bereichert den Hörunterricht in all seinen Teilbereichen wesentlich, da es zur Veranschaulichung beiträgt, den Unterricht objektiviert und einen bedeutsamen Motivationsfaktor darstellt. Außerdem entlasten Bilder im Musik-Schulbuch den Lehrer erheblich bei seiner Vorbereitung.

2.2 Materialstrukturierung

Neben der Präsentation der Materialien für den Lernbereich Musikhören ist deren Strukturierung eine wichtige Aufgabe des Musik-Schulbuches. Dabei sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar. Eine Möglichkeit ist - in Anlehnung an die übliche musikhistorische Systematik - die zeitlich-chronologische Gliederung in Form eines historischen Kontinuums, wie sie in gymnasialen Schulbuchkonzepten häufig anzutreffen ist. Daneben sind aber weitere Strukturierungsansätze denkbar, z.B. nach WerkGattungen, nach formalen und satztechnischen Gegebenheiten, nach Institutionen des Musiklebens, schließlich auch nach den musikalischen Lernbedingungen der Schüler¹⁵.

Für Musik-Schulbücher der Grundschule eignet sich das historisch-systematische Ordnungsprinzip kaum. Angemessener erscheint eine Strukturierung nach Themenkreisen, die in lockerer Fügung verschiedene Aspekte aufgreifen, unter denen Musik Grundschulkindern interessant erscheinen könnte. Eine solche Konzeption liegt z.B. dem Unterrichtswerk "*Musikunterricht Grundschule*"¹⁶ zugrunde, das vom Erlebnishorizont der Kinder auszugehen und diese schrittweise ins Zentrum der Musik zu führen ver-

15 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, S.479

16 FISCHER, WILFRIED u.a: Musikunterricht Grundschule. Herausgeg. von NOLL, GÜNTHER / RAUHE, HERMANN, Mainz 1976

sucht. Am Anfang steht der Themenkreis "*Musik kann etwas erzählen*" (Naturereignisse, Tiere, Stimmungen und Gefühle, ganze Geschichten), das heißt die Auseinandersetzung mit programmmusikalischen Werken. "*Wie man Musik macht*" beinhaltet die Instrumentenkunde (unter Einbeziehung der verschiedensten Klangerzeuger). Im Kapitel "*Klänge haben verschiedene Eigenschaften*" geht es um die musikalischen Parameter. Musikalische Form ist Gegenstand des Kapitels "*Wie Musik gemacht ist*". Schließlich werden die Kinder mit verschiedenen Arten von "*Musik in unserer Umwelt*" konfrontiert. Zwei weitere Kapitel runden den Lernbereich Musikhören ab, nämlich "*Unsere Stimme als Instrument*" und "*Wie Musik notiert wird*". Eine derartige Strukturierung des angebotenen Hörmaterials bedeutet sinnvolle Orientierungshilfe für den Schüler. Sie verschafft einen Überblick über die vielfältige Hörwelt und erleichtert das Einordnen von Musik. Für den Lehrer bedeutet eine Strukturierung der Hörbeispiele fachliche Hilfe und Entlastung bei der Vorbereitung.

Neben der fachlichen Strukturierung kann das Musik-Schulbuch auch bei der zeitlichen Aufteilung des Lehrstoffes Hilfestellung leisten. Musik-Schulbücher für die Grundschule sind häufig für mehrere Jahrgangsstufen konzipiert. In solchen Fällen muß klar sein, wie die Inhalte auf die verschiedenen Jahrgänge zu verteilen sind, ob die einzelnen Lernsequenzen aufeinander aufbauen und daher in einer bestimmten Reihenfolge zu behandeln sind, oder ob eine individuelle Aufteilung des Lernstoffes möglich ist. So gesehen kann das Musik-Schulbuch die Funktion eines Stoffverteilungsplanes übernehmen. Auf der einen Seite erleichtert das die Planungsarbeit des Lehrers, auf der anderen Seite besteht natürlich die Gefahr, daß durch die Normierung der Stoffverteilung und die zeitliche Aufgliederung in fest vorprogrammierte Unterrichtseinheiten die notwendige Flexibilität der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse verlorengeht.

2.3 Steuerung der Lehr- und Lernprozesse

Aus dem zuvor Gesagten geht hervor, daß das Musik-Schulbuch durch die didaktische Aufbereitung der Inhalte erheblichen Einfluß auf den Unterrichtsablauf ausüben kann. Innerhalb des Lernbereichs Musikhören gilt das vor allem für die Einstiegs- und für die Erarbeitungsphase des Unterrichts.

In der *Einstiegsphase* tritt die unterrichtssteuernde Funktion des Musik-Schulbuches umso mehr in Erscheinung, je mehr es den Lehrer von der Aufgabe entlastet, passende Eingangssituationen zu schaffen und das entsprechende Material hierfür zu organisieren. Durch die didaktisch gestaltete Präsentation eines einführenden Textes, eines Bildes

oder einer Bildcollage kann das Buch die Funktion übernehmen, die Schüler zu einer Beteiligung am Unterricht zu motivieren und sie an die Thematik heranzuführen, ohne daß der Lehrer persönlich aktiv werden muß.

Nicht in jedem Fall ist jedoch das Buch das optimale Medium für einen Stundeneinstieg. Die Erfordernisse der Sache und die begrenzten Möglichkeiten des Buches sollten stets berücksichtigt werden¹⁷. So ist etwa zu überlegen, ob für die Einführung in die Thematik "*Tiere bewegen sich*" nicht statt einer entsprechenden bildlichen Darstellung im Buch die praktische Umsetzung tierischer Bewegungsarten mit Hilfe von Körperinstrumenten geeigneter wäre, da in diesem Fall ein handelnder Zugang ermöglicht und das Gehör direkt angesprochen wird. Andererseits weckt z.B. die kommentarlose Darbietung eines Bildes von einem Zaubergarten genügend Assoziationen, um ein Unterrichtsgespräch auszulösen, das zu einer Eigenimprovisation der Schüler und zum anschließenden Hören eines entsprechend betitelten programmmusikalischen Werkes führen kann.

Gezielte Aufgabenstellungen per Buch sind vor allem für die Phase der *Erarbeitung* geeignet. Doch auch hier ist von Fall zu Fall zu prüfen, ob und inwieweit gerade innerhalb des Lernbereiches Musikhören das Buch das angemessene Medium ist. Höraufträge per Buch erscheinen nur dann sinnvoll und vertretbar, wenn sie zur Entlastung des Lehrers notwendig sind. Das ist vor allem bei Gruppen-, Partner- oder Alleinarbeit der Fall¹⁸. Problematisch sind Höraufträge und Arbeitsanweisungen per Schülerbuch dagegen, wenn sie sich vor oder nach dem Abspielen eines Hörbeispiels an die Klasse insgesamt richten (z.B. achtet auf ..., spricht darüber ...). Derartige Aufträge sollte der Lehrer selbst formulieren, da er allein jene Flexibilität garantieren kann, die für den lebendigen Ablauf des unterrichtlichen Geschehens notwendig ist. Zurecht fordert HACKER, daß ein Schulbuch den unterrichtlichen Kontext nicht determinieren, sondern offenen Unterricht ermöglichen sollte¹⁹.

Ein Beispiel mag die Problematik einer zu starren Determinierung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse durch Arbeitsaufträge des Musik-Schulbuchs verdeutlichen: In "*Musik macht Spaß*" sind drei Fotos (Gewitter, Gebirgsbach, Springbrunnen) abgedruckt. Darunter steht der Auftrag: "*Beschreibe, was du auf den Bildern sehen*

17 vgl. HACKER, HARTMUT 1980(b), a.a.O., S.131

18 vgl. ebd., S.132

vgl. HACKER, HARTMUT 1980(a), a.a.O., S.21

19 vgl. HACKER, HARTMUT 1980(b), a.a.O., S.134

vgl. auch HACKER, HARTMUT 1980(a), a.a.O., S.29

kannst"²⁰. Ein solcher Auftrag ist überflüssig, da der erste Blick der Schüler ohnehin auf die Bilder fallen wird, die durch ihre starke Ausdruckskraft bereits von sich aus als stumme Impulse wirken und zum Sprechen anregen. Der Auftrag des Buches engt nur die Vielfalt der Assoziationen ein und verhindert eigenständiges, kreatives Denken. Hier sollte dem Lehrer die Chance gelassen werden, in einem offenen Unterrichtsgespräch flexibel auf die Schüler einzugehen und je nach Klassensituation weiterführende Impulse zu geben. Die zweite Frage des Buches, "*Wie könnte Musik klingen, die dazu paßt?*" kann ebenso der Lehrer viel besser aus der Situation heraus am didaktisch passenden Ort stellen. Ähnliches gilt für den Auftrag "*Höre dir erst alle drei Musikstücke an. Ordne sie dann den Bildern zu*".

Aufgaben der genannten Art haben eigentlich die Funktion, dem Lehrer als methodischer Leitfaden zu dienen und gehören daher ins Lehrerhandbuch²¹. Im Schülerbuch sind sie überflüssig. Sie wirken eher störend auf den Lernprozeß, da sie den Unterricht einengen, dem Lehrer methodische Freiheiten nehmen und einen die Schüler zu kreativem Denken anregenden Unterricht verhindern. Möglicherweise verführen sie so manchen Lehrer zu der einfallslosen und Schüler anödenden Methode: "*Schlagt bitte Seite 50 auf! Hans, lies bitte Aufgabe drei!*" Damit aber wird den Schülern das Interesse am Hörunterricht, aber auch an der Arbeit mit dem Buch verleidet.

Zu fordern ist eine strikte Trennung zwischen direkt unterrichtsrelevanten Materialien (im Schülerbuch) und Informationen für den Lehrer zum und über den Unterricht (im Lehrerhandbuch). HACKER fragt nicht unberechtigt, ob "*Lehrer Begleithefte deshalb nicht (verwenden), weil sie so schlecht sind, oder ob sie von Schulbuchautoren so oberflächlich gestaltet (werden), weil sie ohnehin nicht gelesen werden?*"²². Wenn wirklich informative Handbücher zur Verfügung stehen, dann werden diese von den Lehrern als Vorbereitungshilfe für den Unterricht sicher auch zunehmend akzeptiert werden.

20 BECKER, INGEBORG / JUNG, HEINZ: Musik macht Spaß. Hirschgraben Verlag o.J., S.12

21 vgl. HACKER, HARTMUT 1980(a), a.a.O., S.29

22 ebd., S.30

2.4 Motivierungsfunktion

Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist die Motivierung der Schüler für die Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Unterrichts. Schon Grundschüler sind verwöhnt vom häuslichen Standard qualitativ hochwertiger technischer Mittel (Fernsehgerät, Videogerät, Stereoanlage, CD-Player usw.) und einem attraktiv gestalteten massenhaften Hör- und Sehangebot. Die ständig zunehmende Reizüberflutung schraubt die Schwelle dessen, was Schüler begeistert, immer weiter nach oben. Die Schule gerät dabei mehr und mehr ins Hintertreffen. Der Lehrer hat Mühe, die Schüler mit seinen vergleichsweise bescheidenen Mitteln für den Unterricht zu interessieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit das Musik-Schulbuch den Lehrer bei der Bewältigung dieser schwierigen Aufgabe entlasten und einen Beitrag zur Motivierung der Schüler leisten kann.

Es ist unbestritten, daß Schüler gerne Musik hören. Bei Grundschulern kann man davon ausgehen, daß sie aufgrund noch nicht zu sehr ausgeprägter Hörpräferenzen verschiedenartiger Musik relativ offen gegenüberstehen. Durch eine geschickte Auswahl der Hörbeispiele könnte das Musik-Schulbuch dazu beitragen, diese Offenheit nicht nur zu erhalten, sondern noch zu verstärken. Ein breites Angebot von Musikstücken aus der Vielfalt der musikalischen Wirklichkeit bietet die Chance, den musikalischen Horizont der Schüler und damit deren emotionale Interessen zu erweitern. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, daß gerade bei jüngeren Kindern das Vertrautmachen einer unbekannteren Musik im Unterricht die Bewertung derselben steigern kann²³. Es sollte daher vor allem auch solche Musik im Musik-Schulbuch Berücksichtigung finden, die aufgrund der soziokulturellen Situation der Schüler in aller Regel unterrepräsentiert ist, das heißt klassische Musik, Neue Musik, Musik außereuropäischer Völker und Kulturen usw.

Die Hörmaterialien im Musik-Schulbuch werden die Schüler allerdings nur dann zu einer Erweiterung ihres Hörrepertoires motivieren können, wenn die Auswahl der Hörbeispiele den Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung zur Musik ermöglicht. Hier spielt die Berücksichtigung der musikalischen Hörfähigkeiten von Grundschulern eine entscheidende Rolle. Daß diese wesentlich mehr zu leisten imstande sind, als lange Zeit angenommen und auch in der Lage sind, sich mit komplexer Musik auseinanderzusetzen, wurde im Kapitel "Musikalische Hörfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter ..." (S.50) aufgezeigt. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, daß der

23 vgl. oben, S.55

Aufforderungscharakter zum Hinhören bei komplexer Musik aufgrund besonderer Auffälligkeiten, die in der Komposition selbst oder in der Instrumentation liegen können, oft größer als in einfachen Werken ist²⁴. Das heißt, es sind vor allem Werke mit farbiger Instrumentierung, klanglicher Vielfalt und interessanter Rhythmik, die Kinder zum aufmerksamen Zuhören motivieren.

Ob ein Musik-Schulbuch Kinder zur interessierten Auseinandersetzung mit einer Thematik motiviert, hängt entscheidend von der Art der Präsentation des Materials ab. Für Grundschüler besonders wichtig ist eine anschauliche Darbietung der Lerninhalte. Wie oben bereits beschrieben, können vor allem durch Bilder altersgemäße Eingangssituationen geschaffen werden, die die Grundlage für eine vertiefte Beschäftigung mit Musik legen. Dem Handlungsbedürfnis der Grundschulkinder entgegenkommend, sollte die Art der Darbietung des Materials die Schüler zur Eigenaktivität anregen. Weniger motivierend ist dabei ein geschlossenes Konzept, das den Ablauf einer Unterrichtseinheit im Musikhören durch detaillierte Fragen und Aufgaben, die nur ganz bestimmte Lösungen zulassen, vorprogrammiert. Offene Situationen dagegen, solche mit provokativem Charakter, die also Problematisches, Widersprüchliches oder Überraschendes an den Schüler herantragen, fordern eher das Interesse der Schüler heraus²⁵. Eine klare Strukturierung des Lernbereichs Musikhören und eine deutliche Zuordnung der Inhalte zu bestimmten Themenkreisen erleichtert nicht nur das Lernen, sondern motiviert auch dadurch, daß der Schüler Überblick gewinnt und das Gelernte einordnen kann.

Nicht zu unterschätzen in seiner Motivationswirkung ist der ästhetische Aspekt der Präsentation. Ein Buch, das die Schüler schon von seiner äußerlichen Gestaltung her positiv anspricht, indem es in seiner *"Aufmachung und Gestaltung zumindest annäherungsweise dem soziokulturellen Standard"* entspricht, *"den die Schüler in ihrer außerschulischen Umwelt täglich vorfinden"*²⁶, kann sehr wohl einen Beitrag zu einem erfolgreichen Unterricht im Musikhören leisten. Vor allem dem Bild als Blickfang (Eye-Catcher)²⁷ fällt hier eine wichtige Aufgabe zu. Die erhoffte Wirkung wird sich jedoch nur dann einstellen, wenn das Bildmaterial wirklich ansprechend ist. So dürfte etwa ein Schwarz-Weiß-Foto ernst bis finster dreinblickender älterer Musiker eines Streichquartetts bei den Schülern kaum Interesse für die Musik wecken, die jene Herren spie-

24 vgl. oben, S.87

25 vgl. WEYER, REINHOLD 1989, a.a.O., S.22

26 DÖRING, KLAUS W.: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 1973, S.355

27 vgl. NÖBEL, HEINO: Über Illustrationen in Schulbüchern. In: Blickpunkt Schulbuch. Heft 4, Juni 1968, S.14

len. Gesichtsausdruck, Haltung und Kleidung der dargestellten Personen spielen unter dem Aspekt der Motivation gerade bei Grundschulern eine wichtige Rolle. Farbe, angemessene Größe und eine klare Aussage sind weitere Kriterien für eine gute Wirksamkeit von Bildern im Schulbuch.

Ob Grundschüler gerne zu ihrem Musik-Schulbuch greifen werden, hängt aber sicher auch vom Layout ab. Eine klar gestaltete Buchseite mit sorgfältig platzierten optischen Schwerpunkten, gut gegliedert durch Leerräume, erleichtert die Informationsentnahme und ermöglicht einen raschen Überblick. Eine solche Gestaltung dürfte den Schüler eher motivieren, sich mit einer Thematik auseinanderzusetzen, als eine überladene, mit Textbeiträgen, Notenbeispielen, Aufgaben, Merksätzen und kleinen Bildern eng bedruckte Seite. Die gehäufte Anwendung verschiedener Auszeichnungen (Fettdruck, unterschiedliche Schriftgrade, farbige Unterlegung, besondere Symbolkennzeichnung für Aufgaben usw.) kann diesen Mangel nicht ausgleichen. Sie dürfte die Schüler eher noch mehr verwirren.

2.5 Funktionen des Lehrerbandes

Das Lehrerhandbuch hat im wesentlichen drei Funktionen zu erfüllen: Es soll

- a) die *Gesamtkonzeption* des Schulbuches (didaktische Grundposition, Ziele, Vermittlungsformen) darlegen und begründen,
- b) die für die Vorbereitung des Lehrers erforderlichen *Sachinformationen* zu den behandelten Unterrichtsthemen liefern und
- c) Vorschläge für die *methodische Gestaltung* des Unterrichts unterbreiten.²⁸

Zu Punkt a) interessieren in unserem Falle natürlich vor allem die Gewichtung des Lernbereichs Musikhören innerhalb des Gesamtkonzepts, die Explikation und Begründung der angestrebten Lernziele in diesem Lernbereich sowie die Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele.

Die wichtigste Funktion des Lehrerbandes dürfte in der Unterstützung und Entlastung des Lehrers bei der Vorbereitung und Durchführung seines Unterrichts liegen. Dieser Gesichtspunkt erhält um so mehr Gewicht, als man davon ausgehen muß, daß viele Grundschullehrer gar keine oder nur eine ungenügende fachspezifische Ausbildung

28 vgl. FISCHER, WILFRIED u.a.: Musikunterricht Grundschule. Lehrerband Teil 1. Herausgeg. von NOLL, GÜNTHER / RAUHE, HERMANN, Mainz 1977, S.1

erhalten haben. Die Komplexität des Lernbereiches Musikhören erfordert zunächst eine angemessene *Sachinformation* des Lehrers durch das Lehrerhandbuch. Vor allem dem Nicht-Fachmann ist es nicht zuzumuten, sich diese Informationen aus Fachbüchern und Lexika zusammenzusuchen. Zu den für die Vorbereitung des Lehrers unabdingbaren Sachinformationen gehören zunächst einmal Hinweise zur Biographie der betroffenen Komponisten, zu ihren kompositorischen Absichten, sowie zum musikhistorischen Umfeld ihrer Werke (u.a. Entstehungs-, gegebenenfalls auch Aufführungs- und Wirkungsgeschichte, Querverbindungen zu anderen Komponisten und ihren Werken). Ebenso wichtig dürften analytische Hinweise zu den behandelten Werken sein (u.a. formaler Aufbau, satztechnische Besonderheiten, Instrumentation). Wünschenswert sind darüber hinaus instrumentenkundliche Informationen, z.B. über Bauweise oder Art der Klangerzeugung der jeweils in Frage kommenden Instrumente sowie über ihre technische Handhabung. Wichtig ist außerdem die Präsentation der für die unterrichtliche Arbeit benötigten Notenbeispiele. Verweise auf weiterführende Literatur und ergänzende diskographische Angaben sollten schließlich nicht fehlen, da sie interessierten Lehrern die Möglichkeit zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik bieten.

Hilfe erwartet der Lehrer vom Lehrerhandbuch zurecht in bezug auf die *methodische Gestaltung* seines Unterrichts. Hilfreich sind Vorschläge für motivierende Einstiegssituationen, grobe Gliederungsvorschläge von Unterrichtseinheiten in einzelne Teilschritte sowie die Hervorhebung besonders wichtiger inhaltlicher Detailspekte. Anregungen zu einem abwechslungsreichen, möglichst handlungsorientierten Umgang mit den Hörbeispielen sollten nicht fehlen. Eine zu starke Gängelung von Schülern und Lehrern durch fest fixierte methodische Arrangements hat sich jedoch in der Praxis als problematisch erwiesen. Gerade im Lernbereich Musikhören sind die Voraussetzungen bei den Schülern so unterschiedlich, daß der Lehrer seine Unterrichtsmethoden jeweils der speziellen Klassensituation anpassen muß. Vorgefertigte Unterrichtsarrangements verhindern die in der individuellen Unterrichtssituation erforderliche Flexibilität. Das Lehrerhandbuch kann hier durchaus Hilfestellung leisten, indem es nicht nur einen fest fixierten methodischen Weg, sondern methodische Alternativen anbietet. Der Lehrer hat dann die Möglichkeit, einen seiner individuellen Disposition, den Fähigkeiten seiner Schüler und der besonderen Situation der Klasse gemäßen Weg herauszusuchen und diesen modifiziert auszuarbeiten.

Eine weitere Funktion des Lehrerhandbuches besteht darin, dem Lehrer Material zur *Lernzielkontrolle* anzubieten. Dies kann durch die Bereitstellung von Testformularen

oder auch von Kopiervorlagen geschehen. Speziell für den Lernbereich Musikhören gibt es eine Vielzahl möglicher Lernzielkontrollen etwa in Form von Bestimmungs- und Zuordnungsaufgaben (Instrumente, Klänge, Musiziergruppen, Liedformen usw.), Ergänzungsaufgaben (Klangfarbenpartituren, Formverläufe) oder Beurteilungsaufgaben (Fortsetzung eines Melodieanfanges, Bestimmung der Funktion eines Musikstückes usw.).

Schließlich hat das Lehrerhandbuch eine wichtige *Leitfunktion* innerhalb des Medienverbundsystems zu erfüllen. Der Lehrer sollte ihm auf einen Blick entnehmen können, auf welcher Seite ein bestimmtes Thema jeweils im Schülerbuch bzw. Lehrerhandbuch zu finden ist, welche Nummern die dazugehörigen Hörbeispiele haben und welche Lernzielkontrollen zu dieser Thematik vorgesehen sind.

3. Probleme und Grenzen des Schulbuches

Wie eingangs erwähnt, ist das Musik-Schulbuch innerhalb des Lernbereichs Musikhören nur in Verbindung mit entsprechend aufbereiteten Tonträgern sinnvoll einsetzbar. Daß sich der Lehrer die passenden Musikbeispiele selbst besorgt, ist kaum zumutbar und auch gar nicht realisierbar, weil sehr zeitaufwendig. Die Einbindung des Buches in das Medienverbundsystem bietet den Vorteil einer optimalen Abstimmung der Hör- und Printmedien aufeinander. Die enge Koppelung von Buch und Tonträger bringt jedoch, das ist die problematische Seite des Medienverbunds, die Gefahr einer Fixierung der Inhalte und Methoden des Lernbereichs Musikhören mit sich. Dies führt fast zwangsläufig zu einer "*Verfestigung von Lehrsystemen durch das Musik-Schulbuch*"²⁹ und reduziert, da ja das teure Medienpaket auch möglichst voll genutzt werden soll, die Planungskompetenz des Lehrers ganz erheblich. Dieser gerät dadurch leicht in die Gefahr, zum Vollstrecker normierter Planungsmodelle zu werden³⁰. SIGRID ABEL-STRUTH sieht darin zurecht ein grundsätzliches Problem neuerer Musik-Schulbuch-Konzeptionen, die die Funktion der Disposition mehr und mehr zugunsten einer überhandnehmenden Planungsfunktion vernachlässigen³¹.

29 ABEL-STRUTH, SIGRID: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985, S.478

30 vgl. LEMMERMANN, HEINZ: Musikunterricht. Didaktische Grundrisse. Bad Heilbrunn 1984³, S.113

31 vgl. ABEL-STRUTH, SIGRID 1985, a.a.O., S.480

Neben der Gefahr der Normierung des unterrichtlichen Geschehens bringen Schulbücher, zumal wenn sie über mehrere Jahre in Gebrauch bleiben, natürlich auch die Gefahr einer inhaltlichen Erstarrung des Unterrichts mit sich. Haben Lehrer einmal erfolgreich mit einem eingeführten Buch gearbeitet, greifen sie natürlich gerne immer wieder auf dieselben Inhalte zurück. Dies verhindert jedoch die notwendige inhaltliche Erweiterung des eigenen Horizonts ebenso wie die Einbeziehung neuerer fachdidaktischer, methodischer oder lernpsychologischer Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund ist es vorteilhaft, wenn sich der Lehrer neben dem eingeführten Satz andere Musik-Schulbücher zur eigenen Information beschafft³², um sich so zumindest die Möglichkeit einer inhaltlichen Erweiterung des Unterrichts offen zu halten. Die (wegen des hohen finanziellen Anschaffungsaufwandes) notwendige Benutzungsdauer eines Musik-Schulbuches über mehrere Jahre hinweg setzt hier zwangsläufig Grenzen. Als problematisch erweist sich aus dieser Perspektive vor allem der Bereich der Populärmusik. Ihm kommt zwar in der Grundschule nicht der gleiche Stellenwert zu wie in der Hauptschule. Dennoch sollte er nicht ausgespart bleiben, da er auch die musikalische Erfahrung von Grundschulern bereits mehr oder weniger stark prägt. Das Problem der Auswahl im Bereich der Populärmusik ist allerdings wegen der rasch wechselnden Modeströmungen schwierig zu lösen. Entscheidendes Auswahlkriterium sollte daher weniger die momentane Aktualität als vielmehr die Exemplarität der jeweiligen Musikstücke sein. Dafür spricht auch die Tatsache, daß eine zu starke emotionale Identifikation der Schüler, wie sie bei den Spitzenreitern der aktuellen Hitparaden in aller Regel zu beobachten ist, eine sachliche Auseinandersetzung mit der Musik erschwert.

Durch die Auslegung auf überregionale Verbreitung ist dem Musik-Schulbuch auch in bezug auf die Berücksichtigung örtlicher Musikaktivitäten aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler eine Grenze gesetzt. Dabei ist gerade für den Grundschüler der Heimatbezug sehr wichtig. Die Betrachtung eines Fotos mit einem Chor, einer Jugendblaskapelle oder irgend einer anderen Musiziergruppe im Musik-Schulbuch erscheint blaß in der Wirkung gegenüber einem entsprechenden Live-Erlebnis. Zum Vorteil der realen Begegnung mit dem "Unterrichtsgegenstand" kommt noch der heimatliche, oft sogar persönliche Bezug. Auch hier sollte der Lehrer versuchen, die systembedingte Begrenztheit des Schulbuches durch Einbeziehung des unmittelbaren musikalischen Erfahrungsbereichs der Schüler zu überwinden. Vor dem Griff zum Buch und den dazugehörigen Tonträgern sollte daher die Möglichkeit einer Begegnung mit

32 vgl. MEIßNER, OTTO: Die unterrichtliche Verwendung von Schulbuch und Arbeitsblatt. In: SCHNITZER, ALBERT (Hrsg.): Medien im Unterricht. München 1977, S.39f

örtlichen Musikgruppen geprüft werden. Ein evtl. bei solch einem Unterrichtsgang mit-geschnittener Videofilm ermöglicht eine vertiefende Auseinandersetzung mit der The-matik in den folgenden Musikstunden und vergrößert noch das persönliche Erlebnis. Die lebendige Begegnung mit Musik ist durch nichts zu ersetzen. Auch aus diesem Blickwinkel sind die Einsatzmöglichkeiten des Musik-Schulbuches begrenzt, mag es noch so attraktiv gestaltet sein.

JOCHEN GRELL weist auf ein besonderes "*Dilemma mit den Schulbüchern*" hin. Trotz aller Attraktivität neuer Schulbücher (wie interessiert blättern Schüler in neu ausgeteil-ten Büchern) verlieren diese schnell ihre Anziehungskraft, sobald ihre Benutzung im Unterricht reglementiert wird und an die Schüler die Aufforderung ergeht, aus dem Buch etwas zu lernen. GRELL erklärt diesen plötzlichen Interessensverlust mit der "*Reaktanztheorie (J. Brehm)*", wonach erzwungene Aktivität an Attraktivität verliert. Befehle, Aufforderungen, die die Handlungsfreiheit der Schüler einengen, rufen Unzu-friedenheitsgefühle hervor und führen zu verringertem Engagement³³. Die schlüssige Folge wäre, wie bereits oben erwähnt, die Schüleraktivität einengende und reglementie-rende Aufforderungen³⁴ aus dem Schülerbuch herauszulassen. Der Schüler sollte viel-mehr durch offene Situationen zur Aktivität motiviert werden. Konkrete Aufgaben kön-nen zur methodischen Anregung des Lehrers im Lehrerhandbuch stehen, müssen jedoch letztlich organisch aus dem Unterrichtsgeschehen erwachsen.

Allzu leicht übernimmt das Schulbuch eine ihm nicht zustehende Lehrplanfunktion. Lehrer greifen nämlich auch deswegen besonders gerne auf das Materialangebot eines zugelassenen Schulbuches zurück, weil es in der Regel im wesentlichen die Inhalte des amtlichen Lehrplans repräsentiert. Diese Tatsache veranlaßt so manchen Lehrer, auf eine eigene kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden des Buches zu verzichten. Das heißt, in der Unterrichtspraxis bestimmt dann letztlich nicht mehr der amtliche Lehrplan die Unterrichtsinhalte und -prozesse, vielmehr übernimmt das Schul-buch Lehrplanfunktion und wird zur heimlichen Richtlinie. Ein derartig weitgehender normierender Einfluß aber steht ihm nicht zu.

33 vgl. GRELL, JOCHEN: Unterrichtspraxis. In: Betrifft : Erziehung. August - September Heft 8/9 1984, S.48

34 Auszug aus vier Seiten eines Musik-Schulbuches für die Grundschule: Höre an, beschreibe, vergleiche, finde heraus, zeige an, ordne zu, achte auf, spreche über, überprüfe, wähle aus, überlege.

D. Zur Konzeption der Analysen

Da es sich bei den zu untersuchenden Musik-Schulbüchern¹ ausnahmslos um Medienverbundsysteme handelt, die sich aus Tonträgern und Printmedien zusammensetzen, erscheint hinsichtlich der Analyseverfahren eine medienpezifische Differenzierung sinnvoll. Bei den Hörbeispielen wird ein quantitatives Analyseverfahren zugrunde gelegt, da sich dieses Material leicht auszählen läßt und die Ergebnisse grafisch darstellbar sind. Bei den Printmaterialien erfolgt die Analyse dagegen nach dem analytisch-deskriptiven Verfahren. Insgesamt liegt den Analysen der Unterrichtswerke folgender Kriterienkatalog zugrunde.

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Hier geht es um die äußere Erscheinungsform der Unterrichtswerke. Ihre einzelnen Teile (Schülerband, Lehrerband, Tonträger usw.) werden detailliert aufgelistet.

2. Zur didaktischen Konzeption

Hier geht es darum, das musikdidaktische Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes (2.1) sowie den Stellenwert des Musikhörens innerhalb des Gesamtkonzepts und die Strukturierung seiner Lerninhalte (2.2) offenzulegen. Die Grundlage für diesen Teil der Analysen bilden in erster Linie (soweit vorhanden) die Lehrerhandbücher. Darüber hinaus wurden aber auch der inhaltliche Aufbau der Schülerbände, ihre methodische Strukturierung sowie die materiale Ausstattung (Hör- und Notenbeispiele, Texte, Abbildungen) in die Auswertung einbezogen, da sie zusätzliche Aufschlüsse über den konzeptionellen Ansatz eines Unterrichtswerkes und insbesondere über die Gewichtung des Lernfeldes Musikhören bringen können. Unter anderem wird der Frage nachgegangen, ob das Musikhören als eigener Lernbereich ausgewiesen ist oder ob die entsprechenden Unterrichtsthemen (mit welchem quantitativen und qualitativen Gewicht) in andere Lernbereiche integriert sind.

1 vgl. Auflistung der Unterrichtswerke, S.35f

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

In diesem Kapitel werden (nur) die Hörbeispiele, Texte, Notenbeispiele und Bildmaterialien analysiert, die in direktem Zusammenhang mit dem Lernfeld Musikhören stehen.

3.1 Hörbeispiele²

Grundlage für die Analysen der Hörbeispiele bilden die Hörbeispiel-Verzeichnisse der Unterrichtswerke. Diese wurden für die vorliegende Arbeit übernommen und um einige Punkte erweitert. Neben der Hörbeispiel-Nummer, dem Komponistennamen, dem Werktitel bzw. dem Titel des Hörstücks und der Spieldauer (wenn angegeben) enthält die erweiterte Liste der Hörbeispiele auch die Geburts- und Sterbedaten der Komponisten³. Außerdem werden die Beispiele in bezug auf ihre Art (siehe unten, S.124) und in bezug auf die von den Autoren der Unterrichtswerke intendierten Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit ihnen (siehe unten, S.127) anhand bestimmter Kriterienkataloge klassifiziert⁴.

2 Im Anhang 1 werden die Hörbeispiele der untersuchten Unterrichtswerke aufgelistet. Das geschieht nach folgendem Schema:

- Hörbeispiel-Nummer
- Komponistename
- Geburts- und Sterbedaten des Komponisten
- Werk- / Hörbeispieltitel
- Spieldauer des Hörbeispiels
- Art des Hörbeispiels
- Unterrichtlicher Betrachtungsaspekt des Hörbeispiels

3 Diese sind in den Schulbüchern häufig nicht aufgeführt.

4 Hörbeispielliste, Spalte "Art" und "Aspekt"

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Für jedes Unterrichtswerk wird die Gesamtzahl aller Hörbeispiele angegeben⁵. Dabei wird unterschieden zwischen den vorrangig dem Musikhören zuzurechnenden und jenen Hörbeispielen, die primär im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten im Unterricht eingesetzt werden sollen. Letztere werden bei der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt.

Bei der Zählung der Hörbeispiele ergab sich das Problem, daß die in den Unterrichtswerken vorgenommene Numerierung der Beispiele nicht immer einheitlich ist, so daß die Zahlenangaben der verschiedenen Schulbücher nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind. So werden z.B. gelegentlich einzelne Hörbeispiel-Nummern in a), b), c) usw. unterteilt, zwei oder mehrere (meist inhaltlich zusammengehörige) Beispiele unter einer Nummer zusammengefaßt, oder es existiert überhaupt keine Numerierung. Vor allem bei Hörbeispielen mit Umweltgeräuschen differieren die Auflistungsmethoden in den Büchern stark. Entweder werden mehrere Beispiele unter einer Nummer und einem Oberbegriff (z.B. Verkehrsgерäusche) zusammengefaßt, oder sie werden alle einzeln als eigene Hörbeispiele aufgeführt und gezählt. Um einen objektiven Vergleich der Hörbeispielzahlen zu ermöglichen, wird ein einheitlicher Zählmodus angewendet: Jedes einzelne Klangbeispiel, das heißt jeder Werkausschnitt (auch unterschiedliche Sätze ein und desselben Werkes) und jedes einzelne Geräusch oder Demonstrationsbeispiel wird als eigenes Hörbeispiel gewertet und gezählt.

Neben der Anzahl der Hörbeispiele wird (wegen der Bedeutung für die unterrichtliche Praxis) die Art ihrer Präsentation in die Auswertung einbezogen. Zu klären sind in diesem Zusammenhang folgende Fragen:

- Werden die Hörbeispiel-Nummern auf den Tonträgern angesagt (zur Erleichterung der Orientierung)?
- Werden die einzelnen Beispiele durch Trennhilfen voneinander getrennt (zur Erleichterung des gezielten Zugriffs)?
- Werden Angaben zur Spieldauer der einzelnen Hörbeispiele gemacht?
- Werden die (Tonträger-) Quellen der Hörbeispiele genannt (zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den ausschnittweise angebotenen Werken)? Wo sind die Quellenangaben zu finden?

5 Ursprünglich war vorgesehen, auch die Spieldauern der Hörbeispiele in die Analysen einzubeziehen. Da nicht in allen Unterrichtswerken entsprechende Angaben gemacht werden und eine Erfassung der fehlenden Spieldauerangaben zu aufwendig gewesen wäre, wurde davon Abstand genommen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Hier geht es um die Frage, ob die Autoren eine Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele geben und wie diese lautet. Liegt eine explizite Begründung nicht vor, wird (soweit möglich) aus der Darstellung der didaktischen Intentionen auf mögliche Auswahlkriterien geschlossen.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Um einen Eindruck von der Art des in den verschiedenen Unterrichtswerken angebotenen Hörmaterials vermitteln und mögliche Auswahl Schwerpunkte aufzeigen zu können, wurde der Versuch unternommen, die Hörstücke mit Hilfe übergeordneter Gruppenbezeichnungen zu klassifizieren. Nach langwierigen Versuchen hat sich der folgende Klassifizierungsraster als zweckmäßig erwiesen:

Kunstmusik (KM)

Populäre Musik (PM)

Volksmusik (VM)

Umweltgeräusche und -klänge (UW)

Demonstrationsbeispiele (D)

Ausländische Musik (A)

Lieder (L)

Playbacks (PB)

Musizierstücke (MS).

Verf. ist sich der Problematik einer Klassifizierung nach einem derart groben Raster durchaus bewußt. Er hält sie als methodisches Hilfsmittel für die vergleichende Analyse des Hörangebots der Unterrichtswerke dennoch für geeignet. Das vorliegende Klassifizierungsschema erscheint differenziert genug, da sich (fast) alle Beispiele einer der neun Kategorien zuordnen lassen. Eine feinere Differenzierung erwies sich als wenig sinnvoll. Die wenigen Grenzfälle, bei denen sich über eine Zuordnung der Hörbeispiele streiten ließe, dürften das Gesamtbild kaum wesentlich verfälschen⁶.

6 Von einer ursprünglich in Aussicht genommenen Klassifizierung nach musikalischen Gattungen wurde Abstand genommen, da sich die Zuordnungsprobleme in diesem Fall häuften und der Arbeitsaufwand in keinem angemessenen Verhältnis zum Erkenntnisgewinn stand.

Zu den Klassifizierungskriterien und der Zuordnung der Hörbeispiele im einzelnen:

Der Rubrik Kunstmusik werden unabhängig von ihrer historischen und gattungsmäßigen Herkunft alle Hörbeispiele zugerechnet, die gemeinhin unter dem Etikett "Klassische Musik" (im weitesten Sinne) bzw. unter dem Gema-Kürzel E-Musik subsumiert werden. Unter dem Oberbegriff Populäre Musik finden jene Hörbeispiele Berücksichtigung, die den Bereichen Schlager, Pop, Rock, Jazz und Filmmusik entstammen. In der Rubrik Volksmusik erscheinen neben echter Volksmusik auch Hörbeispiele, die mehr dem Bereich der volkstümlichen (Unterhaltungs-) Musik zuzurechnen sind. Zur Sparte Umweltgeräusche zählen alle Beispiele mit Naturgeräuschen, Verkehrslärm, Tierstimmen usw. Bei den Demonstrationsbeispielen handelt es sich um Hörbeispiele zur gezielten Veranschaulichung bestimmter musiktheoretischer, analytischer oder instrumentenkundlicher Details. Das können isoliert dargebotene Instrumentalklänge oder Stimmaktionen sein, speziell erstellte kompositorische Arrangements oder Ausschnitte aus Aufnahmen von bestimmten musikkulturellen Ereignissen. Unter dem Kürzel "A" werden in erster Linie Beispiele ausländischer Instrumentalmusik erfaßt, ausländische Lieder nur dann, wenn sie vorrangig innerhalb des Lernbereichs Musikhören thematisiert werden. In deutscher Sprache gesungene ausländische Lieder werden wie alle anderen Lieder dem Kürzel "L" zugeordnet. Zu der Gruppe der Playbacks werden solche Aufnahmen gerechnet, zu denen die Schüler mitsingen und -spielen sollen⁷. Die mit "MS" bezeichnete Gruppe schließlich enthält Hörbeispiele, die zum Musizieren (Improvisieren, Gestalten) anregen sollen oder als Grundlage für Bewegungsgestaltungen dienen.

Insgesamt ist der Klassifizierungsraster so angelegt, daß in den ersten sechs Rubriken (KM, PM, VM, UW, D und A) alle Hörbeispiele erfaßt sind, die primär mit dem Musikhören in Zusammenhang stehen⁸. Die restlichen drei Rubriken (L, PB, MS) enthalten ausschließlich Hörbeispiele, die nach den Intentionen der Autoren der Unterrichtswerke vorrangig im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten im Unterricht eingesetzt werden sollen.

Die Zuordnungsergebnisse werden für jedes Unterrichtswerk in einer Balkengrafik ("Hörbeispielarten") dargestellt, in der neben den absoluten Häufigkeiten auch die Prozentanteile (bezogen auf die Gesamtzahl der Hörbeispiele) der verschiedenen Hörbeispiel-Gruppen angegeben sind. Außerdem erscheint fett eingerahmt die Gesamt-

7 Ausgenommen jene Beispiele aus dem Bereich der Kunstmusik, die als Mitspielstücke vorgesehen sind.

8 Auf die wenigen Ausnahmen wird jeweils gesondert hingewiesen.

zahl der Hörstücke. Die linke Klammer (KM bis A) umfaßt die dem Musikhören insgesamt zuzuordnenden Hörbeispiele, die rechte (L bis MS) die für musikpraktische Übungen gedachten Beispiele (jeweils in absoluten Zahlen und Prozentanteilen). Im Interesse der Vergleichbarkeit des Hörangebots der verschiedenen Unterrichtswerke haben (bis auf wenige Ausnahmen) alle Grafiken die gleiche Obergrenze (100) und Schrittweite (20).

Bei mehrbändigen Unterrichtswerken erfolgt zusätzlich zu der pauschalen Auswertung eine nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Hörbeispielarten. Auf diese Weise sollen die unterschiedlichen Schwerpunktbildungen innerhalb der einzelnen Jahrgangsstufen verdeutlicht werden.

3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Da der Bereich der Kunstmusik in allen Unterrichtswerken mehr oder weniger stark dominiert, sollen die ihm zuzurechnenden Hörbeispiele einer historisch differenzierenden Betrachtung unterzogen werden. Das geschieht in zwei Schritten. Zunächst werden die Namen der Komponisten der angebotenen Hörbeispiele erfaßt. Liegen von ein und demselben Komponisten mehrere Werke vor, wird mehrfach gezählt. Bei verschiedenen Sätzen eines Werkes zählt der Komponistenname nur einfach. Ziel dieser Recherche ist es, herauszufinden, ob die Autoren der Unterrichtswerke bei der Auswahl der Hörbeispiele bestimmte Komponisten favorisieren.

Um den Aspekt der historischen Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in einer grafisch darstellbaren Form erfassen zu können, werden die angebotenen Hörbeispiele in einem zweiten Schritt nach dem Jahrhundert ihrer Entstehung ausgewertet. Da sich die Recherche des exakten Kompositionsjahres eines Werkes in vielen Fällen als zu aufwendig erwies, wurden die Geburtsdaten der Komponisten als Orientierungspunkt gewählt. Dem Geburtsjahr werden jeweils 20 Jahre dazugeschlagen. Diese Jahreszahl gilt als Kriterium für die Zuordnung eines Hörbeispiels zu einem bestimmten Jahrhundert. Daß es bei einem solch groben Raster Grenzfälle, möglicherweise auch einzelne Fehlzuordnungen geben kann, liegt auf der Hand. Doch es geht hier nicht um eine exakte historische Datierung der Werkbeispiele. Die Tabelle ("Kunstmusik - Historische Vielfalt") soll lediglich dazu dienen, die Schwerpunkte der Werkauswahl und die Präferenzen der Unterrichtswerke in historischer Hinsicht im groben Überblick zu verdeutlichen. Dies ist mit Hilfe der beschriebenen Methode durchaus möglich. Die wenigen möglichen Fehlzuordnungen dürften das Gesamtbild kaum entscheidend beeinträchti-

gen. Bei der Zählung wird genauso verfahren wie bei der Auswertung des Hörangebots nach Komponistennamen: Stehen von ein und demselben Komponisten mehrere Werke zur Verfügung, wird auch mehrfach gezählt. Mehrere Ausschnitte aus ein und demselben Werk zählen dagegen nur als ein Beispiel.

3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Der Umfang und die Art des angebotenen Hörmaterials sowie der Grad ihrer Repräsentanz in stilistischer und historischer Hinsicht sind zweifellos wichtige Indikatoren für den Stellenwert des Musikhörens in einem Unterrichtswerk. Nicht minder wichtig dürfte die Frage nach den von den Autoren der Unterrichtswerke intendierten Blickrichtungen für den unterrichtlichen Umgang mit den Hörbeispielen sein. Soll der Unterricht primär auf das Erfassen kompositorischer Details, das Hören musikalischer Parameter oder das Unterscheiden von Instrumentalklängen abzielen? Geht es mehr um die Weckung musikalischen Formverständnisses und stilistischen Unterscheidungsvermögens oder um die Vermittlung musikhistorischen Wissens? Verf. möchte den Versuch wagen, die Frage nach den Betrachtungsaspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen anhand der zugänglichen Materialien (didaktisch-methodische Hinweise in den Lehrerbüchern, Höraufträge und Arbeitsanweisungen sowie Kapitelüberschriften in den Schülerbüchern) für jedes einzelne Unterrichtswerk möglichst weitgehend zu klären⁹. Bei einigen Unterrichtswerken lassen sich die rezeptionsdidaktischen Intentionen der Autoren relativ leicht eruieren, weil sie explizit und klar formuliert werden. Schwieriger ist die Ausgangssituation bei jenen Unterrichtswerken, die von ihrem konzeptionellen Ansatz her auf eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Hörstücken abzielen. In solchen Fällen wurde versucht, jeweils die Hauptintentionen für den unterrichtlichen Umgang mit den Hörbeispielen zu eruieren. Daß es dabei in Einzelfällen durchaus zu individuellen Deutungen kommen kann, über die sich streiten ließe, ist nicht von der Hand zu weisen. Insofern sind die Ergebnisse

⁹ In Frage kommen in diesem Fall alle Hörbeispiele der Gruppen KM, PM, VM, UW, D, und A. Zwar können Lieder und Playbacks sowie die unter dem Kürzel MS eingeordneten verschiedenen Hörstücke auch in einem Hörunterricht bestimmte Funktionen erfüllen. Ein Gesichtspunkt ist z.B. die hörende Erstbegegnung mit einem unbekanntem Lied. Als weitere Hörthemen im Zusammenhang mit der Präsentation solcher Beispiele sind etwa die Instrumentenkunde, das Kennenlernen musikalischer Besetzungen oder auch musikalischer Formen denkbar. Dennoch haben diese Aufnahmen für den Hörunterricht nicht den gleichen Stellenwert wie etwa Werkausschnitte und werden deshalb bei der Analyse der Betrachtungsaspekte nicht berücksichtigt.

dieser Teilanalyse mit einem gewissen Unsicherheitsfaktor behaftet, der jedoch nicht sehr stark ins Gewicht fallen dürfte, da die Zahl der unklaren Fälle gering ist.

Die Auswertung der Unterrichtswerke unter dem Aspekt ihrer rezeptionsdidaktischen Intentionen erfolgt auf der Basis des folgenden Klassifikationsschemas:

- Schalleigenschaften (SC): Hier geht es um die Schulung des Wahrnehmungsvermögens in bezug auf die Schalleigenschaften von Umweltgeräuschen und -klängen. Vereinzelt werden auch Demonstrationsbeispiele oder Ausschnitte aus Musikstücken unter diesem Aspekt behandelt.
- Musikalische Parameter (P): Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen hier die sogenannten musikalischen Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Tempo, Lautstärke usw.). Als Hörmaterial dienen speziell erstellte Demonstrationsbeispiele oder gezielt ausgewählte Ausschnitte aus Musikstücken.
- Musiklehre (ML): Bei diesem Ansatz zielt der unterrichtliche Umgang mit den Hörbeispielen (Demonstrationsbeispiele oder Ausschnitte aus Musikstücken) auf die Vermittlung von Inhalten der Musiklehre (z.B. Dreiklänge, Intervalle, Tonleitern, Tongeschlecht, Taktarten, Notenwerte, rhythmische Strukturen usw.).
- Form (F): Zentraler Betrachtungsaspekt ist in diesem Fall die Form von Musikstücken (z.B. Rondo, Dreiteilige Liedform, Variation usw.).
- Instrumentenkunde (IK): Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen (Demonstrationsbeispiele oder Ausschnitte aus Musikstücken) zielt auf instrumentenkundliche Aspekte (Erkennen und Unterscheiden von Einzelinstrumenten und charakteristischen Instrumentengruppen, Kennenlernen musikalischer Besetzungen).
- Stimme (ST): Anhand ausgewählter Hörbeispiele sollen die Schüler in diesem Fall auf Stimmgattungen, Gesangstechniken oder unterschiedliche Vokalbesetzungen aufmerksam gemacht werden.
- Charakter (CH): Hier geht es darum, den Stimmungs- und Ausdrucksgehalt von Musikstücken zu erfassen.
- Außermusikalische Inhalte (AI): Im Blickpunkt stehen hier außermusikalische Inhalte von Musik (vor allem Programmmusik).
- Auffällige Merkmale (AM): Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit den Hörbeispielen sind in diesem Fall auffällige Merkmale in Musikstücken (z.B. Signale, Glockenklänge, Zitat, Lied, Echo, auch auffällige Anfänge oder Schlüsse).

- Funktion (FK): Bei diesem Betrachtungsansatz werden die Zusammenhänge zwischen den Orten und Anlässen von Musikdarbietungen und der Art der Musik thematisiert (Funktionen und Wirkungen von Musik).
- Musik fremder Länder (A): Im Blickpunkt steht hier die Frage nach den spezifischen Merkmalen fremdländischer Musik und der mit ihr verbundenen Art des Musizierens.

Die Ergebnisse werden auch bei dieser Teilanalyse mit Hilfe einer Balkengrafik (Tabelle "Unterrichtliche Betrachtungsaspekte") dargestellt. Bei mehrbändigen Unterrichtswerken erfolgt zusätzlich zu der pauschalen Auswertung eine nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der unterrichtlichen Betrachtungsaspekte.

3.2 Texte, Notenbeispiele, Bildmaterialien

Texte, Notenbeispiele und Bildmaterialien, die im Zusammenhang mit dem Musikhören stehen, werden jeweils in einem eigenen Unterkapitel beschrieben und analysiert. Dabei geht es um den Umfang der Materialien, die Art ihrer Präsentation und um ihre didaktischen Funktionen. Vor allem wird zu klären sein, ob fachliche Erfordernisse auf der einen Seite und die altersbedingten Fähigkeiten der Schüler sowie ihr Erfahrungshorizont auf der anderen Seite in angemessener Weise Berücksichtigung finden.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Bei der Analyse der Schülerbücher geht es zunächst einmal um die Frage, welche Funktion ihnen innerhalb der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse zugeordnet wird. Beschränken sie sich auf die bloße Präsentation der Lerninhalte oder übernehmen sie durch die Art der methodischen Aufbereitung (Arbeits- bzw. Höraufträge) auch unterrichtssteuernde Funktionen? In welchem Umfang geschieht das? In diesem Zusammenhang stellt sich ein ganzes Bündel von weiteren Fragen: Werden primär handlungsorientierte oder kognitive Zugangsweisen zur Musik bevorzugt? Wird die emotionale Komponente beim Umgang mit den Hörstücken genügend berücksichtigt? Stützt sich das Vermittlungskonzept der Unterrichtswerke primär auf höranalytische Verfahrens-

weisen oder werden durch die Einbeziehung von Notentexten auch Visualisierungshilfen angeboten? In welchem Umfang geschieht das? Sollen sich die Schüler mit den Hörbeispielen ein- oder mehrperspektivisch, detailbezogen oder ganzheitlich auseinandersetzen? Welche Tätigkeiten werden den Schülern abverlangt, welcher Handlungsspielraum bleibt ihnen bei der Ausführung der Hör- und Arbeitsaufträge? Geht es primär um die Beantwortung von Fragen, die nur vorgestanzte Antworten zulassen, oder werden die Schüler durch Experimente und Erkundungen zu entdeckendem Lernen angeregt? Können sie auch eigene Erfahrungen einbringen?

Der Fragenkatalog macht deutlich, daß lernpsychologische Aspekte (Anschaulichkeit, Handlungsorientierung, psychische Nähe) eine wichtige Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird auch die äußere Gestaltung der Unterrichtswerke zu einem wichtigen Analyse Kriterium.

4.2 Zum Lehrerband

Bei der Analyse der Lehrerbände geht es vorrangig um die Frage, ob und in welchem Umfang sie den Lehrer bei der Planung und Durchführung seines Unterrichts innerhalb des Lernbereichs Musikhören entlasten können. Hilfe erwartet der Lehrer zurecht auf drei verschiedenen Ebenen:

- a) auf der Ebene der Medienorganisation
- b) auf der Ebene der Sachinformationen
- c) auf der Ebene der didaktisch-methodischen Hinweise.

Auf der Basis dieser Systematik sind vor allem folgende Fragen zu klären:

- a) Wird das Lehrerhandbuch seiner Funktion als Orientierungshilfe innerhalb des gesamten Medienverbundes gerecht? Ermöglicht es einen jederzeitigen Überblick über die jeweils zusammengehörenden Unterrichtsmaterialien (Hörbeispiele, Texte, Abbildungen, Notenbeispiele) und Planungshilfen (didaktisch-methodische Kommentare, Sachinformationen)?
- b) Enthält der Lehrerband ausreichende Sachinformationen zu den Hörbeispielen und zu den Themen des Lernbereichs Musikhören? Gibt es Hinweise auf weiterführende Literatur und diskographische Angaben?

c) Besteht Klarheit über die Lernziele der einzelnen Unterrichtseinheiten? Werden methodische Hilfen in ausreichendem Umfang angeboten? Welchen Grad an Verbindlichkeit haben sie? Lassen sie dem Lehrer genügend Spielraum für eine flexible Unterrichtsgestaltung? Werden Lernzielkontrollen angeboten? Welcher Art sind sie?

4.3 Zur Stoffverteilung

Hier geht es um die Frage, ob und in welchem Umfang die Schulbuchautoren Vorschläge für eine jahrgangsmäßige Verteilung des Stoffes und seine Aufteilung innerhalb eines Schuljahres machen.

5. Gesamturteil

In einem abschließenden Urteil sollen die Stärken und Schwächen der Unterrichtswerke zusammenfassend dargestellt und darauf basierend die Möglichkeiten und Grenzen ihres unterrichtlichen Einsatzes im Rahmen des Lernfeldes Musikhören aufgezeigt werden.

E. Die Analysen

Musikbuch - Primarstufe A

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musikbuch - Primarstufe A"¹ gehören:

- 1 Arbeitsbuch
- 1 Lehrerband
- 1 Schallplatte (17 cm)

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die Autoren gehen von der Erkenntnis aus, daß die Anregungen während der frühen Kindheit die Entwicklung des Menschen entscheidend steuern. Um einseitigen Programmierungen des Musikverständnisses vorzubeugen sei es wichtig, Kindern schon frühzeitig Gelegenheit zu geben, sich mit verschiedenartigen Erzeugnissen menschlicher Musikerfindung beschäftigen zu können. Nur so sei es möglich, sie gegenüber "*dem heute überall wirkenden Musikzwang*" ein wenig zu immunisieren. Das Kind soll in die Lage versetzt werden, "*andere Erlebnisfaktoren einzubeziehen, als wir sie ihm heute vermitteln können und ... sich mit solcher Musik selbständig auseinandersetzen, die bis zur Stunde noch nicht erfunden, komponiert oder erklingen ist*". Die Autoren sehen darin einen geeigneten Weg, "*die Voraussetzungen für Begabung auf musikalischem Gebiet*"² zu schaffen.

Ausgehend von der akustischen Umwelt des Kindes möchten die Autoren dessen Wahrnehmungsfähigkeit verbessern. Ziel sei es, die Aufmerksamkeitshaltung des Kindes, die

-
- 1 Musikbuch - Primarstufe A, v. Werner Breckoff / Margrit Küntzel-Hansen / Wolfgang Rogge / Helmut Segler, Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1971
Lehrerband 1971
 - 2 Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.5

Fähigkeit zum Differenzieren und Beurteilen akustischer Phänomene weiter zu entwickeln. Einhergehend mit dem *"Hellhörig-Werden"* für ungewöhnliche Klänge soll ein *"sprachlicher Entwicklungsprozeß"* in Gang gesetzt werden, indem die Schüler ihre Klangaktionen benennen. Die schriftliche Fixierung der Schallereignisse mit Hilfe von Zeichen bereite das Verständnis für alles Niedergeschriebene vor³.

Grundtenor der Konzeption ist es, beim Kind eine Haltung zu entwickeln, *"die sich nicht im dumpfen Nachahmen oder im Befolgen von Lehreranweisungen erschöpft"*⁴. Vielmehr soll den Kindern durch eigene (vor allem experimentelle) Erfahrungen an der allgemeinen akustischen wie an der speziell musikalischen Umwelt eine Identifikation auch mit ungewöhnlichen Klängen ermöglicht und so dem Aufbau eines geschlossenen Musikverständnisses entgegengewirkt werden. Damit begründen die Autoren auch die undogmatische Anlage des Arbeitsbuches, das keinesfalls als Kursus zu verstehen sei, innerhalb dessen Abschluß die Kinder ein Pflichtpensum zu bewältigen hätten.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Das bisher Gesagte macht deutlich, daß das Hören den Kern des Unterrichtswerkes ausmacht. Die vielen Höraufträge und -impulse im Schülerbuch bestätigen dies. Allerdings sind die Schüler beim Hören in starkem Maß auf selbsterzeugte Klänge angewiesen, da auf der Schallplatte nur sieben Hörbeispiele (ausschließlich Avantgarde) zur Verfügung stehen. Die Hörthemen lassen eine bedenkliche Überbewertung der hörenden Auseinandersetzung mit Umwelt- und Alltagsgeräuschen erkennen. Das "Musik"-Hören kommt dabei eindeutig zu kurz, obwohl Vorschulkinder und Erstklässler nachgewiesenermaßen in der Lage sind, sich (angemessene Vermittlungsmethoden vorausgesetzt) mit komplexer Musik auseinanderzusetzen. Die einseitige Konzentration auf die Beschäftigung mit Geräuschen geht an den musikalischen Hörfähigkeiten der Kinder vorbei und dient kaum ihrer musikalischen Entwicklung.

Im Sinne ihres offenen Konzepts haben die Autoren bewußt auf eine einengende Einteilung der Inhalte im Schülerbuch verzichtet. Der Einstieg in eine Thematik kann deshalb auch an beliebigen Stellen im Buch erfolgen, ein systematisches Durcharbeiten ist nicht notwendig⁵. Trotzdem enthält das Unterrichtswerk aus der Sache heraus sich ergebende Schwerpunkte. So steht z.B. einmal die Stimme mit ihren unterschiedlichen Ausdrucks- und Bedeutungsschattierungen, ein andermal selbstgefertigtes Klanggerät im

Blickpunkt der Betrachtung⁶. Im Lehrerband werden die Themenkreise benannt, die den einzelnen Schülerbuchseiten zugrunde liegen. Sie orientieren sich zunächst vorwiegend an den außermusikalischen Alltagserfahrungen der Schüler und führen von dort ausgehend zu spezifisch musikalischen Themen.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die Schallplatte zum Unterrichtswerk enthält sieben dem Musikhören zuzuordnende Hörbeispiele. Trennrillen auf der Platte ermöglichen ein gezieltes Herausgreifen der einzelnen Titel. Angaben zur Spieldauer werden nicht gemacht. Im Lehrerband informieren Quellenangaben über die Platten, denen die Werkausschnitte entnommen sind⁷.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele ergibt sich aus der oben dargestellten konzeptionellen Grundposition der Autoren. Bewußt haben sie ausschließlich Tonbeispiele bereitgestellt, die es ermöglichen, Kinder mit ungewöhnlichen Klängen und mit Musik zu konfrontieren, die nicht in ihrem alltäglichen Erfahrungshorizont liegen.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

Von Repräsentanz kann keine Rede sein. Sechs Hörbeispiele stammen aus der Kunstmusik des 20. Jhdts und zwar von sechs verschiedenen Komponisten. Das Hörbeispiel "Hafenkonzert" ist eine Montage realer Geräusche, wie sie in einem Hafen zu hören sind. Dieses Hörangebot ist für einen ausgewogenen, breit angelegten Hörunterricht

4 Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.7

5 vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.8

6 vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.7

7 vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.63 und 66

zahlenmäßig zu gering und inhaltlich zu einseitig. Es läßt jegliche historische und stilistische Vielfalt vermissen. Wegen der geringen Anzahl der Hörbeispiele wird auf eine grafische Darstellung verzichtet.

3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den *Hörbeispielen* (der Schallplatte) werden meist nicht explizit genannt. Sie lassen sich aber aus den didaktisch-methodischen Hinweisen im Lehrerbund und aus den Höraufträgen im Schülerbuch⁸ ableiten. Dominierender Schwerpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen ist demnach die Schulung der differenzierenden Wahrnehmung. Die Kinder sollen in erster Linie Klänge und Geräusche aus der akustischen Umwelt hören und bestimmen. Auch die avantgardistischen Hörbeispiele dienen mehr oder weniger der Fortführung dieser Intention. Die einseitige Konzentration auf den Wahrnehmungsaspekt erweist sich als schwerwiegender Mangel des Unterrichtswerkes. Abgesehen davon, daß das Hören von Alltagsgeräuschen für Kinder dieser Altersstufe eine Unterforderung darstellt, trägt dieser Weg wohl kaum dazu bei, eine positive Einstellung gegenüber der Vielfalt unseres heutigen "Musik"-angebots zu entwickeln. Zu kritisieren ist im übrigen das Fehlen ganzheitlicher Zugangsweisen zur Musik und die Vernachlässigung der gerade für Grundschüler wichtigen emotionalen Komponente.

3.2 Texte

Die wenigen Textbeiträge bestehen im wesentlichen aus Fragen, Aufforderungen zu musikalischen Aktivitäten sowie Hör- und Arbeitsaufträgen. Gelegentlich wird die Aussage der Bilder durch Feststellungen verstärkt (z.B. "Hier ist es bestimmt nicht leise"), oder es wird die auszuführende Tätigkeit genannt (z.B. "Hineinrufen").

In erster Linie sind die Aufgabenstellungen wohl für den Lehrer gedacht, da die Kinder erst gegen Ende der ersten Klasse die kurzen, schlicht formulierten und mit großem Schriftgrad gedruckten Texte lesen können.

8 Die entsprechenden Schülerbuchseiten enthalten jeweils einen kleingedruckten Verweis auf das der Thematik zugeordnete Hörbeispiel.

3.3 Notenbeispiele

Im Zusammenhang mit eigenen Klangaktionen wird den Schülern immer wieder die Möglichkeit gegeben, nach einfachen grafischen Zeichen zu spielen oder Gespieltes selbst aufzuschreiben⁹, wobei sie zu der Erkenntnis geführt werden sollen, daß sich u.a. auch die Art der Klangerzeugung und verschiedene Eigenschaften des Klanges schriftlich fixieren lassen. Nur zwei Beispiele mit grafischen Originalpartituren werden als Hörhilfe bei der Bearbeitung der entsprechenden Werkausschnitte angeboten¹⁰. Da traditionelle Musikbeispiele fehlen, gibt es auch keine entsprechenden Notenbeispiele. Die im Anhang des Schülerbuches abgedruckten Lieder stehen laut Hinweis der Autoren *"nur in losem Zusammenhang mit dem Unterrichtswerk"*¹¹.

3.4 Bildmaterialien

Große Schwarz-Weiß-Zeichnungen bilden den hauptsächlichen Inhalt des Schülerbuches. Dargestellt werden Situationen aus der akustischen Umwelt des Schülers, agierende und musizierende Kinder und Gegenstände als Klangmaterial. Die Abbildungen sollen zu eigenen Aktivitäten herausfordern und Hörsituationen sowie Instrumente veranschaulichen. Sie eignen sich gut als Ausgangspunkt und Einstieg in eine bestimmte Thematik. Die kindertümelnde Darstellungsart birgt allerdings die Gefahr einer Idealisierung oder Verniedlichung der Wirklichkeit. Da alle Zeichnungen von ein und derselben Grafikerin stammen, wirkt deren persönlicher grafischer Stil auf Dauer ermüdend.

9 Die Autoren wollen dem *"Erfindungsreichtum ... in diesem Alter weder durch Notennlinien noch durch Notenwerte oder feste Klanghöhen eine frühzeitig einengende Grenze"* setzen. Vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.6

10 Berio: Sequenza III für Stimme Solo, S.29; Penderecki: Anaklasis, S.50

11 Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.8

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Das Schülerbuch beschränkt sich im wesentlichen auf die Präsentation der Unterrichtsinhalte. Die Bildunterschriften geben zwar Hinweise für den Umgang mit den Bildmaterialien, sind jedoch so sparsam und zugleich offen formuliert, daß der Unterrichtsablauf dadurch kaum eingengt wird. So ermöglicht das bereitgestellte Material eine flexible und offene Unterrichtsgestaltung. Die Zeichnungen, die im wesentlichen den Buchinhalt ausmachen, kommen den Bedürfnissen der Altersstufe in bezug auf Anschaulichkeit und psychische Nähe entgegen. Außerdem regen sie in Verbindung mit Impulsen und Arbeitsaufträgen die Schüler zu klanglichen Experimenten, zur schriftlichen Fixierung der Klangeindrücke mit Hilfe grafischer Zeichen und zum Hören an. Anregungen zu einer handelnden Auseinandersetzung mit den Hörstücken gibt es allerdings nicht. Eine abwechslungsreichere äußere Gestaltung (Fotos, gemalte Bilder) und die Verwendung von Farbe könnten das Buch noch ansprechender machen.

Auf Dauer könnte die ständige Beschäftigung mit Klängen und Geräuschen ihren Reiz für die Kinder verlieren, da sich die Inhalte im Grunde stets ähnlich sind, die Methoden der unterrichtlichen Auseinandersetzung ebenso.

4.2 Zum Lehrerband

Der Lehrerband enthält nach einer "Einführung" in die didaktische Gesamtkonzeption des Unterrichtswerkes Kommentare "Zu den einzelnen Blättern" des Schülerbuches. Diese gliedern sich in eine knappe didaktische Einführung zum jeweiligen speziellen Themenbereich. An dieser Stelle werden auch die zu den Themen gehörigen Klangbeispiele genannt. Das Kapitel "Zum Bild" beschreibt die Bildinhalte und die Intentionen, die mit den Darstellungen verfolgt werden. Die "Anregungen für den Unterricht" enthalten vielfältige methodische Hilfen, "Erweiterungen" bieten Möglichkeiten zur Ausweitung des Themas an. Ein eigenes Kapitel "Erläuterungen zur Schallplatte" enthält Sachinformationen zu den Hörbeispielen. Sie beziehen sich vor allem auf die Werke, weniger auf die Komponisten. Neben dem Kompositionsjahr oder dem Jahr der Uraufführung werden der Charakter, der Inhalt, die Instrumentation, der Aufbau und Formverlauf, aber auch die kompositorische Absicht dargestellt.

Die methodischen Anregungen skizzieren mögliche Fragestellungen und Aktivitäten im Zusammenhang mit der Bearbeitung der einzelnen Themenkreise. Diese gehen weit über die im Schülerbuch gestellten Aufgaben hinaus und bieten dem Lehrer interessante Anregungen für methodische Alternativen. Sie sind allerdings sehr offen formuliert und vermeiden jegliche Einengung des Unterrichtsverlaufs. Konkrete Hinweise zum Einsatz der Hörbeispiele geben die Autoren nur selten und dann in äußerst knapper Form. Sie beziehen sich meist auf bestimmte Detailspekte der ausgewählten Stücke (z.B. Clusterbildung / Penderecki: *Anaklasis*), die mit den zuvor behandelten thematischen Schwerpunkten in Zusammenhang stehen.

Am Ende einer Sequenz inhaltlich zusammengehöriger Themenkreise ermöglichen "*Kontrollblätter*" eine Überprüfung der erworbenen Fertigkeiten und Einsichten¹².

4.3 Zur Stoffverteilung

Konkrete Angaben, für welche Altersstufe das Unterrichtswerk vorgesehen ist, machen die Autoren zwar nicht, doch ist ersichtlich, daß es für die Vorschule bzw. die erste Jahrgangsstufe gedacht ist¹³. Dem offenen Konzept des Unterrichtswerkes entsprechend gibt es keinen Stoffverteilungsplan.

5. Gesamturteil

Das Unterrichtswerk "Musikunterricht - Primarstufe A" stellt das Experimentieren mit ungewöhnlichen Schallereignissen und das Hören von avantgardistischer Musik in den Mittelpunkt. Die Autoren möchten die Kinder durch eine frühzeitige Beschäftigung mit solchen Klängen über das häufig allzu enge traditionelle Musikverständnis hinausführen, laufen dabei allerdings Gefahr, ihrerseits ein auf die Avantgarde verengtes Musikverständnis zu entwickeln. Die Anzahl der Hörbeispiele ist zu gering und läßt historische wie stilistische Vielfalt vermissen. Problematisch erscheint auch die einseitige Fixierung auf den Aspekt der Wahrnehmungsschulung und die damit verbundene Vernachlässigung der ästhetischen Bedeutung von Musik. Außerdem kommt die emotionale Komponente beim Hören zu kurz. Zu einer ganzheitlichen und handelnden Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen werden die Schüler nicht angeregt. Die äußere

12 vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.7

13 vgl. Musikbuch - Primarstufe A, Lehrerband, S.5

Gestaltung (vorwiegend schwarz-weiß gezeichnete Bilder) kommt dem Anschauungsbedürfnis der Kinder entgegen. Allerdings wirkt der stets gleiche Zeichenstil auf Dauer etwas eintönig.

Die Sachinformationen zu den Hörbeispielen sind brauchbar, die methodischen Hinweise zum Einsatz der Hörstücke äußerst dürftig und wenig hilfreich. Fazit: Das Unterrichtswerk "Musikbuch - Primarstufe A" wird den Anforderungen eines ausgewogenen Hörunterrichts nicht gerecht. Es ist das Relikt einer zu Beginn der 70er Jahre mit viel Euphorie entwickelten musikdidaktischen Konzeption (Auditive Kommunikation), die sich als nicht tragfähig erwiesen hat.

Musikbuch - Primarstufe B

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musikbuch - Primarstufe B"¹ gehören:

- 1 Schülerband für die Grundschule
- 1 Lehrerband
- 1 Tonband

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Das "Musikbuch - Primarstufe B" knüpft an das "Musikbuch - Primarstufe A" an. Es will das Erlernte vertiefen und darüber hinaus den "*Erwerb üblicher musikalischer Techniken*" ermöglichen. Auf diese Weise sollen die Grundlagen für einen (späteren) interessensspezifischen Unterricht geschaffen werden². Folgende Zielvorstellungen bilden den konzeptionellen Hintergrund des Unterrichtswerkes:

- *die Schüler lernen, wie man lernt;*
- *sie erfahren an sich selbst, warum Musik gemacht wird;*
- *sie durchschauen, für wen welche Musik von Bedeutung ist;*
- *sie verstehen, weshalb Musik unterschiedlich gehört wird;*
- *sie erhalten konkrete Hilfen, um ihr eigenes Musikverständnis finden und eigene musikalische Interessen artikulieren zu können*³.

Das Unterrichtswerk will Neugier, kindliche Erfindungsgabe, phantasievolle Spieleinfälle, Lernbereitschaft und kindliche Entdeckerfreude fördern⁴. Abwechslungsreiche und motivationsfördernde Lernangebote sollen ein "*vielfältiges Bild von Musik und ihren Wirkungen, ihrem Reiz, ihren Baugesetzen und ihrer Bedeutung für die jeweils angesprochenen Zielgruppen*" vermitteln. Eine wichtige Rolle messen die Autoren der

1 Musikbuch - Primarstufe B, v. Werner Breckhoff, Wolfgang Rogge, Helmut Segler, Hannover: Schroedel Verlag 1975
Lehrerband 1975

2 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.5

3 Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.5

4 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.7

Bewußtmachung gesellschaftlicher Einflüsse auf das Hörverhalten zu. Da *"hörendes Bewußtsein kein funktionsloser oder gar zeitloser Zustand ist, sondern zahlreichen Verhaltensnormen und individuellen Einstellungen unterworfen ist"*⁵, halten sie eine *"Musikerziehung"* in einem *"unpolitischen Freiraum"* für nicht vertretbar und plädieren dafür, sich entsprechenden Problemen und Konfliktfeldern zu stellen. Bewußt wird auf eine musikalische Grundausbildung im Sinne einer systematischen Ausbildung im Singen und im Instrumentalspiel verzichtet. Ziel ist es vielmehr, für jeden Schüler die Basis zu schaffen, *"sich in der von Musik längst überfüllten und verschmutzten Welt zurechtzufinden"*⁶.

Immer wieder betonen die Autoren die offene Anlage des Buches. Diese verlange keine sukzessive Durcharbeitung der einzelnen Kapitel und erlaube den Einstieg an beliebiger Stelle⁷. *"Musikbuch - Primarstufe B"* will den Schülern Zeit lassen zum Probieren, Vermuten, Experimentieren und ihnen die Chance eröffnen, daß sie ihr (auch durch Vorauslesen im Buch) erworbenes Hintergrundwissen und ihre Interessen einbringen können, auf Probleme stoßen und in Kooperation mit dem Lehrer die für ihre Interessen optimalen Verfahrensweisen erproben dürfen⁸.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Der Lernbereich Musikhören ist zwar weder im Schülerbuch noch im Lehrerband als eigenes Kapitel ausgewiesen, doch impliziert der konzeptionelle Ansatz der Autoren eine starke Akzentuierung des Musikhörens. So sind Hörthemen in die verschiedenen Kapitel und Themenkreise integriert und über das ganze Buch verteilt. Das Inhaltsverzeichnis des Schülerbuches mit seinen vielen einschlägigen Überschriften bestätigt den hohen Stellenwert, der dem Hören im *"Musikbuch - Primarstufe B"* eingeräumt wird.

Das Kapitel *"Wer ist musikalisch"* führt in die Vielfalt unseres heutigen Musikangebots ein. Ziel des Kapitels *"Die menschliche Stimme"* ist es, *"einen Weg anzubieten, um überlieferte, aber auch neu entstandene Gesangskultur verständlich und überdies die Bedeutung der Stimme als Instrument eigener Artikulation erfahrbar zu machen"*⁹. *"Auch Musiker sind erfinderisch"* beinhaltet vor allem instrumentenkundliche Themen. Außerdem ist in diesem Kapitel der Einführung in die Funktion technischer Medien und

5 Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.5

6 Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.6

in den (kreativen) Umgang mit ihnen breiter Raum gewidmet. Selbst jene beiden Kapitel, deren Überschriften keinen direkten Zusammenhang mit dem Musikhören erkennen lassen ("*Musik kann man aufschreiben*"; "*Spielregeln zum Musikmachen*"), sind mit Hörthemen durchsetzt.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Das Tonband zu "Musikbuch - Primarstufe B" enthält insgesamt 52 Hörbeispiele. Davon sind 50 Stücke (96%) direkt dem Lernbereich Musikhören zuzuordnen. Die übrigen zwei Klangbeispiele stehen mehr im Zusammenhang mit dem Musikmachen und werden daher bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Die Hörbeispiel-Nummern werden angesagt¹⁰. Angaben zur Spieldauer der Hörstücke befinden sich im Verzeichnis der Hörbeispiele. Die Quellenangaben zu den Hörbeispielen sind den "*Erläuterungen zum Tonband*" im Lehrerband zu entnehmen¹¹.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Als Kriterium für die Auswahl der Musikbeispiele geben die Autoren "*inner- und außermusikalischen Beziehungsreichtum [an], der unterschiedliche Betrachtungsweisen des Exemplarischen ermöglicht*"¹². Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, daß unabhängig vom vorhandenen Angebot die Auswahl der Musikbeispiele weitgehend Schülern wie Lehrern überlassen bleiben soll. Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang darauf, daß sich musikalische Formabläufe ebenso gut an Pop-Musik

7 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.5,7

8 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.42

9 Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.10

10 Diese sind allerdings weder im Schüler- noch im Lehrerband abgedruckt, so daß die richtige Zuordnung Buch - Hörbeispiel etwas umständlich ist.

11 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.48ff

12 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.8

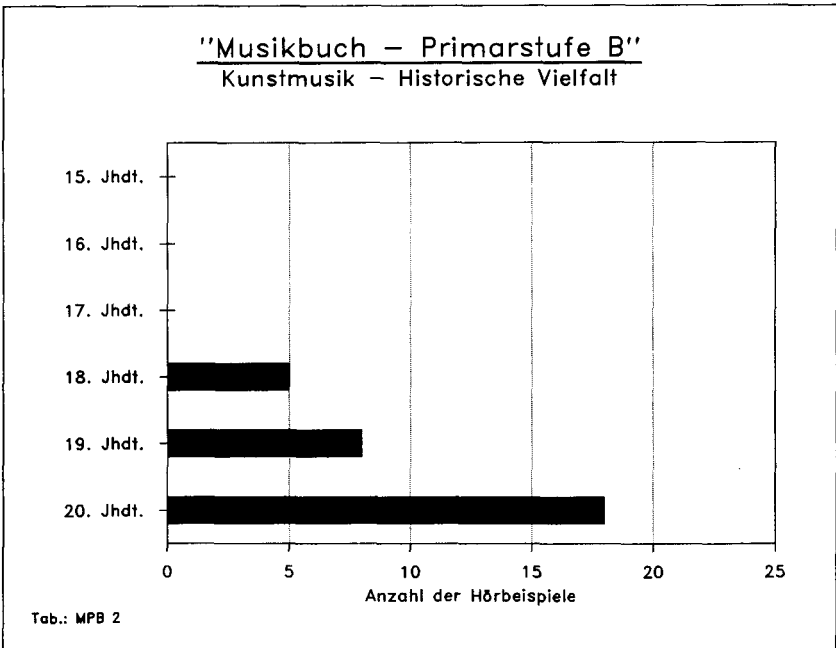
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 27 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen feststellbar sind:

Bartók, B.	3x
Mozart, W. A.	2x
Schubert, F.	2x

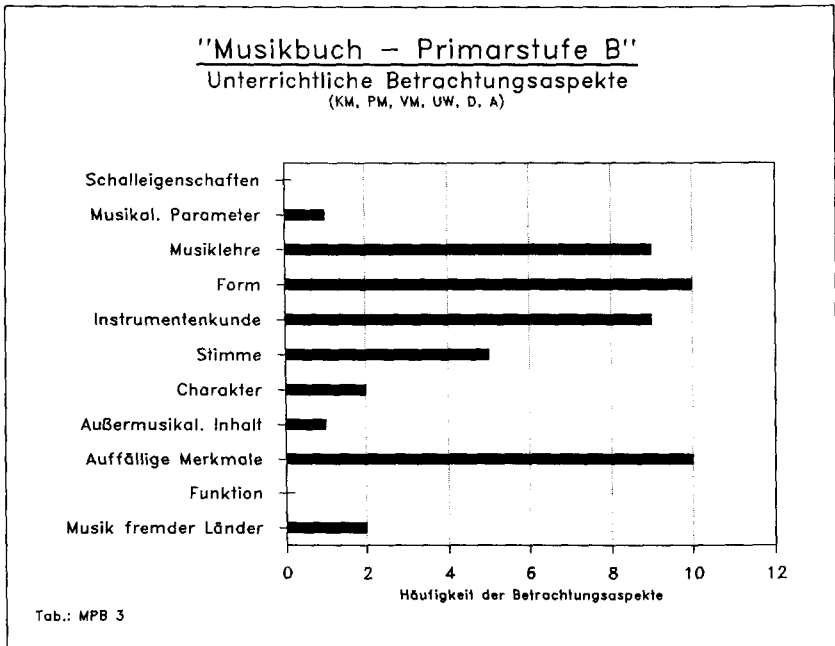
Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Tabelle MPB 2 zeigt, daß die meisten Hörbeispiele dem 20. Jhdt. zuzuordnen sind. Dies entspricht der Absicht der Autoren, die Hörgewohnheiten der Schüler über den engen traditionellen Rahmen hinaus zu erweitern. Erst mit großem Abstand folgen Stücke aus dem 19. Jhdt., dann solche aus dem 18. Jhdt. Insgesamt ergibt sich damit ein etwas einseitiges Bild. Die Auswahl der Kunstmusikbeispiele könnte in historischer Hinsicht ausgewogener sein.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Tabelle MPB 3 zeigt vier etwa gleichgewichtige Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen: Form, auffällige Merkmale (vor allem Anfänge und Schlüsse), Musiklehre (z.B. Tonleitern, Mehrstimmigkeit, Rhythmus, Takt) und Instrumentenkunde. Es folgt mit einigem Abstand der Themenakzent Stimme (verschiedenartige Kompositionen für Stimme, außergewöhnliche Stimmtechniken). Deutlich geringer gewichtet sind die Aspekte musikalische Parameter, Ausdruckscharakter der Musik, außermusikalische Inhalte sowie Musik fremder Länder. Insgesamt ergibt sich ein recht vielfältiges Spektrum der Betrachtungsaspekte.



3.2 Texte

Zu allen Themenkreisen enthält das Unterrichtswerk verhältnismäßig umfangreiche Textbeiträge. Im Kapitel *"Auch Musiker sind erfinderisch"* erhalten die Schüler Sachinformationen über die Bauweise, die Funktion und Handhabung, den Klangcharakter, historische Vorläufer oder bevorzugte Einsatzmöglichkeiten verschiedener Instrumente. Anleitungen zum Bau einfacher Instrumente sollen zu exemplarischen Einsichten bezüglich akustischer Prinzipien und der Tonerzeugung verhelfen.

Umfangreich und zum Teil in Details gehend sind die Texte zum Thema *"Umgang mit dem Tonbandgerät"*. Die vielen technischen Fachbegriffe und Details dürften die meisten Grundschüler überfordern. Wenngleich viele interessante Vorschläge zu Tonbandexperimenten gemacht werden, die die Schüler zu kreativem Umgang mit diesem Medium anregen sollen, scheint die Behandlung der Thematik zumindest in dieser Form und Ausführlichkeit (z.B. Tonband schneiden und kleben) für neun- bis zehnjährige Kinder verfrüht und im "normalen" Unterrichtsalltag schwer durchführbar. Auch ist fraglich, ob diese Form der Darstellung den gewünschten Effekt erzielt, nämlich die Kinder zur Eigenaktivität anzuregen. Dazu müssen sie die langen Texte erst einmal lesen und verstehen, was so manchem Drittklässler Schwierigkeiten bereiten dürfte. Erfahrungen aus der Praxis lassen vermuten, daß sich nur wenige Schüler durch solche Texte auch außerhalb der Schule zu Aktivitäten motivieren lassen (wie sich dies die Autoren vorstellen). Anregungen dieser Art gehören eher ins Lehrerhandbuch, damit der Unterrichtende entsprechende Impulse setzen kann.

Ausführliche Informationen erhält der Schüler zu den Werkbeispielen. Dabei geht es z.B. um den Charakter oder Formverlauf eines Werkes, um Zusammenhänge mit der Biographie des Komponisten und um dessen kompositorische Absichten. Ergänzt werden diese Informationen durch die Auflistung der Geburts- und Sterbedaten der behandelten Autoren, Erfinder, Komponisten und Interpreten am Ende des Buches. Durch heitere Beiträge und eine bisweilen umgangssprachliche Diktion versuchen die Autoren den Stoff aufzulockern und die Schüler unmittelbar anzusprechen.

Umfangreich sind auch die Textbeiträge zum Thema Notation. Sie beziehen sich auf grundlegende Probleme beim Aufschreiben von Musik, auf die Entwicklung der Notenschrift und auf eine Reihe von notationstechnischen Details. Das Kapitel *"Lernergebnisse"* schließlich faßt (teils stichpunktartig) die wichtigsten Erkenntnisse der

einzelnen Lernbereiche in reiner Textform zusammen. Zeichnungen und Bilder sind meistens mit mehr oder weniger kurzen Bildunterschriften versehen.

Die Texte stehen auf einem hohen fachlichen Niveau. Wenngleich sich die Autoren um eine lebendige Sprache bemühen, werden die Schüler vor allem mit den vielen (nicht immer erklärten) Fachbegriffen ihre Schwierigkeiten haben. Eine gute Orientierungsmöglichkeit bietet sicher das Sachregister. Es hilft jedoch dann nicht weiter, wenn der Schüler die versprochenen Erklärungen und Hinweise auf den angegebenen Seiten des Schülerbuches vergeblich sucht, wie z.B. bei den Tempobezeichnungen "*allegretto*" und "*moderato*", aber auch bei Begriffen wie "*sound*", "*Chaconne*" und "*staccato*".

Die typografische Gestaltung der Texte ist gut. Die Durchschüsse sind groß genug, so daß die relativ kleine Schrift noch gut lesbar ist. Genügend Leerraum und deutliche Auszeichnungen der Überschriften strukturieren die Texte klar und übersichtlich.

3.3 Notenbeispiele

Im Zusammenhang mit den Hörbeispielen stehen den Schülern etliche Notenbeispiele zur Verfügung. Es handelt sich um Partiturauszüge, grafische Partituren, Einzelstimmen (Gesangs- und Instrumentalstimmen), Klavierauszüge und -stimmen sowie Beispiele früherer Formen der Notenschrift. Die Notationen veranschaulichen Anfänge und Schlüsse in der Musik, Formverläufe, Themen und Variationen oder die Mehrstimmigkeit. Sie verdeutlichen das Verhältnis zwischen Gesangsstimme und Klavierbegleitung oder stützen den Höreindruck durch die Wiedergabe von Instrumentalthemen. Die grafischen Partituren zeigen, wie Neue Musik notiert wird und dienen gleichzeitig als Hörhilfe. Aufgrund des klaren und sauberen Druckbildes sind auch die etwas kleineren Partiturauszüge noch gut lesbar. Trotzdem werden Schüler der beiden ersten Jahrgangsstufen ihre Schwierigkeiten damit haben, so daß ein Einsatz eher in der dritten und vierten Klasse in Frage kommen dürfte.

3.4 Bildmaterialien

Das Bildmaterial in "Musikbuch - Primarstufe B" besteht ausschließlich aus Schwarz-Weiß-Fotos und -Zeichnungen. Die Fotos veranschaulichen musikalische Besetzungen, Musikarten oder Orte der Aufführung. Sie stehen im Zusammenhang mit der Instru-

mentenkunde, zeigen Kinder in Aktion oder bilden medientechnische Geräte ab. Die Qualität der Fotos ist im wesentlichen gut. In einigen Fällen lassen allerdings die Konturen und die Tiefenschärfe zu wünschen übrig.

Ein Teil der Schwarz-Weiß-Zeichnungen dient ebenso wie die Fotos der Veranschaulichung von Sachthemen (z.B. Instrumentenkunde, Stimme, Medientechnik usw.). Auflockernd wirken die illustrierenden, bisweilen karrierenden comicartigen Zeichnungen, die die Schüler sicher besonders gerne anschauen werden. So wird das trockene Thema *Tonleitern und Notennamen in eine witzige Comic-Geschichte verpackt*.

Insgesamt tragen die Bilder und Zeichnungen entscheidend dazu bei, das Buch zu beleben. Allerdings sollte ein zeitgemäßes Schulbuch auf den Einsatz von Farbe nicht verzichten.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Ihrer Intention entsprechend, das Unterrichtswerk offen zu gestalten und vorwiegend das angebotene Material als Motivationsfaktor wirken zu lassen, beschränken sich die Autoren weitgehend auf die Präsentation der Inhalte. Die Schüler werden in ihrem Denken und Handeln nicht durch konkrete Fragen, denen eng umrissene Antworten folgen müssen, eingeengt. Vielmehr dienen in erster Linie Sachaussagen, Bilder und Notenbeispiele als Impulse, um die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen anzuregen. Diese Vermittlungsform ermöglicht es Lehrern und Schülern, den Weg der Lernprozesse selbst und gemeinsam zu organisieren, wobei die Schüler eigene Erfahrungen einbringen können.

Bildmaterialien kommen dem Anschauungsbedürfnis der Grundschüler entgegen. Gelegentlich, nicht immer, bemühen sich die Autoren, die Schüler zu einer handelnden Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen zu motivieren (Instrumentenselbstbau, eigene Gestaltungsversuche mit Stimme und Instrumenten, gestisch-mimische Aktionen). Im Zusammenhang mit dem Hören der Werkauschnitte dienen Notenbeispiele oft als Hörhilfe oder gelegentlich als Grundlage für Zuordnungsaufgaben (Hörbeispiel - Notenbeispiel). Mit Hilfe von comicartigen Zeichnungen und heiteren Geschichten mit umgangssprachlicher Diktion versuchen die Autoren die Schüler auch für eher "trockene" Lern-

inhalte zu interessieren und sie zu einer Auseinandersetzung mit ihnen zu motivieren. Trotz des Bemühens der Autoren, die Lerninhalte des Musikhörens auf eine lebendige Art und Weise zu vermitteln, erscheint das Unterrichtswerk aber vor allem aufgrund des hohen Textanteils lehrbuchhaft und stark auf Reflexion ausgerichtet. Es dürfte wohl erst Kinder ab der dritten oder vierten Jahrgangsstufe ansprechen und hier wiederum vorwiegend jene Schüler, die sicher lesen und entsprechend mit den Texten umgehen können. So kann das Buch nur für einen Teil der Grundschüler zum "*stummen Lehrer*" werden, wie sich dies die Autoren vorstellen¹³. Darüber hinaus kommt die emotionale Komponente beim Musikhören zu kurz.

Die äußere Gestaltung des Buches spricht durch eine klare Strukturierung der Seiten (Spaltendarstellung, ins Auge fallende Überschriften, genügend gliedernder Leerraum, Auflockerung der Textbeiträge durch Bildmaterialien und Notenbeispiele) an. Das Fehlen jeglicher Farbe läßt das Buch allerdings recht grau erscheinen. Farbfotos, farbige Bilder oder Auszeichnungen würden ihm einen freundlicheren Charakter verleihen. Die Zusammenfassung der wichtigsten Lernergebnisse und das ausführliche Register sollen helfen, die Orientierung im vielseitigen Angebot zu wahren¹⁴.

4.2 Zum Lehrerband

Der Lehrerband informiert in einer Einführung über die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes. An dieser Stelle findet der Lehrer auch eine Literaturlauswahl zur "*Theorie und Praxis des Musikunterrichts seit 1963*". Die Kommentare zu den einzelnen Kapiteln des Schülerbandes enthalten jeweils eine spezielle Einführung zum Thema, in der fachliche und didaktische Aspekte dargelegt werden. Für den Lehrer, dem "*handfeste und auf Dauer verbindliche Planungen*"¹⁵ lieber sind, folgen "*Unterrichtsvorschläge*". Diese enthalten knappe allgemeine Hinweise zum Inhalt des Themenbereichs und deuten mögliche methodische Wege zur Erarbeitung der Thematik an. Außerdem stellen die Autoren einige wenige, exemplarisch und modellhaft ausgearbeitete Unterrichtsverläufe vor. Die Autoren verzichten bewußt darauf, jede Seite des Schülerbuches wortreich zu erläutern. Vieles sei den Schülern sofort einsichtig, bei manchen Themen ergebe sich für den erfahrenen Lehrer eine Unterrichtsplanung von

13 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.8

14 vgl. Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.8

15 Musik - Primarstufe B, Lehrerband, S.11

selbst. Auch auf die sogenannten Sachanalysen wurde meist verzichtet, da die *"Sache an sich"* jedem Lehrer und jeder Schülergruppe anders erscheine¹⁶.

In den *"Erläuterungen zum Tonband"* werden die Hörbeispiele den entsprechenden Schülerbuchseiten zugeordnet. Leider fehlen im Lehrer- wie im Schülerbuch die auf dem Band angesagten Hörbeispiel-Nummern, so daß die Zuordnung etwas schwierig ist. Die knappen Sachinformationen zu den Hörbeispielen beziehen sich in erster Linie auf die Werke, die kurz charakterisiert oder in ihrem Formverlauf dargestellt werden, allerdings nur im Rahmen der im Unterricht zu behandelnden Aspekte. Die Überschriften enthalten jeweils den Komponistennamen (die Geburts- und Sterbedaten sind in einer Tabelle im Schülerbuch angegeben), den Werktitel, den Interpreten, sowie die Quelle (Plattensnummer) des Tonbeispiels. Lernzielkontrollen werden nicht angeboten.

4.3 Zur Stoffverteilung

Ihrem offenen Konzept entsprechend bieten die Autoren weder eine jahrgangsmäßige Gliederung noch Vorschläge für eine Stoffverteilung an. Die wenigen, modellhaften methodischen Vorschläge im Lehrerbuch enthalten lediglich Hinweise darauf, in welchen Jahrgangsstufen die Unterrichtsbeispiele erprobt wurden.

5. Gesamturteil

"Musikbuch - Primarstufe B" will die Grundlagen für einen späteren interessensspezifischen Musikunterricht schaffen. In dem offenen, Lehrer und Schülern viel Handlungsspielraum gewährenden Konzept, nimmt das Musikhören einen wichtigen Stellenwert ein, wobei die Autoren überwiegend kognitive, auf Reflexion bedachte Lernziele verfolgen. Die emotionale Komponente, entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung eigener musikspezifischer Interessen, kommt dabei jedoch zu kurz.

Das reichhaltige, auf hohem fachlichen Niveau stehende Materialangebot im Schülerbuch und die Bereitstellung von 50 Hörbeispielen, bilden eine solide Grundlage für einen qualifizierten Hörunterricht. Allerdings läßt die Auswahl der Hörstücke eine starke Dominanz der Kunstmusik und hier wiederum ein deutliches Übergewicht von

Werken des 20. Jhdts erkennen. So erscheint die Basis des Hörangebots ein wenig zu schmal und einseitig. Die Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen sind vielfältig. Schwerpunkte bilden die musikalische Form, Anfänge und Schlüsse in der Musik, Themen der Musiklehre und die Instrumentenkunde. Wünschenswert wären mehr ganzheitliche und stärker handlungsorientierte Vermittlungsformen der Lerninhalte des Musikhörens. Die Autoren bemühen sich durch Einbeziehung von Bildern und comicartigen Zeichnungen um eine ansprechende Gestaltung des Schülerbuches. Der große Textanteil und das Fehlen jeglicher Farbe verleihen dem Buch dennoch einen eher lehrbuchartigen Charakter.

Die Sachinformationen zu den Hörstücken sind knapp gehalten. Die wenigen methodischen Anregungen in Form einiger exemplarischer Stundenmodelle dürften eine nur unzureichende Hilfe für den Lehrer darstellen. Das hohe fachliche Niveau des Unterrichtswerkes, die starke Betonung kognitiver Lernziele und der umfangreiche Textanteil lassen einen Einsatz des Buches frühestens ab der dritten Jahrgangsstufe als sinnvoll und vertretbar erscheinen.

Klang und Zeichen - Band I

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Klang und Zeichen - Band I"¹ gehören:

- 1 Schülerband
- 1 Lehrerhandbuch
- 1 Langspielplatte

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Zur didaktischen Konzeption ihres Unterrichtswerkes machen die Autoren im Lehrerhandbuch nur vage Angaben. Man vermißt eine gründliche Erläuterung und Begründung ihrer Intentionen und ihres konzeptionellen Ansatzes.

Der Schülerband ist in vier Themenkreise gegliedert: "*Rhythmus*", "*Tonräume*", "*Musik in unserer Welt*" und "*Improvisation*". Die Autoren legen dem Lehrer eine Verknüpfung der Inhalte verschiedener Themenkreise nahe, wenn sich diese zur gleichzeitigen Erarbeitung eignen. Dieser Forderung kommen sie zum Teil selbst nach, indem sie z.B. im Kapitel "*Rhythmus*" Improvisations- und Gestaltungsaufgaben mit der Einführung von Schlaginstrumenten kombinieren und durch die Konzentration auf verschiedene Klangmöglichkeiten der Instrumente gleichzeitig Wahrnehmungsaspekte einbeziehen. Ähnlich ist das Kapitel "*Stabspiele*" strukturiert: Neben der Instrumentenkunde rücken rhythmische und tonale Aspekte in den Blickpunkt, gleichzeitig werden die Kinder zur Improvisation angeregt.

Wenngleich sich die Autoren bemühen, den Unterricht durch die Einbeziehung von Bewegungsspielen, Improvisationen und Liedern immer wieder aufzulockern und die Schüler aktiv werden zu lassen, wird das Buch seinem Untertitel "*Musiklehrbuch*" im negativen Sinne gerecht. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis und auf die große Zahl von

1 Klang und Zeichen, Band I, Musiklehrbuch für die Grundschule, v. Bernhard Hölscher, Margret Pietzsch-Amos, Karl Rüdiger und Helmut Trott, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1973
Lehrerhandbuch 1976²; Langspielplatte 1976

Merksätzen² macht deutlich, daß es den Autoren in erster Linie um die Vermittlung von musikalischem Elementarwissen geht. Die beiden Kapitel "*Rhythmus*" und "*Tonräume*" (= Intervall- und Skalenlehre) beanspruchen drei Viertel (53 von 70 Doppelseiten) des Buchinhaltes. Durch den hohen Anteil kognitiv orientierter Inhalte droht eine Überforderung der Schüler.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Die Tatsache, daß das Musikhören als eigener Themenkreis nicht vorkommt, kennzeichnet den geringen Stellenwert, den die Autoren diesem Lernfeld zumessen. Die geringe Zahl der Hörbeispiele (13 Werkausschnitte und 7 Improvisationen) weist in die gleiche Richtung.

Ein Teilbereich der Hörerziehung ist in das Kapitel "*Rhythmus*" integriert. Die Autoren streben dort das Ziel an, das durch akustische Reizüberflutung beeinträchtigte Gehör der Kinder sensibel für "*feine Unterschiede beim Hören zu machen*". Im Zuge der "*Verfeinerung der Wahrnehmungsfähigkeit*" möchten die Autoren die "*Hörerfahrung der Schüler, auch im Blick auf die zeitgenössische Musik hin, ... aktivieren*". Gleichzeitig soll der Schüler "*zur exakten Benennung der Geräusche und Klänge gelangen und so auch seine sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern*"³. Entsprechende Hörbeispiele sucht man allerdings vergeblich. Die Schwerpunkte dieses Kapitels liegen bei Spiel- und Gestaltungsversuchen mit Schlaginstrumenten (wobei die Schüler auch auf den Klang hören sollen) sowie bei der Einführung in die Notenwerte.

Das Werkhören im engeren Sinne ist dem Kapitel "*Tonräume*" zugeordnet, wobei allerdings auffällt, daß dem hörenden Umgang mit musikalischen Werken nur wenig Raum gegeben wird. Im ersten Teil des Kapitels geht es um die Einführung in den diatonischen Tonraum c'-c''. Dies geschieht auf dem Wege der Vermittlung von "*Dreitongruppen und deren Verbindung zu Sechstongruppen ... unter Einbeziehung der melodischen Dreiklangsbildung*". Der Dur- und Mollraum, wie auch modale Melodiebildungen werden berücksichtigt. Weitere Themen dieses Kapitels sind die Einführung

2 24 Stück im Kapitel "Tonräume"

3 Klang und Zeichen, Band I, Lehrerhandbuch, S.3

der Intervalle innerhalb des Oktavraumes⁴ und der fünf alterierten Töne, die das Tastenbild der Klaviatur zeigt. Außerdem werden der diatonische Tonraum von g-c''⁵ erarbeitet, ein umfassender Tonraum von sechs Oktaven Umfang informativ vorgestellt, die Tonleiterordnung am Modell der Durtonleiter veranschaulicht und der Molldreiklang eingeführt. In Verbindung mit der Musiklehre erfolgt darüber hinaus eine erste Anleitung zur Analyse musikalischer Formen⁵.

Bedenklich erscheinen Umfang und Methode, mit der die Schüler hier mit musiktheoretischen Inhalten nahezu überschüttet werden. Die Autoren erkennen diese Problematik sehr wohl. Sie glauben jedoch durch die Verbindung der Musiktheorie mit der Formenlehre und durch die Vermittlung dieser Inhalte am Werk die Schüler für einen solchen Hörunterricht motivieren zu können. *"Der an sich notwendig trockene theoretische Stoff soll im lebendigen Werkzusammenhang in seiner Funktionalität erfahren werden"*⁶. Ob das auf diese Weise gelingen kann, erscheint zweifelhaft. Es ist eher anzunehmen, daß den Schülern bei dieser Art des unterrichtlichen Vorgehens die Musiktheorie und das Musikhören verleidet werden.

Das Kapitel *"Musik in unserer Welt"*, das für das Musikhören interessant werden könnte und den Schülern die Vielfalt des heutigen Musikgeschehens nahebringen will, enttäuscht ebenso, da hier überhaupt keine Hörbeispiele zur Verfügung stehen. Ohne flankierende Höreindrücke bleiben jedoch die besprochenen Themen für die Schüler abstrakte Theorie, zu der sie schwerlich einen emotionalen Zugang finden dürften. Unverständlich erscheint auch die Tatsache, daß die Autoren für die Bearbeitung von *"Peter und der Wolf"* (Instrumentenkunde) stillschweigend das Vorhandensein des Tonbeispiels voraussetzen. Auf der Platte ist es jedenfalls nicht. Ohne die Klangbeispiele jedoch erscheint das zwölfseitige Kapitel nahezu wertlos.

4 vgl. *Klang und Zeichen*, Band I, *Lehrerhandbuch*, S.43

5 vgl. *Klang und Zeichen*, Band I, *Lehrerhandbuch*, S.59

6 *Klang und Zeichen*, Band I, *Lehrerhandbuch*, S.59

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die Langspielplatte enthält 20 Hörbeispiele. Davon sind 13 (65%) dem Musikhören zuzurechnen, die übrigen 7 Klangbeispiele stehen primär im Zusammenhang mit dem Musikmachen⁷ und wurden daher nicht in die Analysen einbezogen.

Die einzelnen Titel sind auf der Platte durch Trennrillen voneinander abgesetzt, so daß ein gezieltes Auffinden bestimmter Stücke möglich ist. Angaben zur Spieldauer der Hörstücke gibt es nicht. Auf dem Plattencover finden sich Quellenangaben zu den Werkbeispielen. Dort erfolgt auch eine Zuordnung der Beispiele zum Schülerbuch durch Angabe der jeweiligen Doppelseite.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die improvisierten Klangspiele verstehen die Autoren als "*Modelle für die Unterrichtspraxis*". Sie sollen Lehrern und Schülern Anregungen geben, "*akustische Ereignisse und musikalische Abläufe mit freien und metrisch gebundenen Rhythmen zu reproduzieren*". Der unterschiedliche Aufbau der Klangspiele lasse verschiedene Ordnungen im musikalischen Bereich erkennen⁸. Die in das Kapitel "*Tonräume*" aufgenommenen Werkbeispiele dienen als "*Einführung in die musikalische Analyse*"⁹. Das Schülerbuch macht deutlich, welches Kriterium für die Auswahl der Beispiele ausschlaggebend war: Die Werkausschnitte sollen die jeweils zu behandelnde Tongruppe in möglichst markanter Weise repräsentieren¹⁰. Im zweiten Abschnitt des Kapitels "*Tonräume*" soll ein Werkbeispiel¹¹ neben der Vermittlung der Musiklehre eine Anleitung zur Analyse musikalischer Form (Variation) ermöglichen¹².

7 vgl. Kapitel "Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele"

8 vgl. Plattencover

9 Klang und Zeichen, Band I, Lehrerhandbuch, S.44

10 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 32-41

11 J. Haydn, Symphonie Nr. 94, 2. Satz, Schülerband DS 53

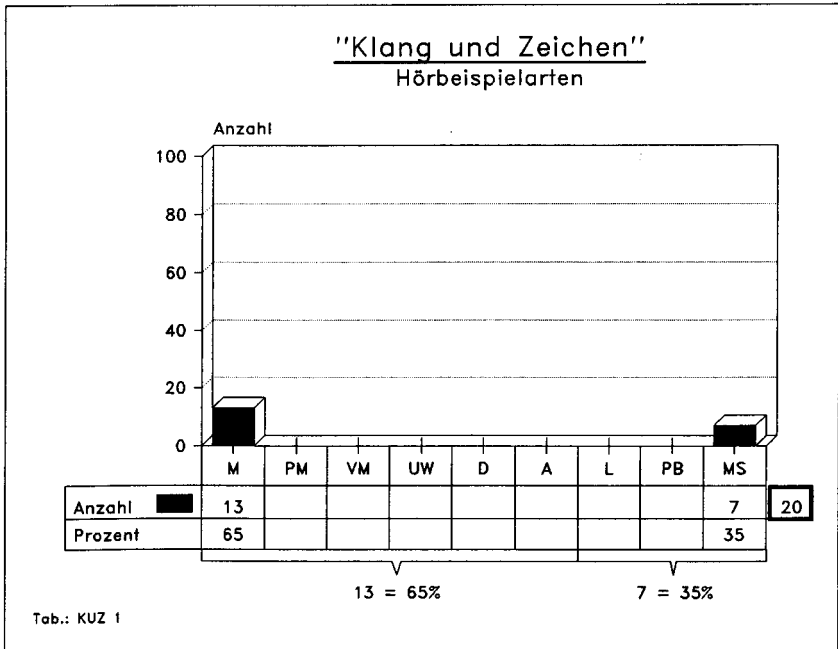
12 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Lehrerhandbuch, S.59

Die weiteren angeführten Formen (Sequenz, Kanon, dreiteilige Form) müssen ohne Hörbeispiele erarbeitet werden. Das Präludium von J. S. Bach (Lehrerband S.71, Schülerband DS 51) dient als Beispiel für erniedrigte Töne und nicht der Darstellung musikalischer Form.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle KUZ 1 veranschaulicht die Dürftigkeit des Hörangebots. Für den Hörunterricht in den Klassen 2-4¹³ stehen ganze 13 Hörbeispiele zur Verfügung. Dieses Angebot ist nicht nur zahlenmäßig zu gering, ihm fehlt auch jegliche inhaltliche Breite. Die ausschließliche Konzentration auf Kunstmusik ist zu einseitig, von Repräsentanz kann keine Rede sein.



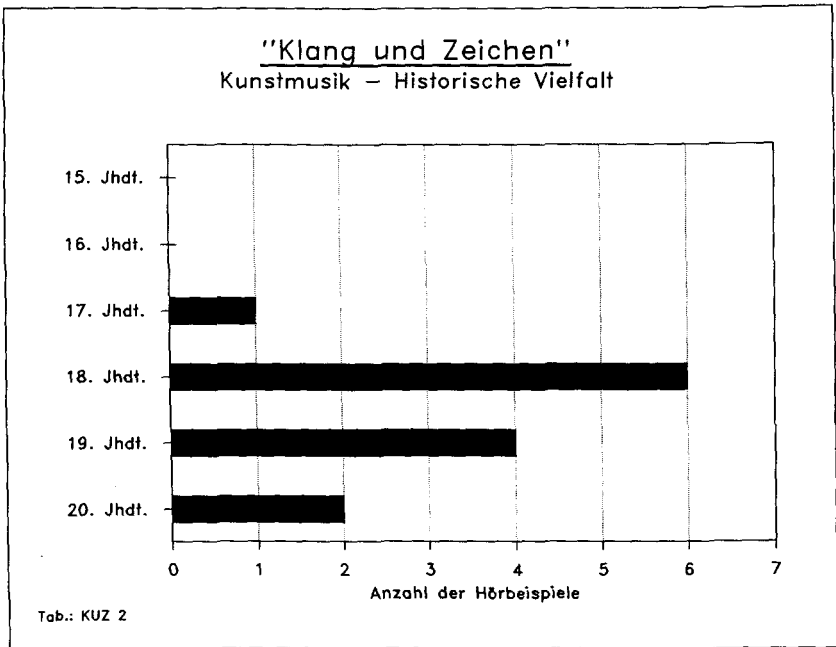
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkauschnitte der Kunstmusik stammen von neun verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen festzustellen sind:

Bartók, B. 3x
Mozart, W. A. 3x

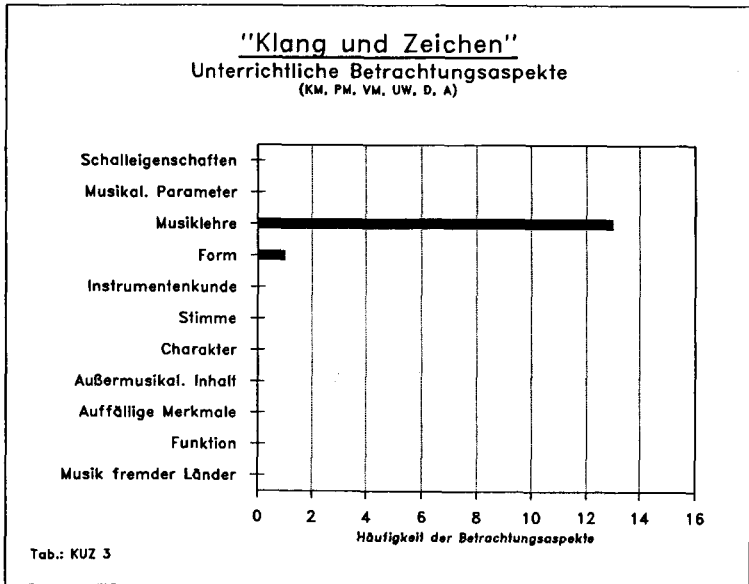
Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Tabelle KUZ 2 veranschaulicht die Einteilung der Kunstmusik-Beispiele nach Jahrhunderten. Das 18. Jhdt. ist sechsmal vertreten, das 20. Jhdt. viermal, das 19. Jhdt. zweimal, das 17. Jhdt. einmal. Historische und stilistische Vielfalt kann mit diesem Angebot - schon wegen der geringen Anzahl der Hörbeispiele - nicht erreicht werden.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Tabelle KUZ 3 läßt eine große Einseitigkeit in der Art des unterrichtlichen Umgangs mit den Werkbeispielen erkennen. Fast einziger Betrachtungsaspekt ist die Vermittlung von Inhalten der Musiklehre¹⁴. Lediglich beim 2. Satz aus J. Haydns Symphonie Nr. 94 "mit dem Paukenschlag" kommt ein anderer Erarbeitungsgesichtspunkt (Variationsform) ins Spiel¹⁵. Dieses Hörbeispiel dient neben der Einführung in die Tonerhöhung durch ein Kreuz-Zeichen¹⁶ auch der Vermittlung der Variationsform. In keinem anderen untersuchten Unterrichtswerk steht das Musikhören derartig einseitig im Dienste der Vermittlung musiktheoretischer Kenntnisse. Ein "Hörunterricht" (?), in dem die Schüler zu nichts anderem angehalten werden, als Notenwerte, Intervalle und Tongruppen in komplexen Werkbeispielen zu entdecken¹⁷, wird weder dem ästhetischen Anspruch der Musik noch den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Grundschüler gerecht.



14 vgl. Kapitel "Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele", S.156

15 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 53

16 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 48

17 Dies noch dazu vorwiegend am Notenbeispiel. Wo steht in den Aufgaben einmal das Wort "Hören"?

Zu W. A. Mozarts "Deutscher Tanz" (KV 600, Nr.2), an dem die Schüler die dreiteilige Form kennenlernen sollen, gibt es überhaupt kein Klangbeispiel. Hier dient allein das Notenbeispiel (Schülerband DS 52) als Grundlage zur Analyse.

Das gleiche gilt für W. A. Mozarts "Deutscher Tanz", Teil B, Trio "Die Schlittenfahrt", Schülerband DS 40.

3.2 Texte

Die im Zusammenhang mit den Hörthemen stehenden Texte (im Kapitel "Tonräume") beinhalten neben den Überschriften zu den Notenbeispielen (Komponistename, Werkstitel) fast ausschließlich Arbeitsaufträge, gelegentlich auch Informationen zum jeweiligen Musiklehrethema oder einen knappen Satz zum Werk (z.B. "Präludium heißt Vorspiel"¹⁸). Seltsamerweise gibt es keine erläuternden Hinweise zu den Hörbeispielen. Es ergeht auch nirgendwo eine Aufforderung an die Schüler, auf bestimmte Elemente besonders zu "hören". So entsteht der Eindruck, daß es den Autoren weniger um das Hören, als vielmehr um die bloße Vermittlung elementarer musiktheoretischer Kenntnisse geht. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Fragen bzw. Arbeitsaufträge zum Notenbeispiel zu Béla Bartóks "Für Kinder", Heft I,2:

"In diesem Musikstück kommen die Motive a und b vor.

Welche Tongruppe umfaßt das Motiv a?

Welche Tongruppe umfaßt das Motiv b?

Vergleiche bei beiden Motiven den Rhythmus!

Schreibe das Stück ab!

Kreise beide Motive mit verschiedenfarbigem Bunstift ein!

Der Text, der unter der ersten Zeile steht, soll auch für die nächsten Zeilen passen.

Schreibe ihn genau unter die Noten!"¹⁹

Diese ausschließlich auf die "Augenanalyse" fixierte Art der Aufgabenstellung wiederholt sich in ähnlicher Weise dreizehnmal. Sie steht im Widerspruch zu der im Lehrhandbuch formulierten Forderung, wonach das Musikhören vor dem Analysieren stehen sollte²⁰.

Das Kapitel "Musik in unserer Welt" (ohne Hörbeispiele) enthält - gekoppelt mit Abbildungen - viele textliche Informationen zu Musikgruppen und ihrem gesellschaftlichen Umfeld, zu Künstlern sowie zu den Erscheinungsformen und Funktionsweisen der elektronischen Musikmedien. Weitere Textbeiträge informieren über den Tonumfang und die Bauart der in Prokofjews "Peter und der Wolf" (ohne Hörbeispiel) vorkommenden Instrumente und / oder über deren Art der Tonerzeugung. Auch der Sprechtext des musikalischen Märchens ist abgedruckt.

Das sprachliche Niveau der Texte ist dem Alter von Grundschulkindern angemessen. Der Schriftgrad der Aufgaben und Informationstexte ist relativ klein, wogegen die Merksätze durch große, fette Schrift und einen dicken roten Rahmen besonders hervor-

18 Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 51

19 Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 33

20 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Lehrhandbuch, S.44

gehoben werden. Klar und übersichtlich ist das Textlayout. Spaltenform sowie eine deutliche Gliederung der Textblöcke durch viel Leerraum erleichtern den Schüler das Lesen.

3.3 Notenbeispiele

Zu jedem der Werkausschnitte auf der Platte steht im Schülerbuch ein Notenbeispiel zur Verfügung. Allerdings ist jeweils nur die Melodiestimme wiedergegeben, vermutlich um den Schülern die Konzentration auf den zu behandelnden musiktheoretischen Elementarlehrestoff zu erleichtern. Problematisch bei diesem Verfahren ist freilich die Tatsache, daß die Schüler bis zum Ende der Grundschulzeit kein einziges Partiturbild zu Gesicht bekommen.

Eine Überforderung für Grundschul Kinder dürfte wohl der Versuch sein, ihnen den Tonbereich von sechs Oktaven mit Hilfe einer Kombination aus grafischer und traditioneller Notation zu vermitteln²¹. Balken in unterschiedlichen Graustufen über einer durchgehend im Violinschlüssel notierten Melodie sollen die jeweils unterschiedlichen Oktavlagen der Motive eines Klavierstückes²² veranschaulichen. Was dabei herauskommt, dürfte für die Schüler eher verwirrend sein. Im übrigen liegt hier ein weiteres Beispiel für den fragwürdigen konzeptionellen Ansatz der Autoren vor, nach dem die Werkbeispiele fast ausschließlich mit Blick auf ihre mögliche Vehikelfunktion im Zusammenhang mit der Vermittlung musiktheoretischer Kenntnisse einbezogen werden. Problematisch erscheinen bei der Behandlung von Prokofjews "Peter und der Wolf" auch die komplizierten Klangfarbenpartituren (Balkengrafiken). Sie sollen den Schülern den Überblick über Instrumentation und Verlauf in ausgewählten Abschnitten des Werkes erleichtern. In Wirklichkeit dürften sie eher Verwirrung stiften. Zweifellos ist die Originalpartitur als Hörhilfe besser geeignet als die aufwendigen und äußerst komplizierten Balkengrafiken. Als Beispiel für eine grafische Originalpartitur denkbar ungünstig gewählt erscheint die Notation von "Folio"²³ von Earle Brown, Dezember 1952. Die Partitur ist so abstrakt, daß Grundschüler wohl kaum etwas damit anfangen können, zumal auch das entsprechende Klangbeispiel fehlt.

21 vgl. Klang und Zeichen, Band I, Schülerband, DS 43

22 Béla Bartók, "Für Kinder", Heft 1, Nr.29

23 Der Titel des Werkes wird im Schülerbandbuch auf der DS 70 nicht angegeben.

Das Layout der für das Musikhören zur Verfügung stehenden Notenbeispiele im Schülerbuch ist klar und übersichtlich, der Druck sehr sauber. Ein fetter roter Rahmen läßt sie besonders ins Auge fallen. Alle Beispiele sind durchgehend nummeriert, so daß bei den Aufgabenstellungen im Schülerbuch und bei den Kommentaren im Lehrerhandbuch gezielt darauf Bezug genommen werden kann.

3.4 Bildmaterialien

Im Zusammenhang mit den Hörthemen (Kapitel "*Tonrdune*") gibt es keinerlei Bildmaterial. Einziges Veranschaulichungsmittel sind im Zusammenhang mit der Einführung von Halbtonschritten grafische Abbildungen von Ausschnitten der Klaviertastatur.

Im Kapitel "*Musik in unserer Welt*" bilden Schwarz-Weiß-Fotos verschiedene Musikgruppen und Besetzungsformen ab. Sie sind zugleich die Grundlage für Zuordnungsaufgaben zwischen Text und Bild (Hörbeispiele gibt es nicht!). Weitere Schwarz-Weiß-Fotos vermitteln einen Einblick in die Medientechnik und das kommerzielle Umfeld der Musik bzw. zeigen die in Prokofjews "Peter und der Wolf" vorkommenden Instrumente. Die Fotos sind an heutigen Möglichkeiten gemessen von mäßiger Qualität, blaß und teils unscharf.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Das Schülerbuch beschränkt sich nicht auf die Präsentation der Lerninhalte, sondern steuert durch seine vielen detaillierten Arbeitsaufträge in erheblichem Maße den Unterrichtsablauf. Den Schülern werden stets die gleichen, sich wiederholenden Tätigkeiten abverlangt: Tongruppen im Notenbild bestimmen und Noten (ab)schreiben. Die Aufgabenstellungen lassen nur vorgestanzte Antworten bzw. Lösungen zu. Den Schülern bleibt keinerlei Spielraum für abweichende Reaktionen oder die Einbringung eigener (Hör-) Erfahrungen. Von einer Motivierung (zum Hören) kann keine Rede sein. Will der Lehrer unter anderen als den vorgegebenen Aspekten an die Werkbeispiele herangehen, so erweist sich das Buch als weitgehend unbrauchbar. Allenfalls lassen sich die Notenbeispiele als Hörhilfe benutzen.

Aus lernpsychologischem Blickwinkel betrachtet erscheint das Kapitel "Tonräume" viel zu sehr musiktheoretisch ausgerichtet²⁴. Die einseitige Konzentration auf die Vermittlung der musikalischen Elementarlehre und ausschließlich kognitiv orientierte Zugangsweisen dürften für Kinder im Grundschulalter eine Überforderung darstellen. Zu kritisieren ist das Fehlen abwechslungsreicher, handlungsorientierter und ganzheitlicher Formen der Auseinandersetzung mit den Hörstücken. Vor allem die emotionale Komponente kommt beim Umgang mit den Werkbeispielen entschieden zu kurz. Wie sollen die Schüler bei einem derartig kognitivistischen Vermittlungskonzept eine innere Beziehung zu den Werken aufbauen? Die Vermittlungsformen in "Klang und Zeichen" dürften eher abschreckend wirken.

Was die äußere Gestaltung des Schülerbuches angeht, bemühen sich die Autoren zwar darum, durch rote Farbe (Einrahmung der Überschriften, Merksätze, Notenbeispiele, Doppelseitennummern; rote Illustrationen, gelegentlich rote Trennlinien zwischen den Spaltendarstellungen) etwas Leben in die Seiten zu bringen. Dennoch wirkt das Buch eher eintönig und wenig motivierend, obwohl das Layout klar und übersichtlich gestaltet ist. Gliedernder Leerraum, Spaltenanordnung der Texte, Einrahmungen, Trennlinien und die Kennzeichnung der vier Themenkreise durch rote Symbole (Quadrat, Dreieck, Kreis, Raute) dürften den Umgang mit dem Buch erleichtern.

4.2 Zum Lehrerband

Das Lehrerhandbuch informiert in vier Blöcken über die vier Themenkreise des Schülerbuches. In knapper Form werden jeweils zu Beginn eines Kapitels die didaktischen Absichten der Autoren dargelegt, die dem betreffenden Themenbereich zugrunde liegen. Es folgen Hinweise zu jeder Doppelseite des Schülerbuches und zwar

- "Zum Stoffangebot"
("Anschauungsstoff", "Informationsstoff", "Übungsstoff", "Beispiele aus der Musikk-literatur" = Hörbeispiele)
- "Lernziele"
(Hier werden die angestrebten "Kenntnisse" und "Fähigkeiten" aufgelistet)
- "Methodische Hinweise".

Die Hörbeispiele aus der Musikk-literatur sind durch ein Symbol gekennzeichnet sind. Bei den improvisierten Klangbeispielen fehlt eine solche Kennzeichnung, so daß sie im Leh-

24 Ähnliches gilt auch für das Kapitel "Musik in unserer Umwelt".

rerhandbuch nicht als Hörbeispiele zu identifizieren sind. Wenngleich das Lehrerhandbuch keinen optimalen Überblick über das gesamte Unterrichtswerk gibt (kein detailliertes Inhaltsverzeichnis, keine Hörbeispielliste), findet man sich durch die fortlaufende Besprechung der Doppelseiten (große fette Überschriften) doch relativ rasch zurecht.

Sachinformationen zu den "*Beispielen aus der Musikkultur*" erhält der Lehrer nicht. Die Autoren beschränken sich auf die Benennung der mit den jeweiligen Hörbeispielen in Zusammenhang stehenden Aufgaben und deren Lösungen. Zu den drei Klavierstücken von Béla Bartók sind die Noten abgedruckt²⁵.

Bezeichnenderweise gibt es für den ersten Teil des Kapitels "*Tonräume*" (Inhalt: Tonraum und Intervalle) keine methodischen Hilfen. Sie erweisen sich auch als überflüssig. Das Schülerbuch schreibt ja genau vor, was zu tun ist: Noten abschreiben, Tonräume herausuchen und einkreisen, Takte unterstreichen usw. Im zweiten Teil des Kapitels (musikalische Formen und Chromatik) erhält der Lehrer wenigstens kurze, aber wenig brauchbare methodische Hinweise. Insgesamt erweist sich das Lehrerhandbuch mit Blick auf den Lernbereich Musikhören wegen fehlender Sachinformationen und der dürftigen, kaum brauchbaren methodischen Vorschläge als wenig hilfreich.

4.3 Zur Stoffverteilung

Vorschläge für eine jahrgangsmäßige Verteilung des Stoffes werden nicht gemacht.

5. Gesamturteil

Das Unterrichtswerk "*Klang und Zeichen - Band I*" hinterläßt im Bereich des Musikhörens sowohl vom konzeptionellen Ansatz als auch von seiner inhaltlichen Gestaltung her einen unbefriedigenden Eindruck. Abgesehen davon, daß das bereitgestellte Hörmaterial weder zahlenmäßig noch in historischer und stilistischer Hinsicht die Vielfalt des heutigen Musikangebotes repräsentiert, erscheint der methodische Ansatz zu einseitig kognitiv ausgerichtet. Die 13 Werkausschnitte dienen ausschließlich der Vermittlung musiktheoretischer Kenntnisse (Einführung in den diatonischen Tonraum, Chromatik, Form) wobei das eigentliche Hören entschieden zu kurz kommt. Ein Musikunterricht,

25 Klang und Zeichen, Band I, Lehrerhandbuch, S.48, 58, 61

der die trockene Analyse von Musik ohne das flankierende Hörerlebnis derart favorisiert, überfordert Kinder im Grundschulalter und kann letztlich auch der Musik nicht gerecht werden. Die reine, auf verstandesmäßige Verarbeitung abzielende "Augenanalyse" mag für den Musikwissenschaftler angehen, in der Grundschule setzt ein sinnvoller Hörunterricht ganzheitliche Zugangsweisen voraus.

Wege zur Musik - Unterrichtswerk für die Grundschule

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Wege zur Musik"¹ gehören:

Für die 1./2. Jahrgangsstufe:

1 Schülerbuch

1 Lehrerband

6 Schallplatten (25 cm)

Für die 3./4. Jahrgangsstufe:

1 Schülerbuch

1 Lehrerband

7 Schallplatten (25 cm)

1 Elternheft

2 Tonfilme (vor allem zur Instrumentenkunde; erhältlich bei den Kreisbildstellen)

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

In einer vierseitigen *"Einführung: Musikunterricht heute - Zur Konzeption von 'Wege zur Musik'"*² legen die Autoren die didaktische Konzeption ihres Unterrichtswerkes dar. Sie halten eine Auseinandersetzung mit Musik in der allgemeinbildenden Schule für unverzichtbar und begründen diese Forderung damit, daß Musik *"ein Ergebnis und eine Möglichkeit menschlicher Äußerung und Gestaltung unverwechselbarer Art"* darstelle, an der *"jeder Mensch"* teilhaben könne. Allerdings setze *"ein genaueres Erschließen ihrer 'Aussage' und ihres Ordnungsgefüges ... vielfach eine eingehendere Beschäftigung*

1 Wege zur Musik, Unterrichtswerk für die Grundschule, 1. und 2. Schuljahr, v. Günther Spies / Friedrich Reinhardt, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 1974
Lehrerband 1974

Wege zur Musik II, Unterrichtswerk für die Grundschule, Ausgabe B, v. Günther Spies / Friedrich Reinhardt, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 1978
Lehrerband 1977

2 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.1ff

voraus". Vor dem Hintergrund der nahezu unbegrenzten Zugangsmöglichkeiten zu Musik verschiedener Herkunft und Art sowie der Bedeutung von Musik als Konsumfaktor halten die Autoren es für notwendig, durch *"aktive, fragende und unterscheidende Zuwendung zu dem breiten Angebot ... individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen"* zu fördern. Für nicht weniger wichtig erachten sie *"die verschiedensten Formen eigenen Musizierens"*. Dieses könne *"zur Lebensbereicherung und Individualisierung"* beitragen, aber auch *"ein allgemeines Interesse für Musik, wie auch das Gespür für konstitutive Vorgänge ausdrucksstärker wie formaler Art"* wachsen lassen. Gleichzeitig würde damit die Entwicklung der Hörbereitschaft und -fähigkeit einhergehen.

Ausgehend von diesen Grundüberlegungen formulieren die Autoren die Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts. Dieser solle *"den immer schon vorauszusetzenden Kontakt zur Musik zunehmend und nach verschiedenen Seiten hin ... vertiefen ..., Einblicke in die Vielfalt und den Reichtum des Musikalischen ... geben und dieses als geschichtliches, von gesellschaftlichen wie individuellen Situationen, dazu weltanschaulichen und geographischen Gegebenheiten abhängiges Phänomen begreiflich ... machen"*³. Als Fernziel streben die Autoren einen *"kritischen Nonkonformismus"*, eine *"plurale Höreinstellung und ein tolerantes Verhalten dem Verschiedenartigen gegenüber"*⁴ an. Zur Erreichung dieses Ziels sei die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber musikalischen Erscheinungen mit Hilfe eines *"anhaltenden Hörtrainings"* aber auch *"unter Zuhilfenahme verschiedener Notationsmöglichkeiten"* nötig. Geeignete Reaktionen auf Musik nicht nur in sprachlicher, sondern auch in grafischer oder bewegungshafter Form seien mit einzubeziehen. Besonderen Wert legen die Autoren auf *"ein ausgeglichenes Verhältnis von affektiven und kognitiven Zielen"*⁵. Eigenes Musizieren sei nicht nur notwendig, um *"Erkenntnisvorgänge soweit als möglich an eine handelnde Auseinandersetzung zu knüpfen"*, sondern um gerade in Hinblick auf die perfekten Angebote der technischen Medien die unter Umständen mühsame Realisierung von Musik bewußt werden zu lassen.

In Hinblick auf die unbefriedigenden realen unterrichtlichen Rahmenbedingungen betonen die Autoren die Notwendigkeit der *"Beschränkung und Konzentration"*. *"Musikhistorische Vollständigkeit, weitgehend aber auch musikwissenschaftliche Systematik sind auszuklammern"*⁶. Bei einem breitgestreuten und wechselnden Angebot verfolgen sie das *"Prinzip eines mehr 'orientierenden' Unterrichts"*⁷. Der Arbeit in der

Grundschule schreiben die Autoren wegen der günstigen Lernvoraussetzungen der Schüler eine besondere Bedeutung zu. Hier könnten leichter entscheidende Anstöße bezüglich des Verhaltens zur Musik gegeben werden als in späteren Jahren.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

In der Konzeption der Autoren sind zwei gleichgewichtige inhaltliche Schwerpunkte erkennbar. Einerseits geht es darum, *"Hörkontakte zu Musikstücken verschiedener Eigenart zu stiften, auf leicht erfassbare Bindungen der Musik an Lebensfunktionen aufmerksam zu machen, dazu erste Hörunterscheidungen hinsichtlich des klanglich Ausdruckhaften, wie auch der konstruktiven Seite zu lehren."* Den zweiten Schwerpunkt setzen die Autoren im Bereich des praktischen Musizierens. Insgesamt möchten sie erste Anstöße und Hilfen geben, *"Musik zum Gegenstand einer bewußten Zuwendung zu machen"*⁸. Die starke Gewichtung des Lernbereichs Musikhören spiegelt sich in der Anlage der beiden Schülerbände. Von den 52 Seiten des Buches für die 1. und 2. Jahrgangsstufe sind 17 Seiten ausschließlich Hörthemen gewidmet, acht Seiten zielen auf Musikmachen und Musikhören. Die restlichen Seiten enthalten einen kurzen Notenlehrgang und vor allem Lieder. Im Buch für die 3. und 4. Jahrgangsstufe ist dem Lernbereich Musikhören ein eigenes Kapitel mit 43 von insgesamt 112 Seiten gewidmet. Die Auswertung der Stoffverteilungspläne in den Lehrerbänden ergibt, daß in den Klassen 1-4 in ca. 94 von insgesamt ca. 145 veranschlagten Unterrichtsstunden Hörbeispiele zum Einsatz kommen sollen. Diese Zahlen belegen eindrucksvoll den hohen Stellenwert, den das Musikhören im Unterrichtswerk "Wege zur Musik" einnimmt.

Das Schülerbuch für die 1. und 2. Jahrgangsstufe weist ein klare zweiteilige Strukturierung auf. Der erste Teil besteht ausschließlich aus Bildmaterialien, der zweite Teil aus einem kurzen Kapitel über Notation und aus Liedern. Der Lernbereich Musikhören wird im ersten Teil des Buches durch drei Themenkreise repräsentiert: *"Musik - Bekanntes, Unbekanntes"*⁹, *"Wo überall Musik erklingt"*¹⁰ und *"Wir lernen Instrumente*

-
- 4 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.2
 - 5 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.1
 - 6 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.2
 - 7 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.2
 - 8 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.3
 - 9 Wege zur Musik I, Schülerbuch, S.4-7

unterscheiden"¹¹. Dabei geht es um die (historische, stilistische und geographische) Vielfalt von Musik, ihre Anlässe und Funktionen sowie um instrumentenkundliches Wissen. In den übrigen Unterrichtseinheiten des ersten Teils steht das Musikmachen im Vordergrund, wenngleich auch hier stets das Musikhören mit einbezogen wird.

Im Lehrerband zu "Wege zur Musik I" wird der Lernstoff auf 12 Unterrichtseinheiten (plus eine Zusatzeinheit) verteilt, von denen sechs eindeutig und vorrangig dem Musikhören zuzuordnen sind:

1. Einheit: Musik - Bekanntes, Unbekanntes
4. Einheit: Musik zu verschiedenen Anlässen
7. Einheit: Erkennen von musikalischen Beziehungen - Einfache musikalische Baupläne
8. Einheit: Instrumentenkunde: Trompete, Violine, Gitarre, Klarinette, Kleine Trommel
11. Einheit: Instrumentenkunde: Kontrabaß, Posaune, Fagott, Pauke
- Zusatzeinheit: Hören als Hilfe zur Umweltorientierung¹².

Das Schülerbuch für die 3. und 4. Jahrgangsstufe enthält zwei im Inhaltsverzeichnis ausgewiesene Hauptkapitel: "*Musizieren*" (S.3-68) und "*Musik hören*" (S.69-112). Letzteres ist in folgende Teilkapitel untergliedert:

"Wir unterscheiden Stimmen und Instrumente

Die Stimme

Instrumente

Flöten in aller Welt

Wir 'untersuchen' Musikstücke

Komponisten erläutern eigene Stücke

Wilhelm Keller: Variationen über ein Kinderlied

Rainer Glen Buschmann: 'Die Senyfo lassen grüßen'

Gustavo Becerra-Schmidt: 4 Miniaturen für 8 Solisten

Was wir nun über ein Musikstück sagen können"¹³.

Diese Gliederung stimmt mit der des Lehrerbandes überein. Unter didaktischen Gesichtspunkten erscheint die vorgenommene Strukturierung sinnvoll und vorteilhaft,

10 Wege zur Musik I, Schülerbuch, S.14-19

11 Wege zur Musik I, Schülerbuch, S.20-26

12 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, Inhaltsverzeichnis bzw. S.3f

13 Wege zur Musik II, Schülerbuch, S.2

da sie Schülern (und Lehrern) einen orientierenden Überblick über die Vielfalt der Musik und zugleich eine mehrperspektivische Betrachtung der Hörbeispiele ermöglicht.

Der Stoffverteilungsplan¹⁴ "betont das eigene Musizieren als durchgängiges Prinzip für jede Stunde, während er die übrigen Inhalte ... in eine Reihe thematisch geschlossener Unterrichtseinheiten strukturiert"¹⁵. Dieser Hinweis zeigt, daß die Autoren trotz der klaren äußeren Trennung der beiden Lernbereiche Musikmachen und Musikhören das Musizieren auch in den Hörstunden nicht vernachlässigt wissen möchten.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Auf 13 Schallplatten stehen insgesamt 176 Hörbeispiele zur Verfügung. 147 (84%) davon sind in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören zu sehen. Die übrigen 29 (16%) dienen primär dem Musikmachen und wurden bei den Analysen nicht berücksichtigt.

Die einzelnen Hörbeispiele sind durch Trennrillen voneinander abgesetzt, die Hörbeispiel-Nummern werden nicht angesagt. Angaben über die Länge der einzelnen Hörbeispiele gibt es nicht. Die Quellenangaben zu den Hörbeispielen sind den Listen in den Schallplatten-Spiralordnern zu entnehmen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele ergibt sich aus den didaktischen Intentionen der Autoren. Ihnen geht es um die "*Vermittlung erster Einblicke in die Vielfalt der Musik*". Den Kindern sollen Unterschiede hinsichtlich des Ortes und der Funktion musikalischer Darbietungen (musiksoziologischer Aspekt) aufgezeigt werden. Anhand der Hörbeispiele sollen die Schüler mit den Klängen verschiedener Stimmgattungen und Instrumente¹⁶, mit unterschiedlichen vokalen und instrumentalen Besetzungsmöglichkeiten, mit musikalischen Gattungen bzw. Musikrichtungen vertraut

14 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.40ff

gemacht werden¹⁷. Schließlich sollen die Schüler mit Hilfe der Hörstücke erkennen, daß Musik gegliedert ist¹⁸. Um bei den Schülern die "*Urteilsfähigkeit ... für musikalische Erscheinungsformen*" zu entwickeln, müssen diese nach Auffassung der Autoren befähigt werden, "*sachspezifische Hörwahrnehmungen zu machen und diese im Gedächtnis zu behalten*". Hierfür seien besonders solche Stücke geeignet, "*deren Hörauffälligkeiten Hörunterscheidungen erleichtern*"¹⁹. Die Autoren zählen eine ganze Reihe möglicher Hörauffälligkeiten auf und stellen im Lehrerband I eine nach diesen Aspekten geordnete Liste von Hörbeispielen zusammen²⁰. Als weiteres Auswahlkriterium führen die Autoren die Dauer der Hörbeispiele an. Sie dürfen nicht zu lang sein, da Kinder dieser Altersstufe nur über eine begrenzte Aufnahmekapazität verfügen. Im Gegensatz zur weit verbreiteten Annahme, Programmmusik sei für den Einstieg in das Musikhören mit Grundschulkindern besonders geeignet, wird diese im vorliegenden Unterrichtswerk weniger stark berücksichtigt.

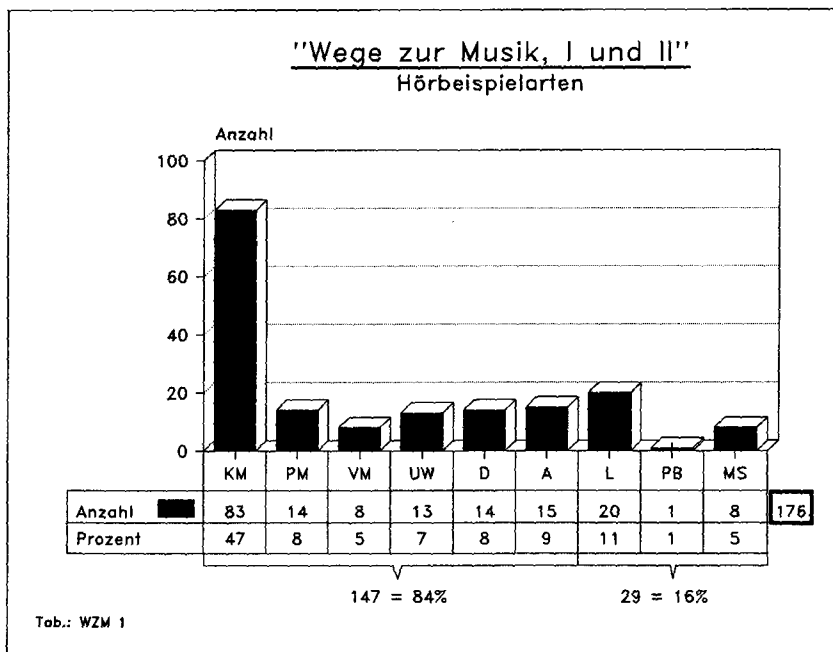
3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle WZM 1 zeigt, daß die Autoren für das Musikhören eine sehr reichhaltige und breit angelegte Palette von Klangbeispielen zur Verfügung stellen. Den dominierenden Hauptanteil machen die 83 (!) Werkausschnitte der Kunstmusik (47%) aus. 17 Titel davon sind als "*Zusätzliches Hörangebot*"²¹ zu verstehen. Dieses ergänzende Hörangebot²² verbreitert die Materialbasis zum unterrichtlichen Nachweis der musikalischen Vielfalt²³ und gibt dem Lehrer die Möglichkeit, auf Alternativangebote zurückzugreifen. Die mit großem Abstand folgenden Demonstrationsbeispiele (14 Titel = 8%) präsentieren zum großen Teil (isoliert dargebotene) Instrumentalklänge für die Instru-

-
- 15 Wege zur Musik II, Lehrerband, Vorwort, 2. Seite
 16 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.20
 17 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.23
 18 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.20
 19 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.25
 20 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.34ff
 21 vgl. Hörbeispiel-Liste zur Schallplattensammlung "Wege zur Musik I"
 Außerdem enthält dieses zusätzliche Hörangebot noch zwei Beispiele mit ausländischer Musik, ein Demonstrationsbeispiel und zwei Teile des Hörspiels "Kasper im Musikland".
 22 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, Vorwort
 23 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, S.17f

mentenkunde. 15 ausländische Hörbeispiele (9%) stehen in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören (10 mal Flöten aus aller Welt, 5 weitere Instrumentalstücke)²⁴. Relativ hoch für ein Grundschulbuch ist mit 14 Titeln (8%) der Anteil populärer Musikstücke (Zirkusmusik, Tanzmusik, Jazz, Schlager). An vorletzter Stelle rangieren 13 Aufnahmen (7%) von Umweltgeräuschen bzw. Hörbildern von Alltagssituationen. Es folgen 8 Volksmusiktitel (5%).



Zusätzlich stehen für die verschiedenen Jahrgangsstufen einige besondere Hörangebote zur Verfügung. Das erste Schuljahr möchten die Autoren mit dem Hörspiel *"Kasper im Musikland"* (Dauer ca. 20 Minuten) ausklingen lassen. Es soll *"einzelne Unterrichtsinhalte des vergangenen Schuljahres in Erinnerung"* rufen, *"gleichzeitig aber neue"*

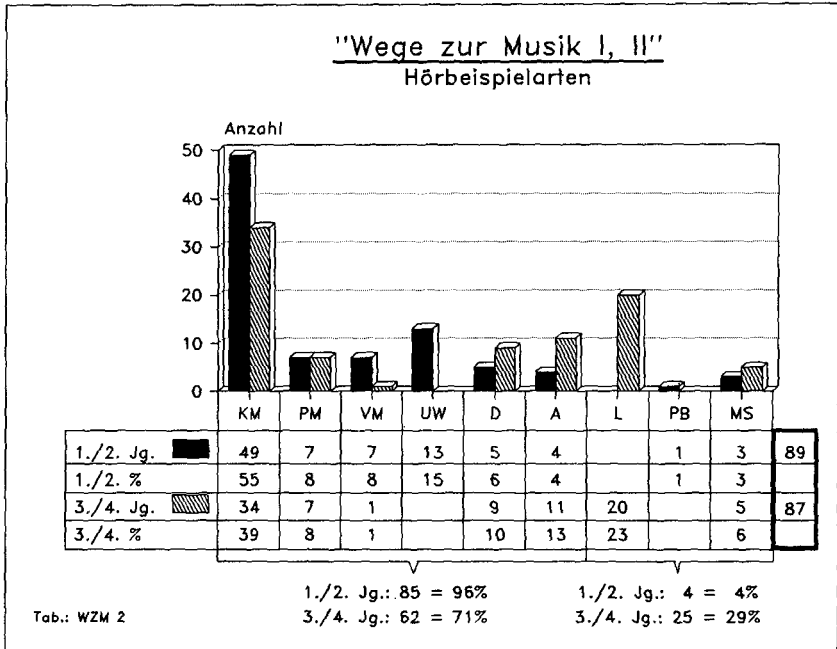
²⁴ Diese Zahl ist im Verhältnis zu anderen Unterrichtswerken recht hoch. 18 in der Originalsprache meist von Kindern gesungene europäische Lieder wurden der Gruppe "Lieder" zugeordnet, da sie primär im Zusammenhang mit dem Singen stehen. Ungeachtet dessen eignen sich einige von ihnen auch als Hörbeispiele zur Einführung in die Musikkultur fremder Länder (vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, Vorwort, *Lieder*).

Lehranreize" schaffen²⁵. Durch Einbettung der Übungen in eine Kaspergeschichte und Einbeziehung der Kinder in Form von musikpraktischen Aktivitäten soll spielerisches Lernen ermöglicht werden. Das zweite Schuljahr wird mit der Liedkantate "*Krieg und Frieden*" abgeschlossen, wobei die Klasse zu einer Art Halbplayback-Fassung mitsingen kann. Interessant scheinen auch drei Hörbilder mit dem Thema "*Komponisten erläutern eigene Stücke*", die für die vierte Klasse vorgesehen sind. Komponisten verschiedener Musikgenres schufen für das Unterrichtswerk Modellstücke und sprechen die Schüler über die Platte direkt an, indem sie den Entstehungsprozeß und den Aufbau der Stücke erklären. Der Einsatz der Hörbilder in der Grundschule läßt allerdings einige Probleme erwarten. Die ausführlichen, detaillierten Analysen erfordern relativ langes, konzentriertes Zuhören (Gesamtzeit je Hörbild: 17'20''; 23'12''; 25'33''). Die Kinder haben zu wenig Gelegenheit, eigene Aktivitäten in den Lernprozeß einzubringen. Selbst bei Aufteilung der Hörbilder in Abschnitte (wie vorgesehen), wird die Mehrheit der Schüler dem wie eine Vorlesung wirkenden Vortrag kaum folgen können. Die musikalischen Inhalte und sprachlichen Formulierungen (beide auf hohem Niveau), wie auch die Methode der Vermittlung sind dem Alter der Schüler nicht angemessen.

Bei der nach Jahrgangsstufen differenzierten Analyse (Tabelle WZM 2) fällt auf, daß für die 1./2. Klasse wesentlich mehr Werkauschnitte der Kunstmusik zur Verfügung stehen als für die 3./4. Klasse. Dies ist vor allem auf das den beiden ersten Jahrgangsstufen zugeordnete "*Zusätzliche Hörangebot*" (vgl. oben) zurückzuführen. Der Anteil ausländischer Musik steigt in der 3./4. Klasse erheblich. Die Zahl der Demonstrationsbeispiele ist für die 3./4. Klasse etwas höher als in der 1./2. Klasse, die der populären Musikstücke ist für die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 etwa gleich. Für die beiden ersten Klassen stehen mehr Volksmusikstücke zur Verfügung als für die 3./4. Klasse (7:1). Aufnahmen mit Umweltgeräuschen bzw. Hörbildern von Alltagssituationen sind nur für die beiden ersten Klassen vorgesehen.

Die Tabelle WZM 2 macht deutlich, daß die Schulanfänger in "Wege zur Musik" in stärkerem Maße als in den meisten anderen Unterrichtswerken mit komplexeren Werkauschnitten konfrontiert werden.

25 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, S.33. Diese Aufnahme wurde nicht als Hörbeispiel im engeren Sinn gewertet und deshalb nicht in die Analysen einbezogen.



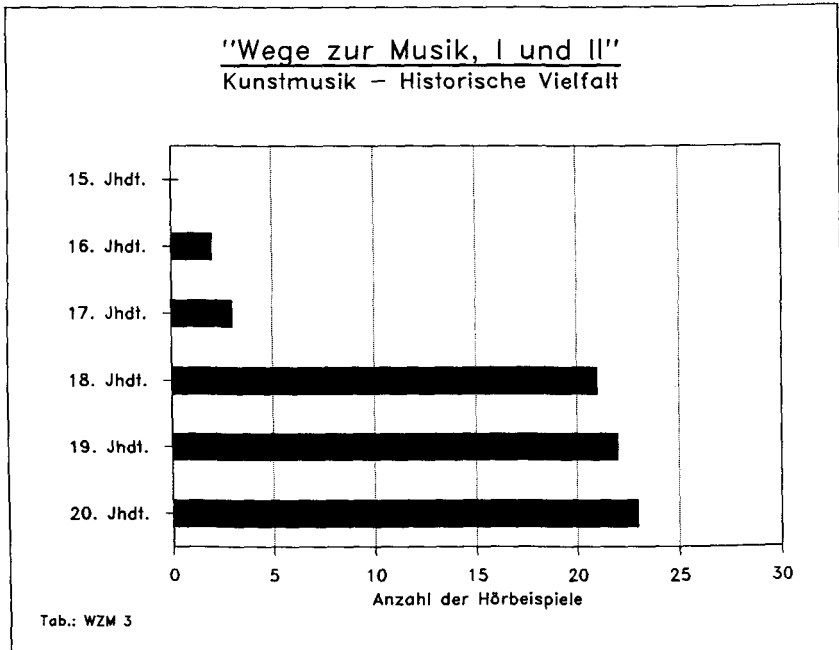
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Kunstmusik-Beispiele stammen von 39 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen feststellbar sind:

Bartók, B.	10x
Schumann, R.	5x
Bach, J. S.	4x
Ligeti, G.	4x
Dvorák, A.	3x
Händel, G. F.	3x
Weber, C. M. v.	3x
Beethoven, L. v.	2x
Falla, M. de	2x
Haydn, J.	2x
Hindemith, P.	2x
Mendelssohn-B., F.	2x
Mozart, W. A.	2x
Schubert, F.	2x

Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

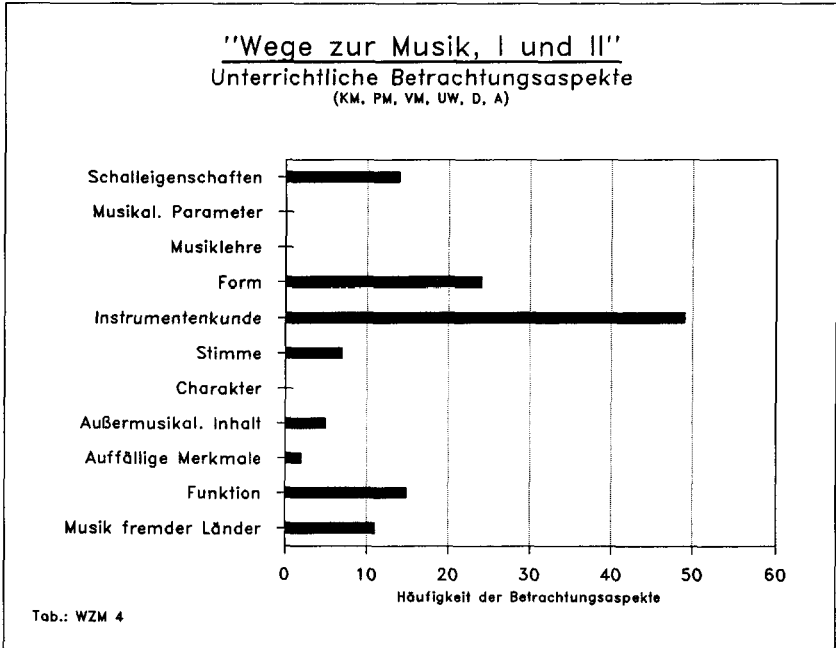
Teilt man die Kunstmusik-Beispiele verschiedenen Jahrhunderten zu, ergibt sich im Bereich zwischen dem 18. und 20. Jhdt. ein recht ausgewogenes Bild (Tabelle WZM 3). An der Spitze liegen Werke des 20. Jhdts, knapp gefolgt von Hörstücken des 19. und 18. Jhdts. Die wenigen Beispiele des 16. und 17. Jhdts fallen nicht ins Gewicht. Die große Zahl der Werkbeispiele repräsentiert in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum der Kunstmusik.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

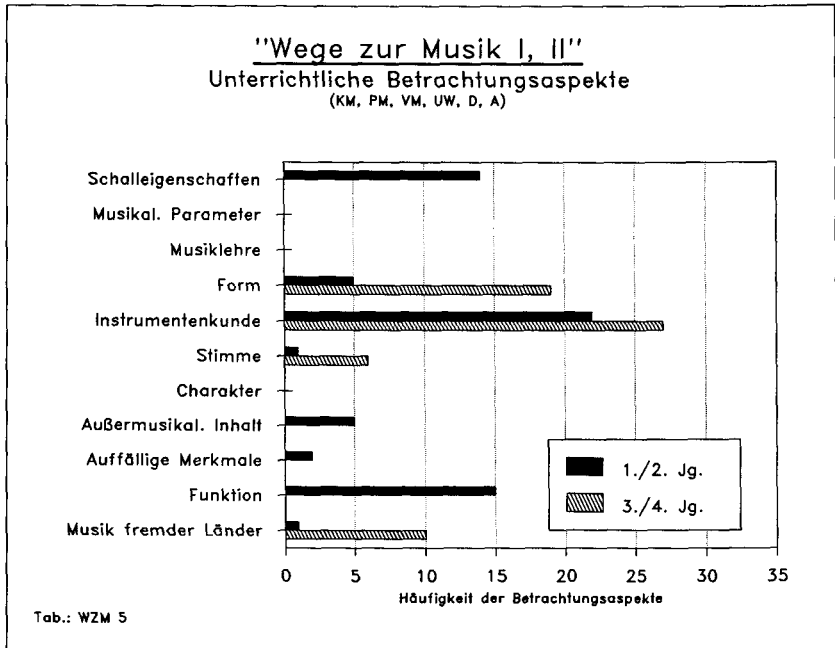
Die Tabelle WZM 4 zeigt, daß bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen instrumentenkundliche Themen absolut an der Spitze stehen. Es folgt mit großem Abstand, aber doch noch stark gewichtet, die musikalische Form als Betrachtungsaspekt. An dritter Stelle rangiert die Beschäftigung mit der Vielfalt des Musikangebots und seinen Funktionen. Aufnahmen von Umweltgeräuschen dienen der Wahr-

nehmungsschulung (Zusatzeinheit: "Hören als Hilfe zur Umweltorientierung"²⁶). Selbst wenn man die originalsprachlichen europäischen Liedbeispiele nicht direkt dem Musikhören zuordnet, hat der Aspekt des Kennenlernens ausländischer (Instrumental-) Musik immer noch verhältnismäßig großes Gewicht. Weniger häufig sollen sich die Schüler mit Stimmgattungen und Vokalbesetzungen sowie mit außermusikalischen Inhalten (Programm Musik) beschäftigen. Auffällige Merkmale (hier der "Kuckucksruf" in Musikstücken) stehen nur zweimal im Blickpunkt.



Deutliche Unterschiede bringt die nach Jahrgangsstufen getrennte Analyse der unterrichtlichen Betrachtungsaspekte (Tabelle WZM 5) zutage. Instrumentenkundliche Themen stehen in den beiden ersten Jahrgangsstufen an der Spitze. Auffallend ist die starke Gewichtung des Betrachtungsaspekts Funktionen von Musik in der 1./2. Klasse. Etwa gleiches Gewicht besitzt die Wahrnehmungsschulung (Schalleigenschaften). Deutlich geringer gewichtet sind die Gesichtspunkte musikalische Form, außermusikalische Inhalte, auffällige Merkmale und Musik fremder Länder.

In der 3./4. Jahrgangsstufe fallen zwei deutliche Betrachtungsschwerpunkte auf, die Instrumentenkunde und die musikalische Formen. Es folgt mit einigem Abstand die Auseinandersetzung mit ausländischen Musikbeispielen und danach die Beschäftigung mit Stimmgattungen sowie Vokalbesetzungen.



3.2 Texte

Im Schülerband für die 1. und 2. Jahrgangsstufe wird wegen der noch nicht ausgebildeten Lesefertigkeit auf Texte weitgehend verzichtet²⁷. Ausnahme sind die in ausreichender Größe gedruckten Überschriften, die das Bildmaterial der ersten 27 Buchseiten verschiedenen Themenkreisen zuordnen.

Dagegen enthält das Schülerbuch für die 3. und 4. Jahrgangsstufe "*ausführliche Textinformationen*" und "*vielfältige Arbeitsanweisungen und -hilfen*"²⁸, die stets durch große Buchstabensymbole auf blauen Feldern gekennzeichnet sind: I für Information, A

27 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, Vorwort

28 Wege zur Musik II, Lehrerband, Vorwort

für Arbeitsanregung. Die Anordnung der Texte erfolgt nahezu ausschließlich nach einem bestimmten Schema: Zuerst erhält der Schüler eine Information. Diesem Text folgt dann eine Arbeitsanregung, z.B. ein Hörauftrag, die Aufforderung, sich zu einem Sachverhalt zu äußern, ein Bild zu betrachten, etwas auszuprobieren. Die Mischung von Information und Arbeitsanweisung erscheint im Hinblick auf die Motivation der Schüler günstig. Ob zuhause oder im Unterricht, ob vor- oder nachbereitend, Texte dieser Art können dazu beitragen, das Fachwissen der Schüler zu bereichern, zu vertiefen und zu sichern.

Bedenken ergeben sich bezüglich des fachwissenschaftlichen und sprachlichen Niveaus der Textbeiträge. Die Erfahrung zeigt, daß ein nicht geringer Teil von Dritt- und Viertklässlern noch erhebliche Leseschwierigkeiten hat, vor allem was das sinnerfassende Lesen angeht. Diese Schüler werden aufgrund der lehrbuchartigen Fachsprache (viele Fachbegriffe, hohes Formulierungsniveau) mit den Texten nur begrenzt etwas anfangen können und sich vor allem schwerlich zum Lesen motivieren lassen. Für gute Schüler stellen die Texte wohl eine Bereicherung dar, die schwächeren sind damit vermutlich überfordert.

Die typografische Gestaltung der Texte ist dem Alter der Schüler angemessen. Die Querformatseite ist jeweils in drei Spalten gegliedert, so daß die Textzeilen nicht zu lang sind. Bilder unterbrechen die Textblöcke. Die einzelnen Absätze sind durch genügend Leerraum voneinander getrennt, außerdem sind sie, wie oben beschrieben, durch die großen Symbole (I und A) gekennzeichnet. Berücksichtigt man das hohe Niveau der Texte, dann wird mit der Länge mancher Textspalten (nicht selten 30 bis 35 Zeilen) wohl die Leistungsgrenze so mancher Schüler erreicht, wenn nicht überschritten.

3.3 Notenbeispiele

Im Schülerband I gibt es im Zusammenhang mit dem Musikhören keine Notenbeispiele. Offensichtlich gehen die Autoren davon aus, daß Erst- und Zweitklässler ohne grundlegende Notenkenntnisse nicht in der Lage sind, Notentexte als sinnvolle Hörhilfe zu benutzen.

Der Schülerband II enthält im Kapitel "*Musik hören*" eine ganze Reihe von Notenbeispielen. So verdeutlichen im Unterkapitel "*Wir 'untersuchen' Musikstücke*" einfache

grafische Partituren (skizzenartig, auch von Schülern gezeichnet) die "Grobgliederung", das heißt den "Bauplan" der Stücke und die Beziehung der einzelnen Teile zueinander²⁹. Die ersten acht Takte der Partitur des Marsches aus der Nußknackersuite von Peter Tschaikowsky³⁰ sollen zeigen, welche Informationen einer Partitur grundsätzlich entnommen werden können, vom Titel der Komposition bis zum Tonhöhenverlauf der einzelnen Stimmen. Zwei weitere Partiturbeispiele³¹ dienen der Übung im Partitur(mit)lesen. Ein Beispiel grafischer Notation soll in neuere Notationsformen einführen und den Verlauf des Werkes "De natura sonoris" von Krzysztof Penderecki veranschaulichen. Auch das Kapitel "Komponisten erläutern eigene Stücke" enthält eine Reihe von Notenbeispielen. In der Unterrichtseinheit "Wilhelm Keller: Variationen über ein Kinderlied"³² verdeutlichen sie auf recht anschauliche Weise den Zusammenhang zwischen Thema und Variationen. In der Unterrichtseinheit "Rainer Glen Buschmann: 'Die Senfu lassen grüßen'- 3 Stücke über eine Musik aus Westafrika"³³ wird zur Orientierung zunächst das Thema notiert. Später hilft eine Verlaufsgrafik bei der Strukturierung der Big-Band-Fassung. Schließlich sind die Partituren der Miniaturen 1 und 2 von Gustavo Becerra-Schmidt in der Handschrift des Komponisten wiedergegeben.

Die Typografie aller Notenbeispiele ist dem Alter der Schüler entsprechend; die Notenauszüge sind groß, klar und übersichtlich.

3.4 Bildmaterialien

Der Schülerband I ist "ist mit Rücksicht auf die noch nicht ausgebildete Lesefähigkeit [der Kinder] vorwiegend auf Bildinformationen bzw. -anregungen abgestellt"³⁴. Das Bildmaterial besteht aus Farbfotos zur Veranschaulichung der einzelnen Themenkreise (vgl. oben, S.169). Sie sollen zum Gespräch motivieren, über musikalische Sachverhalte informieren, für Zuordnungsaufgaben in Verbindung mit Hörbeispielen herangezogen werden oder zu eigenem Musizieren anregen. Die Leitfigur eines farbig gezeich-

29 vgl. Wege zur Musik II, Schülerbuch, S.88ff

30 vgl. Wege zur Musik II, Schülerbuch, S.92

31 - Johann Sebastian Bach: Brandenburgisches Konzert Nr. 2 in F-Dur, 3. Satz: Allegro assai; Schülerband II, S.94ff
 - Ludwig van Beethoven: Kontratsanz Nr.4; Schülerband II, S.97

32 Wege zur Musik II, Schülerbuch, S.100ff

33 Wege zur Musik II, Schülerbuch, S.103ff

34 Wege zur Musik I, Lehrerband, Vorwort

neten Katers soll als zusätzlicher Motivationsfaktor dienen und *"durch überraschende Aktionen bzw. Reaktionen auf das bildhaft Dargestellte zusätzliche Fragestellungen beim Schüler (auslösen)"*³⁵.

Die Bilder vermitteln klare Aussagen zu unterschiedlichen musikalischen Themenbereichen und bilden vorwiegend reales Geschehen ab (nur wenig "gestellte" Aufnahmen). Ein wenig zu ernst blicken die auf den Fotos zur Instrumentenkunde abgebildeten Orchestermusiker drein. Erst- und Zweitklässler würden sich wohl eher mit fröhlich musizierenden Schülern identifizieren können. Insgesamt ist die Bildqualität gut, in Einzelfällen sind bei der Schärfe kleine Abstriche zu machen.

Der Schülerband II enthält im Kapitel *"Musik hören"* ebenfalls in erster Linie Farbfotografien, die vor allem im Zusammenhang mit der Instrumentenkunde (Einzelinstrumente, verschiedene Besetzungen) stehen. Anhand des sehr reichhaltigen Bildmaterials zu diesem Thema erhält der Schüler einen guten Überblick über Aussehen und Spielweise der gebräuchlichsten Instrumente. Das Kapitel *"Flöten in aller Welt"* enthält zehn Schwarz-Weiß- und Farbfotografien mit Flötenspielern verschiedener Nationalität. Diese Fotos regen zum Vergleich der unterschiedlichen Flötenbauweisen und Spieltechniken an.

Skizzen und Schnittzeichnungen geben einen Einblick in technische Details (Mundstücke, Rohrblatt) oder veranschaulichen akustisch-physikalische Vorgänge (Weg der Luft im Blasinstrument). Eine Skizze gibt einen Überblick über die Sitzordnung des Orchesters. Schließlich enthält der Band noch einige wenige farbige Zeichnungen, die mehr der Dekoration als der Information dienen. Auch in diesem Band ist der Ausdrucksgehalt der Fotos vorwiegend ernst und lehrbuchhaft demonstrierend. Trotzdem ist anzunehmen, daß sie neun- und zehnjährige Kinder gut ansprechen. Die Qualität der Fotos ist gut.

35 vgl. Wege zur Musik I, Lehrband, Vorwort

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Das Schülerbuch I kann aufgrund fehlender Texte kaum unterrichtssteuernde Funktionen übernehmen. Das Bildmaterial auf den ersten 27 Seiten zielt auf eine altersgemäße Präsentation der Lerninhalte und soll vor allem zum Sprechen über Musik und zu musikalischen Aktivitäten anregen. Das Buch ermöglicht einen flexiblen und offenen Unterricht, in dem die Schüler auch ihre eigenen Erfahrungen bezüglich der Begegnung mit Musik einbringen können und sollen. Außerdem begünstigt die Art der Präsentation eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Hörstücken, da keine gezielten Höraufträge die Gedankengänge der Schüler in eine festgelegte Richtung lenken.

Der handelnde Mitvollzug eines Hörstückes kann nach Auffassung der Autoren z.B. durch "*Imitieren der herausgehörten Instrumente*" sowie durch "*Mitschlagen rhythmischer Figuren oder Mitsingen auffallender Melodieführungen*" geschehen³⁶. Symbolkärtchen dienen der Zuordnung von langen und kurzen bzw. hellen und dunklen Klängen. Auch die Unterscheidung verschiedener Musikarten ("*Wo überall Musik erklingt*") soll mit Hilfe von Symbolkarten ("Bild-Kürzel" am Bildrand) erfolgen. Für die Instrumentenkunde stehen auf Arbeitsblättern Zuordnungsaufgaben bereit. Selbst gefertigte grafische Notationen sollen der Veranschaulichung von musikalischen Formen dienen.

Die äußere Gestaltung des Bandes ist gut auf die psychologischen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Erst- und Zweitklässlern abgestimmt. Die großen Farbfotografien und der Verzicht auf Texte entsprechen der Forderung nach besonderer Anschaulichkeit des Unterrichts in den ersten beiden Jahrgangsstufen. Die Abbildung realer Situationen aus der Umwelt der Schüler (Blaskapelle, Faschingsumzug, Kirche, Zirkus, Wohnzimmer usw.) und eine angemessene Zahl von Bildern mit Kindern als Hauptpersonen bewirken psychische Nähe. Die lustige Leitfigur des Katers lockert die Sachlichkeit der Bildfolgen etwas auf.

Im Kapitel "*Musik hören*" des zweiten Schülerbandes führen Art, Anordnung, Umfang und Inhalt der Textbeiträge dazu, daß das Buch in nicht unerheblichem Maß auf die Steuerung des Unterrichtsgeschehens Einfluß nimmt³⁷. Die didaktisch-methodische

36 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.10

37 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, Vorwort

Aufbereitung des Unterrichtsstoffes engt freilich den Gestaltungsspielraum des Lehrers ein. Bemüht sich der Lehrer nicht um methodische Abwechslung, besteht die Gefahr, daß der Unterricht aufgrund des immer wiederkehrenden Schemas (Information / Arbeitsanregung) langweilig und vor allem einseitig kognitiv wird³⁸. Andererseits erleichtern die relativ ausführlichen und detaillierten Informationen und Fragestellungen im Schülerbuch gerade dem fachfremden Lehrer die Unterrichtsplanung. Auf fachlich interessierte Schüler dürfte das Buch durchaus motivierend wirken. Bei weniger interessierten und leistungsschwächeren Schülern dürfte der Umgang mit ihm dagegen nicht ganz unproblematisch sein, da seine Präsentations- und Vermittlungsformen zu sehr auf sachliche Auseinandersetzung und kognitiv orientierte Reflexion abzielen. Vor allem das Bedürfnis nach Selbsttätigkeit und emotionale Aspekte kommen zu kurz. Aufgabe des Lehrers wäre es, diesen Mangel durch entsprechende Maßnahmen auszugleichen. Die äußere Gestaltung des Kapitels ist klar und übersichtlich, die einzelnen Buchseiten sind gut strukturiert. Die vielen Farbfotos wirken auflockernd und dürften den Schülern den Umgang mit dem Buch ein wenig erleichtern. Grafische und traditionelle Notenbeispiele veranschaulichen vor allem musikalische Formverläufe.

4.2 Zum Lehrerband

Es gibt je einen Lehrerband zu "Wege zur Musik I" bzw. "Wege zur Musik II". Da beide in Anlage und Inhalt recht unterschiedlich sind, wird zunächst der erste Band analysiert.

Nach der Darlegung der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes präsentieren die Autoren im Kapitel "*Unterrichtspraxis*" Sachinformationen und methodische Hinweise zu den zwölf Unterrichtseinheiten (plus Zusatzeinheit) für die ersten beiden Jahrgänge.

Die Darstellung der einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgt (mit Ausnahme der ersten Einheit) jeweils nach dem gleichen Schema: *"Teil I nennt und begründet die jeweilige Haupt- und Nebenthematik ... Teil II enthält alle für den Unterricht notwendig erscheinenden Informationen ... Teil III enthält ... einen Vorschlag für die Verteilung aller zu bearbeitenden Inhalte in Einzelstunden"*³⁹. Diese Form scheint recht hilfreich, da der

38 Viele Aufforderungen beginnen etwa so: Hört ...; Achtet auf ...; Versucht ... zu beschreiben; Versucht ... zu erkennen; Betrachtet ...; Prägt euch ... ein; Vergleicht ...; Bestimmt

39 Wege zur Musik I, Lehrerband, S.5

Lehrer zunächst mit den übergeordneten Intentionen einer Unterrichtssequenz vertraut gemacht wird, dann didaktisch-methodische und sachliche Informationen zu den Einzelstunden erhält und sich schließlich an einem möglichen Zeitplan für die ganze Sequenz orientieren kann.

Die Orientierung innerhalb des Medienverbundes wird dem Lehrer durch Hinweise auf das zur jeweiligen Stunde gehörige Bildmaterial im Schülerbuch und die einzusetzenden Hörbeispiele erleichtert. Die Klangbeispiele haben keine fortlaufenden Nummern, sondern sind nur nach der Reihenfolge auf der jeweiligen Plattenseite durchnummeriert. Das Schülerbuch enthält keinerlei Hinweise darauf, welche Hörbeispiele zu einer bestimmten Buchseite gehören. Die Angabe von Hörbeispiel-Nummern im Schülerbuch würde die Orientierung erleichtern.

Die Sachinformationen im Lehrerband I zu den Hörbeispielen sind spärlich. Sie bleiben im wesentlichen auf die Angabe des Komponistennamen und des Werktitels beschränkt. Positiv zu vermerken ist der Abdruck von 16 ausgewählten Partiturausschnitten im Anhang. Vorbildlich sind die ebenfalls im Anhang zu findenden Informationen zur Instrumentenkunde (Violine / Kontrabaß, Gitarre, Klarinette, Fagott, Trompete, Posaune, Kleine Trommel, Pauke). Sie bestehen aus einem kurzen Text, der Bauweise und Funktion des Instruments erklärt und einer klaren Zeichnung, auf der die Einzelteile des Instruments benannt sind. Ebenfalls im Anhang befinden sich Quellennachweise für die urheberrechtlich geschützten Lieder und Arbeitsblätter. Der Lehrerband I enthält keine Hinweise auf weiterführende Literatur.

Die methodischen Hilfen für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen sind knapp und bleiben sehr allgemein. Die Autoren möchten eine zu starke Determinierung des Unterrichts vermeiden. Hinweise auf alternative, zusätzliche oder thematisch weiterführende vielfältige Arbeitsmittel sowie flexibel gehaltene Anregungen sollen dies gewährleisten⁴⁰. Allerdings erhält der Lehrer dadurch auch wenig konkrete Hilfe.

Ein für das ganze Unterrichtswerk kennzeichnendes methodisches Problem, das die Autoren überhaupt nicht ansprechen, liegt in der fehlenden Verbindung zwischen musikpraktischen Übungen und dem Musikhören innerhalb einer Unterrichtssequenz. Die Autoren erkennen sehr wohl die Bedeutung des Singens und Musizierens in der Grundschule. Aus diesem Grund sehen sie auch in Unterrichtsstunden mit einem Hör-

40 vgl. Wege zur Musik, Lehrerband, Vorwort

schwerpunkt solche Aktivitäten vor⁴¹. Umgekehrt sollen die Schüler in Stunden, in denen das Singen und Musizieren im Vordergrund steht, auch mit Hörbeispielen konfrontiert werden⁴². Jedoch stehen das Musikhören und Musikmachen inhaltlich und methodisch in keinerlei Zusammenhang. Abgesehen davon, daß zwei isolierte Themenkreise innerhalb einer Unterrichtsstunde zeitliche Probleme erwarten lassen, dürfte es bei dieser Methode schwierig sein, ein Thema auch nur annähernd vertieft und abgerundet zu bearbeiten. Außerdem ist es kaum vorstellbar, daß Kinder der ersten und zweiten Klasse derart abrupte Themenwechsel problemlos mitvollziehen können. Dankbar dürfte der Lehrer über die Kopiervorlagen für Arbeitsblätter zu einzelnen Unterrichtseinheiten im Anhang (beider Lehrerbände) sein, die teilweise auch als Lernzielkontrollen eingesetzt werden können.

Die Lernziele für die einzelnen Unterrichtseinheiten haben die Autoren "*als vom Schüler zu erwartende Verhaltensweisen*" formuliert und erklären das relativ hohe Abstraktionsniveau damit, daß "*Verhaltensweisen der Musik gegenüber häufig nicht eindeutig erfassbar und formulierbar sind*". Außerdem würde "*jede Fixierung der Lehrer und Schüler auf fest vorprogrammierte Verhaltensweisen ... jenen Intentionen des Musikunterrichts der Primarstufe zuwiderlaufen, die auf Spontaneität und Kreativität gerichtet sind*"⁴³. Dieser Vorgabe entsprechend formulieren die Autoren die Lernziele eher auf einer mittleren Abstraktionsebene.

Der Lehrband II ist ähnlich aufgebaut wie der Lehrband I. Nach einem Überblick über die Intentionen der beiden Hauptkapitel "*Musizieren*" und "*Musik hören*" folgen detaillierte Hinweise zu den jeweiligen Themenkreisen (20 Seiten zum Musikhören). Im Anhang befinden sich ein Stoffverteilungsplan für die 3. und 4. Klasse, Muster für Arbeits- bzw. Testblätter, Partituren und Literaturhinweise.

Die Zuordnung der einzelnen Teile des Medienverbundes erfolgt etwas klarer als in Band I. Diesmal steht nach jeder Überschrift im Lehrbuch die entsprechende Seite des Schülerbuches. Die zum Thema gehörigen Klangbeispiele werden allerdings auch hier meist erst im laufenden Text genannt. Im Schülerbuch sind im Verlauf der Textbeiträge

41 vgl. Wege zur Musik I, Lehrband, S.25; Vorschlag für eine Stundendisposition zur 4. Einheit

42 vgl. Wege zur Musik I, Lehrband, S.21; Vorschlag für eine Stundendisposition zur 3. Einheit

43 Wege zur Musik I, Lehrband, S.5

häufig Titel und Komponist des zum Thema gehörigen Hörbeispiels angegeben, allerdings keine Nummer. Das erschwert die Arbeit.

Die Hinweise zu den einzelnen Themen erfolgen in der Form, daß mit unterschiedlicher Ausführlichkeit und wechselnden Schwerpunkten didaktisch-methodische und sachliche Informationen gegeben werden. Die Sachinformationen zu den Hörbeispielen sind wie in Band I sehr spärlich und beschränken sich meist auf die Angabe des Komponisten- und des Werktitels. Im Rahmen des Unterkapitels *"Wir 'untersuchen' Musikstücke"* erhält der Lehrer (teils unter Einbeziehung grafischer Notation) Hinweise zum Aufbau einiger Hörbeispiele. Der Abdruck von sieben Partituren im Anhang ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den betreffenden Werkausschnitten. Sehr hilfreich dürfte die Zusammenstellung von 29 Hörbeispielen unter dem Aspekt verschiedener Hörauffälligkeiten sein⁴⁴.

Die Sachinformationen zur Instrumentenkunde bauen auf den im Lehrerband I gegebenen Informationen auf und beziehen die neu hinzukommenden Instrumente ein (Violoncello, Viola, Waldhorn, Tuba, Querflöte, Oboe, Gong, Tempelblocks, Röhrenglocken, Vibraphon, Tom-Tom, Saxophon, Elektroorgel)⁴⁵. Einige fremdländische Flöten werden kurz beschrieben. Im Kapitel *"Wir unterscheiden Stimmen und Instrumente"* verzichten die Autoren auf eine ausführliche Sachdarstellung, da bereits im Schülerband viele Informationen gegeben werden.

Aufgrund der differenzierten Aufgabenstellungen im Schülerbuch verzichten die Autoren auf detaillierte methodische Hinweise zu den einzelnen Unterrichtseinheiten. *"Im Mittelpunkt stehen dagegen grundsätzliche Überlegungen und Informationen zu einzelnen Aufgabenbereichen, zu Materialien und Verfahren"*⁴⁶. Großen Wert legen die Autoren auf eine möglichst weitgehende Handlungsorientierung des Hörunterrichts. Als konkrete Ansatzmöglichkeiten nennen sie:

- *Mitvollzug durch Bewegung ...*
- *Mitvollzug durch Mitsingen einzelner Melodien bzw. Melodieabschnitte*
- *Mitvollzug durch Mitzlatschen bzw. Mitschlagen einprägsamer Rhythmen*
- *Verbalisieren der Höreindrücke und der Hörbeobachtungen*
- *Aufzeichnen von Hörbeobachtungen*

44 Wege zur Musik II, Lehrerband, S.34f

45 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.21f und 37

46 Wege zur Musik II, Lehrerband, Vorwort

- *Nachvollzug, d.h. Nachgestaltung hörend aufgefaßter, dann beschriebener und aufzeichneter Klangverläufe mit einfachsten Mitteln*⁴⁷.

Besonders ergiebig und motivationsfördernd erachten die Autoren das Aufzeichnen von Hörbeobachtungen mit Hilfe grafischer Zeichen. Diese Methode wird an einigen Beispielen verdeutlicht⁴⁸, ebenso die Funktion von Originalpartituren als Informationsquelle bzw. als Hörhilfe.

Trotz der Forderung nach einer *"möglichst vielfältigen handelnden Auseinandersetzung"*⁴⁹ mit den Hörbeispielen bleibt die Gefahr eines einseitig kognitiven Hörunterrichts bestehen. Der Lehrerband gibt zu wenig konkrete Hinweise, wie diese handelnde Auseinandersetzung im Einzelfall aussehen könnte (Ausnahme: Notation). Außerdem setzen die Autoren ihre Forderung nach Handlungsorientierung in der Konzeption des Kapitels *"Musik hören"* nicht konsequent genug um. Die Art der Präsentation der Inhalte im Schülerbuch hebt mehr auf einen reflektierenden als auf einen handelnden Umgang mit ihnen ab. Wie im ersten Band bleibt das methodische Problem unangesprochen, ob und wie ein Zusammenhang zwischen Musizieren und Musikhören innerhalb einer Unterrichtsstunde herzustellen ist. Im Stoffverteilungsplan stehen Inhalte des Musizierens und des Musikhörens unverbunden nebeneinander.

Hilfreich für den interessierten Lehrer dürften die Literaturhinweise im Anhang des Lehrerhandbuches II sein. Sie betreffen die Allgemeine Musikdidaktik, Theorie und Praxis des Musikunterrichts in der Grundschule, Instrumentenkunde, Musikethnologie, Fachzeitschriften und Liederbücher⁵⁰.

4.3 Zur Stoffverteilung

Das Schülerbuch für die ersten beiden Jahrgänge enthält keine Informationen über eine jahrgangsmäßige Stoffzuordnung. Diese ist im Lehrerband I zu finden, wonach jeweils sechs voneinander relativ unabhängige Unterrichtseinheiten dem ersten bzw. dem zweiten Schuljahr zuzuordnen sind. Die Zusatzeinheit kann in beiden Jahrgangsstufen behandelt werden⁵¹.

Der Schülerband für die 3. und 4. Jahrgangsstufe enthält ebenfalls keine Informationen über eine jahrgangsmäßige Verteilung des Stoffes. Diese ist dem Stoffverteilungsplan⁵²

47 Wege zur Musik II, Lehrerband, S.26

48 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.27ff

49 Wege zur Musik II, Lehrerband, S.,25

50 vgl. Wege zur Musik II, Lehrerband, S.84ff

51 vgl. Wege zur Musik I, Lehrerband, S.3f

im Lehrerband II zu entnehmen. Dort sind die Inhalte für die 3. bzw. 4. Klasse in chronologischer Reihenfolge auf jeweils 37 Unterrichtsstunden verteilt.

5. Gesamturteil

Zwei gleichgewichtige inhaltliche Schwerpunkte kennzeichnen den konzeptionellen Ansatz des Unterrichtswerkes "Wege zur Musik": Hörkontakte zu Musikstücken sollen die historische, stilistische und geographische Vielfalt der Musik sowie deren gesellschaftliche Funktionen verdeutlichen. Verschiedene Formen eigenen Musizierens dienen der Lebensbereicherung und Individualisierung und sollen durch Weckung eines allgemeinen Interesses für Musik die Entwicklung der Hörbereitschaft und -fähigkeit positiv beeinflussen.

Für den Lernbereich Musikhören steht reichhaltiges, vielfältiges und repräsentatives Hörmaterial zur Verfügung, wobei die Kunstmusik dominiert. Die Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen sind vielfältig. Während die Instrumentenkunde im Mittelpunkt steht, bilden die Gesichtspunkte musikalische Form, Vielfalt und gesellschaftliche Funktion von Musik, Wahrnehmungsschulung sowie die Auseinandersetzung mit fremdländischer Musik weitere Betrachtungsschwerpunkte.

Der Schülerband I (1./2. Jahrgangsstufe) ermöglicht mit seinem im Zusammenhang mit dem Musikhören fast ausschließlich auf Farbfotos beschränkten Materialangebot einen flexiblen und offenen Hörunterricht. Der Schülerband II (3./4. Jahrgangsstufe) erhält vor allem durch umfangreiche Textbeiträge auf hohem fachlichen und sprachlichen Niveau einen mehr lehrbuchartigen Charakter. Zwar stehen auch hier viele veranschaulichende Farbfotos zur Verfügung, doch birgt das Kapitel "*Musik hören*" die Gefahr einer zu stark kognitiven Ausrichtung des Unterrichts. Sowohl der emotionale Aspekt als auch das Handlungsbedürfnis der Schüler kommen hier ein wenig zu kurz. Es genügt nicht, die Schüler neben dem Hören gewissermaßen kompensatorisch musikpraktisch zu aktivieren. Im Hörunterricht selbst müssten handlungsorientierte Zugangsweisen stärker berücksichtigt werden.

Die Sachinformationen zu den Hörbeispielen sind spärlich (Ausnahme: Instrumentenkunde). Auch die methodischen Hinweise zum Umgang mit den Hörbeispielen sind knapp und recht allgemein gehalten. Zwar wird der Lehrer dadurch in seiner Planungsarbeit kaum eingeengt, doch erhält er auch wenig konkrete Hilfen. Problematisch erscheint die fehlende Integration der Inhalte des Musikmachens und des Musikhörens innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten.

Inhalte und Art der Präsentation des Lernbereichs Musikhören stoßen vor allem im zweiten Band wohl an die obere Leistungsgrenze von Grundschulern. Trotzdem kann ein Lehrer, methodisches Geschick vorausgesetzt, die Mängel des Unterrichtswerkes durchaus ausgleichen und das reichhaltige Materialangebot (Hör- wie Printmedien) gewinnbringend in seinem Hörunterricht einsetzen.

Musikunterricht Grundschule

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musikunterricht Grundschule"¹ gehören:

1 Schülerband (1.-4. Schuljahr einschließlich Vorklassen)

1 Lehrerband

1 Satz Arbeitstransparente (1.-4. Schuljahr einschließlich Vorklassen)

1 Schallplattenkassette mit 4 Langspielplatten

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die Überlegungen zur "*Didaktische(n) Grundlegung*" des Unterrichtswerkes "Musikunterricht Grundschule" sind umfassender und differenzierter als in allen anderen Musik-Schulbüchern. Die Autoren setzen sich zunächst kritisch mit der Curriculumsdiskussion auseinander und gelangen zu der Feststellung, daß ein "*produktorientiertes Curriculum*", das vor allem "*an einem konkret zu beschreibenden Lernergebnis*" interessiert ist und die Aufstellung operationalisierter Lernziele notwendig macht, sich aus verschiedenen Gründen nicht sonderlich für den Musikunterricht eignet. Sie plädieren für ein offenes Curriculum, weil es Lernsituationen ermöglicht, "*in denen den Schülern zwar Probleme, Konflikte oder bestimmte Materialien vorgestellt werden, in denen aber nicht von vornherein festgelegt ist, wie sie sich damit auseinanderzusetzen haben bzw. was sie zum Ende einer Stunde gelernt haben müssen*"². Ein solches Konzept biete Chancen für die "*Verwirklichung individueller Bedürfnisse und Fähigkeiten*" und erlaube "*unterschiedliche Lernwege und Lernerfahrungen*". Gleichzeitig plädieren die Autoren für einen handlungsorientierten Unterricht³, in dem die Vorgänge des Hörens und Verstehens als handlungsbezogene Prozesse gewertet

1 Musikunterricht Grundschule (1.-4. Schuljahr einschließlich Vorklasse), v. Wilfried Fischer / Erich Hansen / Jens Jacobsen / Martin Schulz, hg. v. Günther Noll / Hermann Rauhe, Mainz: B. Schott's Söhne 1976
Lehrerband Teil 1: 1977, Teil 2: 1978

2 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.4

werden. Dieser Ansatz richte sich ausdrücklich gegen eine einseitig kognitiv akzentuierte Vermittlung von Lerngegenständen und betone die Notwendigkeit, den affektiven und psychomotorischen Bereich durch handelnden Umgang mit Musik einzubeziehen. Die Autoren erachten es als wesentliches Ziel des Musikunterrichts in der Grundschule, *"Kindern über aktiven, lebendigen Umgang mit Musik und durch vielfältige Hörerfahrungen eine affektive Einstellung zur Musik und damit auch kognitive Zuwendungsbereitschaft zu ermöglichen"*⁴.

Vor diesem Hintergrund entwickeln die Autoren folgende Leitgedanken zur Konzeption ihres Unterrichtswerkes: Das Fach Musik muß in der auch für späteres Lernen entscheidenden Phase der Grundschulzeit ein breites Angebot an *"Themen, Hör- und Musiziermöglichkeiten"* bereitstellen, das geeignet ist, *"Neuigerverhalten, Phantasie, Sachverstand und Kritikfähigkeit im musikalischen Bereich zu entwickeln"*⁵. Zur Breite des inhaltlichen Angebots müßten **vielseitige Vermittlungsformen** treten. Eine **spirale Anordnung** der Themenbereiche habe die Wiederholung und Übertragung des Gelernten zu ermöglichen⁶. Schließlich hätten die ausgewählten **Materialien** zwei Kriterien zu genügen: sie sollten einerseits *"jeweils einen besonderen Aspekt vertreten"* und damit die *"Grundprinzipien des Faches in exemplarischer und übertragbarer Weise erschließen helfen"*. Gleichzeitig sollten die Lerngegenstände in einer Weise präsentiert werden, *"die verschiedene Zugänge, Aktivitäten, Aktions- und Sozialformen nahelegt und damit Möglichkeiten zur Entfaltung individueller Interessen einbezieht"*⁷.

Ausgehend von der Erkenntnis, *"daß jeder musikalische Lerninhalt ein vielschichtiges Lernpotential enthält ... , das es zu entdecken und für den Lernprozeß fruchtbar zu machen gilt"*⁸, entwickeln die Autoren eine inhaltsorientierte Konzeption des Musikunterrichts, die sich an der *"'Grundstruktur' des Lehrgegenstandes Musik"* orientiert. Diese wird nach Auffassung der Autoren durch folgende Betrachtungsaspekte geprägt:

-
- 3 Die Autoren beziehen sich hier auf RAUHE, REINECKE, RIBKE: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975
 - 4 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.59
vgl. auch Musikunterricht Grundschule, Schülerband, Vorwort, S.6f
 - 5 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.5
 - 6 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.6
 - 7 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.6
 - 8 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.9

- "- *Musik hat einen qualitativen Aspekt (d.h. hier wertneutral: verschiedene Eigenschaften)*
- *Musik hat einen formalen Aspekt*
- *Musik hat einen aktionalen (handlungsbezogenen) Aspekt*
- *Musik hat einen inhaltlichen Aspekt (sie kann autonom musikalische oder außermusikalische Inhalte haben)*
- *Musik hat einen kommunikativen Aspekt (Musik als Sprache, Musik als Ausdruck)*
- *Musik hat einen semiotischen (zeichentheoretischen) Aspekt*
- *Musik hat einen sozialen Aspekt".*

Ausgehend von diesem Katalog unterscheiden die Autoren folgende Inhaltsbereiche:

- "1. *Musik kann etwas erzählen (inhaltlicher Aspekt)*
2. *Wie man Musik macht (aktionaler Aspekt)*
3. *Unsere Stimme als Instrument (aktionaler und kommunikativer Aspekt)*
4. *Klänge haben verschiedene Eigenschaften (qualitativer Aspekt)*
5. *Wie Musik notiert wird (semiotischer Aspekt)*
6. *Wie Musik gemacht ist (formaler und inhaltlicher Aspekt)*
7. *Musik in unserer Umwelt (sozialer Aspekt)"⁹.*

Die didaktischen Intentionen zum Lernbereich "*Musik kann etwas erzählen*" leiten die Autoren aus der Erkenntnis ab, daß sich Musik mit außermusikalischen Bezügen für einen fruchtbaren Lernprozeß besonders eignet, da sie vielfältige Möglichkeiten bietet, an kindliche Vorerfahrungen aus der realen Umwelt und der Märchenwelt anzuknüpfen. Außerdem sei solche Musik häufig durch kontrastreichen Ausdruck, durch plastische Themengestaltung und farbige Instrumentation gekennzeichnet, was psychologisch elementare Zugänge ermögliche¹⁰. Als Einstieg in den Lernbereich "*Musik kann etwas erzählen*" eignet sich nach Auffassung der Autoren das Erkunden der akustischen Umwelt "*mit dem Ziel, klangfähige Materialien zu erkennen, zu unterscheiden und zu ordnen*". Dies trage zur Entwicklung klanglicher Phantasie bei, verhindere Vorurteile gegenüber experimenteller Musik und motiviere zum Hören komplexer Musik¹¹.

Der zweite Lernbereich, "*Wie man Musik macht*" befaßt sich mit den verschiedenen Möglichkeiten der Klangerzeugung. Der experimentelle Umgang mit klangfähigen Materialien, die ordnende Unterscheidung von Klangerzeugungsarten und die Einführung einiger wichtiger Orchesterinstrumente sollen bei den Kindern "*Neugierde und*

9 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.9

10 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.59

11 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.60f

Entdeckungsdrang im musikalisch-akustischen Bereich" wecken. Ausdrücklich fordern die Autoren eine gleichgewichtige Berücksichtigung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ziele¹².

Der Lernbereich "*Unsere Stimme als Instrument*" geht von einem erweiterten Singbegriff aus, der das traditionelle Singen nicht verdrängen, sondern um neue Aspekte bereichern will. Im Anschluß an eigene Stimmexperimente werden die Kinder mit Hörbeispielen (auch zeitgenössischer) Vokalmusik konfrontiert. Ziel dieser Hörstunden ist es, unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten der menschlichen Stimme, Stimmgruppierungen und Stimmgattungen kennenzulernen¹³.

Im Lernbereich "*Klänge haben verschiedene Eigenschaften*" steht das "*Parameter-Hören*" (Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke usw.) im Vordergrund. Die Autoren betonen, daß es ihnen dabei nicht um eine Verabsolutierung von Teilaspekten geht. Vielmehr sollen die Klangeigenschaften der Musik nacheinander ins Blickfeld der Schüler gerückt werden, mit dem Ziel, deren Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit zu entwickeln. Darüber hinaus soll die Fähigkeit vermittelt werden, "*sich beim Hören komplexer Musik an den Klangeigenschaften zu orientieren*". Eine ganzheitspsychologisch orientierte Hörerziehung dürfe sich nicht auf die Vermittlung vielschichtiger Klangeindrücke beschränken, sondern müsse "*das Rüstzeug bereitstellen ... zur 'Differenzierung und Gliederung eines ursprünglich undifferenzierten 'Wahrnehmungsfeldes'*"¹⁴.

Die Notation steht im Mittelpunkt der Lernsequenzen "*Wie Musik notiert wird*". Die Autoren gehen von einem erweiterten Notationsbegriff aus, der das traditionelle und grafische musikalische Zeichenrepertoire einschließt. In Anlehnung an FUCHS¹⁵ werden der Notation zwei Grundfunktionen zugewiesen: Die Funktion der "*Hilfe für musikalische Erfindung und musikalische Produktion*" und die Funktion der "*Hilfe beim Hörenlernen*"¹⁶. Für besonders ergiebig halten die Autoren den Ansatz des "*Hörens mit Noten*" (VENUS), da er die Möglichkeit eröffnet, komplexe Höreindrücke ohne detaillierte Kenntnis des überlieferten Zeichensystems zu veranschaulichen¹⁷. Die Einführung in die Notenschrift auf (traditionellem) synthetischem Weg halten die Autoren aus verschiedenen Gründen für nicht angemessen. Ihr eigenes Konzept ist so angelegt,

12 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.88

13 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.126, 133

14 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.138

15 Karlsruher Versuche für den Musikunterricht

16 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.30

17 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.27

daß die Schüler in den ersten beiden Schuljahren *"punktuelle Vorerfahrungen im Bereich der musikalischen Zeichen"* machen können (Vornotationen, relative Zeichen, 'Bewegungsspuren', erste Formen grafischer Notation, die wichtigsten Symbole traditioneller Notation). Im 3. und 4. Schuljahr folgt ein in mehrere Lernsequenzen untergliederter Notenlehrgang. Dieser geht von der *"- psychologischen und musikalischen - Ganzheit der chromatischen Skala aus"*¹⁸ und soll im Zusammenhang mit dem Anschauungsmittel Klaviertastatur zu einer schrittweisen Differenzierung des komplexen Eindrucks führen. Ausdrücklich fordern die Autoren eine Einbettung der Lerninhalte in ein *"breites Feld spielerischer, 'handlungsorientierter' Aktivitäten"*¹⁹.

Der Lernbereich *"Wie Musik gemacht ist"* beinhaltet eine Einführung in Formprinzipien und Formverläufe. Den Autoren geht es darum, *"bereits in der Grundschule ... jenem 'bloß kulinarischen Konsumieren angenehmer oder reizvoller Klänge' vorzubeugen, das ADORNO als 'atomistisches Hören' bezeichnet"*. Erst die Fähigkeit, den Sinnzusammenhang zwischen Elementen (z.B. Motiven oder Themen) und Formteilen zu erkennen, ermögliche es, Musik als Kunst begreifen zu können²⁰.

Im Lernbereich *"Musik in unserer Umwelt"* geht es *"um die Rolle der Musik im täglichen Leben, um die verschiedenen Erscheinungsformen der Musik, um ihre Aufgaben und Wirkungen"*. Das Kapitel will *"den Schülern Kategorien vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Vielfalt des musikalischen Angebots zu überblicken und seine jeweilige Funktion oder Intention zu erkennen"*. Über eine gewisse *"'Immunisierung gegenüber musikalischer Manipulation'"* hinaus soll das Kapitel zugleich dazu beitragen, *"Aufmerksamkeit und Interesse zu wecken für das vielgestaltige Musikleben unserer Zeit, und auf die Möglichkeit und Notwendigkeit aufmerksam machen, aus dem musikalischen Angebot selbständig auszuwählen"*²¹.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Das Musikhören hat in "Musikunterricht Grundschule" eine dominierende Bedeutung, ohne daß deswegen andere Bereiche vernachlässigt werden. In einem eigenen Kapitel im Lehrerband stellen die Autoren ihre Konzeption einer Hörerziehung für Grundschü-

18 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.32

19 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.171

20 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.217

ler dar. Aufgrund von Erfahrungswerten und Erkenntnissen der Pädagogischen Anthropologie gehen sie davon aus, daß Grundschul Kinder sich in einer Phase hoher Empfänglichkeit für Lernprozesse befinden. Die Autoren plädieren deshalb für eine systematische und auf breiter Basis stattfindende Hörerziehung im Grundschulalter, mit dem Ziel, affektive Bindungen zur Musik zu vermitteln und zugleich das Anspruchsniveau der Kinder gegenüber musikalischen Eindrücken zu heben²². Für eine intensive Hörerziehung sprächen auch die Untersuchungsergebnisse KAREL PECHS (1969, 1971), die auf einen direkten Zusammenhang zwischen bewußter Hörerziehung (Entwicklung akustischer Unterscheidungsfähigkeit) und allgemeiner Lernfähigkeit hinweisen.

Bei der Entwicklung ihres konzeptionellen Ansatzes für das Musikhören orientieren sich die Autoren zum einen an dem von ABEL-STRUTH entwickelten Themenkatalog zum Werkhören, der *"in lockerer Fügung die verschiedenen Aspekte aufgreift, unter denen Kindern im Vorschulalter (aber auch in den ersten Grundschuljahren) Musik interessant erscheint, d.h. sie zum Zuhören, Fragen oder Mitbewegen stimuliert"*²³. Als wichtig erachten die Autoren vor allem die Forderung ABEL-STRUTHS, eine einseitige Fixierung der Schüler auf programmgebundene Musik zu vermeiden, da dies einer falschen Erwartungshaltung gegenüber Musik und damit einem unangemessenen Hören Vorschub leiste²⁴. Als zweite Orientierungsmarke dient den Autoren der von DANKMAR VENUS entwickelte Ansatz, *"auditive und visuelle Eindrücke systematisch aufeinander zu beziehen, damit sie sich wechselweise erhellen"*²⁵. Insgesamt läßt sich feststellen, daß der Lernbereich Hören in "Musikunterricht Grundschule" einen übergeordneten Stellenwert einnimmt. Andere Bereiche (etwa Singen, Musizieren, Bewegung, Notation, Musiktheorie usw.) stehen eigentlich immer im Zusammenhang mit dem Hören. Die besondere Gewichtung des Lernbereichs Musikhören wird durch die große Zahl von Hörbeispielen unterstrichen.

Die Strukturierung des Unterrichtswerkes orientiert sich an den bereits genannten sieben Lernbereichen (vgl. oben, S.193).

Diese werden wiederum thematisch in kleinere Lerneinheiten untergliedert. Beim Kapitel 1 (*"Musik kann etwas erzählen"*) sieht das z.B. folgendermaßen aus:

-
- 21 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.249
 - 22 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.22
 - 23 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.22f
 - 24 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.23
 - 25 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.24

*"Musik kann Geräusche aus der Natur darstellen
Musik kann Geräusche aus der Umwelt darstellen
Musik kann von Menschen und Fabelwesen erzählen
Musik kann Stimmungen und Gefühle ausdrücken
Musik kann ganze Geschichten erzählen".*

Eine derartige klare Strukturierung der Lerninhalte erleichtert Lehrern und Schülern die fachliche Orientierung, was nicht zuletzt unter motivationalen Aspekten von Vorteil sein dürfte.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die vier Langspielplatten enthalten 104 vorrangig im Zusammenhang mit dem Hören stehende Klangbeispiele. Zwischen den einzelnen Hörbeispielen befinden sich Trennrillen, die das gezielte Auffinden bestimmter Stücke erleichtern. Die Nummern der Hörbeispiele werden nicht angesagt. Das den Platten beiliegende Verzeichnis der Hörbeispiele enthält die Quellenangaben zu den Hörstücken und Angaben zur jeweiligen Spieldauer.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Auswahl der Hörbeispiele richtete sich nach Angaben der Autoren *"nach dem Gesichtspunkt der Angemessenheit an die Lerninhalte und Lernziele, unabhängig davon, ob es sich dabei um seit Jahren bewährte oder um bisher kaum berücksichtigte Beispiele handelt. Der Gesichtspunkt der unbedingten Originalität trat ... zurück zugunsten der Eignung für den Grundschulunterricht"*²⁶. Das Material soll *"jeweils einen besonderen [musikalischen] Aspekt vertreten"* und damit die *"Grundprinzipien des Faches in exemplarischer und übertragbarer Weise erschließen helfen"*²⁷. Schließlich weisen die Autoren darauf hin, daß die einzelnen Werkausschnitte zwar in ganz bestimmten Zusammenhängen als Hörbeispiele vorgeschlagen werden, was jedoch nicht heiße, daß sie nicht auch als Beispiele für andere Sachverhalte herangezogen werden können. Hilfen

26 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.1f

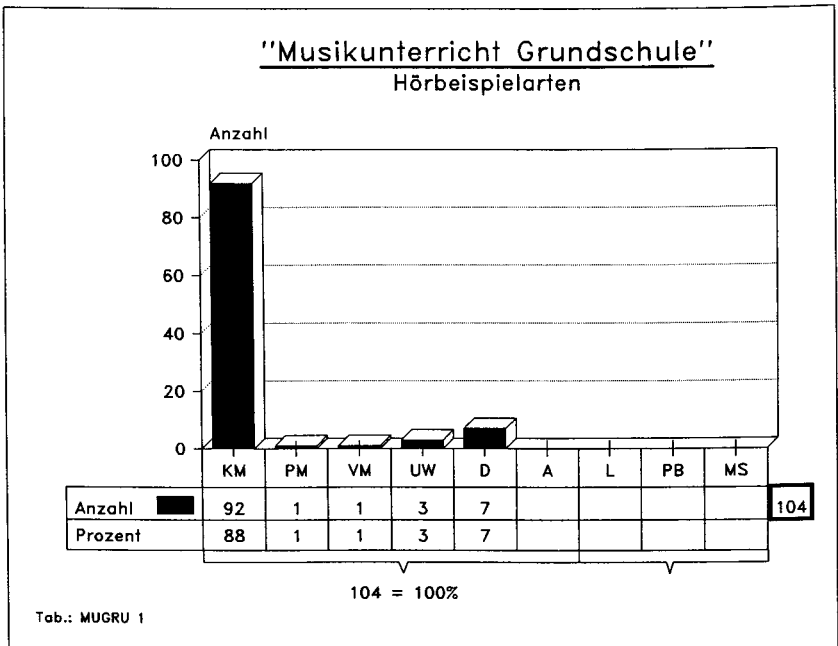
27 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.6

dafür bietet eine Aufschlüsselung der Beispiele nach übergreifenden Gesichtspunkten im Anhang des Lehrerbandes²⁸.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Wie bei kaum einem anderen Unterrichtswerk dominieren in "Musikunterricht Grundschule" die Hörbeispiele aus dem Bereich der Kunstmusik (Tabelle MUGRU 1). Mit 92 Titeln machen diese 88% des gesamten Hörangebotes aus. Es folgen mit sehr großem Abstand einige Demonstrationsbeispiele (7%)²⁹. Die Umweltgeräusche (3%) und je ein Beispiel populärer bzw. volkstümlicher Musik fallen kaum ins Gewicht. Insgesamt erscheint das Hörangebot durch die übermäßige Dominanz der Kunstmusik ein wenig einseitig. Eine etwas breitere Basis und mehr Ausgewogenheit wären wünschenswert.



²⁸ vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.2

²⁹ Sie beinhalten eine "Rummelplatz-Stimmung", ein Schlagzeugsolo, Posthornmotive, Kindergesang, einen Ausschnitt einer Orchesterprobe bzw. aus einem Gottesdienst.

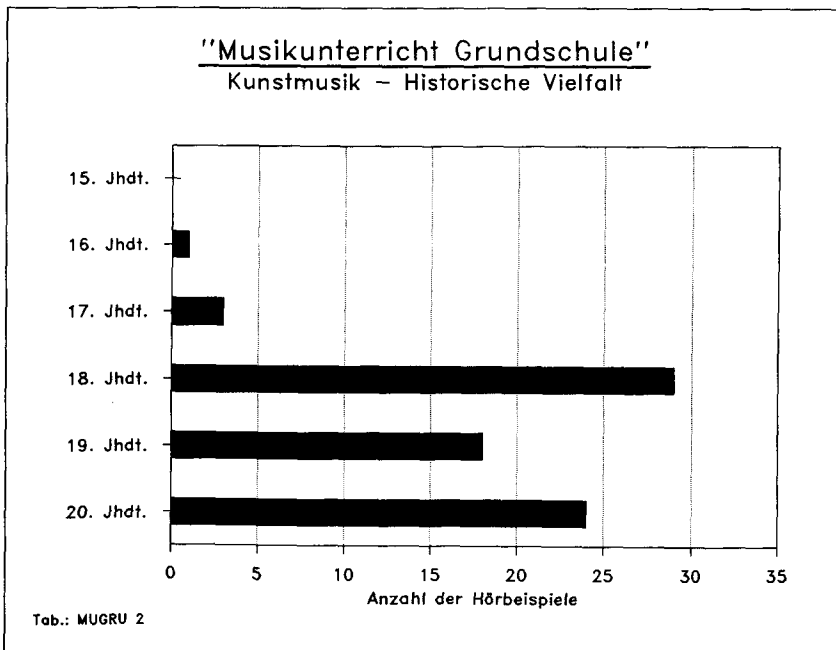
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 36 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen festzustellen sind:

Haydn, J.	7x
Mozart, W. A.	7x
Bach, J. S.	6x
Schumann, R.	5x
Strawinsky, I.	5x
Bartók, B.	4x
Beethoven, L. v.	4x
Ligeti, G.	4x
Händel, G. F.	3x
Smetana, B.	2x
Wagner, R.	2x

Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Einteilung der Kunstmusik-Beispiele nach Jahrhunderten (Tabelle MUGRU 2) zeigt einen deutlichen Schwerpunkt bei Werken des 18. Jhdts (39%). Mit 32% ist die Musik des 20. Jhdts vertreten. Es folgen Musikstücke aus dem 19. Jhd. mit 24%. Werkbeispiele des 16. und 17. Jhdts haben nur sehr geringes Gewicht. Insgesamt repräsentieren die Beispiele der Kunstmusik ein historisch und stilistisch breites Spektrum.

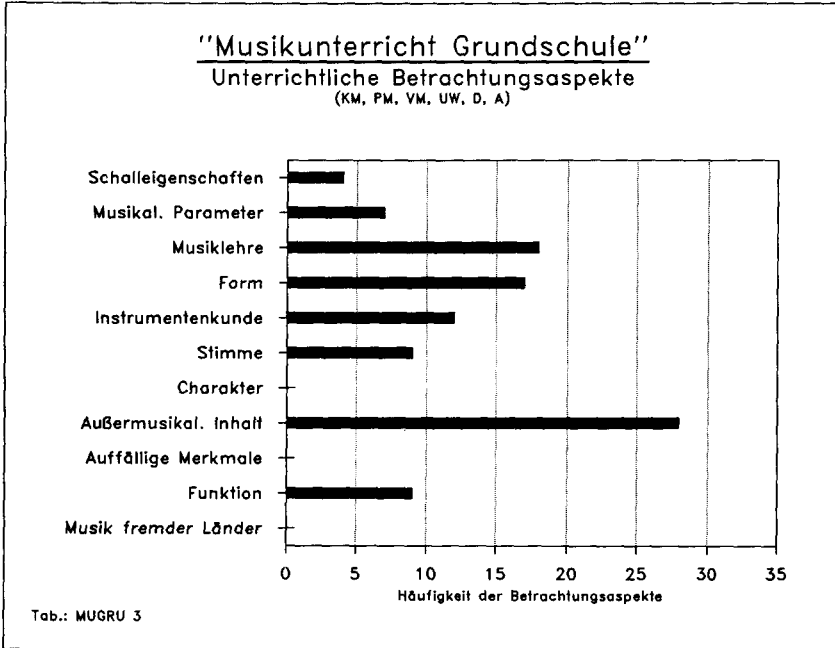


3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die klare Strukturierung des Unterrichtswerkes und die eindeutigen Kapitelüberschriften lassen die Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen leicht erkennen³⁰. Häufig sehen die Autoren jedoch eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen vor. Diese Tatsache kann durch die Tabelle MUGRU 3 natürlich nicht wiedergegeben werden.

Mit Abstand stärkstes Gewicht hat im Musikunterricht Grundschule die Beschäftigung mit den außermusikalischen Inhalten von Musikstücken. Entsprechende Hörbeispiele mit programmmusikalischem Charakter stehen in großer Zahl zur Verfügung. An zweiter Stelle rangiert die Vermittlung von Themen der Musiklehre (Tonleitern, Intervalle, Dreiklänge usw.) anhand von Werkausschnitten, dies allerdings stets in enger Kopplung an musikpraktische Aktivitäten. Etwa gleiches Gewicht hat die unterrichtliche Auseinandersetzung mit musikalischen Formen. Es folgen die Instrumentenkunde und mit etwas weniger Gewicht die Gesichtspunkte Funktion bzw. gesellschaftliche Bedeutung der Musik sowie der Betrachtungsaspekt Stimme (Stimmgattungen und Stimmgruppierungen). Auch musikalische Parameter (z.B. Lautstärke, Tempo, Tondauer, Tonhöhe) werden im Zusammenhang mit dem Hören komplexer Musik vermittelt. Die Beschäftigung mit den Schalleigenschaften von Umweltgeräuschen hat propädeutischen Charakter und ist entsprechend geringer gewichtet. Insgesamt ergibt sich eine breite und recht ausgewogen gewichtete Palette von Betrachtungsaspekten.

30 Diese Klarheit in Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Hörstunden dürfte für die Unterrichtspraxis von großem Vorteil sein und dem Lehrer das Vermitteln der Inhalte sowie dem Schüler das Lernen erleichtern.



3.2 Texte

Ihrer Absicht entsprechend, eine offene, Schüler und Lehrer nicht einengende didaktische Konzeption zu verwirklichen, verzichteten die Autoren bewusst auf "wortreiche Problemschilderungen ... und detaillierte Aufgabenstellungen"³¹. So beschränkt sich das Textangebot im Schülerbuch auf Kapitelüber- und Bildunterschriften, Textvorlagen für Gestaltungs- und Improvisationsübungen³² sowie einige wenige Informationstexte zu den Hörbeispielen. Am Ende einer jeden Lernsequenz wird das Gelernte in einem Überblick ("Was wir wissen") zusammengefaßt. Diese informativen Textbeiträge sind in einer sachlich klaren, einfachen und für Grundschüler gut verständlichen Sprache formuliert und bilden eine wertvolle Grundlage zur Wiederholung und Festigung der Lerninhalte. Wesentliche Fachbegriffe werden durch Fettdruck hervorgehoben. Die Spaltendarstellung der Texte, genügend gliedernder Leerraum, ein angemessen großer Schriftgrad und die Auflockerung der Buchseiten durch Karikaturen oder Grafiken dürften den Kindern das Lesen erleichtern. Vorteilhaft für die unterrichtliche Praxis

31 Musikunterricht Grundschule, Schülerband, S.6

dürfte auch die räumliche Trennung von zusammenfassenden Texten und aktuell zu bearbeitendem Material sein.

3.3 Notenbeispiele

Es gibt kaum ein Hörstück, zu dem im Schülerband nicht auch ein Notenbeispiel abgedruckt ist. Zusätzlich stehen dem Lehrer alle Notenbeispiele in Form von Arbeits-transparenten zur Verfügung, wodurch die unterrichtliche Arbeit wesentlich erleichtert wird. Der Notenlehrgang beginnt mit einfachen grafischen Zeichen und führt über grafische Elementarpartituren bis zur komplexen grafischen Originalpartitur. Im Kapitel "*Wie man Musik macht II*" veranschaulichen Balkengrafiken musikalische Formverläufe und die Zusammensetzung von Instrumentalgruppen. Viele traditionelle Notenbeispiele in Form von Einzelstimmen (Motive und Themen), Klavierauszügen und Partiturausschnitten dienen schließlich als Hörhilfe und Grundlage für musikalische Analysen. Die typografische Gestaltung wechselt je nach Art und Umfang der Notenbeispiele. Sie ist in allen Fällen klar und übersichtlich sowie dem Alter der Schüler angemessen.

3.4 Bildmaterialien

Der Schülerband ist mit reichhaltigem Bildmaterial verschiedenster Art ausgestattet. Es gibt Schwarz-Weiß-Fotos, Farbfotos, schwarz-weiß oder farbig gezeichnete Abbildungen, Bildcollagen, Skizzen und Tabellen. Es handelt sich dabei um Abbildungen von Instrumenten, Musikgruppen verschiedener Art, Komponisten, Klangmaterialien, außermusikalischen Inhalten von Programmusikstücken sowie von musikbezogenen Alltagssituationen. Die Bildmaterialien dienen der Information und Veranschaulichung. Sie werden aber auch eingesetzt, um Denkanstöße zu geben oder ein Unterrichtsgespräch auszulösen. Eine weitere wesentliche Aufgabe des Bildmaterials besteht darin, die Schüler zur Eigentätigkeit anzuregen, z.B. durch die Abbildung von musikalisch agierenden Kindern, durch Bildergeschichten oder durch die Darstellung von Alltagssituationen und Gegenständen, die Klangaktionen herausfordern. Manche Bildmaterialien dienen auch der Illustration von Liedern, Gedichten oder musiktheoretischen Sachverhalten (z.B. Feuerwehrauto - Quarte, Kuckuck - Terz). Skizzen, Farbbilder und

Tabellen werden außerdem im Zusammenhang mit der Lösung von Höraufgaben (meist Zuordnungsaufgaben) angeboten. Mehr der Auflockerung dienen die Karikaturen und Grafiken der Kapitel "Was wir wissen".

Insgesamt dürfte das qualitativ gute Bildmaterial aufgrund seiner Vielfalt und Lebendigkeit, seiner Klarheit und Ausdruckskraft Kinder im Grundschulalter gut ansprechen und zum interessierten Umgang mit dem Buch motivieren.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Die Lerninhalte werden im Schülerband so präsentiert, *"daß sie für Schüler und für Lehrer vielfältigen Aufforderungscharakter besitzen, d.h. zum Fragen, Nachdenken, In-Beziehung-Setzen, Raten, Ausprobieren, Zuordnen, Ergänzen usw., kurz zum entdeckenden Lernen anregen"*. Die Autoren verzichten weitgehend auf *"normative Hinweise zum Umgang mit dem präsentierten Material sowie auf ausformulierte Aufgabenstellungen zugunsten 'materialer Denkanstöße'"*³³. Das heißt, das Schülerbuch beschränkt sich weitgehend auf die Präsentation der Lerninhalte. Diese Art der didaktisch-methodischen Aufbereitung ermöglicht eine offene und flexible Unterrichtsgestaltung, in der sich das Unterrichtsgeschehen frei entwickeln kann und die Schüler großen Handlungsspielraum haben.

Die Autoren haben sich mit Erfolg darum bemüht, *"die Kinder beim Eintritt in die Grundschule nicht unvermittelt mit künstlichen, kognitiv übergewichtigen Lernsituationen zu konfrontieren, sondern ihrer überwiegend handlungsbezogenen Erkenntnistätigkeit durch spielerische Lernformen entgegenzukommen"*³⁴. Auf diese Weise kommt beim Umgang mit den Hörstücken vor allem die emotionale Komponente nicht zu kurz. Die inhaltliche Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Kinder (Einstieg in das Musikhören über Programmmusik-Beispiele) und die häufige Abbildung von musikalisch agierenden Kindern (auch im Zusammenhang mit eher kognitiv orientierten Themen) erzeugt psychische Nähe. Sie erleichtert den Schülern den Zugang zu den Unterrichtsinhalten und eröffnet ihnen die Möglichkeit, eigene Erfahrungen in den Hörunterricht einzubringen.

33 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.1. Vgl. auch Vorwort im Schülerband, S.6

34 Musikunterricht Grundschule, Schülerband, S.6

Die spiralgige Anordnung einzelner Themenbereiche erlaubt eine Wiederholung und Übertragung des Gelernten, indem Teilschritte mit unterschiedlich hohem Anspruchsniveau auf mehrere Schuljahre verteilt werden³⁵. Die klare Strukturierung der Inhalte in sieben Lernbereiche, die die fachlichen Schwerpunkte gut erkennen lassen, erleichtert den Schülern die Orientierung, was nicht zuletzt unter motivationalen Aspekten von Vorteil sein dürfte. Obwohl die Kapitelüberschriften die vorrangigen Betrachtungsaspekte der Hörbeispiele nennen, plädieren die Autoren stets für eine vielfältige, mehrperspektivische Auseinandersetzung mit ihnen.

Der Schülerband ist als Arbeitsbuch im engeren Sinne konzipiert. Das heißt, die Schüler dürfen in ihm Eintragungen vornehmen (ankreuzen, zuordnen, numerieren usw.)³⁶. Seit 1981 gibt es dafür ein spezielles Schülerarbeitsheft.

Die gelungene äußere Gestaltung des Buches dürfte auf die Schüler sehr anregend wirken und dazu beitragen, ihr allgemeines Interesse am Musikunterricht zu wecken und zu steigern. Das Din-A4-Format ermöglicht eine großzügige und übersichtliche Präsentation des Bild- und Notenmaterials. Die Vielfalt und Lebendigkeit der Darstellungsformen kommt den Bedürfnissen der Schüler nach Anschauung und Abwechslung entgegen. Obwohl der Sachanspruch im Schülerbuch nicht zu kurz kommt, hebt es sich deutlich vom Typ eines strengen Musiklehrbuchs ab. Es ist den Autoren gelungen, sowohl den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder als auch den Ansprüchen des Faches in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

4.2 Zum Lehrerband

Auf die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes, die im Lehrerhandbuch ausführlich dargestellt und überzeugend begründet wird, wurde bereits hingewiesen. Um dem Lehrer die didaktische Orientierung innerhalb der einzelnen Lernbereiche zu erleichtern, geben die Autoren eine Auswahl möglicher Lernziele des Musikunterrichts in der Grundschule³⁷ vor (Primär kognitive und auditiv-sensorische Lernziele, primär affektive Lernziele, primär psychomotorische Lernziele und primär soziale Lernziele). Dieser allgemeine Lernzielkatalog wird im Kapitel "*Angestrebter Lernzuwachs (Fundamentum)*" durch die Auflistung der Kenntnisse und Fähigkeiten ergänzt, "*die*

35 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.6

36 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.1

37 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.10ff

*innerhalb der einzelnen Lernbereiche bis zum Ende der Grundschulzeit konkret erreicht sein sollten*³⁸. Sehr fundiert sind die anschließenden Darlegungen zu lern- und entwicklungspsychologischen Aspekten des Musikunterrichts in der Grundschule³⁹ und zu den musikalischen Verhaltensweisen und ihrer Bedeutung für den Grundschulunterricht⁴⁰.

Während mit diesen Kapiteln gewissermaßen der theoretische Unterbau geschaffen wird, zielen die Empfehlungen zur Unterrichtsorganisation⁴¹ und die ausführlichen Hinweise zu möglichen Lernzielkontrollen⁴² auf die Verwirklichung unterrichtlicher Praxis.

Konkrete Planungshilfen für die einzelnen Lernbereiche und deren thematischen Schwerpunkte findet der Lehrer in den anschließenden umfangreichen und vorbildlich aufbereiteten Kapiteln des Handbuches. Sie beginnen jeweils mit didaktischen Vorüberlegungen und Sachinformationen zu einem Lernbereich insgesamt, weiterführende Literaturhinweise eingeschlossen. Es folgen für jede Lernsequenz spezielle didaktische Hinweise, Sachinformationen und methodische Hinweise.

Die Sachinformationen im Lehrerhandbuch können als vorbildlich bezeichnet werden. Der Lehrer erhält zu jedem (!) einzelnen Hörbeispiel umfassende Informationen (Name des Komponisten, Geburts- und Sterbejahr, Titel und Entstehungsdatum des Werkes, ausführliche Hinweise zur musikalischen Gattung, zum historisch-gesellschaftlichen Umfeld, zu den Intentionen des Komponisten, zur formalen Struktur des Werkes sowie zu seiner Interpretations- und Wirkungsgeschichte). Notenbeispiele veranschaulichen immer wieder wichtige Motive, Themen oder komplette Werkausschnitte. Im Zusammenhang mit Vokalwerken werden meist wichtige Textstellen abgedruckt. Gründliche Sachinformationen erhält der Lehrer auch zu den Lernbereichen Instrumentenkunde und Stimme sowie zu dem Themenkomplex Notation. Quellenangaben und Hinweise auf weiterführende Literatur ermöglichen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik.

38 Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.12

39 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.13ff

40 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.16ff

41 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.47ff

42 vgl. Musikunterricht Grundschule, Lehrerband, S.51ff

Umfangreich sind auch die methodischen Hilfen des Lehrerbandes. Sie skizzieren mögliche Unterrichtsverläufe, methodische Alternativen aber auch inhaltliche Differenzierungs- und Erweiterungsmöglichkeiten. Eine fundiertere, differenziertere und anregendere methodische Aufbereitung der Lerninhalte findet sich in keinem anderen Musik-Schulbuch.

Wertvolle Hilfe leistet auch das "*Stichwortverzeichnis zu den Hörbeispielen*" am Ende des Lehrerbandes. Es schlüsselt die Klangbeispiele unter verschiedenen Gesichtspunkten auf. Sucht der Lehrer ein Hörbeispiel zur Behandlung eines bestimmten musikalischen Aspekts, wird er hier rasch fündig. Es folgt ein sehr umfangreiches Verzeichnis mit musikdidaktischer, musikwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Literatur. Abgerundet wird der Registerteil durch ein Personen- und Sachwortverzeichnis.

4.3 Zur Stoffverteilung

Die jahrgangsmäßige Zuordnung der Inhalte geschieht dadurch, daß alle Lernbereiche in zwei bzw. drei Lernsequenzen gliedert und diese wiederum verschiedenen Schülerjahrgängen zugeordnet sind⁴³. Vorschläge für eine zeitliche Verteilung innerhalb eines Schuljahres werden nicht gemacht.

5. Gesamturteil

"Musikunterricht Grundschule" ist ein mit seltener Gründlichkeit konzipiertes und hervorragend aufbereitetes Unterrichtswerk, das dem Musikhören einen hohen Stellenwert einräumt. Sein absoluter Schwerpunkt liegt im Bereich der Kunstmusik. Dieser wird in historischer und stilistischer Hinsicht durch eine stattliche Zahl gut ausgewählter Hörbeispiele breit repräsentiert, wobei es den Autoren darum geht, den Schülern grundlegende Prinzipien musikalischer Gestaltung in exemplarischer Form nahezubringen. Dieses Ziel dürfte durch die Vielfalt der Betrachtungsaspekte gut erreichbar sein. Die Dominanz der Kunstmusik-Beispiele und die weitgehende Ausklammerung anderer Musikbereiche vermittelt insgesamt allerdings ein etwas einseitiges Bild. Hier wäre etwas mehr Ausgewogenheit wünschenswert. Ungeachtet dessen stellt das Hörangebot des Unterrichtswerkes "Musikunterricht Grundschule" eine ausgezeichnete Basis für einen niveauvollen und abwechslungsreichen Hörunterricht dar.

43 vgl. Musikunterricht Grundschule, Schülerband, S.7

Die Präsentation der Lerninhalte im Schülerbuch ohne gängelnde und einengende Fragen und Aufträge ermöglicht eine offene und flexible Unterrichtsgestaltung. Die Form der Darstellung regt zum entdeckenden Lernen an und motiviert die Schüler immer wieder zur Eigentätigkeit. Den Autoren kommt es sehr darauf an, daß die Schüler sich handelnd mit den Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen und eine positive emotionale Beziehung zu den Inhalten des Musikunterrichts aufbauen können. Kognitive und affektive Lernziele werden gleichermaßen berücksichtigt. Es ist den Autoren gut gelungen, die Sachansprüche des Faches und die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Grundschüler in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Das Layout des Buches ist einerseits sachlich und klar, andererseits aber auch lebendig, freundlich und abwechslungsreich gestaltet, so daß es die Schüler gut ansprechen dürfte.

Hervorragend sind die umfassenden didaktisch-methodischen und sachlichen Informationen im Lehrerhandbuch. Das Unterrichtswerk bietet beste Voraussetzungen für einen niveauvollen und effektiven Hörunterricht. Es stellt allerdings hohe Ansprüche an die Schüler und erfordert einen engagierten Lehrer.

BSV Musik

Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "bsv musik"¹ gehören:

Für die 1./2. Jahrgangsstufe:

1 Schülerbuch

1 Lehrerbuch

1 Schallplatte (LP)

Für die 3./4. Jahrgangsstufe:

1 Schülerbuch

1 Lehrerbuch

1 Schallplatte (LP)

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Im Lehrerbuch² legen die Autoren auf 4 Seiten die didaktische Konzeption ihres Unterrichtswerkes dar. Sie kritisieren den bislang stark musisch geprägten, vorwiegend auf den vokalen Bereich konzentrierten Musikunterricht mit seinem reduzierten Musikbegriff. Ein neukonzipierter Musikunterricht hat nach Auffassung der Autoren folgenden Forderungen Rechnung zu tragen:

-
- 1 bsv musik 1 - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule, 1. und 2. Schuljahr, v. Josef T. Dillenkofer, Günther Riehl, Hermann-Josef Wilbert, München: Bayerischer Schulbuchverlag 1977
Lehrerbuch 1: 1977
 - bsv musik 3/4 - Unterrichtswerk für die Musikerziehung in der Grundschule, 3. und 4. Schuljahr, v. Josef T. Dillenkofer, Günther Riehl, Hermann-Josef Wilbert, München: Bayerischer Schulbuchverlag 1979²
Lehrerbuch 2: 1977
 - 2 Die theoretischen Grundlegungen sind im Lehrband 1 und 2 jeweils gleich. Auch die Seitenzahlen stimmen überein.

- *Er soll frühzeitig zu aller Musik Zugang schaffen*
- *er soll zu Erkenntnissen führen, welche sowohl die Gestalt als auch den Gehalt musikalischer Werke in gleichem Maße ins Auge fassen*
- *er soll zu klaren und deutlichen, fachlich korrekten Begriffen führen*
- *er soll ... kognitive, ... psychomotorische und affektive Ziele erreichen*
- *er soll zu den folgenden fünf Arten von Fertigkeiten führen:*
 1. *zum bewußten Hören, hörenden Unterscheiden, unterscheidenden Benennen von Musik und ihren Erscheinungsweisen*
 2. *zum nachgestaltenden Musizieren ...*
 3. *zum Darstellen der Gestalt oder des Gehalts von Musik ...*
 4. *zum Erfinden von Musik ...*
 5. *zum Reflektieren über Musik ...*
- *er soll ein didaktisch und methodisch klares Konzept aufweisen, nach welchem Jahrgang für Jahrgang konsequent fortgeschritten werden kann*³.

Zwei vorrangige Ziele verfolgen die Autoren mit ihrem Unterrichtswerk: Die Förderung "*musikalischer Fertigkeiten*" und die "*musikalische Begriffsbildung*". Letztere sei aus der "*aktiven und rezeptiven Musikerfahrung*" zu gewinnen, wobei die Aufmerksamkeit der Schüler auf folgende Eigenschaften der Musik gelenkt werden müsse: "*Lautstärke, Tonhöhenverlauf, Tempo Klangfarbe, Takt, Zusammenklang und Satzweise, Tondauer, Form*". Durch eine "*ständige Weiterentwicklung des Unterscheidungsvermögens*" sollen die Kinder Musik unter diesen acht Aspekten zunehmend differenzierter wahrnehmen, beurteilen und gestalten lernen⁴. Die von den Autoren angestrebte "*umfassende musikalische Grundlagenbildung*"⁵ zielt demnach offensichtlich vorrangig auf das Parameterhören ab.

Großen Wert legen die Verfasser darauf, daß möglichst alle Schüler mit einem Musikinstrument (Stabspiele, Blockflöte, Melodika, Gitarre) ausgestattet werden. Dies soll die Möglichkeit zu eigenem Musizieren erweitern und die Schüler zum gründlichen Erlernen eines Instruments motivieren⁶.

Besondere Bedeutung schreiben die Autoren der traditionellen Notenschrift zu. In deutlicher Abgrenzung zum althergebrachten Notenlehrgang, der ihrer Meinung nach "*um der musikalischen Grammatik willen*" die Schüler mit Notenspauerei langweilte, möchten sie die Notation als Grundlage für die "*Reproduktion der meisten Kompositionen bis*

3 bsv musik 1, Lehrerbuch, S.5

4 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.6

hin zur Gegenwart" verstanden wissen. Indem Aufgaben im Zusammenhang mit Notation sich "auf komplexe musikalische Aufgaben beziehen ... und ... unmittelbarer Anlaß zum Musizieren" sind, sollen Schüler mit hohem, aber auch solche mit geringem Leistungsvermögen aktiviert werden⁷.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Geht man von der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes aus, wie sie von den Autoren skizziert wird, so scheint der Lernbereich Musikhören in "bsv musik" einen hohen Stellenwert zu besitzen. Darauf deutet auch die Tatsache hin, daß bei einer vorgesehenen Gesamtzahl von ca. 169 Musikstunden in 59 Stunden Hörbeispiele zum Einsatz kommen sollen, das heißt, in mehr als einem Drittel der Unterrichtszeit. Bei näherem Hinschauen wird jedoch deutlich, daß die Autoren ein sehr verengtes Konzept musikalischer Hörerziehung vertreten. Absolut im Vordergrund steht das isolierte Parameterhören. Diese Tendenz tritt insbesondere in den zahlreichen Testbeispielen deutlich zutage. Andere Aspekte, unter denen Musik betrachtet werden könnte, vor allem aber ganzheitliche Zugangsweisen werden völlig an den Rand gedrängt. So entsteht ein etwas zwiespältiger Eindruck, da zwischen dem Anspruch der didaktischen Konzeption und der praktischen Umsetzung im *Schülerbuch* ein gewisser Widerspruch besteht. Der rezeptionsdidaktische Ansatz der Autoren impliziert nicht zuletzt die Gefahr einer kognitiven Überfrachtung des Unterrichts.

Das Inhaltsverzeichnis im Schülerbuch gliedert den Lehrstoff pro Jahrgang in jeweils 6 Kapitel ("*Stundenblocks*"). Die Überschriften (z.B. "*In der Schule*", "*Der bunte Herbst*", "*Wenn wir fahren*", "*Bäche, Flüsse, Ströme*", "*Kinderfest*", "*Da Jesus in den Garten ging*" usw.)⁸ deuten eher in Richtung eines traditionellen Liederbuches, bei dem die Inhalte nach dem Jahreskreis oder nach Festen und Feiern u.ä. gegliedert werden. Warum die fachlichen Schwerpunkte der einzelnen Kapitel in den Überschriften des Schülerbuches nicht genannt werden, erscheint nicht ganz einsichtig und widerspricht der Intention der Autoren, mit "bsv musik" einen "*neuen Typ von Unterrichtswerk*"⁹

5 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.7

6 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.8

7 vgl. bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.123

8 vgl. bsv musik 1 und bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.3

9 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.7

bereitzustellen, der einen fachorientierten Musikunterricht ermöglicht. Dadurch, daß die Höraspekte als solche im Schülerbuch weder genannt, noch in irgend einer Form strukturiert werden, nimmt man den Schülern die Möglichkeit eines orientierenden Überblicks, was ein Lernen in Zusammenhängen erschwert.

Lediglich im Lehrerbuch werden die musikalischen Aspekte, die innerhalb der jeweiligen Themenkreise als Schwerpunkte im Vordergrund stehen sollen, in einer Tabelle¹⁰ aufgelistet.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Läßt man die 218 Klangbeispiele der Hörtests zunächst einmal unberücksichtigt¹¹, stehen für das Musikhören 33 Hörbeispiele zur Verfügung. Zu kritisieren sind fehlende Trennrillen zwischen den einzelnen Hörbeispielen auf der Schallplatte, wodurch ein gezielter Zugriff auf bestimmte Stücke erschwert wird. Die unpersönlich wirkende Stimme des Ansagers der Hörbeispiel-Nummern dürfte auf die Kinder eher unangenehm wirken. Angaben zur Spieldauer werden nicht gemacht. Quellenangaben zu den Hörbeispielen sind auf den Plattenhüllen zu finden.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Eine Begründung für die vorgenommene Auswahl der Hörbeispiele geben die Autoren nicht.

¹⁰ vgl. bsv musik 1 und bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.9f

¹¹ Sie dienen primär der Leistungskontrolle.

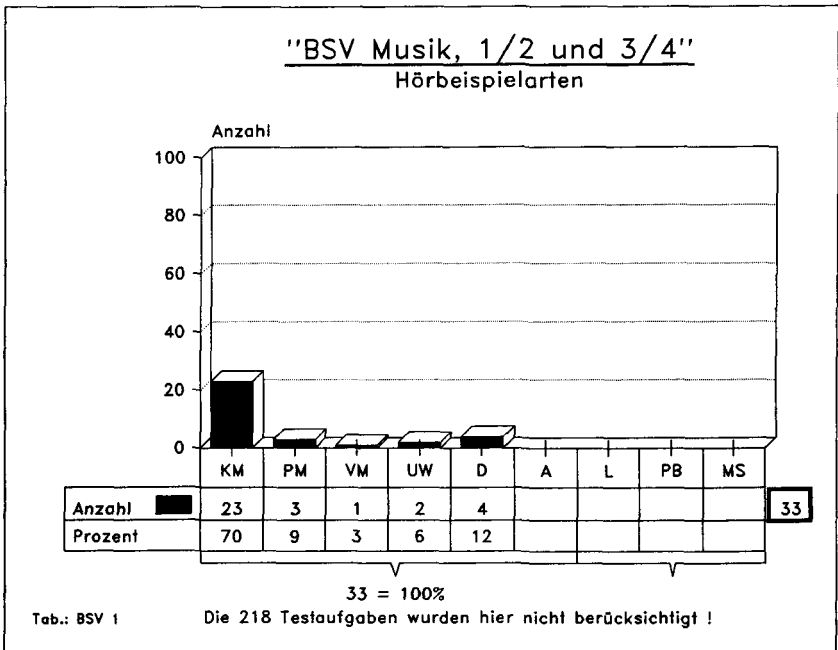
3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Hörbeispiele bestehen aus zwei Hauptgruppen, nämlich aus den für die unterrichtliche Erarbeitung vorgesehenen Beispielen und den Testaufgaben. Sieht man von letzteren ab, ist das Hörangebot mit 33 Titeln (für vier Grundschuljahre!) recht dürftig (vgl. Tabelle BSV 1). Den größten Anteil nehmen die 23 Werkbeispiele der Kunstmusik (70%) ein. Die übrigen Hörbeispiele haben demgegenüber kaum Gewicht. Es handelt sich um vier Demonstrationsbeispiele (12%), drei populäre Musikstücke (9%), zwei Beispiele mit Umweltklängen (6%) und um ein volkstümliches Stück (3%).

Die 19 Tests¹² enthalten insgesamt 218 Tonbeispiele¹³ bzw. Höraufgaben. Das Hörmaterial besteht zum größten Teil aus Demonstrationsbeispielen (Unterscheidungsaufgaben, Vergleichspaare o.ä.) mit isoliert dargebotenen musikalischen Parametern. Seltener bilden Musikstücke die Grundlage für die Höraufgaben.

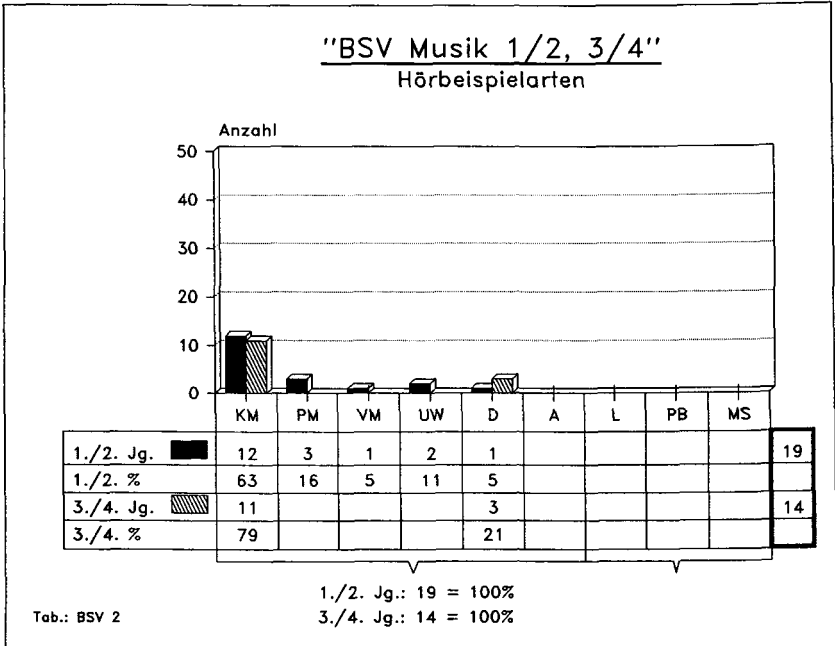
Insgesamt erweist sich das Hörangebot in "bsv musik" sowohl von seiner Zahl als auch von der Vielfalt der Musikarten her als sehr dürftig.



12 Zu Test 2 in Klasse 2 muß der Lehrer die Hörbeispiele selbst spielen. Dieser Test wurde nicht in die Analyse einbezogen.

13 Diese wurden nicht in die Tabelle der Hörbeispiele (Tab.: BSV 1) aufgenommen.

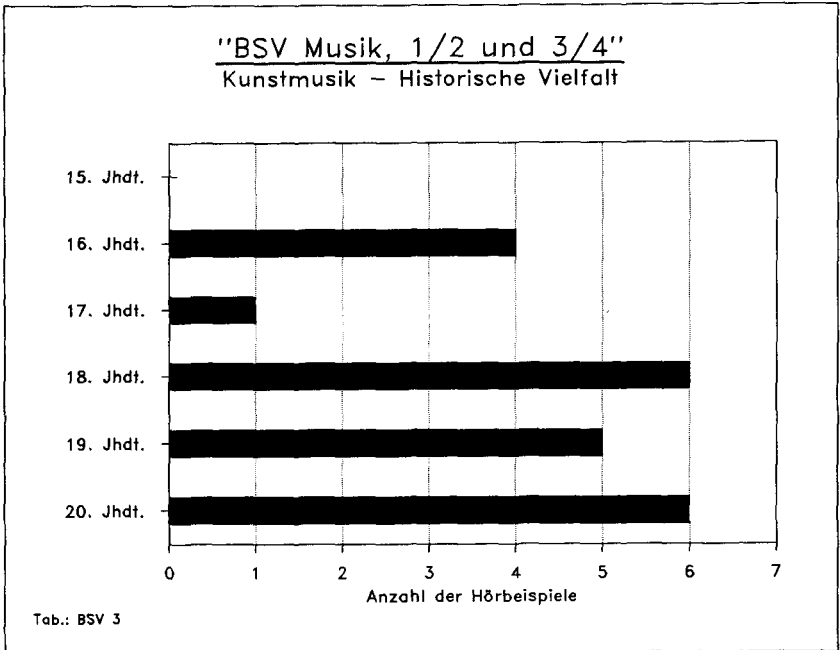
Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse (Tabelle BSV 2) zeigt, daß für die 1./2. Jahrgangsstufe nicht nur mehr, sondern auch hinsichtlich der Musikarten vielfältigere Hörbeispiele zur Verfügung stehen als für die 3./4. Klasse (19:14). Das ist angesichts der zunehmenden altersbedingten Fähigkeiten von Dritt- und Viertklässlern unverständlich. Auch die Zahl der Testaufgaben für die 1./2. Klasse ist (allerdings nur geringfügig) größer als die für die 3./4. Jahrgangsstufe (113:105).



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 21 verschiedenen Komponisten, wobei J. S. Bach zweimal, alle anderen Komponisten je einmal vertreten sind.

Ordnet man die Werkbeispiele nach Jahrhunderten (Tabelle BSV 3), ergibt sich im Bereich des 18. bis 20. Jhdts eine ausgewogene Verteilung (6;5;6). Das 16. Jhd. ist viermal, das 17. Jhd. einmal vertreten. Insgesamt repräsentieren die Werkbeispiele aus dem Bereich der Kunstmusik ungeachtet ihrer geringen Gesamtzahl in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Hörbeispiele (Tabellen BSV 4 und 5) und die Testaufgaben (Tabellen BSV 6 und 7) wurden im Hinblick auf die Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung getrennt analysiert. Für die Hörbeispiele gestaltete sich diese Aufgabe recht schwierig. Einerseits sollen nach Angaben der Autoren mit den Hörbeispielen in der Regel die einzelnen "Stundenblocks" eingeleitet werden¹⁴, wobei die Hauptaspekte der unterrichtlichen Behandlung nahezu ausschließlich im Bereich der Wahrnehmungsschulung (Tonhöhe, Tondauer, Setzweise, Klangfarbe, Form usw.) liegen¹⁵. Andererseits werden in den Kommentaren zu den Hörstücken häufig andere Lernziele genannt, die mit den Zielaspekten der Wahrnehmungsschulung nur selten eindeutig übereinstimmen¹⁶. Eine ein-

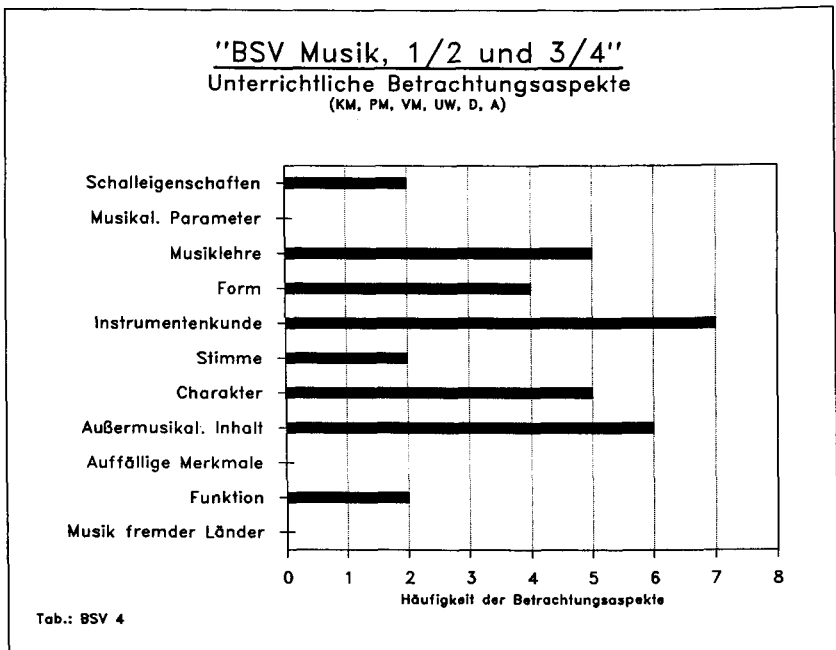
14 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.10

15 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, Tabelle S.9f

16 Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:
bsv musik 1, Lehrerbuch, Hörbeispiel Plattenseite A / F: Prado: "Paris".
Hauptaspekt im Kommentar: "Funktionen der Musik" (S.55)

deutige Identifizierung der jeweils vorrangigen Betrachtungsaspekte für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen wird dadurch erheblich erschwert. Insofern sind die nachfolgend interpretierten Tabellen BSV 4 und 5 mit gewissen Vorbehalten zu betrachten.

Stärkstes Gewicht bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörstücken haben instrumentenkundliche Themen, gefolgt von den Aspekten außermusikalische Inhalte, Musiklehre, Ausdruckscharakter von Musikstücken und musikalische Form. Deutlich geringer gewichtet erscheinen die Betrachtungsaspekte Schalleigenschaften (von Umweltklängen), Stimme und Funktionen von Musik.

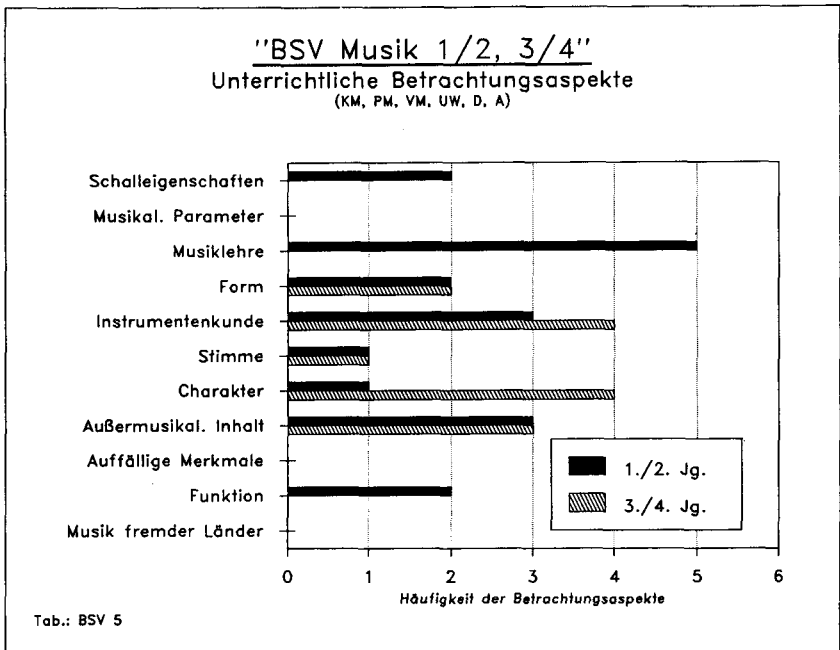


Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte (Tabelle BSV 5) zeigt (unter den oben angeführten Vorbehalten), daß in den beiden ersten Jahrgangsstufen Themen der Musiklehre (z.B. Mehrstimmigkeit, Takt, Rhythmus) dominieren. Es folgen die Gesichtspunkte Instrumentenkunde, außermusikalische Inhalte, dann

Schalleigenschaften, musikalische Form und die Funktion von Musik. Nur je einmal geht es um die menschliche Stimme bzw. um den Ausdruckscharakter von Musik.

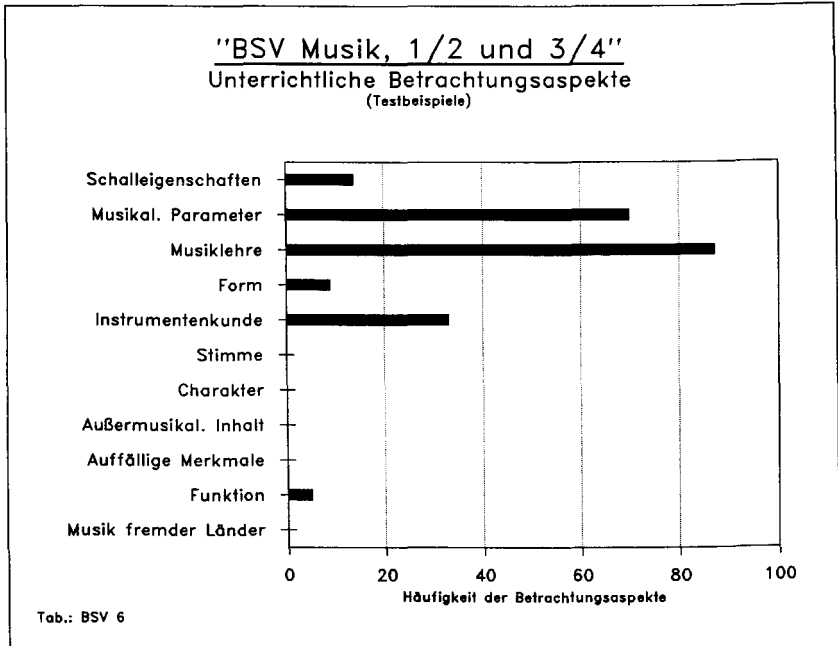
In der 3./4. Jahrgangsstufe stehen die Betrachtungsaspekte Instrumentenkunde und der Ausdruckscharakter von Musik im Vordergrund. Es folgen die Gesichtspunkte außermusikalische Inhalte und musikalische Form. Nur einmal steht die menschliche Stimme im Blickpunkt.

Angesichts der geringen Gesamtzahl der Hörbeispiele relativiert sich natürlich die Bedeutung der verschiedenen Betrachtungsaspekte.

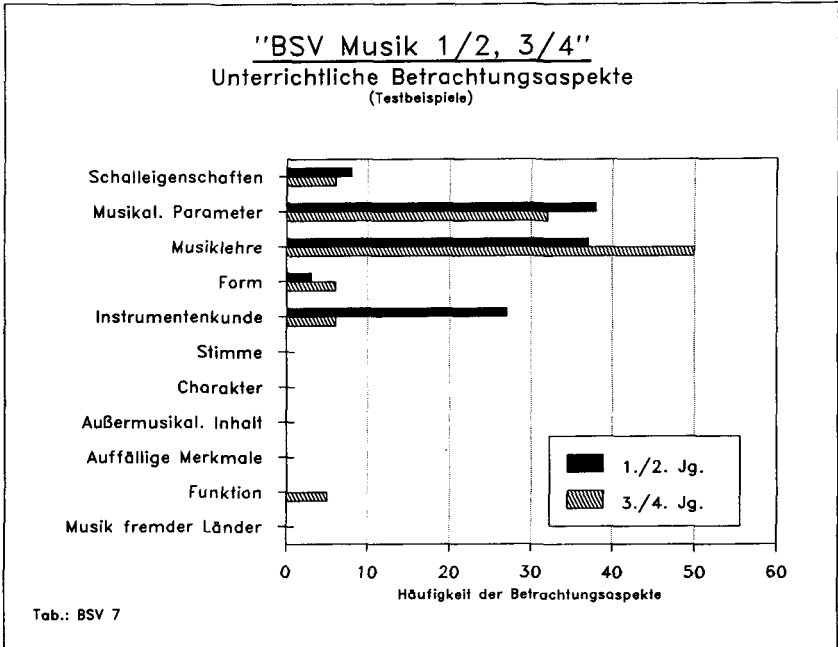


Die außerordentlich große Zahl von Testaufgaben zeigt, wo die eigentlichen Akzente des Unterrichtswerkes im Bereich des Musikhörens liegen (Tabelle BSV 6): Bei 87 (!) Einzelaufgaben geht es um Themen der Musiklehre (Notenwerte, Rhythmus, Taktarten, Tonnamen, Intervalle, Setzweise, Form usw.). 70 mal (!) sollen die Schüler musikalische Parameter (Tonhöhen, Tondauern, Tempo usw.) vergleichen und bestimmen. Der Aspekt Schalleigenschaften (Wahrnehmungsschulung) erscheint zwar nur 14 mal als eigener Gesichtspunkt, doch ist er bei den meisten Aufgaben, die musikalische Parameter oder Themen der Musiklehre betreffen, mit integriert. 33 mal

sollen die Schüler Instrumentalklänge unterscheiden (viele Beispiele mit Orff-Instrumenten). Die übrigen Aspekte (9 mal musikalische Form, 5 mal Musikart / Funktion) haben weniger Bedeutung.



Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Testbeispiele (Tabelle BSV 7) bringt keine wesentliche Änderung des Gesamtbildes.



In erster Linie zielen die Testaufgaben also auf eine ausgesprochen detailorientierte Hörschulung. Es handelt sich überwiegend um eintönige Hörübungen an konstruierten Demonstrationsbeispielen (seltener an komplexer Musik), die den Schülern ein beträchtliches Maß an Geduld abverlangt. Ganzheitliche Zugangsweisen zur Musik und die Einbeziehung musikalischer Sinnzusammenhänge werden kaum berücksichtigt. Angesichts der zahlenmäßigen Dominanz der Testaufgaben und ihrer grundlegenden didaktischen Funktion als Elemente der Lernkontrolle drücken sie und die mit ihnen verbundenen unterrichtlichen Betrachtungsaspekte letztlich dem Unterrichtswerk insgesamt ihren Stempel auf.

3.2 Texte

Der Textanteil ist in beiden Schülerbüchern (Liedtexte ausgenommen) minimal und bleibt im wesentlichen auf Kapitelüberschriften (außermusikalische Themenbereiche), Liedtitel bzw. Überschriften zu den Musizierstücken beschränkt. Zusammenhängende,

sachlich informierende Texte zum Lernbereich Musikhören sind in keinem der beiden Schülerbände vorhanden. Gelegentlich finden sich bei Notenbeispielen oder Grafiken einzelne begriffliche Erläuterungen (z.B. "schwer - leicht"¹⁷, "aufwärts, abwärts ..." ¹⁸, "höher, tiefer ..." ¹⁹, "gleich, anders" ²⁰, "große Schritte, kleine Schritte" ²¹ usw.) bzw. kurze Sätze (z.B. "Melodien laufen miteinander" ²²).

In den ersten beiden Jahrgangsstufen erscheint der weitgehende Verzicht auf Texte im Schülerbuch durchaus angebracht und begründbar. In der 3. und 4. Jahrgangsstufe allerdings wäre eine stärkere Einbeziehung von altersgemäßen Texten wünschenswert.

Unnötigerweise operieren die Autoren mit einer bisweilen kindertümelnden, fachlich aber fragwürdigen Terminologie. So werden z.B. musikalische Formbegriffe an Hand der sprachlichen Gliederung des Textes "*Braves Pferdchen, laufe schneller, braves Pferdchen, laufe brav*" erarbeitet. Abgesehen davon, daß dieser naive Text für 10jährige Schüler kaum geeignet ist, erscheint die unreflektierte Übertragung von Begriffen aus dem Bereich der Sprachlehre in die Musik aus fachlicher Sicht bedenklich. Begriffe wie "*Melodie-Satz*", "*Melodie-Satzhälften*", "*Melodie-Wörter*", "*Melodie-Satzglieder*" ²³ gibt es in der musikalischen Fachterminologie nicht. 9-10jährige Kinder verkraften bei anschaulicher Einführung sicher ohne Probleme die fachlich korrekten Begriffe musikalischer Satz, Periode, Vorder- und Nachsatz, Motiv. Problematisch erweist sich aus diesem Blickwinkel auch die Umschreibung des Begriffs musikalische Variation mit "*Die Melodie verkleinert sich*", "*Die Melodie im engen Kleid ... in langen Hosen mit großem Hut*" ²⁴.

Einige wenige Texte (Gedichte) dienen der Anregung zum eigenen Improvisieren. Über eine Seite erstreckt sich die stichwortartige Anleitung zum Bau einer "*Baßgeige*" ²⁵. Jeweils am Ende des Schülerbuches befindet sich ein Kapitel "*Was wir gelernt haben*",

-
- 17 bsv musik 1, Schülerbuch, S.33
 - 18 bsv musik 1, Schülerbuch, S.34
 - 19 bsv musik 1, Schülerbuch, S.52
 - 20 bsv musik 1, Schülerbuch, S.69
 - 21 bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.34
 - 22 bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.6
 - 23 bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.43
 - 24 bsv musik 1, Schülerbuch, S.60f
 - 25 vgl. bsv musik 1, Schülerbuch, S.48

in dem die Begriffe, unter denen Musik betrachtet wurde, geordnet nach den acht Aspekten, aufgelistet sind²⁶.

Die typografische Gestaltung der Textbeiträge ist zweckmäßig und dem Alter der Schüler entsprechend groß.

3.3 Notenbeispiele

In beiden Schülerbänden nehmen Notenbeispiele jeweils über die Hälfte des Raumes ein. Es handelt sich dabei allerdings vorwiegend um Lieder und Musizierstücke²⁷, an denen je nach Themenkreis ein bestimmter musikalischer Aspekt (z.B. Tonhöhe, Tondauer, Setzweise, Form usw.) erarbeitet werden soll. Einige grafische Notationen²⁸ dienen als Grundlage zur Improvisation²⁹ oder zur Veranschaulichung von Begriffen (z.B. lang, kurz, aufwärts, abwärts, über den Berg usw.).

Direkt in Verbindung mit den Hörbeispielen stehende Notenbeispiele gibt es im ersten Band praktisch nicht³⁰. Auch im Band 3/4 werden fast keine originalen Notationen zur Veranschaulichung des Höreindrucks angeboten³¹. Allerdings sind hier etliche auf die Hörstücke bezogene Notenbeispiele (vor allem Melodiestimmen) abgedruckt, die als Sing- und Musiziervorlagen dienen³².

Das Notenbild ist in "bsv musik 1" in Hinblick auf das Alter der Kinder besonders groß, in "bsv musik 3/4" ein wenig kleiner, aber klar und übersichtlich.

3.4 Bildmaterialien

Das Bildmaterial in "bsv musik 1" besteht überwiegend aus farbig oder schwarz-weiß gezeichneten Bildern. Der größte Teil davon ist ganzseitig, mit einer knappen Überschrift versehen und dient in Verbindung mit einem Hörbeispiel als Einstieg bzw. Ein-

26 Auch diese Zusammenfassungen sind klare Anzeiger für die inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichtswerkes: Wahrnehmungsschulung und Begriffsbildung / Musiklehre.

27 In bsv musik 1: 34 Seiten von insgesamt 79
In bsv musik 3/4: 42 Seiten von insgesamt 79.

28 In bsv musik 1: 6 Beispiele. In bsv musik 3/4: 3 Beispiele.

29 z.B. bsv musik 1, S.26f; z.B. bsv musik 3/4, S.26

30 Ausnahme: Die grafische Darstellung der Umspielung (Variation) einer Melodielinie. Vgl. bsv musik 1, Schülerbuch, S.60

31 Ausnahme: Ein Ausschnitt der grafischen Partitur zu C. Berberians "Stripsody", S.24

32 vgl. bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.12, 18, 30, 42, 48, 54f, 60f

stimmung in die Thematik des jeweiligen Stundenblocks³³. Drei Schwarz-Weiß-Fotos gehören in den Bereich der Instrumentenkunde (Orffinstrumente, Blockflötenquartett, Streichquartett). Das übrige Bildmaterial soll zu musikalischen Aktivitäten anregen, musikalische Begriffe veranschaulichen oder einfach nur illustrieren und ausschmücken.

Art und Funktion der Bilder in "bsv musik 3/4" entsprechen denen in "bsv musik 1". Die Einstiegsbilder sind hier farbig gemalt, die Einstimmung in geistliche Themen erfolgt mit Hilfe von Farbfotos³⁴. Für die Instrumentenkunde steht nur wenig Material zur Verfügung: Das Farbfoto einer Kirchenorgel und einige kleinere Schwarz-Weiß-Fotos (Banjo, Konzert- und Elektrogitarre und Fürst-Pleß-Horn).

An den Bildmaterialien in beiden Schülerbüchern ist zu kritisieren, daß sie insgesamt zu wenig musikbezogene Inhalte darstellen. Die gezeichneten und gemalten Bilder haben einen naiven Charakter. Für die erste und zweite Jahrgangsstufe mag dies angebracht sein. Schüler der dritten und vierten Klasse werden sich durch solche Bilder jedoch weniger angesprochen fühlen. Die drucktechnische Qualität der Abbildungen ist gut.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Die Präsentation der Hörthemen in den beiden Schülerbänden entspricht nicht den Anforderungen an einen zeitgemäßen Hörunterricht. Nirgendwo im Schülerbuch sind Hinweise auf die Hörbeispiele zu finden. Es gibt keine Überschriften, Arbeits-, Höraufträge, Fragen oder informierende Textbeiträge, die die Hörthemen als solche erkennen lassen. Aufgrund des dürftigen Materialangebots ist das Buch nur unzureichend geeignet, dem Schüler weiterführende Informationen zu Themen des Musikhörens zu vermitteln. Ausnahmen bilden hier nur die (zu) wenigen Fotos zur Instrumentenkunde. Während in Band 1 praktisch keine veranschaulichenden Notenbeispiele im Zusammenhang mit dem Musikhören zur Verfügung stehen, dienen die im Band 3/4 wiedergegebenen Notationen mehr als Grundlage zu eigenem Musizieren. Die klassenweise Erar-

33 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.10

34 Erläuterungen zu den Fotos befinden sich im Lehrerbuch.

beitung von Themen der Hörstücke auf Stabspielen, Flöten, Melodicas oder Gitarren (!) erscheint jedoch problematisch (vgl. unten, S.225).

Die äußere Gestaltung der einem traditionellen Liederbuch gleichenden Schülerbände³⁵ dürfte nur wenig dazu beitragen, die Kinder zu einem interessierten Umgang mit der Vielfalt der Musik zu motivieren. Die vielen (dem Singen und Musizieren dienenden) Notenbeispiele wirken zu trocken, die Bilder sind zu wenig fachspezifisch. Es fehlt ein breiteres Angebot an musikalischen Themen und weiterführenden Informationen. Eine über das Parameterhören hinausgehende ganzheitliche Auseinandersetzung mit Musikstücken, bei der die emotionale Komponente nicht zu kurz kommt, entspräche eher den Bedürfnissen und Fähigkeiten 6-10jähriger Kinder.

4.2 Zum Lehrerband

Im Vorwort des Lehrerbuches "bsv musik"³⁶ legen die Autoren "*Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts in der Grundschule*", die Konzeption und den Aufbau (= Erscheinungsform) ihres Unterrichtswerkes dar. Im Kapitel "*Zur Anlage von 'bsv musik'*" folgt - getrennt nach Jahrgangsstufen - ein tabellarischer Überblick über die Themenkreise und die jeweils schwerpunktmäßig zu behandelnden musikalischen Aspekte. Für jeden Schülerjahrgang gibt es außerdem eine Art Register, in dem die Schülerbuchseiten nach ihrer Zugehörigkeit folgenden Lernbereichen zugeordnet werden:

"Durchführung von Hörstunden",
 "Erarbeitung von Liedern",
 "Erarbeitung von Musizierstücken",
 "Umgang mit Instrumenten",
 "Umgang mit Notation",
 "Improvisation",
 "Durchführung von Leistungstests".

Die genaue Zuordnung von Schülerbuchseite, Hörbeispiel (bzw. Test) und Lehrerbuchseite im Inhaltsverzeichnis und im laufenden Text ermöglicht eine rasche Orientierung innerhalb des gesamten Medienverbundes.

35 Von einem "neuen Typ von Unterrichtswerk" (vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.7) kann keine Rede sein!

36 Das Vorwort im Lehrerbuch 1 ist identisch mit dem von Lehrerbuch 2

Der "*Lehrerkommentar*" zu den einzelnen Schülerbuchseiten gliedert sich jeweils in "*Thema*", "*Ziele*", "*Stundenverlauf*" und "*Materialien*". An den Beiträgen zum Stichwort "*Thema*" ist zu kritisieren, daß sie sachliche Informationen und methodisch-didaktische Anregungen miteinander vermengt in recht unsystematischer Form vermitteln. Dieser Mangel ist vor allem deshalb unverstündlich, weil eigene Unterkapitel "*Ziele*" und "*Stundenverlauf*" folgen.

Die Sachinformationen zu den Werkausschnitten fallen äußerst spärlich aus und bestätigen den Eindruck, daß den Autoren vor allem an einer detailorientierten Wahrnehmungsschulung und weniger an den Musikstücken als solchen gelegen ist. Die Kommentare enthalten Angaben zur Schülerbuchseite und zur Platte, auf der das Hörbeispiel zu finden ist. Irgendwo im Text tauchen dann meist der Komponistennamen und der Werktitel auf. Weitere Angaben zum Komponisten (Lebensdaten, kompositorische Absicht usw.) gibt es nicht. Die wenigen Analysen der Hörbeispiele (nicht für alle Beispiele liegen solche vor) sind im allgemeinen sehr dürftig. So heißt es zum Hörbeispiel aus Vivaldis "*Die vier Jahreszeiten*": Das Stück schildert "*die Jagd auf einen Wolf... Man hört den Jagdtrupp (Tutti), den fliehenden, schließlich getroffen verendenden Wolf (Soli), Schüsse und Gebell (Einwürfe in tiefer und mittlerer Lage). Es wirken nur Saiteninstrumente mit: die Solovioline, das mehrfach besetzte Streichquartett (Violine I und II, Bratsche, Cello), Streichbaß und Cembalo.*"³⁷ Schon eher hervorgehoben werden die musikalischen Parameter, die beim Hören der Klangbeispiele (auch am eben angesprochenen) im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollen (hier z.B. laut - leise, schnell - langsam, lang - kurz, hoch - tief, einzelne - viele ...)³⁸.

Bezüglich der zu behandelnden Instrumente geben die Autoren knappe Sachinformationen, z.B. zu den Streichinstrumenten³⁹. Hier fehlt allerdings eine Skizze, die dem Nicht-Fachmann eine Zuordnung der Bezeichnungen zu den Teilen der Violine erleichtert. Brauchbare Informationen gibt es noch zu den Blechblasinstrumenten⁴⁰ und zur Kirchenorgel⁴¹. Etwas knapp sind die Angaben zur Gitarre und zum Banjo⁴².

37 bsv musik 1, Lehrerbuch, S.75

38 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.75

39 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.76

40 vgl. bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.78

41 vgl. bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.107

42 vgl. bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.63

Bei einigen Themen weisen die Autoren auf weiterführendes bzw. vertiefendes didaktisches Material wie Filme, Tonbänder oder Diareihen, erhältlich über die Kreisbildstellen, hin.

Pro Schülerbuchseite werden im Lehrerbuch ca. 3-10 "Ziele" aufgeführt, die meisten von ihnen mit kognitivem Akzent. Affektive Lernziele sind im Bereich des Musikhörens nicht zu entdecken. Auch im Vorwort bleibt der emotionale Aspekt ausgeklammert.

Methodische Hinweise zur Behandlung der Hörbeispiele erhält der Lehrer unter dem Stichwort "Stundenverlauf". Diese sind jedoch sehr dürftig und enthalten keine Alternativen. Ein methodischer Schwerpunkt liegt eindeutig auf der Verwendung von Instrumenten im Hörunterricht (Glockenspiele, Xylophone, Melodicas, Blockflöte, Gitarre!)⁴³. Vor allem mit Hilfe der Stabspiele sollen die Kinder Motive und Themen aus den Hörbeispielen praktisch erarbeiten bzw. nachvollziehen. Es ist allerdings schwer vorstellbar, daß bei dem Versuch, mit Kindern der 3. oder 4. Klasse (noch dazu im Klassenverband) das "Quellmotiv" oder die "Flußmelodie" der Moldau mit Stabspielen zu erarbeiten, ein auch nur annähernd akzeptables musikalisches Ergebnis herauskommt. Ebenso wird das Spiel des dreistimmigen Menuetts von Mozart⁴⁴ mit Kindern, die kaum Noten lesen können und keine Erfahrung im Ensemblespiel haben, selbst bei großem Übungsaufwand nur zu kläglichen musikalischen Ergebnissen führen. Bei aller Anerkennung der guten Absicht, den Höreindruck der Schüler durch eigenes Musizieren zu vertiefen, scheint der vorgeschlagene Weg kaum geeignet, da Aufwand und Ertrag in keinem angemessenen Verhältnis stehen. Außerdem engt diese Methode den Unterrichtsablauf stark ein und es besteht die Gefahr, daß das mühselige und stupide Einstudieren der Stücke zu sehr in den Vordergrund rückt und das Werk selbst darüber aus dem Blick verloren geht.

Absolut unbrauchbar ist die nahezu ausschließliche Darstellung von musikalischen Motiven oder Themen aus den Hörbeispielen mit Hilfe von Tonbuchstaben⁴⁵. Weder

43 vgl. bsv musik 3/4, Lehrerbuch S.8

44 vgl. bsv musik 3/4, Schülerbuch, S.12

45 Mit Hilfe folgender "Konstellationen" soll das "Quell"motiv der "Moldau" erarbeitet werden, wobei die Orthographie (Groß- und Kleinschreibung der Tonbuchstaben) nicht berücksichtigt wird: "E-Fis-G / E-Fis-G-A-H / E-Fis-G-Fis-G-A-H / E-Fis-G-Fis-G-A-G-A-H-A-H-C-H / E-Fis-G-Fis-G-A-G-A-H-A-H-C-H-C-D-C-H-A-H-A-G-A-G-Fis-E". bsv musik 3/4, Lehrerbuch, S.16

der notationskundige noch der -unkundige Lehrer kann damit etwas anfangen. Der Musiker kommt auf diese Weise kaum zu einer inneren Vorstellung von dem Musikstück, wie dies bei einem normalen Notenbild möglich ist. Außerdem wird ein "Musizieren" auf Stabspielen nach einer solchen Vorlage ein stümperhaftes Geklimper werden. Diese Darstellungsart widerspricht im übrigen der erklärten Absicht der Autoren, auf einen fachgerechten Musikunterricht abzielen.

Nach jedem "Stundenblock" ist ein Hörtest (Schallplatte) vorgesehen, der zur Überprüfung der erworbenen Kenntnisse bezüglich der behandelten musikalischen Aspekte dient. Im Lehrerbuch erfährt der Lehrer etwas über die Inhalte des Tests, die Art der Durchführung sowie die Fundstelle auf der Platte. Es werden die richtigen Lösungen angegeben und eine mögliche Punkteverteilung vorgeschlagen. Die Testanweisungen, die den Schülern gegeben werden sollen, lassen an Klarheit zu wünschen übrig. 15 der insgesamt 20 Tests bestehen aus Aufgaben, in denen isoliert dargebotene musikalische Parameter (mit Hilfe einer E-Orgel oder eines Klaviers) im Stil von Musikalitätstests gehört, verglichen und beurteilt werden sollen. Solche Übungen sind in ihrer Künstlichkeit sehr trocken und dürften Grundschüler ausgesprochen langweilen. Eine positive emotionale Einstellung zur Musik läßt sich auf diese Weise wohl kaum entwickeln.

4.3 Zur Stoffverteilung

Eine jahrgangsmäßige Zuordnung des Unterrichtsstoffes erfolgt in den Schülerbüchern durch die Inhaltsverzeichnisse. Entsprechend klare Zuordnungshinweise finden sich auch in den Lehrerbüchern. Vorschläge für eine zeitliche Verteilung des Stoffes innerhalb eines Schuljahres werden nicht gemacht. Nach Angaben der Autoren ist es nicht notwendig, die Kapitel im Sinne eines streng angelegten Lehrganges, in einer vorgegebenen Reihenfolge zu durchlaufen, da der Unterrichtsstoff in Form einer "exzentrischen Spirale" angeordnet ist⁴⁶.

Bei manchen Themen wird der Zeitpunkt der Behandlung durch kirchliche Feste (Weihnachten, Ostern) oder von anderen äußeren Ereignissen (Fasching, Jahreszeiten) bestimmt. Die benötigte Zahl der Stunden pro Themenkreis läßt sich aus den methodischen Hinweisen der Autoren ableiten.

46 vgl. bsv musik 1, Lehrerbuch, S.7

5. Gesamturteil

Das Unterrichtswerk "bsv musik" hinterläßt, was den Lernbereich Musikhören angeht, keinen guten Eindruck. Die Autoren werden den im Lehrerhandbuch formulierten hohen fachlichen Ansprüchen nicht gerecht. Ihre rezeptionsdidaktische Konzeption zielt zu einseitig auf den Aspekt der Wahrnehmungsschulung, bei der isoliertes Parameterhören und die Identifizierung musiktheoretischer Detailphänomene im Vordergrund stehen. Ganzheitliche Betrachtungsweisen von Musik werden zu wenig berücksichtigt, das emotionale Moment kommt zu kurz.

Die materiale Basis für das Musikhören ist dürftig. Sieht man von den Testaufgaben ab, ist die Zahl der für die unterrichtliche Arbeit zur Verfügung stehenden Hörbeispiele zu gering. Zwar repräsentieren die Hörbeispiele der Kunstmusik in historischer und stilistischer Hinsicht eine gewisse Breite. Doch hat der Lehrer aufgrund der geringen Anzahl der Stücke kaum Wahlmöglichkeiten. Insgesamt ist die Basis des Hörmaterials zu schmal, um die Vielfalt der heutigen Klang- und Musikwelt in den Unterricht einbringen zu können.

Die Zielrichtung des unterrichtlichen Umgangs mit den Hörbeispielen erscheint vor allem mit Blick auf das Alter der Schüler problematisch. Das gilt insbesondere für die meisten der sehr zahlreichen Testaufgaben, die zwar für eine gezielte auditive Wahrnehmungsschulung geeignet sein mögen, wohl kaum aber dazu, den Schülern Freude am Musikhören zu bereiten, ihnen emotionale Zugänge zu eröffnen und das Gefühl für musikalische Sinnzusammenhänge zu wecken. Die Aufgaben könnten auf Dauer eher das Gegenteil bewirken, da sie den Hörunterricht zu einer "Horchstrapaze" werden lassen.

Die von den Autoren präferierte Methode, mit Hilfe des eigenen Musizierens Zugänge zur gehörten Musik zu schaffen, gilt zwar grundsätzlich als gangbarer Weg der Hörerziehung. In der in "bsv musik" praktizierten Ausschließlichkeit wird sie freilich zu einem fragwürdigen Allheilmittel. Das mühselige Einstudieren von Themen der behandelten Werkauschnitte droht zum Selbstzweck zu werden. Die dabei erreichbaren musikalischen Ergebnisse dürften eher von zweifelhaftem Wert sein. Völlig indiskutabel ist schließlich die "Notation" dieser Stücke im Lehrerbuch mit Hilfe von Tonbuchstaben (und falscher musikalischer Orthographie).

Fazit: "bsv musik" bietet denkbar schlechte Voraussetzungen für einen fundierten, abwechslungsreichen und motivierenden Hörunterricht in der Grundschule.

Grundausbildung in Musik 1 und 2

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Grundausbildung in Musik"¹ gehören:

- 1 Schülerbuch 1 (Musikschule: 1. Unterrichtsjahr. Primarstufe: 1.-2. Unterrichtsjahr einschließlich Vorschulklasse)
- 1 Schülerarbeitsheft 1
- 1 Lehrerband 1
- 1 Hörbeispielkassette 1
- 1 Schülerbuch 2 (Musikschule: 2. Unterrichtsjahr. Primarstufe: 3.-4. Unterrichtsjahr)
- 1 Schülerarbeitsheft 2
- 1 Lehrerband 2
- 1 Hörbeispielkassette 2

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Das Unterrichtswerk entstand auf der Basis von ursprünglich als "*Arbeitsblätter für Musikalische Grundausbildung*" konzipierten Materialien. Diese wurden zusammengefaßt und mit einem Schülerbuch, einem Arbeitsheft und einem Tonband vervollständigt². "Grundausbildung in Musik" beinhaltet eine musikalische Unterweisung in vier Grundkomplexen:

-
- 1 Grundausbildung in Musik. Für Musikschule und Primarstufe, v. Helmuth Hopf / Rainer Mehlig / Werner Probst / Brunhilde Sonntag / Lucie Steiner / Hans Joachim Vetter, Regensburg: G. Bosse Verlag
 Schülerbuch 1, Musikschule: 1. Unterrichtsjahr, Primarstufe: 1.-2. Unterrichtsjahr einschließlich Vorklasse. 1977
 Lehrerband 1 1977
 Schülerbuch 2, Musikschule: 2. Unterrichtsjahr, Primarstufe: 3.-4. Unterrichtsjahr. 1978
 Lehrerband 2 1978
 - 2 vgl. Grundausbildung in Musik 1, Lehrerband, S.5

*"Singen und Sprechen
Elementares Instrumentalspiel
Musik und Bewegung
Musikhören"*⁴.

Die Aufgliederung des Unterrichtsstoffes in Themenkreise sei, so die Autoren, unter dem Gesichtspunkt der Zusammenfassung sich entsprechender Inhalte zu überschaubaren Unterrichtseinheiten geschehen. Durch eine horizontale Verzahnung der vier Grundkomplexe ergebe sich die Chance und Notwendigkeit, *"dem Schüler einen inhaltlichen Komplex unter mehreren Perspektiven nahezubringen"*. Je nach Ergiebigkeit der Themen werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Die Abfolge der Themenkreise - ebenso ihre Binnenaufteilung - sei nicht zwingend einzuhalten. Der Lehrer könne in dem reichhaltigen Angebot Teilinhalte auswählen oder auch weglassen. Die vertikale Reihung der Themen innerhalb einer Sparte erfolgt progressiv, d.h. sie geht z.B. aus *"von der elementaren Betätigung mit der Stimme, dem Körper, mit Instrumenten und Klängen und führt zum bewußten und differenzierten Umgang mit musikalischen Mitteln"*. Bei allen inhaltlichen Entscheidungen ging es den Autoren darum, *"diese auf dem Hintergrund der musikalischen Wirklichkeit"* zu treffen, zugleich jedoch *"ein sinnvolles Verhältnis von praktischem Umgang mit Musik und dem Prozeß des Nachdenkens über Musik zu schaffen"*⁵. Vor dem Hintergrund unserer von Musik geprägten Gesellschaft und den noch weitgehend ungeformten Hörerfahrungen junger Kinder habe eine Hörerziehung vorrangig den Sinn, *"die meist zufällige Beziehung zur Musik frühestmöglich in ein bewußtes Verhältnis zu bringen"*⁶. Dabei geht es den Autoren darum, den Schüler *"mit ausgewählten Musikbeispielen - unabhängig von Epochen und Stilrichtungen - in Berührung zu bringen, seine Fähigkeiten zur Musikwahrnehmung zu fördern, ihn zum instrumental- oder vokalpraktischen Umgang mit Musik zu motivieren, ihn zum selbständigen Hören anzuregen"*. Voraussetzung für die Fähigkeit, die musikalische Umwelt zu analysieren und eine *"kritische Distanz zum Gegenstand Musik"* zu entwickeln sei die Aneignung musikalischer Sachkenntnisse. Als wesentliche Ziele des Hörunterrichts nennen die Autoren:

3 Diesem Komplex ist auch die "traditionelle" Instrumentenkunde (= "Instrumenteninformation" zugeordnet; vgl. Lehrerband 1, S.6 und S.10)

4 Grundausbildung in Musik 1, Lehrerband, S.5

5 Grundausbildung in Musik 1, Lehrerband, S.6

6 vgl. Grundausbildung in Musik 1, Lehrerband, S.11f

- "Entwickeln und Differenzieren des auditiven Wahrnehmungsvermögens ..."
- "Erkennen und Ordnen von Form- und Strukturelementen ... mit Hilfe von Elementarpartituren oder Taktleisten ..."
- "Entwickeln der Fähigkeit, Musik in Gliederungen und Gestalten, Ordnungen wahrzunehmen"⁷.

Schließlich ziele die Arbeit in allen vier Grundkomplexen (das Musikhören eingeschlossen) stets auch auf die Erweiterung grundlegender Kenntnisse in der Musiklehre.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Die Tatsache, daß das Musikhören als eigener Grundkomplex aufgeführt wird, zeigt, daß die Autoren diesem Lernbereich einen hohen Stellenwert beimessen. Das bestätigen auch die Printmaterialien im Schülerbuch und im Arbeitsheft sowie die große Zahl der bereitgestellten Hörbeispiele. Allerdings werden mit Rücksicht auf das Alter der Schüler unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Während im Anfangsunterricht (Schülerband 1) der Komplex "*Musik und Bewegung*" breiten Raum einnimmt, treten im weiterführenden Unterricht (Schülerband 2) die Bereiche "*Elementares Instrumentalspiel*" (= Instrumentenkunde) und "*Musikhören*" stärker in den Vordergrund⁸.

Die im Lehrerhandbuch begründete Aufgliederung in vier Grundkomplexe findet im Schülerbuch keine Entsprechung. Vielmehr wird der Unterrichtsstoff pro Schülerband in jeweils 25 mehr oder weniger in sich geschlossenen Themenkreisen angeboten, in die das Musikhören integriert ist. Die Schülerbücher enthalten (leider) keine Inhaltsverzeichnisse, im Lehrerband werden die Themenkreise und die untergeordneten Einzelthemen (mit dem jeweiligen Kürzel des entsprechenden Grundkomplexes versehen) durchnummeriert aufgelistet. Die Bezeichnung der Einzelthemen gibt stets den fachlichen Hauptaspekt der jeweiligen Unterrichtseinheit wieder. Die vertikale Abfolge der Themenschwerpunkte innerhalb einer Sparte (z.B. Musikhören) ist einer Synopse zu entnehmen.

7 Grundausbildung in Musik 1, Lehrerband, S.12

8 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.3

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die zwei Tonkassetten enthalten insgesamt 136 Hörbeispiele. Davon sind 105 (77%) direkt dem Musikhören zuzuordnen. Die übrigen 31 (23%) stehen mehr im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten und wurden daher nicht in die Analysen einbezogen.

Die Nummern der einzelnen Stücke werden angesagt⁹. Angaben zur Spieldauer werden nicht gemacht. Die Verzeichnisse der Tonbeispiele in den Lehrerbänden enthalten Quellenangaben, allerdings nicht zu jedem Werkausschnitt.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Autoren weisen darauf hin, daß bei der Auswahl von Hörbeispielen immer "*eine gewisse subjektive Entscheidung*" wirksam werde. Wichtig sei jedoch, daß nur solche Kompositionen in Frage kommen, "*die klar gegliedert sind oder leicht erfäßbare Merkmale aufweisen bzw. einen Zugang über Instrumentation, Text oder Handlung ermöglichen*"¹⁰.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

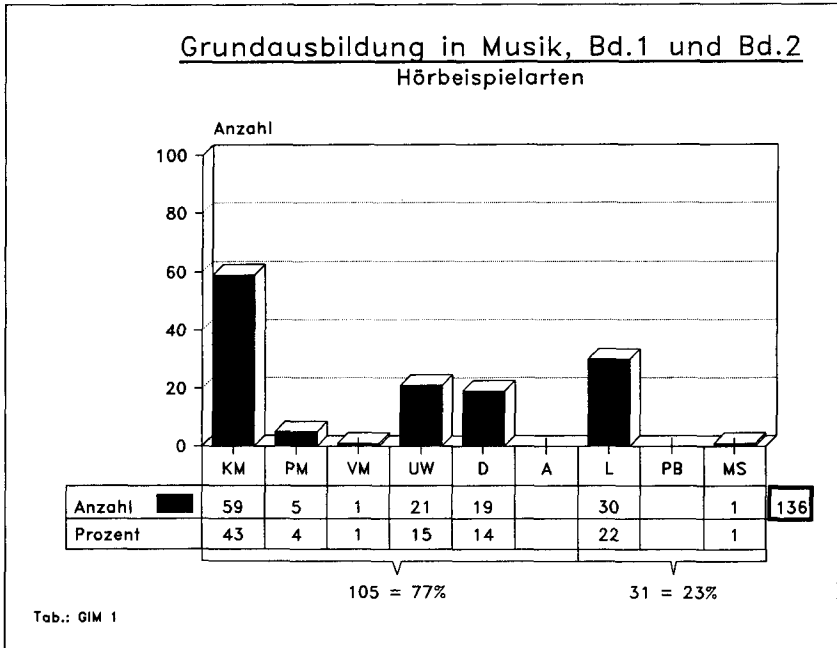
Die Tabelle GIM 1 veranschaulicht, daß von den für das Musikhören zur Verfügung stehenden Hörbeispielen die 59 Werkausschnitte der Kunstmusik den größten Anteil ausmachen (43%). Es folgen mit großem Abstand Umweltgeräusche und -klänge (15%). Diese erscheinen allerdings aufgrund der Einzelzählung etwas zu stark gewichtet. Bei der unterrichtlichen Behandlung werden sie in Gruppen angeboten. Es folgen in

9 Die Numerierungen der Hörbeispiele, der Themenkreise und Unterkapitel sowie der Kapitel in den Schülerbänden entsprechen einander. Dies ermöglicht eine einfache und rasche Zuordnung der Teile des Medienverbundes.

10 Grundausbildung in Musik 1, Lehrerbänd, S.12

der Rangordnung die Demonstrationsbeispiele mit 14%. Meistens handelt es sich dabei um isoliert dargebotene Klangbeispiele von Instrumenten bzw. Stimmgattungen. Die populären Musikstücke machen 4% aus. Volksmusik gibt es nur einmal.

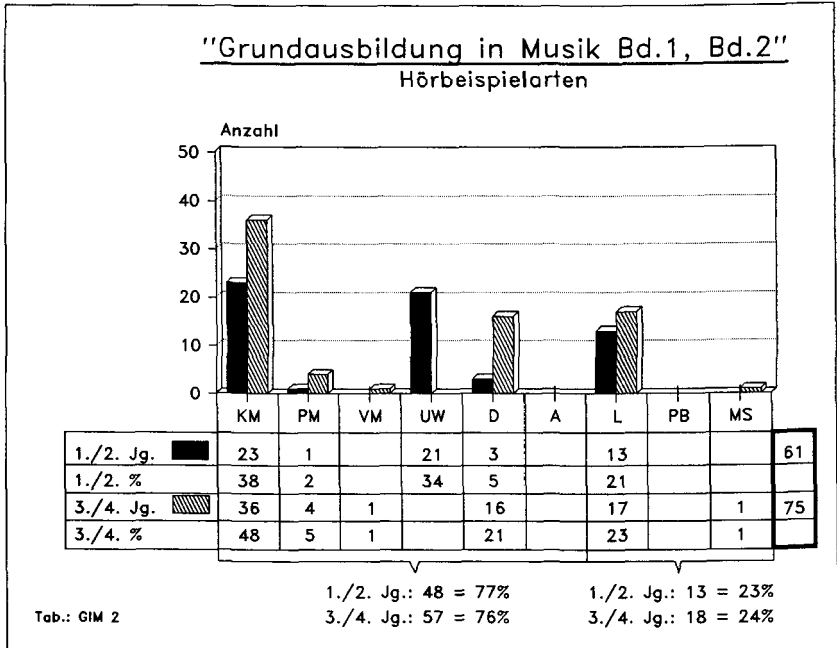
Insgesamt dürfte das Hörmaterial (vor allem die Kunstmusik-Beispiele) für die Grundschule ausreichen. Ein etwas breiteres Angebot wäre allerdings wünschenswert (populäre Musik, Volksmusik, fremdländische Musik).



Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Hörbeispiele (Tabelle GIM 2) zeigt, daß für die 3./4. Klasse mehr Klangbeispiele zur Verfügung stehen als für die beiden ersten Jahrgangsstufen (57:48). Außerdem sind unterschiedliche Schwerpunkte zu erkennen. Mit 38% dominieren in der 1./2. Klasse die 23 Werkausschnitte der Kunstmusik. An zweiter Stelle folgen die Umweltgeräusche und -klänge (34%). Die übrigen Hörstücke (Demonstrationsbeispiele: 3%, populäre Musik: 1%) haben kaum Gewicht. In der 3./4. Klasse ist der Stellenwert der Kunstmusik mit 36 Titeln (48%) noch höher. Hörbeispiele mit Umweltgeräuschen gibt es nicht, dafür stehen die Demonstrationsbeispiele (vor allem zur Instrumentenkunde und zu den Stimmgattungen) mit

21% auf Rang zwei. Die nachfolgenden Hörstücke (populäre Musik: 5%, Volksmusik: 1%) haben nur geringe Bedeutung.

Insgesamt fällt auf, daß den Kindern schon von der ersten Klasse an in erheblichem Umfang die Möglichkeit geboten wird, sich mit komplexer Musik auseinanderzusetzen.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 34 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen feststellbar sind:

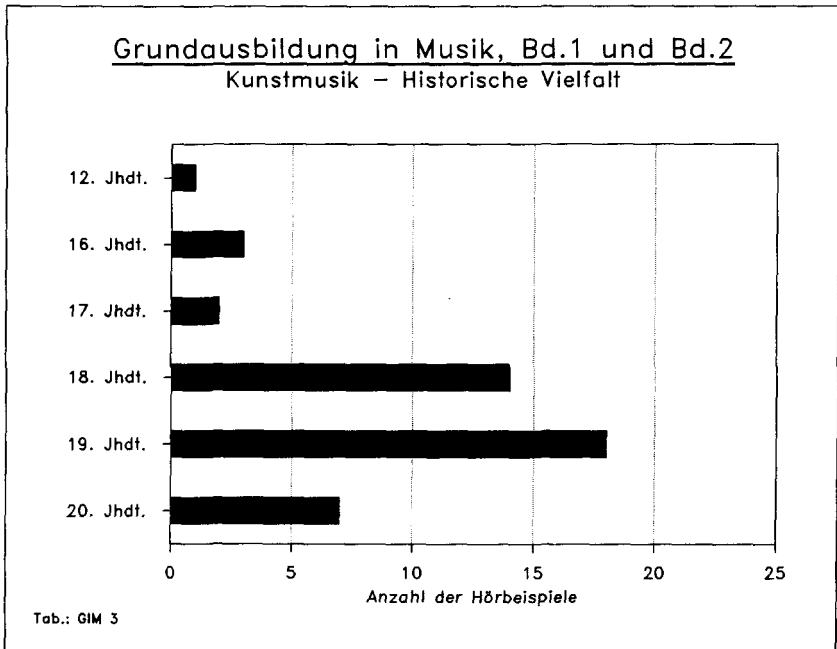
Mozart, W. A.	5x
Bach, J. S.	4x
Grieg, E.	3x
Beethoven, L. v.	2x

Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Aus der Tabelle GIM 3 ist ersichtlich, daß die Werke des 19. Jhdts den Hauptanteil ausmachen, gefolgt von denen des 18. Jhdts. Musikstücke des 20. Jhdts rangieren mit

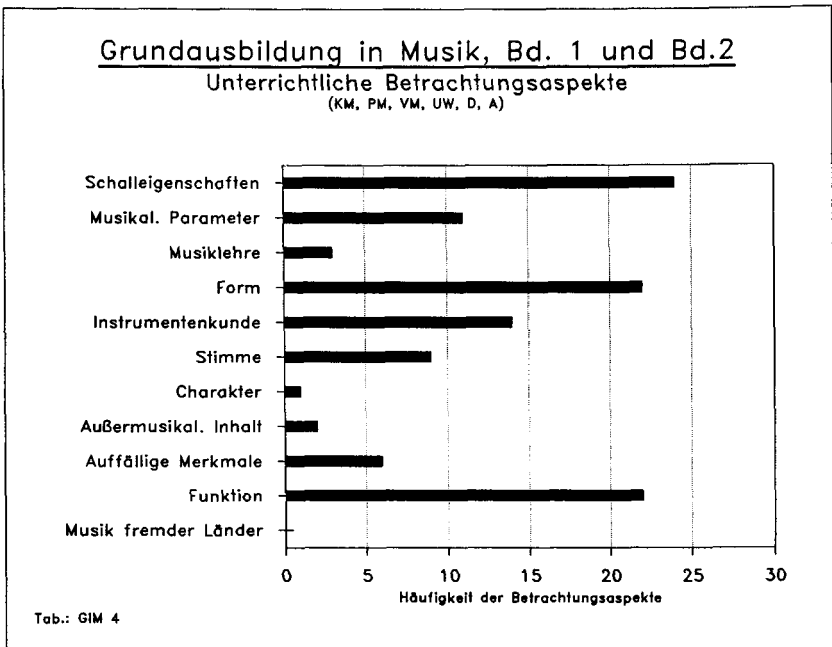
deutlichem Abstand an dritter Stelle. Die Werke aus früheren Jahrhunderten (1x 12. Jhdt., 3x 16. Jhdt., 2x 17. Jhdt.) fallen kaum ins Gewicht.

Insgesamt repräsentieren die Werkausschnitte aus dem Bereich der Kunstmusik in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

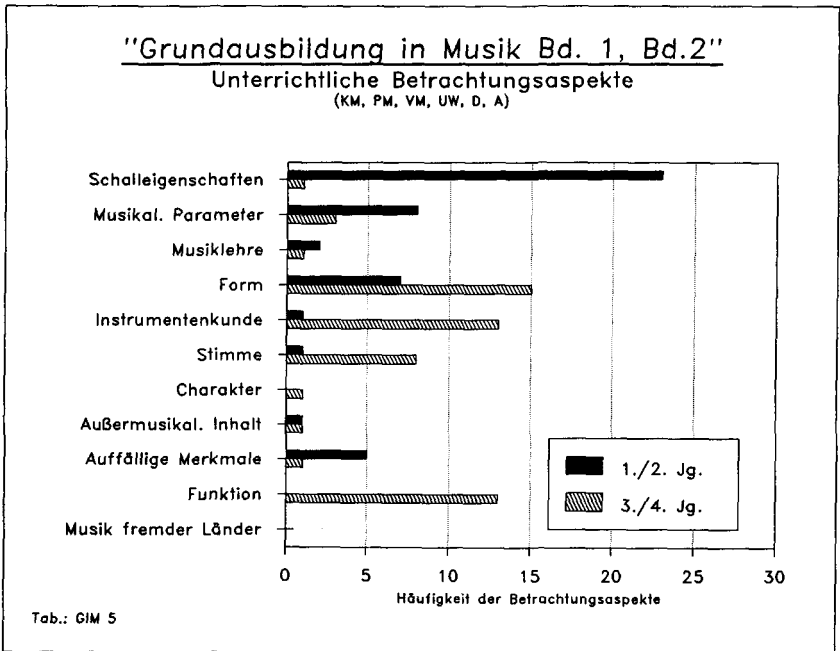
Die Tabelle GIM 4 läßt drei Themenschwerpunkte erkennen: Schalleigenschaften (Umweltgeräusche)¹¹, Formen und Funktionen von Musik. Mit einigem Abstand folgen instrumentenkundliche Aspekte, die Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern sowie die Beschäftigung mit Stimmgattungen und auffälligen Merkmalen (z.B. Glockenklänge, Signalwirkungen). Nur vereinzelt stehen Themen der Musiklehre (z.B. Tongeschlecht, Gegenbewegung), außermusikalische Inhalte bzw. der Ausdruckscharakter von Musik im Blickpunkt. Insgesamt ist das Spektrum der Betrachtungsaspekte vielfältig.



11 Dieser Aspekt wird wegen der Einzelzählung der kurzen Hörbeispiele etwas zu stark gewichtet.

Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte (Tabelle GIM 5) läßt unterschiedliche Schwerpunkte erkennen. Der Wahrnehmungsaspekt (Schalleigenschaften und musikalische Parameter¹²) steht in der 1./2. Klasse an der Spitze. Gelegentlich rücken musikalische Formen oder auffällige Merkmale in den Blickpunkt. Alle anderen Gesichtspunkte (Musiklehre, Instrumentenkunde, Stimme, außermusikalische Inhalte) haben kaum Bedeutung.

Ein ganz anderes Bild ergibt sich in der 3./4. Jahrgangsstufe. Hier stehen etwa gleichgewichtig musikalische Form, Instrumentenkunde und die Funktion von Musik im Vordergrund. Es folgt mit etwas Abstand die Beschäftigung mit Stimmgattungen. Die übrigen Gesichtspunkte (Parameter, Schalleigenschaften, Musiklehre, Charakter, außermusikalische Inhalte, auffällige Merkmale) sind unbedeutend.



12 Die Parameter sollen ausschließlich an Musikstücken gehört werden.

3.2 Texte

Die Autoren unternehmen in ihrem Unterrichtswerk den Versuch, die Eltern, so weit es geht, in den Unterricht einzubeziehen¹³. Aus diesem Grunde befinden sich im Schülerbuch gesondert gekennzeichnete (E) "Elterninformationen"¹⁴. Eine Einführung stellt zunächst die Ziele und die Konzeption der vier Grundkomplexe dar. Weiterhin enthält die Elterninformation im Schülerband 1 zu jedem einzelnen Themenkreis recht ausführliche Textbeiträge¹⁵ mit Sachinformationen, didaktischen Begründungen und methodischen Hinweisen. Im Band 2 erscheinen die Elterninformationen in zusammenhängender Form am Schluß des Buches.

Die für die Schüler vorgesehenen Textbeiträge im Band 1 beschränken sich auf Bildunterschriften. Band 2 enthält außerdem umfangreichere informierende Texte zu den Hörbeispielen oder Komponisten. Texte zur Instrumentenkunde informieren über die Prinzipien der Tonerzeugung, die Bauweise, Klangfarbe, Handhabung, Einsatzmöglichkeiten, teils auch über die historische Entwicklung von Instrumenten. Andere Texte regen zur Gestaltung von Klanggeschichten, zu Klangexperimenten mit verschiedenen Materialien oder zum Bau einfacher Instrumente an. Einige kürzere Beiträge beziehen sich auf den Themenkreis Musik und Gesellschaft.

Die Texte sind sachlich korrekt, nicht zu lang und in einer dem Alter der Schüler entsprechenden sprachlichen Form abgefaßt. Die typografische Gestaltung der Texte ist zweckmäßig (Spaltenform), Sachtexte heben sich durch Fettdruck von Liedtexten oder Klanggeschichten ab.

3.3 Notenbeispiele

Die meisten Notenbeispiele (Lieder) im Schülerband 1 stehen im Zusammenhang mit dem Singen und Musizieren. Es gibt aber auch eine Reihe von Notenbeispielen, die in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören stehen. So werden einzelne Themen im Notenbild wiedergegeben. Zwei Partiturausschnitte¹⁶ sowie ein Klavierauszug¹⁷ dienen

13 vgl. Grundausbildung in Musik 1, Schülerbuch, S.3

14 Es handelt sich dabei um Informationen, die normalerweise im Lehrerhandbuch unter den Stichworten Sachinformation und Methodische Hinweise zu finden sind. D.h., sie richten sich nicht nur an die Eltern, sondern auch an den Lehrer.

15 Diese sind in die Präsentation des Schülermaterials mit integriert.

16 G. Mahler, Sinfonie Nr.1 (S.62f); M. Mussorgsky, Bilder einer Ausstellung, "Ochsenwagen" (S.67)

17 W. A. Mozart, Die Zauberflöte (S.64)

als Hörhilfe und als Ausgangspunkt für die Analyse. Schließlich gibt eine grafische Partitur¹⁸ Einblick in die Notationsformen Neuer Musik.

Das Buchformat (DIN A4) ermöglicht eine angemessen große Wiedergabe der Partiturausschnitte. Trotzdem erscheint der Einsatz der Partiturbeispiele von Mahler und Mussorgsky in der 1. und 2. Klasse nicht ganz unproblematisch. Selbst wenn es nur um ein grobes Erfassen des "Noten-Bildes" geht, ist es zweifelhaft, ob die Mehrheit der Kinder dieser Altersstufe (6-8-jährige!) mit derartig komplexen Partituren zurechtkommt¹⁹.

Band 2 enthält wesentlich mehr Notenbeispiele als Band 1. Ein großer Teil davon steht wiederum mit dem Singen und Spielen in Zusammenhang. Einige grafische Zeichen veranschaulichen unterschiedliche Klangarten²⁰. Kurze traditionelle Notenbeispiele sollen zum Verständnis musikalischer Begriffe wie "*Gegenbewegung*" oder "*Krebs*" beitragen²¹. Zwei Partiturausschnitte²² vermitteln einen anschaulichen Eindruck vom Formverlauf der Musik (Instrumentenwechsel, Wechsel von Gesang- und Instrumentalabschnitten). Wegen ihrer klaren Strukturierung dürften sie eine echte Hörhilfe für die Schüler darstellen²³. Zum Thema Variation stehen zwei Notenbeispiele zur Verfügung: die Partitur von Haydns Streichquartett op. 76, Nr. 3, 2. Satz (Kaiserquartett)²⁴ und die Klavierstimme von Mozarts "Ah! vous dirai-je, Maman"²⁵. Leider sind nur die Themen abgedruckt und nicht die Variationen. Eine optische Vergleichsmöglichkeit würde in diesem Falle eine gute Hörhilfe darstellen. Von der deutschen Nationalhymne gibt es einen Klavierauszug (Trompetensignal in Stichnoten)²⁶. Der Partiturausschnitt von Stockhausens "Hymnen"²⁷ enthält das Zitat der spanischen Nationalhymne, die auch als Klavierauszug²⁸ wiedergegeben ist. Die Schüler sollen anhand des Notenbildes und

18 K. Penderecki, *Polymorphia* (S.70f)

19 Bei dem Partiturausschnitt von Mahlers 1. Sinfonie erschweren wohl auch die etwas schlechte Druckqualität und das in diesem Fall nicht optimale Layout den Überblick.

20 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.8

21 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.7

22 W. A. Mozart, *Serenade Es-Dur*, KV 375 (S.12); J. S. Bach, *Weihnachtsoratorium*, No. 9 Choral (S.32f)

23 Die optische Strukturierung dieser Partiturausschnitte ist wesentlich klarer als die der beiden Partituren im Band 1.

24 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.64

25 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.65

26 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.68

27 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.71

28 vgl. Grundausbildung in Musik 2, Schülerbuch, S.70

durch Hören der Klangbeispiele herausfinden, welche Stellen der spanischen Hymne Stockhausen in seinem Werk verwendet und wie er sie verarbeitet hat.

Auch im Band 2 ermöglicht das große Buchformat eine großzügige typografische Gestaltung der Notationen. Die ausgewählten Notenbeispiele dürften eine echte Hilfe für den Hörunterricht in der dritten und vierten Grundschulklasse darstellen.

3.4 Bildmaterialien

Das sehr reichhaltige und vielfältige Bildmaterial in den beiden Schülerbänden besteht im wesentlichen aus farbig gemalten Bildern und Schwarz-Weiß-Fotos bzw. -reproduktionen. Die gemalten Bilder veranschaulichen den Inhalt von Liedern und illustrieren die Buchseiten. Häufig dienen sie auch als Anregung zur Gestaltung von Klanggeschichten. Gelegentlich beziehen sich die Bildmaterialien direkt auf Hörbeispiele.

Das sehr umfangreiche Fotomaterial hat in erster Linie informativen Charakter. Viel Raum ist der Instrumentenkunde gewidmet. Die großen (teils ganzseitigen) Aufnahmen mit weißem Hintergrund vermitteln einen ausgezeichneten Eindruck vom Aussehen der Instrumente und lassen auch Details gut erkennen. Die maßstabsgetreue Abbildung einer Streichholzschachtel vermittelt eine Vorstellung von der Originalgröße des Instruments. Zusammenstellungen von den Instrumentengruppen (z.B. Streichinstrumente, Holzblasinstrumente usw.) verdeutlichen die Größenverhältnisse der Instrumente untereinander. Detailaufnahmen (z.B. Mundstücke, das "Innenleben" eines Akkordeons, einer Mundharmonika, Einzelteile einer Blockflöte) oder die vergrößerte Abbildung von Teilen eines Instruments (z.B. Querflöten- und Oboenmechanik) geben einen ausgezeichneten Einblick in wesentliche Einzelmerkmale. Reproduktionen von Zeichnungen oder Stichen, auch Fotos von alten Instrumenten vermitteln einen Eindruck von der historischen Entwicklung im Instrumentenbau.

Fotos gibt es auch zu unterschiedlichen musikalischen Besetzungen und zu den von ihnen repräsentierten Musikarten (z.B. Streichquartett, Sinfonieorchester, Popgruppe, Blasmusik, Big Band, gemischter Chor, Spielgruppe in der Schule). Auch die Orte und der gesellschaftliche Rahmen von Musikaufführungen werden durch Fotos dokumentiert.

Bilder mit Schallerzeugern und Schallsituationen aus der Umwelt sollen die Kinder zu musikalischen Aktivitäten anregen.

Fotos führen außerdem in den Bereich der Medientechnik ein (Kassettenrecorder, Tonbandgerät, Geräte eines Tonstudios, Synthesizer). Sehr breit und vielfältig wird das Thema Glocken dargestellt (Wecker, Fahrradklingel, Kuhglocke, Turmglocken, Glockenstuhl, alte Spieluhren). Auch das Thema Tanz in verschiedenen historischen Epochen wird mit Hilfe von Reproduktionen und Fotos anschaulich dokumentiert.

Obwohl die Aufnahmen "nur" schwarz-weiß sind, erzielen sie eine ausgezeichnete Wirkung. Das Fehlen der Farbe wird durch die gute Qualität, die Größe und Klarheit sowie die Vielfalt und geschickte Zusammenstellung der Aufnahmen ausgeglichen.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Band 1 beschränkt sich auf die Präsentation der Lerninhalte (vor allem durch Bilder). Hör- oder Arbeitsaufträge finden sich dort nicht. In der Tendenz ist Band 2 ähnlich gestaltet. Nur gelegentlich regen Arbeitsaufträge die Schüler zur Eigenaktivität an. Dabei vermeiden die Autoren die Befehlsform²⁹ und bauen die Aufforderungen in die Informationstexte mit ein. Höraufträge werden auch in Band 2 nicht erteilt. Die Autoren sind offensichtlich bemüht, im Bereich des Musikhörens jegliche einengende Steuerung des Unterrichtsablaufes zu vermeiden. So vorteilhaft diese offene Konzeption sein mag, problematisch erscheint doch das Fehlen von konkreten Anregungen für den unterrichtlichen Umgang mit den Hörstücken.

Das große Buchformat (DIN A4) ermöglicht ein großzügiges Layout, das als hervorragend bezeichnet werden kann. Die großformatigen Bilder und die klare Strukturierung der Buchseiten (nicht überladen, viel gliedernder Leerraum, Konzentration auf die Darstellung des Unterrichtsgegenstandes) bewirken, daß die Unterrichtsgegenstände dem Schüler förmlich "ins Auge springen" und er dem Buch auf einen Blick wesentliche

29 Die Aufforderungen sind meistens nach folgendem Muster formuliert: "Wir wollen ... verfolgen", "Wir wollen ... erfahren", "Wir können ... erfinden", "Wir überlegen ...", "Wir versuchen ...", "Wir vergleichen ...".

Informationen und Anregungen entnehmen kann. Lernpsychologische Erfordernisse wie Anschaulichkeit (Bilder, Notenbeispiele) und psychische Nähe (Einbeziehung des Alltags, viele Abbildungen mit Kindern) werden optimal verwirklicht. Diese positiven Eigenschaften des Unterrichtswerkes verbunden mit einem freundlichen und lebendigen Gesamteindruck dürften so manchen Schüler dazu anregen, auch außerhalb des Unterrichts im Buch zu blättern.

4.2 Zum Lehrerband

Die Lehrerbände enthalten eine Einführung in das Unterrichtswerk. In Band 1 werden außerdem die wesentlichen Inhalte und die übergeordneten Ziele der vier Grundkomplexe dargelegt. Eine Synopse gibt einen guten Überblick über die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Themenkreise und ihre Zuordnung zu den vier Grundkomplexen. Das Angebot an Hörbeispielen kann man einem eigenen Verzeichnis entnehmen. Eine einheitliche Numerierung der Themenkreise im Lehrerband, der entsprechenden Kapitel im Schülerband und der dazugehörigen Tonbeispiele ermöglicht eine rasche Zuordnung der einzelnen Teile des Medienverbundes.

Die Kommentare zu den Unterrichtseinheiten gliedern sich in die Teilabschnitte "*Ziel*" (ein bis zwei Grobziele), "*Arbeitsmittel*" (z.B. Instrument, Schülerbuch, Tonband), "*Unterrichtsverlauf*" und "*Unterrichtshinweise*". Unter dem Stichwort "*Unterrichtsverlauf*" skizzieren die Autoren in knapper Form eine modellhafte Strukturierung des Unterrichtsverlaufs, die dem Lehrer bei der Planung als Leitfaden dienen soll, ohne ihn einzuengen. Die gelegentlichen "*Unterrichtshinweise*" liefern ergänzende sachliche oder auch methodische Hinweise. Insgesamt sind die stichpunktartig aufgelisteten methodischen Anregungen zum Umgang mit den Hörbeispielen etwas dürftig. Wünschenswert wären konkretere Vorschläge für einen methodisch abwechslungsreichen Umgang mit den Hörstücken.

Die hin und wieder eingestreuten spärlichen Sachinformationen zu den Hörbeispielen werden nicht eigens als solche ausgewiesen, sondern ergeben sich eher beiläufig aus der Darstellung des Unterrichtsverlaufs und aus den methodischen Anregungen. Gelegentlich sind in diesem Zusammenhang auch die Notenbeispiele von Themen oder Motiven abgedruckt.

Sachinformationen im eigentlichen Sinn finden sich in den "*Elternhinweisen*" in den Schülerbänden. Der Leser erfährt hier z.B. etwas über den Komponisten, seine kompositorische Idee, über den Charakter, den Inhalt und die Form eines Werkes. Technische Medien und elektronische Klänge in Neuer Musik sind ebenso Gegenstand dieser Informationen wie das Thema Notation. Im Zusammenhang mit der Instrumentenkunde werden häufig auch Aspekte der historischen Entwicklung eingebracht. Ausführliche Erläuterungen zur Bauweise oder zur Art der Tonerzeugung verschiedener Instrumente finden sich in den "*Elternhinweisen*" im Schülerband 2. Die gezielten Sachinformationen zu den Hörthemen sind recht hilfreich.

Am Ende des Lehrbandes werden die "*Ergebnisse der Musiklehre*" aufgelistet, eine Art Register für die behandelten musikalischen Aspekte oder Fachbegriffe.

4.3 Zur Stoffverteilung

Die beiden Schülerbände ordnen den Unterrichtsstoff der 1./2. Klasse bzw. der 3./4. Klasse der zu. Eine weitergehende Stoffverteilung erfolgt nicht.

5. Gesamturteil

Das Unterrichtswerk gliedert den Lehrstoff in mehr oder weniger voneinander unabhängige Themenkreise, in denen vier miteinander verzahnte musikalische Grundkomplexe (Singen und Sprechen, Elementares Instrumentalspiel³⁰, Musik und Bewegung, Musikhören) zum Tragen kommen. Auf diese Weise gelingt es den Autoren, den Schülern einen inhaltlichen Komplex unter mehreren Perspektiven nahezubringen, wobei der praktische Umgang mit Musik und stärker reflektierende Zugangsweisen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Innerhalb dieser Konzeption spielt das Musikhören eine wichtige Rolle. Es steht umfangreiches Hörmaterial zur Verfügung, wobei der Schwerpunkt auf der Kunstmusik liegt. Die Hörbeispiele decken in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum ab. Die Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörstücken sind vielfältig. In den beiden ersten Jahrgangsstufen geht es schwerpunktmäßig um die

30 Dieser Grundkomplex beinhaltet auch die "traditionelle" Instrumentenkunde.

Wahrnehmungsschulung. In der 3./4. Klasse stehen vor allem musikalische Formen, die Instrumentenkunde und die Funktionen von Musik im Blickpunkt.

Die hervorragend gestalteten Schülerbände werden dem Anspruch der Sache, aber auch den Bedürfnissen der Grundschüler gerecht. Viele ausgezeichnete Schwarz-Weiß-Fotos ermöglichen eine anschauliche Präsentation der Inhalte des Lernbereichs Musikhören. Interessant und informativ sind auch die Textbeiträge des Schülerbandes 2. Die lebendige Gestaltung des Buches (viele farbig gemalte Bilder) spricht die Schüler sicher gut an.

Ausreichende Sachinformationen findet der Lehrer vor allem in den Elterninformationen im Schülerbuch, weniger im Lehrerband. Etwas dürftig sind dagegen die methodischen Hilfen. Der Spielraum für eine flexible Unterrichtsgestaltung ist dadurch zwar größer. Der Mangel an konkreten Planungshilfen verlangt jedoch vom Lehrer ein erhöhtes Maß an methodischer Phantasie. Insgesamt bietet das Unterrichtswerk gute Voraussetzungen für einen niveauvollen und die Schüler ansprechenden Hörunterricht.

Resonanzen - Fibel für den Musikunterricht

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Resonanzen - Fibel für den Musikunterricht"¹ gehören:

1 Schülerbuch

1 Tonband bzw. 1 Cassette P I

1 Lehrerband

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Das Unterrichtswerk ist konzipiert für eine musikalische Früherziehung im Schlußjahr des Kindergartens bzw. in der Vorklasse und für den Musikunterricht in der ersten Jahrgangsstufe der Grundschule. Die Autoren setzen mit der Begründung ihrer didaktischen Konzeption bei den lernpsychologischen Voraussetzungen 5-7jähriger Kinder unter den Bedingungen der heutigen akustischen Umwelt an. Kinder dieser Altersgruppe seien zwar *"noch stark vom Spiel her bestimmt"*, doch sei ihre *"Aufnahmebereitschaft gegenüber Lernimpulsen und sozio-kulturellen Einflüssen ... besonders groß"*. Damit eröffne sich die pädagogische Chance einer *"möglichst frühen Einleitung von gelenkten Lernprozessen und der Bereitstellung günstiger Umweltbedingungen für das aufwachsende Kind"*. Eine Welt, die durch Schallereignisse jeglicher Art geprägt ist, und die Allgegenwärtigkeit der technischen Medien, die den Kindern *"schon früh die unfreiwillige Rolle des akustischen Konsumenten"* aufzwingt, mache es notwendig, *"dem Kind in seiner Phase der größten Aufgeschlossenheit und Aufnahmebereitschaft eine planmäßige Wahrnehmungserziehung angedeihen zu lassen"*. In einem solchen Unterricht sollen ihm Chancen gegeben werden, *"sich mit den akustischen Phänomenen seiner Umwelt auseinanderzusetzen"*, wobei die pädagogische Hilfestellung vor allem darin liege, *"Kinder neugierig und hellhörig zu machen für alles, was um sie herum klingt, sie anzuleiten, sich bewußter mit Klangquellen,*

1 Resonanzen, Fibel für den Musikunterricht, v. Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch, Horst Weber, Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag 1977
Lehrerband 1981²

Klangerzeugungen, Klangeigenschaften und Klangwirkungen zu beschäftigen und darüber sprechen zu können". Im Zentrum der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes steht demnach die Wahrnehmungsschulung, beginnend im außermusikalischen Bereich und weiterführend zur Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern. Bewußt wird auf intellektuelle Akzente, wie z.B. den Umgang mit dem traditionellen Notensystem, verzichtet. Dafür erhalten grafische Notationen oder auch die "*Notation' durch den zeigenden und zuordnenden Finger*" ein größeres Gewicht². Die "*Gliederung des Arbeitsbuches erfolgt nicht nach fachspezifischen Themen, sondern stellt Bereiche aus der kindlichen Umwelt in den Mittelpunkt einer Unterrichtseinheit*"³. Trotz eines spielerischen Umgangs mit den Inhalten der Fibel bleibe jedoch die Aufmerksamkeit der Kinder "*unmerklich stets auf den fachspezifischen Hintergrund*" gerichtet.

Die Autoren berücksichtigen in der Fibel gleichgewichtig die sich stets gegenseitig durchdringenden und einander bedingenden fünf Lernfelder Rezeption, Produktion, Reproduktion, Transposition und Reflexion. Während Rezeption und Reflexion alle Unterrichtseinheiten wie ein roter Faden durchziehen, werden die anderen Lernfelder durch vielfältige Formen des Agierens angesprochen. Gerade für Kinder dieser Altersstufe halten die Autoren "*Aufforderungen und Anlässe zu möglichst wechselnden musikalischen Aktivitäten*" für wichtig.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Aus dem konzeptionellen Ansatz des Unterrichtswerkes ergibt sich, daß die Autoren dem Musikhören als durchgängigem Bestandteil des Unterrichts einen hohen Stellenwert einräumen. Dem entspricht die große Zahl von Hörbeispielen und die Tatsache, daß in jeder der zehn Unterrichtseinheiten mehrere dieser Beispiele zum Einsatz kommen⁴.

Die Gliederung des Arbeitsbuches erfolgt nicht nach fachspezifischen Aspekten, sondern nach dem Prinzip der psychischen Nähe. So erwachsen die Themen der Unterrichtseinheiten unmittelbar aus der Erfahrungswelt 5-7jähriger Kinder. Der Lernbereich

2 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.3f

3 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.4

4 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.138

Musikhören wird nicht eigens ausgewiesen, sondern ist in die übrigen Unterrichtseinheiten integriert. Diese bauen zwar nicht direkt aufeinander auf, doch ist eine zunehmende Komplexität der fachlichen Inhalte erkennbar, was eine Behandlung der Unterrichtseinheiten in der vorgegebenen Reihenfolge zweckmäßig erscheinen läßt.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die Kassette P1 enthält 69 Hörbeispiele. Davon sind 62 (90%) direkt dem Musikhören zuzuordnen. Die übrigen 7 Hörbeispiele stehen mehr mit musikpraktischen Aktivitäten in Zusammenhang und wurden nicht mit in die Analysen einbezogen.

Auf der Kassette werden die einzelnen Hörbeispiel-Nummern angesagt. Quellenangaben zu den Hörstücken sowie Angaben zur Spieldauer sind dem der Tonkassette beiliegenden Verzeichnis der Hörbeispiele zu entnehmen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

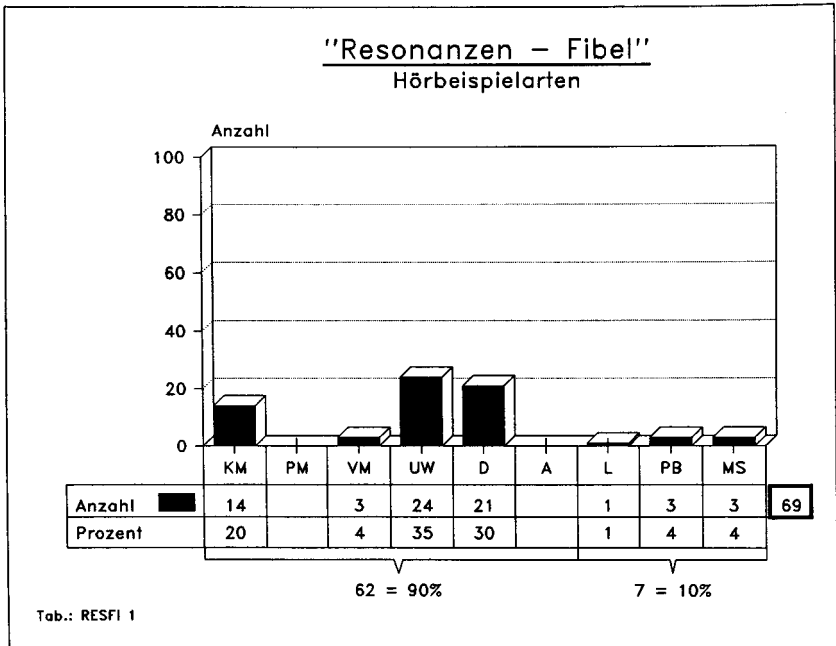
Eine direkte Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele liefern die Autoren nicht. Diese ergibt sich jedoch aus der Konzeption des Unterrichtswerkes, nämlich dem Kind eine *"planmäßige Wahrnehmungserziehung angedeihen zu lassen"*, es anzuleiten, *"sich bewußter mit Klangquellen, Klangerzeugungen, Klangeigenschaften und Klangwirkungen zu beschäftigen und darüber sprechen zu können"*⁵.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle RESFI 1 zeigt, daß der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes entsprechend die 24 Umweltgeräusche und -klänge mit 35% den größten Anteil der Hörbeispiele ausmachen. Die Einzelzählung der meist sehr kurzen Beispiele überzeichnet allerdings ihre Bedeutung ein wenig. Es folgen 21 (30%) Demonstrationsbeispiele (Einzelinstrumente, Stimmgattungen, verschiedene Musikstücke) und 14 Kunstmusikbeispiele (20%). Die 3 Volksmusikstücke (4%) fallen kaum ins Gewicht.

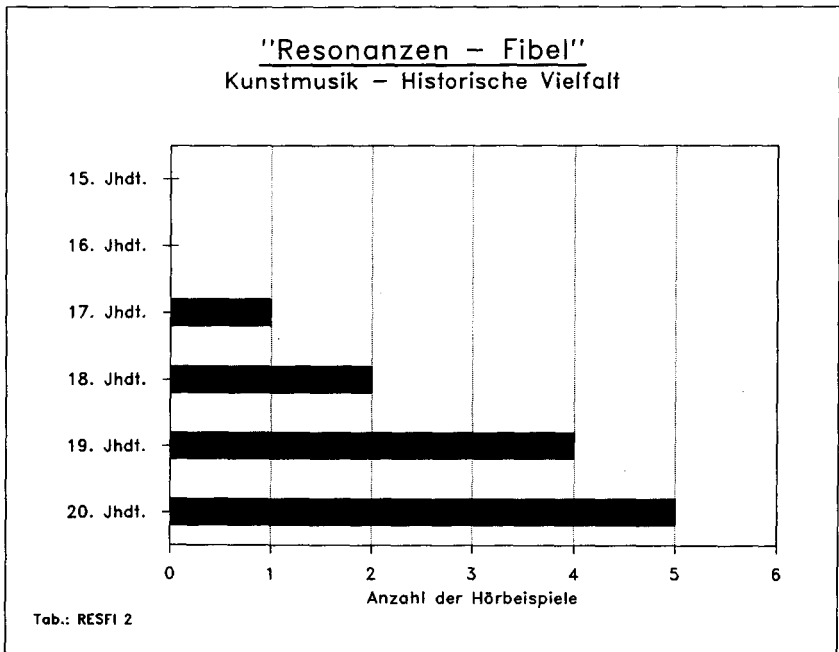
Die Hörbeispiele bilden eine gute Ausgangsbasis, um die Intentionen der Autoren (Wahrnehmungsschulung, Parameterhören) zu verwirklichen. Da die Demonstrationsbeispiele auch Musikstücke verschiedener Art enthalten, repräsentiert das Hörmaterial auch eine gewisse Vielfalt des heutigen Musikangebots. Für den Hörunterricht in der 1. Klasse dürfte das Material ausreichend sein.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

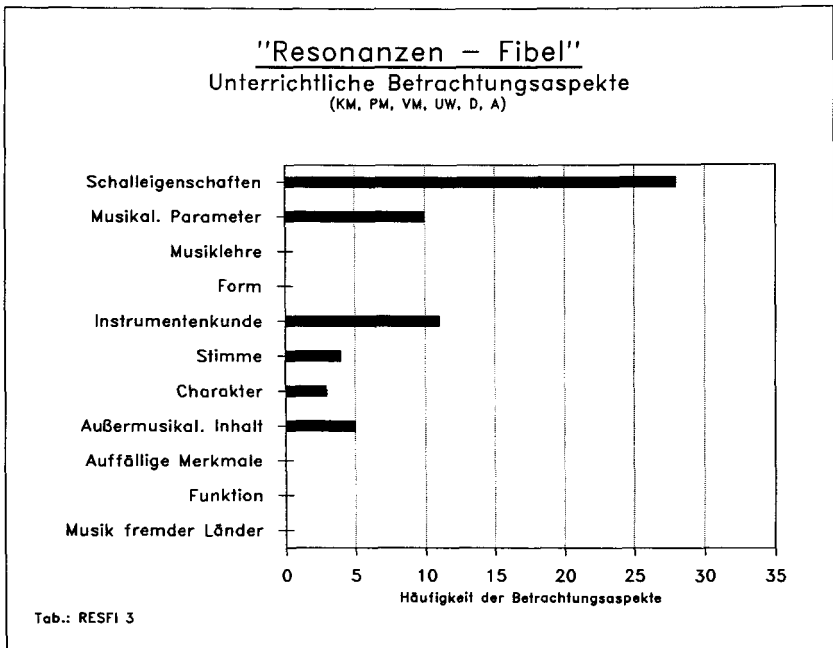
Die Hörbeispiele der Kunstmusik stammen von 11 verschiedenen Komponisten, wobei A. Honegger zweimal vorkommt. Alle übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Tabelle RESFI 2 veranschaulicht, daß Kunstmusik-Beispiele aus dem 20. Jhd. am häufigsten zur Verfügung stehen, gefolgt von solchen des 19. Jhdts. Das 18. Jhd. ist nur zweimal, das 17. Jhd. nur einmal vertreten. Diese Auswahl dürfte für die 1. Jahrgangsstufe ein in historischer und stilistischer Hinsicht genügend breites Spektrum der Kunstmusik darstellen.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Zentraler Aspekt der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen ist - dies deckt sich mit dem konzeptionellen Ansatz des Unterrichtswerkes - die Wahrnehmungsschulung (Schalleigenschaften). Aufgrund der großen Zahl der meist sehr kurzen einschlägigen Hörbeispiele erscheint der Stellenwert dieses Aspekts in der Tabelle allerdings ein wenig überzeichnet. Eine wichtige Rolle spielen daneben die Instrumentenkunde (Klangfarben von Instrumenten kennenlernen) und die Beschäftigung mit Parametern der Musik anhand ausgewählter Musikstücke. Deutlich geringer gewichtet sind die Betrachtungsaspekte außermusikalische Inhalte, Stimmgattungen und -gruppierungen sowie der Ausdruckscharakter von Musik.



3.2 Texte

Mit Rücksicht auf die fehlenden Lesefertigkeiten der Kinder verzichteten die Autoren im Schülerbuch nahezu ganz auf Textbeiträge. *"Die wenigen Texteingfügungen beziehen sich auf musikalische Details oder sind Formulierungen, die musikalische Aktivitäten auslösen sollen. Die in der Regel nur als Einzelwörter erscheinenden Begriffe sollen ganzheitlich dargeboten und von den Kindern entsprechend aufgenommen und verwendet werden. Mit fortschreitender Lesefertigkeit der Kinder wird die Fibel für sie zusätzlich zu einem Informationsbuch, das durch die vereinzelt 'Stichworte' noch einmal die Stationen des kontinuierlichen Lernprozesses ins Blickfeld rückt"*⁶.

Die typografische Gestaltung (Schriftart, Schriftgrad) entspricht den Lesefertigkeiten von Erstklässlern.

3.3 Notenbeispiele

Wie oben bereits erwähnt wurde aus lernpsychologischen Überlegungen auf traditionelle Notenbeispiele ganz verzichtet. Die grafischen Notationen dienen der Veranschaulichung von Klangaktionen (im Zusammenhang mit Zuordnungsaufgaben) aber auch als Vorlage zu eigenen Realisationen. Vorwiegend geht es dabei um musikalische Parameter wie laut - leise, kurz - lang, hoch - tief, schnell - langsam usw., oder um Klangarten, die den Schülern entweder in Form isoliert dargebotener Geräusche und Klänge oder im Zusammenhang mit komplexer Musik zu Gehör gebracht werden. Dem begrenzten Betrachtungsaspekt entsprechend schlicht und auch für Schulanfänger gut überschaubar fallen die grafischen Notationsformen aus.

3.4 Bildmaterialien

Viele sehr farbenfroh und lebendig gezeichnete Bilder veranschaulichen 'akustische Situationen', 'Schallgeschichten' oder 'Schallbilder'. Sie zeigen musizierende und tanzende Kinder, Instrumente, Tiere und Gegenstände des Alltags. Entscheidend ist, daß sie stets in direktem Zusammenhang *"mit dem fachlich aufbereiteten und angebotenen Unterrichtsstoff sowie den der Lernkontrolle dienenden Aufgaben auf jeder Fibelseite"*⁷ stehen. Neben der Funktion der Veranschaulichung verschiedener Sachverhalte

6 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.4

7 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.4

im Zusammenhang mit dem Musikhören haben diese Bilder aber auch die Aufgabe, zu eigenen musikalischen Aktivitäten zu motivieren. Häufig bilden sie die Grundlage für Zuordnungsaufgaben oder dienen der sachlichen Information. Zwei Farbfotos und sechs Schwarz-Weiß-Fotos zeigen Musiziergruppen (einfache Bläserbesetzung, Streichorchester mit einfacher Bläserbesetzung, Streichquartett, Turmbläser, Chor) bzw. einzelne Musiker (Kirchenorganist, Pianist, Querflötistin) und geben so den Schülern eine Vorstellung von den in den Klangbeispielen zu hörenden Besetzungen und Instrumenten. Das Farbfoto einer Weihnachtsskrippe dient der Einstimmung in die Thematik der Unterrichtseinheit.

Die bunten, sehr lebendigen, naiv gemalten Bilder sprechen Kinder der ersten Jahrgangsstufe sicher gut an. Die qualitativ zufriedenstellenden Fotos vermitteln klare Aussagen und sind daher recht informativ.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Die Fibel beschränkt sich im wesentlichen auf die Präsentation der Lerninhalte. Wenngleich das Bildmaterial und die grafischen Notationen durch die Reihenfolge ihrer Anordnung den Unterrichtsablauf im groben vorprogrammieren, bleibt dem Lehrer ein großer Spielraum für eine flexible Unterrichtsgestaltung. Seine Aufgabe besteht darin, den Kindern die Zusammenhänge zwischen Bildern, grafischen Notationen und Hörbeispielen zu verdeutlichen und Anleitungen für den Umgang mit ihnen zu geben. Die an den Alltagserfahrungen der Kinder orientierte Auswahl der Themenkreise erleichtert den Schülern den Zugang zu den musikalischen Inhalten und gibt ihnen Gelegenheit, auch eigene (Hör-) Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Dem starken Handlungsbedürfnis der Altersgruppe entsprechend stellen die Autoren die Eigentätigkeit der Kinder besonders in den Vordergrund, wobei meist ein direkter Bezug zu den Hörbeispielen hergestellt wird. Die Kinder werden im Zusammenhang mit dem Hören zu vielfältigen Tätigkeiten angeregt: auf Bilder, Fotos, Ikonen zeigen; Farbpunkte eintragen (Zuordnungsaufgaben); auf Hörleisten (grafischen Notationen) mitzeigen; Klangverläufe nachzeichnen (mit Luftschrift oder grafisch); Spielweisen von Instrumenten nachahmen; pantomimische oder szenische Darstellung des

Ausdruckscharakters bzw. des Verlaufs von Musikstücken; freie Bewegung zur Musik; (mit-) singen; (mit-) spielen usw.⁸

Die farbenfrohe und lebendige äußere Gestaltung der Fibel mit ihren klar strukturierten Seiten dürfte die Kinder gut ansprechen und sie zum Umgang mit dem Buch motivieren. Anschaulichkeit (Bilder, grafische Notenbeispiele), wichtiges Unterrichtsprinzip für die 1. Jahrgangsstufe, wird in der Fibel ganz bewußt in den Vordergrund gerückt.

4.2 Zum Lehrerband

Der umfangreiche Lehrerband (144 Seiten) ist in folgende Kapitel gegliedert:

"Zur Konzeption der Fibel

Zu den Lernfeldern des Musikunterrichts

Zu den Lernkontrollen

Zur Unterrichtsgestaltung

*Zur Anlage des Lehrerhandbuches"*⁹.

Die ausführlichen Informationen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten (meist über 10 Seiten pro Unterrichtseinheit) mit Angabe der Fibelseiten und Hörbeispiel-Nummern, die Verzeichnisse der Hörbeispiele, Geschichten, Lieder und ein Sachverzeichnis am Ende des Lehrerbandes erlauben eine rasche Orientierung innerhalb des Medienverbundes. Der Tonkassette liegt zusätzlich eine Liste der Hörbeispiele bei. Sie enthält folgende Angaben: die laufende Hörbeispiel-Nummer, das jeweilige Kapitel in der Fibel, Komponistennamen, Titel, Interpreten, Dauer und die Quelle des Tonbeispiels.

*"Die Ausführungen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten werden jeweils eingeleitet durch die Darstellung einiger Aspekte, die das Thema erläutern und seine Bedeutsamkeit für das Kind dieser Altersstufe aufzeigen. Ein abschließendes Grobziel faßt die fachbezogenen Lerninhalte überschaubar zusammen"*¹⁰. In einer tabellarischen Übersicht präzisieren die Autoren das zuvor formulierte Grobziel *"durch weitere Operationalisierungen zu Feinzielen, die jeweils in Beziehung gesetzt werden zu dem Inhalt der einzelnen Fibelseiten. Dabei werden Inhaltselemente dargestellt, die auf den verschie-*

8 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.5ff

9 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.3-10

10 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.10

denen Lernzielebenen (kognitiv, psychomotorisch bzw. pragmatisch, emotional bzw. affektiv, sozial) angesteuert werden". Der sich anschließende didaktische Kommentar zu jeder Fibelseite erläutert die Intentionen des jeweiligen Themas und gibt sachanalytische und methodische Hinweise.

Die Sachinformationen zu den Werkausschnitten beschränken sich meist auf ein oder zwei Sätze. Oft fehlen sie ganz. Sie werden auch nicht eigens ausgewiesen, sondern fließen in den didaktischen Kommentar ("*Methodische Möglichkeiten*") ein. Daher sind sie etwas schwer ausfindig zu machen. Ausführlicher ist die Analyse des Hörbeispiels aus der Alpensinfonie von Richard Strauss, die durch einen ein-seitigen Partiturauszug ergänzt wird. Zum Katzenduett von Gioacchino Rossini erhält der Lehrer ebenfalls Notenauszüge. Im Zusammenhang mit der Behandlung einiger Zupfinstrumente beschreiben die Autoren kurz die Technik der Klangerzeugung.

Zur Unterrichtsgestaltung¹¹ geben die Autoren zunächst allgemeine Hinweise. So weisen sie darauf hin, daß die "*die Eigentätigkeit des Lernenden im Vordergrund*" zu stehen habe. Die bereits vorhandenen Erfahrungen der Kinder dieser Altersstufe mit Medien verschiedenster Art erfordere den Einsatz von Unterrichtsmitteln, auf die in der Fibel stets Bezug genommen werde. Die Unterrichtsplanung selbst überlassen die Autoren weitgehend dem Lehrer, der dabei "*die Sozio- und Psychostrukturen der Schüler und die gegebenen organisatorischen Voraussetzungen*" bedenken müsse. Die methodische Aufbereitung der Lerninhalte sei so zu gestalten, daß "*die gesteckten Lernziele erreicht werden und der Lernzuwachs bei den Schülern überprüfbar wird*". Vor dem Hintergrund jeweils unterschiedlicher Bedingungsfelder für den Unterricht verzichten die Autoren auf fertige Unterrichtslektionen¹². Stattdessen bieten sie dem Lehrer "*Entscheidungshilfen*" an, "*die er im Bereich von Minimal- bis Maximalplanung akzeptieren, variieren, ad libitum auswerten und in die Strukturanalyse seines Unterrichts einbringen kann*"¹³. Für jede Fibelseite skizzieren die Autoren relativ ausführlich "*Methodische Möglichkeiten*" der unterrichtlichen Arbeit mit dem Schülerbuch und den Hörbeispielen. Die methodischen Hinweise stellen vor allem für den fachlich wenig ausgebildeten Lehrer eine wertvolle Hilfe dar. Dem fachlich versierten Lehrer lassen sie dennoch "*freien Spielraum für eigene Vorstellungen und andere Verfahrensweisen*". Großen Wert legen die Autoren auf die Durchführung von Lernzielkontrollen¹⁴. Sie berücksichtigen dabei, daß 5-7-jährige Kinder das Lesen und Schreiben noch nicht

11 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.9

12 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.9

beherrschen und stellen im Lehrerband eine ganze Reihe entsprechender Kontrollmöglichkeiten vor¹⁵, die in der Fibel in Form konkreter Aufgaben realisiert werden.

4.3 Zur Stoffverteilung

Vorschläge für eine Stoffverteilung über das 1. Schuljahr werden nicht gemacht.

5. Gesamturteil

Das für die Vorklasse bzw. die 1. Jahrgangsstufe der Grundschule konzipierte Unterrichtswerk will - ausgehend von den lernpsychologischen Voraussetzungen 5-7jähriger Kinder und unter Berücksichtigung der heutigen akustischen Umwelt - die Grundlagen für eine planmäßige Wahrnehmungserziehung schaffen. Innerhalb des integrativen Gesamtkonzepts besitzt das Musikhören als durchgängiger Bestandteil des Unterrichts einen hohen Stellenwert. Das reichhaltige Hörmaterial repräsentiert ein breites Spektrum unseres Musikangebotes und der heutigen Klangwelt. Die Autoren nutzen die Offenheit der Kinder in diesem Alter, indem sie bei der Zusammenstellung der Hörbeispiele Werke des 20. Jhdts besonders berücksichtigen. Zentrale Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörstücken sind die Wahrnehmungsschulung, das Kennenlernen musikalischer Parameter und die Instrumentenkunde.

Anschaulichkeit und Handlungsbezogenheit, für die erste Jahrgangsstufe besonders wichtige Unterrichtsprinzipien, werden durch die reichhaltige Ausstattung der Fibel mit farbenfrohem, informierendem aber auch zu eigenen musikalischen Aktivitäten herausforderndem Bildmaterial und vielen grafischen Notationen gewährleistet. Besonderes Augenmerk haben die Autoren auf eine abwechslungsreiche, handelnde Auseinandersetzung mit den Hörstücken gelegt. Wenngleich der spielerische Umgang der Schüler mit den Inhalten im Vordergrund steht und psychomotorischen und emotionalen Zielen beim Umgang mit Musik eine besondere Rolle zukommt, werden die fachimmanenten Aspekte doch stets im Blick behalten. Die umfangreichen didaktischen und methodi-

13 Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.10

14 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.4 und 11

15 vgl. Resonanzen Fibel, Lehrerband, S.8f

schen Informationen im Lehrerband bedeuten für den Lehrer eine wertvolle Entlastung bei seiner Unterrichtsplanung, ohne daß er methodisch zu sehr gegängelt wird. Das ansprechende Unterrichtswerk bietet gute Voraussetzungen für einen ersten motivierenden und für die Schüler gewinnbringenden Hörunterricht.

Resonanzen Primarstufe

Arbeitsbuch für den Musikunterricht

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch für den Musikunterricht"¹ gehören:

- 1 Arbeitsbuch für den Musikunterricht
- 1 Tonband bzw. 2 Cassetten P / II - Hörbeispiele
- 1 Tonband bzw. 2 Cassetten P / III - Übungsreihen
- 1 Antwortschablone zu P / III
- 1 Lehrerband
- 1 Arbeitsheft

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Wie in der gleichnamigen Fibel basiert das Konzept des Unterrichtswerkes auf der gleichgewichtigen Berücksichtigung der sich stets gegenseitig durchdringenden und einander bedingenden fünf Lernfelder Rezeption, Produktion, Reproduktion, Transposition und Reflexion. Ein vorwiegend handlungsorientierter Ansatz soll die Gefahr einer einseitigen Überbetonung kognitiver Aspekte im Musikunterricht ausschließen. Im Vordergrund stehen daher *"vokale, instrumentale und handwerkliche Betätigung, körperliche Bewegung sowie Mitteilung über Gehörtes, die neben der verbalen Art auch gestisch und im weitesten Sinne notierend (tabellarisch, grafisch, mit traditionellen Noten) erfolgen kann"*. Das Unterrichtswerk sieht folgende inhaltlichen Schwerpunkte vor:

"Vornotation; grafische und traditionelle Notation; Liederwerb; Liedbegleitung; Spiel auf Primitiv- und auf Orff-Instrumenten; Hörerziehung; Instrumentenkunde; Spiel / Bewegung / Tanz; elementare Formanalyse; Musik in unserer Umwelt; Handhabung

¹ Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch für den Musikunterricht, v. Meinolf Neuhäuser, Arnold Reusch, Horst Weber, Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag o.J. Lehrerband 1979

technischer Geräte". Die Autoren betonen die Wichtigkeit der Lernzielüberprüfung, weisen jedoch gleichzeitig auf die Notwendigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Komponenten hin².

Die Realisierung der fünf genannten Lernfelder geschieht in den Inhaltsbereichen *Musikhören, Musikübung, Musiktheorie* und *Musikinformation*. Zentrales Anliegen des *Musikhörens* ist die "*'Gedankenbildung um das Gelernte'* (Michael Alt)", also die Frage, "*welche Aufgaben und Funktionen, welche Wirkung auf den Hörer Details der Musik im Zusammenhang des Ganzen haben, welche Absichten in dieser Komposition der Komponist verwirklichte*". Eine solche Hörerziehung führe über das Rezipieren hinaus zur Reflexion über das Gehörte, bis hin zur kritischen Auseinandersetzung mit Musik. Gleichzeitig sollen die Hörbeispiele die Schüler "*an die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen*", das heißt an verschiedene Epochen, Gattungen, Stilrichtungen und Funktionsbereiche heranführen³.

Der vokalen und instrumentalen *Musikübung* in Form von Reproduktion und Produktion messen die Autoren große Bedeutung zu, unter anderem auch im Zusammenhang mit der "*Hinführung zu den Inhaltsbereichen Musikhören und Musiktheorie*".

Musiktheoretische Unterrichtsinhalte "*sind in den Gesamtzusammenhang der Inhalte und deren Thematisierungen*" integriert. Eine "*'graue Theorie, ... losgelöst vom Hören und klanggestalterischen Tun*" möchten die Autoren bewußt vermeiden. In diesem Sinne soll *Musiktheorie* zu "*einer Art musikalischer Handwerkslehre*" werden, "*die dem Schüler die Einsicht vermittelt, daß er die 'Schallwelt, in der wir leben'* (R. Murray-Schafer), *'tätig erwerben' kann*"⁴. Eine zentrale Rolle spielt der unterrichtliche Umgang mit Notation. Die Autoren stellen grafische wie traditionelle Notenformen in den Dienst des Musikhörens und Musikmachens. Während der Umgang mit grafischen Notationen kaum Schwierigkeiten bereite, müsse die traditionelle Notenschrift "*lehrgangsmäßig und spiralig*" behandelt werden. Sie erfülle dabei zwei Funktionen: "*Hören mit Noten und Musizieren nach Noten*". Im ersten Fall soll der Schüler beim Hören das Notenbild mitlesen können. Das Musizieren nach Noten ziele nicht auf ein "*Vom-Blatt-Singen-Können*" ab. Vielmehr solle mit Hilfe von Stabspielen allmählich eine "*grob differen-*

2 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.1f

3 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.2

4 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.3

zierte *Tonvorstellung*" und ganzheitlich damit in Zusammenhang stehend eine *"Rhythmusvorstellung"* entwickelt werden. *"Zielsetzung des integrierten Notenlehrganges ist es, eine bewußte Klangvorstellung zu entwickeln, die sich sowohl im Bereich des Musikmachens als auch des Musikhörens auswirkt"*⁵.

Innerhalb des Inhaltsbereiches *Musikinformation* geht es den Autoren darum, die *"noch ungeordnete(n) und unreflektierte(n) Erfahrungen"* des Schülers *"zu ordnen, in Einklang zu bringen mit seiner Vorstellungswelt sowie diese zu erweitern und zu vertiefen"*⁶.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Das Musikhören besitzt in *"Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch"* ungeachtet der grundsätzlichen Gleichgewichtung gegenüber den anderen Lernbereichen einen hohen Stellenwert. In fast jeder Unterrichtseinheit kommen Klangbeispiele zum Einsatz. Ihre große Zahl und die vielen im Zusammenhang mit dem Hören stehenden Aufträge im Schülerbuch unterstreichen die starke Gewichtung dieses Lernbereichs.

Das Musikhören wird im Schülerbuch und im Lehrerband⁷ nicht als eigener Bereich ausgewiesen. Vielmehr sind die Hörthemen in die verschiedenen Kapitel integriert. Dies erleichtert eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Inhalten und wirkt nicht zuletzt auch der Gefahr eines einseitig kognitiv orientierten Hörunterrichts entgegen. Dem integrativen Grundkonzept entsprechend orientiert sich die Kapitelgliederung nicht so sehr an fachlich begrenzten Fragestellungen, sondern an übergreifenden thematischen Schwerpunkten, die zumeist der kindlichen Erfahrungswelt sehr nahe stehen. Eine ganze Reihe der Kapitelüberschriften läßt dennoch den jeweiligen fachlichen Themenhintergrund erkennen.

5 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.3

6 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.4

7 Die didaktisch-methodischen Hinweise erfolgen hier entsprechend der Anordnung der Kapitel im Schülerbuch; eine kurze grundlegende Begründung für das Musikhören geben die Autoren im Lehrerband auf Seite 2.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die beiden Kassetten P / II A und P / II B enthalten zusammen 77 Hörbeispiele⁸. Als "zusätzliches fakultatives Arbeitsmittel"⁹ stehen 22 Übungsreihen mit insgesamt 280 (!) Hörbeispielen zur Verfügung. Die einzelnen Hörbeispiel-Nummern werden angesagt. Die Quellen sowie die Spieldauern der einzelnen Hörbeispiele sind dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen, das den Kassetten beiliegt.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Autoren begründen die Auswahl der Hörbeispiele indirekt mit dem Hinweis auf ihre Zielvorstellung, die Schüler an die "Vielfalt der musikalischen Erscheinungsformen" heranzuführen, das heißt an Musik "aus verschiedenen Epochen, Gattungen, Stilrichtungen und Funktionsbereichen"¹⁰. Die Übungsreihen wurden unter dem Aspekt eines gezielten Hörtrainings zusammengestellt.

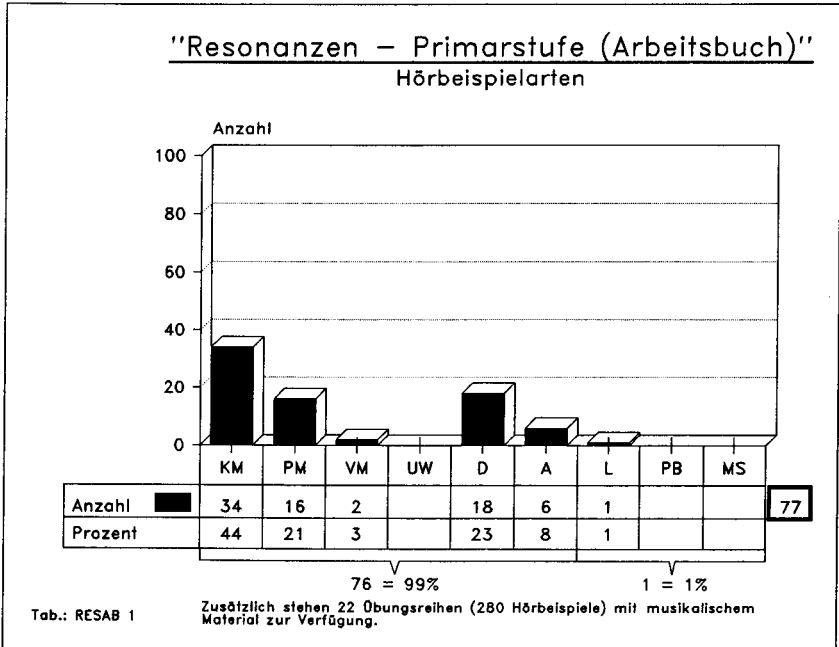
3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle RESAB 1 zeigt, daß die 34 Werkauschnitte der Kunstmusik mit 44% den größten Anteil aller Hörbeispiele ausmachen. Es folgen 18 (23%) Demonstrationsbeispiele (isolierte Klangbeispiele einzelner Instrumente, Musikstücke verschiedener Art). Relativ hoch für ein Grundschulbuch ist die Zahl der populären Musiktitel (16 = 21%). Schließlich gibt es noch einige ausländische Musikstücke (6 = 8%) und 2 (3%) Volksmusik-Beispiele.

-
- 8 Bis auf ein Beispiel (Nenni, Nenni - türkisches Schlaflied) sind alle Klangbeispiele in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören zu sehen.
 9 Begleitheft zu den Übungsreihen, S.3. Vgl. auch Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.5
 10 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.2

Für ein gezieltes Hörtraining stehen zusätzlich 22 Übungsreihen (280 Hörbeispiele) mit unterschiedlichem musikalischem Klangmaterial zur Verfügung. Damit ist das Unterrichtswerk mit einem sehr reichhaltigen und vielfältigen Hörangebot ausgestattet, das eine breite Grundlage dafür bietet, die Schüler an die Vielfalt der musikalischen Erscheinungsformen heranzuführen und ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 24 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen feststellbar sind:

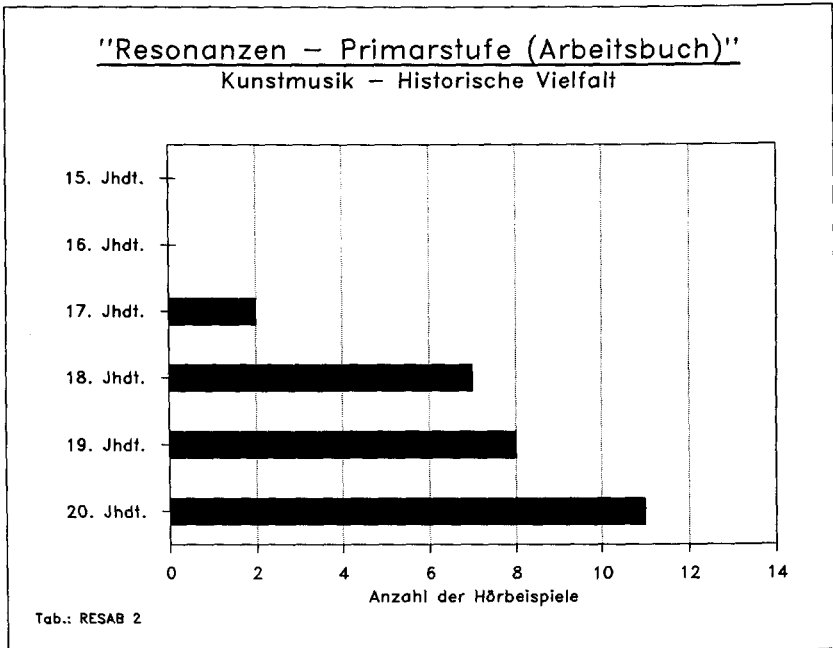
Mozart, W. A. 3x
 Bartók, B. 2x
 Beethoven, L. v. 2x

Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Tabelle RESAB 2 zeigt, daß ähnlich wie in der Fibel die Werke des 20. Jhdts besonders stark berücksichtigt werden. In der Rangordnung folgen Beispiele aus dem

19. Jhdt., fast gleichgewichtig solche aus dem 18. Jhdt., schließlich zwei Stücke aus dem 17. Jhdt.

Die Auswahl repräsentiert in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum der Kunstmusik.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

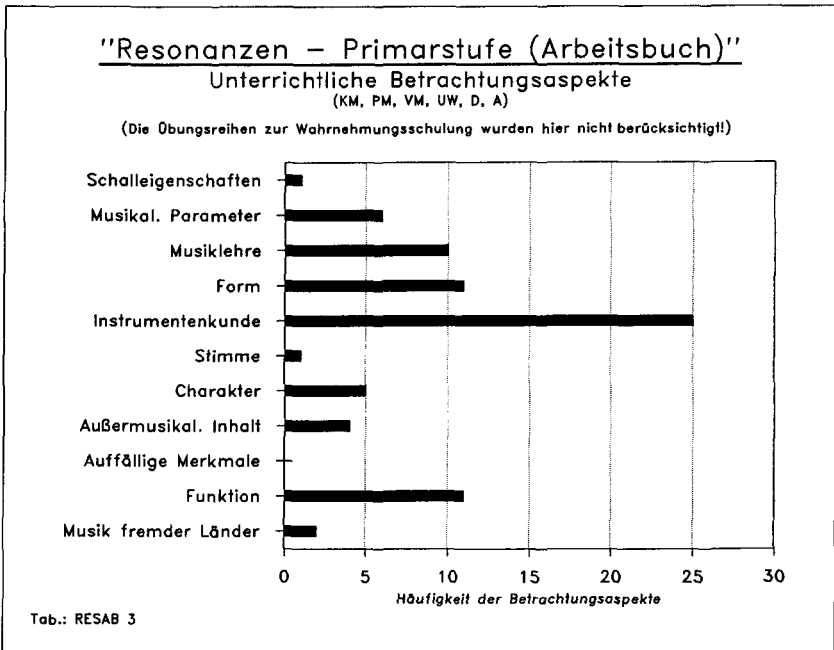
Zentraler und absolut dominierender Aspekt der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen ist die Instrumentenkunde bzw. das Vertrautmachen mit instrumentalen Besetzungen (Tabelle RESAB 3). Untereinander etwa gleichgewichtig folgen mit großem Abstand die Betrachtungsaspekte Funktionen von Musik, musikalische Formen und Musiklehre. Etwas weniger Gewicht haben die Gesichtspunkte musikalische Parameter¹¹, der Ausdruckscharakter von Musik sowie außermusikalische Inhalte

11 Dieser Aspekt kommt vor allem bei den Übungsreihen zum Tragen!

von Musik. Am Ende der Skala rangieren die Aspekte Musik fremder Länder¹², Stimme und Schalleigenschaften¹³.

Die sehr zahlreichen Hörbeispiele der Übungsreihen (meist Vergleichspaare) zielen vor allem auf die Übung verschiedener Wahrnehmungsleistungen ab¹⁴, wodurch dieser Aspekt ähnlich wie in der Fibel auch im Arbeitsbuch einen besonderen Stellenwert erhält.

Insgesamt sind die unterrichtlichen Betrachtungsaspekte vielfältig. Immer wieder initiieren die Autoren eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen¹⁵.



- 12 In drei Beispielen werden türkische Instrumente vorgestellt. Hier steht allerdings der instrumentenkundliche Aspekt über dem des Kennenlernens ausländischer Musikkultur.
- 13 Auch dieser Aspekt findet sich häufiger in den Übungsreihen.
- 14 vgl. Hörbeispielliste, Anhang 1
- 15 Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Drei Werkbeispiele (von Strawinsky, Orff, Brahms) sollen "sowohl zur Feststellung des Taktes als auch zu weiterer Reflexion herangezogen werden, z.B. über Tempo, Lautstärke, Instrumente ..." (Lehrerband S.49). Auch die Auseinandersetzung mit dem Stück "Samba Iele" zielt über das Kennenlernen eines fremdländischen Tanzes hinaus auch auf die Aspekte Rhythmus, Form und Instrumentenkunde (vgl. Lehrerband S.82f).

3.2 Texte

Das Arbeitsbuch enthält viele Arbeits- und Höraufträge. Blaue Schrift läßt sie besonders hervortreten, außerdem sind sie jeweils für ein Kapitel fortlaufend durchnummeriert. Wesentliche Erkenntnisse werden in Form von Merksätzen¹⁶ (rote Schrift, dicker grauer Rahmen) zusammengefaßt. Im Vordergrund steht dabei die Notenlehre. Im Zusammenhang mit einer ganzen Reihe von Hörbeispielen erhält der Schüler meist kurze, wenige Sätze umfassende textliche Informationen zum Komponisten (z.B. Lebensdaten, Kompositionsabsichten) oder zum Werk (Kurzbeschreibung). Die meisten Fotos enthalten stichwortartige Bildunterschriften (z.B. Komponistennamen, Lebensdaten; Kurzinformationen zu Instrumenten und zu Musikgruppen).

Die Textbeiträge sind in ihrer Länge und in ihrer sprachlichen Form dem Alter der Schüler angemessen und fachlich korrekt. Ihre typografische Gestaltung entspricht den Lesefähigkeiten von Schülern ab der 2. Klasse.

3.3 Notenbeispiele

Das Arbeitsbuch Resonanzen enthält eine große Zahl von Notenbeispielen traditioneller Art. Neben Liedern und Beispielen für den Notenlehrgang handelt es sich dabei vor allem um Themen, Einzelstimmen und Partiturauszüge, die im Zusammenhang mit dem Hören stehen. Sie dienen zur Veranschaulichung, als Musiziergrundlage und als Mitlesehilfe beim Hören der Musik. Gelegentlich werden Motive durch farbige Hinterlegung besonders hervorgehoben. Zur vereinfachten Verdeutlichung grober Verlaufsstrukturen dienen einige grafische Notationen. Komplizierter ist das Beispiel einer originalen grafischen Partitur (S.166). Farbige Balkengrafiken helfen, einzelne Formabschnitte in Musikstücken leichter zu erkennen. Das Notenbild ist stets klar und übersichtlich, für Grundschüler auch groß genug.

16 z.B. "Das # (Kreuz) erhöht den Stammtton. An den Namen des Stammtones wird die Silbe -is gehängt." (Schülerbuch S.72)
 "Auftakt und letzter Takt bilden zusammen einen Takt." (Schülerbuch S.69)
 "Die erste Melodie klingt in Dur. Die zweite Melodie klingt in Moll. Dur und Moll sind zwei verschiedene Tongeschlechter." (Schülerbuch S.158)
 "Spielt ein Instrument allein, so nennt man dies 'Solo'". (Schülerbuch, S.51)

3.4 Bildmaterialien

Das Schülerbuch enthält reichhaltiges Bildmaterial, überwiegend Schwarz-Weiß-Fotos. In 12 Fällen handelt es sich um Portraitaufnahmen von Komponisten, (jeweils mit Namen und Lebensdaten unterschrieben). Viele Fotos stehen im Zusammenhang mit der Instrumentenkunde. Sie bilden spielende Musiker, Musikgruppen und verschiedene Besetzungen ab bzw. geben Einblick in die Instrumentenfertigung. Eine Reihe von Schwarz-Weiß-Fotos bezieht sich auf den Themenkreis "Musik im Fernsehen". Leider sind etliche Fotos zu klein¹⁷ oder zu dunkel¹⁸, so daß die abzubildenden Gegenstände entweder nur ausschnitthaft oder undeutlich zu erkennen sind. Recht gut in Farbqualität und Größe sind die wenigen Farbfotos (Musiziergruppen¹⁹, türkische Musiker mit ihren Instrumenten). Farbfotos und farbig gemalte Bilder dienen als Anleitung zum Selbstbau einfacher Instrumente²⁰. Skizzen geben einen Überblick über die Sitzordnung des Orchesters und über die Instrumente des Blasorchesters. Auch der Umgang mit dem Kassettenrecorder wird den Schülern durch Schwarz-Weiß-Zeichnungen anschaulich vermittelt. Strichmännchen-Zeichnungen bilden die Grundlage für Tanzeinstudierungen. Farbig gemalte Bilderfolgen dienen als Vorlage für die Gestaltung eigener Klanggeschichten oder zur Strukturierung von Programmusik. Insgesamt wird das vielfältige und motivierende Bildmaterial seinen Funktionen (mit wenigen Abstrichen) gerecht.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Das Schülerbuch beschränkt sich nicht auf die Präsentation der Inhalte sondern übernimmt durch eine Vielzahl detaillierter Höraufgaben bzw. Arbeitsaufträge in erheblichem Maße auch unterrichtssteuernde Funktionen. Der Unterrichtsverlauf ist dadurch über weite Strecken vorprogrammiert, der Spielraum des Lehrers entsprechend ein-

17 z.B. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Schülerbuch, S.54, 88, 94, 97, 101, 135

18 z.B. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Schülerbuch, S.51, 54, 97, 99

19 teils unscharf, S.55, 90

20 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Schülerbuch, S.96ff

geengt. Die eng umrissenen Arbeitsaufträge bedienen sich meist der Befehlsform²¹. Dabei geht es z.B. darum, Bilder und Hörbeispiele einander zuzuordnen, in (grafischen) Notenbeispielen den Verlauf der Musik mitzuzeigen, Einträge vorzunehmen²² oder Höreindrücke zu verbalisieren. Nur vereinzelt finden sich gezielte Fragen zu den Hörstücken. Bis auf wenige Ausnahmen²³ lassen die Höraufträge bzw. Arbeitsanweisungen den Schülern wenig Spielraum, eigene Erfahrungen einzubringen. Hin und wieder werden die Kinder zu psychomotorischen Aktivitäten beim Hören aufgefordert, wie etwa zu pantomimischem Nachahmen von Instrumentalspiel oder zum Mitmusizieren. Häufiger finden sich Anregungen zu eigenen Klangproduktionen, die im Zusammenhang mit den Hörstücken stehen. Insgesamt zielen die Aufgaben jedoch stärker auf eine reflektierende Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen ab.

Das vielfältige Bild- und Notenmaterial trägt dem Anschauungsbedürfnis von Grundschulern Rechnung. Durch die Orientierung "*an der Umwelt und an den Interessen der Kinder*"²⁴ bei der Formulierung der Unterrichtsthemen wird das Buch auch dem Anspruch nach psychischer Nähe gerecht, ohne daß dabei die fachlichen Ziele aus dem Blick verloren gehen.

Das Layout des Buches wirkt klar und übersichtlich (genügend gliedernder Leerraum, Einrahmungen, blau gedruckte und durchnummerierte Aufgaben, große Überschriften, klare Notenbilder). Abbildungen und die Verwendung von Farbe verleihen dem Schülerband ein ansprechendes und freundliches äußeres Erscheinungsbild, wengleich vor allem durch die Art der Höraufgaben bzw. Arbeitsaufträge ein gewisser Lehrbuchcharakter bestehen bleibt.

Mehrere Verzeichnisse²⁵ am Ende des Buches erleichtern die Orientierung. Sie machen das Buch zu einem Nachschlagewerk für Schüler und Lehrer und ermöglichen einen raschen Zugriff auf bestimmte Inhalte. Ein Quellenverzeichnis und ein Bildnachweis

-
- 21 z.B. Höre und lies mit ...; Zeige mit ...; Erzähle ...; Ordne zu ...; Trage ein ...; Bestimme ...; Berichte ...; Beschreibe ...; Begründe ...; Vergleiche ...; Spielt selbst ...; Mache nach ... usw.
- 22 Im Arbeitsheft befinden sich die Aufgaben aus dem Arbeitsbuch, bei denen eine schriftliche Eintragung erforderlich ist. Es stellt so eine Alternative zur flexiblen, beschreibbaren Deckfolie im Buch dar und dient als Merkheft für den Schüler, als Kontrollheft für den Lehrer und als Aufgabensammlung für die Allein-, Partner- oder Gruppenarbeit. Vgl. Arbeitsheft, S.3
- 23 vgl. z.B. "Umzüge", Schülerbuch S.88ff; "Musik im Fernsehen", Schülerbuch, S.149ff
- 24 Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.1
- 25 "Verzeichnis der Lieder"
"Verzeichnis der Klangspiele, Musizierstücke und Spiel-mit-Sätze"

eröffnen die Möglichkeit zu einer vertieften Auseinandersetzung mit bestimmten Unterrichtsinhalten.

4.2 Zum Lehrerband

Der Lehrerband enthält neben einer knappen Erläuterung des konzeptionellen Ansatzes und der Anlage des Unterrichtswerks umfangreiche Kommentare zu den 23 Unterrichtseinheiten des Schülerbuches. Diese sind formal folgendermaßen strukturiert: Einleitende "*Didaktische Überlegungen*" erläutern die Thematik und die grundlegenden Intentionen des jeweiligen Kapitels. Die nachfolgende "*tabellarische Übersicht*" strukturiert die Unterrichtssequenzen unter Angabe der jeweiligen Seiten und Aufgaben im Schülerbuch, der Inhalte und "*Operationen*" sowie der erforderlichen Medien. Die Tabelle dient damit zugleich als Wegweiser durch die einzelnen Teile des Medienverbundes. Das jeweils folgende, meist umfangreiche Kapitel "*Zur Unterrichtspraxis*" bietet Sachinformationen und methodische Unterrichtshilfen. Leider sind die Informationen zu den Hörbeispielen nicht eigens gekennzeichnet.

Der Umfang der Sachinformationen ist je nach Intention, die mit dem Hören eines Klangbeispiels verbunden wird, unterschiedlich. Verhältnismäßig ausführliche Hinweise zum Werk und / oder zum Komponisten stehen u.a. für folgende Hörbeispiele zur Verfügung:

"B. Bartók: *Aus dem Tagebuch einer Fliege*"²⁶

"M. Ravel: *L'Enfant et les Sortilèges*"²⁷

"H. Schütz: *Die Weihnachtshistorie*"²⁸

"C. Debussy: *Jardins sous la pluie*"²⁹

"I. Tomita: *The Newest Sound of Debussy, Gardens in the Rain*"³⁰

"Verzeichnis der Tänze und Bewegungsspiele"

"Verzeichnis der verwendeten Instrumentensymbole"

"Verzeichnis der Komponisten"

"Verzeichnis der Hörbeispiele"

"Register für Schüler und Lehrer"

26 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.16ff

27 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.42ff

28 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.54ff

29 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.74ff

30 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.79f

"Drewitz, I. / Steffen, W.: Erfahrungen"³¹

Themenkreis "Melodien verändern"³².

Es handelt sich hier um analytische Hinweise zu den Werken, die dem Lehrer als Basis für die unterrichtliche Auseinandersetzung dienen sollen. Umfangreich sind auch die Informationen zu verschiedenen türkischen Instrumenten, zu einem jugoslawischen Tanz und zum Jugendmusikkorps Bad Kissingen. Die meisten Hörbeispiele werden zumindest grob analysiert. Teilweise stehen grafische oder traditionelle Notenbeispiele zur Verfügung. In etlichen Fällen gibt es Literaturhinweise (auf Taschenpartituren, Platten, musikpädagogische Literatur).

Die Lernziele werden nur auf der Ebene der Grobziele fixiert. Exakte Feinziele findet der Lehrer nicht. Die methodischen Hinweise im Lehrerband sind hilfreich. Sie liefern dem Lehrer brauchbare Anregungen ohne ihn zu sehr einzuengen.

Die schriftlich auszuführenden Aufgaben (Deckfolie im Buch oder Arbeitsheft) zu verschiedenen Lernbereichen können Grundlage für eine gezielte Lernkontrolle sein. Speziell für die Übung und Überprüfung der Hörfähigkeiten konzipierten die Autoren Übungsreihen mit 280 Hörbeispielen. Ein Beiheft informiert den Lehrer umfassend über die Inhalte und die Art der Durchführung dieser Übungen sowie über die richtigen Lösungen. Für die Schüler motivierend ist das Prinzip der Aufgabenlösung mit Hilfe einer Schablone³³, die ihnen ein sofortiges feed back ermöglicht. Dem Lehrer bringt sie den Vorteil, daß er sich durch eine Fehleranalyse einen raschen Überblick über die Effizienz seines Unterrichts verschaffen kann.

4.3 Zur Stoffverteilung

Der Einsatz des Arbeitsbuches Resonanzen Primarstufe ist für die 2.-4. (im Anschluß an die Fibel) bzw. für die 1.-4. Jahrgangsstufe (unabhängig von der Fibel) vorgesehen³⁴. Vorschläge für die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre werden nicht gemacht.

31 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.127ff

32 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.121ff

33 Für Schüler der ersten Jahrgangsstufe dürfte der Umgang mit der Schablone noch etwas schwierig sein.

34 vgl. Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch, Lehrerband, S.1

5. Gesamturteil

Die Konzeption des Unterrichtswerkes basiert auf der gleichgewichtigen Berücksichtigung der sich gegenseitig durchdringenden und einander bedingenden Lernfelder Rezeption, Produktion, Reproduktion, Transposition und Reflexion, die in den Inhaltsbereichen Musikhören, Musikübung, Musiktheorie und Musikinformation realisiert werden. Ungeachtet der grundsätzlichen Gleichgewichtung der einzelnen Lernfelder kommt dem in die verschiedenen Kapitel integrierten Musikhören ein hoher Stellenwert zu. So steht für den Hörunterricht ein breites und vielfältiges Hörangebot zur Verfügung, in dem die Kunstmusik dominiert, das aber u.a. auch eine stattliche Anzahl von populären Musikstücken beinhaltet. Bei der Auswahl der Kunstmusik-Beispiele wurden Werke des 20. Jhdts besonders berücksichtigt. Eigene Übungsreihen mit sehr reichhaltigem und vielfältigem musikalischem Material ermöglichen ein gezieltes Hörtraining zur Schulung des differenzierenden Wahrnehmungsvermögens. Im Vordergrund der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen stehen die Instrumentenkunde, die Auseinandersetzung mit den Funktionen von Musik, mit musikalischen Formen sowie mit Themen der Musiklehre. Problematisch erscheint zum einen die den Unterrichtsverlauf stark steuernde und einengende Gestaltung der Hör- und Arbeitsaufträge im Schülerbuch, zum anderen die Betonung kognitiver Umgangsweisen mit den Hörstücken. Obwohl die Autoren dem Anschauungsbedürfnis der Kinder Rechnung tragen (Bilder, Notenbeispiele) und bei der Wahl der Inhalte sowie der Art der Themenstellung die Alltagserfahrungen der Schüler einbeziehen, kann das Buch einen gewissen Lehrbuchcharakter nicht verleugnen.

Klar und übersichtlich, eher sachlich aber dennoch ansprechend ist die äußere Gestaltung des Schülerbandes. Die umfangreichen didaktisch-methodischen und sachlichen Informationen im Lehrerband bieten dem Lehrer gute Planungshilfen. Insgesamt bilden die reichhaltigen und vielfältigen Materialien des Unterrichtswerkes (Hörbeispiele, Notenbeispiele, Texte, Abbildungen) eine gute Ausgangsbasis für einen qualifizierten Hörunterricht. Allerdings sollte sich der Lehrer der Gefahr einer kognitiven Überfrachtung des Unterrichts bewußt sein.

Musik macht Spaß

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musik macht Spaß"¹ gehören:

1 Arbeitsbuch für die Klassen 1-4

1 Lehrerhandbuch

2 Kassetten mit Hörbeispielen

1 Kassette mit Playbacks zu allen im Schülerbuch abgedruckten Liedern

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes "Musik macht Spaß" wird im Lehrerhandbuch ausführlich dargelegt. Eine wichtige Rolle spielt dabei die kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Musikdidaktik in der Nachkriegszeit. Die Autoren stellen fest, daß lange Zeit *"Singbewegung und Burschenherrlichkeit, Lieder im Tages- und Jahreskreis ... den vokalen und zum Teil auch instrumentaln Umgang mit Musik (prägten)"*². In den 60er Jahren habe sich der Schwerpunkt des Musikunterrichts von der Musikausübung zunehmend auf die Seite der Musikrezeption und kritischen Musikreflexion verlagert. Dabei sei das natürliche Verlangen der Schüler nach Bewegung und Selbstdarstellung oft zu kurz gekommen. Nicht zuletzt die Erkenntnis dieser Fehlentwicklung habe zu einer Rückbesinnung der Musikpädagogik auf ihren *"ursprünglichen und eigentlichen Auftrag"* geführt. Den sehen die Autoren darin, den Schüler *"zum kritischen Umgang mit Musik durch die Musikrezeption"* zu qualifizieren und zu einer *"Identifizierung mit der Musik"* durch den *"Umgang mit dem unmittelbaren Instrumentarium (Stimme und Körper) und dem mittelbaren Instrumentarium (Musikinstrument und Technischer Mittler)"* zu befähigen³.

1 Musik macht Spaß, Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Grundschule, v. Ingeborg Becker / Heinz Jung, Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag 1978
Lehrerhandbuch 1979

2 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.24

3 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.24

Bezugnehmend auf SIGRID ABEL-STRUTH⁴ wollen die Autoren durch den frühzeitigen Umgang "mit Musik in ihrer ganzen Breite" die "Hinwendungsbereitschaft zum Hören und zur Musik" fördern⁵. Mit Hilfe "experimenteller, improvisatorischer und gestaltender Verfahren" sollen die Schüler "Musik entdecken". Die Förderung des "Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen(s)" hat die Verbesserung der Hörfähigkeiten zum Ziel, aber auch die Entwicklung eines Stilgefühls, das heißt der Fähigkeit, Musik ein- und zuordnen zu können. Durch die Förderung des in der Natur des Kindes liegenden "Sing-, Spiel- und Bewegungstrieb(es)" soll ein direkter Zugang zur Musik ermöglicht und Musikverständnis geweckt werden⁶. Schließlich sollen "musikalisches Vorstellungsvermögen" und das "Verständnis musikalischer Gestaltungsprinzipien" ausgebildet werden. Entscheidender Ausgangspunkt der konkreten unterrichtlichen Planung des Musiklehrers sollten nach Auffassung der Autoren "die musikalischen Verhaltensweisen des Schülers gegenüber gestalteten Formen und bezüglich der Wirkung von Musik"⁷ sein. Dabei orientieren sich die Autoren an der bekannten Systematik von DANKMAR VENUS (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion)⁸.

In einem eigenen Kapitel (C) stellen die Autoren differenzierte Überlegungen zu den inhaltlichen Schwerpunkten ihres Unterrichtswerkes an. Großes Gewicht messen sie dem unterrichtlichen "Umgang mit Geräuschen, Klängen und musikalischen Verläufen"⁹ bei. Für den elementaren Musikunterricht möchten sie die allen Kindern gemeinsamen Hörerfahrungen aus der Umwelt nutzen und zu gezielten "Beobachtungen über musikalische Elemente wie Lautstärke, Tempo, Dichte, Artikulation" anregen. Die Schüler sollen frühzeitig in die Lage versetzt werden, ihre durch den Umgang mit Umweltschall erworbenen Fähigkeiten auf komponierte Musik zu übertragen. Dabei können nach Auffassung der Autoren außermusikalische Bezüge (Programm Musik bzw. Musique concrète) einen Zugang zur absoluten Musik eröffnen. Durch Schaffung fachspezifi-

4 ABEL-STRUTH, SIGRID: Musiklernen im Primarbereich. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.165-181

5 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.7

6 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.8

7 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.9

8 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.9

9 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.13

scher Grundlagen sollen die Schüler zu einem qualifizierten Umgang mit dem breiten Spektrum des heutigen Musikangebots befähigt werden¹⁰.

Großen Wert legen die Autoren auf die Einbeziehung von Notationen, die sie jedoch nicht als Selbstzweck betrachten, sondern als *"Hilfsmittel, die einen optimalen Nachvollzug von musikalischen Abläufen ermöglichen sollen"*¹¹. An konkreten Musikbeispielen sollen die Schüler die wesentlichen Unterschiede zwischen traditioneller und grafischer Notation erfahren und deren Möglichkeiten und Grenzen kennenlernen. Eine wichtige Rolle weisen die Autoren der *"Hörpartitur"* zu. Sie biete die Chance, *"mittels grafischer Zeichen traditionelle Musik zu verfolgen"*¹².

Eine wesentliche Bedeutung schreiben die Autoren dem Umgang mit Instrumenten zu. Der Wunsch, sich musikalisch auszudrücken, sei in jedem Kind angelegt. Dem müsse der Unterricht frühzeitig Rechnung tragen. Die Möglichkeit, sich anderen frei und unverkrampft mitteilen zu können, sei Voraussetzung zur Entwicklung der individuellen Anlagen des Kindes und die Ausbildung einer gesunden Persönlichkeit. Der Bau einfacher Instrumente und der experimentelle Umgang mit ihnen eröffnet nach Auffassung der Autoren aber auch die Möglichkeit, den Schülern *"den direkten Bezug zwischen Ursache und Klangwirkung"* bewußt zu machen¹³. Gleichzeitig bereite der improvisatorische Umgang mit elementaren Schallerzeugern *"den Weg zu vorurteilsfreier Haltung gegenüber allen Formen und Arten musikalischer Erscheinungen"* vor. In diesem Zusammenhang plädieren die Autoren für ein ausgewogenes Verhältnis zwischen *"Tradition (Geschichte) und Fortschritt (Avantgarde)"*¹⁴.

Neben der Beschäftigung mit elementaren Instrumenten halten die Autoren jedoch auch eine Erweiterung der Kenntnisse in bezug auf *"sogenannte Orchesterinstrumente, auf technisierte Instrumente wie Heimorgel und Synthesizer und auf technische Mittler"* für notwendig¹⁵. Entsprechend umfangreich ist der Raum, der diesem Aspekt im Schülerbuch eingeräumt wird (über 10 Seiten Instrumentenkunde, 11 Seiten technische Mittler).

Im Kapitel *"Besetzungen - Musikbereiche"*¹⁶ problematisieren die Autoren die Einteilung von Musik in E-Musik bzw. U-Musik und schlagen als günstigere Lösung *"die*

10 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.14

11 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.16

12 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.17

13 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.20

Betrachtung nach formalen, nach materialen oder nach funktionalen Gesichtspunkten" vor. Durch die Beschäftigung mit entsprechenden Hörbeispielen soll der Schüler befähigt werden, die Vielfalt musikalischer Formen und Bereiche zu erkennen und Musik differenzierter hören und beurteilen zu können.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Aus der oben dargelegten didaktischen Konzeption der Autoren ist erkennbar, daß das Musikhören im Unterrichtswerk "Musik macht Spaß" einen bedeutenden Stellenwert besitzt. Die im Lehrerhandbuch aufgezählten inhaltlichen Schwerpunkte bestätigen es. Drei von ihnen ("*Umgang mit Geräuschen, Klängen und musikalischen Verläufen*"; "*Musik hören, aufschreiben und lesen*" sowie "*Besetzungen - Musikbereiche*") sind dem Lernbereich Musikhören direkt zuzuordnen. Aber auch in den beiden anderen Inhaltsfeldern ("*Musikinstrumente - Instrumentenbau*", "*Musikausübung - auditiv und visuell*") werden Ziele des Musikhörens mitverfolgt. Die große Anzahl von Hörbeispielen unterstreicht das Gewicht des Lernbereichs Musikhören. Auf 52 der insgesamt 149 Seiten des Schülerbuches wird direkt Bezug auf die entsprechenden Hörbeispiele genommen.

Freilich wird der Lernbereich Musikhören als solcher im Inhaltsverzeichnis des Schülerbuches nicht gesondert ausgewiesen. Die Lerneinheiten mit Hörbeispielen (gekennzeichnet durch ein besonderes Symbol und die Angabe der jeweiligen Hörbeispiel-Nummer) sind vielmehr über das ganze Buch verteilt. Dies entspricht dem integrativen Konzept der Autoren, wonach "*die im Arbeitsbuch ausgeführten Unterrichtsgegenstände ... in einem natürlichen Zusammenhang (stehen)*", wobei eine "*Reihe von allgemeingültigen Aufgabenfeldern (z.B. Musik hören ...) ... durchgängig angelegt (ist) und ... das Prinzip des Spiralcurriculums (erfüllt)*"¹⁷. Dieser konzeptionelle Ansatz erweist sich auch aus der Perspektive methodischer Überlegungen als vorteilhaft, da das Hören in einem ständigen lebendigen Wechsel mit dem musikpraktischen Agieren steht.

14 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.21

15 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.27

16 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.30

17 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.33

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Für den Lernbereich Musikhören stehen auf zwei Kassetten 153 Hörbeispiele zur Verfügung. Die Ansage der Hörbeispiel-Nummern ermöglicht das gezielte Auffinden eines bestimmten Titels. Quellenangaben sowie Angaben zur Spieldauer der Hörstücke befinden sich im Verzeichnis der Hörbeispiele.

Als zusätzliches Hörangebot gibt es noch eine Kassette mit 38 Playbacks zu den Liedern des Schülerbuches. Diese wurden nicht in die Analysen einbezogen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Bei der Auswahl der Hörbeispiele gehen die Autoren von dem Anspruch aus, daß *"alle Klanggestalten, Vermittlungsverfahren, Musikepochen, Musikbereiche, Klangeigenschaften und Wirkungsweisen von Musik in die Planung von Musikunterricht einfließen"* müssen. Dabei sei von den Voraussetzungen des Schülers und seinen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Materie auszugehen¹⁸.

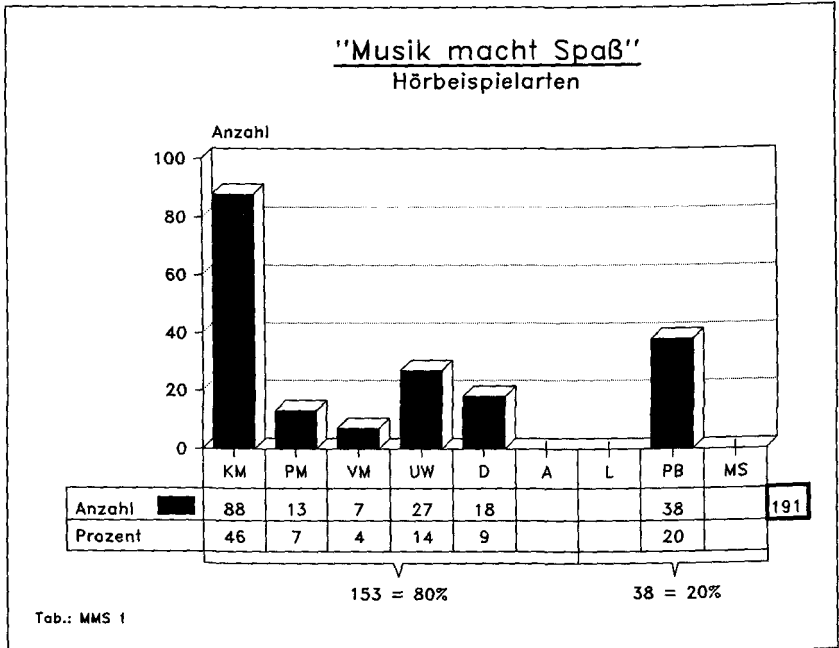
3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle MMS 1 zeigt, daß die Werkausschnitte der Kunstmusik den weitaus größten Anteil aller Hörbeispiele einnehmen (88 Titel = 46%). Zahlenmäßig folgen mit einigem Abstand die Umweltgeräusche und -klänge (27 Beispiele = 14%). Da die vielen kurzen Beispiele jedoch stets in thematischen Gruppen präsentiert werden sollen, kommt ihnen weniger Gewicht zu, als die Tabelle vorgibt. Die Demonstrationsbeispiele (z.B. Stimmlaute, Darstellung von Notenwerten, rhythmische Improvisationen, Melodien für Zuordnungsaufgaben, Klangbeispiele zur Instrumentenkunde) machen 9% aus. Schließlich gibt es 13 Beispiele (= 7%) aus dem Bereich der populären Musik und 7

18 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.5

Beispiele (= 4%), die der volkstümlichen Musik zuzuordnen sind. Insgesamt bietet das Hörmaterial ungeachtet des dominierenden Anteils der Kunstmusik eine repräsentative Basis für das Musikhören im Unterricht.



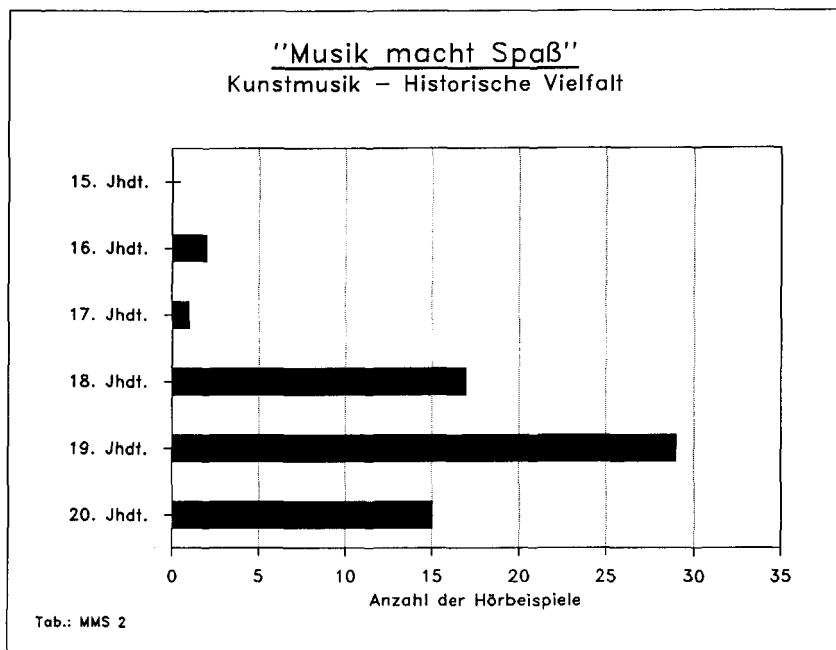
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Kunstmusik-Beispiele stammen von 40 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen festzustellen sind:

Haydn, J.	5x
Mozart, W. A.	5x
Beethoven, L. v.	4x
Ochs, S.	4x
Bach, J. S.	3x
Strauss, R.	3x
Bartók, B.	2x
Debussy, C.	2x
Rimsky-Korsakow, N.	2x
Strauß, J. (Sohn)	2x
Tschaikowsky, P.	2x
Weber, C. M. v.	2x

Die übrigen Komponisten sind jeweils einmal vertreten.

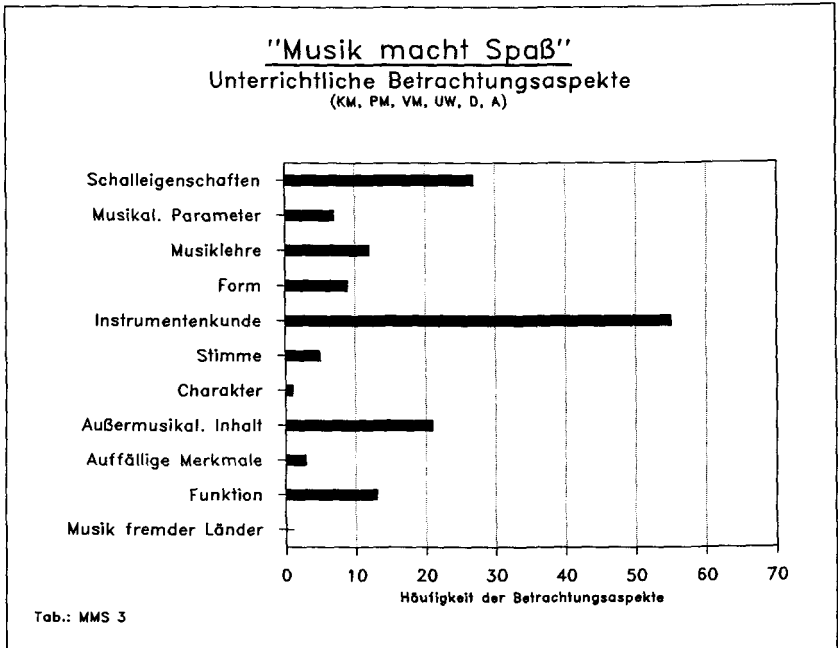
Ordnet man die Werkauschnitte der Kunstmusik nach Jahrhunderten (Tabelle MMS 2), so ist ein deutlicher Schwerpunkt bei Werken des 19. Jhdts erkennbar. Mit Abstand folgen das 18. und 20. Jhd. Insgesamt bestätigt auch diese Tabelle, daß das Hörangebot des Unterrichtswerkes einen repräsentativen Querschnitt durch die historische und stilistische Vielfalt unserer heutigen Musikkultur darstellt.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Vielfältig sind auch die Betrachtungsaspekte für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen (Tabelle MMS 3). Deutlich dominieren instrumentenkundliche Themen. Mit großem Abstand folgen Übungen zur Wahrnehmung von Schalleigenschaften anhand von Umweltgeräuschen und -klängen. Auch hier ist allerdings der optische Eindruck der Tabelle ein wenig irreführend. Da die sehr kurzen Klangbeispiele in thematischen Gruppen behandelt werden, erscheinen sie in der Tabelle zu stark gewichtet. Häufig stehen außermusikalische Inhalte von Musikstücken im Blickpunkt der Betrachtung. Die Gesichtspunkte Funktion und Musiklehre sind etwas weniger stark

gewichtet. Ergänzt wird das Spektrum der Betrachtungsaspekte durch die (mit abnehmender Häufigkeit) genannten Themenakzente musikalische Form, musikalische Parameter, Stimmgattungen und Vokalbesetzungen, auffällige Merkmale und Ausdruck von Musik.



3.2 Texte

Den größten Textanteil innerhalb der auf das Musikhören bezogenen Abschnitte des Arbeitsbuches machen die Höraufträge aus. Sie sind entweder als Fragen oder als Arbeitsanweisungen formuliert. Daneben spielen informierende Texte, Zusammenfassungen bzw. Merksätze zu verschiedenen Themenbereichen des Musikhörens eine wichtige Rolle. Gelegentlich dienen Texte auch als Verbalisierungshilfe zur Beschreibung von Musik¹⁹. Im Bereich der Instrumentenkunde handelt es sich bei den Texten des Schülerbuches meist um Spielanweisungen oder Hinweise zur technischen Handha-

¹⁹ vgl. Musik macht Spaß, Schülerbuch, S.132

bung der Instrumente. Grundsätzlich sind die Texte mit Bildern, Fotos oder Notationen gekoppelt, was dem Anschauungsbedürfnis der Grundschüler sehr entgegenkommt. Die meist knapp gehaltenen Formulierungen sind für 6-10jährige Schüler gut verständlich, ohne unzulässig zu vereinfachen und fachlich korrekt. Das äußere Schriftbild (Schriftgrad, Zeilenlänge, Durchschuß) ist dem Alter der Schüler angemessen.

3.3 Notenbeispiele

Im Arbeitsbuch stehen in direktem Zusammenhang mit Hörbeispielen 21 Notenbeispiele (7 x grafische Zeichen bzw. grafische Partituren, 3 x Partiturausschnitte, 4 x Einzelstimmen, 7 x Klavierauszüge). In den meisten Fällen dienen sie der Veranschaulichung von Klangeindrücken (vor allem die grafischen Zeichen) oder als Hörhilfe zum Mitlesen (z.B. Themen aus "Peter und der Wolf", S.130). Häufig veranschaulichen sie auch musiktheoretische Unterrichtsthemen (z.B. Voltakt, Auftakt, Taktarten, Melodie und Rhythmus).

Die grafischen Notationen und die Einzelstimmen sind groß genug und übersichtlich. Die Partiturausschnitte und Klavierauszüge sind dagegen etwas klein geraten und daher nicht immer gut lesbar²⁰.

3.4 Bildmaterialien

Nahezu alle Hörthemen sind bebildert. Das Bildmaterial besteht aus farbigen (bzw. schwarz-weiß) gemalten Bildern und Farb- (bzw. Schwarz-Weiß-) Fotos. Während die Bilder zu den Liedbeispielen mehr ausschmückenden, den Textinhalt veranschaulichenden Charakter haben, werden die zu den Hörthemen gehörenden Bilder einerseits bei Zuordnungsaufgaben eingesetzt (Klangbeispiel zu Bild), andererseits als eine Art Zwischenform auf dem Wege zur schriftlichen Fixierung musikalischer Klänge mit Hilfe grafischer Zeichen. Abbildungen unterstützen auch die Erarbeitung musiktheoretischer Sachverhalte und Begriffe (Stimmlagen, Solo, Duett, Quartett, gemischter Chor, Tonhöhen, Notenzeichen usw.). Auf einer großen Zahl von treffenden Schwarz-Weiß-Fotos sind nahezu alle gebräuchlichen Instrumente abgebildet. Die Fotos veranschaulichen die Bauweise, in den meisten Fällen auch die richtige Haltung und Spieltechnik des Instruments. Da vorwiegend musizierende Kinder oder Jugendliche abgebildet sind,

dürften die Fotos besonders Grundschüler gut ansprechen. Verschiedene Besetzungen und Musik zu verschiedenen Anlässen an unterschiedlichen Orten werden ebenfalls durch Fotografien anschaulich dargestellt. In einem eigenen Kapitel über technische Medien dienen Fotos von Kassettenrecorder, Plattenspieler und Tonbandgerät der Anleitung zum Umgang mit diesen Geräten. Schließlich regen viele Bilder (im Zusammenhang mit dem Musikhören) auch zu musikpraktischen Aktivitäten bzw. zum Bau einfacher Instrumente an.

Die Vielfalt und die aussagekräftige, treffende Art des Bildmaterials lockern das Arbeitsbuch auf. Von den Bildern geht eine motivierende Wirkung aus, die die Kinder gewiß zur interessierten Auseinandersetzung mit den Hörthemen anregt. Das Format der Bilder ist groß genug, Druck- und Farbqualität sind gut.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Das Schülerbuch nimmt über die Präsentation der Inhalte hinaus durch eine Vielzahl von Hör- und Arbeitsaufträgen in erheblichem Umfang Einfluß auf die Steuerung des Unterrichtsprozesses. Viele der Fragen und Anweisungen²¹ zu den Hörbeispielen erscheinen problematisch, weil sie von den Schülern mehr oder weniger vorgestanzte Antworten verlangen und diesen kaum Handlungs- bzw. Denkspielraum lassen. Dadurch wird eine flexible Unterrichtsgestaltung erschwert. Die Schüler haben zu wenig Gelegenheit, eigene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen und werden kaum zu kreativem Denken angeregt. Auch wenn der Lehrer die vorgegebenen Aufgaben zunächst ignoriert, läßt es sich nicht vermeiden, daß die Schüler sie lesen. Eine freie, unbeeinflusste Aussprache wird dadurch verhindert. Überflüssig sind Fragen oder Arbeitsaufträge vor allem dann, wenn z.B. aussagekräftige Bilder von sich aus zu einer Aussprache herausfordern. Steuernde Impulse können in solchen Fällen besser vom Lehrer zu einem jeweils didaktisch sinnvollen Zeitpunkt gestellt werden.

Die Problematik soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Seite 4 des Arbeitsbuches zeigt in einem Schnitt durch ein Haus verschiedene Zimmer, in denen sich unterschied-

21 z.B.: Was fällt auf...; Kannst du heraushören ...; Erkennst du wieder ...; Welches Zeichen / Bild paßt ...; Beschreibe ...; Höre an ...; Ordne zu ...; Vergleiche ...; Rate ... usw.

liche Geräuschquellen befinden (Wecker, Schreibmaschine, Staubsauger usw.). Die Aufforderungen "*Sieh dir das Haus an. Stelle dir vor, du hörst das, was du siehst*" sind meiner Ansicht nach überflüssig, da das Bild an sich für Grundschüler so motivierend sein dürfte, daß es zu einer freien Aussprache herausfordert. Die Anweisung "*Mache die Geräusche nach ...*" wird wahrscheinlich von den Schülern zu einem Zeitpunkt gelesen, an dem sie sich noch mit der Bildbetrachtung beschäftigen sollen. Eine zu frühe Beschäftigung mit dem zweiten Auftrag stört nur den ersten, noch nicht abgeschlossenen Gedankengang. Die abgedruckte Höraufgabe zum Klangbeispiel "*Erkennst du die Geräusche wieder?*"²² nimmt dem Unterrichtsgeschehen die Spannung, weil die Kinder von vornherein wissen, was in der Stunde noch auf sie zukommt. Besser wäre es, solche Aufgabenstellungen als methodische Hilfen im Lehrerhandbuch unterzubringen.

Eine Allein- oder Gruppenarbeit, bei welcher das Lesen der Aufträge durch die Schüler notwendig und gerechtfertigt wäre, kommt in Hörstunden eigentlich kaum in Frage, da aufgrund organisatorischer Gegebenheiten das Hörbeispiel von allen gemeinsam angehört werden muß und derartige Stunden daher auf eine Erarbeitung im Klassenverband angelegt sind.

Die Autoren bemühen sich, die Kinder im Zusammenhang mit dem Hören immer wieder zur Eigenaktivität anzuregen (z.B. Umweltgeräusche oder Tierstimmen nachahmen, Bilder bzw. Notenbeispiele den Hörstücken zuordnen, Höreindrücke grafisch festhalten, auf (Eigenbau-) Instrumenten spielen). Trotzdem nehmen kognitiv orientierte Aufgabenstellungen insgesamt einen zu breiten Raum ein.

Die äußere Gestaltung des Buches hinterläßt einen positiven Eindruck und erscheint für Grundschüler recht motivierend. Reichhaltiges farbiges und schwarz-weißes Bildmaterial lockert die Buchseiten auf und kommt dem Bedürfnis der Altersgruppe nach Anschaulichkeit entgegen. Die häufige Abbildung von Kindern beim Musizieren erzeugt psychische Nähe und dürfte zu einer interessierten Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lernbereichs Musikhören motivieren. Die Buchseiten sind klar und übersichtlich gestaltet. Jeweils die erste Seite eines übergeordneten Kapitels ist dick farbig umrahmt.

4.2 Zum Lehrerband

Nach einem kurzen Einführungskapitel (A), das einen ersten groben Überblick über die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes gibt, folgt ein siebenseitiges Kapitel *"B Voraussetzungen für die Unterrichtsplanung"*, das *"vor allem den Lehrern Hilfen bei der Planung und Umsetzung im Musikunterricht anbieten (soll), die wohl die Notwendigkeit fundierter schulischer Musikerziehung erkannt, selbst aber keine fachmusikalische Ausbildung genossen haben"*²³. In diesem Kapitel erhält der Lehrer Informationen zu den Problemkreisen *"Schülerverhalten, Begabung und fachliche Voraussetzungen"*. Dabei orientieren sich die Autoren an den von SIGRID ABEL-STRUTH beschriebenen *"Lernkomplexen"* und der bekannten Systematik von DANKMAR VENUS²⁴. Im Kapitel *"C Didaktische Überlegungen und Zielsetzungen zu inhaltlichen Schwerpunkten im Schülerbuch"* folgt eine fundierte musikdidaktische Problematisierung der inhaltlichen Schwerpunkte des Schülerbuches. Dem Lehrer bietet sich hier eine gute Basis für einen soliden, fachorientierten Musikunterricht. Die *"Vorbemerkungen"*²⁵ zum Kapitel *"D Methodische Überlegungen, Erläuterungen zum Schülerbuch, Erweiternde Anregungen"* geben Hinweise zum praktischen Umgang mit dem Unterrichtswerk. Den jeweiligen Seiten des Arbeitsbuches zugeordnet findet der Lehrer auf 87 Seiten methodische Anregungen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten. Die Hörbeispiele sind durchnummeriert und mit einem besonderen Symbol gekennzeichnet. Gleiches gilt für die Playbacks zu den im Arbeitsbuch abgedruckten Liedern. Die Dauer der Hörbeispiele und Playbacks wird jeweils in Minuten und Sekunden angegeben.

Im Gegensatz zu der differenzierten didaktischen Aufbereitung der Inhalte sind die Sachinformationen zu den Hörbeispielen ausgesprochen dürftig, wie das folgende Beispiel verdeutlichen mag: Im Arbeitsbuch erhält der Schüler den Auftrag, drei Musikstücke (Beethoven, Sinfonie Nr.6, 4.Satz; Liszt, *Jeux d'eau à la ville d'Este*; Smetana, *Die Moldau*) drei Bildern (Gewitter, Wasserspiele, Stromschnellen) zuzuordnen. Die entsprechende Sachinformation im Lehrerhandbuch beschränkt sich auf die Nennung der Komponistennamen und Werktitel sowie die folgende Kurzcharakterisierung der Hörbeispiele:

23 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.5

24 vgl. oben, S.272f

25 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.33

"Plötzlicher Wechsel in der Lautstärke (Gewitter - Beethoven)
Gleichbleibende Lautstärke, perlende Bewegungen (Wasserspiele - Liszt)
Furiose, wilde, sehr laute Klänge (Stromschnellen - Smetana)"²⁶.

Ähnlich dürftig sehen die Sachinformationen zu den übrigen Hörbeispielen aus. Vergebens sucht man nach biographischen²⁷ oder weiterführenden analytischen Hinweise zu den Werken. Nur in wenigen Ausnahmefällen gehen die Sachinformationen über den beschriebenen Rahmen hinaus (Weber: Freischütz: Kurzer Überblick über den Inhalt bis zur Wolfsschluchtszene²⁸; Mozart: Konzertrondo: Analyse²⁹; Prokofjeff: Peter und der Wolf: Text der Handlung³⁰). Auch im Bereich der Instrumentenkunde erhält der Lehrer keine vertiefenden Sachinformationen. Eine derart dürftige Informationsbasis bringt den Lehrer in eine schwierige Lage. Beschränkt er sich bei der Unterrichtsvorbereitung auf die vom Lehrerhandbuch angebotenen Hilfen, kommt er nicht über das bescheidene Wissen hinaus, das er seinen Grundschülern vermitteln soll. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik ist kaum möglich. Zwar verweist ein Literaturverzeichnis auf weiterführende Literatur zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Unterrichtswerkes. Welcher Lehrer aber hat schon die Zeit, das Geld und die Möglichkeit, sich die dort aufgeführte Spezialliteratur zu besorgen?

Sehr dürftig sind auch die methodischen Hinweise zum Unterrichtsablauf im Lehrerhandbuch. In vielen Fällen gehen sie nicht über das hinaus, was im Schülerbuch an konkreten Arbeitsanweisungen zu finden ist. Gerade vor dem Hintergrund der Absichtserklärung der Autoren, man wolle vor allem den schlecht ausgebildeten Lehrern bei der Planung des Musikunterrichts Hilfestellung geben, erscheint dies unverständlich. Arbeitsblätter und Formblätter für Lernzielkontrollen sind als Kopiervorlagen im Lehrerhandbuch vorhanden.

4.3 Zur Stoffverteilung

In konsequenter Umsetzung ihres integrativen Grundkonzepts, aber auch unter Hinweis auf die unterschiedlichen Stundentafeln und ungleichen organisatorischen Bedingungen in den einzelnen Bundesländern verzichten die Autoren auf *"eine rigide Aufteilung des Stoffes im Schülerbuch nach Jahrgängen"*³¹. Themenkreise, die im Laufe des

26 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.38

27 Am Ende des Schülerbuches befindet sich eine Komponistenliste mit den Geburts- und Sterbedaten.

28 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.48

"Spiralcurriculums" mehrfach behandelt werden, sind durch Ziffernzusätze gekennzeichnet. Für den Lehrer bringt die fehlende jahrgangsmäßige Aufteilung des Lernstoffes den Vorteil mit sich, daß er bei seiner Unterrichtsplanung die spezifische Situation der jeweiligen Klasse stärker berücksichtigen kann. Da erfahrungsgemäß häufig nach zwei Jahren ein Lehrerwechsel stattfindet, ergibt sich daraus allerdings auch die Notwendigkeit der Abstimmung mit dem jeweiligen Vorgänger bzw. Nachfolger.

5. Gesamturteil

Die Autoren von "Musik macht Spaß" vertreten eine ausgewogene, integrative didaktische Konzeption, innerhalb der dem Musikhören ein hoher Stellenwert zugemessen wird. Das reichhaltige und vielfältige Hörangebot bietet dem Lehrer genügend Wahlmöglichkeiten und stellt eine gute Grundlage für einen qualifizierten Hörunterricht dar. Es dominiert der Bereich der Kunstmusik mit einer in historischer und stilistischer Hinsicht breit gefächerten Auswahl von Hörbeispielen. Aber auch andere Bereiche der Musikwirklichkeit (populäre Musik, volkstümliche Musik, Umweltgeräusche und -klänge, Demonstrationsbeispiele) sind angemessen vertreten, so daß insgesamt ein repräsentatives Hörangebot vorliegt. Vielfältig sind auch trotz einer besonders starken Gewichtung der instrumentenkundlichen Perspektive die für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen angesprochenen thematischen Aspekte. Leider fehlt eine Systematisierung der Hörbeispiele nach musikalischen Betrachtungsaspekten. Dies würde Lehrern und Schülern den Überblick über das vielfältige musikalische Angebot erleichtern.

Die Präsentation der Inhalte des Lernbereiches Musikhören im Schülerbuch ist ansprechend und hilfreich. Problematisch erscheint die starke Steuerung der Unterrichtsprozesse durch die vielen einengenden Arbeits- bzw. Höraufträge. Ein großer Mangel des Unterrichtswerkes besteht in der unzureichenden Ausstattung des Lehrerhandbuches mit Sachinformationen zu den Werkbeispielen und mit methodischen Hilfen. Vor dem Hintergrund der differenzierten Begründung der didaktischen Konzeption, der ausgewogenen Auswahl der Hörbeispiele und der gelungenen Präsentation der Inhalte im Schülerbuch erscheint dies unverständlich. Vor allem für den im Fach Musik unzureichend

29 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.96

30 vgl. Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.106

31 Musik macht Spaß, Lehrerhandbuch, S.33

ausgebildeten Lehrer, an den die Autoren nach eigener Aussage in besonderer Weise denken, dürfte der Umgang mit dem Unterrichtswerk angesichts dieser Defizite mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein.

Mein Musikbuch

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Mein Musikbuch"¹ gehören:

1 Schülerband: "Mein Musikbuch / Grundschule"

1 Liederbuch: "Mein Liederbuch"

1 Lehrerhandbuch zu "Mein Musikbuch"

1 Tonband I (1./2. Unterrichtsjahrgang)

1 Tonband II (3./4. Unterrichtsjahrgang)

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Das Unterrichtswerk zielt laut Angaben der Autoren darauf ab, *"bei Kindern im Alter von 4-10 Jahren einen systematisch-kontinuierlich geführten sozio-kulturell-musikalischen Lernprozeß einzuleiten und durchzuführen"*. Bei der *"Vorbereitung des Kindes im Hinblick auf die musikalische 'Kulturwirklichkeit'"* sollen *"sowohl die Quantität als auch die Qualität aller sensorischen, intellektuellen und gestaltbildenden Fähigkeiten"* entwickelt werden, *"die nötig sind, Musik wahrzunehmen, aufzunehmen, zu reproduzieren, zu produzieren und zu reflektieren"*.

Die Autoren möchten mit ihrem Unterrichtswerk sowohl die *"Musikpflege"* als auch das *"Musikhören und die Reflexion von Musik"* fördern. Sie zielen dabei *"nicht nur auf die Anbahnung eines kritisch-ästhetischen Bewußtseins allein, sondern gleichermaßen auf die Fähigkeit, sich mit Musik vorbehaltlos zu identifizieren"*². Hier erheben sich Bedenken. Es ist sicher eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts, die Schüler zu einer offenen und toleranten Haltung gegenüber der Vielfalt unseres Musikangebotes anzu-

1 Mein Musikbuch, Grundschule, Hör, spiel und sing mit, v. Hermann Handerer / Hubert Völkl / Otto Wolf, München: Oldenbourg Verlag 1978
Der Band "Mein Musikbuch / Grundschule" stimmt inhaltlich mit den Einzelbänden 1/2 bzw. 3 und 4 überein. Es fehlen nur die jeweiligen Liedteile der Einzelbände.
Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, v. Hermann Handerer, unter Mitarbeit von Hans Keul, Annemarie Loreck, Hubert Völkl und Otto Wolf, München: Oldenbourg Verlag 1981

leiten und bei ihnen positive Einstellungen gerade auch gegenüber solcher Musik zu wecken, die bisher kaum oder gar nicht in ihrem Erfahrungsbereich lag. Die Zielvorstellung einer *"vorbehaltlosen Identifikation"* (mit welcher Musik?) aber scheint wegen der ihr innewohnenden manipulativen Tendenz sehr problematisch.

Als zentrale Bildungsinhalte sehen die Autoren einerseits den reproduktiven und produktiven Umgang mit Musik, andererseits das Musikhören. Im ersteren Fall geht es ihnen um dreierlei:

- *"Selbstdarstellung des Kindes ... durch Musik"*,
- *"Darstellung der gesellschaftlichen Funktion von Musik ..."*
- *"Motivation von musikalischen Lernprozessen"*³.

Das Musikhören verstehen die Autoren als *"'Schaufenster' zur Kulturwirklichkeit"*. Hier lerne das Kind u.a. auch solche Musik kennen und verstehen, die nicht in seinem unmittelbaren Erlebnishorizont liegt. Entsprechende unterrichtliche Maßnahmen müßten dem zunächst für das Kind beziehungslosen *"'Gegen-stand' Musik"*⁴ *"Re-sonanz"* verschaffen und den in der Musik zusammengefaßten *"'akustischen Signale(n)'"* Bedeutung geben. Dadurch werde Musik zum *"subjektiven Kulturgut"* des Kindes. Ziel der Hörerziehung sei es, die Voraussetzungen für eine *"'Kulturmündigkeit'"* im Sinne Robinsohns zu schaffen⁵.

Das Musikhören in der Grundschule wollen die Autoren nicht als Werkhören, sondern als eine vorbereitende Stufe dazu, als eine *"didaktisch gesteuerte Form des Musikerlebnisses"* verstanden wissen⁶. Ziel sei es, *"die Kinder vom 'vorästhetischen' zum 'elementar-ästhetischen Musikerlebnis' zu führen"*. Mit fortschreitender musikalischer Bildung könne sich daraus ein ästhetisches Musikerlebnis entwickeln, *"in dem über das 'Form- und Stilerlebnis', besonders bei größeren Werken, die mehr oder minder 'punktuellen' Erlebnisweisen der Vorphase zu einem Gesamterlebnis wachsen können"*⁷. Für sehr fruchtbar halten die Autoren den *"eigenschöpferische(n) Umgang mit Elementen des zu hörenden musikalischen Werkes"*, da dies den *"Respekt und die Hochachtung*

2 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.7

3 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.19

4 Auch wenn junge Kinder Musik nicht immer "verstehen", so ist diese deswegen kein "beziehungsloser Gegenstand" für sie. Selbst Kinder im Kindergartenalter erfassen z.B. den Charakter von komplexer Musik schon recht gut und werden von verschiedener Musik unterschiedlich angesprochen (Vgl. ABEL-STRUTH / GROEBEN 1979).

5 vgl. Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.19

6 vgl. Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.28

7 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.29

vor dem Werk und dem Komponisten" fördere. Mehr als permanente Analysen, die das 'Musikerlebnis' töten, sei dieser Weg geeignet, "dem jeweiligen musikalischen Objekt Bedeutung und existenzielle Absicherung" zu bringen.

Um das Kind zu einem bewußten Mit- und Durchhören anzuleiten, halten die Autoren es für notwendig, gezielte Höraufgaben zu stellen, u.a. der Art, daß die Schüler nach dem Hören über Vorstellungen und Empfindungen berichten oder auch bildhafte bzw. bewegungsmäßige Darstellungen ausführen können. Auch eigene Notationen oder das Mitlesen in der Partitur während des Hörens könnten das Hörerlebnis vertiefen⁸.

Die Schwerpunkte des traditionell konzipierten Unterrichtswerkes lassen sich schon an der Beschreibung der Arbeitsgebiete im Lehrerhandbuch erkennen: 39 Seiten sind der "Stimm- und Sprecherziehung" gewidmet, 11 Seiten der "Rhythmik", knappe zwei Seiten der "Gehörbildung". Das Musikhören erscheint gar nicht als eigenes Arbeitsgebiet. Die Hörerziehung ist vielmehr in die Arbeitsbereiche "Gehörbildung" und "Rhythmik" integriert.

In der Gehörbildung sollen die Hörfähigkeiten des Kindes nach drei Richtungen hin entwickelt werden: "in Richtung des regionalen, des qualitativen und des Klangfarben-Hörens"⁹.

Während es beim *regionalen Hören* um grundlegende sensorische Fähigkeiten im Umgang mit Klängen und Geräuschen geht, befaßt sich das *qualitative Hören* ausschließlich mit dem "tonalen Schallraum". Hier geht es um die sukzessive Erschließung des Tonraumes auf traditionelle Art (Rufertz, Leiermelodik, Viertonraum usw.) mit Hilfe von Instrumenten (Wandglockenspiel, Blockflöten), Handzeichen und Notenbildern. Das *Klangfarbenhören* (Stimmen und Instrumente erkennen und unterscheiden) möchten die Autoren hauptsächlich im Bereich des Musikhörens angesiedelt wissen, ohne sich allerdings näher dazu zu äußern.

Das Arbeitsgebiet "Rhythmik" befaßt sich neben der Bewegungserziehung mit dem musikalischen Rhythmus¹⁰. Die Kinder sollen befähigt werden,

8 vgl. Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.29

9 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.31

10 vgl. Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.32f

*"musikalisch gegliederte Zeitgestalten hörend zu erfassen, aufzunehmen, zu vergleichen, zu ordnen, zu verstehen, zu beurteilen, sie ... wiederzugeben und eigene Zeitgestalten zu erfinden, die ganze Zeitgestalt oder Teile eines musikalischen Werkes zu analysieren, Zeitgestalten zu notieren und Codierungsvorgänge vorzunehmen"*¹¹.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Die Dominanz des herkömmlichen Noten- und Singlelehrgangs verleiht dem Unterrichtswerk seinen prägenden Charakter. Das Musikhören wird zwar als grundlegender Bildungsinhalt herausgehoben, spielt jedoch trotz einer recht großen Zahl von Hörbeispielen eine untergeordnete Rolle, was sich schon beim flüchtigen Durchblättern des Schülerbandes feststellen läßt. Auch die Subsumierung der Hörerziehung unter die Arbeitsgebiete *"Gehörbildung"* und *"Rhythmik"* im Lehrerhandbuch bestätigt die geringe Gewichtung des Lernfeldes Musikhören.

Im Schülerbuch werden die Hörthemen nicht in einem eigenen Kapitel zusammengefaßt und auch nicht als solche besonders kenntlich gemacht. Sie sind zwischen die übrigen Themen eingefügt und stehen mit diesen in einem mehr oder weniger engen inhaltlichen Zusammenhang.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Auf zwei (Spulen-) Tonbändern stehen 106 Hörbeispiele zur Verfügung. Davon sind 102 Klangbeispiele (96%) direkt dem Lernbereich Musikhören zuzuordnen, während 4 Beispiele mehr im Zusammenhang mit dem Musikmachen stehen. Letztere wurden nicht in die Analysen einbezogen.

11 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.33

Die Nummern der einzelnen Hörbeispiele werden angesagt¹². Quellenangaben zu den Hörstücken sowie Angaben zur Spieldauer befinden sich in der Liste der Hörbeispiele im Lehrerhandbuch¹³.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Eine direkte Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele erfolgt nicht. Jedoch weisen die Autoren auf die Notwendigkeit hin, die Kinder mit *"möglichst vieler und verschiedenartiger Musik traditioneller und zeitgenössischer Couleurs"* zu konfrontieren¹⁴.

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

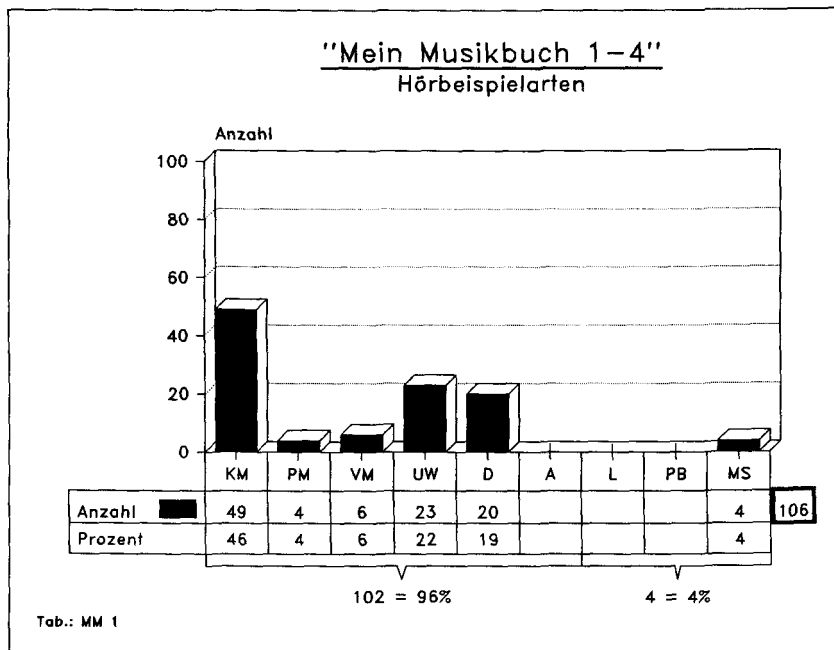
Die Tabelle MM 1 zeigt, daß in dem breit angelegten Hörangebot die Werkausschnitte der Kunstmusik den dominierenden Anteil ausmachen (49 Titel = 46%). Es folgen mit deutlichem Abstand Umweltgeräusche und Schallgeschichten¹⁵. Bei den an dritter Stelle rangierenden Demonstrationsbeispielen handelt es sich vorwiegend um kurze Klangbeispiele zur Einführung in die Orff-Instrumente, gelegentlich um einfache Musikstücke zur Vorstellung weiterer Instrumente. Weniger ins Gewicht fallen einige Volks- und populäre Musikbeispiele.

12 Für den täglichen Gebrauch könnte die Überspielung der Spulenbänder auf Audiokassetten vorteilhaft sein. Zum einen ist nicht an jeder Schule ein Spulen-Tonbandgerät vorhanden, zum anderen ist die Handhabung von Kassetten praktischer.

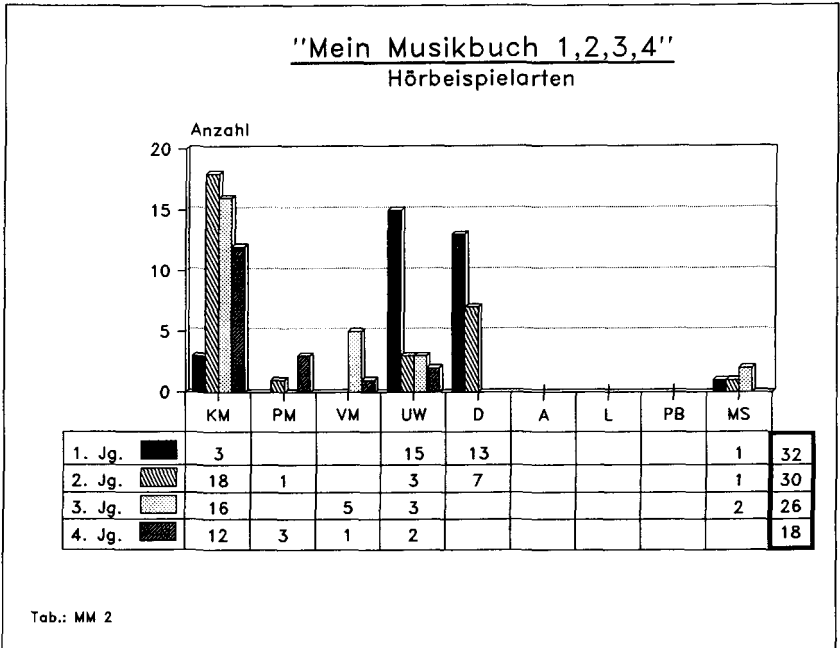
13 vgl. Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.253ff

14 Mein Musikbuch, Lehrerhandbuch, S.19

15 Diese sind aus realen Umweltgeräuschen zusammengestellt.



Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Zuordnung der Hörbeispiele macht einige Schwerpunkte deutlich (Tabelle MM 2). In der ersten Klasse dominieren Umweltgeräusche bzw. Schallgeschichten und Demonstrationsbeispiele (Orff-Instrumente). Die Kunstmusik ist hier nur gering vertreten. Ab der zweiten Jahrgangsstufe verlagert sich der Schwerpunkt in den Bereich der Kunstmusik, wobei die Zahl der entsprechenden Beispiele allerdings mit steigender Jahrgangsstufe abnimmt. Gering gewichtete Schwerpunkte sind in der 2. Klasse Demonstrationsbeispiele (Instrumentenkunde) und in der 3. Klasse Volksmusikstücke (im Zusammenhang mit der Einführung von Volksmusikinstrumenten). Insgesamt fällt auf, daß die Gesamtzahl der Hörbeispiele (im allgemeinen und auf die Kunstmusik bezogen) in der vierten Klasse am niedrigsten ist. Dies ist vor dem Hintergrund der erklärten Absicht der Autoren, die Kinder vom vor-ästhetischen zum ästhetischen Musikerlebnis zu führen und angesichts der zunehmenden rezeptiven Leistungsfähigkeit von Viertklässlern verwunderlich.



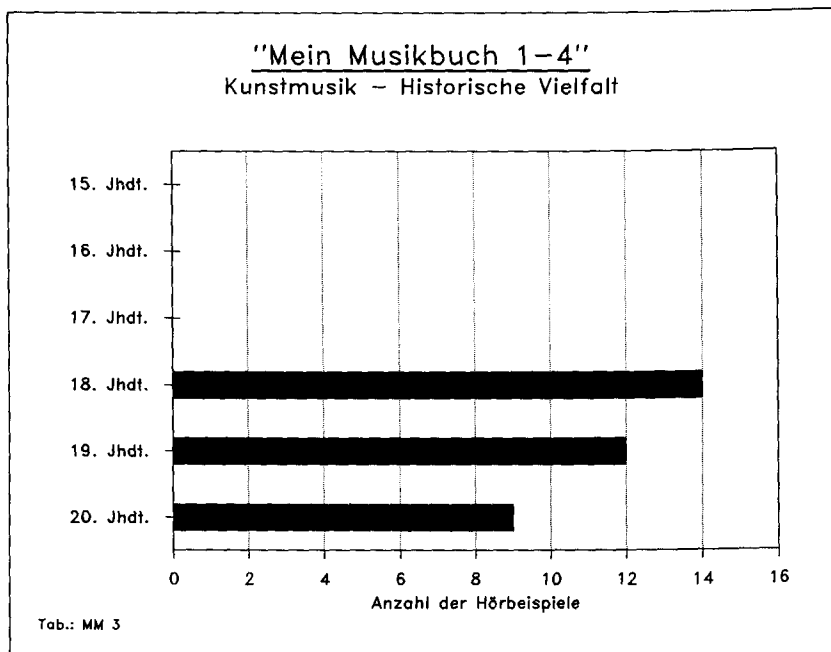
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 21 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen festzustellen sind:

Mozart, W. A.	5x
Shubert, F.	4x
Bach, J. S.	3x
Bartók, B.	3x
Beethoven, L. v.	2x
Haydn, F.	2x
Schumann, R.	2x

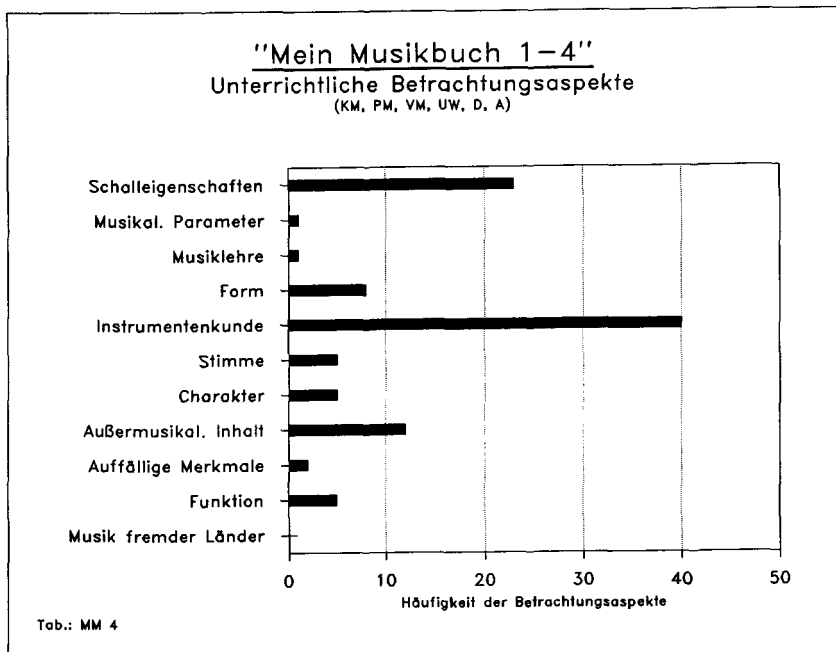
Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Ordnet man die Kunstmusik-Beispiele nach Jahrhunderten (Tabelle MM 3), fällt der dominierende Anteil von Beispielen aus dem 18. Jhdt. ins Auge. Das 19. und 20. Jhdt. sind (mit jeweils deutlichem Abstand) zahlenmäßig geringer vertreten. Insgesamt repräsentieren die Werkausschnitte in historischer und stilistischer Hinsicht jedoch ein breites Spektrum der Kunstmusik.



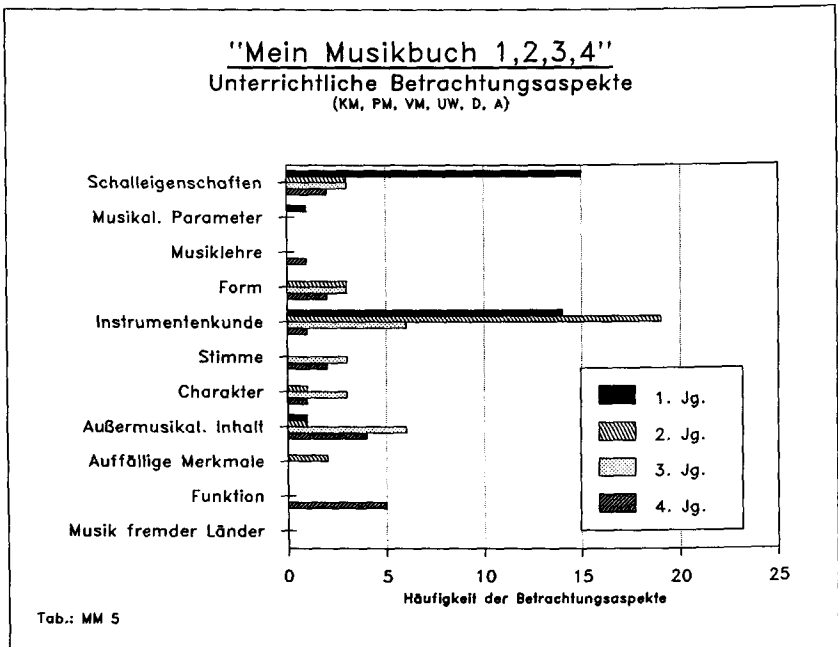
3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Analysiert man die Hörbeispiele darauf hin, unter welchen Aspekten sich die Schüler mit ihnen auseinandersetzen sollen (Tabelle MM 4), fällt die überragende Bedeutung der Instrumentenkunde (Orff-Instrumentarium, Orchester- und Volksmusikinstrumente) auf. Mit jeweils großem Abstand folgen die Betrachtungsaspekte Schalleigenschaften (Wahrnehmungsschulung) und außermusikalische Inhalte. Deutlich geringeres Gewicht haben die Betrachtungsaspekte musikalische Form, Stimmgattungen, Ausdruckscharakter sowie Funktionen von Musik. Die Aspekte auffällige Merkmale, Musiklehre und musikalische Parameter werden nur vereinzelt angesprochen.



Aufschlußreich ist die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte (Tabelle MM 5). In der ersten Klasse zielt das Unterrichtswerk schwerpunktmäßig auf die Auseinandersetzung mit den Schalleigenschaften von Umweltklängen und (etwa gleichgewichtig) mit der Instrumentenkunde (vor allem Einführung in das Orff-Instrumentarium anhand von Demonstrationsbeispielen). Auch in der zweiten Jahrgangsstufe steht die Instrumentenkunde - noch stärker gewichtet - ganz oben. Anhand von Demonstrationsbeispielen und etlichen Werkausschnitten sollen vor allem Orchesterinstrumente behandelt werden. Zu kritisieren ist die äußerst kurze Spieldauer mancher Beispiele (ca. 10 bis 16 Sek.). Auch wenn der Klangcharakter eines bestimmten Instruments im Blickpunkt steht, sollten die Kinder etwas mehr von der ganzen Musik mitbekommen. Andere Betrachtungsaspekte wie Schalleigenschaften, musikalische Form, auffällige Merkmale oder der Ausdruckscharakter von Musik haben im 2. Schuljahr nur geringe Bedeutung. In der dritten und vierten Klasse wird das Spektrum der Betrachtungsaspekte vielfältiger und zugleich in der Gewichtung ausgeglichener. In der dritten Klasse steht die Instrumentenkunde (hier vor allem die Auseinandersetzung mit Volksmusikinstrumenten) zwar - deutlich geringer gewichtet - immer noch an der

Spitze, doch kommt der Auseinandersetzung mit außermusikalischen Inhalten (Programm Musik) die gleiche Bedeutung zu. Nachgeordnet folgen mit jeweils gleicher Gewichtung die Betrachtungsaspekte Schalleigenschaften, musikalische Form, Stimmgattungen und Ausdruckscharakter von Musik. Ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe vorbehalten bleibt der dort dominierende Aspekt der Funktion von Musik. Daneben spielen außermusikalische Inhalte weiterhin eine wichtige Rolle. Die Aspekte Schalleigenschaften, musikalische Form und Stimme haben geringeres Gewicht, die übrigen Gesichtspunkte werden nur vereinzelt angesprochen.



3.2 Texte

Während der Textanteil im Lehrgang für die erste Jahrgangsstufe auf ein Minimum beschränkt bleibt, nimmt er in den folgenden Lehrgängen etwas mehr Raum ein. Durchgehend gibt es fettgedruckte Überschriften, Anregungen zu musikalischen Eigenaktivitäten sowie Höraufträge im Zusammenhang mit Klangexperimenten, seltener im Zusammenhang mit Hörbeispielen. Bilder und Notenbeispiele sind in der Regel ebenfalls mit Textunterschriften versehen. Zu den Hörbeispielen "Der Erlkönig" und "Der

Feuerreiter“ ist jeweils der komplette Text (allerdings in recht kleiner Schrift) abgedruckt. Im dritten Lehrgang wird der Schüler durch etwas ausführlichere, gut verständliche Texte über den Bau und die Spielweise einiger Volksmusikinstrumente informiert. Zu kritisieren ist die Tatsache, daß bisweilen Fachbegriffe (Schallband, -kette, -faden, -traube; Grunds Schlag, Grundrhythmus¹⁶) ohne weitere Erklärung eingeführt werden. Die Begriffe Rondo und Partitur werden dagegen kurz und in altersgemäßer sprachlicher Form erklärt.

Das sprachliche Niveau sowie die typografische Gestaltung der Texte sind dem Alter der Schüler angemessen.

3.3 Notenbeispiele

Zu einer ganzen Reihe von Hörbeispielen stehen im Schülerbuch Notenbeispiele zur Verfügung. Es handelt sich dabei um Einzelstimmen / Themen, Ausschnitte aus Klavierauszügen und Partituren. Die Notentexte erfüllen unterschiedliche Funktionen. Einerseits sollen sie Detailinformationen über die Stücke (Instrumentierung, Vokalbesetzung, Formverlauf usw.) liefern, andererseits mit Themen und Motiven vertraut machen sowie Klangerwartungen bei den Schülern auslösen, die es dann beim Hören zu überprüfen gilt. Gelegentlich werden die Kinder aufgefordert, Noten und Hörbeispiele einander zuzuordnen. Während die Einzelstimmen und Klavierauszüge in angemessener Größe abgedruckt sind, fallen die meisten Partiturausschnitte aufgrund des Buchformats (19 cm x 17 cm) recht klein aus und sind gelegentlich aufgrund eines unscharfen Druckbildes schlecht lesbar.

3.4 Bildmaterialien

Das Bildmaterial besteht in erster Linie aus farbig gemalten Bildern und Farbfotos. Die zahlreichen, meist in Gruppen zusammengefaßten Fotos dienen durchweg als Anschauungsmittel für die Instrumentenkunde (Orffinstrumente, Streichinstrumente, Gitarre, Volksmusikinstrumente, Holz- und Blechblasinstrumente, Schlagzeug, Klavier) oder für die Darstellung musikalischer Besetzungen (Big Band, Tanzmusiktrio). Vorteilhaft ist die Abbildung der Instrumente mit den Spielern, da die Schüler so auch Haltung und Handhabung des Instruments erkennen können. Meistens sind Kinder oder Jugendliche

16 Eine fachlich einwandfreie Unterscheidung zwischen Grunds Schlag = Metrum und Rhythmus erfolgt nicht.

als Akteure abgebildet, was die Schüler mehr ansprechen dürfte als etwa das Foto mit einem finster dreinblickenden Geiger¹⁷. Daß für die Abbildung von Oboe, Fagott und Querflöte historische Instrumente¹⁸ gewählt wurden, erscheint nicht sehr günstig, da solche Instrumente seltener zu sehen und zu hören sind. Die Bezeichnung einer Piccoloflöte als Querflöte¹⁹ ist zumindest irreführend.

Illustrierende und auflockernde Funktionen übernehmen die farbig gemalten Bilder im naiven Stil. Meist zeigen sie Kinder bei verschiedenen musikbezogenen Aktivitäten. Gelegentlich sind auch nur Instrumente dargestellt. Einige Schwarz-Weiß-Zeichnungen schließlich illustrieren im Rahmen des Themas "*Tänzerische Musik*" den gesellschaftlichen Hintergrund des Tanzens in verschiedenen Epochen.

Die Qualität der Fotos ist bis auf die unscharfe Abbildung eines Orchesters gut. Ein meist neutraler Hintergrund und die Konzentration auf das Wesentliche ermöglichen eine klare Bildaussage. Während die Farbfotos sehr informativ sind, erscheinen die gemalten Bilder für ältere Grundschul Kinder nicht mehr ganz altersgemäß.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Die mangelhafte, häufig fehlende didaktisch-methodische Aufbereitung der Hörthemen im Schülerbuch verstärkt den Eindruck, daß das Musikhören in dem traditionell orientierten Unterrichtswerk einen sekundären Rang einnimmt. So kann der Schüler aus der Art der Präsentation der Hörthemen diese nur in seltenen Fällen als solche erkennen. Nirgendwo gibt es Hinweise auf die zum Thema gehörigen Hörbeispiele. Auch die an sich recht ansprechenden Farbfotos (Orff- und Orchesterinstrumente, Tänzerische Musik) lassen keinen unmittelbaren Bezug zum Hören erkennen. Bei der Behandlung der Volksmusikinstrumente gibt es neben Fotos und Informationstexten wenigstens einen Hinweis auf die dazugehörigen Hörbeispiele.

Zu etlichen Klangbeispielen gibt es überhaupt keine entsprechenden Buchseiten (z.B. Schallgeschichten in der 2.,3.,4. Klasse; Haydn: "Die Jahreszeiten"). Andererseits steht

17 vgl. Mein Musikbuch, Schülerbuch, S.81

18 vgl. Mein Musikbuch, Schülerbuch, S.81

19 vgl. Mein Musikbuch, Schülerbuch, S.42

zu Prokofieffs "Peter und der Wolf" (4 Seiten im Schülerbuch) das Hörbeispiel nicht zur Verfügung. Daß die praktischen Übungen zum Thema "Schallband - Schallkette"²⁰ mit Ligetis "Lontano für großes Orchester" (Hörbeispiel 61) in Zusammenhang stehen, findet man eher zufällig beim Durchsehen des Lehrerhandbuches heraus. Aus dem Schülerbuch ist es nicht ersichtlich. Als Einführung in das Thema "Schallgewebe"²¹ gibt es im Lehrerhandbuch relativ ausführliche Informationen (mit Partiturausschnitten) zu drei Werken Neuer Musik. Hörbeispiele dieser Werke stehen jedoch nicht zur Verfügung. So bleiben die entsprechenden Übungen der Kinder ohne jeden Bezug zur außerschulischen musikalischen Wirklichkeit, womit der Sinn der Schüleraktivitäten zweifelhaft wird.

Notenbeispiele können im Zusammenhang mit dem Hören als Veranschauligungsmittel sehr hilfreich sein. Wenig sinnvoll scheint allerdings der kommentarlose Abdruck von Themen, Klavierauszügen oder Partiturausschnitten, allein mit Titel- und Komponistenangabe versehen²². Der thematische Hintergrund, der den Notationen einen Sinn geben würde, fehlt. Nur gelegentlich stehen bei Notenbeispielen auch Aufträge, die die Schüler z.B. zum Mitlesen während des Hörens oder zu einer ersten informierenden Auseinandersetzung mit dem Notenbild auffordern²³. Gezielte Höraufträge finden sich im Schülerbuch nur vereinzelt²⁴.

Die Fotos und die illustrierenden Bilder verleihen dem Buch Farbe und einen freundlichen Charakter. Das reichhaltige Bildmaterial kommt vor allem im Bereich der Instrumentenkunde dem Bedürfnis der Kinder nach Anschaulichkeit entgegen. Die Tatsache, daß häufig Kinder beim Spielen mit Instrumenten abgebildet sind, bewirkt psychische Nähe und dürfte den Schülern den Zugang zu den Themen erleichtern. Nachteilig ist das kleine Buchformat (19 cm x 17 cm), weil es die Gestaltungsmöglichkeiten der Buchseiten begrenzt. Dies wird besonders bei der Wiedergabe von Partiturausschnitten deutlich.

Fazit: Die Autoren präsentieren die Inhalte des Musikhörens auf eine wenig ansprechende Art und Weise (Ausnahme: Farbfotos, Farbbilder). Der Schüler kann die

20 Schülerbuch S.46

21 Schülerbuch S.108

22 z.B. Schülerbuch S.45, 54, 55, 64, 112, 113, 132/133)

23 z.B. Schülerbuch S.68, 74, 107, 174)

24 z.B. Schülerbuch S.80/81, 107, 118, 178

thematische Zielrichtung meist nicht erkennen und er wird auch nicht zu einer abwechslungsreichen und handelnden Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen motiviert.

4.2 Zum Lehrerband

Das Lehrerhandbuch enthält neben einer kurzen Einführung in die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes einen *"Stoffverteilungsplan"* für die einzelnen Jahrgangsstufen, je ein Kapitel über *"Bildungsinhalte"* (hier ist u.a. ein Beitrag zum Musikhören zu finden), über *"Arbeitsgebiete"* (u.a. Gehörbildung, Musikhören gilt nicht als eigenständiges Arbeitsgebiet), über die *"Spieltechnik des Instrumentariums"* (Körperinstrumente, Schlaginstrumente, Blockflöte) sowie *"Kommentare"* zum unterrichtlichen Umgang mit dem Buch und den Hörbeispielen. Als Orientierungshilfe sind im Inhaltsverzeichnis für die beiden ersten Schülerjahrgänge die Schülerbuchseiten und das Unterrichtsthema angegeben, für die 3. und 4. Klasse außerdem noch die zum Thema gehörige Hörbeispiel-Nummer. Die Kommentare zu den Unterrichtseinheiten sind folgendermaßen gegliedert: *"Thema der Unterrichtseinheit"*, *"Schülerbuchseite"*, *"Zur Sachstruktur"*, *"Lernziele"*, *"Lernweg"*, *"Liedvorschlag"*, *"Literatur"*, *"Arbeitsmittel"* (hier sind auch jeweils die Tonband- und Hörbeispiel-Nummern zu finden).

Unter dem Stichwort *"Zur Sachstruktur"* erhält der Lehrer Sachinformationen zu den einzelnen Hörthemen, die allerdings von ihrem Umfang her sehr unterschiedlich ausfallen. Zum Kapitel *"Orchesterinstrumente"* gibt es gar keine Informationen. Ausführlich werden dagegen die Instrumente der Volksmusik beschrieben und auch die entsprechenden Hörbeispiele charakterisiert. Die Informationen zu den Werkausschnitten aus dem Bereich der Kunstmusik sind zum Teil relativ umfangreich. Neben analytischen Hinweisen zu den Werken enthalten die Kommentare biographische Detailangaben zum Komponisten, Angaben zu seinem gesellschaftlichen Umfeld und zu seinen kompositorischen Absichten. Notenbeispiele werden allerdings nur selten angeboten. Das Kapitel *"Tänzerische Musik"* informiert über Tanzmusik im Wandel der Zeiten. Weiterführende Literatur zu mit den Werken wird selten angegeben.

Die Lernziele einer Unterrichtseinheit werden jeweils stichwortartig aufgelistet, wobei der Schwerpunkt im kognitiven Bereich liegt. Die methodischen Hinweise (*"Lernweg"*)

beschränken sich auf die durchnummerierte Auflistung von möglichen Unterrichtsschritten, Hör- und Arbeitsaufträgen. Hält sich der Lehrer streng an diese Vorschläge, führt dies zu einem starren, wenig flexiblen Unterricht, der den Schülern kaum die Möglichkeit zum Einbringen eigener Erfahrungen und Interessen eröffnet. Vor allem im Zusammenhang mit dem Hören sucht man vergebens originelle und abwechslungsreiche Aufgabenstellungen. Alternative methodische Wege werden nicht angeboten.

4.3 Zur Stoffverteilung

Das Schülerbuch enthält vier *"Lehrgänge"*, die im Inhaltsverzeichnis entsprechend ausgewiesen sind. Dadurch ist eine eindeutige jahrgangsmäßige Stoffzuweisung gegeben. Dem entspricht im Lehrerhandbuch ein nach Trimestern differenzierter Stoffverteilungsplan. Er ist in folgende Inhaltsbereiche gegliedert: *"Lieder, Werkhören - Musikhören, Musikübung / Gestaltungsversuche, Musiktheorie, Gehörbildung, Rhythmisch - musikalische Erziehung, Bewegungserziehung, Stimm- und Sprecherziehung, Instrumentalspiel"*²⁵.

5. Gesamturteil

Das Unterrichtswerk vertritt einen traditionellen konzeptionellen Ansatz, der durch die Dominanz des herkömmlichen synthetischen Notenlehrgangs (schrittweise Erarbeitung des Tonraumes), des Liedersingens und der Stimm- und Sprecherziehung gekennzeichnet ist. Für das Musikhören steht zwar reichhaltiges und vielfältiges Hörmaterial zur Verfügung, dessen didaktisch-methodische Aufbereitung jedoch zu wünschen übrig läßt. Unverständlich ist die Tatsache, daß die Zahl der Werkausschnitte von der zweiten bis zur vierten Jahrgangsstufe abnimmt. Während im ersten Schuljahr das Kennenlernen der Orff-Instrumente und die Wahrnehmungsschulung dominieren, rücken im zweiten Schülerjahrgang vor allem die Orchesterinstrumente in den Blickpunkt. In der dritten und vierten Jahrgangsstufe ist das Spektrum der Betrachtungsaspekte der Hörbeispiele breiter und ausgeglichener.

Reichhaltiges, im Zusammenhang mit dem Musikhören stehendes farbiges Bildmaterial verleiht dem Buch einen freundlichen Charakter und kommt dem Anschauungsbedürfnis der Schüler entgegen.

Ein gravierender Mangel des Unterrichtswerkes ist die unzureichende didaktisch-methodische Aufbereitung der Hörthemen im Schülerbuch. Mehr oder weniger kommentarlos zwischen musikpraktische Themen eingestreute Bildblöcke oder Notenbeispiele ohne Hinweise auf die dazugehörigen Klangbeispiele und fast immer auch ohne Aufgabenstellungen, können die Kinder schwerlich zu einer interessierten Auseinandersetzung mit den Hörstücken motivieren. Insgesamt gehen von der Präsentation der Hörthemen im Schülerbuch kaum Impulse zu einem erlebnishaften, handelnden und abwechslungsreichen Umgang mit den Hörbeispielen aus.

Die Sachinformationen zu den Komponisten und Werken im Lehrerhandbuch sind bis auf wenige Ausnahmen ausführlich und hilfreich für die Planungsarbeit des Lehrers. Dürftig und den Unterrichtsablauf stark einengend sind jedoch die methodischen Hinweise zur Behandlung der Hörstücke in Form durchnummerierter Angaben von möglichen Unterrichtsschritten, Hör- und Arbeitsaufträgen. Originelle und abwechslungsreiche Aufgabenstellungen sucht man vergebens.

Fazit: Für das Musikhören stellt das Unterrichtswerk "Mein Musikbuch" zwar reichhaltiges Hörmaterial zur Verfügung. Seine mangelhafte didaktisch-methodische Aufbereitung steht jedoch in auffallendem Gegensatz zu der erklärten Absicht der Autoren, *"die Kinder vom vorästhetischen zum elementar-ästhetischen Musikerlebnis zu führen"*²⁶.

Musik in der Grundschule

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musik in der Grundschule"¹ gehören:

- 1 Schülerbuch, Band 1/2 (1. und 2. Jahrgangsstufe) mit Lehrerteil
- 1 Schülerbuch, Band 3/4 (3. und 4. Jahrgangsstufe) mit Lehrerteil
- Tonträger vergriffen

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Für den Band 1/2 formulieren die Autoren folgende Bildungsziele:

- Weckung und Förderung der *"musikalischen Anlagen aller Schüler"*.
- Anbahnung eines *"selbständigen Verhalten(s) zur Musik"*.
- Förderung der *"Entwicklung des Kindes im verstandesmäßigen (kognitiven), gefühlsmäßigen (affektiven), motorischen als auch im sozialen und ästhetischen Bereich"*.
- *"Entwicklung musikalischer Verhaltensweisen, die ein Abstumpfen gegenüber Hörereignissen und ein Gewöhnen an passiven Musikkonsum verhindern und eine Zuwendungsbereitschaft gegenüber der Musik fördern"*.
- Ergänzung der praktischen Formen des Musizierens durch *"Aufgreifen der Lernreize aus der akustischen Umwelt, durch Musikhören und durch Umgang mit den musikalischen Elementen in Verbindung mit Bewegung, Sprache und graphischen Zeichen"*².

Gemeinsames Ziel der vielen Wege zum *"Entdecken, Vertrautwerden und Bewußtmachen der wirkenden Kräfte in der Musik, zum sinnvollen Umgang mit den musikalischen Gestaltungselementen"* ist es, *"... den jungen Menschen zu befähigen, als mündiger Musikhörer ... bewußt und freudig am Musikleben teilzuhaben"*³.

Auf der Basis dieser Zielvorstellungen soll der Musikunterricht die folgenden sich gegenseitig durchdringenden Lernfeldern berücksichtigen:

-
- 1 Musik in der Grundschule, Band 1/2, 1. und 2. Jahrgangsstufe, Band 3/4, 3. und 4. Jahrgangsstufe, v. Leo Rinderer, Egon Kraus, Hamburg: Hans Sikorski Verlag 1979
 - 2 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.3
 - 3 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.70

*"Stimm- und Sprecherziehung,
Singen (Liederarbeitung) und Instrumentalspiel (Liedbegleitung),
rhythmische und melodische Schulung mit besonderer Berücksichtigung von Gestaltungsübungen (Improvisation),
Hörerziehung mit Erarbeiten musikalischer Ordnungen,
Hinführung zum Erleben und Verstehen musikalischer Werke".*
"Musikalisches Tun ... und Musikhören [sollen] sich gegenseitig bedingen und ergänzen"⁴.

Die veränderte akustische Umwelt macht es nach Auffassung der Autoren notwendig, *"die vielfältigen Höreindrücke des Kindes schon in der Grundschule zu ordnen und durch Anleitung zum vertieften Musikhören allmählich bewußt zu machen"*. Durch den exemplarischen Umgang mit den *"musikalischen Elementen"* (= Parametern) sollen die Schüler *"ins Zentrum musikalischen Geschehens"* geführt werden. Dabei geht es den Autoren vor allem *"um Weckung der Freude am Beobachten und Ausdeuten musikalischer Erscheinungen, auch der neuesten"*⁵. Wichtiges Lernziel der beiden ersten Jahrgangsstufen sei das *"bewußte Hören und Benennen von musikalischen Gestaltungselementen"*⁶.

Von der ersten Klasse an halten die Autoren eine Instrumentenkunde für wichtig. *"Ausgehend von den musikalischen Grunderfahrungen beim Umgang mit Schallereignissen lernen die Schüler, nach der Art ihrer Schallerzeugung zu unterscheiden und zu ordnen ..."*⁷. Vor allem mit Hilfe selbstgebastelter einfacher Instrumente sollen die Kinder erste akustische Erfahrungen sammeln und einfache physikalische Zusammenhänge erkennen.

Sowohl die Gestaltung des Schülerbandes 1/2 als auch die *"Anregungen zum Gebrauch des Schülerbuches"*⁸ im Lehrerteil zeigen, daß die Schwerpunkte des ausgesprochen traditionell orientierten Unterrichtswerkes eindeutig im Bereich des Singens und des Notenlehrgangs liegen. Die starke Akzentuierung des Singens kennzeichnet auch *"Musik in der Grundschule 3/4"*. Daneben gewinnt das Musikhören an Gewicht. Als Bildungsziele für diesen Lernbereich nennen die Autoren:

-
- 4 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.3
 - 5 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.4f
 - 6 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.64
 - 7 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.5
 - 8 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.2

- *Fähigkeit, Höreindrücke und musikalische Erscheinungen immer differenzierter zu beschreiben.*
- *... Neugierverhalten, Phantasie, Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit entwickeln.*
- *Weckung des Verständnisses für die vielfältigen Funktionen der Musik und ihrer Wirkungen auf Mensch und Gesellschaft*"⁹.

Am Ende der dritten bzw. vierten Jahrgangsstufe sollen die Kinder im Lernbereich Musikhören folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben:

- *Begleitstimmen zu Liedern mithören und spielen können ...*
- *aus kleinen Instrumentalstücken oder Ausschnitten größerer Werke Instrumente heraushören und benennen können,*
- *einfache Formverläufe nach Lautstärke, Tonhöhe, Tempo, Klangfarbe erkennen und beschreiben können*"¹⁰.
- *zwei- und dreiteilige Formen in Liedern und Instrumentalstücken erkennen können,*
- *den Stimmungsgehalt einfacher, auch durch technische Mittel wiedergegebener kleiner Instrumentalstücke oder Ausschnitte großer Werke bewegungsmäßig, grafisch oder mit Worten darstellen und einfache Formverläufe nach Lautstärke, Tonhöhe, Tempo, Klangfarbe und Klangdichte erkennen und beschreiben können*"¹¹.

Wesentliches Ziel der Hörerziehung¹² ist es nach Auffassung der Autoren, die Kinder zu konzentriertem Hören zu erziehen und bei ihnen *"die Freude am Hören, Wahrnehmen, Beobachten und Ausdeuten musikalischer Einzelercheinungen zu wecken"*. Weiterhin sollen musikalische Interessen und Einstellungen geweckt werden, die *"eine weiterwirkende affektive Bindung an Musik"* erhoffen lassen. Dabei beschränke sich die Hörerziehung heute nicht mehr auf *"kleine Stücke"* sondern schließe auch *"komplexe Musikbeispiele (z.B. Orchesterstücke) in leicht faßlichen Ausschnitten ein"*¹³. Stärker in den Vordergrund der Betrachtung rückt in *"Musik in der Grundschule 3/4"* der gesellschaftliche Aspekt von Musik. Anhand von *"geeigneten Beispielen aus verschiedenen Funktionsbereichen der Musik"* sollen die Kinder erfahren, *"wer für wen aus welchen*

9 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.4

10 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.5

11 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.6

12 Die Autoren verwenden die Begriffe Hörerziehung und Musikhören nebeneinander, ohne eine differenzierende Begriffsklärung zu liefern.

13 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.17

Anlässen und Beweggründen Musik produziert und reproduziert"¹⁴. Die in den beiden ersten Jahrgangsstufen begonnene Instrumentenkunde wird fortgeführt und vertieft¹⁵.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Die Autoren weisen im Lehrerteil 1/2 zwar auf die Bedeutung des Hörens und seine Mittelpunktstellung im Musikunterricht hin. Sie stellen für die beiden ersten Jahrgangsstufen auch 32 Hörbeispiele zur Verfügung. Beim Durchblättern des Schülerbandes wird jedoch dessen traditionelle Ausrichtung rasch deutlich, da das Singen in enger Verbindung mit dem Notenlehrgang¹⁶ den größten Raum einnimmt, während Hörthemen nur gelegentlich zu finden sind.

Band 1/2 enthält zwei Hauptkapitel:

"Wir lernen hören, singen, spielen",

*"Wir singen, spielen, tanzen"*¹⁷ (= Liedersammlung).

Das erste Hauptkapitel beinhaltet die Themenkreise:

- *Musikalische Grunderfahrungen,*
- *Rhythmische Grundelemente,*
- *Schulung des melodischen Vorstellungsvermögens,*
- *Entwicklung des Zwei- bis Sechstonraumes unter gleichzeitiger Kontaktfindung zur graphischen Notation und zur traditionellen Notenschrift, zur systematischen Hörerziehung anhand einfacher Lieder und komplexer Musikbeispiele*¹⁸.

Die Hörthemen sind nicht in einem Block zusammengefaßt, sondern über das ganze Buch verteilt. Die Hörbeispiele stehen häufig mit dem Notenlehrgang¹⁹ in Zusammenhang, gelegentlich auch mit musikpraktischen Aktivitäten oder mit den Liedinhalten. Im Inhaltsverzeichnis des Schülerbuches gibt es ein Verzeichnis der Hörbeispiele²⁰. Die

14 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.3

15 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.18

16 Schrittweise Erarbeitung des Sechstonraumes.

17 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.1

18 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.1

19 Ein nicht geringer Teil der "Hörerziehung" vollzieht sich am Lied. Hier kennengelernte Tonsprünge sollen dann in den Werkausschnitten herausgehört werden.

20 Bei der Numerierung treten Unstimmigkeiten auf: Schülerbuch S.16, MG Nr.3 - Verzeichnis Schülerbuch S.151, Nr.4; Lehrerteil S.17, Nr. 4, 5

thematischen Schwerpunkte gehen aus ihm nicht hervor, sie sind den "*Anregungen zum Gebrauch des Schülerbuches*" im Lehrerteil²¹ zu entnehmen.

In "Musik in der Grundschule 3/4" bleibt das Singen Schwerpunkt des Musikunterrichts, doch erfährt das Musikhören eine stärkere Gewichtung als im Band 1/2. Dies zeigt sich am umfangreicheren Materialangebot im Schülerbuch, etwas ausführlicheren Kommentaren zum Thema Hören im Lehrerteil und einer geringfügig größeren Anzahl von Hörbeispielen.

Der Schülerband ist wie der Band 1/2 in einen "*methodischen Teil*" und in einen "*Liederteil*" gegliedert²², was allerdings aus dem Inhaltsverzeichnis des Schülerbandes nicht hervorgeht. Die Themenbereiche des Musikhörens sind zwar über das ganze Buch verteilt, doch erscheinen die meisten von ihnen als geschlossene Unterrichtseinheiten, z.B.: "*Blechblasinstrumente*"²³, "*Schlaginstrumente*"²⁴, "*Holzblasinstrumente*"²⁵, "*Zupfinstrumente*", "*Balginstrumente*"²⁶, "*Streichinstrumente*"²⁷, "*Musik unserer Umwelt*"²⁸, "*Wie Musik auf uns wirkt*"²⁹, "*Musik - Bewegung - Tanz*"³⁰, "*Singstimmen*"³¹. Zwischen den Notenlehrgang und das Liedgut eingeschoben finden sich immer wieder Unterrichtseinheiten, die einen Komponisten und ein spezielles Werk zum Thema haben.

21 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.2

22 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.2. Allerdings sind auch hier kaum einschlägige Hörthemen auszumachen.

23 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.8ff

24 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.15ff

25 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.29ff

26 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.45ff

27 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.68ff

28 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.71ff

29 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.80ff

30 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.98ff

31 Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.114ff

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Von den insgesamt 69 Hörbeispielen³² stehen 66 (96%) direkt im Zusammenhang mit dem Musikhören. Die übrigen drei Klangbeispiele sind vorrangig für musikpraktische Aktivitäten gedacht und wurden nicht in die Analysen einbezogen. Die Autoren empfehlen übrigens dem Lehrer, das Musikhören nicht nur auf die wenigen exemplarischen Hörbeispiele, die im *"methodischen Aufbau"* des Unterrichtswerks angegeben sind, zu beschränken. In einem nach systematischen Gesichtspunkten geordneten Katalog³³ schlagen sie weitere, zur Behandlung in der Grundschule geeignete Werke vor. Die Quellenangaben zu den Hörstücken sowie Angaben zur Spieldauer sind den Verzeichnissen der Hörbeispiele in den Schülerbänden zu entnehmen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Eine Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele zu Band 1/2 liefern die Autoren nicht.

Die Hörbeispiele zu Band 3/4 sind laut Angaben der Autoren *"dem Fassungsvermögen der Schüler angepaßt ... und (beziehen) sich genau auf die im [bayerischen] Lehrplan angegebenen Lehraufgaben"*. Sie enthalten neben *"geeigneten traditionellen Stücken auch solche, die das Hören und Verstehen zeitgenössischer Erscheinungsformen der Musik vorbereiten"*. Die Auswahl der Hörbeispiele *"nimmt Rücksicht auf die Hörgewohnheiten³⁴ und Hörerwartungen der Schüler dieser Altersstufe, befolgt aber auch den pädagogischen Grundsatz, neue musikalische Bedürfnisse und Interessen zu wecken"*³⁵.

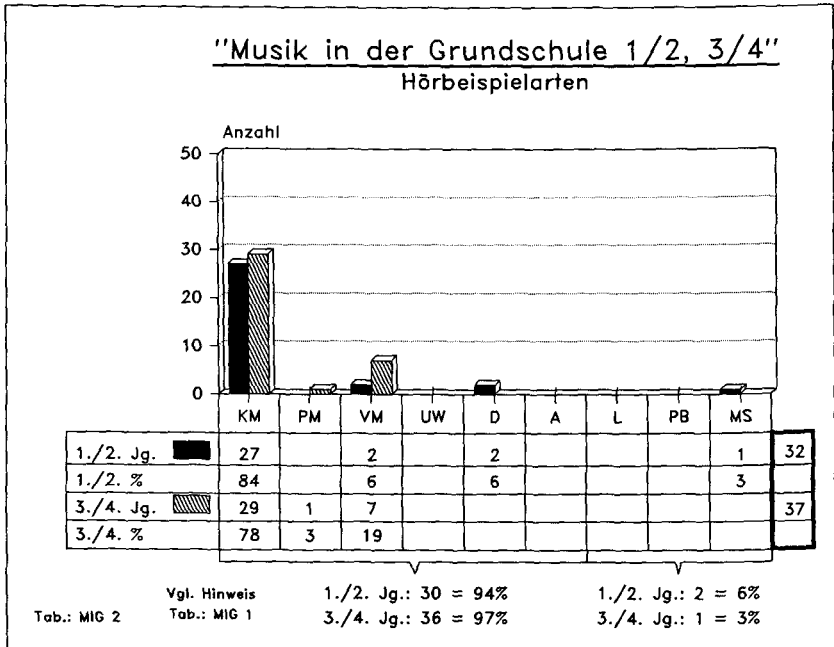
32 Die Tonträger sind vergriffen.

33 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.65f
Systematik: Charakterstücke, Tänze, Instrumentenkunde, Märchenspiele, Kantaten, Sprech- und Singspiele - Oper, Musik und Programm, Neue Musik.

34 Dies dürfte wohl etwas übertrieben sein!

35 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.3

Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse (Tabelle MIG 2) ergibt in etwa das gleiche Bild: In der 1./2. Klasse wie in der 3./4. Jahrgangsstufe dominiert die Kunstmusik (27 Titel = 84% / 29 Titel = 78%). Im übrigen ist in der 3./4. Klasse der Bereich der Volksmusik ein wenig stärker gewichtet (7 Stücke / 19%) als in den beiden ersten Jahrgangsstufen (2 = 6%).



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

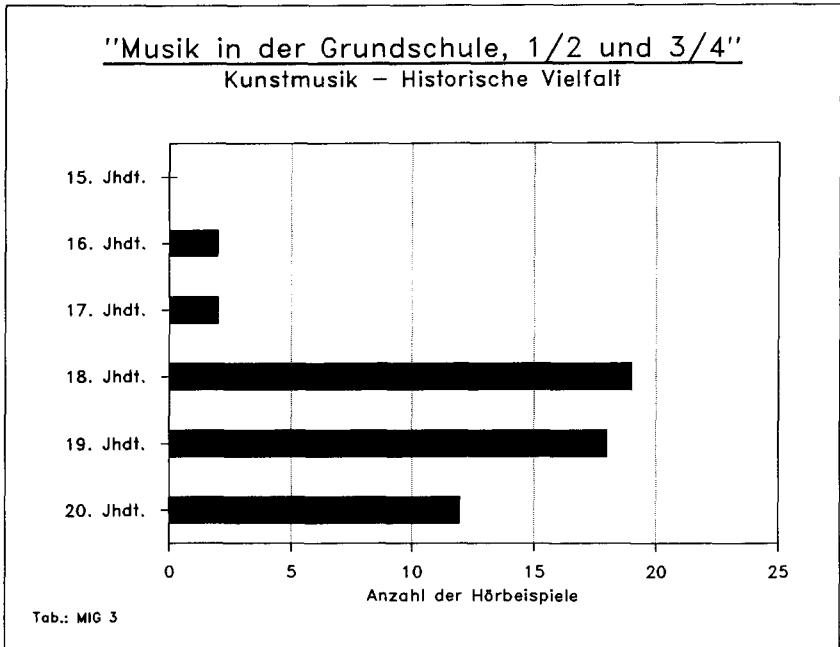
Die Hörbeispiele aus dem Bereich der Kunstmusik stammen von 31 Komponisten, wobei folgende Häufungen festzustellen sind:

Mozart, W. A.	6x
Haydn, J.	4x
Bach, J. S.	3x
Händel, G. F.	3x
Schubert, F.	3x
Beethoven, L. v.	2x
Brahms, J.	2x
Hindemith, P.	2x
Schumann, R.	2x
Strauß, J.	2x

Alle übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Die Tabelle MIG 3 zeigt, daß die Werkbeispiele des 18. Jhdts dominieren. Es folgen knapp danach Stücke des 19. Jhdts und mit etwas größerem Abstand solche des 20. Jhdts. Das 16. und 17. Jhd. sind nur mit je zwei Beispielen vertreten.

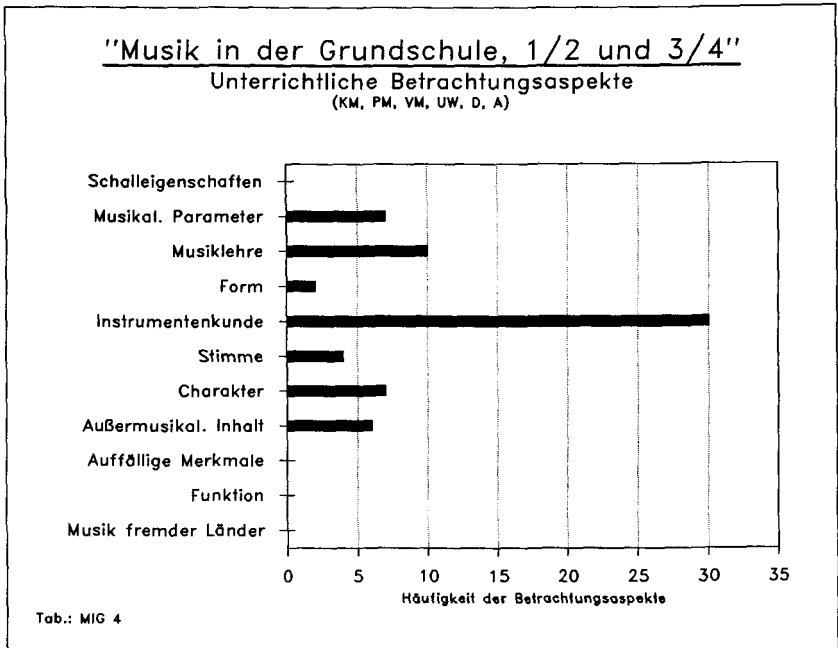
Insgesamt erscheint die Auswahl der Kunstmusik-Beispiele in historischer und stilistischer Hinsicht recht ausgewogen.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Bestimmung der Aspekte, unter denen sich die Schüler mit den Hörbeispielen beschäftigen sollen, gestaltete sich aufgrund der meist dürftigen oder fehlenden didaktisch-methodischen Hinweise im Lehrer- und Schülerbuch (vgl. Kapitel Lehrerband, S.319), etwas schwierig. Der Versuch, dennoch Schwerpunkte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen herauszufinden, führte zu folgendem Ergebnis (Tabelle MIG 4): Absolut an der Spitze stehen instrumentenkundliche Gesichts-

punkte. Mit großem Abstand folgen die Aspekte Musiklehre³⁷, danach untereinander etwa ausgewogen musikalische Parameter, der Ausdruckscharakter von Musik sowie außermusikalische Inhalte. Weniger Gewicht haben die Gesichtspunkte Stimmgattungen und Vokalbesetzungen sowie musikalische Formen.

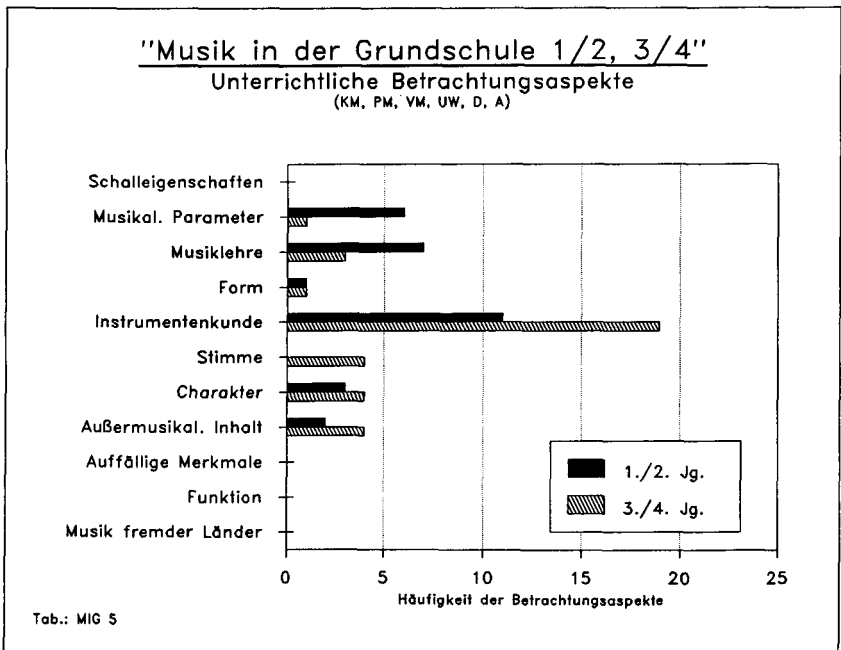


Die differenzierte Betrachtung nach Jahrgangsstufen (Tabelle MIG 5) zeigt, daß in Band 1/2 neben der dominierenden Instrumentenkunde vor allem Themen der Musiklehre im Vordergrund stehen. Dies hängt damit zusammen, daß in den beiden ersten Jahrgangsstufen häufig neueingeführte Intervalle an Werkausschnitten demonstriert werden. Außerdem stehen noch musikalische Parameter, wie etwa die Lautstärke im Blickpunkt der Betrachtung. Diese Art des unterrichtlichen Umgangs mit den Hörbeispielen scheint in der hier vorliegenden Häufung problematisch, weil Musikwerke lediglich als Demonstrationsobjekte für musiktheoretische Detailphänomene herangezogen werden. So besteht die Gefahr, daß die Schüler zu einem selektiven Hörverhalten angeleitet

37 Vor allem die Demonstration von Intervallen und Liedbausteinen anhand von Werkausschnitten.

werden, das ihnen ganzheitliche Höreindrücke weitgehend vorenthält. Untergeordnet sind in den beiden ersten Jahrgangsstufen die Betrachtungsaspekte Stimme und musikalische Form.

In der 3./4. Jahrgangsstufe nimmt das Gewicht der Instrumentenkunde zu. Die Auseinandersetzung mit der Stimme (Gattungen, Vokalbesetzungen) erscheint als neue Thematik, allerdings ohne allzu große Bedeutung. Gleichgewichtig sind die Aspekte Ausdruckscharakter und außermusikalische Inhalte. Der Musiklehre wird weit weniger Gewicht zugemessen als in den beiden ersten Jahrgangsstufen. Nur vereinzelt geht es um musikalische Parameter und um musikalische Formen.



Angesichts der Absichtserklärung der Autoren, in der 3./4. Jahrgangsstufe den gesellschaftlichen und funktionalen Aspekt von Musik stärker in den Blickpunkt zu rücken (Vgl. Kapitel "Zur didaktischen Konzeption", S.305) ist es verwunderlich, daß zum Inhaltsbereich "Musik unserer Umwelt"³⁸, dessen Themenschwerpunkte (z.B. Musik in Funk und Fernsehen, Musik im Warenhaus, Musik am Arbeitsplatz, Musik - Bewegung

- Tanz usw.) für diesen Betrachtungsaspekt geradezu prädestiniert erscheinen, keine Klangbeispiele angeboten werden. Hier ergibt sich ein deutlicher Widerspruch zwischen dem didaktischen Anspruch und dem Materialangebot des Unterrichtswerks.

3.2 Texte

Im Schülerband 1/2 wird auf die Hörbeispiele stets mit dem eingerahmten Satz "*Wir hören Musik ...*" in Verbindung mit der Angabe des Komponistennamens und des Werktitels hingewiesen. Im Liederteil ist dies jeweils die einzige (Text-) Information zu den Hörbeispielen³⁹. Im anderen Teil des Buches werden auch Hör- und Arbeitsaufträge im Zusammenhang mit Hörbeispielen gestellt. Gelegentlich gibt es zusätzlich ein bis zwei Sätze umfassende, Bildvorlagen ergänzende Textbeiträge zur Instrumentenkunde. In drei Fällen⁴⁰ wird in wenigen Sätzen etwas zum Komponisten gesagt, drei andere Beispiele enthalten ein wenig ausführlichere Informationen zum Komponisten und zum Werk⁴¹.

Fachlich sind die Texte korrekt und sprachlich dem Alter der Schüler angemessen. Für Schüler der beiden ersten Jahrgangsstufen sollte der Schriftgrad der Textbeiträge etwas größer sein.

Anzahl und Umfang der Textbeiträge zum Lernbereich Hören nehmen im Band 3/4 erheblich zu. So wird der Schüler z.B. über die Bauweise, die Funktion, das Material oder den Klang von Instrumenten informiert bzw. zu eigenen Klangexperimenten angeregt. Im Zusammenhang mit einer ganzen Reihe von Hörbeispielen erfolgen kurze Hinweise zum Leben der Komponisten. Gelegentlich werden diese Angaben durch knappe Informationen zum Werk ergänzt. Zu den Themenkreisen "*Musik unserer Umwelt*", "*Wie Musik auf uns wirkt*" und "*Singstimmen*" erhalten die Kinder Sachinformationen, verbunden mit Fragen und Aufträgen.

39 Ausnahme: Prokofieff, Peter und der Wolf, Schülerbuch 1/2, S.102. Kurzer Text zu Komponist und Werk.

40 Musik in der Grundschule 1/2, Schülerbuch, S.30, 36, 65

41 Musik in der Grundschule 1/2, Schülerbuch, S.49, 72, 79

Grundsätzlich werden zu den Hörbeispielen gezielte Höraufträge gestellt oder die Schüler zu eigenen Aktivitäten aufgefordert. Bis auf wenige Ausnahmen⁴² sind die Texte fachlich korrekt und dem Alter der Kinder entsprechend schlicht formuliert. Die typografische Gestaltung der Texte ist insgesamt zufriedenstellend, doch könnten vor allem die Buchseiten mit größerem Textanteil⁴³ noch klarer strukturiert werden (Leerräume, Auszeichnungen).

3.3 Notenbeispiele

Die vielen im Schülerband 1/2 abgedruckten Notenbeispiele dienen in erster Linie der Erarbeitung des Tonraumes, der Einführung der Notenwerte⁴⁴ und dem Singen, wodurch der traditionelle Charakter des Buches unterstrichen wird. Im Zusammenhang mit dem Hören werden nur selten Notenbeispiele angeboten. Mit dem kleinen Ausschnitt einer grafischen Partitur zu Stockhausens "*Zyklus für einen Schlagzeug*"⁴⁵ kann man nicht viel anfangen.

Die typografische Gestaltung der wenigen mit dem Hören in Verbindung stehenden traditionellen Notenbeispiele ist dem Alter der Schüler entsprechend groß.

Auch im Band 3/4 nehmen die Liednotationen den größten Raum ein. Im Gegensatz zu Band 1/2 stehen hier jedoch etwas mehr traditionelle Notenbeispiele für das Musikhören zur Verfügung. Es handelt sich dabei in erster Linie um Einzelstimmen (Themen), die der Veranschaulichung musiktheoretischer Aspekte (Takt, Rhythmus, Dreiklang), als Hörhilfe oder als Singvorlage dienen, in zwei Fällen um Partiturausschnitte (G. Mahler, 1. Sinfonie, 3. Satz⁴⁶ / J. Haydn, Kaiserquartett⁴⁷). Ein kurzer Ausschnitt einer grafischen Partitur⁴⁸ steht im Zusammenhang mit der Einführung der Begriffe Klangband, Schichtklang und Cluster.

42 Die Information: "*Als schwingende Körper dienen der Flöte die Lippen des Bläusers.*" (vgl. S.29) ist sachlich falsch. Die Bezeichnungen "*Zweitakt*" und "*Dreitakt*" (vgl. S.60) entsprechen nicht der üblichen Fachterminologie.

43 z.B. Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.17, 29, 80, 98, 114

44 Zum Teil unfachgemäße Bezeichnungen wie "*Gehnote*" (S.18), "*Laufnote*" (S.73)

45 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Schülerbuch, S.15

46 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.65

47 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.70

48 Penderecki: *Anaklasis*, S.117

Die typografische Gestaltung der Notenbeispiele ist angemessen, das Druckbild in zwei Fällen nicht ganz klar und scharf⁴⁹.

3.4 Bildmaterialien

Bei dem mit Hörthemen in Zusammenhang stehenden Bildmaterial des Schülerbandes 1/2 handelt es sich um wenige Schwarz-Weiß-Zeichnungen (teils mit kräftigen Farben hinterlegt) und einige Schwarz-Weiß-Fotos. Die Zeichnungen bilden Schlaginstrumente ab oder dienen als Anleitung zum Bau einfacher Instrumente. Einige Fotos zeigen Musiker (auch Kinder) beim Spielen von Instrumenten und vermitteln neben dem Aussehen auch einen ersten Eindruck von der Handhabung des Instruments. Diese Bilder dürften Kinder gut ansprechen. Auf weiteren Fotos sind die Wiener Philharmoniker bzw. Mozarts Geburtshaus zu sehen. Ergänzt werden die Bildmaterialien durch Fotos oder Reproduktionen von Zeichnungen und Gemälden mit Komponistenportraits. Die Qualität der Fotos ist mit gewissen Abstrichen (Schärfe, Helligkeit, Größe, Wiedergabe von Details)⁵⁰ zufriedenstellend. Der Verzicht auf Farbe dürfte die Wirkung auf die Schüler allerdings einschränken.

Im Schülerband 3/4 wird zahlreiches Bildmaterial zur Veranschaulichung unterschiedlicher Hörthemen angeboten. Es handelt sich dabei um Schwarz-Weiß-Zeichnungen oder um Schwarz-Weiß-Fotos, die zum großen Teil mit blassen Farben hinterlegt sind. Im Zusammenhang mit der Instrumentenkunde geben Zeichnungen einen Überblick über die verschiedenen Instrumentengruppen (Blech-, Holzblas-, Schlag-, Streich-, Zupf-instrumente), während Fotos einzelne Aspekte besonders hervorheben, etwa Besetzungsmöglichkeiten, Aussehen, Handhabung und Spieltechnik. In vielen Fällen sind Kinder und Jugendliche beim Spielen abgebildet, wodurch sich Schüler besonders angesprochen fühlen dürften. Der Themenkreis "*Musik unserer Umwelt*" wird überwiegend mit Hilfe von Fotos präsentiert. Diese geben z.B. Einblick in die Studioteknik oder zeigen Orte und Anlässe für Musikaufführungen verschiedener Art und Besetzung. Auch die Wirkung von Musik auf den Menschen sowie ihre Funktion werden durch Fotos veranschaulicht. Schließlich sind noch einige Portraitaufnahmen von Komponisten abgedruckt.

49 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Schülerbuch, S.54, 65

50 z.B. S.16, 36, 55

Das reichhaltige Bildmaterial veranschaulicht recht gut die Vielfalt der Aspekte, unter denen man Musik betrachten kann. Leider wird die Aussagekraft der Bilder durch eine oft mäßige Druckqualität und die nicht sehr ansprechende Farbhinterlegung geschmälert. Unschärfe oder mangelnder Kontrast beeinträchtigen häufig die Klarheit und lassen Details nur schlecht oder gar nicht erkennen.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Die Präsentation der Inhalte des Lernbereiches Musikhören fällt im Schülerbuch 1/2 zum großen Teil sehr dürftig aus, da die Informationen zu den Hörbeispielen in mehr als der Hälfte der Fälle auf die Hörbeispiel-Nummer, den Komponistennamen und den Werktitel beschränkt bleiben. Zwar werden die Schüler gelegentlich durch gezielte Fragen zum bewußten Hören der Musik angeregt oder zu eigenen Aktivitäten herausgefordert. Dies geschieht jedoch meist aus der begrenzten Perspektive musiktheoretischer Detailspekte (Erarbeitung des Tonraumes). Vermißt werden (den Bedürfnissen von Erst- und Zweitklässlern entsprechende) Anregungen zu einem abwechslungsreichen und vor allem handelnden Umgang mit den Hörstücken. Das Buch scheint daher wenig geeignet, "*Freude am Beobachten und Ausdeuten musikalischer Erscheinungen, auch der neuesten*"(!) zu wecken oder zum "*vertieften Musikhören*" anzuleiten bzw. "*ins Zentrum des musikalischen Geschehens*"⁵¹ zu führen.

Der Abdruck einiger Bilder kommt zwar dem Anschauungsbedürfnis der Schüler entgegen, doch werden lernpsychologische Erfordernisse (Handlungsorientierung, psychische Nähe) insgesamt nur ungenügend beachtet. Lieder und Hörthemen stehen meistens unverbunden nebeneinander (Ausnahmen: Erarbeitung des Tonraumes). Der bloße Hinweis "*Wir hören Musik MG Nr. 23, Johannes Brahms, 'Wiegenlied'*"⁵² (so werden fast alle Hörthemen des zweiten Teils präsentiert) dürfte die Schüler kaum ansprechen. Die wenigen Buchseiten, die mehr als nur einen Hinweis auf die Hörbeispiele enthalten, sind klar strukturiert. Allerdings wirken sie durch den fast ausnahmslosen Verzicht auf Farbe recht grau und lehrbuchhaft. Zum Schülerbuch 1/2 steht zwar genügend Hör-

51 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.4

52 Musik in der Grundschule 1/2, Schülerbuch, S.106

material zur Verfügung, die Anregungen zum Umgang mit den komplexen Hörstücken sind allerdings dürftig.

Das Schülerbuch 3/4 beschränkt sich im Gegensatz zu Band 1/2 nicht auf die bloße Präsentation der Inhalte des Lernbereiches Musikhören. Die meist durchnummerierten Höraufgaben steuern bis zu einem gewissen Grad den Unterrichtsablauf, lassen dem Lehrer aber dennoch genügend Spielraum für eine flexible Unterrichtsgestaltung. Häufig sollen die Kinder durch gezielte Höraufträge zum bewußten Hören der Klangbeispiele motiviert werden, wobei auch mehrperspektivische Betrachtungsweisen zum Tragen kommen. Die meisten Höraufgaben zielen allerdings auf einen reflektierenden Umgang mit den Hörstücken ab⁵³. Man vermißt Anregungen zu einer stärker handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen. Einige Hörthemen enthalten keinerlei Aufträge oder Fragen.

Die äußere Gestaltung des Buches ist ansprechender als die des ersten Bandes. Die Hörthemen werden durch reichhaltiges und informatives Bildmaterial veranschaulicht. Nicht ganz unproblematisch sind die Farbunterlegungen der Fotos. Sie lockern zwar das eintönige Grau des Buches ein wenig auf, allerdings auf Kosten einer Beeinträchtigung der ohnehin nicht immer sehr guten Qualität der Bilder. Insgesamt wird das Schülerbuch 3/4 lernpsychologischen Erfordernissen mehr gerecht als das Schülerbuch 1/2.

4.2 Zum Lehrerband

Der Lehrerteil zum Schülerband 1/2 gliedert sich in recht knapp gehaltene "*Didaktische Überlegungen*" und ausführliche "*Anregungen zum Gebrauch des Schülerbuches*". Das "*Verzeichnis der Hörbeispiele*"⁵⁴ am Ende des Schülerteils und eine entsprechende Liste im Lehrerteil⁵⁵ erleichtern durch die Zuordnung von Hörbeispiel-Nummern und Schülerbuchseiten die Orientierung. Die Hörbeispiel-Kommentare im Lehrerteil sind allerdings etwas schwieriger zu finden, da die Musiktitel nicht im Inhaltsverzeichnis genannt werden.

53 Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: Benennt ...; Beschreibt...; Unterscheidet ...; Wann erklingen ...; Vergleicht ...; Erkennt ihr ...; Wie verlaufen ...; Welche Abschnitte ...; Welche Instrumente ... usw.

54 Musik in der Grundschule 1/2, Schülerbuch, S.151f

55 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.66ff

Die Sachinformationen und methodischen Hinweise zu den Hörbeispielen befinden sich an zwei Stellen des Lehrerteils: einmal bei den Kommentaren zu den einzelnen Unterrichtseinheiten zum anderen in der Liste der Hörbeispiele. Beide, die sachlichen Kommentare, wie die methodischen Hinweise sind äußerst dürftig. Meist⁵⁶ beschränken sie sich auf die Skizzierung des Aspekts, unter dem der Werkausschnitt im Unterricht betrachtet werden soll, z. B. "Wir beachten, wie der Komponist das Geräusch der fliegenden Hummeln mit der Geige darstellt"⁵⁷ oder "Die Klavierbegleitung soll das Kind in den Schlaf einwiegen"⁵⁸. In wenigen Einzelfällen sind kurze Notenbeispiele abgedruckt. Insgesamt können die Informationen und Hilfen zum Lernbereich Musikhören im Band 1/2 nur als unzureichend beurteilt werden. Lernzielkontrollen bieten die Autoren nicht an.

Der Lehrerteil zum Schülerband 3/4 gliedert sich in kurze "Didaktische Überlegungen", ein Kapitel über die "Bildungsinhalte (Lernbereiche) und Unterrichtsverfahren" sowie ausführliche "Anregungen für die Unterrichtspraxis".

Unter der Überschrift "Bildungsinhalte und Unterrichtsverfahren" informieren die Autoren über die Lernziele und die erwarteten "Lernergebnisse". Dabei tritt der vergleichsweise geringe Stellenwert des Lernbereichs Musikhören schon quantitativ deutlich zutage. Während für das Singen ein ganzer Katalog von Lernzielen genannt wird, wird der Lernbereich Musikhören mit einem einzigen pauschalen Hinweis bedacht ("Anregungen zum bewußten Musikhören"⁵⁹). Ähnlich ist das Verhältnis bei den erwarteten Lernergebnissen.

Die Sachinformation zu den einzelnen Unterrichtseinheiten sind nur wenig ausführlicher als im Lehrerteil für die 1./2. Jahrgangsstufe. Beim Themenkreis Instrumentenkunde⁶⁰ beziehen sie sich zunächst ganz allgemein auf die akustisch-physikalischen Prinzipien der Klangerzeugung. Es folgen knappe Hinweise zur Tonerzeugung, zur Bauweise und technischen Funktion sowie zur historischen Entwicklung der Instrumente. Schließlich werden die entsprechenden Hörbeispiele genannt und in einem Satz (sehr oberflächlich) charakterisiert. Die Kommentare zu den übrigen Hörbeispielen sind etwas ausführlicher, beschränken sich jedoch auf das Allernotwendigste. Gelegentlich sind die

56 Ausnahme: Peter und der Wolf; Abdruck des vollständigen Textes.

57 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.68

58 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.69

59 Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.4

60 vgl. Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.18ff

Notenbeispiele wichtiger Themen oder Motive wiedergegeben. Die Angaben zu den Komponisten bleiben auf das Geburts- und Sterbejahr beschränkt. Wiederum sind die Kommentare zu den Hörbeispielen im Lehrerteil etwas schwierig zu finden, da die Musiktitel nicht im Inhaltsverzeichnis genannt werden.

Auch die methodischen Hinweise zur unterrichtlichen Behandlung der Hörbeispiele sind im Lehrerteil 3/4 sehr knapp ausgefallen. Vor allem die weniger gut ausgebildeten Lehrer dürften mit ihnen nicht viel anfangen können und detailliertere Hilfen vermissen. Lernzielkontrollen sind nicht vorgesehen.

4.3 Zur Stoffverteilung

Bezüglich einer jahrgangsmäßigen Stoffverteilung kann sich der Lehrer an einer Übersicht orientieren, die die anzustrebenden Lernergebnisse für jedes Schuljahr angibt⁶¹. Vorschläge für eine Aufteilung des Stoffes innerhalb eines Schuljahres werden nicht gemacht.

5. Gesamturteil

"Musik in der Grundschule" ist ein ausgesprochen traditionelles Unterrichtswerk, bei dem das Singen und der Notenlehrgang absolut im Vordergrund stehen. Wenngleich die Autoren bei der Darlegung ihrer didaktischen Position die Bedeutung des Musikhörens hervorheben und gewichtige Ziele für diesen Lernbereich formulieren (z.B. "*Anleitung zum vertieften Musikhören*", "... *ins Zentrum musikalischen Geschehens führen*"⁶²), erfolgt eine entsprechende Umsetzung in den Schülerbänden nicht. Bei der Durchsicht des Bandes 1/2 gewinnt man den Eindruck, als wäre der Lernbereich Musikhören ein eher modisches Anhängsel, das nicht in gleichem Maße wie der Lernbereich Singen durchdacht und aufbereitet wurde. Die dürftige, nicht sehr einfallsreiche und wenig motivierende Art der Präsentation der Inhalte des Lernbereichs Musikhören im Schülerbuch belegt dies (wenige Schwarz-Weiß-Fotos; wenige Notenbeispiele; kaum anregende Aufgabenstellungen). Die spärlichen, wenig abwechslungsreichen methodischen Hilfen

61 vgl. Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.6 und Musik in der Grundschule 3/4, Lehrerteil, S.5

62 Musik in der Grundschule 1/2, Lehrerteil, S.4f

und die kärglichen, oberflächlichen Sachinformationen im Lehrerteil 1/2 verstärken diesen Eindruck.

Auch der Band 3/4 kann seinen traditionellen Charakter (mit den Schwerpunkten Singen und Notenlehrgang) nicht verleugnen. Trotzdem hat das Musikhören hier mehr Gewicht als in Band 1/2. Die Autoren räumen den Hörthemen wesentlich mehr Raum ein und präsentieren sie in einer ansprechenderen Form. Reichhaltiges und inhaltlich interessantes Bildmaterial sowie mehr Notenbeispiele kommen dem Anschauungsbedürfnis der Grundschüler entgegen. Allerdings ist die technische Qualität der Fotos nicht immer optimal. Gezielte Höraufträge fordern die Kinder zum bewußten Hören auf, wobei jedoch vorrangig reflektierende Umgangsweisen mit den Hörstücken im Vordergrund stehen. Abwechslungsreiche und vor allem handelnde Formen der Auseinandersetzung mit den Musikbeispielen werden vermißt. Die methodischen Anregungen und die Sachinformationen zu den Hörthemen im Lehrerteil 3/4 sind ähnlich dürftig wie in Band 1/2 und nur wenig hilfreich.

Das zahlenmäßig an sich ausreichende Hörangebot zu beiden Bänden ist in seiner inhaltlichen Breite begrenzt (Beschränkung im wesentlichen auf Kunstmusik und einige Volksmusikstücke), wobei die Werkausschnitte der Kunstmusik durchaus eine gewisse historische und stilistische Vielfalt repräsentieren. Ausgerechnet zum Thema "*Musik in unserer Umwelt*", das sich besonders eignen würde, das breite Spektrum des heutigen Musikangebotes zu demonstrieren, gibt es überhaupt keine Hörbeispiele. Ohne flankierende Hörbeispiele bleiben die Bildmaterialien und Textbeiträge im Schülerbuch jedoch ziemlich wertlos. Problematisch scheint auch die insbesondere in Schülerband 1/2 zutage tretende Dominanz detailorientierter Betrachtungsweisen beim unterrichtlichen Umgang mit den Hörbeispielen. Sie wird der Komplexität der Werkbeispiele nicht gerecht und dürfte den außerschulischen Hörerfahrungen sowie den Hörinteressen der Schüler zuwider laufen.

Fazit: Das bereitgestellte Hör- und Printmaterial des Unterrichtswerkes "Musik in der Grundschule" und vor allem die dürftige didaktisch-methodische Aufbereitung der Hörthemen entsprechen nicht den im Lehrerteil dargelegten hochgesteckten Zielen der Autoren. Das Unterrichtswerk bietet keine guten Voraussetzungen für einen abwechslungsreichen, motivierenden und fachlich niveaувollen Hörunterricht.

Unser Musikbuch - Dudelsack

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Unser Musikbuch für die Grundschule - Dudelsack"¹ gehören:

1 Schülerband (für die 1. bis 4. Klasse)

1 Lehrerband

2 Schallplatten (30 cm) oder 2 Kassetten

Im Zusammenhang mit "Unser Musikbuch - Dudelsack" ist zu verwenden:

1 Schülerband "Unser Liederbuch"²

1 entsprechender Lehrerband

1 Schallplatte: Frühling - Sommer - Herbst - Winter

1 Schallplatte: Tanz und Spiel - Morgen und Abend

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die Autoren des Unterrichtswerkes "Unser Musikbuch - Dudelsack" gehen davon aus, daß *"der Musikunterricht sich nicht mehr ausschließlich auf die Pflege von Lied und Singen beschränken kann"*. Eine durch die Massenmedien veränderte Musikwelt, die auch unsere Kinder in steigendem Maße beeinflusst, erfordere eine didaktische Neuorientierung und zwingt dazu, *"das Verhältnis der Kinder zu ihrer Umwelt - vor allem soweit sie musikgeprägt ist - zum Gegenstand pädagogischer Überlegungen zu machen"*. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und der vergleichenden Analyse neuer Lehrpläne ordnen die Autoren die Inhalte des Musikunterrichts vier großen Themenbereichen zu, die gleichzeitig den Grundriß von "Unser Musikbuch - Dudelsack" bilden:

-
- 1 Unser Musikbuch für die Grundschule - Unser Musikbuch - Dudelsack, v. Peter Fuchs / Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Ausgabe Bayern, Stuttgart: Klett Lehrerband 1977
 - 2 Es gibt Ausgaben für verschiedene Bundesländer.

*"Musik mit Instrumenten und Stimmen**Musik aufschreiben und lesen**Musik hören und kennenlernen**Musik in unserer Welt*"³.

"Singen und Musizieren" ist nach Meinung der Autoren *"nach wie vor der eigentliche Mittelpunkt des Musikunterrichts in der Grundschule"*. Neben dem traditionellen Umgang mit Liedern und Orff-Instrumenten sollten jedoch andere Aktivitäten breiten Raum einnehmen. Dazu gehören Spielversuche und einfache Gestaltungen mit selbstgebaute Instrumenten und klingenden Materialien sowie im Rahmen der Stimmbildung Stimmerprobungen und Stimmerkundungen⁴. Dem besonderen Ausdrucksbedürfnis von Kindern dieser Altersstufe tragen die Autoren durch die Einbeziehung der Bewegung (Spiel- und Tanzgestaltungen) Rechnung. Tonband und Mikrophon sollen bei all diesen Aktivitäten zur Leistungskontrolle, aber auch als musikalische Gestaltungsmittel eingesetzt werden⁵.

Ziel der Beschäftigung mit Notation ist nicht die Ausbildung der Fähigkeit, *"vom Blatt"* singen zu können, wie dies jahrzehntelang (mit insgesamt geringem Erfolg) vorrangige Aufgabe des Musikunterrichts war. Es geht den Autoren vielmehr darum, *"den Kindern auf dem Wege der Vermittlung der Grundkenntnisse des Notenlesens Einsichten in Zusammenhänge der Musik überhaupt zu ermöglichen"*⁶. Hierfür sei zwar auch die Kenntnis von Einzelheiten der Notenschrift nötig, doch ziele der Notenlehrgang letztlich darauf ab, daß die Kinder Partituren *"in ihrem großen deutlich erkennbaren Aufbau, und zwar in Verbindung mit den entsprechenden Tonbeispielen"* erfassen lernen, *"denn aus der Wechselwirkung zwischen Gehörtem und Gesehenem erschließen sich musikalische Vorgänge am wirksamsten"*⁷. Vier Kurse sollen die Kinder dazu befähigen, Notationen als Hör- und Verständnishilfe nutzen zu können: Kurs I: Grafische Notation, Kurs II und III: traditionelle Notation, Kurs IV: Baupläne und Partituren⁸.

3 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.5

4 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.5

5 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.6

6 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.81

7 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.82

8 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.6f

Vor dem Hintergrund der veränderten musikalischen Umwelt und angesichts der nachgewiesenermaßen hohen Fähigkeiten von Grundschulern im rezeptiven Umgang mit Musik sowie ihrer relativen Unvoreingenommenheit gegenüber ungewohnter Musik verfolgen die Autoren das Ziel, die *"Bereitschaft zur intensiven Auseinandersetzung mit einem möglichst breiten Spektrum verschiedenartiger Musik zu erhalten und zu erweitern"*⁹. Dabei legen sie großen Wert auf eine möglichst weitgehende Handlungsorientierung des Unterrichts.

Für sehr wichtig halten die Autoren die Bewußtmachung der Verflechtungen zwischen der musikalischen und nichtmusikalischen Umwelt. Sie möchten den Blick der Schüler über die Musik und ihre Erscheinungsformen hinaus auf die gesamte akustische Umwelt und deren gesellschaftlichen Hintergrund weiten. Drei Themenkreise greifen im Schülerbuch diese Aspekte auf: Die Zuwendung zu all dem, was man in der Welt hören kann, soll zu der Erkenntnis führen, daß man Höreindrücke *"identifizieren, ordnen, interpretieren, beschreiben und imitieren"* kann. Der zweite Themenkreis beschäftigt sich mit der *"Machart von Medien"*¹⁰. Schließlich soll die musikalische Umwelt, der die Kinder täglich begegnen, Gegenstand der Betrachtung im Musikunterricht werden (das *"Musikleben am Ort"*, Formen der musikalischen Ausbildung, Musikberufe¹¹).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Autoren eine vielfältige, handlungsbetonte und ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik für notwendig erachten, bei der *"möglichst viele verschiedene Verhaltensweisen ... zur Geltung kommen"* sollen¹².

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Obwohl die Autoren das *"Singen und Musizieren"* als *"Mittelpunkt des Musikunterrichts"*¹³ der Grundschule betrachten, weisen sie dem Musikhören keineswegs nur eine Randstellung zu. Vielmehr steht dieser Lernbereich de facto gleichgewichtig neben dem Singen und Musizieren. Zentraler Lerngegenstand ist er im Kapitel *"Musik hören und kennenlernen"* (23 Seiten, 20 Hörbeispiele). Doch auch in den drei anderen Kapiteln

9 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.115

10 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.149

11 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.150

12 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.10

13 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.5

spielen Aspekte des Musikhörens eine wichtige Rolle wie die dortige Verteilung der Hörbeispiele zeigt: (Kapitel 1: 13 Hörbeispiele; Kapitel 2: 11; Kapitel 4: 5). Hörthemen im Kapitel *"Musik mit Instrumenten und Stimme"* sind (in enger Kopplung an musikpraktische Aktivitäten) u.a. die Instrumentenkunde, der Umgang mit Mikrofon und Tonband sowie die Beschäftigung mit Klangbeispielen fremdländischer Musik. Im Kapitel *"Musik aufschreiben und lesen"* sollen die Schüler u.a. gehörte Musik mit Zeichen oder Worten beschreiben und musikalische Formen mit Hilfe von Klangbeispielen und Notationen kennenlernen. Das Kapitel *"Musik in unserer Welt"* schließlich beinhaltet eine ganze Reihe von Hörthemen (*"Was man alles hören kann"*, *"Signale"*, *"Erkennungsmusiken"*, *"Hörspiel"*, *"Das Musikleben am Ort"*).

Die Feinstrukturierung der Inhalte geschieht durch die Verteilung auf Doppelseiten im Schülerbuch, die jeweils eine Unterrichtseinheit von mehreren Stunden bilden. Entsprechende Überschriften umreißen die Inhalte wie etwa *"Trommeln"*, *"Tonhöhe - Tondauer - Form"*, *"Bilder einer Ausstellung"* oder *"Das Musikleben am Ort"*.

Diese Art der Strukturierung ermöglicht es Schülern und Lehrern, einen Überblick über die Vielfalt der Hörthemen und die verschiedenen Betrachtungsaspekte zu gewinnen. Gleichzeitig ist das Musikhören in einen ganzheitlichen Musikunterricht integriert. Am Ende des Schülerbuches befinden sich einige hilfreiche Register (*"Bezeichnungen in der Musik"*¹⁴, *"Instrumente"*¹⁵, *"Komponisten / Werke"*¹⁶, *"Tonbeispiele"*¹⁷, *"Lieder"*¹⁸, *Quellenverzeichnis*¹⁹).

14 Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.116

15 Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.117

16 Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.117

17 Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.118f

18 Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.119

19 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.121

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die zwei Tonkassetten enthalten insgesamt 61 Hörbeispiele²⁰. Davon sind 56 Stücke (92%) direkt dem Lernbereich Musikhören zuzuordnen. Die übrigen fünf Klangbeispiele stehen mehr im Zusammenhang mit dem Musikmachen und wurden daher bei den Analysen nicht berücksichtigt.

Zwischen den einzelnen Aufnahmen befinden sich kurze Leerstellen. Es erfolgt allerdings keine Nummernansage. Dies erschwert das gezielte Auffinden bestimmter Stücke. Die Quellenangaben zu den Hörbeispielen sowie Angaben zur Spieldauer befinden sich im Begleitheft zu den Kassetten.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Die Autoren begründen die Auswahl der Hörbeispiele recht ausführlich. Zum einen verweisen sie auf die Notwendigkeit, den Schülern einen historisch *"möglichst repräsentativen Querschnitt"*²¹ anzubieten, ungeachtet der Tatsache, daß Grundschul Kinder historische Zusammenhänge und daraus resultierende stilgeschichtliche Kriterien noch nicht sehen können. Für besonders geeignet halten die Autoren *"Programm Musik, Musik zu spannenden Geschichten und Musik zu Bildern"*, da sich den Kindern dieser Altersstufe hier konkrete Ansätze zum Verstehen bieten. Vorteilhaft seien auch solche Stücke, die sich *"mit den Mitteln der Kinder leicht nachgestalten oder szenisch darstellen lassen"*. Die Klangwelt fremder Länder und Kulturen soll die Phantasie der Kinder anregen und ebenso wie Filmmusik (hier Trickfilm) einbezogen werden²². Schließlich wurden die Tonbeispiele *"im Hinblick auf bestimmte unterrichtliche Zusammenhänge ausgewählt"*²³, z.B. verweilendes Hören und Kennenlernen von Musik, Vergleich von Musikstücken, Vergleich von Notationen oder Texten mit Musik, Mitsingen und Mitmusizieren usw.²⁴

20 Zwei Aufnahmen (Nr. 49 "Violin- bzw. Klavierunterricht") wurden nicht als Hörbeispiele im eigentlichen Sinn gewertet und deshalb nicht in die Analysen einbezogen.

21 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.115

22 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.7

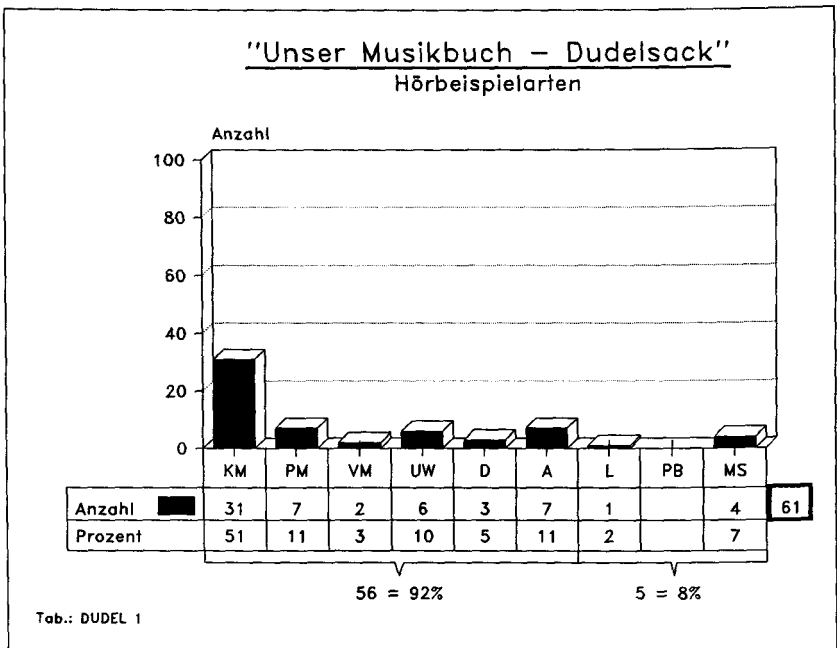
23 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.15

24 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.15ff

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Zahl von 56 (92%) dem Lernbereich Musikhören zuzuordnenden Hörbeispielen erscheint für vier Schuljahre etwas knapp bemessen (Tabelle DUDEL 1). Dennoch repräsentieren die Hörstücke ein breites Spektrum unterschiedlicher Musikarten und Klänge, wobei die Werkausschnitte aus der Kunstmusik mit 51% den größten Anteil einnehmen. An zweiter Stelle, allerdings mit großem Abstand, stehen populäre Musikstücke (11%) sowie Musik fremder Länder (11%)²⁵. Es folgen mit einem Anteil von 10% Umweltgeräusche und -klänge. Die drei Demonstrationsbeispiele (5%) beinhalten Ausschnitte aus der Probe eines Akkordeonorchesters, dem Konzert eines Männerchores sowie einer Blasmusik beim Festzug und dienen der Vermittlung gesellschaftlicher Funktionen von Musik. Mit 3% nehmen die Volksmusikbeispiele den letzten Rang ein.



25 Das italienische Lied "Come si pianta ..." (Nr. 11) steht primär mit dem Singen in Zusammenhang und wurde deshalb der Gruppe "Lieder" (L) zugeordnet.

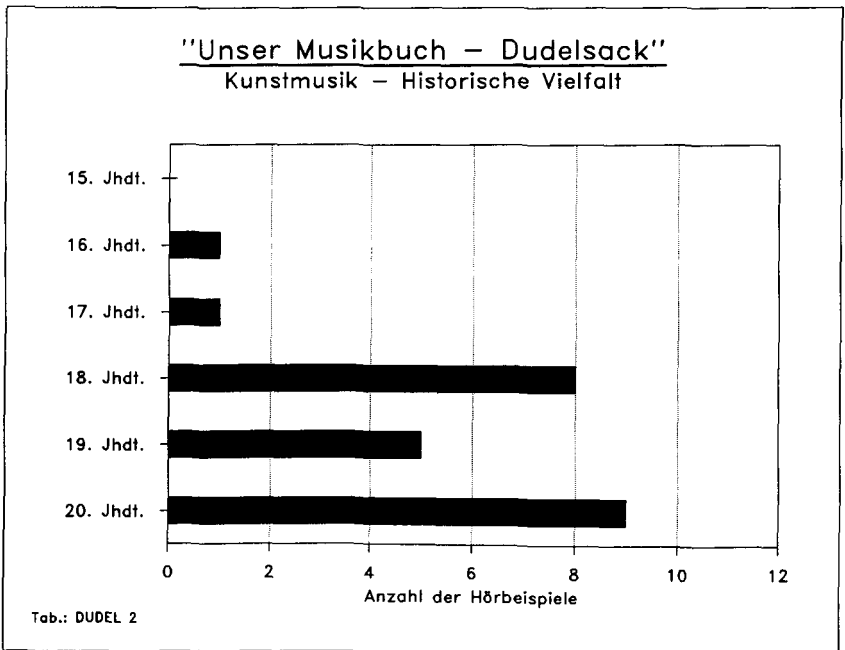
3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

Die Hörbeispiele der Kunstmusik stammen von 20 verschiedenen Komponisten, wobei folgende Häufungen feststellbar sind:

Bach, J. S.	2x
Bartók, B.	2x
Gershwin, G.	2x
Mozart, W. A.	2x

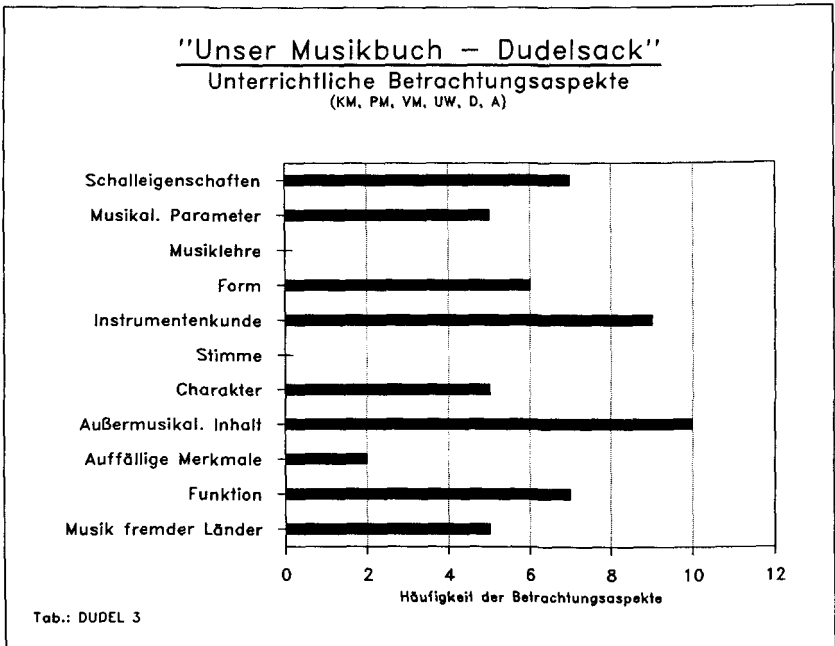
Die übrigen Komponisten sind jeweils einmal vertreten.

Aus der Tabelle DUDEL 2 ist ersichtlich, daß der Absichtserklärung der Autoren entsprechend ein insgesamt historisch breit angelegtes Hörangebot zur Verfügung steht. Die Schwerpunkte liegen auf der Musik des 18. und 20. Jhdts. Es folgen in der Rangordnung Hörbeispiele aus dem 19. Jhd und jeweils eines aus dem 16. bzw. 17. Jhd.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Die Tabelle DUDEL 3 zeigt, daß die Aspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen in "Unser Musikbuch - Dudelsack" vielfältig und insgesamt recht ausgewogen sind. Zwei Schwerpunkte heben sich etwas ab: die Beschäftigung mit außermusikalischen Inhalten von Musik und das Hören von Musikwerken unter instrumentenkundlichen Gesichtspunkten. Untereinander ziemlich gleichgewichtig folgt mit nicht allzu großem Abstand eine Reihe weiterer Betrachtungsaspekte wie Schalleigenschaften (Wahrnehmungsschulung), gesellschaftliche Aspekte bzw. Funktionen von Musik²⁶, musikalische Form, musikalische Parameter, der Charakter von Musik und Musik fremder Länder²⁷. Auffällige Merkmale in Musikstücken stehen nur selten im Blickpunkt der Betrachtung.



26 Neben Filmmusik und Erkennungsmusiken stehen für diesen Themenbereich u.a. Probenausschnitte eines Akkordeonorchesters, das Konzert eines Männerchores oder Blasmusik beim Festzug zur Verfügung.

27 Hörbeispiel Nr. 11 steht mehr im Zusammenhang mit dem Singen und wurde deshalb nicht mit in die Analyse einbezogen.

3.2 Texte

Die Texte in "Unser Musikbuch - Dudelsack" lassen sich in zwei Kategorien einteilen, in Arbeits- bzw. Höraufträge und informierende Texte. Auf einer Doppelseite sind meist beide Textarten zu finden. Texte der ersten Gruppe fordern die Schüler z.B. auf, etwas auszuprobieren, zu experimentieren, zu entdecken, zu basteln, zu betrachten oder zu musizieren. In diese Kategorie gehören auch die Höraufträge, die die Schüler zum Hören der Klangbeispiele unter bestimmten musikalischen Aspekten anregen sollen.

Die informierenden Texte vermitteln den Schülern in knapper Form Sachkenntnisse zu den jeweiligen Themenbereichen (Instrumentenkunde, ausländische Lieder, musikalische Form, Notation usw.). Häufig sind einzelne Wörter oder Sätze farbig hervorgehoben. Dadurch kennzeichnen die Autoren "*wichtige Begriffe, Bezeichnungen oder Unterrichtsergebnisse*"²⁸, die auch im oben erwähnten Register am Ende des Schülerbuches zusammengestellt sind.

Die Texte sind knapp und sprachlich einfach formuliert, dabei jedoch fachlich korrekt. Sie sind dem Alter der Kinder angemessen. Das gilt auch für die typografische Gestaltung der Texte. Schriftgrad und Durchschuß sind groß genug, die Zeilen und Textblöcke nicht zu lang.

3.3 Notenbeispiele

"Unser Musikbuch - Dudelsack" enthält eine beträchtliche Zahl von Notenbeispielen (insbesondere die Kapitel "*Musik aufschreiben und lesen*" sowie "*Musik hören und kennenlernen*"), die in direktem Zusammenhang mit Hörbeispielen stehen. So gibt es zu 24 Hörstücken grafische Notationen, Einzelstimmen mit Themen und Motiven, Klavierauszüge oder Klangfarbenpartituren bzw. Partiturausschnitte. Sie dienen z.B. als Improvisations-²⁹ und Musiziervorlage³⁰ oder als Veranschauligungsmittel für musikalische Parameter (Tonhöhe, Tondauer)³¹ oder Formverläufe³². Hier können die Schüler zuvor erworbene musiktheoretische Kenntnisse im Zusammenhang mit dem Hören komplexer Musik anwenden, wobei nicht isoliertes Detailwissen im Blickpunkt steht, sondern das Notenbild vielmehr Orientierungshilfe beim Hören sein soll.

28 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.9

29 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, z.B. S.52

30 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, z.B. S.75, 89

31 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Schülerbuch, S.62ff

Die Notenbeispiele sind klar und übersichtlich, wichtige Motive oder Themen werden oft durch farbige Unterlegung besonders hervorgehoben. Druckgröße und Länge der Notationen erscheinen mit Blick auf das Alter der Kinder angemessen.

3.4 Bildmaterialien

In der Mehrzahl besteht das Bildmaterial in "Unser Musikbuch - Dudelsack" aus Schwarz-Weiß-Fotos. Dargestellt werden instrumentenkundliche Sachverhalte, unterschiedliche Musikgruppen (u.a. auch fremder Völker), musikbezogene Tätigkeiten (z.B. Herstellung von Instrumenten und Notendruckern) usw. Die instrumentenkundlichen Fotos bilden immer die musizierenden Menschen (häufig Kinder und Jugendliche) mit ab, so daß auch die Handhabung der Instrumente genau betrachtet werden kann. Bei Geige und Gitarre lassen farbige Hervorhebungen einzelne Bauteile (z.B. Steg, Hals usw.) besonders gut erkennen. Einige einfache Zeichnungen sollen zum Bau einfacher Modellinstrumente anleiten.

Die Fotos übernehmen vielfältige didaktische Funktionen. Sie sind Anschauungsmittel, Hörhilfe, Informationsquelle, aber auch Ausgangspunkt für Unterrichtsgespräche und musikpraktische Aktivitäten. Einige Schwarz-Weiß-Zeichnungen (teils farbig unterlegt) dienen mehr der Illustration und Auflockerung. Schließlich ist jedem Kapitel ein wechselnd einfarbig unterlegtes Foto von einem Setzkasten mit Musikalien und Umweltgegenständen vorangestellt, wodurch wohl die Vielfalt unserer Hörwelt veranschaulicht werden soll. Die Farbe dieses Bildes wird jeweils für alle farbigen Auszeichnungen des betreffenden Kapitels beibehalten, das heißt für den Rahmen, der jede Buchseite umgibt, für Text hervorhebungen, für die farbige Unterlegung von Bildern und Notenbeispielen. Das erleichtert die Orientierung innerhalb des Schülerbuches.

Die Bildinhalte dürften auf Grundschüler ansprechend wirken, u.a. deswegen, weil häufig Aktionen (auch von Kindern) dargestellt werden. Die Bildqualität ist durchweg gut. Einige Farbbilder würden dem Buch allerdings mehr Lebendigkeit verleihen.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Neben der Präsentation der Lerninhalte übernimmt das Schülerbuch durch konkrete Arbeitsaufträge, Fragen und Impulse sowie durch die Anordnung der Materialien in begrenztem Umfang auch unterrichtssteuernde Funktionen. Die Autoren weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, daß die Unterrichtsarrangements des Schülerbuches nicht in der angegebenen Reihenfolge realisiert werden müssen. Sie verweisen auf alternative Verlaufsvorschläge im Lehrerband. Der Lehrer solle die besondere Situation seiner Klasse berücksichtigen und *"möglichst viele verschiedene Verhaltensweisen in einer Unterrichtsstunde zur Geltung kommen ... lassen"*³³. So liegt es im Ermessen des Unterrichtenden, in welchem Umfang er sich an den im Schülerbuch vorgegebenen Unterrichtsverläufen orientiert.

Die Vermittlungsformen der Inhalte des Lernbereichs Musikhören sind vielfältig, abwechslungsreich und vor allem handlungsorientiert. Die Behandlung instrumentenkundlicher Themen etwa beschränkt sich nicht nur auf das Hören entsprechender Klangbeispiele. Vielmehr werden die Kinder zu eigenen Klangexperimenten und Gestaltungsversuchen mit Materialien, selbstgebauten Instrumenten und der Stimme angeregt. Auch im Zusammenhang mit dem Hören komplexer Werkauschnitte werden die Schüler neben dem Hören stets zur Eigenaktivität aufgefordert (Improvisation, Singen, Musizieren, Notieren, Szenisches Spiel, Zuordnen von Bild / Text / Notenbeispiel zu Klangbeispiel, Bewegung). Diese Art der Vermittlung der Lerninhalte kommt dem Bedürfnis von Grundschulern nach einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Musik entgegen. Außerdem lassen die Hör- und Arbeitsaufträge den Schülern genügend Handlungsspielraum und fordern nur selten eng umrissene Antworten oder Tätigkeiten. Geschickt verknüpfen die Autoren Informationsangebote (Bild und Text) mit Aufgabenstellungen, wodurch ermüdende "Fragenkataloge" vermieden werden und ein lebendiger Wechsel zwischen Wissensvermittlung und Eigenaktivität erreicht wird.

Die große Anzahl von Bildern und ausgewählten Notenbeispielen kommt dem Anschauungsbedürfnis der Kinder entgegen. Durch die Einbeziehung von Themen, die die Kin-

33 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.10

der täglich berühren (musikalische Umwelt, Medien), aber auch durch viele Abbildungen mit Kindern erreichen die Autoren psychische Nähe. Außerdem bietet sich den Kindern hier die Gelegenheit, eigene (Hör-, Musizier-) Erfahrungen einzubringen.

Eine klare Gliederung bestimmt das Layout des Buches. Am Anfang des Schülerbandes stellen die Autoren in wenigen Sätzen ihre didaktische Konzeption vor. Es folgen die Inhaltsverzeichnisse zu den vier Hauptkapiteln, denen jeweils ein kurzer Kommentar bezüglich des Aufbaus und der Intentionen des betreffenden Kapitels vorangestellt ist. Diese Kommentare sind wohl mehr an den Lehrer gerichtet, können aber auch älteren Grundschulern einen guten Überblick über die Inhalte des Buches vermitteln. Die klare und übersichtliche Präsentation von Texten, Bildern und Notenbeispielen und deren geschickte inhaltliche Verknüpfung dürften den Schülern den Umgang mit dem Buch erheblich erleichtern.

4.2 Zum Lehrerband

Im Lehrerband stellen die Autoren zunächst die didaktische Konzeption ihres Unterrichtswerkes dar. Im Anschluß daran erläutern sie *"die Lesart des Schülerbuches und seine Funktion im Unterricht"*³⁴. In jeweils eigenen Kapiteln werden die *"unterschiedlichen Auswahl- und Anordnungsgesichtspunkte"* für die Tonbeispiele³⁵ dargestellt sowie der Sinn der einführenden Kommentare³⁶ zu jedem Hauptkapitel und zu den einzelnen Unterrichtseinheiten erläutert. Durch diese einführenden Seiten erhält der Lehrer einen guten Überblick über die Intentionen, den Aufbau und die Methoden des Unterrichtswerkes. Die im weiteren Verlauf folgenden didaktisch-methodischen Kommentare sollen jeweils eine Doppelseite des Schülerbuches erschließen. Sie sind stets nach dem gleichen Muster strukturiert:

Nach der Angabe des Themenkreises und der entsprechenden Schülerbuchseite folgen:

- **"Z Ziele - Unterrichtsschwerpunkte"** (gekennzeichnet durch ein großes, fettgedrucktes Z).
- **"M Informationen zu den Materialien"** (gekennzeichnet durch ein großes, fettgedrucktes M). Hier geben die Autoren Hinweise zu den didaktisch-methodischen Funktionen der Bilder und Texte auf jeder Schülerbuchdoppelseite sowie zu den

34 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.8

35 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.15ff

36 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.17f

Hörbeispielen. An dieser Stelle findet man auch Vorschläge für die jahrgangsmäßige Zuordnung der jeweiligen Themen und Hinweise auf die zur Unterrichtseinheit gehörigen Tonbeispiel-Nummern.

- "**U** Hinweise zum Unterricht" (gekennzeichnet durch ein großes, fettgedrucktes U). Die Hinweise beziehen sich jeweils auf eine Schülerbuchdoppelseite.
- "**H** Weitere Hinweise" (gekennzeichnet durch ein großes, fettgedrucktes H). Hier zeigen die Autoren Querverbindungen zu anderen Buchinhalten und Hörbeispielen auf.

Der Lehrerband vermittelt einen klaren Überblick über die einzelnen Teile des Medienverbundes und deren Zuordnung, was einen raschen Zugriff auf gewünschte Inhalte und Materialien ermöglicht.

Sachinformationen zu den Hörbeispielen sind im Begleitheft zu den Kassetten und im Lehrerband zu finden. Dem Begleitheft kann der Lehrer folgende Kurzinformationen entnehmen: Komponistennamen, Lebensdaten, Titel und gelegentlich kurze Aussagen zum Inhalt des Stückes, Quelle (Plattensnummer) des Tonbeispiels und Zeitdauer des Stückes. Der Lehrerband beinhaltet vor allem Kurzanalysen der Hörstücke, die in knapper Form, aber für die Praxis ausreichend den musikalischen Verlauf der Beispiele, ihren Aufbau und Charakter beschreiben. (Bei Tonbeispielen zur Instrumentenkunde erfolgt eine solche Analyse nicht). In einigen Fällen erhält der Lehrer auch allgemeinere Erklärungen zur Gattung oder zur Epoche eines Hörbeispiels. Gelegentlich machen die Autoren noch einige weiterreichende Angaben zum Komponisten. Notenbeispiele zu den Hörstücken sind in vielen Fällen im Schülerbuch zu finden, vereinzelt auch im Lehrerband. Die Sachinformationen zur Instrumentenkunde sind ausreichend.

Die übergeordneten Ziele des jeweiligen Themenbereichs werden ausführlich erläutert, so daß der Lehrer einen guten Überblick gewinnt und die Einzelthemen in den jeweils größeren Zusammenhang stellen kann. Darüber hinaus werden Ziele und Themen zu jeder Schülerbuchdoppelseite dargelegt und erläutert.

Die Hinweise zum Unterricht stellen eine wertvolle methodische Hilfe für den Lehrer dar. Die Autoren zeigen Möglichkeiten auf, wie und an welchem didaktischen Ort die Materialien des Buches (Texte, Bilder, Notationen) und die Tonbeispiele eingesetzt werden können. Sie legen dabei nicht den Unterrichtsablauf im einzelnen fest, sondern formulieren alternative Aspekte, unter denen die Erarbeitung einer Doppelseite sinnvoll

erscheint. Die methodischen Anregungen sind konkret genug, daß der Lehrer etwas damit anfangen kann, lassen aber trotzdem eine flexible Unterrichtsgestaltung zu. "Weitere Hinweise" zeigen Querverbindungen zu anderen Themenkreisen im Buch auf, die eine Vertiefung oder Ausweitung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes ermöglichen, so daß "einzelne Materialien des Buches zu Unterrichtsverläufen 'komponiert' werden können"³⁷. "Die letzte Entscheidung über die unterrichtliche Intention und damit über die Methode" überlassen die Autoren dem Lehrer, der dabei "die Vorerfahrungen der Schüler, die Zusammensetzung und den Arbeitsstil der Klasse, kurz, die gesamte Situation" bedenken muß. Außerdem dürfe die Variabilität des Unterrichts nicht durch einseitige, absolut gesetzte Grundsätze aufs Spiel gesetzt werden³⁸.

Lernzielkontrollen bieten die Autoren nicht an. Sie schlagen vor, aus einer zu erstellenden Kartei mit dem Titel "Bezeichnungen in der Musik", Fragen und Aufgaben abzuleiten³⁹. Damit kann aber nur ein enger Teilbereich des musikalischen Wissens und Könnens der Schüler überprüft werden.

In einem Literaturverzeichnis haben die Autoren einige Titel aus der musikdidaktischen Fachliteratur zur vertiefenden Orientierung zusammengestellt⁴⁰. Veröffentlichungen, die unmittelbar für die Unterrichtsarbeit mit dem Buch nützlich sein können, werden unter drei verschiedenen Aspekten aufgeführt: "Instrumente - Apparate", "Spiel - Tanz - Bewegung"⁴¹ und "Stimme - Liedersammlungen - Gedichtsammlungen"⁴².

4.3 Zur Stoffverteilung

Das Unterrichtswerk ist für den Einsatz in den ersten vier Schuljahren vorgesehen. Als Orientierungshilfe für eine Jahrgangszuweisung der Inhalte dient eine Tabelle, in der die einzelnen Themen der vier Hauptkapitel den jeweiligen Klassenstufen zugeordnet werden. Die zeitliche Verteilung des Stoffes innerhalb eines Schuljahres überlassen die Autoren dem Lehrer. Sie betonen, daß "die Reihenfolge der Themen ... nicht die

37 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.19

38 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.19

39 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.173

40 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.176f

41 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.178

42 Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.179f

Reihenfolge des Unterrichtens (ist)". Vielmehr mache gerade der Wechsel der Inhalte aus den verschiedenen Kapiteln des Buches den Unterricht interessant⁴³.

5. Gesamturteil

Das als Arbeitsbuch konzipierte Unterrichtswerk "Unser Musikbuch - Dudelsack" will den Schülern Orientierungshilfen für ihr Leben in einer weitgehend medienbestimmten Umwelt geben. Wenngleich die Autoren das Singen und Musizieren nach wie vor als den eigentlichen Mittelpunkt des Musikunterrichts in der Grundschule bezeichnen, nimmt das Musikhören in dem ganzheitlichen und stark handlungsorientierten Gesamtkonzept einen bedeutsamen Stellenwert ein. Das reichhaltige Materialangebot im Schülerbuch eröffnet die Möglichkeit, vorhandenes Wissen und Können der Kinder zu vertiefen und ihren musikalischen Horizont zu erweitern. Von den insgesamt 63 Hörbeispielen sind 58 in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören zu sehen. Die Werkausschnitte aus dem Bereich der Kunstmusik repräsentieren in historischer und stilistischer Hinsicht die Vielfalt unserer gegenwärtigen Musikkultur. Die übrigen Hörbeispiele (u.a. populäre Musik, fremdländische Lieder und Musik, Umweltgeräusche) verbreitern die Basis des Hörangebots. Großen Wert legen die Autoren auf eine vielfältige, von eigenen Aktivitäten begleitete Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen. Die abwechslungsreiche, den Schülern genügend Handlungsspielraum gewährende didaktisch-methodische Aufbereitung der Inhalte des Musikhörens dürfte den Interessen und Fähigkeiten der Grundschüler entgegenkommen und dazu beitragen, eine positive Grundhaltung gegenüber der Vielfalt der Musik aufzubauen. Die Präsentation der Lerninhalte im Schülerbuch erfolgt ansprechend und motivierend. Etwas mehr Farbe (z.B. Farbfotos) würden dem Buch einen noch freundlicheren und lebendigeren Charakter verleihen. Der übersichtliche Lehrerband enthält ausreichende Sachinformationen zu den Hörbeispielen und hilfreiche methodische Anregungen zu deren unterrichtlicher Behandlung. "Unser Musikbuch - Dudelsack" bietet gute Voraussetzungen für einen abwechslungsreichen und fundierten Hörunterricht in der Grundschule.

43 vgl. Unser Musikbuch - Dudelsack, Lehrerband, S.14

Musik überall

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Musik überall"¹ gehören:

- 4 Schülerbücher:
 - Musik überall 1 (1. Jahrgangsstufe)
 - Musik überall 2 (2. Jahrgangsstufe)
 - Musik überall 3 (3. Jahrgangsstufe)
 - Musik überall 4 (4. Jahrgangsstufe)
- Eine Tonkassette pro Jahrgangsstufe
- Ein Lehrerhandbuch gibt es nicht.

Der Band "Musik überall 1/2"² (97 Seiten) ist eine gekürzte Zusammenfassung der Bände 1 (80 Seiten) und 2 (90 Seiten). Es wurden vor allem Lieder und Musizierstücke sowie einige Hörbeispiele weggelassen.

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Zu "Musik überall" gibt es kein Lehrerhandbuch³. So können Rückschlüsse auf die didaktischen Intentionen der Verfasser und ihren konzeptionellen Ansatz nur durch die Analyse der Schülerbände gewonnen werden. Offensichtlich handelt es sich bei "Musik überall" um ein traditionell orientiertes Unterrichtswerk, dessen Schwerpunkte eindeutig im Bereich des Singens, Musizierens und der Notenlehre liegen. In dieses Bild paßt es, daß musiktheoretische Kenntnisse (z.B. musikalische Form, Rhythmus und Takt) meist an Liedern erarbeitet werden, und daß die überwiegende Zahl der auf den Tonkassetten zur Verfügung stehenden Hörbeispiele aus Liedarrangements und Instrumentalplaybacks besteht (die fast ausschließlich aus der Feder der Autoren stammen).

1 Musik überall, v. Karl Haus / Franz und Margit Möckl, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag / Oldenbourg Verlag, Bd. 1 (1983), Bd. 2 (1984), Bd. 3 (1987), Bd. 4 (1987)

2 Musik überall 1/2, v. Karl Haus / Franz und Margit Möckl, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag; Oldenbourg Verlag 1985

3 Dieses wird zwar im Schülerbuch und im Verlagsverzeichnis angekündigt. Nach Auskunft des Verlages haben die Autoren jedoch davon Abstand genommen, ein Lehrerhandbuch zu erarbeiten. Eine Begründung dafür wurde dem Verfasser nicht gegeben.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Vor diesem konzeptionellen Hintergrund ist es nicht verwunderlich, daß die Autoren auf eine Gliederung nach Lernbereichen verzichten. Im Vordergrund steht der Umgang mit Liedern. Die Hörthemen nehmen in den Schülerbüchern nur geringen Raum ein und spielen vor allem im Verhältnis zu den musikpraktischen Aktivitäten eine untergeordnete Rolle. Auch die Zusammenstellung der Hörbeispiele (sehr viele Lieder und Playbacks) deutet auf die zweitrangige Stellung des Musikhörens hin.

Die Gewichtungverhältnisse sind allerdings in den einzelnen Jahrgangsstufen unterschiedlich. In den Schülerbüchern 1 - 3 spielt das Musikhören so gut wie keine Rolle. Die wenigen Hörthemen wirken fast wie Fremdkörper. Bezeichnend dafür sind die Inhaltsverzeichnisse der Bände 1 und 2. Dort gibt es jeweils nur ein "*Alphabetisches Verzeichnis der Lieder und Texte*", die Hörthemen werden überhaupt nicht aufgeführt. Im Inhaltsverzeichnis des dritten Bandes verweist die Kapitelüberschrift "*Musikhören macht Freude*" auf den Lernbereich Hören. Kennzeichnend für die Anlage des Buches ist der inhaltliche Akzent dieses einzigen wirklichen Hörthemas: Es geht um die Volksmusik, "*bei vielen Menschen beliebt: ... eingängig und einprägsam, einfach in ihrem Aufbau und [anregend] zum Mitsingen und Tanzen*"⁴.

Lediglich in "Musik überall 4" wird das Musikhören im Sinne der Auseinandersetzung mit Beispielen komplexerer Musik etwas stärker gewichtet. Das läßt sich an der Auflistung der Themenkreise im Inhaltsverzeichnis ablesen. Dort tauchen unter anderem folgende Überschriften auf:

"Musik überall

Wir hören Musik und spielen mit

Wir hören das Zusammenspiel der Instrumente im Orchester

Wir hören Musik und ordnen sie den Bildern zu

Wir beschreiben Musik nach verschiedenen Höreindrücken

Humor, fröhlicher Glaube und feierlicher Ernst in Werken von Joseph Haydn"⁵.

Die Hörthemen in Band 4 werden nicht in einem Block, sondern über das Buch verteilt abgehandelt, ohne daß sie mit den musikpraktischen Themen in einem Zusammenhang stehen.

4 Musik überall 3, S.40

5 Musik überall 4, Inhaltsverzeichnis

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Auf vier Tonkassetten stehen 216 Hörbeispiele zur Verfügung. Davon sind 80 (37%) dem Musikhören zuzuordnen. Die übrigen 136 (63%) stehen mit dem Singen und Musizieren in Zusammenhang und wurden nicht in die Analysen einbezogen. Die Ansage der Hörbeispiel-Nummern erleichtert das gezielte Auffinden einzelner Titel. Angaben zur Spieldauer werden nicht gemacht. Den Tonkassetten liegt jeweils ein Verzeichnis der Hörbeispiele bei, das die Quellen der Aufnahmen angibt.

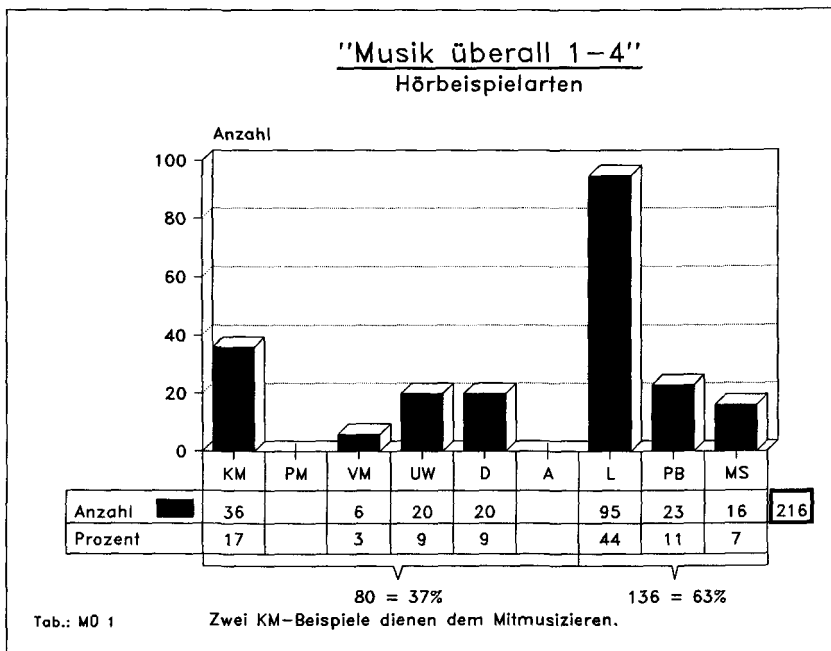
3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Eine Begründung der Auswahl der Hörbeispiele erfolgt nicht (kein Lehrerbuch).

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

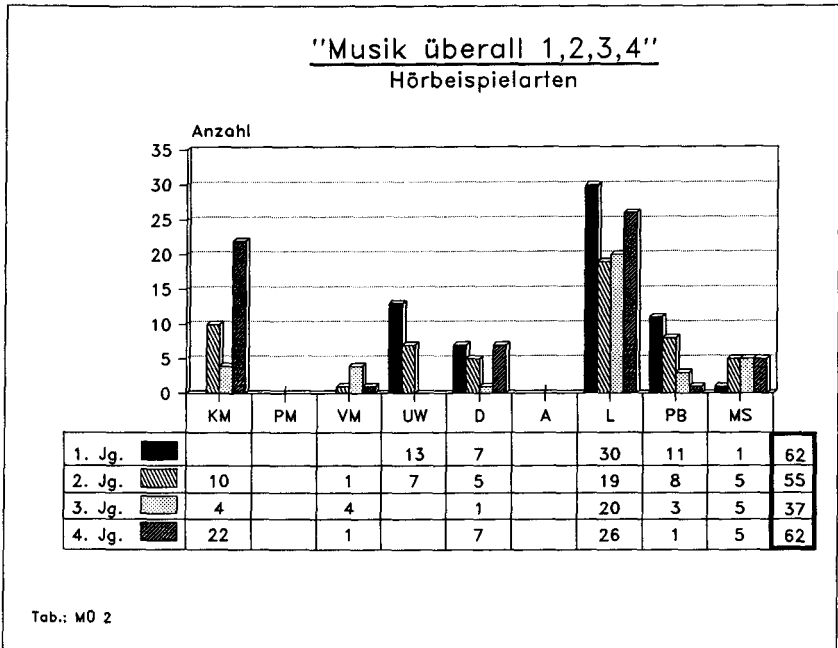
3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Analyse der Hörbeispiele (Tabelle MÜ 1) verdeutlicht das Übergewicht der Lieder, Playbacks und Musizierstücke (zusammen 63%). Da diese in erster Linie mit dem Singen und Musizieren im Zusammenhang stehen, sind sie für den Bereich des Musikhörens von untergeordneter Bedeutung. Von den für den Hörunterricht relevanten Klangbeispielen machen die 36 Werkausschnitte der Kunstmusik mit 17% den größten Anteil aus. Es folgen mit 9% Umweltgeräusche und -klänge und mit gleichem Anteil Demonstrationsbeispiele, die vor allem der Darstellung von Instrumenten dienen. Selten handelt es sich dabei auch um einfache Musikstücke zur Vermittlung musikalischer Parameter oder Formen bzw. Themen der Musiklehre. An letzter Stelle stehen einige Volksmusikstücke (6%).



AufschluBreich ist die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Hörbeispiele (Tabelle MÜ 2). In der 1. Jahrgangsstufe dominieren die Lieder, Playbacks und Musizierstücke mit 68 %. Es folgen die Umweltgeräusche mit 19% und einige Demonstrationsbeispiele mit 11%. Hörbeispiele aus dem Bereich der Kunstmusik (ebenso der populären bzw. Volksmusik) gibt es nicht. Anscheinend halten die Autoren eine Auseinandersetzung mit komplexer Musik in der 1. Klasse nicht für angemessen. Auch in der zweiten Jahrgangsstufe dominieren die Liedbeispiele, Playbacks und Musizierstücke (58 %). Die Kunstmusik ist mit 10 Beispielen (18 %) vertreten. Es folgen mit 13% die Umweltgeräusche, mit 9% die Demonstrationsbeispiele und ein Volksmusikstück. In der dritten Klasse stehen mit 76% abermals die Liedbeispiele, Playbacks und Musizierstücke absolut im Vordergrund. Der Anteil der Kunstmusik ist mit 11% nur sehr gering. Er entspricht dem der Volksmusikstücke. Die Hörbeispiele für die vierte Klasse bestehen zu 52 % aus Liedern, Playbacks und Musizierstücken. Erstmals ist hier die Kunstmusik mit einem Anteil von 35% stark vertreten. Mit 11% schlagen die Demonstrationsbeispiele zu Buche. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Instrumentenkunde.

Das dem Lernbereich Musikhören zuzuordnende Hörmaterial repräsentiert zwar insgesamt eine gewisse Breite (Ausnahme: keine populären Musikstücke). Zu kritisieren ist allerdings der völlige Verzicht auf komplexe Werke in der 1. Klasse und ein nur dürftiges Angebot für die 3. Jahrgangsstufe.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

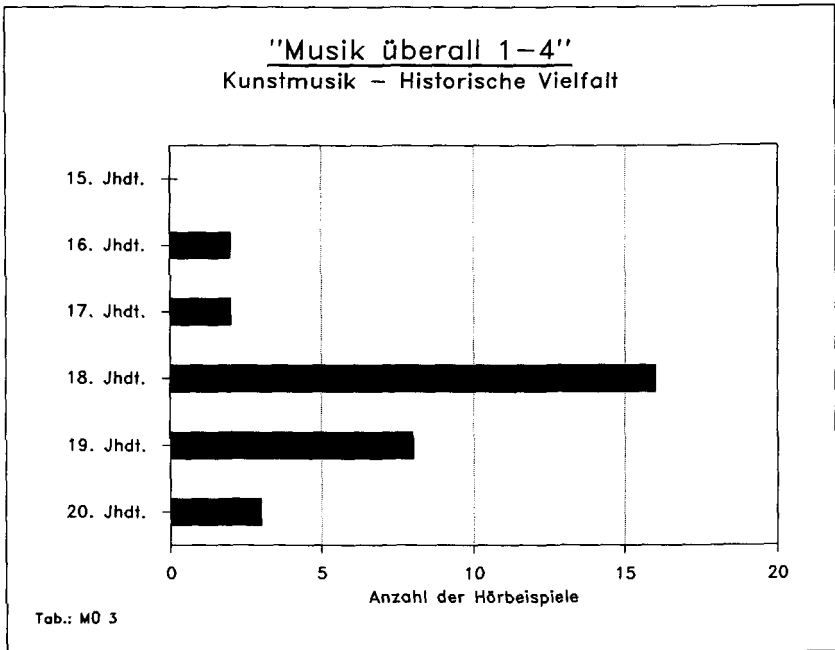
Die Werkausschnitte der Kunstmusik stammen von 22 verschiedenen Komponisten. Folgende Häufungen sind festzustellen:

Haydn, J.	6x
Bach, J. S.	3x
Beethoven, L. v.	2x
Mozart, W. A.	2x

Die übrigen Komponisten sind jeweils einmal vertreten.

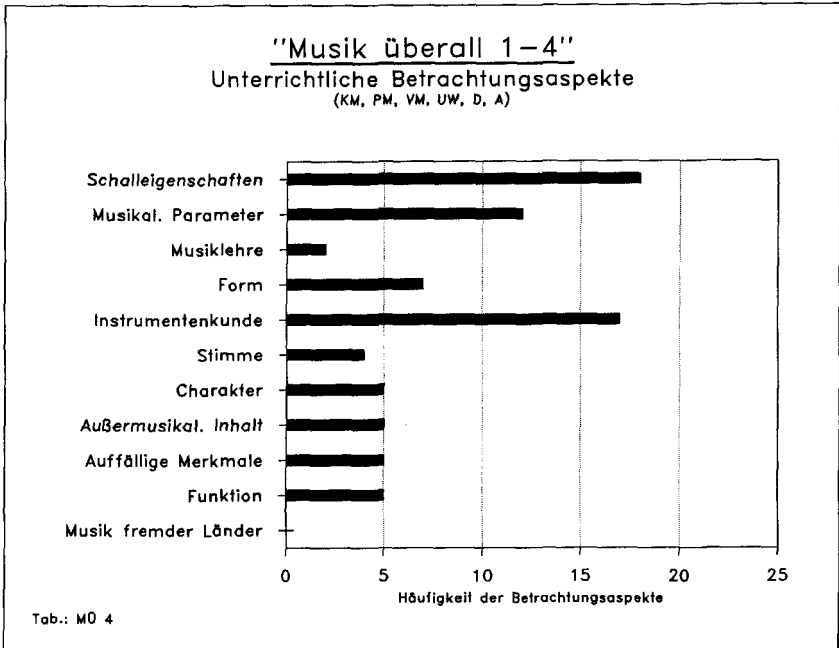
Teilt man die Musikstücke der Kunstmusik nach Jahrhunderten ein, fällt der hohe Anteil von Beispielen aus dem 18. Jhd. auf (Tabelle MÜ 3). Mit großem Abstand folgen Werke des 19. Jhdts. 16., 17. und 20. Jhd. sind nur gering vertreten. Insgesamt

repräsentieren die Hörbeispiele der Kunstmusik (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) ein durchaus breites historisches Spektrum.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

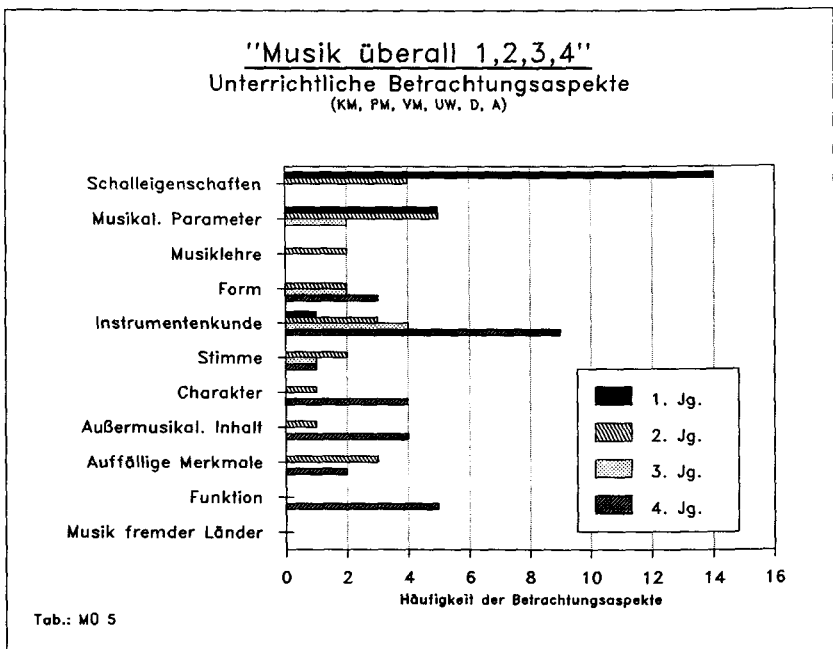
Die Tabelle MÜ 4 verdeutlicht, daß die Schwerpunkte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen bei den Betrachtungsaspekten Schalleigenschaften (vor allem von Umweltgeräuschen und -klängen), Instrumentenkunde und musikalische Parameter liegen. Es folgt mit einigem Abstand der Aspekt musikalische Form. Untereinander etwa gleichgewichtig sind die nachgeordneten Gesichtspunkte Funktion der Musik, auffällige Merkmale, außermusikalische Inhalte, Charakter und Stimme. Von geringer Bedeutung im Zusammenhang mit dem Hören ist die Musiklehre.



Deutliche Unterschiede bringt die nach Jahrgangsstufen differenzierte Betrachtung der Hauptaspekte zutage (Tabelle MÜ 5). In der 1. Klasse geht es beim Hören nahezu ausschließlich um Schalleigenschaften von Umweltgeräuschen und -klängen (Wahrnehmungsschulung) und um die Auseinandersetzung mit musikalischen Parametern (Tempo, Tonhöhe). Die Betrachtungsaspekte in der 2. Klasse sind vielfältiger und ausgewogener (Parameter, Schalleigenschaften, auffällige Merkmale, Instrumentenkunde, Form, Musiklehre, Stimme, Charakter, außermusikalische Inhalte). Doch kommt ihnen aufgrund der jeweils nur geringen Häufigkeit kaum Gewicht zu. Schon wegen des dürftigen Materialangebots haben die Drittklässler nur selten Gelegenheit sich mit komplexeren Musikstücken auseinanderzusetzen. Im Blickpunkt stehen die Aspekte Instrumentenkunde und Form sowie deutlich geringer gewichtet die Aspekte Parameter und Stimme. Am stärksten kommt das Musikhören im eigentlichen Sinn in der 4. Jahrgangsstufe zum Tragen. Die Instrumentenkunde (in erster Linie anhand von Demonstrationsbeispielen, seltener von Werkausschnitten) hat hier das größte Gewicht. Weitere Betrachtungsaspekte sind die Funktion von Musik, ihr Ausdruckscharakter,

außermusikalische Inhalte und musikalische Form. Seltener geht es um auffällige Merkmale in Musikstücken oder um die menschliche Stimme.

Insgesamt zeigt die Tabelle MÜ 5, daß sich die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörstücken vor allem in der ersten, aber auch noch in der zweiten Jahrgangsstufe zu stark auf die Wahrnehmungsschulung und das Parameterhören konzentriert. Der vielseitige Umgang mit komplexer Musik kommt zu kurz. Auch in der 3. Klasse ist die Begegnung mit derartigen Hörstücken zu selten. Am ausgewogensten ist das Spektrum der Betrachtungsaspekte in der 4. Klasse.



3.2 Texte

Die im Zusammenhang mit dem Musikhören stehenden Textbeiträge in den Bänden 1 und 2 beschränken sich im wesentlichen auf Hör- bzw. Arbeitsaufträge sowie Bildunterschriften. Einige sehr kurze Textbeiträge informieren über instrumentenkundliche Aspekte (Glockenspiel, Xylophon)⁶. Informativ sind auch einige Überschriften des Kapitels "Wir hören Musik" in Band 2 (z.B. "*Frauenstimmen klingen höher als Männerstimmen*"⁷ oder "*Ein Musikstück hat gleiche, ähnliche und gegensätzliche Teile*"⁸).

In den Schülerbüchern für die 3. und 4. Jahrgangsstufe nimmt der Anteil an informierenden Textbeiträgen zu. In Band 3 beziehen sie sich auf die Instrumentenkunde⁹, auf Erscheinungsformen der Volksmusik¹⁰ und auf den Aufbau bestimmter Werkbeispiele¹¹. In Band 4 werden die Schüler unter anderem über Bauart und Spielweise von Schlaginstrumenten¹², von Gitarre und Violine¹³ sowie von Holz- und Blechblasinstrumenten¹⁴ informiert. Andere Texte geben Beschreibungshilfen für bestimmte Hörbeispiele¹⁵. Der ausführlichste Textbeitrag im Band 4 erzählt aus dem Leben von Joseph Haydn und charakterisiert einige seiner Werke¹⁶.

Die Texte in den Schülerbüchern sind in einer der jeweiligen Altersstufe der Kinder angemessenen sprachlichen und fachlich korrekten Form abgefaßt. Die typografische Gestaltung ist ebenfalls altersangemessen.

3.3 Notenbeispiele

Notentexte spielen in "Musik überall" eine dominierende Rolle, allerdings fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem Liedersingen und instrumentalen Musizieren. Für das Musikhören im Zusammenhang mit komplexeren Hörbeispielen stehen nur

-
- 6 vgl. Musik überall 1, S.62
 - 7 Musik überall 2, S.72
 - 8 Musik überall 2, S.77
 - 9 vgl. Musik überall 3, S.12,15,35,42
 - 10 vgl. Musik überall 3, S.40f
 - 11 vgl. Musik überall 3, S.42f
 - 12 vgl. Musik überall 4, S.22f
 - 13 vgl. Musik überall 4, S.30f
 - 14 vgl. Musik überall 4, S.32f
 - 15 vgl. Musik überall 4, S.45
 - 16 vgl. Musik überall 4, S.74ff

wenige Notenbeispiele zur Verfügung. In Band 3 veranschaulicht eine Balkengrafik¹⁷ den Formverlauf eines Musikstückes, traditionelle Notenbeispiele sollen beim Hören zweier Volksmusikstücke bzw. eines Chorals Hilfestellung leisten¹⁸. In Band 4 fungieren Notenbeispiele innerhalb des Kapitels "*Wir hören Musik und spielen mit*"¹⁹ als Grundlage für das Mitmusizieren. Ein Partiturausschnitt gibt Einblick in die Instrumentengruppierung im Orchester²⁰, ein anderer Ausschnitt zeigt die ersten vier Takte der deutschen Nationalhymne (Streichquartettfassung)²¹. Insgesamt bestätigt die dürftige Ausstattung der Schülerbücher mit Notenbeispielen zu den Werkausschnitten den einseitigen konzeptionellen Ansatz des Unterrichtswerkes.

Die vorhandenen Notenbeispiele sind von ihrer typografischen Gestaltung her zweckmäßig und dem Alter der Schüler angemessen.

3.4 Bildmaterialien

Alle vier Schülerbände sind mit Bildmaterialien ausgestattet. Im Zusammenhang mit dem Lernbereich Musikhören handelt es sich um veranschaulichende und illustrierende farbig gemalte oder gezeichnete Bilder und Farbfotos. Sie beziehen sich überwiegend auf instrumentenkundliche Themen. In Band 1 und 2 zeigen Farbfotos Schallerzeuger aus der Umwelt (Straße, Verkehr, Tiere, Küche usw.) und Materialien (Glas, Schlüsselbund, Besteck, Joghurtbecher usw.), die die Schüler zu Klangexperimenten anregen sollen. In Band 2 vermitteln Farbfotos einen Eindruck vom Aussehen der Blechblasinstrumente, der Violinenfamilie, Klarinette und Flöte sowie der Sitzordnung eines Orchesters mit Chor. In Band 3 lernen die Schüler mit Hilfe von Farbfotos Dudelsack, Hackbrett, Zither und Gitarre kennen. Ein Schwarz-Weiß-Foto zeigt eine fünfköpfige Volksmusikgruppe. Band 4 enthält reichhaltiges farbiges Bildmaterial zur Instrumentenkunde²². Spielende Musiker lassen die Handhabung der Instrumente erkennen. Detailaufnahmen (z.B. Mundstücke, Geigenbogen) und die Abbildung vereinfachter Modelle (Zupfprinzip, Blasprinzip) eröffnen differenzierte Einblicke in die unterschiedlichen Arten der Tonerzeugung. Eine Skizze veranschaulicht die Anordnung der

17 vgl. Musik überall 3, S.40

18 vgl. Musik überall 3, S.41f

19 Musik überall 4, S.28f

20 Musik überall 4, S.37

21 Musik überall 4, S.76

22 Gitarre, Mandoline, Zither, Banjo, Violine, Streichquartett, Flöte, Klarinette, Fagott, Oboe, Horn, Posaune, Tuba, Trompete

Instrumentengruppen im Orchester. Mit Hilfe einer Farbfoto-Collage werden Anlässe und Orte des Musizierens dargestellt. Vier farbig gemalte Bilder bilden die Grundlage für Zuordnungsaufgaben im Zusammenhang mit dem Hören von Klangbeispielen. Beim Thema Joseph Haydn stehen zwei Reproduktionen von historischen Gemälden zur Verfügung.

Insgesamt sind die für den Lernbereich Musikhören bereitgestellten Bildmaterialien informativ, von guter Qualität und ansprechend. Sie dürften Kindern den Umgang mit dem Buch interessanter machen.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Im Zusammenhang mit den wenigen, konkret dem Hören gewidmeten Klangbeispielen für die beiden ersten Jahrgangsstufen werden die Kinder in den Schülerbänden 1 und 2 vor allem zur Eigenaktivität (Nachahmen, Geräusche erzeugen, Bewegung, Malen = grafische Fixierung, Einsatz von Wortkarten "laut-leise"), gelegentlich auch zur Verbalisierung (Benennen, Beschreiben) angeregt. Das Kapitel "*Wir hören Musik*"²³ im Schülerband 2 wurde wohl bewußt an den Schluß gestellt. Es wirkt wie ein Fremdkörper in dem traditionellen Liederbuch und man gewinnt den Eindruck, als ob hier auf zwei Seiten ein Schnellkursus im Musikhören (mit sechs ! verschiedenen Themenschwerpunkten und sieben Hörbeispielen) durchgeführt werden soll, um dem Buch zumindest den Anschein eines zeitgemäßen Musik-Schulbuches zu verleihen. Die didaktisch-methodische Aufbereitung der angerissenen Themen bleibt jedoch sehr dürftig. Hier wünschte man sich vielfältigere Anregungen zu einer abwechslungsreichen Auseinandersetzung mit den Hörstücken. Dies gilt auch für die Präsentation der Hörthemen in Band 3 (Volksmusik²⁴, Choral: Wach auf, mein Herz, und singe²⁵). Nach traditioneller Art werden im Schülerband 3 wie in Band 4 Themen der Musiklehre (Taktarten, Punktierung, Pausen, Auftakt) oder musikalische Formen anhand von Liedern erarbeitet. Die in "Musik überall 4" etwas häufiger vorkommenden Hörthemen sind ohne Bezug zu den musikpraktischen Inhalten zwischen die Liederseiten einge-

23 Musik überall 2, S.76f

24 Musik überall 3, S.40f

25 Musik überall 3, S.42f

schoben. Häufiger als in den anderen Bänden steuern hier Fragen, Hör- und Arbeitsaufträge das Unterrichtsgeschehen. Allerdings sind die Anregungen zur Auseinandersetzung mit den Hörstücken auch diesmal insgesamt dürftig und wenig einfallsreich.

Die äußere Gestaltung der Schülerbände ist ansprechend. Farbige gemalte und gezeichnete Illustrationen, farbig hinterlegte Buchseiten und eine Reihe von Farbfotos verleihen dem Buch einen freundlichen Charakter und motivieren zum Umgang mit ihm. Das Bildmaterial kommt dem Bedürfnis der Grundschüler nach Anschaulichkeit entgegen.

Die Gesamtgestaltung der Bücher und die Präsentationsform der Hörthemen im besonderen lassen erkennen, daß es den Autoren in erster Linie um das Singen und Musizieren im Musikunterricht geht. Die Aufbereitung der Hörthemen ist (abgesehen von den brauchbaren Bildern) zu dürftig, um einen interessanten, abwechslungsreichen und effektiven Hörunterricht zu ermöglichen. Die Bereitstellung einiger Bilder und einer ausreichenden Zahl von Klangbeispielen reicht dazu nicht aus.

4.2 Zum Lehrerband

Lehrerbände gibt es nicht.

4.3 Zur Stoffverteilung

Die jahrgangsmäßige Stoffverteilung ergibt sich aus der vierbändigen Anlage des Unterrichtswerkes²⁶. Vorschläge für eine zeitliche Verteilung des Stoffes innerhalb eines Schuljahres werden in den Schülerbänden nicht gemacht.

5. Gesamturteil

"Musik überall" ist im Grunde ein Lieder- und Musizierbuch im herkömmlichen Sinne, in dem das Musikhören zwar nicht ausgeklammert wird, jedoch (mit Ausnahme des Schülerbandes 4) eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Angesichts des Erscheinungsjahrs 1983 - 1987(!) wirkt die konzeptionelle Einseitigkeit des Unterrichtswerkes wie

26 In "Musik überall 1/2" erfolgt keine jahrgangsmäßige Zuweisung.

ein Anachronismus. Das Fehlen von Lehrerhandbüchern erweist sich als gravierender Mangel. So bleiben die konzeptionelle Position und die didaktischen Intentionen der Autoren ebenso unklar wie ihre methodischen Vorstellungen zum unterrichtlichen Umgang mit dem Buch. Problematisch erscheint auch der Inhalt der Tonkassetten. Läßt man die große Zahl von Liedern und Playbacks außer Betracht, die primär mit dem vokalen und instrumentalen Musizieren in Zusammenhang stehen, reduziert sich das Angebot an Klangbeispielen in "Musik überall" erheblich. Trotzdem steht insgesamt für den Lernbereich Musikhören noch eine vertretbare Anzahl von Hörbeispielen zur Verfügung. Diese repräsentieren allerdings in stilistischer und historischer Hinsicht nur einen begrenzten Ausschnitt der musikalischen Wirklichkeit. Bedenklich erscheint, daß Erstklässlern der Kontakt mit komplexer Musik vorenthalten bleibt und auch Schüler der 2. und 3. Jahrgangsstufe diesbezüglich etwas kurz kommen. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit Kunstmusik ist erst in der 4. Klasse vorgesehen. Hauptmangel des von seiner äußeren Gestaltung her ansprechenden Unterrichtswerkes (mit einer angemessenen Anzahl für das Musikhören gut brauchbarer Bilder) ist die sehr dürftige methodische Aufbereitung der Hörthemen, die vor allem dem fachlich unzureichend vorgebildeten Lehrer Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Unterrichtswerk bereiten dürfte. Für einen zeitgemäßen Hörunterricht bietet "Musik überall" keine guten Voraussetzungen.

Musik 1/2 und Musik 3/4 (Wolf)

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Das Unterrichtswerk "Musik 1/2 - Musik 3/4 (Wolf)"¹ besteht aus folgenden Teilen:

- 1 Schülerbuch Musik 1/2
- 1 Lehrerhandbuch Musik 1/2
- 2 Toncassetten Musik 1/2
- 1 Beschreibung der Hörbeispiele Musik 1/2
- 1 Schülerbuch Musik 3/4
- 1 Lehrerhandbuch Musik 3/4
- 2 Toncassetten Musik 3/4
- 1 Beschreibung der Hörbeispiele Musik 3/4
- 1 Playbackcassette pro Jahrgangsstufe

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die didaktische Konzeption des Unterrichtswerkes "Musik 1/2 - Musik 3/4 (Wolf)" orientiert sich stark am Bayerischen Lehrplan² für Musik- und Bewegungserziehung bzw. Musik, der zwei Aspekte herausstellt:

- "- *Entwicklung der schöpferischen Kräfte im Kind*
- *Vermittlung grundlegender Elemente der Musik*"³.

Die Autoren leiten daraus die "Notwendigkeit der Kreativitätsförderung als Unterrichtsprinzip und die Forderung nach einem systematischen Grundlehrgang" ab. Nach den

-
- 1 Musik 1/2. Musik und Bewegungserziehung in der Grundschule. 1. und 2. Jahrgangsstufe, v. Klaus Patho / Reinhard Schuhmann (unter Mitarbeit von Renate Miehle), Regensburg: Wolf Verlag 1989²
Lehrerhandbuch 1989
Musik 3/4. Musik in der Grundschule. 3. und 4. Jahrgangsstufe, v. Klaus Patho / Reinhard Schuhmann, Regensburg: Wolf Verlag 1984
Lehrerhandbuch 1988
 - 2 KMBI I 1989, So.-Nr.20, S.549
 - 3 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.2

Vorgaben des Bayerischen Lehrplans sollen *"die Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Kindes vor allem in vier Lernbereichen"* gefördert werden:

- *Sprechen und Singen*
- *Spielen auf einfachen Instrumenten*
- *Musikhören und -aufschreiben*
- *Sich-Bewegen und Tanzen"*.

An dieser Systematik orientiert sich das Unterrichtswerk.

In den ersten beiden Jahrgangsstufen geht es den Autoren innerhalb des Lernbereichs Musikhören und -aufschreiben um *"eine Auseinandersetzung mit elementaren Erscheinungsformen des Schalles aus der akustischen Umwelt des Kindes"* und um die Vermittlung von *"Schallerfahrungen beim Umgang mit elementaren Instrumenten"*.

Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Erscheinungsformen des Schalles ermögliche es, die Kinder *"mit wesentlichen Parametern der Musik"* vertraut zu machen und wichtige Lernvoraussetzungen für die 3. und 4. Jahrgangsstufe zu schaffen. Dabei ist es das besondere Anliegen der Autoren, *"die verschiedenen Parameter der Musik durch erlebnishafte Aufbereitung in den Interessenshorizont des Kindes zu rücken"*⁴. Da die traditionelle Notation für die Fixierung *"einfacher, primitiver Schallereignisse"*⁵ weniger geeignet sei, halten die Autoren es für notwendig, *"eine Notation vorzuschalten, die in elementarer Weise akustische Sachverhalte optisch entsprechend wiedergibt und vom Kind selbst gefunden werden kann"*. Davon ausgehend sollen die Schüler in der 3. und 4. Klasse *"mit wesentlichen Elementen der traditionellen Notenschrift konfrontiert"* werden, wobei der Schwerpunkt der Arbeit weitgehend im rhythmischen Bereich liege⁶.

Von der ersten Klasse an, aber mit besonderem Schwerpunkt in der vierten Jahrgangsstufe, streben die Autoren eine *"Hinführung zum musikalischen Formverständnis"*⁷ an. Sie sehen in der Beschäftigung mit der Form eine *"Auseinandersetzung mit der gestalteten Ordnung des musikalischen Materials"*. Der Lehrplan begrenze die *"Formanalyse"* auf das *"Kennenlernen von Wiederholung und Abwechslung als Formen musikalischer Gliederung"*. Als Voraussetzung für das Erkennen größerer Formteile halten die Autoren jedoch eine *"Motivanalyse"* für unverzichtbar. Deshalb möchten sie die Schüler mit *"rhythmischen und melodischen Bausteinen"* (im Zusammenhang mit Liedbeglei-

4 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.2

5 vgl. Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.21

6 Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.2

7 vgl. Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.26

tungen auch mit harmonischen Bausteinen) konfrontieren, wobei sie bewußt die Einführung des Terminus "*Motiv*" vermeiden⁸. Auf dieser Grundlage aufbauend sollen die Schüler sich dann mit dem "*Bauplan*" einer Musik und mit der "*Rondoform*" befassen⁹.

Hörerziehung ist nach Meinung der Autoren "*Gegenstand und Prinzip des Musikunterrichts*", da "*jegliche Beschäftigung mit der Musik ... auf dem Hören (basiert)*"¹⁰. Dieses Hören schließe

- die Leistungen des Gehörs
- die kognitive Verarbeitung von Höreindrücken
- den affektiven Zugang zur Musik¹¹ ein.

Eine planvolle Hörerziehung zielt daher auf "*eine bewußte, aktive, kritische Auseinandersetzung mit Musik ab*", beginnend mit dem "*Erfassen kleinster Schallereignisse*" und sich ausdehnend auf das "*Erfassen komplexerer Werke unserer Musikkultur aus verschiedenen Epochen*".

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Das Musikhören ist in beiden Schülerbänden jeweils in das Kapitel "*Grundlehrgang*" integriert, das in "Musik 1/2" ein knappes Drittel des Buchinhaltes ausmacht, in "Musik 3/4" ein gutes Drittel. Die für das Musikhören vorgesehenen Hörbeispiele sind in erster Linie im Grundlehrgang zu finden. Für die beiden ersten Jahrgangsstufen stehen immerhin 82 Klangbeispiele zur Verfügung¹², für die Klassen 3 und 4 sind es 91¹³. Die verhältnismäßig große Zahl der speziell für das Musikhören zur Verfügung stehenden Hörbeispiele (173!) läßt vermuten, daß die Autoren dem Musikhören einen hohen Stellenwert einräumen. Betrachtet man jedoch das äußere Erscheinungsbild und die inhaltliche Gestaltung der Schülerbücher (auch des Kapitels "*Grundlehrgang*") ein wenig

8 vgl. Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.26

9 vgl. Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.27

10 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.24

11 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.24

12 Zwei davon sind in den Kapiteln "Jahreskreis" (S.48, Hb Nr.65) bzw. "Zu allerlei Gelegenheiten" (S.78, Hb Nr.66) zu finden.

13 Fünf davon sind dem Kapitel "Unser Land" (S.82, Hb Nr.56-59) bzw. der Innenseite des Rückumschlages (Hb Nr.60) zuzuordnen.

genauer, so wird deutlich, daß das Musikhören trotz des umfangreichen Hörangebots quantitativ wie qualitativ eine eher untergeordnete Rolle spielt. "Musik 1/2 - Musik 3/4 (Wolf)" ist ein mehr traditionell orientiertes Unterrichtswerk mit einem starken Trend zum Typ des herkömmlichen Liederbuchs. Das läßt sich schon an der quantitativen Gewichtung der einzelnen Kapitel erkennen¹⁴.

Die Überschriften zu den einzelnen Themenkreisen innerhalb des Grundlehrgangs sind in "Musik 1/2" so gewählt, daß sie dem Schüler eine erste Vorstellung vom Inhalt der betreffenden Kapitel vermitteln, ohne durch Fachbegriffe abzuschrecken¹⁵. Diese Art der Etikettierung der Lerninhalte dürfte für Kinder der ersten beiden Jahrgangsstufen angemessen sein. In "Musik 3/4" orientieren sich die Überschriften zu den Themenkreisen des Grundlehrgangs - dem Alter der Kinder angemessen - etwas stärker an fachlichen Aspekten als im Schülerbuch 1/2¹⁶.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

Da der Lernbereich Musikhören vor allem im Kapitel "*Grundlehrgang*" thematisiert wird, beziehen sich die folgenden Analysen ausschließlich auf dieses Kapitel. Im Ausnahmefall erfolgt ein besonderer Hinweis.

-
- 14 Musik 1/2: "Grundlehrgang" 27 Seiten; weitere Kapitel: "Tageslauf", "Jahreskreis", "Zu allerlei Gelegenheiten", "Kleine Tänze": 65 Seiten
Musik 3/4: "Grundlehrgang" 34 Seiten; weitere Kapitel: "Tageslauf", "Jahreskreis", "Zu allerlei Gelegenheiten", "Unser Land", "Andere Länder", "Die Fahrt zu den blauen Sternen": 53 Seiten
- 15 z.B. "Wettergeschichten", "Spiele im Instrumentenwald", "Hotzenplotz und Kicherliese", "Immer näher kommt's", "Wir spielen Echo", "Wir begleiten ein Lied" usw.
- 16 z.B. "Im Takt", "Pause", "Musik hat einen Bauplan", "Rondo", "Überall Musik", "Einer wird begleitet" usw.

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Von insgesamt 381 Hörbeispielen sind 173 (45 %) direkt Lernbereich Musikhören zuzuordnen. Die Playbacks¹⁷ bieten nach Angabe der Autoren zwar auch die Möglichkeit zu einer gezielten Hörerziehung durch *"den Vergleich mit eigenen Begleitversuchen, der unterschiedlichen Begleitfassungen einzelner Strophen und von Textaussage und Struktur der Begleitung"*¹⁸. In erster Linie dienen sie jedoch dem Musikhören. Das gilt auch für 34 weitere Klangbeispiele aus dem Hörangebot. Daher wurden diese nicht in die Analysen einbezogen.

Die Hörbeispiel-Nummern werden angesagt. Die Quellenangaben zu den Hörbeispielen sowie die Angaben zur Spieldauer stehen im Beiheft zu den Kassetten.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Zwei Auswahlkriterien werden von den Autoren ausdrücklich genannt. Einerseits wollen sie die Schüler *"mit wesentlichen Parametern der Musik"*¹⁹ vertraut machen. Andererseits ist die Rede von *"komplexeren Werken unserer Musikkultur aus verschiedenen Epochen"*²⁰. Eine wichtige Rolle spielen außerdem die zahlreichen Eigenaufnahmen. Durch die *"Reduktion ... auf einzelne signifikante Strukturmerkmale"* sollen sie den Schülern *"zunächst einen elementaren Zugang zur Musik [eröffnen], der das Eindringen in komplexere Musikbeispiele vorbereitet"*²¹.

17 Die Playback-Kassetten enthalten jeweils über 40 Titel mit einer Gesamtspieldauer von jeweils ca. 1 Stunde. Grundlage für die Liedauswahl bildete der vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus vorgelegte Auswahlkatalog (KMBI I So.-Nr. 20/1981, S.644; vgl. KMBI Nr. 9/1985, S.75). Außerdem wurden jeweils 15 bis 24 Lieder aus den Schülerbänden übernommen. Jeder Kassette liegt ein Informationsblatt mit Vorbemerkungen, Zielangaben, didaktisch-methodischen Hinweisen zum Einsatz der Kassette und einem detaillierten Inhaltsverzeichnis bei.

18 vgl. Informationsblatt zu den Playbacks.

19 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.2

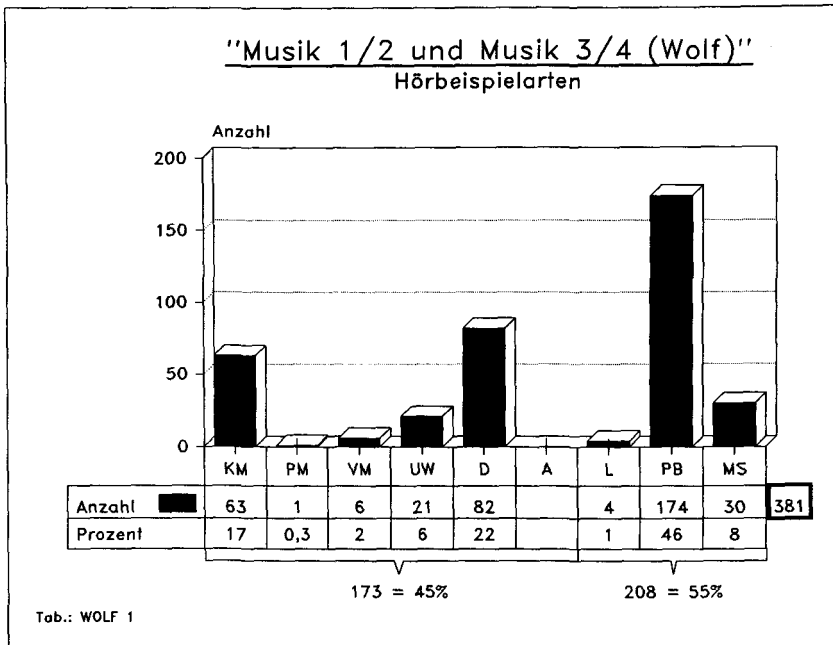
20 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.24

21 Beschreibung der Hörbeispiele S.4

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

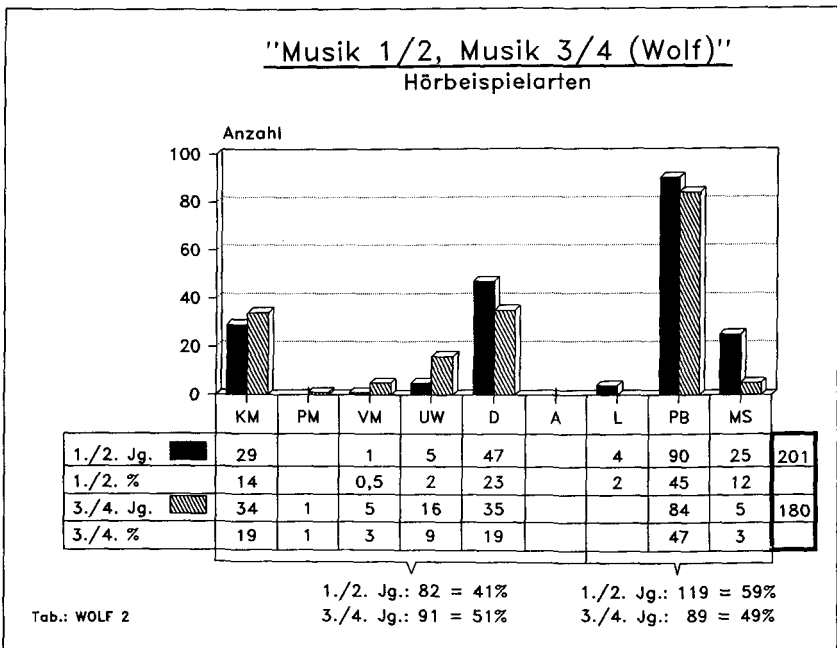
3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle WOLF 1 zeigt, daß innerhalb der dem Musikhören zuzurechnenden Hörbeispielgruppe die Demonstrationsbeispiele (82 = 22% der Gesamtanzahl der Hörstücke) den größten Anteil inne haben. Bei diesen Klangbeispielen geht es vor allem um die meist isolierte Darstellung musikalischer Parameter (Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke, Tempo, Klangfarbe usw.), aber auch um die Präsentation von Themen der Musiklehre (Notenwerte, Rhythmus, Takt). An zweiter Stelle folgen die Kunstmusik-Beispiele (17%), die verglichen mit anderen Unterrichtswerken, absolut gesehen recht zahlreich vertreten sind (63 Beispiele). Mit Abstand rangieren an dritter Stelle die Umweltgeräusche (6%). Von untergeordneter Bedeutung sind die Beispiele der Volksmusik (2%) und der populären Musik (0,3%). Diese Verteilung entspricht der didaktischen Intention der Autoren, die Schüler über das Erfassen kleinster Schallereignisse zum Erfassen komplexer Werke unserer Musikliteratur zu führen (siehe oben, S.355).



Die nach Jahrgangsstufen (1/2 - 3/4) differenzierte Analyse der dem Musikhören zuzuordnenden Hörstücke ergibt eine etwas höhere Gesamtzahl für die 3./4. Klasse (Tabelle WOLF 2). Dies ist vor allem auf den hohen Anteil von Umweltgeräuschen für die 3./4. Jahrgangsstufe zurückzuführen, der sich aus zwei etwas umfangreicheren Klangbeispielgruppen zu den Themen "Schallereignisse mit Glasgefäßen" und "Gleichmäßige und ungleichmäßige Schallereignisse der Umwelt" ergibt. Das Hörangebot der Kunstmusik, Volksmusik und populären Musik ist in der 3./4. Klasse nur geringfügig umfangreicher als in der 1./2. Jahrgangsstufe. Dafür stehen für die beiden ersten Jahrgangsstufen mehr Demonstrationsbeispiele (vor allem für das Parameterhören) zur Verfügung.

Insgesamt ist das Hörmaterial recht umfangreiche und relativ breit angelegt (nur populäre Musik fehlt), wobei komplexere Werkbeispiele der Kunstmusik auch in den beiden ersten Jahrgangsstufen relativ stark vertreten sind.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

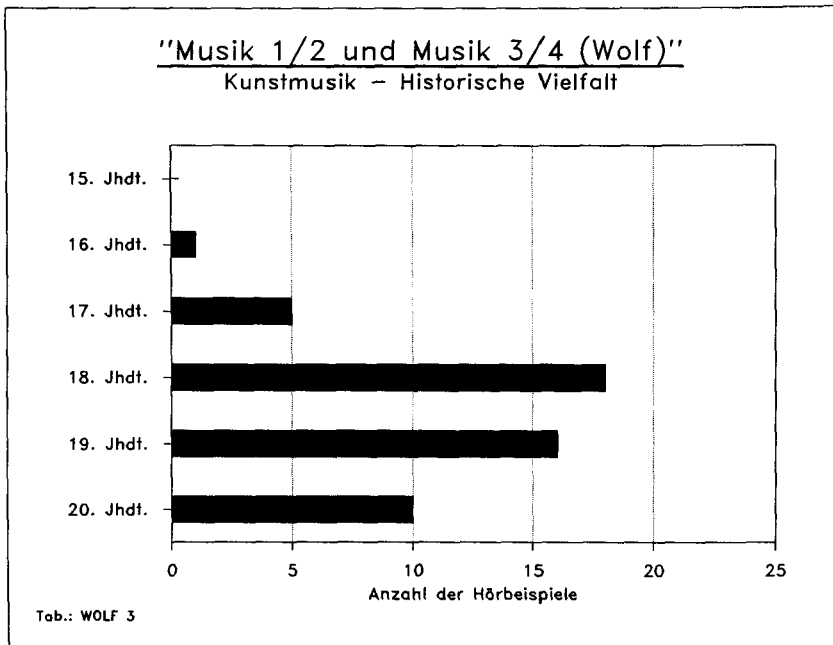
Die Werkausschnitte aus dem Bereich der Kunstmusik stammen von 31 verschiedenen Komponisten. Folgende Häufungen sind feststellbar:

Mozart W. A.	5x
Beethoven, L. v.	4x
Humperdinck, E.	3x
Vivaldi, A.	3x
Bach, J. S.	2x
Bartók, B.	2x
Händel, G. F.	2x
Mozart, L.	2x
Mussorgsky, M.	2x
Schumann, R.	2x
Strawinsky, I.	2x

Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

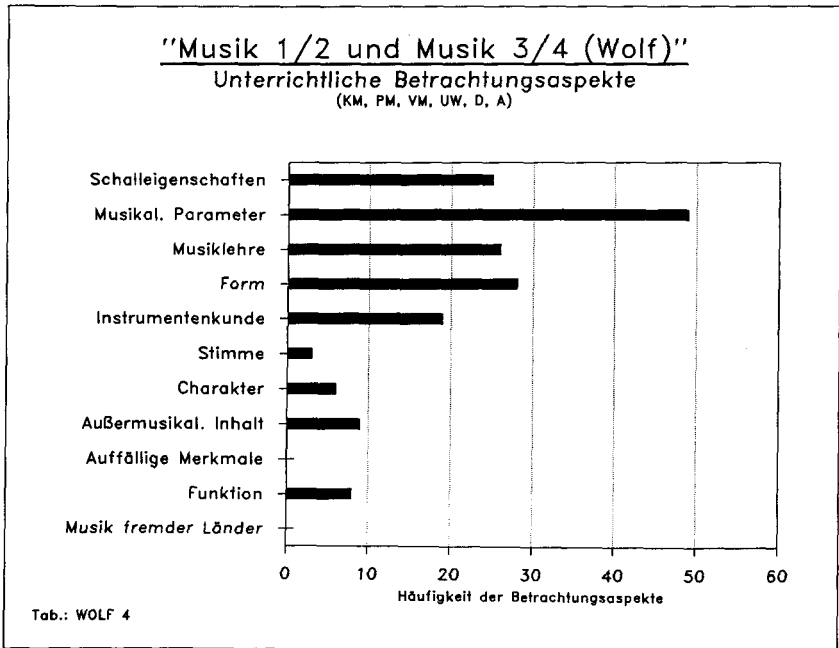
Ordnet man die Beispiele der Kunstmusik verschiedenen Jahrhunderten zu (Tabelle WOLF 3), zeigt sich, daß die Stücke aus dem 18. Jhdt. knapp vor denen des 19. Jhdts rangieren. Auf Platz drei folgen mit einigem Abstand Werke des 20. Jhdts, an vierter Stelle einige wenige des 17. Jhdts bzw. des 16. Jhdts.

Insgesamt repräsentieren die Werkausschnitte der Kunstmusik in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

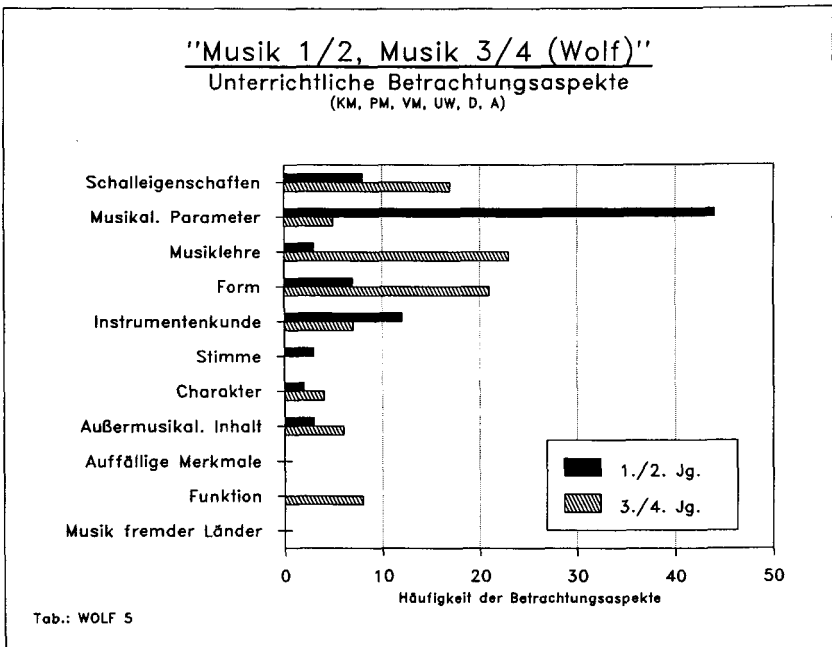
Bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen stehen die musikalischen Parameter absolut im Vordergrund der Betrachtung (Tabelle WOLF 4), ein deutlicher Hinweis auf den "atomistischen" Ansatz der Autoren, bei dem ganzheitliche Zugangsweisen zu kurz kommen. Mit einigem Abstand, untereinander jedoch ziemlich ausgeglichen, folgen die Aspekte musikalische Form, Musiklehre und Schalleigenschaften. Auch instrumentenkundliche Themen haben einiges Gewicht. Nachgeordnet und von geringerer Bedeutung sind die Gesichtspunkte außermusikalische Inhalte, die Funktion, der Ausdruckscharakter von Musik und die menschliche Stimme.



Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte (Tabelle WOLF 5), läßt die absolute Dominanz des Parameterhörens in der 1./2. Klasse erkennen. Erst mit großem Abstand folgen die Aspekte Instrumentenkunde und mit abnehmender Gewichtung die Aspekte Schalleigenschaften und musikalische Form. Völlig untergeordnete Bedeutung haben die Gesichtspunkte Musiklehre, Stimme, außermusi-

kalische Inhalte und der Ausdruckscharakter von Musik. In der 3./4. Jahrgangsstufe liegen Themen der Musiklehre an der Spitze. Mit geringem Abstand folgt der Betrachtungsaspekt musikalische Form. Vergleichsweise stark gewichtet erscheint der Aspekt Schalleigenschaften. Hier ist allerdings zu bedenken, daß durch die Einzelzählung der relativ kurzen Beispiele mit Umweltgeräuschen ein etwas schiefes Bild entsteht. Neu gegenüber der 1./2. Jahrgangsstufe ist die Auseinandersetzung mit der Funktion von Musik. Es folgen mit abnehmender Gewichtung die Betrachtungsaspekte Instrumentenkunde, außermusikalische Inhalte, Parameter und Ausdruckscharakter.

Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte der Hörbeispiele bestätigt die Tendenz der Autoren zu einer starken Gewichtung jener Gesichtspunkte der unterrichtlichen Auseinandersetzung (Parameterhören, Schalleigenschaften, Musiklehre), die (auf Kosten ganzheitlicher Zugangsweisen) primär auf Detailphänomene der musikalischen Gestaltung gerichtet sind.



3.2 Texte

Der überwiegende Teil der Texte in "Musik 1/2" besteht aus Arbeitsaufträgen. Inhaltlich zielen diese vor allem auf die Erarbeitung musikalischer Parameter und Grundbegriffe, seltener stehen sie in direktem Zusammenhang mit den Hörbeispielen. Merksätze fixieren in knapper Form das von den Autoren jeweils vorgegebene Lernergebnis²². In der ersten Jahrgangsstufe dürften die Texte eher an den Lehrer gerichtet sein. Für die Schüler dieser Altersgruppe erscheinen sie zu lang und vom Schriftgrad her zu klein.

Ähnlich sind die Texte in "Musik 3/4" strukturiert. Die Merksätze beziehen sich - den inhaltlichen Schwerpunkten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe entsprechend - vor allem auf den Notenlehrgang und die musikalische Formenlehre²³.

"Musik 3/4" enthält allerdings mehr Schüleraufträge, die sich direkt auf die Klangbeispiele beziehen. Sie stehen meist im Zusammenhang mit dem Thema "*musikalische Form*"²⁴. Weitergehende Informationen zu Werken oder Komponisten enthalten die Schülerbücher nicht. Nur in ganz wenigen Fällen werden Komponistennamen oder Werktitel genannt²⁵. Die Merksätze sind in einer sprachlich einfachen, für die Schüler gut verständlichen und fachwissenschaftlich korrekten Form abgefaßt.

Die typografische Gestaltung der Texte ist dem Alter der Schüler angemessen. Die Arbeits- und Höraufträge sind pro Unterrichtseinheit durchnummeriert und mit grauen Pfeilen unterlegt. Dadurch heben sie sich gut von den übrigen Inhalten ab. Die Merksätze sind grau unterlegt. Eine leuchtendere Farbe und etwas mehr Leerraum als Abgrenzung zu den übrigen Inhalten ließe sie noch deutlicher hervortreten.

-
- 22 Beispiele: "*Musik kann laut oder leise sein.*" (Schülerbuch 1/2, S.7). "*Schlaginstrumente können kurz oder lang klingen.*" (Schülerbuch 1/2, S.9). "*Musik kann allmählich lauter oder leiser werden.*" (Schülerbuch 1/2, S.17).
- 23 Beispiele: "*In der Musik wird die Dauer von Geräuschen, Klängen und Tönen mit Zeichen dargestellt. Man nennt diese Zeichen Noten. Wir unterscheiden Achtelnoten, Viertelnoten, halbe Noten und ganze Noten.*" (Musik 3/4, Schülerbuch, S.15). "*Ein Musikstück nennen wir Rondo, wenn die gleiche Melodie immer wieder auftaucht. Zwischendurch erklingen andere Melodien.*" (Musik 3/4, Schülerbuch, S.31).
- 24 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.32ff
- 25 z.B. Musik 1/2, Schülerbuch, S.17
z.B. Musik 3/4, Schülerbuch, S.32, 36, 37

3.3 Notenbeispiele

In den Schülerbänden "Musik 1/2" und "Musik 3/4" befindet sich eine große Zahl traditioneller und grafischer Notenbeispiele. Im ersten Fall handelt es sich um Notenvorlagen zum Singen, Musizieren und Begleiten von Liedern, aber auch zur Veranschaulichung musiktheoretischer Inhalte. Selten werden Notentexte (z.B. Motive, Themen, Klavierauszüge, Partiturausschnitte) im Zusammenhang mit Klangbeispielen als Hörhilfe angeboten²⁶. Dieser Aspekt kommt in "Musik 1/2" und "Musik 3/4" eindeutig zu kurz, was die bereits erwähnte konzeptionelle Einseitigkeit des Unterrichtswerkes unterstreicht. Nur in zwei Fällen sind ganz kurze Stichbild-Ausschnitte (zwei Takte lang!) eines Streichquartetts bzw. eines Gesangstückes mit Klavierbegleitung abgedruckt²⁷.

Die grafischen Notationen dienen vor allem der Veranschaulichung von Parametern der Musik und als Vorlage zum Improvisieren von Schallgeschichten und Schallbildern. Häufig stehen sie auch in direktem Zusammenhang mit den Hörbeispielen, wobei sie als Hörhilfe zum Mitlesen fungieren oder die Grundlage für Zuordnungsaufgaben bilden. Klangfarbengrafiken in Balkenform dienen vor allem der Veranschaulichung musikalischer Formverläufe.

Die (vor allem in Verbindung mit musikpraktischen Aktivitäten stehenden) traditionellen Notenbeispiele sind groß genug und übersichtlich angelegt. Teilweise werden durch farbige Unterlegung Melodieverläufe oder die musikalische Form²⁸ besonders hervorgehoben. Gelegentlich wird das komplette Notenbild farbig hinterlegt, wodurch es als Block besonders ins Auge fällt.

3.4 Bildmaterialien

Die Bildmaterialien in den Schülerbänden "Musik 1/2" und "Musik 3/4" bestehen aus Farb- und Schwarz-Weiß-Fotos, sowie farbig oder schwarz-weiß gemalten bzw. gezeichneten Bildern. Sie beziehen sich zum größten Teil auf die Instrumentenkunde.

26 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.21, 23, 28

27 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.36, 37

28 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.26, 28

Auf den Innenseiten des vorderen Umschlages sind in beiden Schülerbüchern Orff-Instrumente abgebildet, auf der Innenseite des hinteren Umschlages im Schülerbuch 3/4 außerdem die wichtigsten Orchesterinstrumente (Schwarz-Weiß-Fotos). Letztere stehen in direktem Zusammenhang mit dem Hörbeispiel "*Benjamin Britten: The Young Person's Guide to the Orchestra*". Im Schülerbuch 1/2 wird außerdem die Gitarre durch ein Schwarz-Weiß-Foto veranschaulicht. Eine große Zahl von farbigen oder schwarz-weißen Grafiken und gemalten Bildern (musizierende oder spielende Kinder, Phantasieszenen) sollen die Schüler zu eigenen musikalischen Aktivitäten anregen. Im Zusammenhang mit dem Thema Eigenbau-Instrumente dienen Skizzen als Bauanleitungen. Gelegentlich übernehmen die Bildmaterialien auch illustrierende Funktion.

Speziell dem Lernbereich Musikhören sind im Schülerbuch 3/4 vier Portraitbilder von Komponisten²⁹, fünf Farbfotos zum Thema "*Überall Musik*"³⁰ und sechs farbige Abbildungen zur Thematik "*Musik kann etwas ausdrücken*"³¹ zuzuordnen. Die Abbildungen eines Streichquartetts und einer Big Band stehen im Zusammenhang mit der Behandlung verschiedener Instrumentalfassungen der Deutschen Nationalhymne. Weitere Fotos im Schülerbuch 3/4 zeigen Instrumentalisten in Aktion (Geigerin, Trompeter, Pianist, Hackbrett- und Zitherspielerinnen). Die Bildmaterialien lockern das durch die Dominanz der Lieder und Musizierstücke etwas monoton wirkende Gesamtbild des Unterrichtswerkes ein wenig auf und dürften die Kinder gut ansprechen. Die Bildqualität ist insgesamt gut. Manche der Fotos im Zusammenhang mit dem Musikhören sind allerdings etwas zu klein geraten.

29 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.32, 36

30 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.34

31 vgl. Musik 3/4, Schülerbuch, S.35

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Beide Schülerbücher zerfallen, auch was die didaktisch-methodische Aufbereitung betrifft, in zwei Teile: den "*Grundlehrgang*" und einen aus mehreren Kapiteln³² bestehenden, nahezu ausschließlich musikpraktischen Aktivitäten gewidmeten Teil. Dort sind vor allem Lieder und Musizierstücke abgedruckt. Selten werden die Schüler zu weitergehenden Gestaltungsversuchen angeregt.

Ganz anders ist der Grundlehrgang konzipiert. Hier wird der Unterrichtsverlauf durch eine große Zahl von Arbeitsaufträgen stark vorprogrammiert. Gezielte Hilfen zur schrittweisen Verarbeitung von Höreindrücken sollen nach Auffassung der Autoren die Schüler befähigen, über einen subjektiven, spontanen Höreindruck hinauszugelangen. Im Lehrerhandbuch schlagen die Autoren verschiedene methodische Wege zur Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen vor:

- "- *Verbalisieren der Höreindrücke*
- *Umsetzen der Höreindrücke in Bewegung*
- *Umsetzen der Höreindrücke in Grafik*
- *Imitieren oder Nachgestalten der Höreindrücke*"³³.

Vor allem zwei didaktische Orte kommen laut Vorschlag der Autoren für den Einsatz der Hörbeispiele in Frage:

"Modell 1

Ausgehend von einem Hörbeispiel wird eine musikalische Struktur bewußt gemacht und in einem Gestaltungsversuch verarbeitet.

Modell 2

Ausgehend vom eigenen musikalischen Tun wird eine musikalische Struktur erhellt und die erkannte Struktur in einem Musikstück oder mehreren Musikstücken wieder aufgesucht bzw. entdeckt"³⁴. Modell 2 wird in beiden Schülerbänden bevorzugt angewandt.

32 Musik 1/2: "Tageslauf", "Jahreskreis", "Zu allerlei Gelegenheiten", "Kleine Tänze": zusammen 65 Seiten.

Musik 3/4: "Tageslauf", "Jahreskreis", "Zu allerlei Gelegenheiten", "Unser Land", "Andere Länder", "Die Fahrt zu den blauen Sternen": zusammen 53 Seiten.

33 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.24

34 Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.25

In "Musik 1/2" fordern auf jeder Buchseite konkrete Anweisungen in Befehlsform die Schüler zu verschiedenen Tätigkeiten auf³⁵. Die Vielzahl der Aufträge und die Art ihrer Formulierung verhindern einen offenen, flexiblen Unterrichtsverlauf. Sie steuern das Denken und Handeln der Schüler in starkem Maß und lassen ihnen kaum Spielraum, eigene Erfahrungen und Interessen einzubringen. Die Symbole für die Hörbeispiele stehen fast immer ohne weiteren Kommentar neben den allgemeinen Arbeitsaufträgen. Konkrete Höraufträge gibt es nicht. Diese Tatsache verstärkt den Eindruck, daß in "Musik 1/2" auch im "Grundlehrgang" das praktische Musizieren und mit ihm gekoppelt die Erarbeitung musiktheoretischer Lernstoffe absoluten Vorrang hat. Der Umgang mit den Klangbeispielen scheint mehr ergänzende Funktion zu haben.

Für "Musik 3/4" gilt im wesentlichen das gleiche, allerdings sind in diesem Band auch einige auf die Klangbeispiele bezogene Hör- und Arbeitsaufträge zu finden³⁶.

Aufgrund der einengenden Aufträge verbleibt den Schülern jedoch nicht viel Handlungsspielraum. Geht ein Lehrer strikt nach den im Buch formulierten Aufträgen vor, besteht die Gefahr eines starren Unterrichts, in dem eine Aufgabe nach der anderen abgehandelt und abgehakt wird, ohne daß sich ein lebendiges Unterrichtsgeschehen frei entwickeln kann.

Die äußere Gestaltung des Buches ist ansprechend. Viele farbige und schwarz-weiße Bildmaterialien sowie farbige Hinterlegungen von Notenbeispielen und Texten verleihen dem Buch einen lebendigen und freundlichen Charakter. Allerdings wäre eine klarere Strukturierung der Buchseiten durch mehr gliedernden Leerraum wünschenswert. Auf den vollgepackten Seiten könnten vor allem jüngere Kinder den Überblick verlieren.

35 Macht ...; Verwendet ...; Nehmt ...; Sucht ...; Zeichnet ...; Fertigt ...; Legt ...; Spielt ...; Erprobt ...; Sprecht über ...; Bewegt euch ...; Ordnet ...; Vergleicht ...

36 Hört an ...; Zeigt an ...; Ordnet zu ...; Beschreibt ...; Vergleicht ...; Sprecht über ...; Achtet auf ...; Findet heraus ...

4.2 Zum Lehrerband

In einem ein-seitigen Vorwort legen die Autoren die didaktische Konzeption ihres Unterrichtswerkes dar. Es folgen grundsätzliche Ausführungen (mit Verweisen auf die entsprechenden Inhaltsbereiche im Schülerbuch) zu folgenden Themen:

Musik 1/2

- "- *Stimmspiele als Beitrag zu einer kindgemäßen Stimmerziehung*
- *Liederarbeitung und Ausgestaltung*
- *Die Arbeit mit Sprechstücken*
- *Ausstattung mit elementaren Instrumenten für die Unterrichtspraxis*
- *Die Organisation von Schallspielen*
- *Ostinat Liebbegleitung mit Stabspielen*
- *Kindgemäßes Fixieren von Schallereignissen in Form von Vornotationen*
- *Hörerziehung in der Grundschule*
- *Sich-Bewegen und Tanzen*"³⁷

Musik 3/4

- "- *Stimmspiele als Beitrag zu einer kindgemäßen Stimmerziehung*
- *Liederarbeitung und Ausgestaltung*
- *Die Arbeit mit Sprechstücken*
- *Ausstattung mit elementaren Instrumenten für die Unterrichtspraxis*
- *Von der ostinaten Bordunbegleitung zur Funktionsbegleitung*
- *Mehrstimmiges Singen in der Grundschule*
- *Von der grafischen Vornotation zur traditionellen Notenschrift*
- *Hörerziehung in der Grundschule*
- *Hinführung zum musikalischen Formverständnis*"³⁸.

In diesen Kapiteln geht es um grundlegende didaktische Aspekte der angesprochenen Themen, die allerdings nur oberflächlich diskutiert werden sowie um methodische Anregungen für die unterrichtliche Praxis. So finden sich z.B. im Kapitel "*Kindgemäßes Fixieren von Schallereignissen in Form von Vornotationen*"³⁹ eine Reihe praktischer Hinweise, wie die Kinder zu ersten Notationsformen geführt werden kön-

37 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, Inhaltsverzeichnis

38 Musik 3/4, Lehrerhandbuch, Inhaltsverzeichnis

39 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.21

nen. Die Fortführung des Themas wird im Kapitel *"Von der grafischen Vornotation zur traditionellen Notenschrift"* relativ ausführlich dargestellt. Im Kapitel *"Hörerschaft in der Grundschule"*⁴⁰ stellen die Autoren an einem exemplarischen Beispiel *"Möglichkeiten der Aktivierung des Musikhörens dar"*. Das Kapitel *"Hinführung zum musikalischen Formverständnis"* enthält didaktisch-methodische Hinweise zur Behandlung von rhythmischen und melodischen Motiven, von Wiederholung und Abwechslung als Normen musikalischer Gliederung und der Rondoform.

Der Stoffverteilungsplan ist in folgende Rubriken aufgegliedert:

- Ziele
- Begegnung mit den musikalischen Inhalten
- Auseinandersetzung mit den musikalischen Inhalten
- Vertiefung der musikalischen Inhalte.

Die Lernziele orientieren sich eng am Bayerischen Lehrplan⁴¹. Die übrigen drei Rubriken skizzieren in Anlehnung an das bekannte Artikulationsschema *"Hinführung, Erarbeitung, Vertiefung"* stichwortartig den methodischen Ablauf des Unterrichts, so wie ihn die Autoren sich vorstellen. Alternativen werden nicht zur Diskussion gestellt, so daß das Lehrerhandbuch im Grunde die Funktion eines Rezeptbuches erfüllt. Der Lehrer wird in die Rolle eines bloßen Erfüllungsgehilfen des von den Autoren vorgegebenen methodischen Konzepts gedrängt.

Die Orientierung innerhalb des Medienverbundes wird dem Lehrer dank des Stoffverteilungsplanes nicht schwer fallen. In übersichtlicher Form werden die Themen des Grundlehrganges im Schülerbuch (Seitenangabe), die entsprechenden Hörbeispiele (Nummernangabe), Stimmspiele, Sprechstücke, Lieder, Bewegungsspiele und Tänze einander zuordnet. Ein eigenes Beiheft⁴² informiert über die Hörbeispiele durch Angabe der laufenden Nummer, der Schülerbuchseite, der Werktitel, der Spieldauern der Stücke, der Quelle, der das Hörbeispiel entnommen wurde.

Sachinformationen zu den Musikstücken erhält der Lehrer nicht. Es fehlen jegliche Angaben zum Komponisten oder zum Werk, so daß auf anderweitige Informationsquellen zurückgegriffen werden muß. Auch diese Tatsache bestätigt den Eindruck, daß die Autoren den Lernbereich Musikhören im Grunde nicht sehr ernst nehmen.

40 Musik 1/2, Lehrerhandbuch, S.24f. Die Ausführungen zu diesem Thema sind in Musik 1/2 und Musik 3/4 nahezu identisch.

41 vgl. Kap. 2.1 S.353

42 "Beschreibung der Hörbeispiele"

4.3 Zur Stoffverteilung

Vorschläge für eine zeitliche Verteilung des Stoffes liegen in beiden Lehrerhandbüchern vor. Jeweils pro Jahrgangsstufe erfolgt eine exakte Aufteilung der Lerninhalte und Hörbeispiele auf die einzelnen Monate. Die Autoren weisen allerdings darauf hin, daß sich je nach Individuallage der Klasse nicht alle Vorschläge in einem Monat realisieren lassen, weshalb diese als Alternativangebote zu verstehen seien⁴³.

5. Gesamturteil

Die Konzeption von "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf) ist streng am Bayerischen Lehrplan ausgerichtet. Inhalte und äußeres Erscheinungsbild lassen ein Unterrichtswerk traditionellen Typs erkennen, bei dem das Singen und Musizieren im Vordergrund stehen. Die Bereitstellung einer großen Zahl von Playbacks und von weiteren, mit dem Musikhören in Zusammenhang stehenden Hörstücken verstärkt diesen Eindruck.

Für den im "Grundlehrgang" integrierten Lernbereich Musikhören steht ebenfalls eine große Anzahl von Hörbeispielen zur Verfügung, die in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum der musikkulturellen Wirklichkeit repräsentieren. Dies scheint auf ein entsprechend breit angelegtes Konzept musikalischer Hörerziehung hinzudeuten. Bei näherem Hinschauen stellt sich jedoch heraus, daß die komplexen Hörbeispiele sehr häufig lediglich als Objekte des Parameterhörens oder im Zusammenhang mit der Identifizierung von musiktheoretischen Detailphänomenen in den Unterricht einbezogen werden. Es gibt nur wenige Anstöße zu einem ganzheitlichen Umgang mit den bereitgestellten Werkausschnitten, der den Schülern über das isolierte Parameterhören hinaus ästhetische Zusammenhänge eröffnen könnte. Die Bereitstellung umfangreichen Hörmaterials allein gewährleistet noch keinen angemessenen Hörunterricht. Hinzu kommt, daß Fragen und Arbeitsaufträge meist wenig einfallsreich sind und den Handlungsspielraum der Schüler stark einengen. Sie verlangen vorgestanzte Antworten und erschweren einen offenen, flexiblen Hörunterricht, in dem die Kinder eigene Erfahrungen und Interessen einbringen können. Notenbeispiele (z.B. Klavierauszüge, Partiturausschnitte), die im Zusammenhang mit dem Hören komplexer Musik als Hörhilfe dienen könnten, gibt es nicht. Für den Lehrer stehen keinerlei Sachinformationen zu den Werken bzw. Komponisten zur Verfügung. All dies verstärkt den Eindruck,

43 vgl. Musik 3/4, Lehrerhandbuch, S.2

daß der Lernbereich Musikhören in "Musik 1/2" und "Musik 3/4" einen eher untergeordneten Stellenwert besitzt. Seine unzureichende sachliche und didaktisch-methodische Aufbereitung ist mit den Erfordernissen eines fundierten und effektiven Hörunterrichts in der Grundschule nicht in Einklang zu bringen.

Singt und spielt - Musikunterrichtswerk für die Grundschule

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Zum Unterrichtswerk "Singt und spielt"¹ gehören:

- 1 Schülerbuch für die 1.-4. Jahrgangsstufe
- 1 Lehrerband
- 1 Schülerheft für die 1./2. Jahrgangsstufe
- 1 Schülerheft für die 3./4. Jahrgangsstufe
- 4 Kassetten mit Hörbeispielen
- 1 Blockflötenschule

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Die Darlegung und Begründung der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes "Singt und spielt" erfolgt zum einen in der Einleitung des Lehrerhandbuches. Dort wendet sich der Autor direkt an die *"Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule"*, um ihnen die Intentionen und den Aufbau seines Unterrichtswerkes zu erläutern. Weitere, zum Teil ausführliche didaktische Grundsatzüberlegungen finden sich zu Beginn der vier Kapitel des Lehrerhandbuches (*"Tierlieder zum ABC"*, *"Lieder"*, *"Andere machen Musik - wir machen Musik"*, *"Musiklehre"*), die der Kapitelgliederung im Schülerbuch entsprechen.

Als Grundanliegen seines didaktischen Ansatzes bezeichnet der Autor die Absicht, die Sache Musik den Schülern in der Grundschule möglichst ganzheitlich nahezubringen². Aus diesem Grund weist er die Lernfelder des Musikunterrichts nicht in eigenen Kapiteln aus, sondern integriert sie in das zentrale Kapitel *"Andere machen Musik - wir machen Musik"*. GECK nennt folgende Lernfelder:

-
- 1 Singt und spielt - Musikunterrichtswerk für die Grundschule, v. Martin Geck, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH 1986, Vertrieb: Cornelsen Verlagsgesellschaft, Bielefeld
Lehrerband 1987 (1. Auflage - 2. Druck)
 - 2 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.33 und 103

- "- *Musikmachen - mit der Stimme, mit Instrumenten und technischen Mittlern,*
- *Tanzen, Agieren und Malen zu Musik,*
- *Hören und Reflektieren über Musik,*
- *Erwerb musiktheoretischer Kenntnisse,*
- *Erwerb musikalischer Umwelterfahrung*"³.

Der Autor möchte die im Schülerbuch skizzierten Unterrichtseinheiten als *Vorhaben* verstanden wissen, die in bestimmten Fällen vier bis acht Wochen in Anspruch nehmen können. "Sie bieten Material und Arbeitsanstöße für einen projekt-, handlungs-, und schülerorientierten Unterricht, der durch *Mehrperspektivischkeit und Methodenvielfalt gekennzeichnet ist*"⁴. Die "Arbeitshilfen" zu den einzelnen Schülerbuchseiten bekräftigen diese Konzeption: Jeder Themenkreis wird stets unter den Aspekten der fünf Lernfelder behandelt⁵. GECK schließt allerdings nicht aus, "daß bestimmte Aspekte jeweils hervorgehoben werden" können⁶.

Gerade in der Grundschule hält der Autor es für wichtig, das Fach Musik in einen engen Zusammenhang mit den Fächern Deutsch, Sachkunde, Kunst und Sport zu stellen. Die Verbindung zu Deutsch und Sachkunde wird vor allem über die für den Anfangsunterricht vorgesehenen "Tierlieder zum ABC" und andere Lieder hergestellt. Aktionen wie "Bilder malen, Tanzen, Theaterspielen" sollen Querverbindungen zu den Fächern Kunst und Sport herstellen⁷.

Hinsichtlich der Notenlehre fährt GECK zweigleisig. Einerseits enthält sein Unterrichtswerk einen "richtlinienkonformen Noten- und Formenlehrgang"⁸. Zum anderen ermöglicht das Kapitel "Andere machen Musik - wir machen Musik" eine Arbeit auch ohne Notenkenntnisse, bietet aber trotzdem immer wieder Einstiege in einen Notenlehrgang⁹. Die Ausweisung der Noten- und Formenlehre in einem eigenen Kapitel (Musiklehre) bedeutet nach GECK nicht, daß diese Inhalte in einem gesonderten Lehrgang behandelt werden müßten. Vielmehr waren praktische Gründe für diese Anordnung ausschlaggebend. Zum einen soll das Kapitel "Musiklehre" Lehrern und Schülern

3 Singt und spielt, Lehrerband, S.33

4 Singt und spielt, Lehrerband, S.33

5 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.35ff

6 Singt und spielt, Lehrerband, S.33

7 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.5

8 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.6

9 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.33

einen Überblick über das *"verhältnismäßig geschlossene System"* der Noten- und Formenlehre ermöglichen. Zum anderen weist GECK darauf hin, daß die Noten- und Formenlehre zwar in den Grundschulrichtlinien fast aller Bundesländer vorgesehen sind, daß es jedoch gerade in diesem Bereich erhebliche Diskrepanzen zwischen Anspruch und unterrichtlicher Wirklichkeit gibt. Dies sei auf die Tatsache zurückzuführen, daß häufig fachfremde Lehrkräfte den Musikunterricht in der Grundschule erteilen müßten. Die Ausweisung der Musiklehre in einem eigenen Kapitel ermögliche gerade auch den weniger gut ausgebildeten Lehrkräften eine unbelastete Arbeit mit dem Hauptkapitel *"Andere machen Musik - wir machen Musik"*, ohne daß sie ständig auf Inhalte stießen, die sie ausklammern müßten¹⁰.

Das Unterrichtswerk soll *"Musikbuch und Liederbuch in einem"* sein¹¹. So hat das Lied in *"Singt und spielt"* seinen festen Platz. Bei der Auswahl wurden vor allem drei Kategorien von Liedern berücksichtigt: traditionelle Kinderlieder, neue Kinderlieder und Lieder, die 'eigentlich' für Erwachsene sind, aber Kindern großen Spaß machen. Auch Lieder für Kinder aus Gastarbeiterländern sind einbezogen¹².

Hinsichtlich der Hörerziehung vertritt GECK die Auffassung, daß der schulische Musikunterricht angesichts der Vielfalt unserer heutigen Musikkultur seinen Anforderungen nicht gerecht werden kann, wenn er die Kinder *"in das Ghetto einer falsch verstandenen 'musikpädagogischen' Musik sperrt"*, aber auch dann nicht, wenn *"man sich den Modeströmungen populärer Musik an den Hals wirft oder aber mit 'klassischer' Musik rigoros gegenzusteuern versucht"*¹³. Ausdrücklich kritisiert GECK die Überbetonung der Kunstmusik in den Grundschulbüchern der vergangenen 10 Jahre. Mit seinem Unterrichtswerk verfolgt er das Ziel, *"die Schüler in die sie umgebende Musikkultur in ihrer ganzen Breite"* einzuführen. Die Schüler sollen *"Rockmusik, Jazz, Schlager, Liedermacher-Musik, Musik in Film und Oper, in der Kirche und im Spielmannszug"* kennenlernen. Sie sollen *"neugierig auf Kunstmusik ... neugierig auf alle Arten der Musik und des Umgangs mit ihr"* gemacht werden¹⁴. GECK plädiert dafür, *"den Schülern zunächst einen emotionalen Zugang"* zu den wichtigsten Werken der Konzertliteratur zu ermöglichen. Dies könne über Aktivitäten wie Tanzen oder Malen, Singen oder

10 vgl. *Singt und spielt*, Lehrerband, S.103

11 *Singt und spielt*, Lehrerband, S.7

12 vgl. *Singt und spielt*, Lehrerband, S.8

13 *Singt und spielt*, Lehrerband, S.8

14 vgl. *Singt und spielt*, Lehrerband, S.6

Spielen zur Musik, bzw. durch Verbalisieren der Höreindrücke geschehen. Das kognitive Erfassen dürfe stets erst der zweite Schritt sein¹⁵.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Dem integrativen Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes entsprechend wird das Musikhören nicht in einem eigenen Themenblock konzentriert, sondern in das zentrale Kapitel "*Andere machen Musik - wir machen Musik*" integriert¹⁶. Ungeachtet dessen besitzt das Musikhören in "Singt und spielt" einen hohen Stellenwert. Das läßt sich aus den skizzierten Zielvorstellungen des Autors ebenso ableiten wie aus der inhaltlichen Gestaltung des Hauptkapitels "*Andere machen Musik - wir machen Musik*". Es enthält nahezu in jeder Unterrichtseinheit Hörbeispiele und entsprechende Höraufträge. Zum Kapitel "*Musiklehre*" gehören fünf, zum abschließenden Liederteil 14 Hörbeispiele. Bei letzteren handelt es sich allerdings ausschließlich um Aufnahmen der im Schülerbuch abgedruckten Lieder. Sie stehen in engem Zusammenhang mit dem Liedersingen und sind daher für den Lernbereich Musikhören kaum von Bedeutung. Das gilt natürlich auch für die komplett eingespielten Tierlieder zum ABC.

Leider fehlt eine nach thematischen Aspekten spezifizierte Übersicht über die Hörthemen und Hörbeispiele. Für die Planungsarbeit des Lehrers wäre eine solche Übersicht hilfreich. Das Verzeichnis der Hörbeispiele (Nummer, Name des Komponisten, Titel des Werkes und Laufzeit) am Ende des Lehrerbandes bietet wenigstens eine grobe Orientierungshilfe. Im Schülerband sind die Höraufgaben jeweils mit einem Kopfhörersymbol und der Hörbeispiel-Nummer gekennzeichnet.

15 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.6

16 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.33

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Die Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Die vier Tonkassetten enthalten insgesamt 114 Hörbeispiele. Davon sind 57 (50%) Klangbeispiele dem Musikhören zuzuordnen. Die übrigen 57 Stücke (50%) stehen mehr im Zusammenhang mit dem Musikmachen und wurden daher nicht in die Analysen einbezogen. Die Hörbeispiel-Nummern werden angesagt. Dem Inhaltsverzeichnis der Hörbeispiele (Kassettenbeilage) sind die Quellenangaben zu den Hörstücken sowie die Angaben zur Spieldauer zu entnehmen.

3.1.2 Zur Begründung der Hörbeispiele

Das entscheidende Kriterium für die Auswahl der Hörbeispiele ergibt sich aus der erklärten Absicht des Autors, die Schüler *"in die sie umgebende Musikkultur in ihrer ganzen Breite"* einzuführen. Dementsprechend soll das Hörangebot des Unterrichtswerkes *"die vielseitigen Möglichkeiten der Musik darstellen"*. Dabei sei nicht *"Glätte und Perfektion einer Darbietung"* von Wichtigkeit, *"sondern ihr Aufforderungscharakter, d.h. ihre Fähigkeit, neugierig zu machen, Ohren zu öffnen, zum genauen Hinhören zu verleiten, zum Mit- oder Nachmachen anzuregen"*. Kinderstimmen, Kinderchöre und Orff-Instrumente hätten in diesem Konzept ebenso ihren Platz wie Klänge des *"klassischen"* Orchesters oder Jazz-Rhythmen¹⁷.

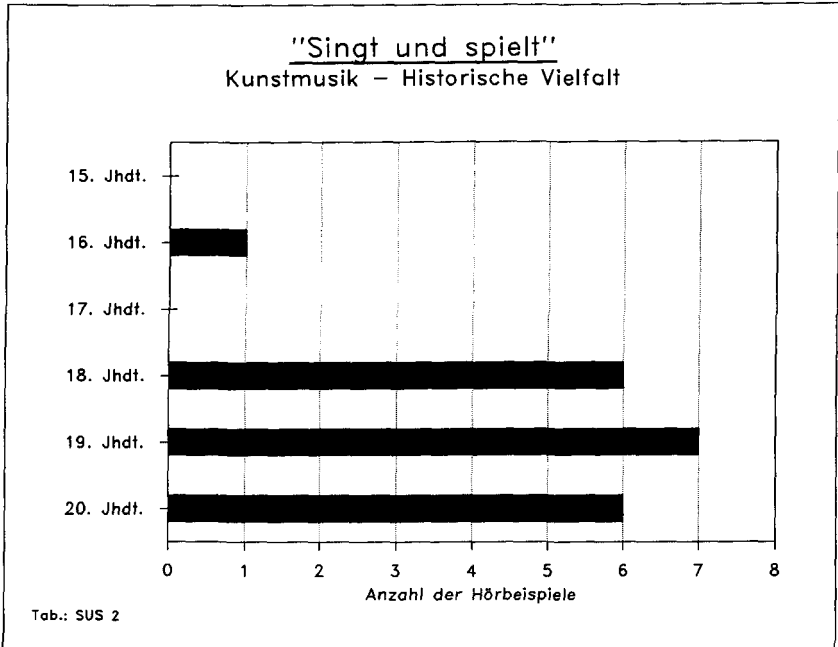
3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle SUS 1 zeigt, daß die vom Autor propagierte inhaltliche Breite bei der Zusammenstellung der Tonkassetten konsequent umgesetzt wurde. Die Hörbeispiele repräsentieren ein breites Spektrum unterschiedlicher Musikarten und Klänge. Klammert man die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Musikhören stehenden Tonbei-

17 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.8

Aus der Tabelle SUS 2 ist ersichtlich, daß bei der Auswahl der Werkbeispiele das 18. bis 20. Jhdt. in etwa gleichgewichtig berücksichtigt wurden. Das 16. Jhdt. ist nur mit einem Beispiel vertreten. Insgesamt repräsentieren die Werkausschnitte (ungeachtet ihrer vergleichsweise geringen Gesamtzahl) in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum der Kunstmusik.

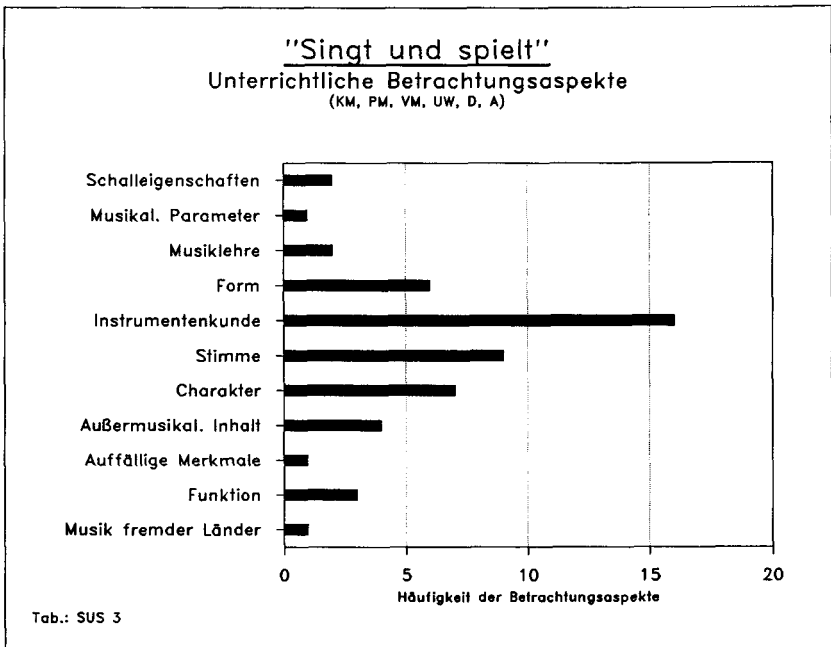


3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Eine differenzierte Auswertung nach den Hauptaspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen erweist sich als schwierig, da der Autor grundsätzlich von einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise ausgeht. Eine exakte Differenzierung nach Einzelaspekten ist daher bei manchen der Hörbeispiele kaum möglich. Insofern ist die Tabelle SUS 3 mit einem gewissen Vorbehalt zu betrachten.

Bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen dominiert der instrumentenkundliche Aspekt. Auch die Stimme (Stimmgattungen) steht häufig im

Blickpunkt der Betrachtung. Etwas weniger Gewicht haben die Aspekte Ausdruckscharakter, musikalische Formenlehre, außermusikalische Inhalte in Musikstücken und die Funktion von Musik. Von untergeordneter Bedeutung sind die Betrachtungsaspekte Schalleigenschaften, Musiklehre, Parameter, auffällige Merkmale und Musik fremder Länder. Interviews mit einem Opersänger und einem Dirigenten sollen Einblicke in das Umfeld der Oper vermitteln, mit Hilfe eines weiteren Interviews wird der Beruf des Liedermachers erhellt.



3.2 Texte

Die Texte nehmen im Schülerbuch im Zusammenhang mit dem Musikhören einen beträchtlichen Raum ein. Ihre Funktionen sind unterschiedlich. Einerseits erläutern sie Abbildungen und liefern Sachinformationen über Komponisten, Werke, Instrumente, musiktheoretische Sachverhalte oder über Erscheinungsformen der Musik in der Alltagswelt. Andererseits beinhalten sie Höraufträge, Arbeitsanweisungen oder Anregungen zu musikpraktischer Betätigung im Zusammenhang mit den Hörbeispielen.

Die Texte sind durchweg kurz gehalten. Ihre Aussage beschränkt sich auf das Notwendigste und wird stets durch veranschaulichendes Bildmaterial ergänzt. Ihre sprachliche Form ist altersgemäß und daher für Grundschüler gut nachvollziehbar. Fachliche Mängel sind nicht zu erkennen.

Die typografische Gestaltung der Texte erscheint in Hinblick auf die Lesefähigkeiten von Grundschulkindern angemessen. Die Zeilenlängen sind kurz, die Textblöcke kompakt und daher auf einen Blick überschaubar. Der ausgewogene Wechsel von Text- und Bildanteilen bewirkt ein abwechslungsreiches Gesamtbild der Seitengestaltung.

3.3 Notenbeispiele

Das Unterrichtswerk will "*Musikbuch und Liederbuch in einem*"¹⁸ sein. So ist in den beiden Liederkapiteln (Tierlieder zum ABC, Lieder) eine große Zahl von Liedern abgedruckt, die jedoch im Zusammenhang mit dem Musikhören vernachlässigt werden können.

Notenbeispiele zu den komplexeren Werkausschnitten gibt es nur in sehr geringer Zahl. Die meisten von ihnen sind als Vorlage zum Singen oder Spielen der in den entsprechenden Hörstücken vorkommenden Themen gedacht. Auf diesem Wege sollen die Kinder mit den Themen vertraut gemacht werden, um sie dann beim Hören leichter erkennen zu können. Der Autor greift dabei auch auf die Melodien von Liedern zurück, die in Werken der Kunstmusik verarbeitet werden (Beispiele: "Das klinget so herrlich ..." / W.A. Mozart: Die Zauberflöte, Chor der Sklaven¹⁹; "Geh im Gäßle ..." / J. Haydn: Sinfonie mit dem Paukenschlag²⁰; "Abend ist es spät" / I. Strawinsky: Petruschka²¹). Das einzige Partiturbispiel zeigt die ersten 16 Takte aus dem Andante von Haydns Sinfonie mit dem Paukenschlag²². Die grafische Notation wird bis auf ein simples Beispiel im Zusammenhang mit der Thematik "*Gewittermusik*" ausgeklammert²³.

Die typografische Gestaltung der Notenbeispiele ist altersgemäß, das Notenbild ist groß genug, klar und übersichtlich.

Insgesamt kommt der Aspekt der Notation im Zusammenhang mit dem Musikhören in "Singt uns spielt" zu kurz. GECK kritisiert an Schulbüchern der vergangenen 10 Jahre,

18 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.7

19 Singt und spielt, Schülerbuch, S.71

20 Singt und spielt, Schülerbuch, S.78/79

21 Singt und spielt, Schülerbuch, S.92

daß "nun plötzlich schwierige Partituren, die man selbst als Lehrperson nur mühsam entziffern konnte, Eingang in die Schulbücher (fanden)"²⁴. Sein eigenes Konzept muß sich freilich den Vorwurf gefallen lassen, die Notation, der als Hörhilfe bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit komplexen Musikwerken zweifellos eine wichtige Funktion zufallen kann, zu stark zu vernachlässigen.

3.4 Bildmaterialien

Die Bildmaterialien nehmen im Schülerbuch sehr breiten Raum ein. Es gibt kaum eine Seite ohne Abbildungen, die meist den größeren Teil der Buchseite beanspruchen. Vor allem in dem für das Musikhören zentralen Kapitel "*Andere machen Musik - wir machen Musik*" sind sehr vielfältige und anregende Bildmaterialien zu finden. Es gibt große, farbenfrohe, gemalte Bilder, die Alltagssituationen darstellen. Sie sind als Einstieg in ein Unterrichtsgespräch gedacht, sollen zu eigenem Musizieren anregen oder Hörerwartungen wecken. Serien von kleinen, schwarz-weiß oder farbig gezeichneten Bildern, bilden die Grundlage für Zuordnungsaufgaben. Comicartige Bildfolgen, teils mit Sprechblasen werden im Zusammenhang mit der Vermittlung musiktheoretischer Kenntnisse und Fachbegriffe eingesetzt, Farbfotos vor allem bei instrumentenkundlichen Themen. Die Instrumente werden überwiegend mit dem spielenden Musiker abgebildet. Auf diese Weise gewinnt der Schüler eine Vorstellung von der Haltung und Handhabung des Instruments. Zeichnungen geben zusätzliche Einblicke in Details oder verschaffen einen Überblick über bestimmte Instrumentengruppen. Farbfotos spielen auch im Zusammenhang mit dem Thema Oper eine wichtige Rolle.

Das farbenfrohe, abwechslungsreiche und aussagekräftige Bildmaterial macht das Buch sehr lebendig und dürfte eine starke Motivation zur Beschäftigung mit den angesprochenen Themenkreisen ausüben. Positiv hervorzuheben ist vor allem die wohlüberlegte, äußerst vielfältige Auswahl der Abbildungen. Die Qualität der Bilder ist durchweg gut (Ausnahme: Kinderchor, S.46/47; unscharf). Die Bilder sind groß genug und jeweils geschickt auf den Buchseiten plaziert.

22 vgl. Singt und spielt, Schülerbuch, S.80/81

23 vgl. Singt und spielt, Schülerbuch, S.61

24 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.6

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

MARTIN GECK hebt hervor, daß sich sein Unterrichtswerk gerade dadurch von "bloßen Lehrbüchern" unterscheidet, daß es durch "*Materialangebot und Fragestellung*" den Unterricht vorstrukturiert. Das Schulbuch diene "*als methodische Hilfe für Lehrerinnen und Lehrer*"²⁵. In der Tat wird der Verlauf des Unterrichts durch die Anordnung der Inhalte und die Hör- und Arbeitsaufträge im Schülerbuch ziemlich stark vorstrukturiert. Dennoch bleibt Lehrer und Schülern genügend Spielraum für spontane Modifikationen. Das liegt vor allem daran, daß sich der Autor bemüht hat, bei der Formulierung der Hör- und Arbeitsaufträge auf die schulmeisterlich wirkende Befehlsform möglichst zu verzichten. Stattdessen operiert er vorzugsweise mit geschickt formulierten Fragen und Impulsen, die motivierender wirken und offene Schülerreaktionen zulassen. Vor allem aber sind die Hör- und Arbeitsaufträge überwiegend so strukturiert, daß sie den Schülern nicht nur vorgestanzte Antworten abverlangen, sondern sie auf vielfältige Weise zum handelnden Umgang mit den Hörinhalten anregen (z.B. Bewegung, szenisches Spiel, Musizieren, Notieren, Zeichnen, Zuordnen usw.). Durch den geschickten Wechsel von unterschiedlichen Aufgabenstellungen und kurzen Informationstexten, vermeidet der Autor ermüdende Fragenkataloge zu den Hörbeispielen. Die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Hörstücken rückt die Vielfalt möglicher Betrachtungsaspekte von Musik ins Bewußtsein der Schüler. Emotionale Zugangsweisen stehen vor der kognitiven Beschäftigung mit den Hörbeispielen. Wohl auch aus diesem Grund gibt es im Zusammenhang mit dem Hören nur selten Partiturbeispiele.

Die Strukturierung der einzelnen Unterrichtseinheiten geschieht durch das "*Doppelseiten-Prinzip*": Jede Doppelseite stellt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine in sich geschlossene Einheit dar. Innerhalb der Anordnung der Doppelseiten ist in vielen Fällen eine Progression feststellbar: Auf eine einfache folgt eine etwas anspruchsvollere, die man nach Auffassung des Autors zur Not auch weglassen kann²⁶.

Die äußere Gestaltung des Buches kann als sehr gelungen bezeichnet werden. Reichhaltiges, vielfältiges, farbenfrohes, ausreichend großes und aussagekräftiges Bildmaterial

25 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.7

26 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.33

verleiht dem Buch einen ansprechenden Charakter und kommt dem Anschauungsbedürfnis der Grundschüler entgegen. Mit Erfolg wurde der äußere Anschein eines "strengen" Lehrbuches vermieden. Ein klares, übersichtliches Layout (nicht zu vollgepackte Seiten, genügend strukturierender Leerraum, geschickte grafische Gestaltung der Buchseiten, die Angabe des jeweiligen Themenkreises und des konkreten Einzelthemas auf jeder Buchseite) erleichtert gerade noch ungeübten Kindern den Umgang mit dem Buch. Die Gesamtkonzeption des Buches garantiert sowohl Anschaulichkeit als auch Handlungsbezogenheit der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse. Die Gestaltung der beiden Schülerhefte verstärkt diesen Eindruck. Psychologische Nähe wird durch die Einbeziehung von Musik unterschiedlicher Art aus der Erfahrungswelt der Kinder, vor allem aber durch die Art und Weise der Präsentation der Inhalte erreicht. So sind auf sehr vielen Bildern musikalisch agierende Kinder und Jugendliche zu sehen, wodurch der Eindruck vermieden wird, Musik sei eine ernste Sache vor allem für Erwachsene.

4.2 Zum Lehrerband

Der Lehrerband gliedert sich in eine Einleitung und vier Kapitel, die denen des Schülerbuches entsprechen ("*Tierlieder zum ABC*", "*Lieder*", "*Andere machen Musik - wir machen Musik*", "*Musiklehre*"). Jedes Kapitel wird mit einer grundlegenden didaktischen Reflexion zum jeweiligen Themenkomplex eröffnet. Besonders ausführlich geschieht das in den ersten beiden Kapiteln, in denen der Autor Grundprobleme der Lieddidaktik behandelt. Die didaktischen und methodischen Aspekte des Lernbereichs Musikhören werden im wesentlichen innerhalb des Kapitels "*Andere machen Musik - wir machen Musik*" thematisiert, zu einem geringeren Teil auch noch im Kapitel Musiklehre. Im Zentrum stehen dabei jeweils die Arbeitshilfen zu den Unterrichtseinheiten. Sehr hilfreich ist der verkleinerte Abdruck der jeweiligen Schülerbuchdoppelseite im Lehrerhandbuch. Er erleichtert die Orientierung. Dazu trägt auch das Verzeichnis der Hörbeispiele am Ende des Lehrerbandes bei. Es enthält neben der fortlaufenden Beispielnnummer den Namen des Komponisten, den Werktitel und die Laufzeit. Die Hilfen zu den einzelnen Unterrichtseinheiten untergliedern sich in "*Sachanalyse*", "*Didaktischer Kommentar*", "*Lernfelder*", "*Hinweise zur Unterrichtsgestaltung*" und zum "*Schülerheft*".

Die Sachinformationen zu den Hörbeispielen bewegen sich je nach didaktischer Intention auf recht unterschiedlichem Differenzierungsniveau. In einigen Fällen (z.B. drei

Klavierkompositionen von Béla Bartók, Robert Schumann und Claude Debussy²⁷) begnügt sich der Autor mit der bloßen Nennung der Komponistennamen, der Werktitel und einer stichwortartigen Beschreibung der Hörbeispiele. Wesentlich ausführlicher sind z.B. die Informationen zum Andante aus Haydns Sinfonie mit dem Paukenschlag. Hier erhält der Lehrer Hinweise zur Biographie Haydns (speziell zu seinen England-Aufenthalten) und zu seinen kompositorischen Absichten. Das Hörbeispiel selbst wird kurz charakterisiert, jeweils viertaktige Notenbeispiele veranschaulichen die einzelnen Variationen²⁸. Ausführlich sind auch die Informationen zum Themenbereich "*Musik aus dem Lautsprecher*"²⁹, zur Oper³⁰ und zur Moldau von Smetana³¹ sowie zu Petruschka von Strawinsky³². Leider macht der Autor bis auf eine Ausnahme keine Angaben zu den Geburts- und Sterbedaten der Komponisten. Fast immer führt er jedoch das Jahr der Kompositionsentstehung oder der Uraufführung eines Werkes an. Neunmal dienen kurze Notenbeispiele der Veranschaulichung von Motiven oder Themen. Knappe Analysen der Werkauschnitte liegen für die meisten Hörbeispiele vor. Die Sachinformationen zur Instrumentenkunde (Orffinstrumente, Orgel, Oboe, Holzblasinstrumente, Blechblasinstrumente, Streicher, Rockmusik-Instrumente) sind ausreichend bis gut. Weiterführende Literatur bietet der Autor nicht an (Ausnahme: zwei Hinweise auf umfassendere didaktische Bearbeitungen zweier Themenkreise in Zeitschriften).

Im "*Didaktischen Kommentar*" legt der Autor die Intentionen der jeweiligen Unterrichtseinheiten dar, begründet die Auswahl der Inhalte und die Vorgehensweisen. Gelegentlich unterbreitet er hier auch schon erste Vorschläge zur praktischen Erarbeitung der Themen im Unterricht. Am Ende des Kommentars listet GECK jeweils die Grobziele der Unterrichtseinheiten auf. In der Rubrik "*Lernfelder*" wird stichwortartig dargestellt, welche Aspekte aus den fünf Lernbereichen (Musikmachen, Agieren, Musikhören, Musiktheorie, Umwelterfahrung) in den Unterrichtseinheiten jeweils angesprochen werden sollen.

Methodische Hilfen erhält der Lehrer nach Auffassung des Autors durch die Art der Strukturierung und Aufbereitung der Themenkreise im Schülerbuch³³. Aus diesem Grund fallen die "*Hinweise zur Unterrichtsgestaltung*" im Lehrerband recht spärlich aus. Sie gehen über wenige punktuelle Anregungen und gelegentliche Hinweise auf

27 Singt und spielt, Lehrerband, S.40f

28 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.82f

29 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.88-97

30 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.70-73

Ausweitungsmöglichkeiten nicht hinaus. In vielen Fällen fehlen sie ganz. Ein kurzer Hinweis auf die Aufgabenstellungen im Schülerheft beschließt jeweils den Kommentar zu den Doppelseiten des Schülerbuches.

4.3 Zur Stoffverteilung

Das Schülerbuch ist für die Jahrgangsstufen 1-4 konzipiert. Nach den Angaben GECKs ist das zentrale Kapitel "*Andere machen Musik, wir machen Musik*" "*in 12 Unterrichtseinheiten gegliedert*"³⁴, so daß auf jedes Schuljahr, statistisch gesehen, 3 Unterrichtseinheiten entfallen"³⁵. Eine jahrgangsmäßige Verteilung der Inhalte wird nicht vorgeschlagen. Die Inhaltsverzeichnisse der beiden Schülerhefte lassen jedoch vermuten, daß die erste Hälfte des Kapitels für die ersten beiden Jahrgänge, die zweite Hälfte für die 3. und 4. Klasse gedacht ist³⁶.

Mit dem Hinweis auf die mangelnde Kontinuität des Musikunterrichts an vielen Grundschulen will GECK das Hauptkapitel nicht als strikt progressiv angelegten Lehrgang verstanden wissen. Vielmehr läßt er die Möglichkeit offen, die Reihenfolge der zumeist auf einer Doppelseite konzipierten Unterrichtseinheiten individuell zu variieren³⁷.

Der weitgehende Verzicht auf einengende Vorgaben für eine zeitliche Stoffverteilung und die Variabilität der Themenfolge ermöglichen dem Lehrer eine in zeitlicher und thematischer Hinsicht individuelle, der Klasse und seinen eigenen Wünschen entsprechende Unterrichtsplanung. Da im Laufe der Grundschulzeit in der Regel mit Lehrerwechseln zu rechnen ist, setzt das allerdings eine Abstimmung mit den anderen Fachkollegen voraus.

31 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.122f

32 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.98-101

33 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.7

34 Wie die 15 Unterkapitel in 12 Unterrichtseinheiten eingeteilt werden, ist nicht ersichtlich.

35 Singt und spielt, Lehrerband, S.33

36 Die Inhalte des Schülerheftes 1/2 beziehen sich nämlich auf die Schulbuchseiten 28-60, die Inhalte des Schülerheftes 3/4 auf die Schulbuchseiten 62-92.

37 vgl. Singt und spielt, Lehrerband, S.33

5. Gesamturteil

"Singt und spielt" ist ein sehr ansprechend gestaltetes Unterrichtswerk, das als Kombination von Liederbuch und Arbeitsbuch konzipiert ist und auch deutlich zwischen diesen beiden Bereichen trennt. Auf der Basis eines integrativen Gesamtkonzepts weist der Autor dem Musikhören innerhalb des Bereichs Arbeitsbuch einen hohen Stellenwert zu. Sein ganzheitlicher Ansatz und sein Bemühen, emotionale Komponenten bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Musik stärker zu gewichten, prägen auch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen. Trotzdem kommt das Lernen nicht zu kurz. Ein insgesamt reichhaltiges Materialangebot eröffnet die Möglichkeit, vorhandenes Wissen und Können der Kinder zu vertiefen und ihren musikalischen Horizont zu erweitern. Zieht man von den insgesamt 114 Hörbeispielen die mehr im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten stehenden Hörstücke (vor allem Lieder und Playbacks) ab, bleiben noch 57 Klangbeispiele für den eigentlichen Hörunterricht übrig. Für vier Schuljahr erscheint das etwas knapp. Innerhalb des Hörangebotes dominieren die Beispiele der Kunstmusik. Die Auswahl innerhalb dieses Bereichs repräsentiert in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum dieser Musikart. Für ein Grundschulbuch erstaunlich hoch ist der Anteil der populären Musik. Die Blickrichtung, unter denen die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen erfolgt, ist sehr stark von dem handlungsorientierten Ansatz des Autors geprägt, was den Interessen und Fähigkeiten von Grundschulern entgegenkommen dürfte. Die Sachinformationen und methodischen Anregungen zum Lernbereich Musikhören könnten zumindest teilweise etwas ausführlicher sein. Als ein Mangel muß auch die dürftige Ausstattung mit Partiturbeispielen im Zusammenhang mit den Werkausschnitten betrachtet werden. Dennoch bietet das Unterrichtswerk gute Voraussetzungen für einen abwechslungsreichen und fundierten Hörunterricht in der Grundschule.

Rondo

1. Erscheinungsform des Unterrichtswerkes

Das Unterrichtswerk "Rondo"¹ enthält für jede Jahrgangsstufe getrennt folgende Teile:

- 1 Schülerbuch
- 1 Lehrerhandbuch
- 2 Kassetten
- 1 Foliensatz zum Schülerbuch

2. Zur didaktischen Konzeption

2.1 Zum Gesamtkonzept des Unterrichtswerkes

Grundlage für die Konzeption des Unterrichtswerkes Rondo bildet die Systematik der musikalischen Verhaltensweisen nach DANKMAR VENUS (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion). Die von VENUS genannten Verhaltensfelder werden in Rondo als *"gleichgewichtige, eigenständige Unterrichtsinhalte"* berücksichtigt. Das Kommunikationsmodell (GOTTFRIED KÜNTZEL) übernimmt dabei die wichtige Funktion *"eines die Lernfelder verbindenden Systems"*². Mit Hilfe geeigneter Medien versucht der Lehrgang *"die Kommunikation von Musik und über Musik zwischen Lehrer und Kindern herzustellen"*³.

Die Autoren gehen von einem *"erweiterten Musikverständnis"* und einer *"vielfältigen Bildungsfähigkeit des Grundschülers"* aus⁴. Das Ziel des Unterrichtswerkes sehen sie darin, mit Hilfe *"kindspezifischer Lernorganisation"*

-
- 1 Rondo (Ausgabe B), Musiklehrgang für die Grundschule in vier Bänden, v. Jürgen Kerger / Brigitte Person / Karl - Heinz Keller, Offenburg: Karl Mildenberger Verlag
Band 1 - 1. Schuljahr 1989⁴ / Handbuch 1989³
Band 2 - 2. Schuljahr 1988³ / Handbuch 1988²
Band 3 - 3. Schuljahr 1988³ / Handbuch 1988²
Band 4 - 4. Schuljahr 1988 / Handbuch 1988
 - 2 Rondo 1, Handbuch, S.3
 - 3 Rondo 1, Handbuch, S.4
 - 4 Rondo 1, Handbuch, S.3

- *die Erlebnisfähigkeit und Ausdrucksbereitschaft zu steigern (emotionaler Bereich)*
- *die Wahrnehmungsfähigkeit und Verhaltensweisen der Musik gegenüber zu entwickeln (akustisch-sensorischer, pragmatischer Bereich)*
- *Kategorien für die Einordnung und Differenzierung musikalischer Sachverhalte zu bilden (kognitiver Bereich)*⁵.

Rondo will "elementare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln" mit dem übergeordneten Ziel, Schülern "einen Zugang zu Musik in all ihren Erscheinungsformen" zu ermöglichen⁶.

Dabei soll jeder Schüler einbezogen und somit "graduall unterschiedliche Interessen, Lernvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten" berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Ergebnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie halten die Autoren eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik für vorteilhaft. In der Einbeziehung verschiedener Körpersinne sehen sie eine wesentliche Unterstützung für das Verstehen musikalischer Strukturen⁷. Die Autoren sind deshalb bemüht, den Kindern durch eine "mehrperspektivische Arbeitsweise" verschiedenartige Vorstellungshilfen zu vermitteln. Großen Wert legen die Autoren auf die Eigentätigkeit der Kinder im Musikunterricht (z.B. durch "Zeigen, Klatschen, Gehen, Tanzen, Singen und Instrumentalspiel"⁸). Ein spiralförmiger Aufbau, das heißt das stets erneute Aufgreifen thematischer Aspekte an verschiedenen Inhalten, soll vertiefende Zugänge ermöglichen und eine beziehungslose Aufeinanderfolge von Inhalten vermeiden⁹. Durch kindgemäße Zugangsweisen soll das "gesamte Feld musikalischer Erscheinung ... zum Erfahrungsbereich des Grundschulkindes werden".

Ein solcher Musikunterricht bedingt nach Auffassung der Autoren jedoch Unterrichtsmethoden und -inhalte, die

5 Rondo 1, Handbuch, S.3

6 Rondo 3, Handbuch, S.3

7 Rondo 1, Handbuch, S.4

8 Rondo 1, Handbuch, S.7

9 vgl. Rondo 1, Handbuch, S.7

vgl. Rondo 3, Handbuch, S.5

- *an der musikalischen Umwelt des Kindes nicht vorbeigehen*
- *Erkenntnishilfen zur Erschließung traditioneller und zeitgenössischer musikalischer Strukturen anbieten*
- *die sozialen Faktoren selbst zum Gegenstand haben und die Urteils- und Kritikfähigkeit ausbilden*"¹⁰.

Aus pädagogischen und organisatorischen Gründen plädieren die Autoren für eine Erteilung des Musikunterrichts in der Grundschule durch den Klassenlehrer. Mit ihrer Konzeption eines geschlossenen Curriculums glauben sie auch den Nichtfachmann in die Lage versetzen zu können, einen effektiven Musikunterricht zu erteilen. Dem Fachlehrer bleibe es unbenommen, "*Schülerbuch, Kopiervorlagen und Schallplatte in sein eigenes Konzept der Lernzielstrategie einzuplanen*"¹¹.

2.2 Zum Stellenwert des Musikhörens und zur Strukturierung seiner Lerninhalte

Der Lernbereich Musikhören besitzt in Rondo einen hohen Stellenwert. Das läßt sich schon daran ablesen, daß die Autoren seine didaktische Legitimation und die mit ihm verbundenen Zielvorstellungen ausführlich darlegen und begründen. Unter Bezugnahme auf K. H. EHRENFORTH¹² formulieren die Autoren als Ziel musikalischer Hörerziehung die Hinführung zum "*aktiv-synthetische(n) Hören*", wonach "*vergänglich Erklingendes ... im geistigen Nachvollzug musikalischer Struktur als Sinneinheit gefügt (wird)*"¹³. Darüber hinaus solle eine Hörerziehung "*'emanzipatorisch-kritisch' akzentuiert sein*". Die Autoren heben auf der einen Seite die Offenheit des Kindes der Primarstufe für vielfältige Hörerlebnisse hervor, sehen aber ebenso "*natürliche Grenzen*". 6-10jährige könnten und sollten nicht "*zur kleinen Ausgabe des Adornoschen 'Bildungskonsumenten' oder des 'Experten'*" ausgebildet werden. Doch sei es möglich, "*grundlegende Fähigkeiten als Voraussetzungen zum adäquaten Hören*" zu erarbeiten und zu üben. In diesem Sinne halten die Autoren es für notwendig, im Hörunterricht folgende "*Einstellungen*" und "*Verhaltensaspekte*" (nach EHRENFORTH) anzustreben:

10 Rondo 1, Handbuch, S.3

11 Rondo 1, Handbuch, S.4, vgl. auch S.6

12 EHRENFORTH, K. H.: Musikalische Hörerziehung und Unterrichtswirklichkeit. Oder: Von den Grenzen schulischer Musikerziehung heute. In: ANTHOLZ, H. / GUNDLACH, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975

13 Rondo 2, Handbuch, S.6

1. *die Bereitschaft, still zu sein (Kommunikationsbedingung)*
2. *die Bereitschaft, hinzuhören (Kommunikationsoffenheit)*
3. *die Bereitschaft, zuzuhören (Kommunikationswilligkeit)*
4. *die Fähigkeit, musikalische Strukturen zu unterscheiden (Kommunikationsfähigkeit)*
5. *die Bereitschaft, vorschnelle und unkritische Identifikation mit Musik in Frage stellen zu lassen oder gar selbst in Frage zu stellen (kommunikative Selbstkritik)*
6. *die Bereitschaft, vorschnelle und unkritische Identifikation [Identifikation = Druckfehler] Ablehnung von Musik in Frage stellen zu lassen oder gar selbst in Frage zu stellen (kommunikative Toleranz)*
7. *die Fähigkeit, die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen von Musik zu reflektieren (kommunikativ-kritische Distanz)"¹⁴.*

Wichtig ist es nach Auffassung der Autoren, die Darbietung von Musikstücken mit Höraufgaben zu verbinden, um bereits in der Grundschule Kategorien heranzubilden, welche *"weitergehende Grundlagen bereitstellen zur späteren Kommunikation mit dem Kunstwerk"*. Ausgehend von einfachen, dann zunehmend komplexer werdenden Höraufgaben werde im Zusammenhang mit anderen Bereichen musikalischen Verhaltens die Urteilskraft über musikalische Kompositionen durch begründete Aussagen gestärkt und der emanzipierte Hörer erst ermöglicht¹⁵. Die Schüler sollen differenzierte Aussagen machen bezüglich der Grade von:

"Gleichförmigkeit, Ähnlichkeit, Kontrast

Entwicklung oder Reihung von Strukturen

Steigerungen oder Rückentwicklungen von Parametern

Gleichzeitigkeit und Sukzessivität von musikalischen Ereignissen

Quantitäten (keiner, einer, mehrere, viele, genaue Anzahl)

Gruppierungen (welche Gruppen sind beteiligt)

Parameter (laut-leise, hoch-tief, lang-kurz, Klangfarbe)

Prägnanz (Figur-Hintergrund)"¹⁶.

Hinzu treten *"Fragen nach Schallquellen und Schallerzeugung, nach technischen Mitteln der Produktion, Übertragung und Konservierung"*¹⁷. Um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden, sollen *"erst mit zunehmender Reife und Hörerfahrung Länge und*

14 Rondo 2, Handbuch, S.7. Vgl. auch Rondo 4, Handbuch, S.4

15 vgl. Rondo 2, Handbuch, S.7

16 Rondo 2, Handbuch, S.8

17 Rondo 2, Handbuch, S.7

Komplexität der Hörbeispiele" wachsen¹⁸. Außerdem plädieren die Autoren für ein mehrmaliges Hören der Stücke, auch nach längerem zeitlichen Abstand und für eine Variierung der Höraufgaben sowie für eine Verbindung der Hördimension mit anderen musikalischen und paramusikalischen Dimensionen¹⁹.

Die Einbeziehung von Notationsformen begründen die Autoren damit, daß Musik erst durch ihre Fixierung über den Höreindruck hinausgehend 'beschreibbar' und 'beurteilbar' werde. Außerdem dienen Zeichen und Regeln u.a. auch als Kommunikationsrepertoire zwischen Lehrer und Schüler²⁰. Grafische Notationen seien vom Grundschüler leicht zu verstehen und vermittelten unmittelbare Einsichten in bestimmte Eigenschaften von Geräuschen, Tönen und Klängen. Die Begründung für eine Einführung der traditionellen Notation sehen die Autoren vor allem in deren Bedeutung für die Kommunikation im Musikleben und in ihrer Basisfunktion für das Musizieren²¹.

Ein weiterer Schwerpunkt im Zusammenhang mit dem Lernbereich Musikhören ist die Instrumentenkunde. Die Autoren legen Wert darauf, daß die Instrumente des "*klassischen Ensembles*", aber auch der sogenannten "*Unterhaltungsmusik*" nicht nur einmal durchgenommen, sondern während der ganzen Grundschulzeit wiederholt in den Blickpunkt gerückt werden. Dies sei möglich durch die Integration der Instrumentenkunde in die meisten Unterrichtseinheiten.

Das starke Gewicht des Musikhörens in Rondo läßt sich auch an der großen Zahl von Hörbeispielen ablesen. Aus den Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung geht hervor, daß in nahezu jeder Unterrichtseinheit während der ganzen Grundschulzeit Hörbeispiele eingesetzt werden, wobei sehr häufig eine Verbindung mit musikalisch-praktischen Aktivitäten hergestellt wird.

Im Interesse einer möglichst vielperspektivischen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten haben die Autoren dem Lernbereich Musikhören im Schülerbuch kein eigenes Kapitel zugewiesen. Vielmehr sind die Hörthemen mit unterschiedlicher Gewichtung in die einzelnen Unterrichtseinheiten integriert. Schon an den Überschriften der Themen-

18 Rondo 2, Handbuch, S.8

19 vgl. Rondo 2, Handbuch, S.8
vgl. Rondo 4, Handbuch, S.3

20 vgl. Rondo 2, Handbuch, S.9

21 vgl. Rondo 3, Handbuch, S.5

kreise läßt sich ablesen, daß fachliche Aspekte mit steigender Jahrgangsstufe zunehmendes Gewicht erhalten. Die neben der Kapitelüberschrift stehende Rubrik "*Inhalt*" informiert über die jeweiligen thematischen Schwerpunkte.

3. Zur Präsentation der Lerninhalte des Musikhörens und zu den Aspekten der unterrichtlichen Auseinandersetzung

3.1 Hörbeispiele

3.1.1 Anzahl und Präsentationsform der Hörbeispiele

Auf acht Kassetten stehen 271 Hörbeispiele zur Verfügung. 171 davon sind direkt dem Musikhören zuzuordnen. Die übrigen 100 (vor allem Lieder und Musizierstücke) stehen im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten und wurden daher nicht in die Analysen einbezogen.

Die Bandaufnahmen enthalten zwischen den einzelnen Titeln genügend lange Leerstellen. Leider werden die Hörbeispiel-Nummern nicht angesagt, was das Auffinden eines bestimmten Stückes erschwert. Die Quellenangaben zu den Hörstücken sowie Angaben zur Spieldauer sind dem jeweiligen "*Verzeichnis der Hörbeispiele*"²² zu entnehmen.

3.1.2 Zur Begründung der Auswahl der Hörbeispiele

Eine direkte Begründung für die Auswahl der Hörbeispiele geben die Autoren nicht, doch ergibt sich diese aus der didaktischen Konzeption des Unterrichtswerkes: Die Musikstücke und Werkausschnitte sollen den Schülern einen "*Zugang zur Musik in all ihren Erscheinungsformen*"²³ eröffnen. Dementsprechend spielt der Aspekt der Vielfalt als Auswahlkriterium eine entscheidende Rolle.

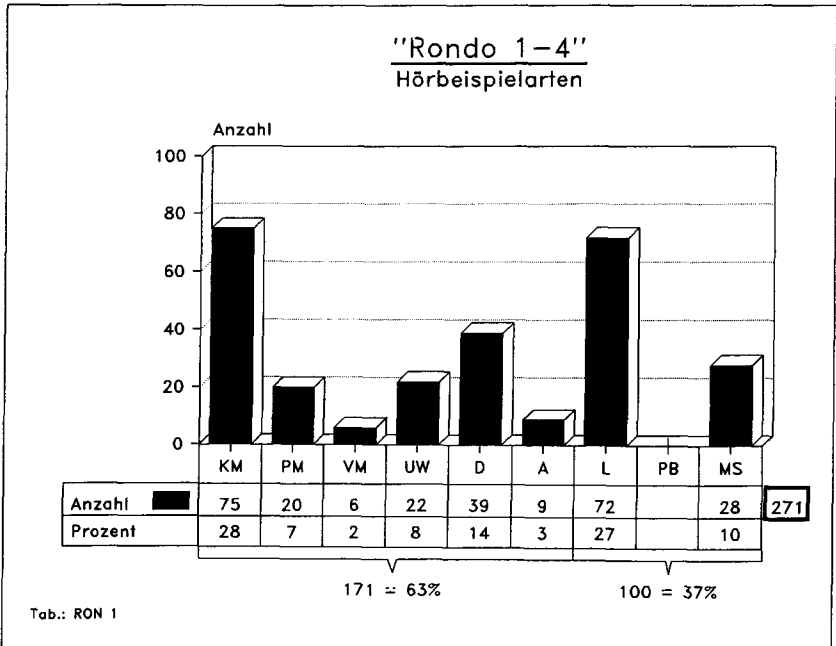
22 vgl. jeweils Nr. 3 der Handbücher bzw. am Ende der Schülerbände

23 Rondo 3, Handbuch, S.3

3.1.3 Zur Repräsentanz der Hörbeispiele

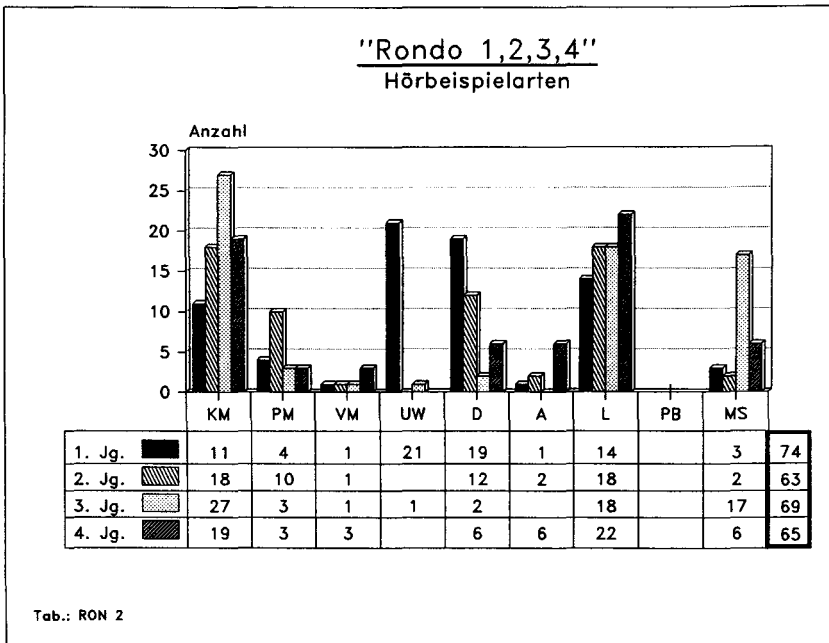
3.1.3.1 Repräsentanz in bezug auf die Art der Hörbeispiele

Die Tabelle RON 1 zeigt, daß für das Musikhören insgesamt sehr reichhaltiges und vielfältiges Hörmaterial zur Verfügung steht. Das stärkste Gewicht hat mit 75 Werk-ausschnitten die Kunstmusik (28%). An zweiter Stelle stehen die Demonstrationsbeispiele (14%). Vorwiegend handelt es sich dabei um Instrumentalfassungen²⁴ von Liedern, die im Zusammenhang mit instrumentenkundlichen Themen eingesetzt werden. An dritter Stelle rangieren mit 8% Umweltgeräusche und Tierstimmen, die in der Tabelle allerdings etwas zu stark gewichtet erscheinen, da sie im Unterricht in Gruppen zusammengefaßt dargeboten werden. Der Anteil populärer Musikstücke (20 Titel = 7%) ist für ein Grundschulbuch relativ hoch. Schließlich runden einige ausländische Musikbeiträge (3%) und einige Volksmusikstücke (2%) das Hörangebot ab. Insgesamt repräsentiert das angebotene Hörmaterial wie in kaum einem anderen Unterrichtswerk die Vielfalt unseres heutigen Musikangebots.



24 Es handelt sich nicht um übliche Liedarrangements. Die Besetzung besteht meist aus einem oder sehr wenigen Orchesterinstrumenten.

Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Betrachtung der Hörbeispielarten (Tabelle RON 2) verdeutlicht, daß Umweltgeräusche und Tierstimmen nur für die 1. Klasse vorgesehen sind²⁵ und diese dort mit einem Anteil von 28% dominieren. Da es sich allerdings meist um kurze Beispiele handelt, die zudem gruppenweise im Unterricht behandelt werden, erscheinen sie in der auf der Basis einer Einzelzählung erstellten Tabelle ein wenig übergewichtet. An zweiter Stelle rangieren die Demonstrationsbeispiele (24%) (vorwiegend instrumentenkundliche Themen). 11 Beispiele der Kunstmusik (15%) stehen für die 1. Jahrgangsstufe zur Verfügung. Von der 2. Klasse an verlagert sich der Schwerpunkt auf die Kunstmusik. Sie steht hier mit 18 Hörbeispielen (29%) an der Spitze, gefolgt von 12 Demonstrationsbeispielen (19%) und 10 populären Musikstücken (16%). In der 3. und 4. Klasse dominiert die Kunstmusik noch deutlicher (3. Jahrgangsstufe: 39%; 4. Jahrgangsstufe: 29%), während die übrigen Hörbeispielarten das Spektrum erweitern, aber kein größeres Gewicht haben. Insgesamt deckt das Hörangebot von "Rondo" ein breites Spektrum der heutigen Musikwirklichkeit ab, wobei im Gegensatz zu manchen anderen Unterrichtswerken auch schon in der 1. Klasse komplexere Werkauschnitte vorgesehen sind.



3.1.3.2 Repräsentanz der Kunstmusik-Beispiele in bezug auf historische Vielfalt

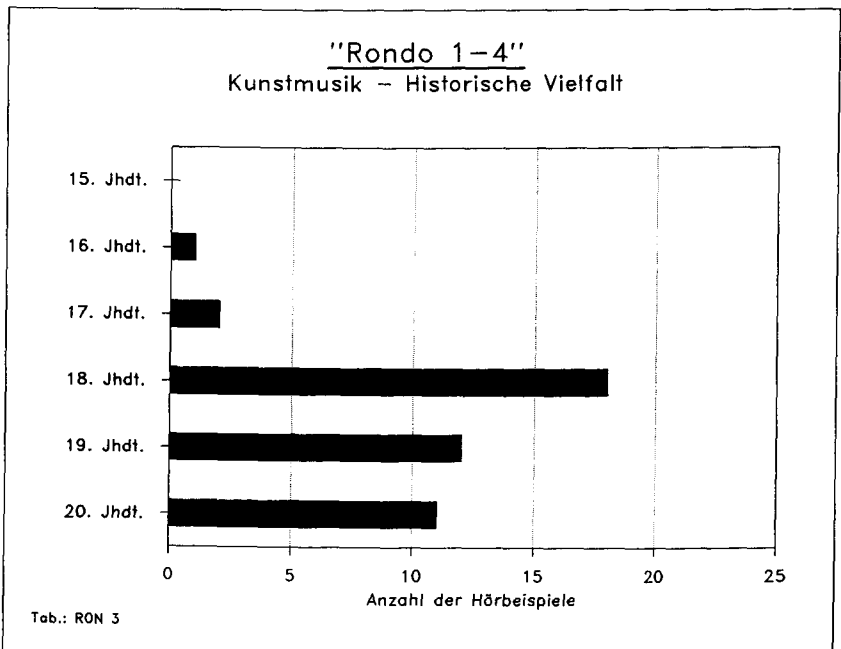
Die Hörbeispiele der Kunstmusik stammen von 31 verschiedenen Komponisten.

Folgende Häufungen sind feststellbar :

Haydn, J.	4x
Händel, G. F.	3x
Mozart, L.	3x
Mozart, W. A.	3x
Bach, J. S.	2x
Hindemith, P.	2x
Orff, C.	2x
Saint-Saens, C.	2x

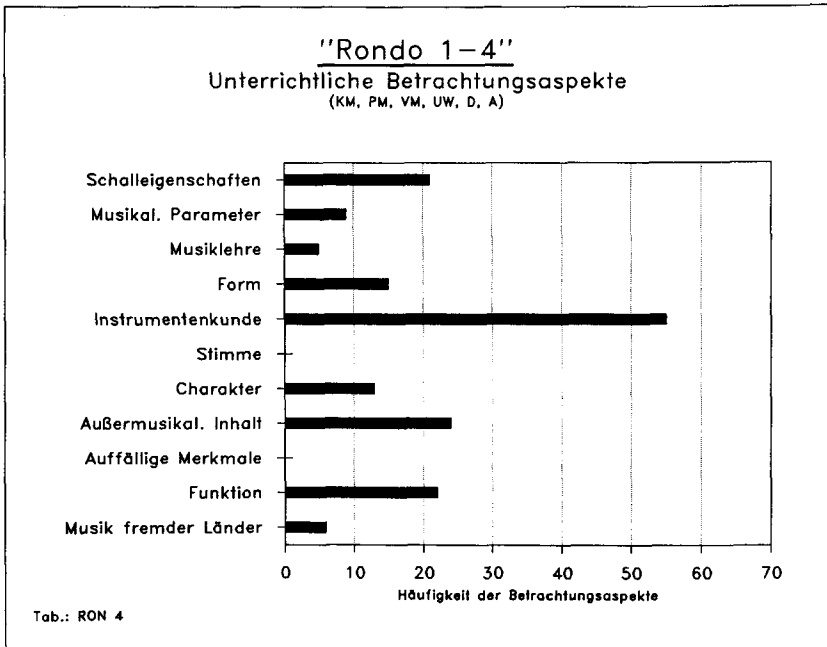
Die übrigen Komponisten sind je einmal vertreten.

Bei einer Aufgliederung nach Jahrhunderten (Tabelle RON 3) ergibt sich eine deutliche Dominanz des 18. Jhdts. Mit einigem Abstand folgen das 19. Jhd. und 20. Jhd. Auch das 16. Jhd. (1) und 17. Jhd. (2) sind vertreten, fallen jedoch kaum ins Gewicht. Insgesamt repräsentieren die Werkbeispiele in historischer und stilistischer Hinsicht ein breites Spektrum der Kunstmusik.



3.1.4 Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen

Im Vordergrund der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen stehen instrumentenkundliche Aspekte (Tabelle RON 4). Mit deutlichem Abstand, aber untereinander etwa gleichgewichtig, folgen die Beschäftigung mit außermusikalischen Inhalten von Musik, ihren Funktionen und Erscheinungsformen (z.B. Kaufhausmusik, Straßenmusik, Musik im Fernsehen, Volksmusik) sowie die Auseinandersetzung mit den Schalleigenschaften von Umweltgeräuschen und Tierstimmen. Verhältnismäßig stark gewichtet sind auch die Gesichtspunkte musikalische Form und Ausdruckscharakter von Musik. Seltener geht es beim Hören um musikalische Parameter. Am Ende der Skala rangieren die Aspekte fremdländische Musik und Musiklehre. Insgesamt erscheint das Spektrum der Betrachtungsaspekte recht breit angelegt und in der Gewichtung ausgewogen.



Die nach Jahrgangsstufen differenzierte Analyse der Betrachtungsaspekte (Tabelle RON 5) zeigt, daß in der 1. Klasse (und nur hier) die Beschäftigung mit Schalleigenschaften von Umweltgeräuschen und Tierstimmen eine zentrale Rolle spielt (Einschränkung s.o. S.396). An zweiter Stelle rangieren instrumentenkundliche Themen. Eine wichtige Rolle spielen daneben die musikalische Form, außermusikalische Inhalte und die Funktionen von (vor allem populärer Musik). Von eher untergeordneter Bedeutung sind die Betrachtungsaspekte Ausdruckscharakter und musikalische Parameter.

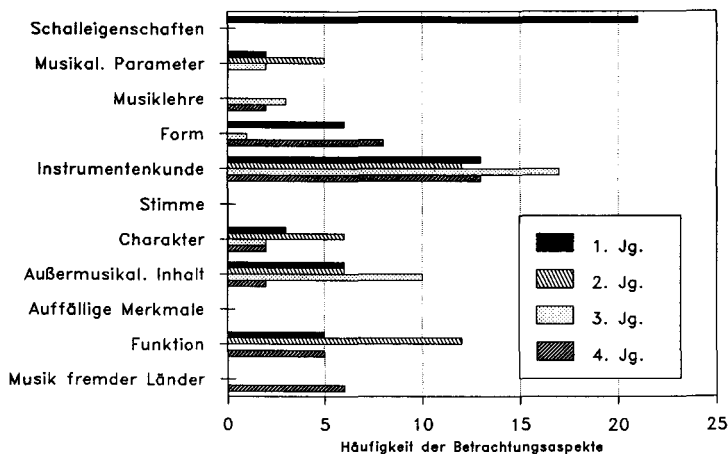
In der 2. Jahrgangsstufe liegt das Hauptgewicht auf der Beschäftigung mit den gesellschaftlichen Funktionen von Musik sowie im Bereich der Instrumentenkunde. Etwas weniger werden die Gesichtspunkte außermusikalische Inhalte, Ausdruckscharakter und musikalische Parameter gewichtet.

In der 3. Klasse rücken instrumentenkundliche Aspekte an die Spitze. Eine wichtige Rolle spielt daneben die Auseinandersetzung mit außermusikalischen Inhalten von Musik. Alle übrigen Betrachtungsaspekte sind von untergeordneter Bedeutung.

Auch in der 4. Jahrgangsstufe steht die Instrumentenkunde an der Spitze der Betrachtungsaspekte. Starkes Gewicht besitzt daneben die Beschäftigung mit musikalischen Formen. Zum ersten Mal und recht stark gewichtet rückt in der 4. Klasse die Musik fremder Völker in den Blickpunkt. Etwa gleiches Gewicht besitzt der thematische Aspekt Funktionen von Musik. Von untergeordneter Bedeutung sind die Betrachtungsaspekte Musiklehre, Ausdruckscharakter und außermusikalische Inhalte.

Insgesamt ist die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen in "Rondo" vielfältig und ausgewogen, wobei die Musik vorrangig als Ganzes im Blickpunkt steht. Das gilt durchgängig für alle Jahrgangsstufen. Auf der Basis einer mehrperspektivischen Vorgehensweise und einer spiraligen Anordnung der Unterrichtsthemen werden die Schüler von der 1. Klasse an mit komplexer Musik konfrontiert.

"Rondo 1,2,3,4"
 Unterrichtsliche Betrachtungsaspekte
 (KM, PM, VM, UW, D, A)



Tab.: RON 5

3.2 Texte

Mit Rücksicht auf die fehlenden Lesefertigkeiten bei Kindern des ersten Schuljahres wird in Rondo 1 weitgehend auf Texte verzichtet. Die Informationsvermittlung erfolgt dort vorwiegend über Bildmaterialien. Der Textanteil bleibt auf großgedruckte Überschriften und Liedtexte beschränkt. Kleingedruckte Angaben zu den Hörbeispielen (Komponist und Werktitel) sind wohl mehr für den Lehrer gedacht. Hör- und Arbeitsaufträge gibt es nur auf drei Seiten²⁶.

Ab der zweiten Jahrgangsstufe nehmen die Textanteile in den Schülerbänden kontinuierlich zu. Es handelt sich vor allem um Arbeitsaufträge, die zu musikalischen Aktivitäten und verschiedenen Tätigkeiten auffordern. Sie sind pro Unterrichtseinheit durchnummeriert. Eckig eingerahmte Aufgabennummern sind auf Arbeitsblättern (Kopiervorlagen) zu bearbeiten. Im Zusammenhang mit den Klangbeispielen erhalten

die Schüler konkrete Höraufträge. Sie sollen z.B. Instrumente heraushören, den Stimmungsgehalt der Musik erkennen, Notationen mitlesen oder Zuordnungsaufgaben lösen usw. Verbale Hilfe bei der Beschreibung von Musik erhalten die Schüler nur in wenigen Fällen durch die Angabe einer Reihe von Adjektiven.

Die Bände 2, 3, und 4 enthalten im Zusammenhang mit einigen Hörbeispielen etwas ausführlichere Textinformationen zu den Werken, ihren Komponisten und deren Kompositionsabsichten²⁷. In den Bänden 3 und 4 findet der Schüler außerdem einige Textbeiträge zur Instrumentenkunde. Sie informieren über die Funktion und / oder über die Entwicklung verschiedener Instrumente²⁸. Das Inhaltsverzeichnis am Ende des Schülerbuches gibt die Themenkreise und die inhaltlichen Schwerpunkte der Unterrichtseinheiten an. Außerdem befindet sich dort ein Verzeichnis der Hörbeispiele.

Die Textbeiträge in den Schülerbänden sind informativ und sachlich korrekt. Länge, sprachliche Formulierung und typografische Gestaltung entsprechen der jeweiligen Altersstufe.

3.3 Notenbeispiele

Das Unterrichtswerk Rondo beginnt mit einer "*der Altersstufe entsprechende(n) motivierende(n) Vornotation*". Diese bildet die Grundlage für die später einzuführende traditionelle Notation²⁹. So sind im ersten Schülerband ausschließlich grafische Notationen zu finden (Ausnahme: Liedanhang³⁰). Sie dienen der Veranschaulichung musikalischer Parameter, verdeutlichen Melodieverläufe, stehen im Zusammenhang mit Zuordnungsaufgaben (Welche Notation paßt zu einem bestimmten Hörbeispiel?) oder veranschaulichen den Verlauf von Klangbeispielen. Die Kinder werden auch mit einfachen grafischen Partituren konfrontiert.

Ab der zweiten Jahrgangsstufe enthalten die Schülerbände in zunehmendem Maße traditionelle Notationen, während der Anteil grafischer Notenbeispiele geringer wird. Die meisten der traditionellen Notenbeispiele stellen Lieder oder Musizierstücke dar, zu denen entsprechende Hörbeispiele (auch Instrumentalversionen) vorliegen. Sie dienen

27 vgl. Rondo 2, Schülerbuch, S.17, 27, 39
 vgl. Rondo 3, Schülerbuch, S.14, 23, 30
 vgl. Rondo 4, Schülerbuch, S.10, 12, 13, 33

28 vgl. Rondo 3, Schülerbuch, S.37, 45
 vgl. Rondo 4, Schülerbuch, S.17, 37

als Grundlage zu eigenen musikalischen Aktivitäten oder als Hörhilfe. In Rondo 2 sind diese Notenbeispiele den Lesefertigkeiten der Schüler entsprechend besonders groß. Die Bände 3 und 4 bieten zunehmend traditionelle und grafische Notenbeispiele an, die in direktem Zusammenhang mit dem Werkhören stehen (Einzelthemen bzw. Partiturausschnitte)³¹. In Band 4 werden zur Veranschaulichung des Formverlaufs von Werkbeispielen vor allem Balkengrafiken eingesetzt. Die Art der Präsentation der verschiedenen Notationsformen kann als sehr gelungen bezeichnet werden. Die Beispiele werden in vielfältigen Zusammenhängen dargeboten und sind in Inhalt und typografischer Gestaltung dem Alter der Schüler angemessen.

3.4 Bildmaterialien

Das Unterrichtswerk Rondo enthält sehr reichhaltiges und vielfältiges Bildmaterial (Farbfotos, wenige Schwarz-Weiß-Fotos, farbig gemalte oder gezeichnete Bilder, Skizzen, Schautafeln und Zuordnungstabellen). Einerseits dienen die Bilder zur Veranschaulichung von inhaltlichen Details, andererseits als Anstoß zu musikpraktischer Eigentätigkeit. Aufgrund ihrer lebendigen Darstellung und ihrer klaren Aussage eignen sie sich gut dazu.

Im ersten Band überwiegen Abbildungen mit agierenden Kindern (z.B. Tanz / Bewegung, Stimmaktionen, Spielen auf Orffinstrumenten und anderen Klangerzeugern). Gemalte Bilder wecken Assoziationen zur Thematik von Hörbeispielen oder regen zur Eigenaktivität an. Fotos und Zeichnungen geben Einblicke in die Vielfalt unseres heutigen Musikangebotes. Auch in den Bänden 2 bis 4 spielen Abbildungen eine wichtige Rolle, wenngleich ihr Anteil zugunsten von Notenbeispielen und Textbeiträgen etwas zurückgeht. Neben ähnlichem Bildmaterial wie in Band 1 stehen vor allem ausgezeichnete Farbfotos für die Instrumentenkunde zur Verfügung. Teils werden nur die Instrumente vor neutralem Hintergrund abgebildet, teils ist der spielende Musiker zu sehen. So erfährt der Schüler auch etwas über die Haltung und Handhabung des Instruments. Positiv zu vermerken ist, daß neben Erwachsenen (in legerer Kleidung) auch musizierende Jugendliche und Kinder abgebildet sind. Das dürfte die Schüler unmittelbar

29 vgl. Rondo 1, Handbuch, S.6

30 Ein solcher befindet sich in jedem Schülerbuch.

31 vgl. Rondo 3, Schülerbuch, S.13f, 24, 31f

vgl. Rondo 4, Schülerbuch, S.12, 13f, 18, 20, 24, 33, 36,38

ansprechen. Zahlreiche Bildmaterialien veranschaulichen Orte und Anlässe des Musizierens, verschiedene Besetzungen (populäre wie Kunstmusik) sowie die außermusikalischen Bezüge von Werken der Programmusik. Einige Schwarz-Weiß-Fotos zeigen Portraits von Komponisten. Darüber hinaus vermittelt in Band 4 eine doppelseitige Skizze einen Überblick über die Instrumente eines Sinfonieorchesters. Eine Reihe von Farbfotos schließlich ist dem Thema "*Volksmusik in Europa*" gewidmet.

Die Qualität des Bildmaterials in Rondo kann als hervorragend bezeichnet werden. Die gemalten Bilder illustrieren und informieren treffend und verleihen dem Unterrichtswerk einen sehr lebendigen Charakter. Die Fotos sind von hochwertiger Qualität. Durch den Einsatz spezieller Filter und / oder eine neutrale Hintergrundgestaltung wird der Blick des Betrachters auf das Wesentliche gelenkt. Dadurch wirken die Fotos sehr informativ und anregend zugleich.

4. Zur didaktisch-methodischen und lernpsychologischen Aufbereitung der Inhalte des Lernbereichs Musikhören

4.1 Zum Schülerbuch

Während sich Rondo 1 weitgehend auf die Präsentation der Unterrichtsinhalte beschränkt, übernimmt das Schülerbuch von der 2. Jahrgangsstufe an aufgrund seiner durchnummerierten Hör- und Arbeitsaufträge zunehmend auch unterrichtssteuernde Funktionen. Dabei sind die Materialien und die Aufgaben gut aufeinander abgestimmt. Obwohl sich die Autoren für ein geschlossenes Curriculum entschieden haben, ermöglichen es die Art der Präsentation und die Fülle des Materialangebots dem Lehrer, trotzdem individuelle Vorstellungen zu verwirklichen.

In bezug auf den Umgang mit den Hörstücken bemühen sich die Autoren stets um ganzheitliche Vermittlungsformen. Immer wieder werden die Kinder zu einer handelnden Auseinandersetzung mit den Hörstücken angeregt (z.B. Veranschaulichung der musikalischen Form oder des Ausdruckscharakters durch Bewegung, pantomimischer Nachvollzug von Instrumentalspiel, szenisches Spiel, Zuordnung Bild - Hörbeispiel, selbst Musizieren, Malen zur Musik, Ankreuzen von Tabellen usw.). Hilfreich sind auch die Kopiervorlagen für Arbeitsblätter, die verschiedene schriftliche Betätigungen im Zusammenhang mit dem Hören ermöglichen. Insgesamt regen die Aufgaben und

Materialien im Buch die Schüler zu einer vielfältigen, abwechslungsreichen und mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit den Hörstücken an. Die Kinder haben auch häufig Gelegenheit, eigene (Hör-) Erfahrungen einzubringen.

Die äußere Gestaltung der Schülerbände ist hervorragend auf das Alter der Grundschüler abgestimmt und wirkt sehr motivierend. Hierzu tragen vor allem das sehr reichhaltige und farbenfrohe Bildmaterial, Notenbeispiele in verschiedenen Arten und Größen sowie ein übersichtliches Textlayout bei. Klar strukturierte Buchseiten (eingerahmte oder farbig hinterlegte Details, gliedernde Leerräume, große Überschriften, deutliche Symbole für die Hörbeispiele, klare Kennzeichnung der Aufgaben) verleihen den Schülerbänden einen sehr ansprechenden Charakter. Dazu trägt nicht zuletzt die Darstellungsart vieler Notenbeispiele bei: Sie sind in Form eines Notenblattes abgebildet, das auf einem großen, farbigen und verzierten Notenständer liegt. Ähnlich werden auch andere Inhalte (Texte oder Bilder) geschickt verpackt präsentiert.

Die Tatsache, daß für jede Jahrgangsstufe ein eigener Schülerband konzipiert wurde, machte es möglich, Inhalte und Präsentationsformen jeweils den Voraussetzungen der Altersstufe entsprechend anzupassen. Da die Inhalte aufeinander aufbauen, steht jeder musikalische Erfahrungs- und Lernbereich mindestens viermal im Lauf der Grundschule im Mittelpunkt³².

Eine hervorragende Hilfe für den Unterricht sind zweifellos die hochwertigen Overhead-Folien (eine Mappe pro Jahrgangsstufe). Sie enthalten Farbfotos, Farbbilder, Zeichnungen, Skizzen, Tabellen, Texte und Notenbeispiele. Teils sind diese Darstellungen identisch mit denen des Schülerbuches bzw. den Kopiervorlagen, teils enthalten sie inhaltliche Erweiterungen. Die Folien erlauben eine intensive Auseinandersetzung mit den Hörinhalten und dürften dem Unterricht eine optimale Anschaulichkeit verleihen.

4.2 Zum Lehrerband

Es gibt für jede Jahrgangsstufe ein eigenes Lehrerhandbuch in DIN A4 Ringbuchform. Die Handbücher sind folgendermaßen gegliedert:

- Didaktische Grundlagen (Band 1 und 2)
- Konzeption des Lehrgangs
- Vorschlag für die Jahresplanung
- Verzeichnis der Hörbeispiele
- Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung
- Liedbegleitungen
- Kopiervorlagen
- Quellennachweis
- Lernzielkontrollen mit Lösungen (Band 3 und 4).

Die Lehrerhandbücher werden ihrer Funktion als Orientierungshilfe innerhalb des Medienverbunds in vorbildlicher Weise gerecht. Ein farbig hinterlegter Informationsblock innerhalb der Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung gibt über die in der betreffenden Unterrichtseinheit benötigten Medien (Schülerbuchseite, Hörbeispiel-Nummer, Instrumente, Kopiervorlagen) Auskunft. Zusätzliche Orientierungshilfe bieten das Verzeichnis der Hörbeispiele (ein solches steht auch am Ende des Schülerbuches), die mit Nummern versehenen Hörbeispielsymbole im Schülerbuch³³ und die besondere Kennzeichnung von Aufgaben, die auf kopierten Arbeitsblättern zu lösen sind.

Die Sachinformationen zu den Hörbeispielen sind allerdings etwas spärlich ausgefallen. Sie fließen in die "*Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*" mit ein. Meist bleiben sie auf das beschränkt, was die Schüler an den jeweiligen Musikstücken (populäre und Kunstmusik) lernen sollen. Manchmal fehlen sie ganz. Etwas breiter angelegte Informationen erhält der Lehrer zu "*Peter und der Wolf*"³⁴, Vivaldis "*Vier Jahreszeiten*"³⁵ sowie zu den Unterrichtseinheiten "*Taizé - Halleluja*"³⁶ und "*Musik und Tänze der Indianer*"³⁷. Grundsätzlich nimmt der Umfang der Lehrerinformationen in den Handbüchern 3 und 4 zu. Dies betrifft z.B. den Bereich der Instrumentenkunde (Handbuch 3: Trompete,

33 Auf der Tonkassette erfolgt leider keine Ansage der Hörbeispiel-Nummern. Dies erschwert die Identifikation bzw. das gezielte Auffinden eines bestimmten Titels.

34 Rondo 2, Handbuch, S.23f

35 Rondo 2, Handbuch, S.42f

36 Rondo 3, Handbuch, S.26

37 Rondo 4, Handbuch, S.21

Blechbläser³⁸; Handbuch 4: Akkordeon, Alphorn, Balalaika, Dudelsack, Hackbrett, Zimbal, Zither³⁹).

Lernziele formulieren die Autoren nicht. Im Mittelpunkt des Kapitels "*Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*" stehen methodische Anregungen für die Durchführung des Unterrichts. Sie sollen Anstöße für eine mögliche Bearbeitung der Unterrichtsgegenstände geben, ohne daß der Unterrichtende zu sehr gegängelt wird. Meist sollen sich die Kinder vor dem Hören erst einmal selbst auf verschiedenartige Weise mit dem Inhalt eines Hörstückes auseinandersetzen, z.B. in einem Unterrichtsgespräch, initiiert durch ein motivierendes Materialangebot im Buch oder durch eigene Gestaltungsversuche. So wird die Basis für einen leichteren Zugang zum Klangbeispiel und für ein besseres Verständnis desselben gelegt. Die methodischen Hinweise sind im Zusammenhang mit den im Schülerbuch abgedruckten Arbeitsaufträgen bzw. als Ergänzung und Ausweitung zu sehen. Die Kopiervorlagen ermöglichen eine schriftliche Bearbeitung verschiedener Höraufgaben (z.B. Zuordnungsaufgaben, Polaritätsprofil, Instrumentierung eines Stückes, Lückentexte usw.). Sehr hilfreich sind die Kopiervorlagen im Zusammenhang mit der Instrumentenkunde. Im Lehrerhandbuch für die 3. und 4. Klasse gibt es außerdem Kopiervorlagen für Lernzielkontrollen (A- und B-Gruppe) und entsprechende Lösungsblätter.

Die Handbücher 1 und 2 enthalten eine sieben bzw. neun Titel umfassende Auswahl weiterführender Literatur zur Musikdidaktik und Psychologie.

4.3 Zur Stoffverteilung

Die Inhalte sind klar auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilt. Für jeden Schülerjahrgang gibt es ein komplettes Medienpaket (Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Folienmappe und Hörbeispiele). Das Lehrerhandbuch enthält jeweils einen konkreten "*Vorschlag für die Jahresplanung*" und Hinweise auf den ungefähren Zeitbedarf pro Unterrichtseinheit.

38 Rondo 3, Handbuch, S.54ff

39 Rondo 4, Handbuch, S.65

5. Gesamturteil

"Rondo" ist ein sorgfältig aufbereitetes Unterrichtswerk mit einem reichhaltigen Materialangebot. Die Autoren gehen von einer grundsätzlichen Gleichgewichtigkeit der musikalischen Verhaltensweisen (Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion) aus. Dennoch kommt dem geschickt mit den übrigen Lernfeldern verknüpften Musikhören ein hoher Stellenwert zu, wie sich schon an der reichhaltigen Materialausstattung erkennen läßt. So repräsentieren die Hörbeispiele ein breites Spektrum der vergangenen und gegenwärtigen Musik, wobei die Kunstmusik am stärksten gewichtet ist. Vielfältig sind die Betrachtungsaspekte für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen. Die geschickte Art der Präsentation und die Vielfalt der Aufgabenstellungen regen zu mehrperspektivischen Betrachtungsweisen an. Der Gefahr eines möglicherweise zu kognitiven Hörunterrichts begegnen die Autoren durch häufige Anstöße zu handlungsbetonten Formen des Umgangs mit den Hörstücken. Dank der Vielzahl der Klangbeispiele ist es - wie von den Autoren beabsichtigt - möglich, ein und denselben Unterrichtsgegenstand an immer wieder neuen Inhalten zu bearbeiten und zu vertiefen.

Die ausgezeichnete Präsentation der Lerninhalte im Schülerbuch in Form von reichhaltigem, qualitativ hervorragendem Bildmaterial, grafischen und traditionellen Notenbeispielen, Texten sowie Folien und Arbeitsblättern, ermöglicht einen abwechslungsreichen und ansprechenden Hörunterricht. Das klare, farbenfrohe und freundliche Layout der Schülerbände dürfte die Schüler unmittelbar ansprechen.

Wenngleich die Sachinformationen zu den Hörbeispielen im Lehrerhandbuch kaum über das hinausgehen, was die Schüler lernen sollen, erhält der Lehrer wertvolle grundsätzliche didaktische und spezielle methodische Anregungen für die Realisierung der Unterrichtseinheiten. Die geschlossene Konzeption des Unterrichtswerkes versetzt auch den im Fach Musik weniger gut ausgebildeten Lehrer in die Lage, einen niveaувollen, lebendigen und effektiven Hörunterricht zu erteilen, ohne den versierten Fachlehrer zu sehr einzuengen.

F. Zusammenfassung

Vergleicht man die untersuchten Musik-Schulbücher in bezug auf ihre didaktische Konzeption und die Gewichtung des Lernbereichs Musikhören im Verhältnis zu den übrigen Lernfeldern, sind zwei unterschiedliche Hauptgruppen erkennbar. In sieben der analysierten Unterrichtswerke spielt das Musikhören eher eine untergeordnete Rolle. In zehn Musik-Schulbüchern besitzt dieser Lernbereich gleiches Gewicht wie die übrigen Lernfelder oder er dominiert sogar.

Eine sekundäre Bedeutung besitzt das Musikhören vor allem in den traditionell orientierten, dem Typ des herkömmlichen Liederbuches nahe stehenden Unterrichtswerken¹. In diesen Büchern nehmen Lieder den größten Raum ein. Singen und Musizieren stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Der geringe Stellenwert des Musikhörens wird vor allem an der verhältnismäßig dürftigen Präsentation der Hörthemen im Schülerbuch und an ihrer wenig befriedigenden didaktisch-methodischen Aufbereitung deutlich. Auch wenn die Zahl der bereitgestellten Hörbeispiele zum Teil vergleichsweise groß ist, bieten diese Unterrichtswerke weniger gute Voraussetzungen für einen breit angelegten und niveauvollen Hörunterricht.

Zwei weitere Unterrichtswerke² heben sich zwar vom Typ des Liederbuches ab, doch kommt auch hier das eigentliche Musikhören zu kurz. Zum einen stehen jeweils nur wenige Hörbeispiele bereit, so daß die Basis für einen qualifizierten Hörunterricht zu schmal ist. Zum anderen ist der konzeptionelle Ansatz der Unterrichtswerke äußerst einseitig. Im "Musikbuch - Primarstufe A" geht es nahezu ausschließlich um Wahrnehmungsschulung anhand von Umweltgeräuschen und Musikstücken aus dem Bereich der Avantgarde. In "Klang und Zeichen, Band I" haben die Hörbeispiele fast ausschließlich Vehikelfunktion zur Vermittlung musiktheoretischer Elementarkenntnisse. Von "Musik"-Hören kann hier keine Rede sein.

Die Mehrzahl der untersuchten Musik-Schulbücher räumt dem Musikhören einen höheren Stellenwert ein. Unterschiede lassen sich vor allem in der didaktisch-methodischen Konzeption feststellen. So zielt eine Gruppe von Unterrichtswerken³ vorrangig auf

-
- 1 bsv musik (1977/79), Mein Musikbuch (1978), Musik in der Grundschule (1979), Musik überall (1983/87), Musik 1/2, 3/4 (Wolf 1984/89).
 - 2 Musikbuch - Primarstufe A (1971), Klang und Zeichen, Band I (1976).
 - 3 Musikbuch - Primarstufe B (1975); Wege zur Musik (1974/78) (Hier vor allem Band II); Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch (1979).

einen reflektierenden Umgang mit den Hörbeispielen ab. Diese Bücher tendieren zu einem eher lehrbuchartigen Charakter, was die Gefahr eines zu stark kognitiv ausgerichteten Unterrichts mit sich bringt.

Andere Unterrichtswerke⁴ zeichnen sich durch das Bemühen um eine ausgewogene Konzeption aus, bei der die Bedürfnisse der Schüler und die Anforderungen der Sache gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Vorrangig handlungsorientiert ist das hervorragend ausgestattete und aufbereitete Unterrichtswerk "Musikunterricht Grundschule", in dem das Musikhören eine dominierende Rolle spielt. Das offene Konzept will die Schüler zu einem aktiven und lebendigen Umgang mit Musik motivieren, wobei die affektive Komponente beim Musikhören eine wichtige Rolle spielt. Auch im Unterrichtswerk "Resonanzen Primarstufe - Fibel" wird der handelnde Umgang mit den Hörmaterialien in besonderem Maße betont.

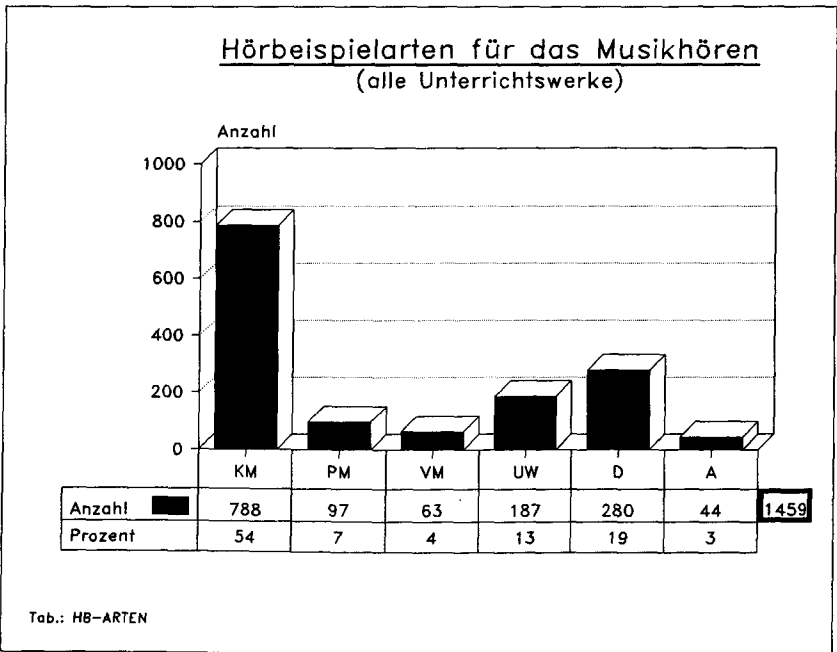
Auf eine ganzheitliche und mehrperspektivische Umgangsweise mit Musik zielen die reichhaltig und ansprechend ausgestatteten Unterrichtswerke "Singt und spielt" (1986) sowie "Rondo" (1988/89) ab. Durch eine möglichst enge Verknüpfung der einzelnen Lernfelder soll vor allem ein zu sehr auf kognitive Zugangsweisen ausgerichteter (Hör-) Unterricht vermieden werden. Ein solcher Weg kommt den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Grundschulern zweifellos besonders entgegen. Es ist sicher kein Zufall, daß die beiden Unterrichtswerke von ihrem Erscheinungsdatum her zu den jüngsten Musik-Schulbüchern gehören. Wesentliche Forderungen der aktuellen musikdidaktischen Diskussion haben in ihnen ihren Niederschlag gefunden.

Schon die Einzelanalysen haben deutlich gemacht, daß sich aus der Art und Herkunft des angebotenen Hörmaterials wichtige Rückschlüsse auf die konzeptionelle Zielrichtung der Unterrichtswerke im Bereich des Lernfeldes Musikhören ziehen lassen. Hier soll nun der Frage nachgegangen werden, welcher Gesamttrend sich ergibt, wenn man das Hörmaterial⁵ aller Unterrichtswerke im Zusammenhang betrachtet. Zu diesem Zweck wurden die absoluten Zahlen der in den einzelnen Unterrichtswerken angebotenen Hörbeispiele (differenziert nach ihrer Art) zusammengezählt und zusätzlich der Prozentanteil berechnet. Das Ergebnis läßt sich an der Tabelle HB-ARTEN ablesen. Die Kunstmusik ist bei den Hörbeispielen aller Unterrichtswerke mit 54% am stärksten vertreten. An zweiter Stelle rangieren mit großem Abstand Demonstrationsbeispiele (19%) zur gezielten Veranschaulichung bestimmter musiktheoretischer, analytischer

4 Grundausbildung in Musik (1977/78); Musik macht Spaß (1978); Unser Musikbuch - Dudelsack (1977).

5 Lieder, Playbacks und Musizierstücke werden hier nicht einbezogen.

oder instrumentenkundlicher Details. Es folgen Umweltgeräusche und -klänge (13%), die vor allem zur Wahrnehmungsschulung eingesetzt werden. Am Ende der Skala rangieren populäre Musikstücke (7%), Volksmusik (4%) und Musik fremder Länder und Kulturen (3%). In 15 von 17 Unterrichtswerken stehen die Beispiele der Kunstmusik zahlenmäßig an der Spitze. Das läßt darauf schließen, daß ungeachtet der verschiedenen unterrichtlichen Betrachtungsaspekte die meisten Autoren der untersuchten Musik-Schulbücher das übergeordnete Ziel verfolgen, die Schüler mit der Vielfalt der Kunstmusik in Kontakt zu bringen und den musikalischen Horizont der Kinder in dieser Richtung zu erweitern.



Erläuterung der Abkürzungen siehe S. 124

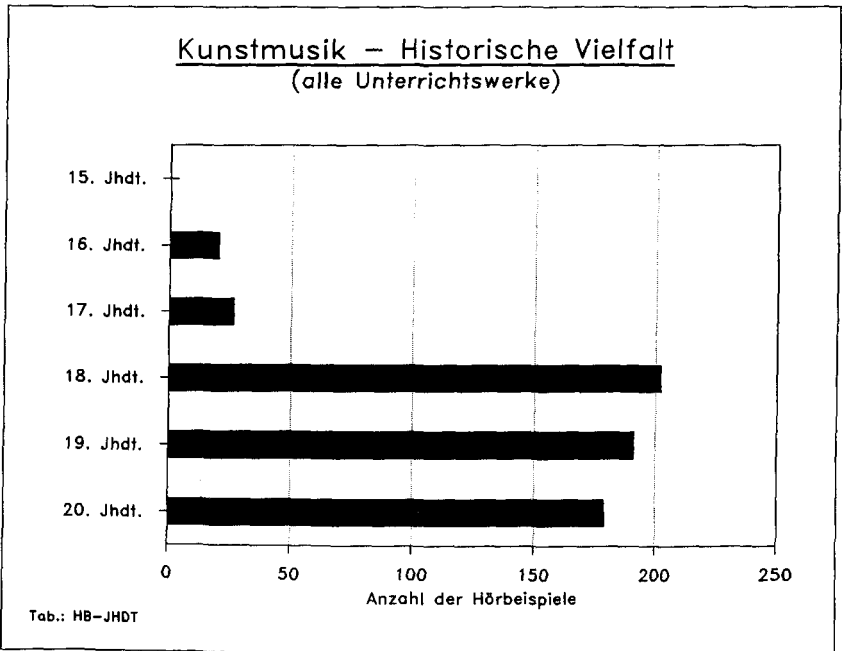
Aufgrund des hohen Gesamtanteils der Kunstmusik-Beispiele soll deren historische Herkunft nunmehr auch in der Zusammenschau aller Unterrichtswerke betrachtet werden. Zu diesem Zweck wurden zunächst alle vorkommenden Komponistennamen zusammenggezählt⁶. Dabei ergab sich folgende Häufigkeitsverteilung:

6 Zählmodus siehe oben, S.126

Mozart, W.A.	53x
Haydn, J.	38x
Bach, J. S.	37x
Bartók, B.	36x
Beethoven, L. v.	27x
Schumann, R.	21x
Händel, G. Fr.	18x
Ligeti, G.	12x
Orff, C.	12x
Mozart, L.	11x
Strawinsky, I.	11x
Hindemith, P.	10x
Mussorgsky, M.	10x
Smetana, B.	10x
Tschaikowsky, P.	10x
Dvorák, A.	9x
Honegger, A.	9x
Penderecki, K.	9x
Stockhausen, K.	9x
Debussy, C.	8x
Rimsky-Korsakow, N.	8x
Ravel, M.	7x
Rossini, G.	7x
Strauß, J.	7x
Weber, C. M. v.	7x
Berio, L.	6x
Grieg, E.	6x
Mahler, G.	6x
Strauss, R.	6x
Vivaldi, A.	6x
Britten, B.	5x
Humperdinck, E.	5x
Kagel, M.	5x
Prokofieff, S.	5x
Brahms, J.	4x
Charpentier, M.-A.	4x
Gershwin, G.	4x
Mendelssohn Bartholdy, F.	4x
Ochs, S.	4x
Wagner, R.	4x
Berberian, C.	3x
Fasch, J. Fr.	3x
Pachelbel, J.	3x
Scheidt, S.	3x
Villa-Lobos, H.	3x
Bach, C. Ph. E.	2x
Berlioz, H.	2x
Bizet, G.	2x
Chopin, F.	2x
Distler, H.	2x
Falla, M. de	2x
Liszt, F.	2x
Palestrina, G. P. da	2x
Praetorius, M.	2x

Schütz, H.	2x
Serocki, K.	2x
Susato, T.	2x
Telemann, G. P.	2x

Absoluter Favorit ist W. A. Mozart. Unter den mehr als 20 mal ausgewählten Komponisten befinden sich aber auch Haydn und Beethoven. So ergibt sich insgesamt eine deutliche Dominanz für die Komponisten der Epoche der musikalischen Klassik. Diese Schwerpunktsetzung wird durch die Gesamtauswertung des Hörmaterials nach Jahrhunderten bestätigt⁷.

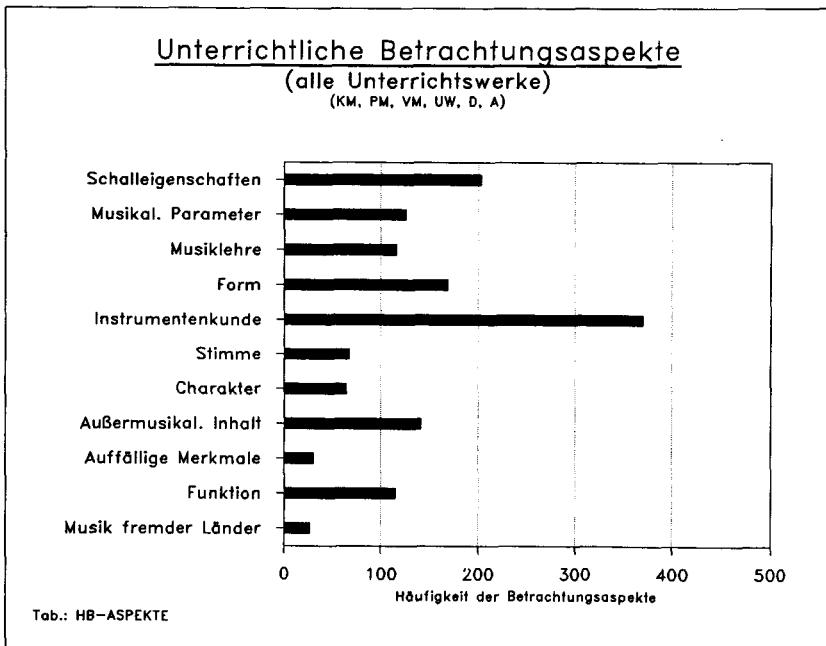


An der Spitze der Präferenzskala stehen Kompositionen aus dem 18. Jhdt. An zweiter und dritter Stelle folgen jeweils mit leichtem Abstand Hörbeispiele aus dem 19. und 20. Jhdt. Musik aus dem 16. und 17. Jhdt. spielt demgegenüber eine sehr geringe Rolle. Insgesamt ergibt sich somit ein recht ausgewogenes Bild. Es kann sicher nicht das Ziel des Hörunterrichts in der Grundschule sein, den Schülern einen kompletten Überblick über alle musikalischen Epochen zu geben. Trotzdem sollte das Hörangebot auch in dieser Hinsicht breit angelegt sein, um den Schülern zumindest eine Vorstellung von

7 vgl. Tabelle HB-JHDT

der Vielfalt des Hörangebotes zu vermitteln. Diesem Erfordernis werden die Unterrichtswerke (pauschal betrachtet) durchaus gerecht.

Neben dem Umfang und der Art des angebotenen Hörmaterials und dem Grad seiner Repräsentanz in stilistischer und historischer Hinsicht soll nunmehr auch die Frage nach den von den Autoren intendierten Zielsetzungen für den unterrichtlichen Umgang mit den Hörbeispielen in der Zusammenschau aller Unterrichtswerke betrachtet werden. Die Zusammenfassung der Einzelanalysen unter diesem Aspekt läßt folgenden Gesamttrend erkennen (vgl. Tabelle HB-ASPEKTE): Die instrumentenkundliche Perspektive dominiert mit deutlichem Abstand. Das heißt, die Hörbeispiele werden bevorzugt im Zusammenhang mit dem Instrumentenhören, dem Kennen- und Unterscheidenlernen der Klangfarben und spieltechnischen Möglichkeiten von Instrumenten sowie verschiedener instrumentaler Besetzungsformen eingesetzt. An zweiter Stelle rangiert mit großem Abstand der Betrachtungsaspekt Schalleigenschaften. Hier geht es vor allem um die Schulung und Differenzierung des Wahrnehmungsvermögens anhand von Umweltgeräuschen und -klängen. Jeweils mit geringem Abstand folgen die Aspekte musikalische Form, außermusikalische Inhalte, musikalische Parameter, Musiklehre und Funktion von Musik. Einen insgesamt nur geringen Stellenwert nehmen die Betrachtungsaspekte Stimme, Charakter von Musik, auffällige Merkmale in Musikstücken und die Musik fremder Länder ein.



Sehr unterschiedlich ist die Form der Präsentation der Hörthemen in den einzelnen Musik-Schulbüchern. Teils geschieht dies auf eine sehr anschauliche, lebendige und motivierende Weise mit Hilfe einer sorgfältig aufbereiteten Auswahl von Texten, Notenbeispielen und Bildmaterialien. Einen besonders positiven Eindruck hinterlassen in dieser Hinsicht die Unterrichtswerke "Musikunterricht Grundschule", "Grundausbildung in Musik", "Rondo" sowie "Singt und spielt". In anderen Unterrichtswerken wird der Lernbereich Musikhören nur wenig ansprechend präsentiert, so daß der unterrichtliche Umgang mit den angebotenen Materialien für die Schüler nicht sonderlich attraktiv erscheinen dürfte. Dies trifft z.B. auf die Unterrichtswerke "bsv musik" oder "Klang und Zeichen" zu.

Ebenfalls große Unterschiede lassen sich bezüglich der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Hörthemen in den Schülerbüchern erkennen. Teils bevorzugen die Schulbuchautoren offene, das Unterrichtsgeschehen nur wenig steuernde Vermittlungsformen und beschränken sich auf die möglichst anregende Präsentation des Materials. Auf einengende Aufgabenstellungen wird in solchen Fällen weitgehend verzichtet. Ein Musterbeispiel für einen solchen Buchtyp ist "Musikunterricht Grundschule". Ähnlich offen angelegt sind z.B. die Unterrichtswerke "Musikbuch - Primarstufe A", "Musikbuch - Primarstufe B", "Grundausbildung in Musik" und "Resonanzen Primarstufe - Fibel". Häufig übernimmt das Schülerbuch durch detaillierte Hör- und Arbeitsaufträge aber auch eine (mehr oder weniger stark) unterrichtssteuernde und damit den Spielraum von Lehrer und Schülern einengende Funktion. Besonders ausgeprägt geschieht dies in den Büchern "Klang und Zeichen", "Wege zur Musik (Band II)", "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch", "Musik macht Spaß" und "Musik 1/2, 3/4 (Wolf)". Die beiden Unterrichtswerke "Rondo" und "Singt und spielt" zeigen dagegen Wege auf, wie trotz eines geschlossenen Konzepts Lehrer und Schülern genügend Freiraum zur Verwirklichung individueller Vorstellungen bleiben können.

Unterschiedlich in Umfang und Qualität sind auch die Sachinformationen bzw. didaktisch-methodischen Hinweise zu den Hörthemen in den Lehrerhandbüchern. Gerade der schwierige Lernbereich Musikhören erfordert entsprechende Hilfen für den Lehrer. Vorbildlich geschieht dies in dem Unterrichtswerk "Musikunterricht Grundschule", das umfangreiche Sachinformationen und vielfältige methodische Anregungen bereitstellt. Ausgesprochenes Negativbeispiel in dieser Hinsicht ist "Musik überall", zu dem es nicht einmal ein Lehrerbuch gibt.

Eingangs wurde festgestellt, daß die im Zuge der musikdidaktischen Neuorientierung seit Anfang der 70er Jahre herausgegebenen Musik-Schulbücher für die Grundschule, die sich von den traditionellen Liederbüchern durch die Einbeziehung musikalischer Erscheinungsformen in ihrer ganzen Breite und die mehr oder weniger gleichgewichtige Berücksichtigung verschiedener Lernfelder deutlich unterscheiden, nur schwerlich Eingang in die Schulen finden⁸. Möglicherweise liegt ein Grund dafür in den Büchern selbst. Vor dem Hintergrund des lange Zeit dominierenden Konzepts der musischen Erziehung, bei der das unreflektierte Drauflosmusizieren an der Tagesordnung war, schlug das Pendel nun doch stark in die Gegenrichtung aus. Ein oft lehrbuchartiger Charakter der Bücher, die starke Dominanz kognitiver Lernziele bei gleichzeitigem Fehlen emotionaler Komponenten im Musikunterricht, ein hohes, gelegentlich die Grenzen der Grundschüler überschreitendes fachliches Niveau der Unterrichtswerke, nicht immer genügend vielfältige Anregungen zu einem handelnden Umgang mit den Unterrichtsgegenständen, einseitige inhaltliche Konzepte (Wahrnehmungsschulung, Musiktheorie) und der weitgehende Verzicht auf das Singen und Musizieren könnten viele (zum großen Teil im Fach Musik schlecht ausgebildete) Lehrer abgeschreckt haben, derartige Bücher in ihren Klassen einzuführen.

So ist es nicht verwunderlich, daß die jüngeren Schulbuch-Konzepte wieder verstärkt das Singen und Musizieren in den Mittelpunkt rücken, was grundsätzlich zu begrüßen ist. Problematisch allerdings erweist sich diese Entwicklung, wenn sie auf eine bloße Restauration überholter Konzepte in Form des herkömmlichen Liederbuches hinausläuft, wobei das Musikhören zwar Berücksichtigung findet, aber ohne Zusammenhang mit den übrigen Lernbereichen als mehr oder weniger modisches Anhängsel eingebracht wird. Der Verdacht, daß die derart unverbindlich eingestreuten Hörthemen nur ein Zugeständnis an den aktuellen musikdidaktischen Trend sind, daß aber im Grunde an den überkommenen Vorstellungen einer musisch orientierten Konzeption festgehalten wird, liegt nahe.

Zwei gegen Ende der 80er Jahre erschienene Unterrichtswerke⁹ könnten richtungsweisend für einen neuen Typ Musik-Schulbuch sein, der in ausgewogener Weise alle Lern-

8 vgl. Vorwort, S.1f

9 "Singt und spielt"; "Rondo"

Eine erste Durchsicht der beiden 1989 erschienenen Bände 1 und 2 des nicht mehr analysierten Unterrichtswerkes "Unser Musikbuch - Quartett", v. P. Fuchs, H. Große-Jäger, W. Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Stuttgart: F. Kamp, E. Klett, läßt eine ähnliche Konzeption wie die der beiden genannten Bücher erkennen und bestätigt den sich abzeichnenden Trend zu diesem Typ von Musik-Schulbuch für die Grundschule.

felder berücksichtigt und vor allem ganzheitliche Zugangsweisen zur Musik in den Vordergrund rückt. Durch eine geschickte didaktisch-methodische Aufbereitung wird der Gefahr einer kognitiven Überfrachtung vorgebeugt. Der fachliche Anspruch hat sich auf einem mittleren Niveau eingependelt. Den Bedürfnissen der Grundschüler nach einer vielfältigen und vor allem aktiven Auseinandersetzung mit Musik wird stärker Rechnung getragen. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die in vielen früheren Unterrichtswerken vermißte emotionale Komponente beim Umgang mit Musik verstärktes Gewicht, wobei das farbenfrohe und freundliche Layout der angesprochenen Bücher diesen Eindruck verstärkt.

Die beiden letztgenannten Schulbuch-Konzeptionen verwirklichen wohl am ehesten die von DANKMAR VENUS geforderte Balance zwischen *"personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten"* und treten neben der (auch in anderen Unterrichtswerken schon erreichten) *"Ausgewogenheit hinsichtlich der Beachtung aller Verhaltensweisen gegenüber Musik"*¹⁰ zusätzlich durch eine geschickte Verknüpfung der einzelnen Lernfelder positiv in Erscheinung. Bleibt zu hoffen, daß die in diesen Musik-Schulbüchern angestrebte inhaltliche und methodisch-didaktische Ausgewogenheit im Bereich des Lernfeldes Musikhören in der Praxis des Musikunterrichts der Grundschule ihren Niederschlag findet und bei der Entwicklung zukünftiger Musik-Schulbücher konsequent weiterverfolgt wird.

10 VENUS, DANKMAR: Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984(b), S.151

G. Anhang 1

Hörbeispiele zu den untersuchten Musik-Schulbüchern

Verzeichnis der Abkürzungen

Art der Hörbeispiele¹

KM	Kunstmusik
PM	Populäre Musik
VM	Volksmusik
UW	Umweltgeräusche und -klänge
D	Demonstrationsbeispiele
A	Ausländische Musik
L	Lieder
PB	Playbacks
MS	Musizierstücke

Hauptaspekte der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den Hörbeispielen²

SC	Schalleigenschaften
P	Musikalische Parameter
ML	Musiklehre
F	Form
IK	Instrumentenkunde
ST	Stimme
Ch	Charakter
AI	Außermusikalische Inhalte
AM	Auffällige Merkmale
FK	Funktion
A	Musik fremder Länder

¹ vgl. auch S.124

² vgl. auch S.128

Hörbeispiele zu "Musikbuch - Primarstufe A"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
	Cage, John; Tudor, D.	1912	Variations IV, Realisation für manipulierte Tonbänder		E	
	Eigenproduktion		Hafenkonzert		UW	
	Kagel, Mauricio	1931	Der Schall		E	
	Berio, Luciano	1925	Sequenza III für Stimme Solo		E	
	Schnebel, Dieter	1930	"für stimmen", 1. dt. 31 für 12 Gruppen von Vokalisten		E	
	Penderecki, Krzysztof	1933	Anaklasis (für Streicher und Schlagzeuggruppen)		E	
	Stockhausen, K.	1928	Zyklus für einen Schlagzeuger		E	

Hörbeispiele zu "Musikbuch Primarstufe B"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
Spur I						
1	Berberian, Cathy	1928	Stripsody	1'20''	KM	ST
2	--		Lied zweier türkischer Mädchen	1'15''	A	A
3	Jandl, Ernst	1925	Das Röcheln der Mona Lisa - Ein akustisches Geschehen für eine Stimme und Apparaturen	2'35''	D	ST
4	Künneke, Eduard	1885-1953	Ich bin nur ein armer Wandergesell - aus der Operette der Vetter aus Dingsda	1'25''	KM	ST
5	Mozart, W.A.	1756-1791	O, wie will ich triumphieren - Arie des Osmín aus dem Singspiel "Die Entführung aus dem Serail"	3'20''	KM	ST
6	Ligeti, György	1923	Aventures für 3 Sänger und 7 Instrumentalisten	2'20''	KM	ST
7	--		Afrikanische Sansa - Aufnahme aus dem Dorf Douagouin im Westen der Elfenbeinküste	0'40''	D	IK
8	Sainte-Marie, Buffy	1941	Cripple Creek; Gesang mit Maultrommel	1'45''	D	IK
9	--		Sinuston von 16 Hz bis 20 000 Hz.	0'25''	D	ML
10	--		Panflöte; Sarba-Lui Ilie, rumänisches Lied	1'45''	A	IK
11	Vetter, Michael	1943	Rezitative für einen Blockflötisten	0'55''	KM	IK
12	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Tanz der Rohrflöten - aus dem Ballett "Der Nußknacker"	2'30''	KM	IK
13	Lutoslawski, Witold	1913	Fujarka - aus "Mala Suita" für Orchester	2'25''	KM	IK
14	Fasch, J. Fr.	1688-1758	Konzert D-Dur für Trompete, zwei Oboen und Orchester	2'20''	KM	IK
15	Bartók, Béla	1881-1945	Musik für Saiteninstrumente, Schlagzeug und Celesta (Schluß des 4. Satzes)	2'00''	KM	IK
16	--		Klangmaterial für Montagen mit dem Tonband	3'30''	MS	MM
17	Ravel, Maurice	1875-1937	Bolero; Rock-Arrangement der Gruppe "Colosseum" / Island	2'00''	PM	CH
18	--		Instrumentalbegleitung im spanischen Kolorit	1'15''	PB	MM
19	Stockhausen, K.	1928	Mikrophonie I für Tamtam, 2 Mikrofone, 2 Filter und Regler		KM	F
20	Berliner, Emil	1851-1929	Aufnahme der eigenen Stimme, 1899	0'55''	D	
21	Beethoven, L.v.	1770-1827	Rondo à Capriccio G-Dur op. 129, "Die Wut über den verlorenen Groschen", von Eugen d'Albert gespielt auf den Lochstreifen eines Piano-Klaviers	1'30''	KM	F
22	--		Sonanza spielt Xylofon: Chromatische Tonleiter; diatonische Tonleiter; Ganztonleiter	1'00''	D	ML

Hörbeispiele zu "Musikbuch Primarstufe B"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
Spur 2						
23	--		Gregorianischer Gesang: Introitus zum Epiphanius-Fest	0'35''	KM	P
24	Bach, J.S.	1685-1750	Chaconne aus der Partita Nr. 2 d-moll für Violine solo	1'05''	KM	F
25	Berio, Luciano	1925	Sequenza V für Posaune	1'30''	KM	F
26	--		Echo vom Königssee (Obb.) (Trompete)	0'25''	D	AM
27	Schubert, Franz	1797-1828	Die Forelle	1'55''	KM	AI
28	Kagel, Mauricio	1931	Staatstheater, daraus: Spielplan - Jungfräulichkeit	1'05''	KM	CH
29	Mahler, Gustav	1860-1911	Sinfonie Nr. 1, 3. Satz, Anfang	2'10''	KM	F
30	Hashagen, Klaus	1924	Cymbalon, Komposition für Cembalo und Tonband	2'05''	KM	F
31	--		Jagdhorn-Signal: Festmarsch aus einer St. Hubertus-Messe	1'00''	D	AM
32	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau:			
			- Anfang	1'30''	KM	AM
			- Schluß	1'15''	KM	AM
33	Gershwin, George	1898-1937	Rhapsody in Blue - Anfang	0'55''	KM	AM
34	Bartók, Béla	1881-1945	Konzert für Orchester - hier: Intermezzo interrotto	0'30''	KM	AM
35	Mozart, W.A.	1756-1791	Konzert für Klavier und Orchester C-Dur, KV 503 - 1. Satz, Ausschnitt	0'45''	KM	AM
36	Hindemith, Paul	1895-1963	Kleine Kammermusik für fünf Bläser, op. 24 Nr. 2 - Teil IV	0'55''	KM	IK
37	Bartók, Béla	1881-1945	Allegro ironico	0'35''	KM	AM
			2. Fassung	0'30''	KM	AM
38	Schönberg, Arnold	1874-1951	Sechs kleine Klavierstücke Opus 19 - Stück II	1'10''	KM	AM
39	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung:			
			- Promenade	0'40''	KM	ML
			- Gnomus	0'40''	KM	ML
			- Das große Tor von Kiew (Ausschnitt)	1'10''	KM	ML
40	König, Gottfried M.		Terminus II (1966/67)	1'25''	KM	ML
41	--		Bali, Gamelan-Musik	0'55''	A	A
42	Orff, Carl	1895-1982	Carmina Burana:			
			- Einleitungschor "O Fortuna"	2'30''	KM	ML
			- "Chume, chum, geselle min"	1'30''	KM	F
43	Salbert, Dieter		So schön leuchtet der Stern; Fassung für Spinett, Tonband und Synthesizer	2'35''	KM	F

Hörbeispiele zu "Musikbuch Primarstufe B"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
44	Shubert, Franz	1797-1828	Klavierquintett A-Dur op. 114, "Forellen-Quintett" - 4. Satz, Variationen (gekürzt)	4'10''	KM	F
45	--		Tanzrhythmen eines elektronischen Schlagzeugers	2'00''	D	ML
46	Strauß, Johann	1825-1899	An der schönen blauen Donau, Walzer - Anfang	0'40''	KM	ML
47	Penderecki, Krzysztof	1933	Capriccio für Oboe und 11 Streicher	0'35''	KM	F

Gesamtspieldauer ca. 72'30''

Hörbeispiele zu "Klang und Zeichen" Band I

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
DS* 3 --			Effektinstrumente (Schellenrassel, Kugelrassel, Cinellen, Schüttelrohr, Schellenkranz, Blockrassel)		MS	MM
DS 5 --			Klangspiel mit Handtrommeln ("Ein Unwetter")		MS	MM
DS 8 --			Klangspiel mit Klanghölzern ("Der Nußknacker")		MS	MM
DS 10 --			Klangspiel mit Stielkastagnetten und Peitschenknall		MS	MM
DS 13 --			Klangspiel mit Röhren- und Holzblocktrommeln		MS	MM
DS 19 --			Klangspiel mit Gong, Becken, Cymbeln, Triangeln		MS	MM
DS 22 --			Klangspiel mit Pauken		MS	MM
DS 32 Orff, Carl	1895-1982		"Die Kluge", Erstes Rätsel, 3. Szene "Es kam ein Gast von ungefähr"		E	ML
DS 33 Bartók, Béla	1881-1945		"Für Kinder", Heft 1, Nr. 2: Andante		E	ML
DS 34 Mozart, W.A.	1756-1791		"Symphonie C-dur" (Jupiter-Symphonie), KV 551, 4. Satz: Molto allegro (Anfang)		E	ML
DS 36 Smetana, Bedrich	1824-1884		aus: "Die Moldau" "Bauernhochzeit" (Anfang)		E	ML
DS 37 --			"The Black Nag" - Alter Kontratanz aus England		E	ML
DS 38 Schumann, Robert	1810-1856		"Album für die Jugend", Op. 68 Nr. 3: "Trällerliedchen"		E	ML
DS 40 Mozart, W.A.	1756-1791		"Deutscher Tanz", KV 605, 3, Teil A		E	ML
DS 41 Bartók, Béla	1881-1945		"Für Kinder", Heft 1, Nr. 14: Allegretto		E	ML
DS 43 Bartók, Béla	1881-1945		"Für Kinder", Heft 1, Nr. 29: Allegro scherzando		E	ML
DS 46 Beethoven, L.v.	1770-1827		1. Symphonie, 4. Satz		E	ML
DS 46 Mozart, W.A.	1756-1791		"Ah, vous dirais-je, Maman" Thema und Variation Nr. 7		E	ML
DS48/53Haydn, Joseph	1732-1809		Symphonie Nr. 94 "mit dem Paukenschlag", 2. Satz		E	ML/F
DS 51 Bach, J.S.	1685-1750		Praeludium C-Dur		E	ML

* DS = Doppelseite im Schülerbuch

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1./2. Schuljahr						
P1/SA	Charpentier, M.-A.	1634-1704	Prélude zum Te Deum		KM	F
	Ligeti, György	1923	Morgen		KM	ST
	Welker, Gotthard		Bossa casa nova (Ausschnitt)		PM	FK
	Stern, Michael		Lufons-Marsch		VM	FK
	--		Stück für Dudelsack und Trommel (Algerien)		A	A
	--		Spielversuch mit wechselnden Klanggruppen (1.Schj.)		D	SC
	Bach, J.S.	1685-1750	1. Satz der Sonate A-Dur für Flöte und Klavier (Ausschnitt)		KM	FK
	Pachelbel, Johann	1653-1706	Allein Gott in der Höh' sei Ehr (Orgel, Ausschnitt)		KM	FK
	Jeep, Johannes		Allein Gott in der Höh' sei Ehr (Chor; 1.Str.)		KM	FK
P1/SB	Barthel, Karl		Keferloher Markt		VM	FK
	--		Zirkusmusik (Pferdedressur)		PM	FK
	Gay & Furber		Lambeth Walk (Ausschnitt)		PM	FK
	Dvorák, Anton	1841-1904	Slawischer Tanz C-Dur op. 46,1 (Ausschnitt)		KM	FK
	--		Zirkusmusik (Kleintierdressur)		PM	FK
	--		Menuett aus dem "Baltischen Lautenbuch"		KM	FK
	Doppelbauer, Friedr.	1918	Toccata aus "Ornamente" (Ausschnitt)		KM	FK
	Herman, Jerry	1933	Hello Dolly (Ausschnitt)		PM	FK
	Beethoven, L.v.	1770-1827	Vivace aus dem Klavierkonzert G-Dur, op. 58 (Ausschnitt)		KM	FK
	Novacek, Rudolf		Castaldo-Marsch (Ausschnitt)		VM	FK
P2/SA	--		"Ein Bach erzählt" 1. Version, Unterrichtsmitchnitt		MS	MM
	--		"Ein Bach erzählt" 2. Version		MS	MM
	Mendelssohn Bartholdy	1809-1847	Marsch aus der Musik zum "Sommernachtstraum"		KM	F
	Snow, Mike		Rosetta		PM	F
	Praetorius, Michael	1571-1621	Bourrée I und II aus "Terpsichore"		KM	F
	Mozart, W.A.	1756-1791	Schlußsatz aus dem Divertimento Es-Dur, KV 166		KM	F

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
P2/SB	Anonymus		Tocceda für Trompete (Ausschnitt)		KM	IK
	Bach, J.S.	1685-1750	Gigue der Partita d-Moll für Violine solo (Ausschnitt)		KM	IK
	Visée, Roberto de	1650-1725	Gigue der Suite d-Moll für Gitarre solo (Ausschnitt)		KM	IK
	Ball, Kenny		Klarinettenmuckl (Ausschnitt)		VM	IK
	Weber, C.M.v.	1786-1826	Rondo-Allegro des Konzerts F-Dur, op. 75 für Fagott und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	Ball, Kenny		Klarinettenmuckl (Ausschnitt)		VM	IK
	Hummel, J.N.	1778-1837	Rondo-Allegro des Konzerts Es-Dur für Trompete und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	Ball, Kenny		Klarinettenmuckl (Ausschnitt)		VM	IK
	Bach, C.Ph.E.	1714-1788	Schlußsatz der Sonate a-Moll für Flöte solo (Ausschnitt)		KM	IK
	Ball, Kenny		Klarinettenmuckl (Ausschnitt)		VM	IK
	Stamitz, Karl	1745-1801	Allegro des Konzerts Es-Dur für Klarinette und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	--		Stücke für Kleine Trommel		D	IK
P3/SA	--		Musikalische Gestaltung einer Geschichte: "Der Mann auf der Vendome-Säule"		MS	MM
	Smetana, Bedrich	1824-1884	Moldau (Ausschnitte):			
			Die Quellen der Moldau		KM	AI
			Waldjagd		KM	AI
			Bauernhochzeit		KM	AI
			St.Johann-Stromschnellen		KM	AI
			Die Moldau fließt breit dahin		KM	AI
P3/SB	--		Kuckucksruf		UW	SC
	Händel, G.F.	1685-1759	2. Satz des Orgelkonzerts F-Dur op. 7,7 (Ausschnitt)		KM	AM
	Daquin, Louis Cl.	1694-1772	Le Coucou (Ausschnitt)		KM	AM
	Weber, C.M.v.	1786-1826	Schlußsatz des Konzerts Es-Dur, op. 74 für Klarinette und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	--		Stück für Kleine Trommel (Ausschnitt)		D	IK
	Folklore		Pago Largo für Gitarre - Argentinien (Ausschnitt)		A	IK
	Hummel, J.N.	1778-1837	Rondo-Allegro des Konzerts Es-Dur für Trompete und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	Bartók, Béla	1881-1945	Spottlied aus den Duos für 2 Violinen		KM	IK
	Ditters v.Dittersdorf	1739-1799	Allegro moderato des Konzerts KM-Dur für Kontrabaß und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	Modern Jazz Quartet		2. Satz der Suite "La Ronde" (Ausschnitt)		PM	IK

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
	Hindemith, Paul	1895-1963	Allegro pesante der Sonate in F-Dur für Posaune und Klavier (Ausschnitt)		KM	IK
	Weber, C.M.v.	1786-1826	Rondo-Allegro des Konzerts F-Dur, op. 75 für Fagott und Orchester (Ausschnitt)		KM	IK
	Anonymous		Tambourin für Pauken (Ausschnitt)		D	IK
P4/SA	Keller, Wilhelm		Liedkantate "Krieg und Frieden"		PB	MM
P4/SB	--		Umweltgeräusche:			
			Eisenbahn		UW	SC
			Schafe		UW	SC
			Schreibmaschine		UW	SC
			Schritte		UW	SC
			Autohupen		UW	SC
			Preßlufthammer		UW	SC
			Martinshorn		UW	SC
			Kreissäge		UW	SC
			Auto		UW	SC
--			Hörbild: Badezimmer		UW	SC
--			Hörbild: Haushalt		UW	SC
--			Hörbild: Fabrik		UW	SC
Zusätzliches Hörangebot:						
	Keller, Wilhelm		Marsch aus "Kasper im Musikland"		D	
	Schumann, Robert	1810-1856	Stückchen aus dem "Album für die Jugend" op. 68		KM	
	Schumann, Robert	1810-1856	Jägerliedchen aus dem "Album für die Jugend" op. 68		KM	
P5/SA	Schumann, Robert	1810-1856	"Von fremden Ländern und Menschen" aus den "Kinderszenen" op. 15		KM	
	Schumann, Robert	1810-1856	"Hasche-Mann" aus den "Kinderszenen" op. 15		KM	
	Schumann, Robert	1810-1856	"Fürchtenmachen" aus den "Kinderszenen" op. 15		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Nr. 17 (Adagio) aus "Für Kinder", Heft I		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Nr. 21 (Allegro robusto) aus "Für Kinder", Heft I		KM	

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
	Bartók, Béla	1881-1945	Nr. 18 (Moquerie) aus "Für Kinder", Heft III		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Bräul aus den "Rumänischen Tänzen" (Klavierfassung)		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Bräul aus den "Rumänischen Tänzen" (Orchesterfassung)		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Poarge Romaneasca aus den "Rumänischen Tänzen" (Klavierfassung)		KM	
	Bartók, Béla	1881-1945	Poarge Romaneasca aus den "Rumänischen Tänzen" (Orchesterfassung)		KM	
	Bach, J.S.	1685-1750	Badinerie aus der Ouvertüre h-Moll		KM	
P5/SB	Dvořák, Antonín	1841-1904	Slawischer Tanz e-Moll, op. 72,7		KM	
	Ligeti, György	1923	Nr. 2 (Prestissimo minaccioso e burlesco) aus "Zehn Stücke für Bläserquintett"		KM	
	Ligeti, György	1923	Nr. 6 (Presto staccatissimo e leggiero) aus "Zehn Stücke für Bläserquintett"		KM	
	Ligeti, György	1923	Nr. 10 (Presto bizzarro e rubato) aus "Zehn Stücke für Bläserquintett"		KM	
	Folklore		Tanzstück "Sirba" (Soloinstrument: Ocarina) - Rumänien		A	
	Folklore		Tanzstücke "Son pesrev" und "Son yürük semai" - Türkei		A	
P6/SA --			Kasper im Musikland	ca.10'00''	*	
P6/SB --			Kasper im Musikland	ca.10'00''	*	
3./4. Schuljahr						
P1/SA --			Tom, Tom the piper's son (Tom, Tom, des Spielmanns Sohn) (England)		L	MM
--			Jack and Jill (Auf den Berg) (England)		L	MM
--			Old women (Sag, Alte)		L	MM
--			The grand old Duke of York (Der mächt'ge Herzog York) (England)		L	MM
--			Hyvää, hyvää iltä (Guten, guten Abend) (Finnland)		L	MM
--			Tuonne taakse metsämaan (Nach dem Waldland) (Finnland)		L	MM
--			J'ai une histoire à raconter (Lied von der Kartoffel) (Frankreich)		L	MM
--			Il était une chèvre (Die Ziege) (Frankreich)		L	MM
--			C'era un grillo (Es war eine Grille) (Italien)		L	MM

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
P1/SB --			Ma come balli bella bimba (Italien)		L	MM
--			L'inverno l'è passato (Der Winter ist vorüber) (Italien)		L	MM
--			Gdziez to bywal (Wo warst du schwarzer Hammel) (Polen)		L	MM
--			Szawczyku, krawczyku (Schusterjunge) (Polen)		L	MM
--			Idzie Grzes (Der kleine Gregor) (Polen)		L	MM
--			Cintec de primavera (Die Gärten stehn in voller Blüte)		L	MM
--			D'Zyt isch do (Schweiz)		L	MM
--			Soy il farolero (Ich bin der Laternenanzünder) (Spanien)		L	MM
P2/SA --			Lievan las sevillanas (Die Mädchen aus Sevilla) (Andalusien)		L	MM
--			Die ersten drei Tanzlen (Sarntal)		L	MM
--			Hoi lustig auf (Südtirol)		L	MM
--			Die Geschichte von der Bachstelze		MS	MM
--			Klangbeispiele zu den einzelnen Zeichen (Grafik 1)		MS	MM
--			Zwei Klangbeispiele zur Grafik 2		MS	MM
P2/SB --			Klangbeispiele zu der Grafik 3		MS	MM
--			Klangbeispiele zu der Grafik 7		MS	MM
Dvorák, Antonin	1841-1904		Violinkonzert a-Moll, 1. Satz (Anfang)		KM	IK
Strawinsky, Igor	1882-1971		Klarinettenstück Nr.2 (Anfang)		KM	IK
Fasch, J. Fr.	1688-1758		Trompetenkonzept D-Dur, 1. Satz (Anfang)		KM	IK
Modern Jazz Quartet			La Ronde (Anfang)		PM	IK
--			Improvisation Posaune		D	IK
Weber, C.M.v.	1786-1826		Fagottkonzert F-Dur, op. 75 1. Satz (Ausschnitt)		KM	IK
Peterson, Oscar	1925		Billy Boy (Anfang)		PM	IK
Falla, Manuel de	1876-1946		Der Dreispitz (Einleitung)		KM	IK
Rameau, Jean Ph.	1683-1764		Contredanse aus "Les Indes galantes"		KM	F

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
P3/SA --			Alle Vögel sind schon da, Satz: Ernst Pepping		D	ST
	Bartók, Béla	1881-1945	Tanzlied aus Poniki		KM	ST
	Weber, C.M.v.	1786-1826	Jägerchor (Anfang) aus "Der Freischütz"		KM	ST
	--		Demonstration der Stimmgattungen		D	ST
	Bachofen, J. K.		"Viele verachten die edele Musik"		D	ST
	Haydn, Joseph	1732-1809	"Stimmt an die Saiten" aus "Die Schöpfung"		KM	ST
	Schubert, Franz	1797-1828	Klaviertrio Es-Dur, op. 100, 2. Satz (Anfang)		KM	IK
	Salzedo, Carlos		"Chanson dans la nuit" (Anfang)		PM	IK
	Mozart, W.A.	1756-1791	Hornkonzert Es-Dur, KV 447, 1. Satz (Anfang)		KM	IK
	--		Demonstration Schlagzeug		D	IK
P3/SB --			Improvisation Tuba		D	IK
	Debussy, Claude	1862-1918	"Syrinx" (Anfang)		KM	IK
	Castiglioni, Niccolò	1932	"Alef", 1. Teil (Anfang)		KM	IK
	Schubert, Franz	1797-1828	Sinfonie Nr. 9, C-Dur, 4. Satz (Anfang)		KM	IK
	Haydn, Joseph	1732-1809	Streichquartett op. 64,5 Finale		KM	IK
	Danzi, Franz	1763-1826	Bläserquintett B-Dur, op. 56,1 Menuett		KM	IK
	--		Pop-Musik (Landes-Jugendjazzorchester NRW)		PM	IK
	--		Dinkelsbühler Knabenkapelle, Marsch "Friedrich der Große"		VM	IK
P4/SA Ravel, Maurice	1875-1937		Introduction et Allegro für Harfe, Streichquartett, Flöte u. Klarinette (Anfang)		KM	IK
	Händel, G.F.	1685-1759	Concerto a due cori F-Dur, Nr.2, 5. Satz (Anfang)		KM	IK
	Poulenc, Francis	1899-1963	Sonate für Flöte und Klavier, 3. Satz (Anfang)		KM	IK
	Händel, G.F.	1685-1759	Sonate für Oboe und b.c. g-Moll, 4. Satz (Anfang)		KM	IK
	--		Demonstration: Baß-, Tenor-, Alt- und Sopranblockflöte		D	IK
	Luzzaschi, Luzzasco	1545-1607	Venezianische Cancone (Anfang)		KM	IK
	--		Hirtenflöte aus Zypern		A	A
	--		Indische Doppelflöte		A	A
	--		Kerbflöte aus Burundi		A	A
	--		Nay aus Tunesien		A	A
	--		Querflöte von den Salomoninseln (Malaita)		A	A

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
--			Querflötenduo aus Westafrika		A	A
--			Querflöte aus Korea		A	A
P4/SB	--		Panflöte von den Salomoninseln (Malaita)		A	A
--			Panflöte aus Rumänien		A	A
--			Panflöte aus Bolivien		A	A
	Bartók, Béla	1881-1945	"Abend auf dem Lande" aus "Ungarische Skizzen"		KM	F
	Saint Saens, C.	1835-1921	"Persönlichkeiten mit langen Ohren" aus "Karneval der Tiere"		KM	F
	Anonymus		Saltarello (Anfang)		KM	F
	Hindemith, Paul	1895-1963	Kleine Kammermusik für fünf Bläser, op.24,2, 4. Satz		KM	F
	Brandmayer/Rohr		"Eviva la Samba"		PM	F
	Falla, Manuel de	1876-1946	"Feuertanz" (Anfang)		KM	F
	--		Palewakia, Musik aus Bali (Anfang)		A	F
	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Marsch aus der "Nußknackersuite"		KM	F
P5/SA	Bach, J.S.	1685-1750	Brandenburgisches Konzert Nr. 2; 3. Satz		KM	F
	Beethoven, L.v.	1770-1827	Kontratanz Nr. 4		KM	F
	Penderecki, K.	1933	De natura sonoris Nr.1 (Anfang)		KM	F
	Mendelssohn-Bartholdy	1809-1847	Sinfonie Nr. 3 a-Moll, 2. Satz (Anfang)		KM	F
	Varèse, Edgar	1883-1965	Hyperprism (Anfang)		KM	F
	Becerra-Schmidt, G.	1925	Komponisten erläutern eigene Stücke Vier Miniaturen (Teil 1)	6'10"	KM	F
P5/SB	Becerra-Schmidt, G.	1925	Vier Miniaturen (Teil 2)	11'10"	KM	F
P6/SA	Keller, Wilhelm		Komponisten erläutern eigene Stücke Variationen über ein Kinderlied; Thema Var. 1 und 2	10'34"	D	F

Hörbeispiele zu "Wege zur Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
P6/SB	Keller, Wilhelm		Komponisten erläutern eigene Stücke Variationen über ein Kinderlied; Var. 3, 4, 5, 5 und Finale	12'38''	D	F
P7/SA	Buschmann, Rainer G.		Komponisten erläutern eigene Stücke "Die Senufo lassen grüßen" (Teil 1)	11'17''	PM	F
P7/SB	Buschmann, Rainer G.		Komponisten erläutern eigene Stücke "Die Senufo lassen grüßen" (Teil 2)	14'16''	PM	IK
P1/SA	bedeutet Platte 1, Seite A					

* Das Hörspiel "Kasper im Musikland" (P6/SA/SB) wurde nicht als Hörbeispiel im engeren Sinn gewertet und daher nicht in die Analysen einbezogen.

Hörbeispiele zu "Musikunterricht Grundschule" (Schott)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1	--		Heulender Wind	33''	UW	SC
2	Wagner, Richard	1813-1883	Der Fliegende Holländer, III. Aufzug, Sturmsszene	2'01''	KM	AI
3	--		Gewitter	37''	UW	SC
4	Rossini, Gioacchino	1792-1868	Der Barbier von Sevilla, II. Akt, Gewitterszene ("Temporale")	3'02''	KM	AI
5	--		Abfahrender Zug	44''	UW	SC
6	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231, Anfang/Höhepunkt mit Schluß	2'23''	KM	AI
7	Strawinsky, Igor	1882-1971	Zirkuspolka, komponiert für einen jungen Elefanten	1'35''	KM	AI
8	--		Rummelplatz-Stimmung	1'15''	D	SC
9	Strawinsky, Igor	1882-1971	Petruschka, 1. Teil ("Jahrmarktsorgel")	1'10''	KM	AI
10	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	Hummelflug aus "Das Märchen vom Zaren Saltan"	1'07''	KM	AI
11	Saint Saens, C.	1835-1921	Der Karneval der Tiere:			
			a) Nr.5: Elefant	1'05''	KM	AI
			b) Känguruhs	28''	KM	AI
12	Strawinsky, Igor	1882-1971	Petruschka, 4. Teil, "Bauer und Bär"	55''	KM	AI
13	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung:			
			a) Nr.1: Der Gnom	2'43''	KM	AI
			b) Nr.9: Die Hütte der Baba Yaga	3'30''	KM	AI
14	Mozart, W.A.	1756-1791	Die Entführung aus dem Serail, Arie des Osmin: "Ha, wie will ich triumphieren"	3'20''	KM	AI
15	Mozart, W.A.	1756-1791	Die Zauberflöte, Arie des Papageno: "Der Vogelfänger bin ich ja" (1.Strophe)	1'15''	KM	AI
16	Schubert, Franz	1797-1828	Streichquartett Nr.14 , op.posthum. "Der Tod und das Mädchen", Thema des 2.Satzes	2'26''	KM	AI
17	Wagner, Richard	1813-1883	Die Meistersinger, II.Aufzug, VII.Szene ("Prügelszene")	4'40''	KM	AI
18	Mahler, Gustav	1860-1911	1. Sinfonie c-moll, Anfang des 3. Satzes	2'11''	KM	AI
19	Bartók, Béla	1881-1945	Die Zauberhirsche (Cantata profana)			
			a) Choreinsatz: "Wunder hört ich sagen"	2'36''	KM	AI
			b) Jagdszene	2'10''	KM	AI
			c) Rede des Vaters	1'10''	KM	AI
			d) Antwort des Sohnes	40''	KM	AI
20	Strawinsky, Igor	1882-1971	Der Feuervogel			
			a) Einleitung ("Zaubergarten")	1'49''	KM	AI
			b) Tanz des Feuervogels	1'30''	KM	AI

Hörbeispiele zu "Musikunterricht Grundschule" (Schott)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			c) Tanz der Prinzessinnen	52''	KM	AI
			d) Höllentanz des Zauberers Kastschei	1'50''	KM	AI
21	Strauß, Johann	1825-1899	Till Eulenspiegel			
			a) (Till reitet über den Marktplatz)	45''	KM	AI
			b) (Till macht einer Schönen den Hof)	1'02''	KM	AI
			c) (Till streitet sich mit Gelehrten)	1'05''	KM	AI
			d) (Tills Verurteilung und Hinrichtung)	1'46''	KM	AI
22	Krupa, Gene		Drummin' man (Schlagzeugsolo)	48''	D	IK
23	Berio, Luciano	1925	Sequenza V für Posaune solo	2'12''	KM	IK
24	Haydn, Joseph	1732-1809	Die Jahreszeiten, Arie Nr.11, Hornsolo	22''	KM	IK
25	Serocki, Kazimierz	1922-1981	Segmenti			
			a) Buchst. C (Bewegungsklänge)	23''	KM	IK
			b) Buchst. KM (Punktklänge)	25''	KM	IK
			c) Buchst. O/P (Gleitklänge)	20''	KM	IK
			d) Buchst. S/T (Cluster aus Bewegungsklangen)	1'07''	KM	IK
26	Hindemith, Paul	1895-1963	Kammermusik für 5 Bläser, op. 24, Nr. 2, 4. Satz	55''	KM	F
27	Händel, G.F.	1685-1759	Feuerwerksmusik, "Réjouissance"	1'45''	KM	F
28	Händel, G.F.	1685-1759	Wassermusik, Allegro moderato ("Trompetensuite in D")	1'35''	KM	F
29	Bach, J.S.	1685-1750	Weihnachtsoratorium, Kantate 1, Nr. 9, Choral: "Ach, mein herzliebes Jesulein"	1'27''	KM	F
30	Haydn, Joseph	1732-1809	Trompetenkonzert Es-Dur, 3. Satz	4'58''	KM	F
31	--		Posthornmotive	35''	D	IK
32	Schütz, Heinrich	1585-1672	Weihnachtshistorie			
			a) Intermedium 1: Der Engel	48''	KM	IK
			b) Intermedium 3: Die Hirten	1'31''	KM	IK
			c) Intermedium 5: Hohepriester und Schriftgelehrte	1'03''	KM	IK
			d) Intermedium 6: Herodes	1'11''	KM	IK
33	Weber, C.M.v.	1786-1826	Der Freischütz, II. Akt, Nr. 10 ("Wolfsschluchtszene")	3'20''	KM	ST
34	Mellnäs, A.	1937	Succsim	2'35''	KM	ST
35	Ligeti, György	1923	Aventures	2'04''	KM	ST
36	Petrassi, G.	1904	Nonsense	6'47''	KM	ST
37	Mozart, W.A.	1756-1791	Die Zauberflöte, II. Akt, 29. Auftritt, Duett Papageno-Papagena: "Pa-Pa-Pa"	2'37''	KM	ST

Hörbeispiele zu "Musikunterricht Grundschule" (Schott)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
38	Haydn, Joseph	1732-1809	Die Jahreszeiten, Terzett Nr. 20: "Die düstren Wolken trennen sich"	1'51''	KM	ST
39	Palestrina, G.P. da	1525-1594	Motette "Pueri Hebraeorum"	1'44''	KM	ST
40	Bach, J.S.	1685-1750	Matthäus-Passion, Eingangsschor	2'51''	KM	ST
41	Scarlatti, A.	1660-1725	Endimione e Cintia, Nr.7: Arie der Cintia	2'45''	KM	ST
42	Kagel, Mauricio	1931	Match für drei Spieler	2'30''	KM	P
43	Bach, J.S.	1685-1750	Kantate: "Laßt uns sorgen, laßt uns wachen" Arie Nr.5: "Treues Echo"	1'05''	KM	P
44	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr.45 ("Abschiedssinfonie"), 2. Teil des letzten Satzes	2'30''	KM	P
45	Beethoven, L.v.	1770-1827	8. Sinfonie, Anfang des 2. Satzes	44''	KM	P
46	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Peter und der Wolf, Vorspann	1'50''	KM	P
47	Hindemith, Paul	1895-1963	"Wir bauen eine Stadt", Nr. 9: "Jetzt ist's Nacht"	1'17''	D	ML
48	Pachelbel, Johann	1653-1706	Kanon für Streichorchester	1'40''	KM	P
49	Bartók, Béla	1881-1945	Ungarische Skizzen, Nr.1: "Ein Abend auf dem Lande"	2'37''	KM	P
50	Ligeti, György	1923	Artikulation (Elektronische Komposition)	1'10''	KM	ML
51	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau, "Waldjagd"	48''	KM	ML
52	Mozart, W.A.	1756-1791	Eine kleine Nachtmusik, 3. Satz: Menuett	49''	KM	ML
53	Mozart, W.A.	1756-1791	Sinfonie C-Dur Nr.41 KV 551 ("Jupitersinfonie"), 3. Satz: Menuett	38''	KM	ML
54	Telemann, G.P.	1681-1767	Kantate "Der Schulmeister"			
			a) Nr. 1, Rezitativ "Ihr Jungen"	1'25''	KM	ML
			b) Nr. 3, Rezitativ und Kanon	3'50''	KM	ML
55	Bartók, Béla	1881-1945	"Aus dem Tagebuch einer Fliege" aus: Mikrokosmos VI, Nr. 142	1'26''	KM	ML
56	Haydn, Joseph	1732-1809	Die Jahreszeiten, Nr. 12: Terzett mit Chor	1'02''	KM	ML
57	Ligeti, György	1923	Lux aeterna	3'35''	KM	ML
58	Schumann, Robert	1810-1856	Papillons, Nr. 12: Finale	1'58''	KM	ML
59	Haydn, Joseph	1732-1809	Streichquartett Nr. 77 op. 76,3 ("Kaiserquartett"), 2. Satz: Thema	1'17''	KM	ML
60	Schumann, Robert	1810-1856	"Wichtige Begebenheit" aus: Kinderszenen (Nr. 6)	55''	KM	ML
61	Bach, J.S.	1685-1750	Invention Nr. 1 C-Dur	1'10''	KM	ML
62	Bach, J.S.	1685-1750	Goldberg-Variationen, Nr. 30: Quodlibet	1'30''	KM	ML
63	Debussy, Claude	1862-1918	Préludes I, Nr. 2: "Voiles"	1'17''	KM	ML
64	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 94 ("mit dem Paukenschlag"), 2. Satz: Andante	2'50''	KM	ML
65	Beethoven, L.v.	1770-1827	3. Sinfonie, ("Eroica") 3. Satz, Trio	1'38''	KM	ML
66	Schumann, Robert	1810-1856	"Der fröhliche Landmann" aus: Album für die Jugend (Nr. 10)	53''	KM	F

Hörbeispiele zu "Musikunterricht Grundschule" (Schott)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
67	Schumann, Robert	1810-1856	"Armes Waisenkind" aus: Album für die Jugend (Nr. 6)	56''	KM	F
68	Händel, G.F.	1685-1759	Wassermusik, Nr. 6 "Minuet for the French Horn"	2'40''	KM	F
69	Mozart, W.A.	1756-1791	Fagottkonzert B-Dur, 3. Satz, Rondo	4'00''	KM	F
70	Schumann, Robert	1810-1856	"Fürchtenmachen" aus: Kinderszenen (Nr. 11)	1'44''	KM	F
71	Bach, J.S.	1685-1750	2. Brandenburgisches Konzert, 1. Satz	1'12''	KM	F
72	Bartók, Béla	1881-1945	"Spottlied" aus: For Children, Band I, Nr. 30	30''	KM	F
73	Mozart, Leopold	1719-1787	Cassatio ex G, 3. Satz (= 1. Satz der Haydn zugeschriebenen Kindersinfonie)	2'11''	KM	F
74	Mozart, W.A.	1756-1791	Don Giovanni, I. Akt, Nr. 7: Duettino "Reich mir die Hand, mein Leben"	4'08''	KM	F
75	Beethoven, L.v.	1770-1827	Variationen über "Reich mir die Hand, mein Leben" für 2 Oboen und Englischhorn, Thema und Variationen 4, 5, 7, 8	4'15''	KM	F
76	Ligeti, György	1923	Atmosphères	1'25''	KM	F
77	Beethoven, L.v.	1770-1827	Egmont-Ouvertüre, Stretta	1'23''	KM	F
78	--		Kinder singen: "Jetzt fahr'n wir über'n See"	1'02''	D	FK
79	--		Kanon "Frère Jacques" in Pop-Fassung	43''	PM	FK
80	--		Marschmusik	47''	VM	FK
81	Orff, Carl	1895-1982	Carmina Burana, Nr. 6: "Uf dem anger"	1'40''	KM	FK
82	Strawinsky, Igor	1882-1971	Geschichte vom Soldaten, Walzer	55''	KM	FK
83	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau - Ferenc Friscay bei der Probe	1'41''	D	FK
84	--		Ausschnitt aus einem Gottesdienst	1'37''	D	FK
85	Henze, H.W.	1926	3. Sinfonie, 3. Satz: "Beschwörungstanz"	2'05''	KM	FK
86	Nono, L.	1924	La Fabbrica illuminata	2'27''	KM	FK

Gesamtspieldauer ca. 182'00''

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
T = Test-Hörbeispiel						
1. Schuljahr						
A	--		In der Schule (Geräusche)		UW	SC
	--		Test 1: Unterschiede in Tempo, Lautstärke und Klangfarbe:			
			laut - leise		T	P
			laut - leise		T	P
			laut - leise		T	P
			laut - leise		T	P
			laut - leise		T	P
			schnell - langsam		T	P
			schnell - langsam		T	P
			schnell - langsam		T	P
			schnell - langsam		T	P
			schnell - langsam		T	P
			schlagen - reiben - klopfen		T	P
			schlagen - reiben - klopfen		T	P
			schlagen - reiben - klopfen		T	P
			schlagen - reiben - klopfen		T	P
			schlagen - reiben - klopfen		T	P
B a)	--		Starker Wind (Geräusche)		UW	SC
b)	Weber, C.M.v.	1786-1826	Der Freischütz 2. Akt, Finale (Die Wolfsschlucht) (Ausschnitt)		KM	AI
	--		Test 2: Unterschiede in Tondauer und Tonhöhenverlauf:			
					T	ML
					T	ML
					T	ML
					T	ML
					T	ML
					T	ML

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
					T	ML
					T	ML
					T	ML
					T	ML
					T	ML
C	Praetorius, M.	1571-1621	Es ist ein Ros' entsprungen (1. Strophe) a) gesungen b) geblasen c) gezupft		KM	ST
					KM	IK
					KM	IK
D	Palestrina, G.P. da	1525-1594	Missa ad fugam: Et incarnatus est		KM	ML
	--		Test 3: Unterschiede in Klangfarbe (Blockflöte) und Setzweise: 1 Blockflöte		T	IK
			2 gleich hohe Blockflöten		T	P
			2 verschieden hohe Blockflöten		T	P
			Blockflötenquartett		T	ML
E	Dillenkofer/Riehl/Wilbert		Unser Orchester		D	IK
	--		Test 4: Unterschiede in der Klangfarbe (Instrumente des Orff-Schulwerks): Blockflöte, Xylophon		T	IK
			Blockflöte, Xylophon		T	IK
			Blockflöte, Xylophon		T	IK
			Blockflöte, Xylophon		T	IK
			Blockflöte, Xylophon		T	IK
			Glockenspiel, Xylophon, Pauke		T	IK
			Glockenspiel, Xylophon, Pauke		T	IK
			Glockenspiel, Xylophon, Pauke		T	IK
			Glockenspiel, Xylophon, Pauke		T	IK
			Glockenspiel, Xylophon, Pauke		T	IK
			Blockflöte, Glockenspiel, Holzblocktrommel, Tamburin		T	IK
			Blockflöte, Glockenspiel, Holzblocktrommel, Tamburin		T	IK
			Blockflöte, Glockenspiel, Holzblocktrommel, Tamburin		T	IK
			Blockflöte, Glockenspiel, Holzblocktrommel, Tamburin		T	IK

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
F	--		Blockflöte, Glockenspiel, Holzblocktrommel, Tamburin		T	IK
			Prado: Paris		PM	FK
G a)	Translateur, Siegfried		Berliner Sportpalastwalzer (Ausschnitt)		PM	ML
b)	Teike, Carl		Alte Kameraden (Ausschnitt)		VM	ML
	--		Test 5: Fertigkeiten beim Notieren, Unterschiede bei Melodieverläufen:			
			Noten aufschreiben		T	ML
			Notennamen aufschreiben		T	ML
			Anzahl der Töne einer Melodie bestimmen		T	SC
			Bewegungsrichtung einer Tonfolge		T	P
			Pausen notieren		T	ML
			Taktart erkennen		T	ML
H a)	Hassler, H.L.	1564-1612	Tanzen und Springen (1. Strophe)		KM	ML
b)	Haußmann, V.	15??-1611	Tanz nicht mit meiner Jungfer Käthen (1. Strophe)		KM	ML
	--		Test 6: Unterschiede in Tempo und Bewegungsart, in Takt und Rhythmus:			
			Tempobestimmung		T	P
			Tempobestimmung		T	P
			Tempobestimmung		T	P
			Tempobestimmung		T	P
			Taktart bestimmen		T	ML
			Taktart bestimmen		T	ML
			Taktart bestimmen		T	ML
			Taktart bestimmen		T	ML
			Rhythmusbausteine unterscheiden		T	ML
			Rhythmusbausteine unterscheiden		T	ML
			Rhythmusbausteine unterscheiden		T	ML
			Rhythmusbausteine unterscheiden		T	ML

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitlel	Zeit	Art	Aspekt
2. Schuljahr						
A	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Die vier Jahreszeiten: Der Herbst (Ausschnitt)		KM	AI
	--		Test 1: Unterscheiden von Streichinstrumenten, von Bewegungsrichtungen, Bew.ausmaßen:			
			Unterscheiden von Streichinstrumenten		T	IK
			Unterscheiden von Streichinstrumenten		T	IK
			Unterscheiden von Streichinstrumenten		T	IK
			Unterscheiden von Streichinstrumenten		T	IK
			Unterscheiden von Streichinstrumenten		T	IK
			Unterscheiden von Bewegungsrichtungen		T	P
			Unterscheiden von Bewegungsrichtungen		T	P
			Unterscheiden von Bewegungsrichtungen		T	P
			Unterscheiden von Bewegungsrichtungen		T	P
			Unterscheidung von Bewegungsausmaßen		T	P
			Unterscheidung von Bewegungsausmaßen		T	P
			Unterscheidung von Bewegungsausmaßen		T	P
			Unterscheidung von Bewegungsausmaßen		T	P
			Unterscheidung von Bewegungsausmaßen		T	P
B	Orff, Carl	1895-1982	Der Mond: Zwischenspiel "Phantastische Nacht" (Ausschnitt)		KM	F
C	Händel, G.F.	1685-1759	Der Messias: Pifa		KM	FK
	--		Test 3: Unterscheiden von Instrumenten (Flöte, Violine, Gitarre), Tonerzeugungsarten:			
			a) Flöte und Gitarre: Englische Kontratänze (Ausschnitt)		T	IK
			b) Flöte und Violine: John Bannister: Gigue (Ausschnitt)		T	IK
			c) Violine und Gitarre: Niccolò Paganini: Sonata concertata A-Dur (Ausschnitt)		T	IK
			d) Zupfmusik: Siegfried Behrend: Jota aragonesa		T	IK
			e) Blasmusik: Mir san mir		T	IK
			f) Streichmusik: W.A. Mozart: Eine kleine Nachtmusik KV 525, 1. Satz (Ausschnitt)		T	IK
D	--		Variationen über den "Karneval von Venedig" (Ausschnitt)		PM	F
E	Saint-Saens, C.	1835-1921	Karneval der Tiere: 9. Satz: Le coucou au fond du bois		KM	CH
	--		Test 4: Unterscheiden von rhythmischen und melodischen Vergleichspaaren; Formen:			

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			Rhythmische Vergleichspaare		T	P
			Rhythmische Vergleichspaare		T	P
			Rhythmische Vergleichspaare		T	P
			Melodische Vergleichspaare		T	P
			Melodische Vergleichspaare		T	P
			Melodische Vergleichspaare		T	P
			Musikalische Formen vergleichen		T	F
			Musikalische Formen vergleichen		T	F
			Musikalische Formen vergleichen		T	F
F	Villa-Lobos, H.	1887-1959	Bachianas brasileiras Nr.2 für Kammerorchester, 4. Satz: Toccata (Die kleine Eisenbahn v. Caipirã)		KM	AI
	--		Test 5: Unterscheiden von Taktarten, Betonungen und Tondauern:			
			Taktarten unterscheiden		T	ML
			Taktarten unterscheiden		T	ML
			Taktarten unterscheiden		T	ML
			Taktarten unterscheiden		T	ML
			Taktarten unterscheiden		T	ML
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Betonungen in einer Tonfolge erkennen		T	SC
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML
			Viertel und Achtel unterscheiden		T	ML

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
3. Schuljahr						
A	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau (Ausschnitt)		KM	AI
	--		Test 1: Unterschiede in der Satzweise:			
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung - Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
			Parallelbewegung, Imitation, Liegetonbegleitung, Gegenbewegung		T	ML
B	Mozart, W.A.	1756-1791	Kassation B-Dur KV 99 (Ausschnitt)		KM	CH
	--		Test 2: Unterscheiden von Rhythmen:			
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Bausteine notieren		T	ML
			Rhythmische Bausteine notieren		T	ML
C a)	Corrette, M.	1709-1795	Zweites Weihnachtskonzert 3. Satz (Ausschnitt)		KM	IK
b)	Beauverlet-Charp.	1734-1794	Quand Jésus naquit à Noel (Ausschnitt)		KM	IK
D	Berberian, Cathy	1928	Stripsody (Ausschnitt)		KM	ST

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
--			Test 3: Unterscheiden von Tonhöhen und Klangfarben: Tonhöhenrichtung überprüfen		T	P
			Tonhöhenrichtung überprüfen		T	P
			Tonhöhenrichtung überprüfen		T	P
			Beispiel 1: Mozart, W.A.: Eine kleine Nachtmusik KV 525 (Ausschnitt)		T	SC
			Beispiel 2: Wie Böhmen noch bei Öst'rrreich war (Ausschnitt)		T	SC
			Beispiel 3: Gedicht: Die kleine Hex; Lied: Raufanzkehr		T	SC
			Beispiel 4: Schlagzeugsolo		T	SC
			Beispiel 5: Stachus-Marsch (Ausschnitt)		T	SC
			Beispiel 6: London by night (Ausschnitt, Schlagzeugsolo eingeblendet)		T	SC
E	Henry, Pierre	1927	La reine verte 3. Satz: 'Les insectes' (Ausschnitt)		KM	CH
F	Bartók, Béla	1881-1945	Mikrokosmos VI: Aus dem Tagebuch einer Fliege		KM	AI
--			Test 4: Unterscheiden von Tonhöhen: Größe von Tonschritten bestimmen		T	P
			Größe von Tonschritten bestimmen		T	P
			Größe von Tonschritten bestimmen		T	P
			Größe von Tonschritten bestimmen		T	P
			Tonleitern mit verschieden großen Tonschritten		T	P
			Tonleitern mit verschieden großen Tonschritten		T	P
			Tonleitern mit verschieden großen Tonschritten		T	P
			Tonleitern mit verschieden großen Tonschritten		T	P
			Intervalle notieren (erster Ton vorgegeben)		T	P
			Intervalle notieren (erster Ton vorgegeben)		T	P
			Intervalle notieren (erster Ton vorgegeben)		T	P
			Intervalle notieren (erster Ton vorgegeben)		T	P
			Intervalle notieren (erster Ton vorgegeben)		T	P
G	Doerr, Ludwig		Science fiction for Big Organ (Ausschnitt)		KM	CH
--			Test 5: Unterscheiden von Musikarten und Besetzungen: Beispiel 1 (oben): Mary, oh Mary		T	FK
			Beispiel 2 (oben): Indianer-Musik		T	FK
			Beispiel 3 (oben): Ludwig Doerr: Science fiction for Big Organ (Ausschnitt)		T	FK

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitlel	Zeit	Art	Aspekt
			Beispiel 4 (oben): Orange blossom special		T	FK
			Beispiel 5 (oben): Mandy, make up your mind (Ausschnitt)		T	FK
			Beispiel 1 (unten): London by night (Ausschnitt)		T	IK
			Beispiel 2 (unten): Happy Hagaw (Ausschnitt)		T	IK
			Beispiel 3 (unten): The Girl's in Love With You (Ausschnitt)		T	IK
			Beispiel 4 (unten): Villa-Lobos, Heitor: Etude Nr. 1 (Ausschnitt)		T	IK
			Beispiel 5 (unten): Valentine's Day (Ausschnitt)		T	IK
			Beispiel 6 (unten): Naptown-Blues (Ausschnitt)		T	IK
4. Schuljahr						
A	Orff, Carl	1895-1982	musica poetica: Pfeifermarsch (Spielmusik)		D	F
	--		Test 1: Unterscheiden von Tondauern und Formen:			
			Punktierungen erkennen		T	ML
			Punktierungen erkennen		T	ML
			Punktierungen erkennen		T	ML
			Musikalische Form		T	F
			Musikalische Form		T	F
			Musikalische Form		T	F
			Musikalische Form		T	F
			Musikalische Form		T	F
			Musikalische Form		T	F
B	Rossini, Gioacchino	1792-1868	Le rendezvous de chasse (Ausschnitt)		D	IK
	--		Test 2: Unterscheiden von Tonhöhen:			
			Intervallgrößen bestimmen		T	ML
			Intervallgrößen bestimmen		T	ML
			Intervallgrößen bestimmen		T	ML
			Intervallgrößen bestimmen		T	ML
			Intervallgrößen bestimmen		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
			Intervalle notieren		T	ML
C	Bach, J.S.	1685-1750	In dulci jubilo, Orgelchoral BWV 608		KM	IK
D	Hoffmann, I./Buresch, W.		Gespensersong		D	F
	--		Test 3: Unterscheiden von Rhythmen:			
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmisch-melodische Motive erkennen		T	ML
			Rhythmische Bausteine notieren		T	ML
			Rhythmische Bausteine notieren		T	ML
E	Bach, J.S.	1685-1750	Christ lag in Todesbanden, Kantate BWV 4 (Ausschnitt)		KM	CH
	--		Test 4: Unterscheiden von Tonhöhen:			
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtonschritte		T	P

Hörbeispiele zu "bsv musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
			Ganztonschritte - Halbtönschritte		T	P
F	Debussy, Claude	1862-1918	La mer (Das Meer), 3. Satz: Dialogue du vent et de la mer (Ausschnitt)		KM	AI

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1./2. Jahrgangsstufe						
1*	--		Ziehe durch; Heute back ich; Ei, wir tanzen heut		L	MM
2	Bach, J.S	1685-1750	Badinerie aus Orchestersuite 2		KM	P
	Dvorák, Antonin	1841-1904	Cellokonzert h-moll, 2. Satz		KM	P
3	--		Hausgeräusche:			
			Wassertropfen		UW	SC
			Wasserstrahl		UW	SC
			Kind plantscht		UW	SC
			Schreibmaschine		UW	SC
			Staubsauger		UW	SC
			Kaffeemühle		UW	SC
			pfeifender Wasserkessel		UW	SC
			Vogelstimmen:			
			Kräh		UW	SC
			Uhu		UW	SC
			Taube		UW	SC
			Amsel		UW	SC
			Nachtigall		UW	SC
			Straßengeräusche:			
			anfahrendes Auto		UW	SC
			anfahrende Straßenbahn		UW	SC
			Polizeifahrzeug		UW	SC
			Feuerwehr oder Krankenwagen mit Martinshorn		UW	SC
			Blaskapelle		UW	SC
			Bahnsteigergeräusche:			
			einfahrender Zug		UW	SC
			Lautsprecher-Ansage		UW	SC
			Trillerpfeife und Türenschießen		UW	SC
			anfahrende Dampflok		UW	SC
	Berio, Luciano	1925	Sequenza III		KM	ST

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
5	--		Tatü, tatü, die StraÙe frei		L	MM
6	--		Hei, mein Pferdchen		L	MM
9	--		Birkenbäumchen		L	MM
	Debussy, Claude	1862-1918	L'Après midi d'un faune		KM	P
	Weber, C.M.v.	1786-1826	Aufforderung zum Tanz		KM	P
10	Kagel, Mauricio	1931	Phantasie für Orgel mit Obbligati		KM	SC
	--		Behrend: Guitar and Percussion		KM	IK
11	--		Bruder Jakob;		L	MM
	--		verschiedene Glocken		D	SC
	Mahler, Gustav	1860-1911	Sinfonie Nr. 3, 5. Satz		KM	AM
	Berlioz, Hector	1803-1869	Sinfonie Fantastique, Hexensabbath		KM	AM
12	Beethoven, L.v.	1770-1827	Eroica, 1. Satz, T. 408-445		KM	P
	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung, Ochsenwagen		KM	P
14	--		Fing mir eine Mücke heut		L	MM
	--		Der Sommer, der Sommer		L	MM
16	--		Sascha geizte mit den Worten		L	MM
	--		Mollfassung von Bruder Jakob		D	ML
	Mahler, Gustav	1860-1911	Sinfonie Nr. 1, 3. Satz, T. 1 - 38		KM	ML
17	Mozart, W.A.	1756-1791	Zauberflöte I. Akt, Nr. 2, Andante		KM	F
	Mussorgsky, Modest	1839-1881	(Klavierfassung) / Ravel (Orchesterfassung): Bilder einer Ausstellung, Ochsenwagen		KM	F
18	Penderecki, Krzysztof	1933	Polymorphia		KM	F
19	--		Im Hafen, wo viele Kräne sind		L	MM
	Bartók, Béla	1881-1945	Drei Rondos über Volksweisen		KM	F
20	Boccherini	1743-1805	Cellokonzert, 1. Satz		KM	F
	--		"The House of David" - Blues		PM	F
21	Berio, Luciano	1925	Sequenza III (siehe Nr.3 oben; zählt nicht noch einmal!)			
	Chopin, Friedrich	1810-1849	Étüde E-Dur, Op. 10, Nr.3		KM	P
	--		Spanisches Villancico (Dörfliches Lied)		D	P
23	--		Nebel, Nebel, weißer Hauch		L	MM
	--		Sieben kecke Schnirkelschnecken		L	MM
	--		Blinke, blinke kleiner Stern		L	MM

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
24	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Ouverture Solenelle		KM	AM
	Beethoven, L.v.	1770-1827	Wellington's Sieg		KM	AM
	Bach, J.S	1685-1750	Weihnachtsoratorium		KM	AM
	Ravel, Maurice	1875-1937	Bolero		KM	F
25	Strauss, Richard	1864-1949	Till Eulenspiegel		KM	AI
	--		Viva la musica		L	MM
3./4. Jahrgangsstufe						
26	--		Bei den Wirags		L	MM
	--		Wochentaglied		L	MM
	Bach, J.S	1685-1750	Inventio 6 (Ausschnitt) aus 15 zweistimmige Inventionen		KM	ML
	Hindemith, Paul	1895-1963	Fuga Tertia in F (Ausschnitt) aus Ludus tonalis		KM	F
27	--		Elektronische Klänge: Liegender Klang (forte); Liegender Klang (piano); Liegender Klang (mezzoforte); Aufwärtsgleitender Klang; Abwärtsgleitender Klang; Weite Schwingung; Enge Schwingung		D	SC
28	--		Where are you going: a) 1. Stimme; b) 2. Stimme; c) zweistimmig		L	MM
	--		Es weht ein Wind		L	MM
	Mozart, W.A.	1756-1791	Menuett I (ohne Wiederholung) aus Serenade Es-dur KV 375		KM	F
	Mozart, W.A.	1756-1791	Menuett I (Takt 1 - 28) aus Serenade Es-dur KV 375		KM	F
29	--		Wir haben einen Drachen		L	MM
30	--		Gestern an der Haltestelle		L	MM
31	--		Wir reisen ins Sommerland		L	MM
	--		Motiv von "Sturm bricht los" (Klarinette); Sturm bricht los		MS	MM
32	--		Adventskalender		L	MM
34	--		Klangbeispiele von Trompete		D	IK
	Bach, J.S	1685-1750	Choral "Ach, mein herzliebes Jesulein" aus Weihnachtsoratorium			
			a) ohne Trompeten-Zwischenspiele		KM	IK
			b) isolierte Trompeten-Zwischenspiele		KM	IK
		c) der gesamte Choral		KM	IK	
35	--		Der Elefant		L	MM

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
	Schumann, Robert	1810-1856	Opus 68 Nr. 12 "Knecht Ruprecht"			
			a) Takt 1 - 8;		KM	F
			b) Takt 1 - 24;		KM	F
			c) Takt 25 - 48;		KM	F
			d) das gesamte Stück (ohne Wiederholungen)		KM	F
36	--		Es führt über den Main		L	MM
37	--		Wir bauen auf dem Spielplatz		L	MM
	Ives, Charles	1874-1954	Decoration Day		KM	AI
38	Charpentier, Marc-A.	1634-1704	Zitat aus "Te deum"		KM	CH
39	--		Klangbeispiele von Posaune		D	IK
	--		Klangbeispiele von Horn (Waldhörner spielen alpenländische Folklore: "Nachtgesang" - Volkslied)		D	IK
	--		Klangbeispiele von Tuba		D	IK
40	--		Live-Mitschnitt eines Gospelhymnus		D	FK
	--		Mahalia Jackson: Nobody knows the trouble I've seen (hist. Aufnahme)		PM	FK
	--		Esther Ofarim: I'm going home (Ausschnitt)		PM	FK
41	--		Hab mir geschmizt ein Weidenpfeiflein		L	MM
	--		Klangbeispiele von Blockflöte:			
	Eyck, Johan Jakob van	1590-1657	a) Sopran-Blockflöte: Engels Nachtgealtje		D	IK
	Telemann, G. Philipp	1681-1767	b) Altblockflöte: Fantasie C-dur (Ausschnitt)		D	IK
	Raimbaut de Vaqueiras	1155-1207	c) Tenorblockflöte: Estampida "Kalenda maya"		D	IK
	--		d) Baßblockflöte: "Frère Jacques", dazu die gleiche Melodie auch auf Tenorblockflöte, Altblockflöte und Sopranblockflöte		D	IK
	--		Klangbeispiele der menschlichen Stimmlagen:			
	Mozart, W.A.	1756-1791	a) Frauenstimme: Vesperae solemnes de confessore (Ausschnitt aus "Laudate Dominum")		KM	ST
	Gershwin, George	1898-1937	b) Männerstimme: Porgy und Bess (Ausschnitt aus "When I got plenty o'nuttin")		E	ST
	--		c) Kinderchor: (Volkslied: "Grün, grün, gründ sind alle meine Kleider")		D	ST
	--		d) Sopranstimme: ("Steht auf, ihr lieben Kinderlein", Takt 1 - 4)		D	ST
	--		e) Altstimme: ("Steht auf, ihr lieben Kinderlein", Takt 1 - 4)		D	ST
	--		f) Tenorstimme: ("Steht auf, ihr lieben Kinderlein", Takt 1 - 4)		D	ST
	--		g) Baßstimme: ("Steht auf, ihr lieben Kinderlein", Takt 1 - 4)		D	ST

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt	
43	Vulpius, M.	1570-1615	Der gesamte Choral "Steht auf ihr lieben Kinderlein"		KM	ST	
	--		Bei den Wirags (a-cappella)				
			a) 1. Stimme;		L	MM	
			b) 2. Stimme;		L	MM	
			c) zweistimmig		L	MM	
44	--		Lachkanon		L	MM	
	--		Hörbeispiel eines Spielmannzuges		VM	IK	
	--		Reklame		PM	FK	
45	Grieg, Edvard	1843-1907	Ases Tod, Opus 46,2		KM	P	
	Grieg, Edvard	1843-1907	Volkswaise, Opus 38,2		KM	P	
	Grieg, Edvard	1843-1907	Dank, Opus 62,6		KM	P	
46	--		Will ein lustig Liedchen bringen		L	MM	
	Bull, J.	1562-1628	Galiarda		KM	FK	
	Sweelinck, J.	1562-1621	Pavana Philippi		KM	FK	
	Mozart, W.A.	1756-1791	Menuett aus der Sinfonie Es-dur KV 543 (ohne Wiederholungen)		KM	FK	
	Offenbach, J	1819-1880	Can Can aus "Orpheus in der Unterwelt" (Ausschnitt)		KM	FK	
	Strauß, Johann	1825-1899	An der schönen blauen Donau (Ausschnitt)		KM	FK	
	--		Rock-Beispiel: "Rambo-Zambo"		PM	FK	
	47	--		Klangbeispiele von Akkordeon		D	IK
		Haydn, Joseph	1732-1809	Streichquartett op. 76.3 zweiter Satz			
				a) die 4 Instrumente zusammen;		KM	F
			b) 1. Violine allein		KM	F	
			c) 1. und 2. Violine zusammen;		KM	F	
			d) 1. und 2. Violine und Violoncello zusammen		KM	F	
			e) die 4 Instrumente zusammen (Thema des Satzes vollständig)		KM	F	
	Mozart, W.A.	1756-1791	Ah! vous dirai-je Maman				
			a) Thema;		KM	F	
			b) 2. Variation;		KM	F	
			c) 3. Variation		KM	F	

Hörbeispiele zu "Grundausbildung in Musik"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
49	--		Deutsche Nationalhymne (Fassung für das Heeres-Musik-Corps)		KM	FK
	--		Deutsche Nationalhymne (Fassung für Sinfonieorchester)		KM	FK
	--		Spanische Nationalhymne		KM	FK
	Stockhausen, K.	1928	Hymnen (Ausschnitt aus Region III, 3. Zentrum - "Spanische Nationalhymne")		KM	AM

* Die Nummern geben den jeweiligen Themenkreis an, dem die Hörbeispiele zugeordnet sind.

Hörbeispiele zu "Resonanzen - Fibel"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1	--		Hörszene "Am Morgen": a) Weckerrasseln b) Gähnen c) Waschen und Zähneputzen d) Pfeifen des Wasserkessels e) Eierkochen und Ticken des Kurzzeitweckers f) Schlagen der Kuckucksuhr g) Trappeln von Holzpantinen auf der Treppe	1'25''		UW SC UW SC UW SC UW SC UW SC UW SC UW SC
2	Lully, Jean-Baptiste	1632-1687	Carousel Music (A)	1'00''	KM	P
3	Haydn, Joseph	1732-1809	Symphonie Nr. 57, 2. Satz (A)	1'13''	KM	P
4	--		Lied "Räbete, räbete, bum, bum, bum" (Text und Melodie aus der Schweiz)	1'50''	D	SC
5	Roldán, Amadeo	1900-1939	Two Ritmicas II Nr. 5, Tiempo (A)	0'40''	KM	SC
6	Serocki, Kazimierz	1922-1981	Segmenti (A)	0'08''	KM	SC
7	--		Drei Klangspiele: a) leise-laut b) laut-leise c) kurz-lang	1'15''		D P D P D P
8	--		Hörszene "Zirkus": Zwei Musikclowns spielen: a) nacheinander das gleiche Stück auf Vl und Kb, danach gemeinsam als Kanon (Mein Hahn ist tot, volkstümlicher Kanon) b) ein lustiges Stück (Albert Bräu, Klarinetten-Komik) c) ein trauriges auf dem Saxophon (Ruggiero Leoncavallo, Lache Bajazzo, aus der Oper "Der Bajazzo") d) ein sehr langsames auf dem Gläsernspiel (Johann Abraham Peter Schulz, Largo in c-Moll) e) ein sehr schnelles Stück auf dem Xylophon (Gustav Peter, Souvenir de cirque Renz)	2'38''		D P D CH D CH D P D P
9	Penderecki, Krzysztof	1933	De natura sonoris I (A)	0'38''	KM	P
10	Schumann, Robert	1810-1856	Volkliedchen	1'38''	KM	P
11	--		Satz zum Mitsingen: "Hei, mein Pferdchen läuft geschwind" (Melodie: Heinz Lemmermann, Arrangement: Johannes Liebau)	0'53''	PB	MM

Hörbeispiele zu "Resonanzen - Fibel"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
12	Mozart, Leopold	1719-1787	Musikalische Schlittenfahrt (A)	0'45''	KM	MM
13	Orff, C./Keetman, G.	1895-1982	Gloria aus: Die Weihnachtsgeschichte	1'02''	D	IK
14	--		Afrikanisches Lied "E se musima" (Weihnachtslied aus Kamerun in der Duala-Sprache)	0'25''	L	MM
15	--		Satz "Komm, wir gehn nach Bethlehem" (Melodie aus Böhmen, Satz: Horst Weber): a) Flöte b) Violine (Fiedel) c) Kontrabaß d) alle Instrumente zusammen	2'00''	D D D D	IK IK IK IK
16	--		Satz "Vom Himmel hoch" (Text / Melodie: M. Luther, Satz: Lukas Osiander): a) Blechbläser b) Frauen-Einzelstimme (1.Str.) c) Tenor-Blockflöte, Violine, Viola und Violoncello d) gemischter Chor (2.Str.) e) Orgel f) gemischter Chor (3.Str. und Orgel)	3'00''	D D D D D D	IK ST IK ST IK ST
17	--		Klangspiel "Der kleine Häwelmann"	4'00''	D	SC
18	Ravel, Maurice	1875-1937	Le petit poucet (Der kleine Däumling) (A)	2'15''	KM	AI
19	--		Hörzene "Kinderfest" unter Verwendung von K. Noack, Heinzelmännchens Wacht- parade (Leierkastenmusik)	2'35''	UW	SC
20	--		Satz zum Mitsingen "O Leiermann" (Melodie und Zwischenspiele: Anneliese Gaß-Tutt, Arrangement: Johannes Liebau)	2'05''	PB	MM
21	Keetman, Gunild		Intrade (A)	1'00''	MS	MM
22	--		Tierstimmen: a) Katze b) Schwein c) Hund d) Kuh e) Ziege	1'13''	UW UW UW UW UW	SC SC SC SC SC
23	Honegger, Arthur	1892-1955	Danse de la chèvre (Tanz der Ziege)	3'04''	KM	CH
24	Rossini, Gioacchino	1792-1868	Katzenduet	2'23''	KM	ST

Hörbeispiele zu "Resonanzen - Fibel"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
25	Strauss, Richard	1864-1949	Eine Alpensinfonie (A): a) Sonnenaufgang b) Nacht c) Sturm und Gewitter	2'40''	KM	AI
26	--		Zwei Klangspiele: a) Regenbogen b) Aprilwetter	2'07''	MS	MM
27	--		Hörszene "Jahrmarkt": a) Autoscooter b) Kinderkarussell c) Achterbahn und Ansage über Lautsprecher d) Schießbude e) Büchsenwerfen f) Ausrufer (live) g) Glücksrad	2'05''	UW	SC
28	--		Satz zum Mitsingen "Drei alte Weiber" (Melodie: aus Schweden, Arrangement: Johannes Liebau)	1'05''	PB	MM
29	--		Verkehrsgerausche: a) abfahrender Zug b) ankommendes Auto, Motor abstellen, Tür schließen c) darüberfliegendes Düsenflugzeug d) Möwengeschrei, Schiffstuten, Wassergeplätscher	2'15''	UW	SC
30	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231 (A)	1'06''	KM	AI
31	--		Instrumente fremder Länder: a) Zither (Ernst Haflinger, Blick übers Land) b) Mandoline (Theo Braun, Venedig) c) Gitarre (Manitas de Plata, Theme Gitan) (A)	2'56''	VM	IK

Gesamtspieldauer ca. 53'00''

Hörbeispiele zu "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
Cassetten PII (Musikbeispiele)						
1	--		Kleine gelbe Straßenbahn (Klangspiel)	2'25''	D	SC
2	--		Spieldosenmusik:	0'45''		
	Mozart, W.A.	1756-1791	a) Eine kleine Nachtmusik		D	P
	Schubert, Franz	1797-1828	b) Heidenröslein		D	P
3	Bartók, Béla	1881-1945	Aus dem Tagebuch einer Fliege	1'25''	KM	P
4	Bartók, Béla	1881-1945	Slowakische Melodie (Allegro) aus: Für Kinder, Heft III	0'30''	KM	ML
5	Louiguy, Contet		Cherry Pink	0'56''	PM	F
6	Bizet, G.	1838-1875	Farandole aus der Arlesienne-Suite II (A)	0'55''	KM	F
7	Caldara, Antonio	1670-1736	Mit uns springet:			
			a) Kanon einstimmig	0'18''	D	IK
			b) Kanon mehrstimmig (A Klarinette, B Violine, C Trompete)	0'52''	D	IK
8	Britten, Benjamin	1913-1976	The Young Person's Guide to the Orchestra (A)	2'55''	KM	IK
9	Mussorgsky, M./Ravel	1839-1881	Promenade II, aus: Bilder einer Ausstellung	0'50''	KM	IK
10	--		Andere Musiziergruppen:			
	Beethoven, L.v.	1770-1827	a) Marmotte, op. 52,7	0'45''	KM	IK
	Foster, F.B.	1928	b) Shiny Stockings (A) (Combo)	0'45''	PM	IK
	Poser, H.W.	1917-1970	c) aus den Rendsburger Tänzen (A) (Blockflötenquartett)	0'36''	D	IK
	Mozart, W.A.	1756-1791	d) Streichquartett B-Dur, 2. Satz Menuetto (A) (Streichquartett)	1'00''	KM	IK
11	Wolters, Gottfried		Probe des Chor- und Instrumentalsatzes von Gottfried Wolters "Schaut nur den schönen Morgen" Probenausschnitt	3'55''	VM	IK
12	Ravel, Maurice	1875-1937	L'Enfant et les Sortilèges (Das Kind und der Zauberspuk) (11 Ausschnitte)	6'58''	KM	AI
13	Strawinsky, Igor	1882-1971	Galopp aus: Suite Nr. 2 für kleines Orchester (A)	0'15''	KM	ML
14	Orff, Carl	1895-1982	Bäuerlicher Tanz aus: Musica poetica III	0'10''	D	ML
15	Brahms, Johannes	1833-1897	Finale der 1. Symphonie (A)	0'15''	KM	ML
16	Bach, J.S.	1685-1750	Ricercare à 6 aus: Musikalisches Opfer (A)	2'25''	KM	ML
17	Schütz, Heinrich	1585-1672	Die Weihnachtshistorie (A)	7'19''		
			Rezitativ "Und es waren Hirten"		KM	F
			Intermedium I "Fürchtet euch nicht"		KM	F
			Intermedium II "Ehre sei Gott"		KM	F

Hörbeispiele zu "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
18	--		Gesang des Muezzin	2'05''	A	A
19	--		Nenni, nenni (türkisches Schlaflied)	0'40''	L	MM
20	--		Keklik (Zurna und Davul) (A)	1'20''	A	IK
21	--		Buderde (Divan Saz mit Davul und Def) (A)	0'20''	A	IK
22	--		Trabzon (Kemence) (A)	0'20''	A	IK
23	--		Milanovo Kolo	2'10''	A	A
24	--		Umzüge: a) Karnevalsmusik b) Prozessionsmusik c) Laternenlied	0'40'' 0'30'' 0'48''	D D D	FK FK FK
25	--		Der alte Jägermarsch (A)	1'22''	VM	IK
26	--		Improvisation auf einen Cowboy-Song aus Amerika von Posaune, Gitarre, Bongos, Xylophon	0'50''	PM	IK
27	--		Improvisation der Instrumente von Nr.26 auf eine Melodie von den Fidschi-Inseln	1'20''	PM	IK
28	Debussy, Claude	1862-1918	Jardins sous la pluie (Gärten im Regen) aus: Estampes Nr. 3	3'32''	KM	AI
29	--		Französischer Tanz	1'30''	D	IK
30	Tomita, Isao		The Newest Sound of Debussy, Gardens in the Rain	2'38''	PM	F
31	--		Samba lele	0'54''	PM	ML
32	Noris, Günter		Echo-Cha-cha-cha	2'48''	PM	ML
33	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Russischer Tanz (Trepak) aus: Der Nußknacker	1'05''	KM	F
34	Orff, Carl	1895-1982	Die Kluge, 3. Szene	15'30''	KM	F
35	Paganini, Niccolò	1782-1840	Capriccio für Violine solo Nr. 24 a-Moll op. 1 (A)	1'50''	KM	IK
36	Mangelsdorff, Albert		Trombirds (A)	1'23''	PM	IK
37	Erdmann, Dietrich	1917	Lamento (A)	1'30''	KM	IK
38	Stockhausen, K.	1928	Klavierstück X (A)	1'18''	KM	IK
39	Berberian, Cathy	1928	Stripsody (A)	2'42''	KM	ST
40	--		Santana, Head, Hands and Feet, aus: Moonflower (A)	1'43''	PM	IK
41	Beethoven, L.v.	1770-1827	Variationen über ein Schweizerlied	2'03''	KM	F
42	Roberts, Chris		Ich tausch den Sommer gegen sieben Tage Regen (A)	0'55''	PM	FK
43	--		"Wohlauf, die Luft geht frisch und rein" (A)	0'38''	PM	FK

Hörbeispiele zu "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
44	--		The Fred Berlipp Band, Full Speed (A)	0'50''	PM	FK
45	--		Sonnenaufgang am Meer, aus: Illustrationsmusik für Film und Diapositive "Sonniger Süden" Nr. 3	0'48''	PM	FK
46	--		Chanting to the Buddha (A)	1'00''	A	FK
47	--		The Fred Berlipp Band, Feuer und Rauch (A)	1'01''	PM	FK
48	Morricone, Ennio		Spiel mir das Lied vom Tod (A)	0'45''	PM	FK
49	--		The Fred Berlipp Band, Crime in Beat (A)	0'55''	PM	FK
50	--		Gretel, Pastetel:	0'30''		
			a) Violine, Mittellage		D	IK
			b) Trompete, Mittellage		D	IK
			c) 1. Teil Flöte, 2. Teil Fagott		D	IK
51	--		Morgen wolln wir Hafer mäh'n:	0'30''		
			a) Trompete, mit verändertem Rhythmus		D	ML
			b) Trompete, Kermelodie, schnelles Tempo		D	P
			c) Trompete, originale Melodie, Dur		D	ML
			d) Trompete, originale Melodie, Moll		D	ML
52	Mozart, W.A.	1756-1791	Klaviervariation "Ah" vous dirai-je, maman" Var. VI	1'00''	KM	P
53	Strawinsky, Sulima	20. Jhdt.	Circus	0'30''	KM	P
54	Haydn, Joseph	1732-1809	Kaiserquartett:	1'30''		
			a) Thema		KM	F
			b) 2. Variation (A)		KM	F
55	--		Nationalhymne der Bundesrepublik Deutschland "Einigkeit und Recht und Freiheit"	1'05''	KM	IK

Hörbeispiele zu "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
56	Drewitz,I./Steffen,W.	1923	Erfahrungen (7 Ausschnitte): a) Angst b) Am Meer c) Eingeschlossen d) Glockenqualle e) Polizei f) Sich wehren g) Die Nerven behalten	5'35''		
					KM	CH
					KM	AI
					KM	CH
					KM	AI
					KM	CH
					KM	CH
					KM	CH

Gesamtspieldauer ca. 107'00''

Übungsreihen zu "Resonanzen Primarstufe - Arbeitsbuch" (Tonband P / III)

1. Unterscheidung von Punkt- und Schwebeklängen
2. Unterscheidung von Gleit- und Bewegungsklängen
3. Unterscheidung von Liege- und Schichtklängen
4. Heraushören der Tonhöhenbewegungsrichtung
5. Unterscheidung von Schritten und Sprüngen
6. Heraushören der Tonhöhenbewegungsrichtung unter Verwendung von Schritten und Sprüngen
7. Bestimmen der Klangfarbe (Streicher, Bläser, Rhythmusinstrumente, Tutti)
8. Bestimmen vokaler Besetzungen (Frauenstimmen, Männerstimmen, Kinderstimmen, gemischte Stimmen)
9. Bestimmen von Ensemblestärken (wenige / viele)
10. Unterscheidung von je zwei Klangarten (Punktklang, Gleitklang, Schwebeklang, Bewegungsklang)
11. Unterscheidung von je zwei Klangarten (Liegeklang, Bewegungsklang, Schichtklang, Punktklang)
12. Unterscheidung von je zwei Klangarten (Liegeklang, Gleitklang, Schwebeklang, Schichtklang)
13. Erkennen von Rhythmen (gleich oder verschieden)
14. Unterscheiden von Tonlagen und Klangfarben
15. Bestimmen der Begleitung (Zusammenklang oder Einzelstimme)
16. Bestimmen vorherrschender Notenwerte
17. Noten mitlesen (Übereinstimmung von Notation und Klang)
18. Bestimmen von punktierten Rhythmen
19. Erkennen der Melodievarianten
20. Bestimmen rhythmischer Motive (einstimmig)
21. Bestimmen rhythmischer Motive (in der 2.Stimme)
22. Heraushören von vorgegebenen Motiven

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1	--		Telefon	1'37''	UW	SC
			Wecker			
			Türklingel			
			Staubsauger			
			Radiogerät			
			Dusche			
			Wasserhahn			
			Schreibmaschine			
2	--		Auto	1'34''	UW	SC
			Traktor			
			Martinshorn			
			Flugzeug			
			Hubschrauber,			
			Motorrad			
3	--		Fahrradklingel	52''	UW	SC
			Hammerschläge			
			Handsäge			
			Kreissäge			
4	--		Preßluftbohrer	1'55''	UW	SC
			Motorschiff (Barkasse)			
			Bahnhof			
			Fahrradklingel			
			L. Anderson Typewriter (Schreibmaschine)			
Kirchenglocken						
5a	Pousseur, Henri	1929	Trois visages de Liège: L'air et l'au	38''	KM	AI
5b	Strauss, Richard	1864-1949	Alpensinfonie	1'25''	KM	AI
6a	Beethoven, L.v.	1770-1827	Sinfonie Nr.6; 4.Satz	1'06''	KM	AI
6b	Liszt, Franz	1811-1886	Jeux d'eau à la villa d'Este	57''	KM	AI
6c	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau; Stromschnellen	1'21''	KM	AI
7	--		Gewitter, Fußballspiel, Autounfall	1'00''	UW	SC
8	Haubenstock-Ramati	1919	Modell 1: Kontinuität	26''	KM	F

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
9	--		Kuckuck, Hund, Hahn, Löwe	44''	UW	SC
10	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung - Ballett der Küchlein (Tomita)	17''	KM	AI
11	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	Hummelflug	34''	KM	AI
12a	Rossini, Gioachino	1792-1868	Heiteres Duett der zwei Katzen	1'27''	KM	AI
12b	Pink Floyd (Gruppe)	1965-	Several Species of Small Furry Animals	59''	PM	AI
12c	Saint-Saens, C.	1835-1921	Karneval der Tiere; Elefanten	28''	KM	AI
12d	Pink Floyd (Gruppe)	1965-	Seamus	40''	PM	AI
13	--		Niesen, Gähnen, Husten, Weinen, Schnarchen, Schimpfen	58''	D	ST
14	Weber, C.M.v.	1786-1826	Der Freischütz - Finale Nr.10	2'49''	KM	CH
15a	Beethoven, L.v.	1770-1827	Lieder op.75 Nr.3 - Der Floh	2'11''	KM	ST
15b	Rossini, Gioachino	1792-1868	Heiteres Duett der zwei Katzen	32''	KM	ST
15c	Volklied		Buenos dias	55''	D	ST
15d	Distler, Hugo	1908-1942	Kinderlied (Mörrike) op.19	53''	KM	ST
16	--		Ratespiel	1'00''	UW	SC
17a	Bach, J.S.	1685-1750	Orchestersuite D-Dur Nr.3; Air	55''	KM	IK
17b	Strauß, Johann	1825-1899	Pizzikatopolka	24''	KM	IK
18a	Haubenstock-Ramati	1919	Modell 1: Kontinuität	28''	KM	F
18b	Britten, Benjamin	1913-1976	The Young Person's Guide to the Orchestra	15''	KM	F
19	Engelmann, H.U.	1921	minimusic to siegfried palm	24''	KM	F
20	--		Viertelnoten - Achtelnoten	29''	D	ML
21	--		Unterscheidung Viertelnoten / Achtelnoten	20''	D	ML
22	--		Halbe Noten - Ganze Noten	32''	D	ML
23	--		Unterscheidung Halbe Noten / Ganze Noten	27''	D	ML
24	--		Bongos und Congas	35''	D	IK
25a	Fink, G.		Pattern für Pauken	40''	D	IK
25b	Strauss, Richard	1864-1949	Burleske d-Moll für Klavier und Orchester	22''	KM	IK
26	Fink, S.		Zulu welcome	50''	D	IK
27	--		Gürtelpauke - Orchesterpauke	35''	D	P
28a	Strauss, Richard	1864-1949	Till Eulenspiegels lustige Streiche	1'00''	KM	P
28b	Ravel, Maurice	1875-1937	Bolero (Beginn / Schluß)	2'12''	KM	P
29a	Beethoven, L.v.	1770-1827	Streichquartett F-Dur, op.59/1; 1.Satz - 2 Ausschnitte	1'05''	KM	P

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
29b	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau; Schluß (ohne Schlußakkorde)	48''	KM	P
30	Toch, Ernst	1887-1964	Fuge aus der Geographie	1'10''	KM	ML
31	Orff, Carl	1895-1982	Carmina burana; Uf dem Anger	42''	KM	ML
32	--		Punktierte Viertelnoten	23''	D	ML
33	--		Punktierte Achtelnoten	18''	D	ML
34	--		Unterscheidung Punktierte Viertelnoten / Punktierte Achtelnoten	20''	D	ML
35	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Serenade op.48 C-Dur für Streichorchester	1'00''	KM	P
36	Villa-Lobos, H.	1887-1959	Dje kleine Eisenbahn von Caipirá	2'40''	KM	P
37	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr.94, 2.Satz; Thema	42''	KM	ML
38	Mozart, W.A.	1756-1791	Kleines Rondo KV 15gg	1'16''	KM	F
39	Lacerda, D.		Three Brazilian Miniatures; embolada	55''	D	IK
40	Haydn, Joseph	1732-1809	Divertimento (bearb. Fink)	52''	KM	IK
41	Fink, S.		Beat the Beat	57''	D	IK
42	Liebermann, R.	1912	Les Echanges (bearb. Fink)	1'22''	D	IK
43	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Sinfonie Nr.4 f-Moll, 4.Satz; Thema	19''	KM	F
44	--		Melodie	15''	D	ML
45	--		3 Melodiefolgen	32''	D	ML
46	Haydn, Joseph	1732-1809	Menuett	2'25''	KM	F
47	Mozart, W.A.	1756-1791	Konzertrondo D-Dur f. Klavier und Orchester KV 382; Thema u. 1. Solo	2'04''	KM	F
48	Mozart, W.A.	1756-1791	Var. für Klavier C-Dur, KV 265; Ah, vous dirais-je, Maman; Thema, Var.1,	21'40''	KM	F
49a	Ochs, Siegfried	1858-1929	's kommt ein Vogel geflogen; Humoristische Volksliedvariationen; nach Haydn	42''	KM	AM
49b	Ochs, Siegfried	1858-1929	's kommt ein Vogel geflogen; Humoristische Volksliedvariationen; nach Mozart	58''	KM	AM
49c	Ochs, Siegfried	1858-1929	's kommt ein Vogel geflogen; Humoristische Volksliedvariationen; nach Brahms	57''	KM	AM
50	Mozart, W.A.	1756-1791	Die Zauberflöte - Der Vogelfänger ...	47''	KM	IK
51	Debussy, Claude	1862-1918	Syrinx für Flöte	49''	KM	IK
52	Weber, C.M.v.	1786-1826	Concertino f. Klarinette u.Orchester c-moll, op.26; 2. Satz - Var.II	36''	KM	IK
53	Haydn, Joseph	1732-1809	Menuett (Oboe und Fagott)	25''	KM	IK
54	Britten, Benjamin	1913-1976	The Young Person's Guide to the Orchestra (Holzbläser)	19''	KM	IK
55a	Mozart, W.A.	1756-1791	Duo für 2 Hörner, KV 487, Nr.1, Allegro	45''	KM	IK
55b	Charpentier, Marc-A.	1634-1704	Prélude du Te deum (Trompete)	37''	KM	IK
55c	Berio, Luciano	1925	Sequenza V für Posaune	1'14''	KM	IK

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
55d	Wagner, Richard	1813-1883	Ouvertüre zu "Die Meistersinger v. Nbg." - Orchesterstimme (Baßtuba)	35''	KM	IK
55e	Mussorgsky, Modest	1839-1881	(Instrumentierung Stokowksi) (Blechbl.)	1'36''	KM	IK
56	Senneville/Toussain		Dolannes Melodie (Trompete, Panflöte)	1'00''	PM	IK
57a	Newsidler, Hans	1508-1563	Welscher Tanz	1'03''	KM	IK
57b	Carulli, F.		Rondo für 2 Gitarren	42''	KM	IK
57c	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	Capriccio espagnol	23''	KM	IK
58a	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Peter und der Wolf (Rock Version), Die Katze (Violine)	27''	KM	IK
58b	Bartók, Béla	1881-1945	Duo für 2 Violinen - "Sorge"	1'21''	KM	IK
58c	Brahms, Johannes	1833-1897	Konzert für Klavier u. Orch. Nr.2, op.83, B-Dur; 3. Satz (Violoncello)			
			1. Ausschnitt - ohne Orchester	57''	KM	IK
			2. Ausschnitt - mit Orchester	27''	KM	IK
58d	Mahler, Gustav	1860-1911	Sinfonie Nr.1 D-Dur, 3. Satz - Thema (Kontrabaß)	40''	KM	IK
58e	Hindemith, Paul	1895-1963	Minimax Repertitorium für Militärmusik	45''	KM	IK
59a	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Serenade op.48 C-Dur für Streichorchester	49''	KM	IK
59b	Strauß, Johann	1825-1899	Pizzikatopolka	52''	KM	IK
60a	Bartók, Béla	1881-1945	Für Kinder, Heft 1-4, Nr.10	34''	KM	IK
60b	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung, Ballett der Kuchlein (Tomita)	15''	KM	IK
60c	Bach, J.S.	1685-1750	Praeludium Nr.8; G-Dur	38''	KM	IK
60d	Bach, J.S.	1685-1750	Toccatà d-Moll BWV 565	1'04''	KM	IK
60e	Wunderlich, K.		PhilliGran	1'01''	PM	IK
61	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Peter und der Wolf			
			a) Peter	15''	KM	IK
			b) Großvater	14''	KM	IK
			c) Vogel	09''	KM	IK
			d) Katze	11''	KM	IK
			e) Ente	14''	KM	IK
			f) Wolf	14''	KM	IK
			g) Triumphzug	19''	KM	IK
62	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Peter und der Wolf (7 Ausschnitte)			
			1. Ausschnitt	1'00''	KM	AI
			2. Ausschnitt	26''	KM	AI

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			3. Ausschnitt	34''	KM	AI
			4. Ausschnitt	19''	KM	AI
			5. Ausschnitt	46''	KM	AI
			6. Ausschnitt	20''	KM	AI
			7. Ausschnitt	1'10''	KM	AI
63	Kraftwerk (Gruppe)	1968	Mitternacht	2'30''	PM	AI
64	Ferrari, Luc	1929	Presque rien Nr.1, Sonnenaufgang am Meeresufer	1'05''	KM	AI
65	Debussy, Claude	1862-1918	La Mer - Vom Morgengrauen bis zum Mittag auf dem Meer	1'42''	KM	AI
66a	Dvorák, Antonin	1841-1904	Sinfonie Nr.9, e-Moll; Aus der neuen Welt - Scherzo	50''	KM	IK
66b	Hindemith, Paul	1895-1963	Minimax Repertorium für Militärmusik	1'18''	KM	IK
66c	Hollanda, de		Abanda	57''	PM	IK
66d	Norge, D.		Bop Crump Six o'clock a.m.	54''	PM	IK
66e	--		Marsch Schützenlied	52''	VM	IK
66f	Haley, Bill	1927-1981	Rock Around the Clock	48''	PM	IK
67a	--		Volkstanz: Kaffeemühlenpolka	42''	VM	FK
67b	--		Jahrmarkt	16''	PM	FK
67c	Haydn, Joseph	1732-1809	Kyrie aus der "Missa Sancta Caeciliae"	41''	KM	FK
67d	Grawert/Hackenberger (bearb.)		Marsch 1. Bataillon Garde	49''	VM	FK
67e	--		Zirkus	39''	PM	FK
67f	--		Werbepot	26''	PM	FK
67g	Arbeau, Thoinot	1519-1595	Pavane (Hausmusik)	41''	KM	FK
67h	--		Volkweise, O du fröhliche	1'00''	KM	FK
68a	Beethoven, L.v.	1770-1827	Sinfonie Nr.3 op.55 Eroica, 2.Satz	1'12''	KM	FK
68b	Henrion, R.		Ferbelliner Reitermarsch	54''	VM	FK
68c	Strauß, J. (Vater)	1804-1849	Radetzkymarsch	58''	VM	FK
68d	Grawert/Hackenberger (bearb.)		Marsch 1. Bataillon Garde	49''	VM	FK
68e	Mendelssohn Bartholdy	1809-1847	Sommernachtstraum, Hochzeitsmarsch	40''	KM	FK

Hörbeispiele zu "Musik macht Spaß"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
69a	Hindemith, Paul	1895-1963	Minimax Repertorium für Militärmusik	47''	KM	IK
69b	--		Oh, Didn't He Ramble (Jazzband)	51''	PM	IK
69c	Beatles (Gruppe)	1961	Yellow Submarine (Beatband)	35''	PM	IK
69d	--		Marsch: Schützenlied (Blaskapelle)	30''	VM	IK
69e	Ochs, Siegfried	1858-1929	's kommt ein Vogel geflogen; (Symphonieorchester)	56''	KM	IK

Gesamtspieldauer ca. 113'22''

Hörbeispiele zu "Mein Musikbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1. Jahrgangsstufe Einzelschallbeispiele						
1	--		Dampflok	32''	UW	SC
2	--		Pferd mit Wagen	32''	UW	SC
3	--		Vorbeifliegende Düsenmaschine	29''	UW	SC
4	--		Kirchenglocken	26''	UW	SC
5	--		Turmuhr	36''	UW	SC
6	--		Telefonwählen	9''	UW	SC
7	--		Telefonklingeln	4''	UW	SC
8	--		Schreibmaschine	15''	UW	SC
9	--		Schaffherde	18''	UW	SC
10	--		Gänseschnattern	14''	UW	SC
11	--		Waldvögel	18''	UW	SC
12	--		Hundegebell	12''	UW	SC
1. Jahrgangsstufe Schallgeschichten						
13	--		Ein Besuch kommt	28''	UW	SC
14	--		Ein Moped fährt an	17''	UW	SC
15	--		Am Morgen	2'19''	UW	SC
1. Jahrgangsstufe Das Orff-Instrumentarium						
16	--		Glockenspiele	29''	D	IK
17	--		Sopranmetallophon	10''	D	IK
18	--		Altmetallophon	9''	D	IK
19	--		Baßmetallophon	10''	D	IK
20	--		Xylophone	23''	D	IK
21	--		Schellentrommel, Fingerzymbel, Cymbel, Becken, Gong	31''	D	IK
22	--		Holzblocktrommel, Rassel, Klangstäbe	24''	D	IK
23	--		Handtrommel	5''	D	IK

Hörbeispiele zu "Mein Musikbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
24	--		Schellentrommel	3''	D	IK
25	--		Kleine Trommel	10''	D	IK
26	--		Große Trommel	8''	D	IK
27	--		Pauken	19''	D	IK
28	--		Klavier: "Ein Männlein steht im Walde" (Gesang mit Klavierbegleitung)	43''	D	IK
29	Bartók, Béla	1881-1945	Klavier: aus "Für Kinder" Nr. 27 "Scherz"	38''	KM	P
30	Bach, J.S.	1685-1750	Orgel: Toccata d-moll	37''	KM	IK
31	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231	1'12''	KM	AI
32	Orff, Carl	1895-1982	"Der Herr, der schickt den Jockel aus"	4'06''	MS	MM

2. Jahrgangsstufe Schallgeschichten

33	--		Auf der Straße	48''	UW	SC
34	--		Ein Auto fährt ab	47''	UW	SC
35	--		Auf dem Bauernhof	3'21''	UW	SC

2. Jahrgangsstufe Die Orchesterinstrumente

36	--		Streichinstrumente: "Liebe Schwester tanz mit mir"	1'12''	D	IK
37	Dvorák, Antonín	1841-1904	Streichquartett op. 105	1'00''	KM	IK
38	Bach, C.Ph.E.	1714-1788	Sinfonia h-moll	10''	KM	IK
39	Bach, J.S.	1685-1750	Violine: Chaconne	52''	KM	IK
40	--		"Drink to me only" (Pizzikato)	8''	D	IK
41	Mozart, W.A.	1756-1791	Bratsche: Sinfonia concertante	16''	KM	IK
42	Weber, C.M.v.	1786-1826	Cello: Aufforderung zum Tanz	12''	KM	IK
43	--		Kontrabaß: (Pizzikato) Sing for your supper	16''	PM	IK
44	Beethoven, L.v.	1770-1827	Kontrabaß: Scherzo 5. Sinfonie	25''	KM	IK
45	--		Gitarre: "Alle Vögel sind schon da"	24''	D	IK
46	--		Gitarre: Spanische Romanze	28''	KM	IK
47	--		Holzbläser: "Kommt ein Vögel"	51''	D	IK
48	Orff, Carl	1895-1982	Rondo für Blockflöte und Pauke	20''	D	IK

Hörbeispiele zu "Mein Musikbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
49	Orff, C./Keetman, G.	1895-1982	Blockflöte: Weihnachtsgeschichte	41''	D	IK
50	Mozart, W.A.	1756-1791	Sonate für Flöte und Cembalo C-Dur KV 14	16''	KM	IK
51	Mozart, W.A.	1756-1791	Klarinettenkonzert A-Dur KV 622	14''	KM	IK
52	--		Trompete und Horn: Zwischen Berg und tiefem Tal	52''	D	IK
53	Mozart, W.A.	1756-1791	Hornkonzert KV 412	16''	KM	IK
54	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Ouvertüre "Romeo und Julia"	14''	KM	IK
55	Schumann, Robert	1810-1856	"Marienwürmchen" op. 79 Nr. 14	1'25''	KM	CH
56	Ligeti, György	1923	Lontano für großes Orchester	3'08''	KM	F
57	Saint Saens, C.	1835-1921	"Kuckuck im Wald" aus "Karneval der Tiere"	2'30''	KM	AM
58	Mozart, Leopold	1719-1787	Kindersinfonie, Menuett	2'58''	KM	AM
59	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 94, 2. Satz	1'01''	KM	F
60	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	Hummelflug	1'20''	KM	AI
61	Orff, Carl	1895-1982	"Tanz, Mädchen, tanz"	1'06''	MS	MM
62	Penderecki, Krzysztof	1933	Lukaspassion	1'38''	KM	F

3. Jahrgangsstufe Schallgeschichten

1	--		Schritte	1'25''	UW	SC
2	--		In der Schreinerei	2'12''	UW	SC
3	--		In der Schmiede	1'25''	UW	SC
4	Bauer, Alfons		Ländler "Gruß vom Wendelstein"	1'20''	VM	IK
5	--		Schönauer Polka (Maultrommel)	1'55''	VM	IK
6	--		La Cumparsita	1'17''	VM	IK
7	--		Unkener Ländler	1'32''	VM	IK
8	Bartók, Béla	1881-1945	Üröger Hirtentanz	1'55''	KM	F
9	--		Zaramo	0'42''	VM	IK
10	Schubert, Franz	1797-1828	Vorspiel: Sei mir begrüßt	3'00''	KM	CH
10a	Schubert, Franz	1797-1828	Vorspiel: Forelle		KM	CH
10b	Schubert, Franz	1797-1828	Vorspiel: Der Wanderer		KM	CH
10c	Schubert, Franz	1797-1828	Forelle		KM	ST
11	Grieg, Edvard	1843-1907	aus: Peer Gynt-Suite I: "Morgenstimmung"	3'41''	KM	AI

Hörbeispiele zu "Mein Musikbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
12	Grieg, Edvard	1843-1907	aus: Peer Gynt-Suite I: "Ases Tod"	4'55"	KM	AI
13	Grieg, Edvard	1843-1907	aus: Peer Gynt-Suite I: "Anitras Tanz"	3'23"	KM	AI
14	Grieg, Edvard	1843-1907	aus: Peer Gynt-Suite I: "In der Halle des Bergkönigs"	2'25"	KM	AI
15	Keetmann, Gunild		Klatschrondo	1'20"	MS	MM
16	Keetmann, Gunild		Rondo für Blockflöte und Pauke	1'26"	MS	MM
17	Bach, J.S.	1685-1750	Violinkonzert E-Dur, 3.Satz	3'15"	KM	F
18	Schumann, Robert	1810-1856	"Zigeunerleben"	2'45"	KM	ST
19	Stockhausen, K.	1928	Studie II	2'56"	KM	F
19a	--		Effektivitätskontrolle			
20	Haydn, Joseph	1732-1809	Aus "Die Jahreszeiten": "Sonnenaufgang"	2'40"	KM	IK
21	Haydn, Joseph	1732-1809	Aus "Die Jahreszeiten": "Gewitter"	3'50"	KM	AI
22	Haydn, Joseph	1732-1809	Aus "Die Jahreszeiten": "Am Abend"	2'45"	KM	AI
23	Haydn, Joseph	1732-1809	Aus "Die Jahreszeiten": "Jagd"	1'32"	KM	ST

4. Jahrgangsstufe Schallgeschichten

24	--		Auf dem Rangierbahnhof	0'50"	UW	SC
25	--		Im Hafen	1'30"	UW	SC
26	Silver-Cohn		"Ausgerechnet Bananen"	1'40"	PM	FK
27	Rose-Lewis		"Blue Berry Hill"	0'45"	PM	FK
28	--		"Ave Maria no Morro"	2'00"	PM	FK
29	Strauß, Johann	1825-1899	An der schönen blauen Donau	1'40"	KM	FK
30	Mozart, W.A.	1756-1791	Deutscher Tanz "Die Schlittenfahrt"	2'50"	KM	F
31	Haydn, Joseph	1732-1809	Menuett aus der Sinfonie Nr. 94	2'00"	KM	FK
32	--		Schwegelmarsch	1'03"	VM	F
33	Beethoven, L.v.	1770-1827	Yorkscher Marsch	1'53"	KM	IK
34	Bartók, Béla	1881-1945	"Ein Abend auf dem Lande"	2'59"	KM	CH
35	Schubert, Franz	1797-1828	Der Erlkönig	3'45"	KM	ST
36	Saint Saens, C.	1835-1921	Aus: "Karneval der Tiere": Hennen und Hähne	0'44"	KM	AI

Hörbeispiele zu "Mein Musikbuch"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
37	Saint Saens, C.	1835-1921	Aus: "Karneval der Tiere": Elefant	1'09''	KM	AI
38	Saint Saens, C.	1835-1921	Aus: "Karneval der Tiere": Vögel	1'05''	KM	AI
39	Saint Saens, C.	1835-1921	Aus: "Karneval der Tiere": Schwan	2'40''	KM	AI
40	Orff, Carl	1895-1982	Aus Carmina Burana: Tanz	1'40''	KM	ML
41	Distler, Hugo	1908-1942	Der Feuerreiter		KM	ST

Gesamtspieldauer ca. 130'00''

Hörbeispiele zu "Musik in der Grundschule"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1./2. Jahrgangsstufe						
1a	Haydn, Joseph	1732-1809	aus dem Andante der Sinfonie mit dem Paukenschlag, Thema des 2. Satzes	34''	KM	P
1b	Mozart, W.A.	1756-1791	aus der Ouvertüre zur Oper "Die Entführung aus dem Serail"	1'34''	KM	P
2	--		Hörbeispiele für Schlag- und Stabinstrumente	20''	D	IK
3	Stockhausen, K.	1928	aus dem Zyklus für einen Schlagzeuger	1'01''	KM	P
4	--		Hörbeispiele für Hackbrett	21''	VM	IK
5a	Saint Saens, C.	1835-1921	"Karneval der Tiere" (Wildesel)	37''	KM	IK
5b	Mozart, W.A.	1756-1791	Klaversonate A-Dur, 1. Teil des Themas des 1. Satzes	49''	KM	IK
6	--		Ennstaler Polka		MS	MM
7	--		Stubenmusik (Zupfinstrumente)	34''	VM	IK
8	Mozart, Leopold	1719-1787	aus der "Kindersinfonie": a) Anfang des 2. Satzes (Menuett) b) Anfang des 1. Satzes (Allegro)	24'' 51''	KM	ML
9	Strauß, Johann	1825-1899	"Im Krapfenwaldl", Polka	1'21''	KM	ML
10	Beethoven, L.v.	1770-1827	"Szene am Bach", aus der VI. Sinfonie	55''	KM	ML
11	Respighi, Ottorino	1879-1936	aus "Die Pinien von Rom"	52''	KM	ML
12	Praetorius, Michael	1571-1621	Chorsatz, "Es ist ein Ros' entsprungen"	1'03''	KM	ML
13	Hindemith, Paul	1895-1963	"Wir bauen eine neue Stadt"	55''	D	ML
14	Haydn, Joseph	1732-1809	Einleitung des 1. Satzes der Sinfonie Nr. 104	1'12''	KM	P
15	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	"Hummelflug"	1'21''	KM	AI
16	Mozart, W.A.	1756-1791	aus dem 1. Satz des Violinkonzertes in D-Dur	1'58''	KM	IK
17a	Händel, G.F.	1685-1759	Gavotte aus der Sonate D-Dur für Blockflöte	23''	KM	IK
17b	Scheidt, Samuel	1587-1654	"Ei, du feiner Reiter" für Blockflötenquartett	1'35''	KM	IK
18	Brahms, Johannes	1833-1897	aus dem Scherzo der Serenade in D-Dur	34''	KM	IK
19	Schumann, Robert	1810-1856	"Wilder Reiter"	26''	KM	F
20	Mozart, W.A.	1756-1791	Variationen über "Ah vous dirais - je maman"	1'53''	KM	MM
21	Beethoven, L.v.	1770-1827	Thema des Schlußchores aus der IX. Sinfonie	2'42''	KM	P
22	Prokofieff, Sergej	1891-1953	"Peter und der Wolf"	1'53''	KM	IK
23	Brahms, Johannes	1833-1897	"Wiegenlied"	1'04''	KM	CH
24	Strawinsky, Igor	1882-1971	Wiegenlied aus der Suite "Der Feuervogel"	1'01''	KM	CH

Hörbeispiele zu "Musik in der Grundschule"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
25	Händel, G.F.	1685-1759	Menuett aus der "Feuerwerksmusik"	1'02''	KM	IK
26	Mussorgsky, Modest	1839-1881	"Die Tuilerien", aus "Bilder einer Ausstellung"	57''	KM	AI
27	Bach, J.S	1685-1750	"Schaut hin, dort liegt im finstern Stall", aus dem Weihnachtsoratorium	35''	KM	CH
28	Haydn, Joseph	1732-1809	"Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde", Rezitativ aus der Schöpfung	1'13''	KM	P
3./4. Jahrgangsstufe						
1	--		"Zürcher Sechseläuten", Marsch für 3 Trompeten, Horn, Posaune und Tuba	1'43''	VM	IK
2	Purcell, Henry	1659-1695	Country Dance für Posaune	47''	KM	IK
3	Berio, Luciano	1925	aus "Sequenza V" für Posaune	74''	KM	IK
4	Konietzny, Heinrich	1910	Intrada für 2 Trompeten, 2 Hörner und 2 Posaunen	2'00''	KM	IK
5	--		"Guggu-Menuett", Volksmusik (Oboe und Fagott)	40''	VM	IK
6	Bach, J.S	1685-1750	Menuett G-Dur (Clavichord)	58''	KM	IK
7	--		Ländler aus dem Burgenland (2 Violinen, Gitarre, Kontrabaß)	39''	VM	IK
8	Schubert, Franz	1797-1828	Ländler (Klavier)	43''	KM	IK
9	Bach, J.S	1685-1750	Marsch D-Dur (Cembalo)	1'14''	KM	IK
10	Humperdinck, E.	1854-1921	"Ein Männlein steht im Walde" aus der Oper "Hänsel und Gretel" (Singstimme und Orchester)	41''	KM	ML
11	Mozart, W.A.	1756-1791	"Der Vogelfänger bin ich ja" aus der "Zauberflöte" (Singstimme und Orchester)	1'14''	KM	IK
12	Genzmer, Harald	1909	3. Satz aus dem Blockflötenquartett F-Dur	1'35''	KM	IK
13	Britten, Benjamin	1913-1976	"Pan" für Oboe	1'53''	KM	IK
14	Hindemith, Paul	1895-1963	3. Satz aus der "Kleinen Musik" für 5 Bläser (Flöte, Oboe, Klarinette, Horn, Fagott)	1'16''	KM	IK
15	Strauß, Johann *	1825-1899	Walzer "An der schönen blauen Donau" (Orchester)	46''	KM	IK
16	Schubert, Franz	1797-1828	Walzer (Klavier)	1'01''	KM	F
17	Widmann, Erasmus	1572-1624	"Gaillarde" für Gitarrensextett	2'08''	KM	IK
18	Lang, Hans	1897-1968	Schneider-Variationen für Akkordeon	1'18''	VM	CH
19	Mozart, W.A.	1756-1791	"Tanz der Sklaven" aus der "Zauberflöte" (Männerchor und Orchester)	42''	KM	ST
20	Dvorák, Antonin	1841-1904	aus der Sinfonie Nr. V, e-Moll, 2. Satz (Orchester)	2'04''	KM	IK
21	--		"Leit, miaßt's lustig sein" (3 Mädchenstimmen, Zither, Kontrabaß)	53''	VM	ML

Hörbeispiele zu "Musik in der Grundschule"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
22	--		"Der Jägertanz", Volksmusik (2 Violinen, Gitarre, Kontrabaß)	1'02''	VM	ML
23	--		Five-Finger-Boogie (Klavier)	54''	PM	MM
24	Mahler, Gustav	1860-1911	aus dem 3. Satz der 1. Sinfonie (Orchester)	2'11''	KM	CH
25	Mozart, W.A.	1756-1791	Rondo aus dem Konzert für Fagott und Orchester KV 191	4'07''	KM	IK
26	Haydn, Joseph	1732-1809	Variationen aus dem "Kaiserquartett" (Streichquartett)	4'25''	KM	IK
27	--		Bayernhymne	1'28''	KM	IK
28	Shubert, Franz	1797-1828	"Das Wandern" (Sololied: Singstimme und Klavier)	2'49''	KM	ST
29	Zöllner, Carl Fr.	1800-1860	"Das Wandern ist des Müllers Lust" (Volksliedbearbeitung Wiener Sängerknaben)	1'38''	VM	ST
30	Händel, G.F.	1685-1759	"Halleluja" aus dem Oratorium der "Messias" (Chor und Orchester)	1'40''	KM	ST
31	Honegger, Arthur	1892-1955	"Pacific 231" (Orchester)	2'18''	KM	AI
32	Penderecki, Krzysztof	1933	Ausschnitt aus "Anaklasis" (Orchester)	1'23''	KM	P
33	Saint Saens, C.	1835-1921	"Karneval der Tiere" Nr. 5: Elefant (Kontrabaß und Klavier) Nr. 6: Känguruhs (2 Klaviere)	2'27''	KM	AI
34	Schumann, Robert	1810-1856	"Armes Waisenkind" (Klavier)	1'47''	KM	CH
35	Wagner, Richard	1813-1883	Sturmszene aus der Oper "Der fliegende Holländer" (Chor und Orchester)	2'00''	KM	AI
36	Bach, J.S	1685-1750	Choral Nr. 17 aus dem "Weihnachtsoratorium" (Chor und Orchester)	47''	KM	CH

Gesamtspieldauer 1. - 4. Jahrgangsstufe ca. 89'00''

Hörbeispiele zu "Unser Musikbuch - Dudelsack"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1	--		Klangspiele mit Metall	1'43''	MS	MM
2	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231 (Anfahren des Zuges)	1'00''	KM	AI
3	--		Trommeln aus aller Welt:	2'04''		
3a			1. An Anthology of African Music: aus "Rukina" (Ruanda)	(26'')	A	IK
3b			2. The Dave Brubeck Quartett on Campus: aus "Bru's Blues"	(48'')	PM	IK
3c			3. A Musical Anthology of the Orient: aus "Solo für Dombak" (Iran)	(42'')	A	IK
4	Scheidt, Samuel	1587-1654	Kanzone für 2 Trompeten und 3 Posaunen (Ausschnitt)	48''	KM	IK
5	Mangelsdorf, Albert	1928	"Sing a simple song for change (Ausschnitt)	45''	PM	IK
6	--		Klangexperimente am Klavier	1'13''	D	IK
7	--		Spielweisen auf der Gitarre und der Geige:	1'30''		
7a	Bartók, Béla	1881-1945	1. Sonate f-moll für Violine Solo: 4. Satz (Ausschnitt)	(1'00'')	KM	IK
7b	Villa Lobos, H.	1887-1959	Spanische Gitarrenmusik: Chôros Nr. 1 (Ausschnitt)	(26'')	KM	IK
8	--		Gitarre und Geige: "Im Frühtau zu Berge"	29''	D	IK
9	--		Tierstimmenkonzert	4'00''	MS	MM
10	Orff, Carl	1895-1982	Musica poetica: "Hexeneinmaleins"	46''	MS	MM
11	Volksgut		Italienisches Lied: "Come si pianta la bella polenda"	3'05''	L	MM
12	Volksgut		Türkisches Lied: "Daglar dan inirem"	1'53''	A	A
13	Volksgut		Spanisches Lied: "Tan, tan, van por el desierto"	3'04''	A	A
14	Berlioz, Hector	1803-1869	Symphonie fantastique: 3. Satz "Abend auf dem Lande" (Ausschnitt)	52''	KM	F
15	Cardew, Cornelius	1936-1981	"The Great Learning § 2" (Ausschnitt)	1'26''	KM	F
16	--		Musik aus Bali: "Galan Kangin" (Ausschnitt)	57''	A	A
17	Jazzband Gene Krupa		"Big noise from Winetka" (Ausschnitt)	37''	PM	CH
18			Tonumfänge aus:	1'40''		
18a	Bach, J.S.	1685-1750	"Menuett G-Dur", Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach		KM	P
18b	Roussel, Albert	1869-1937	"Pan", Joueurs de Flute		KM	P
18c	Gershwin, George	1898-1937	"Rhapsody in Blue"		KM	P
19	Händel, G.F.	1685-1759	Klaviersuite Nr. 14: Thema, 2. und 5. Variation der Gavotte (Ausschnitt)	1'10''	KM	P
20	Susato, Tilman ca.	1500-1564	Zwei Tanzmelodien für Flöte und Trommeln	48''	KM	P
21	Mozart, W.A.	1756-1791	Serenade für Bläser c-moll: Trio aus dem Menuett	1'07''	KM	F
22	Fasch, J. Fr.	1688-1758	Trompetenkonzert D-Dur: 2. Satz Largo	1'20''	KM	F
23	Haydn, Joseph	1732-1809	Die Jahreszeiten, Sommer: Rezitativ, Terzett, Chor	1'45''	KM	F

Hörbeispiele zu "Unser Musikbuch - Dudelsack"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
24	Stockhausen, K.	1928	Zyklus für einen Schlagzeuger (Ausschnitte)	1'50''	KM	F
25	Gershwin, George	1898-1937	Porgy and Bess: "Am Morgen" (Ausschnitt)	1'34''	KM	AI
26	Grieg, Edvard	1843-1907	Peer-Gynt-Suite: "Morgenstimmung" (Ausschnitt)	1'27''	KM	AI
27	Kagel, Mauricio	1931	Zwei-Mann-Orchester (Ausschnitt)	1'30''	KM	SC
28	Orff / Keetman		Die Weihnachtsgeschichte: Die große Reverenz und Abzug der Drei Könige	58''	MS	MM
29	Bach, J.S.	1685-1750	Das Weihnachtsoratorium, 1. Teil: Nr. 6 Rezitativ; Nr. 8 Arie; Nr. 9 Choral	4'12''	KM	CH
30	Mussorgski/Ravel	1839-1881	Bilder einer Ausstellung: Promenade 2 (Orchesterfassung)	58''	KM	AI
31	Mussorgski/Ravel/Tomita		Bilder e. Ausstellung: Ballett der Kücklein (Orchester- u. Synthesizerfassung)	2'22''	KM	AI
32			Bilder einer Ausstellung: Ochsenkarren (Orchesterfassung)	2'30''	KM	AI
33			Bilder einer Ausstellung: Hütte der Baba Yaga ((Ausschnitt aus der Klavierf.)	2'20''	KM	AI
34	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Die Vier Jahreszeiten: Der Sommer: Ausschnitt aus dem 1. Satz	1'29''	KM	AI
35			Die Vier Jahreszeiten: Der Winter: Ausschnitt aus dem 1. Satz	57''	KM	AI
36			Die Vier Jahreszeiten: Der Winter: 2. Satz ganz	1'42''	KM	AI
37	Weber, C.M.v.	1786-1826	Der Freischütz: "In der Wolfsschlucht"	5'05''	KM	CH
38	Mozart, W.A.	1756-1791	Die Zauberflöte: Arie des Papageno: "Der Vogelfänger bin ich ja" (Ausschnitt)	1'13''	KM	CH
39			Die Zauberflöte: Chor der Sklaven: "Das klingt so herrlich" (Ausschnitt)	44''	KM	CH
40	Bartók, Béla	1881-1945	Rumänische Polka (Klavier und Orchesterfassung)	1'04''	KM	AM
41	--		Afrikanische Klänge (Trommeln, Eintontrumpeten und Xylophone)	1'57''	A	A
42	--		Musik aus Bali: "Galan Kangin und Surja Kanta" (Ausschnitte)	2'25''	A	A
43	Ferstl, E.	1934	Konferenz der Tiere: Filmmusik zum Vorspann: "Affenszene" (Ausschnitt)	37''	PM	FK
44	Ferstl, E.	1934	Filmmusik: "Eichhörnchen- und Froschszenen" (Ausschnitt)	1'15''	PM	FK
45	--		Was man alles hören kann: "Auf einer Parkbank"	1'30''		
			"Störung bei der Arbeit"		UW	SC
46	--		"Auf dem Rummelplatz"	1'42''	UW	SC
47	--		Glocken-Spiele: 7. Kirchenglocken	1'45''		UW SC
			8. Kuhglocken		UW	SC
			9. Händlerglocken		UW	SC
			10. Oper B. Godunow		KM	AM
48	Martin, M.; Steingarden, E.		Erkennungsmusiken:	1'13''		

Hörbeispiele zu "Unser Musikbuch - Dudelsack"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
49	--		11. "Schneeflöckchenserenade"	5'10''	PM	FK
			12. aus "Crazy Loon"		PM	FK
			Aufnahmen vom Musikleben am Ort			
			Violinunterricht		*	
			Klavierunterricht		*	
			Probe eines Akkordeonorchesters		D	FK
			Konzert eines Männerchores		VM	FK
Blasmusik beim Festzug	VM	FK				
				Gesamtspieldauer ca. 83'00''		

* Die Aufnahmen von einem Violin- bzw. Klavierunterricht wurden nicht als Hörbeispiele im eigentlichen Sinn gewertet und deshalb nicht in die Analysen einbezogen.

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1. Jahrgangsstufe						
1	--		Schritte		UW	SC
			Fahrradklingel		UW	SC
			Motorgeräusch		UW	SC
2	--		Peter geht zur Schule		L	MM
3a	--		Guten Morgen, guten Morgen		L	MM
3b	--		Jeden Morgen fröhlich singen		PB	MM
3c	--		Wo ich gehe, wo ich stehe		L	MM
4	--		Schrittgeräusche auf verschiedenem Untergrund: geteierter Gehsteig		UW	SC
			Kiesweg		UW	SC
			Steinplatten		UW	SC
			dürres Laub		UW	SC
			Pfütze		UW	SC
5	--		Lastkraftwagen		UW	SC
			Flugzeug		UW	SC
			Motorrad		UW	SC
6	--		Bewegungsmusik: Mäßig		D	P
			Langsam		D	P
			Schnell		D	P
			Mäßig		D	P
7	--		Geräusche, Klänge und Stimmen im Freien		UW	SC
8a	--		Tut! Das Auto kommt		L	MM
8b	--		Klingeling, da kommt sie an		L	MM
9	--		Verschiedene Geräusche		UW	SC
10a	--		Du hast heut Geburtstag		L	MM
10b	--		Guten Morgen, liebe Katrin		L	MM
10c	--		Welche Freude, welche Freude		L	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
11	--		Eine Schallgeschichte		MS	MM
12a	--		Old MacDonald hat 'ne Farm		PB	MM
12b	--		Schwarze Pferde, braune Pferde		L	MM
12c	--		Scheint die Sonne, fällt der Regen		L	MM
13a	--		Gretel, Pastetel, was machen die Gäns		PB	MM
13b	--		Die Bären brummen		L	MM
14	--		Falle, falle, falle, gelbes Blatt		L	MM
15	--		Es regnet, Gott segnet		L	MM
16	--		Dornröschen war ein schönes Kind		PB	MM
17a	--		Martin, Martin		L	MM
17b	--		Laßt uns froh und munter sein		PB	MM
18a	--		A, a, a, der Winter, der ist da		L	MM
18b	--		Stille, stille, kein Geräusch gemacht		L	MM
19a	--		Hör'ich die Musik erklingen		PB	MM
19b	--		Steigt der Zwerg auf den Berg		L	MM
20	--		Mein Wagen hat vier Räder		L	MM
21	--		Warum ist der Zirkusclown		L	MM
22	--		Es tanzt ein Bibabutzemann		PB	MM
23	--		Drei Chinesen mit dem Kontrabaß		PB	MM
24	--		Lustig ist die Fasenacht		L	MM
25	--		Ich bin der Hahn, ruf kikriki		L	MM
26	--		Musik mit Gläsern und Flaschen		D	P
27	--		Bewegungsmusik		D	SC
28	--		Wuml sagt die Trommel		L	MM
29	--		Muß wandern, muß wandern		L	MM
30	--		Spannenlanger Hansel		PB	MM
31a	--		Brunnenfrau, Brunnenfrau		L	MM
31b	--		Wirrle, warrle, was ist das		L	MM
32	--		Spielstück für Glockenspiel und Xylophon		D	IK
33a	--		Winter ade		PB	MM
33b	--		Alle Vögel sind schon da		PB	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
34a	--		Tanz, tanz, Gretelein		L	MM
34b	--		Rumba, Samba, Cha Cha Cha		L	MM
35a	--		Aserrin, aserran		L	MM
35b	--		Gelbes Tüchlein in der Hand		L	MM
35c	--		Seht, Maria ist gefangen		L	MM
2. Jahrgangsstufe						
1	--		Begrüßung im Rufton		MS	MM
2	--		Wer soll dein Nachbar sein		L	MM
3	--		Jetzt fängt ein neuer Morgen an		L	MM
4	--		Der Morgen, der Morgen		L	MM
5	--		Geräusche auf der Baustelle		UW	SC
6	--		Geräusche in Mutters Küche		UW	SC
7	--		An der Straßenkreuzung - Eine Schallgeschichte		MS	MM
8	--		Tierstimmen		UW	SC
9	--		Heut ist ein Fest		L	MM
10	--		Der Wind, der Wind		L	MM
11	--		Bewegungsmusik		D	F
12	--		Liedanfänge als Ratespiel		PB	MM
13	--		Die Geschichte von der Königstochter		D	ML
14	--		Herbstlied		L	MM
15	--		Ich geh mit meiner Laterne		L	MM
16	--		Weißer Flöckchen fallen		L	MM
17	--		Brenn, glüh, Abendrot		L	MM
18	--		Maria, die Mutter vom Jesuskind		L	MM
19	--		Läuten die Glocken		L	MM
20	--		Willst du mit nach Bremen		L	MM
21	--		Märchenrätsel		L	MM
22	--		Ei, wie langsam		L	MM
23	--		Rumstideldumstidel Dudelsack		PB	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
24	--		Zur Faschingszeit		L	MM
25	--		Puppentheater: Kasperl - Großmutter - Gretel - Verkehrsteufel - Polizist		MS	MM
26	--		Einen Vers begleiten		MS	MM
27	--		Ratespiel: Trompete - Baßtuba - Horn - Posaune		D	IK
28	--		Liebe Schwester, tanz mit mir		L	MM
29	--		Weißt du, wieviel Sternlein stehen		PB	MM
30	--		Ein Männlein steht im Walde		PB	MM
31	Händel, G.F.	1685-1759	Wassermusik, Hornpipe (A)		KM	P
32	Orlando di Lasso	1532-1594	Das Echo		KM	AM
33	--		Musik mit Hand-, Holzblocktrommel und Schellen		D	P
34	--		Geräusche: Motorrad		UW	P
			Pferd		UW	P
			Flugzeug		UW	P
35	--		Tüchertanz		PB	MM
36	--		Vogelstimmen: Buchfink - Amsel - Lerche - Kuckuck		UW	SC
37	Saint-Saens, C. Lemlin, L.	1835-1921	Karneval der Tiere, Kuckuck (A) Der Gutzgauch		KM	AM
38	--		Der Kuckuck und der Esel		VM	AM
39	--		Der Kuckuck und der Esel		PB	MM
40	--		Melodien zuordnen		D	ML
41	--		Melodien ergänzen		MS	MM
42	--		Bairisch gespielt und gesungen		PB	MM
43	--		Fränkisch gespielt und gesungen		L	MM
44	--		Tanzmusik		PB	MM
45	--		Ja, ich hab' ein Schlößchen		L	MM
46	Bach, J. Ch.	1732-1795	Scheine, scheine, liebe Sonne		L	MM
47	Bach, J. Ch.	1732-1795	Sinfonietta in A-Dur, Rondo grazioso (A)		KM	IK
48	Orff, Carl	1895-1982	Carmina burana, Chor "Swaz hie gat umbe"		KM	ST
49	Leoncavallo, R.	1857-1919	Der Bajazzo, Glockenchor (A)		KM	ST
50	Bartók, Béla	1881-1945	Ungarische Skizzen, Üröger Hirtentanz (A)		KM	IK
	Orff, Carl	1895-1982	Carmina burana, Tanz		KM	F

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
51	Schumann, Robert	1810-1856	Album für die Jugend, Armes Weisenkind		KM	CH
52	Saint-Saens, C.	1835-1921	Karneval der Tiere, Hühner und Hähne - Elefant - Tauben und Singvögel - Känguruh (A)	KM	AI	

3. Jahrgangsstufe

1	--		Laßt uns beginnen		L	MM
2	--		Kleine Eröffnungsmusik		MS	MM
3	--		Sprichwörter-Sprechstück		MS	MM
4	--		Welche Instrumente sind zu erkennen? Rheinländer (Violine - Klarinette - Gitarre)		VM	IK
5	--		Dort im Laden bei Meister André		L	MM
6	--		Welche Instrumente erklingen? (Schlagstäbe - Triangel - Gurke - Cymbeln - Holzblock - Schüttelrohr)		D	IK
7	--		Drei kleine Stücke		MS	MM
8	--		Musik zu einem Bewegungsspiel		PB	MM
9	--		Auf die Kirmes gehen heut'		L	MM
10	--		Ging ein Weiblein Nüsse schütteln		L	MM
11	--		Schornsteinfeger fegt das Haus		L	MM
12	--		Und wer die Gans gestohlen hat		L	MM
13	--		Was trägt die Gans (verschiedene Begleitungen)		PB	MM
14	--		Kinderlied und Tanz		MS	MM
15	--		Morgenlied		MS	MM
16	--		Hei, die Pfeifen klingen		L	MM
17	--		Ländler		VM	IK
18	--		Walzer		VM	P
19	--		Tanzlied		VM	P
20	--		Wach auf, mein Herz, und singe (Fassung 1,2: Scheidt)		KM	IK
21	--		Wach auf, mein Herz, und singe (Fassung 3: Pachelbel)		KM	F
22	Bach, J.S.	1685-1750	Kanonische Veränderung Nr.1 über "Vom Himmel hoch"		KM	F
23	Bach, J.S.	1685-1750	Matthäus-Passion, Nr. 71, 72		KM	ST
24	--		Jetzt fängt das schöne Frühjahr an		L	MM
25	--		Kommt die liebe Sommerzeit		L	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb. daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
26	--		Trara, so blasen die Jäger		L	MM
27	--		Es schneielet, es bieelet		L	MM
28	--		Als ich bei meinen Schafen wacht		L	MM
29	--		Was soll das bedeuten		L	MM
30	--		Herr, in deinem Namen		L	MM
31	--		Himmel, Erde, Luft und Meer (Orgel)		PB	MM
32	--		Jedes Kind hat eine Mutter		L	MM
33	--		Der Müller hat ein Mühlenhaus		L	MM
34	--		Ach, lieber Schuster du		L	MM
35	--		Auf einem Baum ein Kuckuck saß		L	MM
36	--		Lämmlein weiß in der Heide		L	MM
37	--		An dem steilen Bergeshang		L	MM

4. Jahrgangsstufe

1	Bach, J.S.	1685-1750	Choralvorspiel "Liebster Jesu, wir sind hier" (A)		KM	FK
2	Rimski-Korsakow, N.	1844-1908	Capriccio espagnol (A)		KM	FK
3	Scherzer, A.		Bayerischer Defiliermarsch (A)		VM	FK
4	--		Hmta, didelidon		L	MM
5	--		Die Sonne schlief die ganze Nacht		L	MM
6	--		Kein schöner Land in dieser Zeit		L	MM
7	--		Wir kommen all und gratulieren		L	MM
8	--		Mutti, liebe Mutti		L	MM
9	--		La mar estaba salada		L	MM
10	--		Guni watschambo		L	MM
11	--		Nun sind gemäht alle Wiesen und Felder		L	MM
12	--		Fing mir eine Mücke heut (Möckl)		L	MM
13	--		Regnen tut's, o Graus		MS	MM
14	--		Heiße, Kathreinerle		L	MM
15	--		Jetzt fahrn wir übern See		L	MM
16	--		Sagt ein Hund zum andern		MS	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb. daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
17	--		Was scharrt die alte Henne		L	MM
18	--		Hörprobe Drum-Set		D	IK
19	--		Hörprobe Marimbaphon		D	IK
20	Mozart, Leopold	1719-1787	Aufzug		KM	F
21	--		Alter Tanz		KM	MM
22	Pachelbel, Johann	1653-1706	Ciaccona in d		KM	MM
23	--		Hörprobe Gitarre: ein-, zwei-, mehrstimmig		D	IK
24	--		Hörproben Mandoline, Zither, Banjo		D	IK
25	--		Hörprobe Violine		D	IK
26	Mozart, W.A.	1756-1791	Streichquartett d-Moll, KV 421, Menuett (A)		KM	IK
27	--		Hörproben Flöte, Oboe, Fagott, Klarinette		D	IK
28	Weelkes, Th.	1575-1623	Blechbläserquintett: 2 Trompeten, Horn, Posaune, Tuba - In pride of may		KM	IK
29	--		Das ist unsre Schülerband		L	MM
30	--		Sur le pont d'Avignon		L	MM
31	Beethoven, L.v.	1770-1827	Klang des Orchesters und der Instrumentengruppen - Sinfonie Nr.5, 4. Satz (Anfang)		KM	IK
32	--		Der Mond ist aufgegangen		L	MM
33	--		Ich trag' in meinem Ranzen		L	MM
34	--		Im Wald ist schon der helle Tag		L	MM
35	--		Form A B A - instrumental		D	F
36	--		Welch ein Lärm		L	MM
37	Mozart, W.A.	1756-1791	Divertimento Nr. 1 B-Dur, KV 439b, Rondo		KM	F
38	Strauß, Johann	1825-1899	Kaiserwalzer (A)		KM	AI
39	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231 (A)		KM	AI
40	Strauss, Richard	1864-1949	Till Eulenspiegels lustige Streiche (A)		KM	AI
41	Beethoven, L.v.	1770-1827	Sinfonie Nr. 6 "Pastorale", 4. Satz (A)		KM	AI
42	Rossini, Gioacchino	1792-1868	Wilhelm Tell, Ouvertüre (A)		KM	CH
43	Biber, H. I. F.	1644-1704	Sonata a 7 (A)		KM	CH
44	Haydn, Joseph	1732-1809	Divertimento Nr. 2 Es-Dur, Menuett (A)		KM	CH
45	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die verkaufte Braut, Ouvertüre (A)		KM	CH
46	--		Singtanz aus Israel		L	MM

Hörbeispiele zu "Musik überall"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
47	--		Musik zum Märchen "Des Kaisers neue Kleider": a) Musik des Kaisers b) Musik der Weber c) Festlicher Aufzug		MS MS MS	MM MM MM
48	--		Der Frühling hat sich eingestellt		L	MM
49	--		Auf, auf, ihr Wandersleut		L	MM
50	--		Nebel, Nebel weit und breit		L	MM
51	--		Es kommt ein Schiff		PB	MM
52	--		Maria durch ein' Dornwald ging		L	MM
53	--		Kommet, ihr Hirten		L	MM
54	--		Melchior und Balthasar		L	MM
55	--		Ist alles wohl bestellt		L	MM
56	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 94 G-Dur "Mit dem Paukenschlag", Andante (A)		KM	AM
57	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 45 fis-Moll "Abschiedssinfonie", Finale (A)		KM	AM
58	Haydn, Joseph	1732-1809	Die Schöpfung, Duett Eva und Adam, Chor (Nr. 30)		KM	ST
59	Haydn, Joseph	1732-1809	Streichquartett Nr. 77 C-Dur "Kaiserquartett", Thema und Variation 3		KM	FK
60	Haydn, Joseph	1732-1809	Deutschlandlied - instrumental		KM	FK

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1./2. Jahrgangsstufe						
1	--		Naturgeräusche			
	--		a) starker Wind	35''	UW	SC
	--		b) Sturm	35''	UW	SC
	--		c) Regen	32''	UW	SC
	--		d) heftiger Regen	32''	UW	SC
	--		e) Gewitter	32''	UW	SC
2	--		Wettermusik 1	48''	D	SC
3	--		Wettermusik 2	48''	D	SC
4	--		Wettermusik 3	48''	D	SC
5	Beethoven, L.v.	1770-1827	Symphonie Nr. 6 F-Dur op. 68, 4.Satz: Allegro (Gewitter) (Ausschnitt)	1'30''	KM	AI
6	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Konzert für Violine und Streicher Nr. 23 g-moll op.8, Nr.2 (Die vier Jahreszeiten): Der Sommer, 3. Satz: Presto (Gewitter) (Ausschnitt)	42''	KM	AI
7	--		Folge mit Instrumenten des "Kleinen Schlagwerks"	22''	D	IK
8	--		Klangwaldmusik 1	37''	D	IK
9	--		Klangwaldmusik 2	47''	D	IK
10	--		Folge mit leisen und lauten Paukenschlägen	48''	D	P
11	--		Folgen mit lauten und leisen Paukenschlägen:	48''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P
12	--		"Laut-Leise-Musik"	40''	D	P
13	--		Bewegungsmusik: Laut- leise	40''	D	P
14	Vivaldi, Antonio	1678-1741	a) Konzert für Violine und Streicher Nr. 22 E-Dur op. 8, Nr. 1: Der Frühling, 1. Satz: Allegro (Ausschnitt) (F.I,22) b) Konzert für Violine und Streicher Nr. 24 F-Dur op. 8, Nr. 3: Der Herbst, 1. Satz : Allegro (Ausschnitt) (F.I,24)	30'' 1'00	KM KM	P P

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
15	Penderecki, Krzysztof	1933	Anaklasis für Streicher und Schlagzeug (Ausschnitt)	1'26''	KM	P
16	--		Folgen mit kurzen und langen Klangdauern:	1'09''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P
17	--		Schallspiel mit Fell-, Holz- und Metallinstrumenten	42''	D	IK
18	--		Sprechszene: Hotzenplotz und Kicherliese	39''	D	ST
19	Humperdinck, E.	1854-1921	Hänsel und Gretel, 2. Bild, 1. Szene: Ein Männlein steht im Walde	1'12''	KM	ST
20	Mozart, W.A.	1756-1791	Don Giovanni, 2. Akt, 15. Szene KV 527 (Ausschnitt)	1'34''	KM	ST
21	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Peter und der Wolf - Ein musikalisches Märchen für Kinder, op. 67 (Ausschnitt)			
			a) Vorstellung: der Vogel (= Flöte)	9''	KM	IK
			b) Vorstellung: der Wolf (= Hörner)	15''	KM	IK
			c) Szene Wolf - Vogel	50''	KM	F
			d) Szene Wolf - Vogel	1'30''	KM	F
22	--		Folgen mit hellen und dunklen Klangfarben	46''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P
23	--		Sur le pont, d'Avignon			
			a) gespielt mit Sopranblockflöte	10''	D	IK
			b) gespielt mit Tenorblockflöte	10''	D	IK
24	--		Sur le pont, d'Avignon			
			a) mit Klavier in hoher Lage	15''	D	P
			b) gespielt mit Klavier in tiefer Lage	15''	D	P
25	--		Schallspiel: Hell - dunkel	42''	D	P
26	--		Bewegungsmusik: Hell - dunkel	37''	D	P
27	Yepes, N.	1927	Jeux interdits: Romance (Ausschnitt)	1'22''	KM	IK

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
28	--		Bayerisches Volksgut, Krummer Neuner - Zwiefacher / Max Grellner (Zither)	42''	VM	IK
29	Händel, G.F.	1685-1759	Konzert für Harfe und Orchester Nr. 6 B-Dur op. 4, 6, 2. Satz: Largo, Harfenkadenz	58''	KM	IK
30	Caroso, F. ca.	1527-1605	Barriera D-Dur für zwei Mandolinen, Mandola und Gitarre	51''	KM	IK
31	--		Schallspiele mit selbstgebastelten Instrumenten			
			a) Spiel mit "Gummibandgitarren"	15''	MS	MM
			b) Spiel mit "Joghurtbecherrasseln"	25''	MS	MM
32	--		Schallspiel mit selbstgebastelten Instrumenten	40''	MS	MM
33	--		Sprechstück: Immer näher kommt's	27''	D	P
34	--		Folgen mit lauter bzw. leiser werdendem Schall	48''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P
35	--		Schallspiele: immer lauter bzw. leiser	1'14''		
			a)		MS	MM
			b)		MS	MM
			c)		MS	MM
			d)		MS	MM
36	--		Bewegungsmusik: Immer lauter	45''	MS	MM
37	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung, Nr. 4: Bydlo (Orchesterfassung) Bearb.M.Ravel	2'33''	KM	P
38	Strawinsky, Igor	1882-1971	Der Feuervogel, Suite Nr. 2 (Fassung 1919): Finale (Ausschnitt)	1'42''	KM	P
39	--		Lied: Liebe Leute, kommt nur schnell!	1'10''	MS	MM
40	--		Sprechstück: Das Karussell (mit Rhythmusinstrumenten)	27''	MS	MM
41	--		Folgen mit immer rascher bzw. langsamer werdenden Schallimpulsen	40''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
42	--		Bewegungsmusik: Immer rascher	1'00''	D	P
43	Grieg, Edvard	1843-1907	Peer Gynt-Suite Nr. 1 op. 46, Nr. 4: In der Halle des Bergkönigs	2'25''	KM	CH
44	--		Verschiedenes "Tempo"	32''	MS	MM
45	--		Bewegungsmusik: Rasch - langsam	1'22''	MS	MM
46	Mozart, Leopold	1719-1787	Musikalische Schlittenfahrt: Die Schlittenfahrt (Ausschnitt)	1'51''	KM	P
47	Bach, J.S.	1685-1750	Suite für Orchester Nr. 3 D-Dur: Air (Ausschnitt) (BWV 1068)	1'48''	KM	P
48	Bizet, G.	1838-1875	Les Jeux d'enfants (Kinderspiele) op. 22, Nr. 5. Galop (Le Bal)	1'40''	KM	P
49	Ravel, Maurice	1875-1937	Ma mère l'oye (Mutter Gans), Nr. 1: La Pavane de la Belle au bois dormant	1'35''	KM	P
50	Saint-Saens, C.	1835-1921	Le Carnaval des animaux (Der Karneval der Tiere), Nr. 10: Volière	1'16''	KM	P
51	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung, Nr. 1: Promenade (Orchesterfassung) (Bearb. M. Ravel) (Ausschnitt)	1'10''	KM	P
52	--		"Ketten" mit rhythmischen Bausteinen	53''		
			a)		D	ML
			b)		D	ML
			c)		D	ML
53	--		Zoolied	48''	MS	MM
54	--		Spiel mit 2 Tönen (4 Beispiele)	32''		
			a)		D	P
			b)		D	P
			c)		D	P
			d)		D	P
55	--		Echostück zum Mitklatschen	16''	MS	MM
56	--		3 Echostücke zum Nachklatschen	42''		
			a)		MS	MM
			b)		MS	MM
			c)		MS	MM
57	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Konzert für Violino principale, Violine, Streicher und Cembalo Nr. 139 A-Dur (Echokonzert) (Ausschnitt) (PV 222)	1'31''	KM	F
58	Händel, G.F.	1685-1759	Wassermusik, Suite Nr. 2 D-Dur, 5. Satz: Air (Andante)	1'38''	KM	F

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
59	Schumann, Robert	1810-1856	Kinderszenen op. 15, Nr. 4: Bittendes Kind	54''	KM	F
60	Bartók, Béla	1881-1945	Rumänische Volkstänze, Nr. 2: Bräul (Sz 56)	25''	KM	F
61	--		Orff-Schulwerk (Musica poetica Nr. 3) Bäuerlicher Tanz	1'29''	D	F
62	--		Eine Liedbegleitung entsteht			
			a) aus dem Sprachrhythmus	20''	MS	MM
			b) mit Klanggesten	20''	MS	MM
			c) mit Rhythmusinstrumenten	20''	MS	MM
63	--		Lied mit Begleitung: Lauf, mein Pferdchen	1'06''	MS	MM
64	Orff, C. / Keetman	1895-1982	Die Weihnachtsgeschichte	27'45''	MS	MM
65	Corelli, A.	1653-1713	Concerto grosso fatto per la notte di natale (Weihnachtskonzert) Nr. 8 g-moll op. 6: Pastorale	4'28''	KM	CH
66	Humperdinck, E.	1854-1921	Hänsel und Gretel, 2. Bild, 3. Szene: Knusper, Knusper, Knäuschen	7'52''	KM	AI
67	--		Anyám édesanyám (T u. M: aus Ungarn) (Instr.fassung: Flöte u. Schlagwerk)	33''	MS	MM
68	--		Marco skace (T u M: aus Jugoslawien) (Instr.fassung: Flöte u. Schlagwerk)	45''	MS	MM
69	--		Mäuseball (T: G.Sichelschmidt, M.: W.Keller) (Instr.fassung: Fl./Schlagwerk)	31''	L	MM
70	--		Rundadinella (T u. M: überliefert) (Instrumentalfassung: Flöte u. Schlagwerk)	1'43''	L	MM
71	--		Lügenmärchen (T u. M: C. Orff / G. Keetman) (Instr.fassung: Fl./Schlagwerk)	1'28''	L	MM
72	--		Meine kleinen Marionetten (T u. M: aus Frankreich, Dt. T: F. Möckl, S: K. Haus/F. Möckl) (Instr.fassung: Flöte u. Schlagwerk)	28''	MS	MM
73	--		Tanz, tanz, Gretelein (T u. M: aus Thüringen) (Instr.fassung: Fl./Schlagwerk)	34''	L	MM

3./4. Jahrgangsstufe

1	--		Schallereignisse mit Glasgefäßen	2'42''		
			a) Flasche rollen		UW	SC
			b) Flasche auf Untergrund klopfen		UW	SC
			c) Flasche auf Untergrund reiben		UW	SC
			d) auf Flasche mit Kieselstein schlagen		UW	SC
			e) auf Flasche mit Kieselstein reiben		UW	SC
			f) auf Flaschenhals blasen		UW	SC

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			g) an Trinkglas schlagen		UW	SC
			h) am Rand eines Weinglases mit dem nassen Finger reiben		UW	SC
2	--		"Glasmusik" (Musik mit versch. Trinkgläsern, Flaschen und einem Weinglas	1'25''	MS	MM
3	Mozart, W.A.	1756-1791	Adagio für Glasharmonika C-Dur (KV 617 a) (Ausschnitt)	2'32''	KM	SC
4	--		"Parameterstücke" für elementare Instrumente (4 Beispiele):	4'25''		
			a) Hell-Dunkel-Musik		D	P
			b) Laut-Leise-Musik		D	P
			c) Lang-Kurz-Musik		D	P
			d) Langsam-Schnell-Musik		D	P
5	Mussorgsky, Modest	1839-1881	Bilder einer Ausstellung, Nr. 4: Bydlo (Orchesterfassung) (Bearb. M. Ravel)	2'40''	KM	P
6	--		"Weltraumfahrt" (Schallspiel)	2'45''	MS	MM
7	--		"Punktreise" (Schallspiel)	3'03''	MS	MM
8	--		Gleichmäßige und ungleichmäßige Schallereignisse der Umwelt	3'15''		
			a) Turmuhr schlägt		UW	SC
			b) Wecker tickt		UW	SC
			c) Hämmern		UW	SC
			d) Wassertropfen		UW	SC
			e) Schreibmaschine		UW	SC
			f) Telefon: Besetztton		UW	SC
			g) Marschierschritte		UW	SC
			h) Feuerwerk		UW	SC
9	--		"Uhrenladenmusik" (Schichtungen von verschiedenen Notenwerten)	1'18''		
			a)		D	ML
			b)		D	ML
			c)		D	ML
10	--		Verschiedene Reihen mit rhythmischen Bausteinen	1'02''		
			a)		D	ML
			b)		D	ML
			c)		D	ML

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
11	--		2 Versionen von "Meister Jakob" a) Lied ohne punktierte Viertel b) Lied mit punktierten Vierteln c) Gegenüberstellung der beiden ersten 4 Takte	1'02''	D D D	ML ML ML
12	--		Stücke für 2 Pauken in verschiedenen Taktarten a) 2/4-Takt b) 3/4-Takt c) 4/4-Takt	1'25''	D D D	ML ML§ [⊗] ML
13	--		Tanzstück für Blockflöte und Tambourin (anonym, mittelalterlich)	32''	KM	ML
14	Händel, G.F.	1685-1759	Wassermusik, Suite Nr. 1 F-Dur, Nr. 5: Air (Ausschnitt)	58''	KM	CH
15	Mozart, Leopold	1719-1787	Symphonie C-Dur (Kinder-Symphonie): Menuett (Ausschnitt)	1'19''	KM	CH
16	Beethoven, L.v.	1770-1827	Die Ruinen von Athen op. 113: Türkischer Marsch (Ausschnitt)	59''	KM	ML
17	Strauß, Johann	1825-1899	An der schönen blauen Donau op. 314 (Ausschnitt)	1'11''	KM	ML
18	Mendelssohn Bartholdy	1809-1847	Ein Sommernachtstraum, Nr. 9: Hochzeitsmarsch (Ausschnitt)	1'15''	KM	CH
19	Bartók, Béla	1881-1945	Rumänische Volkstänze, Nr. 1: Der Tanz mit dem Stabe (Sz 56)	57''	KM	CH
20	--		"Pausenmusik" für 2 Spielergruppen	42''	MS	MM
21	Stockhausen, K.	1928	Mixtur (1964) für Orchester, Sinusgeneratoren und Ringmodulatoren (Ausschn.)	2'03''	KM	ML
22	Beethoven, L.v.	1770-1827	Coriolan-Ouvertüre e-moll, op. 62 (Ausschnitt)	1'09''	KM	ML
23	--		Verschiedene Tonfolgen mit Blockflöte a) gleich bleibende Tonhöhe b) Pendelbewegungen um einen Ton c) stufenweise auf- und abwärts d) kleine Tonsprünge e) große Tonsprünge	1'07''	D D D D D	ML ML ML ML ML
24	--		"Frage- und Antwortmusik" für kleines Schlagwerk	42''	D	ML
25	--		"Bauplan-Musik" aus Teilstücken a) A b) B c) AA d) AB e) ABA	3'12''	D D D D D	F F F F F

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			f) ABABA		D	F
			g) AABBA		D	F
26	Charpentier, M.-A.	1634-1704	Prélude du Te Deum	30''	KM	F
27	Mozart, Leopold	1719-1787	Musikalische Schlittenfahrt (Ausschnitt)	27''	KM	F
28	--		Orff-Schulwerk (Musica poetica Nr. 6): Tanzstück	23''	D	F
29	--		Orff-Schulwerk (Musica poetica Nr. 6): Spielstück	33''	D	F
30	Mozart, W.A.	1756-1791	12 Variationen über "Ah, vous dirai-je, Maman" C-Dur: Thema und 1. Variation (KV 265)	1'37''	KM	F
31	Schumann, Robert	1810-1856	Kinderszenen op. 15, Nr.1: Von fremden Ländern und Menschen	1'29''	KM	F
32	--		Rondo für Blockflöte	1'11''		
			a) Rondomelodie: Ist ein Mann in Brunnen g'falln		D	F
			b) Rondo		D	F
33	Keller, Wilhelm		Das Bohnen-Rondo	1'31''	D	F
34	--		Orff-Schulwerk (Musik für Kinder I u.II): Rondo (Bumfallera)	1'24''	D	F
35	Bach, J.S.	1685-1750	Brandenburgisches Konzert Nr. 1 F-Dur, 4. Satz: Menuett (BWV 1046) (gekürzt)	5'10''	KM	F
36	Mozart, W.A.	1756-1791	Konzert für Horn und Orchester Nr. 4 Es-Dur, 3. Satz: Rondo (KV 495)	3'28''	KM	F
37	--		Kaiserjägerlied / Die Keferloher Musikanten (Ausschnitt)	56''	VM	FK
38	--		Gesänge aus dem Gotteslob: Gelobet seist du, Jesu Christ (Ausschnitt)	43''	KM	FK
39	Doldinger, K.	1936	In the Eye of the Storm (Ausschnitt)	1'49''	PM	FK
40	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Symphonie Nr. 5 e-moll op. 64: Andante Maestoso (Ausschnitt)	1'56''	KM	FK
41	--		Variationen für Blockflöte und Gitarre: Greensleaves to a Ground (Unbekannter Meister um 1700) (Ausschnitt)	1'32''	KM	FK
42	Beethoven, L.v.	1770-1827	Symphonie Nr. 6 F-Dur op. 68, 2. Satz. Szene am Bach (Ausschnitt)	2'47''	KM	AI
43	Strawinsky, Igor	1882-1971	Der Feuervogel, Suite Nr. 3: Höllentanz (Ausschnitt)	1'49''	KM	AI
44	Gluck, Chr.W.	1714-1787	Orpheus und Eurydike: Ballo (Ausschnitt)	1'30''	KM	AI
45	Honegger, Arthur	1892-1955	Pacific 231 (Ausschnitt)	1'39''	KM	AI
46	Humperdinck, E.	1854-1921	Hänsel und Gretel: Knusperwalzer (Ausschnitt)	1'04''	KM	AI
47	Rossini, Gioacchino	1792-1868	Der Barbier von Sevilla: Gewittermusik	3'00''	KM	AI
48	Haydn, Joseph	1732-1809	Streichquartett C-Dur op. 76 Nr. 3, 2. Satz: "Kaiserquartett" (Ausschnitt)	1'19''	KM	FK
49	--		Die Deutsche Nationalhymne / The Band Of The Grenadier Guards (Blaskapelle)	1'05''	KM	IK
50	Schubert, Franz	1797-1828	Die schöne Müllerin, Nr. 1: Das Wandern ist des Müllers Lust (D 795)	3'01''	KM	F

Hörbeispiele zu "Musik 1/2" und "Musik 3/4" (Wolf)

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
51	Wolf, Hugo	1860-1903	Lieder von Mörike: Der Gärtner	1'27''	KM	F
52	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Konzert für Violine und Streichorchester Nr. 6 a-moll op. 3, 3. Satz (Ausschnitt) (PV 37)	2'28''	KM	IK
53	Haydn, Joseph	1732-1809	Konzert für Trompete und Orchester D-Dur, 1. Satz (Ausschnitt)	1'28''	KM	IK
54	Mozart, W.A.	1756-1791	Konzert für Klavier und Orchester Nr. 23 A-Dur, 3. Satz (Ausschnitt) KV 488)	1'44''	KM	IK
55	--		Orff-Schulwerk (Musik für Kinder I u. II): Hexeneinmaleins	50''	MS	MM
56	--		A'Ländlerischer / Die Ebersberger Volksmusik (aus Oberbayern)	1'34''	VM	FK
57	--		Wer mit d'r Katz in Acker will / Die Drei Jettinger (aus Schwaben)	1'32''	VM	IK
58	--		Peter (Schottisch) / Die Pegnitztaler Musikanten (aus Franken)	1'30''	VM	FK
59	--		Wer den niat ka(nn) / Die Birgländer Moila (aus der Oberpfalz)	1'11''	VM	IK
60	Britten, Benjamin	1913-1976	The Young Person's Guide to the Orchestra op. 34	20'22''	KM	IK

Gesamtspieldauer ca. 232'00''

Hörbeispiele zu "Singt und spielt"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1	Geck, M.		In Hamburg lebten zwei Ameisen	3'40''	L	MM
2	Hoffmann, K.W.		Ein kleiner Bär	1'30''	L	MM
3	Geck, M.		Chamäleon	3'42''	L	MM
4	Geck, M.		Der Dachs	0'42''	L	MM
5	trad.		Ein Elefant	1'12''	L	MM
6	Vahle, F.		Der Fuchs	2'00''	L	MM
7	trad.		Zehn Gäns'	2'13''	L	MM
8	Michelsen, H.F.		Ein kleiner Hund	1'13''	L	MM
9	Kuhnen, J.		Wenn sich die Igel	1'20''	L	MM
10	Geck, M.		Der Jaguar	1'05''	L	MM
11	trad.		Auf einem Baum ein Kuckuck	1'14''	L	MM
12	Geck, M.		Es geht ein Lamm	0'57''	L	MM
13	trad.		Ein Schneider fing 'ne Maus	1'05''	L	MM
14	trad.		Wenn die Nachtigallen	1'40''	L	MM
15	Geck, M.		Ein Ochse	1'00''	L	MM
16	Hoffmann, K.W		Ich bin ein kleines Pony	1'00''	L	MM
17	Geck, M.		Rabe, Rabe	0'22''	L	MM
18	trad.		Da war eine Sau	1'45''	L	MM
19	Agatz, G.		Tigertanz	1'25''	L	MM
20	Bächli, G.		Uhu-Lied	2'27''	L	MM
21	trad.		Die Vögel	2'45''	L	MM
22	trad.		Auf der Mauer	2'00''	L	MM
23	Geck, M.		Das Yak	1'57''	L	MM
24	trad.		An meiner Ziege	1'35''	L	MM
25	--		Außengeräusche	2'05''	UW	W
26	--		Geräusche-Lotto	2'25''	UW	W
27	Schmitz Robby		Tierzirkus: Pferde, Tanzbär, Tiger	3'20''	MS	MM
28	Saint-Saens, C.	1835-1921	Karneval der Tiere: Elefant, Schildkröten, Das Aquarium	4'45''	KM	AI
29	Orff, Carl	1895-1982	Allegro aus dem Schulwerk 1, 141	1'30''	MS	IK
30	Bartók, Béla	1881-1945	Suite op. 14 (für Klavier), Allegro molto	0'50''	KM	IK

Hörbeispiele zu "Singt und spielt"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
31	Schumann, Robert	1810-1856	Kinderszenen: Fast zu ernst	2'00''	KM	IK
32	Debussy, Claude	1862-1918	Children's corner: Golliwogs Cakewalk (Anfang)	0'50''	KM	IK
33	--		Glocken von 'Big Ben' (2mal)	1'00''	UW	P
34	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Blumenwalzer	2'13''	KM	CH
35	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	Hummelflug	1'23''	KM	CH
36	Mozart, Leopold	1719-1787	Musikalische Schlittenfahrt (Ausschnitt)	2'30''	KM	CH
37	Gregorianischer Choral		Gloria in excelsis deo	0'50''	KM	FK
38	Schubert, Franz	1797-1828	Gloria (Anfang)	2'30''	KM	FK
39	Luther, Martin	1483-1546	Vom Himmel hoch.	1'50''		
			a) Orgel		KM	IK
			b) Gemeinde mit Orgel		KM	FK
			c) Blockflötenquartett		KM	IK
			d) Kinderchor		KM	ST
	Luther, M./Bach, J.S.		e) Weihnachtsoratorium: 'Wir singen dir'	1'16''	KM	FK
			Danach mit vertauschter Reihenfolge: d, c, b, e, a			
40	--		Vom Himmel hoch (Blockflöte / Oboe)	0'50''	D	IK
41	Vahle, F.		In Paule Puhmanns Paddelboot	4'00''	L	MM
42	--		Saz / Gitarre / Banjo	5'00''	D	IK
43	trad./P. Seeger		Skip to my Lou (englisch gesungen)	1'50''	A	IK
44	trad.		Ekmek buldum (mit Rahmenhandlung) (türkisch gesungen)	9'30''	A	IK
45	trad.		Stieg auf einen Olivenbaum (deutsch / spanisch gesungen)	2'00''	A	IK
46	trad.		Sur le pont (instrumental)	1'23''	MS	MM
47	Lennon / McCartney	1962	Love me do	1'14''	PM	IK
48	trad.		Dort hinter jenen Feldern (deutsch / griechisch gesungen)	4'32''	L	MM
49	Senüfo-Frauen		Trommeln und Gesang	1'50''	A	A
50	Buschmann, G.		Die Senüfo lassen grüßen	1'15''	PM	IK
51	Vahle, F.		Frieden auf der ganzen Welt	2'30''	L	MM
52	Beethoven, L.v.	1770-1827	6.Sinfonie, 4.Satz (Ausschnitt)	1'16''	KM	AI
53	Doors (Gruppe)	1965	Riders on the storm	1'45''	PM	AI

Hörbeispiele zu "Singt und spielt"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
54	Geck, M.		Spanish Disco	1'24''	PM	F
55	--		Klarinette/Saxophon/Posaune/Trompete	2'14''	D	IK
56	Ebner, O.		Rita Landler	2'30''	VM	F
57	--		Interview mit dem Sänger des Tamino	3'10''	*	
58	--		Interview mit dem Dirigenten	2'14''	*	
59	Mozart, W.A.	1756-1791	Zauberflöte:	8'00''		
			a) Wie stark ist nicht dein Zauberton (Nr.8, Anfang)		KM	ST
			b) Der Vogelfänger bin ich ja (Nr.2, Anfang)		KM	ST
			c) In diesen heil'gen Hallen (Nr.15, Anfang)		KM	ST
			d) Der Hölle Rache kocht (Nr.14, Anfang)		KM	ST
			e) Ach, ich fühl's (Nr.17, Anfang)		KM	ST
			f) Das klinget so herrlich (Nr.8, Ausschnitt)		KM	ST
60	trad./Silcher		Drunten im Unterland	1'40''	VM	ST
61	--		Gemischter Chor, Kinderchor, Männerchor	0'30''	VM	ST
62	Ligeti, György	1923	Aventures (Ausschnitt)	2'02''	KM	ST
63	trad.		Geh im Gäßle	2'00''	L	MM
64	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie mit dem Paukenschlag: Andante (Ausschnitt)	4'57''	KM	F
65	--		Violine, Viola, Violoncello	1'20''	D	IK
66	Penderecki,Krzysztof	1933	1. Streichquartett (Ausschnitt)	1'00''	KM	IK
67	--		Erkennungsmelodien	1'00''	UW	FK
68	--		Melodien zum Zuordnen:			
68	Vahle/Schmeckenbecher		Flötenstück	0'16''	PM	CH
68	Warren		Jeepers Creepers	0'25''	PM	CH
68	Schulze, Klaus		Soundtrack Angst	0'30''	PM	CH
68	Silver/Cohn		Ausgerechnet Bananen	0'29''	PM	CH
69	Hoffmann,K.W./Mika,R.		Wenn der Elefant in die Disco geht	4'20''	PM	IK
70	Hoffmann,K.W./Mika,R.		Wenn der Elefant in die Disco geht (Instrumentalplayback)	3'55''	PB	MM
71	--		Interview mit Kinderliedermacher K.W.Hoffmann	1'20''	*	*
71	--		Wenn der Elefant in die Disco geht	0'26''	PM	IK
72	trad.		Abend ist es spät	0'50''	VM	MM

Hörbeispiele zu "Singt und spielt"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
73	Strawinsky, Igor	1882-1971	Petruschka, 4.Szene (Ausschnitt)	4'20''	KM	AM
74	Schmitz, R.		Löwe	1'00''	PM	ML
75	Tiedemann, A.		Kombination Marsch / Walzer	2'10''	VM	ML
76	Orff, Carl	1895-1982	Carmina Burana: Auf dem Anger	1'55''	KM	F
76	Händel, Georg Fr.	1685-1759	Feuerwerksmusik: Réjouissance	2'57''	KM	F
77	Mozart, W.A.	1756-1791	Fagottkonzert, Rondo (Ausschnitt)	2'00''	KM	F
78	Smetana, Bedrich	1824-1884	Die Moldau (Anfang)	3'10''	KM	AI
79	trad.		Auf, du junger Wandersmann	2'00''	L	MM
80	trad./M.Geck		Was soll das bedeuten, Playback	2'40''	PB	MM
81	trad./F.Dietrich		Kommet, ihr Hirten, Playback	1'40''	PB	MM
82	trad.		Josef, lieber Josef mein, Playback	1'15''	PB	MM
83	Schulz, J.A.P.		Der Mond ist aufgegangen	3'00''	L	MM
84	trad.		Ich bin jetzt schon ein Schulkind, Playback	1'50''	PB	MM
85	Hoffmann, I.		Ich heiße Samson, Playback	1'16''	PB	MM
86	Wittmann, L.		Laßt uns die Erde den Kindern übergeben, Playback	1'40''	PB	MM
87	trad./Zuckowski, R./Kirsten, J.		Mein Weg zur Schule	3'04''	L	MM
88	Guthrie, W.		Wir fahrn heut fort mit'm Omnibus	1'37''	L	MM
89	Hoffmann, K.W.		Es war einmal ein Mann	1'38''	L	MM
90	Hoffmann, K.W./Budde/		Heut ist Markt	2'36''	L	MM
91	Hoffmann, K.W.		Wir singen mal gemeinsam	1'30''	L	MM
92	Poser, H.		Leute, habt ihr schon einmal probiert	1'35''	L	MM
93	Hoffmann, K.W.		Wenn ich glücklich bin	1'59''	L	MM
94	Vahrenkamp, W./Vietz, S.		Ich mag dich so	2'00''	L	MM
95	Lemmermann, H./Lenders, H.G.		Trat ich heute vor die Türe	2'08''	L	MM
96	Vahle, F./Leimstoll, G.		Der Frosch zog Hemd und Hose an	3'30''	L	MM
97	Hoffmann, K.W./Mika, R.		Es war einmal ein Wasserhahn	3'20''	L	MM
98	Heymann, B.		Wir werden immer größer	1'10''	L	MM
99	Hoffmann, F.W.		Im Land der Blaukarierten	1'43''	L	MM
100	Vahle, F.		Ich bin ein Hexenmädchen	2'16''	L	MM
101	Hoffmann, K.W./Budde, P.		Manchmal bastel ich	1'13''	L	MM

Hörbeispiele zu "Singt und spielt"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
102	trad./Buchholz,H.		Es war einmal ein Mädchen, Playback	4'26''	PB	MM
103	Longardt,W./Plüss,D.		Es lag auf einer Straße	5'25''	L	MM

Gesamtspieldauer ca. 231'00''

* Die Interviews (Nr. 57, 58, 71) wurden nicht als Hörbeispiele im engeren Sinn gewertet und deshalb nicht in die Analysen einbezogen.

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
1. Jahrgangsstufe Teil A - B						
1	--		Lied "Brüderchen"; 2 Instrumentalfassungen, (Flöte, Stabspiele; Geige, Stabspiele)	35''	D	IK
2	--		Erste Strophe; Zwei Kinder, Flöte, Geige, Stabspiele	19''	L	MM
3	--		Zweite Strophe; Analog	20''	L	MM
4	--		Dritte Strophe; Analog	19''	L	MM
5	--		Vierte Strophe; Analog	19''	L	MM
6	--		Lied: Geige, Flöte, Geige, Geige und Flöte	18''	D	F
7	--		Lied "Spannenlanger Hansel"; Zwei Kinder im Wechsel	24''	L	MM
8	--		Lied: Flöte und Geige im Wechsel	25''	D	IK
9	--		Zweite Strophe; Zwei Kinder im Wechsel, begleitet von Flöte und Geige im Wechsel	26''	L	MM
10	--		Fahrende Dampflok	23''	UW	SC
11	--		Lied "Eisenbahn"; Vorspiel, Chor; Chor mit Begleitinstrumenten	37''	L	MM
12	--		Klangillustration "Cowboy Jim"	1'46''	MS	MM
13	--		Lied "Jetzt steigt Hampelmann"	3'24''	L	MM
14	Schostakowitsch, D.	1906-1975	"Tanz der Puppen". Gavotte; Aus: Musik für Kinder 1	1'11''	KM	MM
15	--		Geräusche:	1'53''		
			Glas		UW	SC
			Geldstück		UW	SC
			Holzbrett		UW	SC
			Flasche		UW	SC
			Topfdeckel		UW	SC
			Besenstiel/Kamm		UW	SC
			Hosenträger		UW	SC
			Stricknadel		UW	SC
16	--		Tierstimmen:	2'01''		
			Kuh		UW	SC
			Vögel		UW	SC
			Pferd		UW	SC

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
			Katze		UW	SC
			Hund		UW	SC
			Enten		UW	SC
17	--		Tierstimmen:	2'03''		
			Löwe		UW	SC
			Elefant		UW	SC
			Schafe		UW	SC
			Hähne und Hühner		UW	SC
18	Mussorgsky, Modest	1839-1881	"Ballett der Küklein in den Eierschalen". Aus: Bilder einer Ausstellung", Orchesterfassung von Maurice Ravel	1'16''	KM	AI
19	Saint-Saens, C.	1835-1921	"Persönlichkeit mit langen Ohren". Aus: "Carneval der Tiere"	40''	KM	AI
20	Rimsky-Korsakow, N.	1844-1908	"Hummeiflug". Aus: "Zar Saltan"	1'24''	KM	AI
21	--		Lied "Ist ein Mann". Text der 1. Strophe, rhythmisch gesprochen, Erste Strophe: Chor; Erste Strophe: Chor, Orffsche Instrumente; Zweite Strophe: Chor, Begleitung	53''	L	MM
22	--		Klangbeispiele Orffsche Instrumente:	1'37''		
			Xylophon		D	IK
			Metallophon		D	IK
			Becken		D	IK
			Handtrommel		D	IK
			Jazzbesen		D	IK
			Klangstäbe		D	IK
			Trommel		D	IK
			Schellenstab		D	IK
23	Orff, C. / Keetman	1895-1982	"Hirtenmusik". Ausschnitte aus der Weihnachtsgeschichte, Aus: harmonia mundi	2'05''	D	IK
24	Orff, C. / Keetman	1895-1982	"Hirten-Marsch". Ausschnitte aus der Weihnachtsgeschichte, Aus harmonia mundi	1'31''	D	F
25	--		"Ihr Kinderlein kommet". Kinderchor, Geige, Flöte	1'21''	MS	MM
26	--		Feuerwerk	37''	UW	SC
27	Saint-Saens, C.	1835-1921	"Königlicher Marsch des Löwen". Aus: "Carneval der Tiere"	1'46''	KM	AI
28	--		Dudelsackmusik. Schottische Volksweise "Scotland the Brave"	44''	A	IK
29	--		Lied "Rumsdideldums". Rhythmus, Trommel; Lied, erste Strophe: Vorspiel, Chor	1'29''	D	IK

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
30	--		Dudelsack, Trommel; Lied, zweite Strophe: Vorspiel, Chor, Dudelsack, Trommel Lied "Ich bin ein kleiner Esel"	1'03''	L	MM
31	--		Lied "Mein Hahn ist tot". Chor, Orffsche Instrumente	43''	L	MM
1. Jahrgangsstufe Teil C - D						
32	--		Lied "Rinke, Ranke, Rosenschein"	1'00''	L	MM
33	Haydn, Joseph	1732-1809	Sonnenaufgang aus "Die Schöpfung"	3'16''	KM	AI
34	Haydn, Joseph	1732-1809	Sonnenaufgang aus "Die Jahreszeiten"	2'01''	KM	AI
35	--		Hafengeräusche. Aus: "die Kulisse"	28''	UW	SC
36	--		Geisterszene. Glockenschläge, Geräusche	1'03''	MS	MM
37	--		Lied "Hundertzwei Gespensterchen". Erste Strophe: Chor, Stabspiele; Zweite, dritte, vierte Strophe: Chor, Stabspiele	58''	L	MM
38	--		Zirkusmusik: Paso doble zur "Hohen Schule". Trommelwirbel zu einer Jongleurnummer	2'22''	PM	FK
39	--		Sandmännchenmelodie. 1. Teil	40''	PM	FK
40	--		Sandmännchenmelodie, 2. Teil	24''	PM	FK
41	--		Kirche. Gemeindegesang mit Orgelbegleitung	49''	D	FK
42	--		Fasnachtsmusik. Narrenmarsch	34''	VM	FK
43	--		Lied "Butzemann tanzt". Vorspiel, Chor	42''	L	MM
44	--		Lied. Instrumentalfassung, Geige, Stabspiele	36''	D	P
45	--		Variation I (plump). Geige, Stabspiele, aus: "Das Geigenschulwerk", Heft 2 von Erich und Elma Doflein, Edition Schott	39''	D	CH
46	--		Variation II (bewegt). Geige, Stabspiele, Quelle: ebenda	40''	D	CH
47	--		Variation III (schnell). Geige, Stabspiele, Quelle: ebenda	31''	D	CH
48	Susato, Tilman ca.	1500-1564	"La Mourisque" aus "Suite". Aus: "Blasmusik der Renaissance"	1'21''	KM	F
49	Orff, Carl	1895-1982	"Intrade". Aus: "Musikalisches Hausbuch", harmonia mundi	1'00''	KM	F
50	Orff, Carl	1895-1982	"Bauerntanz". Aus: ebenda	1'35''	KM	F
51	Ammons; Johnson	1907-1949	"Barrelhouse Boogie". Aus: Master of Jazz Vol.11	2'56''	PM	F
52	Rossini, Gioacchino	1792-1868	"Der Barbier von Sevilla". II. Akt, Gewitterszene	3'01''	KM	P

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
2. Jahrgangsstufe Teil A - B						
1	--		Lied "Was macht meine kleine Geige", Instrumentalfassungen (Geige, Querflöte, Klarinette, Trompete, Kontrabaß, Pauke)	1'33''	D	IK
2	--		Lied: Melodierhythmus (Handtrommel), Strophe 1-6,jeweils von einem Kind gesungen, begleitet von einem Rhythmusinstrument (Sopranl., Sopranmetall., Sopranxyl., Altxyl., Baßxyl., Kesselpauke)	1'38''	L	MM
3	--		Lied als Steigerung mit Trommelostinato	1'29''	L	MM
4	Händel, G.F.	1685-1759	Menuett aus "Wassermusik"	2'47''	KM	IK
5	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Ausschnitt aus "Peter und der Wolf" (Wolf wird gefangen)	1'51''	KM	IK
6	Prokofieff, Sergej	1891-1953	Ausschnitt aus "Peter und der Wolf" (Katze schleicht)	0'54''	KM	CH
7	Prokofieff, Sergej	1891-1953	"Peter und der Wolf" (Jäger)	1'11''	KM	IK
8	Prokofieff, Sergej	1891-1953	"Peter und der Wolf" (Peter warnt Vogel)	0'39''	KM	CH
9	Prokofieff, Sergej	1891-1953	"Peter und der Wolf" (Peter geht)	0'54''	KM	IK
10	Prokofieff, Sergej	1891-1953	"Peter und der Wolf" (Wolf erscheint)	1'01''	KM	CH
11	--		Lied: "Guten Abend, Herr Spielmann", Instrumentalfassung (Geige, Kontrabaß)	0'49''	D	IK
12	--		Lied: "Guten Abend, Herr Spielmann", Kinderchor, Orffbegleitung	0'51''	L	MM
13	--		Remscheider Kinderchor "Auf geht's zum Tanz" aus: Kassette des Südwestfunks Landesstudio Tübingen, Volksmusik-Hitparade 2	1'55''	L	MM
14	--		Vier Motive (Geige, siehe Buch Seite 7, Reihenfolge: 4,3,2,1)	0'26''	D	P
15	Händel, G.F.	1685-1759	Menuett aus "Wassermusik"	2'47''	KM	P
16	--		Kurze Melodien (Querflöte-Fagott, Geige-Kontrabaß, Oboe-Klarinette)	1'38''	D	P
17	--		Liedanfänge, Glockenspiel ("Guten Abend, Herr Spielmann", "Eisenbahn", "Was macht meine kleine Geige?", "Jetzt steigt Hampelmann")		D	P
18	--		Lied "Auf der Mauer, auf der Lauer", Instrumentalfassung (Klarinette mit Orff-Begleitung)	0'21''	D	IK
19	--		Lied: Chor mit Orff- und Klarinetten-Begleitung	0'20''	L	MM
20	--		Lied als Spielform, Pausen - Klanghölzer	1'51''	L	MM
21	Saint Saens, C.	1835-1921	"Aquarium" aus Karneval der Tiere	2'00''	KM	AI
22	--		Klangillustration "Timbos Abenteuer"	1'08''	MS	MM
23	--		Melodie des Liedes "Koldodi", Instrumentalgruppe	3'56''	D	IK

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
24	--		Lied: "Nebel, Nebel", (Cello, Cello mit Orffschen Instrumenten)	1'00''	D	IK
25	--		Lied: Vorspiel (Xyl., Metall.), Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	0'52''	L	MM
26	Ligeti, György	1923	"Abenteurer"	2'53''	KM	CH
27	--		Lied: "Ich sah drei Schiffe fahren ein", Kinderchor mit Begleitung	1'44''	L	MM
28	--		Lied: "Alle Jahre wieder", Kinderchor	1'36''	L	MM
29	Manfredini, Francesco	1680-1748	Pastorale aus "Concerto Grosso per Il Santissimo Natale"	5'05''	KM	CH
2. Jahrgangsstufe Teil C - D						
30	--		Lied: "Es war eine Mutter". 1.-3.Strophe: Chor mit Orff-Begleitung, Zwischenspiele: Melodie auf Tonsilbe "dim", "Bo" mit Flötenbegleitung (C-Flöte, Alt-Flöte, Triangel)	1'07''	L	MM
31	Vivaldi, Antonio	1678-1741	Ausschnitte aus den "Jahreszeiten"	7'04''	KM	AI
32	--		Lied: "Trat ich heute vor die Türe", Instrumentalfassung (Melodie 1 - Klarinette, Melodie 2 - Xylophon)	0'19''	D	IK
33	--		Lied: "Trat ich heute vor die Türe", Kinderchor, Orffbegleitung	0'46''	L	MM
34	Koschat		"Schneewalzer"	2'54''	VM	MM
35	Minellano, C., Farina, D.		Cha-Cha "Mamma Maria"	3'12''	PM	MM
36	--		Lied: "Wind, Wind, sause". Instrumentalfassung (Geige, Klarinette, Querflöte jeweils mit Orff-Begleitung)	0'43''	D	IK
37	--		Lied: Chor (tutti-solo) mit Orff-Begleitung	0'53''	L	MM
38	Nicolai, Otto	1810-1849	Ausschnitt aus dem Chor "O süßer Mond", aus: "Die lustigen Weiber von Windsor"	2'24''	KM	CH
39	--		"Das Lied vom kleinen Tambour", Kinderchor	1'08''	L	MM
40	--		Lied: "Kleines Bäumchen", Kinderchor	1'45''	L	MM
41	--		Lied: "Regne, Regen, leis", Kinderchor	0'42''	L	MM
42	--		Ausschnitt aus "Raga Jhinjhoti/2.Teil" (ind. Musik)	1'13''	A	IK
43	--		"Das Lied von den Kirschblüten", Kinderchor	1'17''	L	MM
44	--		Ausschnitt aus "Tagesanbruch", A Musical Anthology of the Orient - Japan	1'48''	A	AI
45	--		Lied: "Regen, Regentropfchen", Instrumentalfassung (Glockenspiel)	0'20''	D	P
46	--		Lied: Chor mit Orff-Begleitung (Metall, Alt-Glockensp., Xyl.)	0'33''	L	MM

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
47	Chopin, Friedrich	1810-1849	Ausschnitte aus "Regentropfenprélude"	1'31''	KM	AI
48	Mussorgsky, Modest	1839-1881	"Der Marktplatz von Limoges", aus: Bilder einer Ausstellung, Orchesterfassung von Maurice Ravel	0'56''	KM	AI
49	--		Klangillustration "Auf dem Marktplatz"	0'54''	MS	MM
50	--		Lied "Komm, mein Pferdchen", Kinderchor	1'08''	L	MM
51	Mozart, Leopold	1719-1787	Ausschnitt aus der "Musikalischen Schlittenfahrt"	1'47''	KM	AI
52	Mozart, W.A.	1756-1791	Hausmusik (Fagott, Cello, Geigen), Ausschnitt aus einem Menuett von W.A.Mozart	0'32''	KM	FK
53	--		Tanzmusik. Ausschnitt aus "Let`s twist again"	1'10''	PM	FK
54	Scheidt, Samuel	1587-1654	Konzertmusik. Ausschnitt aus "Choralvariationen über Christum wir sollen loben schon"	2'07''	KM	FK
55	--		Straßenmusikant (Banjo, Baß, Gitarre)	0'37''	PM	FK
56	--		Musik in einem Kaufhaus	1'03''	PM	FK
57	--		Musik aus dem Radio	0'35''	PM	FK
58	--		Titelmelodie "Muppets Show"	0'34''	PM	FK
59	--		Titelmelodie des Zeichentrickfilms "Tom und Jerry"	0'33''	PM	FK
60	--		Westermelodie	0'34''	PM	FK
61	--		Musik in der Werbung "Glücksspirale"	0'12''	PM	FK
62	--		Eurovisionmelodie	0'33''	PM	FK
63	--		Pausenzeichen: Radio Bremen	0'23''	D	FK

3. Jahrgangsstufe Teil A - B

1	--		Lied "Fang eure Arbeit fröhlich an", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon	0'42''	L	MM
2	--		Lied "Wachet auf", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon	0'42''	L	MM
3	--		Lied "Wir kommen all und gratulieren", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon, Nachspiel	0'36''	L	MM
4	--		Lied "Guten Morgen, liebe Sonne", Kinderchor, 1.Strophe mit Vorspiel	0'55''	L	MM
5	--		Lied "Gehet nicht auf in den Sorgen dieser Welt" (Taizé - Halleluja), Kinderchor, 1.Strophe einstimmig, Halleluja einstimmig	1'09''	L	MM

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
6	--		Lied "Gehet nicht auf...", Kinderchor mit zweiter Stimme, 2.Strophe, 3.Strophe einstimmig	0'58''	L	MM
7	--		Lied "Gehet nicht auf...", Kinderchor als Halleluja, 4.Strophe zweistimmig, Mel. 1 als Halleluja	1'07''	L	MM
8	Händel, G.F.	1685-1759	"Alleluja" aus Messias von G.F.Händel	1'20''	KM	CH
9	--		Lied "Rundadinella", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung	2'38''	L	MM
10	--		Lied "Arbeit ist aus", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon	0'24''	L	MM
11	--		Lied "Die Sonne hoch am Himmelszelt", Gloria aus der Pfälzer Kindermesse, Chor mit Orff-Begleitung (Gl., Xyl., Metall., Tr.)	2'04''	L	MM
12	--		Lied "Leer sind die Felder", Kinderchor	1'14''	L	ML
13	--		Übungen zu Viertel-, Halbe und Ganze Pausen, Kinderchor (So tönt die Glocke hoch vom Turm)	1'17''	D	ML
14	--		Lied "Schneidri, schneidra, schneidrum", Instrumentalfassung (Fagotte mit Orff-Begleitung	0'17''	D	ML
15	--		Lied: Chor (solo-tutti) mit Orff-Begleitung	1'09''	L	MM
16	--		Uhren ticken in einem Uhrenladen	1'06''	UW	P
17	--		Lied "Große Uhren", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon	1'13''	L	MM
18	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 101 in D "Die Uhr", Anfang des Andante (2.Satz)	0'23''	KM	CH
19	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 101 in D "Die Uhr", Ausschnitt aus dem Andante	0'22''	KM	P
20	Haydn, Joseph	1732-1809	Sinfonie Nr. 101 in D "Die Uhr", Längerer Ausschnitt aus dem Andante	1'55''	KM	IK
21	--		Sich vorbereiten: Rhythmische Übungen	1'09''	MS	MM
22	--		Sich vorbereiten: Stimmbildungsübungen	1'54''	MS	MM
23	--		Weihnachtskantate: Sternemusik, Glockenspiele	0'45''	MS	MM
24	--		Weihnachtskantate: Gedicht "Jetzt ist die Zeit" von Martin Gotthard Schneider	0'41''	MS	MM
25	--		Weihnachtskantate: Lied "Hört der Engel helle Lieder", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung	2'42''	MS	MM
26	--		Weihnachtskantate: Gedicht "Alle Weihnacht wieder", von Ilse Bauch	0'29''	MS	MM
27	--		Weihnachtskantate: Lied "Josef, lieber Josef mein", Kinderchor	2'13''	MS	MM
28	--		Weihnachtskantate: Sternentanz, Kinderchor mit Blockflöte, Orff-Begleitung	1'24''	MS	MM
29	--		Spiellied "Wenn mein Onkel aus Amerika", Kinderchor, 3 Strophen	1'04''	L	MM
30	--		Lied "Der Zug", Sprechchor, Chor mit Orff-Begleitung, Sprechchor	1'35''	L	MM

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
31	Honegger, Arthur	1892-1955	Ausschnitt aus "Pacific 231", Atemschöpfen im Stillstehen	0'19''	KM	AI
32	Honegger, Arthur	1892-1955	Ausschnitt aus "Pacific 231", Anstrengung beim Anziehen	0'33''	KM	AI
33	Honegger, Arthur	1892-1955	Ausschnitt aus "Pacific 231", Der Zug stürmt	0'27''	KM	AI
34	Honegger, Arthur	1892-1955	Ausschnitt aus "Pacific 231"	1'54''	KM	IK
35	Bartók, Béla	1881-1945	"Ein Abend auf dem Lande"	2'36''	KM	F

3. Jahrgangsstufe Teil C - D

36	--		Klangillustration "Das Wassertröpflein"	2'19''	MS	MM
37	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Bauernhochzeit"	1'05''	KM	AI
38	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Jagd im Wald"	0'39''	KM	AI
39	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Mondschein/Nixen"	1'29''	KM	AI
40	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Quelle"	0'59''	KM	AI
41	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Mündung"	0'46''	KM	AI
42	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt "Stromschnellen"	0'47''	KM	AI
43	Smetana, Bedrich	1824-1884	"Die Moldau", Ausschnitt aus dem Allegro (Thema)	0'29''	KM	IK
44	Smetana, Bedrich	1824-1884	Anfang der "Moldau"	1'57''	KM	AI
45	--		Lied mit Ostinato "Abendstille", Vorspiel, Chor	1'35''	L	MM
46	Bach, J.S.	1685-1750	Ausschnitt aus Orgelkonzert "Passacaglia c-moll"	1'32''	KM	IK
47	--		Kanon "He, jo, spann den Wagen an!", Vorspiel, Chor mit Begleitung, Kanon	1'04''	L	MM
48	--		Kanon "Mein Hahn ist tot", Vorspiel, Chor mit Begleitung, Kanon	1'23''	L	MM
49	Liszt, Franz	1811-1886	Ausschnitt aus "Ungarische Rhapsodie Nr. 6 Des-dur"	2'06''	KM	IK
50	Schubert, Franz	1797-1828	"Die Forelle"	2'00''	KM	IK
51	Saint Saens, C.	1835-1921	Ausschnitt aus "Cavatine für Posaune und Klavier Des-Dur"	1'32''	KM	IK
52	Bock, Hans-Jürgen		Ragtime "Arie Lighthart"	1'33''	PM	IK
53	Tschaikowsky, P.	1840-1893	Ausschnitt aus "Konzert für Klavier und Orchester Nr. 1 b-moll"	1'42''	KM	IK
54	--		Kantate: Vor-, Zwischen- und Nachspiel mit Flöte, Orff-Instrumenten Gedicht: "Für den Winterabend" von Christine Busta	0'43''	MS	MM
55	--		Kantate: Lied "Ach bitterer Winter", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung	0'59''	MS	MM
56	--		Kantate: Spruch "So treiben wir den Winter aus", Lied: "So treiben wir den Winter aus", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	1'49''	MS	MM

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
57	--		Kantate: Gedicht "Das hat der Frühling fein gemacht" von Lene Hille-Brandts	0'31''	MS	MM
58	--		Kantate: Lied "Der Winter ist vorüber - L' invernò è passato", Chor mit Orff-Begleitung, 1. Strophe - italienisch, 1., 2., 3., 4. Strophe - deutsch, Zwischenspiel wie Vorspiel (siehe Nr. 13), Gedicht "Sommer" von Ilse Kleberger	4'11''	MS	MM
59	--		Kantate: Lied "Lachend, lachend", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon	0'56''	MS	MM
60	--		Kantate: Gedicht "Herbstgedicht" von Johann Gaudenz von Salis-Seewis	1'54''	MS	MM
	--		Lied: "Trara, das tönt wie Jagdgesang", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Kanon, Nachspiel wie Vorspiel (siehe Nr. 54)		MS	MM
61	Altenburg, J.-E.	1734-1801	Ausschnitt aus "Konzert für 7 Trompeten und Cymbal"	1'09''	KM	IK
62	--		"Der alte Dessauer"	1'23''	VM	IK
63	Mozart, Leopold	1719-1787	Ausschnitt aus "Konzert für Trompete und Orchester D-dur"	1'33''	KM	IK
64	Dutch Swing College Band		Ausschnitt aus "Cornet Chop Sney"	0'29''	PM	IK
65	Mariachis, Los Tijuana		Ausschnitt aus "Hey, let`s have a party"	0'24''	PM	IK
66	Teyber, Anton	1756-1822	"Konzert Es-dur für Horn und Orchester", Ausschnitt aus Allegro maestoso	0'49''	KM	IK
67	Bach, J.S.	1685-1750	"Menuetto und Courante für Tuba solo", Ausschnitt aus Menuetto	0'53''	KM	IK
68	Reiche, Eugen		"Konzert Nr.2 (A-Dur) für Posaune und Orchester. Ausschnitt aus Rondo	1'03''	KM	IK
4. Jahrgangsstufe Teil A - B						
1	--		Lied "Heut kommt der Hans zu mir", Chor mit Orff-Begleitung, Kanon, Quodlibet mit "Drunten im Unterland"	1'21''	L	MM
2	--		Lied "Wir sind die Musikanten", Chor mit Orff-Begleitung	0'42''	L	MM
3	--		Lied "Simon in the Kitchen with Diana", Text gesprochen, Chor mit Querflöten-, Geigen-, Gitarren-Begleitung, Kanon	2'20''	L	MM
4	--		Lied "Guten Abend euch allen", Chor mit Geigen-, Paukenbegleitung	1'08''	L	MM
5	--		Indianergesang: Kriegstanz	1'00''	A	A
6	--		Indianergesang: Arbeitsgesang	1'01''	A	A
7a			Lied "Der Jäger längs dem Weiher ging", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	0'37''	L	ML
7b	Mozart, Leopold	1719-1787	Ausschnitt aus "Jagd-Sinfonie" (Allegro)	2'03''	KM	AI
8	Dvorák, Antonin	1841-1904	"Sinfonie Nr. 9 e-moll, op. 95", Adagio	2'09''	KM	CH

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
9	Dvořák, Antonín	1841-1904	Ausschnitt aus "Sinfonie Nr. 9 e-moll, op.95"	2'58''	KM	F
10	Händel, G.F.	1685-1759	"Menuett" (Geige, Querflöte, Cello)	0'35''	KM	F
11	Händel, G.F.	1685-1759	"Wassermusik", Ausschnitt aus dem Menuett (Coro)	0'38''	KM	FK
12	Händel, G.F.	1685-1759	"Wassermusik", Menuett (Coro)	1'47''	KM	F
13	Händel, G.F.	1685-1759	"Wassermusik", Hornpipe	1'03''	KM	F
14	--	--	Lied "Heiße Kathreinerle", Melodie - Geige, Chor mit Orff-Begleitung	0'53''	L	MM
15	--	--	Lied "O, du lieber Augustin", Melodie - Klarinette, Chor mit Orff-Begleitung	0'52''	L	MM
16	--	--	Lied "Alle - Leut", Melodie - Fagott, Chor mit Orff-Begleitung	0'51''	L	MM
17	--	--	Tanzboden-Quodlibet, Chor	1'12''	L	MM
18	--	--	Tanzboden-Quodlibet, instrumental (Fagott, Klarinette, Geige)	1'11''	MS	MM
19	--	--	Hornsolo	0'55''	D	IK
20	Mozart, W.A.	1756-1791	"Hornkonzert Nr. 2, Es-Dur", Schlußsatz "Rondo"	3'28''	KM	F
21	Hindemith, Paul	1895-1963	"Kleine Kammermusik für 5 Bläser", 4. Satz	0'49''	KM	F
22	Hindemith, Paul	1895-1963	Thema des 4. Satzes von Fagott, Handtrommel (langsames, mittleres, schnelles Tempo)	0'31''	KM	ML
23	--	--	Lied: "Was soll das bedeuten" als Kantate, Vorspiel (Pauke, Triangel), Chor mit Orff-Begleitung, instrumental (Oboe), Nachspiel	3'12''	L	MM
24	--	--	Lied Instrumentalfassung (Orff-Instrumente) zum Mitsingen	0'21''	MS	MM
25	--	--	Lied "Es sungen drei Engel", mit Orff-Begleitung	1'22''	L	MM
26	--	--	Lied "Stille Nacht, heilige Nacht" mit Orff-Begleitung	2'30''	L	MM
27	Mozart, W.A.	1756-1791	"Sinfonie Nr. 39, Es-Dur", Menuett	4'13''	KM	F
28	--	--	Lied "Kol do-di", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	1'03''	L	MM
29	--	--	Lied "Shalom", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	1'02''	L	MM
30	--	--	Melodien der Lieder "Die Geige" (Geige), "Die Klarinett" (Klarinette), "Die Pauke" (Pauke), "Die Trompete" (Trompete), "Das Horn" (Horn)	1'33''	D	IK
31	--	--	Aufbau zum Quodlibet: Lied "Die Geige", Chor; Lied "Die Klarinett", Chor; Lied "Die Pauke", Chor; Lied "Die Trompete", Chor; Lied "Das Horn", Chor	1'06''	L	MM
32	--	--	Quodlibet, "Ein lustiges Orchester", Chor	0'32''	L	MM
33	--	--	Quodlibet, "Ein lustiges Orchester", instrumental (Geige, Klarinette, Pauke, Trompete, Horn)	0'30''	D	IK

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb. daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
4. Jahrgangsstufe C - D						
34	Britten, Benjamin	1913-1976	Ausschnitte aus "Variationen und Fuge über ein Thema von Purcell", Einstimmen, Sinfonieorchester, Holzbläser, Blechbläser, Streicher, Schlagwerk	2'12''	KM	IK
35	Britten, Benjamin	1913-1976	Ausschnitt aus "Variationen und Fuge über ein Thema von Purcell", Sinfonieorchester	2'42''	KM	CH
36	--		Lied "Fing mir eine Mücke heut", Vorspiel, Chormit Orff-Begleitung, Lied mit Ostinato	1'09''	L	MM
37	--		Deutsche Nationalhymne, Blasorchesterfassung	1'19''	KM	FK
38	--		Lied "Au clair de la lune", Vorspiel, Chor mit Orff-Begleitung, Nachspiel	1'11''	L	MM
39	--		"Au clair de la lune", Thema, Variationen II, IV, V - Querflöte	2'33''	D	F
40	Haydn, Joseph	1732-1809	"Streichquartett op. 76 Nr.3", Thema des 2. Satzes	1'39''	KM	IK
41	Haydn, Joseph	1732-1809	"Streichquartett op. 76 Nr.3", Variation I des 2. Satzes	1'18''	KM	IK
42	Haydn, Joseph	1732-1809	"Streichquartett op. 76 Nr.3", Variation II des 2. Satzes	1'33''	KM	IK
43	--		Kinder-Madison, Tanz	2'54''	MS	MM
44	--		Lied "Die alte Moorhexe", 1. Strophe, Chor mit Orff-Begleitung	0'38''	L	MM
45	--		Lied "Kum-ba-ya, my Lord", Vorspiel, Chor, Nachspiel	2'35''	L	MM
46	--		Schlagzeug - verschiedene Anspieltechniken	1'28''	D	IK
47	--		Improvisation auf dem Schlagzeug	1'01''	D	IK
48	--		Dixieland Jazz Band, Ausschnitt aus "King Porter Stomp"	0'47''	PM	IK
49	Ted Heath und sein Orchester		Ted Heath und sein Orchester: Ausschnitt aus "In the Mood"	1'25''	PM	IK
50	Rock-Band Iron Butterfly		Rock-Band iron Butterfly, Ausschnitt aus "In A-Gadda-Da-Vida" (Elektronenorgel, Gitarren, Schlagzeug)	1'12''	PM	IK
51	Stockhausen, K.	1928	Ausschnitt aus "Zyklus für einen Schlagzeuger"	1'22''	KM	IK
52	--		Lied "Drei Gäns im Haberstroh" mit Orff-Begleitung	0'17''	L	MM
53	--		Lied als Kanon	0'46''	L	MM
54	Saint Saens, C.	1835-1921	"Der Elefant" aus "Karneval der Tiere"	1'17''	KM	AI
55	--		Lied "Der hat sein Leben", Chor, Lied mit Ostinato "Eine Freude", Kanon	0'52''	MS	MM
56	--		Lied "Hipp, Hurra", Chor, Nachspiel	0'57''	MS	MM
57	--		Lied "Nehmt Abschied, Brüder!", Vorspiel (Oboe, Orff), Chor, Nachspiel (Oboe, Querflöte, Orff)	1'50''	MS	MM

Hörbeispiele zu "Rondo"

Nr.	Komponist	Geb.daten	Werk- / Hörbeispieltitel	Zeit	Art	Aspekt
58	--		Russische Weise	1'27''	A	A
59	--		Schottische Weise	1'49''	A	A
60	--		Flamenco	1'53''	A	A
61	--		Ungarische Weise	1'24''	A	A
62	--		Alphornweise (Trio)	1'20''	VM	FK
63	--		Shanty	1'27''	VM	FK
64	--		Stubenmusik	1'27''	VM	FK

Gesamtspieldauer ca. 327'00''

H. Anhang 2

Untersuchungsmaterial zu den im Kapitel A. 3.2 angeführten Schulbuchuntersuchungen

HOFFMANN, FREIA: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Neuwied 1974
Untersuchungsmaterial:

- HEER, JOSEF / RABSCH, EDGAR / JAKOBY, RICHARD: Musik im Leben. Schulwerk für die Musikerziehung. Band II: Ein Buch zur Musiklehre und Werkbetrachtung. Frankfurt/M., Berlin, München: Diesterweg 1959
- FORNEBERG, E. / HEER, J. / RABSCH, E. / RAHNER, H.-E. / SCHROEDER, H. / JAKOBY, R.: Musik im Leben. Schulwerk für die Musikerziehung. Band III: Ein Musikbuch für die Oberstufe. Frankfurt/M., Berlin, München: Diesterweg 1959
- SCHMIDT, H.W. / WEBER, A.: Die Garbe. Ein Musikwerk für Schulen. Musikkunde. Teil I: Von der Antike bis Gluck. Köln: Gerig 1956
- SCHMIDT, H.W. / WEBER, A.: Die Garbe. Ein Musikwerk für Schulen. Musikkunde. Teil II: Von Haydn bis Schumann. Köln: Gerig 1957
- SCHMIDT, H.W. / WEBER, A.: Die Garbe. Ein Musikwerk für Schulen. Musikkunde. Teil III: Von Berlioz bis Hindemith. Köln: Gerig 1957
- KIRCHMEYER, H. / SCHMIDT, H.W.: Die Garbe. Musikkunde. Teil IV: Aufbruch der jungen Musik. Von Webern bis Stockhausen. Köln: Gerig 1970
- SCHMIDT, H.W.: WEBER, A.: Die Garbe. Ein Musikwerk für Schulen. Musikalische Handwerkslehre. Köln: Gerig 1960
- GRABNER, H.: Die wichtigsten Regeln des funktionellen Tonsatzes. Köln: Kistner & Siegel 1935
- AICHELE, K. / BINKOWSKI, B. / FEIFEL, H.: Ein Weg zur Musik (2). Stuttgart: Klett 1958
- DACHS, M. / SÖHNER, P.: Harmonielehre für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht, 1. Teil. München: Kösel 1947
- DACHS, M. / SÖHNER, P.: Harmonielehre für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht, 2. Teil. München: Kösel 1951
- REHBERG, K.: Deutsche Musikkunde. Berlin: Merseburger Verlag 1951³
- AICHELE, K. / BINKOWSKI, B.: Unser Liederbuch. Mittelstufenband. Stuttgart: Metzler 1959
- AICHELE, K. / BINKOWSKI, B.: Unser Liederbuch. Oberstufenband: Musikkunde mit Beispielen. Stuttgart: Metzler 1958
- HOPF, H. / RAUHE, H. / KRÜTZFELDT-JUNKER, H.: Lehrbuch der Musik. Band I: Grundstufe (4). Wolfenbüttel: Mösele 1970
- KRAUS, E. / OBERBORBECK, F. / STOCKEN, H.: Musik in der Schule. Band V: Musikkunde A. Wolfenbüttel: Mösele 1953
- KRAUS, E. / OBERBORBECK, F. / STOCKEN, H.: Musik in der Schule. Band VI: Musikkunde B. Musiklesebuch. Wolfenbüttel: Mösele 1955

- KRAUS, E. / OBERBORBECK, F. / STOCKEN, H.: Musik in der Schule. Band VII: Musikkunde C. Beispielband. Wolfenbüttel: Möseler 1955
- BENKER, H.: Von Note zu Note. Notenkunde und Melodielehre. München: Müller 1967
- ALT, M.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Ausgabe für Realschulen (5). Düsseldorf: Schwann 1968
- ALT, M.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Ausgabe für Gymnasien, Teil I (5). Düsseldorf: Schwann 1966
- ALT, M.: Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen. Ausgabe für Gymnasien, Teil II (5). Düsseldorf: Schwann 1965
- ESSER, J. / HÖLSCHER, B.: Musica. Kleine Musiklehre für die Unterstufe höherer Schulen. Düsseldorf: Schwann 1958
- RINDERER, L. / KRAUS, E.: Von der Musik und ihren großen Meistern (6). Hamburg: Sikorski 1961

Folgende, während des Schuljahres 1971/72 erschienenen Bücher analysierte HOFFMANN in knapper Form und mehr als Orientierungshilfe für den Musiklehrer gedacht im Anhang ihrer Dissertation:

- HOPF, H. / RAUHE, H. / KRÜTZFELDT-JUNKER, H.: Lehrbuch der Musik. Band II (Sekundarstufe Teil 1, Klasse 5/6). Wolfenbüttel: Möseler 1970
- HOPF, H. / RAUHE, H. / KRÜTZFELDT-JUNKER, H.: Lehrbuch der Musik. Band III (Klasse 7-13). Wolfenbüttel: Möseler 1972
- BRECKOFF, W. / KLEINEN, G. / KRÜTZFELDT, W. / NICKLIS, W.S. / RÖSSNER, L. / ROGGE, W. / SEGLER, H.: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Kassel, Basel, Tours, London: Bärenreiter 1971
- FRISIUS, R. / FUCHS, P. / GÜNTHER, U. / GUNDLACH, W. / KÜNTZEL, G.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Stuttgart:Klett 1972

KOKEMOHR, ELISABETH: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher. Wolfenbüttel 1976
 Untersuchungsmaterial:

- ALT, MICHAEL: Das musikalische Kunstwerk, Düsseldorf 1974⁸
- BRECKOFF, WERNER / KLEINEN, GÜNTER / KRÜTZFELDT, WERNER / NICKLIS, WERNER, S. / RÖSSNER, LUTZ / ROGGE, WOLFGANG / SEGLER, HELMUT: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Kassel, Basel, Tours, London 1971
- FRISIUS, R. / FUCHS, PETER / GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI / KÜNTZEL, GOTTFRIED: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Stuttgart 1972

KOKEMOHR, ELISABETH: Schulbücher im Vergleich. Die Bedeutung des Liedersingens im Unterrichtskonzept neuerer Schulbücher für die Sekundarstufen. In: ZfMP, Heft 8, 1979, S.36-40
Untersuchungsmaterial:

- BRECKOFF, WERNER / KLEINEN, GÜNTER / LEMMERMANN, HEINZ / SEGLER, HELMUT: Liedermagazin, Kassel, Basel, Tours, London 1977³
- FRISIUS, R. / FUCHS, PETER / GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI / KÜNTZEL, GOTTFRIED: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. Arbeitsbuch 5/6. Stuttgart 1977 - Lehrerheft
- HOPF, HELMUT / RAUHE, HERMANN / KRÜTZFELDT-JUNKER, HILDEGARD: Lehrbuch der Musik. Band I: Grundstufe, Band II: Klasse 5/6, Band III: Klasse 7-13. Hamburg, Wolfenbüttel, Zürich 1970 (Bd.I), 1977 (Bd. II-III) - Lehrerbände I,II und III
- NEUHÄUSER, MEINOLF / REUSCH, ARNOLD / WEBER, H.: Resonanzen. Band I und II: Sekundarstufe. Frankfurt a.M., Berlin, München, 1975 (Band I), 1977 (Band II) - Lehrerinformation Band I und II
- BINKOWSKI, BERNHARD / BRÄNDLE, W. / HUG, M.: Musik um uns, Band I: 5./6. Schuljahr, Band II: 7.-10. Schuljahr, Band III: 11.-13. Schuljahr. Stuttgart 1978

FÜLLER, KLAUS: In: Compendium Didaktik Musik. München 1977, S.75ff
Untersuchungsmaterial:

- HEER, J. / KNORR / RABSCH, E. / durchgesehen von JAKOBY, RICHARD: Musik im Leben. 1970²²
- FRISIUS / FUCHS / GÜNTHER / GUNDLACH / KÜNTZEL (Hrsg.): Sequenzen. ab 1971
- BRECKOFF, WERNER / KLEINEN, GÜNTER / KRÜTZFELDT, WERNER / NICKLIS, WERNER, S. / RÖSSNER, LUTZ / ROGGE, WOLFGANG / SEGLER, HELMUT: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Kassel, Basel, Tours, London 1971
- NEUHÄUSER / REUSCH / WEBER (Hrsg.): Resonanzen. 1973
- BINKOWSKI / BRÄNDLE / PRINZ u.a.: Musik um uns. 1973 u. 1975

HOPF, HELMUTH: Schulbuchkonzepte. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.291-298
Untersuchungsmaterial:

- HOPF / KRÜTZFELDT-JUNKER / RAUHE (Hrsg.): Lehrbuch der Musik. 1970
- FRISIUS / FUCHS / GÜNTHER, GUNDLACH / KÜNTZEL (Hrsg.): Sequenzen. Musik Sekundarstufe I. 1972
- NEUHÄUSER / REUSCH / WEBER (Hrsg.): Resonanzen, 1973
- BRECKOFF / KLEINEN / KRÜTZFELDT / LEMMERMANN / NICKLIS / RÖSSNER / ROGGE / SEGLER (Hrsg.): Musik aktuell / Liedermagazin. 1971ff

- HOPF / MEHLIG / PROBST / SONNTAG / STEINER / VETTER / FELDHAUS / DOBE / KLANTE (Hrsg.): Grundausbildung in Musik. 1977

HOFSTETTER, RENATE : Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Dissertation. Gießen 1982

Untersuchungsmaterial:

- HOPF / RAUHE / KRÜTZFELDT / JUNKER: Lehrbuch der Musik, Band 2, Wolfenbüttel: Möseler 1972
- HOPF / RAUHE / KRÜTZFELDT / JUNKER: Lehrbuch der Musik, Band 3, Wolfenbüttel: Möseler 1972
- HÖLSCHER / RÜDIGER / TROTT: Klang und Zeichen, Band 2, Düsseldorf: Schwann 1975
- HÖLSCHER / KIRCH / RÜDIGER / TROTT: Klang und Zeichen, Band 3, Düsseldorf: Schwann 1975
- BADER: Musik in der Orientierungsstufe, Mainz: Schott 1973
- RINDERER (unter Mitarbeit von KRAUS): Ein Weg zur Musik, Hamburg: Sikorski; Innsbruck: Helbling 1975
- BRECKOFF / KLEINEN, KRÜTZFELDT / NICKLIS / RÖSSNER / ROGGE / SEGLER: Musik aktuell, Kassel: Bärenreiter 1971/1974⁵
- ROGGE / DE LA MOTTE: Ergänzungen: Bd. 1: Neue Musik; Bd. 2 Form in der Musik; Kassel: Bärenreiter 1979
- FRISIUS / FUCHS / GÜNTHER / GUNDLACH / KÜNTZEL u.a. (= Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik): Sequenzen, 1. Folge, Stuttgart: Klett 1971)
- KÜNTZEL / GECK / FRISIUS: Sequenzen, 2. Folge, Stuttgart: Klett 1976
- NEUHÄUSER / REUSCH / WEBER: Resonanzen, Band 1, Frankfurt/M.: Diesterweg 1973
- NEUHÄUSER / REUSCH / WEBER: Resonanzen, Band 2, Frankfurt/M.: Diesterweg 1975
- SCHLIEß / LISCHKA: Ton und Taste, Paderborn: Schöningh 1975
- SABEL: Musikunterricht konkret, Frankfurt/M.: Diesterweg 1976
- BINKOWSKI / BRÄNDLE / PRINZ u.a.: Musik um uns. 7.-10. Schuljahr. Stuttgart: Metzler 1975
- BINKOWSKI / HUG / KOCH u.a.: Musik um uns. 11.-13. Schuljahr. Stuttgart: Metzler 1973
- KIRCHMEYER / SCHMIDT: Die Garbe, Musikkunde Teil IV: Aufbruch der jungen Musik. Von Webern bis Stockhausen. Köln: Gerig 1970

Folgende, 1978/79 erschienenen Bücher erwähnt **HOFSTETTER** in ihrer Interpretation nur am Rande:

- BINKOWSKI / BRÄNDLE / HUG: Musik um uns. 5./6. Schuljahr Stuttgart: Metzler 1978
- CLAUß / GECK / KEMEN / KÜNTZEL u.a.: Banjo, Musik 5/6, Stuttgart: Klett 1978

- CLAUß / GECK / KEMEN / KÜNTZEL u.a.: Banjo, Musik 7-10, Stuttgart: Klett 1979
- NOLL / RAUHE / SCHAZ u.a.: Musikunterricht 5./6. Schuljahr, Mainz: Schott 1979
- LUGERT: Musik hören - machen - verstehen, Stuttgart: Metzler 1979

HOFSTETTER, RENATE: Musikdidaktische Konzeptionen in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6. Umgang mit Musik. Laaber 1985, S.161-175

Untersuchungsmaterial:

- BECKER, P. u.a.: Spielpläne, Musik 5/6, Stuttgart 1984
- BINKOWSKI, B. u.a. (Hrsg.): Musik um uns, 5./6. Schuljahr, Stuttgart 1978, 1984²
- BINKOWSKI, B. u.a. (Hrsg.): Musik um uns, 11.-13. Schuljahr, Stuttgart 1973, 1983²
- BRECKOFF, W. u.a.: Liedermagazin, Kassel 1975²
- JUNG, H. (Hrsg.): Musik-Kontakte, Bd.1, Frankfurt/M. 1983
- LUGERT, W.D.: Musik hören - machen - verstehen, Kl. 7/8, Stuttgart 1979

FISCHER, WILFRIED: Lehrbücher und Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule - Analyse - Vergleich - Kritik. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.27-59

Untersuchungsmaterial:

- HOPF, HELMUT / RAUHE, HERMANN / KRÜTZFELDT-JUNKER, HILDEGARD (Hrsg.): Lehrbuch der Musik. Band I Grundstufe. Möseler Verlag Wolfenbüttel / Zürich und Verlag Erziehung und Wissenschaft Hamburg 1970
- HÖLSCHER, BERNHARD / PIETZSCH-AMOS, MARGRIT / RÜDIGER, KARL / TROTT, HELMUT (Hrsg.): Klang und Zeichen. Band I. Musiklehrbuch für die Grundschule. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1973
- PAUL, HEINZ OTTO: Musikschule Stufe I. Ein Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Primar- (Elementar-) Stufe. Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken o.J.
- BRECKOFF, WERNER / KÜNTZEL-HANSEN, MARGRIT / ROGGE, WOLFGANG / SEGLER, HELMUT (Hrsg.): Musikbuch - Primarstufe A. Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1971

OCKERT, HEIDELIND: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz): eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986
 Untersuchungsmaterial:

Klassenstufe 1/2:

- Mein Musikbuch, Handerer / Völkl / Wolf, München 1976, Lehrerhandbuch 1977
- Musik 1/2, Dillenkofer / Riehl / Wilbert, München 1979², Lehrerbuch 1977
- Musik in der Grundschule 1/2, Rinderer / Kraus, Hamburg 1979, Lehrerteil im Schülerbuch
- Wege zur Musik, Spies / Reinhardt, Stuttgart 1974, Lehrerband 1974

Klassenstufe 3/4:

- Mein Musikbuch 3, Handerer / Völkl / Wolf, München 1979, Lehrerhandbuch 1979
- Mein Musikbuch 4, Handerer / Völkl / Wolf, München 1977, Lehrerhandbuch 1979
- Musik 2, Dillenkofer / Riehl / Wilbert, München 1977, Lehrerhandbuch 1977
- Musik in der Grundschule 3/4, Rinderer / Kraus, Hamburg 1979, Lehrerteil im Schülerbuch
- Wege zur Musik II, Spies / Reinhardt Stuttgart 1977, Lehrerband 1977

Klassenstufe 1 bis 4:

- Bunte Zaubernoten, Neuhäuser, Frankfurt a.M. 1974⁶, Lehrerhandbuch 1973³
- Klang und Zeichen, Hölscher / Pietzsch-Amos / Rüdiger / Trott, Düsseldorf 1973, Lehrerhandbuch 1976²
- Lehrbuch der Musik, Hopf / Rauhe / Krützfeldt-Junker, Wolfenbüttel 1970, Lehrerhandbuch 1970
- Musik macht Spaß, Becker / Jung, Frankfurt a.M. o.J., Lehrerhandbuch 1979
- Musikbuch - Primarstufe B, Breckhoff / Rogge / Segler, Hannover 1975, Lehrerband 1975
- Unser Musikbuch Dudelsack, Fuchs / Gundlach / Verlagsredaktion Grundschule, Stuttgart 1976, Lehrerband 1977
- Resonanzen Primarstufe, Neuhäuser / Reusch / Weber, Frankfurt a.M. o.J., Lehrerband 1979

Literaturverzeichnis

- ABEGG, WERNER: Programmusik in Primarstufe und Sekundarstufe I. Bericht über eine Schulbuchanalyse. In: Musik und Bildung 1980. Heft 12, S.162-165
- ABEGG, WERNER: Protokoll zur Diskussion: Im Anschluß an Referat Graml 'Musikhören'. In: GUNDLACH, WILLI (Hrsg.): Musikunterricht in der Grundschule II. Frankfurt / Main 1977, S.75-77
- ABEL-STRUTH, SIGRID / GROEBEN, ULRICH: Musikalische Hörfähigkeiten des Kindes. Frankfurter Hörversuche mit 5-7-jährigen Kindern und Literaturbericht. ABEL-STRUTH, SIGRID (Hrsg.): Musikpädagogik, Forschung und Lehre, Bd.15, Mainz 1979
- ABEL-STRUTH, SIGRID: Ansätze einer Didaktik des Musikhörens (1972). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.319-345
- ABEL-STRUTH, SIGRID: Der musikpädagogische Umgang mit Kindern - und seine Irrtümer. In: Musica 1982. H.4, S.315-321
- ABEL-STRUTH, SIGRID: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz 1985
- ABEL-STRUTH, SIGRID: Musiklernen im Primarbereich. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.165-181
- ADORNO, THEODOR W.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen (1956)¹ 1982⁶
- ADORNO, THEODOR W.: Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt am Main 1975
- ALT, MICHAEL: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968
- ANTHOLZ, HEINZ: Unterricht in Musik. Düsseldorf 1976
- AUERBACH, LORE: Bedeutung und Möglichkeiten der Hörerziehung in der Elementarstufe. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche München 1974. Mainz 1974, S.120-127
- BASTIAN, HANS GÜNTHER: Neue Musik im Schülerurteil. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß von Musikunterricht. Mainz 1980 = Veröffentlichung des Musikwissenschaftlichen Instituts der Justus-Liebig-Universität Gießen. Hrsg. E. JOST
- BEHNE, K.-E. / KÖTTER, E. / MEISSNER, R.: Begabung - Lernen - Entwicklung. In: DAHLHAUS, CARL (Hrsg.): Neues Handbuch der Musikwissenschaft, Bd.10: DAHLHAUS, CARL / MOTTE-HABER, HELGA DE LA (Hrsg.): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden 1982, S.269-308
- BEHNE, KLAUS-ERNST: Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschulalter und Primarbereich. Musik und Bildung 1974. H.2, S.103-106
- BENTLEY, ARNOLD: Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit. Frankfurt am Main 1973²
- BINKOWSKI, BERNHARD: Musik und Individuum. In: Musik und Bildung 1974. Heft 9, S.485-487
- BINKOWSKI, BERNHARD: Schule ohne Musik? In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976. Mainz 1976, S.10-12

- BOELHAUVE, URSULA: Ästhetische Erziehung und auditive Wahrnehmungserziehung. Analyseversuch einer musikdidaktischen Konzeption im Kontext der allgemeinen Pädagogik. In: ZfMP, Heft 4, März 1988, S.21-31
- BREGEN, CESAR: Musik-Erziehung? Wilhelmshaven 1975
- BRIX, LOTHAR: Die Krise der Musikpädagogik. Laaber 1977
- BROCK, HELLA: Musik hören - Musik erleben. Berlin 1985
- BROCK, HELLA: Zwei Richtpunkte pädagogischer Führung: Subjektposition des Schülers - Vermittlung von Verfahrenkenntnissen. In: Musik in der Schule 1982. Heft 6, S.185-187
- BRÖMSE, PETER / KÖTTER, EBERHARD: Experimentelle Untersuchungen zur Differenzierfähigkeit beim Musikhören zehnjähriger Schüler. In: Forschung in der Musikerziehung 1970. Heft 3/4, S.37-41
- BUNG, PETER: Systematische Lehrwerkanalyse. Untersuchungen zum Einsatz von Contentanalysen für die Lehrwerksforschung und Lehrwerkskritik. Kastellaun 1977
- DISTLER-BRENDEL, GISELA: Befähigung zum musikalischen Hören als zentrales Lernziel des Musikunterrichts. Versuch einer Systematik der Hörerziehung (1970). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.225-239
- DOPHEIDE, BERNHARD: Aus dem Protokoll eines Schulversuches im Fach Musik. In: Paderborner Studien 1976. Heft 2/3, S.82-90
- DÖRING, KLAUS W.: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 1973
- DOTZAUER, WILFRIED: Das Musikbuch. In: HACKER, HARTMUT: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980(a)
- DRANGMEISTER, WILHELM (Hrsg.): Beiträge zur Schulmusik. Heft 32. Wo stehen wir? Wolfenbüttel 1977
- EHRENFORTH, KARL HEINRICH: Musikalische Hörerziehung und Unterrichtswirklichkeit. Oder: Von den Grenzen schulischer Musikerziehung heute. In: ANTHOLZ, HEINZ / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf 1975, S.187-198
- EHRENFORTH, KARL HEINRICH: Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. Frankfurt 1971
- FINKEL, KLAUS / WÜNNEBERG, ULRIKE: Musikalische Struktur und graphische Notierung. München 1975
- FISCHER, WILFRIED u.a.: Klangexperimente als Zugang zum Werkhören. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 11. Bundesschulmusikwoche Düsseldorf 1976. Mainz 1976, S.109-130
- FISCHER, WILFRIED u.a.: Musikunterricht Grundschule. Lehrband Teil 1. Herausgeg. von NOLL, GÜNTHER / RAUHE, HERMANN, Mainz 1977
- FISCHER, WILFRIED: "Didaktische Interpretation von Musik" und "Handlungsorientierter Musikunterricht". In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1. Kassel 1986, S.297-341
- FISCHER, WILFRIED: Die Einführung der traditionellen Notation in der Grundschule als Methodenproblem. In: EHRENFORTH, KARL HEINRICH (Hrsg.): Kongreßbericht 13. Bundesschulmusikwoche Braunschweig 1980. Mainz 1981, S.237-251

- FISCHER, WILFRIED: Grundprinzipien eines handlungsorientierten Musikunterrichts. In: KLEINEN, GÜNTHER / KRÜTZFELDT, WERNER / LEMMERMANN, HEINZ (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1979/80. Lilienthal 1979
- FISCHER, WILFRIED: Lehrbücher und Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule - Analyse - Vergleich - Kritik. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.27-59
- FISCHER, WILFRIED: Traditionelle Notation im Musikunterricht der Primarstufe. In: Musik und Bildung 1976. Heft 1, S.7-15
- FREITAG, WERNER D.: Zur Emanzipation des Musikhörers - Gefahren einer Erziehung zur Musik. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970. Mainz 1970, S.135-141
- FRISIUS, RUDOLF: Die Notation im Musikunterricht. In: Forschung in der Musikerziehung 1973. Heft 9/10, S.18-23
- FRISIUS, RUDOLPH: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung. Fachwissenschaftliche Grundlagen. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche Kassel 1972. Mainz 1972, S.156-167
- FUCHS, PETER (Hrsg.): Musikhören. Stuttgart 1969
- FÜLLER, KLAUS: Compendium Didaktik Musik. München 1977
- GECK, MARTIN: Musikdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.18-32
- GEMBRIS, HEINER: Musikalische Fähigkeiten und ihre Entwicklung. In: MOTTE-HABER DE LA, HELGA (Hrsg.): Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel 1987, S.116-185
- GIESELER, WALTER: Grundriß der Musikdidaktik. Düsseldorf 1973
- GIESELER, WALTER: Kritische Überlegungen zum Begriff des bewußten Hörens. In: Musica 1971. Heft 4, S.356-360
- GIESELER, WALTER: Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik. Bd.1, Kassel 1986, S.174-214
- GRELL, JOCHEN: Unterrichtspraxis. In: Betrifft : Erziehung. August - September Heft 8/9 1984, S.46-56
- GROßE-JÄGER, HERMANN: Es mangelt an Ausbildung und Ausstattung. Musikunterricht in der Grundschule: Kritische Bilanz und konstruktive Vorschläge (April/Mai 1982). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.63-66
- GUNDLACH, WILLI (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf 1984
- GUNDLACH, WILLI: Aspekte einer Instrumentenkunde in der Grundschule. In: GÜNTHER, ULRICH / GUNDLACH, WILLI (Hrsg.), Musikunterricht auf der Grundstufe. Diskussionsbeiträge und Materialien. SCHWARTZ, ERWIN (Hrsg.): Beiträge zur Reform der Grundschule, Sonderband, Frankfurt a. M. 1974, S.107-114

- GUNDLACH, WILLI: Lernfelder des Musikunterrichts. Versuch einer Strukturierung des Gegenstandsbereiches Musik in der Grundschule und deren Veränderungen in den letzten zehn Jahren. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.105-117
- GÜNTHER, ULRICH (1969): Musikerziehung in der Grundschule. Traditionelles und neues Verständnis von elementarer Musikerziehung. In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.59-62
- GÜNTHER, ULRICH / OTT, THOMAS / RITZEL, FRED: Musikunterricht 1-6. Weinheim 1982
- GÜNTHER, ULRICH: Musikhören - das musikpädagogische Hauptproblem der Gegenwart? In: Musik und Bildung 1970. Heft IV, S.162-164
- GÜNTHER, ULRICH: Untersuchungen zum Musikhören in der Schule. Bericht über ein Forschungsvorhaben. In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.189-224
- GÜNTHER, ULRICH: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts. In: Forschung in der Musikerziehung 1971. Heft 5/6, S.12-22
- HACKER, HARTMUT: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980(a)
- HACKER, HARTMUT: Anmerkungen zu einer Didaktik des Schulbuchs. In: Bildung und Erziehung 33 1980(b), Heft 2, S.127-135
- HAJOS, A.: Wahrnehmung. In: HERRMANN, TH. u.a. (Hrsg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München 1977
- HARTJE, KLAUS: Ansätze des musikalischen Verstehens bei Kindern. In: FALTIN, P. / REINECKE, H.P. (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln 1973, S.87-103
- HEISE, WALTER / HOPF, HELMUTH: Kriterien zur Begutachtung von Musikbüchern. In: SCHALLENBERGER, HORST E. (Hrsg.): Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse. Zur Sache Schulbuch. Band 3. Kastellaun 1973, S.185-189
- HELMS, SIEGMUND: Massenmedien. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.170-171
- HOFFMANN, FREIA: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Neuwied 1974
- HOFSTETTER, RENATE : Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Dissertation. Gießen 1982
- HOFSTETTER, RENATE: Musikdidaktische Konzeptionen in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6. Umgang mit Musik. Laaber 1985, S.161-175
- HÖLSCHER, HEDDA: Bindung und Offenheit - Erfahrungen mit der Musikdidaktik der Siebziger Jahre. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984, S.51-55
- HOPF, HELMUTH: Schulbuchkonzepte. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.291-298

- HÖRMANN, KARL: Freude darf kein Fremdwort sein. Musik-Didaktik: Statt Faktenwissen nach Sensibilisierung suchen (Dezember 1978 / Januar 1979). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.153-156
- KELLER, WILHELM: Gruppenmusizieren in der Elementarstufe. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 10. Bundesschulmusikwoche München 1974. Mainz 1974, S.128-133
- KLEINEN, GÜNTER: Massenmusik. Die befragten Macher. Wolfenbüttel 1983
- KLOPPENBURG, JOSEF: Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung - am Beispiel von "Musik aktuell". In: Musikpädagogische Forschung. Band 7: Unterrichtsforschung. Laaber 1986, S.171-179
- KOKEMOHR, ELISABETH: Dogmatismus als Problem der Schulbuchrezeption. Beispiel: Schulmusikbücher. Wolfenbüttel 1976
- KOKEMOHR, ELISABETH: Schulbücher im Vergleich. Die Bedeutung des Liedersingens im Unterrichtskonzept neuerer Schulbücher für die Sekundarstufen. In: ZfMP, Heft 8, 1979, 36-41
- KRAUTHOFF, IRMGARD: Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfähigkeiten. Erfahrungen zur differenzierten Arbeit im Musikhören in den unteren Klassen. In: Musik in der Schule 1980. Heft 4, S.122-127
- KÜNTZEL, GOTTFRIED: Aktuelle Schlager im Musikunterricht der Grundschule. In: EHRENFORTH, KARL HEINRICH (Hrsg.): Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. Mainz 1985, S.71-74
- KÜNTZEL-HANSEN, MARGRIT: Musikhören mit Kindern im Elementarbereich. In: Musikpädagogische Forschung Bd.5. Kind und Musik. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung durch GÜNTER KLEINEN, Laaber 1984, S.170-177
- LACKAMP, ANGELIKA / ZIEGENSPECK, JÖRG: Das Schulbuchgenehmigungs- und Schulbuchzulassungsverfahren in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHALLENBERGER, HORST E. / STEIN, GERD (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch. Band 7. Kastellaun 1978, S.101-132
- LEMMERMANN, HEINZ / WEBER, RUDOLF: Musikhören. In: GUNDLACH, WILLI: Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf 1984, S.170-199
- LEMMERMANN, HEINZ: Musikunterricht. Bad Heilbrunn 1978 / 1984³
- LEMMERMANN, HEINZ: Politik in Liederbüchern. In: PÖGgeler, FRANZ (Hrsg.): Politik im Schulbuch. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1985, S.192-234. Dokumentarischer Teil, S.481-534
- LEMMERMANN, HEINZ: Zum Problem 'Musik als Schulfach'. Fachdidaktische Anmerkungen. In: KRÜTZFELDT, WERNER: Didaktik der Musik 1967. Hamburg 1968, S.110-118
- LIMBERG, HERIBERT: Ist Musik Aktuell noch aktuell? Ein Lehrwerk auf dem Prüfstand. In: ZfMP H.13, März 1981, S.41-55
- MAROHL, BERTOLD: Schulbuchkonzeptionen der Gegenwart. In: SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN: Geschichte der Musikpädagogik. Kassel 1986, S.376-412
- MEIBNER, OTTO: Die unterrichtliche Verwendung von Schulbuch und Arbeitsblatt. In: SCHNITZER, ALBERT (Hrsg.): Medien im Unterricht. München 1977, S.38-68
- MEYER, HEINZ: "Aufmerksamkeit" als Lernziel der Hörerziehung (1972). In: DOPHEIDE, BERNHARD (Hrsg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.346-359

- MEYER, HEINZ: Musikhören. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.183-184
- MICHEL, PAUL: Zur Systematik des Musikhörens in der Schule (1968). In: DOPHEIDE, BERNHARD: Hörerziehung. Darmstadt 1977, S.137-155
- MOTTE-HABER, HELGA DE LA / JEHNE, SABINE: Der Einfluß des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von 6-10jährigen Kindern. In: Musik und Bildung 8, 1976 H.1, S.5-9
- MRAZ, PETER: Leitende Lernziele des Schulfaches Musik der Gegenwart und die Möglichkeiten seiner Legitimation. Zürich 1984
- NAUCK-BÖRNER, CHRISTA: Logische Analyse von Hörertypologien und ihrer Anwendung in der Musikpädagogik. MOTTE-HABER, HELGA DE LA (Hrsg.): Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft. Bd. 5. Hamburg 1980
- NÖBEL, HEINO: Über Illustrationen in Schulbüchern. In: Blickpunkt Schulbuch. Heft 4, Juni 1968, S.13-18
- NOLTE, ECKHARD: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der BRD und West-Berlin. Teil 1: Primarstufe. Mainz 1982
- NYKRIN, RUDOLF: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder. Regensburg 1978
- OCKERT, HEIDELIND: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz): eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986
- PECH, KAREL: Hören im 'optischen' Zeitalter. BLAUKOPF, KURT (Hrsg.): Schriftenreihe 'Musik und Gesellschaft'. Heft 5, Karlsruhe 1969
- PECH, KAREL: Hören im optisch-technischen Zeitalter. In: Musica 1971. Heft 1, S.21-23
- RAUHE, HERMANN / FLENDER, REINHARD: Schlüssel zur Musik. Düsseldorf 1986
- RAUHE, HERMANN: Hörerziehung als Hauptaufgabe des Musikunterrichts. In: Musica 1971. Heft 1, S.130-132
- RAUHE, HERMANN: Musikpädagogik. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.) Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.231-236
- RECKZIEGEL, WALTER / GASCH, BERND: Musikdidaktik - ein kritischer Dialog. Wolfenbüttel 1979
- REGNER, HERMANN: Materialien zur Hörerziehung. In: KRAUS, EGON (Hrsg.): Vorträge der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970, Mainz 1970, S.125-128
- RICHTER, CHRISTOPH: Didaktische Interpretation. In: GIESELER, WALTER (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München 1978, S.65-72
- RICHTER, CHRISTOPH: Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt 1976
- RICHTLINIEN für die BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN, 1. mit 9. Schülerjahrgang. München, Verlag J. Maiß 1969
- RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984

- SCHAFFRATH, HELMUT / FUNK-HENNINGS, ERIKA / OTT, THOMAS / PAPE, WINFRIED: Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Hrsg. von SIGRID ABEL-STRUTH. Bd.20. Mainz 1982
- SCHAFFRATH, HELMUTH: Der Einfluß von Information auf das Musikurteil. Eine Kontextstudie am Beispiel 15jähriger Gymnasiasten. Herrenberg 1978
- SCHALLENBERGER, HORST E. / STEIN, GERD (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch, Band 7, Kastellaun 1978
- SCHMIDT, HANS-CHRISTIAN: Wer nicht hören will, muß sehen. In: Musik und Bildung 1980, Heft 5, S.330-332
- SCHMITT, RAINER: Musikunterricht - eine reizende Nebensache? Einige Gedanken zum pädagogischen Sinn des Faches unter neuen Aspekten. In: NMZ Februar / März 1983, S.15
- SCHOEPS, HANS JULIUS: Das Schulbuch als Quelle der Geistesgeschichte. In: SCHALLENBERGER, HORST E. (Hrsg.): Das Schulbuch - Aspekte und Verfahren zur Analyse (= Zur Sache Schulbuch, Bd.2). Henn: Ratingen 1973, S.7-13
- SEGLER, HELMUT / ABRAHAM, LARS ULRICH: Musik als Schulfach. Braunschweig 1966
- SEGLER, HELMUT: Lied und Singen. In: Die Grundschule VI/1973, S.403-409
- SHUTER-DYSON, ROSAMUND: Psychologie musikalischen Verhaltens. Angloamerikanische Forschungsbeiträge. ABEL-STRUTH, SIGRID (Hrsg.): Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Bd.14. Mainz 1982
- STADLER, M. / SEEGER, F. / RAITHEL, A.: Psychologie der Wahrnehmung. München 1977²
- STEIN, GERD (Hrsg.): Schulbuchschele als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart 1979
- STEIN, GERD / SCHALLENBERGER, HORST E.: Multiperspektivische Schulbuchforschung im Umriß. In: Blickpunkt Schulbuch. H.24 (Okt 1981), S.20-22
- STEIN, GERD: Das Schulbuch als Unterrichtsmedium und Forschungsgegenstand. In: Erziehen heute 32 (1982)2, S.2-14
- STEIN, GERD: Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: TEWES, BERNHARD (Hrsg.): Schulbuch und Politik: Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn 1979, S.26-50
- STEIN, GERD: Schele oder Kritik? In: Betrifft Erziehung, August-September 1984, S.58-64
- STEIN, GERD: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Zur Sache Schulbuch. Band 10. Kastellaun 1977
- STRÖBEL, DIETMAR: Lehrmittel. In: HOPF, HELMUTH / HEISE, WALTER / HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg 1984, S.155-159
- SYDOW, KURT (Hrsg.): Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Wolfenbüttel 1970
- TAUBALD, RICHARD: Auch über Gefühle läßt sich reden. Das Fach Musik kann auf affektive Lernziele nicht verzichten (Juni / Juli 1975). In: HELMS, SIEGMUND (Hrsg.): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend / Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg 1987, S.147-152
- UNBEHAUN, JOCHEN: Musikunterricht. Alternative Modelle. Bensheim 1980

- VENUS, DANKMAR: Neuere Richtlinien für den Musikunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule 1973. Heft VI, S.373-376
- VENUS, DANKMAR: Unterweisung im Musikhören. Wuppertal 1969¹; Wilhelmshaven 1984^{2(a)}
- VENUS, DANKMAR: Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht. In: RITZEL, FRED / STROH, WOLFGANG, MARTIN (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven 1984(b), S.146-157
- VOGELSÄNGER, SIEGFRIED: Graphische Darstellungen als Hilfsmittel der Werkinterpretation. In: RECTANUS, HANS: Neue Ansätze im Musikunterricht. Stuttgart 1972
- VOGELSÄNGER, SIEGFRIED: Musik als Unterrichtsgegenstand. Mainz 1970
- WEYER, REINHOLD: Didaktische Analyse von Unterrichtsmedien. Studiengang "Musik". Fernuniversität 1979/80
- WEYER, REINHOLD: Grundschüler lernen Hören und Sehen. Zum Stellenwert grafischer Notation im Grundschul-Musikunterricht. In: Neue Musikzeitung Nr.2. April / Mai 1983, S.18
- WEYER, REINHOLD: Medienhandbuch für Musikpädagogen. Regensburg 1989
- WEYER, REINHOLD: Musik und Analyse. Tagungsbericht Internationale Musikkurse. Kloster Steinfeld 1975. IRMEN, HANS-JOSEF (Hrsg.): Beiträge zur Musikreflexion. Heft 3

Lebenslauf

22.03.1949	geboren in Bamberg; deutsche Staatsangehörigkeit
1955-1959	Gangolfschule Bamberg
1959-1965	Oberrealschule Bamberg
1965-1968	Dientzenhofer-Gymnasium Bamberg; Abitur
WS 1968/69 bis SS 1971	Studium für das "Lehramt an Volksschulen"; Erste Prüfung für das "Lehramt an Volksschulen" (Pädagogische Hochschule Bamberg)
1971	Eintritt in den Volksschuldienst als Lehramts- anwärter
1974	Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
1974-1987	Lehrer an Volksschulen
1975-1982	Ausbildungslehrer im Fach Musik für das Staats- institut Abt. V in Bamberg
1977	Beamter auf Lebenszeit
1978-1981	Lehrauftrag "Didaktik des Musikunterrichts" am Staatsinstitut Abt. V in Bamberg
SS 1978 bis WS 1979/80	Studium der Diplom-Pädagogik; Abschluß 1981 (Gesamthochschule Bamberg)
1982-1987	Praktikumslehrer im Fach Musik
Seit 1987	Wiss. Hilfskraft am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik (Prof. Dr. Reinhold Weyer), Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Promotionsstudium: Hauptfach Musikpädagogik
13.02.1991	Promotion in Musikpädagogik und Musikdidaktik