

<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>I Definition rhythmisch-metrischer Kompetenzen</b> .....	<b>5</b>
I.1 Definition ‚rhythmisch-metrisch‘ .....	5
I.2 Systematik rhythmisch-metrischer Kompetenzen.....	5
<b>II Grundlagen zur Förderung rhythmisch-metrischer Kompetenzen</b> .....	<b>9</b>
II.1 Zugänge zur Bildung und Vertiefung figuraler rhythmisch-metrischer Repräsentationen.....	9
Rhythmus und Bewegung .....	10
Rhythmus und Klangerzeugung / Klangwahrnehmung.....	11
Rhythmus und Visualisierung.....	12
II.2 Umgang mit rhythmisch-metrischen Repräsentationen.....	13
Formen des Hörens.....	13
Rhythmus und Assoziation .....	13
Rhythmus und Notation.....	14
Rhythmus und Konstruktion.....	14
Mathematische Herangehensweisen .....	15
<b>III Ausgestaltung und Erprobung des Übungssystems</b> .....	<b>15</b>
III.1 Grundlagen für die Ausrichtung von Einstiegsmaterialien am Entwicklungsstand rhythmisch-metrischer Fähigkeiten in der Jgst. 5 .....	15
III.2 Materialaspekte des Übungssystems.....	16
Akustische Ausgestaltung der Lern-CDs im Übungssystem .....	17
III.3 Didaktisch-methodischer Kommentar zur Organisation des Materials.....	18
Verortung der Bausteine des Übungssystems im Unterricht.....	19
III.4 Entwurf konkreter (methodischer) Bausteine des Übungssystems:.....	22
III.5 Erprobung von Material-Bausteinen im Unterricht.....	25
<b>Ausblick</b> .....	<b>32</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>34</b>
<b>Verzeichnis verwendeter und gelesener Literatur</b> .....	<b>34</b>
<b>Materialverzeichnis und Materialanhang</b> .....	<b>38</b>

Martin Knott

Thema der Arbeit:

Konzept eines unterrichtsbegleitenden, CD  
- basierten Übungssystems zur Förderung  
rhythmisch-metrischer Kompetenzen –  
erprobt in der Jahrgangsstufe 5 der Willy-  
Brandt-Schule, Städtische Realschule Herten.

Es tut mir leid, dass sich bei der Konvertierung ein paar Sachen verschoben haben.  
So manche sonderbare Veränderung hat sich eingeschlichen.  
Weist mich bitte auf besonders Störendes hin!

Copyright: Martin Knott 2006  
Keine unerlaubte Weitergabe/Vervielfältigung! Verwendung nur mit Rücksprache!  
Kontakt ist über die Seiten  
[www.derknott.de](http://www.derknott.de) zu finden.

## Einleitung

Begründungszusammenhänge für die Themenwahl

Die Konzeption eines CD-basierten Übungssystems zur Förderung rhythmisch-metrischer Kompetenzen geht eine zentrale musikpädagogische Herausforderung an. Die Bedeutung rhythmisch-metrischer Kompetenzen spiegelt sich in den vier Bereichen des musikalischen Handelns<sup>1</sup> in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I wider:

- Musik machen: Das musikalische Gelingen und der Spaß am praktischen Musizieren hängt u.a. wesentlich an den Fähigkeiten, Rhythmen umzusetzen und sich metrisch zu orientieren. Ohne sichere rhythmische Basis zerfällt Musik in einen zeitlich indifferentsen Klangteppich.
- Musik umsetzen: Eine Umsetzung von Musik legt u.a. die Umsetzung rhythmisch-metrischer Strukturen nahe. V.a. im Tanz wird die Verbindung von metrischer Orientierung und rhythmischer körperbezogener Koordination offensichtlich.
- Musik hören: Metrische Kompetenzen bilden eine Orientierungsgrundlage für das Hören von musikalischen Abläufen und Strukturen. Rhythmen haben nicht selten eine emotionale Wirkung auf ZuhörerInnen. Im Samba reißt die Surdo im Herzschlag-ähnlichen Rhythmus die ZuhörerInnen mit. Ebenso gibt sie durch ihre zuverlässigen Betonungen die sicherste Orientierungsbasis in den komplexen Rhythmen des Sambas.<sup>2</sup>
- Über Musik nachdenken: Im Bereich des Nachdenkens über Musik stellt das rhythmische Fundament von Musik einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die Analyse rhythmisch-metrischer Strukturen kann gesellschaftliche Kontexte beleuchten: Seien es der maschinell-gerade Beat des westlichen Technos in den Neunziger Jahren oder afrikanisch-traditionelle polyrhythmische und -metrische Strukturen im Stammestanz.<sup>3</sup>

Die Möglichkeiten musikpädagogischer Bezugnahme auf Metrik und Rhythmik sind reich, doch liegt auf der Hand, dass es sich hier auch um ein Problemfeld der Musikpädagogik handelt. Kognitives Verstehen und ein Beschreiben von Rhythmen stehen oft im Widerspruch zum praktisch-intuitiven Umsetzen dieser. Zum Verstehen von Musik gehören u.a. eine klar umrissene beschreibende Sprache und Modelle, die als Stützen der Vorstellung dienen. Als beschreibende Instanz findet sich die rhythmusbezogene Messkunst Metrik oft auf mathematischem Terrain.

Eine flüssige motorische Umsetzung von Rhythmen scheint jedoch nicht selten durch den analytischen Verstand gehemmt. Bedeutende rhythmuspädagogische Ansätze betonen eher intuitive Herangehensweisen, die versuchen, eine kognitive Steuerung im Lernprozess sogar weitgehend auszuschalten.<sup>4</sup> Mathematische Herangehensweisen können sich in der Schule schnell kontraproduktiv in Bezug auf den Erlebniswert und die Motivation zur Auseinandersetzung mit Rhythmus auswirken. Den SuS fehlt oft die handelnd erarbeitete und anschauliche Basis, die Bedingung für ein abstraktes Verstehen von Rhythmus und Metrik ist.

Es ergibt sich hieraus meine erste Zielsetzung. In dieser Arbeit setze ich in der Konzeption eines (Audio)CD-basierten Übungssystems für alle Jahrgangsstufen, aber insbesondere für die 5., Wege um, die sowohl handlungsorientiert rhythmisch-metrische Repräsentationen aufbauen als auch diese strukturieren, um sie dem analytischen Verstand zugänglich zu machen. Eine ‚Kopflastigkeit‘ des Systems soll zugunsten einer auf allen Sinnesebenen ‚anschaulichen‘ Umsetzung vermieden werden.

---

<sup>1</sup> Kultusministerium des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik. Realschule, Düsseldorf 1993, S. 45.

<sup>2</sup> Vgl. Flatischler, Reinhard: Rhythm for Evolution. Das TaKeTiNa Rhythmusbuch, Mainz 2006, S. 54.

<sup>3</sup> Vgl. Schütz, Volker (Hg.): Musik in Schwarzafrika, Oldershausen (Institut für populäre Musik) 1992, S. 6.

<sup>4</sup> Vgl. Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 174.

## Faktoren des schulischen Kontextes

Rhythmusgefühl und musikpraktische rhythmisch-metrische Kompetenzen entwickeln sich nur über lange Zeiträume. Gerade im Musikunterricht der Schule findet sich selten Zeit, einen solch langwierigen Prozess mit der nötigen Kontinuität zu begleiten. Im Extremfall findet der Musikunterricht wöchentlich einstündig und nicht in allen Halbjahren statt. Während erreichte kognitive Ziele schriftlich gesichert werden können, stellt sich bei rhythmisch-praktischen Fertigkeiten das Problem der fehlenden regelmäßigen Festigung. Anhand traditioneller und alternativer Notenschriften können Rhythmen zwar ebenfalls notiert werden – sie sind aber zuhause ohne auditive Unterstützung in Form eines Playbacks oder anderer Musizierender sowie ohne den entsprechenden Instrumentalklang wenig wirkungsvoll. Es ist diesbezüglich nicht möglich, den SuS rechtlich geschütztes auditives Lehrmaterial für den Hausgebrauch zur Verfügung zu stellen. Die Bedingungen für die Förderung/Entwicklung einer ‚echten‘ umfangreichen rhythmisch-metrischen Kompetenz sind somit meist denkbar schlecht.

Neben einer strukturierten und aufbauenden<sup>5</sup> Vorgehensweise sind die ‚Zauberworte‘ in Bezug auf diese Ausgangsproblematik meiner Einschätzung nach Motivation, Wiederholung und Nachhaltigkeit<sup>6</sup>. Ich erlebte den Effekt der motivierten Auseinandersetzung mit (sprachlichem) Rhythmus vor einer Schulaufführung, für die ich ein rhythmusbetontes „Farbenlied“<sup>7</sup> komponierte und es aus Zeitmangel den SuS auf CDs zum Üben nach Hause mitgab. Der Erfolg dieser Vorgehensweise erscheint mir beeindruckend: Die SuS hatten offenbar fleißig anhand des Playbacks geübt und den meisten SuS ist nun Monate später noch der Text und Rhythmus des gesamten Stückes präsent. Es haben sich über die sprachlich-rhythmische Umsetzung des Textes rhythmisch-metrische Repräsentationen ausgebildet. Gerade die Sprache stellt hier einen geeigneten Weg dar, Rhythmus umzusetzen und zu verinnerlichen<sup>8</sup>.

## Konkretisierung der Zielsetzungen und Struktur der Arbeit

Die Möglichkeit, kostengünstig selbsterstellte auditive Materialien zu vervielfältigen und unterrichtsbegleitend als ‚auditive Arbeitsblätter‘ anzuwenden, führt konsequent zum Desiderat einer Einbettung einer solchen für den Musikunterricht innovativen Vorgehensweise in ein Rahmenkonzept. Die Lehrerfunktion des Innovierens ist hier nicht nur in praktischer Hinsicht, sondern auch im Kontext der Auseinandersetzung mit vorliegenden, teilweise scheinbar widersprüchlichen, Ansätzen zur Entwicklung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten und deren konkretisierender Zusammenführung zu finden.

Es geht in dieser Arbeit zentral um die Entwicklung eines didaktisch fundierten, Lehrplan-basierenden, aber gleichzeitig offenen<sup>9</sup> Konzepts im Sinne der Themenstellung, dessen Erprobung auf Basis des Einsatzes von Audio-CDs und Begleitmaterialien angesichts der Komplexität des rhythmisch-metrischen Bereichs sowie der Fülle möglicher Materialumsetzungen hier eher weit gefasst wird. Neben dem konkreten Entwurf und der Skizzierung einzelner Bausteine sollen hier v.a. Potentiale des Konzepts ausgelotet werden.

<sup>5</sup> Vgl.: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, S. 92; vgl. auch kritische Gedanken Flämigs: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<sup>6</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 92.

<sup>7</sup> <http://www.ohrenraum.de/farben/farben.htm>, Stand 15.05.2006.

<sup>8</sup> Es kann laut Flatischler und anderen von einem Prozess der Verinnerlichung bis zum inneren Sprechen die Rede sein. Vgl. Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 186.

<sup>9</sup> Da sich kreative Ideen und ein entsprechendes Material zur Ausgestaltung des Konzepts nicht minutiös planbar und nur über längere Zeiträume entwickeln lassen, muss das Konzept genügend Spielraum für Erweiterungen und Variationen bieten. Dem kreativen Prozess der Entwicklung innovativer Materialien wird v.a. in Kapitel III.4 und Kapitel III.5 Rechnung getragen, indem vielfältige Skizzen zur methodischen Gestaltung dargelegt werden und breitgestreute Erfahrungen der Erprobung erster Umsetzungen im Unterricht reflektiert werden. Diese Arbeit stellt somit eine erste Erfahrungsbasis für die Weiterentwicklung der Materialien dar. Auch die Form des Umgangs mit den Materialien im Unterricht soll genügend Gestaltungsspielraum v.a. auch für andere Lehrpersonen bieten.

In Kapitel I werden die begriffliche Definition sowie die schulrelevante Konkretisierung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten vorgenommen. Das Kapitel II befasst sich mit der Darstellung grundlegender, auf dem Modell musikalischer Repräsentationen nach Gruhn basierender Zugänge zur Förderung rhythmisch-metrischer Kompetenzen, die durch weitere methodische Gedanken angereichert werden. In Kapitel III werden die Bedingungen zur Entwicklung der CD-basierten Arbeitsmaterialien beschrieben und beispielhaft konkretisiert. Die Erprobung ausgewählter Materialien im Unterricht wird reflektiert.

## **I Definition rhythmisch-metrischer Kompetenzen**

### **I.1 Definition ‚rhythmisch-metrisch‘**

Unter Rhythmus werden Muster, Wiederholungen und Regelmäßigkeiten in allen Sinnesbereichen und auf allen Ebenen der Zeit verstanden. Während ein rhythmisches Muster in einem gemalten Bild ebenso simultan wie sukzessiv erfassbar<sup>10</sup> ist, ist Rhythmus in der Musik (und anderen Erfahrungsbereichen wie z.B. dem Wechsel der Jahreszeiten auf einer Art Makroebene der Zeit) immer ein zeitliches Phänomen.

Metrik (griechisch μετρική - Zählung, Messung)<sup>11</sup> ist eine Art Zollstock musikalischer Zeit. Die „[...]Lehre von den Maßen, in denen sich die musikalischen Bewegungen zu vollziehen haben“<sup>12</sup> fußt auf die nach Betonungsverhältnissen organisierte und hierarchische<sup>13</sup> Matrix<sup>14</sup>, auf der Rhythmus ‚andockt‘<sup>15</sup>. Dabei entstehen analytisch gesehen durch Weglassung und Verbindung von den kleinsten Einheiten der angewandten Matrix unterschiedliche Klang- und Tonlängen wie auch Pausen.<sup>16</sup> Ebenso entstehen durch unterschiedlich starke Impulsgebungen auf dieser ‚elementaren Pulsation‘<sup>17</sup> typische wiederkehrende Betonungsmuster. Die Betonungsmuster spielen sich auf den hierarchischen Ebenen der zugrundeliegenden Matrix wie elementarer Pulsation, Metrum<sup>18</sup> und Taktstruktur ab und geben so eine hörbare und umsetzbare Orientierungsstruktur in der Musik. Von musikalischem Interesse sind v.a. die typischen Betonungsverhältnisse der Zählzeiten im Takt.

Daher spreche ich im Folgenden auch von metrischer Orientierung: Metrik ist das Raster, das eine Verortung in der musikalisierten Zeit ermöglicht, indem sie diese in nachvollziehbare, anschauliche und wiederkehrende Ordnungsmuster zergliedert.

### **I.2 Systematik rhythmisch-metrischer Kompetenzen**

Kompetenzen im rhythmisch-metrischen Bereich beziehen sich zum einen auf die Fertigkeiten der praktischen Umsetzung von Pulsationen, Rhythmen und Betonungsmustern. Zum anderen bestehen rhythmisch-metrische Kompetenzen auf der kognitiven Seite im Hörenden Unterscheiden und Benennen von rhythmisch-metrischen Aspekten, sowie deren Verschriftlichung in spezifischen Notationen.

Eine Vermittlung rein rezeptiver Fähigkeiten stellt sich dabei v.a. im Hinblick auf die Zielgruppe der Jahrgangsstufe 5 als kontraproduktiv dar. In der Vermittlung rhythmisch-

<sup>10</sup> Deswegen stellen sich visuelle Hilfen v.a. als eine Art (Makro-)Orientierungshilfe dar.

<sup>11</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Metrik>, Stand 15.05.2006.

<sup>12</sup> Honegger, Marc; Massenekel, Günther (Hg.): Das große Lexikon der Musik in acht Bänden, 5. Band, Freiburg 1981, S. 299.

<sup>13</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/Metrum\\_%28Musik%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Metrum_%28Musik%29), Stand 15.05.2006.

<sup>14</sup> Vgl. Flatischler, Rhythm for Evolution, S. 69.

<sup>15</sup> Die zugrundeliegende Matrix muss dabei genau genommen in komplexen musikalischen Prozessen weder statisch noch gleichmäßig sein. Verzerrungen des Rasters als statische Grundmuster (z.B. in graduellen Ausprägungen eines Swing-feelings) wie auch in dynamischer Veränderung (in der Agogik) sind möglich.

<sup>16</sup> Am anschaulichsten wird dieses Prinzip in sogenannten ‚Step-Sequencern‘ oder ‚Matrix-Editoren‘ im Kontext von Musiksoftware umgesetzt.

<sup>17</sup> <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.06.2006.

<sup>18</sup> Die Einheit der Zählzeiten des Metrums stellt in der Regel die Viertelnote dar. Vgl. Michels, Ulrich (Hg.): dtv-Atlas zur Musik, Band 1, 14. Aufl., München 1992, S. 67.

metrischer Fähigkeiten liegt eine deutliche Betonung auf den Handlungsfeldern Musik machen und Musik umsetzen. „Der Weg geht in der Regel dabei vom musikalischen Handeln und Erfahren zum Begriff.“<sup>19</sup>

Im Lehrplan werden experimentelle Umgangsformen mit Rhythmus ebenso wie ein eigener kompositorischer Umgang ausdrücklich nahegelegt. Um die Konstruktionsprinzipien von Rhythmus zu verstehen, sollten SuS auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden<sup>20</sup> selbst Rhythmen konstruieren lernen. Somit ist auch von der Vermittlung rein reproduktiver Fähigkeiten abzusehen.

Für die Konzeption eines Übungssystems erscheint es mir notwendig, zunächst einen auf dem Lehrplan basierenden Überblick über konkrete zu vermittelnde Fähigkeiten zu erstellen. Es ergibt sich durch die Zuordnung der Inhalte zu den Jahrgängen 5-10 eine zumindest in Ansätzen aufbauende Systematik, wobei zu bemerken ist, dass sich rhythmische Kompetenzen zum einen aus mehreren Teilfähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzen und zum anderen nicht nur einmalig vermittelt werden, sondern ständig wiederholt und gefestigt werden müssen, so dass sich zwangsläufig bestimmte Aspekte (wie das Halten eines einheitlichen Tempos) auf allen Stufen des Übungssystems finden. Auf sämtliche vermittelte Fähigkeiten kann im Sinne eines Spiralcurrikulums auf höherer Stufe wieder Bezug genommen werden.

Ebenfalls muss betont werden, dass Rhythmus letztlich nicht isoliert von anderen musikalischen Parametern vermittelt werden kann und soll und im Kontext unterschiedlicher thematischer Rahmenbedingungen behandelt wird. Die Arbeit mit einem Übungssystem, für welches hier zunächst ein Gerüst konzipiert wird, führt zu vielfältigen Verknüpfungen, die in diesem Rahmen nicht ausführlich dargestellt werden können. So nimmt z.B. die Auseinandersetzung mit Percussion-Instrumenten anderer Kulturkreise<sup>21</sup> zwangsläufig Raum im Umgang mit dem Übungssystem ein, was aber ebenso wie die Vermittlung konkreter Spieltechniken von Rhythmusinstrumenten zunächst im engeren Sinne nicht zum Kompetenzbereich rhythmisch-metrischer Fähigkeiten zählt. Instrumentale Spieltechniken spielen allerdings genauer betrachtet, vergleichbar dem Beherrschen von Tanzschritten, in ihrer impliziten Bedeutung als psychomotorische Kompetenzen eine entscheidende Rolle im Erwerb rhythmisch-metrischer Kompetenzen. Darüber hinaus manifestiert und operationalisiert sich in instrumentalen Spieltechniken kulturell gewachsener rhythmischer Ausdruck. Das Ziel der Entwicklung rhythmisch-metrischer Kompetenzen ist daher über die Methodik hinaus an eine Vermittlung konkreter Handlungen gebunden, deren Beherrschung letztlich erst auf die Formation entsprechender Repräsentationen<sup>22</sup> schließen lassen. Die Gleichrangigkeit psychomotorischer Ziele mit kognitiven und emotionalen Zielen wird im Lehrplan ausdrücklich formuliert.

Auf Basis im Lehrplan konkret formulierter musikalischer (Fach-)Begriffsfelder lässt sich zunächst ein überschaubares Raster von Bezugspunkten erstellen. Es findet sich eine Schwerpunktsetzung auf dem Bereich „Lieder, Spielstücke, Tänze“, die mit der Schwerpunktsetzung auf den Handlungsfeldern Musik machen und Musik umsetzen korreliert: In den Jahrgangsstufen 5/6 werden gerade auf Basis eines handlungsorientierten und spielerischen Umgangs mit Musik entscheidende rhythmisch-metrische Grundlagen gelegt. Andere zu vermittelnde Fähigkeiten lassen sich ableiten. Da sich eine rhythmische Auseinandersetzung mit Musik selbstverständlich als roter Faden durch den Lehrplan Musik zieht, stelle ich die Bedeutung rhythmischer Aspekte exemplarisch dar.

---

<sup>19</sup> Kultusministerium: Lehrplan, S. 36.

<sup>20</sup> Bereits auf intuitiver Ebene können SuS ohne theoretisches Wissen eigene Rhythmen erfinden. Insofern ist auch im kompositorischen Bereich ein Ansatz angemessen, bereits vorhandenes Wissen zu öffnen (Vgl. Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 174.). Mit einer allgemeinpädagogischen Forderung gesprochen: Die SuS sollen von dort abgeholt werden, wo sie stehen.

<sup>21</sup> Kultusministerium: Lehrplan, S. 57.

<sup>22</sup> Vgl. Kapitel II.

## Überblick über den Aufbau rhythmisch-metrischer Kompetenzen im Lehrplan<sup>23</sup>

Jahrgänge	5/6	7/8	9/10
<b>Bezugspunkte und zentrale Begriffe</b>	Metrum, Takt, Rhythmus (LP50) Klangstärkegrade (wichtig für die Auseinandersetzung mit metrischen Betonungsmustern) (LP56), Tempo (LP64) Indirekt: Motiv, Ostinato, Variation, Klangerzeugung	Takt/Taktwechsel, Rhythmen, Polyrythmik/ Polymetrik, Tempo, Ostinato, Notation (LP52), Agogik (LP 66)  Indirekt: Dynamik, Motiv (LP52)	Polymetrik, Komplimentärhythmik, off-beat
<b>Notation</b>	graphische und traditionelle Notation, Noten- und Pausenwerte (LP50)	siehe 5/6 Tanzschriften	siehe 5/6, 7/8
<b>Praktische Umsetzung</b>	vokale und rhythmische Spielmitsätze, Liedbegleitung Improvisation, Komposition (LP38) Gestaltungsaufgaben, Rhythmicals (LP50) Spieltechniken (hier als Fähigkeiten der Körperkoordination interpretiert) (LP56)	siehe 5/6 Gestaltungsaufgaben mit Tanzrhythmen (Folkstanz etc.) (LP52)	siehe 5/6, 7/8 Wirkung außergewöhnlicher Rhythmen an sich selbst wahrnehmen (LP53)
<p><b>Implizit abgeleitete Fähigkeiten</b></p> <p>Für die implizit abgeleiteten Fähigkeiten spielt immer das Zusammenspiel von (v.a. hörender) Wahrnehmung von Rhythmus und Umsetzung der spezifischen Fähigkeit eine Rolle.</p>	<p><b><u>Kognitive Fähigkeiten:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachvokabular beherrschen und anwenden, Begriffe wie ‚Dauer‘, ‚Länge‘, ‚gleichmäßig‘, ‚Wiederholung‘ etc. auf Rhythmus beziehen und hörend zuordnen</li> <li>- sich auf verschiedene Rhythmusebenen konzentrieren</li> <li>- mathematische Fähigkeiten im Messen, Zählen etc.</li> <li>- Symbole der Notationen verstehen und benennen</li> <li>- Unterschiedliche Ablaufdarstellungen Rhythmen zuordnen &amp; nachvollziehen</li> <li>- Prinzip der Sprech-Silben-Bildung verstehen, Sprache und Rhythmus in Zusammenhang bringen</li> <li>- Tempo einschätzen</li> <li>- Rhythmische Kreativität im Variieren und Komponieren</li> </ul> <p><b><u>Entwicklung rhythmischer Orientierungsfähigkeit im Mikro- und Makrobereich:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung an Pulsationen und Betonungen, Verortung im Taktsystem und in kleineren Arrangements</li> <li>- einfache instrumentale Spielweisen und Klangverläufe graphisch &amp; klassisch darstellen und lesen (Notation)</li> </ul> <p><b><u>Psychomotorische Kompetenzen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koordination von Motorik &amp; Gliedmaßen, z.B. Links-Rechts-Koordination, Durchführung zyklischer Bewegungen</li> <li>- Rhythmen hören und umsetzen</li> <li>- Rhythmen gleichmäßig wiederholen</li> <li>- Akzentuierungen setzen</li> <li>- ‚Grooven‘ – das Spielen in einer Rille, also mit anderen zusammen</li> </ul> <p><b><u>Emotionale Kompetenzen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sich auf Rhythmus einlassen, Rhythmus wirken lassen, über Gefühle reden können</li> <li>- kommunikative Aspekte des Rhythmus wahrnehmen und umsetzen</li> <li>- auf andere hören, in der Gruppe ‚funktionieren‘</li> </ul>	<p><b><u>Kognitive Fähigkeiten:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefung der in den Klassen 5/6 erworbenen Fähigkeiten</li> <li>- alle Notenwerte, v.a. auch 16tel u.U. 32tel und kleiner, Punktierungen, Synkopen</li> <li>- unterschiedliche Taktarten benennen können und über ihren Kontext nachdenken</li> <li>- Erweitertes konstruktives Wissen über Rhythmen (z.B. Konstruktion von Polymetrik auf Basis elementarer Pulsation)</li> <li>- Notationen zunehmend reflektieren und in ihren Vor- und Nachteilen analysieren</li> </ul> <p><b><u>Entwicklung rhythmischer Orientierungsfähigkeit im Mikro- und Makrobereich:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertiefung der in den Klassen 5/6 erworbenen Fähigkeiten</li> <li>- verbesserte Makroorientierung in komplexen Tanzabfolgen, längeren Arrangements und Notationen</li> </ul> <p><b><u>Psychomotorische Kompetenzen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zunehmende Sicherheit und Vertiefung der in den Klassen 5/6 erworbenen Fähigkeiten</li> <li>- Agogik: Tempoveränderungen</li> </ul> <p><b><u>Emotionale Kompetenzen</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sich auf Rhythmus einlassen, Rhythmus wirken lassen, über Gefühle reden können</li> <li>- kommunikative Aspekte des Rhythmus wahrnehmen und umsetzen</li> </ul>	<p>Die Fähigkeiten aus den Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 werden aufgegriffen und vertieft. Über die Auseinandersetzung mit Jazzmusik kommen spätestens in der neunten und zehnten Klasse Fähigkeiten und Wissen in Bezug auf Mikrotiming (z.B. am Beispiel des Swings), triolische Rhythmen etc. hinzu.</p>

Eine lehrgangsmäßige verbindliche Systematisierung der Inhalte stellt sich für die Konzeption eines Übungssystems rhythmisch-metrischer Kompetenzen entsprechend den

<sup>23</sup> Kultusministerium des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik. Realschule, Düsseldorf 1993. Seitenzahlen werden an den entsprechenden Stellen durch (LP...) angegeben.

Ausführungen im Lehrplan als nicht zweckmäßig dar, da auf situative Gegebenheiten eingegangen werden muss.<sup>24</sup>

Eine weitere Orientierungshilfe speziell für den rhythmisch-metrischen Bereich kann die „Pyramide des Aufbaus rhythmischer Fähigkeiten“<sup>25</sup> bieten. Dabei ist eine nahe-liegende Ableitung einer Festlegung einer bestimmten kleinschrittigen Abfolge von Stufen für den komplexen Bereich der Vermittlung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten nicht unhinterfragt sinnvoll. Der Darstellung Janks einer ‚Richtung‘ des ‚Weges‘ „vom Großen zum Kleinen“<sup>26</sup> kann ich im Hinblick auf die rhythmisch-metrische Auseinandersetzung in der Sekundarstufe nur bedingt folgen. Die Vorstellung klingt verführerisch einleuchtend und wird z.B. in der Montessoripädagogik in Bezug auf andere motorische Kontexte für die Entwicklung von Vorschulkindern überzeugend umgesetzt<sup>27</sup>, jedoch widerspricht sie meinen praktischen Erfahrungen z.B. mit dem Einsatz von Sprachrhythmen, die einen sehr frühen Einstieg in rhythmisch-metrische Phänomene – zumindest in gleichzeitiger Bezugnahme auf den gröberen Bewegungsapparat – ermöglichen und spätestens in der fünften Klasse einen ebenbürtigen Zugang darstellen.

Von der Notwendigkeit eines Nacheinanders in der zeitlichen Abfolge der Vermittlung bestimmter Fähigkeiten kann in der Sekundarstufe also nicht mehr die Rede sein, wohl aber vom notwendigen Bezug einzelner Elemente aufeinander. Eine spiralförmige allgemeiner gehaltene Darstellung wie die „Spirale vom Handeln-Können-Wissen-Begriff“<sup>28</sup> macht deutlich, dass es oft nicht um den Aufbau vollkommen neuer Repräsentationen, sondern v.a. um deren spiralförmige Erschließung und Vertiefung gehen muss. Die Pyramidendarstellung kann so eher als die Darstellung eines notwendigen Bezuges verschiedener Ebenen aufeinander verstanden werden, die eine Orientierungshilfe mit vielen Variationsmöglichkeiten bietet.

Im von Jank angedeuteten Weg und „von Außen nach Innen“<sup>29</sup> findet sich ein Konsens der Rhythmspädagogik, jedoch stellt sich diese Vorstellung in dieser Formulierung als nicht ganz unproblematisch heraus, da sie die Idee eines zunächst leeren, sich füllenden Innenraums nahelegt.<sup>30</sup> In Bezug auf eine fünfte Klasse stelle ich zumindest eine kleinschrittig aufbauende Strukturierung der Lernschritte in Frage, die zusätzlich zu einer grundlegenden logischen Hierarchisierung eine zwingende Reihenfolge solcher Schritte vorsieht. Flämig sieht v.a. eine vorgenommene Feinsequentierung auf Basis des Modells Gruhns kritisch<sup>31</sup>, das auch eine Grundlage obiger Pyramidendarstellung bildet. In Bezug

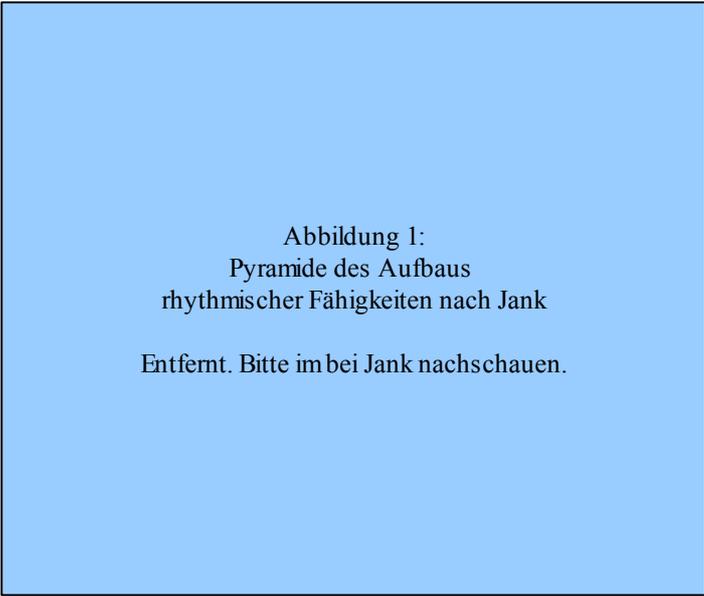


Abbildung 1:  
Pyramide des Aufbaus  
rhythmischer Fähigkeiten nach Jank

Entfernt. Bitte im bei Jank nachschauen.

<sup>24</sup> Vgl. Kultusministerium: Lehrplan, S. 49.

<sup>25</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 106.

<sup>26</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 107.

<sup>27</sup> Montessori-Vereinigung e.V. Sitz Aachen (Hg.): Montessori Material, Handbuch für Lehrgangsteilnehmer, Teil 1, Zelhem-Niederlande 1997, S. 7ff.

<sup>28</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 102.

<sup>29</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 107.

<sup>30</sup> Wie im Abschnitt „Rhythmus und Assoziation“ beschrieben, kann schon in einer fünften Klasse nicht mehr nur von einem einseitigen Weg von außen nach innen ausgegangen werden, sondern auch von einer Beeinflussung ‚innerer‘ Vorstellungen durch andere ‚innere‘ Vorstellungen.

<sup>31</sup> Vgl. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

auf die Entwicklung figuraler und formaler Repräsentationen sieht er eine nachvollziehbare „zeitliche Großeinteilung, die mit einem Einschnitt in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrzehnts rechnet“<sup>32</sup>, sieht aber keine logische Ableitung einer Stufenfolge. Dem grundlegenden Anliegen eines aufbauenden Musikunterrichts wird selbstredend nicht widersprochen. Die Abfolge didaktischer Schritte ergibt sich jeweils im Kontext konkreter Zielsetzungen.

Die Stärke der Ausführungen Janks und Gruhns liegt meiner Einschätzung v.a. in der Möglichkeit, auf ihrer Basis Operationalisierungen rhythmisch-metrischer (Vorstellungs-) Fähigkeiten aufgrund bestimmter Handlungen vorzunehmen. Durch solche konkreten Operationalisierungen wird u.a. die Gefahr einer zu großen Erwartung an Transferleistungen verringert. Hierin findet sich eine wichtige Grundlage der in Kapitel III zu entwickelnden Materialien.

## **II Grundlagen zur Förderung rhythmisch-metrischer Kompetenzen**

Musikalische Fähigkeiten im Wissensbereich können über das Modell musikalischer Repräsentationen nach Gruhn in implizites Wissen und deklaratives Wissen unterteilt werden.<sup>33</sup> Dabei bezieht sich das explizite Wissen über normierte Zeichensysteme (z.B. Notation oder verbaler Ausdruck) auf das implizite musikalische Wissen, welches sich wiederum auf figuralen und formalen Repräsentationen aufbaut. Ein begriffliches Wissen setzt also die Bildung figuraler und formaler Repräsentationen voraus. Während sich figurale Repräsentationen an reale Handlungen binden, finden sich formale Repräsentationen im Bereich abstrakter, von den konkreten Handlungen unabhängiger Vorstellungen. Zu diesen Ausführungen analog bedeutet Lernen nach Jank, der sich auf Aebli bezieht, grundsätzlich eine „schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und sprachliche Kodierung dessen, was zuvor handelnd erarbeitet worden ist.“<sup>34</sup>

### **II.1 Zugänge zur Bildung und Vertiefung figuraler rhythmisch-metrischer Repräsentationen**

Ein Bezug auf die so definierten figuralen musikalischen Repräsentationen ermöglicht eine Operationalisierung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten und eine daraus folgende Einführung methodischer Entscheidungen und inhaltlicher Aspekte in einem Übungssystem. Da in einer fünften Klasse noch nicht von einer kognitiven Durchdringung z.B. des Phänomens Metrum ausgegangen werden kann, wird zunächst eine handlungsbezogene Operationalisierung angestrebter Fähigkeiten der SuS notwendig. So kann die Fähigkeit einer ‚grundlegenden metrischen Fertigkeit‘ auf Basis der Handlung: ‚gleichmäßig gehen und dabei Gewichtsimpulse nachvollziehen‘<sup>35</sup>, eine ‚erweiternde Fertigkeit‘ als ‚synchron zum Schlag der Trommel oder mit anderen gehen‘ und eine schon ‚weiter metrisch differenzierte Fähigkeit‘ als ‚sich synchron zu gleichmäßigen Betonungen in der Musik bewegen‘ operationalisiert werden.<sup>36</sup> Schon hier wird deutlich, dass sich die Bildung entsprechender Repräsentationen v.a. in der häufigen Wiederholung zyklischer Handlungsabläufe vollzieht. In diesen sollte die ästhetisch-musikalische Kraft des Rhythmus zum Vorschein kommen, die musikalischen Rhythmus von einer Art mechanisierten Fließbandarbeit unterscheidet. Amrhein formuliert: „Die Wiederholung hält die Bewegung in Gang und sorgt für die zum Verstehen nötige Redundanz. Das wieder-Holen gewährleistet Orientie-

---

<sup>32</sup> <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<sup>33</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 78.

<sup>34</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 80.

<sup>35</sup> Vgl. Jank: Musik-Didaktik, S. 107.

<sup>36</sup> Vgl. Kapitel III.1.

rung und Sicherheit, fordert Aufmerksamkeit und ist ein maßgeblicher Garant für die Lust an der Musik.<sup>37</sup>

Die folgenden umrissenen Zugänge sind schon für sich gesehen integrativ und vereinen jeweils optische, akustische und haptische Wahrnehmung. Da die Bildung figuraler Repräsentationen an über ein ‚reines Hören‘<sup>38</sup> hinausgehende Handlungen gebunden ist, ja sogar der Hörsinn über jede der hier dargestellten Handlungen wacht, wird das ‚Hören an sich‘ an dieser Stelle nicht gesondert thematisiert.

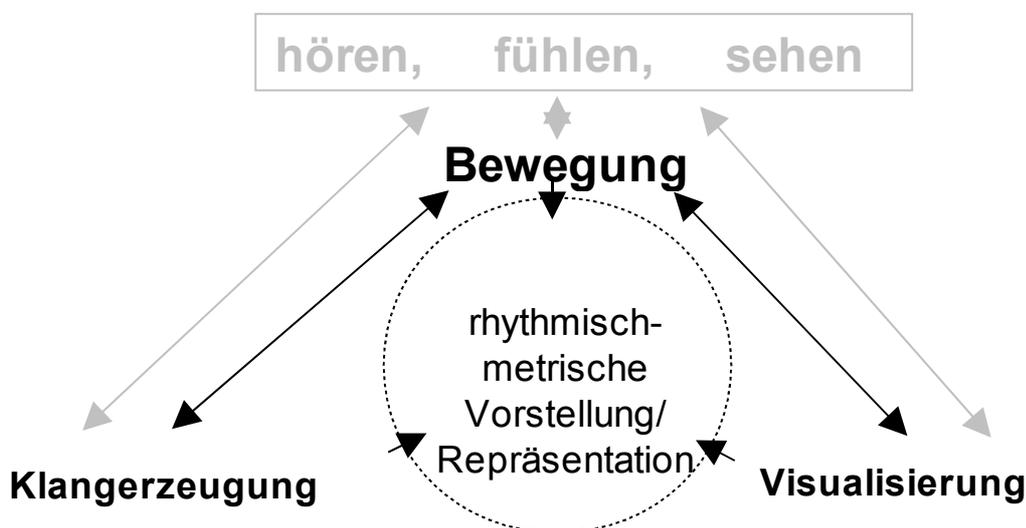


Abb. 2: Selbst entwickelte Graphik zum Zusammenhang von Sinneswahrnehmung, Handlung und rhythmisch-metrischen Vorstellungen/Repräsentationen.

## Rhythmus und Bewegung

„Der Umgang mit Musik ist sehr vielschichtig, da immer mehrere Handlungsweisen gleichzeitig gegenwärtig sind, in denen sich emotionale, psychomotorische und kognitive Dimensionen durchdringen.“<sup>39</sup> Die scharfe Abgrenzung körperlicher und kognitiver Fähigkeiten scheint im Bereich des Rhythmus zu verschwimmen. Wenn Jank und Gruhn Handlungen als Basis musikalischer Repräsentationen sehen<sup>40</sup>, dann lässt sich dies mit grundlegenden pädagogischen Erkenntnissen in Einklang bringen: Als Basis für abstrakte Denkprozesse dient eine Art motorische Intelligenz, ein körper- und bewegungsbezogenes Repräsentationssystem.<sup>41</sup> Dem Erwachsenen wird eine Art motorisch-körperlich geprägte Intelligenz in der (nicht musikalischen) Erfahrung ein Regal ohne Anleitung, nur aufgrund des ‚Gefühls, was zusammenpaßt‘ zusammenzubauen, bewusst.<sup>42</sup> Ein Zugriff auf Repräsentationen von Zusammenhängen ist im beschriebenen Fall ohne bewusstes, begriffliches Wissen möglich. In der Fachliteratur ist ein solches körperbezogenes und motorisches Lernen besonders für die Vermittlung rhythmischer Grundfertigkeit-

<sup>37</sup> <http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/1997%20Sensomotorisches.htm>, Stand 15.05.2006.

<sup>38</sup> Soweit ein solches überhaupt möglich ist: Z.B. Kugler (Kugler, Michael: Bewegung und Musik, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, 223-240, S. 224) unterscheidet zwischen Bewegung bei der Rezeption und Bewegung bei der Produktion von Musik, wobei er im Bereich der Rezeption zwischen Außen- und Innenbewegung unterscheidet. Dies deutet auf die Beteiligung einer Art innerer Bewegung selbst bei scheinbar ‚ruhigem‘ Zuhören hin. Diese Annahme deckt sich mit der im Folgenden erläuterten Vorstellung, dass sich Repräsentationen letztlich nur auf Handlungen gründen können. Bewegungen bei der Produktion unterscheidet Kugler als Mitbewegungen, Klangerzeugung und Dirigat, was der hier vorgenommenen Unterteilung in Bewegung, Klangerzeugung und Visualisierung stark ähnelt.

<sup>39</sup> Kultusministerium: Lehrplan, S. 36.

<sup>40</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 78.

<sup>41</sup> Vgl. Schäfer, Gerd. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, München 2001, S. 26.

<sup>42</sup> Ebd.

ten Konsens. Jank spricht z.B. in Bezug auf die Empfindung der Gewichtsimpulse im Bereich der Bewegung von einer zu entwickelnden „innere(n) metrischen Referenz“<sup>43</sup>, die sich in seinen Ausführungen gegenüber einer rein akustischen Referenz auf laute (betonte) und leise (unbetonte) Impulse als wichtiger darstellt. Folgt man der bildlichen Vorstellung einer Verinnerlichung im Sinne einer inneren Vorstellung von Rhythmus, so ist also die körperliche Bewegung auch der entscheidende Schritt zu kognitiven Fähigkeiten. Der Prozess geht über die Bewegung zur geistig vorgestellten Bewegung und letztlich zum Begriff. Umgekehrt lassen Bewegungen aber auch auf Repräsentationen schließen: „Die gestischen Verläufe des Bewegungsausdrucks verweisen auf psychische Prozesse und auf kulturelle Formung. Sie sind das Ergebnis einer allgemeinen und einer musikspezifischen Enkulturation.“<sup>44</sup>

Eine notwendige Entwicklung von der großen zur kleinen Bewegung, also z.B. vom Tanzschritt zur Fingerbewegung, kann, wie weiter oben dargestellt, nicht schlüssig nachgewiesen werden. Selbst Kleinkinder können nach eigenen Beobachtungen schon bewusst rhythmische Bewegungen mit der Hand ausführen. Kleine, sich an einem Metrum orientierende Bewegungen sind für junge Kinder laut Bruhn sogar oft leichter als große Bewegungen auszuführen.<sup>45</sup> Hinzu kommt, dass schon früh sprachrhythmische, also feinmotorische Kompetenzen, ausgebildet werden.

Die entscheidenden Argumente für eine Vermittlung grundlegender rhythmisch-metrischer Fähigkeiten im Tanz liegt in seiner oben beschriebenen integrativen Kraft, der Gruppenerfahrung, sowie dem Korrektiv der Gruppe, der dadurch inbegriffenen „Fehlerkontrolle“<sup>46</sup> und der Intensität möglicher Erfahrungen. Entscheidungen zur methodischen Erarbeitung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten im Tanz basieren zudem auf ästhetischen, kulturellen und pragmatischen Überlegungen.

### Körpergefühl

Die für den Säugling noch dominierende coenästhetische Wahrnehmung<sup>47</sup> nach Spitz, die von Gudjons als „Zusatz-Wahrnehmung durch oder über das Innere in unserm Körper“<sup>48</sup> bezeichnet wird, zählt im Erwachsenenalter –zumeist nicht mehr bewusst als solche wahrgenommen<sup>49</sup>– zu dem Bereich der Befindlichkeiten. Gerade die Elemente der Bewegung beziehen sich aber auf solche inneren Wahrnehmungen der Muskelspannung und Körperhaltung, die schwer begrifflich zu fassen sind und doch entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeit körperlichen Nachvollzugs von Rhythmus haben, der letztlich wiederum den in vielen Modellen als entscheidend angesehenen Vorgang der Verinnerlichung von Handlungen bedingt.

Ein Zugang über das Körpergefühl steht nicht für sich, sondern kommt v.a. im Zusammenhang mit körperbetonten Warming-ups zur Geltung und stellt eine bisweilen notwendige Voraussetzung für den Bereich der Bewegung dar.

## Rhythmus und Klangerzeugung / Klangwahrnehmung

### Rhythmus und Instrument

<sup>43</sup> Jank: Musik-Didaktik, S. 107.

<sup>44</sup> Kugler: Bewegung und Musik, S. 223.

<sup>45</sup> Bruhn, Herbert: Rhythmus in Wahrnehmung und musikbezogener Handlung, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie, Ein Handbuch, 3. Aufl., Hamburg 1997, S. 291-298, S. 292.

<sup>46</sup> Holtstiege, Hildegard: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik, Freiburg S. 169. Gerade in Bezug auf den Einsatz des Materials im Hausaufgabenbereich, der dem Einsatz von Freiheitsmaterialien in der Schule verwandt ist, spielt Montessoris Begriff einer im Material oder der Handlung inbegriffenen Fehlerkontrolle eine Rolle. Vgl. auch die Bedeutung von Regeln bei Flämig: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<sup>47</sup> Spitz, René: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1974, S. 152.

<sup>48</sup> [http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n\\_02\\_02.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n_02_02.html), Stand 15.05.2006.

<sup>49</sup> Vgl. [http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n\\_02\\_02.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n_02_02.html), Stand 15.05.2006.

Bewegungen finden im musikalischen Bereich meist entweder zu Klängen statt oder zur Erzeugung von Klängen. Dabei stellt sich der Übergang von der reinen Bewegung zum erzeugten Klang als fließend heraus. Wird der körpereigene Klang, (sowie der des Fußbodens) noch eher unbeabsichtigt in Tanzschritten hörbar, so wird der Körper in der Body Percussion bewusst als Instrument eingesetzt. Musikalisches Handeln fordert letztlich die sensorische Integration des Hörsinns.

### Rhythmus und Sprache

Eine der wichtigsten Quellen rhythmischer Klangerzeugung stellt die Sprache dar, die in besonderem Maße seit frühester Kindheit rhythmische Elementarfähigkeiten trainiert. Im Entwickeln einer Flüsterstimme, die feinmotorische Bewegungen dicht an die Möglichkeit körperlicher Klangerzeugung koppelt, wird deutlich, was pragmatisch unter einer Verinnerlichung von Rhythmus verstanden werden kann.<sup>50</sup> Die Stimme kann vom lauten Sprechen, über das Flüstern zu einer Art inneren Sprechens entwickelt werden.

Zugriff auf schon früh vorhandene sprachliche rhythmische Möglichkeiten<sup>51</sup> erlaubt die Festigung von rhythmischen Vorstellungen, die sich letztlich in einem klanglichen Transfer oder einer Engführung der Ausführung auf Instrumente beziehen lassen.<sup>52</sup>

Sprache ist seit frühester Kindheit Sinn- und Rhythmusträger. Der spielerische Umgang mit Sprachrhythmus zwischen sprachlicher Semantik und Nonsens kann eine bedeutende Motivation für die SuS darstellen, rhythmisch aktiv zu werden.

### Rhythmus und Visualisierung

Eine Visualisierung wird hier nicht nur als ein starres Gebilde, sondern im Kontext konkreter Handlungen und als Resultat dieser gesehen. Auch geht es in Bezug auf die Nutzung von Visualisierungen hier nicht um die Förderung rhythmisch-metrischer Genauigkeit.<sup>53</sup> Insgesamt stellen sich Visualisierungen als eine Brücke zwischen handlungsbezogener rhythmischer Umsetzung und einem kognitiven Zugriff auf diese dar. Ihre Bedeutung neben der unbestritten hohen Relevanz des sensomotorischen Sinns und des Hörsinns für die Entwicklung v.a. analytischer rhythmisch-metrischer Kompetenzen im schulischen Kontext zeigt sich als bisher zu wenig differenziert untersucht und wird meines Erachtens oft unterschätzt. Die im Schnittbereich der Künste etablierten Modelle zum Malen zur Musik beziehen sich häufig vorrangig auf emotionale und ganzheitliche Aspekte der Verbildlichung.

Graphische Darstellungen von Klang können sich leicht nachvollziehbar direkt auf die rhythmische Entwicklung klanglicher Parameter im Zeitverlauf beziehen.<sup>54</sup> Das Hinterlassen sowie das Folgen von Spuren ermöglicht eine direkte Verbindung von Bewegung und Visualisierung. Kunstpädagogisch gesehen besteht ein elementarer methodischer Zugang zur zeichnerischen Aktivität und sich daraus entwickelnder symbolischer Darstellung in der Bedeutung der Linie als Bewegungsspur<sup>55</sup>, was zu einer direkten enaktiven Verknüpfung von Darstellung und Rhythmik z.B. in rhythmischen Schwungbewegungen führen kann. Visueller Nachvollzug von rhythmischer Bewegung stellt so eine wichtige Zwi-

<sup>50</sup> Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 190.

<sup>51</sup> Für das Sprechen ist eine in Ansätzen rhythmische Koordination des Sprechens von Silben und Buchstaben notwendige Voraussetzung. Genau genommen ist sprachlicher Rhythmus eine motorische Umsetzung von lautgebundenem Rhythmus mit feinmotorisch besonders vorgeschulten - da durch rhythmische Strukturen sinngebenden - Körperorganen.

<sup>52</sup> Kulturspezifisch finden sich solche Herangehensweisen v.a. in den Trommelschulen Indiens und Afrikas. Vgl. Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 191 und Schütz, Volker: Musik in Schwarzafrika, S. 40.

<sup>53</sup> Vgl. [http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit\\_Hirsch\\_fur\\_Netz.pdf](http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit_Hirsch_fur_Netz.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>54</sup> Vgl. Knott, Martin: Orientierungsfelder der Klangkunst – Entwicklung der Klanginstallation „Nachtlid“, in: Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.): Durch Bilder Musik verstehen, Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 4, Münster 2004, S.194-211, S. 200.

<sup>55</sup> Vgl. Fischer, Lili: Primäre Ideen II. Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 2000, S. 37.

schonstufe zu einer normierten graphischen Kodierung dar. Visualisierung hat zumeist den Charakter der Orientierung u.a. als eine Orientierungshilfe im Makrobereich komplexer musikalischer Strukturen und unterstützt die hörende Wahrnehmung. So findet das Dirigieren des Rhythmus als visualisierende Bewegung auch im Gehörbildungsunterricht Anwendung.<sup>56</sup> Die kritische Stellungnahme Hirschs zur visualisierenden Funktion des Dirigenten<sup>57</sup> in klassischer Musik, sowie ihre insgesamt kritische Haltung gegenüber Visualisierungen, halte ich für nicht auf die Förderung umfangreicher rhythmisch-metrischer Kompetenzen übertragbar.

SuS der fünften Klasse können die Bewegung eines 4/4 Dirigates als Bewegungsspur an der Tafel umsetzen. Rhythmen können als graphische Muster mit dem Bleistift im Rhythmus klopfend erzeugt werden. Das Folgen von gekennzeichneten Betonungen auf einer musikalischen Ablaufspur oder einer komplexen Partitur als metrische Fähigkeit erfordert nicht nur symbolisches Verständnis, sondern auch spezifisches Wissen um die Möglichkeiten musikalischer Visualisierung. Im Bereich der Vermittlung der Notenwerte sind visuelle Darstellungen für das Verständnis der zeitlichen Länge von Klängen sehr hilfreich und ohne fundierte mathematische Kenntnisse realisierbar. Visualisierende Messverfahren sind ohnehin im hier zunächst relevanten Alter der SuS in der 5. Jahrgangsstufe geübter als zeitbezogene Messverfahren.

## **II.2 Umgang mit rhythmisch-metrischen Repräsentationen**

Insbesondere die Zugänge zur Bildung und Festigung figuraler und sich daraus entwickelnder formaler rhythmisch-metrischer Repräsentationen spiegeln relativ überschaubare und grundlegende methodische Strategien der Musikpädagogik wider. Das Feld der Möglichkeiten der Kopplung dieser an symbolische und begriffliche Repräsentationen wie auch des Umgangs mit diesen auf symbolischer und begrifflicher Ebene beginnt sich zu weiten, so dass hier nur noch eine knappe Darstellung ausgewählter Aspekte des weiteren Übens, Gestaltens und Reflektierens<sup>58</sup> erfolgt. Gemeinsam ist diesen Umgangsformen der Betrachtung, Analyse, Notation und Konstruktion von Rhythmen ihre Entwicklung auf Basis der zuvor dargestellten Handlungen.

### **Formen des Hörens**

Sind schon figurale und formale rhythmisch-metrische Repräsentationen gebildet, so erweitert sich das didaktisch zu berücksichtigende Feld des Hörens vom sensomotorischen Hören auf weitere spezifische Formen des Hörens, auf die ich hier nicht im Einzelnen eingehe.<sup>59</sup> Der Hörsinn findet in dieser Arbeit v.a. als Zugang zum auditiven CD-Material Berücksichtigung.

### **Rhythmus und Assoziation**

U.a. in Emrichs Ausführungen<sup>60</sup> zu synästhetischen Sinneswahrnehmungen wird deutlich, dass assoziativ-emotionale Wahrnehmungen eng mit dem Bereich sinnlicher Wahrnehmungen verbunden sind. Im Lehrplan Musik wird dem Rechnung getragen, wenn emotionale Zugänge kognitiven und psychomotorischen Aspekten der musikalischen Aneignung in ihrer Wichtigkeit gleich gesetzt werden. Konkret fordert der Lehrplan v.a. für das Handlungsfeld des Musikhörens „Musik gefühlsmäßig [zu] erleben“<sup>61</sup> und „Klangbeispiele

<sup>56</sup> Vgl. Bayerl, Felizitas: Musik und Bewegung, in: Helms, Siegmund; Hopf, Helmut; Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985, 3. Aufl., S. 363-384, S. 364.

<sup>57</sup> Vgl. [http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit\\_Hirsch\\_fur\\_Netz.pdf](http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit_Hirsch_fur_Netz.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>58</sup> Vgl. Jank: Musik-Didaktik, S. 106.

<sup>59</sup> Hierzu z.B. Ditzig-Engelhardt, Ursula: Musik hören, in: Helms, Siegmund ; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Band 1. Primarstufe, Kassel 1997, S. 157-186.

<sup>60</sup> Vgl. u.a. Emrich, Hinderk: Das Gefühlshafte der Wirklichkeitserfahrung – Signum der Subjektivität, in: Ditzig-Engelhardt: Durch Bilder Musik verstehen, S. 9-31, S. 10.

<sup>61</sup> Kultusministerium: Lehrplan, S. 39.

le frei assoziativ oder synästhetisch wahr[zu]nehmen“. Im Kontext eines isolierten Rhythmikaspektes - so wenig eine vollständige Isolierung in vielen Fällen Sinn machen dürfte - finden sich Gefühlsempfindungen in Bezug auf den Rhythmus an sich, das Mikrotiming der Umsetzung, das Tempo und die Dynamik der Rhythmen. Da sich Repräsentationen auf Basis der weiter oben beschriebenen Zugänge bilden, kann hier nicht von einem Zugang dieser ersten Kategorie gesprochen werden, jedoch werden durch assoziative Verfahren vorhandene Repräsentationen ‚geweckt‘. Im Hinblick auf den Stand rhythmischer Vorerfahrungen in einer 5. Klasse liegt der Gedanke nahe, nicht nur rhythmisch-metrische Fähigkeiten neu zu entwickeln, sondern auf vorhandene Fähigkeiten zurückzugreifen. Jeder Mensch verfügt bereits sehr früh über figurale und formale rhythmisch-metrische Repräsentationen, die nicht erst von Grund auf im Musikunterricht erzeugt werden müssen. Gerade die Reflexion der Vernetzung dieser nicht selten synästhetischen Empfindungen (Lautstärke wird mit Gewicht, Klang mit Druck oder Leichtigkeit, Metrum mit Geschwindigkeit, Strukturen im Bereich des Mikrotimings mit emotionalen Befindlichkeiten [swing-feeling/beschwingtes Gefühl] in Zusammenhang gebracht) sind entscheidend für den Aufbau begrifflichen Wissens.

Die Möglichkeit der Umsetzung von Rhythmen ist des Weiteren überaus stark an die Bereitschaft der SuS geknüpft, sich auf das Phänomen Rhythmus einzulassen und vorhandene praktische rhythmisch-metrische Fähigkeiten zu aktivieren, was wiederum stark von den situativen persönlichen Befindlichkeiten der SuS, also didaktisch gesehen, den motivationalen Aspekten abhängt. Die Annahme Flatischlers, dass rhythmisches Wissen nur geweckt werden müsse, scheint daher zumindest in Anbetracht dieser Überlegungen berechtigt.<sup>62</sup> Die Möglichkeit des motivationsfördernden Ansprechens der Phantasie der SuS im Zusammenhang assoziativer Kontexte stellt eine Stärke eines auf einem auditiven Medium basierenden Übungsystems dar.<sup>63</sup>

### **Rhythmus und Notation**

Wie oben beschrieben, können in der Musik Handlung und Visualisierung eng zusammenhängen. Über visualisierte Bewegungsabläufe oder abstrakte symbolische Darstellungen können die zeitabhängigen rhythmisch-metrischen Prozesse dargestellt werden. Eine bildliche Darstellung rhythmisch-metrischer Phänomene ist nicht ohne Handlungs- oder zumindest Bewegungsbezug oder deren symbolische Verarbeitung möglich. Der Weg der Rhythmusnotation kann so von einer enaktiven Visualisierung direkt zu symbolischen Darstellungen sowie deren Verknüpfung führen.

### **Rhythmus und Konstruktion**

Flämig sieht die Vorstellung der Bildung von Repräsentationen beim Rhythmislernen als Grundlage des schulischen Lernens als problematisch an. Dass sich laut Flämig ein „bestimmtes Gefühl“<sup>64</sup> durch die Beachtung bestimmter Regeln einstellt, ist sicherlich richtig. So spielen bei der Vermittlung von Handlungsabläufen natürlich Regeln explizit (z.B. „Hebe dein linkes Bein, rechtes Bein...“) oder implizit<sup>65</sup> eine Rolle. Die Ausführung von Rhythmus basiert aber auf mehr als nur auf Regeln: Ab einem gewissen Tempo der rhythmisch-praktischen Umsetzung ist eine unmittelbare kognitive Steuerung von Abläufen nicht mehr möglich. Korrektive Regeln beziehen sich auf ausführbare Handlungen, also auf innere Vorstellungen von Handlungen, für deren Erklärung das Modell der Repräsentationen einen fruchtbaren Ansatz darstellt. Regel und Repräsentation beziehen sich also

---

<sup>62</sup> Vgl. Flatischler: Rhythm for Evolution, S. 179.

<sup>63</sup> Siehe Kapitel III.2.

<sup>64</sup> <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<sup>65</sup> Selbst bei Strategien, die versuchen den „zählenden Verstand“ (<http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/tiefenwirkung/taketina.htm>, Stand 15.05.2006.) auszuschalten, besteht ein auditives, visuelles und/oder sensomotorisches Korrektiv für auszuführende Rhythmen.

aufeinander, so dass aufbauend konstruktives Lernen möglich wird, welches auch Flämig für schulischen Unterricht fordert.<sup>66</sup> Dabei ist didaktisch gesehen ein gelungener aufbauender Musikunterricht an die jeweilige Angemessenheit motorischer Anforderungen und die Umsetzbarkeit der Regeln gebunden.

Die grundlegende Bedeutung eines experimentell-konstruktiven und kompositorischen Umgangs mit rhythmischen Elementen wird hierdurch bestätigt. Das ‚Regelwerk‘ musikalischer Gestaltungstechniken kann am sinnvollsten anhand der kreativen musikalischen Produktion verstanden werden. Es geht also langfristig nicht nur um das Befolgen von Regeln, sondern ebenso um die Entwicklung musikalischer Kreativität auf Basis auszugestaltender Regeln.

### **Mathematische Herangehensweisen**

Die Bedeutung mathematischer Grundfertigkeiten für ein weitreichendes rhythmisches Verständnis ist offensichtlich. Ein mathematisch-rechnerischer Zugang zu Rhythmus findet auf Basis schon entwickelter rhythmisch-metrischer Repräsentationen sowie auf grundlegenden mathematischen Fertigkeiten wie dem Zählen, dem Messen, Addieren, Multiplizieren, Dividieren etc. statt und bildet eine Grundlage für weiterführende kompositorische Aktivitäten. Strategien, den „zählenden Verstand“<sup>67</sup> zeitweise auszuschalten, verlieren hierdurch nicht ihre Berechtigung, v.a. wenn es um das praktische Musizieren geht.

## **III Ausgestaltung und Erprobung des Übungssystems**

### **III.1 Grundlagen für die Ausrichtung von Einstiegsmaterialien am Entwicklungsstand rhythmisch-metrischer Fähigkeiten in der Jgst. 5**

Da die 5. Jahrgangsstufe den Ansatzpunkt des Übungssystems darstellt und einige Materialien konkret in der 5. Klasse erprobt werden sollen, wird hier zunächst auf die Lernvoraussetzungen der SuS in dieser Stufe eingegangen.

In einer fünften Klasse sollten sämtliche wesentlichen Voraussetzungen zum Umsetzen von Rhythmen bereits angelegt sein. Vom entwicklungspsychologischen Stand her sind Kinder schon im siebten Lebensjahr in der Lage, komplexere Rhythmen zu erkennen und sprechend nachzuahmen, diese zu klatschen und sich einem Metrum zumindest zeitweise anzupassen.<sup>68</sup> In der Praxis stellen sich diese grundlegenden Fähigkeiten jedoch für ein gemeinsames Musizieren in weiten Teilen als unzureichend ausgebildet dar. Die musikpraktische metrische Sicherheit sowie die Möglichkeit, sich im Taktgefüge wie auch in einem musikalischen Aufbau zu orientieren, muss erst praxistauglich gefestigt werden. So müssen, wie schon erörtert, rhythmische Repräsentationen also offensichtlich nicht nur angelegt, sondern v.a. auch vertieft und vernetzt werden.

Strukturiertes begriffliches Wissen im rhythmisch-metrischen Bereich kann zu Beginn einer fünften Klasse nicht vorausgesetzt werden, da die SuS in der Grundschule stark unterschiedliche Voraussetzungen in diesem Bereich erworben haben, die von einem praktisch nicht entwickelten bis zu einem die wesentlichen musikalischen Begrifflichkeiten umfassenden Wissen reichen können. Im Laufe des fünften Schuljahres werden diese Differenzen über einen musikpraktisch-ausgerichteten Ansatz versucht zu kompensieren<sup>69</sup>, was mit der Ausrichtung des zu konzipierenden Übungssystems übereinstimmt. In dieser Arbeit setzt die Erprobung einzelner Bausteine am Ende der 5. Jahrgangsstufe ein, so dass hier auf einige grundlegende Fähigkeiten zurückgegriffen werden kann.

<sup>66</sup> <http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<sup>67</sup> <http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/tiefenwirkung/taketina.htm>, Stand 15.05.2006.

<sup>68</sup> Vgl. Bruhn: Rhythmus in Wahrnehmung und musikbezogener Handlung, S. 293.

<sup>69</sup> Vgl. Kultusministerium: Lehrplan, S. 43.

Ein Nachahmen von Rhythmus lässt sich im Vergleich zum Anpassen in einen vorgegebenen Rhythmus ebenso wie das Umsetzen und Durchhalten eines eigenen Tempos im Gegensatz zu einem vorgegebenen leichter umsetzen. V.a. an die Methodik des ‚Call and Response‘ angelehnte Verfahren gehen vermittelnd auf diese Problematik ein, indem nur in verhältnismäßig kleinen Phrasen das Tempo gehalten werden muss. Spielerisch und schrittweise kann von einem Nachahmen zu einem Einpassen und schließlich zu einem Anpassen übergegangen werden.

Ein zu langsames Tempo von Rhythmus-Übungen kann die SuS wie auch ein zu schnelles Tempo überfordern, wobei grundsätzlich eher schnelle Tempi leichter umzusetzen sind. Bruhn sieht ein Tempo im Bereich von 112-136 bpm als optimal realisierbar an.<sup>70</sup> Obwohl kleine rhythmische Bewegungen besser gelingen als große Bewegungen, wie z.B. das gleichmäßige Mitgehen in einer Gruppe/zum Takt, stellt sich die Frage, inwieweit einfache Bewegungen Lernprozesse initiieren. Das Durchführen großer Bewegungen wie auch das Ausführen von Rhythmen in langsamen Tempi erscheint gerade im Kontext konstruktiver Prozesse und dem Nachvollzug von Regeln einen notwendigen Zwischenschritt zwischen der Formulierung von Aufgaben und deren flüssiger Umsetzung darzustellen. Gerade die langsame, visuell wie sensomotorisch in vollem Bewusstsein nachvollzogene Bewegung stellt eine Basis jeder Instrumentaldidaktik dar und ist im schulischen Kontext wichtig, um motorisch schwächere SuS nicht durch vorschnelle Hervorhebung der starken SuS zu verunsichern. Ein zwischen einzelnen Stufen der Übungen modulierendes Tempo trägt zu einer Artikulation des Unterrichtsgeschehens bei und ermöglicht einen motivierenden Spannungsbogen zwischen ‚zu langsam‘ und ‚zu schnell‘.

### III.2 Materialaspekte des Übungssystems

Das erste entscheidende Kriterium zur Konzeption eines CD-basierten Übungssystems liegt in dem Desiderat begründet, SuS einheitlich bestimmte, auditiv reproduzierbare musikalische Kontexte zur Verfügung zu stellen, die ergänzend zum Unterricht auch außerunterrichtliche musikalische Aktivität ermöglichen und zu dieser motivieren. Ohne eine hörbare Grundlage und unmittelbare Anweisung sind SuS mit rhythmischen Aufgaben schnell überfordert und orientierungslos.

Im Rahmen einer teilweise selbstständigen Erarbeitung von musikalischen Inhalten durch die SuS im Hausaufgabenbereich stellt sich die Notwendigkeit eines für alle SuS zugänglichen und leicht handhabbaren auditiven Mediums. Die Hörkassette (oder heutzutage auch die Hör-CD) ist nach Heidtmann das erste Medium, über das schon im Kindesalter selbstständig verfügt wird. Die einfache Handhabung, die Robustheit des Mediums wie auch der erschwingliche Preis für tragbare Abspielgeräte spielen hierbei eine Rolle.<sup>71</sup> Im Gegensatz zu einem Software-basierten Übungssystem kann von einer Verfügbarkeit eines Abspielgerätes und der Möglichkeit einer selbstständigen Bedienung ausgegangen werden. Der Aspekt der Materialität/der „Begreifbarkeit“ des Mediums spielt im Hinblick auf die Anwendung in der Jahrgangsstufe 5 eine wichtige Rolle: Der Tonträger CD steht in klarem Bezug zu seinem auditiven Inhalt, während z.B. eine multimedial gestaltete CD-Rom in der Variabilität der medialen Elemente keine klaren Erwartungen bei den SuS hervorruft.

Um einem mehrkanaligen Lernen Rechnung zu tragen und um den SuS einen Überblick im Lernen zu ermöglichen sowie das Hören über andere Zugänge zu strukturieren, wird das auditive Medium durch Arbeitsblätter ergänzt.

Die praktischen Übungseinheiten und zu lösenden Aufgaben zielen auf aktive, motorische Aneignung und Förderung eines „sensomotorischen Hörens“<sup>72</sup> ab. Eine Förderung des

<sup>70</sup> Vgl. Bruhn: Rhythmus in Wahrnehmung und musikbezogener Handlung, S. 292.

<sup>71</sup> Vgl.: Heidtmann, Horst: Literatur für 'kleine Kopfhörer'. Kindertonträger: Produktionsbedingungen und Marktentwicklung, in: Raecke, Renate (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. München 1999, S. 254.

<sup>72</sup> Ditzig-Engelhardt: Musik hören, S. 159. Vgl. auch Jank: Musikdidaktik, S. 77.

Hörsinns als ein allgemeines Anliegen der Musikpädagogik beginnt schon durch die Präsentation der Inhalte. Teilweise hörspielartig werden die Inhalte präsentiert und Handlungen formuliert. Der handelnde Umgang mit den über das Medium CD wiedergegebenen Klängen<sup>73</sup> eröffnet den SuS Perspektiven des aktiven Umgangs mit medial reproduzierter Musik und trägt so zu einer Medienerziehung bei.<sup>74</sup>

### **Akustische Ausgestaltung der Lern-CDs im Übungssystem**

Eine besondere materialspezifische Herausforderung stellt sich in der akustischen Gestaltung der Inhalte der Lern-CDs. Die Auswirkungen einer Ausgestaltung des auditiven Materials in Hinblick auf die Motivation der SuS sowie auf die Effektivität der Lernwege sind nicht zu unterschätzen. Im Folgenden werden einige diesbezügliche Gestaltungsmöglichkeiten dargestellt:

Grundelemente der akustischen Umsetzung:

1. Hörspielähnliche Elemente mit narrativem Charakter, einem Handlungsstrang, mit sprechenden Charakteren (z.B. ‚Prof. Rhythmo‘ s.U.) und einer die Phantasie anregenden Geräuschkulisse eignen sich gut als Einstieg in ein Thema oder eine Aufgabenstellung. Sie wecken das Interesse der SuS und vermitteln grundlegende Informationen.
2. Formulierte Aufgabenstellungen und Hinweise erleichtern eine Orientierung beim Hören der CD. Ein Zurechtfinden auf der CD wird durch diese auch ohne schriftliches Begleitmaterial möglich.
3. Playbacks und Playalongs eignen sich zur Erarbeitung von praktischen Handlungsabläufen, die an ein Metrum und/oder einen musikalischen Ablauf gebunden sind. Die Problematik eines starren Metrums sowie der nicht variablen ästhetischen Vorgaben im Playback sollte an geeigneten Stellen durch das Erstellen von Hörvarianten wenigstens teilweise entschärft werden.
4. Hörbeispiele verdeutlichen zu erreichende klangliche Ziele beim Selbstbau von Instrumenten oder bei der Benutzung alternativer Instrumente.

Elemente der akustischen Ausgestaltung und Variation:

1. Akustische Pausen, Dynamikunterschiede, Klang- und Stimmmodulationen sowie Tempovariationen gehören vergleichbar der Artikulation des Unterrichts auch zur Artikulation eines spannenden ‚auditiven Lernweges‘.
2. Akustische Hervorhebungen von einzelnen Instrumenten(gruppen) oder Musikabschnitten durch Lautstärke oder Klang können rhythmische Schichtungen, instrumentalen Zusammenklang und Einbettung einzelner Instrumente im Gesamtgefüge verdeutlichen. Im sukzessiven Aufbau von Rhythmen oder Musikstücken können konstruktive Vorgehensweisen deutlich werden. Orientierungsmöglichkeiten werden geschaffen. Die Anordnung von Klängen im Stereopanorama ermöglicht eine akustisch nachempfundene räumliche Orientierung, aber auch eine Aufteilung des auditiven Materials (z.B. von Metrum und Rhythmus) in zwei Ebenen. Diese kann durch konzentriertes Hören auf eine Seite, Hören auf nur einer Kopfhörerseite oder durch aktive Kontrolle über den Panorama-Regler des Wiedergabemediums durch die ZuhörerIn/den Zuhörer sowohl simultan, als auch selektiv wahrgenommen werden.

---

<sup>73</sup> Die Problematik wird beschrieben bei: Kugler: Bewegung und Musik, S. 223.

<sup>74</sup> Vgl. Münch, Thomas: Medien im Musikunterricht, in: Jank, Musikdidaktik, S. 222.

3. Akustische Segmentierungen kommen in einer schrittweisen Erarbeitung sowohl in horizontaler Dimension<sup>75</sup> als auch in vertikaler Dimension (Üben in Abschnitten) zum Tragen.
4. Akustische Signale wie Belohnungszeichen, Abschnittskennzeichnungen u.ä. motivieren, erhöhen die Aufmerksamkeit und erleichtern die Orientierung im akustischen Ablauf.

### III.3 Didaktisch-methodischer Kommentar zur Organisation des Materials

Im Sinne der Konzeption ist ein System zu entwickeln, welches den SuS neben der Nutzung der Materialien im Unterricht in einigen Übungseinheiten Audio-CDs und Begleitmaterialien in Klassenstärke zur Verfügung stellt. Dabei werden die CDs in einem Leih-System<sup>76</sup> ausgegeben. Nach Abschluss jeder Übungseinheit geben die SuS ihre CDs wieder ab. Aufgaben werden in auditiver und/oder schriftlicher Form gestellt.

Organisatorisch denkbar wäre eine prinzipielle Trennung zwischen formulierter Aufgabenstellung und Hörmaterial gewesen, was für die SuS zur Notwendigkeit geführt hätte, sich stundenweise (nach Ausgabe der entsprechenden Arbeitsblätter) die Aufgaben zum Hörmaterial zu erlesen und somit den Zugriff zu einer einzelnen CD mit mehreren Einheiten über einen längeren Zeitraum spannend zu gestalten. Über eine solche Vorgehensweise wäre allerdings hörspezifisches Potential des Übesystems verschenkt worden. Werden den SuS für jede Übungseinheit neue CDs geliehen wie in diesem Konzept umgesetzt, erfährt das Übungsmaterial eine Dynamisierung. Die Nutzung von ‚frischen‘ CD-Inhalten für jede Übungseinheit ermöglicht regelmäßig einen neugierigen Erstkontakt mit neuem Hörmaterial und motiviert zur Auseinandersetzung mit den vorhergehenden Inhalten, solange sie noch zur Verfügung stehen. Die SuS werden auf diese Art auch zum sorgsamem Umgang mit den CDs angehalten, da nur die Abgabe der vorausgehenden CD zum Erhalt der neuen CD berechtigt. Ein Strafpunktesystem kann hier bei auftauchenden Problemen eingeführt werden. Als Motivations- und Feedbacksystem v.a. für den Einsatz im Hausaufgabenbereich liegt die Verleihung von Titeln oder z.B. einer symbolischen goldenen Trommel nahe. In diesem Zusammenhang sind die Lehrerfunktionen des Erziehens und Organisierens gefordert.

Die Gemeinsamkeiten des CD-basierten Übungssystems mit dem Einsatz von Hörspielen im Unterricht lassen eine Übertragung von didaktischen Überlegungen zu, die die Notwendigkeit der vorausgehenden Feststellungen v.a. bezüglich motivationaler Aspekte noch unterstreichen: Einem angestrebten Sinn entnehmenden und problemlösenden Umgang mit dem auditiven Medium, einer „aktiven Erschließungshaltung“<sup>77</sup>, steht nach Friedrichs die Problematik einer konsumierenden Hörhaltung der SuS gegenüber, die eine verbreitete Umgangsform mit Hörspielen darstelle. Hickethier sieht gar die Gefahr eines ‚Nebenbei-Medium(s)‘<sup>78</sup>. Friedrichs Annahme, dass eine hohe Motivation und Anstrengungsbereitschaft „das Fundament zur Erschließung hörspielspezifischer Strukturen“<sup>79</sup> darstellen, lässt sich auf den Umgang mit einem CD-basierten Übungssystem übertragen. „Wenn kein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt werden kann, stellen die Lernenden die Ohren auf Durchzug. Aus diesem Grund beginnt das Zuhören durch das Anknüpf-

<sup>75</sup> Eine solche Vorgehensweise kann z.B. für die Erarbeitung von Schlagzeugrhythmen sinnvoll sein: In schrittweiser polyphoner Schichtung wird zunächst das Spiel der rechten Hand (HiHat) hörbar, dann ergänzend das des rechten Fußes (Bass-drum) und schließlich das der linken Hand (Snare) hörbar.

<sup>76</sup> Siehe Material 2 im Materialanhang.

<sup>77</sup> [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs\\_hoerspiele/friedrichs\\_hoerspiele.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs_hoerspiele/friedrichs_hoerspiele.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>78</sup> [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hickethier\\_radio/hickethier\\_radio.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hickethier_radio/hickethier_radio.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>79</sup> [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs\\_hoerspiele/friedrichs\\_hoerspiele.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs_hoerspiele/friedrichs_hoerspiele.pdf), Stand 15.05.2006.

fen an den eigenen Interessen.<sup>80</sup> Die Arbeit mit einer persönlich verfügbaren CD stellt für die SuS erfahrungsgemäß eine hohe Motivation dar. Die optische Gestaltung der CDs sollte ebenfalls nicht vernachlässigt werden.<sup>81</sup> Der persönliche Bezug zur CD wird schon durch die Gestaltung einer eigenen CD-Hülle verstärkt.

Nicht nur Neugierde, Interesse für die Inhalte und ein persönlicher Bezug zum Medium, sondern auch dessen Überschaubarkeit und die Möglichkeiten des Nachvollzugs eigener Leistungen wirken sich letztlich auf die Bereitschaft aus, sich intensiv mit den Hörinhalten auseinanderzusetzen. Klare, möglichst handlungsorientierte Aufgabenstellungen bilden das Fundament für ein solches Nachvollziehen.

Über den Einsatz von thematisch variierenden CDs findet sich die Möglichkeit einer klaren Abgrenzung der Themen, was die Übersicht sowie die Einschätzung des eigenen Leistungsstands in überschaubaren Einheiten erleichtert. Ebenso werden Differenzierungsmöglichkeiten begünstigt, denn es besteht kein Platzmangel auf der jeweiligen CD, was die Erstellung von Variationen mit höher und niedriger angesetztem Schwierigkeitsgrad ermöglicht.

Zur Strukturierung und Sicherung und um zusätzliche Lernkanäle anzusprechen, werden Aufgabenstellungen und Ergebnisse auch in schriftlicher Form fixiert.

### **Verortung der Bausteine des Übungssystems im Unterricht**

Bausteine des Übungssystems lassen sich für alle Phasen des Unterrichtsgeschehens sowie für den Hausaufgabenbereich konzipieren.<sup>82</sup> Gerade die Möglichkeiten des Einsatzes im Hausaufgabenbereich als für alle SuS gleichermaßen zugängliche auditive Basis für musikpraktische Aktivitäten lassen das innovative Potential des Konzepts deutlich werden. Was im Unterrichtsgeschehen auch mit kommerziellen auditiven Materialien - erforderlich ist die rechtliche Grundlage für den Einsatz in der Klasse - erreicht werden kann, wird im Hausaufgabenbereich bisher aus rechtlichen (Vervielfältigungsrechte auditiver Inhalte) und organisatorischen Gründen (Möglichkeiten der Eigenproduktion auditiver Inhalte) in seltenen Fällen realisiert. Die Möglichkeit der Anpassung von Materialien an spezielle Lernvoraussetzungen macht ein selbst erstelltes Material ebenso für den Einsatz im Unterricht attraktiv. Dabei bietet sich der Einsatz als Grundlage oder ergänzendes Material

- für Warming-ups in der Einstiegsphase des Unterrichts
- zur Erarbeitung von Liedern und Stücken
- für einen Einstieg in ein neues Thema
- zur Vertiefung thematischer Aspekte und praktischer Fertigkeiten
- zur Wiederholung bestimmter Sachverhalte und Auffrischung praktischer Fähigkeiten
- für die Abfrage im Rahmen von Leistungserfassungen
- stundenfüllender musikalischer Inszenierungen und einer Art Mitmach-Arrangements<sup>83</sup>

an. Insgesamt soll das Material dabei nicht im Detail das Vorgehen der Lehrperson vorgeben und flexibel in das Unterrichtsgeschehen eingepasst werden können. Hier ist die Lehrerfunktion des Unterrichtens gefragt.

Ein modularer Aufbau einer CD durch z.B. in verschiedenen Tempi aufgenommene Playbacks gewährleistet dabei eine Reaktion auf situative Bedingungen und Flexibilität der SuS im Umgang mit den CDs, welche eine differenzierende Vorgehensweise unterstützt.

<sup>80</sup> [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/poettinger\\_heartbeat/poettinger\\_heartbeat.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/poettinger_heartbeat/poettinger_heartbeat.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>81</sup> Allerdings stellt sich die Erstellung von jeweils 25 bedruckten CDs in der Erprobungsphase der Inhalte als unökonomisch dar. Die CDs werden daher in der Erprobungsphase lediglich beschriftet.

<sup>82</sup> Eine Anwendung im Hausaufgabenbereich schließt natürlich den Umgang mit dem Material im Unterricht mit ein.

<sup>83</sup> In der Ausgestaltung musikalischer und instruktiver Elemente auf Basis eines Playbacks kann (unter Einbuße einiger spontaner Variationsmöglichkeiten) ein zum „Live-Arrangement“ (Jank: Musikdidaktik, S. 167) ähnliches Klassenmusizieren initiiert werden.

## Fehlerkontrolle und Orientierungshilfen in Methoden der praktischen Erarbeitung

Es lassen sich unterschiedliche Arten der Fehlerkontrolle im Übungssystem realisieren. Neben der Selbstkontrolle stellt auch die ritualisierte Kontrolle im Unterricht einen wichtigen Bezugspunkt für die SuS dar. Orientierungshilfen stellen sich in vielen Fällen als eine Art ‚materialisierte Spielregeln‘<sup>84</sup> dar und fördern eine möglichst unmittelbare und immanente Fehlerkontrolle der Lösungen von Aufgabenstellungen. Orientierungshilfen lassen sich grundsätzlich auch kombiniert anwenden. Situative Variationen sind erforderlich. Die Lehrerfunktion des Bewertens hängt eng mit der Entwicklung transparenter und realistischer Leistungsdefinitionen zusammen. Inwiefern musikalisch-praktische Leistungen benotet werden, sollte nicht pauschal, sondern situationsabhängig entschieden werden. Letztlich ermöglicht erst die Transparenz der zu erreichenden Fähigkeiten und die Möglichkeiten ihrer Erlangung eine für die SuS sinnvolle Leistungsbewertung.

<b>Orientierungshilfe</b>	<b>Umsetzung</b>	<b>Erklärung</b>	<b>spezielle Probleme</b>
<b>Auditive Kontrolle</b>	<b>Playback</b>	Kontrolle über Metrum und andere nach Bedarf zu gestaltende Bezugspunkte	Fehler erfordern u.U. einen Neuanfang des gesamten Playbacks
	<b>Playalong</b>	Unmittelbare Überlagerung von Vorgabe und Ergebnis	Siehe Playback
	<b>Wechselspiel von Playback und Playalong</b>	Call and Response-ähnliche Schemata durch zeitweisen Wegfall einer akustischen Orientierungslinie	Abhängig von der Art der Umsetzung (siehe andere Probleme)
	<b>Call and Response</b>	Sequentieller Vergleich von Aufgabe und Ergebnis, in unterschiedlichen Längen denkbar	Lernen nur über Nachahmung
	<b>Kommentierungen</b>	Sprecherstimme macht auf zu erwartende Fehlerquellen aufmerksam (instruktiv)	Nur Hinweis auf zu erwartende Probleme, keine sichere Kontrolle
	<b>Direkte Handlungsanweisungen</b>	V.a. im langsamen Tempo können Handlungsanweisungen unmittelbar umgesetzt werden	Bindung an unmittelbare Instruktion
	<b>Aufgabe-Lücke-Kontrollsequenz</b>	Musikalische ‚Kommentierung‘ eines Versuchs der Umsetzung einer Aufgabe	Einhaltung der Reihenfolge kann bei konsumierendem Hörverhalten der SuS nicht gewährleistet werden
<b>Visuelle Kontrolle</b>	<b>Bewegungskarten</b>	Bewegungen werden durch Geh-, Hüft-Tanz- und andere Karten visuell gestützt	Blockade durch starre Abläufe, hohe Konzentrationsanforderung
	<b>Ablaufplan/ Partitur</b>	Musikalische Abläufe werden anhand von visuellen Aufzeichnungen nachvollzogen	Fixierung auf rein visuelle Wahrnehmung, korrigiert keine Fehler in Bewegungen
	<b>Kontrollbögen mit Lösungen/ Arbeitsblätter</b>	V.a. schriftliche/zeichnerische Aufgaben können mit Musterlösungen oder Hinweisen verglichen werden	Sicherstellung der angemessenen Zuhilfenahme ist nicht gewährleistet
<b>Kontrolle über einen Bewegungsablauf</b>	<b>Bewegungskarten</b>	Bewegungsabläufe werden einem Raster angepasst, das keine Fehler zulässt (Rhythmen ‚erlaufen‘)	Blockade durch starre Abläufe
	<b>Klarheit der Bewegungen</b>	Eine immanente Fehlerkontrolle liegt vor, wenn nur die richtige Bewegung zu einem Ergebnis führt	Abhängig vom konkreten Fall
	<b>Gegenüberstellung von Bewegungen</b>	Z.B. paarweise komplementäre Ausführung von Tanzbewegungen, so dass nur eine korrekte Ausführung ‚funktioniert‘	SuS müssen hierfür im Team arbeiten; Ist daher vorwiegend für den Einsatz im Unterricht geeignet

<sup>84</sup> Montessori benutzt in ähnlichem Kontext den Begriff ‚materialisierte Abstraktion‘ Vgl. Holtstiege: Modell Montessori, S. 103.

			net
<b>Soziale Kontrolle</b>	<b>Arbeit im Team</b>	Gegenseitige Kontrolle beim gemeinsamen Musizieren; Rhythmusspiele, die eine gemeinsame, korrekte Ausführung erfordern	Möglichkeit kann außerhalb der Schule nicht vorausgesetzt werden, Fehler werden nicht unbedingt bemerkt

Fehlerkontrolle durch bewusste und spontane Heranführung an eine metrische Basis  
Die SuS bekommen in Form der Übungs-CDs zu Hause die Möglichkeit, nach einer soliden metrischen Basis zu üben, die ihnen hilft, eigene Leistungen realistisch einzuschätzen. Dies ist möglich, sobald das Grundprinzip der Kopplung von Rhythmusimpulsen an eine gleichmäßig durchlaufende Pulsation beherrscht wird. Sind die entsprechenden Grundlagen gelegt, so dass die SuS ein Metrum in der Musik entdecken und sich diesem anpassen können, stellt das starre Tempo von Playbacks und Playalongs kein echtes Problem dar. Die Überforderung der SuS durch ein bestimmtes Tempo sollte allerdings vermieden werden, indem auf der Hör-CD differenzierende Möglichkeiten der Ausführung und unterschiedliche Tempi (auch als Anreiz) angeboten werden. Die bewusst-analytische Heranführung der SuS an ein vorgegebenes Metrum sollte dementsprechend über kleine Schritte erfolgen. Auch bieten sich Umsetzungen von sehr langsamen Anweisungen an, die zunächst ohne festes Metrum eingeübt werden. Eine bewusste oder analytische Herangehensweise ist hier von einem eher intuitiv-spontanen Umgang mit Rhythmus zu unterscheiden, wobei beide Herangehensweisen im Musikunterricht ihre Berechtigung haben: In auf das spontane Erfassen ausgelegten Call and Response Sequenzen müssen die SuS nur über einen sehr kurzen Zeitraum einen zudem unmittelbar nachgeahmten Rhythmus im Metrum ‚halten‘. Die umzusetzenden Abschnitte können mit der Zeit länger werden.

#### Melodie und Sprachsemantik als Gedächtnisstütze

Ein Vorteil von sinnstiftenden Handlungsabfolgen und u.U. auch melodiösen sprachlichen Sinneinheiten liegt in der Unterstützung der Merkfähigkeit. Sätze können ein rhythmisches Merkaster vorgeben, durch das eine sichere Selbstkontrolle ermöglicht wird. Ebenso kann eine einfache ‚Ohrwurm‘-Melodie die Merkleistungen im Bereich des Rhythmus erhöhen, wie auch das musikalische Erleben verstärken.

#### Irritation zur Förderung eines Orientierungsbewusstseins

Wird eine Aufgabe sicher beherrscht, kann die sichere metrische Basis als Fehlerkontrolle ins Gegenteil verkehrt werden: Der gelernte Rhythmus wird über einen irritierenden Rhythmus gespielt. Die SuS müssen sich so gut auf ein gleichmäßiges Metrum konzentrieren, dass sie sich nicht aus dem Takt bringen lassen.

#### **Kulturelle Einflüsse auf die Auswahl inhaltlicher Bezüge**

In der Rhythmusdidaktik findet sich teilweise eine gewisse Skepsis gegenüber der westlichen Rhythmuskultur. U.a. wird diese an dem Eindruck einer Entkörperlichung der Rhythmik zugunsten einer Visualisierung in Form eines Dirigenten in klassischer Musik festgemacht.<sup>85</sup> Zudem werden kognitive Herangehensweisen an das Phänomen Rhythmus kritisch bewertet, ohne die Situation im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen genauer zu berücksichtigen. Ich stehe diesen Einschätzungen insofern kritisch gegenüber, als dass solche Sichtweisen verleiten können zu übersehen, dass

1. klassische Musik z.B. im Instrumentalspiel sehr wohl körperlich nachvollzogen wird<sup>86</sup>.

<sup>85</sup> Vgl. [http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit\\_Hirsch\\_fur\\_Netz.pdf](http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit_Hirsch_fur_Netz.pdf), Stand 15.05.2006.

<sup>86</sup> Vgl. <http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/1997%20Sensomotorisches.htm>, Stand 15.05.2006.

2. die visualisierte Inszenierung von Musik auch immense Vorteile für eine Orientierung zumindest innerhalb größerer musikalisch-rhythmischer Strukturen bergen kann.
3. traditionelle Tanzelemente durch Volkstanz und Standard-Tänze in der westlichen Kultur lebendig, wenn auch nicht allgegenwärtig sind.
4. Einflüsse der Popularmusik und den in ihr inbegriffenen Tanzformen für die SuS alltäglich und somit Kultur(mit)bestimmend geworden sind.
5. allgegenwärtige multikulturelle Einflüsse ein Teil der westlichen Kultur geworden sind.

Eine Abgrenzung der westlichen Kultur gegenüber anderen Kulturen und eine teilweise daraus folgende Exotisierung und Mystifizierung des Phänomens Rhythmus scheinen mir vom eigentlichen Anliegen -der Vermittlung von Rhythmus- abzulenken. Dabei soll auf inhaltlicher Ebene des Übungssystems natürlich möglichst umfangreich auf das rhythmische ‚Weltpotential‘ eingegangen werden und ausgehend von den Vorerfahrungen der SuS Rhythmus in bekannten und unbekanntem kulturellen Kontexten beleuchtet werden.

### III.4 Entwurf konkreter (methodischer) Bausteine des Übungssystems:

Die hier skizzierten Materialien und Aufgabenstellungen können überwiegend für alle Altersstufen passend variiert werden. Methodische Ansätze können auch kombiniert werden, wie z.B. das Sprechen von Rhythmen und das Umsetzen dieser über Body Percussion. In den meisten Fällen sollten Hör-CDs durch Arbeitsblätter unterstützt werden. Inhaltliche Aspekte können im Unterricht entsprechend der situativen Zielsetzungen ausgeweitet und aufbereitet werden. Die mit einem **M** gekennzeichneten Skizzen finden sich als exemplarisch umgesetzte Realisierungsvorschläge (in Form von Arbeitsblättern (**AB**), Lehrer/inneninformationen (**LI**) und in MP3 Dateien umgewandelte CDs (**CD**)) im Materialanhang der Arbeit. Weitergehende Realisierungsvorschläge und Kommentare dienen als Ausblick für Variationsmöglichkeiten. In den Beispielmaterialien findet sich teilweise eine Kombination unterschiedlicher Zugänge und Methoden. Z.B. finden sich auf der „Samba-Lern-CD“ **M-D02** (siehe Kapitel III.5) eine Kombination von Sachinformationen, Sprechrhythmen, Body Percussion, Bewegungsübungen, Alternativ Percussion, und metrischen Zähl- und Hörübungen.

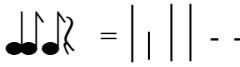
<b>A 01-04: Hörrätsel und assoziative Zugänge</b>			
<b>A</b>	<b>Methoden</b>	<b>Realisierungsvorschläge</b>	<b>Kommentare</b>
<b>01</b> <b>M:</b> <b>CD</b> <b>AB</b>	<b>Rhythmus- Rätsel I</b>	Umsetzung als Hörrätsel zu rhythmischen Geräuschen im Alltag: Auf einer CD befinden sich rhythmische Alltagsklänge. Die SuS ordnen diesen Klängen Gegenstände und Handlungen zu.	Die Aufgabe ist besonders als Einstiegssequenz zur Thematisierung von Rhythmus und Grundschlag geeignet. Die SuS werden für Zeit- und Rhythmuserfahrungen im Alltag sensibilisiert.
<b>02</b>	<b>Rhythmus- Rätsel II</b>	Zu Rhythmen werden die zugehörigen Melodien (den SuS bekannter Melodien) erraten. Durch Einsatz von CDs ist die Aufgabenstellung der Zuordnung von zwei CD-Tracks (Rhythmus wird der rhythmisierten Melodie zugeordnet) möglich.	Die Aufgabenstellung ist in allen Jahrgangsstufen möglich und kann als Spiel erweitert werden: SuS klatschen sich die Rhythmen ihnen bekannter Melodien vor und erraten diese. Dies ist auch anhand einer ‚Zeichensprache‘ wie in <b>M-C06</b> möglich.
<b>03</b>	<b>Rhythmus- geschichten erfinden und umsetzen</b>	Aufgrund von Rhythmusentdeckungen im Alltag, die z.B. durch das Material <b>M-A01</b> angeregt werden können, werden konkrete Rhythmusgeschichten erzählt, graphisch notiert und umgesetzt. Aus Tracks einer CD	Das Erzählen von Geschichten stellt v.a. für jüngere SuS eine wichtige Möglichkeit dar, Sachverhalte zu strukturieren. Die Anknüpfung neuen Wissens an eigene Erfahrungen ist möglich. Das Beschreiben von rhythmischen Phänomenen wird auf einer intuitiven

		mit Alltagsklängen und rhythmischen Geräuschen (vgl. <b>M-A01</b> ) können die SuS eine eigene Geschichte zusammenstellen.	Ebene möglich. Grundlegende Begriffe wie ‚Wiederholung‘, ‚gleichmäßig‘, ‚Dauer‘ etc. werden erarbeitet.
<b>04</b> <b>M:</b> <b>CD</b> <b>AB</b>	<b>Bewegungs- vorstellungen assoziativ rhythmischen Musik- stücken zuordnen</b>	Zu Musikbeispielen unterschiedlichen rhythmischen Temperaments (z.B. einer jazzigen rhythmisch variierten Saxophonmelodie) werden Gangarten (z.B. eines alten Mannes in der Fußgängerzone) assoziiert und von den SuS erprobt. Umgekehrt kann die passende Musik zu umgesetzten Gangarten erraten werden.	Siehe A03. Vorstellungen von Rhythmus werden assoziativ aus Alltagserfahrungen abgeleitet. Tempovorstellungen werden über Bewegungserfahrungen geweckt. In diesem Kontext zu erarbeitende Begriffe wie z.B. gehend, laufend, stoppend, bummelnd, schleichend, hüpfend, rennend, schlurfend, humpelnd, hektisch etc. helfen, ein beschreibendes Vokabular für Rhythmen aufzubauen, das als Grundlage für die Erarbeitung des Fachvokabulars für Tempobezeichnungen oder Fachbegriffe der Agogik dienen kann.

<b>B 01-05: Rhythmus umsetzen und hörbar machen (ausführen)</b>			
Der Mitvollzug rhythmischer Sequenzen kann jeweils durch unmittelbare Handlungsinstruktionen, Call and Response-Verfahren, Playalongs und andere Techniken auf den Übungs-CDs ermöglicht werden.			
<b>B</b>	<b>Methoden</b>	<b>Realisierungsvorschläge</b>	<b>Kommentare</b>
<b>01</b> <b>M</b> <b>CD</b> <b>AB</b>	<b>Tanz</b>	Tanzschritte können im Unterricht und zu Hause durch den Einsatz der Übe-CDs gelernt werden, auf denen eine Tanzmusik mit entsprechenden Signalen oder Kommentaren zu den Bewegungsabläufen versehen wird. In einigen Fällen wird eine visuelle Orientierungshilfe notwendig sein.	Ein elementarer Zugang zum Tanz stellt sich im Mitgehen dar. Das Mitgehen zu Pulsationen kann im Unterricht an Beispielstücken erarbeitet und zu Hause geübt werden. Die Fähigkeit des Entdeckens einer gleichmäßigen Pulsation in Musik ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung metrischer Fähigkeiten.
<b>02</b> <b>M</b> <b>CD</b> <b>AB</b>	<b>Rhythmus- sprache/ Sprech- und Gesangs- rhythmen sprechen</b>	Gedichte, Lieder, Zungenbrecher, Nonsense-Wörter-Ketten, und Silberrhythmen können auf Basis einer auditiven Grundlage eingeübt werden. Dabei sind vielfältige methodische Variationen möglich. Gerade im Umgang mit Sprache bietet sich auch eine ‚Umkehrung‘ des Call and Response Verfahrens an. Vergleiche hierzu: <b>M-B02</b> , Alternatives Playback 01.	Neben der rhythmischen Körperbewegung stellt die Sprache den elementarsten Zugang zum Rhythmus dar. Sprachliche Umsetzung von Rhythmen kann für sich stehen oder an Bewegungen gebunden sein, wobei sie in der Verbindung mit Körperbewegungen oft die Koordination und Orientierung erleichtert. Eine Verbindung von Melodie und Text kann das ästhetische Erleben und damit die Motivation und Merkfähigkeit (als eine Art ‚Eselsbrücke‘) steigern.
<b>03</b> <b>M</b> <b>LI</b> <b>CD</b>	<b>Body Percussion</b>	In Warming-up Phasen werden regelmäßig grundlegende Koordinations- und Bewegungsübungen durchgeführt. Audio-CDs bieten hier über Playbacks und Playalongs eine Grundlage, die auch ein außerschulisches Üben ermöglicht. Die Umsetzung zu einem ‚Rhythmus-Rodeo‘ ist reizvoll.	Die Nutzung körpereigener Percussionsinstrumente ermöglicht eine leicht zu realisierende Umsetzung von ästhetisch ansprechenden Klängen in der Großgruppe. Bewegungsanalysen und eine Vorbereitung für das Instrumentalspiel sind in der Entwicklung von grundlegenden Schlagtechniken und Bewegungsabläufen möglich.
<b>04</b> siehe Sam- ba- Lern- CD  <b>M- D02</b>	<b>Bewegungs- übungen (als Vorübungen für das Instrumental- spiel)</b>	Eine experimentelle ‚Reißverschlussmusik‘ kann als Playback einer Bewegungsstudie dienen. Die Gemeinsamkeiten der Armbewegung beim rhythmischen Streichen einer Geige und beim Öffnen und Schließen eines Reißverschlusses können thematisiert werden. Fingerübungen, das Spielen	Hier kann ein Bewusstsein für (rhythmische) Bewegungsabläufe geschaffen werden. Dabei können auch die Bausteine 02 und 03 eng miteinander verknüpft sein. Bewegungsübungen können aber auch lautlos ausgeführt werden. Instrumentale Spielweisen können ‚trocken‘ eingeübt werden.

		einer Luftgitarre od. Luftgeige sind weitere Beispiele für Bewegungsübungen zu einem CD-Playback. Auch können zu kurzen Sequenzen von Trickfilmklängen Bewegungsabläufe entwickelt werden.	Die Arbeit mit Playbacks in Form von trickfilmtypischen Geräuschsequenzen ermöglicht eine Erarbeitung von ansonsten selten thematisierten Bewegungselementen wie zielen, abfedern, abprallen, heben, etc.
<b>05</b> siehe Samba- Lern- CD  M- D02	<b>Rhythmische Übungen auf alternativem „Schlagzeug“ (Alternativ Percussion)</b>	Das rhythmische Potential von Alltagsgegenständen kann unter Anleitung einer CD im Hausaufgabenbereich erkundet werden. Klangbeispiele auf einer CD können als Motivation und Veranschaulichung möglicher Klänge dienen.	Der Begriff Schlagzeug wird wörtlich genommen. Die SuS brauchen z.B. nur zwei Drumsticks, um sich als SchlagzeugerInnen zu fühlen. Die Nutzung von alternativen ‚Instrumenten‘ der Umgebung wie Dosen mit Gegenständen (Rasseln), Töpfen, Kartons, etc. ermöglicht den SuS musikalische Aktivitäten außerhalb der Schule.

<b>C 01- 07:Konstruieren, Lesen und Schreiben von Rhythmen</b>			
	<b>Methoden</b>	<b>Realisierungsvorschläge</b>	<b>Kommentare</b>
<b>01</b>	<b>Rhythmische Handlungen graphisch notieren</b>	Rhythmische Bewegungen des Instrumentalspiels wie z.B. das Spiel von Maracas, werden erarbeitet. Von den SuS werden hierzu einfache graphische Notationen entwickelt. Diese entstehen z.B. auf Basis der auditiven Beschreibungen zu Spieltechniken von Selbstbauinstrumenten.	Aus graphischem Bewegungsnachvollzug können sich unmittelbar symbolische Darstellungen entwickeln, die einen Bogen zu normierter Notation schlagen. (Im Unterricht wurde die ‚Samba-Lern-CD‘ (M-D02) als Grundlage zur Erarbeitung einer graphischen Darstellung der Spielweise des Guiros genutzt.)
<b>02</b> M CD AB	<b>Visualisierung als Zeit-Längenmaß (Notenlängen)</b>	Schritte in einer gleich bleibenden Geschwindigkeit können als Längenmaß für Instrumentalklänge gezählt werden. In gleich bleibender Zeichengeschwindigkeit werden Klänge in Linien umgesetzt. Die Länge dieser Linien kann zueinander in Beziehung gesetzt werden.	Beim Geigenspiel korreliert die Notenlänge mit der ‚Bogenlänge‘. Eine unmittelbare Anschauung der Noten‘längen‘ ist so gegeben. Metrisches Handwerkszeug entwickelt sich so über visuelle Brücken auf handlungsebene. Die Übung kann z.B. als Ausgangspunkt zum Erlernen der ersten Notenwerte dienen.
<b>03</b> M CD AB	<b>Metrische Zählübungen</b>	Noten- und Taktlängen werden im gleichmäßigen Mitzählen von Impulsen eingeschätzt (siehe M-C02). Entsprechende Übungssequenzen zum Zählen von Impulsen können auf CD erstellt werden. Aus einer Abfolge von Impulsen werden Betonungen gezählt.	Pulsationen dienen als zählbare Zeitsegmente. Das Zählen von Pulsationen sollte zunächst in Verbindung mit Handlungen (z.B. Schritte zählen) vollzogen werden (siehe M-C02). Zunächst können klare Impulse, erweiternd Betonungen (bestimmte Notenwerte od. Takte) gezählt werden.
<b>04</b> M LI CD AB	<b>‚Gehkarten‘ zum Rhythmuslesen</b>	Einfache Schrittabfolgen als wörtliche Umsetzungen des Begriffes ‚Stepsequencer‘ werden in Form von Karten auf dem Boden ausgelegt. Rhythmische Konstruktionen werden zu Playbacks möglich, wenn die auf den Karten vermerkten Handlungsanweisungen, Sprechsilben o.ä. synchron zum Abschreiten der entsprechenden Karten ausgeführt werden.	Ausgelegte ‚Hüpf- oder ‚Gehkarten‘ können in Anlehnung an Kinderspiele eine erste Visualisierung komplexer rhythmischer Abläufe darstellen. Sie bieten als Orientierungshilfe einen visuellen Überblick des Gesamtkontextes sowie eine motorische Anknüpfung. Ein solcher Anreiz für Gruppenaktivitäten außerhalb der Schule stellt sich für SuS der fünften Klasse als relevant dar.
<b>05</b>	<b>Spielerisch-</b>	Mit Sprechsilben oder Handlungsan-	Eine visuell-logische Konstruktion führt zu

<b>M</b> <b>CD</b> <b>AB</b>	<b>konstruktiver Umgang mit Sprechsilben im ‚Step-sequencer‘</b>	weisungen beschriftete Karten oder Tabellen können mit einem dem Metrum folgenden Finger oder ‚Taktstock‘ ‚durchgegangen‘ werden. Auf Grundlage des gleichmäßigen Folgens einer elementaren Pulsation lassen sich Rhythmen lesen und selbst konstruieren.	einer praktischen ‚Rekonstruktion‘. Wichtig ist bei dieser Vorgehensweise eine Sprechsilbe oder Handlung für die leeren Schritte/Pausen zu erarbeiten, so dass im Konstruktionsprozess das Zugrundelegen einer gleichmäßigen Pulsation ermöglicht wird. In höheren Jahrgängen wird im gleichen System ein Aufschreiben gehörter Rhythmen möglich.
<b>06</b> <b>M</b> <b>LI</b>	<b>Konstruktiver Ansatz zum Notenlesen über Bewegungssymbole</b>	Rhythmen werden bei zugrundeliegender elementarer Pulsation auf Achtern in Bewegungssymbole für z.B. Handzeichen umgesetzt. Für jeden Impuls (das erste Achtel eines Notenwertes) wird ein langer senkrechter, für jeden gehaltenen Impuls (weitere Achtel eines Notenwertes) ein kurzer und für jede Achtelpause ein waagerechter Strich gezeigt/gezeichnet.	Die Entwicklung und Umsetzung solcher Bewegungssymbole kann vorausgehend zu einer normierten Rhythmussprache erarbeitet werden. Auch kann für jeden langen Strich ein Klang erzeugt werden (z.B. Klatschen). 
<b>07</b> <b>M</b> <b>LI</b>	<b>Konkrete Rhythmussprache</b>	Die Zeichensprache für Noten kann z.B. auf die Sprechsilben ‚Ta‘, ‚La‘ und ‚t‘ übertragen werden. So kann jeder auf einer elementaren Pulsation in Achtern fußender Rhythmus gesprochen werden.	Die Rhythmussprache <sup>87</sup> kann auch ohne vorausgehende Entwicklung von Bewegungssymbolen erarbeitet werden. 

<b>D 01-02: Informative CD-Inhalte</b>			
	<b>Methoden</b>	<b>Realisierungsvorschläge</b>	<b>Kommentare</b>
<b>01</b> siehe <b>B02,</b> <b>C03,</b> <b>C05</b>	<b>Hörspiel-ähnliche Darstellungen</b>	Grundinformationen zu Rhythmen und Begrifflichkeiten können in hörspielartigen Sequenzen thematisiert werden.	Die Figur des Prof. Rhythmo eignet sich, um jüngere SuS an bestimmte Begriffe, Themen und Probleme heranzuführen.
<b>02</b> <b>M</b> <b>CD</b>	<b>Sachinformationen</b>	Kurze Sachinformation und Anweisungen benutzen gebräuchliches Fachvokabular zur Vertiefung und stellen zusätzliche Erklärungen zur Verfügung.	Die ‚Samba-Lern-CD‘ führt den Samba Batucada und seine typischen Instrumente ein (siehe Kapitel III.5).

### III.5 Erprobung von Material-Bausteinen im Unterricht

#### Erster Test-Entwurf und Erprobung einer ‚Samba-Lern-CD‘ in einem 7. Jahrgang

In einer mittleren Jahrgangsstufe sammle ich erste Erfahrungen zum Anforderungs-niveau der Materialien, die in Bezug auf die Entwicklung von solchen für höhere, und in diesem Rahmen speziell niedrigere Klassen von Nutzen sind. Mit folgender Grundstruktur wird zunächst zu Testzwecken und zur Verwirklichung grundlegender Ideen<sup>88</sup> eine Übungs-CD für eine 7. Klasse entwickelt (**M-D02**).

1. Ein schwungvolles Hörbeispiel führt die SuS an den inhaltlichen Rahmen ‚Samba‘ heran.

<sup>87</sup> In keiner mir bekannten Rhythmussprache (Vgl. v.a. Gruhn, Wilfried: Erlebt - gespielt - gelesen. Rhythmus im schulischen Musiklernen, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 4-11, S. 10.) wird so konsequent Rhythmus auf Basis von Anfangsimpulsen („Ta“), Längenfortsetzungen („la“) und Pausen („t“) verwirklicht. Die Anwendung der Sprache ist allerdings an eine entsprechende Rhythmusstruktur gebunden.

<sup>88</sup> Siehe v.a. Ausführungen zur auditiven Ausgestaltung der Lern-CDs.

2. Eine Sprecherstimme stellt das konkrete Anliegen der Erarbeitung eines Samba-Batucada vor und erklärt die Bedeutung und den kulturellen Kontext des Samba-Batucadas.<sup>89</sup>
3. Instrumente des Sambas werden auditiv vorgestellt. Ihre Rhythmen werden gesprochen und daraufhin zunächst für die Umsetzung mit alternativen Mitteln (Reiben auf dem Unterarm für die Guiro-Spielweise etc.) beschrieben. Teilweise findet eine unmittelbare Instruktion durch eine Sprecherstimme in langsamem Tempo statt. Alternative instrumentale Umsetzungsmöglichkeiten werden beschrieben. Es wird jeweils ein Playback zum Sprechen/Spielen der Instrumente dargeboten.

Die CD wird im Unterricht mit regelmäßigen Unterbrechungen angespielt.

- ⇒ zu 1.: Die SuS äußern sich aufgrund ihres Vorwissens (Stichworte: Samba, Brasilien, Fußball, ausgelassen feiern, Karneval) zur Thematik.
- ⇒ zu 2.: Über die Sprecherstimme vermittelte Informationen werden von den SuS zusammengefasst.
- ⇒ zu 3.: Die ersten Instrumente werden mit alternativen Mitteln erarbeitet und von SuS an den ‚echten‘ Instrumenten demonstriert.
- ⇒ SuS versuchen ein erstes Zusammenspiel mit Instrumenten.

Als Hausaufgabe sollen die SuS jeweils eine auf der CD vorgestellte instrumentale Übungseinheit ihrer Wahl ‚perfektionieren‘.

In den darauffolgenden zwei Stunden werden neben dem Vertiefen und Vergleichen von Informationen zum Samba und den Instrumenten anhand von Arbeitsblättern Abschnitte der Stunden für eine praktische Erarbeitung des Zusammenspiels verwendet.

#### Reflexion des Unterrichtseinsatzes

Der Motivationsfaktor der CD fällt zunächst sehr hoch aus. Die Anwendung im Unterricht verläuft reibungslos und die SuS sind voll Begeisterung bei der Sache.

Obwohl die überwiegende Zahl der SuS in der nächsten Musikstunde ihre Rhythmen einzeln beherrscht und insgesamt fast alle Instrumente geübt wurden, ist ein Zusammenspiel von nur wenigen Rhythmen und wenigen SuS möglich, was aber für die rhythmisch insgesamt eher schwache Klasse eine gute Leistung darstellt. In der folgenden Stunde unterscheidet sich die Qualität der Ausführung der Rhythmen bei einzelnen SuS gravierend. Während wenige leistungsstarke SuS fast alle Rhythmen relativ sicher spielen können, scheinen einige schwächere SuS ihre anfängliche Begeisterung für die Rhythmen gänzlich verloren zu haben. Die CD hat für den Hausaufgabenbereich ihre Motivation weitgehend eingebüßt. Um herauszufinden, ob die Übungen insgesamt das Ziel einer gemeinsamen Umsetzung verfehlt haben, spielte ich den Samba Batucada mit fünf motivierten SuS nach dem Unterricht. Ein andauerndes und musikalisch ansprechendes Zusammenspiel ist unter diesen Voraussetzungen möglich, was darauf hindeutet, dass das Material für die Jahrgangsstufen 7/8 einer Realschule (bei vorausgehender kontinuierlicher Förderung rhythmisch-metrischer Fähigkeiten) prinzipiell vom Anspruchsniveau geeignet ist.

Der schwierige polyrhythmische Samba-Batucada bedarf allerdings einer kleinschrittigeren Erarbeitung in überschaubareren Übungssegmenten unter stärkerer Berücksichtigung von Differenzierungsmöglichkeiten und kontinuierlicher Motivation zu leistbaren Anforderungen. Die SuS hätten z.B. im Vorfeld über einige Warming-up Sequenzen auf Basis von Sprach- und Body Percussion-Rhythmen an das polyrhythmische Zusammenspiel herangeführt werden können.

Die Schwierigkeiten der SuS beruhen meiner Einschätzung nach weitgehend nicht auf der motorischen Umsetzung von Rhythmen in Bewegung und Sprache, sondern in der Ausrichtung dieser an einem metrischen Raster, dem rhythmischen Spiel in der Gruppe und dem damit verbundenen Aufeinanderhören. Ich vermute, dass diese Orientierungslosigkeit

<sup>89</sup> Vgl. Janosa, Felix (Hg.): Thema Musik. Musikinstrumente. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf 2004, S. 29.

keit auf dem kognitiv und handlungsmäßig wenig ausgeprägten Bewusstsein für metrische Schwerpunkte sowie an der Schwierigkeit eines gleichzeitigen Hörens und Umsetzens rhythmischer Strukturen festzumachen ist.

### **Erprobung einer Sequenz von Übungsbausteinen zum Umsetzen, Spielen, Lesen und Konstruieren von Rhythmen auf Basis eines Stepsequencer-Systems<sup>90</sup> in der Jahrgangsstufe 5**

Kurzinformation zur Lerngruppe

Die Klasse 5c, in der die Sequenz durchgeführt wird, besteht aus 11 Mädchen und 14 Jungen. Ich unterrichte sie seit Beginn des 5. Schuljahres jeweils zweistündig in den Fächern Kunst und Musik im BdU. Die zwei Einzelstunden Musik liegen in diesem Halbjahr Dienstags in der ersten und Mittwochs in der fünften Stunde. Mit der Klasse habe ich durchgehend an der Umsetzung von Rhythmen über Tanz, Stimme und Instrument gearbeitet. Grundlegende Begrifflichkeiten sowie erste Kenntnisse über traditionelle und graphische Notation wurden erarbeitet. Speziell wurde im Vorfeld auch schon das Taktsystem erarbeitet und das Mitzählen auf unterschiedlichen Notenwerten geübt. Die Handhabung von Schlaginstrumenten ist den SuS bekannt.

Zielsetzungen der Erprobung

Es soll hier keine Sequenz von Übungsstunden unter ‚normalen‘ Bedingungen dargestellt werden. Dennoch wird die Abfolge so konzipiert, dass die Bausteine ineinandergreifen und teilweise aufeinander aufbauen. Durch die Übungsbausteine werden zentrale Aspekte des Übungssystems in dichter zeitlicher Abfolge erprobt, was in dieser komprimierten Form das Sichtbarwerden möglicher Schwächen der Konzeption geradezu provoziert. Für Einschätzungen bezüglich der grundsätzlichen Eignung des Materials für eine unterrichtsbegleitende Anwendung halte ich diese Vorgehensweise daher für gerechtfertigt.

Eine hier zu überprüfende gelungene Umsetzung des Konzepts für die Unterrichtspraxis hängt unter diesen Umständen insbesondere von folgenden Bedingungen ab:

- Die SuS kommen technisch gesehen möglichst selbstständig mit dem für den Hausaufgabenbereich ungewohnten Medium CD zurecht.
- Die Material-CDs lassen sich harmonisch, flexibel und gewinnbringend in das Unterrichtsgeschehen einbetten.
- Die SuS können die Inhalte und Aufgaben der CDs nachvollziehen.
- Die SuS lassen sich auf die Aufgaben in Bezug auf die CD-Inhalte ein und sind motiviert, diese zu lösen.
- Die gewählten Methoden sind für die SuS angemessen und umsetzbar.
- Die SuS wenden die vermittelten Herangehensweisen und Begrifflichkeiten in der Auseinandersetzung mit Rhythmus möglichst selbstständig an.
- Visualisierungen, sprachliche und körperliche Umsetzungen behindern sich nicht gegenseitig und unterstützen in gleichzeitiger Bezugnahme und Umsetzung die Handlungskompetenz der SuS im rhythmischen Bereich und somit die Entwicklung rhythmisch-metrischer Kompetenzen.
- Die SuS werden durch das Material motiviert, sich über eine längere Zeit schwerpunktmäßig im Unterricht mit Rhythmus auseinanderzusetzen.

Leistungen sind zunächst nur im konkreten Kontext der auszuführenden Aufgaben und Handlungen zu erwarten und als solche immanent zu sichern. Transferleistungen im Sinne weitreichender rhythmisch-metrischer Kompetenzen werden erst im Kontext längerer Unterrichtsprozesse deutlich, die den Beobachtungsrahmen dieser ersten Erprobung

---

<sup>90</sup> Stepsequencer als elektronische oder mechanische Musikmaschinen ermöglichen anhand eines sich zyklisch wiederholenden Rasters einer elementaren Pulsation (in diesem Fall 8/8) den anschaulichen Nachvollzug der im Kapitel I.1 beschriebenen konstruktiven Basis von Rhythmen.

sprengen würden. Dennoch legt die Abfolge der Bausteine das Sichtbarwerden von Transferleistungen als Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten in sehr ähnlichen Kontexten nahe. Über die Nachhaltigkeit der Vermittlung können hier nur Vermutungen angestellt werden.

#### Durchführung des Erprobungsabschnitts I

„Das praktische Rhythmuslernen geht vom Notenbild weg in Richtung auf das Gehör und die Körperbewegung: Es werden Schrittfolgen für Notenwerte entwickelt.“<sup>91</sup> Aufgrund der in der 7. Klasse entdeckten Orientierungsschwierigkeiten der SuS sollen neben körperlichen und hörenden Zugängen zum Rhythmus musikalische Abläufe anhand von visuellen Orientierungshilfen anschaulich gemacht werden. Hervorzuheben ist hier v.a. der Versuch einer reibungslosen Integration visualisierender Elemente im Zusammenspiel von Bewegung und Klangerzeugung (z.B. in **M-C04**).

Ausgehend von Tanzbewegungen und Schrittfolgen, die im Zusammenhang mit sprachlichen und visuellen Orientierungshilfen durchgeführt werden, werden das Umsetzen, Spielen, Lesen und Konstruieren von Rhythmen anhand konkreter Handlungen eng geführt. Das Aufgreifen von Samba-Elementen in der Sequenz dient der Vergleichbarkeit mit dem ersten Testdurchlauf<sup>92</sup> in Teilbereichen. Ein Einschnitt findet nach den Osterferien statt, nach denen die ‚Sambamaschine‘ nicht mehr im eigentlichen Samba-Kontext verwendet wird. Dargestellt werden hier die für die Erprobung des Übungssystems relevanten Vorgänge.

#### Übersicht der Stunden

1. Die SuS führen als Warming-up Schritte und Sprünge zum Track 05 des CD-Materials **M-B01** durch und sprechen die durch den Lehrer vorgetragene Handlungsanweisungen (vergleiche Track 01) mit. Als Hausaufgabe üben die SuS die Tanzschritte mit dem Material **M-B01**. Das Material **M-A04** wird im Unterricht erprobt.
2. Die SuS führen als Warming-up Variationen der Schritte und Sprünge durch und visualisierten die durchgeführten Tanzschritte. Die SuS bekommen die Aufgabe, das Material **M-C03** als Hausaufgabe zu bearbeiten.
3. Die SuS setzen den Samba-Tanz paarweise um. Das Material **M-C03** wird zur Kontrolle der Hausaufgabe gemeinsam durchgearbeitet. Visualisierungen von Betonungen in Pulsationen werden auf Basis von Punktmustern erarbeitet.
4. Ausschnitte aus der ersten ‚Samba-Lern-CD‘ **M-D02** werden vorgespielt. Die passenden rhythmischen Sprechweisen werden zunächst durch das langsame Mitsprechen und später auch mit Hilfe des Materials Nr.14 des Materialanhangs erprobt. Die SuS entwickeln graphische Notationen zu den Spielweisen von Guiro und Shaker (Track 04 und Track 05).
5. Die Sprechsilben für die Samba-Instrumente werden verfestigt. Der Samba-Batucada wird als Abfolge von Sprechsilben gelesen.<sup>93</sup> Diese werden von den SuS auf ‚Gehkarten‘ ausgelegt. Durch die Handlungsanweisung, die acht Karten nacheinander ‚durchzugehen‘, werden die ausgelegten Rhythmen, zunächst zu Playbacks (**M-C04**), dann nach selbstbestimmtem Metrum durch das Mitsprechen der auf den Karten aufgeschriebenen Silben und Pausen kontrolliert. Die SuS präsentieren die ‚Gruppen‘tänze‘ mit gesprochenen Instrumenten. Als Hausaufgabe sollen die SuS anhand der Erklärungen auf der CD zu **M-C05** die Funktionsweise der ‚Sambamaschine‘ nachvollzie-

---

<sup>91</sup> Bayerl: Musik und Bewegung, S. 364.

<sup>92</sup> Vgl. Kapitel ‚Erster Test-Entwurf einer Samba-Lern-CD‘.

<sup>93</sup> Der Samba Batucada wurde auf einen Durchlauf von acht elementar Pulsationen reduziert und um schwierige Instrumente gekürzt. Der von mir in den Playbacks versehentlich teilweise nicht gekürzte Rhythmus der Kuhglocke bereitet den SuS keine Probleme. Das Umsetzen der Instrumente durch die Stimme wurde u.a. inspiriert durch: Engel, Walther (Hg.): Soundcheck 3, Hannover 2003, S. 175.

hen und mit Hilfe der Begleitmaterialien (Materialanhang Nr. 17 und 18) einen Rhythmus auf der Sambamaschine auslegen.

6. Die Arbeit mit den Gehkarten wird wiederholt, die Silben-Rhythmen werden am OHP auf der ‚Sambamaschine‘ ausgelegt und gesprochen. Eine Demonstration zum Dirigat (‚Durchgehen‘ mit dem ‚Taktstock‘) von SuS auf dem OHP wird durchgeführt. Die Rhythmen werden zusammen umgesetzt. Als Hausaufgabe üben die SuS das rhythmische Sprechen jeweils eines Silben-Rhythmus (**M-C05**, Track 07-20).
7. Als Warming-up werden weitere Übungen der CD **M-C05** durchgeführt (Track 27-37). Die Funktion der Sambamaschine wird an acht Trigger-Pads eines E-Drum-Moduls veranschaulicht und von den SuS umgesetzt<sup>94</sup>. Die Samba-Rhythmen werden auf Instrumenten umgesetzt.

#### Zwischenresümee vor den Osterferien

Die SuS kommen technisch gesehen grundsätzlich mit den CDs im Hausaufgabenbereich zurecht. Dennoch sollte möglicherweise vor dieser Art der Nutzung eine Art auditive ‚Schnitzeljagd‘ über ein Material durchgeführt werden, durch welche die SuS sich intensiv mit der Bedienung ihres CD-Spielers auseinander setzen müssen. Die SuS könnten so einführend einen ‚Medien-Test‘ mit Ausgabe eines ‚CD-Passes‘ durchlaufen, um Strategien zum Umgang mit praktischen Aufgaben im Hausaufgabenbereich im Sinne eines Methodentrainings<sup>95</sup> zu erlernen. Kleine Aufgaben zur Bedienung von und Arbeitsweise mit v.a. komplexen Audio-CDs wie der CD zu Material **M-C05** würden den SuS klare Strukturen für die Herangehensweise an die Aufgaben an die Hand geben, was für das bisher vorliegende Material teilweise vernachlässigt wurde. Einigen SuS scheint es zunächst nicht klar zu sein, dass man auf einer CD Tracks bewusst anwählen und z.B. wiederholt anhören kann. Ein solches Material würde den SuS auch die Bedeutung der Fähigkeit des bewussten Umgangs mit dem Medium Audio-CD verdeutlichen: Die SuS neigen wie erwartet zu einem konsumierenden Hören. Um Aussagen der SuS wie „Ich habe die CD zuhause gehört, was sollte ich denn damit machen?“ bei der Kontrolle der Hausaufgaben entgegenzuwirken, müssen Aufgaben präzise formuliert und schriftlich fixiert werden. Der Anteil schnell gesprochener Inhalte auf den CDs sollte weiter reduziert werden. Im Unterricht lassen sich die auditiven Inhalte gut über Zwischenfragen erschließen und Aufgaben instruieren. Eine längere Zeit der Eingewöhnung in den Umgang mit dem Material im Unterricht mit ansteigendem Grad der selbstständigen Auseinandersetzung würde sich meiner Einschätzung nach positiv auf die Möglichkeit des Einsatzes im Hausaufgabenbereich auswirken.

Insgesamt bereichern die CDs das Unterrichtsgeschehen und entlasten die Lehrperson, die sich beim Unterrichten stärker auf einzelne SuS konzentrieren kann. Die Sprechstimme auf den CDs stellt für die SuS eine willkommene Abwechslung zur ‚normalen‘ Lehrerstimme dar. Dabei ist eine frontale Ausrichtung der SuS wie auch Partner- und Gruppenarbeit zu den Materialien möglich.

Durch den Einsatz der auditiven Übungsmaterialien in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts und der kleinschrittigen Gestaltung der Übungssequenzen wird die Motivation der SuS kontinuierlich aufrechterhalten. Die Umsetzung v.a. der Tanzbewegungen (**M-B01**) und der Gehkarten (**M-C04**) ist für die SuS äußerst motivierend. Die SuS zeigen in beiden Bereichen schnell Fortschritte. Als Resultat der Gehkarten lässt sich ein von den SuS weitgehend selbst organisiertes (für Gruppen eigenständig differenziertes) synchrones Durchführen von zwei bis vierstimmigen polyrhythmischen Samba-Rhythmen im gleichzeitigen ‚Durchgehen‘ der ‚Gehkarten‘ verzeichnen. Dieser Erfolg setzt sich im Umsetzen der vereinfachten Samba-Rhythmen auf Instrumenten fort: Das Zusammenspiel

<sup>94</sup> Die acht Pads werden in einer Reihe angeordnet und gleichmäßig nacheinander geschlagen. Durch das Anschalten und Ausschalten der Pads zugeordneter Klänge verändert sich der erzeugte Rhythmus.

<sup>95</sup> Vgl. Klippert, Heinz: Methodentraining: Übungsbausteine für den Unterricht, 6. Aufl., Weinheim und Basel 1997.

und die Ausdauer in diesem stellen sich als deutlich höher als in der 7. Klasse dar. Ein Zusammenspiel mehrerer Instrumente über längere Zeiträume ist möglich.

Phasen der ausdauernden praktischen und konzentrierten Arbeit mit Rhythmus empfinden die SuS als anstrengend, sind aber durch einen spielerischen Umgang mit den Aufgaben immer wieder zu motivieren. Die Notwendigkeit der Einbettung des Materials in vielfältige musikalische Handlungen wird deutlich. Im Unterrichtsalltag sollten die rhythmischen Übungen kontinuierlich über längere Zeiträume wiederkehren und kurz durchgeführt werden.

Der Transfer der Erfolge der Gehkarten auf die ‚Sambamaschine‘ (**M-C05**) stellt sich als nicht selbstverständlich heraus. Die Arbeit mit den ‚Gehkarten‘ sollte über einen längeren Zeitraum mit entsprechenden Variationen durchgeführt werden, die eine schrittweise Einführung der ‚Sambamaschine‘ ermöglichen. Es ist zudem zu überlegen, die ‚Sambamaschine‘ mit einer Kreis-basierten Darstellung der zyklisch zu wiederholenden Kästchen einzuführen, um ein flüssiges Folgen der Felder zu ermöglichen. Das Durchgehen der Felder mit dem ‚Taktstock‘ oder einem Finger erscheint den SuS nicht so selbstverständlich wie die Gehbewegungen, die einem ‚Schritt für Schritt Durchgehen‘ gleich kommen. Einigen SuS bereitet ein Erlesen von Rhythmen auf der ‚Sambamaschine‘ auch aufgrund der Leerfelder zunächst Probleme, die sich aber durch ein wiederholtes Üben minimieren lassen. Ein vorausgehendes Erlernen einer normierten Rhythmussprache mit Silbenklängen für jede elementare Pulsation hätte hier möglicherweise den Sinn der gleichmäßigen sprachlichen ‚Fortbewegung‘ verdeutlicht und diese verinnerlicht. Die Demonstration des Prinzips eines Stepsequencers über die E-Drum Pads hätte früher erfolgen können, um den unmittelbaren ‚Sinn‘ der Darstellungsweise erfahrbar zu machen. Hier wird besonders deutlich, wie wichtig die Verknüpfung von Visualisierung und Handlung ist. Den SuS wird die Handhabung der ‚echten‘ Maschine unmittelbar klar.

Der Zugang zu Rhythmen über die Bindung von Klängen an das Raster einer elementaren Pulsation stellt sich insgesamt als fruchtbar heraus: Im praktischen Üben beobachte ich bei einigen SuS einen kontinuierlichen Körperimpuls z.B. aus dem Arm, der zwischen geschlagenen Impulsen die unhörbaren Zwischenschläge als Bewegungen in der Luft umsetzt.

Ich sehe den Nutzen der erprobten Visualisierungsformen auch durch Äußerungen des SuS bestätigt: Die SuS diskutieren selbstständig und begründet über graphische Darstellungen der instrumentalen Spielweisen (**M-D02** Track 04-05) und können rhythmisch fehlerhafte Spielweisen anhand der Notationen selbstständig korrigieren. Mehrere SuS entdecken ‚Rhythmen‘ bei der Arbeit mit Mustern im Kunstunterricht. Die Visualisierungen der ‚Gehkarten‘ und der ‚Sambamaschine‘ erleichtern das Verorten und dessen Formulierung in der Musik.

Die Umsetzung von praktischen Übungen im Hausaufgabenbereich verläuft zunächst nicht so effektiv wie erwartet. Aufgaben, die körperliche Aktivität mit einbeziehen, scheinen für die SuS ungewohnt und bedürfen einer kleinschrittigeren Heranführung. Es fehlt hier (z.B. im Umgang mit **M-B01**) offensichtlich ein fassbares Produkt, auf das sich die Motivation richten kann.

Das eher kognitiv ausgerichtete Material **M-C03**, das zur Verschriftlichung von Ergebnissen anleitet, wird von den SuS als Herausforderung angenommen und von fast allen SuS mit großem Interesse bearbeitet. Es eignet sich gut, um Begriffe wie ‚Pulsation‘ und ‚Betonung‘ einzuüben. Eine Wiederholung der Tempobezeichnungen ergibt sich im Unterricht. Im Hinblick auf die Erprobung der Konzeption stelle ich fest, dass sich die entwickelten Materialien zur Erarbeitung kognitiver Lernziele wie eines für einige Materialien bedeutsamen musikalischen Fachvokabulars eignen. Materialien zur Sicherung dieser sollen hier zunächst nicht vorgegeben werden, es bietet sich aber an, die entwickelten Materialien um solche zu ergänzen.

Als besonders wirkungsvoll stellt sich die stimmliche und charakterliche Gestaltung der Figur des ‚Professor Rhythmo‘ heraus. Aussagen von ‚Professor Rhythmo‘ werden von

den SuS im Unterricht teilweise wörtlich mit dem entsprechenden Gestus wiedergegeben. Aussagen wie „Im Rhythmus muss immer alles ganz genau sein.“ werden spielerisch an entsprechenden Stellen im Unterricht geäußert. Narrative Strukturen des CD-Materials scheinen dementsprechend besonders gut für den Einsatz im Hausaufgabenbereich geeignet.

Das Material **M-A04**, das im Unterricht eingesetzt wird, unterstreicht die Relevanz assoziativer Herangehensweisen und des Zugriffs auf vorhandene rhythmisch-metrische Repräsentationen. Im Zugriff auf Bewegungsvorstellungen und deren Umsetzung zu den Musikbeispielen werden mit jeweils klarer Abstimmungsmehrheit alle Musikbeispiele den ‚richtigen‘, vom Lehramtsanwärter intendierten Situationen, zugeordnet. Alternative Zuordnungen werden sinnvoll begründet. Die SuS beteiligen sich hoch motiviert an der Umsetzung von Gangarten. Misslungene Demonstrationen führen zum Überdenken der Hypothesen.

### Durchführung des Erprobungsabschnitts II

Die Arbeit mit der ‚Sambamaschine‘<sup>96</sup> wird nach den Osterferien über die Arbeit mit Nonsense-Silben zu einem Playback fortgesetzt. Der kompositorische Umgang mit einfachen Nonsense-Silben in Kombination mit Body Percussion-Übungen sollte eine besondere Motivation für das Erlesen der Rhythmen bieten.<sup>97</sup> Zudem werden die Sprechrhythmen teilweise mit einer Melodie versehen. Von den SuS wurde ausdrücklich gewünscht, „mal wieder [zu] singen“.

### Übersicht der Stunden

1. In zwei thematisch nicht rhythmisch ausgerichteten Stunden wird in einer Warming-up-Phase zunächst langsam und später auf Basis des Playbacks **M-B03a** eine sich über das Playback taktweise<sup>98</sup> zyklisch wiederholende Body Percussion eingeübt.
2. Melodisch-rhythmische Silbenabfolgen und eine passende Body Percussion<sup>99</sup> werden anhand des Materials **M-B02** im Call and Response Verfahren erarbeitet (Track 01 und für eine umgekehrte Vorgehensweise ‚alternatives Playback 01‘) und anhand einer Folie (Materialanhang Nr. Nr. 06) nachvollzogen. Die SuS erfinden eigene Silbenkombinationen mit Hilfe der Arbeitsblätter (Materialanhang Nr. 07 und 08) zu Material **M-B02** und stellen diese exemplarisch vor. Die SuS üben das Lied und einen eigenen Rhythmus mit der CD und dem Arbeitsblatt III (Materialanhang Nr.9) als Hausaufgabe.<sup>100</sup>
3. Einige SuS demonstrieren ihre Hausaufgabe. Die Strategie zur Erarbeitung der eigenen Sprechrhythmen wird hierfür zunächst wiederholt.<sup>101</sup> Die zuvor eingeübte Body Percussion wird am Schlagzeug (Bassdrum und Snare) umgesetzt. Das Lied wird insgesamt umgesetzt. Der Lehrer kündigt an, dass in der nächsten Stunde jede(r) SuS den eigenen Sprachrhythmus demonstrieren soll.
4. Alle SuS demonstrieren zu einer kontinuierlichen rhythmischen Basis<sup>102</sup> in sehr langsamem Tempo über zwei Mikrofone, die gegenläufig weitergereicht werden, ihre

<sup>96</sup> Hier wird weiterhin mit der durchgehenden Achtel-elementar Pulsation gearbeitet, die mit Sprechsilben und Pausen versehen wird.

<sup>97</sup> Das ‚richtige‘ rhythmische Segmentieren von sinnhafter Sprache in Silben bereitet den SuS der fünften Klasse noch deutliche Probleme.

<sup>98</sup> Die Hände schlagen abwechselnd in einem Achtel-Ablauf auf die Oberschenkel („rechts, links, rechts, links“). Auf dem dritten Viertel wird mit beiden Füßen gestampft, auf dem vierten Viertel mit den Händen geklatscht.

<sup>99</sup> Mit einem Fußstamper („Bumm“) und abwechselnd rechts und links auf die Oberschenkel schlagenden Händen („Scha – ka – lak“ und „Scha – ka – la – ka – lak“) wird der gesprochene Rhythmus umgesetzt.

<sup>100</sup> Das Material wird den SuS, durch von ‚Prof. Rhythmo‘ vorgelesene Beispiele der kompositorischen Tätigkeiten der SuS ergänzt, erst am Donnerstag ausgehändigt und für den darauffolgenden Dienstag geübt.

<sup>101</sup> Das ‚Durchgehen‘ der jeweils acht Felder mit einem Stift ist den SuS schon aus der Umsetzung der Samba-Rhythmen bekannt.

<sup>102</sup> Verwendet wird hier kein Playback von CD, sondern ein Keyboardrhythmus.

Hausaufgabe. Melodieteile des Liedes werden in wechselnden Gruppen im Call and Response Verfahren auf Stabspielen umgesetzt. Die Melodien werden dabei als Noten in den gleichen (mit Notenlinien versehenen) Feldern notiert, wie die Sprachrhythmen und benannt (Materialanhang Nr.10). Die Namen der Töne der Melodie werden beim Spielen gesungen.

5. Die SuS setzten das Lied mit Schlagzeugteilen, Gesang und Stabspielmelodien um. Ausgewählte Sprechrhythmen der SuS werden in das Lied eingefügt.
6. Das Lied wird abschließend mit Schlagzeugteilen, Gesang, Stabspielmelodien und selbst komponierten Sprachrhythmen der SuS umgesetzt.

Reflexion der Besonderheiten des zweiten Erprobungsabschnittes

Die Verknüpfung von Sprache und Body Percussion erweist sich als unproblematisch. Sprechsilben oder gesprochene Ausführungsanweisungen wirken sich sogar positiv auf die Koordinationsfähigkeit der SuS aus. Viele SuS können sich Körperbewegungen in schnellem Tempo nicht gut merken. Einfache gesprochene Abläufe unterstützen diese Merkfähigkeit deutlich. Die Nutzung selbst erstellter Playbacks zur Erarbeitung von einfachen Body Percussion-Übungen erscheint daher besonders effektiv zur kontinuierlichen Förderung rhythmisch-praktischer Fähigkeiten. Der Umgang mit rhythmisierter Melodie stellt sich ebenfalls als unterstützend für die Erarbeitung der Rhythmen heraus.

Die kompositorischen Aktivitäten stellen sich als besonders motivierend für die SuS dar. Bei einigen Arbeiten wird das absichtsvolle Gestalten der Rhythmik offensichtlich, bei anderen werden offenbar die Kästchen der ‚Sambamaschine‘ wahllos gefüllt, was auch durchaus im Sinne der Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Aufgabenstellung liegt, denn das Erlesen der Rhythmen kann auf einer zweiten Stufe getrennt erarbeitet werden. Einigen leistungsstärkeren SuS trage ich nach Fertigstellung der Silben-Rhythmen die Erstellung eines rhythmischen Textes auf. Die entstandenen Texte werden nur teilweise korrekt in Silben zergliedert. Mehreren SuS bereitet der Umgang mit Silben mit mehr als zwei Buchstaben Probleme, da diese oft nicht eindeutig einem einzelnen rhythmischen Impuls zugeordnet werden können.<sup>103</sup>

Die Entwicklung von Rhythmussprachen stellt sich selten als unproblematisch dar. Experimente mit unterschiedlichen, jeweils situationsspezifischen Herangehensweisen sollten weiterhin durchgeführt werden. Insgesamt stellt sich die Reduktion auf einfache Nonsens-Silben als sinnvoll heraus. Meine anfängliche Befürchtung, den SuS sei eine Festlegung auf einfache Silben zu wenig phantasievoll, stellt sich als unbegründet heraus: Die Ordnungsliebe der SuS, die schon Montessori in ihrer Arbeit vor hundert Jahren feststellte, ist bemerkenswert, wenn es um das Durchführen von einfachen Strukturen geht, die zu ansprechenden Ergebnissen führen.

Die zweistufige Erarbeitung einer praktischen Hausaufgabe ist zweckmäßig. SuS, die die Hausaufgabe schon zum ersten Termin umgesetzt haben, erklären den anderen SuS ihre Vorgehensweise. Schritt für Schritt wird eine Übe-Strategie erarbeitet. Die Präsentation am nächsten Tag verläuft bis auf wenige Ausnahmen fehlerfrei. Die SuS fühlen sich explizit durch die Vorgehensweise, die praktische Hausaufgabe bei allen SuS zu kontrollieren, respektiert und bemerken positiv, dass beim zweiten Termin alle SuS zum Gelingen der Stunde beigetragen hätten und sich niemand ‚gedrückt‘ habe.

Das Lied „Dubidudä“ entspricht offenbar in besonderem Maße dem Leistungsstand und den ästhetischen Vorstellungen der SuS, was sich sehr positiv auf das Arbeitsklima auswirkt. Die SuS wünschen sich sogar die Aufführung des Stückes zur diesjährigen Begrüßung der neuen FünftklässlerInnen, worin ich einen wichtigen Schritt für die Nachhaltigkeit der gemachten Erfahrungen sehe.

---

<sup>103</sup> Während die Silbe „Ta“ eindeutig einem rhythmischen Impuls zuzuordnen ist, teilt sich die Silbe „Tack“ bei genauer auditiver Analyse auf zwei Impulse auf: Durch „Ta“ und „ck“ werden zwei sprachliche Impulse geformt.

## Ausblick

Der Einsatz der auditiven Materialien im Unterricht stellt sich insgesamt als bereichernd dar. Für die konkrete Umsetzung der Konzeption im Unterricht ist nicht zuletzt aufgrund der Offenheit mancher Materialien das pädagogische Geschick des/der Lehrers/Lehrerin gefragt. Das Konzept bietet genügend Spielraum, thematisch und in Bezug auf die Anwendung in allen Jahrgangsstufen erweitert zu werden. Die Relevanz unterstützender Zusatzmaterialien wird v.a. im Hinblick auf die Ergebnissicherung und die Arbeit mit den Übungs-CDs im Hausaufgabenbereich deutlich. Hier besteht für die Anwendung des Konzepts im Unterrichtsalltag ein Bedarf an Konkretisierung geeigneter Strategien der Sicherung v.a. begrifflichen Wissens. Solche stellen aber keine Besonderheit dieser Konzeption dar und bedienen sich bekannter Verfahren.

Im Hausaufgabenbereich sind eher kognitiv ausgerichtete und schriftlich zu fixierende Aufgaben für die SuS leichter umzusetzen als praktische Aufgaben. Hörspielartig dargebotene Inhalte bieten sich hier besonders an, um bestimmte Sachverhalte einzuführen und zu vertiefen. Eine Begrenzung des Materials im Hinblick auf die Arbeit im Hausaufgabenbereich sehe ich v.a. in dem Fehlen der Möglichkeit der SuS, Aufnahmen selbst zu erstellen. Durch die Verbreitung von CDs und inzwischen auch von MP3-Playern gibt es für viele SuS zur Zeit keine einfach zu handhabende und qualitativ ansprechende Möglichkeit, eigene Klänge zu Hause aufzunehmen.

Praktische Übungseinheiten sollten im Unterrichtsalltag regelmäßig über längere Zeiträume durchgeführt werden. V.a. der Einsatz in Warming-up Phasen bietet sich an. Die hier in kurzer Zeit erarbeiteten ‚Stepsequencer‘-ähnlichen Konstruktionsverfahren für Rhythmen können ebenso über längere Zeiträume hinweg entwickelt werden und sollten langfristig mit traditioneller Notation verknüpft werden.

Eine weitgehende methodische und inhaltliche Isolierung rhythmisch-metrischer Aspekte in dieser Arbeit ist auf eine besondere Akzentuierung der Themenstellung zurückzuführen und macht über längere Zeiträume hinweg musikalisch gesehen wenig Sinn. In einer eher ganzheitlich-musikalischen Herangehensweise, wie sie zu vielen Gelegenheiten Ziel des Musikunterrichts sein sollte, spielt Rhythmus mehr als nur eine implizite Rolle. Hier sei v.a. auf die positiven Erfahrungen der rhythmischen Aktivität auf melodischer Basis verwiesen. Für mich hat sich in dieser Arbeit die Wichtigkeit und v.a. die Möglichkeit der Förderung eines aktiven Hörens und eines produktiven Umgangs mit auditiven Medien gezeigt. Langfristig sehe ich durch die Anwendung des vorliegenden und variierten schüler-nahen Audio-CD-basierten Übungssystems günstige Bedingungen eines Transfers aktiver und kreativer Umgangsformen auf bisweilen überwiegend konsumierte medial dargebotene Musik im Alltag der SuS.

Neben der Vermittlung rhythmisch-metrischer Kompetenzen liegt eine strukturierte Erweiterung des Materials zur Förderung auch anderer Kompetenzbereiche nahe. Eine grundsätzliche Förderung des aktiven Hörens ist wie auch die Förderung gesanglicher Fähigkeiten durch weiteres CD-Material denkbar. Neben spezifisch musikalischen Kompetenzen zeigten sich in der Erprobungsphase im Kontext der praktischen Rhythmusarbeit auch schon die positiven Begleiterscheinungen bezüglich des Sprachbewusstseins und der motorischen Kompetenzen der SuS. Es besteht zudem die berechtigte Hoffnung, dass das gemeinsame Musizieren und genaue Hinhören ihren Teil zum äußerst positiven Arbeitsklima in der Klasse 5c beigetragen haben.

Methodisch gesehen ist eine Anwendung solcher Materialien auch in der Arbeit an Stationen im Unterricht denkbar. Die SuS könnten an Audio-Stationen mit Kopfhörern Aufgaben bearbeiten, die möglichst zu keinem störenden Lärmpegel führen. Die Verwirklichung dieser methodischen Modifikation liegt im nächsten Schuljahr aufgrund des Umzugs der Willy-Brandt-Realschule und der damit einhergehenden Veränderungen der Lehr- und Lernsituation nahe. Wenn kleine Klassenzimmer in Modulbauten mit dünnen Wänden einen lauten und bewegten Musikunterricht verhindern, eröffnen sich durch stille Hörecken neue Möglichkeiten.

## **Abbildungsverzeichnis**

**Abbildung 1:** Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, S.106.

**Abbildung 2:** Selbst erstellte Grafik.

## **Verzeichnis verwendeter und gelesener Literatur**

Amrhein, Franz: Sensomotorisches und musikalisches Lernen, in: Bähr, J.; Schütz, V. (Hg.): Musikunterricht heute, Band 2, Oldershausen 1997, S. 40-48.

Bayerl, Felizitas: Musik und Bewegung, in: Helms, Siegmund; Hopf, Helmut; Valentin, Erich (Hg.): Handbuch der Schulmusik, 3. Aufl., Regensburg 1985, S. 363-384.

Bruhn, Herbert: Rhythmus in Wahrnehmung und musikbezogener Handlung, in: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch, 3. Aufl., Hamburg 1997, S. 291-298.

Engel, Walther (Hg.): Soundcheck 3, Hannover 2003.

Michels, Ulrich (Hg.): dtv-Atlas zur Musik, Band 1, 14. Aufl., München 1992.

Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.): Durch Bilder Musik verstehen. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 4, Münster 2004, S.194-211.

Ditzig-Engelhardt, Ursula: Musik hören, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts, Band 1. Primarstufe, Kassel 1997, S. 157-186.

Dahmen, Udo: Bodypercussion, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 36-40.

Emrich, Hinderk: Das Gefühlshafte der Wirklichkeitserfahrung – Signum der Subjektivität, in: Ditzig-Engelhardt, Ursula: Durch Bilder Musik verstehen. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 4, Münster 2004, S. 9 –31.

Fischer, Lili: Primäre Ideen II. Fortgeschrittene Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster, Regensburg 2000.

Flatischler, Reinhard: Rhythm for Evolution. Das TaKeTiNa Rhythmusbuch, Mainz 2006.

Friedrichs, Reiner, Hörspiele aus der Sicht des Unterrichtspraktikers: Zwischen Rezeptivität und Produktivität, in: Wirkendes Wort, 32, 3/1982, S. 208-231.

Gies, Stefan: Alte Eisen der Musikpädagogik? Von Curwen bis Gordon: zur Aktualität historischer Konzeptionen, in: Musik und Bildung 3/2001, S.16-23.

Gruhn, Wilfried: Erlebt - gespielt - gelesen. Rhythmus im schulischen Musiklernen, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 4-11.

Hans-Joachim Erwe: Musizieren im Unterricht, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 241-261.

Heidtmann, Horst: Literatur für 'kleine Kopfhörer'. Kindertonträger: Produktionsbedingungen und Marktentwicklung, in: Renate Raecke (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland, München 1999, S. 254-261.

Hickethier, Knut: Radio und Hörspiel im Zeitalter der Bilder, in: Felix, Jürgen; Giesenfeld, Günter: Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft. Nr. 26/1997. Marburg 1997. S. 6-20.

Honegger, Marc; Massenkeil, Günther: Das große Lexikon der Musik in acht Bänden, 5. Band, Freiburg 1981.

Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.

Janosa, Felix (Hg.): Thema Musik. Musikinstrumente. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf 2004.

Klippert, Heinz: Methodentraining: Übungsbausteine für den Unterricht, 6. Aufl., Weinheim und Basel 1997.

Knott, Martin: Orientierungsfelder der Klangkunst – Entwicklung der Klanginstallation „Nachtlied“, in: Ditzig-Engelhardt, Ursula (Hg.): Durch Bilder Musik verstehen, Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 4, Münster 2004, S.194-211.

Kugler, Michael: Bewegung und Musik, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel 1995, S. 223-240.

Kultusministerium des Landes NRW (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne Musik. Realschule, Düsseldorf 1993.

Maruhn, Heinz: Musik, Bewegung und Tanz in der Grundschule (I). Gedanken zur Fächerintegration und Anregungen zur Unterrichtspraxis, in: Musik in der Schule 4/1997, S. 170-174.

Montessori-Vereinigung e.V. Sitz Aachen (Hg.): Montessori Material. Handbuch für Lehrgangsteilnehmer, Teil 1, Zehlhem-Niederlande 1997.

Münch, Thomas: Medien im Musikunterricht, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, S. 216-223.

Rohrbeck, Margaretha: Rhythmuslernen in Bewegung aus der Praxis für die Praxis, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 12-16.

Schäfer, Gerd. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, München 2001.

Schütz, Volker (Hg.): Musik in Schwarzafrika, Oldershausen 1992.

Seidel, Michael: Samba Batucada im Musikunterricht einer 4. Klasse, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 20-27.

Spitz, René: Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart 1974.

Steffen-Wittek, Marianne: Rhythmus im Blut? Bewegungsorientiertes Rhythmuslernen, in: Musik und Unterricht, 43/1997 S. 28-34.

Weber, Bernhard: Wenn das "Mitzählen" nicht so richtig gelingen will. Die Unterrichtspraktische Erarbeitung asymmetrischer Rhythmen, in: Musik und Unterricht 43/1997, S. 41-44.

## **Internet**

[http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit\\_Hirsch\\_fur\\_Netz.pdf](http://www.bebis.de/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/musik/Arbeit_Hirsch_fur_Netz.pdf), Stand 15.05.2006.

[http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n\\_02\\_02.html](http://www.beltz.de/paedagogik/heft200510/n_02_02.html), Stand 15.05. 2006.

<http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/1997%20Sensomotorisches.htm>, Stand 15.05. 2006.

<http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/2000-8-Diskussion-Musikpeadagogik/Diskussion-Musikp.htm>, Stand 15.05. 2006.

<http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/2001-auf-die-fuesse/Monographie1.htm>, Stand 15.05. 2006.

<http://www.chrisamrhein.com/franz-amrhein/puplics/2004-kindheit-osnabrueck-buch1.htm>, Stand 15.05. 2006.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Metrik>, Stand 15.05.2006.

[http://de.wikipedia.org/wiki/Metrum\\_%28Musik%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Metrum_%28Musik%29), Stand 15.05.2006.

<http://home.arcor.de/zf/zfkm/flaemig4.pdf>, Stand 15.05.2006.

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/klassenmusizieren/grundlagen.html>, Stand 15.05. 2006.

<http://www.liga-kind.de/pages/405gruhn.htm>, Stand 15.05. 2006.

<http://magazin.klassik.com/magazines/uebenundmusizieren/artikel28.pdf>, Stand 15.05. 2006.

[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/heidtmann\\_kindertontraeger/heidtmann\\_kindertontraeger.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/heidtmann_kindertontraeger/heidtmann_kindertontraeger.pdf), Stand 21.04.2006.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Die Materialien lassen sich inzwischen nicht mehr über diesen Link laden. Auf der Seite <http://www.mediaculture-online.de/Bibliothek.6.0.html> können die Texte aber mit Hilfe der Suchfunktion gefunden werden (Stand 28.05.2006).

[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs\\_hoerspiele/friedrichs\\_hoerspiele.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/friedrichs_hoerspiele/friedrichs_hoerspiele.pdf), Stand 21.04.2006.<sup>105</sup>

[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hickethier\\_radio/hickethier\\_radio.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/hickethier_radio/hickethier_radio.pdf), Stand 21.04.2006.<sup>106</sup>

<http://www.mpex.net/software/download/1by1.html>, Stand 15.05.2006.

<http://www.ohrenraum.de/farben/farben.htm>, Stand 15.05.2006.

<http://www.spasszwerge.de/alle.htm>, Stand 20.05.2006

<http://www.uni-oldenburg.de/musik-for/tiefenwirkung/taketina.htm>, Stand 15.05.2006.

---

<sup>105</sup> Siehe Fußnote 104.

<sup>106</sup> Siehe Fußnote 104.

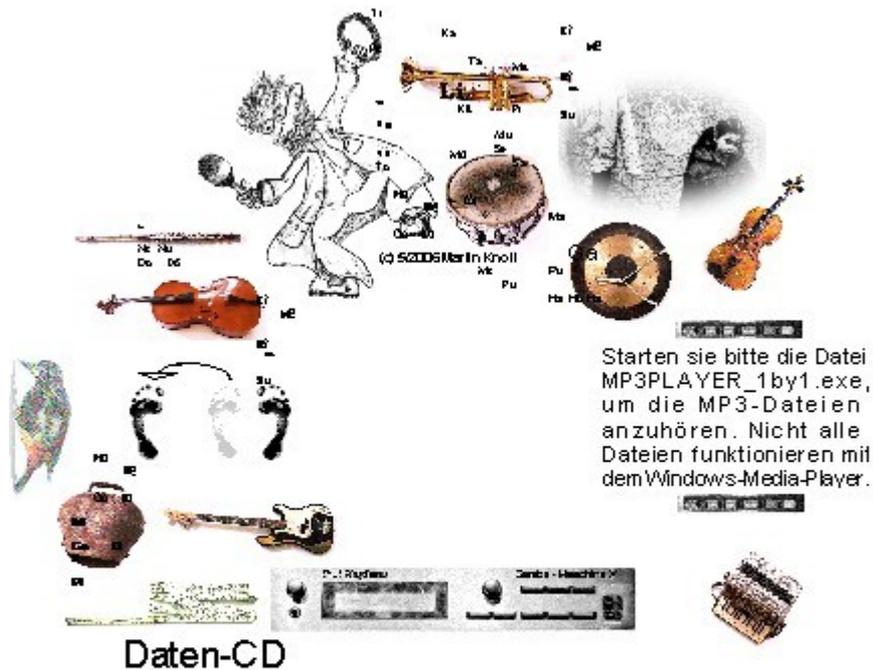
## Materialverzeichnis und Materialanhang

Nr.	Selbst erstellte Materialien	Seite
01	Daten-CD mit: .....	36
	a) MP3-Dateien der auditiven Übungsmaterialien zu <b>M-A01</b> - <b>M-D02</b> .	
	b) Software <sup>107</sup> (benötigt keine Installation) zum Abspielen der MP3-Dateien.	
02	Tabelle zur Erfassung entliehener Medien und erbrachter Leistungen .....	37
03	Arbeitsblatt <sup>108</sup> zum Material <b>M-A01</b> („Rhythmus-Rätsel I“).....	38
04	Arbeitsblatt zum Material <b>M-A04</b> („Gangarten“).....	39
05	Arbeitsblatt zum Material <b>M-B01</b> („Samba tanzen“).....	40
06	Folienvorlage zum Material <b>M-B02</b> („Dubidudä Nonsens-Wörter-Ketten“).....	41
07	Arbeitsblatt I zum Material <b>M-B02</b> („Dubidudä Nonsens-Wörter-Ketten“).....	42
08	Arbeitsblatt II zum Material <b>M-B02</b> („Dubidudä Nonsens-Wörter-Ketten“).....	43
09	Arbeitsblatt III zum Material <b>M-B02</b> („Dubidudä Nonsens-Wörter-Ketten“).....	44
10	Folienvorlage II zum Material <b>M-B02</b> („Dubidudä Nonsens-Wörter-Ketten“)....	45
11	Lehrer/inneninformation zu den Übungen <b>M-B03a</b> und <b>M-B03b</b> .....	46
12	Arbeitsblatt zum Material <b>M-C02</b> („Klänge & ihre Länge“).....	47
13	Arbeitsblatt zum Material <b>M-C03</b> („Specht-klopf-Maschine“).....	48
14	Lehrer/inneninformation zu Material <b>M-C04</b> („Gehkarten“).....	49
15	Arbeitsblatt <sup>109</sup> zu den Materialien <b>M-D02</b> („Samba-Lern-CD“) und <b>M-C04</b> („Gehkarten“) (Mit diesem Arbeitsblatt wird zunächst das langsame Sprechen der Rhythmen über ein Mikrofon geübt.)	50
16	Arbeitsblatt II zum Material <b>M-C04</b> („Gehkarten“).....	51
17	Arbeitsblatt I zum Material <b>M-C05</b> („Die Sambamaschine“).....	52
18	Arbeitsblatt II zum Material <b>M-C05</b> („Die Sambamaschine“).....	53
19	Lehrer/inneninformation zu den Entwürfen <b>M-C06</b> und <b>M-C07</b> .....	54

<sup>107</sup> Die kostenlose Software ist erhältlich unter: <http://www.mpex.net/software/download/1by1.html>, Stand 20.05.2006.

<sup>108</sup> Das Material **M-A01** stellt einen Entwurf dar. Sämtliche auf diesem Arbeitsblatt verwendeten Photos wurden von unterschiedlichen Internet-Quellen kopiert.

<sup>109</sup> Die Photos der Instrumente im Material 15 wurden dem Heft: Janosa, Felix (Hg.): Thema Musik. Musikinstrumente. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf 2004, S. 28-29 entnommen, die Figuren von der Seite <http://www.spasszwerge.de/alle.htm>, Stand 20.05.2006, kopiert.



Starten sie bitte die Datei  
MP3PLAYER\_1by1.exe,  
um die MP3-Dateien  
anzuhören. Nicht alle  
Dateien funktionieren mit  
dem Windows-Media-Player.

**Daten-CD**

MP3-Dateien der auditiven Übungsmaterialien  
zu M-A01 - M-D02



<sup>110</sup> Technische Anforderungen: Ein Windows-basierter PC, der MP3-Dateien wiedergeben kann. Bitte benutzen sie den MP3-Player auf der CD. Sie müssen die Software dafür nicht installieren. Ich habe die Dateien auch mit „Winamp“ und anderen MP3-Playern getestet. Leider funktionieren nicht alle Dateien mit dem Windows-Media-Player! Mit einem Brennprogramm wie „Nero“ können aus den MP3 Dateien auch problemlos Audio-CDs erstellt werden.





Material Rhythmen in Deiner Umgebung wird demnächst erneuert...

In der  
Fuß-  
gänger-  
zone

### Aufgaben:

Lies dir genau die Beschreibungen der sieben Situationen durch! Schreibe die Nummern der passenden Musikstücke zu den Situationen.

1. Ein alter Mann schlurft sehr langsam mit gesenktem Kopf zur Kirche.

Musik Nr.

2. Eine Katze schleicht über die Wiese. Sie ist auf Mäusefang.

Musik Nr.

3. Ein junges Mädchen hüpfert auf den Pflastersteinen. Sie konzentriert sich vor jedem Sprung und springt immer genau über drei Reihen der Steine hinweg.

Musik Nr.

4. Ein Mann im Anzug bummelt an der Wiese entlang. Von Zeit zu Zeit bleibt er stehen und schaut auf die Uhr.

Musik Nr.

5. Eine junge Frau geht zielstrebig in Richtung Bahnhof. Sie trifft eine Bekannte und grüßt im Vorbeigehen.

Musik Nr.

6. Ein kleines Kind rennt einer Taube hinterher. Die Taube fliegt weg.

Musik Nr.

7. Eine Schülerin läuft hektisch in Richtung Bushaltestelle.

Musik Nr.

# Samba tanzen

**Aufgabe:**  
Übe die Schritte zur CD!

**Ausgangsstellung:**  
Die Füße stehen dicht nebeneinander.



## 1. Springen:

	1
	2

Nach links springen.

Nach rechts springen.

## 2. Zur Seite tanzen:

1		Linker Fuß geht seitwärts nach links.
2		Rechter Fuß geht seitwärts nach links.
3		Rechter Fuß geht seitwärts nach rechts.
4		Linker Fuß kommt dazu.

## 3. Vor und zurück tanzen:

1		Links geht vor.
2		Rechts kommt dazu.
3		Rechts geht zurück.
4		Links kommt dazu.

**B**umm Scha Ka Lack !

1 und 2 und 3 und 4 und

Bumm		Scha	Ka	Lack			
------	--	------	----	------	--	--	--

Scha	Ka	La	Ka	Lack			
------	----	----	----	------	--	--	--

1 und 2 und 3 und 4 und

Du	Bi	Du	Da				
----	----	----	----	--	--	--	--

Da	Be	Di	Do	-oo	-oo		
----	----	----	----	-----	-----	--	--

1 und 2 und 3 und 4 und

Ga	Bi	Di	Bi	Do		Do	
----	----	----	----	----	--	----	--

Ga	Bi	Di	Bi	De	Bi	Do	
----	----	----	----	----	----	----	--

1 und 2 und 3 und 4 und

--	--	--	--	--	--	--	--

Leee (Looo)	-ee (-oo)	(-ee) (-oo)					
----------------	--------------	----------------	--	--	--	--	--

Aufgabe:  
Schreibe deinen eigenen Rhythmus aus Silben in die Felder auf dem zweiten Blatt (pro Kästchen nur eine Silbe)! Du kannst dir auch eigene Silben überlegen.

Ko

Ne Nu Ba  
Do **Dö**

Ti

Po

**Ka**

Ki

Pe

ME

**Ta**

Ma

**Li**

Bi  
Le

**Mä**

**KE**

Pi

Zu

**F**

**Mu**

**Se**

Wa

wü

Mü

**Sa**

**NI**

Su Sü

Mo

Lo Ne

Re

Ma

Gü La

**Ga**

Mi

Me

Pu

Go

Da

Pu

Ha Hu Hä

Pi

Du De Fi Dü







**Bumm Scha Ka Lack!**

# Prof. Rhythmos Übe-CD

TRACK	???
1	Bumm Scha Ka Lack!
2	Prof. Rhythmos Kommentar
3	Aufgabe I
4	Bumm Scha Ka Lack! (Playback)
5	Aufgabe IIa
6	Aufgabe IIb
7	Aufgabe IIc
8	Aufgabe IId Grunds Schlag
9	Grunds Schlag schneller
10	Grunds Schlag noch schneller
11	Grunds Schlag noch schneller
12	Grunds Schlag noch schneller
13	Grunds Schlag noch schneller



## Hausaufgabe:

**Übe, was in den Aufgaben I und II beschrieben wird.**

Du sollst nächste Woche das Lied singen oder sprechen können und wenigstens eine Zeile deiner Eigenkomposition in einem Tempo deiner Wahl präsentieren können!

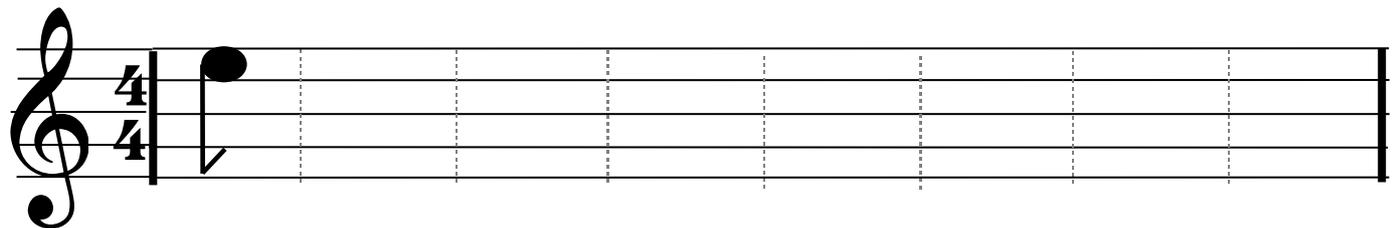
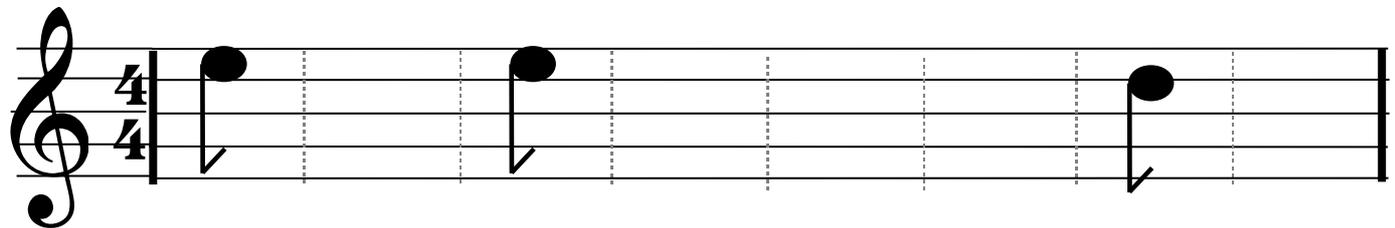
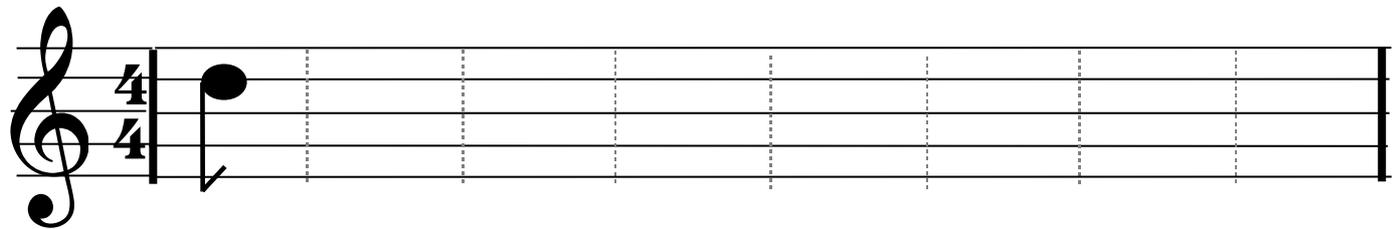
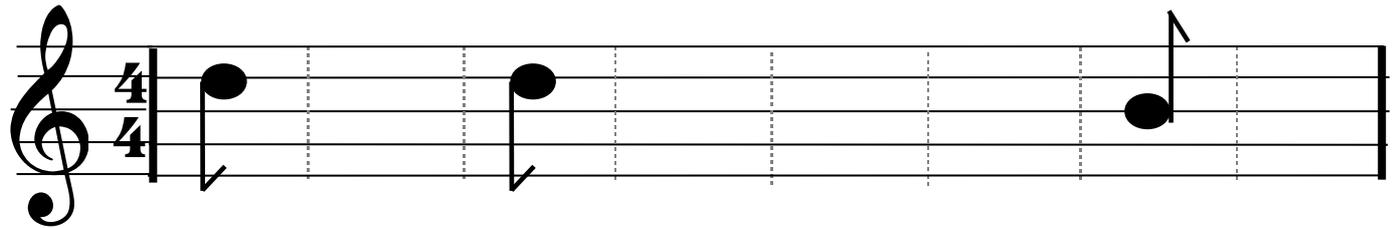
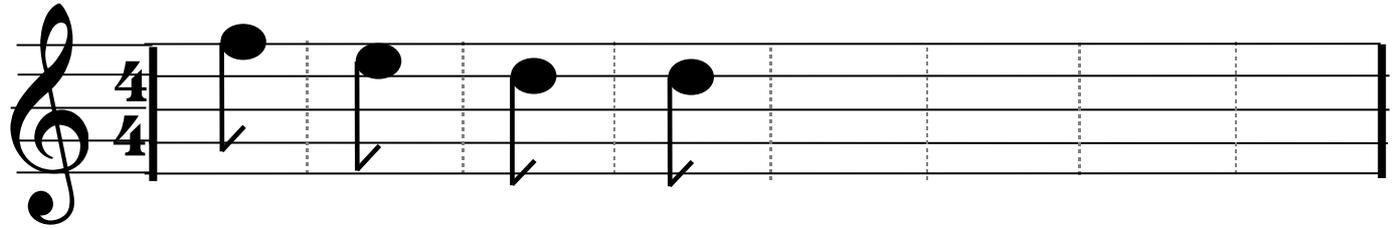
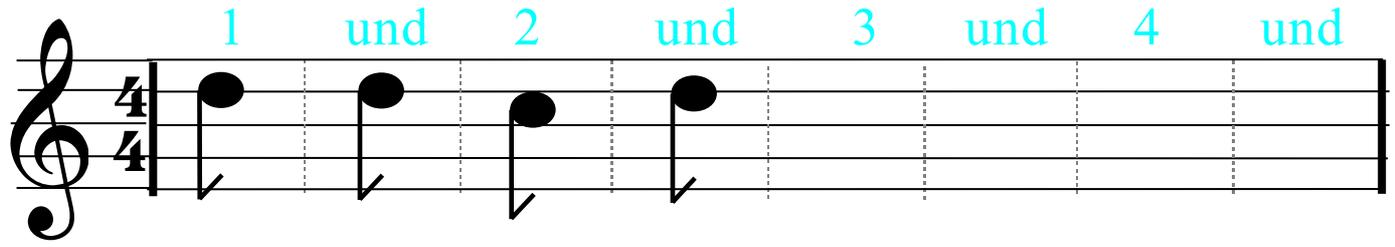
## Freiwillige Zusatzaufgabe:

Übe auch den Trommelrhythmus zu „Bumm Scha Ka Lack“!

	-	Scha	Ka	Lack	-	-	-
(Fuß)		(rechts)	(links)	(rechts)			

Scha	Ka	La	Ka	Lack	-	-	-
(rechts)	(links)	(rechts)	(links)	(rechts)			

1 und 2 und 3 und 4 und



## Lehrer/inneninformation zu den auditiven Materialien

### M-B03a und M-B03b

#### M-B03a

##### Taktweise wiederholt sich folgender Ablauf:

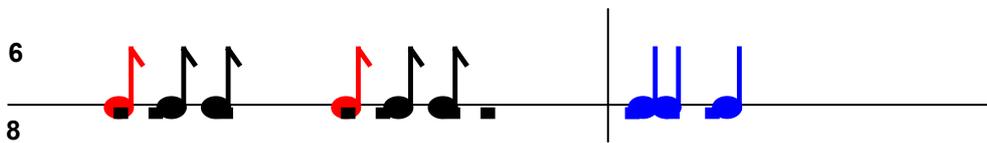
Die Hände schlagen abwechselnd in einem Achtel-Ablauf auf die Oberschenkel („rechts, links, rechts, links“). Auf dem dritten Viertel wird mit beiden Füßen gestampft, auf dem vierten Viertel mit den Händen geklatscht.

1	und	2	und	3	und	4	und
rechte Hand schlägt auf den rechten Oberschenkel	linke Hand schlägt auf den linken Oberschenkel	rechte Hand schlägt auf den rechten Oberschenkel	linke Hand schlägt auf den linken Oberschenkel	beide Füße stampfen auf die Erde		in die Hände klatschen	

Die Bewegungen der Body Percussion werden zunächst ‚trocken‘ und langsam geübt. Danach wird die Body Percussion auf Basis des Playbacks **M-B03a**<sup>111</sup> erarbeitet.

#### M-B03b

Das Warming-up-Rhythmus-Rodeo auf Basis einer Body Percussion<sup>112</sup> wurde zur Erarbeitung polymetrischer Strukturen in einer neunten Klasse genutzt und basiert auf dem rhythmischen Grundmuster des Refrains des Liedes „America“ aus dem Musical „West Side Story“, dessen erster Takt eine analytische Basis für die Thematisierung einer 2 gegen 3 Metrik bietet:



**links, rechts, rechts, links, rechts, rechts**<sup>113</sup> „klatsch“ „klatsch“ „klatsch“  
**Fuß Fuß Fuß Fuß Fuß Fuß**

Die SuS klopfen mit dem Fuß im Takt und schlagen mit den Händen zwei durch die linke Hand eingeleitete und mit der rechten Hand fortgeführte dreier-Kette, wodurch sich die Schläge der linken Hand und die Fußbewegung als ‚zwei-gegen-drei-Metrik‘ darstellen.

Das Rodeo baut sich folgendermaßen auf:

Nach jedem Signalton im Playback folgt eine Variation der Handlungen.

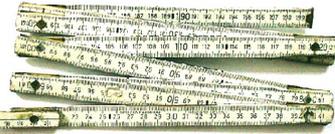
1. Die SuS klopfen mit dem Fuß im Takt. Der Fuß klopft in allen folgenden Teilen weiter. 2. Die SuS schlagen mit der linken Hand jede dritte Achtel. 3. Die SuS schlagen den ersten Takt wie oben beschrieben in halbem Tempo. 4. Die SuS setzen beide Takte um. 5. Die Lehrperson kündigt die doppelte Geschwindigkeit an. 6. Die SuS setzen beide Takte in doppelter Geschwindigkeit um. Der Lehrer kündigt das Rhythmus-Rodeo an. 8. Die SuS versuchen die zwei Takte möglichst lange ohne Fehler zu den irritierenden Rhythmen und Klängen und zum schneller werdenden Tempo durchzuhalten.

<sup>111</sup> Die Grundlage des Playbacks wurde von mir ursprünglich für einen Unterrichtsbesuch als Playback zum praktischen Umsetzen einer Gitarrenbegleitung erstellt. Es wurde für die Body Percussion verändert.

<sup>112</sup> Quelle der Body Percussion unbekannt. Ich habe die Body Percussion von meinem Mentor übernommen.

<sup>113</sup> Kann auch z.B. als „li“, „re“, „re“ gesprochen werden.

# KLÄNGE & ihre LÄNGE



## Aufgaben:

1. Lege eine Uhr mit Sekundenzeiger vor dich hin.
2. Lege dir leere DinA4 Blätter und einen Bleistift zurecht.
3. Höre dir die CD an und löse die Aufgaben.



Instrumentenklang: ➔	1 Gong	2 kleine Trommel	3 Kuhglocke
Sekundenzahl: ➔			

	Instrument	Schrittzahl Klang eins	Schrittzahl Klang zwei	Schrittzahl Klang drei
	Cello			
	Akkordeon			
	Querflöte			
	Didgeridoo		-----	-----
	Trompete			
	Klavier			
	E-Gitarre			
	E-Bass			-----



Für die dritte Aufgabe auf der CD brauchst du leere Papierblätter und einen Bleistift.



# Die Specht-klopf-Maschine

**Aufgabe:**  
 Befolge die Aufgaben, die Professor Rhythmo auf der CD formuliert.



	Anzahl der betonten Schläge :	Jeder wievielte Schlag ist betont?	Wieviele Schläge sind es insgesamt?
Beispiel 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 5	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 6 (freiwillig)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Beispiel 7 (freiwillig)	<input type="text"/>		

**Lehrer/inneninformation zum Material M-C04 („Gehkarten“)**

Jeweils vier ‚Gehkarten‘ werden von den SuS aus einem DinA4-Blatt gerissen oder geschnitten.

Acht Gehkarten werden in Gehrichtung ausgelegt, numeriert und mit den entsprechenden Sprechsilben auf den Zählzeiten der Achtel-Pulsation beschriftet. Als Grundlage dienen in diesem Fall die Sprechsilben der Samba-Rhythmen.

Als Playbacks zum ‚Durchgehen‘ der Karten dienen die ‚Gehkarten-Playbacks‘ des Audio-Materials **M-C04**.



Situation aus dem Unterricht: Drei Schülerinnen haben sich ihre ‚Gehkarten‘ zum gemeinsamen synchronen ‚Durchgehen‘ bereit gelegt. Eine Schülerin läuft sich schon warm.

Beispiel für ausgelegte ‚Gehkarten‘.

und

go

4

Bon

und

3

und

2

Ba

und

1

Ba

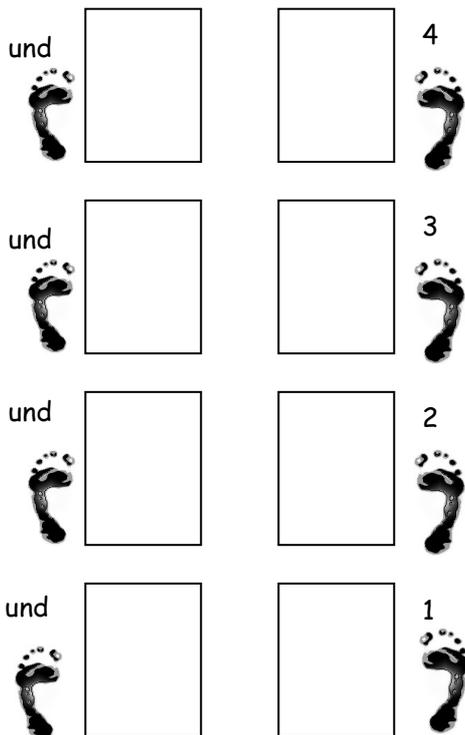
# Sprech - Samba

Grafiken entfernt.

zählen:	<u>1</u>	und	<u>2</u>	und	<u>3</u>	und	<u>4</u>	und
<b><u>Surdo:</u></b>	du	-	-	gu	do-	-oo	-on	gu
<b><u>Shaker/ Maracas:</u></b>	te	ke	te	ksch	te	ke	te	ksch
<b><u>Guiro/ Cabasa</u></b>	dsss	-sss	dsa	ga	dsss	-sss	dsa	ga
<b><u>Kuh- glocke</u></b>	kó	-	kó	-	kó	kó	-	-
<b><u>Bongos</u></b>	ba	-	ba	-	-	-	bon	go

# Samba „tanzensprechen“...

[ 1 ] [und] [ 2 ] [und] [ 3 ] [und] [ 4 ] [und ]  
 [te ] [ke ] [te ] [ksch] [te ] [ke ] [te ] [ksch]  
 [dsss] [-sss] [dsa ] [ga ] [dsss] [-sss] [dsa ] [ga ]  
 [du ] [ - ] [ - ] [gu ] [do- ] [-oo] [-on] [gu ]  
 [ko ] [ - ] [ko ] [ - ] [ko ] [ko ] [ - ] [ - ]  
 [ba ] [ - ] [ba ] [ - ] [ - ] [ - ] [bon ] [go ]



## Aufgaben:

Lege acht leere Papierblätter  
in zwei Reihen vor dich hin:

Numeriere die Blätter  
auf der rechten Seite  
mit 1, 2, 3, 4.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schreibe auf alle  
Blätter, die links liegen  
ein „und“.



Schreibe jetzt die  
Sprechsilben eines  
Instrumentes in der richtigen  
Reihenfolge auf die Blätter.

Schreite die Blätter Schritt für  
Schritt ab und sprich dazu  
passend die Silben.





Blatt 1

M-C05

## Professor Rhythmos

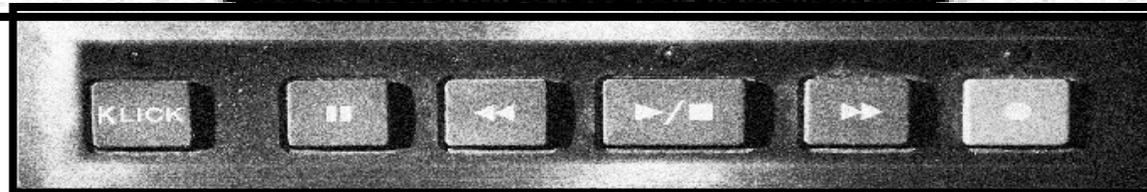
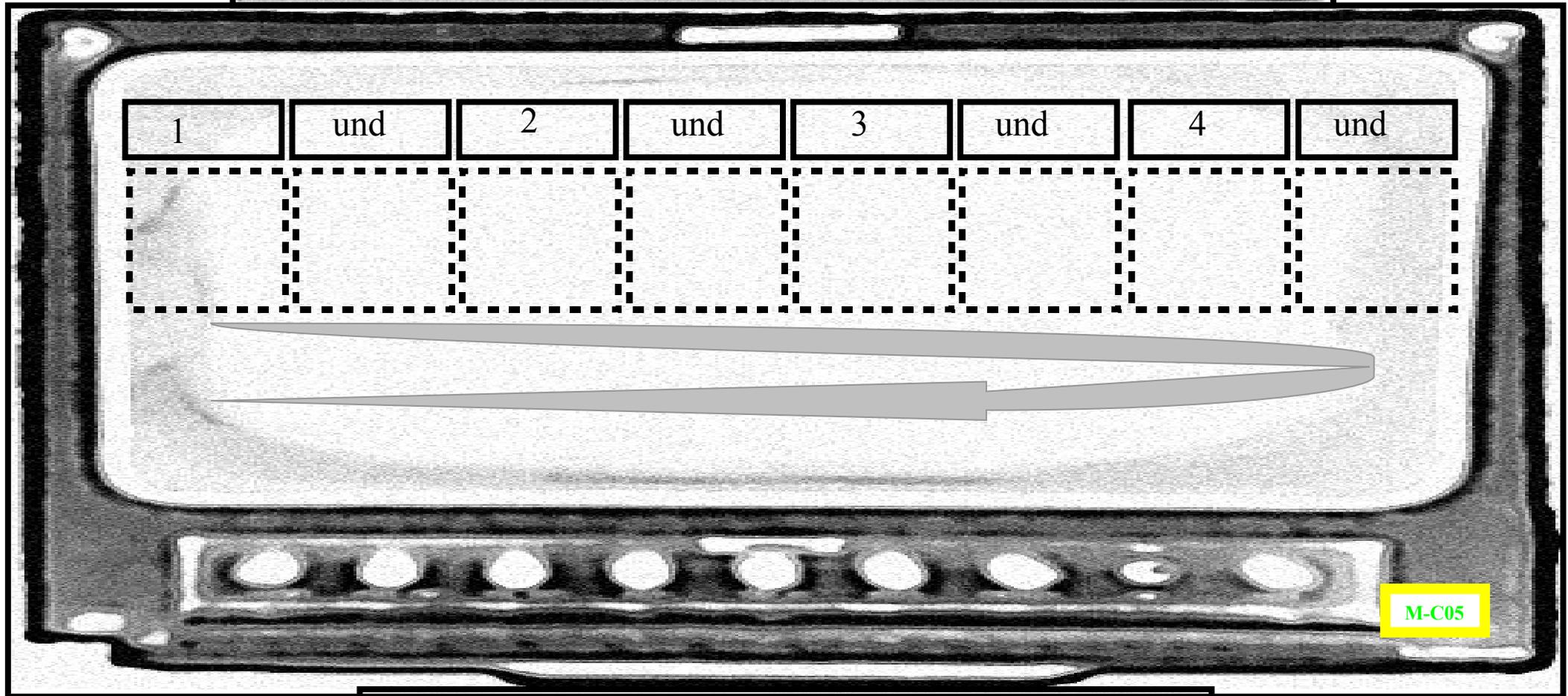
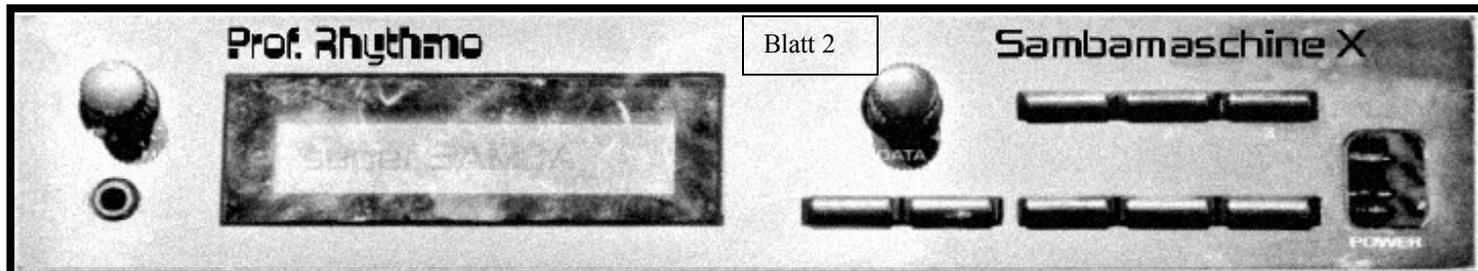
du	gu	-u	-	-	-u	du	gu
te	ksch	ksch	ke	te	ke	te	te
dsss	dsa	-sss	ga	ga	-sss	dsa	dsss
kó	-	-	kó	-	kó	-	kó
ba	Bon	-	-	ba	go	-	-

„Sambamaschine“

Bitte die Silben für ein Instrument in richtiger Reihenfolge auf der Sambamaschine festkleben!

Bei Stromausfall od. anderen technischen Problemen bitte Maschine mit der Hand betätigen und Silben sprechen.

Rhythmos





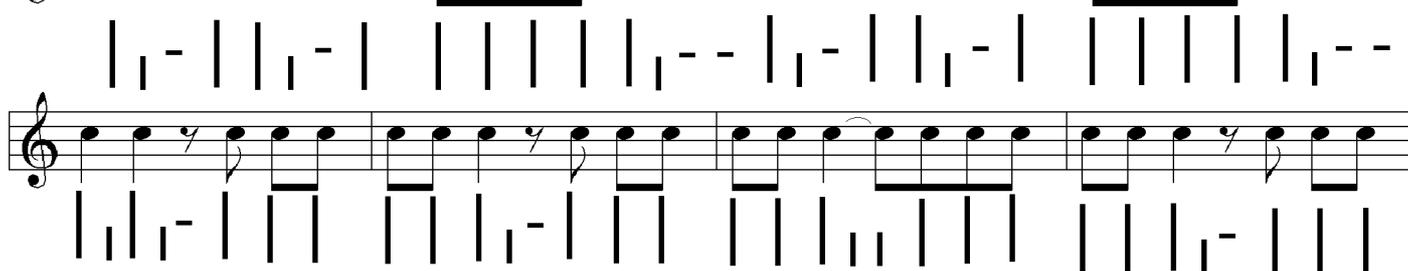
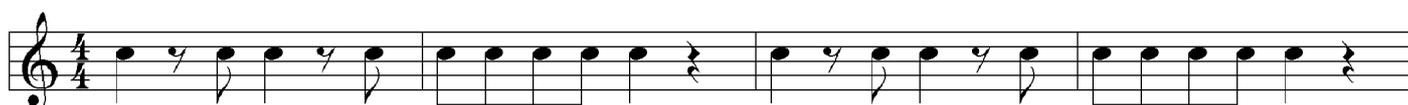
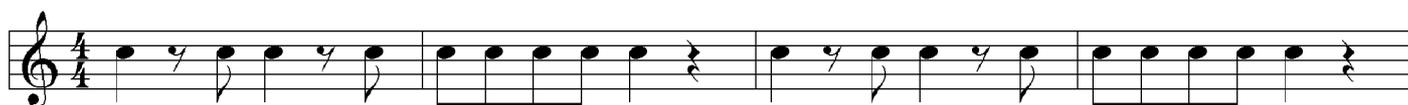
## Lehrer/inneninformation zu den methodischen Entwürfen M-C06 und M-C07

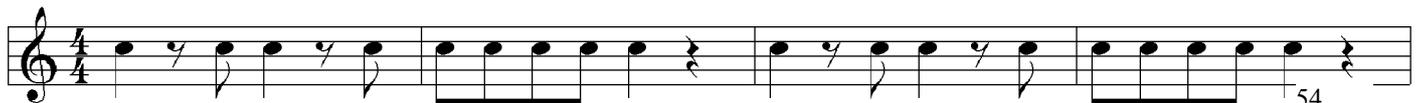
### Notenwerte in Zeichen, Bewegungen und Sprache umsetzen:

Der Rhythmus von Mozarts Werk „Eine kleine Nachtmusik“ kann über eine Zeichensprache und über Sprechsilben schon in einer 5. Klasse selbstständig erarbeitet werden.

Zuvor müssen mit den SuS folgende Konventionen erarbeitet werden:

- In den zu erarbeitenden Rhythmen kann man jede Note oder Pause als Summe von Achtelnoten oder Achtelpausen darstellen. Die Anzahl der jeweils enthaltenen Achtel wird bestimmt.
- Für jede Note wird zunächst ein langer senkrechter Strich oder ein „Ta“ geschrieben. Für jede weitere enthaltene Achtelnote wird ein „la“ oder ein kurzer senkrechter Strich geschrieben.
- Für alle enthaltenen Achtelpausen in einer Pause wird ein „t“ oder ein kurzer waagerechter Strich unter die Pause geschrieben.
- Zeichen werden in Handlungen umgesetzt. Z.B. können die Striche mit der Hand in der Luft nachgezeichnet werden. Lange Striche können z.B. auch durch Klatschen ersetzt werden.
- Beim Lesen oder Umsetzen der Rhythmen braucht jede Silbe oder jedes Zeichen gleich viel Zeit oder wird zu einer Achtel-Pulsation oder einem Playback gespielt.





Tala t Ta Tala t Ta Ta Ta Ta Ta Tala t t Tala t Ta Tala t Ta Ta Ta Ta Ta Tala t t

54



Tala Tala t Ta Ta Ta Ta Ta Tala t Ta Ta Ta Ta Ta Talala Ta Ta Ta Ta Ta Tala t Ta Ta Ta

Sorry, Verschiebungen durch Konvertierung!