

Schriftliche Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen  
gemäß §15 PVO-LehrII

Thema:

„Peter und der Wolf“ in einem 2. Schuljahr

—

Kindgemäße Erschließung  
des musikalischen Märchens  
in einer fächerverbindenden Unterrichtseinheit

Fach:  
Ausbildungsseminar:

Musik  
AS Buchholz

vorgelegt von:

Meike Lindemann,  
Juli 2001

## **1. Einleitung**

## **2. Theoretischer Bezugsrahmen**

- 2.1. Kindgemäßer Unterricht
- 2.2. Klassische Musik in einem 2. Schuljahr?
- 2.3. Das Hören im Musikunterricht
- 2.4. Methodische Ansätze des aktiven Hörens
- 2.5. Fächerverbindender Unterricht
- 2.6. Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“

## **3. Unterrichtsplanung**

- 3.1. Die Lerngruppe
- 3.2. Die Lernausgangslage der Schüler
- 3.3. Die Rahmenbedingungen
- 3.4. Ziele der Unterrichtseinheit
- 3.5. Zur Themenwahl
- 3.6. Zu den methodischen Entscheidungen

## **4. Durchführung der Unterrichtseinheit**

- 4.1. Die Gliederung des Vorhabens
- 4.2. Darstellung ausgewählter Stunden der Einheit
  - 4.2.1. Instrumentenkunde: Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung
  - 4.2.2. Szenisches Spiel im fächerverbindenden Unterricht: Der Großvater
  - 4.2.3. Spiel-mit-Musik: Erarbeitung einer einfachen Begleitung zum Triumphzug

## **5. Schlussbetrachtung**

## **6. Literaturverzeichnis**

## **7. Anhang**

# 1. Einleitung

Bevor ich begann ein Thema für die Examensarbeit zu suchen, hatte ich eigentlich schon zwei Aspekte im Hinterkopf, die unabhängig voneinander entstanden waren:

- Leider hatte ich als Kind nicht die Gelegenheit, das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ kennen zu lernen. Erst später als Jugendliche habe ich davon erfahren. Es hat eingängige Melodien, ist als Märchen erzählt und daher doch gerade für Kinder gut zu hören. Ich wollte meinen Schülern die Möglichkeit geben, dieses musikalische Märchen kennen zu lernen.

Der andere Gedanke hing mit der Unterrichtsorganisation zusammen:

- Ein Musikunterricht, der nur eine Stunde in der Woche erteilt wird, ist eigentlich zu ineffektiv. Der Komponist Hans Werner Henze weist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle der Musik in der Erziehung hin: „Jeder Mensch sollte in der Lage sein, die Musik als einen wesentlichen Bestandteil seines psychischen Haushaltes zu begreifen, als Maßstab, als Forderung, als Traumbild, als Anhalts- und Bezugspunkt. In den Elementarschulen müsste sie Hauptfach sein und von besonders gut geschulten Lehrern vermittelt werden.“<sup>1</sup> Um dieses Defizit auszugleichen, bot sich für mich die Kombination von Musik mit dem Fach Deutsch an.

Als ich die Klasse, die ich im Fach Deutsch unterrichtete, auch im Musikunterricht bekam, lag es nahe, diese Fächerkombination auch zu nutzen. Es entstand ein Konzept, in dem die Fächer Musik und Deutsch durch das szenische Spiel verbunden wurden.

Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ von Sergej Prokofjew bot sich in diesem Zusammenhang als zentrales Thema an. Es war aus meiner Sicht geradezu prädestiniert zum fächerverbindenden Arbeiten, da in ihm Musik und Text schon miteinander verbunden waren.

Es ließen sich in Materialien zum Musikunterricht einige Anregungen zur Unterrichtsgestaltung finden. Keiner dieser Vorschläge war aber so angelegt wie das Konzept, das sich inzwischen in meinen Kopf gebildet hatte. Einerseits eine Hinführung zum Hören von klassischer Musik und eine Einführung in die Orchesterinstrumente, andererseits ein fächerverbindendes Arbeiten mit der Herausforderung einer szenischen Interpretation der Musik verbunden mit dem Text. Im Deutschunterricht bot es sich an, ein Buch zu dem Märchen selbst herzustellen.

---

<sup>1</sup> Hans Werner Henze (1986) zitiert nach H.G. Bastian: Musik (Erziehung) und ihre Wirkung, S. 12

Es ist erstaunlich, dass dieses fächerverbindende Konzept, wie ich es mir vorstellte, noch nicht vorhanden war, zumal Märchen ein Thema des Deutschunterrichts sind.

Zusammen mit den Überlegungen so eine Unterrichtseinheit durchzuführen kamen aber auch einige Zweifel auf:

Klassische Musik gehört nicht in den Erfahrungsraum der Schüler mit der die Einheit durchgeführt werden würde. Eignet sich dieses Werk, in seiner Länge und musikalischen Fülle, um die Schüler für diese Art von Musik zu begeistern? Wie wird die Gesamtwirkung der Musik auf die Kinder sein? Haben sie Freude an der Musik? Erfahren und verstehen sie das Wesentliche? Kann ich ihnen mit diesem Angebot zum Musikhören Zugang zu einer Klangwelt verschaffen, die ihnen in der Regel vorenthalten bleibt? Kann es mit der Unterrichtseinheit gelingen, die Schülerinnen und Schüler von einem oberflächlichen Hören zu einem bewussteren Wahrnehmen der Musik zu führen? Und vielleicht ihnen damit auch einen kleinen „Zipfel“ kultureller Bildung mit in den „Rucksack für's Leben“ zu packen? Wie muss der Unterricht gestaltet sein, damit eine 2. Klasse sich überhaupt auf die ungewohnte Musik einlässt?

Und eine ganz grundsätzliche Frage stellte sich:

Ist durch das im Folgenden dargestellte Konzept eine kindgemäße Erschließung des musikalischen Märchens mit einem 2. Schuljahr möglich?

Diese Zweifel führten zu folgenden Leitfragen, die mit der Durchführung der Unterrichtseinheit beantwortet werden sollen:

1. Stellt das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ eine Möglichkeit dar, die Schüler Erfahrungen in einer Klangwelt sammeln zu lassen, die ihnen sonst fremd ist? Und bekommen die Schüler so eine Möglichkeit eventuelle Vorbehalte gegenüber klassischer Musik zu überwinden?
2. Inwieweit wird man mit dem Hören von klassischer Musik, insbesondere dem Hören eines recht umfangreichen Werkes wie „Peter und der Wolf“, den musikalischen Bedürfnissen der Schüler gerecht?
3. Trägt der Aspekt des fächerverbindenden Arbeitens zum Gelingen des Vorhabens bei?

Es sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass der Begriff „klassische Musik“ in der gesamten Arbeit als allgemeiner Begriff verwendet wird, um einen bestimmten Typus von Musik zu kennzeichnen, der auch, im Gegensatz zur Unterhaltungsmusik, als „ernste Musik“ bezeichnet wird.

## 2. Theoretischer Bezugsrahmen

### 2.1. Kindgemäßer Unterricht

Ein Nachdenken über die Frage wie „kindgemäßer Unterricht“ gestaltet sein sollte, erfordert die Berücksichtigung vieler unterschiedlicher Aspekte. Ausgangspunkt sollte dabei die Erfahrungswelt des Kindes sein. Es ist zu berücksichtigen, in welchen sozio-ökonomischen Bedingungen das Kind lebt, d.h. welcher Gesellschaftsschicht die Eltern angehören, welcher soziale Habitus damit einhergeht und wie das Kind in dieser Umgebung bisher sozialisiert worden ist.

Wenn die Kinder einer Schulklasse wie im vorliegenden Fall überwiegend aus anderen Ländern bzw. anderen Kulturkreisen stammen, darf dieser Aspekt nicht unberücksichtigt bleiben. Es muss für die "kindgemäße Erschließung" eines Bildungsinhalts auch dieser Teil des Erfahrungshorizontes einbezogen werden. Dabei ist auch die Nähe bzw. die Ferne zum europäischen Kulturkreis ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Daraus wird bereits erkennbar, dass man nicht davon ausgehen kann, dass sich immer ein allgemeingültiger kindgemäßer Zugang finden lässt.

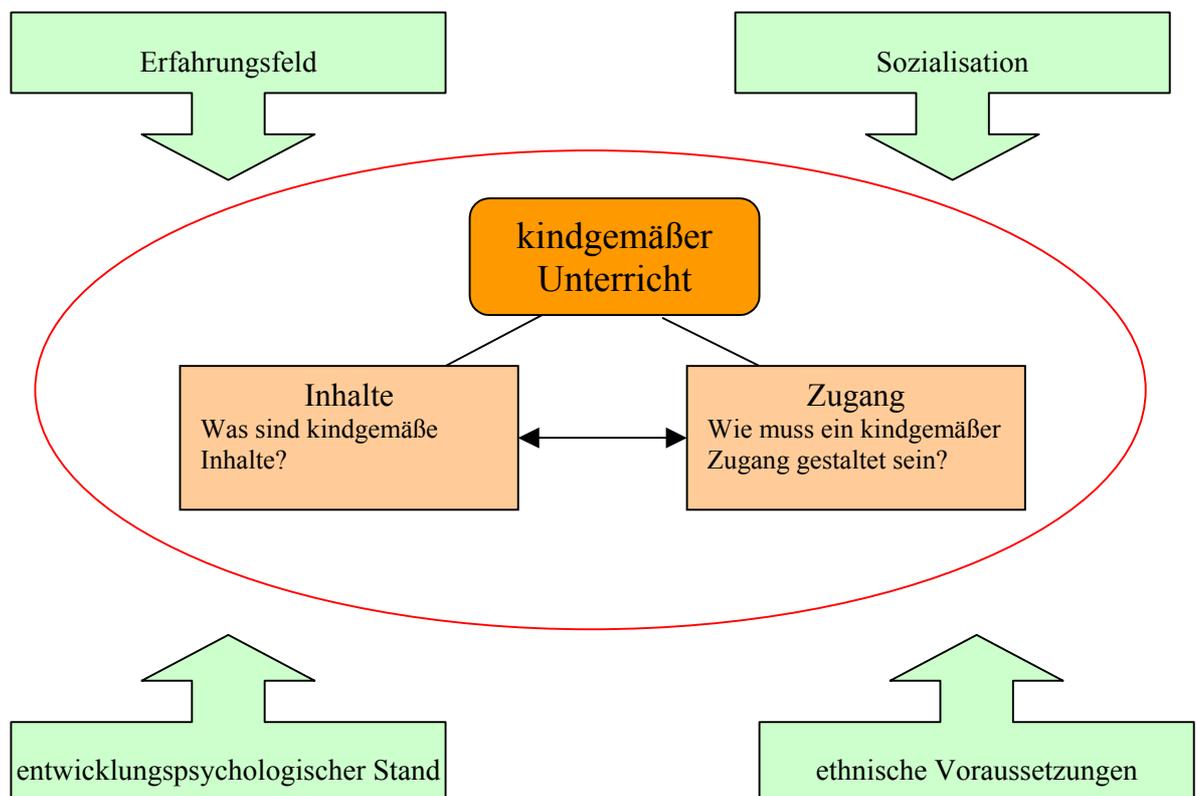


Abb.1 (M. Lindemann): Aspekte der Einwirkung auf kindgemäßen Unterricht

Gemäßheit bedeutet Angemessenheit. Kindgemäß bedeutet demnach „dem Kind angemessen“ oder „gemessen am Kind“. Wer aber misst, was einem Kind angemessen ist?

Aus der Sicht des Kindes ist ihm das „gemäß“, wodurch es angesprochen wird. Diese Sichtweise birgt die Gefahr, dass sich der Erfahrungshorizont und der „Bildungsstand“ des Kindes nicht erweitert. Kindgemäß kann und darf aber nicht nur das sein, was ein Kind sich selbst „ermisst“, sondern auch das, was über das Bekannte hinaus geht, was den Horizont erweitert und damit den Menschen bildet. Die Aufgabe der Pädagogik muss es sein, dem Kind einen ihm gemäßen Weg zur weiteren Entwicklung und Bildung zu öffnen. „Nur zulassen oder Entwicklung ermöglichen, das sei nicht genug: Entwicklungsstimulierend müsse der Umgang mit Kindern sein!“<sup>2</sup>

Der Begriff des Kindgemäßen ist einem Wandel unterworfen. Was gestern kindgemäß war, kann es heute vielleicht schon nicht mehr sein.

Bei einer kindgemäßen Sachbegegnung ist nach Bäuml-Rossnagl<sup>3</sup> das Kind „der Bezugspunkt der Inhalte, Ziele und Methoden“. Es werden „die Interessen und der Aktivitätsdrang der Kinder [...] berücksichtigt“. „Die kognitive Erkenntnisgewinnung und Wissensaneignung geschieht auf der Basis kindgemäßer sinnlicher Erfahrung“ und es erfolgt ein „erfahrungsgemäßer, altersgemäßer, handlungsbetonter, sinnlicher Zugang zu den Sachen und Sachverhalten“

Die Aussagen Bäuml-Rossnagels decken sich mit der Beantwortung der Frage wie Kinder lernen: Die optimale Aufnahmefähigkeit entsteht durch Nutzung verschiedener „Eingangskanäle“. „Gelernt wird also durch Einbezug der Sinne, der Gefühle, des Körpers, als ganzheitliches Erleben.“<sup>4</sup> Kindgemäßer Unterricht muss also diese Lernweisen berücksichtigen, muss dafür sorgen, dass Kinder sich handlungsorientiert und ganzheitlich, d.h. psychomotorisch, emotional und kognitiv, mit einer Sache beschäftigen können.

Neben diesen allgemeingültigen Aussagen bedeutet kindgemäß aber auch: Unterricht muss gemäß genau den Kindern, die sich in der Lerngruppe (mit der die Unterrichtseinheit durchgeführt werden soll) befinden, konstruiert sein. Nicht der allgemeine Durchschnitt, sondern das Erfahrungsfeld genau dieser Kinder und das

---

<sup>2</sup> Einsiedler nach S. Mayer, Die Zeit 11/2001

<sup>3</sup> Bäuml-Rossnagl zitiert nach A. Hopf: Grundschararbeit heute, S. 73 f.

<sup>4</sup> Buner zitiert nach Hopf: GS heute, S. 69

soziale, die Sozialisation beeinflussende Umfeld der Kinder, ist zu berücksichtigen. Ein Sachverhalt, hier die klassische Musik, ist gemessen an genau diesen Kindern aufzubereiten. Nicht der allgemeine Kenntnisstand eines Kindes ist ausschlaggebend, sondern der dieser Lerngruppe. Wie reagieren diese Kinder auf klassische Musik? Welchen Lernstand und Verstehenshorizont haben diese Kinder? Was bedeutet die Musik für diese Kinder und welcher Zugang ist für sie kindgemäß?

Kindgemäß bedeutet sicherlich auch, den entwicklungspsychologischen Stand der Kinder bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Kinder im Alter von 7-10 Jahren sind nach dem Entwicklungsmodell von Jean Piaget in der Entwicklungsstufe des konkret-operationalen Denkens. Sie können formale Operationen durchführen, an konkret vorliegendem Material. Ein rein abstraktes, hypothetisches Denken ist noch nicht ausgeprägt. Denkoperationen sind ursprünglich verinnerlichte Handlungen, die, mit fortschreitendem Alter, immer mehr abstrahiert werden können.<sup>5</sup>

Bezüglich der musikalischen Entwicklung von Kindern hat Minkenberg festgestellt, „dass Tanzen und Bewegung zu Musik für Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren wichtige Formen des Musikerlebens darstellen“.<sup>6</sup> In seinen Untersuchungen tritt gerade im Alter von sieben bis neun erstmals eine Vorliebe für klassische Musik auf. Es scheint, dass in diesem Alter die Bereitschaft und Freude an Musik wächst, die nicht textiert ist und harmonische und melodische Wendungen in differenzierterer Form auftreten lässt.

## **2.2. Klassische Musik in einem 2. Schuljahr?**

Klassische Musik ist „ernste“ Musik, hat das Renommee anspruchsvoll zu sein und ist die Musik, die von „gebildeten Erwachsenen“ gehört wird. Diese Sichtweise ist problematisch und erweckt den Eindruck, dass klassische Musik „zu schwer“ für Kinder sein könnte und weder in der Themenwahl, noch in der Zugangsweise kindgemäß ist.

Eine interessante Frage diesbezüglich wirft Ditzig-Engelhardt auf<sup>7</sup>: Gibt es überhaupt kindgerechte Musik? Oder bedeutet kindgerecht oder kindgemäß immer eine

---

<sup>5</sup> vgl. L.Montada: Die geistige Entwicklung aus der Sicht J.Piagets. In.: Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, S.350 ff.

<sup>6</sup> Minkenberg: Das Musikerleben von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren: S. 258

<sup>7</sup> vgl. Ditzig.Engelhardt: S. 166

„Projektion der Erwachsenen auf die Kinder“ und hängt das Kindgemäße nicht vielmehr von der Präsentation und dem Umgang der Musik ab, als von der Musik an sich?

Die Zugangsbarrieren zu klassischer Musik sind um so größer, je weniger in einer Familie diese Musik gehört wird.<sup>8</sup> Der Musikgeschmack richtet sich nach Vertrautem und Musik, die nicht vertraut ist, wird ablehnend behandelt.

Nach Pierre Bourdieu<sup>9</sup> ist Geschmack keine individuelle Eigenschaft eines Menschen, sondern gesellschaftlich konstruiert. Der musikalische Geschmack eines Menschen hängt demnach mit der Schichtzugehörigkeit zusammen.<sup>10</sup> Soziologisch gesehen, stellt klassische Musik ein Distinktionsmittel dar, mit der die obere, kulturell gebildete Schicht sich von den unteren abgrenzt. Wobei die Musik das Mittel zum Zweck ist: „Die distinktive Kraft der Klassik [ist] nicht in der Musik selbst, sondern in ihrer exklusiven Weise der Präsentation zu suchen [...]. Die schichtspezifisch differenzierte Akzeptanz ästhetisch wertvoller Musik hängt also davon ab, wie diese Musik gesellschaftlich benannt und beurteilt wird...“<sup>11</sup>

Vorliebe für ernste Musik festigt sich ziemlich früh und ist von der Schulbildung sowie der Schichtzugehörigkeit abhängig.<sup>12</sup> Um den Schülern, die diese musikalische Bildung von Haus aus nicht bekommen, dessen Habitus den Umgang mit dieser Musik nicht mit einschließt, eine Hörerweiterung zu geben, ist es nötig sie möglichst frühzeitig an diese Musik heranzuführen.

Vieles spricht dafür, dass musikalische Interessen wesentlich im Kindesalter begründet werden.<sup>13</sup> Je eher die Schüler mit klassischer Musik in Berührung kommen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr später nicht abwertend gegenüber treten.

Dankmar Venus gibt an, dass das häufig mangelnde Interesse älterer Schüler an klassischer Musik, zumindest zu einem Teil, damit zu begründen sei, dass in den als

---

<sup>8</sup> vgl. Lugert: *Klassische Musik ...*, S. 25

<sup>9</sup> französischer Soziologe; Angefertigte Vergleichsuntersuchungen haben gezeigt, dass seine Analysen der franz. Gesellschaft auf die deutsche Gesellschaft übertragbar sind. Vgl. dazu:

J. Blasius und J. Winkler: Gibt es die feinen Unterschiede? Eine empirische Überprüfung der Bourdieuschen Theorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1989, S.72-94 ;

P. Bourdieu: Die feinen Unterschiede. S.11-15 (Vorwort zur deutschen Ausgabe);

Rainer Geißler: Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: ders.: *Soziale Schichtung und Lebenschancen*. Stuttgart 1994, S.111-159

<sup>10</sup> vgl. Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*, S.36 ff.

<sup>11</sup> Sultanin, Elena: [www.sociologie.ch/texte/sheets/MusikundLebensstil.pdf](http://www.sociologie.ch/texte/sheets/MusikundLebensstil.pdf) , S.7

<sup>12</sup> vgl. Bontinck, 1993, nach Sultanin, E.: [www.sociologie.ch/texte/sheets/MusikundLebensstil.pdf](http://www.sociologie.ch/texte/sheets/MusikundLebensstil.pdf) , S.6

<sup>13</sup> Noll/Rauhe: *Musikunterricht Grundschule*: S. 22

prägend und bestimmend anerkannten frühen Altersstufen versäumt wurde (oder eben keine Chance bestand, vgl. Bourdieu, Anm. der Verf.), Gewohnheiten im Umgang mit dieser Musik auszubilden.<sup>14</sup> Er plädiert daher, dem Hören geeignet erscheinender Musikwerke einen festen Platz im Musikunterricht einzuräumen.<sup>15</sup> Auch Lemmermann fordert einen vielseitigen Hörkontakt zu Musik bereits in den ersten Schuljahren, um Vorurteile gegenüber bestimmter Musik abzubauen.<sup>16</sup>

Je früher Kinder also mit verschiedenen Musikstilen oder –richtungen in Berührung kommen und mit ihnen vertraut werden, desto mehr öffnen sie sich für ihnen unbekannte Musik, desto größer wird ihre Hörtoleranz. Dadurch erfahren die Schüler eine Bereicherung ihrer musikalischen Erlebnisfähigkeit, die zum differenzierteren Einschätzen und eigenständigem Umgang mit Musik anregen kann. (Auch damit sie „dem Überangebot von Musik in ihrer Umgebung nicht mehr orientierungslos gegenüberstehen, sondern den aktiven Umgang mit Musik als Bereicherung ihrer Ausdrucks- und Begegnungsmöglichkeiten erleben“<sup>17</sup>, wie es in den Rahmenrichtlinien gefordert wird.<sup>18</sup>)

Je mehr Musik die Schüler kennen, desto größer sind auch ihre Wahlmöglichkeiten. Die obige Frage, ob klassische Musik kindgemäße Musik sei, lässt sich damit beantworten, dass es keine Musik gibt, die zu schwer für Kinder ist, sondern nur zu unbekannt oder zu unerschlossen.<sup>19</sup> Kindgemäße Musik zeichnet sich demnach nicht durch einen bestimmten Typus von Musik aus, sondern durch eine auf die Kinder abgestimmte Vermittlungsform, die kindgemäße Lernweisen und soziale und entwicklungspsychologische Hintergründe berücksichtigt. Ein Heranführen an diese Musik, gerade für Kinder, die aus Familien kommen, in denen vermutlich keine oder kaum klassische Musik gehört wird, ist das Ziel der darzustellenden Unterrichtseinheit dieser Arbeit.

---

<sup>14</sup> vgl. Venus: Unterweisung in das Musikhören, S. 169

<sup>15</sup> ebd: S. 170

<sup>16</sup> vgl. Lemmermann: S. 279; „Es geht schon im ersten Schuljahr um das Einüben in die Bereitschaft, der Musik zuzuhören, sich ihr mit langsam gesteigerten Anspruch affektiv und cognitiv zuzuwenden.“ ebd.

<sup>17</sup> Rahmenrichtlinien Musik: S. 5

<sup>18</sup> vgl. Rahmenrichtlinien Musik, S. 4 f. und Hagen: Werkhören in der GS, In: GS 2/99, S. 57

<sup>19</sup> vgl. dazu auch Hagen: a.a.O.

## 2.3. Das Hören im Musikunterricht

### Das Hören

Nach Lemmermann gibt es verschiedene Stufen der „Akzeption“ (= allgemeinen Annahme) von Musik. Die niedrigste Stufe ist die Perzeption, das Anhören von Musik, ohne bewusst zuzuhören. Die folgende Stufe ist die Apperzeption. Dabei wird sich der Musik zugewandt, beispielsweise beim Entspannen mit Musik. Die höchste Stufe ist die Rezeption, das kenntnisreiche, bewusste und aktive Hören der Musik.

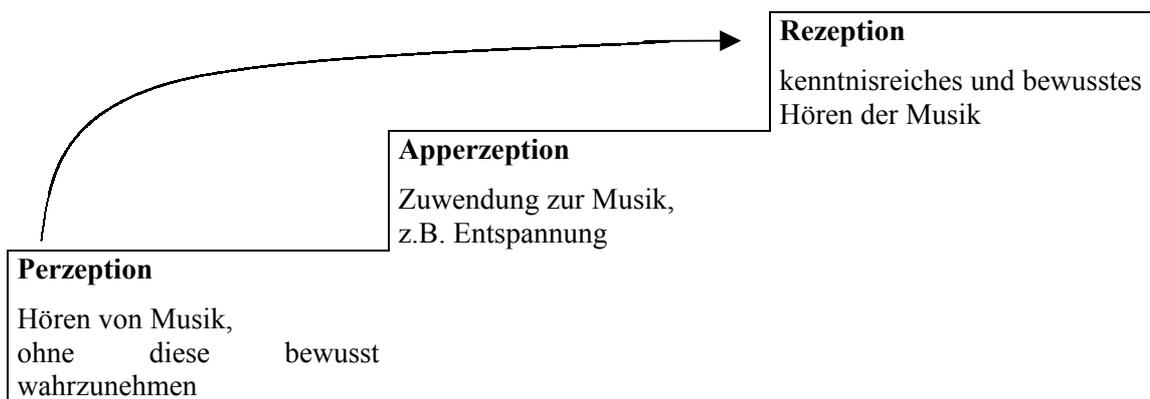


Abb.2 (M.Lindemann): *Stufen der allgemeinen Annahme von Musik (= Akzeption) nach Lemmermann*

„In der Hörerziehung geht es darum, die Akzeption von Musik über das Stadium der bloßen Perzeption hinauszuführen, über die Apperzeption bis hin zu Rezeption.“<sup>20</sup> Die Aufgabe des Musikunterrichts ist es also, die Schüler von einem nur im Hintergrund musikhörenden Verhalten abzuholen, ihnen eine bewusstere Zuwendung zur Musik zu ermöglichen und an das bewusste, aktive Musikhören heranzuführen.

### Aktives Musikhören

Synonym zum bewussten Hören, das grundlegend für die Rezeption ist, wird auch der Begriff des *aktiven Hörens* verwendet, um den Gegensatz zum passiven „Sich-berieseln-lassen“ deutlich zu machen.<sup>21</sup>

Der Begriff des aktiven Musikhörens ist nicht neu, aber in den letzten Jahren weiter durchdacht worden.<sup>22</sup> Maschke weist auf eine musikalische Reizüberflutung hin, die es

<sup>20</sup> Lemmermann: Musikunterricht, S. 256

<sup>21</sup> vgl. ebd.: S. 259

<sup>22</sup> Der Begriff des aktiven Musikhörens wird verwendet von: Lemmermann, Hagen, Maschke, Schlumberger/Roth, Tischler u.a.

gerade für Kinder kaum möglich macht, konzentriert passiv Musik zu hören, so dass die Forderung, Musikhören in aktiver Form zu gestalten, unumgänglich ist.<sup>23</sup> Aktives Musikhören zielt auf ein intensives Musikerleben, das eine Sensibilisierung und eine affektive Bindung an Musik ermöglicht. Erst eine affektive Bindung an die Musik ermöglicht eine kognitive Betrachtungsweise. Erst ein Einlassen auf die Musik ermöglicht eine Beschäftigung mit ihr.

Aktives Musikhören kindgemäß zu gestalten (vgl. kindgemäßer Unterricht), bedeutet einen sinnlichen Zugang zu der Musik zu suchen, den ganzen Körper mit einzubeziehen und handlungsorientiert mit der Musik umzugehen. Die Behandlung von Musik darf sich also nicht auf eine kognitive Beschreibung oder Analyse beschränken, „sondern muss stets auch und vor allem den affektiven und psychomotorischen Bereich dadurch einbeziehen, dass der handelnde Umgang mit Musik sowie dem ihr zugrunde liegenden Klangmaterial und das einführende Erleben ihrer Sinngehalte angebahnt und gefördert wird. Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ‚Gegenstand‘, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm.“<sup>24</sup>

Um Schüler für Musik zu sensibilisieren, ist es also wichtig, sie die Musik empfinden zu lassen, ihnen Möglichkeiten zu geben, durch verschiedene, kindgemäße Zugangsweisen die Musik wirken zu lassen.

### **Musikhören im Bezug zu den Aktionsfeldern des Musikunterrichts**

Das Hören ist das wichtigste Grundverhalten zur Musik, da es als Voraussetzung für jegliche musikalische Betätigung angesehen werden kann. Unter diesem Aspekt betrachtet, fließt das Hören also in jegliches Tun im Musikunterricht ein. Dankmar Venus räumt aber dem Hören im Musikunterricht, der Rezeption von Musik, einen eigenen Stellenwert ein. Beim Hören von Musik soll das Hören selbst ausgebildet und vertieft werden. In seiner *Unterweisung in das Musikhören* hat Venus fünf Verhaltensweisen gegenüber Musik vorgestellt, die als gleichwertige, eigenständige Unterrichtsinhalte dienen sollen: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion.<sup>25</sup>

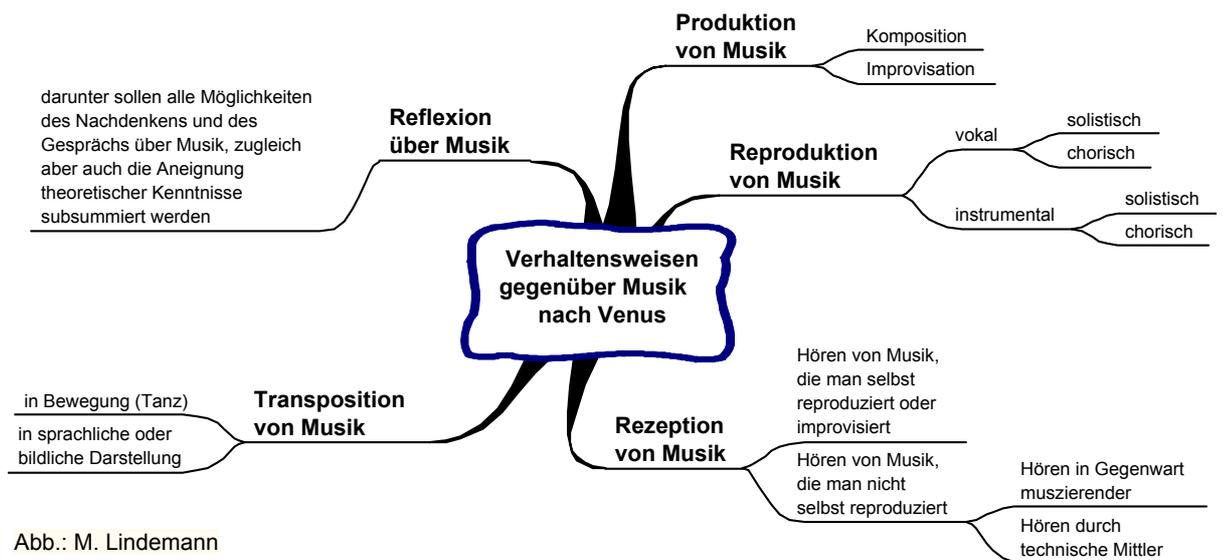
---

<sup>23</sup> vgl. Maschke in Musik in der Schule S. 170 und Tischler, S. 22 f.

<sup>24</sup> Rauhe zitiert nach Kaiser/Nolte: Musikdidaktik 1989, S.79

<sup>25</sup> vgl. Venus: Unterweisung in das Musikhören, S.21 f.

e



In den derzeitigen Rahmenrichtlinien ist für das Hören von Musik kein eigener Lernbereich vorgesehen. Das Hören und Aufnehmen von Musik ist aber eindeutig Inhalt des Musikunterrichts. Die Schüler sollen vom oberflächlichen Hören zum bewussten Hören angeleitet werden.<sup>26</sup> „Musikunterricht vollzieht sich im Beziehungsgeflecht von Musikmachen, Musikhören, Umsetzen von Musik sowie Nachdenken und Sprechen über Musik [...]“<sup>27</sup> Die Unterrichtsinhalte werden in fünf Lernbereiche aufgegliedert, worin das Hören integriert ist. Eine Übersicht über die Lernbereiche und die jeweilige Beziehung zum Hören befindet sich in Anhang 1.

Aus dieser Übersicht (Anhang) lässt sich erkennen, dass besonders im Bereich *Aussage und Wirkung der Musik*, dem bewussten Hören von Musik viel Platz eingeräumt wird. In diesem Lernbereich stellen Hörbeispiele die Grundlage dafür, dass die Schüler die Aussage und Wirkung von Musik erfassen. Es werden methodische Hinweise gegeben, um die Schüler zum bewussten Hören anzuleiten.

Ausgehend von diesen Hinweisen, als auch von der Tatsache, dass das Hören von Musik unterschiedlichen Lernbereichen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zugewiesen ist, lässt sich folgern, dass ein möglichst vielseitiger Umgang mit der gehörten Musik anzustreben ist. „Je vielfältiger und intensiver diese Umsetzung [der Musik] geschieht, um so bewusster können die Schüler [...] Musik wahrnehmen, um so

<sup>26</sup> vgl. Rahmenrichtlinien: S.17

<sup>27</sup> ebd.: S.5

deutlicher erfahren sie musikalische Zusammenhänge und werden so vom mehr oberflächlichen Hören zum bewussten Hören angeleitet.<sup>28</sup>

Ein kindgemäßer Zugang zum Hören erfordert also vielseitigen musikalischen Umgang mit der Musik unter Berücksichtigung obiger genannter Faktoren (vgl. *Kindgemäßer Unterricht*), insbesondere der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung, sowie der lerngruppenspezifischen Bedingungen.

## 2.4. Methodische Möglichkeiten des aktiven Musikhörens

Lemmermann (1984) hat folgende Vorschläge, die flexibel gehandhabt werden sollten, als Zugänge zu klassischer Musik zusammengestellt<sup>29</sup>:

- |                           |                        |                          |
|---------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. Auffälligkeitssammlung | 6. Lückennotation      | 11. Zuordnungsverfahren  |
| 2. Themenbrücke           | 7. Graphische Notation | 12. Transformation       |
| 3. Liedbrücke             | 8. Klangerwartung      | 13. Partieller Vergleich |
| 4. Teilrealisation        | 9. Falsifikation       | 14. Werkvergleich        |
| 5. Para-Komposition       | 10. Partituren-Puzzle  | 15. Wirkungsanalyse      |

Lemmermanns Begriff der Transformation ist gleichzusetzen mit dem Begriff der Transposition bei Venus (vgl. Hören im Musikunterricht). Da die aufgeführten Zugangsmethoden nicht speziell auf die Grundschule zugeschnitten sind, ist eine Transformation auf den kindgemäßen Zugang für Grundschüler notwendig.

Die Möglichkeiten, die Maschke (1998) an methodischen Wegen der aktiven Hörerziehung anbietet, lassen sich den Methoden von Lemmermann zuordnen.

Eine tabellarische Übersicht dazu befindet sich im Anhang. (siehe Anhang 2)

Ein Ansatz, der die Transformation von Musik in Bewegung unterstützt, ist die „*Verkörperung von Musik*“, wie Richter es nennt. Richter geht davon aus, dass eine Möglichkeit, Erfahrungen mit Musik zu machen, ihre Darstellung und Deutung mit körperlichen Mitteln ist. „Mit Bewegungen können wir die Wirkung, die Stimme, die Gestalt (Formung) und die Mitteilung einer Musik zur Darstellung bringen.“<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Rahmenrichtlinien: S.17

<sup>29</sup> vgl. Lemmermann: a.a.O. S.281 ff.

<sup>30</sup> Richter: *Verkörperung von Musik. Eine Weise Erfahrungen mit Musik zu machen.* In: *Musik und Bildung* 2 / 1995, S.5

Einen ähnlichen Ansatz vertritt Stroh mit der „*Szenischen Interpretation von Musik*“. Stroh bezieht sich auf Scheller, nach dem das szenische Spiel eine Lernform des erfahrungsbezogenen Unterrichts ist, die sich auf den ganzen Körper bezieht. Der Unterschied der szenischen Interpretation von Musik zum szenischen Spiel liegt darin, dass nicht nur der Text als Material angesehen wird, sondern die Musik das Material darstellt, dem sich durch die körperliche Interpretation genähert wird.<sup>31</sup> Dieser Ansatz bezieht also stark den Körper mit ein und ist handlungsorientiert und ganzheitlich angelegt. Er ermöglicht eine Art „multimediale“ Erfahrung durch Wort, Ton, Bild, Bewegung und eigenes Körperempfinden<sup>32</sup>. Es werden also die Sinneswahrnehmungen aktiviert und körperliche Lernprozesse geschaffen, die kognitives Verstehen unterstützen.

## **2.5. Fächerverbindender Unterricht**

Es ist davon auszugehen, dass „Lernprozesse um so fruchtbarer sind, je tiefere Spuren sie im ‚biographischen Profil‘ des Kindes hinterlassen“<sup>33</sup>. Um das ganzheitliche Erleben der Musik, wie es durch kindgemäßen Unterricht gefordert wird (vgl. oben), zu ermöglichen, so dass es Spuren im biographischen Profil hinterlässt, möglichst über die Schulzeit hinaus (vgl. klass. Musik...), ist es notwendig, die Fächergrenzen aufzuheben und fächerverbindend zu arbeiten. Fächerverbindendes Arbeiten ermöglicht es durch verschiedene methodische und inhaltliche Zugriffsweisen, sich vertiefend auf ein Thema einzulassen.

Der fächerverbindende Unterricht lässt sich vom fächerübergreifenden Unterricht abgrenzen, wobei in der Praxis die Grenzen sicherlich nicht so eindeutig zu ziehen sind und, besonders wenn die Fächer vom gleichen Lehrer unterrichtet werden, Überschneidungen der beiden Formen stattfinden.

Fächerübergreifender Unterricht ist innerhalb eines Faches zu leisten. In Bezug auf ein Thema werden Erkenntnisse aus anderen Fachbereichen zum besseren Verstehen des Themas miteinbezogen. Beim fächerverbindenden Unterricht sind mehrere Fächer beteiligt. Ein Thema wird als inhaltlicher Mittelpunkt in den beteiligten Fächern parallel bearbeitet und kann im Zusammenwirken der beteiligten Fächer erfolgreich

---

<sup>31</sup> vgl. Nebhuth und Stroh: *Szenische Interpretation von Opern*, S. 13

<sup>32</sup> vgl. ebd.: S. 14

<sup>33</sup> Ehrenforth zitiert nach Noll/Rauhe: *Musikunterricht Grundschule*, S. 22

durchdrungen werden<sup>34</sup>. Damit bekommt der Schüler die Möglichkeit, die Erfahrungen aus den verschiedenen Fächern direkt zu verbinden. Die Fächerverbindung ermöglicht eine ausgiebige Beschäftigung mit einer Sache, sie von verschiedenen Seiten zu betrachten und die Erkenntnisse zu vertiefen und wirken zu lassen.

Für die Grundschule scheint besonders die *konzentrische Verbindung* ergiebig zu sein, bei der es einen gemeinsamen Gegenstand gibt, auf den sich mehrere Sichtweisen richten<sup>35</sup>. Durch diese Verbindung zweier Fächer kann ein Thema vielfältig bearbeitet werden. Es können unterschiedliche sinnliche und kognitive Zugänge zu einem Thema gesucht werden und somit das ganzheitliche Erleben, in diesem Falle der Musik, gefördert werden.

Bezüglich des Hörens von Musik bietet es sich an, das Fach Musik mit Deutsch zu verbinden. Vorstellbar wäre neben dem Umgang mit der Musik, im Fach Deutsch inhaltliche Aspekte der außermusikalischen Vorgänge der Musik zu bearbeiten; beispielsweise durch die Erstellung eines Buches, wodurch sich vertiefend mit der Handlung auseinandergesetzt werden kann.

Ein musikalisches Werk, bei dem die Verbindung der beiden Fächer Musik und Deutsch nicht erst künstlich hergestellt werden muss, sondern quasi schon im Original vom Komponisten vollzogen worden ist, ist das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“.

## **2.6. Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“**

### **Zum Begriff „musikalisches Märchen“**

Wie der Begriff schon andeutet, findet bei einem „musikalisches Märchen“ eine Synthese zwischen der Musik und einem inhaltlichen Gedanken, einem Märchen, statt. Der inhaltliche Gedanke kann als Text der Musik beigefügt sein, was aber nicht zwangsläufig ist. Es lässt sich feststellen, dass verschiedene Komponisten Märchen als programmatische Grundlage für ihre Kompositionen verwendet haben.<sup>36</sup> Die

---

<sup>34</sup> vgl. [www.bildung.rp.de](http://www.bildung.rp.de) /... und [www.learn-line.nrw.de](http://www.learn-line.nrw.de)/...

<sup>35</sup> vgl. [www.learn-line.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/pdf/fufu.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/pdf/fufu.pdf) , S.8f.

<sup>36</sup> z. B. E. Humperdinck: Hänsel und Gretel (Oper, Volksweise), P. Tschaikowsky: Nussknacker-Suite (Ballettmusik, die sich inhaltlich auf das (Kunst-)Märchen „Nussknacker und Mäusekönig“ von E.T.A. Hoffmann bezieht), Dornröschen (Lied, Volksweise), C. M. von Weber: Der Freischütz (Oper, Volkssage), M. Mussorgsky: Die Hütte auf Hühnerfüßen (Orchestermusik aus: Bilder einer Ausstellung, russ. Märchen), E. Grieg: Peer Gynt-Suite (Orchestermusik, norwegisches Märchen)

Kombination von Musik und Märchen stellt somit nichts Ungewöhnliches dar. Die Verwendung von märchenhaften Themen zieht sich durch viele Kompositionen Prokofjews. So vertonte er „Das hässliche Entlein“ von Andersen (1914), schrieb das Ballett „Das Märchen vom Schelm“ (1915) und das Klavierstück „Märchen der alten Großmutter“ (1918). 1936 folgte „Peter und der Wolf – ein musikalisches Märchen für Kinder, op. 67“ und später das Ballett „Aschenbrödel“ (1944). Der Begriff „musikalisches Märchen“ wird häufig auch synonym mit „sinfonisches Märchen“ verwendet.

### **Die Entstehungsgeschichte von „Peter und der Wolf“**

1936 bekam Prokofjew von Natalja Saz, der Leiterin des Moskauer Kindertheaters, den Auftrag, ein musikalisches Märchen zu schreiben. Von ihr bekommt Prokofjew auch die Anregung, einen Vogel von der Flöte darstellen zu lassen. Prokofjew selbst sagt dazu: „Das Flötenvögelchen kommt auf jeden Fall. Wenn wir auch die primitiven Vorstellungen der Kinder nutzen, so ist das überhaupt nicht schlimm. Das Wichtigste ist, eine gemeinsame Sprache mit ihnen zu finden. ... Beginnen muss man mit dem Konkreten, mit kontrastierenden Eindrücken: Wolf und Vogel, das Böse und das Gute, das Große und das Kleine. Die Zuspitzung der verschiedenen musikalischen Timbres. Jede Person hat ein Leitmotiv.“<sup>37</sup> Prokofjew schrieb also ein Märchen mit sehr illustrativer Musik. Den Text hat er selber dazu verfasst. Sein Anliegen war es, die Zuhörer, also die Kinder, in die Welt der Orchestermusik einzuführen und sie so die Orchesterinstrumente kennen lernen zu lassen.<sup>38</sup> Die Uraufführung fand am 2. Mai 1936 unter der Leitung von Prokofjew statt und war sehr erfolgreich.<sup>39</sup>

### **Die Handlung**

Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ handelt von dem Jungen Peter, der mit seinem Großvater am Rande eines Waldes wohnt. Er (und auch der Zuhörer) versteht die Sprache der Katze, des Vogels und der Ente. Die Tiere sind seine Freunde. Der Großvater ermahnt Peter, immer die Gartentür zu schließen, falls der Wolf aus dem Wald komme. Eines Tages kommt der Wolf und stillt seinen Hunger, indem er die Ente frisst. Der mutige Peter lässt sich aber nicht einschüchtern und fängt mit List und der

---

<sup>37</sup> Prokofjew zitiert nach Junker u. Wittmoser: Peter und der Wolf, S. 10

<sup>38</sup> vgl. Schipperges: Sergej Prokofjew, S. 94 f.

<sup>39</sup> vgl. Wittmoser u. Junker: Peter und der Wolf, S. 10

Hilfe des Vogels den Wolf. Zusammen mit den Jägern, dem Großvater, der Katze und dem Vogel bringt Peter den Wolf in den Zoo.

Text des Märchens: siehe Anhang 3

### **Die Musik**

Die Menschen und Tiere des Märchens werden musikalisch durch Instrumente dargestellt:

Peter durch die Geige, bzw. die Streicher,

der Vogel durch die Querflöte,

die Ente durch die Oboe,

die Katze durch die Klarinette,

der Großvater durch das Fagott,

der Wolf durch drei Hörner,

die Gewehrschüsse durch Pauken und die große Trommel.

Handlung und Musik bilden eine Einheit und interpretieren sich wechselseitig. Die Mitwirkenden werden nicht nur durch die Klangfarben der Instrumente charakterisiert, sondern auch durch leitmotivisch verwendete Melodien. (Die Noten der Leitmotive befinden sich in Anhang 4.) Bei der Wahl der Instrumente hat Prokofjew großen Wert auf die Anschaulichkeit der Musik gelegt (siehe oben, Zitat). Spannung und Höhepunkte werden durch Tempiwechsel und wechselnde Lautstärke dargestellt.

Es lassen sich drei Teile unterscheiden: Eine Art Exposition, in der die Charaktere und ihre Leitmotive vorgestellt werden (bis zum Erscheinen des Wolfes), die Zuspitzung der Handlung, in der die Motive den Handlungsverlauf untermalen und angepasst werden, und einen Schluss, dem Triumphzug, einer Koda ähnlich angelegt, bei dem nochmals alle Motive, zum Teil verändert, präsentiert werden.

Die Musik lässt sich der Programmmusik zuordnen. Programmmusik ist „Instrumentalmusik, die mit der Darstellung oder Andeutung eines begrifflich fassbaren Sujets verbunden ist, auf das der Komponist durch Inhaltsangabe oder Überschrift in der Regel selbst hinweist. Das zur Musik geeignete Sujet vermag die Phantasie des Komponisten anzuregen, die kompositorische Formung zu motivieren [...] und die Auffassung des Hörers in bestimmte Bahnen zu lenken.“<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Brockhaus Riemann Musiklexikon: Band 3, S. 329

## **3. Unterrichtsplanung**

### **3.1. Die Lerngruppe**

Die Klasse XX wurde seit Beginn des Schuljahres (August 2000) von der Verfasserin im Fach Deutsch mit 5 Wochenstunden und seit Februar 2001 im Fach Musik mit einer Wochenstunde eigenverantwortlich unterrichtet.

#### **Die Eigenart der Lerngruppe**

Die Lerngruppe besteht aus 13 Jungen und 10 Mädchen. Die Zusammensetzung der Klasse deutet auf einen multikulturellen Hintergrund hin, denn 13 der Elternhäuser stammen aus anderen Kulturkreisen: aus Russland (4 Sch.), Vietnam(1 Sch.), Syrien (2 Sch.), der Türkei bzw. Kurdistan (6 Sch.). Einige der Kinder sind bereits in Deutschland geboren, so dass sich hier der kulturelle Hintergrund langsam anpassen dürfte. Andere sind erst seit kurzer Zeit in Deutschland und haben noch erhebliche Probleme im Bereich der Sprache und der Integration in die Klassengemeinschaft.

Im letzten halben Jahr sind drei neue Kinder in die Klasse gekommen: X, Y und Z.

X hat keine Probleme bei der Unterrichtsbeteiligung. Y kommt aus Vietnam. Sie versteht inzwischen viele deutsche Wörter und auch die meisten Arbeitsaufträge. Ihre Unterrichtsbeteiligung ist aber noch sehr zurückhaltend. Am Musikunterricht beteiligt sie sich recht freudig und wird durch die Mädchen der Klasse immer miteinbezogen.

Z kommt aus Russland. Er spricht noch kaum deutsch. Er lernt zunehmend deutsche Wörter, versteht aber noch nicht alles, was gesagt wird und was im Unterricht geschieht. Er kann sich im Musikunterricht vieles von seinen Mitschüler abgucken, traut sich aber nicht immer, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Vermutlich ist er aktiven Musikunterricht, der viele Bewegungselemente enthält, aus seiner russischen Schulsozialisation nicht gewohnt.

W war während der Unterrichtseinheit umgezogen und hatte die Klasse verlassen. Er ist aber nach wenigen Wochen wieder zurückgekehrt. Nach seiner Rückkehr in die Klasse hatte er erhebliche Schwierigkeiten, sich auf den Unterricht einzulassen.

#### **Das Arbeits- und Lernverhalten**

Viele Schülerinnen und Schüler in der Klasse haben Schwierigkeiten, sich in ihrem Verhalten den Lernbedingungen anzupassen. Der Unterricht wurde in der Vergangenheit häufig durch undiszipliniertes Verhalten gestört. Tugenden, wie Rücksicht aufeinander zu nehmen, seinen Mitschülern im Unterrichtsgespräch zuzuhören oder sich an Regeln zu halten, sind noch nicht ausreichend etabliert. Es fällt

vielen Schülerinnen und Schülern schwer, abzuwarten bis sie an der Reihe sind, sich abzuwechseln oder zu warten, bis alle Aufgaben oder Instrumente verteilt sind. Besonders auffällig sind dabei einige Jungen.(XXX). X bekommt regelmäßig, wenn er sich ungerecht behandelt fühlt, unvermittelt Wutanfälle. Häufig verweigert er dann die Mitarbeit im Unterricht. Nach einiger Zeit lässt er sich aber wieder auf direkte Ansprache in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen.

Insbesondere die Mädchen sind aber trotz der häufigen Unterrichtsstörungen motiviert im Unterricht mitzuarbeiten.

### **3.2. Die Lernausgangslage der Schüler**

Klassische europäische Musik wird für die meisten Schüler der Lerngruppe eine ungewohnte Hörerfahrung sein. Da die ethnische Zusammensetzung der Klasse auf unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen schließen lässt, und damit auch auf unterschiedliche Hörerfahrungen der Instrumentationen und melodischen Wendungen, dürfte hier durchaus eine größere Kluft zu erwarten sein.

Es dürfte allerdings bei allen Kindern in der Klasse zu erwarten sein, dass die Begegnung mit klassischer Musik eher ungewohnt ist.

Im Rahmen des Musikunterrichts war bereits eine Begegnung mit klassischer Musik erfolgt, so kannten die Schülerinnen und Schüler den „Hummelflug“ von Rimski-Korsakow. Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ war aber keinem Kind bekannt.

Auch die Instrumente eines klassischen Orchesters waren den meisten Kindern noch nicht vertraut. Einige wenige Schüler kannten lediglich die Geige und die Querflöte.

Mit der Arbeitsform des szenischen Spiels hatten die Schülerinnen und Schüler vor Beginn der Unterrichtseinheit noch keine Erfahrung.

### **3.3. Die Rahmenbedingungen**

Für die Durchführung der Unterrichtseinheit wurden drei Räume genutzt: der Musikraum, der Klassenraum und die Aula.

Der Musikraum ist mit Tischen ausgestattet. Es lässt sich aber durch das Verschieben einiger Tische Bewegungsraum herstellen. Im Musikraum befinden sich die Instrumente.

Da die Unterrichtseinheit fächerverbindend angelegt wurde und wesentlich mehr Stunden umfasste, als an Musikstunden zur Verfügung standen, wurde auch der Klassenraum der Lerngruppe verwendet. Für die Herstellung des Buches bedeutete dies kein Problem, wohl aber für die szenische Ausgestaltung der Musik. Der Klassenraum lässt auf Grund seiner geringen Größe nicht zu, ein szenisches Spiel zu entfalten. Es war

aber möglich, szenische Übungen durchzuführen und den Raum vor der Tafel zu nutzen, um diese etwas auszudehnen. In Stunden, die mehr Raum erforderten, als im Klassen- bzw. Musikraum zur Verfügung stand oder in denen der Musikraum nicht genutzt werden konnte, wurde die Aula genutzt.

In der Aula befindet sich eine Bühne sowie eine freie Fläche vor der Bühne. Die Bühne ist nur eine Stufe erhöht, so dass der Platz auch als eine Fläche genutzt werden konnte. Die Aula bot somit ausreichend Platz, Bewegungen zur Musik durchzuführen und die Handlung des Märchens im szenischen Spiel zur Musik darzustellen. Von den genannten Räumen ist die Aula von den Schülern am wenigsten gewohnt. Außerdem ist die Akustik dort sehr hallend, so dass es bei relativ unruhigen Schülern, nicht nur durch das Sprechen, sondern auch durch die Fußbewegungen schnell laut werden kann. Daher muss dort besonders viel Wert auf Konzentration und Ruhe gelegt werden. Trotz der genannten Nachteile des Raumes wurde die Aula aber viel genutzt, weil sie für die Bewegungen zur Musik gut geeignet ist und auch wesentlich mehr Raum bietet als der Musikraum (und der Klassenraum). Um den genannten Schwierigkeiten vorzubeugen, wurde möglichst schon vorher geklärt, was in der Aula geschehen würde, und für Aufgabenstellungen, die weniger Raum erforderten, gegebenenfalls der Raum gewechselt.

Die Unterrichtsstunden waren im Verlauf des Vormittags unterschiedlich verteilt. Sie lagen nicht nur in der ersten oder zweiten Stunde, sondern auch in der dritten oder vierten Stunde. Dies war bei der Planung der Stunden zu berücksichtigen, da mit der Lerngruppe in den späteren Stunden ein so konzentriertes Arbeiten wie in den ersten beiden Stunden nicht mehr möglich ist.

Die Klassenlehrerin war vor Beginn der Unterrichtseinheit fast 4 Monate krank. Dies hatte von der Klasse viel Umstellungsbereitschaft gefordert. Die Schüler waren, auch zu Beginn der Einheit noch, etwas orientierungslos und entsprechend unruhig.

Die Einheit wurde nicht kompakt durchgeführt. Auf Grund von organisatorischen Gründen mussten im Deutschunterricht auch andere Themenbereiche bearbeitet werden, so dass zwischen den Stunden der Einheit oftmals auch Stunden mit anderen Themenbereichen lagen. Die Unterrichtseinheit wurde durchweg im eigenverantwortlichen Unterricht durchgeführt.

### 3.4. Ziele der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit soll den Schülerinnen und Schülern Begegnungsmöglichkeiten und positive Erfahrungen im Umgang mit klassischer Musik ermöglichen. Dies bedeutet auch, Toleranz für unbekannte Musikstile zu schaffen und damit die musikalische Erlebnisfähigkeit zu steigern.

Aus diesem Ziel ergeben sich zahlreiche weitere Ziele. Die folgende Aufzählung enthält globale Ziele der Einheit, die zum größten Teil längerfristig angelegt sind und mit Ende der Einheit nicht vollständig erreicht sein können.

Ziele, die dem Primärziel, der Erschließung der klassischen Musik, dienen:

- Freude am Hören von Musik entwickeln
- Musik aktiv hören, d.h. sich auf die musikalischen Höreindrücke konzentrieren
- Bereitschaft entwickeln, sich auf unbekannte Musik einzulassen
- Gedächtnis für die Höreindrücke schulen
- Bereitschaft entwickeln, sich zur Musik zu bewegen
- Bewegungen passend zur Musik entwickeln und durchführen

Ziele, speziell auf Peter und der Wolf bezogen:

- Erkennen der Mitspieler an der Musik
- die Handlung des musikalischen Märchens zur Musik szenisch darstellen, einfühlen in die Musik
- Musik und Text als zueinandergehörig erkennen
- Unterscheidung der Klangfarben folgender Instrumente: Geige, Oboe, Querflöte, Fagott, Pauken, Klarinette, Hörner
- Sammeln eigener Klangerfahrungen an ausgewählten Instrumenten (Halmoboe, Geige, Querflöte, Pauke)
- Aussehen, Klangfarbe und Namen von möglichst vielen der Instrumente behalten
- den Figuren die entsprechenden Instrumente zuordnen
- ausgewählte Teile der Musik rhythmisch begleiten (Marsch)
- die Musik gegebenenfalls mit Hilfe des Textes in Bilder umsetzen

Längerfristige, soziale Lernziele:

- Die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, bei der Bearbeitung von Aufgaben mit anderen zu kommunizieren und zu kooperieren.
- Freude am szenischen Spiel zusammen mit anderen Schülern erleben.
- Zusammengehörigkeitsgefühl stärken
- Rücksicht nehmen auf Mitschüler, warten bis man an der Reihe ist
- Vertiefen des Selbstbewusstseins durch darstellendes Spiel
- Ansätze schaffen für die Ausbildung einer gebildeten Persönlichkeit, mit aktiver Teilhabe an Kultur

Außerdem:

- Steigerung der Lesemotivation
- Freude am Umgang mit Büchern

### **3.5. Zur Themenwahl**

Programmmusik, wie „Peter und der Wolf“, ist gut zum aktiven Hören von klassischer Musik geeignet. Durch das „Programm“ wird die Phantasie beim Hören in eine bestimmte Richtung gelenkt und so der Zugang zu der ungewohnten Musik erleichtert. Die hohe Anschaulichkeit der Programmmusik kommt dem gegenständlichen Denken von Kindern in diesem Alter (vgl. Piaget, kindgemäßer Unterricht) entgegen.

Die Musik des musikalischen Märchens „Peter und der Wolf“ ist insgesamt melodisch eingängig und recht leicht zu verstehen. Die Motive der Mitspieler zeichnen sich durch unterschiedliche melodische und rhythmische Bausteine sowie verschiedene Klangfarben aus und lassen sich daher gut merken und wiedererkennen.

Es werden menschlich als auch musikalisch verschiedene Charaktere dargestellt, so dass jeder Schüler sich wiederfinden und gegebenenfalls seine persönliche Vorliebe ausbilden kann. Dadurch wird unterstützt, dass jeder Schüler zu der Musik, zumindest zu einem Teil, eine affektive Bindung aufbauen kann.

In dem musikalischen Märchen ist der Musik vom Komponisten ein Text zugefügt worden, wodurch Text und Musik sich wechselseitig interpretieren. Die Anschaulichkeit der Musik und das Einfühlen in die Musik wird dadurch begünstigt. Märchen und Handlungen mit Tieren sind der Vorstellungswelt der Kinder entsprechend. Besonders für diese Lerngruppe ist das Märchen eine wichtige Voraussetzung, da Märchen kulturübergreifend sind und

dadurch den ethnischen Voraussetzungen der Klasse gerecht werden (vgl. zur Lerngruppe). Wenn auch kein Schüler Prokofjews Märchen kannte, so konnten aber alle Schüler ein oder mehrere andere Märchen benennen. Das Märchen stellt sozusagen den Eingangskanal für die Musik dar. Durch das Märchen wird die Bereitschaft gestellt, auch die Musik aufzunehmen. Ebenso wie kulturell übergreifend ist das Märchen auch schicht-übergreifend. Auch für die Kinder, die aus bildungsfernen Familien stammen, deren Habitus die Kenntnis der klassischen Musik nicht einschließt (vgl. Bourdieu, klass. Musik...?) bietet das Märchen einen Einstieg in die klassische Musik. Auch diese Kinder nehmen die Musik durch die Hilfe des Märchens wahr.

Die Sprache des Textes zu der Musik ist sehr bildhaft und emotional. Spannende Stellen werden mit Hilfe der wörtlichen Rede dargestellt, dies erleichtert eine Vorstellung der Situationen. Die Sätze sind eher kurz, was gerade für Schüler, die noch sprachliche Schwierigkeiten haben, das Verständnis erleichtert. Im Text werden einige Wörter verwendet, die einigen Schüler unbekannt sein werden (z.B. aufplustern, flink, Schlinge) und erklärt werden müssen. Insgesamt dürfte der Text aber gut verständlich und nicht zu schwierig sein, auch dadurch, dass die Schüler nicht die ganze Geschichte mit einem Mal kennen lernen.

Die Verbindung von Text und Musik ermöglicht ein fächerverbindendes Arbeiten, was notwendig ist, um das ganzheitliche Lernen zu fördern und den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich auf verschiedene Weisen dem Themenkomplex zu nähern. (vgl. Kindgemäßer Unterricht, Fächerverbindender Unterricht)

Die Handlung selbst ist dynamisch und hat viel Bewegung in sich, die sich auch in der Musik spiegelt. Dadurch lässt sich die Handlung gut durch Bewegungen zur Musik darstellen. Die Transformation der Musik in Bewegung ist bei dieser Musik also möglich. Die Bewegungen können großflächig, unter Einbeziehung des ganzen Körpers, angelegt werden. Dieses ermöglicht ganzheitliche Erfahrungen mit Musik zu machen und kommt dem Bewegungsdrang der Schüler (vgl. kindgemäßer Unterricht) entgegen, insbesondere den Jungen wird es dadurch leichter fallen, sich auf die Musik einzulassen.

Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ ist im Allgemeinen sehr bekannt, und es besteht die Möglichkeit, dass es den Kindern über einen anderen als den schulischen Zugang noch einmal begegnet. Dies würde dann bei einer positiven Besetzung der Musik einen positiven Wiedererkennungseffekt bewirken.

Das Kindgemäße, das die Wahl des musikalischen Märchens „Peter und der Wolf“ unter der Berücksichtigung der besonderen Zusammensetzung dieser Klasse begründet, lässt sich also an zwei Punkten besonders verdeutlichen:

1. Das „Kindgemäße“ an dem musikalischen Märchen ist für diese Schüler das Märchen, nicht der Typus der Musik. Durch das Märchen bekommen die Schüler die Möglichkeit, sich an die klassische Musik „heranzutasten“. Dies gilt sowohl für die unterschiedlichen kulturellen als auch sozialen Voraussetzungen der Lerngruppe.
2. Der Aspekt des Märchens reicht für eine kindgemäße Erschließung nicht aus. Dieses bedeutet für die Erschließung der Musik: Der Umgang mit dieser Musik muss kindgemäß gestaltet werden, handlungsorientiert und abwechslungsreich.

Die Möglichkeiten hierzu bieten sich bei dem Werk an, beispielsweise das Umsetzen der Musik in Bewegung, die Verklanglichung einer Szene, Mitsingen eines Motivs und das vertiefende fächerverbindende Arbeiten in Musik und Deutsch.

### **3.6. Zu den methodischen Entscheidungen**

#### **Der Aufbau der Einheit**

#### **Induktive Vorgehensweise**

Zur Erarbeitung des musikalischen Märchens bieten sich grundsätzlich zwei verschiedene Möglichkeiten an:

1. Die Schüler lernen erst den vollständigen Märcheninhalt kennen und dann vertiefend die Musik.
2. Die Schüler erarbeiten die Musik und das Märchen abschnittsweise und fügen es dann zu einem größeren Zusammenhang zusammen.

Die Einheit wurde so konzipiert, dass die Schüler das musikalische Märchen nicht gleich als Ganzes kennen gelernt und gehört haben, sondern sich nach und nach die Musik und das Geschehen des Märchens erschlossen haben. Diese induktive Vorgehensweise wurde gewählt, da das gesamte Märchen für die Lerngruppe musikalisch als auch sprachlich zu komplex ist und es der Lerngruppe nicht angemessen wäre, sie mit der Länge und Fülle zu konfrontieren. (vgl. Zur Lerngruppe und Lernausgangslage) Die Reihenfolge der erarbeiteten Teile richtete

sich nach dem Verlauf des Märchens. Begonnen wurde also nach einer kurzen Vorstellung der Mitspieler mit dem Peter-Motiv und dem Vogel, es folgte die Ente usw. bis zum Triumphzug am Ende des Märchens.

## **Fächerverbindung im Musik- und Deutschunterricht**

Die gesamte Einheit war fächerverbindend im Musik- und Deutschunterricht aufgebaut. (vgl. ganzheitliches Lernen, kindgemäß, fächerverbindender Unterricht)

Dadurch ergab sich ein vielseitiger Umgang mit dem musikalischen Märchen.

Inhalte der Unterrichtseinheit: siehe Anhang 7

Im Musikunterricht wurde darauf geachtet, dass den Schülern verschiedene, kindgemäße Umgangsweisen zur Erschließung der Musik angeboten wurden.

So wurde beispielsweise die Musik in Bewegung umgesetzt, zur Musik auf Orffschen Instrumenten mitgespielt, eigene Klangerfahrungen an den Orchesterinstrumenten gesammelt, etc. Eine Übersicht über die musikalischen Aktivitäten, systematisiert, unter Rückbezug auf die Theorie, nach den Lernfeldern der Rahmenrichtlinien und nach Lemmermann bzw. Stroh, befindet sich in Anhang 8.

Die Instrumentenkunde gliederte sich, orientiert an dem Verlauf der Handlung und dem Auftreten der Mitspieler, mit in die Einheit ein. Nach Möglichkeit wurden den Schülern die Originalinstrumente vorgestellt und durch eigene Klangerzeugung mit ihnen vertraut gemacht.

Eine grundsätzliche Entscheidung war es, die Schüler die Musik in Bewegungen umsetzen zu lassen und so die Handlung szenisch zur Musik darzustellen. Durch die szenische Interpretation setzen sich die Schüler mit ihrem Körper erfahrungsbezogen mit der Musik auseinander und können sich so in sie einfühlen, sie „aufschlüsseln“ und sich aneignen. Diese Lernform ist handlungsorientiert, sie kommt dem Bewegungsdrang der Schüler entgegen und ermöglicht einen sinnlichen Zugang sowie ein ganzheitliches Erleben der Musik und stellt somit einen kindgemäßen Zugang zur Musik dar. (vgl. Kindgemäßer Unterricht)

Durch szenisches Spiel lässt sich nicht nur Musik interpretieren, sondern auch Text. Wenn der zugehörige Märchentext zur Musik bekannt ist, findet in der szenischen Interpretation also eine direkte Überschneidung und Verbindung der Fächer Deutsch und Musik statt.

Außerdem stand das Erstellen eines Buches zum Märchen im Deutschunterricht im Mittelpunkt. Alle Aufgaben des Deutschunterrichts, wie z. B. das Schreiben eines Streitgesprächs oder das Lesen von Textabschnitten, waren mit dem Buch verbunden. Die Schüler haben das Buch selbst „gebunden“ (indem sie die Seiten aneinander klebten),

schrieben in das Buch und gestalteten es zeichnerisch aus. Das Buch wurde parallel zu den behandelten musikalischen Abschnitten des Märchens erstellt und (möglichst auch) gestaltet. (siehe Anhang 6)

Damit bot sich die Möglichkeit, den Unterrichtsgegenstand sehr vielfältig und gründlich zu bearbeiten. Die Schüler blieben durch die Arbeit am Buch somit „im Märchen“ und zusätzlich zur Musik wurde das Erarbeitete auf einer anderen Ebene reflektiert und vertieft. Das konkrete Vorstellungsvermögen wurde durch das Malen der Bilder unterstützt. (vgl. Kindgemäßer Unterricht)

Die fortlaufenden Schwerpunkte der Einheit waren somit das szenische Spielen zur Musik und das Erstellen eines Buches dazu. Zwei Handlungen, die den Schülern von Beginn der Einheit an bekannt waren und während der Durchführung der Einheit Orientierung boten, die sozusagen „ritualisiert“ wiederkehrend waren.

#### *Einleitung und Abschluss der Einheit*

Die Einheit ist trotz oder vielmehr wegen der Unterbrechungen aber so konzipiert, dass sie einen Beginn hat und ein Ende. Die erste Stunde der Einheit wurde den Schülern als eine Art Einleitung geboten. Die Schüler wurden darüber informiert, dass sie ein ganz besonderes Märchen ist mit viel Musik kennen lernen werden. Dieses Märchen auch szenisch gespielt und ein Buch dazu erstellt wird.

Ausgehend vom Titel stellten die Schüler dann Vermutungen über die Handlung an und es wurden ihnen die Mitspieler vorgestellt.

Es wurde darauf geachtet, dass die Einheit nicht ausläuft, sondern möglichst einen Abschluss hat. Es wurde das gesamte Märchen zu den Musikausschnitten gespielt. Die Texte wurden mit Hilfe der Erzählkarten von den Schülern selbst gelesen, auch der CD-Player mit den Hörbeispielen wurde von den Schülern bedient. Im Deutschunterricht wurde das Buch mit einem abschließenden Rätsel beendet und mit einem Umschlag für das Buch abgerundet. Auf Wunsch der Schüler wurde das gesamte Märchen einmal von der CD gehört.

#### **Der Medieneinsatz**

Folgende Medien wurden durchgängig begleitend in der Einheit benutzt:

- Musikausschnitte

Zusätzlich zu der induktiven Erarbeitung des Märchens, wurden verkürzte Musikausschnitte der einzelnen „Szenen“ verwendet. Die Hörbeispiele waren zwischen ca. 15 sec und 1 min lang. Die Ausschnitte wurden so kurz gehalten, damit es den

Schülern, die Anfänger im Hören klassischer Musik sind, möglich war, die Musik bewusst wahrzunehmen und ihr zuzuhören. Das Anliegen war die jeweiligen Ausschnitte möglichst oft hören zu lassen, damit sich durch das aktive Hören die Musik möglichst gut einprägt und sie den Schülern so „bekannt“ wird.

Übersicht über die Länge der Hörbeispiele: siehe Anhang 9

- CD-Player

Die Schüler haben nach Möglichkeit den CD-Player selbst bedient. Im Klassenraum und in der Aula wurde ein tragbarer CD-Player benutzt, im Musikraum die Stereoanlage des Raumes. Es wurden immer zwei Schüler zusammen als „Experten“ für den CD-Player eingesetzt. Die Schüler wurden oft (auch innerhalb der Stunden) gewechselt. Nach kurzem Zeigen der entsprechenden Knöpfe bereitete das Bedienen der Geräte den Schülern keine Probleme, auch nicht das Einstellen bestimmter Hörbeispielnummern. (Photos dazu siehe Anhang 10)

- Erzählkarten

Der Text des Märchens ist auf 24 laminierte Karten verteilt. Da die Karten zum Erzählen bzw. Vorlesen des Märchens benutzt wurden (sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern), wurden sie Erzählkarten genannt. Die Karten sind so angelegt, dass immer nach einer Karte ein Hörbeispiel folgt. Dadurch befindet sich auf den Karten unterschiedlich viel Text (zwischen 2 und 8 Zeilen). Dies ermöglicht eine Differenzierung beim Verteilen der Karten an die Schüler. Leseschwächere Schüler, die beispielsweise eine Karte mit nur einem Satz erhielten, konnten so genauso wie lesestärkere Schüler zum Lesen des Märchentextes eingesetzt werden.

Durch eine Nummerierung der Karten auf der Rückseite war es sehr einfach, die Karten immer wieder schnell in die richtige Reihenfolge zu bringen.

(siehe Anhang 11)

- das selbstgestaltete Buch

Ein Buch mit dem Text des Märchens hat die Schüler durch die Einheit begleitet. Jeder Schüler hatte ein eigenes Buch, bei dem er selbst die Seiten aneinandergefügt hat (nacheinander, dem Fortgang der Handlung entsprechend) und es selbst gestaltet hat, durch Hineinschreiben bzw. -kleben und Malen von Bildern zur Geschichte.

(siehe Anhang 6)

- Bilder der Charaktere des Märchens

Zur visuellen Unterstützung wurden Bilder von den Charakteren verwendet. Diese wurden in entsprechender Größe mit Magneten an der Tafel befestigt. Zeitweilig hatten die Schüler auch kleinere Bilder, die z.B. bei Hörrätseln genutzt wurden.

(siehe Anhang 12 /13)

- Bei der Instrumentenkunde wurde den Schülern nach Möglichkeit eine Originalbegegnung mit den Instrumenten ermöglicht (Oboe, Geige, Querflöte, Fagott, Pauke). An der Geige, der Querflöte und Flöte konnten die Schüler eigene Klangerfahrungen sammeln. Um die Tonerzeugung eines Doppelrohrblatt-instrumentes zu erfahren, wurde im Zusammenhang mit der Oboe eine Halmoboe gebaut, die später auch einen Vergleich zum Mundstück des Fagotts (auch ein Doppelrohrblatt) zuließ.

Zur visuellen Unterstützung wurden Bilder der Instrumente verwendet. (Anhang 14)

Hinzu kommen Medien, die in einzelnen Stunden Verwendung fanden, beispielsweise die Instrumente zum Mit-Spiel-Satz des Triumphzuges, die graphische Partitur des zuschnappenden Wolfes, ein Keyboard als Begleitung zum Singen etc.

## **Die Arbeits- und Organisationsformen**

### *Arbeitsformen*

Während der Einheit wurde hauptsächlich im Klassenverband gearbeitet. Beim szenischen Spiel haben teilweise alle Schüler alle Mitspieler gespielt.

In einigen Stunden wurden die Aufgaben in Partnerarbeit bearbeitet, wie z.B. beim Schreiben des Streitgesprächs sowie beim Verklanglichen des Gesprächs.

Das Buch zum musikalischen Märchen wurde in Einzelarbeit erstellt.

Denkbar wäre es auch gewesen, die musikalischen Motive der Mitspieler in einer Art Stationsarbeit bearbeiten zu lassen. (Beispielsweise Bewegungen der Mitspieler passend zur Musik ausführen, Bilder der Mitspieler oder der Instrumente den Hörbeispielen zuordnen).

Auf solche Aufgaben musste aber verzichtet werden, da die Schüler, obwohl sie Stationsarbeit vom Deutschunterricht kannten, mit dieser Arbeitsform noch nicht so sicher und frei umgehen konnten, dass die zu erwartenden Ergebnisse dieser Arbeit ergiebig gewesen wären. Hinzu kommt noch, dass die Arbeit im Musikraum oder sogar in verschiedenen Räumen (auf Grund des benötigten Platzes und der Hörbeispiele) hätte durchgeführt werden müssen, was in diesen Räumen eine neue Organisationsform dargestellt und vermutlich dadurch Schwierigkeiten verursacht hätte.

Gruppenarbeiten sind die Schüler nicht gewöhnt. Erfahrungsgemäß haben viele Schüler der Lerngruppe auch noch Schwierigkeiten, sich selbständig zu einigen und wirklich zusammen zu arbeiten, so dass eine Gruppenarbeit auch nicht sinnvoll erschien.

Die *Organisationsformen* in der Klasse waren der Sitzverband und Aktionen vor der Tafel. Im Musikraum blieb der Sitzverband des Musikraumes erhalten. Es wurde dort jedoch hauptsächlich im Stuhl- und Stehkreis gearbeitet sowie der freie Platz zum szenischen Spiel oder Ähnlichem genutzt. Aktionen, bei denen es wichtig war, dass alle Schüler gut sehen konnten, wie beispielsweise die Vorstellung eines Musikinstruments, fanden im Musikraum statt, da es dort möglich war, einen Stuhlkreis aufzubauen, in dem alle Schüler bequem Platz fanden und der auch noch in der Mitte ein wenig Platz für Tätigkeiten ließ.

In der Aula wurde der vorhandene Raum zum szenischen Spiel genutzt.

(Zu weiteren Hinweisen zu den Räumen und den Organisationsformen siehe:

*Die Rahmenbedingungen.*)

## **4. Durchführung der Unterrichtseinheit**

### **4.1. Die Gliederung des Vorhabens**

Übersicht über die Unterrichtsstunden der Einheit: siehe Anhang 5

### **4.2. Darstellung ausgewählter Stunden der Einheit**

Die kindgemäße Erschließung der Musik soll im Folgenden an Hand von einigen Unterrichtsstunden erläutert werden. Die Stunden wurden so ausgewählt, dass sie die Unterrichtseinheit inhaltlich und methodisch repräsentieren und unterschiedlich angelegt sind. Da die für die Einheit zentralen methodischen Entscheidungen bereits in der Planung erläutert wurden, wird hier auf eine weitere Darstellung verzichtet. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich nach der Stellung in der Einheit.

*Stunde 1:* Instrumentenkunde: Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung

*Stunde 2:* Szenisches Spiel im fächerverbindenden Unterricht: Der Großvater

*Stunde 3:* Spiel-mit-Musik: Erarbeitung einer einfachen Begleitung zum Triumphzug

## 4.2.1. Instrumentenkunde: Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung

Zur Sachstruktur des Lerngegenstandes : siehe Anhang 21

Verlaufsplanung der Stunde: siehe Anhang 6

### Themenbezogene Zielsetzung

**Stundenziel:** Die Schülerinnen und Schüler lernen die Klangfarbe einer Oboe kennen, indem sie selbst eine einfache „Halmoboe“ herstellen und ausprobieren.

Das Stundenziel ist vom Grundtyp die „Erkundung eines Sachverhalts“. Die Schüler sollen die Klangeigenschaften einer Oboe kennen lernen. Dazu bauen sie eine Halmoboe, die in didaktisch reduzierter Form die Klangerzeugung eines Doppelrohrblattes ermöglicht.

Aus diesem Ziel ergeben sich weitere Teilziele.

**Teilziele:** Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen im Klang der Oboe das nasale Quaken einer Ente wieder
- erkennen Funktions- und Spielweise eines Doppelrohrblattes
- stellen selbst eine funktionstüchtige Halmoboe her
- erzeugen einen Ton auf der Halmoboe
- stellen fest, dass bei kürzerem Halm der Ton höher wird

### Zur Themenwahl

Das Stundenthema ordnet sich an dieser Stelle in die Einheit ein, da hier die Ente, die durch die Oboe dargestellt wird, zum ersten Mal in die Handlung des Märchens eingreift. Allgemein fällt es selbst vielen Erwachsenen schwer, eine Oboe von einer Klarinette zu unterscheiden. Daher ist es mir besonders wichtig, dass die Schüler die Oboe sowohl in ihren Klangeigenschaften bzw. der Klangerzeugung als auch in ihrer Gestalt zu erkennen lernen. Da im weiteren Verlauf des Märchens die Katze durch die Klarinette dargestellt wird, ist die Unterscheidung dieser beiden Instrumente (Oboe und Klarinette) zum Verständnis des Märchens wichtig. Auch Prokofjew selbst hatte die Absicht, mit dem Werk die Kinder in die Instrumentenkunde einzuführen. Im Vorwort der Partitur schreibt er: „Before a performance with the orchestra it is desirable to show these instruments to the children and to play them the corresponding motives. Thus the children will learn to identify the special 'colour' of these

instruments during the performance.”<sup>41</sup> Er schlägt also selbst vor, vor dem Hören des Werkes die Kinder mit den Instrumenten bekannt zu machen und ihnen die Motive vorzustellen. Sein Anliegen ist weiterhin, dass die Kinder so während der Aufführung, also während des Hörens des musikalischen Märchens, die charakteristischen Klangfarben der Instrumente zu unterscheiden lernen.

Die Einführung der Oboe wird den Schüler der Lerngruppe und ihrer Lernausgangslage gemäß gestaltet. Damit die Schüler die Klangerzeugung der Oboe erfahren und verstehen können, bauen sie eine Halmoboe und probieren diese aus.

### Die zentrale Aufgabenstellung

Die zentrale Aufgabe der Stunde ist das Erzeugen eines Tones auf einer selbstgefertigten Halmoboe. Die Schüler benötigen dafür einen Trinkhalm (den sie von der Lehrerin bekommen) und ihre Schere. Da den Schülern das Zurechtschneiden des Halmes vorgemacht wird, bevor sie selbst schneiden, dürfte dieser Teil der Aufgabe keine Schwierigkeiten bereiten.

Einige Schüler könnten aber Schwierigkeiten haben, aus der Halmoboe einen Ton herauszubekommen. Hier können Tipps von mir oder anderen Schülern helfen:

<i>mögliche Ursachen der Schwierigkeit</i>	<i>Behebung der Schwierigkeit</i>
Der Halm wird zu sehr zusammengedrückt, so dass kein Luftstrom mehr hindurch fließen kann.	Den Halm weniger zusammendrücken, erklären, dass noch Luft hindurch kommen muss, den Mund etwas lockerer lassen.
Der Halm befindet sich zu weit (oder zu wenig) im Mund.	Den Halm etwas weniger (bzw. mehr) in den Mund nehmen. Genau beobachten wie andere das machen.
Ein falscher Ansatz durch fehlende Lippenspannung.	Stellung der Lippen vormachen, Lippenstellung ohne Halm üben. Genau beobachten wie andere das machen.
Der Halm ist so ungleichmäßig geschnitten, dass keine Tonerzeugung möglich ist.	Schneiden einer weiteren Halmoboe, Hilfe beim Schneiden bzw. geben eines fertiggeschnittenen Halms

<sup>41</sup> Prokofjew im Vorwort der Taschenpartitur „Peter and the wolf – a musical tale for children“, Boosey and Hawkes, vgl. auch Schipperges: Sergej Prokofjew, S. 95

## **Reflexion**

Alle Schülerinnen und Schüler der Klasse haben in dieser Unterrichtsstunde einen Ton auf ihrer selbst gebauten Halmoboe erzeugen können. Damit ist das Ziel der Stunde erreicht worden. Einige Schüler hatten von mir mit einer spitzen Schere zusätzliche „Grifflöcher“ in den Körper der Halmoboe gebohrt bekommen und konnten auch darauf unterschiedlich hohe Töne erzeugen. Die Klangerzeugung einer Oboe konnte den Schülern also in dieser Stunde erfahrbar gemacht werden. Bei der Konfrontation mit einer „echten“ Oboe waren die Schüler sehr fasziniert. Sie haben sich alle an die vorher abgemachten Regeln gehalten, sind so sitzen geblieben, dass alle Schüler etwas sehen konnten, haben sich bei der genaueren Betrachtung des wertvollen Instrumentes zurückgehalten und es sehr aufmerksam beobachtet. Diese Phase (Erarbeitung 1) hätte noch etwas ausgedehnt werden können, um den Schülerinnen und Schülern mehr Raum zum Nachdenken zu geben und eventuelle noch offene Fragen zu beantworten

Nachdem alle Schüler ihre Halmoboe gebaut hatten und bei der Tonerzeugung erfolgreich waren, wurde ausprobiert, was passiert, wenn bei einem Halm das untere Ende abgeschnitten wird. Dieser neue Aspekt der Tonhöhenveränderung wurde zwar von den Schülern erkannt, wurde aber zu einem etwas zu frühen Zeitpunkt eingeführt. Für die Vertiefung dieses neuen, wichtigen Aspektes stand im Rahmen der Stunde nicht genügend Zeit zur Verfügung. Es zeigte sich auch, dass die Schülerinnen und Schüler noch viel lieber weiter auf ihrer Halmoboe gespielt hätten. In der Ablaufplanung der Stunde hätte man diesem Verlangen weiter Raum geben sollen. Dieses hätte beispielsweise in Form eines „Halmoboen-Konzerts“ stattfinden können, bei dem die Schüler von mir am Keyboard begleitet werden. Es wäre auch vorstellbar gewesen, dass die Schüler den Rhythmus des Enten-Motivs auf ihrer Halmoboe spielen, während sie dabei vom Keyboard mit der Melodie des Motivs begleitet werden. Zusätzlich hätten dabei auch einige Schüler die Ente szenisch darstellen können, so dass die Verbindung zum musikalischen Märchen wieder hergestellt wird.

Es lässt sich zusammenfassend also feststellen, dass die Originalbegegnung mit der Oboe und das Herstellen und Ausprobieren der Halmoboe sehr sinnvoll und ergiebig waren. Die Anwendung des selbstgebautes Instrumentes hätte aber intensiver „ausgekostet“ werden können.

## 4.2.2. Szenisches Spiel im fächerverbindenden Unterricht: Der Großvater

Zur Sachstruktur des Lerngegenstandes : siehe Anhang 22

Verlaufsplanung der Stunde: siehe Anhang 6

Themenbezogene Zielsetzung

**Stundenziel:** Die Schülerinnen und Schüler setzen die Musik des Großvater-Motivs in Bewegung um und verstehen die Handlungsszene.

Das Ziel ist vom Grundtyp die „Verwirklichung einer Gestaltungsidee“. Die Schüler gestalten die Musik szenisch, indem sie die Musik in Bewegung umsetzen. Diese Bewegungen sollen nach Möglichkeit geübt und verbessert werden. Das szenische Interpretieren der Musik dient dem Verstehen der Musik und der Handlung, dieses Verstehen soll durch die Arbeit mit dem Text und dem Malen eines Bildes vertieft werden.

**Teilziele:** Die Schülerinnen und Schüler

- setzen den punktierten Rhythmus der Musik in Gehbewegungen um
- nehmen die Klangfarbe wahr und setzen diese in Beziehung zum Großvater
- lesen den Text möglichst fehlerfrei
- malen ein Bild des Großvaters
- hören heraus, dass zwischen den Motiven des Großvaters das Peter-Motiv erscheint
- finden Beziehungen zwischen dem Text und der Musik, die sie durch Bewegungen darstellen und, soweit möglich, versuchen zu verbalisieren

Zur Themenwahl

Zur Themenwahl bezüglich des Hörens klassischer Musik und des musikalischen Märchens siehe *Klass. Musik ...?* und *Zur Themenwahl*.

Das Motiv des Großvaters eignet sich besonders gut zur szenischen Darstellung, weil die Bewegungen des Großvaters sehr illustrativ in der Musik zu hören sind. Der punktierte Rhythmus mit der Pendelbewegung weist auf eine ungleichmäßige Gangbewegung hin. Warum diese so ist, lässt sich für die Schüler sicherlich leicht mit der Phantasie ergänzen. Zur Hilfe hat der Großvater auf dem Bild einen Stock in der Hand. Die Klangfarbe des Fagotts ist

dunkel und tief, wie die tiefe Stimme des Großvaters. Die Melodie wird aufwärts geführt, dies könnte man so interpretieren, dass die Stimme höher wird, während der Großvater mit Peter schimpft. Das Tempo, in dem das Motiv gespielt wird, ist ein Andante, also nicht so schnell. Dieses bedeutet für die Schüler, dass beim Hören der Musik genügend Zeit bleibt, die Bewegungen passend auszuführen. Auf Grund der Punktierungen wirkt die Musik aber trotz des gemäßigten Tempos nicht langweilig. Außerdem ist der Großvater ein Mensch, der auf zwei Beinen geht, wie die Schüler, und lässt sich dadurch leichter darstellen als ein Tier. Die Situation, in der sich Peter befindet -er hat etwas gemacht, was er eigentlich nicht darf und wird dafür ausgeschimpft- dürfte den Schülern bekannt sein, und es ist sicherlich motivierend, einmal in die Rolle des Anderen zu schlüpfen.

### Die zentrale Aufgabenstellung

Die zentrale Aufgabe der Stunde ist das Umsetzen der Musik (das Großvater-Motiv) in Bewegung. Dabei müssen die Schüler vor allem den Rhythmus und die Melodie der Musik erfassen. Die Klangfarbe hilft, um sich in die Person des Großvaters einzufühlen.

<i>mögliche Schwierigkeit</i>	<i>Behebung der Schwierigkeit</i>
Die Bewegungen der Schüler sind nicht der Musik entsprechend.	gehen im Grundschatz, um ein erstes Gefühl für die Musik zu bekommen (Geschwindigkeit anpassen), dann: Einfühlen in die Person: Wie fühlt Großvater sich? wie alt ist er? Wie könnte er aussehen? wie geht er? Bewegungen eventuell ohne Musik vormachen lassen, dann Bewegungen mit Musik
	Wie hört man das in der Musik? Einen Schüler vormachen lassen wie Großvater geht. Hört man das Schimpfen irgendwie in der Musik? Wann hört man es?
	L. macht vor und mit den Schülern gemeinsam, wie Großvater geht.
Die Musik des Hörbeispiels wird von den Schülern abgelehnt, Verweigerung der Mitarbeit.	Abbruch der szenischen Darstellung, Weiterarbeit am Buch, am Ende der Stunde eventuell freiwillige Bewegungsaufgabe zur Musik

## **Reflexion**

Die Schülerinnen und Schüler haben beim Hören gleich die tiefe Klangfarbe wahrgenommen und diese in Verbindung mit der tiefen Stimme des Großvaters gesetzt. Auch das Tempo der Musik empfanden die Schüler einem Großvater angemessen. Schülersaussage: „Der geht langsam, der kann nicht schnell.“ Nach genauerem Hinhören und Ausprobieren haben die Schüler auch festgestellt, dass die Bewegungsart nicht gleichmäßig ist. Die Idee eines Schülers, den Großvater mit steifem Bein gehen zu lassen, wurde von den anderen Schülern aufgegriffen. Eine Hilfe war für viele Schüler auch die Vorstellung, dass der Großvater einen Stock zum Gehen benutzt.

Das Schimpfen des Großvaters war für die Schüler schwieriger zu erkennen. Nachdem ich ihnen den schimpfenden Großvater vorgespielt hatte, konnten aber einige Schüler recht bald die Stelle erkennen und es selber mitspielen. Einige Schüler versuchten, es auch für die anderen zu verbalisieren: „Das ist da wo er stehen bleibt.“ Diese Aussage zeigt, dass der Schüler die punktierte Bewegung der Melodie als Gehbewegung des Großvaters interpretiert und hört, wann in der Musik eine Änderung erfolgt. Am Ende konnten die meisten Schüler zusätzlich zum Gehen des Großvaters auch das Schimpfen heraushören und in Bewegung umsetzen.

Die Eingängigkeit der Melodie zeigte sich dann auch insbesondere darin, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde spontan den Anfang des Großvater-Motivs mitgesungen haben.

Die Aufgaben zur Weiterarbeit am Buch bereiteten den Schülern keine Schwierigkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler nahmen nach der Bewegungsaufgabe gerne die Buchgestaltungsaufgabe an. Die Aufgabe stellte einen sinnvollen Ruhepunkt im Gegensatz zu der Bewegungsaufgabe dar.

Die konkrete Zuordnung der Musik zu einem Charakter (der Großvater) stellte eine gute Möglichkeit dar, die Kinder an diese Art von Musik heranzuführen. Das Einfühlen in die Musik wurde ihnen durch diese bildliche Vorgabe sehr erleichtert. Das Hörbeispiel wurde von allen angenommen. Alle Schülerinnen und Schüler haben mit an den Bewegungen gearbeitet.

Die Fächerverbindung war zum einen auf Grund der Rahmenbedingungen (4. Stunde) sinnvoll, zum anderen aber auch inhaltlich. Die Schüler haben das, was sie gehört und gespielt haben, noch einmal reflektiert und zeichnerisch umgesetzt. Auch beim Malen ergab sich noch einmal die Gelegenheit, das Hörbeispiel zu hören.

Die Anwendung am nächsten Tag konnte nach einer kurzen Einstiegsphase an die erarbeiteten Bewegungen des Vortages anknüpfen. Die Schüler haben sich auf die Musik eingelassen und

die jeweiligen Charaktere erkannt und, so gut es ihnen möglich war, dargestellt. Es zeigte sich jedoch, dass die Schüler Schwierigkeiten hatten, der jeweiligen anderen, spielenden Gruppe zuzuschauen. Durch das Vorlesen der Erzählkarten und das Bedienen des CD-Players, hatten alle Schüler eine Aufgabe und waren beteiligt. Sie hatten aber zwischendurch trotzdem eine Bewegungspause, auch um innerlich etwas zur Ruhe zu kommen und konnten die anderen Schüler beobachten, während die Musik lief.

### **4.2.3. Spiel-mit-Musik: Erarbeitung einer einfachen Begleitung zum Triumphzug**

Zur Sachstruktur des Lerngegenstandes : siehe Anhang 35

Verlaufsplanung der Stunde: siehe Anhang 6

#### Themenbezogene Zielsetzung

**Stundenziel:** Die Schülerinnen und Schüler spielen mit den ausgewählten Instrumenten passend im Grundschatz zur Musik, wie im Mit-Spiel-Arrangement vorgesehen.

Das Ziel der Stunde ist vom Grundtyp die „Übung eines Handlungsmusters“. Das Handlungsmuster, das geübt wird, ist das Spielen auf den Instrumenten im Grundschatz der Musik. Die Aufgaben der Stunde beinhalten die folgenden Teilziele.

- Teilziele:** Die Schülerinnen und Schüler
- erkennen die Motive der Mitspieler
  - nehmen die Körperhaltungen der Mitspieler ein und bauen ein Standbild
  - gehen im Grundschatz der Musik
  - schnipsen, klatschen, patschen und stampfen jeweils einen Takt lang im Grundschatz der Musik, während sie gehen
  - übertragen die Bewegungen von der Körperperkussion auf Rassel und Klanghölzer
  - spielen Pauke und Vibraslap richtig zur Musik
  - spielen das Mit-Spiel-Arrangement passend zur Musik

## Zur Themenwahl

Zur allgemeinen Auswahl des Themas siehe *Zur Themenwahl* und *Klassische Musik in einem 2. Schuljahr?* An dieser Stelle soll lediglich die Auswahl des Ausschnittes des Triumphzuges begründet werden.

Es wird der als Lerngegenstand analysierte Teil des Triumphzuges verwendet (Ziffer 49 bis Ziffer 51). Er hat gegenüber dem ersten Teil des Triumphzuges folgende Vorteile:

Der verwendete Teil ist homophon gesetzt und erleichtert so das Heraushören der Melodie. Beim ersten Teil des Triumphzuges sind die einzelnen Stimmen teilweise unabhängiger geführt und rhythmisch differenzierter gestaltet, wodurch das Hören und insbesondere das Mitspielen erschwert wird. Durch die Homophonie können die Schüler sich beim Mitspielen leicht an der Melodie, die ihnen ja als Peter-Motiv gut bekannt ist, orientieren. Durch das Spielen der Melodie im halben Tempo wirkt die Melodie ruhiger und gleichmäßiger und lässt sich gut durch einen gleichmäßigen Grundschlag mitspielen.

Dieser Teil eignet sich außerdem besonders gut, da die Bassinstrumente Viertel spielen und so der Grundschlag deutlich zu hören ist, was das Mitspielen mit Instrumenten erleichtert.

Der gesamte Triumphzug dauert über vier Minuten. Dies wäre für die Schüler eindeutig zu lang. Die Schüler lernen statt dessen intensiv den ausgewählten Teil des Zuges kennen, den sie mehrmals hören werden.

## Die zentrale(n) Aufgabenstellung(en)

Hinführend zur zentralen Aufgabe der Stunde bekommen die Schüler die Aufgabe im Kreis zu gehen, und im Kreis gehend zu schnipsen etc. Diese Aufgabe dient der Vorentlastung des Spielens mit den Instrumenten.

Die zentrale Aufgabenstellung der Stunde ist das Umsetzen des Grundrhythmus der Musik auf die Instrumente wie im Mit-Spiel-Arrangement vorgesehen, also das passende Spielen zur Musik.

<i>mögliche Schwierigkeit</i>	<i>Behebung der Schwierigkeit</i>
Schüler spielen nicht im Grundschlag	Grundschlag mit Körperperkussion üben, ohne Instrumente mitklatschende (sichere) Schüler zu den Instrumentalisten stellen
Rassel und Klanghölzer spielen nicht abwechselnd	Einsätze geben Hochzeigen des jeweiligen Instruments Schüler hochzeigen oder mitspielen lassen, die es sicher können

Die Pauke spielt falsch	Mitmachen durch in die Luft schlagen, Schüler anfangs bis vier mitzählen lassen
Der Schüler, der Vibraslap spielt, weiß nicht wann er spielen soll.	wenn Rassel und Klanghölzer sicher spielen, Hinweis geben, dass mit den Instrumenten gewechselt wird jedes zweite Mal bei der Pauke mitspielen Schüler zur Hilfe dazustellen

Differenzierung:

Eine Differenzierung ist die Abgabe des Vibraslaps, den Anfangs die Lehrerin spielt, an einen Schüler. Diese Aufgabe ist nicht wesentlich schwieriger als das Spielen der anderen Instrumente. Zu beachten ist dabei, dass der Vibraslap nur jeden zweiten Takt zum Einsatz kommt. Diese Aufgabe dürfte aber von den meisten Schülern bewältigt werden.

Eine Differenzierung für rhythmisch sichere Schüler ist das Spielen auf der Handtrommel. Der Rhythmus der Handtrommel unterscheidet sich von den Rhythmen der anderen Instrumente dadurch, dass Halbe- und Viertelnoten Verwendung finden. Dieses stellt eine zusätzliche Schwierigkeit dar.

### **Reflexion**

In der Einstiegsphase waren nur wenige Schüler unsicher beim Heraushören der Charaktere und haben sich an den Entscheidungen ihrer Mitschüler orientiert. Die meisten Schüler konnten Musik recht sicher den entsprechenden Charakteren zuordnen. Zusammen mit dem Aufbauen des Standbildes hat diese Phase etwas länger gedauert als geplant.

Das Gehen im Kreis mit Schnipsen, Patschen usw. haben die Schüler im Grundsatz der Musik ausgeführt. Diese Aufgabe bereitete den Schülerinnen und Schülern keine Schwierigkeiten. Beim Übergang von dieser Aufgabe zur Übertragung auf die Instrumente kam es zu Schwierigkeiten in der Unterrichtsorganisation: Zwei Schüler äußerten, dass sie keine Lust hätten zu der Musik mit Instrumenten zu spielen. Drei bis vier andere Schüler waren sichtbar unschlüssig, wie sie sich verhalten sollten. Diese Schüler bekamen eine (eigentlich nicht vorgesehene) Alternative zum Mitspielen: Sie bekamen die Buchseiten zum Triumphzug mit dem Arbeitsauftrag ausgehändigt, den Triumphzug mit den Charakteren in der vorher erarbeiteten Reihenfolge zu malen und sich gegebenenfalls den Text dazu durchzulesen. Diese Aufgabe haben die Schüler auch angenommen und ohne zu stören an den Tischen gearbeitet, während die anderen Schüler zur Musik gespielt haben.

Es zeigte sich, dass der Schwierigkeitsgrad des Mitspielsatzes für die Schüler angemessen war bzw. eher etwas zu leicht als zu schwer war. Nach der Erarbeitung konnten alle Schüler Klanghölzer, Rassel und Pauke sicher spielen, die meisten auch den Vibraslap. Auf die Handtrommel(n) wurde aus zwei Gründen verzichtet: Zum einen waren die Schüler sehr daran interessiert, die Instrumente zu tauschen und mehrmals zu spielen, so dass ein zusätzlicher Rhythmus als Motivation nicht nötig war. Und zum anderen war durch den zeitlich etwas längeren Einstieg nicht mehr sicher abzuschätzen, ob die Zeit zur Erarbeitung reichen würde, wenn der Rhythmus nicht gleich klappt.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ca. drei mal zum Hörbeispiel mitgespielt hatten, richteten die an den Tischen malenden Schüler ihre Aufmerksamkeit den spielenden Schülern zu und entschieden sich, doch auf den Instrumenten mitspielen zu wollen.

Somit konnte das Ziel der Stunde erreicht werden.

Um die Einstiegsphase etwas zu verkürzen, könnte man das Bauen des Standbildes weglassen. Dies war zwar in der Phase nicht direkt uneffektiv, da die Schüler sich in die Charaktere eingefühlt und ihre Haltung eingenommen hatten, diente aber nicht der Erarbeitung des Mit-Spiel-Arrangements, welches im Vordergrund der Stunde stand. Bei der Anwendung in der Stunde, als einige Schüler als Charaktere des Märchens zur Musik gegangen sind, während die anderen spielten, waren die charaktertypischen Eigenheiten nur noch schwer zu erkennen. Obwohl die Schüler beim Standbild diese gut dargestellt hatten, war am Ende der Stunde der Nutzen nicht sehr ergiebig. Insofern könnte die dafür verwendete Zeit effektiver zur Erarbeitung und Anwendung des Mit-Spiel-Arrangements genutzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Spielen mit den Instrumenten zur Musik für die Schülerinnen und Schüler sehr motivierend war und dazu beigetragen hat, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf die Musik eingelassen haben, auch die, die ursprünglich sich nicht an dieser Aufgabe beteiligen wollten. Um für das Spielen der Instrumente noch etwas mehr Zeit zu gewinnen, und noch einen Rhythmus zur Differenzierung erarbeiten zu können, könnte das Bauen eines Standbildes zum Triumphzug weggelassen werden.

## 5. Schlussbetrachtung

Das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ konnte von den Schülerinnen und Schülern der Klasse 2d erschlossen werden. Schülerbemerkungen, z. B.: „Wieso ist die Musik so komisch?“ weisen darauf hin, dass die Vermutung, klassische Musik sei für viele Schüler sehr ungewohnte Musik, sich bestätigen lässt. Die Schüler äußerten sich am Ende der Unterrichtseinheit sehr positiv über das Märchen. Insgesamt waren sie während der Einheit mit Freude dabei und haben die Angebote, sich auf die für sie unbekannte Musik einzulassen, angenommen.

Sehr beeindruckend war die ungewohnt hohe Disziplin und Konzentration bei der Begegnung mit den von mir mitgebrachten Instrumenten. Insbesondere beim eigenen Ausprobieren der Geige waren die Schüler sehr fasziniert und rücksichtsvoll, sowohl der Geige, als auch ihren Mitschülern gegenüber.

Das Konzept dieser Unterrichtseinheit eignet sich meines Erachtens für eine erneute Durchführung und lässt sich auch auf andere Lerngruppen übertragen.

Das fächerverbindende Konzept mit der Erstellung eines Buches hat sich ganz besonders als tragfähig und hilfreich erwiesen und sollte beibehalten werden.

Trotz des überwiegend positiven Eindruckes seien im Folgenden drei Problemfelder der Unterrichtseinheit angesprochen:

1. Das Singen von Liedern kam in der Beschäftigung mit dem Werk zu kurz. Das Singen des Peter-Motivs deckte nicht das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Gesang. Die Motive der Charaktere des Märchens sind allerdings zum Teil sehr chromatisch angelegt (Ente, Großvater, Jäger) und der Tonumfang entspricht meist mehr als eine Oktave (Katze, Großvater, Jäger, Vogel), so dass ein Singen der Motive Schwierigkeiten bereitet hätte. Diesem Mangel wurde beim Durchführen der Einheit entgegengewirkt, indem jeweils am Beginn einer Musikstunde (und/oder auch am Ende) das Singen eines schon bekannten Liedes eingeplant wurde.
2. In der Mitte der Einheit war ein leichtes Abflauen der Motivation festzustellen. Dieses mag mit dem oben genannten Mangel zusammenhängen, aber auch damit, dass die Musik des Wolfes die Schüler nicht angesprochen hat. Die Musik wurde zwar als Leitmotiv des Wolfes wahrgenommen und auch angenommen, aber soweit Hörerwartungen der Schüler bezüglich des Wolfes vorhanden waren, wurden diese

anscheinend nicht erfüllt. Die Musik für das Auftreten des Wolfes, sein Leitmotiv, war für die Schüler zu ruhig und unspektakulär. Hier wäre es sinnvoll gewesen, vor dem Präsentieren des Hörbeispiels das Motiv des Wolfes vereinfacht auf Instrumenten zu spielen. Das Motiv des Wolfes lässt es auch zu, eine bordunartige Begleitung für die Schüler zu entwerfen, so dass diese dann die Lehrerin beim Spielen der Motivs (auf Keyboard o.ä.) hätte begleiten können. Durch diese Möglichkeiten wäre den Schülerinnen und Schülern der Einstieg zum Wolf-Motiv durch eine Themenbrücke (nach Lemmermann, vgl. *meth. Möglichkeiten des Musikhörens*) erleichtert worden. Die Freude beim Mitspielen des Triumphzuges lässt außerdem darauf schließen, dass die Schüler diese Möglichkeit gerne angenommen hätten.

3. Bei der Planung der Einheit hatte ich es offen gelassen, das gesamte Werk am Ende mit den Schülerinnen und Schülern einmal komplett zu hören. Am Ende der Einheit äußerten die Schüler von sich aus den Wunsch, „Peter und der Wolf“ einmal als Ganzes von der CD zu hören, „so wie es eigentlich wirklich ist.“ (Schüleraussage) Dies ist erfreulich und spricht für den Erfolg der Unterrichtseinheit. Obwohl die Schüler das Angebot hatten, während des Hörens sich zur Musik bewegen zu dürfen, zeigte sich jedoch, dass das gesamte Hören mit ungekürzten Ausschnitten für die meisten Schüler zu lang war.

Da das Hören des gesamten Stückes für die Schüler wichtig war und auch sinnvoll erschien, kann man es nicht einfach ignorieren. Es wäre allerdings ergiebiger, wenn man die gekürzten Hörbeispiele dabei verwenden würde. Es müsste also eine Version erstellt werden, in der durch einen Erzähler und mit den gekürzten, den Schülern bereits bekannten Hörbeispielen, das Märchen erzählt wird.

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen lassen sich die anfangs gestellten Leitfragen folgendermaßen beantworten:

Leitfrage 1: Stellt das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ eine Möglichkeit dar, die Schüler Erfahrungen in einer Klangwelt sammeln zu lassen, die ihnen sonst fremd ist? Und bekommen die Schüler so eine Möglichkeit, eventuelle Vorbehalte gegenüber klassischer Musik zu überwinden?

Die Durchführung der Unterrichtseinheit hat gezeigt, dass das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ eine Möglichkeit bietet, Schülern, die sich sonst nicht mit klassischer Musik

beschäftigen, sich auf diese einzulassen. Allerdings liegt dies nicht nur am Werk an sich, sondern vor allem an dem Umgang, der sich mit der Musik einrichten lässt. Zusammen mit dem von den Schülern gut angenommenen Märchen lädt die Musik zu einer abwechslungsreichen Beschäftigung ein.

Die Frage, ob sich Vorbehalte gegenüber klassischer Musik überwinden lassen, lässt sich so nicht eindeutig beantworten. Es war festzustellen, dass das musikalische Märchen am Ende der Einheit bei den Schülern positiv besetzt war und dass sie sich gerne mit ihm und der Musik beschäftigt haben. Dies deutet darauf hin, dass zumindest im Bezug auf die Musik des Märchens eventuelle Vorbehalte gegenüber solcher Musik abgebaut werden konnten. Ein erstes Hinführen und eine Beschäftigung mit klassischer Musik konnte erreicht werden. Ob dieses längerfristige Auswirkungen haben könnte, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten.

Leitfrage 2: Inwieweit wird man mit dem Hören von klassischer Musik, insbesondere dem Hören eines recht umfangreichen Werkes wie „Peter und der Wolf“, den musikalischen Bedürfnissen der Schüler gerecht?

Die szenische Interpretation der Musik bietet den Schülern Möglichkeiten, sich die Musik mit dem Körper erfahrbar zu machen, indem die Musik in Bewegung umgesetzt wird.

Die Einheit bietet mit der Verklanglichung des Streitgesprächs, einem Spielen des Wolf-Motivs und dem Mitspielen zum Triumphzug auch Möglichkeiten der Produktion von Musik. Außerdem lassen sich Klangerfahrungen an Originalinstrumenten mit einbauen.

Ergänzt werden muss allerdings unbedingt das Singen. Hier bietet das musikalische Märchen nur wenig Möglichkeiten und wird den Bedürfnissen der Schüler nicht gerecht. Das Singen müsste, wie oben vorgeschlagen, sozusagen inhaltlich außerhalb der Einheit, ergänzt werden.

Den musikalischen Bedürfnissen der Schüler wird man mit Hören des Werkes also nicht unbedingt im vollem Umfang gerecht.

Insgesamt bietet das musikalische Märchen aber Möglichkeiten, vielseitig aktiv Musik zu hören und den Schülern neue Hörerfahrungen zu ermöglichen, was nicht zu vernachlässigen ist. Unter Berücksichtigung der oben genannten Planungsänderungen könnte man mit dem Hören des Werkes durchaus den musikalischen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden.

Leitfrage 3: Trägt der Aspekt des fächerverbindenden Arbeitens zum Gelingen des Vorhabens bei?

Der Aspekt des fächerverbindenden Arbeitens war besonders für diese Lerngruppe eine unbedingt notwendige Voraussetzung zur Erschließung des musikalischen Märchens und speziell der Musik. Das Erstellen des eigenen Buches war eine hohe Motivation für die Schülerinnen und Schüler, sich ganz allgemein überhaupt mit dem Märchen zu beschäftigen. Auch wenn die Schüler am Buch arbeiteten, haben sie doch Verbindungen zur Musik gesucht. Die Schüler waren, nachdem sie den Aufbau und das Zusammenwirken von Musik und Text erkannt hatten, größtenteils auch gespannt, wie die Musik klingt. Nicht außer acht bleiben sollte auch, dass durch das fächerverbindende Arbeiten eine größere Anzahl von Stunden zur Verfügung stand, um sich mit dem Thema zu beschäftigen. Dieses ermöglichte auch außerhalb der Musik eine intensive Beschäftigung mit dem Märchen und half, thematisch und gedanklich, mit dem Märchen verbunden zu bleiben und sich vertiefend mit ihm auseinander zu setzen. Abgesehen davon standen dadurch aber auch mehr Stunden zur Verfügung, um sich musikalisch mit dem Märchen zu beschäftigen. Mit einstündigem Musikunterricht wäre eine so umfangreiche Unterrichtseinheit nicht möglich gewesen.

Abschließend lässt sich also feststellen, dass es mit der Unterrichtseinheit und der kindgemäßen Erschließung des musikalischen Märchens gelungen ist, die Schüler von einem nur im Hintergrund musikhörenden Verhalten abzuholen, ihnen eine bewusstere Zuwendung zur Musik zu ermöglichen und an das bewusste, aktive Musikhören heranzuführen, wie Lemmermann es vom Musikunterricht fordert.

Ein erster kleiner Schritt, diesen Kindern den Zugang zu klassischer Musik zu ermöglichen ist getan, weitere behutsame Schritte müssten folgen.

## 6. Literaturverzeichnis

**Bastian, Hans Günther:** Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz 2000

**Bourdieu, Pierre:** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1982

**Dahlhaus, C. und Eggebrecht, H.H. (Hrsg.):** Brockhaus Riemann Musiklexikon. Mainz 1989

**Ditzig-Engelhardt, Ursula:** Musik hören. In: Helms, Schneider, Weber: Handbuch des Musikunterrichts. Band 1, Primarstufe. Kassel 1997. S. 157-186

**Fuchs, P., Große-Jäger, H. und Gundlach, W.:** Unser Musikbuch. Quartett 3. Lehrerband. Stuttgart 1990

**Hagen, Mechthild:** Werkhören in der Grundschule. In: Grundschule 2 / 1999, S.57 ff.

**Heckt; D.H. und Sandfuchs, U.:** Grundschule von A bis Z. Braunschweig 1993

**Hell, Thomas:** Peter und der Wolf. Ein musikalisches Mitspiel-Märchen – ab Klasse 3. In: Musik in der Grundschule. Heft 4 / 2000.

**Hopf, Arnulf:** Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München 1993

**Hüttenhofer, Karin:** Fitnessstraining für die Phantasie. Die Möglichkeiten Darstellenden Spiels in der Grundschule. In: Grundschule 9 (1995), S. 24 - 29

**Kaiser, Herrmann J. und Nolte, Eckhard:** Musikdidaktik. Mainz 1989

**Küntzel, B und Lugert, W.-D.:** Kolibri. Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Klasse 1 und 2. Hannover 1995

**Lemmermann, Heinz:** Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen. 3. verb. Auflage, Bad Heilbrunn, 1984

**Lugert, Wulf-Dieter:** Klassische Musik als didaktisches Problem. Eine Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche. Mainz 1983

**Maschke, Helmut:** Möglichkeiten des aktiven Musikhörens.

In: Musik in der Schule 4 / 1998, S. 170 ff.

**Mayer, Susanne:** Eia und Popeia ist nicht genug – Wie viel Bildung schulden wir Kindern?

In: Die Zeit 11 / 2001

**Minkenberg, Hubert:** Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren.

Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender

Musikrezeption. Frankfurt am Main 1991

**Montada, Leo:** Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R. und

Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. vollst. überarb. Aufl.,

Weinheim 1995, S.518-560

**Nebhuth, R. und Stroh, M.:** Szenische Interpretation von Opern: Carmen. Begründungen

und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1990, S. 8-15

**Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.):**Rahmenrichtlinien für die Grundschule – Musik.

Hannover 1984

**Noll, Günther und Rauhe, Hermann (Hrsg.):** Musikunterricht Grundschule. Lehrerband.

Mainz 1978, S.22-26

**Rehm, D., Rehm, A. und Hackenbruch, K.:** Concerto 1. Klassik für Kinder.

Handlungsorientierte Materialien für den Musikunterricht in der Primar- und

Orientierungsstufe. Horneburg 2000

**Richter, Christopf:** Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen. In: Musik und Bildung 2 (1995), S. 5 - 12

**Schipperges, Thomas:** Sergej Prokofjew. Reinbek bei Hamburg 1995

**Stroh, Wolfgang Martin:** Szenisches Spiel im Musikunterricht.

In: Musik und Bildung 6 (1982). S. 403 - 407

**Tischler, Björn und Moroder-Tischler, Ruth:** Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis.

2. erw. Auflage, Frankfurt am Main 1993

**Venus, Dankmar:** Unterweisung im Musikhören. Wuppertal 1969

**Wicke, Rainer E.:** Peter and the wolf. Ein musikalisches Märchen für die Jahrgangsstufen 6 + 7. In: Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 10 / 1993

**Wittmoser, L. und Junker, H.:** Sergej Prokofjew: Peter und der Wolf. Aus der Reihe „Schüler im Konzert“, Heft 12. 2. Aufl. Altenmedingen 1991/1999

## **Internet**

<http://www.schule.at/autonomiehandbuch/kapitel2/seite3.htm>

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/pdf/fufu.pdf>

<http://www.bildung-rp.de/lehrplananhaenge/ziele.html>

<http://www.soziologie.ch/texte/sheets/MusikundLebensstil.pdf>

<http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/szene/szspiel/Kursmaterial/verzeichnis.htm>

<http://www.klassik.com/de/magazine/instruments/template/biographie.cfm?IID=19&LID=2>

## **Noten**

**Prokofieff, Serge:** Peter an the wolf. A musical tale for children. Opus 67 (Taschenpartitur, Boosey and Hawkes). London 1937

**Hans-Günther Heumann:** Sergej Prokofjew. Peter und der Wolf. Eine musikalische Erzählung für Kinder, op.67. Für Klavier leicht bearbeitet von Hans-Günther Heumann. Mainz 1996

## **Diskografie**

**Concerto 1.** Klassik für Kinder. Begleit-CD zu: Rehm, D., Rehm, A. und Hackenbruch, K.: Concerto 1. Klassik für Kinder. Handlungsorientierte Materialien für den Musikunterricht in der Primar- und Orientierungsstufe. Horneburg 2000

**Kolibri.** Materialien 1 / 2. Hörbeispiele. Begleit-CD zu: Küntzel, B und Lugert, W.-D.: Kolibri. Materialien für den Musikunterricht in der Grundschule. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Klasse 1 und 2. Hannover 1995

**Serge Prokofieff:** Peter und der Wolf. English Chamber Orchestra. Hamburg 1980

# **7. Anhang (unvollständig)**

## **Anhang 1**

(siehe nächste Seite)

## Das Hören in den Lernbereichen der Rahmenrichtlinien

<i>Lernbereich</i>	<i>Beziehung zum Hören</i>
Musik und Stimme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwendung von Hörbeispielen, um die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme bewusst zu machen</li> </ul>
Musik mit Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine Vorstellung von Klangfarben der versch. Instrumente bekommen, diese wahrnehmen und beschreiben</li> <li>- Lernen diese Instrumente herauszuhören</li> </ul>
Aussage und Wirkung von Musik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musik drückt etwas aus; Musikbeispiele, die außermusikalische Vorgänge ausdrücken, Musikbeispiele, die Emotionen ausdrücken</li> <li>- Musik hinterlässt Eindrücke beim Hörer</li> <li>- Wechselwirkung zwischen Hören und Umsetzen herstellen, durch:  musikalisch gestaltete Bewegung  eigene instrumentale Gestaltungen  Umsetzung in Worte, Umsetzung in Zeichen ,  Umsetzung in Bilder</li> <li>- Schaffung eines Zuganges durch:  szenisches Darstellen  eigenes Experimentieren  Hören des Stückes</li> <li>- Anleiten zum bewussten Hören</li> </ul>
Form und Struktur in der Musik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formteile hörend unterscheiden</li> <li>- musikalische vielseitige Hörbeispiele anbieten</li> <li>- Hörerfahrungen mit eigenen Gestaltungsversuchen kombinieren (Bewegungsabläufe, graphische Darstellungen, andere musikalische Aktivitäten)</li> </ul>
Notation von Musik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- musikalische Verläufe durch graphische Notation darstellen</li> <li>- Klangformen hörend erkennen</li> <li>- einfache Partituren mitverfolgen und mit dem Klang vergleichen</li> </ul>

## Anhang 2

### Methodische Möglichkeiten des Musikhörens nach Maschke und Lemmermann

Maschke (1998)	Lemmermann (1984)
das Gehörte mit Worten beschreiben und darüber reden	Auffälligkeits-Sammlung
das Gehörte mit graphischen Zeichen sichtbar machen	Graphische Notation
das Gehörte mit Körperbewegung verdeutlichen	Transformation
das Gehörte mit Instrumenten imitieren (mit- oder nachspielen)	Teilrealisation
das Gehörte mitlesen (Partituren oder Verlaufsgraphiken)	Klangerwartung eine Art Partieller Vergleich
das Gehörte selbst in eine Partitur umsetzen	eventuell Graphische Notation
dem Gehörten Bilder zuordnen lassen	Zuordnungsverfahren, Transformation
dem Gehörten Texte (Gedichte, Teilüberschriften...) zuordnen lassen	Zuordnungsverfahren
dem Gehörten Gegenstände (farbige Tücher, Kärtchen,...) zuordnen	Zuordnungsverfahren, Transformation
dem Gehörten Bildgeschichten zuordnen	Zuordnungsverfahren
das Thema selbst gestalten (metrisch freie Verklänglichung)	Para-Komposition
das Selbstkomponierte mit dem Gehörten vergleichen	Partieller Vergleich, Werkvergleich

Tabelle: M. Lindemann

## Anhang 5      Übersicht über die Stunden der Einheit

Thema	Stundenziel	Unterrichtsschritte	Reflexion	Anhang
Einführung in die Einheit <i>Peter und der Wolf</i> : Vorstellung der Mitspieler. 20 min	Sch. entwickeln die Bereitschaft sich auf das musikalische Märchen einzulassen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze Erklärung darüber, dass die Schüler ein neues Märchen kennen lernen werden, mit Musik, dass Musik und Deutsch gemischt wird, wir spielen dazu und erstellen ein eigenes Buch</li> <li>• Schüler stellen ausgehend vom Titel <i>Peter und der Wolf</i> Vermutungen über das Märchen an</li> <li>• „Es spielen mit...“, hören der Leitmotive</li> <li>• Sch. bewegen sich frei zur Musik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler haben sich über das Vorhaben gefreut.</li> </ul>	12, 13
Peter und der Vogel 30 min	Die Sch. stellen Peter und den Vogel szenisch zur Musik dar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsübungen zu Peter und dem Vogel</li> <li>• Worin lässt sich die Musik der Beiden unterscheiden?</li> <li>• Singen des Peter-Motivs</li> <li>• Spielen der Szene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. sind ungeübt im szenischen Spiel</li> <li>• Sch. erkennen Unterschiede der Motive</li> </ul>	15
Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung 45 min	Die Sch. lernen die Klangfarbe einer Oboe kennen, indem sie selbst eine einfache „Halmoboe“ herstellen und ausprobieren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen und szenisches spielen des Entenmotivs</li> <li>• Anschauen der Oboe</li> <li>• Bau einer Halmoboe</li> <li>• Erkennen: hohe und tiefe Töne = Länge des Halms</li> <li>• Spielen der Szene (Peter, Vogel, Ente)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau eine Halmoboe und Tonerzeugung hat bei allen funktioniert</li> <li>• Stunde war zu vollgepackt</li> </ul>	20, 21
Beginn mit der Erstellung eines Buches. 45 min	Die Sch. begreifen das Prinzip des Klebens der Seiten und gestalten zeichnerisch die ersten Seiten des Buches.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seiten kleben</li> <li>• Lesen, hören</li> <li>• Bilder malen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• richtig eine Stunde dafür anzusetzen: Kleben war kompliziert, am Ende der Stunde wussten alle wie es geht</li> </ul>	6
Der Streit zwischen dem	Die Schüler schreiben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch Hören der Musik erkennen welche Mitspieler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nicht alle, aber die</li> </ul>	16-19

Vogel und der Ente – Entwicklung eines Streitgesprächs 45 min	ein Streitgespräch zwischen dem Vogel und der Ente.	beteiligt sind, diese spielen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorlesen des Textes des Märchens zu der Szene durch Lehrerin</li> <li>• Was kann die Ente? Was kann der Vogel? (Sammlung von Verben an der Tafel)</li> <li>• Entwerfen eines Streitgesprächs auf dem Arbeitsblatt</li> <li>• Wer fertig ist: Weiterarbeit am Buch</li> </ul>	meisten Sch. haben es geschafft, sich einige eigene Sätze auszudenken <ul style="list-style-type: none"> <li>• die, die es nicht geschafft haben, haben den Streit abgeschrieben</li> <li>• Sammlung der Wörter an der Tafel war notwendig!</li> </ul>	
Der Streit zwischen dem Vogel und der Ente – Spielen der Szene, mitspielen mit Halmboe und Flaschen 45 min	Die Schüler verklänglichen das Streitgespräch mit Halmboe und Flaschen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übertragen des Streitgesprächs in das Buch</li> <li>• Vorstellung der Querflöte</li> <li>• Üben der Blastechnik auf Flaschen</li> <li>• Spielen des Streitgesprächs, szenisch und klanglich</li> <li>• Wer schafft es, sogar auf der Querflöte einen Ton zu erzeugen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klangerz. auf H. u. Fl. ist gelungen</li> <li>• genauere Arbeits- anweisung für die Partnerarbeit geben</li> <li>• Zeit für Qu. hätte länger sein können</li> </ul>	20
Die Katze 30 min	Die Sch. fühlen sich in die Geschichte ein und verfassen einen Gedanken der Katze.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. versuchen durch Bewegung zur Musik herauszufinden welches Tier es ist</li> <li>• Entwickeln während des Spielens den Gedanken der Katze und schreiben ihn dann auf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstieg war für einige Sch schwierig</li> <li>• Gedanken haben alle aufgeschrieben</li> </ul>	28, 29
Der Großvater 45 min	Die Sch. setzen die Musik des Großvater- Motivs in Bewegung um und verstehen die Handlungsszene.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Großvater: szenische Übungen</li> <li>• Warum hört sich die Musik wie Großvater an?</li> <li>• Buch lesen, kleben, malen</li> <li>• Anwendung am nächsten Tag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Motiv ist rhythm. gut umgesetzt worden.</li> <li>• beim „Schimpfen“ war etwas Hilfe nötig</li> </ul>	22-27
Spielen der Szenen bis zum Auftritt des Großvaters 20 min	Die Schüler bewegen sich passend zu den Musikausschnitten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen zum Einstieg</li> <li>• Spielen der Geschichte bis zum Großvater, alle spielen alle Mitspieler, Schüler lesen selbst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. haben sich auf die Musik eingelassen u. die Charaktere erkannt</li> </ul>	27

Das Fagott 20 min	Die Sch. erkennen, dass das Fagott, wie die Oboe, ein Doppelrohrblattinstrument ist.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. helfen mit beim Zusammenbauen des Fagotts</li> <li>• Entdecken, dass das Mundstück dem der Oboe ähnlich ist</li> <li>• Probieren, ob Tonerzeugung mit Trinkhalm-Mundstück funktioniert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. waren erstaunt über die Größe</li> <li>• Trinkhalm-Mundstück funktionierte nicht</li> </ul>	
Der Wolf – Was passierte dann? 45 min	Die Sch. schreiben oder malen nach dem Hören des HB's den weiteren Verlauf der Geschichte in ihr Buch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singen von Liedern</li> <li>• Mündliche Wdh. der Geschichte</li> <li>• Was macht der Wolf? Mit Hilfe der Musik den Fortgang der Handlung vorstellen</li> <li>• Sch. malen oder schreiben den Fortgang in ihr Buch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Singen haben die Sch. gerne angenommen</li> <li>• Sch. waren unsicher beim Fortgang der Geschichte, wollten die „Text-Kontrolle“ haben</li> </ul>	30-32
Peter und der Wolf 45 min	Die Sch. erstellen gegebenenfalls mit Hilfestellung eine graph. Partitur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singen eines Liedes</li> <li>• Das Zuschneiden aus der Musik heraushören (szenisch, Klänge beim Schnappen machen, aufzeichnen)</li> <li>• Eine Partitur dem Gehörten zuordnen</li> <li>• Vervollständigen der Partitur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuschneiden des Wolfes war leicht zu Hören</li> <li>• Partitur wurde gemeinschaftlich erstellt</li> </ul>	
Die Geige 45 min	Die Schüler erfahren die Klangerzeugung einer Geige.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler raten, was sich in dem (Geigen)Kasten befindet</li> <li>• Schüler packen die Geige aus</li> <li>• Lehrer zeigt und spielt die Geige</li> <li>• Schüler spielen auf der Geige</li> <li>• Singen von Liedern mit Begleitung der Geige (Der Cowboy Jim..., Jeppo i taitai,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeder Schüler hat es geschafft, auf der Geige zu spielen</li> <li>• Schüler waren ungewohnt diszipliniert</li> </ul>	33
Erarbeitung einer einfachen Begleitung zum Triumphzug 45 min	Die Sch. spielen mit den ausgew. Instr. passend im Grundschlag der Musik, wie im Arr. vorgesehen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. hören die Reihenfolge der Mitspieler raus und bauen ein Standbild</li> <li>• Gehen mit Körperperkussion im Grundschlag der Musik</li> <li>• Mitspielen der Musik des Triumphzuges auf ausgew. Instr.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr motivierend</li> <li>• Bau des Standbildes kann entfallen → mehr Zeit für das Spiel mit Instr.</li> </ul>	34-37
Weiterarbeit am Buch:	Die Schüler malen den	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seite ankleben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die „richtige“</li> </ul>	38

Gestaltung des Triumphzuges 20 min	Triumphzug.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuren des Triumphzuges malen, dabei Überprüfung der richtigen Reihenfolge durch Lesen des Textes und Hören der Musik (nicht als Hintergrund laufend)</li> </ul>	Reihenfolge der Figuren war kein Problem.	
Szenische Gestaltung des gesamten Märchens 45 min	Die Schüler bewegen sich passen zur Musik.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteilung der Aufgaben</li> <li>• Spielen des Märchens mit bekannten (gekürzten) Hörbeispielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sch. haben ihre Rollen oder Aufg. gut angenommen</li> <li>• hatten Freude das Gesante zu erleben</li> </ul>	
Die Instrumente der Mitspieler des Märchens 45 min	Die Schüler festigen die Namen und Klangfarben der Instrumente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Singen eines Liedes</li> <li>• Instrumentenpantomime</li> <li>• Hörrätsel</li> <li>• Instrumentenpuzzle</li> <li>• Singen eines Liedes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puzzle konnten nur wenige Schüler ohne Hilfe lösen, kurzzeitige Demotivation, als es nicht gleich klappte, Stolz als es fertig war</li> <li>• eventuell leichter gestalten</li> </ul>	39, 14
Rätsel zum Märchen 45 min	Die Schüler lösen ein Rätsel, das inhaltliche und musikalische Fragen beinhaltet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösen des Rätsels</li> <li>• Kleben des Bucheinbandes</li> <li>• Weitere Gestaltung des Buches</li> <li>• einige Sch.: Aufkleben der Instrumente S. 1/2 im Buch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Name des Komponisten war zu schwer (→ keine Reduktion möglich)</li> </ul>	40
Hören des gesamten Märchens 45 min	Die Schüler hören das gesamte Märchen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler hören das Märchen, wer möchte macht Bewegungen dazu (ungekürzte Fassung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• war zu lang, Schüler konnten nicht die ganze Zeit zuhören</li> <li>• als ganzes Hören, aber Musik kürzen</li> </ul>	41

Zusätzliche Weiterarbeit am Buch in den Deutschstunden, wenn andere Aufgaben beendet waren. Bei Stunden, in denen nicht ganze Unterrichtszeit für „Peter und der Wolf“ verwendet wurde, wurden die Schüler am Beginn der Stunde über den groben Verlauf informiert.

## Anhang 6

### Unterrichtsplan Triumphzug

Unterrichtszeit	Unterrichtsphasen	Aufgabenstellungen / Lernaktivitäten	Arbeits- und Organisationsform	Medien
10 min	Einstieg	Sch. hören die Reihenfolge der Mitspieler heraus, halten die richtigen Karten hoch und legen sie in der Reihenfolge auf ihren Tisch (gleichzeitig zum Einstieg der Stunde eine Kontrolle für den L. zur Erarbeitung der Motive), gemeinsame Kontrolle mit Bildern an der Tafel Sch. bauen ein Standbild des Triumphzuges.	Klassenverband Sitzverband  Schüleraktion auf der freien Fläche im Raum	Musikausschnitte Karten mit Bildern der Mitspieler für die Schüler, große Bilder für die Tafel, Magnete
5 min  15 min	Hinführung  Erarbeitung	Sch. gehen im Grundschatz der Musik. Sch. schnipsen, klatschen, patschen und stampfen im Grundschatz der Musik, dabei gehen sie im Kreis Sch. spielen mit Rassel, Claves und Pauke zum Hörbeispiel L. spielt Vibraslap, Wechsel der Schüler Abgabe des Vibraslaps an Schüler, Diff.: Rhythmus der Trommel	Schüleraktion im Raum	Hörbeispiel  Rassel, Klanghölzer, Pauke, Vibraslap, Handtrommel
10 min  5 min	Anwendung	Ein Sch. liest den Text (Erzählkarte). Einige Sch. spielen die Mitspieler und gehen zur Musik, andere Sch. spielen auf Instr. zur Musik mit. Wechsel der Schüler Aufräumen des Musikraumes	Schüleraktion im Raum	Instr. wie oben, Erzählkarte

Länge des Hörbeispiels: 0:41 min

## Unterrichtsplan    Der Großvater

Unterrichtszeit	Unterrichtsphasen	Aufgabenstellungen / Lernaktivitäten	Arbeits- und Organisationsform	Medien
5 min	Einstieg	Lehrer heftet Bild von Peter, dem Vogel, der Ente und der Katze mit Magneten an die Tafel Sch. wiederholen mündlich das bisherige Geschehen.	Klassenverband Sitzverband	Bilder der aufgeführten Mitspieler, Magnete
3 min	Hinführung	L. erzählt: „Großvater kam aus dem Haus. Er war böse, weil...“ Höraufgabe: Warum hört sich die Musik wie Großvater an? Hören der Musik	Aktion vor der Tafel	Erzählkarte CD-Player, CD, Bild Großvater,
15 min	Erarbeitung	Übung der Bewegungen des Großvaters zur Musik weiteres Hören und Darstellung: Großvater – Peter - Großvater	Einzelarbeit und Klassenverband Sitzverband	S. 9 /10 des Buches
10 min		Sch. bekommen S.9/10 des Buches. Sch. lesen den Text: Sch. lesen leise jeder für sich, einige Schüler lesen den Text vor, Lesen des Textes mit verteilten Rollen: Erzähler, Großvater, eventuell pantomimische Darstellung		
12 min		Gestaltung des Buches: Seite ankleben, Bild malen nochmaliges Hören der Musik (aber nicht als „Hintergrund“)		
<b>nächster Tag: Anwendung</b>				
5 min	Einstieg	Übungen zum Einstieg wer den Mitspieler aus dem Hörbeispiel heraushört, darf ihn für alle vorspielen	Szenische Interpretation	CD-Player, CD
15 min	Anwendung	Spielen der Szenen bis zum Auftritt des Großvaters einschließlich, alle Schüler spielen alle Mitspieler, 2 Schüler bedienen den CD-Player, 8 Schüler lesen von den Erzählkarten, Wechsel der Schülergruppen		Erzählkarten

Länge der Hörbeispiele:      Großvater 1:06 min ; insgesamt bis Auftritt Großvater: ca. 3 min

## Unterrichtsplan

### Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung

Unterrichtszeit	Unterrichtsphasen	Aufgabenstellungen / Lernaktivitäten	Arbeits- und Organisationsform	Medien
7 min	Einstieg	Sch. wiederholen die Geschichte und spielen sie zur Musik mit	szenische Darstellung	Hörbeispiel
7 min	Hinführung	L. „Ein anderes Tier kommt hinzu. Was könnte das sein? Wer ein Tier erkennt, spricht es stumm zu mir.“	Unterrichtsgespräch	Bildkarte, Hörbeispiel
10 min	Erarbeitung 1	Sch. hören HB und stellen Vermutungen an. Sch. bewegen sich wie eine Ente (zur Musik). Sch. stellen Vermutungen an über das Instrument.	zielgerichtetes Sitzkreis Unterrichtsgespräch	Oboe, Doppelrohrblatt
10 min	Erarbeitung 2	L. stellt die Oboe vor. Sch. betrachten das Mundstück, erkennen dass es zwei Blätter sind, die übereinander liegen.  L. macht den Bau einer Halmoboe vor. Sch. schneiden ihre Halmoboe und versuchen einen Ton damit zu erzeugen. Sch. stellen fest, was passiert, wenn der Halm kürzer wird.	kooperationsoffene Einzelarbeit Sitzverband	Trinkhalme Scheren
10 min	Anwendung	Sch. spielen die Szene mit Musik und der selbstgebauten Halmoboe.	szenische Darstellung	Erzählkarten

Länge des Hörbeispiels: 15 sec (Entenmotiv)  
ca. 1 min (Szene Peter, Vogel, Ente)

## Anhang 8 Übersicht über die musikalischen Aktivitäten der Einheit

Rahmenrichtlinien	Aktivität	Lemmermann oder Stroh
<i>Musik und Stimme</i>	Singen des Peter-Motivs	Liedbrücke
<i>Musik mit Instrumenten</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau einer Halmoboe, Klangerfahrung sammeln am selbstgebauten Instr.</li> <li>• Klangerfahrung auf Geige und Querflöte sammeln. Originalbegegnung auch mit dem Fagott</li> <li>• Verklangerlichung des Streitgesprächs</li> <li>• Spiel mit Musik zum Triumphzug</li> <li>• Hörrätsel zum Heraushören der Instrumente</li> </ul>	Para-Komposition Teilrealisation
<i>Aussage und Wirkung von Musik</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wechselwirkung zwischen hören und umsetzen: Szenische Gestaltung der Musik, insbesondere Übungen zu: Peter Vogel Großvater</li> <li>• Bilder zur Musik, zu den Mitspielern malen</li> <li>• Bilder der Mitspieler, deren Instrumente der Musik zuordnen</li> </ul>	Transformation nach Stroh: Szenische Interpretation  Transformation Zuordnungsverfahren
<i>Notation von Musik</i>	Graph. Notation, Zuschnappen des Wolfes	Graphische Notation

## Anhang 7

### Inhalte der Unterrichtseinheit

Deutsch → fächerverbindend ← Musik

- Erstellen eines Buches
- Schreiben eines Streitgesprächs zw. Ente und Vogel
- Lesen des Textes
- Den Gedanken der Katze entwerfen und aufschreiben.
- Gestaltung des Buches, zum Text passend

- Szenisches Interpretieren von Musik und Text
- Gestaltung des Buches
- Was macht der Wolf? Beim Hören der Musik eine Phantasie darüber entwickeln, diese dazu aufmalen, oder schreiben
- Verklanglichung des Streitgesprächs zwischen Vogel und Ente
- Rätsel zum Inhalt und Instrumentation des Märchens

- Umsetzen der Musik in Bewegung → szenisches Spiel zur Musik
- Singen des Peter Motivs
- Bau einer Halmoboe
- Spielen auf einer Geige und einer Querflöte
- Hörrätsel
- Instrumentenpuzzle
- Mitspielen des Triumphzuges auf Instrumenten
- Umgang mit graphische Notation beim Zuschnappen des Wolfes

## Anhang 9

### Die Länge der Hörbeispiele

<b>Thema des Hörbeispiels</b>	<b>Länge des Hörbeispiels min:sec</b>
Peter geht auf die Wiese.	0:26
Der Vogel und Peter sprechen miteinander.	0:17
Die Ente watschelt zum Tümpel.	0:18
Der Streit zwischen dem Vogel und der Ente.	0:28
Die Katze schleicht sich an.	0:24
Der Vogel flieht auf den Baum.	0:14
Der Großvater kommt aus der Gartentür.	1:06
Der Großvater geht in das Haus zurück, legt sich hin und schläft ein.	0:41
Der Wolf kommt aus dem Wald.	0:41
Die Katze klettert auf den Baum.	0:28
Die Ente läuft vor dem Wolf weg.	0:14
Der Wolf schnappt die Ente und verschlingt sie.	0:15
Die Katze und der Vogel sitzen auf dem Baum.	0:23
Der Wolf starrt nach oben.	0:47
Der Vogel setzt sich auf die Nase des Wolfes.	0:27
Der Wolf schnappt viermal.	0:13
Der Wolf schnappt wütend um sich.	0:16
Peter lässt die Wäscheleine hinunter.	0:15
Peter zieht die Schlinge fest zu.	0:12
Der Wolf zieht an der Schlinge.	0:33
Der Wolf zerrt und gibt schließlich auf.	0:38
Die Jäger kommen aus dem Wald und schießen mit ihren Gewehren.	0:51
Der Triumphmarsch.	0:41

Tabelle: M. Lindemann

## Anhang 21

### Instrumentenkunde: Die Oboe und ihre Form der Klangerzeugung

#### Zur Sachstruktur des Lerngegenstandes

Die **Oboe** gehört zu den Holzblasinstrumenten. Sie entwickelte sich aus dem griechischen Aulos und der mittelalterlichen Schalmei. „Das Wort ‘Oboe’ stammt aus dem französischen *hautbois*, was buchstäblich ‚hohes Holz‘, d.h. ein lautes Holzinstrument, bedeutet.“<sup>42</sup> Weitere Instrumente der Oboenfamilie sind die Oboe d’amore, die Oboe da caccia, das Englischhorn und das Heckelphon. Die Normaloboe ist ca. 60 cm lang und hat eine enge, leicht konisch gebohrte dreiteilige Hartholzröhre mit 16 – 22 Löchern, von denen sechs mit den Fingern, die übrigen mit einem komplizierten Klappensystem abgedeckt werden. Der Tonumfang ist h – f<sup>3</sup>. Die Tonerzeugung erfolgt über ein **Doppelrohrblatt**, das vom Spieler angeblasen wird. Ein Doppelrohrblatt besteht aus zwei gegenüberliegenden Rohrblättern, die auf ein Metallröhrchen gebunden werden, das mit Kork abgedichtet ist. „Der Ton wird erzeugt, indem ein Luftstrom in das Mundstück geleitet wird, so dass die Lamellen des Rohres periodisch gegeneinander schwingen. Es entsteht ein obertonreicher, durchdringender Klang.“<sup>43</sup> Der Ton kann durch die Spannung der Lippen beeinflusst werden.<sup>44</sup>

Bei einer **Halmoboe** wird der Ton auf eine ähnliche Weise wie beim Doppelrohrblatt erzeugt. Ein Trinkhalm wird dafür an einer Seite spitz zugeschnitten, so dass zwei übereinander liegende Zungen entstehen. Wenn diese Zungen mit den Lippen etwas zusammengedrückt und Luft hineingepresst wird, schwingen sie im Mundraum wie ein Doppelrohrblatt.

Die Oboe ist ein Instrument mit hohem und durchdringendem Ton, der leicht näselnd klingt. Prokofjew benutzt aus diesem Grund die Oboe als Assoziation zur Ente.

---

<sup>42</sup> Stanly u. Alison: Cambridge Buch der Musik, S. 51

<sup>43</sup> <http://www.klassik.com/de/magazine/instruments/template/biographie.cfm?IID=19&LID=2>

<sup>44</sup> zu den Ausführungen zur Oboe und dem Doppelrohrblatt vgl. Brockhaus Riemann Musiklexikon, S.221 f.; Cambridge Buch der Musik, S.51 f.; rororo Musikhandbuch, S. 102 f.;

## Anhang 34

### **Spiel-mit-Musik: Erarbeitung einer einfachen Begleitung zum Triumphzug**

#### Zur Sachstruktur des Lerngegenstandes

Der Triumphzug beginnt ab Ziffer 43. Nacheinander wird die Reihenfolge der Mitspieler im Triumphzug musikalisch und textlich dargestellt. Die im Unterricht verwendete Sequenz bezieht sich auf die Takte zwischen Ziffer 49 und Ziffer 51 (16 Takte).

In diesem Teil spielen alle Instrumente. Die Melodie bildet das Motiv von Peter, welches aber nicht von den Violinen gespielt wird, sondern von der Trompete und den Hörnern. Die Hörner sind die Instrumente, die bisher den Wolf repräsentiert haben. Man könnte diesen Instrumentenwechsel so deuten, dass dadurch Peters Sieg über den Wolf demonstriert werden soll. Der Wolf ist ihm nun untergeordnet, seine Instrumente spielen Peters Melodie. Der Triumphmarsch ist in diesem Teil homophon

angelegt. Die Melodie in der Trompete und den Hörnern ist führend, die anderen Stimmen ordnen sich ihr unter.

Die Peter-Melodie der Hörner und der Trompete beginnt mit einem C-Dur Dreiklang, bekommt nach fünf Takten eine Moll Charakteristik und wiederholt sich dann eine kleine Terz höher in Es-Dur. Dieses entspricht der harmonischen Führung der Streicher- Stimme am Beginn des musikalischen Märchens. Melodisch wird das Peter-Motiv der Streicher um eine Oktave nach unten oktaviert übernommen. Allerdings ist das Tempo nicht übernommen worden: Die Hörner spielen die Melodie genau im halben Tempo, verglichen mit dem Tempo der Violinen am Anfang.

Da die Blechblasinstrumente die führende Stimme bilden und die Melodie im halben Tempo und tiefer gespielt wird, wirken die Takte sehr pompös, laut und festlich, triumphierend. Dieser Eindruck wird auch noch durch die Trommel unterstützt. Dynamisch ist in diesen Takten das Fortissimo vorherrschend.

Im letzten Takt vor Ziffer 51 haben der Kontrabass und das Cello eine Abwärtsbewegung: g f e d . Diese Abwärtsbewegung zielt auf einen C-Dur Akkord. Da der betrachtete Ausschnitt mit einem g , das in C-Dur eingebettet ist, beginnt, ist es also möglich, das Hörbeispiel im Unterricht mehrmals hintereinander, ohne Pause dazwischen, einzusetzen.

Das Mitspiel-Arrangement besteht aus folgenden Instrumenten: Klanghörer, Rassel, Vibraslap, Pauke und Trommel.

Klanghölzer und Rassel spielen jeweils abwechselnd 2 Takte. Die Pauke spielt durchgängig auf der ersten Viertelnote des Taktes. Der Vibraslap wird alle zwei Takte auf der ersten Viertelnote gespielt, d.h. durch ihn wird der Wechsel von Klanghölzern und Rasseln unterstützt.

Ein zusätzlicher Rhythmus, bestehend aus Halbe-Viertel-Viertel, der zur Differenzierung herangezogen wird, wird von der Handtrommel gespielt. Das Arrangement enthält keine komplizierten Rhythmen und orientiert sich stark am Grundschatz der Musik.