

AfS-Magazin Ausgabe 1 / 1996

Editorial

Grußwort zur ersten Ausgabe des AfS-Magazins
Impressum

2
2

Musikdidaktisches Forum

Volker Schütz
Welchen Musikunterricht brauchen wir?

3

Praxis

Alfons Klüpfel
Die Stadtmaus und die Feldmaus
Ein Minimusical für Grundschule und Orientierungsstufe

9

Meinhard Ahnsohn
Guten Morgen
Ein Kanon für die Grundschule

14

Markus Kosuch / Wolfgang Martin Stroh
Szenische Interpretation West Side Story

15

Friedrich Neumann
Mein Name ist Bond, James Bond
Ein Arrangement von Tina Turners „Goldeneye“ für die Sekundarstufe 1

18

Magazin

Buchbesprechungen, CD-Neuerscheinungen
Tage der Transkulturellen Musik
Projekt „Gamelan Kancil“
Die Musikpädagogische Datenbank des AfS
Verbandsnachrichten
Verschiedenes
Albrecht Rosenstengel - memoriam

24
27
28
28
30
31
32

GRUSSWORT

zur 1. Ausgabe des AfS-Magazins

Zum ersten Mal in der über 40jährigen Geschichte des AfS wird mit der Herausgabe des „AfS-Magazins“ der Versuch gemacht, eine verbandseigene Zeitschrift zu etablieren.

Ziel dieser Zeitschrift ist es,

- a) die Mitglieder mit verbandsinternen Informationen zu versorgen;
- b) Informationen aus den aktuellen musikalischen Kulturen unserer Gesellschaft zu geben
- c) bewährtes, exemplarisches Unterrichtsmaterial aus den regionalen Fortbildungskursen oder aus der Unterrichtspraxis von KollegInnen allen Mitgliedern des AfS verfügbar zu machen.

Diese Aufgaben wurden bisher in ähnlicher Form durch die ‚Neue Musikzeitung‘, in der uns in jeder Ausgabe eine Seite zur Verfügung stand, und durch die sechs jährlichen Ausgaben der „AfS-Unterrichtspraxis“ geleistet.

Durch Beschluß der Mitgliederversammlung des AfS in Berlin 1994 wurde die Bindung an eine Zeitschrift aufgehoben. Inzwischen ist der AfS mit Hinweisen zu regionalen Fortbildungskursen in allen wichtigen musikpädagogischen Zeitschriften vertreten. Dafür sei den Herausgebern dieser Zeitschriften an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich Dank gesagt.

Darüber hinaus, und um für die in Verbindung mit der NMZ erscheinende „Unterrichtspraxis“ einen angemessenen Ersatz zu schaffen, hat sich der Vorstand des AfS dazu entschieden, eine eigene Zeitschrift für seine Verbandsmitglieder zu schaffen. Die ehrenamtliche Herausgabe dieses neuen „AfS-Magazins“ haben dankenswerterweise Karin Pilnitz und Friedrich Neumann-Schnelle übernommen.

Die erste Ausgabe dieses „AfS-Ma-

gazins“ liegt nun vor. Herausgeber und Bundesvorstand rechnen mit viel konstruktiver Kritik, denn eine solche Zeitschrift kann nicht auf Anhieb die angemessenste Form erreichen. Dazu braucht es Erfahrungen, also Zeit. Dazu bedarf es vor allem auch der weiteren und ständigen Bereitschaft der AfS-Mitglieder, der Kurs-Referenten und der Mitarbeiter in den Vorständen der Landesbereiche, die Redaktion des „AfS-Magazins“ mit entsprechendem brauchbarem Material zur Veröffentlichung zu versorgen.

Nach der Unterstützung zu urteilen, die diese erste Ausgabe von seiten der AfS-Landesbereiche und Kursreferenten erhielt, sehe ich die Zukunft des AfS-Magazins sehr positiv. Es wurden den Herausgebern sowie alle Materialien zugesandt, daß sie einerseits einige der veröffentlichten Beiträge kürzen mußten. Dies geschah zugunsten einer inhaltlichen Vielfalt. Andererseits mußten einige zugesandte Manuskripte „auf Halde“ gelegt werden. Sie werden in den kommenden Ausgaben publiziert. Die Herausgeber danken allen für ihr Engagement und bitten um Verständnis für diese Vorgehensweise.

Ich hoffe, daß es uns gelingt, mit dieser Zeitschrift ein Forum zu schaffen, das den bestehenden organisatorischen Bedürfnissen und inhaltlichen Interessen des AfS gerecht wird und darüber hinaus der alltäglichen Arbeit der KollegInnen und damit dem Musikunterricht als Institution innovatorische Impulse vermitteln kann.

*Prof. Dr. Volker Schütz
(Der Bundesvorsitzende)*

Impressum

Magazin des AfS
Arbeitskreis für Schulmusik
und allgemeine
Musikpädagogik e. V.

Herausgeber:

Friedrich Neumann-Schnelle
und Karin Pilnitz

Mitarbeiter dieser Ausgabe:

Meinhard Ansohn, Martina
Claus-Bachmann, Hildegard
Junker, Heino Klemenz, Alfons
Klüpfel, Markus Kosuch, Frank
Rundfeldt, Sven Rundfeldt,
Volker Schütz, Wolfgang Martin
Stroh

Postanschrift:

Kampferweg 9, 21335 Lüne-
burg, Tel / Fax 04131 / 49205

Erscheinungsweise:

zwei Hefte jährlich
(Juni, Dezember)
Einzelpreis DM 5.-

Anzeigenredaktion:

Peter Börs
Bergstr. 12, 49565 Bramsche,
Tel / Fax 0 54 61 / 6 40 14

Druck:

Druckhaus Mölln

Diese Zeitschrift wird auf chlor-
frei gebleichtem Papier ge-
druckt!

Volker Schütz

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHEN WIR?

Teil I: Klärung einiger Voraussetzungen

Wir können es uns nicht oft genug fragen: Wozu und zu welchem Ende unterrichten wir eigentlich Musik? Die Antwort ist nicht einfach zu formulieren. Nicht, weil es keine gäbe, sondern eher, weil zu viele und zu unterschiedliche Antworten im veröffentlichten musikpädagogischen Bewußtsein kursieren. Ich will die gewichtigsten nennen:

- Einführung in unsere traditionelle Musikkultur (Erziehung zur Musik, insbesondere zum „klassischen“ musikalischen Kunstwerk)
- Musik als Mittel zur Humanisierung des Menschen (Erziehung durch Musik: beispielsweise zu Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Urteilsfähigkeit, Friedensfähigkeit, Gemeinschaftserleben u. ä.)
- Musikalische Bildung als Teil von Allgemeinbildung
- Ästhetische Erziehung (Erziehung an Musik)

Man könnte die Liste der Antworten noch verlängern. Und dennoch stellt sich keine Befriedigung ein, denn - so ehrenwert diese Ziele alle klingen - steht ein Musiklehrer mit *einer* Wochenstunde Musik und all den zusätzlichen Problemen von Schule am Hals nicht relativ hilflos diesen hehren Forderungen gegenüber? Ist es nicht vermessen oder gar zynisch, angesichts der bestehenden Situation von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen solche hochgesteckten Ziele überhaupt zu formulieren? Ist der derzeitige Musikunterricht damit

nicht maßlos überfordert?

Aus der Perspektive eines Musiklehrers sind solche kritischen Fragen m. M. n. durchaus legitim und angemessen. Sie stellen diese Ziele auf einer pragmatischen Ebene auf den Prüfstand.

Ein Erziehungswissenschaftler, der sich mit den angesprochenen Zielvorstellungen auseinandersetzt, kommt nicht umhin, auf einer

Wir müssen uns von vielen liebgewordenen Gewohnheiten verabschieden!

theoretischen Ebene die kritischen Anfragen noch radikaler zu formulieren. Ja, er sieht sich letztendlich gezwungen, die Gültigkeit der meisten dieser gängigen Zielvorstellungen anzuzweifeln */1/*, da sie auf Voraussetzungen beruhen, die heute ihre Gültigkeit verloren haben (falls sie jemals Gültigkeit besessen haben).

Wir müssen - wie die Dinge heute stehen - Abschied nehmen von mehr oder weniger lieb gewordenen Voraussetzungen und damit auch von Inhalten und Zielvorstellungen von Musikunterricht. Eine Kritik überkommener ideeller Voraussetzungen von Musikunterricht erfordert eine Bezugnahme auf die derzeitige gesellschaftliche Realität und ihre Bedingungen. Insofern implizieren die nachfolgenden, resumieren-

den Auseinandersetzungen mit den gewandelten Voraussetzungen nicht nur negative Kritik. Mit dem Blick auf die Gegebenheiten, auf die wir uns (zukünftig) einzurichten haben, eröffnen sich auch Alternativen.

/1/ So geschehen von H. J. Kaiser in seiner programmatischen Kritik an der Idee der musikalischen Bildung: „Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung.“ In: Deutscher Musikrat (Hg.): Musikforum 83 (1995), S. 17 - 26. Kaisers Kritik kann hier aus Platzgründen leider nicht entfaltet werden. Es werden lediglich einige seiner wesentlichen Kritikpunkte angesprochen.

1.

Wir müssen uns von einem einheitlichen und verbindlichen *Musikbegriff* verabschieden.

Ein Begriff von Musik soll auf drei Fragen Antworten geben: */2/*

- a) Was wird in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation unter Musik verstanden?
- b) Welche Funktionen/Zwecke erfüllt Musik?
- c) Wie entsteht Musik?

Diese drei Bestimmungs-Fragen des Musik-Begriffs provozieren eine derartige Vielzahl unterschiedlicher Antworten, daß eine inhaltliche Eingrenzung des Begriffs von Musik unmöglich wird. Schon allein ein Hinweis auf die Wandlungen in der Einschätzung von bestimmten Musikarten macht das deutlich: Was unter der Herrschaft der Nazis als ‚entartete‘ Musik galt, erfreut sich heute in Kreisen von Kennern besonderer Wertschätzung; Jazz, der noch vor fünf Jahrzehnten als ‚Red-Light-Music‘ diffamiert wurde, darf heute unangefochten Kunst-

ansprüche erheben. Ebenso war es mit der Seriellen Musik, ähnlich wird es evtl. mit der zukünftigen Einschätzung von Techno sein. Auch die möglichen Funktionen und Zwecke von Musik sind aufgrund der allgemeinen Verfügbarkeit von Musik zu jeder Zeit und an jedem Ort inzwischen ins Unbegrenzte gewachsen. Musikproduktion und -rezeption geschehen im Zusammenhang einer Suche nach Formen der pragmatischen Alltagsbewältigung und, darüber hinaus, auf der Suche nach dem, was den Menschen emotionale Sicherheit, gleichzeitig geistige Sicherheit, Sinnzusammenhang bietet (Weltanschauung, Religion, Ideologie). Die Funktionen, die Musik dabei erfüllen kann, sind so vielgestaltig und unterschiedlich, wie es gesellschaftlich bedingte Unterschiede zwischen den Menschen und ihren Sozialverbänden gibt. Nicht zuletzt macht auch die Frage nach den Entstehungsmöglichkeiten von Musik die Vervielfältigungen der Begriffsinhalte deutlich: Heute gilt nicht mehr nur das ‚klassische‘ (schreibende) Komponieren als einzig legitime Art der Musikproduktion, sondern ebenso die Live-Improvisation eines Einzelnen oder einer Gruppe von Musikern, seit Stockhausen ebenso multi-media- oder midi-gestütztes Komponieren oder Arrangieren und anderes mehr. Wir können also fernerhin nicht mehr von ‚Musik‘ als einem allgemein akzeptierten und allumfassenden Begriff ausgehen, sondern müssen, genauer, von ‚Musiken‘ sprechen, von einer Vervielfältigung des Begriffes von Musik. Damit ist auch der in der Musikerziehung häufig strapazierte Topos von Musik als ‚universaler Spra-

che‘ hinfällig geworden. Längst haben wir einsehen müssen, daß es ein *voraussetzungsloses* Verstehen von Musiksprachen anderer Kulturen /3/ nicht geben kann.

/2/ vgl. Kaiser 1996, S. 21

/3/ Zu anderen Kulturen zähle ich nicht nur außereuropäische, sondern auch musikbezogene Teilkulturen in Deutschland. Wer kann schon von sich behaupten, daß er z. B. alle derzeit im Umlauf befindlichen Ausdrucksformen musikbezogener Jugendkulturen versteht? Vgl. dazu Jerrentrup, der über 20 aktuelle musikbezogene Teilkulturen beschreibt. Vgl. ders.: Aktuelle musikstilistische Strömungen im Pop/Rock und ihr teilkulturelles Ambiente. In: Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Oldershausen 1996

2.

Damit eng zusammenhängend: Wir haben uns zu verabschieden von einem universal gültigen *Wertmaßstab* für Musik. Jede musikbezogene Ausdrucksform ist - anthropologisch betrachtet - Teil der Symbolwelt des

Es gibt keinen universal gültigen Wertmaßstab für Musik

Menschen. Sie ist Mitteilung, Kommunikation, Interaktion /4/. Insofern ist sie - soziologisch formuliert - ein gesellschaftliches Phänomen. Der Zusammenhang zwischen Musik und Gesellschaft ist unauflösbar. Musikalischer Ausdruck kann nicht unabhängig von sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen entstehen. Er ist immer Ausdruck gesellschaftlicher Menschen. Diese schaffen sich ihre Musik gemäß ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten, gehen damit um, lieben oder verwerfen sie. Insofern wäre von einer prinzipiellen *Gleichwertigkeit* menschli-

cher, musikbezogener Ausdrucksformen auszugehen. Gleich-Wertigkeit kann allerdings nicht bedeuten, daß für alle Mitglieder einer Gesellschaft und damit für die Gesellschaft als Gesamtheit jede Musik den gleichen Wert hätte. Es muß zwischen subjektiver und objektiver Wertsetzung unterschieden werden. Auf der Ebene *subjektiver* Wertsetzung kommt die Gleich-Wertigkeit folgendermaßen zum Ausdruck: Weil für Person X eine bestimmte Musik (z. B. Heavy Metal) vollkommener Ausdruck ihrer sozialen Identität ist, schreibt sie ihr einen hohen Wert zu. Person Y tut das gleiche mit einer völlig anderen Musik (z. B. mit Musik aus der Folk Rock-Tradition der amerikanischen Westküste). Person Z wiederum bezieht sich auf die romantische Musik Schuberts, fühlt ihre personale und soziale Identität vollkommen von dieser Musik repräsentiert usw. Für jeden dieser Musiknutzer ist die jeweilige Musik von großer persönlicher und sozialer Bedeutung und wird deshalb gleichermaßen hoch bewertet. Insofern kann von einer Gleich-Wertigkeit der verschiedenen Musikarten auf einer *subjektiven* Ebene gesprochen werden. In unserer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft kommt es aufgrund von unterschiedlichsten Bedürfnissen und Interessen zur Hinwendung zu je unterschiedlichen Musiken. Dies führt in der Regel unweigerlich zu einer Parteinahme für die je eigene, hochbewertete Musik. Bei der Überfülle heute allein in Deutschland im Gebrauch befindlicher Musikstile und Ausdrucksformen ist es keinem Menschen möglich, sich Kenntnis von allen musikbezogenen Ausdrucksfor-

men innerhalb unserer Gesellschaft zu verschaffen. Einzelne Musikstile und Ausdrucksformen bleiben notgedrungen vielen Menschen unbekannt. So kann es - auf einer gesamtgesellschaftlichen, einer *objektiven* Ebene - niemals zu einem von allen gleichermaßen akzeptierten und damit allgemein verbindlichen Konsens hinsichtlich der Bewertung von Musik kommen. Hier hilft nur, und das wäre Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen, für Toleranz und Wertschätzung, der gemeinschaftliche Diskurs über anstehende Wertungs-Fragen und -Probleme.

Das Postulat der Gleich-Wertigkeit von Musik impliziert also nicht etwa die Aufhebung unterschiedlicher Wertsetzungen zugunsten eines für alle verbindlichen Consensus. Es impliziert allerdings Respekt und Toleranz gegenüber der individuellen Wertentscheidung. Es akzeptiert und fördert die Vielheit unterschiedlicher kultureller Identitäten und widerspricht damit einer wertenden Hierarchisierung, auch einer Herabsetzung von musikalischen Ausdrucksformen.

14/ vgl. Suppan, Wolfgang: *Der musizierende Mensch*. Mainz 1984, S. 27

3.

Wir werden uns verabschieden müssen von dem überkommenen Begriff von *Kultur*.

Nehmen wir ein Beispiel: Ergebnisse jugendsoziologischer Forschungen zeigen, daß der einzelne Jugendliche in der Regel nacheinander oder teilweise auch parallel an *unterschiedlichen* musikbezogenen Kulturen teilhat.

Letztlich handelt es sich also bei

einem durchschnittlichen heutigen Jugendlichen um einen „kulturellen Mischling“ (Welsch). Er ist das typische Produkt einer Sozialisation in einer „transkulturell“ verfaßten Gesellschaft. *15/*

An diesem Beispiel wird deutlich, daß der gängige Kulturbegriff der kulturellen Verfassung unserer Gesellschaft längst nicht mehr gerecht wird, daß er deskriptiv unbrauchbar, sogar falsch geworden ist. Dieser traditionelle Kulturbegriff ist gekennzeichnet durch (a) die Einheitlichkeit der Lebensformen, (b) eine ethnische Fundierung (Kulturen sind wie Kugeln oder autonome Inseln, begrenzt durch den territorialen Bereich eines Volkes und dessen sprachliche Grenzen), (c) durch Separierung nach außen (jede Kultur soll als Kultur eines bestimmten Volkes von den Kulturen anderer Völker spezifisch unterschieden sein und bleiben). *16/* Wolfgang Welsch verweist darauf, daß alle drei Annahmen dieses traditionellen Kulturkonzeptes heute unhaltbar geworden sind. *17/* Moderne westliche Kulturen seien durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile gekennzeichnet, und sie seien hochgradig miteinander verflochten und durchdrängen einander. Lebensformen endeten nicht an den Grenzen der Nationalkulturen, sondern überschritten diese.

Welsch bezeichnet diese neuartige kulturelle Verfassung von Gesellschaften als ‚transkulturell‘. *18/* Transkulturell seien Gesellschaften überdies nicht nur auf der Makroebene, „sondern ebenso auf der Mikroebene der Individuen. Für die meisten unter uns sind, was unsere kulturelle Formation angeht, mehrfache kulturelle Anschlüsse entscheidend“. *19/* Um

mit der gesellschaftlichen „Transkulturalität“ (Welsch) überhaupt zurechtzukommen, bedarf es, nach Welsch, der „Entdeckung und Akzeptation der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen“ *10/*, also der *eigenen* transkulturellen Binnenverfassung. Dem stehen wiederum gewichtige Hindernisse im Wege. Welsch verweist auf die Psychoanalyse, die den damit korrespondierenden Problemzusammenhang zur Genüge beschrieben hat: „Haß gegenüber dem Fremden ist im Grunde projizierter Selbsthaß. Man lehnt am Fremden stellvertretend etwas ab, was man in sich selbst trägt, aber nicht zulassen mag, sondern was man intern verdrängt und extern bekämpft. Umgekehrt bildet die Anerkennung innerer Fremdheitsanteile eine Voraussetzung für die Akzeptanz des Fremden im Außen.“ *11/*

Tatsächlich ist die Vielfalt musikbezogener Teilkulturen in unserer Gesellschaft noch nie so groß gewesen wie heute. Das könnte einmal an der allgemeinen (medialen) Verfügbarkeit unzähliger historischer und aktueller musikalischer Ausdrucksformen (aus der ganzen Welt) liegen. Es dürfte zum ändern begründet sein in dem unglaublich hohen Anteil von Musiknutzern in unserer Gesellschaft *12/* und deren unterschiedlichsten, teilweise äußerst kreativen Formen der Befriedigung von musikbezogenen Bedürfnissen.

5/ zum Begriff der Transkulturalität vgl. Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität - Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*. In: *Das Magazin 1994, Ausgabe 3*, S. 10 - 13; Hg.: Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Reichsstr. 45, 40217 Düsseldorf

16/ Dieser Kulturbegriff wurde in der deutschen Tradition von Herder ausgearbeitet.

17/ vgl. Welsch, S. 10

18/ Welsch, S. 11

/9/ Welsch, S. 12

/10/ ebenda

/11/ ebenda

/12/ Statistisch gesehen beschäftigen sich etwa 10% der deutschen Bevölkerung aktiv mit Musik; für 90% ist Musik (in irgendeiner Form musikbezogener Praxis) die Freizeitbeschäftigung Nr. 1; vgl. Wirtschaftswoche 30/1995, S. 59

4.

Wir haben Abschied zu nehmen von der Vorstellung, daß ohne Musikerziehung an allgemeinbildenden Schulen die Existenz unseres öffentlichen Musiklebens gefährdet sei. Zunächst einmal ist festzuhalten, daß sich diese Vorstellung lediglich auf einen bestimmten kleinen, wenn auch gewichtigen Teil unseres öffentlichen Musiklebens bezog: den der traditionellen Kunstmusik. Andere musikalische Teilbereiche oder Teilkulturen blieben von dieser Vorstellung ausgeschlossen.

Sodann wäre zu fragen: /13/

1. Welchen Beitrag leistet eigentlich Musikerziehung zum *Entstehen* von Musik?

2. Welchen Einfluß nimmt Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule auf die Prozesse der *Aneignung* von Musik?

3. Welche Formen der individuellen oder kollektiven *Nutzung* von Musik außerhalb der Schule hilft sie zu entwickeln?

Die möglichen Antworten auf diese Fragen machen recht deutlich, daß der traditionelle einstündige Musikunterricht nur einen äußerst geringfügigen Beitrag zur *Entstehung* von Musik innerhalb unseres öffentlichen Musiklebens leistet, daß er kaum die *Aneignungsprozesse* von Musik unserer Schüler beeinflusst (die eigentliche, existentiell und biographisch bedeutsame Aneignung von Musik findet in der Regel außerhalb von Schule und in anderer Form statt) und daß auch

seine Anregungen zur *Nutzung* von Musik in der Regel im inner-schulischen Zusammenhang verbleiben. Fazit: Öffentliches Musikleben, genauer: Musikleben in den unterschiedlichsten Teilkulturen unserer Gesellschaft findet derzeit nahezu vollständig ohne den Einfluß von Schule statt. Damit ist nicht gesagt, daß das gut ist und so bleiben muß. Im Gegenteil: Die Erfahrungen eines handlungs- und schülerorientierten Musikunterrichts der letzten 10 Jahre haben gezeigt, daß das Schulfach Musik sehr gut in der Lage wäre, mehr als bisher zum Entstehen, zur Aneignung und zur Nutzung von Musik beizutragen.

5.

Es gilt, Abschied zu nehmen von der unbefragten didaktischen Maxime, daß das *Reden* über Musik Wesentliches zur Erfahrung von Musik beitragen könne.

Das *Reden* über Musik als wesentlichste Vermittlungsform eines (gymnasialen und gymnasialorientierten) Musikunterrichts hat seine Wurzeln in der Methodik der historischen Musikwissenschaft. Deren wesentlichste Methode war die Verschriftlichung (Versprachlichung) ihrer Forschungsergebnisse, selbst wenn diese Methode mit dem untersuchten Gegenstand nicht das geringste zu tun hatte (z. B. bei der Erforschung oraler Musikkulturen). Der begriffliche Ausdruck ist jedoch dem musikalischen Ausdruck entgegengesetzt. Er ist lediglich Hilfsmittel, wenn es darum geht, sich dem nicht-begrifflichen Gehalt einer Musik anzunähern. Ein Musikstück ist ja geradezu Ausdruck dafür, daß eine originäre Erfahrung mit begrifflicher

Sprache nicht zu fassen war, sondern eben nur über die sinnhaft-imaginative Ausdrucksform Musik.

Im Zusammenhang der Frage nach geeigneten musikbezogenen Vermittlungsmethoden sich auf die der Musik eigenen Bestimmungsfaktoren zu besinnen, bedeutet, dem unmittelbaren, aktiven Umgang mit Musik (instrumenten) einen neuen Stellenwert zuzuordnen und der sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik skeptischer zu begegnen.

Dies bedeutet allerdings keine Absage an die Reflexion. Selbstverständlich sollen im Unterrichtsprozeß gewonnene ästhetische Erfahrungen im Nachhinein gemeinsam mit der Lerngruppe *reflektiert* werden. Es sollte den Beteiligten klar werden, daß viele Ursachen für die erfahrenen Wirkungen (genauer: für die erfahrenen Resultate dieser Wirkungen) in der Musik angelegt sind und zwar in ihrer Form oder Struktur, ihrem Klang. Die Schüler sollen auf jeden Fall über die hinter der Musik stehende Grammatik aufgeklärt werden. Dazu müssen grammatikalische Begriffe eingeführt und weitere sprachliche Informationen gegeben werden. Das Verstehen der inhaltlichen Bedeutungen dieser Begriffe setzt allerdings ästhetische Erfahrungen (mittels Musizieren, Tanzen oder Hören) mit dem begrifflich Gemeinten *voraus*. Deshalb sei eindringlich davor gewarnt, in den weitverbreiteten Fehler zu verfallen, die Einführung der Begriffe, also die Theorie der Musik, *vor* oder *über* den sinnlichen Erfahrungsprozeß zu stellen. Begriffe können eine ästhetische Erfahrung niemals ersetzen, sie sind das Ergebnis des Versuchs, sich

mit anderen über gemachte ästhetische Erfahrungen zu verständigen. Dies geschieht in unserer Kultur gewöhnlich mithilfe von Sprache. Die Entwicklung des Vermögens, den gespielten oder gehörten Klängen/Pattern einen Sinn im syntaktischen Zusammenhang der Musik beimessen zu können, bildet eine wichtige Voraussetzung dafür, *Musik musikalisch zu denken*. Damit ist eine Fähigkeit gemeint, die wir - auf einer vergleichbaren Ebene - in jedem Sprechakt einsetzen: Wir denken zuerst das, was wir sagen wollen. Wenn wir also einen Rhythmus spielen oder ein Lied singen, sollten wir in der Lage sein, den musikalischen Sinn des Gestalteten zu denken: beispielsweise das Metrum als ordnendes und als korrelierendes Element zum eigenen Pattern o. ä. Erst dann kann es uns gelingen, Musik zu denken bzw. angemessen - wir können auch sagen: *künstlerisch* - zu gestalten. /14/

Damit ist die eine Seite beim Musizieren angesprochen: Der Ausführende ist in der Lage, mithilfe seines *analytischen* Denkvermögens (angesiedelt in der linken Hirnhälfte) das Gespielte bewußt zu denken, zu gestalten und zu kontrollieren. Beim Musizieren sollte aber gleichermaßen *analoges* Denken und *ganzheitliches* Wahrnehmen zur Wirkung kommen. Wiedemann, der sich intensiv um eine Übertragung von Ergebnissen der Hirnforschung auf Methoden des Klavierspiels bemüht hat, /15/ geht davon aus, daß aufgrund von kulturbedingten Erfahrungen unsere linke Hirnhälfte (dominant für abstraktes und analytisches Denken, Sprache, Zeitgefühl, rhythmisches Gedächtnis u. ä.) beim Musizieren

automatisch die Kontrolle übernimmt. Wird jedoch z. B. ohne Noten und in zyklischen Formen musiziert /16/, besteht die Chance, daß sich die linke Hirnhälfte unterfordert fühlt und die Kontrolle aufgibt. So tritt die rechte Hirnhälfte in ihr Recht. Ihre Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Erfahrung von Musik sind ganz andere: ganzheitliches Verarbeiten von Informationen, musikalisches Empfinden, Intuition, blitzschnelles Erfassen von musikbezogenen Zusammenhängen und ebensolches Reagieren, Koordination und Harmonisierung von Körperbewegungen, Zustand der Zeitlosigkeit, Emotionalität.

Die Theorie der Musik darf nicht vor oder über dem sinnlichen Erfahrungsprozeß stehen

Die rechte Hirnhälfte dominiert damit die eigentlich musikspezifischen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Dies sind exakt die Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen von Musik, die von heutigen Jugendlichen favorisiert werden. Vom Standpunkt des jugendlichen Rezipienten aus betrachtet ist Musik eine *nichtbegriffliche* Ausdrucksform, die sich an die Sensoren des gesamten Körpers wendet, um Körper, Geist und Seele gleichermaßen zu ‚bewegen‘, d. h. den *ganzen* Menschen anzusprechen. Mit der Entwicklung jugendspezifischer musikalischer Ausdrucksformen haben sich tendenziell diesbezügliche Rezeptionsformen von Musik entwickelt: namentlich ein „Hören mit dem ganzen Körper“. /17/

Damit ist die Potentialität von *ästhetischem* Denken und Handeln angesprochen. Ästhetisches Denken zielt eben gerade nicht auf rein *begriffliche*, sondern auf *sinnenhaft-imaginative* Welter-schließung. Gemeint ist ein Denken, das in besonderer Weise mit Wahrnehmung - und zwar mit Wahrnehmung mithilfe aller Sinne - im Bund ist.

Es sollte also im Musikunterricht nicht darum gehen, Musikstücke als Objekte des *Wissens* und der Rationalität (gar musikhistorischer Gelehrsamkeit) zu präsentieren, sondern sie als Medien ästhetischer Erfahrung, d. h. ästhetischer Wirklichkeitserfahrung, zur Geltung zu bringen. Ein Musikstück ist ein Versuch, die *imaginative* Sinnvermutung einer je originären Erfahrung in eine ohrenfällige Sinngestalt zu gießen. Diese Gestaltung ist Zeichen für etwas, das nur so, und nicht etwa begrifflich, erfaßt und festgehalten werden konnte.

/13/ vgl. Kaiser 1995, S. 21

/14/ vgl. die Hinweise von Gruhn als Ergebnis seiner langjährigen Auseinandersetzungen mit kognitionspsychologisch-orientierten Forschungen zum musikalischen Lernen; Gruhn, Wilfried: *Schulmusik in der Krise? In: Zs Musik und Unterricht* 36 (1996)

/15/ vgl. Wiedemann, Herbert: *Klavierspiel und das rechte Gehirn. Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung als Grundlage einer Klavierdidaktik für erwachsene Anfänger. Regensburg 1985*

/16/ *Unterrichtlich bewährt haben sich Musiken aus der Rock/Popkultur, aus Lateinamerika, aus Schwarzafrika u. ä.*

/17/ vgl. Schütz, Volker: *Didaktik der Pop/Rockmusik - Begründungsaspekte. In: Helms, S. u. a. (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 268*

Zusammenfassung

Eine Begründung von Musikunterricht, seiner Inhalte, Methoden und Ziele, kann sich nicht mehr auf bestimmte, in der bisherigen Tradition des Faches gültige Voraussetzungen beziehen. Wir müssen uns vielmehr auf folgende Ge-

gebenheiten einrichten:

- Der Gegenstand von Musikunterricht, die Sache ‚Musik‘, präsentiert sich in einer Vielheit von unterschiedlichsten *Musiken*, eingebettet in die unterschiedlichsten sozialen Zusammenhänge, Funktionen und musikbezogenen Praxisformen.

- Diese Vielzahl von Musiken erfordert unterschiedliche *Bewertungsmaßstäbe*, gemäß den je dahinterstehenden, unterschiedlichsten ästhetischen Maximen.

- Unsere Gesellschaft ist transkulturell verfaßt. Es gibt keine für alle verbindliche (musikalische) Kultur bzw. (musikbezogene) Lebensform mehr. Anstelle dessen ist eine Vielzahl von möglichen Lebensstilen und kulturellen Identitäten, von gleichberechtigten Teilkulturen getreten.

- Musikerziehung kann deswegen nicht mehr auf eine für alle verbindliche musikbezogene Kultur/Lebensform hinerziehen; sie ist damit auch keinesfalls mehr notwendige Voraussetzung für den Fortbestand des Teilbereichs öffentlicher Musikkultur, der - bislang hochsubventioniert - die traditionelle Kunstmusik pflegt.

- Die noch immer überwiegend gepflegte *begriffliche* Auseinan-

dersetzung mit und über Musik im Musikunterricht reicht längst nicht mehr aus, um der Vielfalt schulisch möglicher und notwendiger ästhetischer Erfahrungsformen gerecht zu werden. Musikerziehung muß verstärkt andere Methoden der musikalischen Erfahrung nutzen.

Musikunterricht: Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen

Aufgrund dieser veränderten Voraussetzungen von einer prinzipiellen Gefährdung von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu sprechen, ist falsch. Musikunterricht war noch nie anders in seinem Bestand zu sichern, als durch politische Entscheidungen. /18/ Warum sollten die negativ beeinflußt werden allein durch die Tatsache, daß Musikunterricht versucht, sich auf die derzeitigen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen einzurichten?

Im Gegenteil: Die Legitimationsbasis von Musikunterricht verbrei-

tert sich in dem Maße, in dem sich Musikunterricht als Anwalt unterschiedlichster musikalischer Praxen und Teilkulturen versteht. Und daß Musik in unserer Gesellschaft eine unhintergehbare Tatsache mit einer enormen sozialen und auch ökonomischen Bedeutung ist, dürfte niemand mehr in Frage stellen können und wollen. Musik ist aus unserer Gesellschaft nicht wegzudenken. Grund genug, staatliche Institutionen (Schule, Musikschule, Konservatorium, Musikhochschule u. ä.) und deren Finanzierung zu fordern, die dem unabweisbaren Professionalisierungsbedarf im Bereich musikalischer Praxis gerecht werden. (Forts.: Teil II, „*Perspektiven eines brauchbaren Musikunterrichts*“ erscheint im *AfS-Magazin* 2)

/18/ vgl. Kaiser, H. J.: *Musikunterricht für alle?* In: Ritzel, Fred / Stroh, Wolfgang (Hg): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag*. Wilhelmshaven 1984, S. 166 - 173

hierhin
Film „RAP
HUHN“

Was der versierte Texter, Komponist und Arrangeur Felix Janosa hier anbietet, ist wirklich außerordentliche Beachtung wert. Zehn witzige und charmante Lieder werden in einem ansprechenden Notenbild als Vollplayback und als Instrumentalplayback für den eigenen Gebrauch angeboten. Die Texte sprechen sicherlich alle Altersstufen der Sekundarstufe I an

(Dieter Bührig in "Musik und Bildung" 1 / 1996)

Felix Janosa: Das RAP-Huhn. 10 tierische Raps. eres 2216, (inclusiv CD) DM 39,80
ERES EDITION, Postfach 1220, 28859 Lilienthal / Bremen

Alfons Klüpfel

DIE STADTMAUS UND DIE FELDMAUS

Ein Mini-Musical zum Thema Umwelt
für Grundschulen und
Orientierungsstufen



Zeichnung: Johannes Lüchow, 12 Jahre

Anmerkung der Herausgeber: Martin Luthers Fabel von der Stadtmaus und der Feldmaus (s. S. 13) diente als Vorlage für ein kleines Musik-Theaterstück zum Thema Umweltschutz. Alfons Klüpfel hat es für eine fünfte Klasse bearbeitet und mehrmals erfolgreich aufgeführt. Es läßt sich mit verhältnismäßig geringem Aufwand unter Beteiligung der ganzen Klasse einstudieren und darbieten.

Das Spiel entstand in einem Lehrgang der ALfB in Dillingen/Donau zum Thema: "Musik und szenisches Gestalten in der Grundschule". Die gesamte Lehrgangswoche stand unter dem Oberthema: "Umweltschutz". Zwei Gesichtspunkte waren bei der Vorbereitung deshalb zu beachten: Es sollte ein ansprechendes, nicht zu langes Stück werden, und etwas zum Umweltschutz aussagen. Ein Theaterstück macht nur Spaß, wenn es eine gewisse Spannung

enthält. Die ergab sich ganz einfach aus der Entscheidung für zwei gegensätzliche Figuren, wie wir sie in der Geschichte von den beiden Mäusen vorfinden. Daß die Geschichte Kindern bekannt ist, wird dabei vorausgesetzt.

Nicht nur aus Zeitgründen beschränkten wir uns auf eine Kurzfassung, auf den Besuch der Feldmaus in der Stadt: Erstens ist dieser Teil deutlich kurzweiliger. Zweitens bot er einfachere Ansätze für unser Anliegen. Eine Schwierigkeit - besonders bei moralischen Stücken - liegt im Finden und Gestalten eines Schlusses: Weder darf er völlig negativ sein, genausowenig aber begeistert der erhobene oder ausgestreckte Zeigefinger; am schlimmsten aber erschien mir ein süßliches Happy-End. Unser Schluß läßt alles offen, befriedigt aber m. E. doch, weil er - wenn er schon keine echte Lösung zeigt - immerhin ein befreiendes Lachen ermöglicht. Und das

ist ja schließlich auch was!

Den musikalischen Part der Aufführung steuert der Chor bei, der vom Großteil der Klasse gebildet wird. Er steht neben der Bühne und wird bei jedem Einsatz angeleuchtet. Entweder wird a capella gesungen oder mit einfacher Gitarren- bzw. Klavierbegleitung. Beim „Schrottrock“ empfiehlt es sich, selbstgebastelte "Schrottinstrumente" aus Konservendosen, Plastikbehältern, etc. einzusetzen. Sie sind authentischer und machen mehr Spaß. Bauanleitungen finden sich im Schulbuch "Kolibri" (Schroedel Verlag) oder im Grünen Heft Nr. 33. Während der Chor singt bzw. spricht, agieren die Mäuse auf der Bühne stumm weiter mit zum Text passender Gestik und Tanz (beim Schrottrock), schließlich kommt es zur Vereinigung von Schauspielern und Chor in der Demo-Szene am Schluß.



1. Szene: Auftritt der Maus

(Die Feldmaus kommt durchs Publikum, fremde Gerüche, Kaugummi bleibt am Schuh kleben, Verkehrsgeräusche vom Band; Maus hetzt über die Straße.)

Lied: Es war einmal 'ne Feldmaus

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

frei nach: Der Hase Augustin, aus: Die Rübe

2. Szene: Begrüßung

(Beide Mäuse plaudern zunächst frei, z. B.: "Wie geht's? Wie geht's zu Hause? Was macht die Familie? usw".)

S: Wie bist Du denn hergekommen? Über die gräßliche Feldwege?

F: Die Feldwege sind für mich kein Problem. Aber die vielen Autos, der furchtbare Verkehr! Beinahe wäre ich sogar überfahren worden!

Sprechkanon:
(*Mäuse laufen ...*)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

3. Szene, Dialog:

F: Wie hältst Du das alles nur hier aus in der Stadt?

S: Das ist doch kein Problem? Man muß nur wissen, wie man sich bewegen muß.

F: Ja, aber der Lärm und der Gestank!

S: Na, dein Kuhdreck, die Misthaufen, die Kühe und die Schweine! Die sind ja auch nicht gerade leise, und stinken tun die auch ganz gewaltig.

F: Ja, aber das ist doch alles natürlich! Das ist doch wenigstens nicht giftig. Denk doch nur mal an das viele Gift, das hier in der Luft liegt, vom Benzin, von der Chemie und was weiß ich noch alles. Na, und dann noch der ganze Müll!

Sprechkanon:

(Drei Gruppen: Gruppe 1 spricht zweimal die erste Zeile und schweigt dann; es folgen analog Gruppe 2 mit der zweiten Zeile und Gruppe 3 mit der dritten. Dann beginnt Gruppe 1 wieder mit Zeile 1 und wiederholt diese bis zum gemeinsamen Schluß. Bei der ersten Wiederholung tritt Gruppe 2 hinzu, schließlich Gruppe 3, so daß ein recht lauter Lärmteppich entsteht, aus dem man immer wieder die Hauptstichwörter heraushört. Der Kanon endet nach einem Crescendo im Fortissimo.)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

4. Szene, Dialog:

S: Na, das mit der Umwelt und den Giften und so, da hast Du sicher nicht ganz unrecht. Aber weißt Du, man kann eben nicht alles haben: eine gesunde Umwelt und den Wohlstand. Aber, was Du da über den Müll gesagt hast, da kann ich Dir ganz und gar nicht zustimmen.

F: Wieso nicht, es stimmt doch.

S: Du hast ja keine Ahnung, was man mit Müll alles machen kann.

F: Und was bitt'schön?

S: Zum Beispiel kann man damit wunderschön Musik machen!

Lied: Schrotttrock

(Die beiden Mäuse tanzen dazu: Die Stadtmaus beginnt und fordert die Feldmaus ebenfalls auf. Diese zögert erst, macht dann aber mit zunehmender Begeisterung mit. Am Ende fallen die beiden vergnügt, aber erschöpft auf ihre Sitze.)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

5. Szene, Dialog:

(Stadtmaus hustet heftig)

F: (*mitleidig*) Hast Du das schon immer?

S: Nein, nicht immer - aber immer öfter.

F: Na siehst Du, das kommt sicher alles von der Umweltverschmutzung.

S: Was soll's. Dagegen hab' ich ja mein Pullmoll.

F: Ja hilft denn das auch gegen den Müll?

S: Ach, der Müll. Was regst du dich denn auf? Der ist doch heute kein Problem mehr.

Hast du denn noch nie was vom Grünen Punkt gehört? Das wird doch heute alles problemlos entsorgt. Montags sammeln wir Altpapier. Dienstags sammeln wir das Blech. Mittwochs Glas, getrennt nach Braun, Grün und Weiß. Donnerstags kommt alles in den Gelben Sack, der Plastikmüll und so, weißt du. Am Freitag entsorge ich die alten Batterien. Am Samstag die Medikamente. Und am Sonntag den Sonntagsmüll.

F: Und was, bitteschön, ist Sonntagsmüll?

S: Na, verbrannter Toast, alte Brötchen, kaputte Fußbälle, Knochen, Gebisse, ausgeschlagene Zähne, kaputtgefahrene Autos, durchgetanzte Schuhe, Bild am Sonntag usw. usf.

F: Alles schön und gut, aber wohin kommt der ganze Müll? Der löst sich doch nicht in Luft auf - Gott sei Dank!

S: Na, auf die neue Mülldeponie! Liest du denn keine Zeitung? (*reicht ihr die Zeitung*) Da steht's doch. Lies selber!

F: (*liest*) "Neue Mülldeponie in Feldmausing" (*Pause, dann empört*) Aber da wohn' ja ich!

Quelle: Die Grünen Hefte 33 bzw. „Liedersonne“ Bund Verlag



In Feldmausing! Da wohne ich ja selber! Da soll die neue Deponie hin?

S: Was sagst du da? - Da wohnst Du? - Du, meine liebe Emma Klingmaus, wohnst dann mitten in einer Mülldeponie? - Also dagegen müssen wir etwas unternehmen.

F: Ja, aber was? Da kann man doch wohl gar nichts machen, oder?

S: Und ob man kann! Da sollen die Arnold Schwarzmaus mal kennen lernen. Eine Mülldeponie, wo meine beste Freundin wohnt! Das kommt ja gar nicht in Frage.

F: Aber was willst Du machen?

S: Das wirst Du gleich sehen. Dagegen machen wir sofort eine Demonstration! Aber warte, wir brauchen noch einen zündenden Slogan - sowas wie "Persil bleibt Persil".

Vielleicht sowas wie "Greenpeace"? Wart mal - "Müll ...

F: Müll... ?

S: Wir produzieren ständig Müll!

F: *(beginnt sich zu begeistern)* Verpackung . .

S: ... aus Plastik ... und Knisterpapier

F: Und wir müssen was tun

S: ... tun? ... tun! ... tun für die Umwelt!

F: Und zwar sofort!



6. Szene, Protestmarsch:

(Die beiden Mäuse marschieren im Rhythmus ihres Textes von der Bühne ins Publikum. Die Kinder, der Chor und alle, die bisher gesungen haben, schließen sich ihnen an. Sie umrunden einmal den Zuschauerraum und reihen sich dann nebeneinander vor der Bühne auf, bis sie alle in einem lauten "... und zwar sofort!" mit dem Sprechchor aufhören.)

Sprechchor zum Marsch:

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

(Hinweis: Der Text folgt einem Marschrhythmus. Wie üblich fängt man mit dem Wort "Müll" auf links an. Bei "tun" wird jedoch bewußt der rechte Fuß betont. Zum Stichwort "und zwar sofort" erfolgt ein Schrittwechsel in der Reihenfolge: links - rechts - links - rechts.)

Martin Luther: Die Stadtmaus und die Feldmaus

Eine Stadtmaus ging spazieren und kam zu einer Feldmaus; die tat ihr gütlich mit Eicheln, Gerste, Nüssen und womit sie konnte. Aber die Stadtmaus sprach: "Du bist eine arme Maus, was willst du hier in Armut leben? Komm mit mir! Ich will dir und mir genug schaffen von allerlei köstlicher Speise." Die Feldmaus zog mit ihr in ein herrliches schönes Haus, darin die Stadtmaus wohnte, und sie gingen in die Vorratskammer; da war vollauf von Brot, Fleisch, Speck, Würsten, Käse und anderem. Da sprach die Stadtmaus: "Nun iß und sei guter Dinge! Solcher Speise habe ich täglich überflüssig!" Indessen kommt der Kellermeister und rumpelt mit den Schlüsseln an der Tür. Die Mäuse erschrecken und liefen davon; die Stadtmaus fand bald ihr Loch, aber die Feldmaus wußte nirgends hin, lief die Wand auf und ab und brachte kaum ihr Leben davon.

Meinhard Ansohn

GUTEN MORGEN**Ein Kanon in verschiedenen Sprachen**



1. C Em F G
Gu - ten Mor - gen! Dzień do - bry!

2. C Em F G
Bon - jour! Good mor - ning!

3. C Em F G
Bue - nos di - as! Do - bry djen! Gü -

4. C Em F G
nay - din! Gu - ten Tag!

Dzień dobry! sagen die Polen.
 Bonjour! sagen die Franzosen
 Good morning! sagen die Engländer.
 Buenos dias! sagen die Spanier.
 Dobry djen! sagen die Russen.
 Günaydin! sagen die Türken.

Ich sage: Hallo! Und du?

„Guten Morgen“ kann als Lied ab Klasse 3 gesungen werden, als Kanon ab Klasse 4. Der Kanon ist für den morgendlichen Anfang ebenso geeignet wie für Einschulungsfeiern oder Schulchorauftritte. Er kann Teil eines Projektes zum Thema „fremde Länder“ sein oder einfach Klassen mit SchülerInnen aus unterschiedlichen Nationen zur Identifikation dienen.

Veränderungen des Textes sind erlaubt und erwünscht, wenn z. B. das jugoslawische „Dobar dan“ eher gebraucht wird als das russische „Dobry djen“. Sinn ist, daß die Kinder ihr eigenes „Guten Morgen“ singen. Das kann auch manchmal bedeuten, daß sie ihre Muttersprache nicht singen möchten, gerade weil sie sich hier und nirgendwoanders zu Hause fühlen.

Geübte Chöre können den Kanon auch in D-Dur singen. Es gibt keinen gemeinsamen Schluß. Die letzte Gruppe ist dann mit dem „Guten Tag“ noch allein zu hören und zu verstehen.

Markus Kosuch / Wolfgang Martin Stroh

SZENISCHE INTERPRETATION DER WEST SIDE STORY

Unterrichtsvorschläge zur „Einfühlung“

Szenische Interpretation

Die szenische Interpretation geht von der Hypothese aus, daß Jugendliche in Körperhaltungen und im szenisch verfremdeten Rollenspiel subjektiv bedeutsame „Interpretationen“ einer historischen Text- oder Musiktheatervorlage vornehmen. Eine von mehreren Voraussetzungen für das Gelingen einer solchen Interpretation ist die „Einfühlung“ der SchülerInnen in fremde Milieus, soziale Gruppen und Einzelrollen. In der West Side Story steht die „kollektive Einfühlung“ am Anfang der szenischen Interpretation, weil die Einzelrollen der Story durch den Hintergrund der charakteristischen Gruppeneinfühle definiert sind.

Vorbereitende Übungen

Die folgenden Übungen zur kollektiven Einfühlung der Jets und Sharks sind Bestandteil der ersten von 8 Unterrichtseinheiten zur szenischen Interpretation der West Side Story, die Anfang 1997 im Druck erscheinen wird. Eine wichtige Funktion bei den Übungen haben „Bandschleifen“. Man kann sie sich mittels A-B-Funktion auf CD-Playern herstellen. Die (textlosen) Playback-Bandschleifen können live eingespielt oder als Midifile produziert werden. Bandschleifen sollen mindestens 10 Minuten dauern. Der Unterricht wird streßfreier, wenn jede Bandschleife auf einer extra Musi-Cassette aufgespielt ist. Im folgenden Text wird der/die LehrerIn mit „SL“ (= SpielleiterIn) bezeichnet.

Lockerung:

1. Alle gehen durch den Raum, da-



Gruppenhaltung: Die „Sharks“

bei geht jedeR in einer Linie durch den Raum bis sie/er an eine Begrenzung stößt,

2. dann gehen alle in Haltungen, die SL vorgibt („belustigt“, „gegangweilt“ usw.).

3. Die SchülerInnen bewegen sich zur Musik des Blues/Rocky (Anfang der Szene „Dance at the Gym“) gemäß der Aufforderung: „Bewegt Euch wie Jugendliche durch die Straße, die diese Musik hören!“

4. Dasselbe mit dem Mambo (3. Stück aus der Szene „Dance at the Gym“).

Gruppenehaltungen zur Musik Blues/Rocky und Mambo werden nochmals kurz angespielt. Die Klasse soll sich in „Jets“ (Blues/Rocky) und „Sharks“ (Mambo) aufteilen. Jets und Sharks arbeiten im folgenden räumlich getrennt oder zeitlich hintereinander.

Die Jets:

Musik wird eingespielt (Bandschleife Blues/Rocky). Alle bewegen sich in einer charakteristischen Haltung zur Musik durch den Raum, zunächst jedeR für sich!

• In der Gruppe Gehaltungen vorführen: Alle gehen in einem Kreis, der einen „Anfang“ hat. Die Person am „Anfang“ gibt ihre Gehaltung vor, die ändern machen sie nach. SL sorgt dafür, daß der „Anfang“ rotiert, d. h. alle mal mit Vormachen dran sind.



• Die Gruppen setzen einzelne Elemente des Ausprobierten zu einer gemeinsamen Gehaltung zusammen.

• Das Ergebnis wird so ausgeführt, daß die Gruppe in einer oder in zwei Reihen „frontal“ im Raum hin und her geht (mit Kehrtwendung).

Die Sharks:

Derselbe Ablauf wie bei den Jets. (Bandschleife zu Mambo.)



(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

NB 1: Jet Song (gegenüber dem Original in Takt 1 und 2 vereinfacht)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

NB 2: America (Refrain, Anfang)

Einführung durch Arbeit an Gruppenhaltungen

„Angriffshaltung“:

- Die SchülerInnen sollen nun durch eine charakteristische Kleidung ihre Gruppenzugehörigkeit zum Ausdruck bringen. Nur einige einfache, charakteristische Kleidungsstücke: Stirnband, Mütze, Schal, Lederjacke, Sonnenbrille.
- Jede Gruppe erarbeitet sich eine Angriffshaltung.
- Jede Gruppe führt der anderen ihre Angriffshaltung vor.
- (Eventuell erst später bei der kombinierten Haltung:) Beide Gruppen stehen einander gegenüber. Es wird mit Kreide eine Trennungslinie auf dem Boden gezogen, die nicht überschritten werden darf. Dann gehen die Gruppen aufeinander zu und führen ihre Angriffshaltung aus.

„Begrüßungszeremonie“:

Jede Gruppe übt eine Gruppen-Begrüßung ein.
 Jets: Erst auf beide Hände des Gegenübers klatschen, dann überkreuz jeweils abwechselnd auf die

linke und rechte Hand, dann rechten Ellbogen biegen und linke Hand auf den Bizeps mit „Jets!“

Sharks: Jeder macht einen „Wirbel“ mit beiden Händen, dann li/re Arme des Gegenübers fassen, Wirbel, dann auf Schulter fassen mit „Amigo“.

„Singhaltung“:

(siehe dazu Notenbeispiele Jet-Song und America)

- Jede Gruppe übt ihre „Erkennungsmelodie“ (Jet-Song und America, jeweils Liedanfang von Notenbeispiel (NB) 1 und 2 mit 4-taktigem Vorspiel) ein: erst Text sprechen, rhythmische Übungen, dann singen. Ohne Textblatt arbeiten. Zur Einstudierung wird möglichst ein textloses Playback verwendet.
- Mit der eingeübten Gehhaltung singend gehen.

„Kombinierte Haltungen“:

Jede Gruppe stellt der anderen ihre Gruppengeste vor, bestehend aus: Singen, Gehhaltung, Angriffshaltung, Begrüßung.

Einführung durch ein Konfrontationsspiel

Da sich Gruppen nicht nur „aus sich selbst heraus“, sondern auch in Abgrenzung von oder durch die Konfrontation mit anderen Gruppen definieren, soll die in der kollektiven Einführung erarbeitete Gruppenerfahrung durch die Abgrenzung von der jeweils anderen Gruppe präzisiert und weiterentwickelt werden. Dazu kann ein „Konfrontationsspiel“ und/oder eine szenische Interpretation des Prologs (der Ouverture) dienen. Bei beiden Aktivitäten wird das dramatische Geschehen der West Side Story im stilisierten Spiel vorweggenommen. Aufgrund genauer Spielregeln bleibt das „Drama“ aber zunächst ein Phantasieprodukt.

Die einfache Version:

Anknüpfend an die Gruppenhaltungen gehen Jets und Sharks nun aufeinander zu und durcheinander durch. Die SchülerInnen dürfen einander nicht berühren.

- Jede Gruppe singt einen Ton auf einer eignen Tonhöhe. Tonabstand

Jets/Sharks erst kleine Terz, später Tritonus. Jede Gruppe versucht, ihren Ton zu halten. Das Spiel wird mehrfach durchgeführt. Gewonnen hat, wer seine Tonhöhe beibehalten hat. (Tonhöhenkontrolle via Klavier, Keyboard, Gitarre)

- Jede Gruppe geht rhythmisch sprechend/singend durch die andere durch.
- Die Gruppen gehen ihre „Erkennungsmelodie“ (Notenbeispiele 1 und 2) singend aufeinander zu, bleiben voreinander stehen und versuchen, die andere Gruppe raus zu bringen.

Eine schwierigere Version:

Es gibt zwei Reviere: Markierung durch Kreidestrich etc. Zu Beginn befinden sich beide Gruppen am hinteren Ende ihres Reviers. Nun gehen die Sharks langsam auf das Jet-Revier zu, überschreiten die Grenze und dringen immer näher auf die Jets ein. Diese halten die Spannung so lange wie möglich. Schließlich, wenn die Spannung nicht mehr gehalten werden kann, schreien die Jets los und vertreiben dadurch die Sharks. - Dann umgekehrt.

Das Ganze sollte schweigend verlaufen bis auf die vertreibenden Schreie. Die Bewegung des Eindringens sollte so langsam wie möglich (fast unmerklich) stattfinden. Die Spannung sollte tatsächlich fühlbar sein. Wie in der vorigen Version dürfen die SchülerInnen sich auf keinen Fall berühren.

Eine musikalische Version:

Die Ausgangssituation ist wie bei der vorigen Version des Konfrontationsspiels.

- Sobald die Musik des Prologs zur West Side Story einsetzt, rücken die Sharks einzeln, in Gruppen oder in einer Reihe sehr, sehr langsam auf das „Revier“ der Jets vor und überschreiten die Grenze. Die Jets halten sich so lange ruhig, wie sie die „Eindringlinge“ gerade noch ertragen können: sie wissen ja nicht, was

die Sharks vorhaben und wie stark sie sind.

- Alle achten auf die Musik. Dann, irgendwann, stürmen die Jets gemeinsam los und vertreiben alle Sharks aus ihrem „Revier“. Sie dürfen dabei die Grenze nicht überschreiten (und die Sharks dürfen sich nicht fangen lassen).
- Die Musik stoppt, und beide Gruppen beruhigen sich wieder.

Feedback und Weiterführung

In einem *erfahrungsbezogenen Feedback* - vorzugsweise im Blitzlicht-Verfahren - teilen die SchülerInnen mit, wie sie sich selbst und ihre Gruppe erlebt haben. Probleme, die einzelne SchülerInnen mit ihren Rollen oder in der Gruppe gehabt haben, werden veröffentlicht. Die Aussagen des Blitzlichts werden nicht kommentiert.

In einem *sachbezogenen Feedback* kann versucht werden, das „Sachliche“ des jeweiligen Gruppengefühls herauszuarbeiten: Was ist der spezifische „Inhalt“ der jeweiligen Gruppe, welche Ideologie hält sie zusammen, wodurch grenzen sie sich nach außen hin ab? Als Bezugspunkt können die vollständigen Texte von Jet Song und America vorgelegt und unter folgenden Fragestellungen diskutiert werden:

- Jets: Welche Vorteile bietet die Gruppenmitgliedschaft den „amerikanischen“ Jugendlichen? Wie sehen die Mädchen die Jugendgruppenbildung? Welche Beteiligungsmöglichkeiten haben die Mädchen? Was sagen die Jets über die Sharks aus? Wie begründen sie ihre Aussage?

- Sharks: Warum sind die Puertoricaner aus ihrer Heimat nach New York umgezogen? Wie finden sie den American Way of Live? Wollen sie wieder zurück? Warum treten die puertoricanischen Jungs auch in Gruppen auf? Gibt es Meinungsunterschiede zwischen Jungs und Mädchen?

Bei dieser sachbezogenen Reflexion soll zwar der „Inhalt“ des Gruppengefühls artikuliert, nicht jedoch dies Gefühl selbst kritisiert werden. Die Problematisierung der zunächst positiven Gruppengefühle erfolgt im Verlauf der später folgenden szenischen Interpretation der dramatischen Ereignisse.

Es kann sinnvoll sein, die Gruppendiskussionen innerhalb der Jets und Sharks zeitweise auch in geschlechtshomogenen Gruppen durchzuführen. Mädchen sehen das Gruppen- und Bandenproblem sicherlich anders als Jungs. Und die puertoricanischen Mädchen denken und fühlen wiederum anders als die „amerikanischen“. Diese geschlechtstypische Diskussion ist auch dann möglich, wenn einige Schülerinnen Jungs gespielt haben. Im sachbezogenen Feedback haben die SchülerInnen ja ihre Rollen verlassen.

SABAR
roots percussion



AFRIKANISCHE
INSTRUMENTE
CONGAS
STEELDRUMS
KLANGSCHALEN
GONGS
SCHAMANEN-
TAMBOURINS
DIDGERIDOOS
KLEIDUNG SCHMUCK
BAUCHTANZZUBEHÖR

SIELWALL 7
28203 BREMEN
TELEFON 0421 : 73475
FAX 0421 : 78823

Fordern Sie unseren Katalog an!

Friedrich Neumann

MEIN NAME IST BOND, JAMES BOND

Tina Turners Goldeneye in der Sekundarstufe

Fast zeitgleich mit dem Erscheinen dieses Heftes gastiert Tina Turner im Rahmen einer Tournee wieder in Deutschland, u. a. am 22. 6. in Hamburg. Aus diesem Anlaß haben wir uns entschieden, eine Bearbeitung ihres letzten Hits Goldeneye mit in den Praxisteil aufzunehmen. Daneben sprechen noch weitere Gründe für eine Umsetzung in der Schule: Das Stück ist relativ einfach, obwohl es sich nicht danach anhört und es hat - wie fast alle Bond-Songs - etwas Zeitloses an sich, so daß man wahrscheinlich auch in Zukunft noch darauf zurückgreifen kann. Außerdem lohnt es sich, der Frage nachzugehen, wie es die Komponisten immer wieder schaffen, einen Song zu schreiben, der zwar neu, aber trotzdem typisch nach 007 klingt, ja oft sogar schon beim ersten Hören als Bond-Song identifiziert werden kann.

Woran erkennt man einen Bond-Song?

In jedem 007-Thriller gibt es drei musikalische Blöcke:

1. die immer wiederkehrende Erkennungsmusik, den sogenannten "Main Title",
2. den Titelsong, mit dem Vor- und Abspann unterlegt werden und
3. die funktionale Filmmusik zur dramaturgischen Verstärkung der Bilder.

Nur beim Titelsong ist eine Wiedererkennbarkeit sinnvoll, denn der Main Title ist sowieso jedesmal derselbe und die szenische Musik soll gar nicht als eigenständig wahrgenommen werden. Voraussetzung zur Wiedererkennung ist, daß es Elemente enthält, die schon aus vergleichbaren Zusammenhängen bekannt sind, wofür in diesem Fall

Goldeneye ist das jüngste Leinwandabenteuer des Geheimagenten mit der Lizenz zum Töten. Die fleischgewordene Akkumulation männlicher Allmachtsphantasien erfreut sich auch im 34. Jahr seiner Tätigkeit "im Geheimdienst ihrer Majestät" anhaltender Beliebtheit. Dabei ist das Strickmuster bei jedem 007-Film stets dasselbe: Bond, hier dargestellt von dem blendend aussehenden Iren Pierce Brosnan (ein Reporter des 'Stern': „Neben ihm sieht jeder normale Mann aus wie ein Mülleimer“.), nimmt im Alleingang den Kampf gegen einen Mega-Bösewicht auf, der die Weltherrschaft anstrebt. Sein größtes Problem ist stets die Bewältigung der zahlreichen Amouren, während die Rettung der Welt mühelos nebenbei erledigt wird. Bond-Filme haben "als alleinigen Anspruch denjenigen, mitreißende und außergewöhnliche Unterhaltung zu sein" (rororo Filmlexikon). Die Produzenten Saltzman und Broccoli (sein Onkel war es, der aus einer Kreuzung von Blumenkohl und Spinat das gleichnamige Gemüse kreierte) kamen mit ihren Filmen in den 60er Jahren "einer allgemeinen Vorliebe für glatt und perfekt inszenierte, ästhetisierende Darstellungen von Gewalt" (ebd.) entgegen. Zu jedem Bond-Film gehört auch ein Bond-Hit, den meistens ein Weltstar darbietet - für beide Seiten eine einträgliche Geschäftsverbindung. Die Titelsongs werden stets aufwendig produziert und mehrere von ihnen haben inzwischen den Status eines Evergreens erreicht, wie z.B. Shirley Basseys "Goldfinger", Paul McCartneys "Live And Let Die" (wurde 1991 von Guns 'n' Roses neu aufgenommen) oder "A View To A Kill" von Duran Duran.

nur die Haupteckungsmusik in Frage kommt. Bleibt also zu untersuchen, welche Bestandteile darin typisch genug sind, daß sie auch in verkürzter oder veränderter Form noch Assoziationswert haben. Besonders auffällig sind die scharfschillenden Blechbläserfiguren und der starke Gebrauch von Halbtonschritten. Eine charakteristische Melodieformel, die in Abwandlungen immer wieder auftaucht, besteht aus einer viertönigen Sequenz auf- und absteigender Halbtöne:



Sie ist bei Tina Turners Goldeneye in einer Nebenstimme und im Harmoniegerüst des Verses untergebracht. Im vereinfachten Arrangement

übernimmt sie das Metallophon bzw. Vibraphon. Es lohnt sich, allein diese Figur ein paarmal hintereinander zu spielen und dann gemeinsam darüber nachzudenken, welche Vorstellungen, Assoziationen oder Gefühle sie weckt. Schon dieses kleine Motiv klingt erstaunlich nach James Bond.

Das Arrangement

Hinweis zur Notationsform: Das vereinfachte Arrangement liegt sowohl in Partiturform als auch in Einzelstimmen vor. Letztere sind ohne Wiederholungszeichen, durchlaufend notiert. Zusätzlich zu den Noten sind auch Namen der Töne angegeben, um den nicht notenfesten Musikern das Spielen zu erleichtern. Die Bläserfigur wurde so-

wohl klingend für Keyboard, als auch transponiert für eine kombinierte Blech- und Holzbläsergruppe notiert. Schlagzeug bzw. Percussion spielen während des ganzen Stückes unverändert dasselbe Pattern. Sie tauchen deswegen in der Partitur nicht auf.

Goldeneye besteht aus nur zwei Formteilen: Vers/Refrain und B-Teil. Auf ein ausnotiertes Intro oder den Übergang zwischen B-Teil und Vers wurde verzichtet. Als Intro kann der Refrain instrumental gespielt werden und zwischen B-Teil und Vers 2 reicht es, zwei Takte nur Schlagzeug laufen zu lassen.

Beim Schlagzeug sollte das Becken mit Besen gespielt werden, mit Sticks wäre der Klang zu aufdringlich. Die Snaredrum wird als Kanten-

Tina Turner wurde als Anna Mae Bullock 1939 in Brownsville, Tennessee geboren. Berühmt wurde sie außer durch ihre zahllosen Hits auch durch das wohl größte Comeback der Popgeschichte. Zwischen ihrer ersten Billboard-Notierung (A Fool In Love) und ihrem ersten Nr. 1 Soloe Erfolg liegen 24 Jahre. Mittlerweile kann man sie als lebende Legende bezeichnen. Ihre Lebensgeschichte wurde verfilmt und auf dem Buchmarkt liegen etliche Biographien vor. Seit 1991 gibt sie regelmäßig umjubelte Abschiedstourneen und auch die jetzige wird bestimmt nicht die letzte sein. Deutschland ist für sie nicht nur der bedeutendste Absatzmarkt, sondern mittlerweile auch Heimat geworden. Seit Ende der 80er Jahre ist sie mit Erwin Bach, einem Manager ihrer in Köln ansässigen Plattenfirma EMI liiert.



Drums & Percussion

schlag (Rimclick) ausgeführt.



Cabasa

Drumset

Cy

Rim

Bd

Bläser (Keyboard)

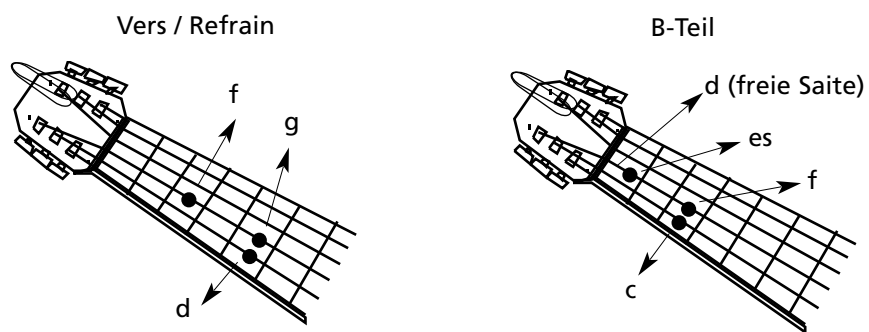
nur im Refrain

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

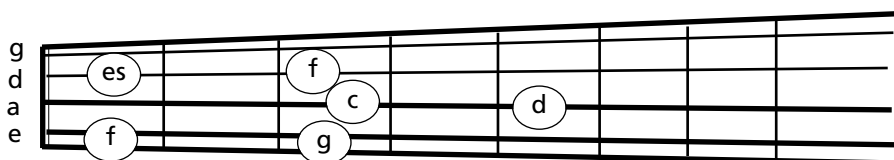
(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)



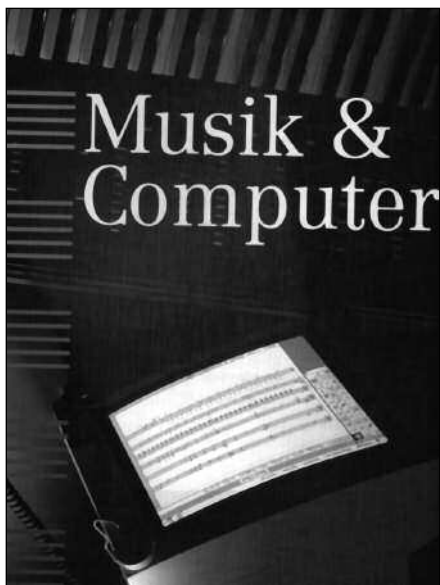
(aus urheberrechtlichen Gründen entfernt)

Lage der Töne auf dem Baß-Griffbrett



BUCHBESPRECHUNGEN

Neuerscheinungen zu Musik und Musikpädagogik



Rohrbach, Kurt: Musik und Computer, Unterrichtshilfen für den computergestützten Musikunterricht. Zürich 1994, 200 Seiten, Din A 4, Ringordner, Vertrieb in Deutschland: Cornelsen Verlag, Kammeradheide 66, 33598 Bielefeld Preis 69 DM plus Disketten (Finale-Dateien für Mac/PC bzw. Midi-Standard-Files)

Das großformatige zweifarbige Buch ist in drei Hauptkapitel gegliedert.

Teil 1 beschäftigt sich knapp aber fundiert mit Fragestellungen zu Didaktik, Methodik und technischer Ausstattung, rund um den Musikunterricht mit Computer. Gemäß der Ausstattung in der Schweiz geht der Autor hier primär von Apple-Computern aus und streift die in Deutschland weitverbreiteten PCs unter Windows nur am Rande. Teil 2 (S. 55-144) zeigt anhand von 18 breitgestreuten Unterrichtsinhalten zwischen Mozarts Würfelwalzer und Pattern in der Rockmusik, wie man mit dem Computer im Musikunterricht kreativ arbeiten kann. Die Beispiele sind so angelegt, daß sie sowohl als Lehrerdemonstration angewendet werden können, wie

auch - in Abhängigkeit von der Ausstattung - von den Schülern an Schülerarbeitsplätzen erarbeitet werden können. Primäres Ziel ist die Arbeit der Schüler an eigenen Arbeitsplätzen.

Zu jeder Aufgabe gibt es detaillierte und zumeist gut strukturierte Arbeitsbögen mit Aufgabenstellungen für die Schüler. Fachchinesisch wird hier konsequent vermieden, ein Glossar im Anhang mit ca. 75 Begriffen hilft dem Lehrer weiter. Der Autor nutzt sehr viele verschiedene Möglichkeiten, mit Musikbeispielen umzugehen: Transpositionen, Tempoveränderungen, Notenslückentexte, Improvisationen, Playbackveränderungen, Spiel mit Notenswerten, binärem und ternärem Feeling, Partiturleseübungen etc. Hier liegen die wirklichen Stärken des Buches.

Die Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sind sehr unterschiedlich. Neben einfachen Kopier- und Verschiebeaktionen, bzw. dem Zuweisen von Instrumentalklangfarben zu bestimmten musikalischen Abschnitten finden sich auch Aufgaben vom Typ: "Erfinde eine Melodie zu dem vorhandenen Rhythmus". Hier hätten für meinen Geschmack mehr Einzelanweisungen auf die Schülerarbeitsbögen gehört.

Im dritten Teil des Buches wird Software vorgestellt: Notationsprogramme, Sequenzerprogramme, Übungsprogramme, CD-ROMs zur Werkanalyse und Programme zur digitalen Tonaufzeichnung.

Als Einstieg werden anhand von zwei kleineren Notenbeispielen in hervorragender Form Minimal- und Maximalanforderungen an ein Notendruckprogramm aufgezeigt. Bei der Softwarebesprechung finden sich hier aber krasse Fehlteile: Das Buch wurde 1994 aufgelegt, dürfte also 1993 geschrieben worden sein.

Inzwischen ist die Entwicklung überall weitergegangen, so daß dieser Teil in größeren Abschnitten schlichtweg falsche Informationen beinhaltet. So bekommen Programme wie Music Time (damaliger Preis über 500 DM) oder Cubase lite (98 DM) positive Noten, obwohl sie in ihrem Funktionsumfang sehr beschränkt sind - und das bei einem Preisunterschied von 500%! Im Vergleich mit den Möglichkeiten eines Programms wie Micro Logic für Mac oder PC, das man für 150 DM bekommen kann, sind diese Programme nur als fossil zu bezeichnen.

Fazit: sieht man einmal vom veralteten letzten Teil und dem Schwerpunkt auf einer sicherlich hervorragenden, aber in Deutschland recht unüblichen Software ab, so zeigt dieses Buch in seinem praktischen Teil wirklich viele Umgangsweisen mit musikalischem Material am Computer, die 1994 softwaremäßig verfügbar waren. Aus heutiger Sicht fehlen hier noch Unterrichtsinhalte, die das Harddiskrecording mit einbeziehen. Entsprechende Programme werden auch im unteren Preissegment bei PCs immer beliebter (ab 99 DM!). Dann wäre auch eine spannende Vermittlung der heutigen Produktionsmethoden im U-Musikbereich möglich. Vielleicht greift der Autor ja sein Ringbuchkonzept auf und bringt eine entsprechende Ergänzung?

Fairerweise muß aber gesagt werden, daß dieses Buch auch ohne die o. a. Ergänzungswünsche wohl noch länger einen guten Teil der Möglichkeiten aufzeigt, die sich einem in der Schule bei einer überdurchschnittlich guten Ausstattung bieten, denn die Schere zwischen der dazu notwendigen Ausstattung und dem Finanzloch der öffentlichen Hand öffnet sich immer weiter.

Frank Rundfeldt



Canto - Unser Liederbuch. Hrsg. v. Bernhard Binkoski, Ulrich Prinz und Albrecht Scheytt, Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Hannover, 1996 ISBN 3-507-07362-5 (Ost) ISBN 3-507-07361-7 (Nord)

Also, äußerlich gut gemacht sind sie - keine Frage, die neuen Liederbücher des Schroedel Verlages, die bei Metzler in drei Regionalausgaben jetzt erschienen sind und von denen mir die Ausgaben Nord und Ost vorliegen. Sie sollen den Musiklehrer ins nächste Jahrtausend begleiten.

Da der Verlag in seinem Begleitschreiben zu den beiden Rezensionsexemplaren von einer "Neukonzeption" spricht, fühlte ich mich natürlich doch ein wenig herausgefordert, diesem "Neuen" auf die Spur zu kommen. Zumal jetzt ziemlich genau 20 Jahre vergangen sind, seit der für mich letzten "Neukonzeption" eines Liederbuchs, nämlich des berühmten / berüchtigten und sicher in vielen Teilen damals wie heute umstrittenen "Liedermagazins" aus dem Bärenreiter - Verlag, von dem ich mir persönlich von damals bis heute eine konsequente Weiterführung gewünscht hätte. Die Entwicklung didaktischer Konzepte zum Bereich Lied und Singen hat in Liederbüchern für mich seit dieser Zeit nicht mehr stattgefunden.

Umso gespannter ist man, wenn ein

"neues Konzept" in Aussicht gestellt wird. Aber leider - bei genauerem Hinsehen sieht man sich doch getäuscht! Ein großes Wort für kleine Taten. Sicher ist es verdienstvoll, „verstärkt aktuelle Lieder und Songs aus Musical, Pop und Rock aufzunehmen" und sie mit „einer vereinfachten, aus dem Original abgeleiteten Klavierbegleitung" zu versehen, dies Schüler und Lehrer entgegen. Auch die Anregungen zu Tanzgestaltung und begleitendem Instrumentalspiel, im Buch meistens nur durch verweisen- de Symbole auf die zu dem Buch im sogenannten Medienverbund erschienenen - zusätzlich zu erwerbenden - Ergänzungsbände und Hörbeispiele kenntlich gemacht, sind erfreulich. Doch „neu" ist das alles nicht, von einem neuen didaktischen Ansatz ganz zu schweigen! Positiv fielen mir die durchgängig „singbaren" Notierungen auf, womit ich sowohl die „richtigen" Tonarten meine (besonders wichtig bei den Beispielen aus dem aktuelleren popmusikalischen Repertoire), als auch die rhythmisch richtige Melodiewiedergabe in der Notation. In diesen beiden Bereichen wird man von anderen Liedersammlungen mit ähnlicher Zusammenstellung nicht gerade verwöhnt. Auch die Texte sind gut formuliert. Längere Lieder sind immer auf einer Doppelseite untergebracht, so daß lästiges Blättern beim Singen unterbleibt. Nach welchen Kriterien ein Lied in eine Liedersammlung aufgenommen bzw. nicht aufgenommen wird, ist natürlich Sache der Herausgeber und ich möchte an dieser Stelle auch nicht ins Spekulieren kommen. Da mir aber zwei unterschiedliche Ausgaben des gleichen Liederbuches vorliegen, nämlich Ausgabe Nord und Ost, konnte ich natürlich einer intensiveren Recherche in dieser Richtung nicht widerstehen. Deshalb seien mir folgende (nicht allzu ernst gemeinte) kritische Anmerkungen zur Liedauswahl beim Vergleich der beiden Ausga-

ben gestattet.

Man findet in beiden Liederbüchern die beiden SPD-Hymnen „Brüder, zur Sonne..." und „Das weiche Wasser", leider aber nur in der Ausgabe Ost die wunderbare „Kinderhymne" von Brecht und Eisler, die sicher auch den „Nordlichtern" gut ins „Mundwerk" passen würde. Brecht und Eisler ergeht es noch ein zweites Mal so, nämlich mit dem Song "Am Grunde der Moldau" aus dem Bühnenstück „Schweijk im 2. Weltkrieg", in dem das "Moldau - Thema" von Friedrich Smetana zitiert wird. Sollte den „nördlichen" Herausgebern der „kommunistische" Komponist Hanns Eisler immer (!) noch zu gefährlich sein? Eigentlich kann das nicht sein, denn das "Schmuddelkinder-Lied" von Franz Josef Deegenhardt (nachweislich ein langjähriges DKP-Mitglied!!) taucht wiederum nur in der Nordausgabe auf. Wer an den Liederlisten beider Ausgaben interessiert ist, kann diese bei mir abfordern.

Auch wenn kein "Neukonzept" zur Lieddidaktik vorliegt, ist die Sammlung für viele unterrichtliche Einsätze brauchbar. Also Schluß mit der Zettelwirtschaft und dem mühseligen Transponiergewurschtel. Ein Liederbuch für viele (wenn auch nicht für alle) Gelegenheiten ist "Canto - Unser Liederbuch" allemal!

Heino Klemenz



Mülhaus / Gorges:
Dance & Techno Basics.
Verlag GC Carstensen, München 1996
Buch DIN-A-4 mit Diskette und CD
DM 51,-

Schon seit längerer Zeit hat sich der GC Carstensen Verlag in München mit seinen Fachpublikationen für Midi- und Keyboard-Technologie ein guten Namen geschaffen. Großen Anteil haben daran die Autoren des Verlages, von denen Peter Gorges, Mitautor von *Dance & Techno Basics*, sicherlich der fleißigste ist. Seine zahlreichen Bücher über die Handhabung von Synthesizern und Samplern stehen bei fast jedem Anwender, der schon mal an den Bedienungsanleitungen seiner Keyboards verzweifelt ist, im Schrank. Entsprechend hochgesteckt sind daher die Erwartungen an ein neues Werk. Zum Inhalt: Auf 111 Seiten gibt das Buch Auskunft darüber, wie Dance- und Techno Musik arrangiert und produziert wird. Für jedes einzelne Instrument werden stielche Phrasen, Sounds und Tricks erklärt. Das geschieht in Form von Noten, einer Midifile Diskette und einer CD. Alles wird kompetent und verständlich dargeboten, ohne dabei mehr als nötig zu simplifizieren. Diskette und CD überzeugen davon, daß die Autoren ihr Handwerk nicht nur auf dem Papier, sondern auch in der Praxis verstehen. Der Einsteiger erfährt, wie er mit Hilfe von preiswerten GM-Klangerzeugern authentische Dance-Sounds hinbekommt, und dem Profi werden Tips und Tricks geboten, wie sich die Möglichkeiten seiner Keyboards ausschöpfen lassen. Fazit: Ein rundum gelungenes Werk, das sich an den Praktiker richtet, der sofort loslegen will.

Friedrich Neumann



Musik-Almanach 1996/97 - Daten und Fakten.

Trotz der schwierigen Lage der öffentlichen Haushalte ist das Interesse an Musik und am Musizieren in Deutschland nach wie vor groß: Rund 8 Millionen Menschen spielen in Orchestern und Ensembles, Rock- und Jazzgruppen, singen in Chören, besuchen eine der über 1000 Musikschulen oder nehmen privaten Musikunterricht.

Unter den LaienmusikerInnen befinden sich 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche, dies entspricht etwa einem Viertel aller Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen. Über 3.000 junge Menschen jährlich setzen dieses Engagement durch Aufnahme eines Musikstudiums an den 160 staatlichen und privaten Ausbildungsstätten fort.

Diese Zahlen sind Teil einer enzyklopädischen Darstellung des deutschen Musiklebens, die der Deutsche Musikrat mit dem Musik-Almanach 1996/97 veröffentlicht hat. Der Musik-Almanach faßt als zentrales Nachschlagewerk statistisches Material und Strukturinformationen zum deutschen Musikleben zusammen. Unter den Themen Musikalische Bildung, Öffentliches Musikleben, Populäre Musik, Musik im Rundfunk, Musikdokumentation und -information, Musikausgaben der Öffentlichen Hand, Musikwirtschaft u. a. werden Struktur und Entwicklung des Musiklebens dargestellt und dokumentiert. Ein zweiter Teil des Werks gibt in 70 Kapiteln und 9.000 Stichwörtern Auskunft über Institutionen und Organisationen des Musiklebens sowie über deren Aufbau, personelle Besetzung, Ziele und Tätigkeitsfelder. Dazu gehören Orchester und Musiktheater, Förderungs- und Forschungseinrichtungen, Musikwettbewerbe, Kurse, Aus- und Fortbil-

dungsstätten, u. a. Neben der umfangreichen Dokumentation des Musiklebens in Deutschland vermittelt der Musik-Almanach Grundinformationen zum Musikleben in den europäischen Ländern, darunter Adressen von Behörden, Organisationen und Kontaktstellen. Die Erarbeitung des Werks wurde von der Kulturstiftung der Länder sowie der Deutschen Stiftung Musikleben gefördert. Der Almanach ist als Koproduktion der Verlage Bärenreiter und Bosse in Kassel erschienen. Umfang: 1146 Seiten, Preis 72,- DM. (DMR)

CD Neuerscheinungen



Händel's Messiah - A Soulful Celebration.
Reprise
7599-
26980-2

Die Liste der Mitwirkenden bei dieser Produktion liest sich wie das „who is who“ der amerikanischen Jazz- und Soul-Szene. U. a. Stevie Wonder, Patti Austin, George Duke, Al Jarreau, The Yellowjackets und Quincy Jones haben sich zusammengetan, um eine ganz eigene Version von Händels Messias einzuspielen. Das Ergebnis läßt den Hörer glauben, Händel müsse ein schwarzer Musiker aus dem New York der Neunziger sein. Es ist erstaunlich wie zeitgemäß und „schwarz“ eine Musik klingen kann, die 250 Jahre alt ist. Die Ouvertüre ist neben dem Hörgenuß auch ein Lehrstück über Entwicklung und Stilik schwarzer Musik. Sie beginnt mit „African“ und entfaltet sich in neun Abschnitten (Spiritual, Big Band, Fusion-Jazz, etc.) zum Hip-Hop. Fazit: Kunstgenuß und Hörspaß gleichermaßen; ein „Muß“ für jeden Plattenschrank. (FN)

Veranstaltungen

TAGE DER TRANSKULTURELLEN MUSIKERZIEHUNG Bericht über eine Veranstaltung in der Universität Bamberg am 22. und 23. März 1996

Die rauchig-sanfte Stimme eines libanesischen Sängers wiederholt absteigende Melodiefloskeln, welche die TeilnehmerInnen des orientalischen Tanz-Workshops von Tamara Kurz zu anmutig-abgerundeten Hüftschwüngen und Armdrehungen veranlassen.

Ganz andere Bewegungsabläufe sind hier nachzuvollziehen als bei Mamadou Fall, dem senegalesischen Solotänzer, der, live begleitet von zwei Trommlern, in die erdig-

ausladenden Bewegungsmuster des afrikanischen Tanzes einführt.

Die Vibrationen dringen auch dem kurzfristig Zuschauenden bis in die Zehenspitzen, wenn Eva und Bernd Lücking ihre Samba-Rhythmen mit ca. 30 PerkussionistInnen spielen. Bei Ellen Riebesells Workshop fühlt man trotz des kargen Backsteingemäuers einer Uni-Turnhalle feuchtheiße Regenwaldatmosphäre, besonders dann, wenn bei den TänzerInnen vom vielen Üben der Schweiß rinnt.

Daß Ähnliches auch trotz wesentlich frischerer klimatischer Bedingungen hervorgerufen werden kann, beweist Heidi Schierer mit konditionell anspruchsvollen fränkischen Volkstänzen.

Vergleichsweise besänftigend und erholend tönen da namibische Concert-Songs, die Niels Erlank gesammelt hat und - auf den schulischen Bedarf zugeschnitten - vermittelt. Zwei Räume weiter, bei Piotr Steinhagen, nisten sich wiederum auch dem vor der Tür Lauschenden be-

harrliche Trommelpattern aus Westafrika als Ohrwürmer ein.

Bei Werner Englerts philippinischer "Escrima" lernt man, vergleichbar dem Kampfsport, zunächst den ritualisierten Umgang mit dem Gerät, hier



Rattanstöcke, bevor man an die Realisierung von Rhythmus-Impulsen denken kann, die in der Großgruppe zu energiegeladener Klangdichte anschwellen.

Kindgemäß und nachvollziehbar vermittelt Christiane Ballmann europäische Kindertänze, während Carola Schormann detaillierte und kompetente Informationen zur kubanischen Rumba weitergibt.

Drei Mitglieder des deutschen Ensembles "Cara Bali" spielen mit so perfekter Technik auf ihren exotischen Gamelan-Instrumenten, daß ein zarter Hauch balinesischer Dorf-atmosphäre ins Audimax weht.

20jährige praktische und wissenschaftliche Erfahrung spiegeln sich in den Ausführungen Andras Varsanyis, der - wo immer möglich - auch die TeilnehmerInnen in die praktische Erarbeitung eines für drei SpielerInnen reduzierten Originalstücks einbezieht.

Wer von den rund 80 TeilnehmerInnen gekommen sein sollte, um sich rezipierend zurückzulehnen, wurde

enttäuscht, denn selbst die Vorträge boten viel spannende Anregung; diese reichte von nicht alltäglichen Hörbeispielen im Vortrag über europäische Musikkulturen von Marianne Bröcker, über Demonstrationen verschiedener asiatischer Flötenmodelle durch Gisa Jähnichen bis zur Vorstellung der reformpädagogischen, fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterrichtsmethode des Lernzirkels, hier zum Thema Buddhismus, durch Martina Claus-Bachmann und endete bei den instrumentenbaulichen Experimenten mit Alltags- und Abfallmaterialien (Margot Lieth-Philipp).

Das, was Volker Schütz in seinem Grundsatzreferat beschworen hatte, die Transkulturalität als Identitätsmerkmal des Individuums und der gegenwärtigen Gesellschaft, wurde durch die Vorträge und Workshops zum Leben erweckt. Daneben zeigten die gut besuchten „Tage transkultureller Musikerziehung“, die mitgetragen wurden vom Lehrstuhl für Musikpädagogik (Prof. Dr. Reinhold Weyer) und der Professur für Volksmusik (Prof. Dr. Marianne Bröcker), sowie dem Universitätsbund Bamberg, daß sich theoretisch-wissenschaftliche orientierte Forschung und mit allen Sinnen erfahrbar gemachte, handlungsorientierte Praxis nicht ausschließen müssen, sondern sich als notwendig-ergänzende Facetten einer ganzheitlich pluralen Sichtweise transkultureller Phänomene darstellen.

Eine geplante Veröffentlichung wird die Tagungsergebnisse zusammenfassen und Praxismodelle zum Nachvollziehen anbieten. Nach Fertigstellung wird die Publikation bei AfS-Workshops erhältlich sein.

Martina Claus-Bachmann, Vorsitzende des AfS, Landesbereich Bayern

PROJEKT "GAMELAN KANCIL"

Aus der museumspädagogischen Arbeit des Bremer Übersee-Museums haben wir das Projekt "Gamelan Kancil" entwickelt. In diesem Projekt möchten wir Kinder und Erwachsene mit der Kultur des Landes Indonesien, speziell der Insel Java bekanntmachen. Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht das Spiel auf javanischen Gamelaninstrumenten. Metallophone, Gongspiele und Trommeln bilden zusammen ein Gamelanorchester, auf dem einfache traditionelle Stücke erarbeitet werden. Gamelanmusik erklingt auf Java überwiegend als Begleitung zu Tanz und Schattentheater. Die Verbindung der Musik mit Text und Bild führt zu fächerübergreifenden Projekten, in denen ein Zusammen-

wirken von z. B. Musik-, Kunst-, Deutsch-, Erdkunde-, Geschichts-, Politik- und Religionsunterricht denkbar ist.

Bisher haben wir in Bremen mit Kindern einer 5. Klasse ein indonesisches Märchen erarbeitet, das die SchülerInnen mit selbstgebauten Schattenfiguren darstellten und auf Gamelaninstrumenten musikalisch begleiteten. In einer 6. Klasse schrieben die Kinder selbst eine Geschichte, die sie dann als Menschenschattenspiel umsetzten.

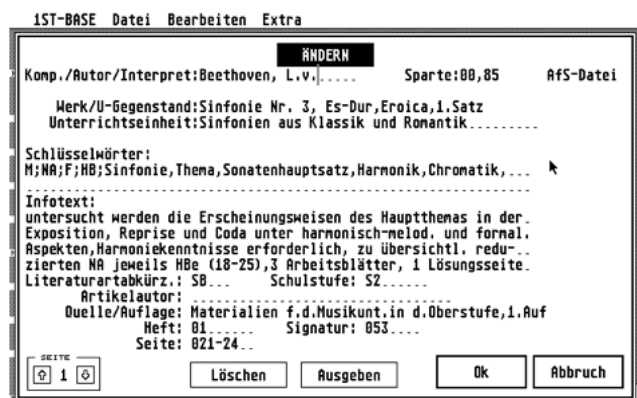
Im Projekt einer 10. Klasse versuchten wir eine Verbindung zu schaffen zwischen der indonesischen Musik und eigenen Bildern und Texten. Angeregt durch die formale und thematische Gliederung einer

javanischen Schattentheateraufführung, schrieben die SchülerInnen Gedichte, die zusammen mit Gamelanmusik, Schattenspiel und Diaprojektion vorgetragen wurden.

Am 28.8.1996 (weitere Termine nach Absprache) findet im Bremer Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis eine erste Fortbildung dazu statt. Der AfS Bremen / Niedersachsen lädt zu einem entsprechenden Wochenendkurs am 15./16. März 1997 nach Bremen ein. Anmeldung und Information bei Bettina Sahrman und Jochen Zülch, Tel.: 0421 - 700225 oder 74017

Karin Pilnitz

DIE MUSIKPÄDAGOGISCHE DATENBANK DES AFS



Ansicht einer Karteikarte Ansicht der Listendarstellung

In unserer heutigen Kommunikationsgesellschaft mit ihrer unübersehbaren Flut von Informationen, Zeitschriften und Materialien sind vor allem im wissenschaftlichen Bereich Datenbanken zu einem festen Bestandteil der Arbeitsumgebung geworden. Auch für PädagogenInnen hat sich die Zahl der verfügbaren Unterrichtsmaterialien in den letzten 6 Jahren gewaltig vergrößert,

so daß ein Überblick für den einzelnen kaum noch möglich ist. Für einzelne Fächer existieren inzwischen Datensammlungen (Oberstufenklausuren, Abituraufgaben, Quellenmaterialien etc.), die eine enorme Arbeitersparnis bedeuten können, geben sie einem doch auf Knopfdruck fertige modifizierbare Unterrichtsinhalte in die Hand (bzw. in den Computer). Für das Fach Musik existieren keine derartigen kommerziellen Hilfen. Dies war für den AfS der Grund, die Anregung eines Mitgliedes in das Projekt MuPäDat umzusetzen. In ihr finden sich auf vielen tausend Karteikarten Unterrichtsinhalte aus zur Zeit über 140 Schulbüchern, Zeit-

schriften und anderen pädagogischen Publikationen dokumentiert und größtenteils kommentiert. Sie wird von engagierten Kollegen, die diesem Mangel abhelfen wollen, fortlaufend ergänzt.

Vielleicht reagieren auch Sie - auf Datenbanken angesprochen - häufig ablehnend, weil Sie für sich darin keinen Nutzen erkennen können. Ein paar Fragen machen deutlich, daß dies nicht so sein muß: Woher beziehen Sie Ihre Informationen für die Unterrichtsgestaltung? Alles selbst ausgedacht und schülergerecht umgesetzt? Blättern Sie nicht manchmal auch ewig in Ihren Büchern nach neuen Ideen oder können partout den jetzt genau passenden Unterrichtsinhalt oder Quellentext nicht finden, den Sie doch neulich irgendwo gesehen hatten? Wieviele Schulbücher haben Sie in ihrem Bücherschrank und wieviele davon meinen Sie genau

IST-BASE Datei Bearbeiten Extra

A:Inhalte
619431 Bytes in 2315 Datensätzen, 62988 Bytes frei.

Komponist	Sparte	Unterrichtsgegenstand	Unterrichtseinheit
Lennon, J.	60	Yesterday	Lieder und ihre
Lennon, McCartney	60	Can't Buy My Love	Rock, Pop, Soul, S
Leoninus, Perotin	10	Alleluja, Viderunt omnes	Musik des Abend
Léhar, F.	10	Wer hat die Liebe uns ins He	Gattungen der M
Liebermann, R.	70%	Les Echanges	Musikinstrument
Ligeti/Hansen	10	Lux aeterna	Werk hören in de
Ligeti, G.	70%	Atmospheres/Chordophone	Praktische Inst
Ligeti, G.	00	Continuum für Cembalo	Moderne Musik n
Ligeti, G.	00	Form	Musikalische Fo
Ligeti, G.	00%	Lontano	Neue Musik
Ligeti, G.	00%	Lontano für großes Orchester	Entwicklung der
Ligeti, G.	00	Musica Ricercata, Nr. 1	Neue Musik/Komp
Lincke, P.	20%	Glühwürmchen	Singen und Musi
Lindenberg/E. John	50	Ich sitz den ganzen./Club at	Soul, Bearbeitun
Lindenberg, U.	20%	Er wollte nach London	Alltag

Drei Karteikarten sind selektiert

zu kennen? Wieviele Jahrgänge musikpädagogischer Zeitschriften besitzen Sie und wie gehen Sie vor, wenn Sie darin etwas suchen wollen? Konkreter: In welchen Schulbüchern finden Sie z. B. Unterrichtseinheiten zum Jazz, zum Reggae, wo finden Sie Tanzanleitungen für einen Squaredance, wo eine gute Gegenüberstellung von Impressionismus und Expressionismus mit den bekannten Bildern von Munch und Monet, wo bestimmte Werkinterpretationen von zeitgenössischer Musik? Wo waren denn noch die Noten mit Begleitsatz zu dem Beach-Boys Titel, den Ihre 8. Klasse so gerne singt? Wo finden sich einfache Chorsätze von Beatles-Titeln? Wir meinen, daß es in der heutigen Flut von modernen Unterrichtssammlungen sehr viele meist gut aufbereitete Unterrichtsinhalte gibt. Nur geht ein wesentlicher Teil der Zeit für die Unterrichtsvorbereitung damit verloren, sich einen Überblick über passende Inhalte zu verschaffen.

Wenn Sie einen Atari, Mac oder DOS-PC ihr eigen nennen, dann kann Ihnen die Datenbank MuPä-Dat viel Zeit und Nerven bei der Unterrichtsvorbereitung sparen helfen. In ihr sind zur Zeit 7085 Unterrichtsinhalte dokumentiert. Sie besteht aus zwei Dateien (Karteikästen): In der Hauptdatei sind die Unterrichtsinhalte dokumentiert, in der Quellendatei findet sich ein Kommentar zu jeder eingearbeiteten Quelle (Umfang, Großkonzeption, Preis, Bestellnummer etc.).

außerdem kann die dbase 4.0 Version auch in "Works" eingelesen werden. Für Mac-Besitzer gibt es eine Version zum Programm "Filemaker Pro". Diese Datenbankprogramme müssen Sie jedoch selbst besitzen. Die Abbildungen zeigen, wie ein Unterrichtsinhalt aus einem Schulbuch in der Datenbank dokumentiert sein kann. Mit der Kenntnis von einigen wenigen Abkürzungen können sie nicht nur nach Komponisten oder Werktiteln, sondern auch gezielt nach Hörbeispielen, Noten, Unterrichtsfragen, Mitspielsätzen, Epochen, Gattungen und vielem mehr suchen. Ein paar Beispiele. Reggae. Sie suchen mit dem Stichwort Reggae und den Abkürzungen MU; HB; und N; für Musiziersätze, Hörbeispiel und Notenvorlagen und haben sofort die Quellen, aus denen Sie Ihren Unterricht bereichern können. Programm- musik: Sie suchen mit dem Stichwort Programm- musik und finden eine lange Liste von Werken, die Sie im Unterricht behandeln können - selbstverständlich wie überall mit Hinweisen über Umfang, Schwerpunkte und einem manchmal subjektiven Kommentar zur Eignung. Tanz: Mit Hilfe der Datenbank finden Sie Schulbuchinhalte mit ver-

Atari-Besitzer können mit einer kostenlosen Demo- version des Datenbankprogrammes First Base arbeiten. Für PC gibt es die Datenbank als dBase Version, für Access 2.0, für Excel 3 und Excel 5.0 (nicht so komfortabel wie Access),

schiedensten Tanzanleitungen. Abitur: Sie wollen nicht schon wieder die alten Themen zum Inhalt der Klausur oder mündlichen Prüfungen machen. Unter den Rubriken Kunstlied und/oder dem Suchbegriff Analyse finden Sie eine große Anzahl kommentierter Unterrichtsinhalte. Lieder: Sie suchen die Noten für ein bekanntes Lied, am besten mit Mitspielsatz oder als Chorversion: Mit Hilfe des Titels und dem Zusatz Chor oder MU; (Mitspielsatz) finden Sie die Quelle. Nehmen wir an, die Suche hat Erfolg gehabt: In drei Quellen haben Sie Ihren passenden Unterrichtsinhalt gefunden. Nun können Sie nach Belieben den Arbeitsbogen aus dem ersten Buch mit der Methode des zweiten Buches und dem guten Einstieg oder Quellentext aus dem dritten Buch kombinieren. Jeder Kollege, der bis jetzt in Fortbil-

IST-BASE Datei Bearbeiten Extra

ÄNDERN

Quelle:Musik in Blickfeld Band 1, 1981.....
 Untertitel:Klänge, Formen, Stile.....
 Quellencode:009..

Info:Paperback, Hochformat 17 x 23 cm, 240 Seiten, ca. 27 DM
 Arbeitsbuch für 9/10. Klassen (Österreich/Schweiz), Z.T. mit
 Arbeitsbögen in Buch(zum Ausfüllen), Noten öfters sehr klein
 und schlecht gedruckt, jedoch lohnende Konzeption. Inhalte: ...
 Der Schall, Tonsysteme, Instrumentenkunde n. Farbtafeln, Notationsformen, Liedform, Var-form, Rondof., Sonatenf., Kontrapunkt, Formen, Tanz, Suite, Freie Formen, Sonate, Sinfonie, Konzert, Programm- musik, Lied u. Ballade, Chanson, Rezitat, u. Arie. Kantate, Messe, Oratorium, Passion, Oper(ette), Musical, Schlager, Popmus, Tabellen, Kurzbiograph, Inhalte z.T.recht kurz;viel Hörb.

Autor/Autoren:W. Knapp, E. Kraus, S. Borris, M. Peschl.....
 Verlag/Ort/Jahr:Musikverlag Hans Sikorski, 2080 Hamburg 13...
 ISBN bzw. Bestellnr.:Sikorski 915,Cassetten dito

SEITE 1

Löschen Ausgeben Ok Abbruch

Ansicht einer Karteikarte aus der Quellendatei

dungsveranstaltungen zu diesem Thema mit der Datenbank gearbeitet hat, war überrascht, wie effektiv diese Suche ist! Wer Interesse an dieser laufend ergänzten Sammlung hat, kann für DM 10,- eine Demodiskette (bitte Computertyp angeben) anfordern. Die vollständige Sammlung mit zur Zeit 7085 Unterrichtsinhalten kostet nur DM 70,-, ab Februar 1996 DM 80,- Anfragen bitte an:

Sven Rundfeldt, Melkerweg 9
 31737 Rinteln
 Tel./Fax: 05751/46695

Verbandsnachrichten

Der Bundesvorsitzende lädt ein zur

44. ORDENTLICHEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG DES AFS

am Freitag, den 27. September 1996 um 19.00 Uhr
in der Hochschule für Musik in Frankfurt am Main, Eschersheimer Landstr. 29-39
(im Rahmen des Bundeskongresses für Musikpädagogik 1996 / 36. Bundestagung des Afs)

Tagesordnung:

- 1 Begrüßung
- 2 Genehmigung der Tagesordnung
- 3 Umsetzung des Protokolls der 43. ordentlichen Mitgliederversammlung des Afs am 16. 9. 1995 in Hannover
- 4 Kurzbericht des Bundesvorsitzenden zur Tätigkeit des Bundesvorstandes
- 5 Bericht des Schatzmeisters/Geschäftsführers
- 6 Prüfungsbericht der Kassenprüfer für das Geschäftsjahr 1995
- 7 Entlastung des Vorstandes
- 8 Wahl des geschäftsführenden Bundesvorstandes
- 9 Wahl der neuen Kassenprüfer
- 10 Mitgliedsbeiträge
- 11 Planung der Bundestagung 1998 (Genehmigung von Ort und Termin)
- 12 Termine
- 13 Verschiedenes

Anträge für die Mitgliederversammlung sind bis zum 12. September 1996 schriftlich beim Bundesvorsitzenden (Volker Schütz, Winterleitenweg 65, 97082 Würzburg, FAX: 0931-7 13 15) einzureichen.

Zum siebten Mal:

EINE REISE IN DIE SCHWARZE MUSIK

14-tägiger Musikworkshop für MusikpädagogInnen

in Gambia (Westafrika), Boucarabou Hotel & Musical School, Kerr Sering Njagga
vom 24. 03. - 07. 04. 97 (Osterferien)

Der Kurs wird organisiert vom Afs in Zusammenarbeit mit COOL RUNNING TOURS GmbH Berlin.
Musikalische und didaktische Planung und Leitung: Peter Börs, Beratung und Begleitung: Jean Trouillet

Inhalte des Workshops:

- Einführung in traditionelle westafrikanische Tänze durch afrikanische TänzerInnen
 - Einführung in die Technik des Djembespiels durch den Masterdrummer Famoudou Konate (Guinea)
- Übungen zur Einführung in die afrikanische Rhythmik über Körper- und einfache Perkussionsinstrumente
- Vorträge zur trad. und aktuellen (Pop-) Musik Westafrikas
 - Konzerte bedeutender westafrikanischer Musiker und Musikgruppen im Boucarabou Hotel
 - Fahrt auf dem Gambiariver
- Fakultativ: Einführung in andere Instrumente, weitere Ausflüge

Nähere Informationen und Anmeldung bei:

Arbeitskreis für Schulmusik e.V. (Afs) Peter Börs, Bergstr. 12, 49565 Bramsche, Tel / Fax 0 54 61 / 6 40 14

Verschiedenes

POPMUSIK IM UNTERRICHT - IN CHINA VERBOTEN!

波普教学在课堂如何运用?
老师能否讲一讲?

"In China gibt es eine klare Regel, nach der Popmusik in der Schule verboten ist. Deswegen enthalten Lehrpläne und Schulbücher keine Popmusik. Aber in der Wirklichkeit haben die Schüler durch verschiedene Medien oder durch andere Gelegenheiten außerhalb der Schule Kontakt mit der Popmusik.

Viele Jugendliche haben ein großes Interesse daran. Das Kulturministerium hat deshalb zwei Regeln aufgestellt: Erstens darf Popmusik nicht gelehrt und gelernt werden, und zweitens sollen die Schüler durch erzieherische Maßnahmen in die Richtung der klassischen Musik, der traditionellen

und der Volksmusik gelenkt werden."

Diese Aussage der Vorsitzenden des Staatlichen Erziehungskomitees der VR China haben wir von Günter Kleinen erhalten, der während einer Gastdozentur mit diesem Thema konfrontiert wurde. Wie nahe den chinesischen KollegInnen dies Problem ist, zeigt die entsprechende Frage, die ihm während einer Fortbildung auf einem Zettelchen (siehe Faksimile!) gereicht wurde: „Wie behandelt man Popmusik im Unterricht?„

MUSIKVERBÄNDE GEGEN KÜRZUNGEN

Presseerklärung des AfS, VdS, VfM im Lande Bremen:

Aus Sorge um das Fach Musik und den Erhalt musikalisch kultureller Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen wurde auf Initiative der Musiklehrerverbände AfS, VdS, und VfM die Bremer Musikkonferenz ins Leben gerufen. In dieser Konferenz arbeiten die drei Bremer Verbände mit den an der Musiklehrerausbildung Beteiligten des Studiengangs Musik an der Bremer Universität, den Fachleitern des WIS und den Vertretern der Studierenden und Referendare zusammen. Sinn der Bremer Musikkonferenz ist es, durch Bündelung der Kräfte auf breiter Basis und verstärkte Zusammenarbeit das Fach Musik in den Schulen zu stärken und aufzuwerten, um dem schleichenden Abbau des Faches in Zeiten des Sparzwanges, der sogenannten Autonomie und der Profilierung entgegenzuwirken.

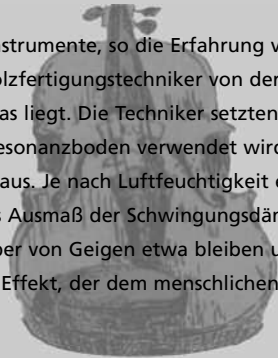
Als erster Schritt der Arbeit soll versucht werden, der Öffentlichkeit und den politischen Entscheidungsträgern deutlich zu machen, daß musikalische Breitenbildung unverzichtbar ist.

Die "neue Schule" braucht die besonderen Lernmöglichkeiten des Faches Musik.

Bremen, den 23.4.1996

GESPIELTE INSTRUMENTE KLINGEN BESSER

Regelmäßig gespielte Streichinstrumente, so die Erfahrung vieler Musiker, haben einen besseren Klang. Nun haben Holzfertigungstechniker von der South Bank University in London herausgefunden, woran das liegt. Die Techniker setzten Fichtenholz, wie es bei Streichinstrumenten für den Resonanzboden verwendet wird, 48 Stunden lang einer Dauerschwingung von zehn Hertz aus. Je nach Luftfeuchtigkeit erhöhte sich dadurch die Festigkeit des Holzes, wodurch das Ausmaß der Schwingungsdämpfung um bis zu fünf Prozent reduziert wurde. Im Klangkörper von Geigen etwa bleiben unter solchen Bedingungen die Töne etwas länger stehen, ein Effekt, der dem menschlichen Ohr das Empfinden eines reichen Klangs vermittelt.



(Quelle: SPIEGEL, 11/96)



„Ich brauche eine Geräuschkulisse. Ich öffne das Fenster, schalte den Fernseher ein. Ich gucke gar nicht hin. Aber wenn's totenstill ist, das halte ich nicht aus.“

Jens, Schüler der Elisabethenschule in Frankfurt a. M.

(aus: earSinn, Magazin zur gleichnamigen Sendereihe des HR)

Rhythmik & Percussion

Ab Januar 1997 nimmt das Bildungswerk Rhythmik e. V. zum ersten Mal die Zusatzausbildung Rhythmik & Percussion in ihr Kursprogramm auf. Das Projekt wendet sich an alle, die sich intensiver mit Rhythmus-Bewegung und „lebendigem Lernen“ beschäftigen möchten. In dem Kurs, der sich über zwei Jahre mit sechs Kurseinheiten pro Jahr erstreckt sollen die Elemente Musik, Sprache, Bewegung und Gesang verbunden werden. Im Zentrum der Instrumentalausbildung steht die Trommel.

Nähere Informationen:

RHYTHMIK & PERCUSSION - Rolf Grillo, Wolfenhof, 79254 St. Wilhelm. Tel / Fax: 07602 - 609

Lieder der Fans im Fußballstadion

Einige wichtige Literaturhinweise für alle, die sich mit den Liedern der Fans im Fußballstadion auseinandersetzen wollen:

- Reinhard Kopiez: Fußball - und was die Deutschen dabei so singen, oder: Die Lieder des Volkes sind keine Volkslieder. In: Musica Heft 6 / 1990, S. 360 - 364 (mit Transkriptionen von acht Liedern)
- Harald Asel: Fußball-Lieder - keine Erfindung der Fans. Antwort auf Reinhard Kopiez. In: Musica Heft 4 / 1992, S. 223 - 226
- Reinhard Kopiez: Noch einmal: Fußball-Lieder. In: Musica Heft 4 / 1992, S. 227 - 228 (vgl. dazu die Besprechung der Kopiezschen Studie von Andreas Höll. Die Anrufung des großen Matthäus. In: Die Zeit Nr. 11 vom 8. 3. 1996, S. 87)

ALBRECHT ROSENSTENGEL

- in memoriam

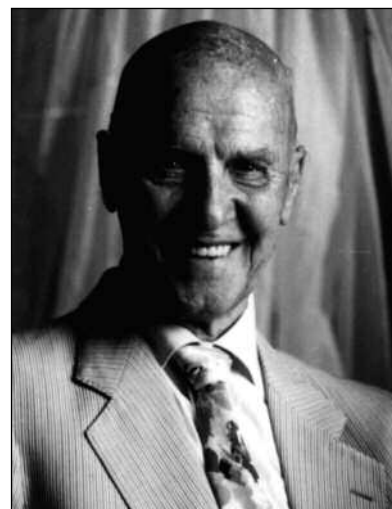
Am 17. Dezember 1995 verstarb im Alter von 83 Jahren der Komponist und Musikpädagoge Professor Albrecht Rosenstengel. Wer ihn kannte, wer ihn auf Tagungen erlebt hatte, bei seinen "Morgensingen" und bei seinen Schulaufführungen - gerade auch in den bewegten 60er und 70er Jahren -, wer seine Bücher gelesen und überdacht hat, weiß, daß sich mit seinem Namen eine ganz bestimmte Art von Musikvermittlung verbindet: Fröhlichkeit und Unterhaltung, Heiterkeit und Spielerei, Lockerheit und Entspannung standen im Mittelpunkt, im Vertrauen auf stimmige Didaktik und Methodik, wovon zu sprechen und zu schreiben nicht unbedingt sein Anliegen war, überließ er gern anderen.

1912 in Olpe geboren, begann er 1932 in Köln bei Felix Oberborbeck und Heinrich Lemacher Schulmusik zu studieren, war dann einige Jahre als Studienrat in Hamm tätig, bis er 1962 als Professor für Musik an die Pädagogische Hochschule Freiburg berufen wurde. Über viele Jahre war er Landesbereichsvorsitzender des AfS in Baden-Württemberg und leitete Tagungen in Trossingen und Umgebung. Besondere Anerkennung genoß er auf den Bayreuther AfS-Tagungen (1956 -1974), auf denen er unbekümmert mit den TeilnehmerInnen sang und spielte,

auch dann, wenn auf einer anderen Programmschiene Lars Ulrich Abraham und Helmut Segler ein intensives Bewußtsein gegenüber Musikpädagogik, musischer Vergangenheit und dem Singen überhaupt zu schärfen versuchten. Auch die "Geselligen Abende" gestaltete er ausnehmend heiter und einfallsreich. 1964 erschien sein Buch "Hundert schöne Stunden" (Beltz), das damals beachtliche Verrisse erhielt, denn sowohl Titel als auch Zeitpunkt waren für diese Art Arbeit

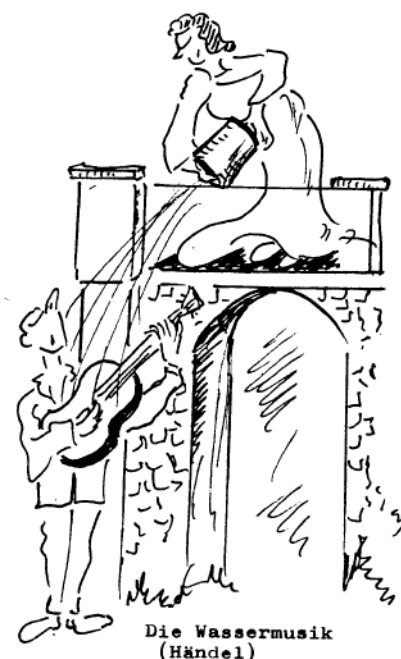
von Musikunterricht absolut unglücklich gewählt. Das Gros der Musiklehrerschaft aber war ihm dankbar und blieb ihm und seiner Arbeit treu. Mit Otto Daube zusammen

gab er das „Lehrerhandbuch für Musik" (Beltz 1973) heraus, gab in "Freude am Rhythmus" (Crüwell 1975) wie auch noch in seinem "Spaß mit Rhythmen" (Junker, 1991) viele praktische und ideenreiche Unterrichtshinweise, komponierte "nebenbei" über 400 Chorwerke und eine Vielzahl Orchesterwerke (erschieden bei Mösel, Eres, Tonos, Breitkopf u. a.), von denen seine Kantate "Max und Moritz" besondere Beachtung fand: Sie lebt von der musikalischen Karikatur, eines seiner Lieblingsthemen. Eine Fülle von klassisch-romantischen Musiktiteln wird zitiert und gleichzeitig bravourös verfremdet in den



letzten Jahren beschäftigte sich Rosenstengel mit Bearbeitungen von bachschen Orgel-Triosonaten für Orchester, deren Aufführung er im vergangenen Jahr in Bayreuth miterlebte und genoß. Ein Werk ganz anderer Art ist im Bosse-Verlag in Druck "Die vergnügte Runde", Spiele für Senioren.

Hildegard Junker



Die Wassermusik
(Händel)