

Individuelle Lernwege im Musikunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums

(Stand: 17.10.2018)

1	Inhaltsverzeichnis	
2	Vorwort	4
3	Einführung	5
3.1	Heterogenität im Musikunterricht	5
3.2	Individuelle Lernangebote als unterschiedliche Lern- und Verstehenswege zur Aneignung musikalischer Inhalte.....	6
3.3	Guter (Musik-)Unterricht.....	8
3.4	Aufbau der Materialien	10
3.5	Quellenverzeichnis	11
4	Modul 1: Nicht gelingende Kommunikation am Beispiel von Charles Ives' Komposition „The Unanswered Question“	12
4.1	Überblick über das Unterrichtsvorhaben.....	12
4.2	Fachlich-inhaltlicher Kontext und Repräsentativität des Unterrichtsvorhabens	13
4.3	Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit.....	14
4.4	Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses	14
4.5	Aufgabenentwicklung.....	15
4.5.1	Analyse von fachlichem Problem, Gegenstand, verwendetem Material.....	15
4.5.2	Lernvoraussetzungen	16
4.5.3	Entwicklung von individualisierten Lernangeboten	16
4.6	Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote	20
4.7	Quellenverzeichnis	21
4.8	Anhang.....	22
5	Modul 2: Caspers musikalische Kritik an der Gesellschaft in „Lang lebe der Tod“	25
5.1	Überblick über das Unterrichtsvorhaben	25
5.2	Fachlich-inhaltlicher Kontext und Repräsentativität des Unterrichtsvorhabens und der Sequenz	27
5.3	Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit.....	28
5.4	Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses	29
5.5	Aufgabenentwicklung.....	30
5.5.1	Analyse von fachlichen Problemen, Gegenstand, verwendetem Material.....	30
5.5.2	Lernvoraussetzungen	31
5.5.3	Entwicklung von individualisierten Lernangeboten	31
5.6	Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote	35
5.7	Quellenverzeichnis	37
5.8	Anhang.....	38

6 Modul 3: Augenzeugenberichte werden zur Musik – Steve Reichs musikalische Verarbeitung des Anschlags auf das World Trade Center.....	43
6.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben	43
6.2 Fachlich-inhaltlicher Kontext.....	45
6.3 Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit.....	45
6.4 Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses	46
6.5 Aufgabenentwicklung.....	47
6.5.1 Analyse des fachlichen Problems, Gegenstands, verwendeten Materials.....	47
6.5.2 Lernvoraussetzungen	48
6.5.3 Entwicklung von individualisierten Lernangeboten	48
6.6 Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote	51
6.7 Quellenverzeichnis	53
6.8 Anhang.....	54

2 Vorwort

Spätestens seit dem Jahr 2005 ist „Individuelle Förderung“ für jede Schülerin und jeden Schüler im § 1 des Schulgesetzes NRW als ein Rechtsanspruch festgeschrieben. Während die Forderung an sich in ihrer Sinnhaftigkeit nicht hinterfragt wird, löst die operative Umsetzung bei Lehrkräften angesichts einer zunehmend heterogenen Schülerschaft Verunsicherung aus: wieviel individuelle Förderung ist nötig und vor allem möglich, wenn das Gymnasium seinen spezifischen Bildungsauftrag erfüllen soll?

Der Begriff der Individualisierung im Unterricht ist vielfältig. Er reicht von einer gezielten Vergabe von Aufgaben an bestimmte Schülerinnen und Schüler über das optionale Angebot von Hilfekarten bis hin zu einem Unterrichtsszenario, bei dem Schülerinnen und Schüler aus einem Impuls- oder Aufgabenportfolio frei wählen können, ohne dass die Lehrkraft auf ihre Entscheidung Einfluss nimmt. Es lohnt sich deshalb, als Zielperspektive aller Bemühungen um Individualisierung von einer übergreifenden, konsensfähigen pädagogischen Setzung auszugehen, wie sie von der Groeben/Kaiser beschreiben: „Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule ‚mitkommen‘, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.“¹

In Anlehnung an diese Maxime wurden die vorliegenden Materialien für konkrete Lerngruppen der Klassen 6, 8 und 9/10 (Klasse 10 schon im Hinblick auf den ab 2019/2010 neunjährigen gymnasialen Bildungsgang) der Sekundarstufe I des Gymnasiums entwickelt und im Musikunterricht erprobt. Vor dem Hintergrund der Vielfalt denkbarer Lerngruppen weiß die vorliegende Handreichung um die Begrenztheit ihrer Aussagekraft und Gültigkeit. Sie erhebt nicht den Anspruch, das Feld der individuellen Förderung im Musikunterricht wissenschaftlich und schulpraktisch abschließend aufzuarbeiten, sondern versucht, Lehrkräften anhand konkreter Beispiele aus dem Musikunterricht Anregungen für eine eigenständige, weiterführende Beschäftigung mit der Konzipierung individueller Lernwege im Musikunterricht zu geben.

¹ Von der Groeben, A. / Kaiser, I.; Werkstatt Individualisierung, Hamburg 2012, S. 10

3 Einführung

3.1 Heterogenität im Musikunterricht

Jenseits von Sonderformen des Unterrichts wie z. B. der des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die in diesem Kontext nicht thematisiert werden, erscheint individuelle Förderung im Musikunterricht der Sekundarstufe I des Gymnasiums als Forderung zunächst ungewohnt, gleichwohl aber geboten. Unabhängig von gesellschaftlichen Veränderungen und einer damit einhergehenden, auch an Gymnasien zunehmend heterogenen Schülerschaft war Heterogenität immer schon ein Merkmal von Lerngruppen im Musikunterricht: Lehrkräfte trafen und treffen hier in einer einzigen Klasse sowohl auf Schülerinnen und Schüler, die sich seit Jahren im privaten Instrumentalunterricht mit Musik beschäftigt haben, wie auch auf solche, die das thematische Feld ausschließlich durch ihren alltäglichen individuellen Musikkonsum kennen und für die sich Notwendigkeit und Ertrag einer intensiveren Auseinandersetzung mit Musik und Musikkultur nicht ohne Weiteres erschließen. Dazwischen existieren zahlreiche Abstufungen. Hier Strategien einzuplanen, die es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ausgehend von ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen erfolgreich am Musikunterricht teilzunehmen und von den dort erworbenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen maximal zu profitieren, bedeutet im Sinne der im Vorwort zitierten Maxime die Ermöglichung bestmöglicher Leistungen und den Abbau sozialer Ungerechtigkeiten.

Heterogenität äußert sich im Unterricht etwa in folgenden Erscheinungsformen²:

- **Lernstil** (nach Lerntypen [auditiv, visuell, haptisch] und/oder Intelligenzen [sprachlich, mathematisch, kinästhetisch]),
- **Lerntempo**,
- **Lerndisposition** (allgemeine Lernbereitschaft, innere Einstellung zu bestimmten Inhalten und Methoden, evtl. physiologische Voraussetzungen, Selbstvertrauen),
- **Lernstand**
- **Lerninteresse** (persönliches Interesse hinsichtlich des konkreten Unterrichts).

Erkenntnisse über individuelle Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in diesen Bereichen erfordern von der jeweiligen Lehrkraft sichere diagnostische Kompetenzen sowie eine vertiefte Kenntnis der jeweiligen Lerngruppe, welche bei einem in der Regel zweistündigen Unterricht, wie er im Fach Musik üblich ist, nicht einfach zu gewinnen ist. Vor diesem Hintergrund werden Lehrkräfte Differenzierungsentscheidungen zunächst weniger zielorientiert als vielmehr breitgestreut aus diagnostischem Interesse heraus vornehmen. Die Unterbreitung eines multiperspektivischen Impuls- oder Aufgabenangebotes, aus dem Lerngruppen frei wählen können, ermöglicht zunächst der Lehrkraft einen zunehmend genaueren Einblick in die besonderen Stärken und noch zu entwickelnde Potenziale von Schülerinnen und Schülern, hilft aber darüber hinaus auch den Lernenden, sich selbst verlässlicher einzuschätzen. In der Folge kann ein solches Vorgehen dann zu passgenauerer Aufgabenstellungen für einzelne Schüler oder

² Zitiert nach nach Hoene/Thurmann

Schülergruppen führen. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass diese nicht den Charakter von andauernden, lediglich Defizite kompensierenden Fördermaßnahmen erhalten, sondern den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu einem kontinuierlichen Kompetenzzuwachs verhelfen.

3.2 Individuelle Lernangebote als unterschiedliche Lern- und Verstehenswege zur Aneignung musikalischer Inhalte

Die Erstellung verschiedenartiger Lernangebote im Musikunterricht bedeutet, Schülerinnen und Schülern das Beschreiten unterschiedlicher Lern- und Verstehenswege bei der Aneignung musikalischer Inhalte und der Gewinnung musikspezifischer Erkenntnisse zu ermöglichen. Bei der Konzipierung solcher Lernangebote orientiert sich diese Handreichung an einem Denkmodell Annemarie von der Groebens, das grundlegende Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Lernaufgaben benennt:³

- **„Erkunden“:** Tätigkeiten, die analytisches, exploratives und experimentelles Denken und Forschen erfordern [,] und Methoden, die diese operationalisieren (von einfachen Suchaufgaben über experimentelle Formen des Verstehens bis zum methodisch kontrollierten Forschungsdesign). *Fragerichtung:* Was ist Sache? Wie ist es?
- **Ordnen:** Tätigkeiten, die systematisches Unterscheiden und Zusammenfügen erfordern (Begriffe finden, Beispiele sammeln, Regeln finden, Zusammenhänge darstellen, Vorstellungen ordnen) [,] und Methoden, die solche Tätigkeiten operationalisieren (von einfachen Begriffsreihen über Mindmaps bis zu mathematischen oder anderen Modellen). *Fragerichtung:* Welchem Plan folgt es? Wie passt es zu anderem?
- **Imaginieren:** Tätigkeiten, die Denken und Handeln mit Vorstellungen verbinden (Modelle bilden, sich in andere eindenken, Vergangenes vergegenwärtigen, Bekanntes verfremden, Erfinden, Entwerfen) [,] und Methoden, die solche Tätigkeiten operationalisieren (von der Phantasiereise bis zu Formen des kreativen Schreibens oder Schaffens). *Fragerichtung:* Wie wäre es, wenn ...?
- **Argumentieren:** Tätigkeiten, die logisch-kausales Denken und entsprechende Methoden erfordern, von Sachfragen über formal aufgebaute Argumentationen bis zu strukturierten Gesprächsformen. *Fragerichtung:* Warum kann man es so oder anders sehen?
- **Urteilen:** Tätigkeiten, die der kritischen Vernunft zuzuordnen sind (vergleichen, prüfen, interpretieren, in Frage stellen, das eigene Handeln selbstkritisch reflektieren, Beurteilungskriterien begründen ...) [,] und Methoden, die solche Tätigkeiten operationalisieren (von einfachen Interpretationsfragen bis zu komplexen Dilemma-

³ Von der Groeben / Kaiser 2012, S. 34-35 (Reihenfolge verändert)

Situationen). *Fragerichtung*: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?"

Dieses Denkmodell kann auf unterschiedliche Weise verwendet werden. Als Strukturmodell kann es, zumindest für die Tätigkeiten 1-3, im Sinn einer kognitiven Landkarte für Lehrkräfte die gesamte inhaltliche und methodische Planung eines Unterrichtsvorhabens steuern und damit z. B. zu einem Unterricht führen, welcher sich einer Thematik aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln nähert und Schülerinnen und Schülern zugesteht, sich diese Blickwinkel selbst zu wählen. Mit Hilfe dieses Orientierungsrasters ist es aber auch möglich, eine Kernaufgabe, die einer bestimmten musikfachlichen Erkenntnis dienen soll, in Teilaufgaben *aufzufächern*, welche unterschiedliche Zugänge zum zentralen Erkenntnisinteresse ermöglichen und so Schülerinnen und Schülern bei der Lösung des zentralen Problems in ihrer je eigenen Individualität entgegenkommen. Eine solche sogenannte *Fächeraufgabe* konkretisiert sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Funktion in folgenden nicht immer scharf voneinander zu trennenden Grundtätigkeiten⁴, welche hier musikspezifisch konkretisiert werden:

Erkunden, beschreiben (z. B. Formulierung subjektiver und/oder durch Analyse gewonnener Höreindrücke in unterschiedlichen Darstellungsformen: Bearbeitung eines Polaritätsprofils, Malen nach Musik, quantitative Tonhöhen- oder Tondauernanalyse, Erstellung einer Klangfarbenpartitur, grafische Darstellung formaler Zusammenhänge, klangliche Nachgestaltung von Musik, Transposition von Musik in Bewegung, etc.)

Zuordnen, vergleichen (z. B. Zuordnen von Bildern zu Musiziersituationen, Zuordnung von musikalischen Merkmalen und ihrer Wirkung in Form eines Polaritätsprofils, Identifizieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf die Verwendung musikalischer Parameter in Formteilen/unterschiedlichen Musikstücken etwa in Form einer Choreografie, Visualisierung oder sprachlichen Gestaltung, Vergleich von Lebensläufen von Komponisten, Vergleich unterschiedlicher Rezensionen zu einem Musikstück, etc.)

Sich vorstellen, sich in etwas eindenken (z. B. Entwicklung einer Choreografie zur Bewusstmachung des Ausdrucks eines Musikstücks, Entwerfen eines Musikstücks für einen bestimmten Zweck, Konzipierung von Standbildern zu Musik, Verschriftlichung von fiktiven Gedanken von Komponisten/Zuhörern, Planung eines Radiobeitrags/Hörspiels zu einem Musikstück, Entwerfen einer Geschichte zu einer Musik, etc.)

Argumentieren, urteilen (z. B. Erstellen eines fiktiven Dialogs zwischen Komponist und Auftraggeber, Erstellen einer Rezension zu einem Musikstück, Entwerfen eines Podcasts zu einem Musikstück oder zu einem musikgeschichtlichen Ereignis, etc.)

⁴ Vgl. von der Groeben/Kaiser 2012, S. 47

Diese Grundtätigkeiten kennzeichnen gleichzeitig unterschiedliche Zugangsweisen zu einer musikalischen Thematik. Sie können sich dabei an bestimmten Lerndispositionen/Lerntypen orientieren, wie z.B. dem

- dem sprachlich-linguistischen,
- dem bildlich-räumlichen,
- dem körperlich-kinästhetischen oder
- dem mathematisch-logischen Lerntyp.⁵

Die konkret zu entwickelnden Lernangebote berücksichtigen dabei die oben angeführten Tätigkeiten und können sich in Aneignungsformen fachlicher Inhalte niederschlagen, die aus den Kompetenzbereichen *Rezeption*, *Produktion* und *Reflexion* des Kernlehrplans abgeleitet werden.

3.3 Guter (Musik-)Unterricht

Die vorliegenden Ideen zur Konzipierung eines allgemeinbildenden Musikunterrichts, der auf Vielfalt reagiert und Schülerinnen und Schülern das Beschreiten individueller Lernwege ermöglicht, basieren auf einem bereits seit Wolfgang Klafki vertrauten und wiederholt reproduziertem Strukturmodell von gutem (Musik-)Unterricht. Dieser verfolgt das Ziel, Schülerinnen und Schülern mit musikalischen Fragestellungen in Kontakt zu bringen, in ihnen mit geeigneten Mitteln fachliche Fragehaltungen auszulösen und sie - auf ihrem jeweils individuellen Niveau - in einen ästhetischen Diskurs mit Musik zu verwickeln, als dessen Ergebnis sie - kurzgefasst - zu musikalischen Angeboten begründet „ja“ oder „nein“ sagen können.

Um ein solches Ziel erreichen zu können, ist es erforderlich, dass Schülerinnen und Schüler sich den unterrichtlichen Angeboten zuwenden, weil sie sie als für sich relevant erkannt haben oder dieses wenigstens vermuten. Erst vor diesem Hintergrund ist die gemeinsame Entwicklung einer wissen-wollenden Grundhaltung und einer die Stunde(n) leitenden Fragestellung möglich. Sie bildet die Legitimation der nachfolgenden fachlichen Auseinandersetzung und vermeidet, dass Fachinhalte ungefiltert und als sich selbst genügender Lerninhalt einer Lerngruppe übergestülpt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, was sie wissen wollen, können sie aus dem Kompendium des ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Welt- und Kulturwissens, ihrer Fachkenntnisse sowie den ihnen vertrauten Fach- und Unterrichtsmethoden selbstständig und selbstverantwortlich auswählen, wie sie die Leitfrage des Unterrichts bearbeiten und schließlich beantworten wollen. Ein erster Schritt zur Erreichung dieses Ziel kann auch bereits der Einsatz einer *Fächeraufgabe* sein, die Schülerinnen und Schüler sich selbst stellen und die es ihnen ermöglicht, sich selbst einen Lösungsweg zu suchen.

Daraus ergibt sich grob folgender Dreischritt:

⁵ Vgl. etwa Kress, Karin; Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe, Donauwörth 2006, S. 69 ff.

1. Problemstellung: Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnis- oder Gestaltungsinteresses

Hier geht es darum, in Schülerinnen und Schülern eine Fragehaltung auszulösen, sie neugierig zu machen, sie in ihrer Überzeugung und ihrer vermeintlich gesicherten (Welt-)Sicht im positiven Sinn zu verunsichern, Vorurteile ins Wanken zu bringen und einen musikalischen Gegenstand oder Sachverhalt in ihren Interessenshorizont zu rücken.

2. Erarbeitung: Bereitstellung oder gemeinsame Entwicklung individueller Lernangebote

Hier wird das Beschreiten verschiedener Lernwege ermöglicht, die den unterschiedlichen Formen von Vielfalt innerhalb einer Lerngruppe Rechnung tragen. Dabei geht es nicht nur darum, erwartete Ergebnisse in Aufgaben zurück zu verwandeln, sondern Lerngruppen durch kognitiv oder affektiv herausfordernde Szenarien, die die Einbringung von Fantasie, Kreativität sowie Welt- und Fachwissen erfordern, zu aktivieren. Im Idealfall sind Schülerinnen und Schüler dann in der Lage, im Rahmen einer Methodenreflexion selbst Lernwege zu entwickeln.

Jeder konkreten Unterrichtsplanung wird zunächst eine intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema bzw. dem zentralen musikalischen Gegenstand vorausgehen müssen, um zu erkennen, welche besonderen Herausforderungen hier an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Eine gute Kenntnis der Lerngruppe ermöglicht eine verlässliche Einschätzung in Bezug auf vorhandene Bereiche von Heterogenität.

Aus der Zusammenschau dieser beiden vorbereitenden Schritte lassen sich zielorientiert unterschiedliche Lernwege entwickeln oder vordenken, welche zwar nicht *gleichartig*, wohl aber *gleichwertig* sind und auf je individuelle Weise einen musikspezifischen Erkenntniszugewinn ermöglichen, welcher geeignet ist, zu einer Befriedigung des gemeinsam entwickelten, zentralen Erkenntnisinteresses beizutragen.

3. Synthese: Zusammenführen und Auswertung der Ergebnisse der individuellen Lernwege zur Lösung des unterrichtlichen „Problems“

In dieser anspruchsvollen Phase des Unterrichts erweist sich, ob die angebotenen oder gewählten unterschiedlichen Lernwege zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels geeignet waren. Auch eventuell beschrittene Irrwege, die zu keiner befriedigenden Lösung des unterrichtlichen Problems geführt haben, können hier sehr ertragreich sein. Schülerinnen und Schülern erfahren an dieser Stelle des Unterrichts auch den Wert und den Ertrag der von ihnen beschrittenen unterschiedlichen Lernwege und gewinnen durch das Zusammenfügen der einzelnen Arbeitsergebnisse zu einem Gesamtbild die Einsicht, dass sie alle auf ihre je individuelle Weise zur Lösung des fachlichen Problems beigetragen haben.

Individuelle Lern- und Verstehenswege lassen sich an ganz unterschiedlichen Stellen des Musikunterrichts einplanen und beschreiten. Ihre Beschaffenheit und Ausrichtung hängt dabei stark von der didaktischen Funktion ab, welche sie im Unterricht erfüllen sollen. So kann zum Beispiel die erste Kontaktanbahnung zu einem Musikbeispiel mit dem Ziel, einen Fragehorizont zu eröffnen, anders gestaltet werden, als die Auswertung analytischer Befunde am Ende einer Stunde. Die vorliegende Handreichung konzentriert sich auf den zentralen zweiten Schritt des oben angeführten Unterrichtsmodells und zeigt, wie die skizzierten Überlegungen bei konkreten

Unterrichtsthemen und dazugehörigen musikalischen Gegenständen zu der Entwicklung von individuellen Lernangeboten führen. Hierbei besteht die besondere Herausforderung darin, durch spezifische Aufgabenstellungen herausfordernde Lernsituationen zu schaffen, die nicht von vornherein auf eine defizitorientierte Förderung ausgerichtet sind. Gefordert sind also Angebote von Lern- und Verstehenswegen, jedoch keine Vorgaben. Nur auf diese Weise können Aufgabenstellungen Schülerinnen und Schüler kognitiv aktivieren und ihre methodische Kompetenz stärken. Es versteht sich von selbst, dass solche Lernsituationen dem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen müssen, sodass sie von diesen auch bewältigt werden können.

3.4 Aufbau der Materialien

Die einzelnen Materialangebote folgen des besseren Überblicks wegen alle einer identischen Struktur:

1. Überblickhafte Darstellung des umgebenden unterrichtlichen Kontexts mit Informationen zur anvisierten Lerngruppe, zum Thema des Unterrichtsvorhabens und zu seiner Verortung im curricularen Kontext⁶
2. Erörterung des fachlich-inhaltlichen Kontexts und der Repräsentativität des Unterrichtsvorhabens bzw. der Sequenz
3. Intentionale Ausrichtung des Unterrichtsvorhabens
4. Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses
5. Aufgabenentwicklung
 - a) Analyse von fachlichem/n Problem/en, Gegenstand, verwendetem Material
 - b) Fachliche Lernvoraussetzungen
 - c) Entwicklung von individualisierten Lernangeboten
6. Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote zur Lösung des unterrichtlichen Problems,
7. Anhang mit Materialien/Arbeitsblättern

⁶ Vgl. Beispiel für einen schulinternen Lehrplan MUSIK für die Sekundarstufe I im „Lehrplannavigator“ der QUA-LiS NRW <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/musik-g8/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan-musik/schulinterner-lehrplan-musik5862.html>

3.5 Quellenverzeichnis

Hoene, Sabine und Thurmann, Birgit; Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) 2011

Kress, Karin; Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe, Donauwörth 2006

Von der Groeben, Annemarie / Kaiser, Ingrid; Werkstatt Individualisierung, Hamburg 2012

4 Modul 1: Nicht gelingende Kommunikation am Beispiel von Charles Ives' Komposition „The Unanswered Question“

4.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben

UV Klasse 6: „...musikalisch im Gespräch“ - Kommunikationssituationen in Musik		
Inhaltsfeld: Bedeutungen von Musik		
Ausdruck von Musik vor dem Hintergrund musikalischer Konventionen:		
<p>Musik in Verbindung mit Sprache Musik in Verbindung mit Bildern</p>		
Konkretisierte Kompetenzerwartungen	Inhaltliche und methodische Festlegungen	Individuelle Gestaltungsspielräume
Rezeption Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • analysieren musikalische Strukturen hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Ausdrucksvorstellungen • deuten den Ausdruck von Musik auf der Grundlage der Analyseergebnisse Produktion Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • entwerfen und realisieren einfache bildnerische und choreografische Gestaltungen zu Musik Reflexion Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Ausdruck von Musik vor dem Hintergrund musikalischer Konventionen 	Fachliche Inhalte <ul style="list-style-type: none"> • Programmmusik <ul style="list-style-type: none"> - Tonmalerei - Nachahmung - Sinnbildliche Darstellung • Form <ul style="list-style-type: none"> - Call-and-Response-Prinzip Ordnungssysteme der musikalischen Parameter <p>Rhythmik: Taktarten, Rhythmus-Modelle Melodik: Dur- und Moll-Skalen, Chromatik, Intervalle Harmonik: Konsonanz-Dissonanz Klangfarbe: Instrumente und ihre Zusammenfassung zu Klangfarbengruppen Form: Wiederholung, Kontrast, Abwandlung; Motiv; Phrase, Periode, Satz, Reihungs-/Entwicklungsform Notationsformen: trad. (einstimmig) und grafische Notation Fachmethodische Arbeitsformen <ul style="list-style-type: none"> - Höranalysen - Gestaltungsaufgaben </p>	Mögliche Unterrichtsgegenstände Worksong, z. B. Banana-Boat-Song Modest Mussorgsky: „Goldenberg und Schmuyle“, aus: „Bilder einer Ausstellung“ (1874) in der Orchesterbearbeitung von Maurice Ravel (1922) Charles Ives: „The Unanswered Question“ (1908) Weitere Aspekte - Zusammenarbeit mit Sprachenunterricht

4.2 Fachlich-inhaltlicher Kontext und Repräsentativität des Unterrichtsvorhabens

Das „Gespräch“ in seinen vielseitigen Ausprägungen stellt eine alltägliche und stark kulturell geprägte Kommunikationssituation dar. Konzepte wie „Idee“, „Gedanke“ oder „Phrase“ bilden sich nicht zuletzt klingend als musikbezogene Fachbegriffe ab. Strukturen und Gesten aus der gesprochenen Sprache werden von Komponisten in Musik übertragen und stiften dort Sinn, bedingen musikalische Gestalt und konstituieren wiederum musikalischen Gehalt.

Das vorliegende Unterrichtsvorhaben bewegt sich im Inhaltsfeld „Bedeutungen von Musik“ und befasst sich im Besonderen mit textungebundener, programmatischer Instrumentalmusik. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit solchen Kompositionen erkennen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6, wie Musik die Idee von unterschiedlichen Gesprächssituationen in sich aufnimmt und mit ihren Mitteln umsetzt.

Als motivierender Ausgangspunkt dient zunächst die praktische Auseinandersetzung mit einem Worksong. Hier ist das Wort noch vorhanden, schlägt sich aber bereits in der Form bzw. in der Melodiebildung nieder. Im Call-and-Response-Prinzip des Worksongs (z.B. „Banana-Boat-Song“) spielt das Mittel der Wiederholung oder der gewünscht stereotypen Beantwortung die entscheidende Rolle. Die Gesprächspartner befinden sich beim Call-and-Response-Prinzip in einem abgesteckten, einvernehmlichen Rahmen. Schülerinnen und Schüler können diesen repetitiven bzw. komplementären Gestus musizierend nachempfinden.

Anders verhält es sich in einem Zwiegespräch, wie es z.B. Mussorgsky in Struktur und Gestus in „Samuel Goldenberg und Schmuyle“ vertont. Anhand zweier Bilder von Viktor Hartmann können Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf des Unterrichtsvorhabens die beiden Protagonisten im musikalischen Porträt anhand der unterschiedlichen Instrumentierung identifizieren und ihr Gespräch in seinem musikalisch gestalteten Grundgestus verfolgen.

Kommunikation gelingt nicht immer – solches ist auch den Schülerinnen und Schülern der Klasse 6 vertraut. Das Gefühl, nicht verstanden zu werden oder zumindest keine erhoffte Antwort zu bekommen, macht sich in der beginnenden Pubertät breit. Die dritte Station des Unterrichtsvorhabens beschäftigt sich mit der Komposition „The Unanswered Question“ von Charles Ives. Das Szenario eines musikalisch geführten Dialogs wird hier um eine zusätzliche Rolle erweitert: der Komponist unterlegt seine Komposition mit einem sich nur langsam harmonisch verändernden Streichergewebe, das nicht an dem „Gespräch“ zwischen Trompete und Holzbläsern teilnimmt. Dieses misslingt, da eine von der Solotrompete musikalisch gestellte Ausgangsfrage keine adäquate Beantwortung erfährt.

Die Schülerinnen und Schüler können über diesen Dreischritt also erkennen, dass musikalische Bedeutungsstiftung unabhängig von Textbeigaben gelingen kann.

Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichtsvorhabens sind die Schülerinnen und Schüler mit der Individualität und Subjektivität ihrer Erfahrungen und ihres Handelns in Bezug auf ihr Erleben und Gestalten von Gesprächssituationen, auf gelingende oder misslingende zwischenmenschliche

Kommunikation. Aus diesem lebensweltlichen Kontext nähern sie sich Werken, die in Analogie zu Gesprächssituationen gedeutet werden können. Ein solches Vorgehen ermöglicht vielfältige und individuelle Zugänge zur Musikliteratur, und zwar sowohl im Hinblick auf eine eigene Musikpraxis als vor allem auch auf aktives Musikhören, etwa im Konzert.

4.3 Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit

Die Schülerinnen und Schüler deuten Charles Ives' musikalische Gestaltung einer Gesprächssituation im Werk „The Unanswered Question“ als nicht gelingende Kommunikation.

Die Schülerinnen und Schüler ...

Kompetenzebene	Zielebene
<ul style="list-style-type: none"> - analysieren musikalische Strukturen hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Ausdrucksvorstellungen, indem sie - entwerfen und realisieren einfache bildnerische und choreografische Gestaltungen zu Musik, indem sie - deuten den Ausdruck von Musik auf der Grundlage der Analyseergebnisse, indem sie - erläutern den Ausdruck von Musik vor dem Hintergrund musikalischer Konventionen, indem sie 	<ul style="list-style-type: none"> - das Stück „The Unanswered Question“ hinsichtlich seiner Gestaltungsmittel und seines Verlaufs untersuchen, - bildnerische und choreografische Verfahren zur analytischen Durchdringung des Verlaufs der Komposition einsetzen, - das Stück „The Unanswered Question“ im Hinblick auf dessen Gesprächscharakter interpretieren, - die unterschiedlichen Protagonisten des Musikstückes als Beteiligte in einer letztlich misslingenden Gesprächssituation identifizieren.

4.4 Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses

Viele Schülerinnen und Schüler erleben Musik als Text mit klingend-rhythmischer Begleitung. So leiten sie Bedeutung oft über Wörter ab. Schwierigkeiten bei der Untersuchung und Deutung von Musik treten oftmals auf, wenn ihr die Worte fehlen. Hier bietet eine Musik, die sich eines sprachlichen Gestus' bedient, die Chance, einen Weg zur Erschließung nicht wortgebundener Musik zu finden. Dazu gehen die Schülerinnen und Schüler in dieser Sequenz der Frage nach, wie Musik mit ihren Mitteln sprachähnliche Gesten aufgreift.

Während die Lerngruppe bisher durch die zuvor behandelten unterrichtlichen Gegenstände gelingende, musikalisch ausgedrückte Kommunikationssituationen kennengelernt hat, stößt sie in

der Konfrontation mit Ives' „The Unanswered Question“ erstmalig auf ein Musikwerk, bei dem Kommunikation nicht gelingt, weil hier eine musikalische Phrase, die als Frage interpretiert werden kann, nicht im Sinn der musikalischen Konvention beantwortet wird. Zur Anbahnung einer die Sequenz leitenden Fragestellung werden Schülerinnen und Schüler zu Beginn mit ihnen aus der Lebenswelt vertrauten, hier schematisiert dargestellten Kommunikationssituationen⁷ konfrontiert, die sie musikalisch gestalten sollen. Durch diese Erfahrungen ist die Lerngruppe in ihrer Wahrnehmung vorstrukturiert und für die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik aufgeschlossen.

4.5 Aufgabenentwicklung

4.5.1 Analyse von fachlichem Problem, Gegenstand, verwendetem Material

Das zentrale Werk „The Unanswered Question“ (1908) enthält – der Titel deutet es an – wie viele Werke von Charles Ives (1874-1954) ein außermusikalisches Programm⁸.

In der etwa viereinhalbminütigen Komposition sind drei Klangschichten unterscheidbar, die hier grob dargestellt werden: zunächst und auch in der gesamten Folge des Stücks erzeugen die Streicher ein statisch anmutendes harmonisches Gewebe im pianissimo. Sie bleiben im Hintergrund und greifen nicht in die Gesprächssituation ein. Nach einer Zeit intoniert die Solo-Trompete zum ersten Male das Fragemotiv:



Im Laufe des Stücks erklingt dieses Motiv weitere sechs Male in nahezu unveränderter Form. Nach jeder „Frage“ reagieren die Holzbläser darauf mit einer atonalen, zunehmend chaotischeren und dissonanteren Replik, die nicht im Sinne einer Antwort interpretiert werden kann. Zuletzt erklingt das insgesamt siebte Fragemotiv in der Solo-Trompete – diesmal erfolgt keine Reaktion der Holzbläser.

⁷ siehe Material 1 im Anhang

⁸ Im Vorwort zu seiner Komposition schreibt Charles Ives: „Die Streicher spielen *ppp* und in striktem Tempo durch das ganze Stück. Sie repräsentieren „das Schweigen der Druiden – welche nichts wissen, sehen und hören“. Die Trompete intoniert „die immerwährende Frage nach dem Sein“, welche sie jedes Mal im selben Tonfall vorträgt. Aber die Jagd nach der „unsichtbaren Antwort“, von den Flöten und anderen Menschen unternommen, wird im Verlauf des Stücks immer aktiver, schneller und lauter über ein animando zu einem *con fuoco*. (...) Die „kämpfenden Antworten“ scheinen – im Verlauf des Stücks und nach einer „geheimen Besprechung“ – die Sinnlosigkeit ihres Unterfangens einzusehen, und beginnen damit, die „Frage“ nachzuäffen. Der Unmut ist für einen Augenblick überwunden. Nachdem die Flöten verschwinden, wird „die Frage“ ein letztes Mal gestellt, und „die Stille“ wird im Hintergrund hörbar, in „ungestörter Einsamkeit“. (vgl. Schmidt/Mascher/Neupert, 2010, 67)

Die Herausforderung für Schülerinnen und Schüler der Klasse 6 besteht bei der Auseinandersetzung mit diesem Werk zunächst in der Freilegung der drei Klangschichten und der Herausarbeitung bzw. Zuweisung von möglichen Gesprächsrollen, die sich aus ihrem jeweiligen musikalischen Gestus ergeben (z.B.: die/der Fragende, die Antwortenden, die Schweigenden/Unbeteiligten). Sie müssen genau zuhören, um die Ebene der Solo-Trompete vom Klang der Holzbläser zu unterscheiden. Ihnen wird bewusst, dass das Fragemotiv nahezu unverändert erklingt, während die Repliken der Holzbläser immer aufgeregter, chaotischer erscheinen, jedoch nie konstruktiv auf das Fragemotiv eingehen. Schließlich wird klar, dass das Stück mit dem Fragemotiv endet.

Herausfordernd sind sicherlich auch die unterschiedlichen Ausprägungen von Dissonanz und Atonalität in den einzelnen Schichten. Während das Gewebe der Streicher in seinem tonalen Grundgestus als sanft fließend erlebt werden kann und Schülerinnen und Schüler möglicherweise an epische Filmsounds erinnert, tritt das Fragemotiv markant, jedoch nicht ohne Weiteres singbar hervor. Im Verlaufe des Stücks werden die Repliken der Holzbläser immer schriller, was bisweilen starke Reaktionen bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen mag. So ist insgesamt ein sehr differenziertes Hören der drei genannten Klangschichten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu erwarten.

4.5.2 Lernvoraussetzungen

Fachliche Kenntnisse:

- Grundlagen im Umgang mit Formaspekten: Motiv, Wiederholung, Steigerung, Phrase und Gegenphrase
- Grundlagen im Umgang mit Parametern: Tonhöhe, Tempo, Dynamik
- Grundlagen traditioneller einstimmiger und grafischer Notation
- Instrumentenfamilien (Streicher, Holzbläser, Blechbläser), Klangcharakteristika

Fachmethodische Arbeitsformen:

- Grundlegende Erfahrungen im Umgang mit grafischer Notation
- Gestaltendes Musizieren in Kleingruppen
- Konzentriertes Zuhören bei unvertrauter Musik auch über längere Zeiträume hinweg

4.5.3 Entwicklung von individualisierten Lernangeboten

Lernangebot zum Verstehensweg „Imaginieren“ (Material 1 im Anhang)

Zum gemeinsamen Einstieg in die vorliegende Unterrichtssequenz tauschen sich die Schülerinnen und Schüler im Plenum über ihr Verständnis der abgebildeten Piktogramme aus.

Sodann befassen sich alle Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen mit folgender Gestaltungsaufgabe:

Sucht euch eine der drei abgebildeten Gesprächssituationen aus und gestaltet sie mit Instrumenten eurer Wahl. Arbeitet in Vierergruppen. Stellt anschließend euer Ergebnis der Klasse vor und erklärt eure Ideen.

Dieses Lernangebot funktioniert im Hinblick auf individuelle Lernwege auf mehreren Ebenen: Zunächst bietet es eine Auswahl aus mehreren gleichwertigen Piktogrammen. Auch die Möglichkeit zur Wahl des Instrumentariums je nach Interessenlage und instrumentalpraktischer Fähigkeit unterstützt dessen binnendifferenzierenden Charakter; dazu kommt noch die notwendigerweise individuelle Auffassung der Aufgabe, welche sich in erwartungsgemäß ganz unterschiedlichen Lösungen niederschlagen wird. Auch wird die individuelle musikalisch-ästhetische Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler durch die authentische Proben- und Aufführungssituationen erweitert. An dieses Lernangebot können alle Schülerinnen und Schüler mit ihrer individuellen Lerndisposition anknüpfen und sich von ihrem jeweiligen Lernstand aus fachlich weiterentwickeln.

Die Präsentation der unterschiedlichen Umsetzungen der Gestaltungsaufgabe geschieht wertungsfrei. Wichtig ist, dass die einzelnen Kleingruppen ihre Gestaltungsideen vorstellen und kommentieren. Somit werden die unterschiedlichen Zugänge offengelegt und die Neugier der gesamten Lerngruppe geweckt.

Insgesamt soll die dreischrittige Arbeit die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Begegnung mit dem Stück von Ives vorstrukturieren. Dadurch, dass keines der vorgeschlagenen Piktogramme die Gesprächskonstellation in Ives' „The Unanswered Question“ deckungsgleich abbildet, wird außerdem ein Diskrepanzerlebnis vorbereitet.

Lernangebote zum Verstehensweg „Erkunden und Ordnen“ (Material 2 im Anhang)

Zu einem ersten Wahrnehmungsabgleich hört die Lerngruppe – zunächst ohne Nennung des programmatischen Titels – die Takte 13-28 des Stücks „The Unanswered Question“.

An dieser Stelle hören sich die Schülerinnen und Schüler in Ives' Klangwelt ein und erkennen drei unterschiedliche Klangschichten. In einem Unterrichtsgespräch beschreiben die Schülerinnen und Schüler ihre Höreindrücke und tauschen sich darüber aus. Eventuelle Parallelen und Abweichungen zu den eigenen Gestaltungen werden thematisiert und die musikalischen Gesprächspartner bei Ives identifiziert.

In der nun folgenden Aufgabe geht es darum, den Verlauf und die drei Klangschichten des nunmehr gesamten Stücks „The Unanswered Question“ durch geeignete Darstellungsformen optisch sichtbar zu machen. Durch die Übersetzung der Musik in Bild, Strukturlegung und Spielszene soll der Verlauf der Repliken der am Gespräch Beteiligten dargestellt werden. Die Aufgabe ist als *Fächeraufgabe* angelegt. Dazu entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler

gemäß ihrer Neigung für die Bearbeitung einer der folgenden Teilaufgaben. Sie erhalten hierbei die Gelegenheit, das Stück mehrfach komplett zu hören.

→ Für Schülerinnen und Schüler mit intuitivem Lernstil (im Folgenden wird stets das komplette Aufgabenportfolio abgebildet, die betreffende Aufgabe jedoch jeweils fett gedruckt):

Höre dir das komplette Musikstück mehrfach an.

- **Du kannst seinen Verlauf malend darstellen.**
- **Du kannst seinen Verlauf mithilfe der vorgefertigten Symbolkärtchen legen.**
- **Du kannst seinen Verlauf mithilfe von Bausteinen nachbauen.**
- **Du kannst seinen Verlauf in einer Gruppe von 3-5 Personen pantomimisch nachspielen.**

Erläutere dein Ergebnis.

Die Schülerinnen und Schüler übertragen individuell die höranalytisch erfassten Strukturelemente in bildliche Darstellungen. Der Arbeitsauftrag kommtt Schülerinnen und Schülern dieses Lernstils entgegen, da er deren Fähigkeit, intuitiv zu gestalten, entspricht. Durch die Erläuterung üben die Schülerinnen und Schüler, ihre Ergebnisse zu versprachlichen und begründend Einblick in ihre individuelle Sichtweise der musikalischen Strukturelemente zu geben.

→ Für Schülerinnen und Schüler mit visuell-abstraktem Lernstil:

Höre dir das komplette Musikstück mehrfach an.

- **Du kannst seinen Verlauf malend darstellen.**
- **Du kannst seinen Verlauf mithilfe der vorgefertigten Symbolkärtchen legen.**
- **Du kannst seinen Verlauf mithilfe von Bausteinen nachbauen.**
- **Du kannst seinen Verlauf in einer Gruppe von 3-5 Personen pantomimisch nachspielen.**

Erläutere dein Ergebnis.

Die Schülerinnen und Schüler ordnen den höranalytisch erfassten Strukturelementen vorgefertigte Bildelemente zu und legen einen schematischen Verlauf⁹ des Stücks. Der Arbeitsauftrag entspricht Schülerinnen und Schülern dieses Lernstils, da sie hier ihre Fähigkeit, in abstrahierenden Bildern zu denken, einsetzen. Die Visualisierung der Musik hilft darüber hinaus der ganzen Lerngruppe, die Strukturen der Musik etwa bei einem weiteren Hören besser verfolgen zu können.

⁹ vgl. Material 3-5 im Anhang

→ Für Schülerinnen und Schüler mit haptisch-abstraktem Lernstil:

Höre dir das komplette Musikstück mehrfach an.

- Du kannst seinen Verlauf malend darstellen.
- Du kannst seinen Verlauf mithilfe der vorgefertigten Symbolkärtchen legen.
- **Du kannst seinen Verlauf mithilfe von Bausteinen nachbauen.**
- Du kannst seinen Verlauf in einer Gruppe von 3-5 Personen pantomimisch nachspielen.

Erläutere dein Ergebnis.

Dieses Lernangebot ist eine anspruchsvollere Variante der vorherigen: Die Schülerinnen und Schüler ordnen den höranalytisch erfassten Strukturelementen selbst gewählte Elemente aus einem festgelegten Repertoire an Plastikbausteinen zu und fügen diese zu einer schematischen Abbildung des Verlaufs zusammen. Der Arbeitsauftrag wird Schülerinnen und Schülern dieses Lernstils gerecht, da er deren Fähigkeit, Gehörtes haptisch erfahrbar zu machen, entspricht. Auch diese Visualisierung der Musik hilft darüber hinaus der ganzen Lerngruppe, die Strukturen der Musik etwa bei einem weiteren Hören besser verfolgen zu können. Nicht zuletzt deshalb ist auch hier die Erläuterung durch die Schülerinnen und Schüler wichtig, in welchem Verhältnis die musikalischen Strukturelemente mit den ausgewählten Bausteinen und deren Anordnung stehen.

→ Für Schülerinnen und Schüler mit körperlich-kinästhetischem Lernstil:

Höre dir das komplette Musikstück mehrfach an.

- Du kannst seinen Verlauf malend darstellen.
- Du kannst seinen Verlauf mithilfe der vorgefertigten Symbolkärtchen legen.
- Du kannst seinen Verlauf mithilfe von Bausteinen nachbauen.
- **Du kannst seinen Verlauf in einer Gruppe von 3-5 Personen pantomimisch nachspielen.**

Erläutere dein Ergebnis.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten ein stummes szenisches Spiel, welches sich am Verlauf des Stückes orientiert. Der Arbeitsauftrag kommtt Schülerinnen und Schüler dieses Lernstils entgegen, da sie herausgefordert werden, den musikalischen Gesprächspartnern unterschiedliche Spielrollen zuzuordnen und diese durch Körperhaltungen und Bewegungen auszudrücken. Diese Gruppe wird überdies möglicherweise Gesprächsgesten körperlich abbilden, deren Verhältnis zu den musikalischen Strukturelementen erläutern und die Verlaufstransformation um diesen Aspekt erweitern.

Zusatzaufgabe für schnelle Lerner: („**Imaginieren und Argumentieren**“)

Sprinteraufgabe:

Erfinde einen passenden Titel für dieses Musikstück und erkläre diesen anhand deiner Arbeitsergebnisse.

Schülerinnen und Schüler, die in einer der oben genannten Fächeraufgaben erfolgreich und schnell gearbeitet haben, können dieses Angebot wahrnehmen. Sie erfinden einen ihrer Meinung nach angemessenen Werktitel, welchen sie aus ihrer vorangehenden Auseinandersetzung mit dem Stück ableiten und begründen. Sie können in der Auswertungsphase somit weitere konstruktive Impulse setzen, die auch von denjenigen Schülerinnen und Schülern nachverfolgt werden können, die nicht an der Zusatzaufgabe gearbeitet haben.

4.6 Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote

Die Zusammenschau der Ergebnisse aus der *Fächeraufgabe* ermöglicht jeder Schülerin und jedem Schüler die Präsentation der jeweils gewählten Zugangsweise. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie in gleichwertigem Maße dazu beitragen können, die Struktur des Stücks „The Unanswered Question“ zu erfassen und darzustellen. Ihr wechselseitiger Mehrwert besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler ihren gewählten Lernweg erläutern müssen. Ebenso führt die Auseinandersetzung mit den individuellen Verstehenswegen der anderen über den Vergleich zu einem tieferen Verständnis der musikalischen Faktur des Werkes.

Aus der *Fächeraufgabe 1* erwächst eine individuelle, grafisch notierte Partitur des Stücks. Aus *Fächeraufgabe 2* ergibt sich ein auf der horizontalen Achse recht präzises Schema, welches vor allem die Wechsel zwischen Solo-Trompete und Holzbläsern zählbar deutlich macht. Ergebnisse der *Fächeraufgabe 3* hingegen konzentrieren sich möglicherweise mehr auf die vertikale Darstellung der drei Klangschichten. Zuletzt steht die Zuweisung und räumliche Positionierung von Gesprächsrollen im Mittelpunkt der Resultate der *Fächeraufgabe 4*.

Schülerinnen und Schüler, die sich zusätzlich mit der „Sprinteraufgabe“ beschäftigt haben, stellen ihre erweiterte Lösung vor. Dabei stellen sie erläuternd Bezüge zwischen den von ihnen gefundenen Strukturen und dem individuellen Titel her, was nach der Ergebnispräsentation der anderen Gruppen auch zu kontroversen Ansichten innerhalb der Klasse führen kann. In jedem Fall wird die letzte Phase der Sequenz vorentlastet, was an dieser Stelle nützlich, jedoch nicht zwingend nötig ist.

In der abschließenden Reflexionsphase der hier dargestellten Sequenz werden die Schülerinnen und Schüler angeregt zu überlegen, inwiefern sich die im vorliegenden Werk dargestellte musikalische Gesprächssituation von den vorherigen unterscheidet. Sie begründen ihre Meinung auf der Basis der Zusammenschau der Ergebnisse aus der Fächeraufgabe. In diesem Zusammenhang werden die Schülerinnen und Schüler nun auch mit dem Werktitel „The Unanswered Question“ konfrontiert und können erkennen, wie Ives‘ Programm durch die Faktur seines Stücks legitimiert ist.

4.7 Quellenverzeichnis

Primärquellen:

Ives, Charles (1908): *The Unanswered Question*. Southern Music Publishing, New York bzw. Peer Musikverlag, Hamburg (Die Partitur des Werkes ist einsehbar, z.B. unter <http://www.imslp.org>)

Tonaufnahme des Werkes:

Ives, Charles (1908): *The Unanswered Question*. Northern Sinfonia (dir. James Sinclair); IN: The Story of American Classical Music (2005), Naxos Educational (Album, Doppel-CD, N°.558164-65), CD1, Track 11; Dauer der Aufnahme: 4'37"

Literatur:

Biegholdt, Georg (2007): *Claude Debussy: La Mer. Aneignung eines Musikstücks mit Hilfe musikbezogener Aktionen: Recherche, Parakomposition, Bewegung, Vergleich, Hören, Malen*. IN: Nimcik, Ortwin / Terhag, Jürgen (Hgg.): *Musik & Bildung*, 3/2007. Mainz. S.14-19.

Heukäufer, Norbert (Hg.) (2007): *Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.

Hoene, Sabine / Thurmann, Birgit (2011): *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Schleswig-Holstein.

Kress, Karin (2013): *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch*. Donauwörth.

Schmidt, Kai / Mascher. Ekkehard / Neupert, Julia (2010): *Charles Ives. Eine Frage ist besser als eine Antwort*. IN: Bäßler, Hans (Hg.): *Musik & Bildung*, 2/2010. Mainz. S.64-67.

Theisohn, Elisabeth / Brandes, Juliane (2016): *Hören – Bewegen – Verstehen. Eine Einführung ins analytische Hören über Bewegung*. IN: Egeler-Wittmann, Silke (Hg.) *Musik & Bildung*, 4/2016. Mainz. S.43-49.

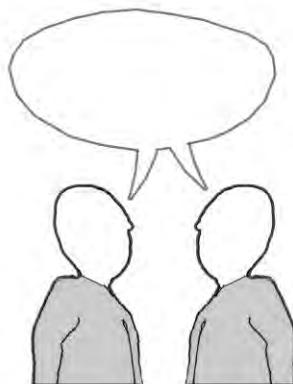
Tischler, Björn (2008): *Bewegt in Form gebracht. Mit außermusikalischen Verhaltensweisen spielerisch musikalische Formen entdecken*. IN: Bäßler, Hans (Hg.): *Musik & Bildung*, 2/2008. Mainz. S.22-26.

von der Groeben, Annemarie / Kaiser, Ingrid (2012): *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg.

von der Groeben, Annemarie (2013): *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin.

4.8 Anhang

Material 1 - Gemeinsamer Einstieg



Situation 1



Situation 2



Situation 3

Sucht euch eine der drei abgebildeten Gesprächssituationen aus und gestaltet sie mit Instrumenten eurer Wahl. Arbeitet in Vierergruppen. Stellt anschließend euer Ergebnis der Klasse vor und erklärt eure Ideen.

Material 2 - Fächeraufgabe

Höre dir das komplette Musikstück mehrfach an.

- *Du kannst seinen Verlauf malend darstellen.*
- *Du kannst seinen Verlauf mithilfe der vorgefertigten Symbolkärtchen legen.*
- *Du kannst seinen Verlauf mithilfe von Bausteinen nachbauen.*
- *Du kannst seinen Verlauf in einer Gruppe von 3-5 Personen pantomimisch nachspielen.*

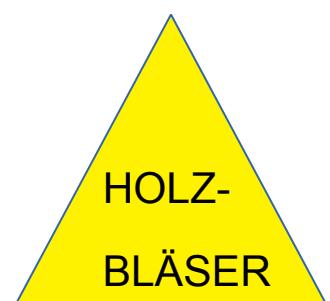
Erläutere dein Ergebnis.

Sprinteraufgabe:

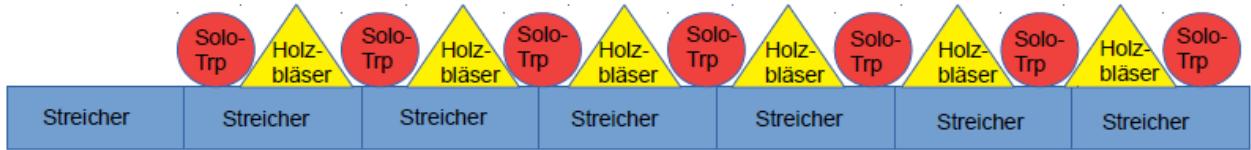
Erfinde einen passenden Titel für dieses Musikstück und erkläre diesen anhand deiner Arbeitsergebnisse.

Material 3 - Symbolkärtchen

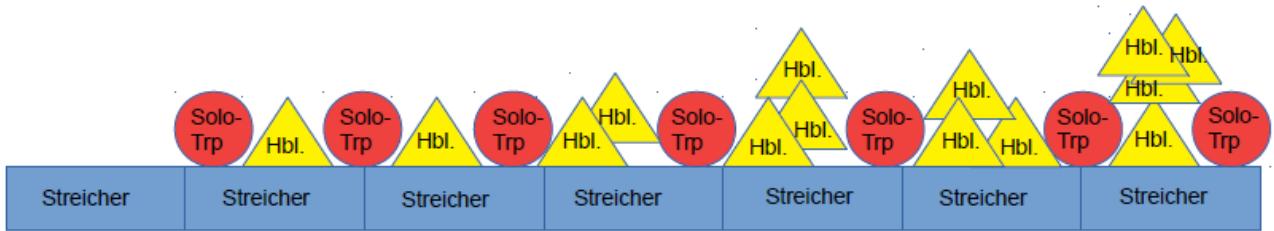
(in erforderlicher Anzahl kopieren und bereitstellen)



Material 4 - Musterlösung 1 (schematische Einsatzfolge der einzelnen Parts)



Material 5 - Musterlösung 2 (wie oben, dazu Legebeispiel für die Steigerung im Holzbläser-Part)



5 Modul 2: Caspers musikalische Kritik an der Gesellschaft in „Lang lebe der Tod“

5.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben

UV Klasse 8: Traum, Alptraum oder Realität? - Musikalische Bilder analysieren und entwerfen		
Inhaltsfelder: Bedeutungen von Musik / Entwicklungen von Musik / Verwendungen von Musik		
Ausdruckskonventionen von Musik:		
<ul style="list-style-type: none">• Kompositionen der abendländischen Kunstmusik• Textgebundene Musik		
Musik im historisch-kulturellen Kontext:		
<ul style="list-style-type: none">• Abendländische Kunstmusik im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert• Populäre Musik		
Wirkungen von Musik vor dem Hintergrund außermusikalisch bestimmter Funktionen:		
<ul style="list-style-type: none">• Verbindungen mit anderen Künsten• Mediale Zusammenhänge		
Konkretisierte Kompetenzerwartungen		Inhaltliche und methodische Festlegungen
Rezeption Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none">• beschreiben und vergleichen subjektive Höreindrücke bezogen auf den Ausdruck von Musik• analysieren musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdruckskonventionen hinsichtlich der formalen Gestaltung und der Ordnungssysteme musikalischer Parameter• deuten den Ausdruck von Musik auf der Grundlage der Analyseergebnisse• deuten musikalische Strukturen in ihrem historisch-kulturellen Kontext• beschreiben und vergleichen subjektive Höreindrücke bezogen auf außermusikalische Funktionen der Musik.• analysieren musikalische Strukturen im Hinblick auf ihre Wirkungen.		Fachliche Inhalte <ul style="list-style-type: none">• musikalische Ausdruckskonventionen zur Darstellung außermusikalischer Bedeutungen• Klangfarbe als Gestaltungselement und Bedeutungsträger (ästhetische Anmutung, psychomotorische Beeinflussung, Instrumentensymbolik)• musikalische Gestaltung von Bewegungen• Zusammenhänge zwischen Musik und den choreografischen Parametern Gestik, Mimik, Bewegung im Raum (individuell, im Ensemble)• Arbeit mit Notentexten (Partiturauszug, Standard-Notation, grafische Notation)
		Individuelle Gestaltungsspielräume
		Mögliche Unterrichtsgegenstände <ul style="list-style-type: none">• F. Mendelssohn-Bartholdy: Ein Sommernachtstraum, Ouvertüre• M. Mussorgsky: Eine Nacht auf dem Kahlen Berge• Nicole: Ein bisschen Frieden• Casper: Lang lebe der Tod Weitere Aspekte <ul style="list-style-type: none">• fächerverbindende Kooperation mit Kunst, Religion/ Praktische Philosophie, Deutsch

<ul style="list-style-type: none"> deuten musikalische Strukturen und ihre Wirkung hinsichtlich ihrer Funktionen. <p>Produktion</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> realisieren vokale und instrumentale Kompositionen mit unterschiedlichen Ausdrucksvorstellungen entwerfen und realisieren Klanggestaltungen zu vorgegebenen Ausdrucksvorstellungen auf der Basis der Ordnungssysteme musikalischer Parameter realisieren vokale und instrumentale Kompositionen vor dem Hintergrund ihres historisch-kulturellen Kontextes entwerfen, realisieren und präsentieren klangliche Gestaltungen im Zusammenhang mit anderen künstlerischen Ausdrucksformen. <p>Reflexion</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> erläutern Zusammenhänge zwischen Ausdrucksvorstellungen und Gestaltungskonventionen beurteilen eigene Gestaltungsergebnisse hinsichtlich der Umsetzung von Ausdrucksvorstellungen ordnen Musik begründet in einen historisch-kulturellen oder biografischen Kontext ein Erläutern Zusammenhänge zwischen Wirkungen und Intentionen in funktionsgebundener Musik beurteilen nach leitenden Kriterien Musik hinsichtlich ihrer funktionalen Wirksamkeit 	<p>Ordnungssysteme der musikalischen Parameter und Formaspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> Melodik: Skalen als Tonhöhenrepertoire (Dur, Moll, Chromatik); Bewegungsarten im Tonraum (Bewegungsrichtungen, Schritt- und Sprungmelodik), melodische Merkmale von musikalischer Formbildung (Motiv, Phrase) Harmonik: Konsonanz, Dissonanz, einfache Kadenz Dynamik: Crescendo/decrescendo Artikulation: Legato, staccato, portato, pizzicato, Akzente Klangfarbe: Tonerzeugung und Tonhöhenveränderung, Instrumenten-Symbolik, Stimmgestaltung im Pop <p>Fachmethodische Arbeitsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> Hör- und Notentextanalyse zur Ermittlung und Veranschaulichung von Ausdrucksgesten, Bewegungen und Klangfarben Musizieren mit der Stimme und/oder ausgewählten Instrumenten Transformation von Musik in Bewegung und Grafik Erstellung einfacher musikjournalistischer Formate (Musikbesprechung) <p>Formen der Lernerfolgsüberprüfung z. B. Klangliche Gestaltungen und Erläuterung eigener Gestaltungsentscheidungen</p>	
---	--	--

5.2 Fachlich-inhaltlicher Kontext und Repräsentativität des Unterrichtsvorhabens und der Sequenz

Das Unterrichtsvorhaben zum Thema „Traum, Alptraum oder Realität? - Musikalische Bilder analysieren und entwerfen“ ist dem Inhaltsfeld *Bedeutungen von Musik* zuzuordnen und wird in der Jahrgangsstufe 8 durchgeführt. Bezüge zum Inhaltsfeld *Entwicklungen von Musik* und *Verwendungen von Musik* sind ebenfalls gegeben.

Im Verlauf des Unterrichtsvorhabens lernen die Schülerinnen und Schüler verschiedene musikalische Darstellungen von Träumen und Alpträumen kennen. Sie beschreiben den Ausdruck der ausgewählten Musikbeispiele, untersuchen und deuten ihre musikalische Struktur und ihre Stilmerkmale und nutzen diese Ergebnisse, um eigene themenbezogene Produkte zu entwerfen.

Seit jeher beschäftigen sich Menschen mit übernatürlichen Existzenzen, traumhaften und alptraumhaften Wesen. Die Vorstellungen von Feen, Elfen oder Engeln faszinieren ebenso wie die von Hexen, Geistern oder Teufeln als Verführer zum Bösen und Boten des Todes. Neben diesen nicht greifbaren Sehnsüchten oder Ängsten gab es immer schon konkretere Träume z.B. von Gleichberechtigung, Frieden und Freiheit sowie unmittelbare Sorgen um den Zustand der gegenwärtigen Gesellschaft und über in der Zukunft zu erwartende Entwicklungen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen im Musikunterricht bietet daher die Chance, verschiedene Jahrhunderte und unterschiedliche Stilrichtungen in den Blick zu nehmen. Bei der Beschäftigung mit aktueller Musik können sich die Schülerinnen und Schüler als Experten mit eigenen Vorschlägen einbringen.

Die dargestellte Unterrichtssequenz, deren Schwerpunkt auf der Rezeption und Reflexion von Caspers Song "Lang lebe der Tod" (2016) liegt, sollte aufgrund des aktuellen Gegenstandes gegen Ende des Unterrichtsvorhabens durchgeführt werden. Der Song thematisiert die scheinbar grenzenlose Gier nach Sensationen und den Voyeurismus unserer Zeit und übt dadurch unverhohlen Gesellschaftskritik. In seinem Song nimmt Casper die Rolle des Sensationen fordernden Durchschnittsbürgers ein und erwartet vom Hörer, dass er dieses als Provokation erkennt.

Durch die selbstverständliche Nutzung des Internets und sozialer Netzwerke sind Schülerinnen und Schüler vertraut mit Inhalten und Bildern, die Privates teilen, die aber auch die Grenzen des Intimen überschreiten und Persönlichkeitsrechte verletzen. Schlägereien werden gefilmt, beleidigende Bilder im Netz veröffentlicht und alles kann mit wenigen Klicks betrachtet, live gestreamt und kommentiert werden. Auftrag von Schule ist es, Schülerinnen und Schülern dazu zu erziehen, mit Medien verantwortungsbewusst umzugehen und die Würde des Menschen zu achten.¹⁰

Die Auseinandersetzung mit "Lang lebe der Tod" soll Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anregen. Sie sollen Caspers kritische Auseinandersetzung mit der heutigen Zeit verstehen, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen hinterfragen und so zu einem eigenständigen Urteil gelangen.

10 Vgl. § 2 Schulgesetz NRW, 2005

5.3 Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Caspers düstere und teilweise verstörende Darstellung der heutigen Gesellschaft und diskutieren ihre Berechtigung und die gesellschaftliche Wirksamkeit der musikalischen Stellungnahme des Künstlers.

Die Schülerinnen und Schüler...

Kompetenzen	Zielebene
<ul style="list-style-type: none"> - entwerfen und realisieren Klanggestaltungen zu vorgegebenen Ausdrucksvorstellungen auf der Basis der Ordnungssysteme musikalischer Parameter, indem sie - beschreiben und vergleichen subjektive Höreindrücke bezogen auf den Ausdruck von Musik, indem sie - analysieren musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdruckskonventionen hinsichtlich der formalen Gestaltung und der Ordnungssysteme musikalischer Parameter, indem sie - beurteilen nach leitenden Kriterien Musik hinsichtlich ihrer funktionalen Wirksamkeit, indem sie - ordnen Musik begründet in einen historisch-kulturellen oder biografischen Kontext ein, indem sie 	<ul style="list-style-type: none"> - auf Basis einer Textpassage aus Caspers Song die Grundstimmung des Textes ermitteln und ihrer Vorstellung nach vokal und instrumental gestalten. - erste Klangindrücke verbalisieren und dabei feststellen, dass die Musik z. B. düster, morbide, zerstörerisch, teilweise hoffnungsvoll klingt. - Teile des Songs auswählen und <ul style="list-style-type: none"> - grafisch im Hinblick auf ihre Klangfarbe, dynamische, melodische und rhythmische Gestaltung analysieren. ODER - szenisch im Hinblick auf ihre Klangfarbe, dynamische, melodische und rhythmische Gestaltung analysieren. ODER - sprachlich im Hinblick auf die spielenden Instrumente und ihre Klangfarben untersuchen sowie die Klangfarben der Stimmen herausarbeiten. - eine Musikbesprechung schreiben, in der sie u.a. Mutmaßungen zur Intention Caspers anstellen und sich zur wahrgenommenen Wirkung äußern. - unter Berücksichtigung des Songs und zweier Aussagen Caspers diskutieren, ob sie seiner Sicht unserer Gesellschaft zustimmen.

5.4 Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses

Im bisherigen Verlauf des Unterrichtsvorhabens haben sich die Schülerinnen und Schüler mit Darstellungen von Träumen und Alpträumen beschäftigt, die in der fernen und näheren Vergangenheit für die Menschen relevant waren. Sie haben erfahren, wie sich Komponisten unterschiedlicher musikalischer Mittel bedient haben, um diese Ideen klanglich auszudrücken.

In dieser Unterrichtseinheit geht es um die Gegenwart und die Frage, wie ein Musiker von heute mit seinen Mitteln seine Sicht unserer Zeit spiegelt. Um Schülerinnen und Schüler darauf neugierig zu machen, werden sie selbst zu Komponisten. Sie verlassen die Traumebene und wenden sich der Realität zu. Ausgehend von einem Bilderbuffet (M1)¹¹, in dem unterschiedliche Lebenssituationen dargestellt sind, überlegen sie, welche der Abbildungen ihrer Meinung nach beispielhaft für unsere Zeit sein könnte. Sie können sich entweder an den gezeigten Fotos orientieren oder eine selbstgewählte bildliche Darstellung heranziehen, die für sie persönlich relevanter ist. Sie denken sich in die ausgewählte Situation ein und überlegen, welche Grundstimmung (z.B. Lebensfreude, Harmonie, Streitsucht, Aggression, Stress) durch das Foto transportiert wird. Sie vertonen die Antwort auf diese Frage, indem sie eine Instrumentalmusik erfinden, die diese Grundstimmung wiedergibt. Das Ergebnis dieser Gestaltungsaufgabe ist offen und spiegelt die persönliche Sicht der Schülerinnen und Schüler auf unsere Zeit. In einer Präsentation der Vertonungen werden die unterschiedlichen Ergebnisse und die darin zum Ausdruck kommenden Meinungen thematisiert und diskutiert.

Im Anschluss erfahren sie, dass ein Musiker unserer Zeit einen Song geschrieben hat, der seiner Meinung nach zur heutigen Zeit passt. Nach der vorausgehenden Vertonung von Fotos, die nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler die Gegenwart zutreffend abgebildet haben, entstehen Fragen von selbst, etwa:

- Welches Bild unserer Zeit hat er?
- Wie klingt das?
- Wie schafft er es, diesen Ausdruck hervorzurufen?
- Warum hat er das gemacht?

Im Beschreiten verschiedener Lern- und Verstehenswege finden Schülerinnen und Schüler Antworten auf diese Fragen.

11 Materialien zur Arbeit in der Lerngruppe befinden sich im Anhang

5.5 Aufgabenentwicklung

5.5.1 Analyse von fachlichen Problemen, Gegenstand, verwendetem Material

Der Song „Lang lebe der Tod“ besteht aus verschiedenen Teilen, die von drei Sängern und dem Rapper Casper abwechselnd vorgetragen werden. Sie unterschieden sich zwar in der Intensität des morbiden Ausdrucks, vermitteln aber insgesamt ein düsteres Bild.

Der Beginn des Intros erklingt im forte. Elektronische Bässe vollziehen eine viertönige chromatische Abwärtsbewegung, während derer ein Ton gehalten wird, sodass ein dissonanter, scharrender Klang entsteht. Durch lange Tondauern wirkt die Einführung in den Song mächtig, erhaben und gleichzeitig bedrohlich. Die nachfolgenden pulsierenden Bässe klingen wie harte Schläge, dieakkordischen Keyboardklänge kalt und eindringlich. Während dieser Teil des Intros fortgeführt wird, erklingt zum ersten Mal der gesangliche Teil des Songs. Ein positiver Text über das Verliebtsein und die ewige Liebe ist durch eine abwärts geführte Melodie in Moll vertont. Durch den schwermütigen Vortrag des ersten Sängers, das zunehmende Pulsieren der Bässe und eine dynamische Steigerung wird beim Hörer der Eindruck erweckt, dass das positive Gefühl der Liebe zum Scheitern verurteilt ist. Es kommt zum jähn Bruch der eher melancholischen Stimmung, wenn sehr laute elektronische Bassbeats erklingen, die sich mehrfach mit gequälten Ausrufen des Rappers Casper abwechseln und so martialisch in den Rapteil einleiten. Heiser schreiend spricht Casper den Zuhörer zunächst direkt an, fordert ihn heraus und übernimmt dann die Perspektive des Zuhörers/Zuschauers. Aus dieser heraus fordert er gewalttätige, blutrünstige Szenarien, die ihn unterhalten sollen und denen er aus der Distanz beiwohnen möchte, indem er Fotos oder Filmszenen betrachtet. Der brutale, aggressiv vorgetragene Text wird untermauert durch Schlagzeug, die schon bekannten elektronischen Bassbeats undakkordische Keyboardklänge. Der Rapteil endet plötzlich und es beginnt der schon bekannte Gesangspart. Ein zweiter Sänger singt mit eher sanfter Stimme, begleitet von einer weich klingenden E-Gitarre und leisen Schlagzeugimpulsen, sodass dieser Gesang über die Liebe erstaunlich hoffnungsvoll wirkt. Der Eindruck bleibt nicht lange bestehen, denn Casper ergreift erneut die Initiative und schreit jeden positiven Moment brutal nieder. Sein Wütensendet wieder abrupt und es übernimmt ein dritter Sänger, der den Gesangspart behutsam startet und die schon bekannten Zeilen geheimnisvoll vorträgt, begleitet von leisen Schlagzeugimpulsen und einer zunehmend eindringlicher klingenden E-Gitarre. Zunehmend eindringlicher, in Teilen fast bedrohlich, wird auch die Stimme des Sängers, wenn dieser dem Text eine neue Strophe hinzufügt. Er singt vom Vergnügen und vom „blühenden“ Leben und bezeichnet dies gleichzeitig als Lüge. Der musikalischen Begleitung wird eine Geige hinzugefügt, die in hoher Lage auf langanhaltenden, stufenweise auf- und abwärtsgeführten Tönen klagend hin und her schwankt.

Der Song ist hinsichtlich seiner Struktur, des musikalischen Ausdrucks und der musikalischen Gestaltung der verschiedenen Teile sehr komplex und damit anspruchsvoll. Es wird Schülerinnen und Schülern schwerfallen, sich spontan in dieser Komplexität hörend zu orientieren und melodisch-rhythmische Elemente, Klangfarben und Dynamik

herauszuarbeiten und adäquat zu erläutern, sodass die Notwendigkeit besteht, der Lerngruppe hier Unterstützung anzubieten.

5.5.2 Lernvoraussetzungen

Zur Bearbeitung der individualisierten Lernangebote für die aspektgeleitete Auseinandersetzung mit dem zentralen Gegenstand sind in der Jahrgangsstufe 8 folgende Lernvoraussetzungen relevant:

Die Schülerinnen und Schüler können im Kompetenzbereich „Rezeption“

- subjektive Höreindrücke bezogen auf den Ausdruck von Musik differenziert beschreiben und vergleichen.
- musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdrucksvorstellungen hinsichtlich der formalen Gestaltung und der Ordnungssysteme musikalischer Parameter hörend analysieren, ihre Ergebnisse in einer grafischen Partitur darstellen und diese unter Zuhilfenahme der Fachsprache anschließend erläutern.
- musikalische Strukturen intuitiv hörend erfassen und szenisch darstellen. Hiervon ausgehend können sie in der Präsentation ihre Choreografie erläutern und sich dabei auf die formale Gestaltung und die Ordnungssysteme musikalischer Parameter beziehen.
- musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdrucksvorstellungen hinsichtlich ihrer Klangfarbengestaltung hörend analysieren und vergleichen und ihre Ergebnisse unter Zuhilfenahme der Fachsprache anschließend erläutern.

Sie können im Kompetenzbereich „Produktion“

- eine Klanggestaltung zu einer vorgegebenen Ausdrucksvorstellung auf der Basis der Ordnungssysteme musikalischer Parameter entwerfen, realisieren und fachsprachlich erläutern.

Sie können im Kompetenzbereich „Reflexion“

- Musik hinsichtlich ihrer funktionalen Wirksamkeit beurteilen, indem sie sich auf ihre vorherigen Untersuchungsergebnisse und Gestaltungsentwürfe beziehen.
- Informationen über Musik in einen übergeordneten Kontext einordnen und zu ihrer Relevanz Stellung beziehen.

5.5.3 Entwicklung von individualisierten Lernangeboten

Im Anschluss an den gemeinsamen Einstieg und ausgehend von den oben skizzierten Lern- und Verstehenswegen werden den Schülerinnen und Schülern verschiedene, alternative Zugangsweisen ermöglicht, den Song „Lang lebe der Tod“ für sich zu erschließen, im Hinblick auf seine funktionale Wirksamkeit zu beurteilen und seine kritische Sicht unserer

Gesellschaft zu reflektieren.¹² Dabei bestimmen sie selbst, welchen der beiden nachfolgenden Lern- und Verstehenswege sie beschreiten wollen und wählen ein Lernangebot aus.

Lernangebot zum Lern- und Verstehensweg „Imaginieren und Argumentieren“

M2 Hier kannst du mit anderen... Musik machen.

- Lest einen Textauszug aus einem Song des Jahres 2016 und entscheidet, welche Grundstimmung der Text eurer Ansicht nach vermittelt.
- Experimentiert mit eurer Stimme und mit Instrumenten eurer Wahl und gestaltet den Text so, dass diese Grundstimmung erkennbar wird. Überlegt, wie ihr die euch bekannten musikalischen Gestaltungsmittel (z.B. Dynamik, Tempo, Klangfarben, Artikulation, Tonhöhenverlauf, Rhythmus) so einsetzen könnt, dass sie eure Vorstellungen abbilden.
- Präsentiert eure Ergebnisse und erläutert eure Vertonungen.

In dieser Gestaltungsaufgabe (M2) erkennen die Schülerinnen und Schüler die im Song vermittelte pessimistische Grundstimmung anhand einer ausgewählten, metaphorisch geprägten Textpassage aus „Lang lebe der Tod“. Sie denken sich in den Text ein, arbeiten seine Grundstimmung heraus und werden selbst zu Musikern, indem sie diese musikalisch zum Ausdruck bringen. Hierfür experimentieren sie mit ihrer Stimme und ausgewählten Instrumenten, probieren verschiedene vokale und instrumentale Klangfarben und weitere musikalische Gestaltungsmittel aus und setzen ihre Vorstellungen zielgerichtet um. Sie entwickeln ihre gestalterischen Fähigkeiten weiter und wenden ihr erworbenes Handlungswissen zur Gestaltung von Musik an, welches sie bei der Präsentation ihrer Ergebnisse erläutern. Damit die Schülerinnen und Schüler den Text nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten, sind ihnen Sänger und Titel des Songs nicht bekannt. Durch ihre eigenen Vertonungen des aggressiven und verstörenden Textes befassen sie sich intensiv mit musikalischen Gestaltungsmitteln, die diesen Ausdruck erzeugen können.

Lernangebote zum Lern- und Verstehensweg „Erkunden, Ordnen und Argumentieren“

Im Rahmen dieses Lern- und Verstehenswegs sollen die Schülerinnen und Schüler Caspers individuelles Bild der heutigen Gesellschaft durch die musikalische Gestaltung ausgewählter Songpassagen erkennen und den Zusammenhang zwischen düsterem Klangeindruck und musikalischen Mitteln differenziert herausarbeiten. Um die im Einstieg aufgebaute Spannung und die Fragehaltung der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wissen sie weder, wer einen zum Foto passenden Song geschrieben hat, noch lernen sie an dieser Stelle das komplette Lied kennen. Darüber hinaus ist der Song in seiner Struktur sehr komplex und im Ganzen für die Schülerinnen und Schüler nicht zu erfassen, weshalb ein arbeitsteiliges Vorgehen angestrebt wird.

12 Vgl. Kress, K.: Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. S. 74ff.

Beim Beschreiten dieses Lern- und Verstehenswegs können die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem Lernstil zwischen „Fächeraufgaben“¹³ wählen, die an einen bestimmten Abschnitt des Songs geknüpft sind, und gestalten somit ihren Lern- und Verstehensweg individuell.¹⁴ Alle Ergebnisse werden im Anschluss an die Erarbeitung präsentiert, erläutert und diskutiert, sodass die Schülerinnen und Schüler vertiefte Erkenntnisse über die verschiedenen Teile des Songs erhalten. Jede Aufgabe liefert somit auf unterschiedliche Weise einen wichtigen Beitrag zur Gesamterkenntnis, dass Casper mithilfe bestimmter musikalischer Mittel in seinem Song ein negatives Bild unserer Gesellschaft zeichnet.

A.

M3 Hier kannst du... Musik zeichnerisch darstellen.

- Höre das Intro eines Songs aus dem Jahr 2016 und beschreibe deinen ersten Klangeindruck. Wie wirkt die Musik auf dich?
- Höre das Intro mehrfach und stelle seine musikalische Gestaltung in einer grafischen Partitur dar. Berücksichtige dabei Tondauer, Tonhöhenverlauf, Dynamik und Klangfarben und verwende zur Darstellung die dir vertrauten Zeichen.
- Präsentiere und erläutere deine grafische Partitur und erkläre zusammenfassend, welcher Klangeindruck im Intro durch die verwendeten musikalischen Mittel entsteht.

Musik zu hören, ausführlich zu untersuchen und Ergebnisse sprachlich präzise darzustellen fällt vielen Schülerinnen und Schülern schwer. Die Möglichkeit einer grafischen Visualisierung bietet hier eine Hilfestellung und ist für Schülerinnen und Schüler geeignet, bei denen *bildlich-räumliche Fähigkeiten* besonders ausgeprägt sind. In dieser Aufgabe (M3) hören die Schülerinnen und Schüler das Intro des Songs, beschreiben ihre ersten Klangeindrücke und untersuchen dann zielgerichtet die musikalische Gestaltung der Hörpassage. Hierbei heben sie Einzelheiten der Musik hervor und unterscheiden systematisch, indem sie ihre Erkenntnisse in einer grafischen Partitur veranschaulichen.¹⁵ In der anschließenden Auswertungsphase liegt allen das Gehörte bildhaft vor, die entstandenen Visualisierungen werden verglichen und begründet und es wird intensiv über die gehörte Musik gesprochen.¹⁶ Durch diese Zugangsweise wird es somit möglich, allen Schülerinnen und Schülern den Zusammenhang zwischen bedrohlichem Klangeindruck des Intros und seiner musikalischen Gestaltung überzeugend zu vermitteln.

B.

M4 Hier kannst du dich mit anderen... zur Musik bewegen.

- Hört eine Passage aus einem Song des Jahres 2016 und entwerft Bewegungen zur Musik, die den Ausdruck des Stücks wiedergeben.
- Präsentiert und erläutert eure Bewegungsabfolge, indem ihr Bezug auf die Musik nehmt.

13 Vgl. von der Groeben, A./Kaiser, I. Werkstatt Individualisierung. S. 47

14 Vgl. Hoene, S./Thurmann, B. Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. S.21

15 Vgl. Krämer. O. „Visualisieren“ IN: Heukäufer, N. (Hg.). S.249 ff.

16 Vgl. Mascher, E./ Günther, F. „Partituren entdecken“. S. 7

Die Aufgabe (M4) nimmt die musikalische Gestaltung des Intros zum ersten Rapteil in den Blick. Dieses ist rein instrumental gestaltet, in seinem aggressiven Ausdruck durch Klangfarbe, Dynamik und Rhythmus den Rapteilen ähnlich und macht es schwer, sich auf einzelne Gestaltungsmittel zu konzentrieren und diese zu benennen. Das Intro ist jedoch sehr plakativ, denn durch die einleitenden Bassbeats und das Aufstöhnen des Rappers entsteht z.B. die Assoziation eines Kampfes. Aus diesem Grund wendet sich die Aufgabe Schülerinnen und Schülern zu, die eine überwiegend *körperlich-kinästhetische Lerndisposition* aufweisen. Durch eine Choreographie stellen sie die musikalische Gestaltung des Intros zum ersten Rapteil dar. Die Bewegungsgestaltung erfordert ein genaues Zuhören und berücksichtigt die Gesamtheit der musikalischen Mittel, dies jedoch rein intuitiv und ausschließlich als Mittel zum Zweck.¹⁷ Erst in einer anschließenden Präsentation erläutern die Schülerinnen und Schüler ihre Gestaltung, äußern sich mithilfe dieser so gleichzeitig zur musikalischen Gestaltung ihrer Passage und beschreiben die verschiedenen Parameter. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung gelingt es, allen Schülerinnen und Schülern den stellenweise aggressiven Ausdruck des Songs szenisch vor Augen zu führen.

C.

M5 Hier kannst du... Musik vergleichen und erklären.

- Höre drei Auszüge aus einem Song des Jahres 2016 und fasse zusammen, worum es jeweils inhaltlich geht.
- Vergleiche die Auszüge, benenne die verwendeten Instrumente, beschreibe ihre jeweiligen Sounds und die Art und Weise wie die Sänger singen. Erkläre dann, welche Wirkung dadurch in der jeweiligen Passage entsteht.
- Trage deine Ergebnisse in die Tabelle ein und erläutere sie.

Diese Aufgabe (M5) nimmt Schülerinnen und Schüler mit *sprachlich-linguistischen Fähigkeiten* in den Blick. Sie vergleichen die gesanglichen Teile des Songs, rezipieren hierzu zunächst den Text und untersuchen dann den Wandel des Wort-Ton-Verhältnisses. Die verschiedenen Klangcharaktere der Instrumente und Stimmen sind hauptsächlich dafür verantwortlich, dass der mit einer Ausnahme immer gleiche Text unterschiedlich klingt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie sich die musikalische Gestaltung im Verlauf des Songs verändert und stellen fest, dass nur im zweiten Gesangspart ein heiterer Eindruck entsteht, insgesamt aber Schwermut und Bedrohung überwiegen. Weiterhin erfassen sie die Diskrepanz zwischen dem Text der ersten beiden Gesangsparts und ihrer musikalischen Gestaltung, sodass der vordergründige Eindruck des Positiven als trügerisch entlarvt wird. Nach der Erarbeitung erläutern sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ihre Ergebnisse und machen ihnen verständlich, wie Casper durch eine entsprechende musikalische Gestaltung das scheinbar Schöne enttarnt und negativ erscheinen lässt.

17 Hartmann, S./ Schiemann, N. „Bewegen“ IN: Heukäufer, N. (Hg.). S.84 ff.

5.6 Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote

Durch verschiedenartige, aber gleichwertige Zugangsweisen und Verstehenswege zum Song, welche die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Lerndispositionen und -präferenzen entsprechend gewählt haben, konnten sie sich Caspers Kritik an der schnelllebigen Sensationsgier unserer Zeit erschließen.

Im Verstehensweg „Imaginieren“ haben sie Caspers pessimistische Sicht zunächst anhand einer Textpassage erkundet. Bei der anschließenden musikalischen Gestaltung übernahmen sie seine Perspektive und handelten empathisch. Die Schülerinnen und Schüler dachten sich intensiv in Caspers negative Sicht ein um selbst eine entsprechende Vertonung zu entwerfen. Sie experimentierten mit Klangfarben und anderen musikalischen Gestaltungsmitteln und trafen bewusste Entscheidungen um ihre Ideen umzusetzen.

Im Verstehensweg „Erkunden und Ordnen“ untersuchten die Schülerinnen und Schüler arbeitsteilig den Zusammenhang zwischen Klangeindruck und musikalischer Gestaltung. Durch visuelle, choreographische und sprachliche Zugangsweisen mussten sie zielgerichtet zuhören und systematisch unterscheiden um Einzelheiten der Musik zu erfassen, gestalterisch umzusetzen und differenziert zu beschreiben.

Zur Auswertung der individuellen Ergebnisse präsentieren, begründen und verteidigen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse in der Gesamtgruppe und erhalten so einen umfassenden und mannigfachen Eindruck von Caspers düsterem Blick auf unsere Gesellschaft und seiner musikalischen Gestaltung dieser Sicht in seinem Song.

Im Anschluss daran hören sie erstmalig den gesamten Song. Zunächst wird der Bezug zu dem im Einstieg betrachteten Bilderbuffet hergestellt und die Lernenden überlegen, wie ein Bild aussehen müsste, das Caspers Meinung nach beispielhaft für unsere Zeit ist. Bei ihren Einschätzungen berücksichtigen sie Textpassagen, die sich ihnen unmittelbar erschließen und Klangeindrücke der Musik, die sie in der Begegnung mit dem kompletten Song erweitern. An dieser Stelle sollte sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler die von Casper angesprochene Sensationsgier und Abgestumpftheit gegenüber menschlichen Schicksalen erkennen.

Anschließend gehen sie der bislang unbeantworteten Frage nach, warum Casper einen solchen Song komponiert hat. Da sie sich im Rahmen der vorher durchlaufenden Lern- und Verstehenswege intensiv mit der Gestaltung der Musik und ihrer Wirkung beschäftigt haben, schließt sich in logischer Konsequenz die Frage an, ob Casper seine Ziele erreicht hat. Um diese Überlegungen intensiv zu durchdenken und Gedankengänge sowie Untersuchungsergebnisse aus der Unterrichtseinheit einzubeziehen, bietet sich das Schreiben einer einfachen Rezension - etwa für die Schülerzeitung - an, die Schülerinnen und Schüler *sprachlich-linguistisch* fordert. Zusammenfassend informieren sie über den Song „Lang lebe der Tod“, verknüpfen ihre Erkenntnisse zu Ausdrucksgehalt und musikalischer Gestaltung und fällen ein persönliches Urteil über die Wirksamkeit des Songs, welches sie begründen. In der Rezension können sie sich auch

grundsätzlich zu Caspers kritischer Sicht im Song äußern, indem sie ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen heranziehen, zu denen sie sich im Einstieg bereits geäußert haben. Die schriftliche Auseinandersetzung bezieht demnach verschiedene Aspekte ein und es erfolgt eine vertiefte Reflexion des Songs als Abschluss der Unterrichtseinheit.

Diese individuellen, begründeten Sichtweisen können wiederum im Plenum thematisiert werden und ermöglichen eine anschließende, außermusikalische Diskussion, in der die Schülerinnen und Schüler zu Caspers grundsätzlichen Ansichten Stellung beziehen. Finden sie seine Einschätzung unserer Gesellschaft realistisch? Als Aufhänger hierfür können zwei Zitate Caspers (M6) genutzt werden.

Weiterführend überlegen sie, wie man dem Voyeurismus unserer Zeit begegnen kann und wie neue Medien und soziale Netzwerke verantwortungsbewusst in den Alltag zu integrieren sind.

5.7 Quellenverzeichnis

- Groß, T./ Casper. "Ich bin nicht euer Popstar, ich bin nicht euer Heiland." In: Süddeutsche Zeitung. München. 2017
- Heukäufer, N. (Hg.) *Musikmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin. 2007
- Hoene, S./Thurmann, B. *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Schleswig-Holstein. 2011
- Kress, K.: *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch*. Donauwörth. 2013
- Mascher, E./ Günther, F. *Partituren entdecken*. In: Musik und Bildung spezial. Mainz. 2008
- Schulgesetz für das Land NRW. 2005
- Von der Groeben, A. / Kaiser, I. *Werkstatt Individualisierung*. Hamburg. 2012

5.8 Anhang

M1 Bilderbuffet



© DDRockstar - stock.adobe.com



© yanlev - stock.adobe.com



© Monkey Business - stock.adobe.com



© olly - adobe.stock.com



Quelle: obs/Bayer Vital GmbH © Bayer HealthCare Deutschland

M2 Hier kannst du mit anderen... Musik machen.

Auszug aus einem Song

(...)

Lass die Hunde los, lass die Hunde los
Will sehen, wie die flehen, die sollen bluten, los!
Dafür hab'n wir gezahlt, wir hab'n guten Grund
Gutes Geld, verdammt, gib ihm die Kugel schon!
Süße Drinks, Nüsse, Chips
Prima-Blick-Kinositz, will sehen, wie's an die Linse spritzt
Werfen Rosen herab vom obersten Rang
Wir sind todesgespannt
(...)

aus: Casper, Lang lebe der Tod (aus dem gleichnamigen Album)

- Lest einen Textauszug aus einem Song des Jahres 2016 und entscheidet, welche Grundstimmung der Text eurer Ansicht nach vermittelt.
- Experimentiert mit eurer Stimme und mit Instrumenten eurer Wahl und gestaltet den Text so, dass diese Grundstimmung erkennbar wird. Überlegt, wie ihr die euch bekannten musikalischen Gestaltungsmittel (z.B. Dynamik, Tempo, Klangfarben, Artikulation, Tonhöhenverlauf, Rhythmus) so einsetzen könnt, dass sie eure Vorstellungen abbilden.
- Präsentiert eure Ergebnisse und erläutert eure Vertonungen.

M3 Hier kannst du... Musik zeichnerisch darstellen.

- Höre das Intro eines Songs aus dem Jahr 2016 und beschreibe deinen ersten Klangindruck. Wie wirkt die Musik auf dich?
- Höre das Intro mehrfach und stelle seine musikalische Gestaltung in einer grafischen Partitur dar. Berücksichtige dabei Tondauer, Tonhöhenverlauf, Dynamik und Klangfarben und verwende zur Darstellung die dir vertrauten Zeichen.
- Präsentiere und erläutere deine grafische Partitur und erkläre zusammenfassend, welcher Klangindruck im Intro durch die verwendeten musikalischen Mittel entsteht.

M4 Hier kannst du dich mit anderen... zur Musik bewegen.

- Hört eine Passage aus einem Song des Jahres 2016 und entwerft Bewegungen zur Musik, die den Ausdruck des Stücks wiedergeben.
- Präsentiert und erläutert eure Bewegungsabfolge, indem ihr Bezug zur Musik nehmt.

M5 Hier kannst du... Musik vergleichen und erklären.

- Höre drei Auszüge aus einem Song des Jahres 2016 und fasse zusammen, worum es jeweils inhaltlich geht.
- Vergleiche die Auszüge, benenne die verwendeten Instrumente, beschreibe ihre jeweiligen Sounds und die Art und Weise wie die Sänger singen. Erkläre dann, welche Wirkung dadurch in der jeweiligen Passage entsteht.
- Trage deine Ergebnisse in die Tabelle ein und erläutere sie.

	Musikbeispiel 1	Musikbeispiel 2	Musikbeispiel 3
Instrumente und ihr...			
... Sound			
Gesang			
Wirkung der Musik			

M6 Zitate von Casper

„Lang lebe der Tod, unser täglich Brot - das ist es, was die Leute wollen, der Tod ist die größte Sensation. Es geht nicht mehr darum, wie schlimm etwas ist, sondern um die Frage, wie man selbst möglichst effektiv die Sensationsgier der Leute befriedigen kann. Die Sendung mit der besten Quote wäre tatsächlich die, bei der ein Kandidat am Ende stirbt.“¹⁸

„Ich glaube sogar, dass wir uns erst am Anfang der Ekelspirale befinden.“¹⁹

18 www.sueddeutsche.de/kultur/casper-im-interview-ich-bin-nicht-euer-popstar-ich-bin-nicht-euer-heiland-1.3648837-2

19 Ebd.

6 Modul 3: Augenzeugenberichte werden zur Musik – Steve Reichs musikalische Verarbeitung des Anschlags auf das World Trade Center

6.1 Überblick über das Unterrichtsvorhaben

UV Klasse 9 (G8) / 10 (G9): Musikalische Verarbeitung bedeutsamer Ereignisse des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts mit der Sprache der Musik		
Inhaltsfeld: Bedeutungen von Musik		
Ausdruckskonventionen von Musik		
Konkretisierte Kompetenzerwartungen	Inhaltliche und methodische Festlegungen	Individuelle Gestaltungsspielräume
Rezeption Die Schülerinnen und Schüler • beschreiben und vergleichen subjektive Höreindrücke bezogen auf den Ausdruck von Musik • analysieren musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdruckskonventionen hinsichtlich der formalen Gestaltung und der Ordnungssysteme musikalischer Parameter • deuten den Ausdruck von Musik auf der Grundlage der Analyseergebnisse	Fachliche Inhalte • Sprache als Ausgangsmaterial für Komposition • Kompositionstechniken der Minimal Music • Sampletechnik Ordnungssysteme der musikalischen Parameter, Formprinzipien, Notationsformen Melodik: Sprechmelodie als Ausgangsmaterial musikalischer Motivik, Motivverarbeitungen Rhythmik: Taktarten, Patterns Harmonik: Intervalle, Konsonanz-Dissonanz, Akkord-Typen, Jazz-Harmonien Artikulation: Legato, staccato, portato, pizzicato, tenuto	Unterrichtsgegenstände Zentral: • S. Reich, WTC 9/11 (2010) • S. Reich, Different Trains (1988) Mögliche Erweiterungen: • D. Schostakowitsch, 7. Sinfonie in C-Dur, op. 60 (1941) • J. Zawinul, Mauthausen - vom großen Sterben hören (2000) • B. Bang, Vietnam: The Aftermath (2001)

<ul style="list-style-type: none"> • entwerfen und realisieren Klanggestaltungen zu vorgegebenen Ausdrucksvorstellungen auf der Basis der Ordnungssysteme musikalischer Parameter <p>Reflexion</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erläutern Zusammenhänge zwischen Ausdrucksvorstellungen und Gestaltungskonventionen, • beurteilen eigene Gestaltungsergebnisse hinsichtlich der Umsetzung von Ausdrucksvorstellungen, • beurteilen kriteriengeleitet unterschiedliche Deutungen und Interpretationen von Musik. 	<p>Formaspekte: Wiederholung, Variante, Kontrast</p> <p>Notationsformen: traditionelle Notenschrift, grafische Notation</p> <p>Fachmethodische Arbeitsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hör- und Notentextanalyse – Gestaltungsaufgaben mit Hilfe von digitalen Werkzeugen <p>Formen der Lernerfolgsüberprüfung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verschriftlichung einer Analyse/Interpretation – Schriftliche Erläuterung einer musikalisch-gestalterischen Interpretation – Bewertung von Gestaltungsaufgaben 	<p>Weitere Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit Geschichte, Englisch, Kunst
--	--	--

6.2 Fachlich-inhaltlicher Kontext

Das Unterrichtsvorhaben bewegt sich im Inhaltsfeld „Bedeutungen von Musik“ und befasst sich schwerpunktmäßig mit Kompositionen der abendländischen Kunstmusik des 20. und 21. Jahrhunderts. In der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit diesen Werken erkennen Schülerinnen und Schüler der 9. (G8) bzw. 10. Jahrgangsstufe (G9), wie Musiker bedeutsame Ereignisse dieser Epoche musikalisch reflektieren, indem sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden musiksprachlichen Mitteln und unter Rückgriff auf tradierte Ausdruckskonventionen gestaltend auf der materialen Ebene der Musik Sinn konstituieren, der für die Hörerinnen und Hörer als Gehalt bedeutsam werden kann. Die dargestellte Unterrichtseinheit im Umfang von etwa drei Doppelstunden sollte zu Beginn des Unterrichtsvorhabens durchgeführt werden. Ausgehend von einer musizierpraktischen Annäherung an die Kompositionstechnik Reichs liegt ihr Schwerpunkt auf der Rezeption und Reflexion der Komposition „WTC 9/11“ aus dem Jahre 2010.

6.3 Intentionale Ausrichtung der dargestellten Unterrichtseinheit

Die Schülerinnen und Schüler

erkennen anhand eines Ausschnitts des 2. Satzes des Werks „WTC 9/11“ von Steve Reich, dass die Umsetzung von Sprechmelodie und Sprechrhythmus in musikalisches Material für die Komposition substantiell ist (Minimalziel).

Darüber hinaus deuten sie auf dieser Grundlage diese musikalische Verarbeitung der Anschläge auf das World Trade Center (Maximalziel).

Die Schülerinnen und Schüler...

Kompetenzen	Ziele
<ul style="list-style-type: none">- entwerfen und realisieren Klanggestaltungen zu vorgegebenen Ausdrucksvorstellungen auf der Basis der Ordnungssysteme musikalischer Parameter, indem sie	<ul style="list-style-type: none">- einen fiktiven Augenzeugenbericht eines Terroranschlags verschriftlichen, diesen sprechen und aufnehmen und die Sprechstimme mit einem Instrument ihrer Wahl detailgenau (Tonhöhe, Tondauer) imitieren.
<ul style="list-style-type: none">- beschreiben und vergleichen subjektive Höreindrücke bezogen auf den Ausdruck von Musik, indem sie- analysieren musikalische Strukturen vor dem Hintergrund von Ausdruckskonventionen hinsichtlich der formalen Gestaltung und der Ordnungssysteme musikalischer Parameter, indem sie	<ul style="list-style-type: none">- die musikalische Faktur eines Satzausschnitts aus Reichs WTC 9/11 sprachlich, grafisch oder szenisch darstellen und erläutern.

<ul style="list-style-type: none"> - erläutern Zusammenhänge zwischen Ausdrucksvorstellungen und Gestaltungskonventionen, indem sie - beurteilen eigene Gestaltungsergebnisse hinsichtlich der Umsetzung von Ausdrucksvorstellungen, indem sie - beurteilen kriteriengeleitet unterschiedliche Deutungen und Interpretationen von Musik, indem sie 	<ul style="list-style-type: none"> - die Analyseergebnisse auf der Grundlage ihrer Zugangsweisen interpretieren und sich über eine mögliche Absicht Reichs verständigen.
---	---

6.4 Überlegungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Erkenntnisinteresses

„Komponisten leben alle nicht in Elfenbeintürmen. Auch sie bekommen mit, was in der Welt passiert, sind manchmal vielleicht selbst Opfer von fürchterlichen Ereignissen und Terror. [...] Musik kann hier Zuflucht sein in schlechten Zeiten oder sie kann helfen, die vergangenen Erlebnisse besser verarbeiten zu können.“ So leitet die Musikjournalistin Birgit Nockenberg ihren Beitrag „In the Hour of Darkness“²⁰ über Werke von Dimitri Schostakowitsch, Steve Reich u.a. für den Musik-Streaming-Dienst „Grammofy“ ein, an dem sich dieses Unterrichtsvorhaben orientiert. Musik ist, so verstanden, also immer Ausdruck individueller Reaktionen, Ereignisse, Ideen oder anderer Impulse und stellt so eine je eigene ästhetische Auseinandersetzung mit Wirklichkeit dar.

Aus dieser Annahme heraus entsteht die zentrale Problemfrage des Unterrichtsvorhabens:

Wie und warum verarbeiten Komponistinnen und Komponisten solche Erlebnisse in Musik?

Ausgehend von eigenen, in der Regel medial vermittelten Kenntnissen über Anschläge der jüngsten Zeit findet ein erster Austausch darüber statt, ob und wie die Schülerinnen und Schüler solche Ereignisse wahrgenommen haben. Das Zitat Nockenbergs dient als Impuls, damit Schülerinnen und Schüler sich in die Situation von Komponisten hineinversetzen, die Anschläge wie die auf das World Trade Center oder andere geschichtlich bedeutsame Ereignisse erlebt haben und musikalisch reflektieren. Vielleicht kennt die Klasse auch Musik, die aufgrund eines solchen Ereignisses entstanden ist. Bevor sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Werkausschnitt von Steve Reichs „WTC 9/11“ auseinandersetzen, entwickeln sie zunächst eigene Gestaltungen, in denen sie imaginativ solche Erlebnisse musikalisch verarbeiten. Dies erscheint notwendig, weil eine Analyse und Deutung der Reich'schen Kompositionstechnik komplex und der Zugang zu Neuer Musik in der gewählten Altersstufe oftmals noch sperrig ist. Im Anschluss an die Präsentation dieser Gestaltungen machen sich die Schülerinnen und Schüler daran, Reichs „WTC

²⁰ Quelle: <https://grammofy.com/collections/dark-In-the-Hour-of-Darkness?search=Steve%20Reich>

9/11“ sowie die im Überblick genannten Kompositionen zu analysieren und zu deuten und die individuelle Verarbeitung gesellschaftlich-bedeutender Ereignisse durch Musik zu verstehen.

6.5 Aufgabenentwicklung

6.5.1 Analyse des fachlichen Problems, Gegenstands, verwendeten Materials

In dem zentralen Unterrichtsgegenstand „WTC 9/11“ verarbeitet Steve Reich seine persönlichen Erlebnisse rund um die Anschläge auf das World Trade Center am 11. September 2001. Zwar erlebte der Komponist die Anschläge nicht direkt, aber sein Sohn hielt sich mit seiner Familie an diesem Tag in Reichs New Yorker Wohnung auf, die nur vier Straßen vom World Trade Center entfernt war. In den Anmerkungen zu seiner Komposition schreibt er dazu: „Am 11. September waren meine Frau und ich in Vermont. Unser Sohn, Großmutter und Schwiegertochter waren jedoch in unserer Wohnung. Sechs Stunden lang hatten wir [nur]²¹ Telefonkontakt zu ihnen. Letztlich war es unserer Familie möglich, zusammen mit unseren Nachbarn im Auto die Stadt Richtung Norden zu verlassen. Für uns war der 11. September alles andere als ein Medienevent.“²²

Der Komponist greift in „WTC 9/11“ das Verfahren auf, als Ausgangsmaterial für seine Komposition gesampelte Sprachaufnahmen zu verwenden. Diese Kompositionstechnik benutzt er erstmals in dem Werk „Different Trains“ aus dem Jahr 1988. Reich beschreibt sie wie folgt: „[Ich] vertone (...) keinen Text (...), ich setze menschliche Wesen in Musik, indem ich zuhöre, wie sie sprechen.“²³ Für die Schülerinnen und Schüler besteht die Herausforderung darin, zu verstehen, dass Reich sich dazu neben der Schicht der Zeichen und Bedeutungen von Sprache vor allem mit der primären klanglich-musikalischen Schicht der Sprache auseinandersetzt.²⁴ Sprechrhythmus, Sprechmelodie und Silbenbetonung werden detailliert in das Medium Musik übersetzt und digital wie analog verändert. Dadurch, dass Reich den Augenzeugen der Anschläge auf das World Trade Center auf der Ebene des Klanglich-Musikalischen der Sprache ganz genau zuhört, verarbeitet er das eigene Erlebnis mit der Sprache der Musik. Natürlich spielt diese erste Schicht der Sprache auch bei bekannten Vertonungen von Sprache (Kunstlied, Song etc.) eine nicht zu unterschätzende Rolle²⁵, bei Reich aber wird sie substantiell, weil die verwendeten Sprachaufnahmen das musikalische Material maßgeblich bestimmen. Reich schreibt in Bezug auf die Verwendung von Sprechmelodien: „As they spoke, so I wrote; they gave me the notes, they gave me the timbre, they gave me tempo, and they gave me meaning.“²⁶

²¹ Einführung des Verfassers des Moduls

²² Reich, Steve: WTC 9/11 for String Quartet and pre-recorded Voices and Strings. New York 2013, o.S.

²³ Zitiert nach Urban a.a.O., S. 8

²⁴ Vgl. Dürr, Walther: Sprache und Musik. Kassel 2004, S. 18ff.

²⁵ Ebd.

²⁶ Zitiert nach Sachse a.a.O., S. 173

6.5.2 Lernvoraussetzungen

Fachliche Kenntnisse:

- Parameter: Melodik, Rhythmis, Harmonik (auch Intervallik), Dynamik und Klangfarbe
- Formaspekte: Wiederholung, Variante, Kontrast
- Notationsformen (traditionell, grafisch, Partitur)
- Grundlagen der Sampletechnik

Fachmethodische Arbeitsformen:

- Lesen und Auswerten von Partituren
- Erstellen grafischer Notationen
- Gestaltendes Musizieren in Kleingruppen sowohl mit analogen Instrumenten als auch unter Einbeziehung von digitalen Werkzeugen
- Höranalyse

6.5.3 Entwicklung von individualisierten Lernangeboten

Lernangebot zum Verstehensweg „Erkunden und Imaginieren“ (Hinführung und Problemstellung)

Aufgaben:

- Versetzt euch in einen Augenzeugen eines solches Anschlags und schreibt aus seiner Sicht in zwei bis drei Sätzen auf, was er in diesem Moment erlebt hat.
- Sprecht die Sätze ausdrucksvooll, nehmt euer Ergebnis dann auf.
- Hört eure Aufnahme mehrfach und imitiert die Sprechstimme mit einem Instrument eurer Wahl. Achtet möglichst genau auf Tonhöhe, Rhythmus und Betonungen.
- Nehmt euren Augenzeugenbericht und dessen instrumentale Imitation gleichzeitig auf und präsentiert euer Ergebnis.

Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit tauschen sich die Schülerinnen und Schüler im Plenum mithilfe der Folie M1²⁷ über eigene, in der Regel medial vermittelte Kenntnisse zu Anschlägen der jüngsten Zeit aus. Vor dem Hintergrund dieser Vorkenntnisse und unter Verwendung des Zitats von Birgit Nockenberg wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch die zentrale Fragestellung

„Wie und warum verarbeiten Komponistinnen und Komponisten solche Erlebnisse in Musik?“

herausgearbeitet. Anhand einer Gestaltungsaufgabe in Form einer Parakomposition, welche die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler für die Originalkomposition Reichs vorstrukturiert, erproben die Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Pflichtaufgabe, wie die Sprechstimme als Ausgangsmaterial für eine Komposition dienen kann. Je nach Leistungsstand kann dies in Kleingruppen (3-4 Schülerinnen und Schüler) weitestgehend selbsttätig, aber auch mit Unterstützung der Lehrkraft (z.B. bei der Festlegung der Tonhöhen) erfolgen. Für Schülerinnen

²⁷ Die Materialien befinden sich im Anhang

und Schüler, für die diese Aufgabe eine große Herausforderung darstellt, kann sie gegebenenfalls auf die Vertonung eines kurzen Satzes (z.B. „Ich hatte Angst!“) und auch eines (am besten mehrsilbigen) Wortes (z.B. „Weinen“) reduziert werden.

Nach der Präsentation der Ergebnisse wird im Plenum das Besondere dieser Kompositionstechnik, bei der die erste Schicht der Sprache das musikalische Material bestimmt, herausgearbeitet. Diese Phase entspricht einer ersten, intuitiven Annäherung an die Problemlösung, der nun eine Phase der kontrollierten Problemlösung folgt, in der sich die Klasse vertiefend mit Steve Reichs Komposition „WTC 9/11“ auseinandersetzt.²⁸

Lernangebote zum Verstehensweg „Ordnen“ (Fächeraufgabe – Erarbeitung der Kompositionstechnik mit Hilfe verschiedener Zugangsweisen)

Die Lehrkraft informiert über die Entstehung des Werkes „WTC 9/11“, in dem Steve Reich sich mit seinen und den Erlebnissen seiner Familie sowie Freunden und Bekannten rund um die Anschläge auf das World Trade Center auseinandersetzt. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass die im ersten Teil der Unterrichtseinheit erprobte Kompositionstechnik in diesem Werk auch von Steve Reich angewendet wird. Im nächsten Schritt wird der Beginn des 2. Satzes²⁹ mit der Aufgabe vorgespielt, sich zu zweit darüber auszutauschen und sich darüber zu verstündigen, aus welchen musikalischen Elementen er besteht.

In der nun folgenden Fächeraufgabe ist die Struktur des Musikstücks je nach Lernstil³⁰ mit Hilfe verschiedener Zugangsweisen zu erarbeiten. Die Strukturelemente der Komposition werden dabei in eine andere ästhetische Ausdrucksform übersetzt, die den Schülerinnen und Schülern je nach ihren individuell präferierten Lernwegen näherliegt. Diese Transposition der Musik in Text, Bild und szenisches Spiel/Bewegung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine erste analytische Auseinandersetzung mit der Faktur des Werkes auf intuitiver Ebene.³¹ Wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern im Sinne der Zieltransparenz zu verdeutlichen, dass es bei den verschiedenen Zugangsweisen nicht darum geht, den Ausdrucksgehalt der Musik darzustellen, sondern die Strukturelemente der Komposition herauszuarbeiten.

Im Einzelnen gibt es Lernangebote zu folgenden individuellen Zugangsweisen:

⇒ Für Schülerinnen und Schüler mit sprachlich-linguistischen Neigungen

Aufgabe (im Folgenden wird stets das komplette Aufgabenportfolio der *Fächeraufgabe* abgebildet, die betreffende Aufgabe jedoch jeweils fett gedruckt):

²⁸ Zur Methodik eines problemorientiert-diskursiven Unterrichts vgl. Weidner, Verena: Gesprächsführung im Musikunterricht. Wege zum gelingenden Diskurs. In: mip-Journal 51/2018, S. 6-10. Hier insbesondere zum „Bonbon-Modell“ nach Sistermann, S. 9f.

²⁹ Reich a.a.O., Takte 228-319

³⁰ vgl. dazu Hoene, Sabine und Birgit Thurmann: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Band 1: Grundlagen. Kronhagen 2010, S. 69ff.

³¹ Ebd. S. 66ff.

Stellt die verschiedenen Elemente des Stückes dar, um die Struktur des Stückes deutlich zu machen. Ihr könnt dazu

- ein Drehbuch schreiben, in dem ihr Charaktere erfindet, die ihr den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet. Entwickelt dann eure Szene. ODER
- Bildelemente erfinden, aus denen ihr eine grafische Partitur entwickelt, die den Verlauf des Stückes darstellt ODER
- eine Pantomime entwickeln, bei der ihr verschiedene Rollen (Personen, Tiere, Fabelgestalten etc.) den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet.

Erläutert anschließend, warum die Elemente ausgewählt und den musikalischen Strukturelementen zugeordnet wurden.

Diese Aufgabe fordert einen kreativen Umgang mit Sprache und sollte deshalb nicht auf eine rein deskriptive Parameteranalyse von Musik hinauslaufen. Sie kommt Schülerinnen und Schülern dieses Neigungstypus insofern entgegen, als dass sie deren Liebe zur Sprache und Sprachspielen sowie deren Fähigkeit, „das Denken von Dingen in [eine] erzählerischen Handlungsabfolge“ zu bringen, entspricht.³² Die höranalytisch erfassten Elemente des Werkausschnitts werden dazu in die Form eines Drehbuches übersetzt. Dazu wird für jedes Element von „WTC 9/11“ (Sprechstimmen, imitierende Instrumente, Begleitung) ein geeigneter Charakter etc. gesucht.³³ Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation ihres Drehbuchs erläutern, warum die sprachlichen Elemente ausgewählt und den musikalischen Strukturelementen zugeordnet wurden. Bei Entwicklung des Drehbuchs sollten nicht nur Informationen (Wo, Wann, etc.) vermittelt, sondern auch die Atmosphäre beschrieben werden, die durch die Musik transportiert wird. Auch sind nicht allein Dialoge, sondern vor allem die Regieanweisungen wichtig, um die Kompositionsweise Reichs über diesen Lernweg zu erfassen.

⇒ Für Schülerinnen und Schüler mit bildlich-räumlichen Neigungen

Aufgabe:

Stellt die verschiedenen Elemente des Stückes dar, um die Struktur des Stückes deutlich zu machen. Ihr könnt dazu

- ein Drehbuch schreiben, in dem ihr Charaktere erfindet, die ihr den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet. Entwickelt dann eure Szene. ODER
- **Bildelemente erfinden, aus denen ihr eine grafische Partitur entwickelt, die den Verlauf des Stückes darstellt** ODER
- eine Pantomime entwickeln, bei der ihr verschiedene Rollen (Personen, Tiere, Fabelgestalten etc.) den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet.

Erläutert anschließend, warum die Elemente ausgewählt und den musikalischen Strukturelementen zugeordnet wurden.

³² vgl. Kress a.a.O., S. 69

³³ vgl. Heukäufer, Norbert: Musik Methodik. Berlin 2007, S. 100.

Die Schülerinnen und Schüler ordnen den höranalytisch erfassten Strukturelementen von „WTC 9/11“ Bildelemente zu und entwickeln eine grafische Partitur oder auch freiere Formen eines Bildes, um den Ablauf und die Struktur des Werkausschnitts darzustellen. Die Aufgabe kommt Schülerinnen und Schülern dieses Neigungstypus entgegen, weil sie deren Fähigkeit, in Bildern zu denken, nutzt. Die Visualisierung der Musik hilft darüber hinaus der ganzen Lerngruppe, die Strukturen der Musik etwa bei einem weiteren Hören besser verfolgen zu können. Nicht zuletzt deshalb ist auch hier die Erläuterung durch die Schülerinnen und Schüler wichtig, in welchem Verhältnis die musikalischen Struktur- und mit den Bildelementen stehen.

⇒ *Für Schülerinnen und Schüler mit körperlich-kinästhetischen Neigungen*

Aufgabe:

Stellt die verschiedenen Elemente des Stückes dar, um die Struktur des Stückes deutlich zu machen. Ihr könnt dazu

- ein Drehbuch schreiben, in dem ihr Charaktere erfindet, die ihr den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet. Entwickelt dann eure Szene. ODER
- Bildelemente erfinden, aus denen ihr eine grafische Partitur entwickelt, die den Verlauf des Stückes darstellt ODER
- **eine Pantomime entwickeln, bei der ihr verschiedene Rollen (Personen, Tiere, Fabelgestalten etc.) den verschiedenen musikalischen Strukturelementen zuordnet.**

Erläutert anschließend, warum die Elemente ausgewählt und den musikalischen Strukturelementen zugeordnet wurden.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten einen szenischen Zugang zur Reich-Komposition in Form einer Pantomime.³⁴ Dabei werden verschiedene Rollen den Elementen der Musik zugeordnet. Die so entstehende Szene orientiert sich am Ablauf des Werkes. Schülerinnen und Schüler dieses Neigungstypus werden aufgefordert, durch die Musik (und Sprache) hervorgerufene Ideen und Gefühle körperlich auszudrücken.³⁵ So wird ihnen noch einmal deutlich bewusst, dass Sprache nicht nur Informationen und Fakten weitergibt, sondern auch Gefühle und Stimmungen vermittelt. Genau das versucht Reich in Musik umzusetzen.

6.6 Auswertung der Ergebnisse der individualisierten Lernangebote

In der Präsentationsphase erläutern die Schülerinnen und Schüler die von ihnen gewählte Zugangsweise. Es findet eine gemeinsame Inventarisierung der Strukturelemente der Musik statt, denen die jeweils gefundenen Charaktere, Bildelemente und szenischen Darstellungselemente zugeordnet werden (vgl. M2). Die Auseinandersetzung mit den individuellen Verstehenswegen der anderen führt über den Vergleich zu einem tieferen Verständnis der musikalischen Faktur des

³⁴ Die Methode ist angelehnt an die Begriffspantomime. Vgl. dazu <http://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/62269/methodenkoffer-detailansicht?mid=22%20> (letzter Zugriff: 22.08.2016)

³⁵ Kress a.a.O., S. 72

Werkes und der eigenen Bedeutungszuweisung. Warum wurde ein bestimmter Charakter gewählt? Wo sind Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu den analogen Bildelementen, den dargestellten Rollen und den musikalischen Strukturelementen?

Dieser Diskurs ist wesentlich für die Beantwortung der leitenden Fragestellung. Schülerinnen und Schüler haben erfahren, wie Reich Erlebnisse und Gefühle in Musik übersetzt: er benutzt dazu Sprechrhythmus, Sprechmelodie und Silbenbetonung als Ausgangsmaterial musikalischer Gestaltung. Um das Konzept Reichs vertiefend nachzuvollziehen, wird das Zitat „As they spoke, so I wrote; they gave me the notes, they gave me the timbre, they gave me tempo, and they gave me meaning.“³⁶ herangezogen.

Das Zitat dient dann als Gelenkstelle, um die Ergebnisse der Fächeraufgabe anhand einer Notentextanalyse zu festigen, indem die gefundenen musikalischen Strukturelemente anhand der Partitur nachgewiesen werden. Ausgehend von der Untersuchung des von Reich gewählten Samples (Übersetzung des Textes, Timbre der Stimme, Sprechart etc.) wird geklärt, wie es sich auf die Verwendung der musikalischen Parameter Melodik, Rhythmik, Harmonik, Dynamik und Klangfarbe sowie der Formaspekte Wiederholung, Kontrast und Variante auswirkt. Auch hier kann abschließend noch einmal auf die analogen Charaktere, Bildelemente und Rollen eingegangen werden.

³⁶ a.a.O.

6.7 Quellenverzeichnis

Partitur:

Reich, Steve (2010): WTC 9/11 for String Quartet and pre-recorded Voices and Strings. New York 2013, o.S.

Aufnahme des Werkes:

Reich, Steve (2010): WTC 9/11 for String Quartet and pre-recorded Voices and Strings. Kronos Quartet, In: WTC 9/11 (Album, Doppel-CD, N° 9814364), CD1, Track 1-3

Literatur:

Dürr, Walther: Sprache und Musik. Kassel 22004.

Grohé, Micaela und Christiane Jasper: Methodenrepertoire Musikunterricht. Innsbruck et al. 2016.

Heukäufer, Norbert: Musik Methodik. Berlin 2007.

Hoene, Sabine und Birgit Thurmann: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Band 1: Grundlagen. Kronhagen 2010.

Kress, Karin: Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Donauwörth 2013.

Nockenberg, Birgit: In the Hour of Darkness.

Quelle: <https://grammofy.com/collections/dark-In-the-Hour-of-Darkness?search=Steve%20Reich>
(letzter Zugriff: 17.10.2018)

Urban, Uve: Different Trains. Eine Komposition von Steve Reich. Informationen und Materialien für den Unterricht. o.O. 1997.

Weidner, Verena: Gesprächsführung im Musikunterricht. Wege zum gelingenden Diskurs. In: mip-Journal 51/2018, S. 6-10

6.8 Anhang

M1

1997 Deir el-Bahari, Ägypten

2001 New York, USA

2011 Utoya, Norwegen

2016 Nizza, Frankreich

2016 Berlin, Deutschland

2017 Manchester, Großbritannien

► Tauscht euch über die Jahreszahlen und die Orte aus.
Was verbindet ihr damit?

M2

Problemfrage: _____

Steve Reich „WTC 9/11“	Drehbuch	Bildpartitur	Pantomime
Strukturelemente der Musik:	Charaktere:	Bildelemente:	Darstellungselemente: