

## Mehr Musik im Unterricht!

Grundlagen zur Unterrichtsentwicklung im Rahmen  
der Musikalischen Grundschule



## Impressum

### **Mehr Musik im Unterricht!**

Grundlagen zur Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Musikalischen Grundschule

### **Herausgeber**

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)  
des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur  
des Landes Schleswig-Holstein  
Dr. Gesa Ramm, Direktorin  
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen  
<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>  
[https://twitter.com/\\_IQSH](https://twitter.com/_IQSH)

### **Bestellungen**

Onlineshop: <https://publikationen.iqsh.de/>  
T +49 (0)431 5403-148  
F +49 (0)431 988-6230-200  
E-Mail: [publikationen@iqsh.landsh.de](mailto:publikationen@iqsh.landsh.de)

### **Autorinnen und Autoren**

Dr. Anke Rosbach  
Sowie Mitarbeit bei den Unterrichtsideen durch  
Dr. Wiebke Bobeth-Neumann (Deutsch)  
Katja Walter (Mathematik)  
Dr. Tanja Reinke (Sachunterricht)  
Martina Kankowski (Englisch)  
Annina Gamp (Kunst)  
Silke Schrank-Gremmelt (Religion)  
Kristina Beckmann (Philosophie)

### **Kooperation**

Die Broschüre *Mehr Musik im Unterricht!* entstand im Rahmen des Kooperationsprojekts Musikalische Grundschule Schleswig-Holstein, das gemeinsam vom Land Schleswig-Holstein und der Bertelsmann Stiftung umgesetzt wird.

### **Gestaltung**

Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, [www.stamp-media.de](http://www.stamp-media.de)

### **Fotos und/oder Zeichnungen**

Titelbild: IQSH, Zeichner: Hakan Kol, FineLiners, Berlin  
Alle Zeichnungen, Abbildungen: Dr. Anke Rosbach  
Abbildungen Seite 72: Katja Walter

### **Publikationsmanagement**

Celine Cantzler, Petra Haars, Stefanie Pape

### **Druck**

Carius Druck GmbH, Boninstraße 25, 24114 Kiel

Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH

Auflage März 2021

Auflagenhöhe 500

Best.-Nr. 04/2021

# **Mehr Musik im Unterricht!**

Grundlagen zur Unterrichtsentwicklung im Rahmen  
der Musikalischen Grundschule



# Inhaltsverzeichnis

**Vorwort - 7**

**1 Ziele des Schulentwicklungsprojekts Musikalische Grundschule - 9**

**2 Sicht- und Tiefenstruktur von Unterricht - 12**

2.1 Classroom Management und Musik - 12

2.2 Kognitive Aktivierung und Musik - 15

2.3 Konstruktive Unterstützung und Musik - 18

**3 Methoden für alle Fächer - 21**

3.1 Zuhören im Skript Konzert - 21

3.2 Differenziertes Üben im Skript Mediathek - 23

3.3 Individualisierung im Skript Ensemble - 24

3.4 Argumentieren im Skript Rezension - 26

**4 Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht - 29**

4.1 Deutschunterricht und Musik - 29

4.1.1 Unterrichtsidee Deutsch und Musik - 31

4.2 Mathematikunterricht und Musik - 33

4.2.1 Unterrichtsidee Mathematik und Musik - 34

4.3 Sachunterricht und Musik - 37

4.3.1 Unterrichtsidee Sachunterricht und Musik - 38

4.4 Englischunterricht und Musik - 38

4.4.1 Unterrichtsidee Englisch und Musik - 39

4.5 Kunstunterricht und Musik - 41

4.5.1 Unterrichtsidee Kunst und Musik - 43

4.6 Religionsunterricht und Musik - 46

4.6.1 Unterrichtsidee Religion und Musik - 47

4.7 Philosophieunterricht und Musik - 50

4.7.1 Unterrichtsidee Philosophie und Musik - 50

4.8 Musikunterricht - 54

4.8.1 Unterrichtsidee Musik - 55

**Literaturverzeichnis - 58**

**Anhang - 61**



# Vorwort

Die vorliegende Broschüre *Mehr Musik im Unterricht!* entstand im Rahmen des Kooperationsprojekts Musikalische Grundschule Schleswig-Holstein, das gemeinsam vom Land Schleswig-Holstein und der Bertelsmann Stiftung umgesetzt wird. Ziel dieses Projekts ist es, Schulentwicklung zu fördern und Musik als integralen Bestandteil von Unterricht zu verankern. Musik enthält das Potenzial der kognitiven, kreativen, ästhetischen und emotionalen Aktivierung und kann entsprechend mehrkanaliges Lernen unterstützen. So bereichert Musik nicht nur das Schulleben. Sie kann auch im täglichen Unterricht zu einer vielfältigen und hohen Aktivierung der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Diese Broschüre skizziert ein theoretisches Fundament, mit dem die am Projekt beteiligten Lehrkräfte mit musikdidaktischen Methoden die Unterrichtsqualität in allen Fächern an ihren Schulen weiterentwickeln können. Aber auch nicht direkt am Projekt beteiligte Lehrkräfte können von den vielfältigen Anregungen profitieren.

Auf der Grundlage der allgemeinen Unterrichtsforschung werden zunächst Merkmale eines lernwirksamen Unterrichts anhand der Dimensionen der Tiefenstruktur von Unterricht erklärt. Anschließend werden Makromethoden in Form

von Skripten vorgestellt, die in allen Fächern umgesetzt werden können. Um die theoretisch dargestellten Inhalte zu veranschaulichen, sind anschließend konkrete Beispiele für einen fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch, Kunst, Philosophie und Religion angefügt. Diese Unterrichtsbeispiele entsprechen den Verbindlichkeiten der Fachanforderungen in den jeweiligen Fächern.

Ich danke der Autorin und Studienleiterin Dr. Anke Rosbach sowie den in den Unterrichtsbeispielen mitwirkenden Fachstudienleiterinnen für die Erstellung dieser Broschüre sehr herzlich. Darüber hinaus danke ich der Bertelsmann Stiftung für die Umsetzung ihres Projekts in Schleswig-Holstein. Den Lehrkräften wünsche ich viel Erfolg beim Ausprobieren der vorgestellten Ideen mit ihren Schülerinnen und Schülern und hoffe, dass mit viel Freude mehr Musik in den Unterricht einzieht.

Dr. Gesa Ramm  
Direktorin



# 1 Ziele des Schulentwicklungsprojekts Musikalische Grundschule

Das Schulentwicklungsprojekt Musikalische Grundschule verfolgt das Ziel, mehr Musik von mehr Beteiligten zu mehr Gelegenheiten in mehr Fächern zu etablieren (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Ziele der Musikalischen Grundschule

Die Schwerpunkte dieser Schulentwicklung bestimmt die individuelle Schule unter Einbezie-

hung des gesamten Kollegiums selbst. Abbildung 2 veranschaulicht die Struktur der möglichen Schwerpunkte: Musik kann das Schulleben bereichern, indem musikalische Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Instrumentalspiel, Tanz oder Musical initiiert und gefördert werden. Eine weitere Option ist, Profilklassen mit musikalischer Ausrichtung wie beispielsweise eine Chorklasse einzurichten. Darüber hinaus sind musikalische Pausenangebote als Tanz- oder Gesangspausen möglich. Schulen können sich auch öffnen und Kooperationen mit außerschulischen Partnern pflegen. In diesem Sinne ergänzen örtliche Musikschulen das schulische Musikangebot. Zudem können Chöre oder Orchester entstehen, deren Mitglieder zum Personenkreis gehören, die auch entfernt am Leben der Schule teilhaben. Ferner sind Patenschaften mit außerschulischen Einrichtungen wie Seniorenheimen, Kirchen oder Theatern denkbar, mit denen gemeinsam musiziert beziehungsweise gesungen wird.



Abbildung 2: Struktur des Schulentwicklungsprojekts Musikalische Grundschule in Schleswig-Holstein

Gerät für den Schulentwicklungsprozess das Kerngeschäft von Schule, nämlich der eigentliche Unterricht, in den Fokus, so muss der Frage nachgegangen werden, welchen speziellen Beitrag die Musik leisten kann, um Unterricht in allen Fächern nachhaltiger zu gestalten.

Für die Entwicklung des unterrichtlichen Musiklebens ist es möglich, in (fast) jeder Unterrichtsstunde mit unterschiedlichen Zielsetzungen ein Lied zu singen, was bei vielen Kindern und Lehrkräften zu einer positiven emotionalen Ansprache führt. Mögliche Zielsetzungen des täglichen Singens in allen Fächern werden durch Teile des Classroom Managements begründet. Das Singen in allen Fächern leistet jedoch keinen Beitrag zu einem vertiefenden und nachhaltigen Lernen. Lévi-Strauss (1968, und auch Khittl, 2019) beschreibt dieses vertiefende, kreative Denken als eine Bricolage: In kreativen Aufgabenstellungen denken Schülerinnen und Schüler wie Heimwerker, die mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln individuelle Vorhaben umsetzen. Ein studierter Ingenieur würde hier wahrscheinlich anders vorgehen, jedoch ein ähnliches Ergebnis erzielen. Der OECD-Lernkompass 2030 setzt als Ziel schulischer Entwicklung, eben diese kreativen Denkprozesse als lernförderlichen Bestandteil des Unterrichts zu etablieren. Eine Musikalische Grundschule legt hier den Schwerpunkt auf kreative musische Aufgabenstellungen. Musik wird dabei nicht als das geniale Kunstwerk definiert. Zu musikalischen Aktivitäten gehören neben dem Singen, Musizieren und Erfinden von Musik auch das Hören, Tanzen, Malen und Reflektieren von klanglichem Material.

Die musikalische Entwicklung lässt sich in unterschiedliche Bereiche einteilen (Gembris, 2017). Die Entwicklung rhythmischer und melodischer Kompetenzen ist mit dem Eintritt in die Grundschule nicht abgeschlossen. Um diese Kompetenzen zu fördern, ist gezielter Musikunterricht notwendig. Dagegen sind die Fähigkeiten, Musik zu hören und hinsichtlich des außermusikalischen Programms zu beurteilen, auch schon im Vorschulalter recht weit entwickelt. Grund-

schulinder können folglich schon Musik, die außermusikalische Inhalte beschreibt, für kreative Gestaltungsaufgaben nutzen. Umgekehrt können sie auch Musikinstrumente auf unorthodoxe Weise für eigene musikalische Kompositionen verwenden, um sich kreativ auszudrücken.

Grundschulinder können meistens jedoch noch nicht den eigenen Arbeitsprozess organisieren. Aus diesem Grund sollten sie in der Grundschule diese Methodenkompetenz trainieren. Angesichts inklusiver Lernstrukturen haben viele Lehrkräfte Angst, die Lernenden zu überfordern beziehungsweise den unterrichtlichen Verlauf nicht ausreichend kontrollieren zu können. Wenn sich allerdings Kollegien gemeinsam auf den Weg machen, Methoden sowohl in der Unterrichtsplanung als auch in der Anwendungskompetenz der Lernenden zu trainieren und weiterzuentwickeln, kann es gelingen, dass schon Kinder in der Grundschule kreative musikalische Aufgabenstellungen bewältigen. Diese Methoden sind auf das nachhaltige Denken mit außermusikalischem Material auf alle anderen Fächer übertragbar. Ziehen alle am Unterrichtsprozess Beteiligten entsprechend an einem Strang, so lernen die Schülerinnen und Schüler nachhaltiger, da sie ihr eigenes Lernen zunehmend in die eigene Hand nehmen. Soziale und kommunikative Kompetenzen werden mit diesen Methoden ebenso gefördert. Außerdem wird der Unterricht mit diesen Methoden insgesamt weniger stör anfällig, was auch zu einer höheren Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und einem nachhaltigeren Lernen der Schülerinnen und Schüler führt. Das erfordert ein gemeinsames Arbeiten des Kollegiums im Rahmen einer Schulentwicklung. Jedoch lohnt sich der punktuelle Arbeitsaufwand der gemeinsamen Schulentwicklung, um den Alltag für alle an Schule Beteiligten zufriedenstellender zu gestalten.

Die vorliegende Broschüre gibt einen Überblick über die lernwirksamen Dimensionen von unterrichtlicher Tiefenstruktur, nämlich das Classroom Management, die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung (vgl. Kapitel 2). Methoden, die das kreative Denken fördern und

die in allen Fächern umgesetzt werden können, sind in Kapitel 3 in Form von Skripten beschrieben. Dabei handelt es sich um Makromethoden, die nahezu alle Unterrichtsmöglichkeiten umfassen. Für Methodenvielfalt sorgen fachdidaktische Methoden, die sich in die hier aufgeführten Skripte integrieren lassen. Im Abgleich mit definierten Kompetenzformulierungen einzelner Fächer werden in Kapitel 4 Wege aufgezeigt, innerhalb der jeweiligen Fachdidaktik kreative musikalische Elemente zu verwenden. Einzelne Unterrichtsideen werden kurz dargestellt. Weitere Unterrichtsideen beziehungsweise Materialien werden unter folgendem Link zur Verfügung gestellt: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/musik/wissenswertes/musikalische-grundschule.html> (Zugriff: 18.08.2021).

Im Schulentwicklungsprozess der Musikalischen Grundschule wählen die teilnehmenden Schulen einen eigenen Entwicklungsschwerpunkt. Die Trainerinnen und Trainer erhalten im Projektverlauf die Möglichkeit, die in dieser Broschüre

dargestellten Inhalte an konkreten Beispielen zu erfahren und im eigenen Unterricht umzusetzen. Mit dieser Grundlage können sie die Inhalte auch durch die Unterstützung dieser Broschüre im weiteren Schulentwicklungsprozess in die Kollegien tragen. Nach Hattie (2015, S. 256) sind Unterrichtsreformen nur wirksam umsetzbar, wenn das Kollegium ein Mitspracherecht hat und somit die Übernahme eines gemeinsamen Modells akzeptiert. Das Projekt der Musikalischen Grundschule initiiert die Schulentwicklung, die von Schulleitungen wertschätzende Unterstützung findet. Bausteine dazu können aus dieser theoretischen Rahmung von allen Beteiligten ausgewählt werden, um sie mit dem gesamten Kollegium gemeinsam zu etablieren, zu reflektieren und zu evaluieren. So können die hier dargestellten Inhalte Ausgangspunkt sein für die kollegiale Entwicklung gemeinsamer musikalisch-kreativer Methoden, die eine Grundschule zu einer nachhaltig arbeitenden Musikalischen Grundschule machen.

## 2 Sicht- und Tiefenstruktur von Unterricht

Unterricht ist auf unterschiedlichen Ebenen beschreibbar. Mit den Sichtstrukturen ist die Beschreibung einer Lernsituation möglich, die für Außenstehende durch kurze Beobachtung leicht zu erkennen ist. In diesem Sinne lassen sich generelle Organisationsformen, Methoden, Sozialformen und unmittelbare Lehr- und Lernprozesse beschreiben (Kunter & Trautwein, 2018). Diese Sichtstrukturen belegen, wie der Unterricht stattgefunden hat. Sie sagen jedoch nichts über die Nachhaltigkeit des Lernens aus. In Langzeit-Videostudien, die durch Forschergruppen aus der ganzen Welt angelegt waren, konnten Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern mit Unterschieden in der Unterrichtsgestaltung erklärt werden (Kunter & Trautwein, 2018). Aus diesen Untersuchungen entwickelte eine Forschergruppe um Klieme & Rakoczy (2008) die Dimensionen der Tiefenstruktur von Unterricht, die sich aus dem Classroom Management, dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung und der konstruktiven Unterstützung zusammensetzen. Einen weiteren Überblick bieten Holzberger & Kunter (2016) sowie Riecke-Baulecke & Rix (2018). Da diese drei Dimensionen für die Unterrichtsentwicklung von zentraler Bedeutung sind, werden sie im Folgenden näher erklärt.

### 2.1 Classroom Management und Musik

Unter dem Oberbegriff des Classroom Managements werden Aspekte beschrieben, die die Basis für einen reibungslos verlaufenden Unter-

richt darstellen. Diese Aspekte variieren mit der Auffassung darüber, wie Lernprozesse ablaufen (siehe dazu im Überblick Bastian, 2016). Rahmenrichtlinien wie Lehrplänen, Bildungsstandards oder Fachanforderungen liegen jeweils einheitliche Lerntheorien zugrunde. Jedoch werden diese theoretischen Vorgaben in der schulischen Praxis von Menschen umgesetzt, die ein jeweils individuelles Konzept von Lernprozessen haben. Insofern werden in der Literatur und an Schulen sehr unterschiedliche Auffassungen von Classroom Managements beschrieben und umgesetzt.

Sehr bekannt ist die Beschreibung des Classroom Managements von Kounin (1970, 1976 in der deutschen Übersetzung, 2006 als Reprintausgabe). Er fand durch Videoanalysen heraus, dass Lehrkräfte durch Zurechtweisungen das Verhalten der Lernenden tendenziell negativ beeinflussen. Somit sind Zurechtweisungen kontraproduktiv. Aus diesem Grund suchte er nach Verhaltensweisen von Lehrkräften, die das Benehmen von Schülerinnen und Schülern präventiv positiv beeinflussen, mit dem Ziel, dass in allen Schulklassen alle Lernenden motiviert und ohne Fehlverhalten mitarbeiten. Die Verhaltensdimensionen Allgegenwärtigkeit und Überlappung beschreiben nach Kounin eine Lehrkraft, die allen Lernenden im Klassenraum das Gefühl vermittelt, sie persönlich und ihr individuelles Tun im Blick zu haben und auch bei individuellen Aufgabenstellungen gleichzeitig beraten zu können. Dadurch ist die Lehrkraft zum richtigen Zeitpunkt mit dem richtigen Objekt in der Lage,

einzelne Kinder gezielt zurechtzuweisen, um Fehlverhalten zu verhindern. Um „den Aktivitätsfluß im Unterricht zu initiieren und in Bewegung zu halten“ (Kounin, 2006, S. 101), beschreibt Kounin die Verhaltensdimensionen Reibungslosigkeit und Schwung. Reibungslos verläuft der Unterricht, wenn die Lehrkraft darauf achtet, in ihren mündlichen Anweisungen beim Thema zu bleiben und sich selbst nicht durch Nebensächlichkeiten ablenken lässt. Entsprechend kann sie einen unterrichtlichen Schwung aufbauen, der einen Spannungsbogen verfolgt. Unter der Dimension Gruppenmobilisierung erklärt der Autor für Plenumsphasen die Bedeutung, die gesamte Lerngruppe zur gleichen Zeit zu mobilisieren, indem in diesen Phasen stets alle Kinder gleichzeitig angesprochen werden, und die Lehrkraft anschließend ein Kind auswählt, das die Lösung benennt. Alle anderen Kinder legen durch geeignete Methoden Rechenschaft ab, dass sie auch die gestellte Aufgabe mitgedacht haben. Als letzte Dimension nennt Kounin (Kounin, 2006, S. 131 ff.) die „programmierte Überdrußvermeidung,“ mit der er Empfehlungen gibt, in Phasen der Übung und der Stillarbeit die Lernenden durch das Wecken von Fortschrittsempfindungen und die Wahl von geeigneten Methodenwechseln die Kinder zum motivierten Arbeiten anzuleiten.

Die von Kounin vor mehr als 50 Jahren aufgestellten Dimensionen der Klassenführung bieten eine Grundlage für einen geordnet ablaufenden lehrerzentrierten Unterricht. Da sich die Rahmenrichtlinien von einer Beschreibung inhaltsorientierter Lernziele zur Formulierung kompetenzorientierter Intentionen weiterentwickelt haben, reicht das Classroom Management von Kounin nicht aus, um die aktuelle Lerntheorie und die damit verbundene Auffassung von gutem Unterricht umzusetzen.

Einen moderneren Ansatz verfolgen Evertson & Emmer (2013), indem sie zusätzlich zu den Verhaltensdimensionen der Lehrkraft die Lernenden selbst mit in die Verantwortung nehmen: Aufgaben sollen so klar gestellt werden, dass sie von den Kindern in eigener Verantwortung gelöst

werden können. Ferner geben die Kinder über Arbeitsprozesse und gelernte Inhalte ein Feedback. Dafür ist es wichtig, dass der Klassenraum so gestaltet ist, dass das Lernmaterial frei verfügbar ist und der Raum unterschiedliche Sozialformen erlaubt. Um alle Kinder die gesamte Unterrichtszeit voll zu beschäftigen, ist der Unterricht differenziert vorbereitet. In diesem methodisch eher schülerzentrierten Unterricht bieten Regeln und Rituale den Kindern ein Verhaltensgeländer, mit dem sie ihre Lernaktivitäten regulieren können. Aus diesem Grund werden Regeln und Rituale besonders am Anfang eines Schuljahres trainiert.

Haag & Streber (2020, S. 123 f.) beschreiben auf der Grundlage von Wiater drei Handlungsfelder für einen *erziehenden Unterricht*, der sich besonders für die Umsetzung kreativer Ziele eignet. Allerdings schreiben sie dazu, dass diese Handlungsfelder nur erfolgreich sein können, wenn sie als gemeinschaftlich erarbeitete Erziehungsphilosophie einer Schule von allen Lehrkräften umgesetzt werden.

Das erste Handlungsfeld umfasst die didaktischen Entscheidungen, in denen Leitlinien schülerorientierten Unterrichts mit den daraus abgeleiteten Lern- und Arbeitshaltungen, Unterrichtsprinzipien wie Schüleraktivierung und Unterrichtsgestaltung, Nutzung von offenen kompetenzfördernden und kreativen Lernarrangements, Vermittlung von inhaltlichen Werten sowie Methoden, die kommunikatives und gemeinsames Arbeiten der Lernenden fördern, beschrieben sind. Das Handlungsfeld der organisatorischen Maßnahmen beschreibt die Formen des Umgangs, die zwischen Lehrenden und Lernenden dialogisch gestaltet werden. Gemeinsam erstellte Regeln und Rituale werden konsequent gelebt, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz werden nachhaltig trainiert. Das Lern- und Schulklima wird wertschätzend und vertrauensvoll gestaltet. Darüber hinaus wird eine Öffnung des Schullebens mit Eltern und sozialen Institutionen angestrebt. Das dritte Handlungsfeld (personales Engagement) definiert die Vorbildfunktion der Lehrkräfte sowie deren Selbstreflexivität und Selbstkontrolle.

Für die Schulentwicklung der Musikalischen Grundschule bieten sich die Metaphern des Orchesters mit einem Dirigenten im Vergleich zu einem Solistenensemble mit musikalischer Leitung an. Die Techniken der Gruppenführung sind in Tabelle 1 überspitzt dargestellt.

Schulen bewegen sich hinsichtlich der Klassenführung in einem Spannungsfeld zwischen den beiden extremen Polen. In einem Orchester mit einem Dirigenten führt dieser Dirigent die Gruppe, wobei die einzelnen Mitglieder die Anweisungen befolgen. Im klanglichen Ergebnis ist der Dirigent kreativ, denn er nutzt ein virtuoseres Orchester als sein eigenes Instrument. Die individuelle Kreativität und die einzelnen Namen der Orchestermitglieder sind in der Wahrnehmung der Zuhörer nicht von Bedeutung. Demgegenüber bringen sich in einem Solistenensemble alle Mitglieder in individuellen, selbstverantwortlichen und kreativen Dimensionen ein. In Konzerten treten sie in unterschiedlichen Gruppierungen und räumlichen Konstellationen mit ihren eigenen Interpretationen, Kompositionen und Namen auf. Die Verhaltensweise dieser Solistenensembles entspricht der Definition von Selbst- und Sozialkompetenz, wie sie im allgemeinen Teil der Fachanforderungen (z. B. Fachanforderungen Musik. Primarstufe/ Grundschule, 2018, S. 5) aller Fächer beschrieben ist:

- „Selbstkompetenz meint die Fähigkeit, die eigene Situation wahrzunehmen und für sich selbst eigenständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen ... Bezogen auf das Lernen bedeutet Selbstkompetenz, Lernprozesse selbstständig zu planen und durchzuführen, Lernergebnisse zu überprüfen, gegebenenfalls zu korrigieren und zu bewerten.
- Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Interessen der Mitlernenden empathisch wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig und sozial verantwortlich zu handeln. Sie setzen sich mit den Vorstellungen der anderen kritisch und auch selbstkritisch auseinander, hören einander zu und gehen aufeinander ein. Sie können konstruktiv und erfolgreich mit anderen zusammenarbeiten.
- Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Arbeitstechniken und Methoden; ... Sie wählen Verfahrens- und Vorgehensweisen selbstständig und wenden methodische Kenntnisse sinnvoll auf unbekannte Sachverhalte an.“

Musiker werden durch ihre Übung zu professionellen Musikern mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Ensemblepraxis. Ebenso verhält es sich mit Schülerinnen und Schülern: Wenn

Musizierende im Orchester ...	Musizierende im Solistenensemble ...
- spielen nach Dirigat.	- spielen nach eigenen Zielen unter der Koordination der musikalischen Leitung.
- musizieren allein und im Plenum.	- musizieren allein, in unterschiedlichen Gruppierungen und im Plenum.
- tragen Verantwortung für den Gesamtklang durch Zuverlässigkeit.	- tragen gemeinsam Verantwortung, indem sie Inhalte und Regeln mitbestimmen.
- musizieren in klassischer Sitzordnung.	- musizieren in unterschiedlichen Sitzordnungen, die sich aus der Musik ergeben.
- spezialisieren sich auf ein Instrument.	- musizieren auf unterschiedlichen Instrumenten, die ihrem jeweiligen musikalischen Ziel entsprechen.

Tabelle 1: Techniken der Gruppenführung im Orchester und im Solistenensemble

alle Lehrkräfte einer Schule in ihrer Rolle klar als Dirigent oder als musikalische Leitung eines Solistenensembles auftreten und arbeiten, entstehen professionelle Orchester oder Solistenensembles. Verhalten sich alle Lehrkräfte einer Schule im gesamten Feld zwischen den beiden Führungsstilen, so werden mit Sicherheit nicht alle Lernenden zu professionellen Gruppenmitgliedern. Insofern strebt eine kreative Musikalische Grundschule die Entwicklung zum Solistenensemble mit musikalischer Leitung an.

Die Einhaltung von Regeln und Ritualen der Orchester-Metapher gewährleistet eine zuverlässige Arbeitsgrundlage. Als musikalische Rituale, die kollegial abgesprochen und umgesetzt werden, eignen sich

- Begrüßungs- und Abschiedslieder
- Geburtstagslieder
- Jahreszeitenlieder
- Leisezeichen (z. B. Rhythmusklatschen)
- Stilleübungen (z. B. Ocean-Drum klingend herumgeben)
- Erfrischer (z. B. Muntermacherlieder)
- Entspannungsübungen (z. B. Massagelied)
- Aufräummusik
- Musik zum Phasenwechsel
- ...

Um Schülerinnen und Schüler zu kompetentem und kreativem Arbeiten anzuleiten, ist ein Führungsstil des musikalischen Leiters eines Solistenensembles erforderlich. Für die Unterrichtsentwicklung in der Musikalischen Grundschule ist es somit von Bedeutung, dass alle Lehrkräfte daran arbeiten, hinsichtlich der Verhaltensweisen in der Klassenführung an einem Strang zu ziehen, indem beispielsweise alle

- in jedem Fach in jeder Unterrichtsstunde die Entwicklung arbeitsmethodischer Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) trainieren,
- individualisierende, kreative und auch ganzheitliche (musikalische) Lernarrangements verwenden,
- klare Rollen von Lernenden, Lehrenden und Begleitenden gemeinsam absprechen und praktizieren,

- Arbeitsabläufe und Methoden gemeinsam absprechen und praktizieren,
- eine konstruktive Feedback-Kultur leben,
- eine klare Form der Formulierung und Visualisierung der transparenten Aufgabenstellung entwickeln.

## 2.2 Kognitive Aktivierung und Musik

Entsprechend einer konstruktivistischen Lerntheorie ist Wissen im Gehirn in Form von Netzwerken abgelegt (Spitzer, 2006). Diese Netzwerke müssen, um sie zu erweitern (nämlich beim Lernen), an der entsprechenden Speicherstelle zunächst aktiviert werden. Die Erweiterung der Netzwerke ist ein aktiver Vorgang, den alle Lernenden selbst vollziehen müssen. Sie ist umso nachhaltiger, je mehr Verbindungen zwischen den einzelnen Netzwerken gezogen werden (Ansprache mehrerer Sinne), und je mehr diese Verbindungen gefestigt werden (Üben). Im Unterricht kann eine Lehrkraft Aufgaben zur Verfügung stellen, wobei die jeweilige Nutzung der Aufgaben den Lernenden überlassen ist (Klieme & Rakoczy, 2008). Eine kognitiv aktivierende Aufgabe ist dementsprechend so angelegt, dass die Inhalte an bestehenden Wissensstrukturen der Lernenden ansetzen und eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gewährleisten. Für die unterrichtliche Umsetzung beschreibt Tschekan (2012) die „Didaktische Route“: Gute Unterrichtsstunden sind so aufgebaut, dass nach jeder Inputphase beziehungsweise Übung oder nach jeder aktivierenden Aufgabenstellung den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, die neuen Wissensstrukturen zu reflektieren, um sie richtig in die eigenen Wissensstrukturen zu integrieren. Damit die Lernenden das Angebot nutzen, sind außerdem Methoden wichtig, die alle Lernenden verbindlich dazu anhalten, sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen (ebd.). Daraus ergibt sich grob folgender rote Faden für eine Unterrichtsstunde:

1. Transparente Aktivierung bestehender Wissensstrukturen (z. B. Input oder Äußerungen der Lernenden zum Thema)

2. Arbeit der Lernenden am Thema (z. B. Bearbeitung aktivierender Aufgaben)
3. Abgleich der neuen Wissensstrukturen (z. B. Reflexion)

Bezüglich der kognitiven Aktivierung gelten für jedes Unterrichtsfach je nach verfolgten Intentionen andere Schwerpunkte. Gebauer (2016) stellt fest, dass im Musikunterricht neben der kognitiven Aktivierung auch die ästhetische und die kreative Aktivierung bedeutsam sind. An anderer Stelle argumentiert sie (Gebauer, 2013) nach einer videobasierten Beobachtung von Musikstunden, dass im Musikunterricht häufig die implizite Rezeption von Musik angesprochen werde. Das würde bedeuten, dass in der Praxis des Musikunterrichts häufig musikalisch gehandelt wird, ohne im Sinne der didaktischen Route neue Wissensstrukturen explizit in die bestehenden Strukturen zu integrieren. Wenn im Rahmen der Musikalischen Grundschule die Musik in allen Fächern etabliert werden soll, so ist es sinnvoll, die Musik für die Vernetzung von Wissensstrukturen einzusetzen. Tradierte musikdidaktische Methoden wie das Vor- und Nachmachen tragen jedoch nicht zu einer tiefergehenden kognitiven Aktivierung bei.

Wenn ein Kind ein Instrument spielt, ist es körperlich aktiv. In der Sichtstruktur ist festzustellen, dass dieses Kind wahrscheinlich hochmotiviert mit dem Instrument Klänge und Geräusche erzeugt. Auf den Grad der kognitiven Aktivie-

rung im Sinne der Tiefenstruktur können erst nach eingehenderer Betrachtung des Lern-Arrangements Rückschlüsse gezogen werden (Heymann, 2015, Kunter & Trautwein, 2018). Zielt das Instrumentalspiel darauf ab, aktive Denk- und Problemlöseprozesse in Gang zu setzen? Werden Verbindungen zu bereits bekannten Wissensstrukturen gezogen? Ist das Musizieren eingebettet in größere Zusammenhänge? Wird durch das Musizieren ein vernetzter Auf- und Umbau von Wissensstrukturen ermöglicht? Um diese Fragen zu beantworten, müsste nun der Arbeitsauftrag näher untersucht werden.

Eine Möglichkeit bietet die Lernzieltaxonomie von Bloom (zit. nach Krathwohl, 2002), mit der sich Denkstrukturen für die curriculare Einordnung und für das Formulieren und Bewerten von Aufgabentypen beschreiben lassen. Diese Taxonomie umfasst ein vielschichtiges Tableau, das Tschekan (2012, S. 53) in einer zusammengefassten und sehr übersichtlichen Struktur als drei Denkebenen (Abbildung 3) darstellt. Die drei Denkebenen entsprechen im Wesentlichen den drei Anforderungsbereichen, die nach den Fachanforderungen in jedem Fach bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden sollen.

Die erste der drei Denkebenen bezieht sich auf Inhalte und Fakten, die mit Memoriermethoden benannt werden. Auf der zweiten Denkebene werden die auf der ersten Ebene gelernten Inhalte mithilfe von Elaborationsmethoden mitein-

III Transformationsmethoden: planen, beurteilen, spekulieren ...

II Elaborationsmethoden: erklären, vergleichen, begründen ...

I Memoriermethoden: nennen, beschreiben, beobachten, aufsagen ...

Abbildung 3: Die drei Denkebenen mit ihren Operatoren nach Tschekan (2012)

ander in Beziehung gesetzt. Schließlich werden mithilfe von Transformationsmethoden auf der dritten Denkebene die Inhalte beurteilt oder in größeren Zusammenhängen gestaltet. Kann eine lernende Person zu einem Inhalt Aufgaben auf allen drei Denkebenen lösen, hat sie die entsprechende Kompetenz erlangt (Fogarty & Pete, 2005).

In den Fachanforderungen wird die Erstellung von Aufgaben sowie die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen auf der Grundlage der drei Anforderungsbereiche gefordert. In allen Fachanforderungen der Fächer befinden sich jeweils Tabellen mit Operatoren, die für die Lehrkräfte Formulierungshilfen für Arbeitsaufträge in den einzelnen Anforderungsbereichen darstellen. Für die Lernenden bieten sie im Rahmen der durchgängigen Sprachbildung eine Hilfe, Arbeitsanweisungen zu verstehen. Im Lehrkräfte-Team einer Jahrgangsstufe ist es durchaus sinnvoll, die Einführung und Verwendung gemeinsamer Operatoren abzusprechen.

In den Fachanforderungen aller Unterrichtsfächer steht im allgemeinen Teil folgende Definition des Kompetenzbegriffs:

„In den Fachanforderungen wird ein Kompetenzbegriff verwendet, der das Wissen und Können, die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen umfasst. Das schließt die Bereitschaft ein, das Wissen und Können in unterschiedlichen Situationen zur Bewältigung von Herausforderungen und zum Lösen von Problemen anzuwenden.“ (Fachanforderungen Musik, 2018, S. 5)

Ein Sänger ist demnach dann kompetent, wenn er ein Lied entsprechend dem tonalen System richtig allein singen kann, über Hintergrundinformationen wie Tonarten, kulturelle Hintergründe oder historische Einordnung verfügt und es entsprechend seiner eigenen Überzeugung gestalten kann. Darüber hinaus hat er die Motivation und das Selbstvertrauen, in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu singen.

In Abbildung 4 werden Anregungen für musikalische Produkte in den jeweiligen Anforderungsbereichen in den einzelnen Fächern aufgestellt. Die Sammlung erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Die Produkte werden im Einzelnen nachfolgend erklärt.



Abbildung 4: Die drei Anforderungsbereiche mit ihren Operatoren und musikalischen Produkten

Im ersten Anforderungsbereich steht das Benennen, Erinnern und Aufsagen im Vordergrund. Lieder bieten in diesem Anforderungsbereich eine gute Unterstützung, denn sie motivieren durch eingängige Melodien oder Rhythmen zum wiederholenden Aufsagen von Inhalten. Dabei wird jedoch nicht deutlich, ob die benannten Inhalte auch durchdrungen wurden. Musikalische Unterstützungen sind im ersten Anforderungsbereich in vielen Fächern durch Lieder möglich. Eine große Sammlung von Lernliedern stellt das LeLiBu (Pfeiffer & Scheffold, 2015) bereit. Enthalten sind Lieder zu mathematischen Einmaleins-Reihen, zu Vokalen oder zu Farben. In der Reihe „Junge Denker und Dichter“ existieren viele Aufnahmen zu Lerninhalten einzelner Fächer wie „Das Kleine 1X1 zum Singen und Mitsingen“ oder „Der Zauberlehrling.“

Bei der Verwendung der Lernlieder existieren allerdings fachdidaktische Stolpersteine:

- Buchstabenlieder beinhalten häufig lange und kurze Vokale mit einem einzigen gesungenen Vokal, was sachlich falsch ist. Geeignete Lernlieder finden sich in den Raps der Erstlesewerke, die speziell für die jeweilige Anlauttabelle komponiert wurden.
- Bei der Liedauswahl ist zu prüfen, ob die im Lied verwendete Sprache auch den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts entspricht. Beispielsweise ist die Grammatik von Liedtexten häufig nicht korrekt, da Reimschemata eingehalten werden. Dieser grammatikalisch umgestellte Liedtext ist nicht sinnvoll, wenn es um die Übung von Grammatik, Aussprache oder Vokabular geht.
- In der Fachdidaktik Mathematik wird von dem Einsatz der Lernlieder vor Jahrgangsstufe 3 ausdrücklich abgeraten. Lernen Kinder das Einmaleins zu früh auswendig, können sie keine angemessenen Grundvorstellungen zum Multiplikationsbegriff aufbauen und diesen in der Folge nicht nachhaltig erfassen.

Im zweiten Anforderungsbereich werden zwei oder mehrere Sachverhalte miteinander in Beziehung gesetzt und entsprechend verglichen, geordnet oder erklärt. Wenn es darum geht, fachlich relevante Aspekte tiefergehend zu durchdringen, kann Musik hier eher vom eigentlichen Thema ablenken. Musikalische Aufgabenformate im zweiten Anforderungsbereich beschränken sich daher auf Aufgabentypen zur rhythmischen oder melodischen Koordination von Sprache, Symbolen oder Bewegungen.

Im dritten Anforderungsbereich kann Musik bei gestalterischen Aufgaben einen direkten Beitrag leisten: Vorträge oder Gedichtinterpretationen profitieren von Stimmbildung und Aufführungspraxis. Hörspiele, Filme und szenische Darstellungen erhalten eine Bereicherung durch Geräusche und Klänge, Melodien oder Rhythmen, die mit analogen Alltagsgegenständen, Musikinstrumenten oder digitalen Apps erzeugt und dokumentiert werden.

In Kapitel 4 sind für einzelne Fächer Aufgaben in den drei Anforderungsbereichen beschrieben, die gleichzeitig die Fachdidaktik berücksichtigen. Für kompetenzorientierte Lernarrangements müssen diese Aufgaben in eine sinnvolle didaktische Route, schüleraktivierende Methoden mit entsprechendem Classroom Management und konstruktiver Unterstützung eingebettet sein.

### 2.3 Konstruktive Unterstützung und Musik

Die Dimension des Classroom Managements ist weitgehend unabhängig vom Unterrichtsinhalt. Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung hingegen beziehen sich aufeinander und sind eng mit dem Inhalt und der Fachdidaktik verzahnt (Minnameier, Hermkes, & Mach, 2015). Eine konstruktive Unterstützung umfasst die angemessene Unterstützung der Lernenden, damit diese in einem aktiven Vorgang die Wissensstrukturen aufbauen können. Das erfordert zunächst eine gute fachliche pädagogische Diagnostik der Lehrkräfte, um anschließend

auf dieser Grundlage für jedes Kind in konkreten Problemlöseprozessen eine interaktionale Unterstützungsform wie das Scaffolding bereitzustellen (ebd.).

Bezüglich der Diagnostik beschreibt Hattie (2015, S. 206) eine überfachliche Möglichkeit, indem er das Feedback näher erklärt:

„Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was die Lehrpersonen den Lernenden geben. Das haben sie meist nicht getan, auch wenn sie behaupteten, dass sie es die ganze Zeit tun würden. Das meiste Feedback, das sie gaben, war sozialer und verhaltensbezogener Art. Erst als ich entdeckt habe, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird, begann ich, es besser zu verstehen. Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern – oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt – dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein.“

Nach Hattie (2015, S. 209 f.) operiert jede Feedbackfrage auf vier Stufen, für die es in der deutschen Übersetzung differenzierende Fachbegriffe gibt. Die erste Stufe orientiert sich an den Inhalten und Zielvorstellungen, die von Lehrenden und Lernenden verfolgt werden. Diese Stufe ist übersetzbar mit der inhaltlichen Reflexion, die einen zentralen Punkt innerhalb jeder Unterrichtsstunde darstellt. Zwei weitere Fragestufen von Hattie beziehen sich auf den Arbeitsprozess und die damit verbundene Selbstregulation, was in deutschsprachiger Literatur mit dem Begriff der Evaluation definiert ist: Der Arbeitsprozess wird von den Lernenden beschrieben, kritisch hinterfragt und ggf. verbessert. Die vierte Feedbackfrage bezieht sich auf die persönliche Bewertung des Lerninhalts durch die Lernenden. Durch diese äußerst lernwirksame Form des Feedbacks endet die Struktur einer kognitiv aktivierenden Arbeitsphase im Sinne der didaktischen Route wieder bei der Veränderung

und dem Abgleich von Wissensstrukturen der Lernenden.

Grundlagen der Fachdidaktik einzelner Fächer und eine daraus abgeleitete differenzierte Unterrichtsplanung, die ggf. ein Scaffolding einschließt, können im Rahmen der Musikalischen Grundschule nicht tiefergehend beschrieben werden. Wenn es aber darum geht, Musik in allen Fächern einzusetzen, sollte auch ein Blick auf die Fachdidaktik Musik geworfen werden. Generell gilt es, in inklusiven Unterrichtsformen alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern (Riecke-Baulecke & Rix, 2018). Durch sehr unterschiedliche außerschulische musikalische Förderung und die damit verbundenen heterogenen Entwicklungsverläufe und Interessen sind die musikalischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sehr heterogen. Wird in einem Arbeitsauftrag keine konstruktive musikalische Unterstützung gegeben, können voraussichtlich nur die Kinder die Aufgabe nachhaltig bearbeiten, die durch privat finanzierte ästhetische Bildungsangebote gelernt haben, entsprechende Aufgaben zu lösen. Aus diesem Grund sollte eine schulische musikalische Breitenförderung folgende fachdidaktische Elemente beachten: In Phasen, in denen die Lernenden Lieder, Sprechstücke oder Rhythmicals lernen, muss ihnen immer auch Zeit zum reflektierten Üben, Gestalten und Anwenden gegeben werden. In kreativen Phasen reicht es nicht aus, beispielsweise eine Instrumentenkiste zur Verfügung zu stellen. Hier ist eine Aufgabenstellung wichtig, die auch Kreativität zulässt (3. Anforderungsbereich) und die zu den zur Verfügung gestellten Instrumenten passt. Außerdem sollte die Aufgabe gleichzeitig kreatives Denken und Arbeiten ermöglichen und die Arbeitsabläufe strukturieren (Rosbach, 2017). Konkrete Beispiele befinden sich in Kapitel 4.

Die konstruktive Unterstützung zeigt sich darüber hinaus auch in der positiven Beziehungsqualität einer Lerngemeinschaft, dem wertschätzenden Umgang mit allen Lernenden und der Sensitivität für die Lernenden. Das sind Aspekte, „die letzten Endes dazu führen, die Lernenden

als selbstständige Personen zu stärken und eigenständiges Lernen zu fördern“ (Kunter & Trautwein, 2018, S. 95).

Diesen den Lernenden zugewandten Lernarrangements entspricht auch der Umgang mit Fehlern, die nicht als solche markiert und negativ bewertet, sondern als (individuelle) Basis für fruchtbare Reflexionen genutzt werden.

In der Metapher des Klavierunterrichts wählt die Klavierlehrkraft passgenau die neuen Noten heraus, die das Kind als Nächstes bewältigen kann. An zentralen schwierigen Stellen werden Methoden zum Üben ausprobiert und besprochen. Danach übt das Kind allein und wendet die besprochenen Übungsmethoden an, erweitert diese ggf. nach den eigenen Bedürfnissen. Im Verlauf der Übung beginnt das Kind, die Noten für sich selbst musikalisch zu interpretieren. Zu Beginn der nächsten Klavierstunde spielt das Kind der Klavierlehrkraft das erarbeitete Klavierstück vor. Die Lehrkraft hört dem Kind zu, entdeckt Stärken und auch Stellen, die noch verändert werden können. Es kommt zu einem wertschätzenden Austausch, in dem es um die inhaltliche Interpretation, Methoden des Übens und der Selbstkontrolle geht, aber auch um mögliche interpretatorische Veränderungen tradierter Notenauslegung. Dieser Prozess wird so lange wiederholt, bis das Kind das Klavierstück anderen Personen vorspielt. Mit einem weiteren Schwerpunkt vermittelt Klavierunterricht die Kompetenz, Musik zu erfinden. Die Lehrkraft gibt dafür tonale Skalen und Improvisationsfelder im entsprechenden Schwierigkeitsgrad vor, nach denen das Kind Klavierstücke auch für sich allein improvisiert. Auch hier besteht das Feedback in einem Vorspiel, wertschätzendem Feedback mit evaluierenden Anteilen und einer Auslegung subjektiver Bedürfnisse.

Eine Musikalische Grundschule verständigt sich kollegial darauf, Unterricht häufig strukturell so zu gestalten, dass die Lernenden trainieren, ein reflexives Feedback zu geben. Im Gegenzug trainieren die Lehrenden, das reflexive Feedback als Instrument pädagogischer Diagnostik

anzunehmen. Die inhaltliche Reflexion erfolgt dabei wertschätzend und ergebnisoffen. In der Evaluation werden mit gemeinsam abgesprochenen Methoden die Arbeitsprozesse verbessert. Grundlegende Methoden sind im folgenden Kapitel skizziert.

## 3 Methoden für alle Fächer

Zur Persönlichkeit einer Lehrkraft gehören nach Tschekan (2012, S. 28) vier unterschiedliche Elemente: Sie kennt sich als Spezialistin in ihrem individuellen Sachgebiet aus, zeigt im Unterricht ihren ganz persönlichen Stil und sie zeigt ihre Haltung gegenüber Inhalten und anderen Personen auf ihre ganz persönliche Eigenart. Die Technik, die sie zum Unterrichten verwendet, entstammt der Fachdidaktik oder der allgemeinen pädagogischen Methodik. In diesem Kapitel werden vier Techniken in Form von Skripten vorgestellt, die als didaktisches Grundgerüst sinnvoll für eine Musikalische Grundschule sind. Diese Skripte sind für jede Lerngruppe kompatibel. In der Anwendung funktioniert dieses Grundgerüst, wenn es mit allen Elementen exakt umgesetzt wird. Fehlt ein einzelnes Element oder wird ein Teil von einer einzelnen Lehrkraft individuell abgewandelt, so wird voraussichtlich auch die jeweilige Unterrichtsstunde nicht wie gewünscht verlaufen. Um das Grundgerüst in einer Musikalischen Grundschule zu etablieren, sind gegenseitige kollegiale Hospitationen mit anschließenden Gesprächen hilfreich. Ist das didaktische Grundgerüst im Schulleben etabliert, so kann es vom gesamten Kollegium nach gemeinsamer Absprache verändert werden. Die Skripte werden lehrkraftspezifisch mit fachdidaktischen Methoden umgesetzt.

### 3.1 Zuhören im Skript Konzert

Lehrkräfte geben zur Wissensvermittlung einen verbalen Input. Häufig setzen sie zu diesem Zweck das fragend-entwickelnde Unterrichts-



Abbildung 5: Modell zum Skript Konzert

verfahren ein (Mattes, 2011). Diese Methode ist zur nachhaltigen Wissensspeicherung jedoch nicht geeignet, da innerhalb dieser Methode der Inhalt oft von den Lernenden erfragt wird, obwohl diese ja erst ihr Wissen aufbauen sollen. Entsprechend wird der Inhalt eher „durchgenommen“ als gelernt. Individualisierung ist mit dieser Methode nicht möglich. Vielmehr wird im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch meistens nur mit wenigen Lernenden gesprochen (vgl. Mattes, 2011, S. 91). Folglich ist die verbindliche kognitive Aktivierung aller Lernenden nicht umgesetzt. Kinder mit Wahrnehmungs- oder Konzentrationsproblemen werden häufig nicht angesprochen. Sie langweilen sich

und beginnen, den Unterricht zu stören. In dieser Situation sind alle am Unterricht Beteiligten unglücklich.

Für eine Einführung in Inhalte, die später individuell vertieft werden, eignet sich der Vortrag besonders gut (ebd., S. 98 f.; IQSH, 2012). Um den Vortrag zu ritualisieren, eignet sich das Skript Konzert.

Konzertbesucher begeben sich zum Zuhören in eine frontale Raumordnung, da sie so mit beiden Ohren gleich gut zuhören können. Mit der Öffnung des Vorhangs wird es leise. Schon vor Beginn der Darbietung haben sich die Konzertbesucher mit dem Programm auseinandergesetzt: Sie wissen, was sie erwartet, und hören zielgerichtet zu. Nach der Darbietung löst sich die Spannung und man trifft sich, um über das Konzert zu reden.

Übertragen auf die Unterrichtsmethode Vortrag im Skript Konzert wird folgendes Ritual vorgeschlagen (siehe auch Abbildung 5):

Möchte die Lehrkraft einen inhaltlichen Input geben, erfolgt die Anweisung „Kommt ins Konzert!“ zusammen mit einem im Kollegium abgesprochenen Piktogramm, das im Klassenraum am Versammlungsort aufgehängt wird. Die Lernenden setzen sich in eine frontale Sitzordnung vor die Lehrkraft. Optimalerweise existiert im Klassenraum ein Bereich, in dem diese Sitzordnung zügig umgesetzt werden kann. Nach einem Klatsch-Signal als Ruhezeichen, das von den Lernenden wiederholt wird, kehrt Ruhe ein. Die Lehrkraft benennt Ziel und Struktur des geplanten Vortrags und erteilt einen Hörauftrag. In der Regel bietet sich ein Hörauftrag im ersten Anforderungsbereich an: *Fasse die wesentlichen Inhalte mit deinen eigenen Worten zusammen!* Danach hält die Lehrkraft einen kurzen Vortrag, dessen Dauer der Konzentrationsfähigkeit der Lerngruppe angemessen ist. Im Anschluss daran ertönt wieder das Klatsch-Signal. Die Lernenden erhalten nun eine kurze Zeit, um sich über den Hörauftrag allein Gedanken zu machen und dann im Tandem auszutauschen (Methode DAB: **Den-**

**ken, Austauschen, Besprechen**). Abschließend bittet die Lehrkraft einzelne Kinder, den Hörauftrag zu beantworten. Es erhöht die Verbindlichkeit, wenn die Lernenden sich nicht für mündliche Beiträge melden, sondern nach der Phase des Austausches ohne Meldezeichen drangenommen werden. In dieser das Skript Konzert abschließenden Phase werden auch thematische Fragen oder Unsicherheiten geklärt. Abschließend sind Meldungen erlaubt, in denen Kinder wichtige Dinge benennen dürfen, die bislang noch nicht besprochen wurden. Der Ablauf ist noch einmal in Abbildung 6 zusammengefasst.

Im Projekt der Musikalischen Grundschule trifft ein Kollegium die Vereinbarung, in allen Fächern das Skript Konzert zu verwenden, um neue Inhalte zu vermitteln. Diese Absprache wirkt sich auf die Tiefenstruktur aus, da in diesen Unterrichtsphasen das Classroom Management von der gesamten Schule ritualisiert gelebt wird. Die kognitive Aktivierung aller Lernenden ist verbindlich, weil die Struktur des Vortrags der Lehrkraft transparent ist, und die Lernenden einen gezielten Hörauftrag erhalten, den sie nach dem Vortrag allein, im Tandem und abschließend im Plenum bearbeiten. So werden auch Kinder mit individuellen Schwierigkeiten verbindlich angesprochen und dazu angehalten, sich mit dem neu zu lernenden Inhalt auseinanderzusetzen. Als konstruktive Unterstützung wird eine wertschätzende Fehlerkultur mit der gesamten Schule etabliert, in der als das Skript Konzert abschließenden Phase behutsam Fragen geklärt und Fehler als Lernchance für alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten als etwas Wertvolles betrachtet werden.

1. „Kommt ins Konzert!“
2. Hörauftrag
3. Input durch Lehrkraft
4. Bearbeitung Hörauftrag mit DAB

Abbildung 6: Ablauf des Skripts Konzert

## 3.2 Differenziertes Üben im Skript Mediathek



Abbildung 7: Modell zum Skript Mediathek

In einem kompetenzorientierten Unterricht gibt es nach dem Einstieg für den weiteren Stundenverlauf zwei Möglichkeiten: Die Lernenden üben den Inhalt (meistens im ersten oder im zweiten Anforderungsbereich) oder sie werden im dritten Anforderungsbereich gestalterisch tätig. Eine Gestaltungsstunde, in der die Lernenden eine kreative Aufgabe lösen, wird im Skript Ensemble dargestellt. Die für den strukturierten Aufbau von Kompetenzen wichtige Übungsstunde berücksichtigt die unterschiedlichen Lerndispositionen. Entsprechend werden in einer Übungsstunde im Skript Mediathek unterschiedliche Angebote für die Lernenden zur Verfügung gestellt. Ähnlich wie in einer Mediathek können sich alle Nutzerinnen und Nutzer die Medien heraussuchen, die sie selbst für ihre weitere Verwendung nutzen möchten. Je nach Typ wählen sie Audio- oder Videodateien, visuelle Dateien wie Bücher oder Spiele aus. Die Auswahl ist in einem übersichtlichen Format dargestellt. Unterschiedliche Anbieter verwenden ähnliche Ordnungskriterien, damit sie für den Gebrauch übersichtlich und transparent sind. Im Verlauf oder nach der Nutzung wird ein Feedback abgefragt. Außerdem tauschen sich die Nutzerinnen und Nutzer in unterschiedlichen sozialen Gruppen über die Inhalte aus. Dieser Austausch erfolgt in der jeweiligen Gruppe so, dass alle Beteiligten einen inhaltlichen Gewinn aus dem Austausch ziehen können.

Eine Musikalische Grundschule bietet den Lernenden in allen Fächern einen Orientierungsrahmen, indem alle Lehrkräfte für komplexere Übungsstunden die gleiche grafische Form der Arbeitspläne verwenden. Beispiele befinden sich im Anhang zu den Unterrichtsbeispielen für die Fächer Mathematik und Musik.

Ein Arbeitsplan beinhaltet aus Gründen der Übersichtlichkeit maximal 6 Aufgaben, die inhaltlich in einer Lerngruppe individuell sein können. Die Zeilen der Tabellen sind farblich abgesetzt. In den einzelnen Spalten befinden sich die Nummer der Aufgabe, das Ziel, das mit der Aufgabe verfolgt wird, Beschreibungen, wo die Aufgabe zu finden ist (Heft oder AB) und Ankreuzmöglichkeiten zur Form der Kontrolle beziehungsweise zur Markierung, ob die Aufgabe erledigt wurde.

Arbeitsbögen, die im Rahmen des Arbeitsplans verwendet werden, erhalten einen einheitlichen Rahmen (siehe Unterrichtsbeispiel Musik im Anhang). Die Kopfzeile liefert Informationen zum Ziel der Aufgabe. Oben rechts befindet sich die Nummer, unter der die Aufgabe im Arbeitsplan zu finden ist und die Form der Kontrolle. In der Fußzeile geben die Lernenden ein kurzes Feedback, ob sie das in der Kopfzeile benannte Ziel erreicht haben.

1. Inhaltlicher Einstieg oder Input nach Skript Konzert
2. Vertiefendes individuelles Üben im Anforderungsbereich I oder II in Einzel- oder Tandemarbeit
3. Gemeinsames Anwenden oder inhaltliche Reflexion im Plenum

Abbildung 8: Roter Faden des Stundenverlaufs im Skript Mediathek

In einer Musikalischen Grundschule werden zu Beginn einer Übungsstunde zunächst mit dem Skript Konzert wichtige Informationen gegeben beziehungsweise zentrale Themen eingeführt (siehe Abbildung 8). Im zentralen Mittelteil der Stunde arbeiten die Lernenden im Skript Mediathek an ihren individuellen Aufgaben in Einzelarbeit oder im Tandem. Diese Aufgaben sind in der Regel in den Anforderungsbereichen I und II gestellt. Am Ende einer Stunde stellen einzelne Lernende wichtige Erkenntnisse zum Thema vor, die im Plenum besprochen und reflektiert werden. Alternativ können die erarbeiteten Inhalte mit dem Plenum spielerisch angewendet werden.

Diese kollegiale Absprache wirkt sich auf die Tiefenstruktur von Unterricht aus, da im Rahmen des Classroom Managements Übungsmaterial einheitlich abgelegt und strukturiert wird. Ein differenziertes Lernangebot mit Zielen, die den Lernenden transparent und bewusst sind, erhöhen die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung.

### 3.3 Individualisierung im Skript Ensemble

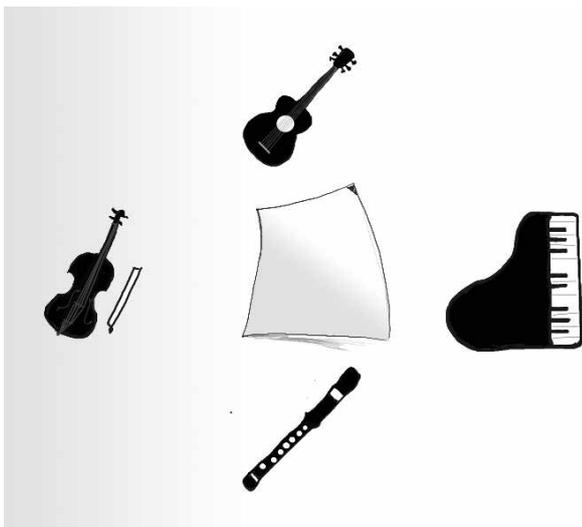


Abbildung 9: Modell zum Skript Ensemble

Lernen ist ein Tuwort (Stammermann, 2014). Damit ist Lernen ein Vorgang, den die Lernenden in unterschiedlichen sozialen Arrangements selbst erledigen müssen. In herkömmlichen

Gruppenarbeiten ist häufig zu beobachten, dass einzelne Lernende die Arbeit erledigen, während andere nicht an den wesentlichen Denkprozessen beteiligt sind (Brüning & Saum, 2009), da sie doch eher allein arbeiten, sich anders beschäftigen, sich gegenüber Gruppenmitgliedern nicht durchsetzen können, sich leicht ablenken lassen oder sich schnell mit falschen Arbeitsergebnissen zufriedenstellen (Tschekan, 2012). Die fleißigen und interessierten Lernenden erledigen die Gruppenarbeit, während alle anderen Lernenden nicht verbindlich kognitiv aktiviert sind, sich langweilen und sich mit anderen Inhalten beschäftigen. Mit dieser Situation sind alle am Unterricht Beteiligten unzufrieden, was häufig zur Folge hat, dass in der Unterrichtsgestaltung auf Phasen der Einzelarbeit zurückgegriffen wird.

In einer kompetenzorientierten Unterrichtsstunde, in der die Lernenden nach dem Einstieg kreativ-gestalterisch (Anforderungsbereich III) tätig werden sollen, ist eine Teamarbeit äußerst sinnvoll. In dieser Gestaltungsstunde muss gewährleistet sein, dass sich alle Teammitglieder in einen Austausch und ein gemeinsames Arbeitsergebnis einbringen.

Als Grundlage einer musikalischen Ensemblearbeit übt jedes Mitglied zunächst seine Stimme allein, bevor es sich zu einer gemeinsamen Probe trifft. Alle Mitglieder bringen sich mit ihrem individuellen Klang auf ihrem individuellen Niveau ein. Sie arbeiten an einem Musikstück, das sie gemeinsam aufführen möchten. In Abbildung 9 ist das Musikstück als ein Notenblatt dargestellt. Die Zusammensetzung des Ensembles entsteht durch die Notwendigkeit, gemeinsam ein gutes Klangergebnis zu erarbeiten. Kammerensembles haben nur wenige Mitglieder. In den gemeinsamen Proben sitzen die Ensembles so beieinander, dass sie sich gut hören und sehen können, damit ihre gemeinsame Arbeit am gemeinsam erzeugten Klang effektiv wird. Darüber hinaus werden Absprachen über den Arbeitsprozess getroffen, wie das gemeinsame Ergebnis zur Zufriedenheit aller Beteiligten gestaltet werden kann. Schließlich wird das Musikstück

dargeboten. Alle Mitglieder des Ensembles geben ihr Bestes, damit ihr Musikvortrag ein voller Erfolg wird. Das Publikum verfolgt die Darbietung zielgerichtet (siehe Skript Konzert), macht sich Gedanken über das Musikstück und die Vortragsart und kommt darüber ins Gespräch. Vielleicht gibt es auch noch Verbesserungsvorschläge, die das Ensemble umsetzen darf. Eventuell erhält das Ensemble auch die Gelegenheit, die eigene Interpretation des Musikstücks zu erklären. Durch Ensemblekonzerte werden andere Ensembles auf einzelne Musiker aufmerksam.

Wie die musikalische Ensemblearbeit beginnt jede schulische Gruppenarbeit entsprechend der Basiselemente des kooperativen Lernens (Tschekan, 2012) mit einer Phase, in der alle Lernenden allein die zu erledigende Aufgabe (im Anforderungsbereich III) bearbeiten. Danach

erst treffen sich Gruppen mit maximal vier Kindern, um sich gegenseitig ihre Lösungsansätze zur Aufgabe zu beschreiben. Dazu werden die Gruppen von der Lehrkraft zusammengestellt. Die Zusammensetzung orientiert sich nicht an bestehenden Freundschaften, sondern an individuellen Eigenschaften der Gruppenmitglieder, die dazu beitragen, dass alle Kinder der Lerngruppe zu positiven Ergebnissen kommen. Die Gruppen setzen sich so hin, dass sie gut miteinander kommunizieren können. Das ist meistens ein enger Kreis. Haben alle Gruppenmitglieder ihre Lösungsvorschläge dargestellt, berät die Gruppe in einem nächsten Schritt, wie sie gemeinsam die Aufgabe lösen möchte. Ist der Arbeitsplan aufgestellt, geht es an die gemeinsame Lösung der Aufgabe. Bevor die Lösung im Plenum vorgestellt wird, evaluiert jedes Gruppenmitglied mit der Daumenprobe, ob es die

**Tabelle 1: Struktur mündlicher Arbeitsanweisungen nach dem kooperativen Lernen**

1. mündliche Arbeitsanweisung	Es ist das heutige Ziel ... Ich teile die Arbeitsgruppen ein ... setzt euch mit eurer Gruppe in einen engen Kreis. Gruppe 1 sitzt dort, Gruppe 2 dort ...
2. mündliche Arbeitsanweisung	Ermittelt, wer das älteste Kind ist.
3. mündliche Arbeitsanweisung	Es ist das heutige Ziel ... Die Bearbeitungskriterien sind ... Denke zuerst allein darüber nach. Du hast 5 Minuten Zeit. (Notiere einzelne Stichpunkte.)
4. mündliche Arbeitsanweisung	Erzählt euch gegenseitig, wie ihr das Ziel erreicht. Das älteste Kind beginnt. Danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Ihr habt 2 Minuten Zeit.
5. mündliche Arbeitsanweisung	Ihr habt von allen Gruppenmitgliedern Vorschläge gehört, wie man das Ziel mit den genannten Kriterien erreichen kann. Beratet nun, wie ihr gemeinsam die Aufgabe lösen wollt.
6. mündliche Arbeitsanweisung	Das heutige Ziel ist ... Ihr habt beraten, wie ihr die Aufgabe lösen wollt. Bearbeitet die Aufgabe gemeinsam. Denkt dabei immer an das Ziel und die Kriterien. Ihr habt dazu 15 Minuten Zeit. Nach der Arbeitsphase sollen alle Gruppen ihr Ergebnis vorstellen können.
7. mündliche Arbeitsanweisung	Euer Ziel war ... Habt ihr das Ziel erreicht? Daumenprobe. (+ ggf. Aussprache)
8. mündliche Arbeitsanweisung	Gruppe X stellt ihr Ergebnis vor. Für alle anderen Kinder gilt der Hörauftrag: Beurteilt, ob die Gruppe das Ziel erreicht und die Kriterien umgesetzt hat.
Nach jeder Gruppenpräsentation	Die präsentierende Gruppe wählt einzelne Kinder aus, die ein inhaltliches Feedback zum Ziel und den umgesetzten Kriterien geben. Das Plenum reflektiert das Ziel.

Aufgabe erfolgreich gelöst hat (*Hast du das Ziel erreicht?*). Bei eventuellen Konflikten in der Zusammenarbeit muss an dieser Stelle ein Austausch darüber stattfinden, wie die Probleme beim nächsten kooperativen Arbeiten umgangen werden. Zum Schluss stellen einzelne Ensembles ihre Arbeitsergebnisse vor, die inhaltlich reflektiert werden (Skripte Konzert und Rezension).

Im Projekt der Musikalischen Grundschule trifft ein Kollegium die Vereinbarung, in allen Fächern das Skript Ensemble zu verwenden, um kreatives kooperatives Arbeiten anzuleiten. Die verbindliche kognitive Aktivierung aller Lernenden wird durch einen roten Faden in der Aufgabenstellung gewährleistet, der sich durch die ganze Stunde zieht: Die Aufgabe im dritten Anforderungsbereich wird zunächst von jedem einzelnen Lernenden allein gelöst. Die gleiche Aufgabe wird von allen Lernenden gemeinsam im Ensemble gelöst und abschließend im Plenum reflektiert.

Bezüglich der Arbeitsanweisungen sollte mit dem Ziel einer konstruktiven Unterstützung Folgendes beachtet werden: Die Arbeitsanweisungen werden mündlich und sehr kleinschrittig gegeben. Sie strukturieren den Arbeitsprozess so, dass alle Kinder genau wissen, was sie wann zu tun haben. Die Inhalte werden durch die Aufgabenstellung im dritten Anforderungsbereich nicht vorweg genommen und in der jeweiligen Arbeitsgruppe so bearbeitet, dass alle Lernenden zu zielführenden Ergebnissen kommen. Die Operatoren befinden sich für die Formulierung der Aufgabenstellung am Satzanfang. Operatoren, die in mehreren Fächern verwendet werden, können nach Absprache im Kollegium mit dem gleichen Piktogramm visualisiert werden. Als weiterführende Literatur zum Thema sei hier auf Brüning & Saum (2009), Tschekan (2012) und Rosbach (2017, 2019) verwiesen.

In Tabelle 1 wird ein Beispiel für mündliche Arbeitsanweisungen mit einem roten Faden im Stundenverlauf gegeben.

Wird an einer Musikalischen Grundschule das Skript Ensemble in jedem Fach konsequent verwendet, so erhalten Kinder klar strukturierte Anleitungen (konstruktive Unterstützung), die sie dabei unterstützen, ihre Aufmerksamkeit auf die eigentliche Aufgabe zu richten und die Regeln einzuhalten. In unterschiedlichen Fächern können sie sich auch mit ihren unterschiedlichen Stärken einbringen. In jedem Fach und bei jeder Lehrkraft trainieren sie kognitiv aktiviert ihr Verhalten, sodass sie mit der Zeit in die Lerngemeinschaft hineinwachsen. Ein einheitliches und klares Classroom Management wird durch die Arbeitsanweisungen verbindlich umgesetzt. Die Skripte Ensemble und Rezension sind eng miteinander verwoben.

### 3.4 Argumentieren im Skript Rezension



Abbildung 10: Modell zum Skript Rezension

Nach einem Konzert erfolgt eine Berichterstattung in den Medien. Zunächst wird zusammenfassend berichtet, wer an welchem Ort welche Musik gespielt hat (Anforderungsbereich I). Darüber hinaus wird das Dargebotene in bestimmte kulturelle Zusammenhänge eingeordnet (Anforderungsbereich II). Außerdem werden Beurteilungen abgegeben (Anforderungsbereich III). Zusätzlich begeben sich die Konzertbesucherinnen und Besucher in einen Austausch, zu dem sie sich in kleinen Grüppchen zusammenstellen. Diese Bewertungsrunde ist in Abbildung 10 mit Bewertungssternen, wie sie in den Medien für Feedback verwendet werden, dargestellt.

Kognitiv aktivierender Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand angeregt werden und sich anschließend in diskursiven Unterrichtsgesprächen darüber austauschen (Lipowsky & Hess, 2020). Die Kompetenz des diskursiven Austausches findet sich auch in den Kompetenzerwartungen einzelner Fachrichtungen wieder: Im Mathematikunterricht sollen die Lernenden über Lösungswege kommunizieren und eigene Vorgehensweisen am Anschauungsmaterial begründen (Fachanforderungen Mathematik, 2018, S. 13). Im Deutschunterricht wird trainiert, sich an Gesprächen zu beteiligen und dabei auf Argumente durch Begründung, Widerspruch oder Bestätigung zu reagieren (Fachanforderungen Deutsch, 2018, S. 13). Im Sachunterricht sollen individuelle Denkansätze aufgenommen, diskutiert und strukturiert werden (Fachanforderungen Sachunterricht, 2019, S. 11). In den Fachanforderungen Philosophie (2019) ist ein gesamter Kompetenzbereich „Argumentieren“ aufgeführt. Dort heißt es:

„Argumentationskompetenz als Teil philosophischer Reflexionskompetenz richtet den Blick

auf die Voraussetzungen und Bedingungen des Argumentierens selbst und entwickelt dann schrittweise die Fähigkeit, vermittelte Informationen und Auseinandersetzungen über Sachverhalte im Gespräch als Zusammenhang von Prämissen und Folgerungen zu analysieren, die Überprüfbarkeit von Prämissen zu problematisieren und das differenzierte Argumentieren einzuüben.“

Eine Verbindlichkeit des Musikunterrichts ist es, die Kompetenzbereiche „Musik gestalten“ und „Musik erschließen“ (Fachanforderungen Musik. Primarstufe/Grundschule, 2018) in jedem Unterricht aufeinander zu beziehen. Daraus ergibt sich auch für den Musikunterricht, dass musikalische Vorlieben begründet, Musikbeispiele bewertet und ausgewählt oder Musik in der subjektiven Wirkung beschrieben wird. Eine Forschergruppe um Rolle (2014, sowie Rolle, Knörzer, & Stark, 2015) hat eigens ein 8-stufiges Modell entworfen, anhand dessen die Entwicklungsstufen der musikalischen Argumentationskompetenz für die Beschreibung sichtbar werden. Dieses Modell kann auch wieder auf die drei Anforderungsbereiche heruntergebrochen werden. Es kann für alle Unterrichtsfächer gelten, wenn es darum

**Tabelle 2: Zuordnung fiktiver Äußerungen zu den drei Anforderungsbereichen**

Äußerungen im Anforderungsbereich I	<p>„Du hast beschrieben, wie wir gestern zusammen gespielt haben.“</p> <p>„Ich habe gehört, dass du am Anfang laut gespielt hast.“</p> <p>„Du hast 5 cm und 8 mm addiert.“</p>
Äußerungen im Anforderungsbereich II	<p>„An dieser Stelle solltest du laut spielen. Das hast du richtig gemacht.“</p> <p>„Du hast das Schreibgeheimnis beachtet, indem du viele Adjektive verwendet hast.“</p> <p>„Mir gefällt dein Vortrag nicht so gut, weil du so eintönig gesprochen hast.“</p>
Äußerungen im Anforderungsbereich III	<p>„Wenn du fünf mal zehn ausrechnet, kannst du schon darauf schließen, dass fünf mal neun nicht 62 sein kann. Aus diesem Grund gebe ich dir den Tipp, dass du bei komplizierten Aufgaben immer nachdenkst, ob sie auch richtig sein können.“</p> <p>„Ich bin der Meinung, dass eine Sonne nicht wie das Klopfen auf einer Trommel klingt, weil die Trommel so dumpf klingt. Die Sonne strahlt aber wie eine hell klingende Melodie.“</p>

geht, die Gesprächsbeiträge der Lernenden zu beurteilen. In einem inhaltlichen Diskurs sind die in der Tabelle 2 auf der vorigen Seite aufgeführten Äußerungen zu beobachten.

Äußerungen wie „Ich fand das gut.“ oder „Ich finde das genauso wie Paul.“ drücken den Geschmack aus. Sie beziehen sich jedoch nicht auf inhaltliche Kriterien, die im Rahmen der Aufgabe aufgestellt wurden.

Das Skript Rezension wird immer nach dem Skript Ensemble verwendet. Zentrale Elemente des Skripts Rezension sind der rote Faden im Unterrichtsverlauf und die Moderation des abschließenden reflexiven Diskurses durch die Lehrkraft.

Der rote Faden im Unterrichtsverlauf ist in Abbildung 11 dargestellt. Er ist besonders wichtig, wenn die Antworten der Lernenden im anschließenden Diskurs über den Anforderungsbereich I hinausgehen sollen. Zu Beginn der Stunde muss sowohl Lehrenden als auch Lernenden das Ziel der Stunde bekannt sein: Was soll inhaltlich und in welcher Sozialform erarbeitet werden? Die dazugehörige Aufgabe sollte sich im Anforderungsbereich III befinden. Sie wird gemeinsam mit den Bearbeitungskriterien genannt und visualisiert. Danach wird sie von allen Lernenden zunächst allein geplant, und erst in einer anschließenden Phase im Tandem oder in der Gruppe weiter bearbeitet. Schließlich werden die Arbeitsergebnisse im Plenum exemplarisch präsentiert, evaluiert und hinsichtlich der Bearbeitungskriterien reflektiert. So werden auf jeden Fall die unterschiedlichen Lösungen von allen Lernenden nachvollzogen und diskutiert. In diesem Diskurs sollen die Lernenden miteinander ins Gespräch kommen. Aus diesem Grund sitzen sie in einem Stuhlkreis ohne Tische und andere störende Materialien. Im Diskurs werden die allgemeinen Gesprächsregeln beachtet. Im Fokus bleibt immer die Reflexion der eigentlichen Aufgabe. Dabei werden die Argumente und Begründungen der Lernenden deutlich. Um dies zu erreichen, moderiert die Lehrkraft das Gespräch nach folgenden Regeln:

- Neutrales Gesprächsverhalten (keine Bewertung z. B. durch Mimik, Gestik, Kommentare wie toll, super, klasse, äh ...)

- Gedankliches Einordnen der Aussagen der Lernenden in die Anforderungsbereiche und ggf. konkretes Einfordern von Begründungen
- Sammeln von konstruktiven Lösungen
- Sachliches Zusammenfassen und ggf. inhaltliches Weiterleiten

Im Projekt der Musikalischen Grundschule trifft ein Kollegium die Vereinbarung, in allen Fächern das Skript Rezension zu verwenden, um im Plenum reflexives Austauschen zu moderieren. Diese Absprache wirkt sich auf die Tiefenstruktur aus, da Gespräche in einem im Classroom Management fest umrissenen Konzept mit abgesprochenen Gesprächsregeln ritualisiert von der gesamten Schule geführt werden. Die verbindliche kognitive Aktivierung wird durch den roten Faden im Stundenverlauf und die darauf aufbauenden reflexiven Gesprächsregeln gewährleistet. Die konstruktive Unterstützung wird durch das Skript Rezension direkt umgesetzt, indem alle am Gespräch Beteiligten sich konstruktiv über Inhalte austauschen. Dabei gibt es kein „Richtig“ und „Falsch“, sondern Meinungen, die im inhaltlichen Diskurs auf eine wertschätzende Art begründet und anhand von aufgestellten Kriterien vertreten werden.

1. Benennen der Aufgabe mit ihren Gestaltungskriterien (Anforderungsbereich III)
2. Auseinandersetzung mit den Gestaltungskriterien in Einzelarbeit
2. Umsetzung der Gestaltungskriterien im Tandem / in der Gruppe
4. Präsentation und Reflexion der Arbeitsergebnisse hinsichtlich der Gestaltungskriterien im Plenum

Abbildung 11: Roter Faden des Stundenverlaufs im Skript Rezension

## 4 Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht

Nach Winter & Walther (2006) leistet bei einem fächerverbindenden Unterricht jedes Fach seinen spezifischen Beitrag zu einem Thema. Das Thema Wetter betrachtet man demnach beispielsweise im Deutschunterricht unter den Aspekten Rechtschreibung von Wetterwörtern, der Gattung des Wetterberichts und des Tempus des Futur I. Im Sachunterricht lautet die handlungsleitende Aufgabe: Wir bauen eine Wetterstation. Ergänzend wird im Musikunterricht ein Regenlied gesungen und begleitet, der Verlauf eines Gewitters verklanglicht und ein Ausschnitt aus Hanns Eislers „14 Arten, den Regen zu beschreiben“ (Op. 70) pantomimisch dargestellt und reflektiert.

In der Realisierung fächerverbindenden Unterrichts sprechen sich die Lehrkräfte der einzelnen Fächer hinsichtlich des Themas und des Umsetzungszeitpunkts ab. Diese Art der themengeleiteten Arbeit hat für die Lernenden den großen Vorteil, dass die Fächer eines Unterrichtsvormittags sehr eng miteinander verknüpft sind und die Schülerinnen und Schüler den angebotenen Bildungsgehalt des einen Faches umso leichter mit dem des folgenden verknüpfen können. Inhalte aus den einzelnen Fachstunden können sich gegenseitig befruchten.

Eine fächerverbindende Unterrichtsplanung ist mit dem Unterrichtsfach Musik immer möglich. Die Musiklehrkraft kann zu vielen Themen musikalische Einheiten nach den Rahmenrichtlinien planen.

Für die Musikalische Grundschule bietet sich in diesem Bereich die Möglichkeit, in den schulinternen Fachcurricula inhaltliche Absprachen zu verankern.

Fächerübergreifender Unterricht findet im Gegensatz dazu in einem (fachlichen) Projekt statt, zu dem mehrere Fächer einen Beitrag leisten. Durch diesen Beitrag wird die Fachlichkeit mit unterschiedlichen Zugangsweisen ergänzt. Konkrete Beispiele für einen fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Unterricht, die die Verbindlichkeiten der jeweiligen Fachanforderungen umsetzen, werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

### 4.1 Deutschunterricht und Musik

Die Abbildung 12 zeigt einen Überblick über die Kompetenzbereiche im Unterrichtsfach Deutsch (Fachanforderungen Deutsch. Primarstufe/Grundschule, 2018, S. 12).

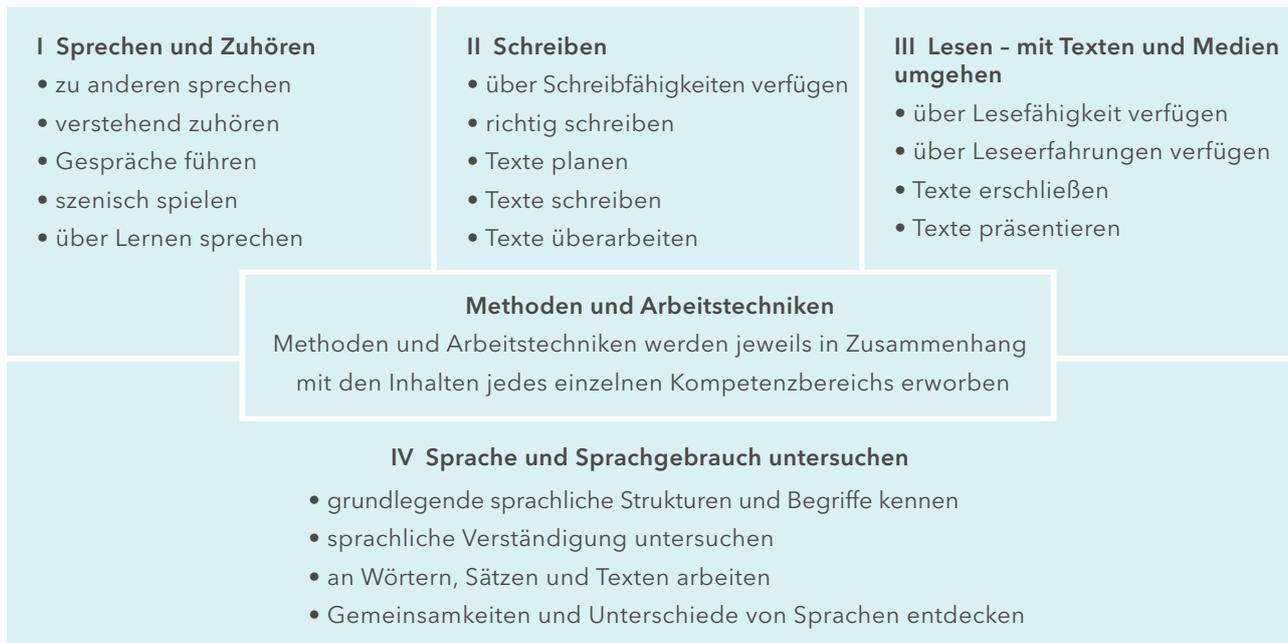


Abbildung 12: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ sollen die Schülerinnen und Schüler funktionsangemessen sprechen. Konkret geht es um die angemessene Umsetzung von Mimik, Gestik, Lautstärke, Betonung, Sprechtempo und Aussprache. Diese Aspekte könnten am konkreten Material im Fach Deutsch fächerübergreifend trainiert werden. Orientiert sich der Deutschunterricht durch integratives Arbeiten an übergreifenden Themen, so bietet es sich an, zu der Thematik ein inhaltlich passendes Lied zu singen, über das ein Vokabular mit der richtigen Aussprache zur Verfügung gestellt wird. Entsprechend kann im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ das Vortragen von Texten mit stimmbildnerischen Übungen ergänzt werden. Strategien zum Auswendiglernen können mithilfe von musikalischen Mnemotechniken unterstützt und geübt werden.

Unter dem Kompetenzbereich „Texte schreiben“ werden Planungsstrategien für die Funktionen und entsprechenden Strukturen von Textsorten angewandt. Eine Textsorte kann auch ein Liedtext sein. Darüber hinaus kann für kreative und produktive Schreibformen Programm-Musik als Schreibenanlass genutzt werden.

In den Kompetenzbereich „Lesen – mit Medien und Texten umgehen“ gehört die Kompetenz, lyrische Texte zu kennen und zu unterscheiden. Hier ist die Arbeit mit vertonten Gedichten möglich. Dafür würde sich der Zauberlehrling in mehreren Interpretationen wie von EduArtists, von Junge Dichter und Denker, von Tonpoeten oder von Paul Dukas (in Ausschnitten) im Vergleich eignen.

Im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch“ sollen Wörter strukturiert werden. Silben und Laute können mit zusätzlicher melodischer oder rhythmischer Unterstützung gegliedert und verinnerlicht werden. Liedtexte können experimentell und spielerisch in Aussprache oder Reim verändert werden.

### 4.1.1 Unterrichtsidee Deutsch und Musik

**Thema der Einheit:** Wir gestalten das „Gewitterlied“ von James Krüss

**Jahrgangsstufe:** 3

**Kompetenzbereich:** Lesen

**Integrierte Kompetenzbereiche:** Lesen, Sprechen und Zuhören, Medienkompetenz: Produzieren und Präsentieren, Kommunizieren und Kooperieren

#### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Deutsch:

##### Über Lesefähigkeiten verfügen

- Lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

##### Texte erschließen

- Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- Eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
- Handelnd mit Texten umgehen

##### Texte präsentieren

- Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen
- verschiedene Medien für die Präsentationen nutzen

#### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:

Indem die Schülerinnen und Schüler das „Gewitterlied“ von James Krüss mit passenden Geräuschen verklänglichern,

- setzen sie Bilder in Klang um (Aktion).
- nutzen sie Klangeigenschaften des angebotenen Instrumentariums (Aktion).

Indem die SuS die Verklängerungen des Gedichts präsentieren und diskutieren,

- vergleichen und beschreiben sie kriteriengeleitet Ergebnisse musikalischer Gestaltungsaufgaben (Reflexion),
- benennen sie Bezüge zwischen Text und Musik (Reflexion).

#### Durchführung:

- Skript Konzert: Die Lk trägt das Gedicht vor. Hörauftrag: *Beschreibe, wovon das Gedicht handelt.*
- DAB: SuS tauschen sich im Tandem und im Plenum zum Hörauftrag aus.
- Die Lk trägt das Gedicht erneut vor. Zusätzlich wird das Gedicht visualisiert. *Erkläre das Gedicht für dich: Kannst du alle Wörter verstehen und erklären?*
- DAB: SuS tauschen sich im Tandem und im Plenum zum Hörauftrag aus.
- Für die weitere Arbeit ist es wichtig, dass Gedichtkenntnis und Gedichtverständnis gesichert sind.
- Skript Ensemble: *Es ist das Ziel, dass du das Gedicht interessant vortragen kannst, indem du deine Stimme passend zum Inhalt veränderst. Lies das Gedicht durch und markiere im Text, wo du deine Stimme wie verändern möchtest. Achte dabei auf diese Kriterien:*

1. *Besondere Wörter werden laut, leise, schnell oder langsam gesprochen.*

2. *Nach einer besonderen Stelle kommt eine Pause.*

*Wähle einen eigenen Platz, an dem du ungestört alles ausprobieren und üben kannst. In 10 Minuten kannst du dein Gedicht interessant vortragen.*

- Die SuS bekommen eine Kopie des Gedichts und bearbeiten den Auftrag in Einzelarbeit.
- Die Lk teilt die Klasse in Tandems ein. *Stellt euch gegenseitig euren Gedichtvortrag vor. Setzt euch dazu an einem Ort eurer Wahl gegenüber so hin, dass ihr euch gut hören könnt. Das kleinere Kind beginnt mit dem Gedichtvortrag. Das andere Kind achtet darauf, ob die Kriterien umgesetzt wurden.* (Lk verweist auf die visualisierten Kriterien) *Danach gibt es dem anderen Kind eine Rückmeldung. Nun versucht das erste Kind, seinen Gedichtvortrag zu verbessern. Danach tauscht ihr die Rollen. In 10 Minuten kann ich jedes Kind bitten, das Gedicht interessant vorzutragen.*
- Die Lk beobachtet die SuS bei der Tandemarbeit.
- Skript Konzert: Die Lk wählt ein Kind aus, welches das Gedicht interessant vorträgt. Die anderen Schülerinnen und Schüler erhalten den Hörauftrag zu beurteilen, ob die visualisierten Kriterien umgesetzt wurden.
- Skript Rezension: Die Lk moderiert die Diskussion zum Hörauftrag.
- Skript Ensemble: Die Lk verdeutlicht das Ziel: *Es ist das Ziel, dass ihr das Gedicht mit passenden Geräuschen gestaltet. Lies das Gedicht noch einmal durch und markiere mit einem roten Punkt, wo du Geräusche einfügen möchtest. Probiere danach aus, mit welchem Instrument du dieses Geräusch erzeugen kannst. Du hast dafür 5 Minuten Zeit.*  
Im Raum stehen dafür vielfältige Musikinstrumente bereit.
- Die Lk teilt die Kinder in 4-er Gruppen ein und weist ihnen Plätze im Raum zu, an denen die Gruppen sich in einen engen Kreis setzen, um gut miteinander arbeiten zu können. *Ihr habt gerade allein überlegt und ausprobiert, wie ihr das Gedicht mit passenden Geräuschen gestalten könnt. Stellt euch nun eure Ideen gegenseitig vor. Das jüngste Kind beginnt. Danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Ihr benutzt keine Instrumente und habt 2 Minuten Zeit.*
- *Einigt euch nun, wie ihr gemeinsam das Gedicht mit passenden Geräuschen gestalten möchtet. Schreibt eure Ideen auf euren gemeinsamen Arbeitsbogen* (Kopie des Gedichtes in DIN A3). *Danach übt ihr den Gedichtvortrag mit den Instrumenten. In 10 Minuten kann jede Gruppe das Gedicht mit passenden Geräuschen vortragen.*
- Die Lk beobachtet die Gruppen bei der Arbeit. Die Lk holt die Gruppen zurück ins Plenum und evaluiert den Arbeitsprozess: *Es war euer Ziel, das Gedicht mit passenden Instrumenten zu gestalten. Habt ihr das Ziel erreicht: Daumenprobe.* Aus der Rückmeldung wird gemeinsam besprochen, wie Kinder, die nicht zum Ziel gelangt sind, dieses noch erreichen können.
- Die Lk wählt exemplarisch eine Gruppe aus, die ihr Arbeitsergebnis präsentiert. Die anderen Kinder erhalten den Hörauftrag zu beurteilen, ob das Gedicht mit passenden Geräuschen gestaltet wurde.
- Skript Rezension: Die Lk moderiert die Diskussion zum Hörauftrag.
- Die Gruppen optimieren ggf. ihr Arbeitsergebnis und üben es erneut.
- Die Gruppen nehmen ihr Ergebnis mit dem iPad oder dem Handy auf und schicken es an die Lk. Die Lk stellt alle Ergebnisse mit der App Book Creator zu einem klingenden Gedichtbuch zusammen.
- Skript Konzert: Die Arbeitsergebnisse der Gruppen (exemplarisch ausgewählt oder alle) werden im Plenum angehört. Die SuS erhalten den Hörauftrag zu beurteilen, ob das Gedicht mit passenden Instrumenten gestaltet wurde.
- Skript Rezension: Die Lk moderiert die Diskussion zum Hörauftrag.

Im Anhang auf Seite 63 und 64 befinden sich die Kriterienkarten.

## 4.2 Mathematikunterricht und Musik

Die Mathematik gilt als Wissenschaft von (ästhetischen) Mustern, die erforscht, fortgesetzt und gestaltet werden können. Insofern liegt es nahe, dass das Erkennen und Fortsetzen von Mustern und Strukturen eine zentrale inhaltsbezogene Kompetenz der Bildungsstandards ist, die sowohl bei anwendungsorientierten als auch bei innermathematischen Fragestellungen gefordert wird. Das Erkennen, Beschreiben und Darstellen von Gesetzmäßigkeiten und funktionalen Beziehungen ist Bestandteil aller anderen Leitideen und daher diesen Leitideen übergeordnet (vgl. Fachanforderungen Mathematik Primarstufe, 2018, S. 22).

Muster sind definiert als sich wiederholende Strukturen (ebd. S. 23). Durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Mustern und Strukturen in allen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen tritt das einzelne Ergebnis eines Lösungsprozesses in seiner Bedeutung zurück und schafft Raum für eine konzeptionelle Sichtweise (ebd.).

Neben Mustern und Strukturen in der Geometrie sollen die Lernenden bereits im mathematischen Anfangsunterricht Gesetzmäßigkeiten in arithmetischen Mustern und strukturierten Aufgabenfolgen erkennen, fortsetzen und beschreiben.

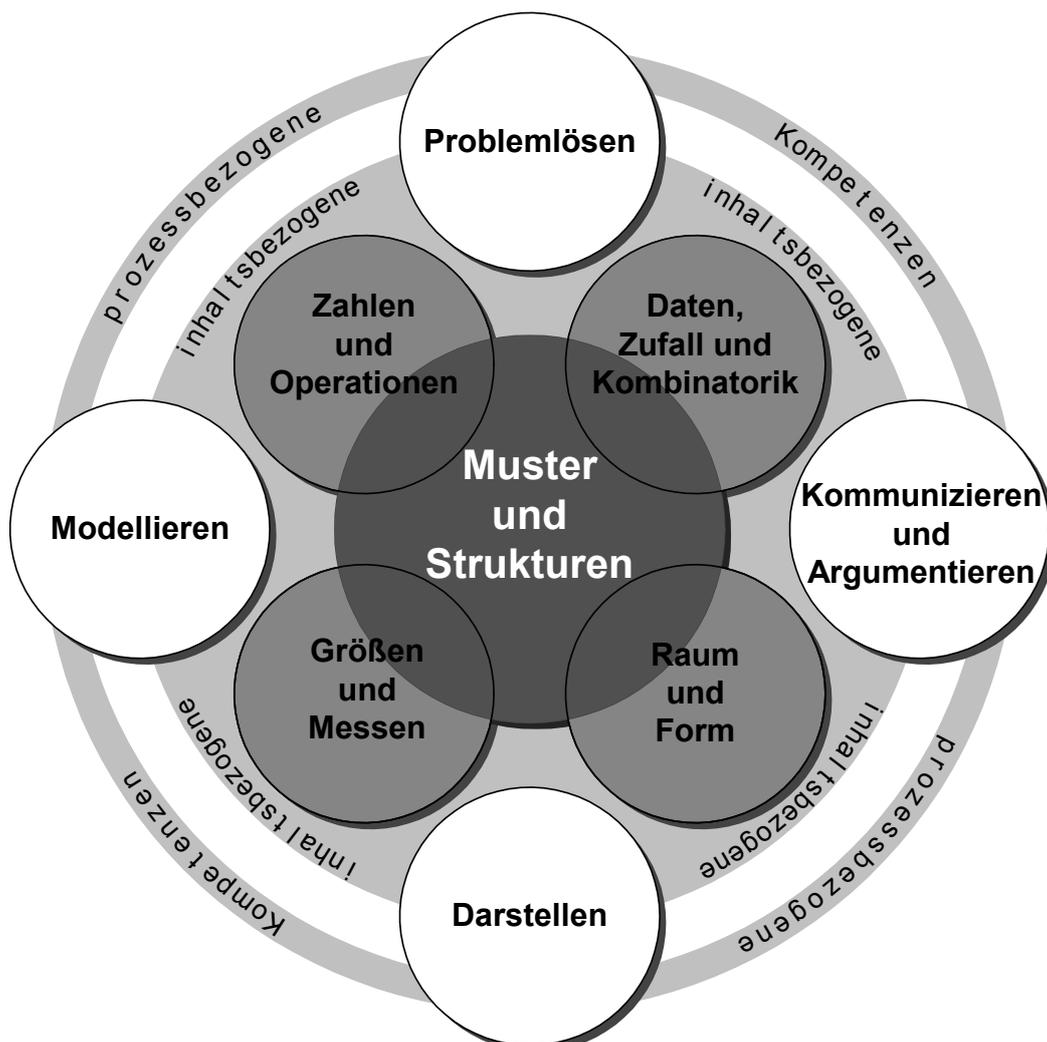


Abbildung 13: Muster und Strukturen als fachliches Grundkonzept (Fachanforderungen Mathematik, S. 22)

Die kognitive Aktivierung, die im Unterrichtsfach Mathematik (Fachanforderungen Mathematik Primarstufe/Grundschule, 2018) in der Verbindung von Anwendungsorientierung (innermathematisch), Strukturorientierung (anwendungsbezogen) und Problemorientierung (heuristische Fähigkeiten) die Grundprinzipien guten Unterrichts darstellt, spielt in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler eine bedeutsame Rolle. Zu den anzusprechenden Kompetenzbereichen gehören das Kommunizieren/Argumentieren, Modellieren und das Darstellen. Musik kann dabei unterstützen, im Sinne der kognitiven Aktivierung mathematische Muster und Strukturen für die Lernenden hörbar, spürbar und erlebbar zu machen. Solche akustischen Muster (in der Musik auch „Pattern“ genannt) sind die Basis vielfältiger Musikstücke und damit wichtige Bausteine, um Musik zu verstehen und zu komponieren. Muster und Struktur als Form der klingenden Ordnung stellen eine Verbindung zwischen den drei Darstellungsebenen „enaktiv - ikonisch - symbolisch“ dar.

Im Anfangsunterricht werden Muster in Form von Reihen und Flächen gelegt, gezeichnet und erfunden, wobei das Legen und Weiterlegen bei einer Reihe, den sogenannten Band- oder Streifenornamenten, nicht so anspruchsvoll ist wie bei einer Fläche. Ein Band- oder Streifenornament entsteht durch die Verschiebung eines Grundmusters (z. B. Blume, Raute, Fisch) innerhalb zweier paralleler Geradenbegrenzungen. Dazu wird das Motiv gespiegelt, verschoben und/oder gedreht. Hierdurch können aus einem Motiv sieben verschiedene Typen von Bandornamenten entstehen, auf die an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden soll.

Symmetrische Objekte wie Bandornamente sind in vielen Kulturkreisen beliebte Dekorationselemente und sollten in der Lebenswelt der Lernenden bewusst entdeckt und zum Unterrichtsgegenstand, z. B. als Schmuck an Häusern, Tapeten, Tellern, Vasen, Fliesen oder Zäunen, gemacht werden.

### 4.2.1 Unterrichtsidee Mathematik und Musik

**Thema der Einheit:** Mathematische Muster mit Farben, Formen und Klängen

**Jahrgangsstufe:** Eingangsphase

**Überblick über die Einheit:**

#### **Stunde 1: Ornamente in unserer Umwelt**

Skript Konzert: Input zu Ornamenten

Skript Konzert: Vorstellen des Arbeitsplans

Skript Mediathek: Arbeit am Arbeitsplan, reflexives Gespräch am Ende der Stunde.

#### **Stunde 2 + 3: Bandornamente erfinden**

Skript Konzert: Gemeinsames Betrachten und Besprechen jeweils eines Musters

Skript Mediathek: Arbeit am Arbeitsplan, reflexives Gespräch zu exemplarischen Arbeitsergebnissen.

#### **Stunde 4 (Musikstunde): Bandornamente in Klang umsetzen**

Skript Konzert: Input zum Arbeitsauftrag

Skript Ensemble: Umsetzung von Mustern in Klang

Skript Rezension: Präsentation und Reflexion der Arbeitsergebnisse

### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Mathematik:

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenzen im Bereich

- Problemlösen: Erkennen von Zusammenhängen und Übertragen auf ähnliche Sachverhalte
- Kommunizieren: Beschreiben von Gesetzmäßigkeiten von Mustern
- Argumentieren: Erklären von Gesetzmäßigkeiten selbst erstellter Muster
- Darstellen: Erstellen geeigneter Darstellungen, Vergleichen von Darstellungen
- Inhaltsbezogene Kompetenzen Muster und Strukturen: Erkennen, Beschreiben, Fortsetzen und Entwickeln von Mustern

### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:

Indem die Schülerinnen und Schüler zu Mustern komponieren,

- setzen sie Bilder in Klang um.
- nutzen sie die Klangeigenschaften des angebotenen Instrumentariums.

Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse präsentieren und diskutieren,

- benennen sie musikalische Verläufe.
- vergleichen und beschreiben sie kriteriengeleitet Ergebnisse musikalischer Gestaltungsaufgaben.

### Durchführung:

Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Hinführung	Die Lk zeigt als stummen Impuls drei Muster. Die SuS denken allein nach, tauschen sich im Tandem über ihre Gedanken aus und erzählen im Plenum ihre Gedanken zu den Mustern.	Skript Konzert, 3 Muster
Arbeitsphase	<p>Die Lk erläutert das Stundeziel und gibt den Arbeitsauftrag: <i>Euer Ziel ist heute, zu einem dieser 3 Muster eine passende Musik zu erfinden.</i></p> <p><i>Denke zuerst allein darüber nach, zu welchem Muster du die Musik erfinden möchtest. Probiere danach an unterschiedlichen Instrumenten aus, wie du zum Muster Musik machen könntest. Wichtig ist, dass du unterschiedliche Instrumente ausprobierst und sie nach dem Ausprobieren wieder zurücklegst. Außerdem ist wichtig, dass du dabei nicht redest. Zum Ausprobieren hast du 5 Minuten Zeit.</i></p> <p>Die SuS probieren ihre Ideen aus. Die Lk beobachtet die Kinder.</p> <p>Die Lk teilt die Kinder in 4-er Gruppen ein und weist ihnen einen Platz zum Reden zu. Die Kinder einer Gruppe setzen sich jeweils in einen engen Kreis.</p>	Skript Ensemble, 3 Muster als Kriterienkarten, vielfältige Musikinstrumente, alternativ iPads mit der App GarageBand



Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
	<p><i>Es ist das Ziel, dass ihr zu einem der drei Muster eine Musik erfindet. Erzählt euch gegenseitig, ohne die Instrumente in die Hand zu nehmen, welche Ideen ihr habt. Das kleinste Kind beginnt. Danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Ihr habt 2 Minuten Zeit.</i></p> <p><i>Ihr habt euch eure Ideen vorgestellt, wie ihr zu den Mustern Musik erfinden würdet. Einigt euch nun auf ein Muster und eine gemeinsame Idee, ohne euch ein Instrument zu holen. In einer Minute frage ich euch, welche Instrumente ihr braucht.</i></p> <p>Die Lk fragt die benötigten Instrumente ab und klärt das Vorgehen, falls bestimmte Instrumente nicht ausreichend vorhanden sind.</p> <p><i>Euer Ziel ist, zu einem Muster Musik zu erfinden. In 10 Minuten sollt ihr eure Musik im Plenum vorspielen. Die anderen Kinder finden nach eurem Vorspiel heraus, zu welchem Muster ihr die Musik gespielt habt.</i></p> <p>Die Lk schickt ggf. einzelne Gruppen in den Nebenraum. Die Lk beobachtet die Gruppen. Nach 10 Minuten holt die Lk die Gruppen zurück in den Plenumskreis und evaluiert die Arbeit: <i>Es war euer Ziel, passend zu einem Muster Musik zu erfinden. Habt ihr euer Ziel erreicht? Daumenprobe.</i></p> <p>Falls eine Gruppe unzufrieden ist, muss darüber beraten werden, wie die Gruppe angemessen das Ziel erreichen kann.</p>	
Präsentation und Reflexion	<p>Die Lk wählt eine Gruppe aus, die das Arbeitsergebnis präsentiert. Die zuhörenden Kinder erhalten die Aufgabe, die Komposition einem Muster begründet zuzuordnen. Es erfolgt eine inhaltliche Diskussion.</p> <p>Weitere Gruppen präsentieren mit gleichem Ablauf ihre Ergebnisse.</p>	Skript Rezension, Arbeitsergebnisse, 3 Muster als Kriterienkarten Instrumente

Im Anhang ab Seite 65 befinden sich die Unterrichtsmaterialien.

### 4.3 Sachunterricht und Musik

Die Fachanforderungen Sachunterricht (2019, S. 12) gehen von einem Kompetenzmodell aus, bei dem zehn Themenfelder im Zentrum stehen (siehe Abbildung 14). Sie werden von den fünf Perspektiven (sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische, technische) umgeben. Im inneren Ring werden für das Fach Sachunterricht grundlegende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aufgeführt. Im äußeren Ring werden übergeordnete Kompetenzbereiche benannt (vgl. ebd., S. 12). Dieses Kompetenzmodell bildet mit den grundlegenden Aspekten für die Planung von Unterricht (ebd., S. 10 f.) den Ausgangspunkt des Sachunterrichts und damit die Grundlage für die Entwicklung handlungsleitender Aufgaben oder Fragen (vgl. ebd., S. 9). Mit diesen handlungsleitenden Aufgaben oder Fragen wird eine problemorientierte Situation aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Bei der Bearbeitung der handlungsleitenden Aufgabe oder Frage entwickeln die Lernenden Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Am Ende der handlungsleitenden Aufgabe oder Frage steht ein sinnhaftes Produkt. Erkenntnisleitende Frage- oder Aufgabenstellungen gliedern die Arbeit der komplexen handlungsleitenden Aufgabe oder Frage in Teilaufgaben, die der Beantwortung der Frage beziehungsweise Lösung der Aufgabe dienen.

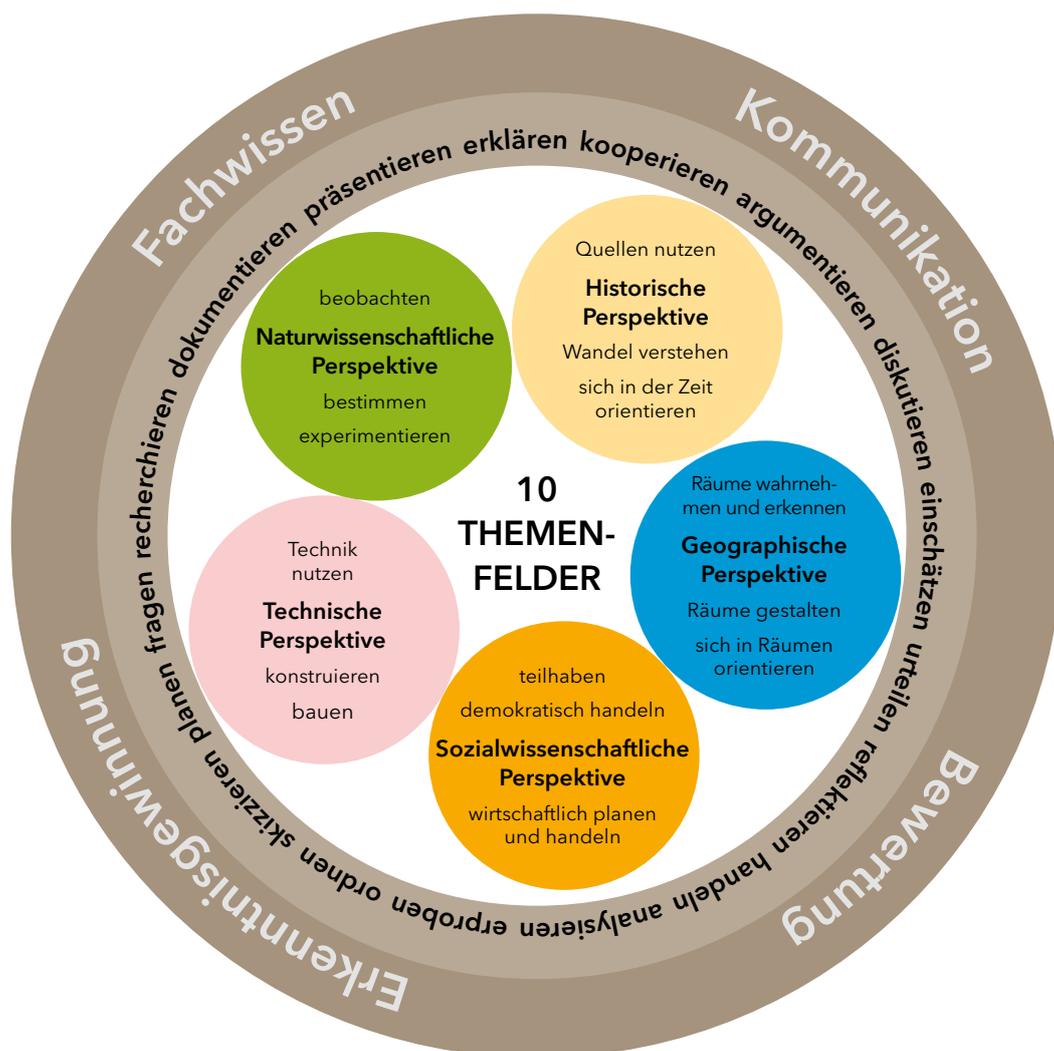


Abbildung 14: Kompetenzmodell Sachunterricht (Fachanforderungen Sachunterricht, 2019, S. 12)

### 4.3.1 Unterrichtsidee Sachunterricht und Musik

Zwei Aufgabenstellungen, die für den Sachunterricht sinnvoll sind und musikalische Aspekte berücksichtigen, werden im Folgenden kurz skizziert:

#### 1. Themenfeld: Zeit und Entwicklung, Medien, sozialwissenschaftliche Perspektive

- a. Handlungsleitende Aufgabe: Wir planen ein Fest, auf dem wir mit unseren Gästen historische Musikspiele spielen
- b. Erkenntnisleitende Fragestellungen:
  - I. Was sind Musikspiele?
  - II. Was sind historische Musikspiele?
  - III. Wir erproben historische Musikspiele.
  - IV. Welche Musikspiele wollen wir auf unserem Fest spielen?
  - V. Wie soll unser Fest verlaufen?
  - VI. Wir feiern ein Fest und spielen mit unseren Gästen historische Musikspiele.

#### 2. Themenfeld: Technische Erfindungen, Medien, technische Perspektive

- a. Handlungsleitende Aufgabe: Baue ein Objekt für eine Geräusch-Klangproduktion, das Klänge und Geräusche erzeugt und das es noch nicht gibt!
- b. Erkenntnisleitende Fragestellungen:
  - I. Was sind Klänge und Geräusche?
  - II. Was ist eine Geräusch-Klangproduktion?
  - III. Wie soll unsere Geräusch-Klangproduktion gestaltet sein?
  - IV. Wie kann ich Klänge und Geräusche erzeugen?
  - V. Wie soll mein Objekt aussehen?
  - VI. Wir stellen unser Objekt vor und prüfen es anhand gemeinsam festgelegter Kriterien.
  - VII. Wir gestalten eine Geräusch-Klangproduktion und veröffentlichen diese auf der Schul-Homepage.
  - VIII. Alternativ: Wir gestalten eine Geräusch-Klangproduktion und stellen sie den Kindern unserer Schule vor.

## 4.4 Englischunterricht und Musik

In einer globalen Welt gelangen schon junge Kinder in den Kontakt mit Fremdsprachen. Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule ist es, „eine positive Einstellung zum lebenslangen Fremdsprachenlernen zu entwickeln“ (Fachanforderungen Englisch. Primarstufe/Grundschule, 2018, S. 9). Eine didaktische Leitlinie ist die Mündlichkeit. Die Lernenden sollen eine Kommunikationsfähigkeit erlangen, indem sie die Sprache häufig hören und mit einem hohen Sprechanteil üben. Wie im Unterrichtsfach Deutsch soll auch im Unterrichtsfach Englisch integrativ gearbeitet werden. Das bedeutet die stete Vermittlung von sprachlichen Mitteln wie Wortschatz, Grammatik oder Aussprache in Verbindung mit themenorientierten Inhalten. Mit der funktionalen Fehlertoleranz werden die Lernenden nicht ausdrücklich verbessert, sondern durch das Vorbild der Lehrkraft korrigiert.

Im Kompetenzbereich „Hörverstehen / Hör-Sehverstehen“ erfassen die Schülerinnen und Schüler „den Inhalt von Liedern und Reimen und reagieren entsprechend gestisch und mimisch“ (ebd., S. 12). Für den Kompetenzbereich „Sprechen – an Gesprächen teilnehmen“ wenden die Kinder „formelhafte, häufig genutzte Sätze situationsgerecht an“ (ebd., S. 12). Im Kompetenzbereich „Sprechen –

zusammenhängendes Sprechen“ tragen die Lernenden „einfache Texte auswendig vor“ und nutzen vertraute formelhafte Wendungen und Sätze“ (ebd., S. 12).

Für die Schulentwicklung im Projekt der Musikalischen Grundschule ist festzuhalten, dass sich das Unterrichtsfach Englisch besonders gut für fächerübergreifendes Arbeiten mit Musik eignet: Die Schülerinnen und Schüler hören täglich englische Songs in den Medien, was sie dazu auffordert, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen. Es existieren zahlreiche Lieder, die sprachliches Material enthalten, um Phrasen formelhaft auswendig zu lernen und als Wendung in die eigene Sprachproduktion zu integrieren. Lieder und Songs werden häufig mehrmals gehört. Mit zunehmendem Hörverstehen fungieren sie als sprachliches Vorbild für Aussprache und Intonation.

Die englischen Songs werden mit digitalen Medien häufig als Musikclip gehört. Diese fördern die intrinsische Motivation vieler Kinder, zu dem Song auch zu tanzen, was wiederum gut im Musikunterricht aufgegriffen werden kann, wenn es darum geht, Musik zu hören, in Bewegung umzusetzen und zu reflektieren.

#### 4.4.1 Unterrichtsidee Englisch und Musik

**Thema der Einheit:** Squaredance – Tanzen im Quadrat

**Hauptintention:** Die Schülerinnen und Schüler tanzen nach mündlichen Anweisungen einen Squaredance.

##### Überblick über die Einheit:

##### **Stunde 1: Wir sammeln Informationen zu einem amerikanischen Volkstanz.**

Skript Konzert: Input zum Tanz: Kleidung, Ablauf, Musik

Skript Mediathek: Recherche im Internet zum Thema Squaredance, reflexives Gespräch am Ende der Stunde.

##### **Stunde 2 + 3 (Musik): Wir üben Tanzfiguren.**

Skript Konzert: Vermittlung von jeweils 4 Tanzfiguren

Skript Mediathek: Im Tandem üben die SuS die Schritte der Tanzfiguren und unterschiedliche Schrittkonstellationen mithilfe der Karten, gemeinsames Tanzen und ggf. reflexives Gespräch am Ende der Stunde.

##### **Stunde 4 (Englisch): Wir üben die Aussprache der Tanzfiguren.**

Skript Konzert: Input zur Aussprache der Tanzfiguren

Skript Mediathek: Üben der Aussprache der Tanzfiguren. Abschließend gemeinsames Tanzen mit gemeinsamer sprachlicher Begleitung und ggf. reflexives Gespräch.

#### **5. Stunde: Let's dance Squaredance!**

##### **Angestrebte und zu fördernde funktionale kommunikative Kompetenzen:**

**Kommunikative Fertigkeiten:** Die Schülerinnen und Schüler ...

- verstehen deutlich gesprochene formelhafte Tanzanweisungen (Hörverstehen).
- geben verständlich und laut formelhafte Tanzanweisungen für die Gruppe (Sprechen).

**Verfügung über sprachliche Mittel:** Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfügen über einen elementaren Vorrat an Wendungen, die sich auf die bestimmte konkrete Situation des gemeinsamen Tanzes beziehen (Wortschatz).
- artikulieren eine begrenzte Anzahl von Lauten verständlich (Aussprache und Intonation).
- verwenden prosodische Merkmale eines begrenzten Repertoires einfacher Wörter und Wendungen verständlich (Aussprache und Intonation).

**Interkulturelle Kompetenzen:** Die Schülerinnen und Schüler ...

- erhalten einen authentischen Einblick in eine fremde Kultur.

#### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:

Indem die Schülerinnen und Schüler einen Squaredance vor dem Hintergrund landeskundlicher Informationen tanzen,

- hören sie einem Musikstück aufmerksam zu (Rezeption).
- führen sie einen Tanz zu Musik aus (Transposition).
- erfahren sie Musik mit Bezug auf bestimmte Lebenszusammenhänge (Reflexion).

#### Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen:

Der ‚Modern American Squaredance‘ ist der offizielle Volkstanz der meisten Bundesstaaten der USA, darüber hinaus aber auch sehr beliebt im Nachbarland Kanada. In Europa wird Squaredance gern in England, Deutschland, Dänemark, Schweden und in Tschechien getanzt. Dies geschieht überall durch die gleichen standardisierten Tanzweisungen (calls), die ausschließlich auf Englisch erteilt werden. Dadurch können weltweit Personen mittanzen, solange sie die Kommandos ausführen können.

Squaredance entwickelte sich aus unterschiedlichen Volkstänzen, die die europäischen Einwanderer mit in ihre neue Heimat nahmen. Festgelegte Tanzschritte werden vom Caller (Ansager) in beliebiger Reihenfolge angesagt und von den Tänzern ausgeführt. In der Grundposition stehen je vier Paare auf den vier Seiten eines imaginären Quadrats (Square).

Das Thema Squaredance im Unterricht schafft einen hohen interkulturellen Bezug zu einem Zielsprachenland. Zudem wird die Bedeutung des Englischen als lingua franca deutlich. Es ist für potenzielle Mittanzende unerlässlich, die Anweisungen auf Englisch zu verstehen, um in der Gruppe erfolgreich agieren zu können.

Für die Arbeit in der Grundschule werden die 53 Basic-Figuren auf 8 zu lernende Figuren reduziert (Startfigur ‚Bow‘ plus 7 einfach durchzuführende Tanzfiguren). Im Squaredance bettet der Caller seine Anweisungen innerhalb eines selbst gesungenen Liedes ein. In dieser Unterrichtseinheit werden die Figuren nur angesagt, zunächst von der Lehrkraft, später können auch Timing-sichere Schülerinnen und Schüler diese Rolle übernehmen. Als musikalische Untermalung und taktgebende Hilfe beim Tanzen eignet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Musikstile. Bei der Auswahl ist auf 2/4- oder 4/4-Takt und ein Tempo zwischen 128 und 134 bpm zu achten.

Beim Squaredance steht traditionellerweise die Dame rechts vom Herrn. In der Grundschule sollte es keinen Zwang für gemischte Paare geben. Farbbezeichnungen, deren Anfangsbuchstaben eine Eselsbrücke darstellen (Boys = Blue, Girls = Green) stellen eine Alternative dar. Da die Unterschei-

derung von rechts und links bei Grundschulkindern noch nicht sicher ausgebildet ist, stellen Farbbänder für die linke Hand und den linken Fuß eine visuelle Hilfe dar.

Eine besondere Rolle kommt dem Caller zu, der sich die zu tanzende Choreografie ausdenkt und während des Tanzes ansagt. Die Herausforderung besteht darin, die nächste Figur rechtzeitig vor Ende der vorherigen Figur anzusagen, denn der Tanz soll ohne Unterbrechungen rhythmisch fließen. Dabei helfen Tanzkarten mit dem Namen und einer Abbildung der Figur und evtl. der Tanzanleitung. Diese Tanzkarten werden vom Caller zuvor in die gewünschte Reihenfolge gebracht.

Ein Lernerfolg ist sofort sichtbar: Alle vier Paare führen die gleiche Schrittfolge nach Anweisung aus, es kommt zu keinen rhythmischen Abweichungen durch die Tänzer; die Anweisungen werden vom Caller rechtzeitig klar und deutlich gerufen, es kommt zu keiner Unterbrechung des Tanzes durch ungewollten Stillstand.

Squaredance erfordert ein Vielfaches von acht plus mindestens einem Caller. Bei mehr SuS in der Klasse könnten jedem Square ein eigener Caller zugeteilt werden, oder aber zwei Kinder teilen sich die Aufgabe und rufen abwechselnd die Kommandos.

Die Tanzfiguren werden im Musikunterricht auf Deutsch eingeübt. So bleiben die Anweisungen für alle verständlich, das Einüben wird erleichtert. Im Englischunterricht wird zusätzlich zu landeskundlichen Informationen (Tanzkleidung, Abläufe) die Aussprache der Tanzfiguren geübt. Eine Besonderheit betrifft die Figur ‚Allemande‘, die von Amerikanern oft wie ‚Element‘ ausgesprochen wird.

Der Fokus der Unterrichtseinheit liegt nicht auf der sprachlichen Komponente, sondern auf dem gemeinsamen Erleben eines englischsprachigen Gruppentanzes.

Die visualisierten Tanzfiguren befinden sich im Anhang ab Seite 74.

## 4.5 Kunstunterricht und Musik

Kunst- und Musikunterricht zählen zu den ästhetischen Fächern. In ihren Kompetenzbeschreibungen arbeiten beide Fächer produktiv (Musik: Aktion, Kunst: Produktion) rezeptiv und reflexiv. Dabei bezieht sich die Musik auf auditives, die Kunst auf visuelles Material. Darüber hinaus gibt es im Fach Musik das Handlungsfeld der Transposition (Fachanforderungen Musik, 2018), in dem Musik mit unterschiedlichen Transformationsmethoden in Bilder, grafische Strukturen, Standbilder oder Szenen umgesetzt wird. In den Fachanforderungen Kunst (2019) wird explizit darauf hingewiesen, dass alle Arbeitsfelder die Möglichkeit zur fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Arbeit an den Kernproblemen bieten.

Die acht Kompetenzbereiche (in Abbildung 15 der zweite Ring) Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Interpretieren, Beurteilen, Herstellen, Gestalten und Verwenden entsprechen den Kompetenzen, die in den Fachanforderungen Musik in den 12 Tätigkeitsbereichen formuliert sind.

Speziell im „Arbeitsfeld Performance“ der Fachanforderungen Kunst (2019, S. 15) können Schülerinnen und Schüler „ihr Bedürfnis nach Bewegung künstlerisch nutzen und setzen ihren Körper gezielt als Ausdrucksmedium ein. Sie lernen dabei Unterschiede zwischen Darstellendem Spiel, Kunst und Sport kennen ...“.

Im Arbeitsfeld Medienkunst erstellen die Lernenden mit einfachen digitalen Techniken digitale Bildsequenzen. Schließlich gestalten die Kinder im Arbeitsfeld Kommunikationsdesign Werbespots.

Im Rahmen der Musikalischen Grundschule bietet das Unterrichtsfach Kunst vielfältige Möglichkeiten zu fächerverbindender oder -übergreifender Arbeit. Eine besondere Verzahnung von Musik und Kunst ist im Bereich der Transposition denkbar. Beim Erstellen von Werbespots könnten die Fächer Deutsch und Sachunterricht hinzukommen. Die Aufnahme von digitalen Bildsequenzen kann alle Schulfächer umfassen. Wenn eine Schule mit Tablets arbeitet, sind gemeinsame Absprachen bezüglich der Auswahl von Apps sinnvoll, damit sie in gemeinsamen Projekten von den Lernenden sinnvoll genutzt werden können.

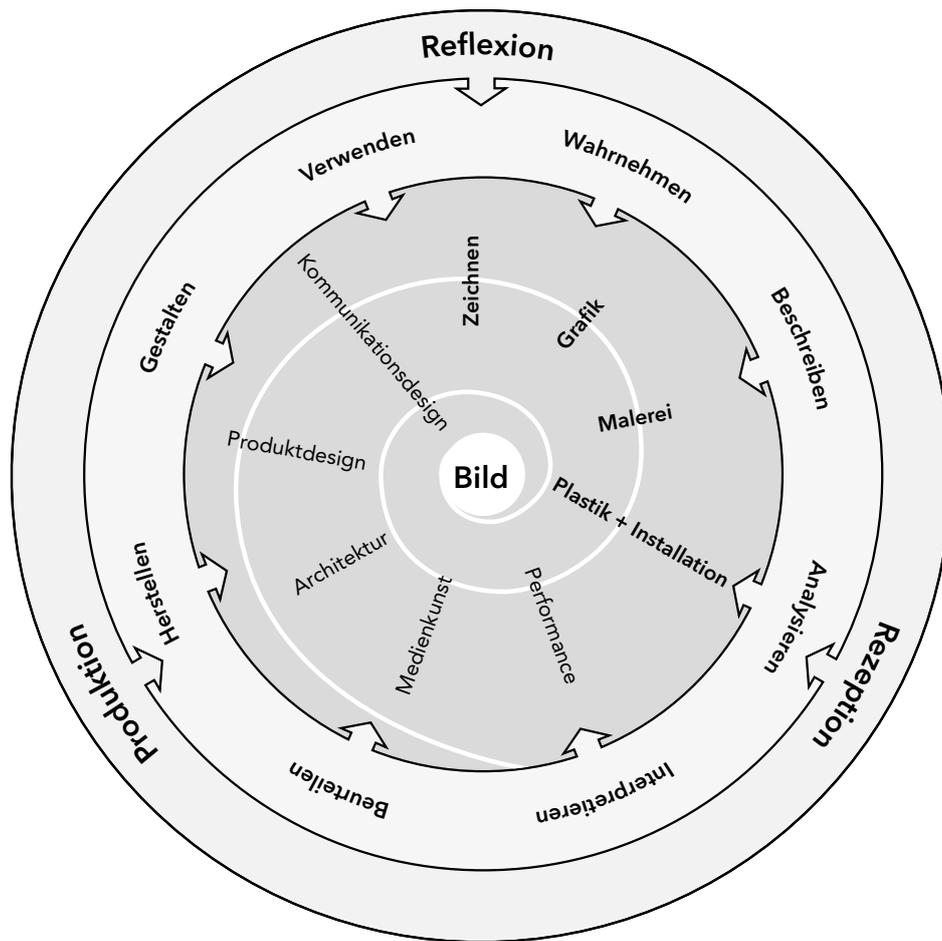


Abbildung 15: Fachkompetenzen Kunst (Fachanforderungen Kunst, 2019, S. 13)

### 4.5.1 Unterrichtsidee Kunst und Musik

**Thema der Einheit:** Von rhythmischen Kamelen und Klanglandschaften

**Thema der Stunde:** Wir gestalten eine Hörpartitur

**Hauptintention der Stunde:** Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Verständnis von Klangbild und Bildklang.

#### Einbindung in die Unterrichtseinheit:

Stunde 1: Zuordnen von Überschriften zum Musikstück

#### Stunde 2 und 3: Gestalten der Hörpartitur

Stunde 4 und 5: Erfinden von Musik zur Hörpartitur

#### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Kunst:

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenzen im Bereich ...

- Beschreiben, indem sie ihre Gedanken über eigene und fremde Werke äußern, Fachbegriffe verwenden und Techniken mit der jeweiligen Ausdrucksqualität unterscheiden.
- der Analyse, indem sie wesentliche, für die Wirkung der Hörpartitur relevante Gestaltungsmittel erkennen und benennen.
- der Interpretation, indem sie Farben und Formen im Hinblick auf ihre Wirkung untersuchen.
- Beurteilen, indem sie auf die eigenen Kompetenzen (bezogen auf die gestellte gestalterische Aufgabe) einschätzen können, ihr Urteil begründen und ihre Position vertreten.
- Herstellen, indem sie ihre Hörpartitur planen und gestalterisch umsetzen.
- der Gestaltung durch das bewusste Auswählen von Farben und Formen. Hierbei werden besonders die Gestaltungsentscheidung und die Reflexionskompetenz gefördert.
- Verwenden, da der Gestaltungsprozess reflektiert, über die entstandenen Ergebnisse kommuniziert und diese in der nächsten Stunde in eine Bewegungsperformance übertragen werden.

#### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:

Indem die Schülerinnen und Schüler zum Musikstück „Musica ricercata (Nr. 1)“ für Klavier von György Ligeti malen,

- setzen sie musikalische Verläufe in grafische Strukturen um (Transposition).
- hören sie einem Musikstück aufmerksam zu (Rezeption).

Indem die SuS die gemalten Bilder betrachten und kriteriengeleitet diskutieren,

- vergleichen und beschreiben sie kriteriengeleitet Ergebnisse musikalischer Gestaltungsaufgaben (Reflexion).
- benennen sie musikalische Gestaltungsmittel (Reflexion).

### Informationen zum Lerninhalt:

Rhythmen in Bildern lassen sich wahrnehmen, wenn man das Verhältnis der Farben und Formen zueinander genauer betrachtet. Sie können ungleichmäßig oder gleichförmig, unruhig oder fließend sein, aus geradlinigen oder unregelmäßigen Formen bestehen. Auf Musik übertragen, kann so aus Zeit der Musik der Raum eines Bildes werden und umgekehrt verhält es sich genauso.

Paul Klee (1879 - 1940) war Maler und Musiker. Er betrachtete das Malen als eine Art Musizieren mit Farben und Formen. Sein bildnerisches Werk zeigt eine Vielzahl von musikalischen Elementen, rhythmischen Landschaften und Kompositionen aus Farbfeldern. Klee verstand den Begriff des Rhythmus nicht nur als etwas Musikalisches, sondern auch als Wachstumsprozess in der Natur. Klees „Kamel“ zählt nicht von ungefähr zu seinen Hauptwerken. Es zeigt geradezu exemplarisch die Originalität des Künstlers, der inmitten einer brodelnden Kunstepoche seinen ganz eigenen Weg ging.

Das Bild ist gegenständlich – das Kamel ist deutlich zu erkennen. Es ist abstrakt in der Zuordnung von Farbebenen und der grafischen Elemente Kreis und Strich. Sie lassen sich zwar ohne Weiteres als Bäume verstehen, aber eben auch als Notenschrift, die den schwankenden Gang des Kamels durch eine (seine) Partitur zeigt – ein Bild, das man sehen und hören kann. Dieses Bild ist aufgebaut aus sich rhythmisch wiederholenden irregulären geometrischen Grundformen. Die Bildfläche ist durch feine, dunkle, parallel geführte Linien strukturiert. In die dadurch entstehenden Horizontalstreifen unterschiedlicher Breite sind kreisrunde Formen auf senkrechten Schäften eingefügt, sodass einzelnen Felder entstehen, die unterschiedlich farbig gefüllt sind. Ein Tierkörper fügt sich in die Baumrhythmen ein: Je zwei Dreiecke für die Ohren und die Höcker, zwei Kreise für die Augen, eine Senkrechte mit geschwungenem Ende für den Schwanz, vier Streifen für die Beine werden durch eine dunkle Umrisslinie zu einer Gesamtform geschlossen. Obwohl das Kamel in der Bildmitte platziert ist, dominiert es das Bildganze nicht; vielmehr scheinen die Landschaftselemente durch den Tierkörper hindurch und machen ihn auf diese Weise zu einem integralen Teil der Landschaft.

Das Musikwerk „Musica ricercata (Nr. 1)“ für Klavier von György Ligeti, entstanden in den Jahren 1951 - 1953, umfasst 85 Takte und soll eine Spiellänge von in etwa zwei Minuten haben. Mit minimalistischen Strukturen von Rhythmus und Klang erklingt ausschließlich der Ton a (außer ganz am Ende Einführung eines zweiten Tons d) in verschiedenen Oktavlagen, Kombinationen und Rhythmen. Diese musikalischen Strukturen lassen sich in Anlehnung an Paul Klees Gemälde „Kamel in rhythmischer Baumlandschaft“ in geometrischen Grundformen und fließenden Farbverläufen darstellen.

## Durchführung:

Phase/Zeit	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Einstieg und Hinführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lk präsentiert Paul Klees „Kamel in rhythmischer Baumlandschaft“ als stummen Impuls.</li> <li>- Die SuS äußern sich zunächst frei und beschreiben das Bild, daraufhin wird erneut die Musik vorgespielt. Die Lehrkraft nennt den Titel des Bildes und fordert SuS auf, eine Verbindung zwischen Musik und Bild herzustellen.</li> <li>- Die SuS denken zuerst allein nach, tauschen sich im Tandem aus, wiederholen im Plenum die Inhalte der vorangegangenen Stunde.</li> <li>- Die Lk gibt Informationen über die künstlerische Strategie Klees mit dem Hörauftrag, das Bild erneut zu analysieren. Anschließend tauschen sich die SuS im Tandem aus und kommen in eine erneute Analyse im Plenum.</li> </ul>	<p>Skript Konzert</p> <p>Klees „Kamel in rhythmischer Baumlandschaft“ Beamer</p> <p>Musica Ricercata</p> <p>Abspielmedium Musik</p> <p>Vortrag der Lehrkraft</p>
Arbeitsauftrag und Einrichten des Arbeitsplatzes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lk stellt das Ziel der Stunde vor und erklärt den Arbeitsauftrag: <i>Ziel ist es, ein Musikstück in ein eigenes rhythmisches Gemälde zu übertragen. Das Gemälde soll, ähnlich wie das Gemälde von Paul Klee, die Töne darstellen. Der Farbverlauf soll die Entwicklung der Dynamik aufgreifen.</i></li> <li>- Die SuS richten ihren Arbeitsplatz ein.</li> <li>- Die Lk erteilt den Arbeitsauftrag: <i>Gestalte ein Bild, in dem die Töne als Form dargestellt sind. Der Farbverlauf geht, mit zunehmender Lautstärke, von hell nach dunkel. Ich spiele die Musik sehr häufig vor. Höre mindestens einmal die Musik ganz an, bevor du anfängst zu malen.</i></li> </ul>	<p>Skript Ensemble</p> <p>Papier, Deckfarben, Pinsel</p> <p>visualisierte Kriterien</p>
Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS planen ihr gestalterisches Vorgehen und setzen die Aufgabe um.</li> </ul> <p>Die Lk spielt die Musik in der Endlosschleife ab, wobei sie jeweils den Anfang markiert. Alternativ hören die SuS die Musik über Kopfhörer und entscheiden selbst, wann sie die Musik hören.</p>	<p>Papier, Deckfarben, Pinsel, visualisierte Kriterien Musik</p> 

Phase/Zeit	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS betrachten die Arbeitsergebnisse im stummen Museumsgang: <i>Beurteile, auf welchem Bild die Kriterien besonders deutlich umgesetzt sind.</i> Die LK wiederholt die visualisierten Kriterien. Während des Museumsgangs erklingt die Musik.</li> <li>- Die Lk teilt Tandems ein und gibt den nächsten Arbeitsauftrag: <i>Ihr habt euch ein Bild ausgesucht, das für euch besonders deutlich die Kriterien umsetzt. Zeigt euch im Tandem gegenseitig, welches Bild ihr ausgesucht habt. Sprecht darüber, warum ihr das Bild ausgewählt habt. Danach kann jedes Kind im Plenum zu einem Bild sagen, warum auf diesem Bild die Kriterien besonders deutlich umgesetzt sind.</i></li> <li>- Das Plenum trifft sich im Sitzkreis. Einzelne Kinder stellen Bilder vor, in denen sie die Kriterien besonders deutlich umgesetzt sehen und begründen ihre Wahl. Die SuS diskutieren die Begründungen. Die Lk moderiert das Gespräch.</li> <li>- Abschließend wird die Musik noch einmal zu einem erneuten Museumsrundgang gehört.</li> </ul>	<p>Skript Rezension</p> <p>visualisierte Kriterien, Arbeiten der SuS</p> <p>Musik</p>

Im Anhang befinden sich die visualisierten Kriterien auf Seite 78 und 79.

## 4.6 Religionsunterricht und Musik

Das Kompetenzmodell im Fach Religion geht von den folgenden fünf prozessbezogenen Kompetenzen (siehe Abbildung 16) aus: religiös Bedeutsames wahrnehmen/darstellen, deuten, kommunizieren, darüber begründet urteilen sowie gestalten. Diese prozessbezogenen Kompetenzen werden in vier Kompetenzbereichen entfaltet und wiederum mit vier inhaltsbezogenen Kompetenzen verschränkt, die in den drei Anforderungsbereichen zu denken sind. In jedem Kompetenzbereich sind jeweils drei inhaltsbezogene Kompetenzen für die Eingangsphase sowie für die Jahrgangsstufen 3 bis 4 genannt.

Die Fächer Religion und Musik sind substantiell eng miteinander verbunden. In der Bibel als einem Stück Weltliteratur finden sich vielfältige bildhafte Dichtungen. Sie verbalisieren existenzielle menschliche Erfahrungen, die auch Kindern Gelegenheit zur Identifikation und Empathie anbieten. Schülerinnen und Schüler können ihre Lebenswelt in diesen Texten wiederfinden und mit ihrer Hilfe persönliche Themen verarbeiten. Im Verlauf der Musikgeschichte wurden häufig biblische Dichtungen als Programm Musik vertont oder sie dienten als Textgrundlagen für Lieder. Die sprachlichen biblischen Darstellungen können durch die musikalische Ergänzung andere individuelle Zugänge schaffen, die das Symbolverständnis der Lernenden fördern.

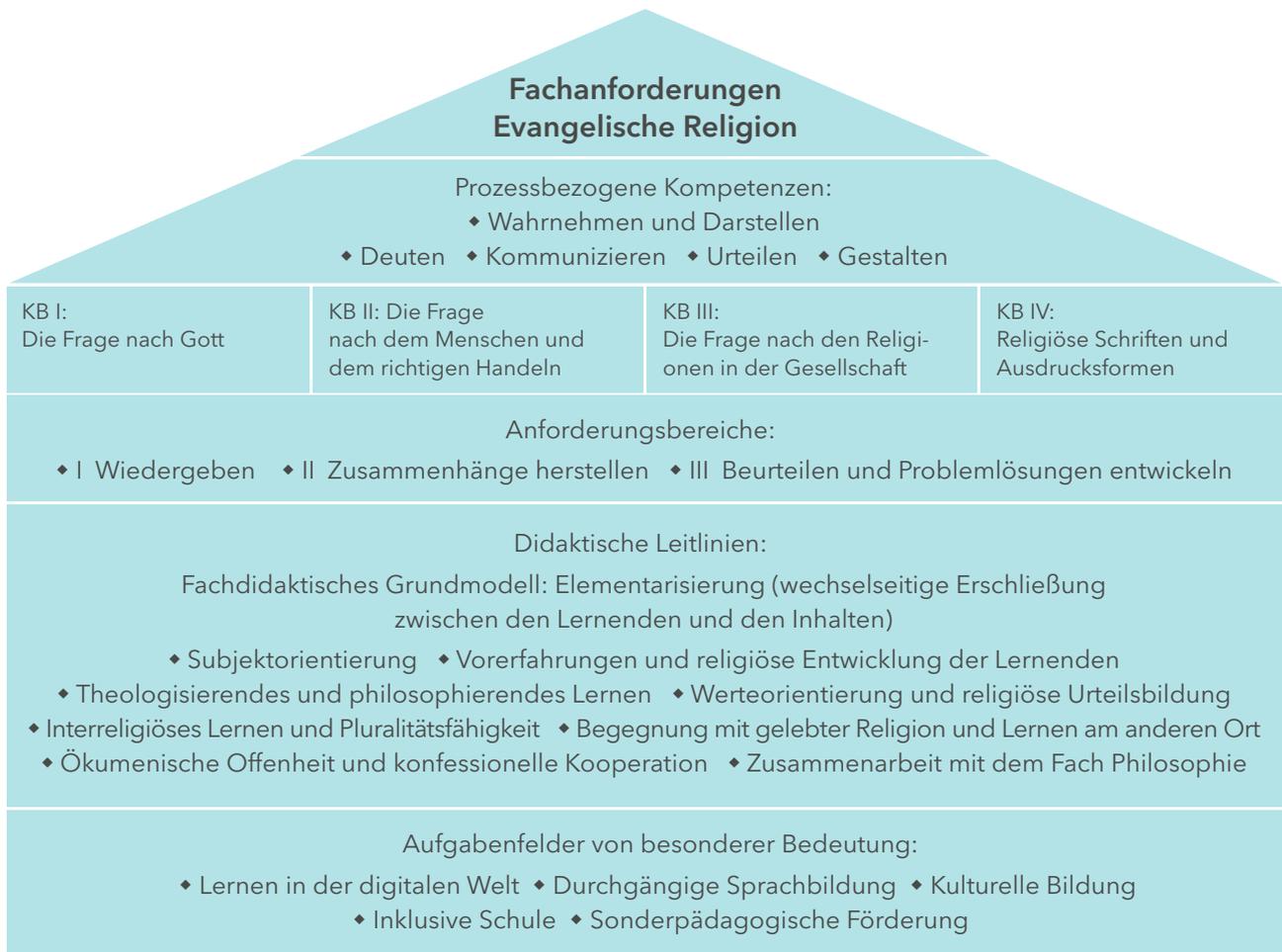


Abbildung 16: Auszug aus dem Haus des Religionsunterrichts ohne inhaltsbezogene Kompetenzen, Fachteam ev. Religion am IQSH

#### 4.6.1 Unterrichtsidee Religion und Musik

**Thema der Einheit:** Die Schöpfung

**Hauptintentionen der Einheit:** Die Schülerinnen und Schüler

- kennen alttestamentliche Geschichten, die unterschiedlich von Gott erzählen (G2),
- wissen um die Einzigartigkeit eines jeden Menschen (M1),
- setzen sich neben biblischen auch mit anderen Schöpfungstexten und -mythen (M5) auseinander,
- erkennen, dass Menschen ihr Erleben als Erfahrung mit Gott gedeutet haben (S4).

**Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Religion:**

- Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre verschiedenen Sichten auf die Welt zum Ausdruck und gehen dabei respektvoll sowie wertschätzend miteinander um.
- Deuten: Sie verstehen und deuten religiös bedeutsame Sprache, auch musikalische.
- Urteilen: Dabei entwickeln sie ein begründetes Urteil, welche Sicht der Weltentstehung sich in einem Musikstück ausdrückt und vergleichen dies mit dem Bibeltext sowie ihrer eigenen Haltung. (Die Lernenden werden sich ihrer eigenen Gedanken, Vorstellungen, Meinungen bewusst, äußern diese und verändern sie evtl., indem sie sie mit den Perspektiven anderer vergleichen.

**Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:**

Indem die Schülerinnen und Schüler der Filmmusik „The Blue Planet“ von Hans Zimmer, Jacob Shea und David Fleming Schöpfungsbilder begründet zuordnen ...

- hören sie einem Musikstück aufmerksam zu (Rezeption).
- beschreiben sie durch Musik ausgelöste Empfindungen (Rezeption).
- stellen sie Bezüge zwischen Musik und einer außermusikalischen Vorlage her (Reflexion).

**Durchführung:****1. Stunde**

Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Einstieg	Die SuS sitzen im Kreis um eine Kerze herum. Eine Klangschale wird angeschlagen. Während der Klang zu hören ist, achten alle SuS auf ihren eigenen Klang. Danach legen sie nacheinander einen Sonnenstrahl und/oder eine Träne (z. B. in Form von speziellen Muggelsteinen) in die Mitte und teilen das individuelle Befinden mit. Im Chor begrüßt die Klasse das jeweilige Kind mit den Worten „Schön, dass du da bist, (Name)!“.	Kerze, Klangschale, Sonnenstrahlen, Muggelsteine
Hinführung	Die Lk benennt das Ziel der Stunde: <i>Wir untersuchen, wie die Welt entstanden sein könnte.</i> Anknüpfen an Vorerfahrungen: Die Kinder eruieren ihr eigenes Wissen und Denken im Gespräch.  Die Lk stellt den Hörauftrag: <i>Beschreibe, wie die Welt nach dieser Erzählung entstanden ist.</i> Sie erzählt den ersten biblischen Schöpfungsmythos (unter Einbezug von verwandten Aussagen des Koran) mithilfe eines Bodenbildes.  Danach tauschen sich die SuS im Tandem über den Hörauftrag aus und besprechen die Inhalte im Plenum (DAB). Dabei erkennen die Lernenden die missverständliche Formulierung des Schöpfungs- „Tages“ und theologisieren über mögliche Bedeutungen.	Skript Konzert, hier in Kreisform Schöpfungsmythos, Bodenbild
Erarbeitung	Die SuS verfassen einen Brief, in dem sie ihre Meinung an den Verfasser des Bibeltextes schreiben (evtl. als Bild gemalt).	Skript Ensemble, Briefpapier
Reflexion	In einer Autorenrunde lesen einzelne SuS ihre Texte vor. Die zuhörenden SuS achten auf die Meinung des Autorkindes. Im Anschluss nehmen sie begründet Stellung zur vorgetragenen Meinung.	Skript Rezension Texte der SuS

## 2. Stunde

Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Einstieg	Anfangsritual, siehe Stunde 1!	
Hinführung	Die Lk zeigt als stummen Impuls ein Schöpfungsbild. Die SuS denken allein nach, tauschen sich im Tandem über ihre Gedanken aus und erzählen im Plenum ihre Gedanken zur Schöpfung.	Skript Konzert hier in Kreisform, Schöpfungsbild
Erarbeitung	<p>Die Lk benennt das Ziel der Stunde: <i>Wir beurteilen, ob ein Musikstück zur Erzählung von der Schöpfung passt.</i></p> <p>Die Lk erklärt den Verlauf: <i>Auf dem Fußboden siehst du viele unterschiedliche Darstellungen der Schöpfung. Schau dir alle Bilder genau an und überlege, welches Bild für dich am besten zur Musik passt und warum. Bitte höre der Musik zu und sprich erst wieder, wenn die Musik nicht mehr zu hören ist.</i></p> <p>Die Lk spielt die Musik in einer Schleife mehrfach ab, kennzeichnet jeweils den Anfang. Die SuS gehen stumm von Bild zu Bild zu Bild.</p> <p>Die Lk teilt die SuS in Tandems ein. <i>Ihr habt alle Bilder angeschaut und euch überlegt, welches Bild für euch besonders gut zur Musik passt. Zeigt euch nun gegenseitig, welches Bild für euch am besten zur Musik passt. Begründet auch, warum dieses Bild für euch am besten zur Musik passt. Am Ende der Stunde kann mir jedes Kind ein Bild zeigen und begründen, warum dieses Bild am besten zur Musik passt. Bitte spricht im Flüsterton. Das kleinere Kind beginnt.</i></p> <p>Die Lk spielt erneut die Musik in einer Schleife mehrfach ab. Die SuS führen sich gegenseitig zu ihren ausgewählten Bildern und begründen ihre Auswahl.</p>	Skript Ensemble, Bilder zur Schöpfung, Abspielmedium Musik, Musik: The Blue Planet: 00:00-01:10
Reflexion	Das Plenum sitzt im Kreis. Einzelne Kinder stellen die Bilder vor, die für sie am besten zur Musik passen und begründen ihre Wahl. Alle Kinder theologisieren über die Auswahl: Die SuS werden sich ihrer eigenen Gedanken, Vorstellungen, Meinungen bewusst, äußern diese und verändern sie evtl., indem sie sie mit den Perspektiven anderer vergleichen. Die Lk moderiert die Diskussion.	Skript Rezension Schöpfungsbilder

Im Anhang befinden sich das Schöpfungsbild und die weiteren Bilder zur Schöpfung ab Seite 80.

## 4.7 Philosophieunterricht und Musik

Der Philosophieunterricht wird verstanden als Erziehung zu – methodisch gestützter – Nachdenklichkeit und als Mittel zur Orientierung im Denken und Handeln (Fachanforderungen Philosophie, 2019, S. 9). Didaktisch ist der Philosophieunterricht darauf angelegt, das selbstständige Denken der Schülerinnen und Schüler systematisch zu fördern. Er folgt dabei dem Prinzip der Problemorientierung, das dem Unterricht konzeptionell die Richtung weist; Fragwürdiges aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder bildet dabei den Ausgangspunkt (ebd., S. 10). Die Fachanforderungen definieren Kompetenzerwartungen hinsichtlich der vier Reflexionsbereiche des Faches (ebd., S. 9). Die vier Reflexionsbereiche werden im Sinne der vier Fragen Kants markiert und sind als Kernbereiche fachlichen Lernens zu verstehen (ebd., S. 16):

- Reflexionsbereich I: Was kann ich wissen? (erkenntnistheoretischer Reflexionsbereich)
- Reflexionsbereich II: Was soll ich tun? (moralischer Reflexionsbereich)
- Reflexionsbereich III: Was darf ich hoffen? (metaphysischer Reflexionsbereich)
- Reflexionsbereich IV: Was ist der Mensch? (anthropologischer Reflexionsbereich)

Kern eines jeden Philosophieunterrichts ist die Erziehung zur Nachdenklichkeit oder die Einübung ins Reflektieren. Philosophische Reflexionskompetenz wird im Sinne der fachspezifischen Kompetenzerwartungen in fünf philosophische Basiskompetenzen unterteilt. Dies sind die Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, die Argumentations- und Urteilskompetenz sowie die Darstellungskompetenz. Die Kompetenzen bedingen einander und sind ständig aufeinander bezogen (ebd., S. 13). Sie werden auf ein spezifisches Unterrichtsthema bezogen und unter Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche aufgeschlüsselt (Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie, 2020, S. 9). Nach Zuordnung der Basiskompetenzen zu einem Thema erfolgt die Aufschlüsselung eines Themas nach den im Leitfaden zu jedem Thema benannten themenbezogenen Kompetenzen. Daraufhin werden die im Leitfaden vorgeschlagenen exemplarischen Lerninhalte zugeordnet. Sie sind als Vorschläge zu verstehen und somit selbst nicht verbindlich.

### 4.7.1 Unterrichtsidee Philosophie und Musik

**Thema der Einheit:** Meine Gefühle

**Thema der Stunde:** Wir beschreiben Gefühle zu einem Musikstück.

**Hauptintention der Stunde:** Die SuS erörtern, ob und wie (neue) Erkenntnisse und Gedanken (das Musikstück) Gefühle beeinflussen können.

**Einbindung in die Unterrichtseinheit:**

1. Stunde: Wir benennen Gefühle.
2. Stunde: Wir beschreiben Gefühle zu einem Musikstück.
3. Stunde: Wir zeigen, welche Musik bei uns gute Gefühle verursacht.

**Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Philosophie:**

- Wahrnehmungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...
  - richten ihre Aufmerksamkeit auf die eigenen Gefühle und Empfindungen.
  - erheben die eigenen Wahrnehmungserfahrungen bewusst zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und analysieren diese im Zusammenhang mit den Erfahrungen anderer (FA, S. 14).

- Deutungskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...
  - nehmen Deutungen auf der Grundlage von Wahrnehmungen vor.
  - vergleichen, prüfen und bewerten Deutungsmöglichkeiten von Phänomenen und Sachverhalten (FA, S. 14).
- Argumentationskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler ...
  - formulieren ein eigenes Argument.
  - vergleichen verschiedene Argumente miteinander (FA, S. 14).

### Angestrebte und zu fördernde Fachkompetenzen im Fach Musik:

Indem die Schülerinnen und Schüler zur Komposition „The Banquet, 6. Sword Dance“ von Tan Dun eine pantomimische Darstellung entwickeln,

- setzen sie durch Musik ausgelöste Empfindungen in Bilder um (Transposition).
- hören sie einem Musikstück aufmerksam zu (Rezeption).

Indem die SuS die zur Musik passende pantomimische Darstellung präsentieren und diskutieren,

- beschreiben sie Musik in ihrer subjektiven Wirkung (Rezeption).
- vergleichen sie Ergebnisse musikalischer Gestaltungsaufgaben (Reflexion).

### Didaktische und methodische Überlegungen:

Gedanken und Gefühle als Phänomene zu verstehen, die in jedem Menschen auftauchen, sind meist auf äußere Geschehnisse oder Objekte bezogen (vgl. Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie, 2020, S. 7). Sie werden als Formen psychischen und mentalen Erlebens wahrgenommen und entfalten unterschiedliche Wirkung. Diese Gefühle in ihrer Wirkung zu analysieren oder darüber zu diskutieren, inwiefern sie willentlich hervorzurufen, zu unterdrücken oder zu steuern seien, ist begleitet von fachlichen und fachübergreifenden Zielen: Hinsichtlich eigener Zustände - wie drängende Gedanken und Emotionen - Bewusstsein zu erlangen, diese zu benennen, sie anderen und sich selbst gegenüber zum Ausdruck zu bringen, um letztlich auch Kontrolle über das eigene Innenleben zu erwerben. „Dabei wird die Selbstbeobachtung gestärkt und die emotionale Kompetenz erweitert“ (ebd.).

Im Vorfeld der hier skizzierten Stunde sollten die Kinder sich beispielsweise mittels ausdrucksstarker Gefühlsbilder (siehe Anhang Seite 84), durch Standbilder und Pantomime mit dem Ausdrücken und Identifizieren von Gefühlen auseinandergesetzt haben. Ebenso mit Situationen, die solche Gefühle bei ihnen auslösen. Themenbezogene Kompetenzen: „SuS identifizieren und benennen Gefühle wie Traurigkeit, Fröhlichkeit etc. (zum Beispiel auf bildnerischen Darstellungen)“ und „stellen Vermutungen darüber an, wie die eigenen Gefühle und die der anderen zu erkennen sind“ (ebd., S. 11). Dabei geht es dann um die exemplarischen Lerninhalte: „Sich wohlfühlen, sich schlecht fühlen - wie sich unsere Gefühle mitteilen und wie ich sie erlebe“ und um „Möglichkeiten, mit den eigenen Gefühlen umzugehen und diese zum Ausdruck zu bringen.“ Ziel der Unterrichtseinheit ist es, sich mit Gefühlen auseinanderzusetzen. Es geht darum, eine eigene Position zu finden, ob und welche Musik bei den Schülerinnen und Schülern Gefühle auslöst und wie man durch Musik aufkommende Gefühle darstellen kann.

**Durchführung:**

Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
Einstieg	<p>SuS und die Lk sitzen im „Konzert.“</p> <p>Impuls: Die Lk zeigt die Gefühlsbilder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fröhlich/glücklich</li> <li>- wütend/zornig</li> <li>- traurig</li> <li>- ängstlich</li> </ul> <p>Die SuS denken allein über den Impuls nach, tauschen sich im Tandem darüber aus und kommen anschließend im Plenum in wiederholender Funktion über die grundlegenden Gefühle ins Gespräch.</p>	Skript Konzert, Plenum, Gefühlsbilder
Problematik- sierung	<p>Die Lk stellt die Problemfrage vor: Kann dieses Musikstück Gefühle in dir auslösen?</p>	
Kontroverse	<p>Die Lk stellt das Ziel der Arbeitsphase vor: <i>Stelle die Gefühle, die die Musik in dir auslöst, pantomimisch dar! Am Ende der Stunde stellen einige Kinder ihre Pantomime zur Musik vor. Danach diskutieren wir gemeinsam, ob dieses Musikstück Gefühle auslösen kann.</i></p> <p>Die Lk spielt Musik ein- bis zweimal vor mit dem Hörauftrag: <i>Höre dir die Musik an und überlege oder probiere allein für dich aus, wie du deine von der Musik ausgelösten Gefühle pantomimisch darstellen möchtest.</i></p> <p>Die Lk teilt die 4-er Gruppen ein, leitet sie an, sich an einem definierten Platz im Raum in einen engen Kreis zu setzen und gibt aus jeder Gruppe einem Kind einen roten Punkt in die Hand.</p> <p><i>Ihr habt euch überlegt, wie ihr eure von der Musik ausgelösten Gefühle pantomimisch darstellen möchtet. Erzählt nun den Kindern eurer Gruppe, wie ihr eure Gefühle zur Musik pantomimisch darstellen möchtet. Das Kind mit dem roten Punkt beginnt. Danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Ihr habt 2 Minuten Zeit.</i></p> <p>Die SuS erzählen sich gegenseitig, wie sie die durch die Musik ausgelösten Gefühle pantomimisch darstellen würden. Die Lk achtet darauf, dass alle Kinder ihre Vorschläge einbringen und nicht vorschnell mit der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe begonnen wird.</p>	<p>Skript Ensemble, Abspielmedium Musik, Musik: The Banquet, 6. Sword Dance</p>



Phase	Aktivitäten und Unterrichtsorganisation	Medien/ Materialien
	<p><i>Ihr habt von den anderen Kindern eurer Gruppe viele Ideen gehört, wie man die Gefühle zur Musik pantomimisch darstellen könnte. Beratet nun, wie ihr in der Gruppe gemeinsam die Gefühle zur Musik pantomimisch darstellen möchtet. Diese Musik hört ihr mehrmals hintereinander. Wenn ihr euch abgesprochen habt, übt ihr, die Pantomime zu spielen. Ziel ist es, dass ihr am Ende der Stunde eure Pantomime der Klasse vorstellen könnt.</i></p> <p>Die Lk macht jeweils deutlich, wann das Musikbeispiel wieder von vorn beginnt. Die Lk beobachtet die einzelnen Gruppen. Nach fortgeschrittenen Hördurchgängen fragt die Lk ab, wie oft die SuS das Hörbeispiel noch anhören möchten, um die Arbeit zu beenden. Alle einigen sich auf eine zeitliche Begrenzung.</p>	
Reflexion	<p>Die Lk holt die SuS zurück ins Konzert.</p> <p><i>Es war euer Ziel, die Gefühle, die die Musik in euch auslöst, pantomimisch darzustellen. Habt ihr euer Ziel erreicht? Daumenprobe.</i></p> <p>Die Lk moderiert ggf. in Konfliktsituationen. Es ist möglich, dass die Musik bei einzelnen Kindern keine Gefühle ausgelöst hat, was kein falsches Arbeitsergebnis darstellt, jedoch in einzelnen Gruppen zu Konflikten geführt haben kann. Hier benötigt die moderierende Lehrkraft viel Fingerspitzengefühl, um den weiteren Reflexionsprozess im Sinne der inhaltlichen Kontroverse zu begleiten.</p> <p>Die Lk bestimmt eine Gruppe, das Arbeitsergebnis vorzustellen und erteilt den Hörauftrag für die zuschauenden SuS zu beurteilen, ob die Gefühle, die durch die Musik ausgelöst wurden, pantomimisch dargestellt wurden.</p> <p>Einige SuS stellen ihre pantomimische Darstellung zur Musik vor. Im Plenum werden die kontroversen Ansichten diskutiert. Die LK moderiert den Diskussionsverlauf.</p> <p>Die Lk lenkt den Diskussionsverlauf auf die Problemfrage der Stunde: <i>Die Problemfrage war, ob dieses Musikstück Gefühle in dir auslöst. Setze deinen Namensmagneten auf die Positionslinie zwischen ja und nein!</i></p> <p>Die Lk moderiert die Auswertung der Positionierungen.</p> <p>Als Aufgabe für die folgende Stunde werden die SuS beauftragt, eigene ganz individuelle Hörbeispiele mitzubringen, die bei ihnen Gefühle auslösen.</p>	<p>Skript Konzert, Skript Rezension</p> <p>Musik</p> <p>Positionslinie und Namens- magnete</p>

Im Anhang befinden sich die verwendeten Bilder zu den Gefühlen auf Seite 84.

## 4.8 Musikunterricht

Musikunterricht ist historisch aus dem Fach „Singen“ entstanden (Fuchs, 2015). Noch heute ist Singen Bestandteil des Unterrichtsfachs, jedoch gehen die Inhalte weit darüber hinaus. Wie das Kompetenzquadrat der Fachanforderungen Musik (2018, S. 13) in Abbildung 17 veranschaulicht, sollen die beiden Kompetenzbereiche „Musik gestalten“ und „Musik erschließen“ aufeinander bezogen werden. In jeder Einheit werden die 4 Handlungsfelder Aktion, Transposition, Rezeption und Reflexion berücksichtigt. Jeweils in der Eingangsphase und den Jahrgangsstufen 3 bis 4 werden alle zwölf Tätigkeitsbereiche angesprochen. Die Unterrichtseinheiten unterliegen den drei Themenbereichen Musik und ihre Ordnung, Musik und ihre Entwicklung sowie Musik und ihre Bedeutung. Daraus ist zu entnehmen, dass der Musikbegriff durch Singen, Musik mit Instrumenten gestalten, Musik erfinden und arrangieren, gehörte Musik umsetzen in Bewegungen, Bilder und Sprache, Musik hören, beschreiben und einordnen sowie Musik bezüglich ihrer Wirkung, ihres Kontexts und Programms umrissen ist. Auch im Unterrichtsfach Musik sollen alle drei Anforderungsbereiche angesprochen werden. Daraus ergeben sich Aufgabenstellungen, die über das angeleitete Singen und Musizieren im Plenum deutlich hinausgehen: Musikalische Kompetenzen sollen in ständiger Verzahnung von Gestalten und Erschließen vielfältig in zusammenhängenden thematischen Einheiten vermittelt werden.

Das Handlungsfeld der Transposition spricht explizit außermusikalische Bereiche an: Musik wird zum inneren Besitz der Kinder, indem sie diese Musik sehr oft hören und diese in andere Wahrnehmungsbereiche umsetzen. Die Musik wird für die Kinder greifbarer und kann auf dieser Grundlage beschrieben und reflektiert werden (im Überblick dazu Oberschmidt & Zöllner-Dressler, 2019).

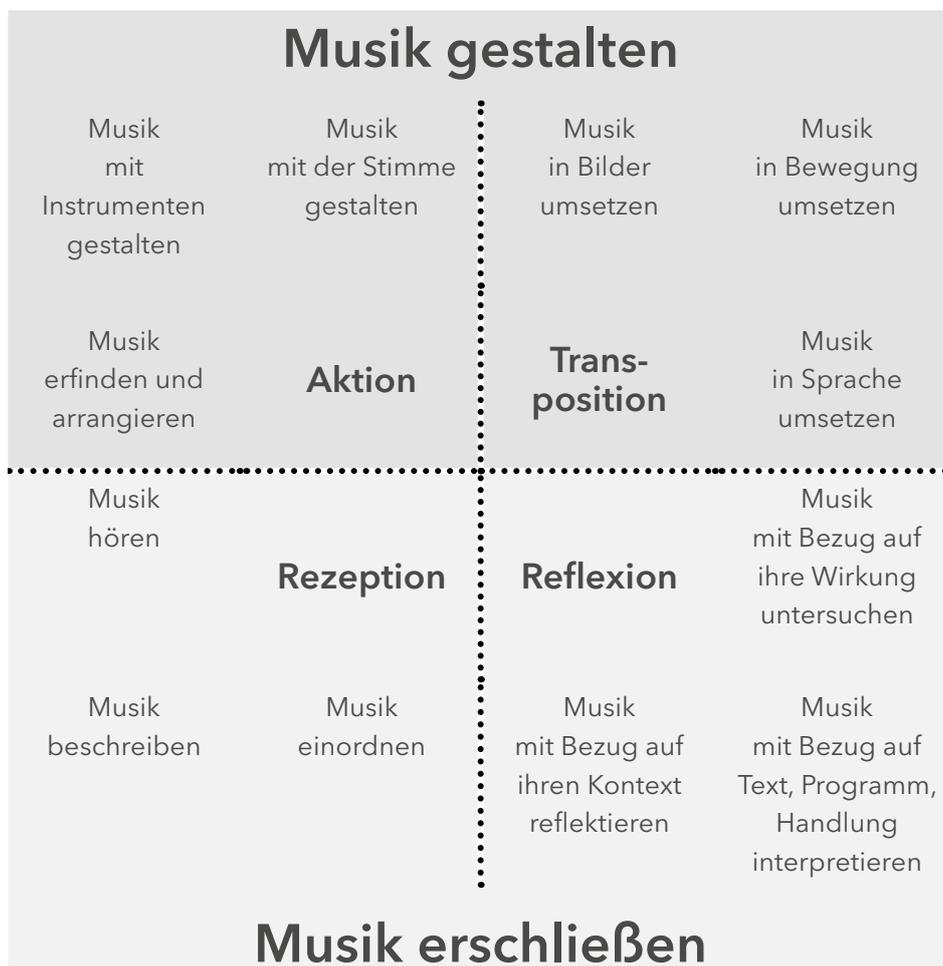


Abbildung 17: Kompetenzquadrat Musik (Fachanforderungen Musik, 2018, S. 13)

Im Tätigkeitsbereich „Musik in Bilder umsetzen“ sollen die Schülerinnen und Schüler „durch Musik ausgelöste Empfindungen in Bilder oder Farben umsetzen, musikalische Verläufe in grafische Strukturen umsetzen und Bilder zu darstellender Musik gestalten“ (Fachanforderungen Musik, S. 16). Im Projekt der Musikalischen Grundschule bietet sich hier die Möglichkeit, dass Kunst- und Musiklehrkräfte Transpositionsprojekte gemeinsam planen und durchführen.

„Tänze zu Musik ausführen“ (ebd.) ist eine anzustrebende musikalische Kompetenz im Tätigkeitsbereich „Musik in Bewegung umsetzen“. Dieser Kompetenzbereich könnte im Projekt der Musikalischen Grundschule fächerübergreifend mit dem Unterrichtsfach Sport gestaltet werden.

Abschließend bildet der Tätigkeitsbereich „Musik in Sprache umsetzen“ unterschiedliche gemeinsame Planungsgrundlagen mit dem Unterrichtsfach Deutsch. Allgemein geläufig ist es, neue Texte zu bekannten Liedern zu erfinden und dabei bestimmte Reimschemata oder Rhythmen zu beachten. Ebenso verhält es sich mit Rhythmen, zu denen Sprechtexte erfunden werden. Um „durch Musik ausgelöste Empfindungen in ein Gedicht, eine Geschichte“ (ebd.) umzusetzen, bieten sich Formen aus dem kreativen Schreiben an. So könnten musikalische Formen, wenn sie durch andere musikdidaktische Methoden zunächst für die Kinder erlebbar gemacht wurden, als Grundlage dienen, um in poetischen Formen versprachlicht zu werden. Eine ansprechende Präsentation der gestalteten Texte kann dann vor der jeweiligen Musik von den Kindern auch mittels digitaler Geräte gestaltet werden.

Musikalische Verläufe könnten in Geschichten oder Spielszenen umgesetzt und danach verschriftlicht, überarbeitet und präsentiert werden.

#### 4.8.1 Unterrichtsidee Musik

**Thema der Einheit:** „Bolla di sapone“

**Hauptintention:** Die Schülerinnen und Schüler gestalten das Lied „Bolla di sapone“.

##### Didaktische Überlegungen und Entscheidungen:

„Bolla di sapone“ ist das italienische Wort für Seifenblase. Durch die Vokale lässt sich die Melodie mit dem italienischen Text besser gestalten.

Bei der Wahrnehmung eines Liedes kann der Fokus auf den Text mit seinem Rhythmus oder auf die Melodie mit ihren zugrundeliegenden Harmonien gelegt werden. Ein Kanon zeichnet sich durch die harmonische Struktur aus, die in allen Phrasen gleichbleibt. Menschen, die beim Hören mehr auf die Sprache achten, empfinden einen Kanon als ungeordnetes Chaos. Aus diesem Grund enthält der Kanon „Bolla di sapone“ in allen 3 Phrasen den gleichen Text. Durch das langsame Tempo und die einfachen Harmonien können die Lernenden in der Phase des Liederwerbs den Fokus gerichteter auf die Verinnerlichung der Harmonien legen. Die Wahrnehmung der Harmonien ist für die weitere Gestaltung des Kanons wichtig.

Damit die Lernenden den Kanon in einem kreativen Prozess gestalten können, müssen sie ihn zunächst singen können und sowohl inhaltlich als auch harmonisch und formal durchdrungen haben. Aus diesem Grund lernen die Schülerinnen und Schüler zuerst den Kanon im Skript Konzert. Danach muss der Kanon geübt werden. Dies geschieht im Skript Mediathek mit unterschiedlichen Aufgabentypen aus

verschiedenen Tätigkeitsbereichen, unter denen die Lernenden auswählen dürfen. Lediglich die harmonische Begleitung ist eine differenzierte Pflichtaufgabe, um zu gewährleisten, dass die Lernenden den Kanon harmonisch durchdringen. Im Anschluss können die Lernenden den Kanon nach eigenen Vorlieben umgestalten (Skript Ensemble), präsentieren und diskutieren (Skript Rezension).

### Überblick über die Einheit

Inhalte	Förderung der Kompetenzen	Aktion	Transposition	Rezeption	Reflexion
<p><b>1. Stunde</b>            Skript Konzert: Die Lk singt das Lied mehrmals mit je einem Hörauftrag vor:            - <i>Spekuliere, worum es in dem Lied geht!</i>            - <i>Nenne Teile aus dem Text und versuche sie zu übersetzen!</i>            - <i>Zeige den Melodieverlauf mit der Hand mit!</i></p> <p>Jeweils nach einem Hörauftrag erfolgt ein Austausch mit der Methode DAB.</p> <p>Danach lernen die SuS das Lied mit der Methode Call and Response.</p> <p>Sie vertiefen es, indem sie Tücher passend zum Melodieverlauf bewegen. Abschließend singen die SuS das Lied im Kanon und bewegen dazu die Tücher im Raum.</p> <p><b>2. + 3. Stunde</b>            Der Kanon wird als Einstieg gesungen.</p> <p>Skript Mediathek: Die Lk stellt die Wahlangebote vor:            1. Begleitung des Kanons auf Stabspielen (Pflichtaufgabe)            2. Singen im Kanon zu einer Aufnahme (Wahlaufgabe)            3. Umsetzen des Kanons in Bewegungen mit Tüchern (Wahlaufgabe)            4. Neutexten des Kanons durch Wörter mit unterschiedlichen Silbenzahlen (Wahlaufgabe) mit Vorhersage der Dauer des Kanons mit unterschiedlichen Texten (Wahlaufgabe)</p> <p>Am Ende der Stunde stellen einzelne SuS Ergebnisse vor. Außerdem wird der Kanon gemeinsam musiziert und gesungen. Es wird an der Klangqualität gearbeitet.</p> <p><b>4. Stunde</b>            Skript Ensemble: Die SuS gestalten den Kanon nach eigenen Vorlieben.</p> <p><i>Es ist das Ziel, dass ihr den Kanon mit einem eigenen Wort gestaltet. Musik und Tanz sollen zum Wort passen. Denke allein nach, mit welchem Wort du den Kanon singen und wie du dazu spielen und tanzen möchtest. Du hast eine Minute Zeit.</i></p>	<p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hören einem Lied aufmerksam zu.</li> <li>- benennen musikalische Verläufe.</li> <li>- singen ein Lied rhythmisch und melodisch angemessen.</li> <li>- singen ein Lied in kindgemäßer Lage.</li> <li>- gestalten ein Lied mit Bewegungen.</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>

Inhalte	Förderung der Kompetenzen	Aktion	Transposition	Rezeption	Reflexion
<p>Die Lk teilt die SuS in Gruppen ein und weist ihnen einen Platz zum Austauschen zu. Sie gibt den Auftrag zu ermitteln, wer das größte Kind der Gruppe ist.</p> <p><i>Ihr habt euch überlegt, mit welchem Wort ihr den Kanon passend mit Musik und Tanz gestalten möchtet. Erzählt euch nun gegenseitig eure Ideen. Das jüngste Kind beginnt. Danach geht es im Uhrzeigersinn weiter. Ihr habt eine Minute Zeit.</i></p> <p><i>Ihr habt die Ideen kennengelernt, wie ihr den Kanon mit einem eigenen Wort gestalten könntet. Beratet nun zusammen, wie ihr mit der Gruppe den Kanon mit einem Wort und passender Musik und Tanz gestalten möchtet. Ihr habt dazu 2 Minuten Zeit.</i></p> <p><i>Gestaltet den Kanon mit einem eigenen Wort. In 10 Minuten sollt ihr euer Ergebnis im Plenum vorstellen.</i></p> <p><i>Es war das Ziel, den Kanon mit einem eigenen Wort zu gestalten. Habt ihr das Ziel erreicht? Daumenprobe.</i></p> <p><i>Gruppe X präsentiert ihr Arbeitsergebnis. Alle anderen Kinder erhalten den Hörauftrag zu überprüfen, mit welchem Wort die Gruppe den Kanon gestaltet hat und zu beurteilen, ob Musik und Tanz zum Wort passen.</i></p> <p>Variante 1: Sie gestalten den Kanon auf Stabspielen und präsentieren ihn mit Tüchern in Präsenz.</p> <p>Variante 2: Sie gestalten den Kanon mit dem iPad auf virtuellen Instrumenten. Sie nehmen einen Film auf, in dem sie Tücher passend bewegen. In der Präsentation werden die Einzelteile dargestellt und die Kinder singen dazu in Präsenz.</p> <p>Variante 3: Die Kinder gestalten den Kanon mit dem iPad und der App iMovie. Als Filmspur verwenden sie selbst aufgenommene Filmausschnitte. Die Tonspur nehmen sie mit der App iMovie oder mit der App GarageBand auf.</p> <p>Skript Konzert: Die SuS stellen ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vor. Dazu erhalten alle SuS den Hörauftrag zu beurteilen, ob die Kriterien umgesetzt wurden.</p> <p>Skript Rezension: Die Lk moderiert die Diskussion des Hörauftrags.</p>	<p>Die SuS ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- singen ein Lied rhythmisch und melodisch angemessen.</li> <li>- setzen grundlegende Spieltechniken auf dem Schulinstrumentarium um.</li> <li>- setzen einfache Formen der Notierung von Musik um.</li> <li>- erfinden kriteriengeleitet eigene Bewegungsfolgen.</li> <li>- erfinden neue Texte zum Lied.</li> <li>- benennen musikalische Verläufe.</li> <li>- erklären Bezüge zwischen Musik und einer außermusikalischen Vorlage.</li> <li>- vergleichen und beschreiben kriteriengeleitet Ergebnisse musikalischer Gestaltungsaufgaben.</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p></p> <p>X</p> <p>X</p>	<p></p> <p></p> <p>X</p>	<p></p> <p></p> <p></p> <p>X</p> <p></p> <p>X</p>

Die Unterrichtsmaterialien befinden sich im Anhang ab Seite 85.

# Literaturverzeichnis

- Bastian, J. (2016). Klassenführung. Zur Gestaltung eines Rahmens für lernförderliche Arbeitsbedingungen - praxisorientiert, kooperativ und individuell. *Pädagogik* (1), S. 6 - 9.
- Brüning, L., & Saum, T. (2009). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2005). *How to differentiate learning*. Curriculum, Instruction, Assessment. California: Corwin.
- Fuchs, M. (2015). Historische Entwicklungslinien und Konzeptionen des Musikunterrichts der Grundschule seit der Kestenberg-Reform. In M. Fuchs (Hrsg.). *Musikdidaktik Grundschule* (S. 10 - 49). Innsbruck: Helbling.
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser, & M. Krause-Benz (Hrsg.). *Musiklehrer(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 61 - 79). Münster: Waxmann.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Gembris, H. (2017). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Haag, L., & Streber, D. (2020). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heymann, H. W. (2015). Warum sollte Unterricht „kognitiv aktivieren?“. *Pädagogik*, 67 (5), S. 6 - 9.

- Holzberger, D., & Kunter, M. (2016). Unterricht aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Unterrichtsforschung. In J. Möller, M. Köller, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.). Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht. Lehren und Lernen (S. 39 – 52). Seelze: Kallmeyer.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen SH. (2012). Methoden im Unterricht. Kronshagen: IQSH.
- Khittl, C. (2019). „Unbestimmtheitsstellen“ - Wildes Lehren und Lernen als musikdidaktisches Regulativ. In J. Oberschmidt, & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.). Musik - Bild - Bewegung - Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation in der musikpädagogischen Forschung (S. 147 – 162). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 54 (2), S. 222 – 237.
- Kounin, J. S. (2006). Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Herausgegeben von D. H. Rost. Münster: Waxmann Verlag.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, 41 (4), S. 212 – 225.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2018). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lévi-Strauss, C. (1968). Das wilde Denken. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lipowsky, F., & Hess, M. (2020). Die Kraft des Vergleichens. Eine wirksame Strategie zur kognitiven Aktivierung von Lernenden. Pädagogik, S. 38 – 43.
- Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2018). Fachanforderungen Deutsch. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2018). Fachanforderungen Englisch. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2018). Fachanforderungen Mathematik. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2018). Fachanforderungen Musik. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2019). Fachanforderungen Kunst. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2019). Fachanforderungen Philosophie. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH (2020). Leitfaden zu den Fachanforderungen Philosophie. Grundschule/Primarstufe. Kiel: Schmidt & Klaunig.

- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur SH. (2019). Fachanforderungen Sachunterricht. Primarstufe/Grundschule. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Minnameier, G., Hermkes, R., & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), S. 837 – 856.
- Oberschmidt, J., & Zöllner-Dressler, S. (2019). *Musik-Bild-Bewegung-Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Essen: Die blaue Eule.
- OECD (2020): OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf). [PDF Datei] [Stand 17.12.2020]
- Pfeiffer, W., & Scheffold, E. (2015). *LeLiBu (Klasse 1 und 2) – Das Lernliederbuch: Singend lernen in der Grundschule*. Innsbruck: Helbling.
- Riecke-Baulecke, T., & Rix, A. (2018). Qualität und Planung inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Hrsg.). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 102 – 128). Seelze: Kallmeyer.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts - zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research* 5 (9), S. 1 – 8.
- Rolle, C., Knörzer, L., & Stark, R. (2015). Music-related aesthetic argumentation: Confronting a theoretical model with empirical data. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, S. 315 – 326.
- Rosbach, A. (2017). Kooperatives Musikerleben in der Primarstufe. Kreativität fördern durch Instruktionen, die den Arbeitsprozess strukturieren. In D. Barth, O. Nimczik, & M. Pabst-Krüger (Hrsg.). *Musik erleben – Musik reflektieren. Musikunterricht 3. Bildung, Musik Kultur* (S. 17 – 23). Kassel/Mainz: BMU.
- Rosbach, A. (2019). Gemeinsam pulsieren. Musikhören mit Methoden des kooperativen Lernens. In D. Barth, G. Biegholdt, O. Nimczik, J. Oberschmidt, & M. Pabst-Krüger (Hrsg.). *Am Puls der Zeit. Musikunterricht 4. Bildung, Musik, Kultur* (S. 34 – 38). Kassel/Mainz: BMU.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stammermann, H. (2014). *Neue Lernkultur? Vorschläge zur Weiterentwicklung von Lernarrangements. Hinweise und Erläuterungen Deutsch*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Tschekan, K. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Wiater, W. (2009): *Bildung und Erziehung*. In: Apel, H.J. & Sacher, W. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 311 – 336), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, H., & Walther, G. (2006). *Fächerübergreifend und fächerverbindend unterrichten*. Kiel: Leibniz-Institut.

# Anhang

Das Gewitterlied, James Krüss - 62

Kriterienkarten Deutsch - 63

Arbeitsplan Mathematik - 65

Bilder für die Stundeneinstiege 2 + 3, Mathematik - 72

Kriterienkarten für die Komposition zum Muster Mathematik - 73

Karten Tanzschritte Squaredance - 74

Kriterienkarten Kunst - 78

Schöpfungsbild Religion - 80

Bilder zum Musikhören Religion - 81

Gefühlsbilder Philosophie - 86

Arbeitsplan Musik - 87

In den Arbeitsplänen sind die „Arbeitsbögen“ als Ausdruck für die Hand der Schülerinnen und Schüler gedacht. Die „Auftragskarten“ werden auf farbigen Karton gedruckt und stehen nur in geringer Anzahl zur Verfügung. Sie werden beim Arbeitsmaterial gelagert und nach Gebrauch an den Platz zurückgelegt.

Alle Bilder sind im Internet unter folgendem Link zum Ausdrucken oder Verwenden in digitalen Medien abgelegt: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/musik/wissenswertes/musikalische-grundschule.html> (Zugriff: 18.08.2021).

## Das Gewitterlied

von James Krüss

*Schwarz sind die Wolken.*

*Ein erster Blitz.*

*Die Hähne krähen*

*so schrill und spitz.*

*Die Vögel zittern*

*und sind so stumm.*

*Da rollt der Donner:*

*Rummbumm, rummbumm!*

*Mit Blitz und Regen*

*und Wolken schwer*

*braust das Gewitter*

*von Westen her.*

Besondere Wörter  
spreche ich  
laut oder leise,  
schnell oder langsam.

Nach einer besonderen  
Stelle  
mache ich eine  
Pause.

Die Geräusche  
passen  
zum Gedicht.

## Thema: Reihen und Muster

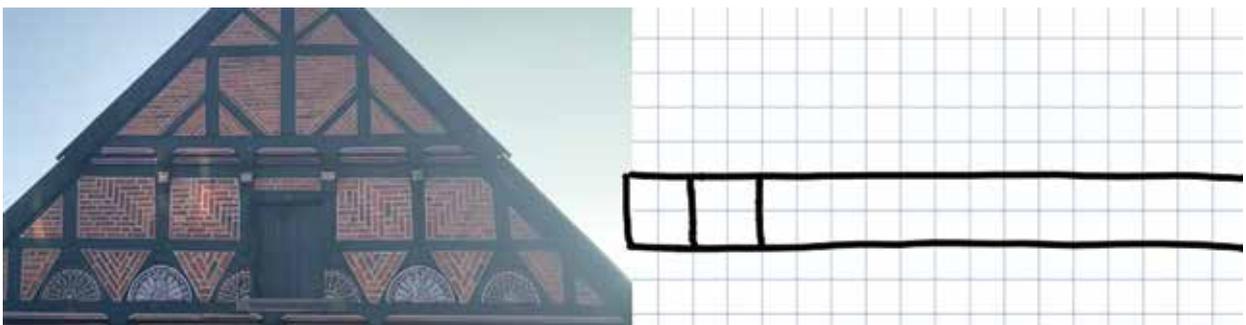
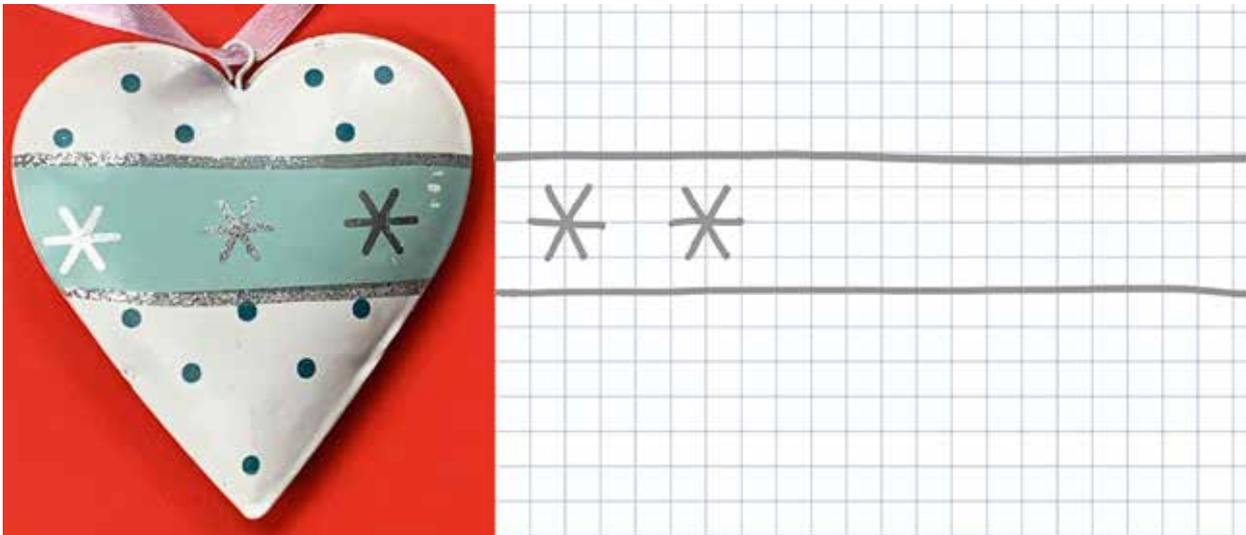
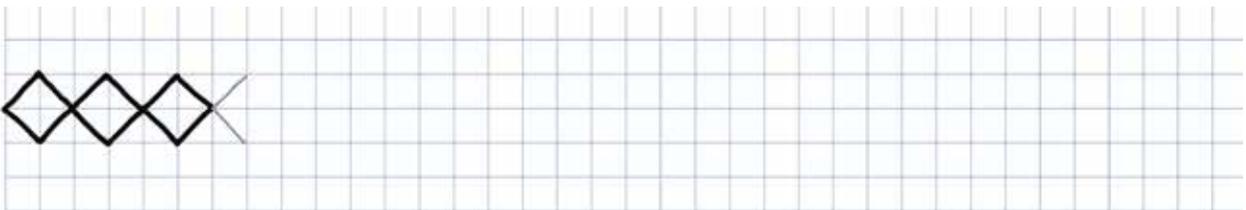
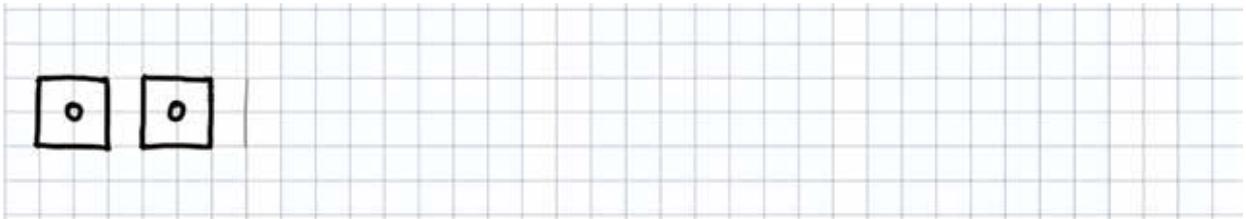
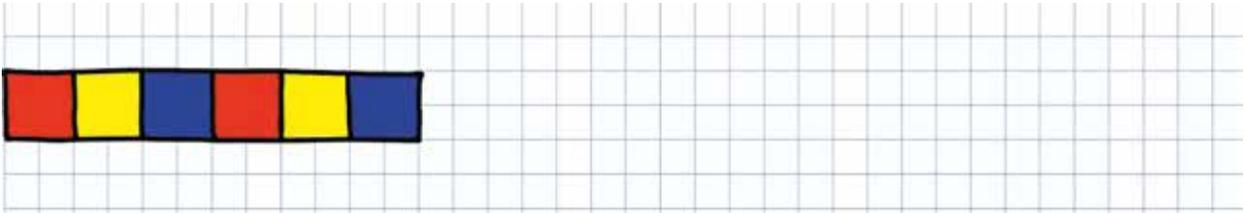
Nr.	Ziel	Material	Mit wem?	erledigt
1 (Pflicht)	Ornamente: Ich setze Reihen fort.			
2 (Wahl)	Baustellenzaun: Ich erkenne Reihen und setze sie fort.			
3 (Wahl)	Kirchengiebel: Ich erkenne Reihen und setze sie fort.			
4 (Wahl)	Milchkännchen: Ich erkenne Reihen und male sie.			
5 (Pflicht)	Knobelaufgabe: Ich erfinde eine Reihe.			
6 (Wahl)	Mosaik: Wir legen eine Reihe mit Mosaiksteinen.			

# Arbeitsbogen Ornamente

# 😊 Aufgabe Nr. 1

Ziel: Ich setze Reihen fort.

Zeichne die Reihen fort!



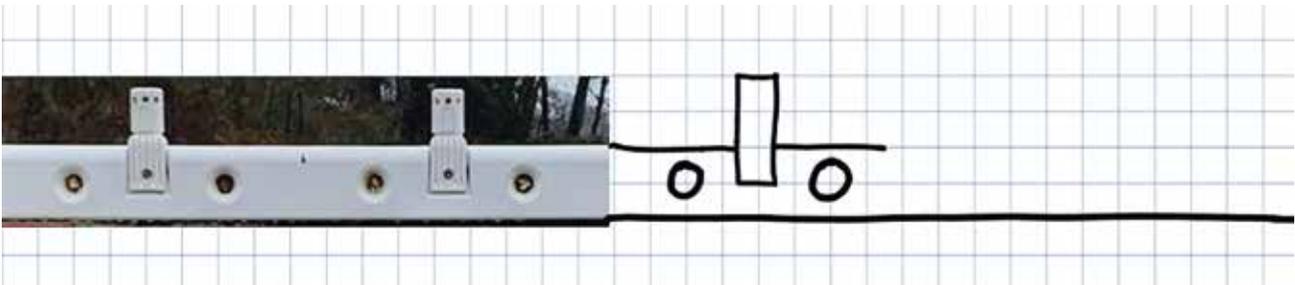
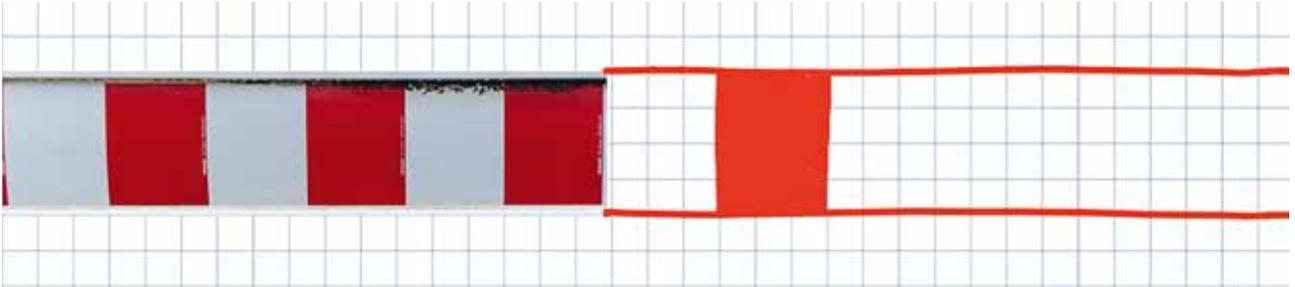
Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Arbeitsbogen Baustellenzaun

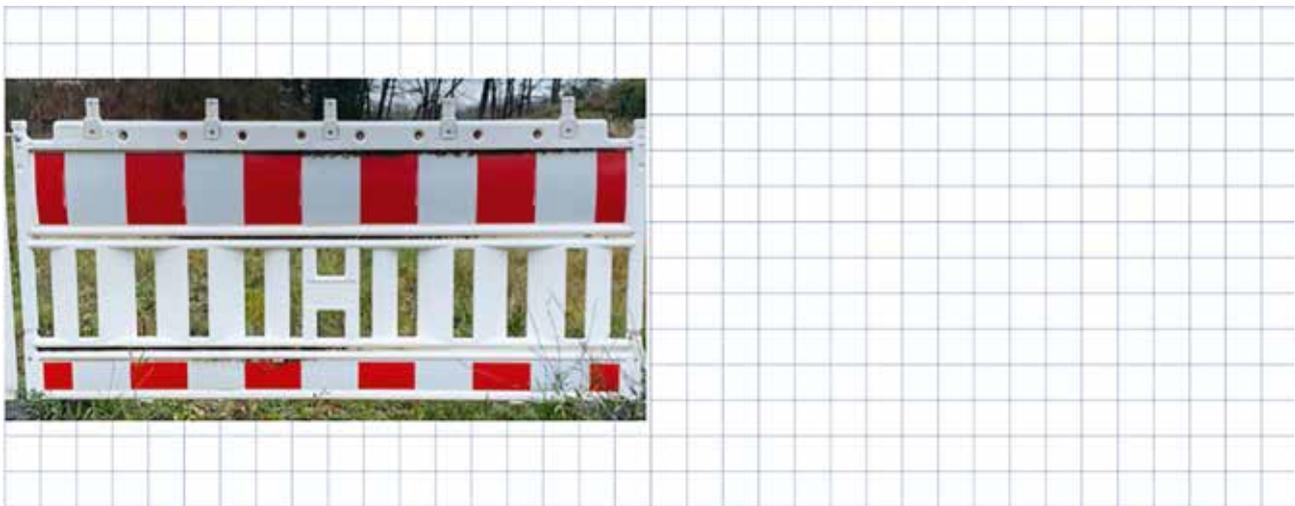
 Aufgabe Nr. 2

Ziel: Ich erkenne Reihen und setze sie fort.

1. Setze die Reihen fort!



2. Zeichne die Reihen, die du siehst!



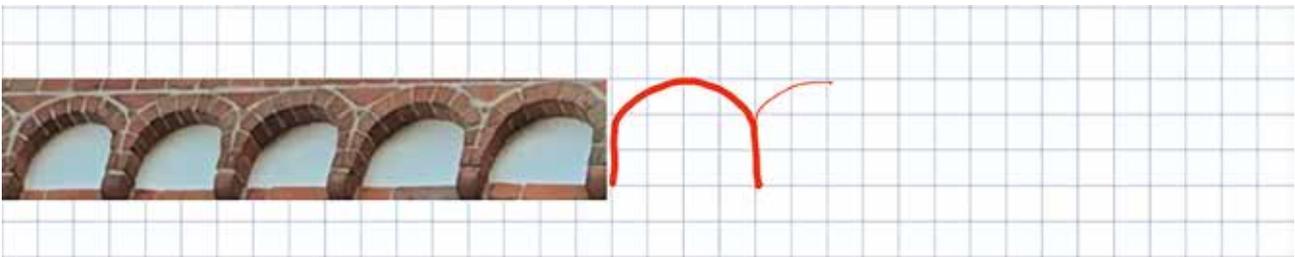
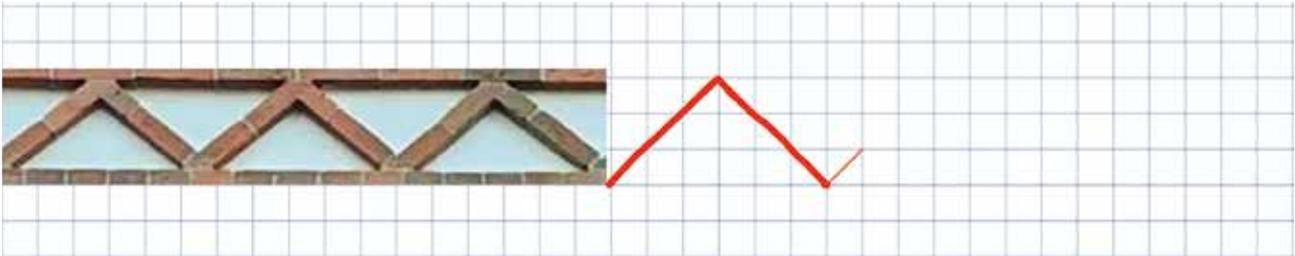
Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

# Arbeitsbogen Kirchengiebel

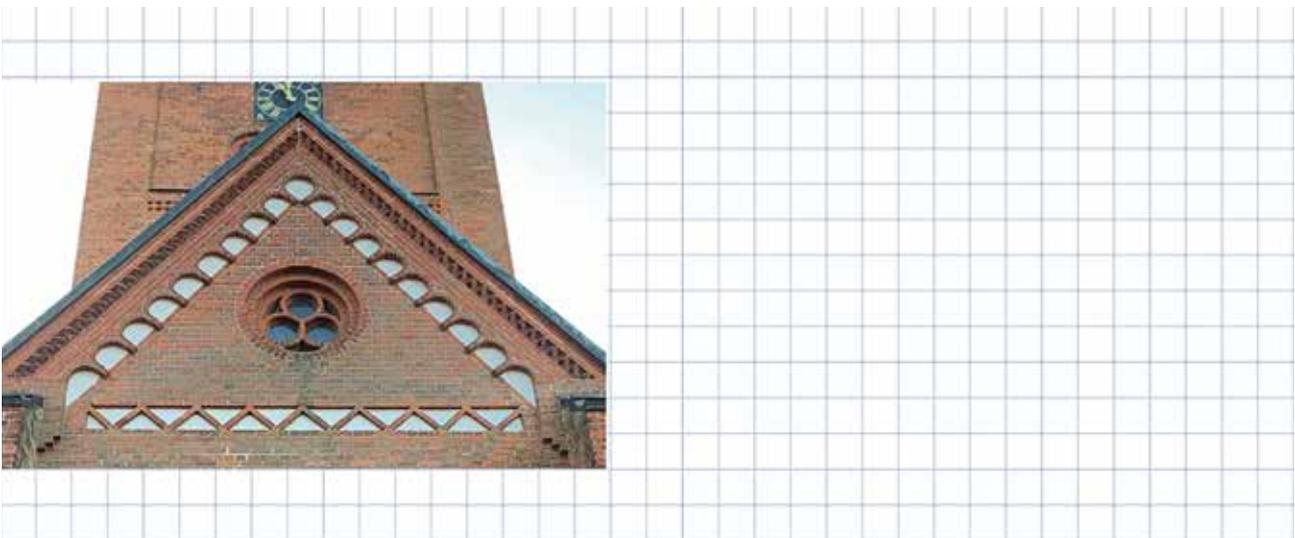
# 😊 Aufgabe Nr. 3

Ziel: Ich erkenne Reihen und setze sie fort.

1. Zeichne die Reihen fort!



2. Zeichne die Reihen, die du siehst!



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Arbeitsbogen Milchkännchen

 Aufgabe Nr. 4

Ziel: Ich erkenne Reihen und male sie.

Male alle Reihen, die du siehst!



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...



## Auftragskarte Mosaik

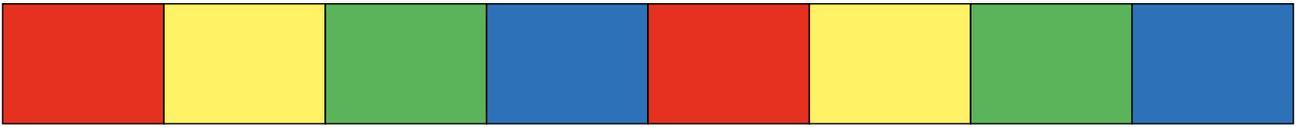


Ziel: Wir legen eine Reihe mit Mosaiksteinen.

1. Schau dir die Mosaiksteine genau an! Überlege, wie du aus diesen Mosaiksteinen eine Reihe legen könntest.
2. Erzählt euch gegenseitig, welche Ideen ihr habt, um eine Reihe zu legen.
3. Entscheidet, welche Reihe ihr legen möchtet.
4. Legt gemeinsam die Reihe!
5. Überprüft, ob ihr euer Ziel erreicht habt!
6. Stellt eure Reihe aus Mosaiksteinen im Plenum vor!
7. Räumt euren Arbeitsplatz auf!



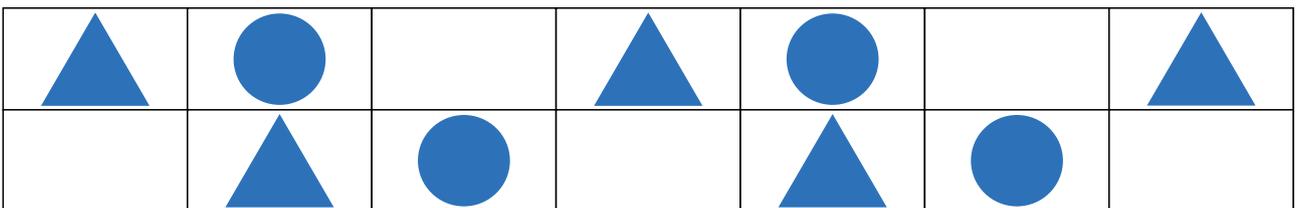
Muster 1



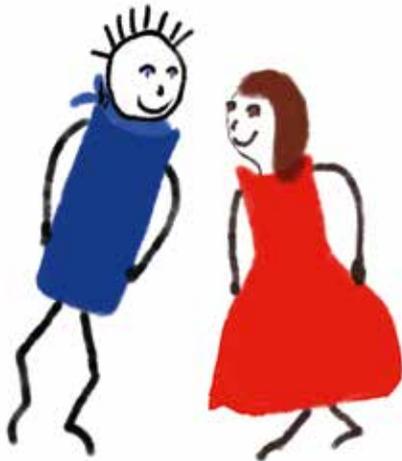
Muster 2



Muster 3



### Bow to your partner



Die sich gegenüberstehenden Paare gehen 3 Schritte aufeinander zu, verbeugen bzw. knicksen einander zu und gehen 3 Schritte rückwärts zurück zum Platz.

### Dosado



Die sich gegenüberstehenden Partner gehen aufeinander zu, umkreisen den Partner mit der rechten Schulter, drehen sich dabei nicht um und gehen an der linken Schulter vorbei rückwärts zurück zum Platz (insgesamt 8 Schritte).

### Circle left / Circle right



Alle Tanzenden fassen sich an den Händen und gehen 8 Schritte nach links/rechts.

### Allemande left / Allemande right



Alle drehen sich zu ihrem Eckpartner, den sie mit links am linken Unterarm fassen. Die rechte Hand liegt auf der eigenen Hüfte. Mit 8 Schritten wird gegen den Uhrzeigersinn umeinander gekreist.

### Grand left/right



Alle drehen sich zu ihrem Partner, fassen sich mit der rechten Hand und laufen aneinander vorbei. Die entgegenkommenden Partner werden abwechselnd mit der linken bzw. rechten Hand gefasst, bis man wieder beim eigenen Partner angekommen ist.

### Promenade left / Promenade right



Die Paare begeben sich in die Skater-Position (B an G's linker Seite, etwas dahinter), fassen sich an den Händen und gehen im Uhrzeigersinn bzw. entgegen einmal im Kreis bis zur Ausgangsposition.

Swing your partner

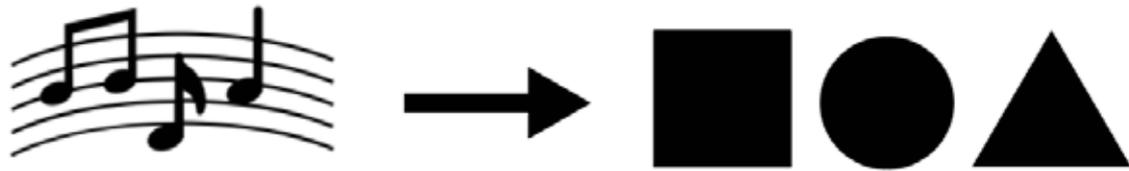


Paare nehmen klassische Tanzhaltung ein und drehen sich einmal umeinander im Uhrzeigersinn. Nach dem Swing bleibt B stehen, G dreht sich etwas weiter, um die Paarposition wieder einzunehmen.

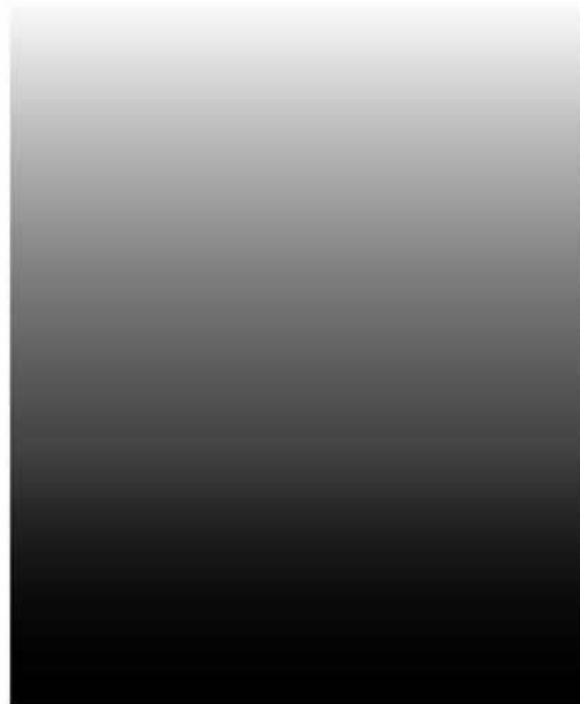
Blue / Green Star  
left / right



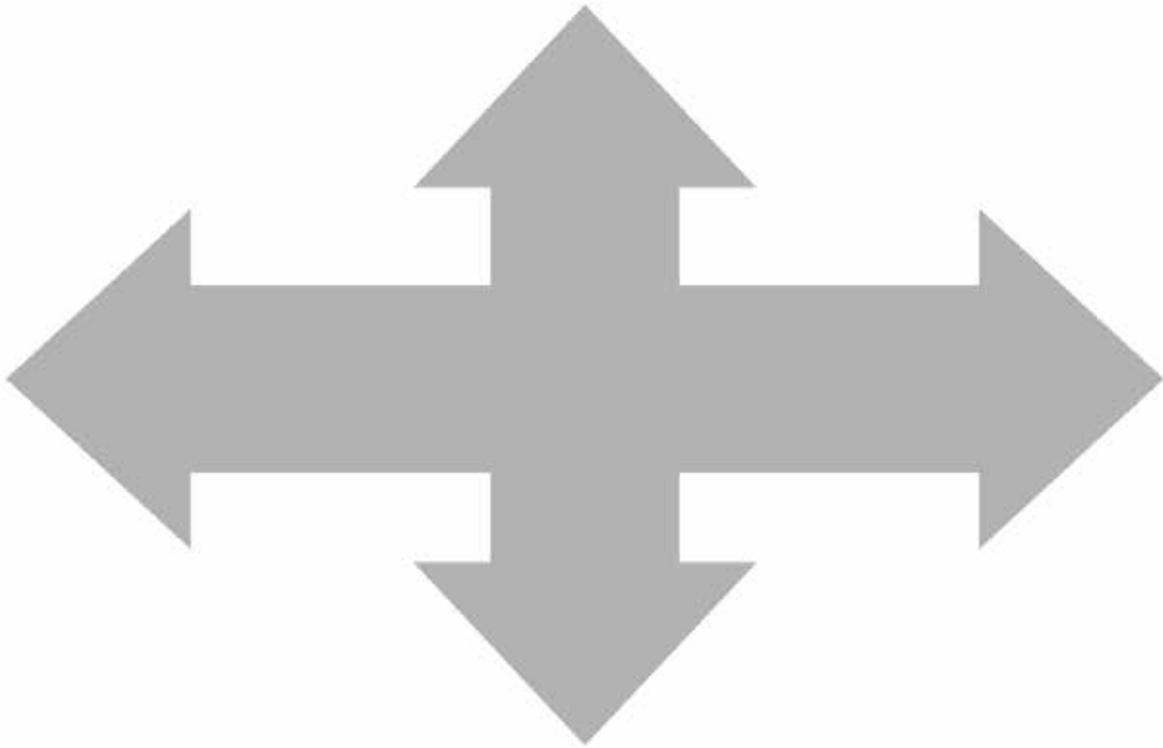
Blue / Green treten in den Kreis, strecken den angesagten Arm aus, um einen links- oder rechtshändigen Stern zu bilden, um den sie sich im Kreis drehen (linke Hand gegen den Uhrzeigersinn, rechte Hand im Uhrzeigersinn), bis die Ausgangsposition wieder erreicht ist.



Die Töne werden in einer Form dargestellt.

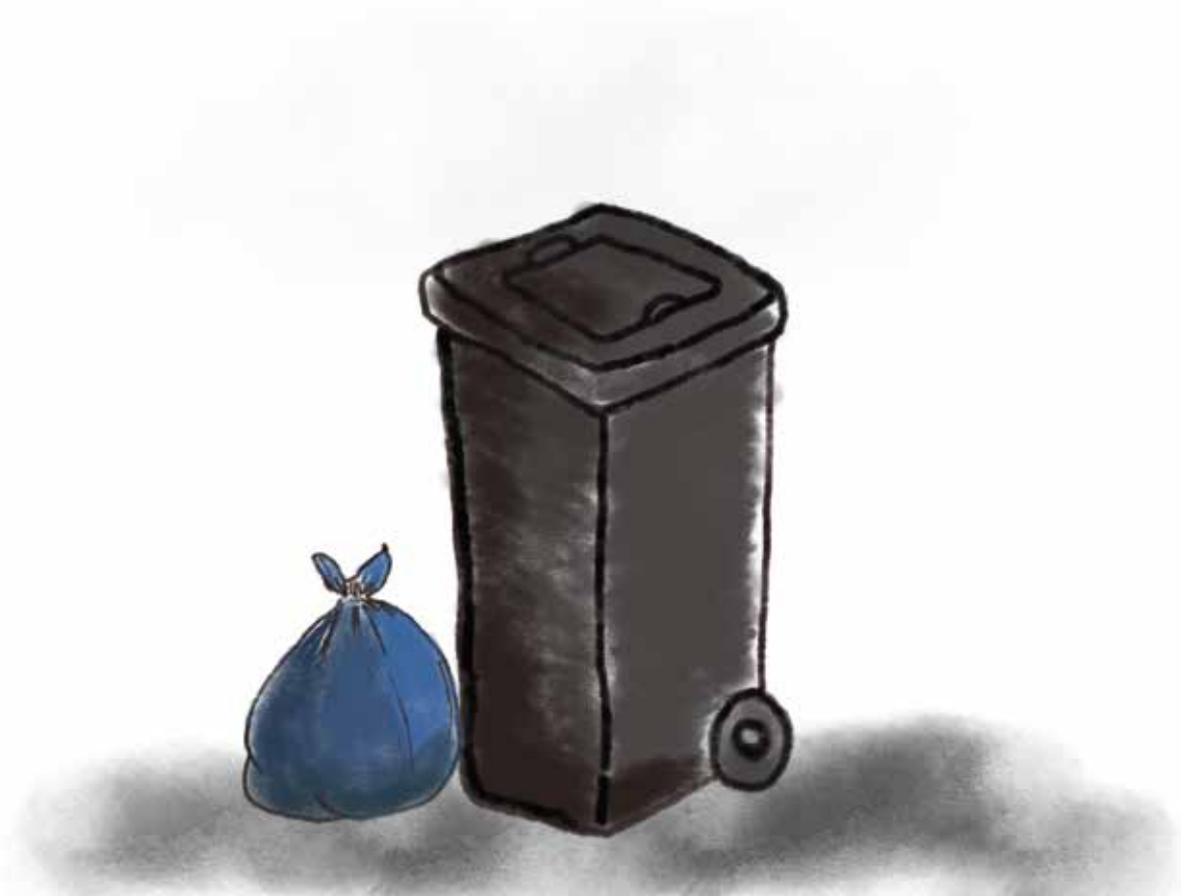
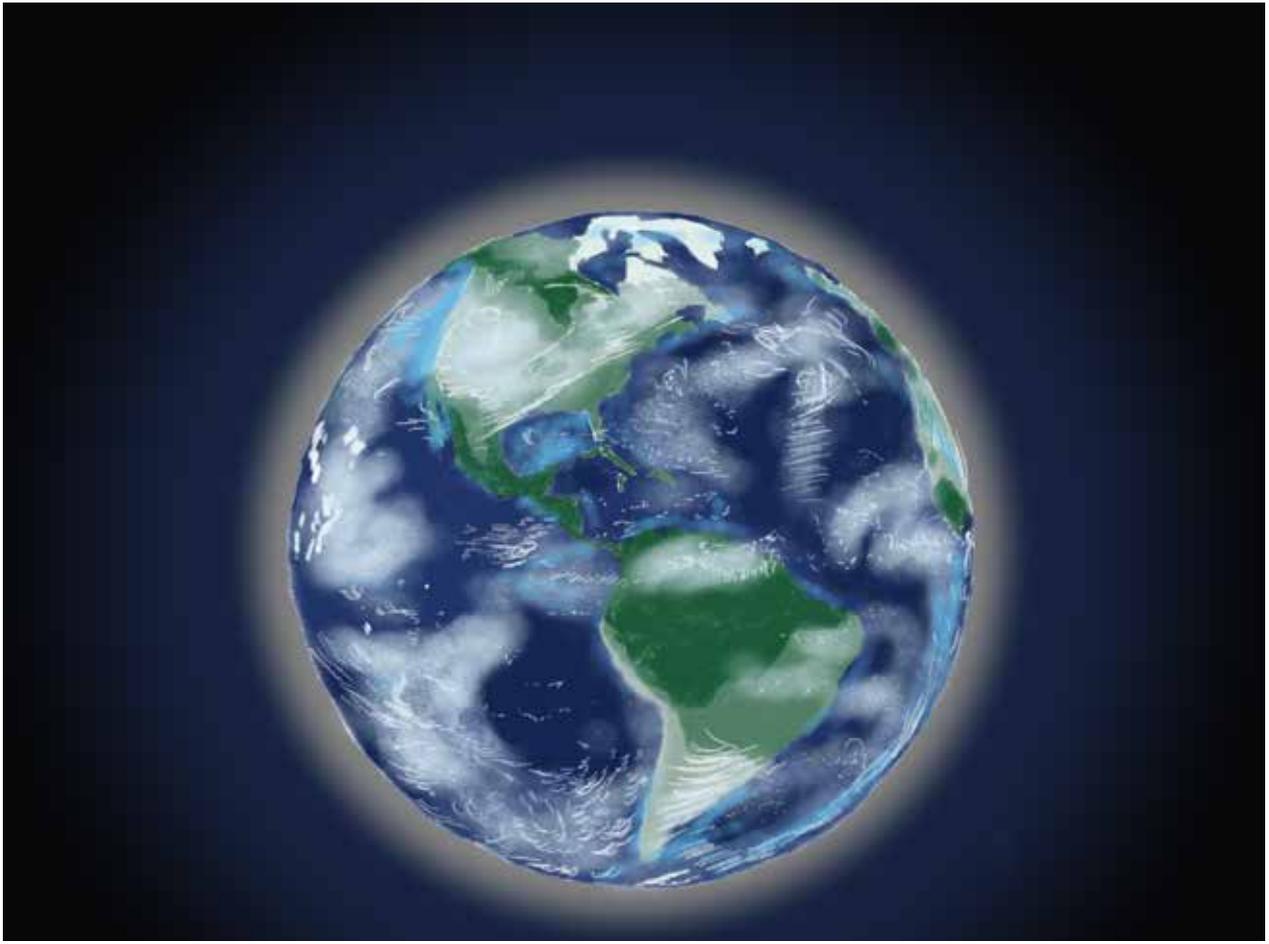


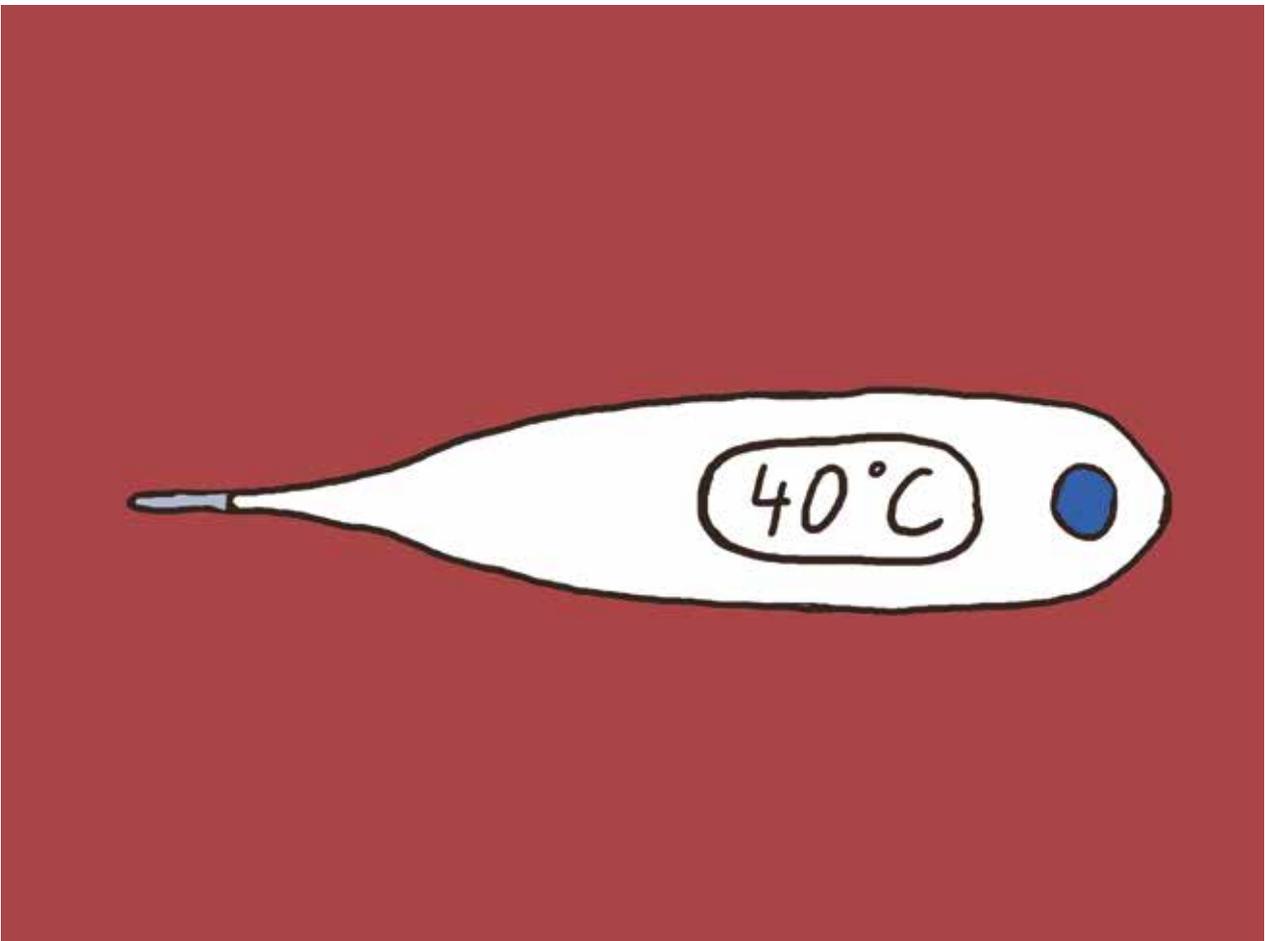
Der Farbverlauf geht von hell nach dunkel.

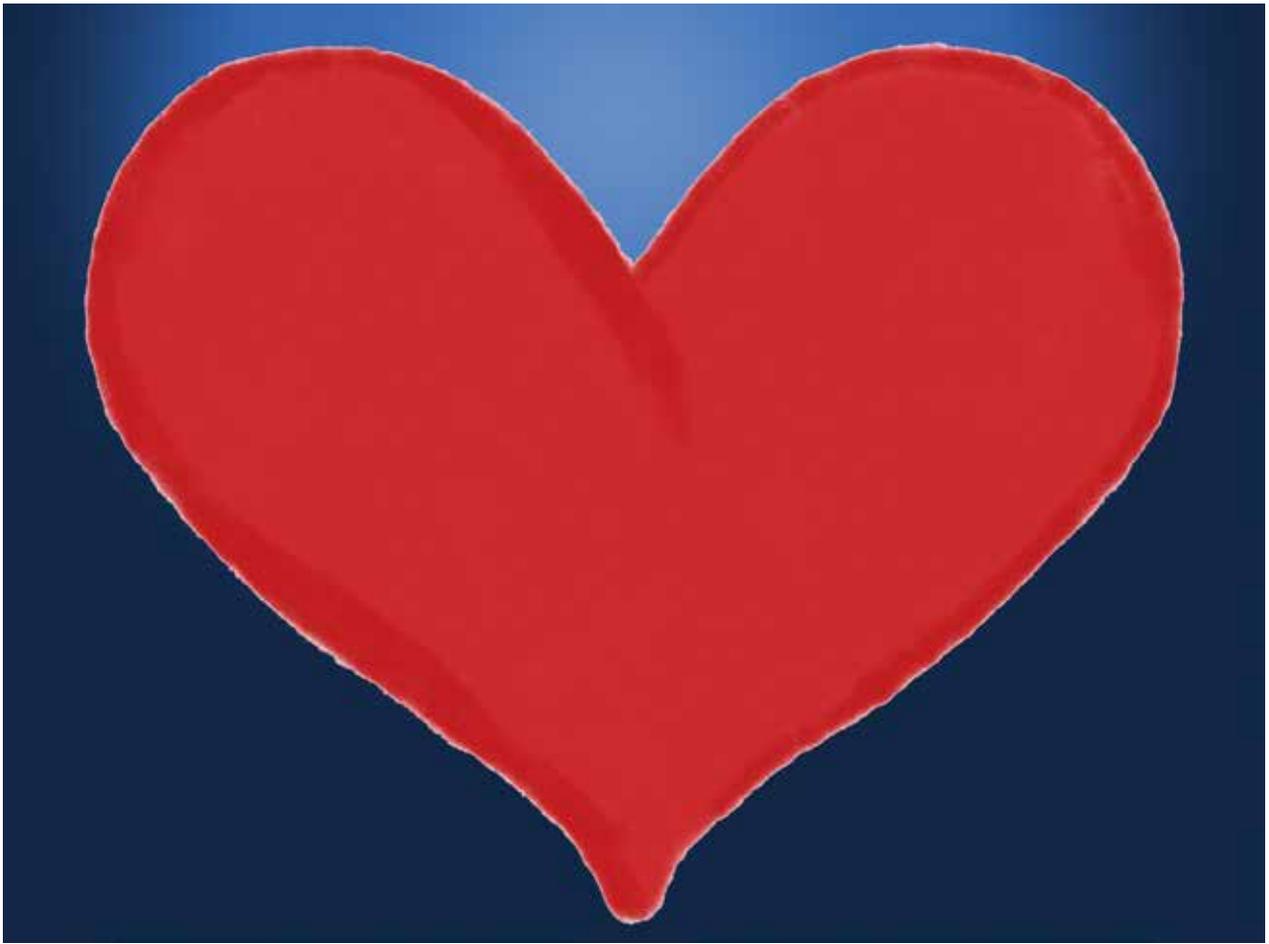


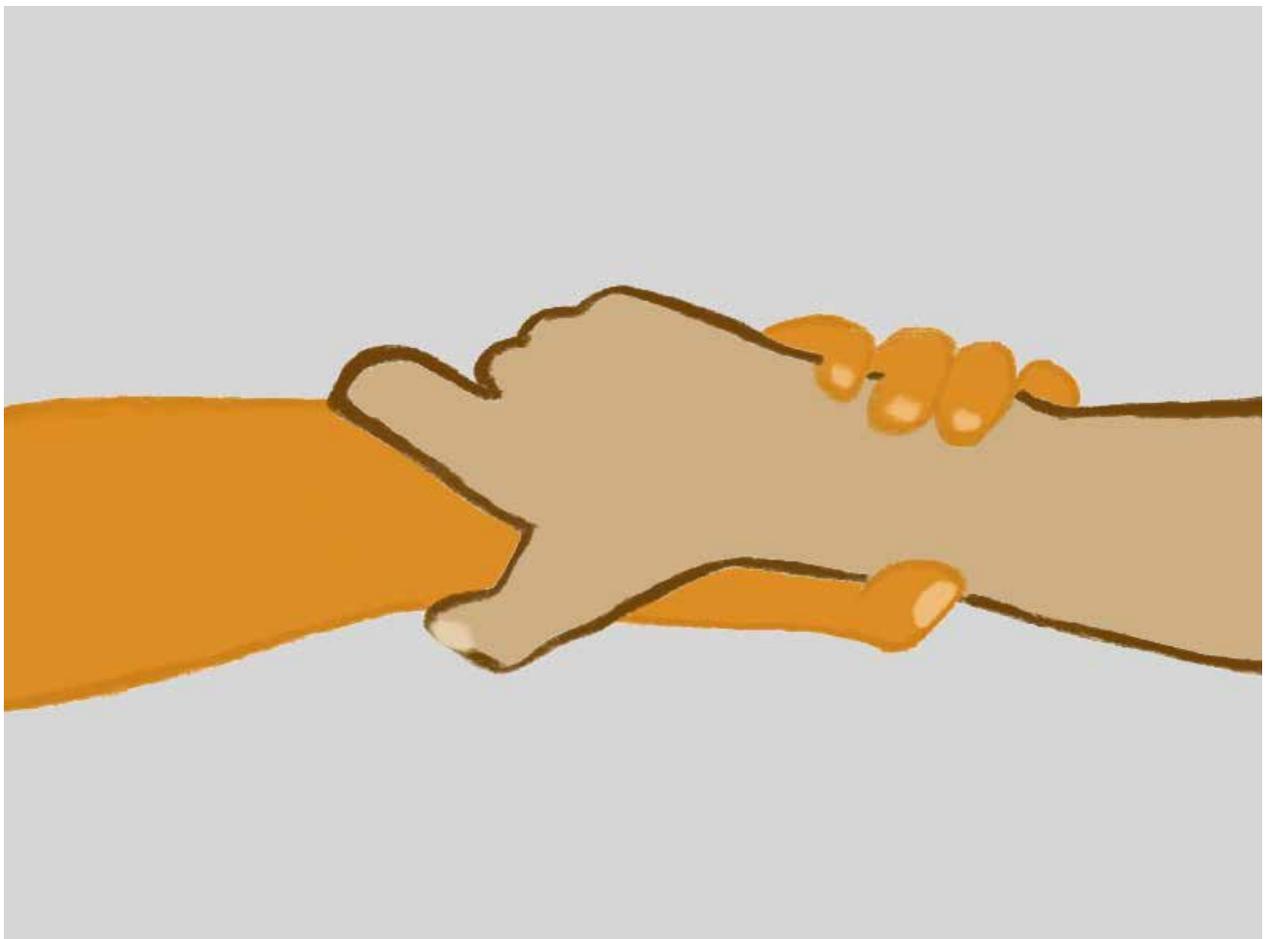
Das gesamte Format ist ausgefüllt.

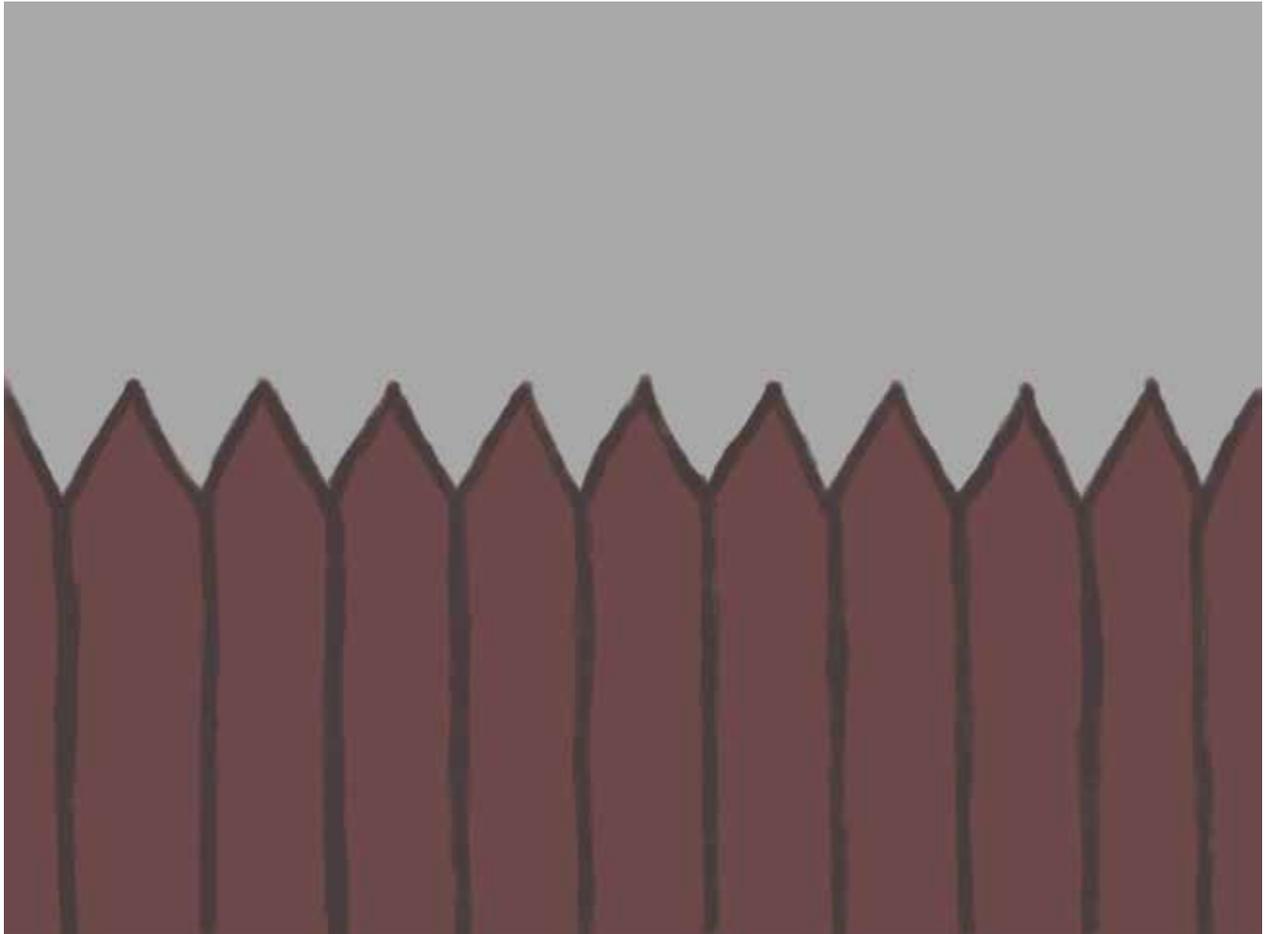


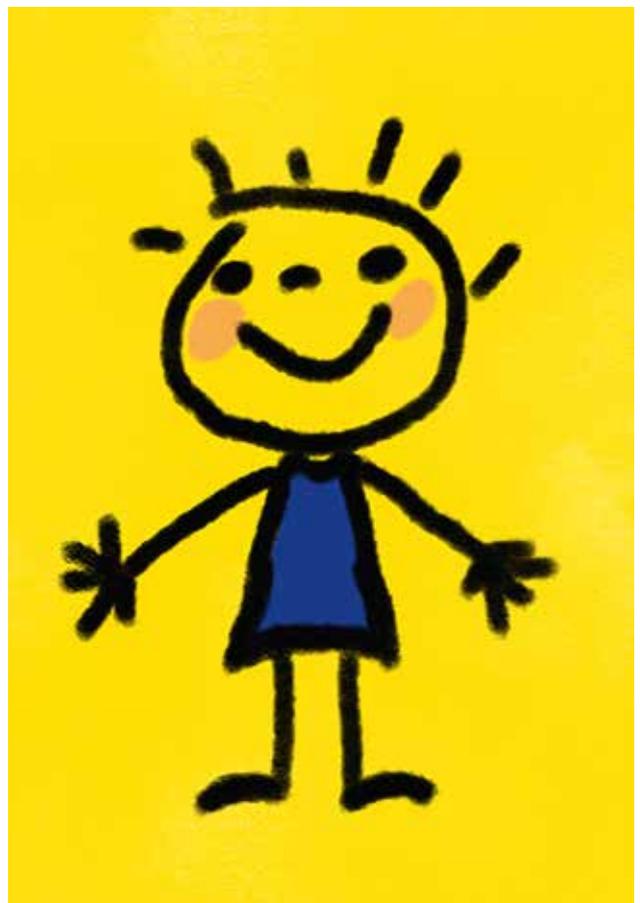
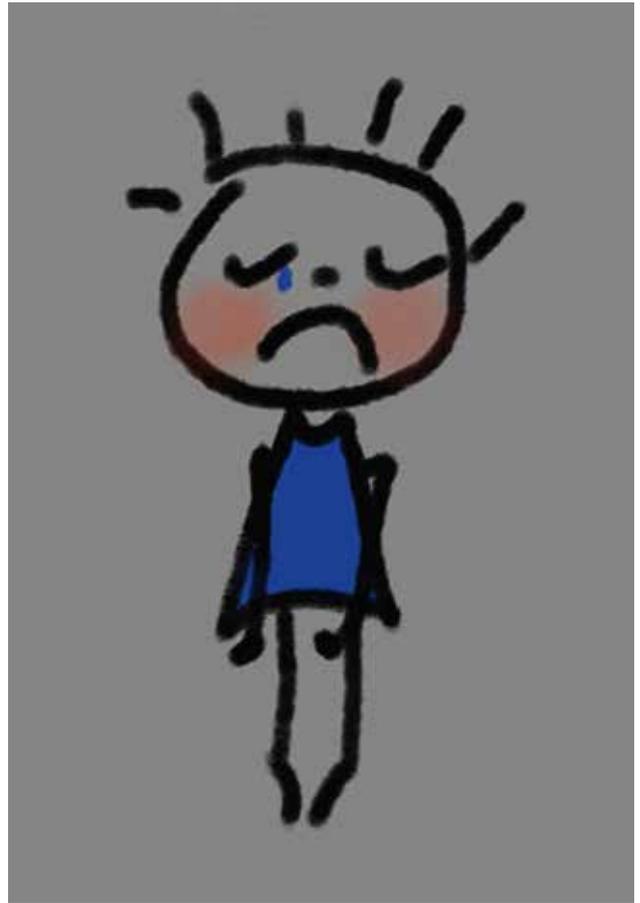












# Bolla di sapone

A. Rosbach

Chord progression: D Fism G Em A

1 Bol - la di sa - po - ne,

5 bol - la di sa - po - ne,

9 bol - la di sa - po - ne.

## Arbeitsplan im Fach Musik

### Thema: Bolla di sapone (Kanon)

Nr.	Ziel	Material	Mit wem?	erledigt
1 (Pflicht)	Begleitung: Ich spiele eine Begleitung für den Kanon auf einem Instrument.		und	
2 (Wahl)	Gesang: Wir singen das Lied im Kanon.			
3 (Wahl)	Tanz: Wir erfinden zum Kanon passende Bewegungen mit Tüchern.			
4 (Wahl)	Kniffelaufgabe: Ich erfinde zum Kanon einen neuen Text.			

## Arbeitsbogen Begleitung

 Aufgabe Nr. 1

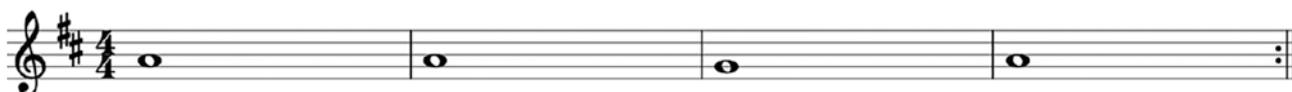
Ziel: Ich spiele eine Begleitung für den Kanon „Bolla di sapone“ auf einem Instrument.

1. Wähle eine Stimme aus, die du spielen möchtest. Achtung: Für Stimme 1 und 3 brauchst du ein fis!
2. Suche dir mit deinem Instrument einen Platz, wo du gut üben kannst!
3. Übe die Stimme auf einem Instrument, bis du sie auswendig im richtigen Puls spielen kannst!
4. Spiele gemeinsam mit einem anderen Kind!
5. Räume deinen Arbeitsplatz auf!

Stimme 1:



Stimme 2:



Stimme 3:



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Arbeitsbogen Begleitung

 Aufgabe Nr. 1

Ziel: Ich spiele eine Begleitung für den Kanon „Bolla di sapone“ auf einem Xylofon.

1. Wähle eine Stimme aus, die du spielen möchtest. Achtung: Für Stimme 1 brauchst du ein fis!
2. Suche dir mit deinem Xylofon einen Platz, wo du gut üben kannst!
3. Übe die Stimme, bis du sie auswendig im richtigen Puls spielen kannst!
4. Spiele gemeinsam mit einem anderen Kind!
5. Räume deinen Arbeitsplatz auf!

## Stimme 1:




Bol- la di sa- po- ne

## Stimme 2:




Bol- la di sa- po- ne



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Arbeitsbogen Begleitung

 Aufgabe Nr. 1

Ziel: Ich spiele eine Begleitung für den Kanon „Bolla di sapone“ auf einem Instrument.

1. Wähle eine Stimme aus, die du spielen möchtest. Achtung: Für Stimme 1 und 3 brauchst du ein fis!
2. Suche dir mit deinem Instrument einen Platz, wo du gut üben kannst!
3. Übe die Stimme auf einem Instrument, bis du sie auswendig im richtigen Puls spielen kannst!
4. Spiele gemeinsam mit einem anderen Kind!
5. Räume deinen Arbeitsplatz auf!

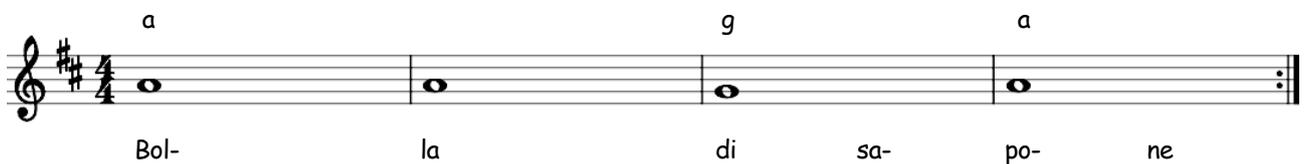
## Stimme 1:



d                      fis                      g                      e                      a

Bol-                      la                      di                      sa-                      po-                      ne

## Stimme 2:



a    g    a

Bol-                      la                      di                      sa-                      po-                      ne

## Stimme 3:



a    fis    h    a    g    h                      a    g    fis    e



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Auftragskarte Gesang

 Aufgabe Nr. 2

Ziel: Wir singen das Lied „Bolla di sapone“ im Kanon.

1. Sucht euch einen Ort, wo ihr ungestört singen könnt!
2. Öffnet in der App GarageBand die Datei „Bolla di sapone.“
3. Stellt die zweite und dritte Stimme leise.



4. Singt mit der ersten Stimme so oft den Kanon, bis ihr ihn richtig gut singen könnt.
5. Stellt nun die zweite Stimme laut. Singt mehrmals mit der ersten Stimme mit. Stellt die zweite Stimme immer lauter.
6. Nehmt die dritte Stimme dazu. Singt gemeinsam die erste Stimme.
7. Stellt alle Stimmen wieder aus und singt zu zweit zur Begleitung im Kanon!
8. Räumt den Arbeitsplatz wieder auf!



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Auftragskarte Tanz



Ziel: Wir erfinden zum Kanon „Bolla di sapone“ einen passenden Tüchertanz.

1. Holt euch ein Chiffontuch und sucht euch einen Ort, wo ihr euch gut bewegen könnt!
2. Singt den Kanon „Bolla di sapone“ und probiert zuerst allein aus, wie ihr die Tücher passend zum Kanon bewegen könnt.
3. Stellt euch gegenseitig vor, wie ihr die Tücher passend zum Kanon bewegen könnt!
4. Entwickelt und übt gemeinsam den Tüchertanz, während ihr gemeinsam dazu den Kanon singt! Übt so lange, bis ihr den Tüchertanz gut präsentieren könnt!
5. Räumt euren Arbeitsplatz auf!



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...

## Arbeitsbogen Kniffelaufgabe

 Aufgabe Nr. 4

Ziel: Ich erfinde zum Kanon einen neuen Text.

„Bolla di sapone“ ist italienisch und heißt Seifenblasen. Das Wort hat 6 Silben.

1. Erfinde einen neuen Liedtext, indem du „Bolla di sapone“ durch andere Wörter mit unterschiedlich vielen Silben ersetzt!
2. Singe den Kanon mit unterschiedlichen Wörtern und ihren Silbenzahlen!
3. Erkläre, wie oft du den Kanon singen musst, damit das Ende des Liedes gleichzeitig mit dem Wort aufhört! Die Tabelle hilft dir dabei.

Silbenzahl und Wort	So oft muss ich den Kanon singen
5 Silben: Kartoffelsalat	5 Male



Ich habe mein Ziel erreicht / nicht erreicht, weil ...





**IQSH**  
**Institut für Qualitätsentwicklung**  
**an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5  
24119 Kronshagen  
Tel.: 0431 5403-0  
Fax: 0431 988-6230-200  
[www.twitter.com/\\_IQSH](https://www.twitter.com/_IQSH)  
[info@iqsh.landsh.de](mailto:info@iqsh.landsh.de)  
[www.iqsh.schleswig-holstein.de](http://www.iqsh.schleswig-holstein.de)