



für den Musikunterricht in der Hoffnung zu untersuchen, eine produktive Ausgewogenheit anstreben zu können.<sup>2</sup> „Das Schönste wäre, könnte Musik sich selbst vermitteln: aus sich heraus klingend erklären.“<sup>3</sup> Dieser Wunsch würde nicht nur die mindestens von vielen Schülerinnen und Schülern gefühlte Dichotomie von Theorie und Praxis aufheben, sondern sie erst gar nicht aufkommen lassen.

Im Schulalltag sieht es so aus, dass das Notenlesen für Schülerinnen und Schüler nicht den besten Ruf genießt. In einer Umfrage der Pädagogischen Hochschule in Freiburg landet der Unterrichtsinhalt „Noten lesen lernen“ auf Platz 11 von 21.<sup>4</sup> Die folgende Aussage eines Schülers, aus der zumindest die Anerkennung einer – wenn auch fraglichen – Notwendigkeit eines Notenlehrgangs hervorgeht, soll als Ergänzung dienen: „Ich finde es schon wichtig, dass man halt Noten lernt, weil man das schon können sollte, auch wenn man es gerade wieder vergisst.“<sup>5</sup> Beide Beispiele können nicht als belastbares Fundament zur Absicherung der These dienen. Vielmehr exemplifizieren sie eine Erfahrung, die viele Musiklehrerinnen und -lehrer aus dem Alltag bestätigen können. Als Ergänzung dazu sei auf Werner Jank und Wolfgang Martin Stroh verwiesen, die hinsichtlich negativer Erfahrungen mit dem Musikunterricht Folgendes konstatieren: „Der Notenlehrgang und die Beschäftigung mit der elementaren Musiklehre bleiben weitgehend erfolglos und frustrieren Schüler wie Lehrer gleichermaßen.“<sup>6</sup>

Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Notenlesen offenbaren sich in der Praxis auf mindestens zwei Ebenen: a) in der konkreten Situation für alle Beteiligten, in der das Musizieren durch – nicht primär musikalische – Dechiffrierprobleme behindert wird, sowie b) in einem mittel- oder längerfristigem Kontext für den Einzelnen, innerhalb dessen sich seine Einstellung zum Notenlesen grundsätzlich entwickelt und in sein gesamtes musikalisches Selbstkonzept einfließt.<sup>7</sup> Eine schlimme Folge zu vieler negativer Erlebnisse kann sein, dass ein junger Mensch sich für unmusikalisch in einem umfassenden Sinne versteht, wohlwissend, dass Musik ihm in seiner Freizeit sehr viel bedeutet. Intensive und durchaus in hohem Maße vorhandene Erfahrungen einer usuellen Praxis<sup>8</sup> werden nicht mit dem Unterrichtsfach Musik verbunden, sondern davon getrennt bewahrt, vielleicht gar davor bewahrt. Wahrscheinlich kennt jeder einen Menschen, der gerne und sehr ausgewählt Musik konsumiert, zahlreiche Begründungen für seine Lieblingsmusik nennen kann, der weiß, warum ihm das Spiel des neuen Gitarristen seiner Lieblingsband gefällt und bestens über deren Diskographie informiert ist, für den Musik im Alltag unverzichtbar ist, der sich jedoch für völlig unmusikalisch hält. Die Kunst eines an dieser Stelle gelingenden Musikunterrichts liegt darin, Kompetenzen behutsam und nachhaltig unter Wahrung des Grundsatzes aufzubauen, dass die Inhalte des Musikunterrichts als bedeutungsvoll erlebt werden können („Das hat etwas mit mir zu tun.“).<sup>9</sup> Das kann z. B. dadurch geschehen,

- dass Musikunterricht sinnvoll die usuellen Praxen der Schülerinnen und Schüler aufgreift,
- dass er Möglichkeiten bietet, sich auszudrücken,
- dass er Möglichkeiten zur ästhetischen Erfahrung bietet,

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu Lang, Robert (2012): Wie viel Theorie braucht der Musikunterricht? In: mip-Journal 33/2012, S. 6-11.

<sup>3</sup> Kühn, Clemens (2013): Vermittlung von Musik. Ein lexikalisches Fragment. In: Diskussion Musikpädagogik 58. S. 37-41, hier: S. 40.

<sup>4</sup> Vgl. dazu Brunner, Georg (2009): Was ist guter Musikunterricht? In: mip-Journal 24/2009, S. 6-11, hier: S. 9.

<sup>5</sup> Fröhlich, Holger (2012): Musikalisches im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien. S. 31.

<sup>6</sup> Jank, Werner/Stroh, Wolfgang Martin (2005): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? S. 1. Online verfügbar unter <[http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005\\_jankstrohtext.pdf](http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005_jankstrohtext.pdf)>

<sup>7</sup> Vgl. dazu Spychiger, Maria (2013): Das musikalische Selbstkonzept. In: Üben & Musizieren 6/2013. S. 18-21.

<sup>8</sup> Vgl. dazu Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/inhalt2010.html>>

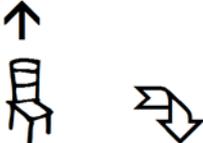
<sup>9</sup> Schönherr, Christoph (2005): Klassenmusizieren – Plädoyer für eine sinn-erfüllte Musikpraxis. In: mip-Journal 14/2005, S. 6-11, hier: S. 8.

- dass er an den menschlichen Grundtrieb der Neugierde appelliert, indem er tiefere Einsichten ermöglicht,
- dass er das besondere soziale Erlebnis gemeinsamen Musizierens bietet,
- ...

Das nachfolgende Beispiel eines Mitspielarrangements zum 1. Satz der „Kleinen Nachtmusik“ (Ausschnitt) von Wolfgang Amadeus Mozart bietet m. E. Möglichkeiten, um einige der vorbezeichneten Probleme überwinden zu können. Der entscheidende Vorteil liegt darin, dass die Notation sehr intuitiv ist und gleichzeitig wesentliche Strukturen der „richtigen“ Notenschrift bewahrt, wie z. B. die Einteilung der Musik in Takte nach einer Taktart, die Verwendung von Pausen oder die Adaption von Notenwerten.<sup>10</sup> Die Schülerinnen und Schüler erleben das eigene und gleichzeitig gemeinsame Musizieren in Verbindung mit ihrem Körper und der bewusst anderen Notation. Die Musik dazu ist Ihnen entweder schon zumindest teilweise bekannt oder schnell zu erlernen, da sie sehr eingängig ist. Die auf diese Weise entstehende Freude am Musizieren liefert nicht nur einen sehr guten Nährboden für nachhaltiges Musizieren und Lernen, sondern darf sicherlich auch selbst als ein wichtiges Ziel gelingenden Musikunterrichts bezeichnet werden.

Methodisch ist es ratsam, dass Musikstück in nach und nach gesteigerten Tempi zu musizieren. Entsprechende Fassungen lassen sich sehr leicht mit spezieller Audio-Software herstellen (z. B. Audacity oder Cubase). Auf die ersten Einstudierungen in langsamerem Tempo folgen Durchfänge im Originaltempo. Das Ziel am Horizont liegt in der Bewältigung einer besonders schnellen Fassung. Vor dem ersten Durchgang wird die Bedeutung der Zeichen erkundet; ein Schüler bzw. eine Schülerin kann auf dem für alle projizierten Notentext die aktuelle Position anzeigen. Einzelne Stellen können gezielt geprobt werden, indem alle den betreffenden Ausschnitt singen und dazu das Arrangement umsetzen.

Erklärung der Zeichen:

	Klatschen		Sich freuen
	Mit zwei Fingern klatschen		Schnipsen
	Stampfen		Aufstehen und sich wieder hinsetzen
	Aufstehen		Nach links lehnen
	Hinsetzen		Nach rechts lehnen

<sup>10</sup> Die Vorlage für dieses Arrangement bildet ein entsprechender Mitspielsatz Walter Kerns in der Publikation „Mozart in der Schule“ (Helbling-Verlag).

Die Herstellung eines solchen Arrangements kann auf verschiedene Weise erfolgen, so z. B. mittels einer Notationssoftware.<sup>11</sup> Die Notenköpfe lassen sich durch geeignete Symbole beliebiger Schriftarten austauschen, die Notenhäse werden ausgeblendet. Das Notenzeilen-Layout lässt sich so einstellen, dass nur eine Notenlinie angezeigt wird. Alternativ ist ebenso die Erstellung mittels einer Textverarbeitungssoftware möglich. Weitere Anwendungsmöglichkeiten solcher Arrangements sind in Fülle vorhanden. So kann z. B. ein Rondo thematisiert werden, indem der Mitspielsatz zum Refrain gemeinsam und die Couplets in Gruppen komponiert wird. Der Einstieg in die Notation von Musik wird auf diese Weise ebenso zum Vergnügen wie bspw. die Thematisierung verschiedener Formmodelle.

---

<sup>11</sup> Im vorliegenden Fall wurde die Software „Finale“ verwendet.

# EINE KLEINE NACHTMUSIK

## 1. SATZ, 1. TEIL

MUSIK: WOLFGANG AMADEUS MOZART

MITSPIELARRANGEMENT: HOLGER FRÖHLICH

The image shows a musical score for the first movement of 'Eine kleine Nachtmusik' by Wolfgang Amadeus Mozart, arranged for a group activity. The score is written on a single treble clef staff with a common time signature. The music is divided into measures, with some measures containing icons of hands or feet to indicate physical actions. The score is divided into systems, with measure numbers 5, 9, 11, 15, 18, 22, and 26 marked at the beginning of their respective lines. The icons include open hands, closed hands, pairs of feet, and a chair with an upward arrow (measures 11-12) and a downward arrow (measures 15-16). The score ends with a double bar line at measure 26.



## Literatur:

- Brunner, Georg (2009): Was ist guter Musikunterricht? In: mip-Journal 24/2009, S. 6-11, hier: S. 9.
- Fröhlich, Holger (2012): Musikalisches im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien. Augsburg.
- Jank, Werner/Stroh, Wolfgang Martin (2005): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? S. 1. Online verfügbar unter <[http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005\\_jankstrohtext.pdf](http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005_jankstrohtext.pdf)>
- Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter <<http://www.zfkm.org/inhalt2010.html>>
- Kern, Walter und Renate (2005): Mozart für die Schule. 2. Auflage. Rum/Innsbruck, Esslingen.
- Kühn, Clemens (2013): Vermittlung von Musik. Ein lexikalisches Fragment. In: Diskussion Musikpädagogik 58. S. 37-41.
- Lang, Robert (2012): Wie viel Theorie braucht der Musikunterricht? In: mip-Journal 33/2012, S. 6-11.
- Schönherr, Christoph (2005): Klassenmusizieren – Plädoyer für eine sinn-erfüllte Musikpraxis. In: mip-Journal 14/2005, S. 6-11.
- Spsychiger, Maria (2013): Das musikalische Selbstkonzept. In: Üben & Musizieren 6/2013. S. 18-21.