

Einführung

Seit geraumer Zeit erleben wir an vielen allgemeinbildenden Schulen einen Gründungsboom von musikalischen Förderkonzepten, die vielfach unter dem Begriff Musikklassen zusammengefasst werden.¹ Die Ursachen für diese Entwicklung sind mannigfaltiger Art. Für die einen bieten diese neuen Unterrichtsformen vor dem Hintergrund empirischer sowie lernpsychologischer Erkenntnisse eine sinnvolle Alternative zum konventionellen Musikunterricht.² Andere sehen u. a. neue Chancen darin, sich mit der Einrichtung solcher Spezialklassen an Schulen im Rahmen der zunehmenden Profilbildung von anderen Bildungseinrichtungen abzusetzen.³

Auch wenn die durch die öffentliche Diskussion bedingte Aufwertung des Faches Musik und seiner Praxis an allgemeinbildenden Schulen grundsätzlich zu begrüßen ist, werden dabei jedoch manchmal mögliche Konsequenzen außer Acht gelassen, welche die Einrichtung von Musikklassen mit sich bringen kann. Diese liegen u. a. in der Tendenz begründet, dass gerade in den unteren Jahrgangsstufen der herkömmliche Musikunterricht bisweilen durch die neuen Unterrichtsformen nahezu in Gänze ersetzt wird.⁴

Ist im positiven Sinne festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler⁵ in vielen Modellen intensiven Unterricht im Instrumental- und Ensemblespiel erfahren, bleibt doch für jeden einzelnen Fall zu hinterfragen, inwieweit dies auf Kosten anderer obligatorisch vorgesehener Unterrichtsinhalte geschieht. Denn schulischer Musikunterricht soll nicht nur instrumentale Musizierpraxis beinhalten, sondern den Schülern auch eine Vielzahl von weitergehenden ästhetischen und reflektierenden Erfahrungen ermöglichen.

Diese Problematik wurde bereits von vielen Seiten erkannt.⁶ Schulpolitische Vorgaben und musikdidaktische

Lösungskonzepte sind jedoch bis auf wenige Ausnahmen eher Mangelware.⁷ An dieser Stelle möchten wir mit dem vorliegenden Band ansetzen: Wir plädieren für einen Musikunterricht an der allgemeinbildenden Schule, in dem das gemeinsame Musizieren im Instrumentalensemble und der herkömmliche Musikunterricht einander sinnvoll ergänzen.

Didaktischer Anknüpfungspunkt unserer Überlegungen bildet die Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts, welche von Werner Jank u. a. in Zusammenarbeit mit Johannes Bähr, Stefan Gies und Ortwin Nimczik entwickelt wurde.⁸ Verkürzt formuliert, rückt das Modell mit dem Verweis auf lernpsychologische Ansätze (insbesondere auf Arbeiten Edw. E. Gordons und Wilfried Gruhns) zum einen die Bedeutung musikalischer Praxis für das kindgerechte musikalische Lernen stark in den Vordergrund, was sich u. a. in den beiden Praxisfeldern Musikalisches Gestalten und Aufbau musikalischer Fähigkeiten widerspiegelt. Auf der anderen Seite bietet es mit dem dritten Praxisfeld, der Kultureröffnung, eine Verbindungsmöglichkeit zur reflektierenden Auseinandersetzung. So können also auch Aspekte des instrumentalen Ensemblespiels mit weiteren wichtigen Inhalten des konventionellen Musikunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen sinnvoll verbunden werden.⁹

Mit diesem Band wird eine Reihe von aufeinander aufbauenden Arrangements vorgelegt, die nicht nur den kontinuierlichen Ausbau instrumentaler Fertigkeiten und die Steigerung von Kompetenzen im Ensemblespiel, wie z. B. Intonationsfähigkeit und individuelles Ausdrucksvermögen, zum Ziel haben. Vielmehr wird zu jedem Stück exemplarisch eine Reihe von Bezugspunkten zu Inhalten des allgemeinbildenden Musikunterrichts genannt, sodass die enge Vernetzung der verschiedenen Unterrichtsarten sichtbar wird. Neben grundlegenden Begriffen der Elementarlehre wie Rhythmus, Metrum, Takt, Dynamik, Intervalllehre und Harmonik werden also auch Bezüge zu weiterführenden

1 Einen Überblick über mögliche Definitionen bietet Bähr, Johannes: *Klassenmusizieren*. In: Jank, Werner: *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005, S. 160–162.

2 Vgl. u. a. Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott 2000; Ders.: *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott 2001; Arendt, Gerd: *Instrumentalunterricht für alle?* Augsburg: Wißner 2009.

3 Vgl. Bähr 2005.

4 Einen Überblick über den fachdidaktischen Umgang mit diesem Problem bietet Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. München: Allitera-Verlag 2005 (= *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München* 1).

5 Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich die männliche Form verwendet, wobei sich die Angaben selbstverständlich auf Angehörige beider Geschlechter beziehen.

6 Vgl. Schäfer-Lembeck 2005.

7 Als Meilenstein in der Entwicklung integrativer Konzepte gilt das Unterrichtswerk *Jump Right In – the instrumental series* von Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon und Christopher D. Azzara, Chicago: GIA Publications 2001.

8 Vgl. Bähr 2005.

9 Zur Vereinbarkeit des Konzeptes mit dem Klassenmusizieren in Musikklassen vgl. Jank, Werner: *Plädoyer für Artenvielfalt*. In: Schäfer-Lembeck 2005, S. 109–117. Auch in neueren Lehrwerken, die nach den Vorgaben des Aufbauenden Musikunterrichtes konzipiert wurden, wird ausdrücklich auf die Möglichkeit der Verbindung des Konzeptes mit instrumentalen Musikklassen hingewiesen. Vgl. Fuchs, Mechthild: *Musik in der Grundschule: neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck: Helbling 2010, S. 14f.; Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero: *music. step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*, Lehrerhandbuch. Innsbruck: Helbling 2010, S. 157.

Unterrichtsaspekten hergestellt: Hierzu gehört etwa die Arbeit mit Themenmaterial, Programmmusik, Interkulturalität sowie Musik und Bewegung.

Ohne die Intentionen und Leistungen der breiten-spezifischen Ansätze wie der Streicher- und Bläserklassen in Abrede stellen zu wollen, möchten wir mit diesem Band Material vorlegen, das sich an der Instrumentation eines *sinfonischen Klassenorchesters* orientiert. Dies halten wir unter der Bedingung für möglich, dass die musizierenden Schüler, wie vielerorts praktiziert, neben dem konventionellen Musikunterricht und dem Orchesterspiel auch zusätzlichen Instrumentalunterricht erhalten, also nicht ausschließlich im (Gesamt-)Ensemble ihr Instrument erlernen.

Unsere bisherigen Erfahrungen, die wir gemeinsam mit den sogenannten Talentförderklassen Musik am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Hilden in vielen Jahren sammeln konnten,¹⁰ bestätigen, dass alle Schüler, gleich welches sinfonische Instrument sie spielen, von Anfang an im Klassenorchester erfolgreich gemeinsam musizieren können.

¹⁰ Vgl. Keden, Helmke Jan: *Institutionelle Kooperation und Integration. Das Hildener Modell der „Talentförderklassen Musik“*. In: *Neue Musikzeitung* (2007), Nr. 3, S. 31.

Um dies zu ermöglichen, galt es bei der Arbeit an den Kompositionen und Arrangements, die individuellen Leistungsniveaus, besonders die instrumentenspezifischen Lernarten und Grifftechniken, zu beachten, die sich selbstredend bezüglich Tonvorrat, Tonarten etc. deutlich voneinander unterscheiden. Dies betraf auch die Option, mit den Arrangements nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch institutionsübergreifend, z. B. mit einer Musikschule im Rahmen von Kooperationsmodellen, arbeiten zu können.

Die Werke dieser Ausgabe sind nach Leistungsniveau geordnet. Dabei haben wir uns in etwa an den Fähigkeiten junger Instrumentalisten im Alter von 8 bis 12 Jahren in Anfänger-Ensembles der Musikschulen bzw. an Schülern der 3. bis 6. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen orientiert.

Die Kommentare ab Seite 73 zeigen einerseits instrumentaldidaktische Perspektiven auf, sie sollen andererseits aber auch Denkanstöße darstellen, wie die Verbindung des jeweiligen Werks mit ausgesuchten Inhalten des konventionellen Musikunterrichts bewerkstelligt werden kann. Alle darüber hinausgehenden didaktischen Überlegungen für die individuelle Unterrichtssituation seien ausdrücklich in die Verantwortung der Pädagogen gelegt!

Hilden/Köln,
im Frühjahr 2014

Helmke Jan Keden
Philipp Matthias Kaufmann

Introduction

For quite some time now we have been experiencing a boom in the establishment of musical funding concepts which often are summarized under the term music classes.¹ There are various causes for this development. For some, these new ways of teaching offer a reasonable alternative to conventional music education in the light of empirical findings as well as educational psychology.² Others take it as an opportunity to set themselves apart from other educational institutions by establishing such special classes at schools, in line with their increasing development of distinctive profiles.³

Prompted by the public debate, the subject of music and its practice at general education schools have been re-evaluated. As welcome as this fact may be in general, it is possible to neglect certain consequences that result from the setting up of music classes. These may be due to the fact that especially in the early grades there is a trend to completely replace conventional music lessons by those new methods of teaching.⁴

On the positive side, it should be said that students experience intensive training in instrumental and ensemble playing through many methods. However, for each individual case the question remains as to whether this is at the expense of other scheduled compulsory teaching subjects. For not only should music education at school comprise instrumental playing practice, it should also enable the students to have an opportunity to acquire a wide range of advanced aesthetic and reflective experiences.

This problem has been widely recognized.⁵ Apart from a few exceptions, school policy standards and music didactical solution concepts are rather rare.⁶ And that is where we would like to focus our endeavors with this

edition: We plead for music education at general education schools, in which instrumental ensemble playing and conventional music education complement each other.

The concept of the Sequential Music Education, developed by Werner Jank et al. in collaboration with Johannes Bähr, Stefan Gies and Ortwin Nimczik, provided the didactic link to our thoughts.⁷ Briefly worded, this model focuses on the importance of musical practice for child-oriented musical learning which on the one hand is reflected a.o. on the practice fields of musical creation and the development of musical skills with reference to the psychological approach of learning (especially to works by Edwin E. Gordon and Wilfried Gruhn). On the other hand, the third practice field, the cultural exploitation, provides a link to reflective examination. Here, aspects of instrumental ensemble playing can be connected sensibly with further important contents of conventional music education at general educational schools.⁸

This edition offers a number of sequential arrangements aiming at continuously developing instrumental skills and the improvement of competences in ensemble playing, as for example the intonation ability and individual expression. In addition, each piece is provided with a number of reference points to contents of the general musical education, thus making the close interconnection visible. Besides basic terms of elementary music teaching such as rhythm, meter, beat, dynamics, intervals and harmony, links to advanced aspects of teaching are also imparted: These include, for example, working with thematic material, program music, interculturality, as well as music and motion.

Without diminishing the intentions and accomplishments of the mass-specific approaches like string or wind classes, with this edition we would like to present material which is oriented towards the instrumentation of a *symphonic class orchestra*. We believe it is possible, provided that the music-making students receive instrumental lessons in addition to conventional music education and playing in the orchestra, i.e. they should

1 An overview on possible definitions is offered by Bähr, Johannes: *Klassenmusizieren*. In: Jank, Werner: *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2005, pp. 160–162.

2 See a.o. Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz: Schott 2000. See also *ibid.* *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott 2001. Arendt, Gerd: *Instrumentalunterricht für alle?* Augsburg: Wißner 2009.

3 See Bähr 2005.

4 An overview on the subject-didactic handling of this problem is offered by Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. München: Allitera-Verlag 2005 (= *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München* 1).

5 See Schäfer-Lembeck 2005.

6 Especially the tutorial *Jump Right In – the instrumental series* by Richard F. Grunow, Edwin E. Gordon and Christopher D. Azzara. Chicago: GIA Publications 2001 is considered a milestone in the development of integrative concepts.

7 See Bähr 2005.

8 See Jank, Werner: *Plädoyer für Artenvielfalt*. In: Schäfer-Lembeck 2005, pp. 109–117 on the compatibility of the “Class Playing” concept in “Music Classes”. More recent textbooks, written on the basis of the “Sequential Music Education”, specifically point out the possibility of connecting the concept with instrumental “Music Classes”. See Fuchs, Mechthild: *Musik in der Grundschule: neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*, Innsbruck: Helbling 2010, pp. 14f.; Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero: *music. step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*, Lehrerhandbuch. Innsbruck: Helbling 2010, p. 157.

not learn to play their instrument exclusively within the (complete) ensemble.

The experience gained throughout many years of working with the so-called talent promotion classes at the Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Hilden⁹ has shown that all students can successfully play together in the class orchestra from the beginning, no matter which symphonic instrument they play.

Therefore, while working on the compositions and arrangements it was essential to pay particular attention to individual performance levels, instrument-specific learning methods and fingering techniques which of course differ distinctly as to their supply of notes, keys, etc. The same applies to the option to be able to work in other institutions beyond school, like for example a music school on the basis of co-operation models.

The pieces in this edition are sorted according to performance levels. Here, we tried to focus on the skills of young instrumentalists aged 8 to 12 in beginners' ensembles of music schools and on students of grades 3 to 6 at general education schools.

The comments starting on page 77 show instrumental-didactic perspectives, while providing food for thought on how to establish a connection of each work to selected contents of conventional music education. All further didactic thoughts on individual educational situations should be entrusted to the responsible hands of the teachers!

Hilden/Köln,
in Spring 2014

Helmke Jan Keden
Philipp Matthias Kaufmann

⁹ See Keden, Helmke Jan: *Institutionelle Kooperation und Integration. Das Hildener Modell der „Talentförderklassen Musik“*. In: *Neue Musikzeitung* (2007), No. 3, p. 31.