

# KULTURELLE VIELFALT IM MUSIKUNTERRICHT

UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DREIER MUSIKLEHRMITTEL  
BACHELORARBEIT ZU STANDARD 4 «HETEROGENITÄT»

Verfasst von  
**Zoë Bär**

Studentin im 6. Semester  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Abteilung Primarstufe HS19

Bergstrasse 2a  
8474 Dinhard  
zoe\_baer@stud.phzh.ch  
Matrikelnummer 19-282-286

Eingereicht bei  
**Bernhard Suter**

Zürich, April 2022

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	II
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis .....	IV
Abkürzungsverzeichnis .....	IV
Abstract .....	V
1  Einleitung .....	1
1.1  Thema und Problemstellung .....	1
1.2  Motivation und Begründung der Themenwahl.....	2
1.3  Bedeutsamkeit des Themas für den persönlichen Kompetenzaufbau .....	3
1.4  Aufbau und methodisches Vorgehen.....	5
2  Ziel, Fragestellungen und Abgrenzung .....	6
3  Theorie.....	7
3.1  Begriffserklärung .....	7
3.1.1  Was ist Kultur? .....	7
3.1.2  Was ist kulturelle Vielfalt? .....	8
3.1.3  Was ist kulturelle Bildung? .....	8
3.2  Relevanz der kulturellen Vielfalt im schulischen Kontext .....	9
3.3  Der Wert der kulturellen Vielfalt im Musikunterricht .....	15
3.4  Die Aufgabe der Lehrperson bei der Umsetzung der curricularen Vorgabe der kulturellen Vielfalt .....	16
3.5  Funktionen von Lehrmitteln und deren Zusammenhang mit der kulturellen Vielfalt .....	18
3.6  Kulturelle Vielfalt anhand von Kriterien sichtbar machen.....	20
3.6.1  Kriterien für die kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbücher.....	20
3.6.2 <i>Respekt statt Rassismus</i> - Ein respektvoller Umgang mit kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln.....	22
4  Methode .....	26
4.1  Qualitative Inhaltsanalyse .....	26
4.2  Literaturrecherche.....	26
4.3  Sampling - Präsentation der Lehrmittel .....	27
4.4  Sichtung der Datenlage für erste Erkenntnisse .....	28
4.4.1  MusAik 1.....	29
4.4.2  Krescendo 1/2.....	32
4.4.3  Tipolino 1.....	33
4.5  Bildung des Kategoriensystems .....	35
4.6  Codierung .....	36
5  Ergebnisse der Inhaltsanalyse .....	38
5.1  MusAik 1 .....	38

5.1.1	Kulturelle Kontextualisierung.....	38
5.1.2	Verknüpfung von Kultur und Themengebiet .....	38
5.1.3	Verknüpfung verschiedener Kulturen .....	39
5.1.4	Verwendete Begrifflichkeiten .....	39
5.1.5	Visualisierung .....	39
5.2	Krescendo 1/2 .....	40
5.2.1	Kulturelle Kontextualisierung.....	40
5.2.2	Verknüpfung von Kultur und Themengebiet .....	40
5.2.3	Verknüpfung verschiedener Kulturen .....	40
5.2.4	Verwendete Begrifflichkeiten .....	41
5.2.5	Visualisierung .....	41
5.3	Tipolino 1.....	41
5.3.1	Kulturelle Kontextualisierung.....	41
5.3.2	Verknüpfung von Kultur und Themengebiet .....	41
5.3.3	Verknüpfung verschiedener Kulturen .....	41
5.3.4	Verwendete Begrifflichkeiten .....	41
5.3.5	Visualisierung .....	42
6	Diskussion der Ergebnisse und Reflexion des Vorgehens .....	43
6.1	Diskussion der Ergebnisse aus der Analyse der Lehrmittel.....	43
6.2	Kritische Reflexion des Vorgehens.....	45
7	Fazit .....	46
	Literaturverzeichnis .....	V
	Anhang .....	X
	A Codebuch .....	X
	B Codierte Lehrmittelstellen.....	XII
	C Tabellen der Auszählung der Datenlage .....	CXXVII

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernende der Schweizer Primarschulen im Schuljahr 2020/21 mit ausländischer Staatsangehörigkeit	9
Abbildung 2: Detaillierte Kompetenz MU.1.C.1 aus dem Lehrplan 21	13
Abbildung 3: Detaillierte Kompetenz MU.3.C.1 aus dem Lehrplan 21	14
Abbildung 4: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel MusAik 1	30
Abbildung 5: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 2 im Lehrmittel MusAik 1	31
Abbildung 6: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 3 im Lehrmittel MusAik 1	32
Abbildung 7: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel Krescendo 1/2	33
Abbildung 8: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel Tipolino 1	34
Abbildung 9: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 3 im Lehrmittel Tipolino 1	35
Abbildung 10: Grafik zum Lied "Wishi Ta Tuja" aus dem Lehrmittel MusAik 1	40
Abbildung 11: Grafik zum Lied "Salibonani" aus dem Lehrmittel Tipolino 1	42

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzstandard 4 aus dem Kompetenzstrukturmodell	3
Tabelle 2: Kriterium 13 aus dem Kompetenzraster	4
Tabelle 3: Präsentation des Lehrmittels MusAik 1	28
Tabelle 4: Präsentation des Lehrmittels Krescendo 1/2	28
Tabelle 5: Präsentation des Lehrmittels Tipolino 1	28
Tabelle 6: Definitives Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse	36

## Abkürzungsverzeichnis

BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
KMK	Kultusministerkonferenz
PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
IDA	Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.

## Abstract

Um der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft gerecht zu werden, sind Lehrpersonen gefordert, diese in ihren Unterricht zu integrieren. Musikunterricht ist dafür besonders geeignet, da er als Teil der kulturellen Bildung das Potential hat, einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Teilhabe zu leisten. Dabei sollen Lehrmittel unterstützen.

Die Darstellung und Thematisierung von kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln soll so gestaltet werden, dass eine Begegnung stattfinden kann, die respektvoll ist und Facetten von Kulturen zeigt, welche nicht bloss Stereotype bedienen. Damit Schülerinnen und Schüler ihnen gegenüber Respekt aufbauen können, ist es wichtig, dass sie die Möglichkeit erhalten, Lieder aus unterschiedlichen Kulturen differenziert und als ebenbürtig wahrzunehmen. Methodisch gesehen ist dies ein schwieriges Vorhaben aufgrund der Komplexität, welche die Darstellung kultureller Vielfalt in sich hat, derer sich Personen bewusst sein sollen, die sich im schulischen Kontext bewegen.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es herauszufinden, inwiefern sich die drei Lehrmittel *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* sowie *Tipolino 1* für die respektvolle Thematisierung von kultureller Vielfalt eignen. Das Untersuchungsziel wurde zuerst theoretisch begründet und anschliessend mittels Inhaltsanalyse der Lehrmittel erarbeitet. Ergebnis ist, dass die drei gewählten Lehrmittel kulturelle Vielfalt nicht ausreichend respektvoll thematisieren. Dies konnte die Analyse der Ergebnisse zeigen, welche vor allem die Reproduktion von Stereotypen aufzeigte.

Anschliessende Überlegungen führten zum Vorschlag, die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft im Autorenteam der Lehrmittel abzubilden, um verschiedene Perspektiven bereits bei der Schaffung eines Lehrmittels zu integrieren. Ausserdem wurde die Empfehlung geäussert, als Lehrperson die bereits vorhandenen Lehrmittel kritisch zu betrachten, mit zusätzlichem Material anzureichern und zu kontextualisieren, um die Integration der kulturellen Vielfalt respektvoller zu gestalten.

# 1 Einleitung

## 1.1 Thema und Problemstellung

*«Musik ist, mehr als die meisten anderen Künste, in unserem täglichen Leben präsent und zeigt sich darin als facettenreiches und komplexes kulturelles Phänomen [...]»  
(Hornberger 2017)*

Aufgrund verschiedener gesellschaftlicher und weltumspannender Prozesse wie der Globalisierung und Migration gehört die Schweiz zu den Ländern, die einen vergleichsweise hohen Anteil an ausländischen Personen haben (Nguyen 2017). Dementsprechend treffen in Schweizer Schulen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aufeinander. Im Kanton Zürich beispielsweise betrug gemäss einer Erhebung des Schulamtes mit Stichtag Mitte Dezember 2020 der durchschnittliche Fremdsprachigenanteil an der Zürcher Regelschule im Schuljahr 2019 über 45% (Schulamt 2020). Der Fremdsprachigenanteil sagt aus, wie viele Schülerinnen und Schüler in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Dies bei einem Ausländeranteil schweizweit von ca. 24% (Schulamt 2020).

Es kann somit angenommen werden, dass zumindest Lehrpersonen, welche im urbanen Raum unterrichten, in Kontakt mit der sprachlichen und damit auch kulturellen Vielfalt der Schülerinnen und Schülern gekommen sind, welche diese in die Schule hineinbringen (Gogolin 2008, 105). Es sei gemäss Gogolin zwar möglich, dass sich für gewisse Lehrpersonen aus dieser Entwicklung hin zu einer Vielfalt in der Schülerschaft keine konkreten Aufgabenstellungen und Veränderungen ergeben haben und diese dementsprechend keinen Handlungsbedarf erkennen, aber es sei undenkbar, dass irgendeine Lehrperson der Debatte ganz entgangen sein sollte, welche über die Konsequenzen der Heterogenität der Schülerinnen und Schülern seit über 30 Jahren geführt werde (Gogolin 2008, 105).

Aufgrund der inzwischen fortgeschrittenen Pluralisierung der Gesellschaft kann angenommen werden, dass sich die Aktualität und Gültigkeit, welche Gogolin angesprochen hatte, inzwischen sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz noch mehr verstärkt hat. Dies zeigen auch die oben erwähnten Zahlen aus dem Kanton Zürich.

Die Vielfalt an sprachlichen und kulturellen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler bietet Primarlehrpersonen sowohl Herausforderungen als auch Chancen. Von Lehrpersonen wird erwartet, Heterogenität wahrzunehmen, anzuerkennen und darüber hinaus die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu berücksichtigen (Biaggi, Hug, und Kramer-Länger 2019, 6). In diesem Zusammenhang wird Heterogenität verstanden als «Beschreibung der Verschiedenheit und Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen insbesondere anhand von Alter, Geschlecht, Leistung, Sprache und Herkunft» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 31).

Hier hat das Fach Musik grosses Potential, leistet es doch einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Bildung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 402). Die

Lehrperson kann im Musikunterricht die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt für das Erarbeiten der musikalischen Kompetenzen verwenden und somit die Multiperspektivität der Klasse als Bildungschance wahrnehmen.

Die Integration der kulturellen Vielfalt im Musikunterricht gestaltet sich jedoch nicht immer einfach. Die Lieder müssen sorgfältig ausgewählt und an die Klasse angepasst werden. Gleichzeitig gilt es Inhalte zu vermeiden, welche Vorurteile verstärken und reproduzieren. Primarlehrpersonen sind gefordert genau hinzusehen, eigene Überzeugungen zu reflektieren und Unterrichtsmaterial zu analysieren und zu bewerten.

Durch die sich stets verändernde Gesellschaft und die daraus entstehenden Ansprüche an die Lehrpersonen, bedarf es insbesondere einer stetigen Auseinandersetzung mit den Lehrmitteln. In dieser Arbeit soll untersucht werden, inwiefern und auf welche Art und Weise kulturelle Vielfalt in Musiklehrmitteln abgebildet wird. Es wurden drei Lehrmittel qualitativ analysiert, um anschliessend eine Empfehlung abgeben zu können, inwiefern diese für eine respektvolle Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt geeignet sind.

## 1.2 Motivation und Begründung der Themenwahl

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Primarlehrperson habe ich mich an verschiedenen Orten in unterschiedlichen Klassen und Schulstufen mit der kulturellen Heterogenität von Schülerinnen- und Schülergruppen auseinandergesetzt und die kulturelle Vielfalt vornehmlich innerhalb von Primarklassen erlebt. Dieses Miteinander von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen kann eine Herausforderung darstellen, da verschiedene Normen, Werte und Erfahrungen aufeinandertreffen. Aus eigener Anschauung und aus Gesprächen mit erfahrenen Lehrpersonen wurden verschiedene dieser Herausforderungen für mich sichtbar und erfahrbar.

Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit können gegenüber Schülerinnen und Schülern mit schweizerischer Staatsangehörigkeit einen schwierigen Stand haben, da sich ein grosser Teil der Schule an der Schweizer Kultur orientiert, welche sich möglicherweise signifikant davon unterscheidet, wie sie in ihrem Elternhaus aufwachsen. Umso wichtiger ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem persönlichen Hintergrund in dieser Vielfalt angenommen fühlen aber ihrerseits auch verstehen, dass unsere Gesellschaft vielfältig ist.

Als Lehrperson hat man eine nicht zu unterschätzende Vorbildfunktion auch im Umgang mit der kulturellen Vielfalt. Wie wir als Lehrpersonen mit der kulturellen Vielfalt in der Schule umgehen und auf welche Art wir sie im Unterricht thematisieren, scheint mir besonders wichtig zu sein. Das Schulfach Musik kann dafür bedeutsam sein, da Musik und Tanz in allen Kulturen vorkommen und so verbindend wirken können. Da es mir ein Anliegen ist, dass kulturelle Vielfalt bereits in der Unterstufe thematisiert wird, habe ich mich für drei Musiklehrmittel entschieden, welche für den Einsatz in Kindergarten und Unterstufe entwickelt wurden.

In meiner persönlichen Schulzeit wurde, soweit ich mich erinnere, kulturelle Vielfalt im Musikunterricht meist nur ganz am Rande sichtbar und kaum thematisiert.

Etwa wenn ein oder zwei fremdsprachige Lieder gesungen wurden, allerdings meist ohne dass der Text ins Deutsche übersetzt wurde. Kulturelle Vielfalt hätte ich mir im Nachhinein gewünscht, unter anderem deswegen, da ich durch meinen ausschliesslich schweizerischen Hintergrund kaum Kontakt zu anderen Kulturen hatte. Auch wurde kein erklärender Kontext zum kulturellen Hintergrund oder zur zugrundeliegenden Geschichte des Liedes geliefert. Ein Beispiel dafür ist der Kanon «I like the flowers», welcher mich durch meine Unterstufenzeit hindurch begleitete, ohne dass ich wusste, was «rolling hills»<sup>1</sup> überhaupt waren. Ein Lied in einer anderen Sprache als Deutsch zu singen allein reicht nicht aus, um davon zu sprechen, dass Musikunterricht kulturell vielfältig ist und darüber hinaus sogar das Verständnis für andere Kulturen wecken könnte.

Aufgrund dieser Erkenntnisse, sowohl aus meiner eigenen Schulzeit wie auch aus den Praktika meiner Ausbildung, ist bei mir das Interesse dafür entstanden, ob und wie Musiklehrmittel kultureller Vielfalt in den Klassen Rechnung tragen und damit den Lehrpersonen in dieser Beziehung eine Hilfe sein können.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich herausfinden, inwiefern ausgewählte Musiklehrmittel verschiedene Kulturen sichtbar machen. Dieses Ziel verfolge ich, um in meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrerin für die Thematik sensibilisierter zu sein und auf dem Weg dahin einen geschärften Blick für Lernangebote zu entwickeln, welche kulturelle Vielfalt positiv abbilden.

### 1.3 Bedeutsamkeit des Themas für den persönlichen Kompetenzaufbau

Die Grundlage des Studiums zur Primarlehrperson an der Pädagogischen Hochschule Zürich ist das Kompetenzstrukturmodell (Biaggi, Hug, und Kramer-Länger 2019, 1). Dieses besteht aus 12 Standards, welche für den Lehrberuf zentral sind. Der nachfolgende vierte Kompetenzstandard ist aus dieser Handreichung zitiert und ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit (siehe Tabelle 1).

Standard 4: Heterogenität
«Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei.» <sup>2</sup>

Tabelle 1: Kompetenzstandard 4 aus dem Kompetenzstrukturmodell

Von Primarlehrpersonen wird bei der Ausführung des Standards erwartet, dass sie unter anderem:

- Vielfalt als Herausforderung und Chance anerkennen;
- einen bewussten Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Zentrismen verfolgen;

<sup>1</sup> Engl. für Hügellandschaft

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Zürich. 2017. «Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell.» Zürich: PH Zürich, Prorektorat Ausbildung. <https://tiny.phzh.ch/Kompetenzstrukturmodell>.

- Lehrmittel und Lernmaterialien in Bezug auf die vorhandene Heterogenität analysieren.

Basierend auf dem Kompetenzstrukturmodell dient das Kompetenzraster als Orientierung für die Ausbildung sowie den Lehrpersonen beim Aufbau ihrer Kompetenzen während und nach dem Studium (Biaggi, Hug, und Kramer-Länger 2019, 6). Es konkretisiert die Standards aus dem Kompetenzstrukturmodell in Kriterien.

Folgendes Kriterium, siehe Tabelle 2, befasst sich mit dem Standard 4 *Heterogenität* (Biaggi, Hug, und Kramer-Länger 2019, 6):

Kriterium	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
	Die Lehrperson ...	Die Lehrperson ...	Die Lehrperson ...	Die Lehrperson ...
<b>13 Kulturelle und sozioökonomische Heterogenität sowie Gender</b>	berücksichtigt unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens, kulturelle und sozio-ökonomische Hintergründe sowie Genderaspekte und das Alter der Schülerinnen und Schüler zu wenig.	nimmt unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens, kulturelle und sozio-ökonomische Hintergründe sowie Genderaspekte und das Alter der Schülerinnen und Schüler punktuell wahr und berücksichtigt diese Aspekte bei der Gestaltung von Lernangeboten. (P2)	beachtet und berücksichtigt unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens, kulturelle und sozio-ökonomische Hintergründe sowie Genderaspekte und das Alter der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Die Lehrperson nutzt Vielfalt sowie Multiperspektivität als Grundlage zur Gestaltung von differenzierten Lernangeboten. (QP)	beachtet und berücksichtigt unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens, kulturelle und sozio-ökonomische Hintergründe sowie Genderaspekten und des Alters der Schülerinnen und Schüler konsequent und nutzt Vielfalt sowie Multiperspektivität als Grundlage zur Gestaltung von adaptivem Unterricht sowie differenzierten Lernangeboten für alle Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 2: Kriterium 13 aus dem Kompetenzraster

Abgeleitet aus dem vierten Standard kann somit festgehalten werden, dass es der PHZH wichtig ist, dass angehende Lehrpersonen differenzierte Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler aufbauen. Dies liegt grundsätzlich in der Verantwortung der PHZH-Studierendenenschaft, wird allerdings an verschiedenen Stellen in der berufspraktischen Ausbildung anhand des Kriteriums 13 gefördert, überprüft und beurteilt. Am Ende der pädagogischen Ausbildung wird erwartet, dass sich Studierende mindestens auf dem Niveau 2 befinden.

Im nächsten Abschnitt wird der Aufbau der vorliegenden Bachelorarbeit sowie das methodische Vorgehen erläutert, um einen Überblick zu ermöglichen.

#### 1.4 Aufbau und methodisches Vorgehen

In Kapitel 2 werden das Ziel der Arbeit und die Ausgangsfragen erläutert, welche anhand dieser Arbeit beantwortet werden.

Das Kapitel 3 beinhaltet die theoretische Durchdringung des Themas. Nach der Klärung der zentralen Begriffe in Kapitel 3.1, wird im Kapitel 3.2 aufgezeigt, welche Verbindungen zwischen der Volksschule und der kulturellen Vielfalt bestehen. Das darauffolgende Kapitel 3.3 soll darlegen, wieso sich insbesondere das Fach Musik eignet, kulturelle Vielfalt zu thematisieren. Da Unterricht immer in enger Beziehung zur Lehrperson steht, ist es zentral zu erfahren, welchen Beitrag die Lehrperson im Umgang mit der kulturellen Vielfalt leistet, was im Kapitel 3.4 zu finden ist. Das Kapitel 3.5 nimmt anschliessend die Lehrmittel in den Fokus, bevor in Kapitel 3.6 der Merkmalsraum erarbeitet wird, welcher als Grundlage für die Analyse dient.

In Kapitel 4 wird die Methode der Analyse dieser Arbeit erläutert. Dabei wird thematisiert, weshalb sich die qualitative Inhaltsanalyse für die Beantwortung der Ausgangsfragen dieser Arbeit am besten eignet. Begonnen hat der empirische Teil mit der Literaturrecherche, worauf im Kapitel 4.2 kurz eingegangen wird. Das nächste Kapitel 4.3 legt dar, weshalb die Lehrmittel *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* für diese Arbeit ausgewählt wurden. Das Kapitel 4.4. hat zum Ziel, die Bildung des Kategoriensystems darzulegen, worauf die Codierung basiert, welche im Kapitel 4.5 thematisiert wird.

Das Kapitel 5 strukturiert die Ergebnisse der Analyse, welche im Anschluss in Kapitel 6 kritisch diskutiert werden, wobei die Ausgangsfragen beantwortet werden. Die Arbeit nimmt ihren Abschluss in einem Fazit, welches die Erkenntnisse dieser Arbeit auf den Punkt bringt und einen Ausblick in die Zukunft wagt.

## 2 Ziel, Fragestellungen und Abgrenzung

Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, in welcher Art und Weise die Musiklehrmittel *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* die Lehrpersonen dabei unterstützen, mit kultureller Vielfalt im Unterricht auf eine gelingende Art und Weise umzugehen.

Die drei Lehrmittel wurden ausgewählt, da sie vom Bildungsraum Nordwestschweiz evaluiert wurden und dabei ihre pädagogisch-didaktischen Kriterien erfüllten (Weiss und Aeschbach 2016). Zudem ist die Übereinstimmung mit dem *Lehrplan 21* gegeben (Weiss und Aeschbach 2016). Genauer wird die Wahl der Lehrmittel in Kap. 4.3 begründet.

Aus dem übergeordneten Ziel ergeben sich entsprechend folgende Ausgangsfragen:

1. Wie wird kulturelle Vielfalt in den drei Musiklehrmitteln *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* sichtbar?
2. Inwiefern eignen sich die drei genannten Musiklehrmittel für die respektvolle Thematisierung von kultureller Vielfalt?

Anschliessend soll aus den gewonnenen Erkenntnissen eine Empfehlung abgegeben werden, welches Lehrmittel sich für den respektvollen Umgang mit kultureller Vielfalt am besten eignet.

Abgrenzung:

Es wurden ausschliesslich die genannten Lehrmittel untersucht, welche für den Bereich Kindergarten und Unterstufe (Primarstufen 1.-5.) konzipiert wurden. Die folgenden Bände für die weiterführenden Stufen waren nicht Teil der Analyse.

Wie später erläutert wird, beinhaltet die respektvolle Darstellung von kultureller Vielfalt viele verschiedene Aspekte, welche Gadiant u. a. in vier Kriterien gefasst haben (Gadiant u. a. 2021). Dazu gehören *Wertevielfalt statt Ethnozentrismus*, *Gleichwertigkeit statt Paternalismus oder Sexismus*, *Respekt statt Rassismus* und *Dialog statt Fundamentalismus* (Gadiant u. a. 2021, 4–5). In dieser Arbeit steht das Kriterium *Respekt statt Rassismus* im Zentrum, wobei die weiteren drei Kriterien, welche zur kulturellen Vielfalt gehören, nicht Teil der Analyse waren.

## 3 Theorie

### 3.1 Begriffserklärung

Das folgende Kapitel hat zum Ziel, eine Verständnisgrundlage für in dieser Arbeit zentrale Begriffe zu schaffen. Hierfür ist es zunächst wichtig, den Begriff «Kultur» zu betrachten, bevor die Ausdrücke «kulturelle Vielfalt» sowie «kulturelle Bildung» genauer beleuchtet werden. Dies nicht um eine abschliessende Definition zu präsentieren, sondern eine Annäherung zu ermöglichen.

#### 3.1.1 Was ist Kultur?

In der Vergangenheit wurden für den Begriff «Kultur» je nach wissenschaftlichem Forschungsgebiet verschiedene Definitionen formuliert (Thomas und Kinast 2005, 21). Eine eindeutige und abschliessende Definition des Begriffes «Kultur» gibt es nicht und dennoch ist eine Klärung sinnvoll, da der Begriff im Kontext der kulturellen Vielfalt relevant ist. Die Kulturdefinition, auf die sich das Bundesamt für Kultur der Schweizerischen Eidgenossenschaft bezieht, lautet wie folgt:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (Weltkonferenz über Kulturpolitik 1983)

Nach dieser Definition beinhaltet der Begriff «Kultur» somit verschiedene Aspekte, welche über Kunst und Literatur hinausgehen, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe ausmachen. Treichel und Mayer definieren «Kultur» wie folgt:

„Kultur ist ein interaktives und dynamisches, soziales, mentales, ästhetisches und moralisches System von selektierten Wirkungselementen, die als bedeutungsvoll, wichtig und richtig wahrgenommen, bewertet, gesetzt, erlernt und kommuniziert werden, um eine Orientierung für gute Entscheidungen und Entwicklungen und um bestimmte Werkzeuge, Methoden und Prozesse für Fühlen, Denken und Handeln in den zugehörigen sozialen Systemen zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe Menschen und soziale Gruppen ihre persönlichen Herausforderungen, fachlichen Probleme oder existenziellen Dilemmata sinnvoll bewältigen können.“ (Treichel und Mayer 2011)

Diese Definition inkludiert zusätzlich, dass Kultur eine Orientierung für gute Entscheidungen ist und Werkzeuge beinhaltet, welche Menschen sozialer Gruppen zur Bewältigung persönlicher Herausforderungen verwenden können. Der Kulturbegriff allgemein erfährt allerdings auch Kritik. So äussert sich Gogolin (2008, 11) beispielsweise wie folgt:

Gewiss handelt es sich bei »Kultur« oder »Ethnie« um höchst problematische Konstrukte mit unscharfen Rändern. Ihnen ist weder zuzubilligen, dass sie Persönlichkeitsmerkmale, Lebensauffassungen, Rollenvorstellungen, Handlungsgewohnheiten eines Einzelnen scharf und endgültig zu kennzeichnen vermögen, noch erlauben sie es, die Traditionen, Lebensumstände, Formen der Regelung von Beziehungen oder die Perspektiven von Gemeinschaften präzise darzulegen. (Gogolin 2008, 11)

Der Begriff «Kultur» vereinfacht demnach ein komplexes Konstrukt, welches nicht so einfach definiert werden kann.

Für diese Arbeit wurde die Definition der Weltkonferenz über Kulturpolitik gewählt, da sie Traditionen speziell erwähnt, welche in Bezug auf Musikunterricht besonders relevant sind. Ausgehend von dieser wird im nächsten Abschnitt der Begriff «kulturelle Vielfalt» genauer betrachtet.

### 3.1.2 Was ist kulturelle Vielfalt?

Der Begriff «kulturelle Vielfalt» wird von der UNESCO wie folgt erläutert: «"Kulturelle Vielfalt" bezieht sich auf die mannigfaltige Weise, in der die Kulturen von Gruppen und Gesellschaften zum Ausdruck kommen» (Die Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 2008, 5).

Diese Ausdrucksformen der kulturellen Vielfalt werden auf unterschiedliche Art und Weise bereichert und weitergegeben. Eine Ausdrucksform ist beispielsweise das künstlerische Schaffen (Die Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur 2008, 5). Kultur ist somit veränderbar und nimmt viele verschiedene Formen an. Bei der UNESCO-Generalkonferenz im Jahre 2001 wurde die kulturelle Vielfalt direkt mit den Menschen in Verbindung gebracht und als bedeutend festgehalten:

[...] Diese Vielfalt spiegelt sich wider in der Einzigartigkeit und Vielfalt der Identitäten, die die Gruppen und Gesellschaften kennzeichnen, aus denen die Menschheit besteht. Als Quelle des Austauschs, der Erneuerung und der Kreativität ist kulturelle Vielfalt für die Menschheit ebenso wichtig wie die biologische Vielfalt für die Natur. Aus dieser Sicht stellt sie das gemeinsame Erbe der Menschheit dar und sollte zum Nutzen gegenwärtiger und künftiger Generationen anerkannt und bekräftigt werden. (31. UNESCO-Generalkonferenz 2001, 4)

Die kulturelle Vielfalt ist nach dieser Beschreibung ein Produkt der Gesellschaften und eng an die Einzigartigkeit dieser gekoppelt und soll als gemeinsames Erbe gegenwärtige und zukünftige Generationen bereichern.

### 3.1.3 Was ist kulturelle Bildung?

Ermert von der Bundeszentrale für politische Bildung definiert den Begriff «kulturelle Bildung» wie folgt:

Kulturelle Bildung [...] bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. (Ermert 2009)

Eine andere Definition von kultureller Bildung formuliert die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung:

Kulturelle Bildung ist Persönlichkeitsbildung mit kulturellen Ausdrucksformen, mit Künsten und im Spiel. Sie ist Voraussetzung für kulturelle Teilhabe. Sie ist Allgemeinbildung, weil sie Kinder und Jugendliche dazu befähigt, sich mit Spiel, Kunst und Kultur

zu sich selbst und zur Welt zu verhalten. (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) 2020, 5)

Beide Definitionen der kulturellen Bildung greifen auf, dass diese ein Lernprozess mit dem Medium der Künste ist und dass sie zentral für die kulturelle Teilhabe ist. Diese hat verschiedene positive Auswirkungen auf die Entwicklung und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sowohl bei Kindern wie auch bei Jugendlichen. Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, auch Kultusministerkonferenz (KMK) genannt, formuliert diesen Effekt wie folgt: «Kulturelle Bildung stärkt das gemeinsame Aufwachsen und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem familiärem, kulturellem und sozialem Hintergrund» (KMK 2013a, 2).

### 3.2 Relevanz der kulturellen Vielfalt im schulischen Kontext

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, inwiefern die Thematisierung und Inkludierung der kulturellen Vielfalt in der Volksschule wichtig sind und welche Forderungen seitens der Bildungspolitik bestehen.

Die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft macht vor der Schule nicht halt, da zum einen zunehmend mehr Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen und soziokulturellem Hintergrund die öffentliche Schule besuchen, aber auch, weil es in der Schule darum geht, eine soziale Lerngemeinschaft aufzubauen (Lanfranchi 2008, 234). Gemäss Studie des Bundesamts für Statistik haben im Schuljahr 2020/21 auf den Schweizer Primarstufen 1-8 (also von Kindergarten bis zur 6. Klasse) 27.83% der Schülerinnen und Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit (Bundesamt für Statistik 2022). Davon haben die meisten die portugiesische, als zweites die deutsche und als drittes die italienische Staatsbürgerschaft (siehe Abbildung 1).

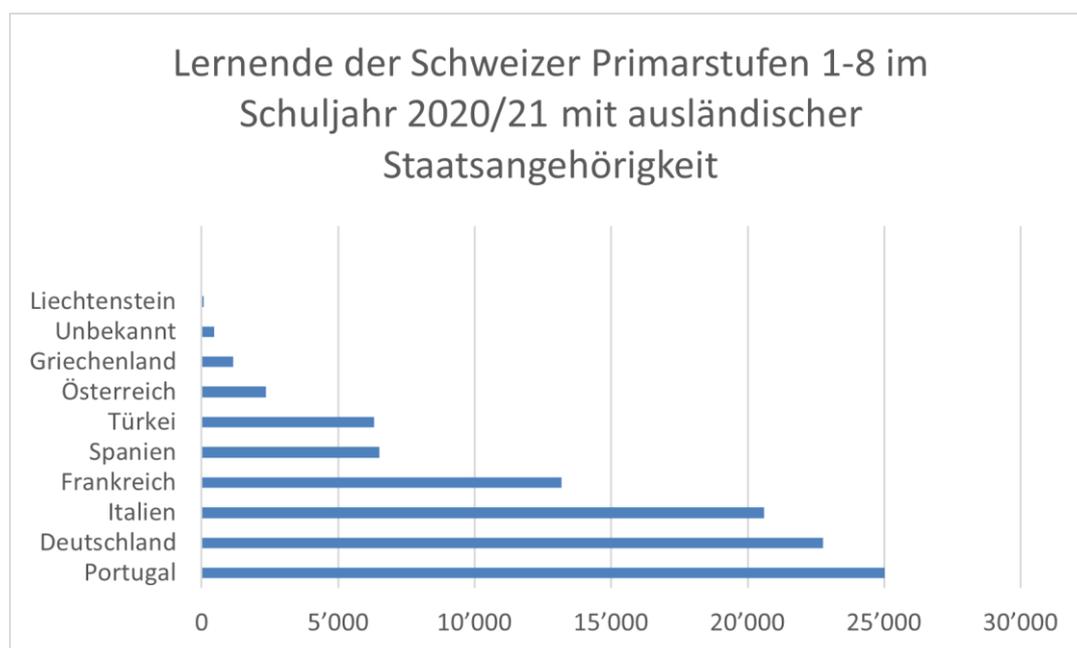


Abbildung 1: Lernende der Schweizer Primarschulen im Schuljahr 2020/21 mit ausländischer Staatsangehörigkeit

Die Schule ist ein Ort der Begegnung, an dem die Schülerinnen und Schüler einen grossen Teil ihres Tages verbringen, wo unterschiedlichste Schülerinnen und

Schüler interagieren und sie mit neuen Situationen konfrontiert werden (Pevec und Schachner 2020, 3). Ausserdem ist sie ein Sozialisationskontext. Nach Hurrelmann und Bauer gibt es vier verschiedene Ebenen, auf denen die Schule ihre Bildungs- und Sozialisationsfunktion ausübt (Hurrelmann und Bauer 2020, 173):

1. Die direkte Person-zu-Person-Beziehung zwischen der Lehrperson und der Schülerin oder des Schülers.
2. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und der gesamten Schülerschaft.
3. Die Schülerschaft untereinander.
4. Die Organisationsstruktur.

Die «Funktion der Vermittlung von sozialen Umgangsformen» (Hurrelmann und Bauer 2020, 174), welche auf allen vier Ebenen unterschiedlich stark ausgeprägt ist, weist in Bezug auf die kulturelle Vielfalt eine besondere Wichtigkeit auf. Hurrelmann und Bauer beschreiben die Schule als eine Art gesellschaftlicher Mikrokosmos, welcher einige der wesentlichen Komponenten der Makrogesellschaft repräsentiert und in der die Schülerinnen und Schüler somit im kleinen Rahmen mit Aspekten der Gesellschaft konfrontiert werden (Hurrelmann und Bauer 2020, 175). Die Schule sollte nach dieser Vorstellung ein Ort sein, an dem die Lernenden auf das Zusammenleben in einer multikulturellen und vielfältigen Gesellschaft vorbereitet werden und dafür soziale Kompetenzen auf- und ausbauen.

Neben der Vorbereitung auf die Pluralisierung der Gesellschaft ist der Umgang mit kultureller Vielfalt auch deshalb bedeutsam, weil es wegen der Globalisierung immer wichtiger wird, angemessen und wirkungsvoll mit Personen aus anderen Kulturen zu kommunizieren (Stadler 1999, 289).

Die Schule wird allerdings seit Langem dafür kritisiert, einen monolingualen und monokulturellen Habitus zu praktizieren (Gogolin 2008). Dies wäre angesichts der Tatsache, dass die Gesellschaft der Schweiz in hohem Masse pluralistisch ist, gerade das Gegenteil von wünschenswert, ausgegangen davon, dass die Schule nach Hurrelmann und Bauer die Makrogesellschaft repräsentieren soll. Es bedarf nach Gogolin Veränderungen, welche sie wie folgt formuliert:

Damit die Anstrengungen einer Anpassung der monolingualen Gestalt der gegenwärtigen Schule über das schon Geleistete hinausgehen könnten, bedürfte es nach den Ergebnissen meiner Untersuchung jetzt unbedingt der öffentlichen Stützung, der Eingriffe in bestehende Strukturen: der bildungspolitischen Absicherung von Aktivitäten, administrativer Hilfe für die Schule und gewiß auch der erziehungswissenschaftlichen Betreuung und Begleitung. (Gogolin 2008, 265)

Zudem wurde in der Vergangenheit auch kritisiert, dass die Schule in Bezug auf die kulturellen Unterschiede der Schülerinnen und Schülern mangelhaft differenziert, indem der Fokus einseitig auf die Fremdsprache oder die Schichtzugehörigkeit gelegt wird (Stadler 1999, 288). Alternativ dazu soll das Augenmerk umfassender auf die Anerkennung der grundsätzlichen Verschiedenheit von Minderheiten gerichtet werden (Stadler 1999, 288–89). Die Ursache, weshalb Lehrpersonen dies nicht ausreichend tun würden, liege unter anderem darin begründet, dass diese im Vergleich zur Schülerschaft viel homogener bezüglich der kulturellen Herkunft sind (Stadler 1999, 287). Damit wird die Problematik angesprochen, dass die Gesellschaft immer pluralistischer und die Schülerschaft immer heterogener wird, die Lehrerschaft aber dennoch weitgehend homogen geblieben ist.

Inwiefern dieses Phänomen heute noch sichtbar wird, wird an dieser Stelle nicht untersucht. Festhalten lässt sich allerdings, dass die Gesellschaft stets im Wandel ist und sich die Schule als wichtiger Sozialisationskontext deshalb fortlaufend weiterentwickeln muss. Aufgrund dessen ist eine kritische und regelmässige Auseinandersetzung damit, ob die Schule die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft ausreichend repräsentiert, durchaus sinnvoll und wichtig.

Da diese Arbeit die kulturelle Vielfalt von Musiklehrmitteln der Unterstufe bezogen auf den Kanton Zürich behandelt, ist es zunächst relevant zu erfahren, was das Curriculum des Kantons Zürich betreffend die kulturelle Vielfalt fordert.

Der *Lehrplan 21*, welcher am 13. März 2017 von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erlassen wurde, «beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 6). Er beinhaltet die Ziele für den Unterricht auf allen Stufen der Volksschule und dient den Lehrpersonen sowie Schulen und Bildungsbehörden als Planungsinstrument und Orientierung über die zu erreichenden Kompetenzen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 6). Dabei orientiert sich die Volksschule an folgenden Werten, zitiert aus den Bildungszielen des *Lehrplan 21* (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 26):

Die Volksschule...

- geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral.
- fördert die Chancengleichheit.
- fördert die Gleichstellung der Geschlechter.
- wendet sich gegen alle Formen der Diskriminierung.
- weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.
- fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen.
- geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um.
- trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei.

Die genannten Werte sind für diese Arbeit insofern relevant, da sie die Haltung der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs in Bezug auf die kulturelle Vielfalt und den Umgang mit Heterogenität abbilden und zeigen, dass die Bildungsdirektion diese als eines der wichtigen Ziele der Volksschule ansieht.

Die Förderung der kulturellen Vielfalt ist allerdings nicht nur ein Ziel der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs, sondern auch der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Im Artikel 2 Abs. 2 der Bundesverfassung ist festgehalten: «Sie [die Schweizerische Eidgenossenschaft] fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes» (*Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 7. März 2021)* 2000).

Zum Umgang mit Heterogenität, zu der selbstredend auch kulturelle Unterschiede und Vielfalt zählen, hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich klare Vorstellungen, die sie wie folgt formuliert:

Sie [die Heterogenität] als Faktum einer integrativen Volksschule zu akzeptieren heisst, durch differenzierende Unterrichtsangebote individuelle Lernwege zu ermöglichen und zielgerichtet zu begleiten. Es bedarf vielfältiger Angebote und Differenzierungsmaßnahmen, um den Unterschieden in heterogenen Lerngruppen so gut wie möglich Rechnung zu tragen. (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 31)

Der *Lehrplan 21* teilt die elf obligatorischen Schuljahre in drei Zyklen ein, wobei der 1. Zyklus den 1. Kindergarten bis und mit 2. Klasse, der 2. Zyklus die 3. Klasse bis zur 6. Klasse sowie der 3. Zyklus die drei Jahre der Sekundarschule umfasst. Die Fachbereiche sowie deren Kompetenzen und Kompetenzstufen werden dabei anhand eines Codes ausgewiesen, wobei der Fachbereich Musik mit der Abkürzung «MU» notiert wird.

Im *Lehrplan 21* werden in Bezug auf die kulturelle Vielfalt im Musikunterricht zwei Kompetenzen genannt, welche den Begriff «Kultur» konkret beinhalten (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 410/416). Genauer werden sie in den Abbildungen 2 und 3 bei den Kompetenzdefinitionen MU.1.C.1 und MU.3.C.1 sichtbar, wobei der Begriff «Kulturen» nicht präzise definiert wird.

MU.1 | Singen und Sprechen  
C | Liedrepertoire

<p><b>1. Die Schülerinnen und Schüler können Lieder aus verschiedenen Zeiten, Stilarten und Kulturen singen und verfügen über ein vielfältiges Repertoire.</b></p>		<p>Querverweise EZ - Sprache und Kommunikation [8] EZ - Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten [5]</p>	
<p>MU.1.C.1 Die Schülerinnen und Schüler ...</p>			
<p><b>1</b></p>	a	» können sich auf verschiedene Stimmungen in Liedern einlassen und mitsingen.	
	b	» können aus ihrer Lebenswelt Kinderlieder und Singspiele singen (z.B. Alltag, Familie, Heimat, Natur).	
	c	» können Kinderlieder in Mundart, Standardsprache und aus unterschiedlichen Kulturen singen.	
	d	» können Lieder, Kanons und Volkslieder singen und verfügen über ein Repertoire.	
<p><b>2</b></p>	e	» können ausgewählte Lieder aus verschiedenen Stilarten singen (z.B. klassische Musik, Pop, Jazz).	
	f	» können die Eigenart von Liedern aus unterschiedlichen Kulturen singend interpretieren und dem entsprechenden kulturellen Kontext zuordnen (z.B. Liebeslied, Heimatlied, Schweizerische Landeshymne, Lieder zu Festen und Ritualen verschiedener Länder, Jahreszeitenlied).	<p>BNE - Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung FS1E.6.A.1.a FS2F.6.A.1.a</p>
	g	» können Beispiele aus der aktuellen Musikszene singen und ihre musikalischen Präferenzen einbringen.	
<p><b>3</b></p>	h	» können Lieder aus unterschiedlichen Stilarten singen, die sprachlichen Besonderheiten berücksichtigen und den damit verbundenen Ausdruck erproben.	<p>FS1E.6.A.1.d FS2F.6.A.1.d FS3I.6.A.1.d</p>
	i	» können Singtechniken aus verschiedenen Stilarten unterscheiden und erproben (z.B. Kunstlied, Popgesang).	
	j	» können Lieder und exemplarische Kunstlieder aus Geschichte und Gegenwart solistisch oder chorisch interpretieren.	

Abbildung 2: Detaillierte Kompetenz MU.1.C.1 aus dem Lehrplan 21

MU.3 | Bewegen und Tanzen  
 C | **Bewegungsanpassung an Musik und Tanzrepertoire**

<b>1. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Bewegungen koordiniert der Musik anpassen. Sie verfügen über ein Repertoire an Tänzen aus unterschiedlichen Zeiten, Kulturen und Stilen.</b>		Querverweise EZ - Körper, Gesundheit und Motorik (1) BS.3.C.1
MU.3.C.1 Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a	» können in Reigentänzen die Kreisform halten und Bewegungslieder ausführen.
	b	» können Bewegungsmuster zu Musik mit Füßen und Händen koordinieren und wiederholen (z.B. Puls, Taktschwerpunkt, Rhythmus, Gangart, Gesten).
	c	» können in der Gruppe einen zweiteiligen Tanz nach Vorlage ausführen und einzelne Elemente variieren (z.B. Kreistanz, Kindertanz).
	d	» können Tanzschritte und Handfassungen in Gruppenformationen ausführen.
2	e	» können zu einem Musikstück eine einfache vorgegebene Choreographie üben und ausführen.
	f	» können Rhythmusmuster in passende Bewegung umsetzen und Grundschrirte aus verschiedenen Tanzstilen ausführen (z.B. Polka, Rock 'n' Roll).
3	g	» können zu Musik aus verschiedenen Ländern unterschiedliche Rollen tanzen (z.B. Kreis-, Volks-, Folkloretanz).
	h	» können ungewohnte Taktarten und Taktwechsel in Schrittkombinationen ausführen (z.B. 5-er, 7-er, Wechsel 3/4-6/8).
	i	» können Funktionen des Tanzes und der dazugehörenden Musik in verschiedenen gesellschaftlichen Situationen erkennen (z.B. Paartanz, sakraler Tanz, Jugendkultur).
	j	» können Bewegungs- und Tanzausschnitte und charakteristische Tanzfiguren in musikalischen Projekten einsetzen (z.B. in einem Musical).

Abbildung 3: Detaillierte Kompetenz MU.3.C.1 aus dem Lehrplan 21

Für diese Arbeit relevant ist die Kompetenzstufe MU.1.C.1c, welche beinhaltet, dass Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klasse Kinderlieder unter anderem aus unterschiedlichen Kulturen singen können und über ein Liedrepertoire verfügen, was das Singen von Liedern aus unterschiedlichen Kulturen im Unterricht voraussetzt.

Dies wiederum bedeutet, dass die Schulen und mit ihnen die Lehrpersonen gefordert sind, «pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt im Musikunterricht zu entwickeln und umzusetzen» (KMK 2013b, 2).

Basierend auf diesen Darlegungen kann somit als Antwort auf die Anfangsfrage des Kapitels nach der Wichtigkeit der kulturellen Vielfalt im schulischen Kontext festgehalten werden: Die Schule als Sozialisationskontext hat den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler auf die pluralistische Gesellschaft vorzubereiten. Konkret thematisiert die Bildungsdirektion die Wichtigkeit der kulturellen Vielfalt auf verschiedene Art und Weise im Curriculum, sowohl in Wertvorstellungen wie auch in den Kompetenzen des Fachbereichs Musik. Zudem wurde aufgezeigt, dass das

Ziel, die kulturelle Vielfalt des Landes zu fördern, in der Bundesverfassung verankert ist.

### 3.3 Der Wert der kulturellen Vielfalt im Musikunterricht

In diesem Kapitel soll erarbeitet werden, welche Beziehungen zwischen der kulturellen Vielfalt und dem Musikunterricht bestehen und weshalb es bedeutend ist, kultureller Vielfalt im Musikunterricht Raum zu geben.

Kulturelle Vielfalt im Unterricht zu berücksichtigen, ist in allen Fächern wichtig, dem Musikunterricht wird allerdings eine besondere Rolle zuteil, da Musik eng mit Kultur verknüpft ist. Musikunterricht gehört zur kulturellen Bildung, welche zum Ziel hat, Kunst und Kultur zugänglich zu machen und die teilhabenden Menschen bei ihrer Suche nach neuen Ausdrucks- und Handlungsweisen zu unterstützen (Bilgram, Kamm, und Schilling Klaus 2020, 15). Deshalb hat der Musikunterricht das Potential, eine Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe, kultureller Identität und kultureller Vielfalt zu ermöglichen (Bilgram, Kamm, und Schilling Klaus 2020, 15). Der musisch-künstlerische Unterricht bietet einen Rahmen, in dem sich Schülerinnen und Schüler auf einer nonverbalen Ebene Vertrautem und Fremdem nähern, verschiedene Ausdrucksformen wahrnehmen und kennenlernen sowie neue und andersartige Einsichten gewinnen können (KMK 2013b).

So wird der Musikunterricht ein Schlüsselfaktor für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe und Integration (Bilgram, Kamm, und Schilling Klaus 2020, 15). Deshalb wuchs die Bedeutsamkeit der Künste in der Bildung durch die Globalisierung noch mehr (Liebau 2011, 143). Die Bildungsdirektion des Kanton Zürichs ist sich der verbindenden Eigenschaften von Musik bewusst und formuliert die Teilhabe an Kunst und Kultur wie folgt: «Die Teilhabe an Kunst und Kultur in der Musik und der musikalischen Alltagswelt ermöglicht es, sich auf musikalischer Ebene mit anderen Menschen zu verbinden und über die Kulturgrenzen hinaus zu kommunizieren» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017, 21).

Unabhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft ist die Variationsbreite im Musikunterricht darüber hinaus ein wichtiger Aspekt, um dem Unterrichtsgegenstand Musik gerecht zu werden. Denn die verschiedenen Ursprünge der Musik und ihre kulturelle Einbettung bewirken ganz unterschiedliche Erscheinungsformen von Tönen, Rhythmen, Instrumenten und die Bandbreite, wie diese in der Welt vorkommen (Merkt 2018). Der Vielfalt von Musik kann dementsprechend nicht ausreichend Rechnung getragen werden, wenn beispielsweise ausschliesslich Lieder aus einem Kulturkreis gesungen werden.

Zusammenfassend ist Musikunterricht, welcher die kulturelle Vielfalt integriert, wertvoll für die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe, weil er die Möglichkeit bietet, sich Unbekanntem in einem vertrauten Rahmen zu nähern. Die Integration von Beiträgen, welche die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen fördern, helfen zudem, dem facettenreichen Wesen der Musik gerecht zu werden.

### 3.4 Die Aufgabe der Lehrperson bei der Umsetzung der curricularen Vorgabe der kulturellen Vielfalt

Dieses Kapitel widmet sich den Fragen, inwiefern der positive Umgang der Lehrperson mit kultureller Vielfalt relevant ist und welche Aufgabe der Lehrperson in Bezug auf die kulturelle Vielfalt zuteil wird.

Um die kulturelle Vielfalt einer Klasse als Chance zu nutzen, spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle. Dazu gehören Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf die Differenzen zwischen Kulturen und Zugehörigkeiten, aber auch Fähigkeiten die persönliche Einstellung betreffend und Haltung rund um die Anerkennung der Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen (Lanfranchi 2008, 231). Nach Lanfranchi sollen diese Kompetenzbereiche angesichts der zunehmenden soziokulturellen und sprachlichen Heterogenität in den Schulen in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung Priorität haben und als unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Professionalität gelten (Lanfranchi 2008, 231).

Dafür sprechen auch die pädagogischen Erkenntnisse über Wissenserwerb, etwa dass Schülerinnen und Schüler neues Wissen und neue Fertigkeiten auf der Basis ihres Präkonzeptes sowie ihrer Sozialisation aufbauen (Lanfranchi 2008, 234). Angesichts dessen muss die Lehrperson die sozialen Bedingungen ihrer Klasse kennen.

Die Einstellung der Lehrperson zur kulturellen Vielfalt der Lernenden hat zudem einen Einfluss darauf, wie sich Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Hintergründe im schulischen Kontext wahrnehmen und sich in ihrer kulturellen Identität angenommen fühlen (Schachner u. a. 2019). Studien haben gezeigt, dass sich die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirken kann und sich besonders Lernende mit Migrationshintergrund besser mit der Schule identifizieren konnten (Heikamp u. a. 2020, 779–88). Schachner zeigte in seiner Forschungsarbeit, dass die positive Haltung der Lehrperson in Bezug auf die kulturelle Vielfalt förderlich für das Klassenklima und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Schule waren (Schachner u. a. 2019). Dabei gab es keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, was darauf hindeutet, dass ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil ist (Schachner u. a. 2019).

Es ist wichtig, dass Lehrpersonen ihr professionelles Handeln erstens in Bezug auf die kulturelle Vielfalt der Klasse, zweitens auf ihre eigene kulturelle Prägung und drittens auf allgemeine kulturelle Überzeugungen regelmässig reflektieren, da sich dieses unter anderem darin widerspiegelt, wie kultursensibel sich Lehrpersonen im Unterricht verhalten (Civitillo u. a. 2019). Dazu gehört auch, welche Lehrmittel Lehrpersonen auf welche Art und Weise in ihrem Unterricht einsetzen. Lehrpersonen sollen fähig sein, Lehrmittel gezielt und reflektiert in ihrem Unterricht zu integrieren (Heitzmann und Niggli 2010, 12). Eine vertiefte Ausführung zur Bedeutung der Lehrmittel findet sich im nächsten Kapitel.

Diese verschiedenen Kompetenzbereiche werden im Begriff «Diversitätskompetenz» vereint (Abdul-Hussain und Hofmann 2013). «Sie ist die Fähigkeit bei einer Fremdheitserfahrung infolge von Diversitätsunterschieden Normalität herzustellen und damit, je nach dem Handlungsziel der Beteiligten, eine Grundlage zu schaffen

für weitere Kommunikation, Interaktion, Kooperation oder das weitere Zusammenleben» (Hoffman 2015, 188).

Um als Lehrperson diversitätskompetent zu sein, gilt der Aufbau von fundiertem Wissen zu verschiedenen Bereichen wie beispielsweise den Unterschiedsdimensionen, den Diversitätstheorien, den Einstellungen und Kognitionen, den Empowermentsbewegungen und der aktuellen Datenlage als zentral (Abdul-Hussain und Hofmann 2013). Hat sich eine Lehrperson kein ausreichendes Wissen rund um das Thema Diversität aufgebaut, ist es schwierig, eigenen Handlungsbedarf im Berufsalltag zu erkennen.

Ein nächster Aspekt der Diversitätskompetenz ist die Selbstreflexion. Diese bezieht sich auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft, mit dem persönlichen Umgang mit Andersartigkeit sowie mit den eigenen Sozialisationsprozessen (Abdul-Hussain und Hofmann 2013). Zudem beinhaltet die Diversitätskompetenz soziale Kompetenzen und eine diversitätssensible Einstellung. Dazu gehören etwa die Anerkennung von Diversität, die Offenheit in Bezug auf Vielfältigkeit, Fähigkeit zur Empathie, oder Beobachtungskompetenz (Abdul-Hussain und Hofmann 2013).

Der letzte Aspekt der Diversitätskompetenz ist die Handlungskompetenz sowie die Handlungsperformanz. Dazu gehört die Fähigkeit, konstruktive inklusive Lernräume und -atmosphären zu schaffen und Rollenvorbild zu sein (Abdul-Hussain und Hofmann 2013).

Wird die Diversitätskompetenz vernachlässigt, kann der Versuch, auf die kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler einzugehen, eine falsche Richtung einschlagen. Folgend werden ein paar dieser Gefahren kurz erläutert, ohne den Anspruch zu erheben, sie in ihrer Tragweite umfassend darstellen zu können. Zu diesen gehört beispielsweise, dass die Lehrperson einzelne Schüler oder Schülerinnen oder Gesellschaftsmitglieder als anders oder fremd kennzeichnet und ihnen dadurch einen Aussenseiterstatus oder gar Minderwertigkeit attestiert. Dieser Prozess nennt sich «Othering» und wird von Griffin wie folgt definiert:

Othering is a process whereby individuals and groups are treated and marked as different and inferior from the dominant social group. Disenfranchised groups such as women, people of divergent ethnic backgrounds, working-class people, homosexuals, or migrants may all be othered and, in consequence, suffer discrimination. (Griffin 2017)

Eine weitere Gefahr im Zusammenhang mit der kulturellen Vielfalt ist die Kulturalisierung. Mit Kulturalisierung ist die Praxis gemeint, Kultur als wesentliche Erklärung und Hauptgrund für individuelle Handlungen, Einstellungen, Ausdrucksweisen oder Konflikte zu verstehen (IDA e. V. o. J.). Diese beinhaltet, dass Gruppenidentitäten konstruiert, Wesensarten als kulturell bedingt erklärt und Unterschiede zwischen Gruppen bewertet werden (Sutter 2006). Die Handlungen der Menschen werden somit nicht mehr individuell betrachtet, sondern mit der jeweiligen Kultur in Verbindung gebracht und abhängig davon wahrgenommen. Dieses Ordnen nach Kultur ist problematisch und vereinfacht die ganze Thematik der kulturellen Vielfalt. Kulturalistische Wahrnehmungsmuster machen Rassismus unsichtbar, weil rassistische Identifizierungen als kulturelle Unterschiedlichkeit dargestellt werden

(Messerschmidt 2010, 49). Die Praxis der Kulturalisierung fördert im Kontext der Schule Vorurteile bei den Schülerinnen und Schülern.

Wenn sich Lehrpersonen gar nicht erst mit ihrer Diversitätskompetenz auseinandersetzen, besteht das Risiko, dass im Unterricht ein Ethnozentrismus entsteht. Ethnozentrismus ist ein psychologischer Begriff, welcher sich im Grunde mit den psychologischen Vorurteilen eines Individuums gegenüber seiner ethnischen Gruppe und gegenüber anderen ethnischen Gruppen befasst (Kellas 1998, 6). Dabei wird die eigene Religion, Kultur oder Lebensart ins Zentrum gestellt und implizit oder explizit als anderen Lebenswelten überlegen betrachtet (Gadient u. a. 2021, 4).

Bezugnehmend auf die einleitende Frage dieses Kapitels betreffend die Aufgabe der Lehrperson im Umgang mit kultureller Vielfalt kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen sich ihrer Rolle in Bezug auf den Umgang mit kultureller Vielfalt bewusst sein sollen, da sie einen Einfluss darauf hat, wie wohl sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen im schulischen Kontext fühlen. Dazu gehört, dass Lehrpersonen ihre Diversitätskompetenz auf- und ausbauen und sich durch die Erweiterung von Wissen zur Diversität auch der Gefahren von «Othering», «Kulturalisierung» sowie «Ethnozentrismus» bewusst werden, um diese zu vermeiden.

Um für den Umgang mit kultureller Vielfalt sensibilisiert zu werden, hilft es zudem, Lehrmittel auszuwählen, welche kulturelle Vielfalt in einem positiven Sinn sichtbar machen. Die Bedeutung der Lehrmittel dafür wird im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

### 3.5 Funktionen von Lehrmitteln und deren Zusammenhang mit der kulturellen Vielfalt

Lehrmittel, wobei hier Lehr- und Lernmaterialien gemeint sind, nehmen unterschiedliche Funktionen ein und sollen Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts behilflich sein. In diesem Kapitel wird beleuchtet, welchen Stellenwert Musiklehrmittel haben, wenn es darum geht, die kulturelle Vielfalt in der Schule zur Entfaltung zu bringen.

Für den Musikunterricht existiert eine breite Palette an Musiklehrmitteln und Liederbüchern. Lehrmittel haben als Grundfunktion, Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen und zu fördern, was durch didaktische Aufgaben umgesetzt werden soll (Heitzmann und Niggli 2010, 7). Sie können auch als Werkzeuge für das Unterrichten betrachtet werden (Lindauer 2016), welche die Arbeit von Lehrpersonen entlasten, da sie Inhalte aufbereiten, welche sich am Curriculum orientieren.

Neben dieser Grundfunktion gibt es eine Vielzahl weiterer Funktionen, von denen die gesellschaftliche Funktion für die kulturelle Vielfalt eine besondere Rolle spielt. Die gesellschaftliche Funktion ist einer der Gründe, weshalb Schulen, ursprünglich sogenannte «Lese- und Schreibschulen» gegründet wurden. Denn diese hatten die Aufgabe, heranwachsenden Generationen Qualifikationen mit auf den Weg zu geben, welche sie aufgrund kultureller Entwicklungsschübe nicht mehr in ihrem Alltag aufbauen konnten (Heitzmann und Niggli 2010, 8). In diesem Kontext wurden nach Heitzmann und Niggli Lehrmittel konzipiert, um die Aussenwelt mit der Schule zu

verknüpfen. Das Dilemma ist allerdings, dass Medien, und somit auch Lehrmittel, die Aussenwelt immer nur ausschnittshaft repräsentieren können, was zu einer Selektion der darin enthaltenen Inhalte führt (Heitzmann und Niggli 2010, 8). Sie können die Realität dementsprechend nicht exakt abbilden und sind somit nicht objektiv.

Lehrmittel haben folglich auch eine normierende Funktion (Heitzmann und Niggli 2010, 8). Bei der Erarbeitung eines Lehrmittels gibt es verschiedene Akteure und Interessengruppen, welche wiederum verschiedenen Bedürfnisse und Ziele verfolgen. Dazu gehören beispielsweise Verlage und Fachexperten. Heitzmann und Niggli stellen dazu fest: «Sie [die Lehrmittel] entstehen unter bestimmten Rahmenbedingungen, sie sind geschrieben von bestimmten Autoren mit bestimmten Konzepten, und sie werden für die Institution Schule von fachlich oder politisch zusammengesetzten Gremien ausgewählt und verordnet» (Heitzmann und Niggli 2010, 8). Durch diese Entstehungsweise von Lehrmitteln, welche Inhalte immer auf eine bestimmte und nicht willkürliche Weise präsentieren, wird die «Lehrfreiheit» der Lehrperson bewusst oder unbewusst beeinflusst (Heitzmann und Niggli 2010, 8).

Lieder werden somit aufgrund unterschiedlich gewichteter Kriterien und in Aushandlungsprozessen für ein Lehrmittel ausgewählt. Dabei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, von traditionellen Liedern über die musikalischen Eigenschaften oder Funktionen von Liedern und schlussendlich stets mit dem Ziel, die musikalischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern aufzubauen.

Ein weiterer spannender Funktionsaspekt von Lehrmitteln, welcher für diese Arbeit von Bedeutung ist, ist, dass sie Zugang zu bestimmten Realitäten eröffnen und Bildungsinhalte in ausgewählter Form repräsentieren (Heitzmann und Niggli 2010, 8). Zu welchen Realitäten effektiv Zugang geschaffen wird, ist wiederum von verschiedenen Faktoren abhängig, wie bereits oben erwähnt. Die KMK misst Lehrmitteln einen hohen Stellenwert zu, wenn es darum geht, die Chancen der Vielfalt zu verdeutlichen und fordern in Bezug auf die Darstellung von unterschiedlichen Realitäten:

Sie [die Bildungsmedien] müssen die breite Vielfalt der Lebenswelten abbilden, die Diversität von Herkunft, Geschlecht, Orientierung, Erfahrung und Kompetenzen berücksichtigen und didaktische Hilfestellungen geben, um gezielt Perspektivwechsel und Multiperspektivität zu fördern. Bildungsmedien vermitteln nicht nur Fachwissen, sondern auch Werte und Normen. Sie thematisieren Aspekte wie Anerkennung und Teilhabe und können zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen. (KMK 2015, 2)

Musiklehrmittel, welche im Oberbegriff «Lehrmittel» mitgemeint sind, verfügen über ein grosses Potenzial, kulturelle Vielfalt sichtbar zu machen, da sie zum einen die Funktion haben, die Aussenwelt bzw. Lebenswelt der Schülerschaft abzubilden, aber auch, weil sie Zugang zu Realitäten eröffnen können, mit denen Schülerinnen und Schüler nur selten in Berührung kommen oder die ihnen sogar gänzlich neu sind.

Die Lieder, welche Musiklehrmitteln als Basis für die aufbereiteten Sequenzen dienen, werden unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewählt, wobei verschiedene Ziele relevant sind. Die bei der Schaffung eines Musiklehrmittels beteiligten

Expertinnen und Experten sind herausgefordert, verschiedene Ziele und Interessen abzuwägen und sich auf eine Auswahl von Liedern aus einem riesigen Liederschatz zu einigen. In Hinblick auf die Darstellung der kulturellen Vielfalt kann prinzipiell festgehalten werden, dass diese einen bedeutenden Platz in Lehrmitteln einnehmen sollte, da zum einen der *Lehrplan 21* vorgibt, dass die Schülerinnen und Schüler Lieder aus verschiedenen Kulturen singen können aber auch, weil es Lehrmittelfunktionen gibt, die darauf abzielen, die aktuelle Gesellschaft in Lehrmitteln abzubilden.

### 3.6 Kulturelle Vielfalt anhand von Kriterien sichtbar machen

Abgeleitet aus den kurzen Ausführungen zu den relevanten Funktionen in Bezug auf die kulturelle Vielfalt von Musiklehrmitteln im letzten Kapitel, stellt sich die Frage, wie kulturelle Vielfalt in Musiklehrmitteln sichtbar wird. Wie in Kapitel 3.1.2 mit der Definition des Begriffes «kulturelle Vielfalt» dargelegt wurde, kann sich kulturelle Vielfalt auf verschiedene Art und Weise zeigen und ist nur schwer fassbar. Deshalb wird in diesem Kapitel eine Möglichkeit präsentiert, wie kulturelle Vielfalt ausgehend von Kriterien in Kinder- und Jugendbüchern sichtbar gemacht werden kann und wie diese Auseinandersetzung als Grundlage für die Analyse von Musiklehrmitteln angewendet werden kann.

#### 3.6.1 Kriterien für die kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbücher

Die Mitglieder der Projektgruppe «Kolibri», welche jährlich Kinder- und Jugendbücher lesen und Leseempfehlungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt geben, haben einen Raster zur kulturellen Vielfalt anhand von vier Kriterien ausgearbeitet (Gadient u. a. 2021, 4–5). Diese gründen wiederum auf einer gemeinsamen Wertehaltung, welche sich auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte bezieht (Gadient u. a. 2021, 4).

Das Ziel der Redaktion ist es, Kinder- und Jugendbücher bezüglich ihrer Darstellung unterschiedlicher Welten zu beurteilen. Die nachfolgenden vier Kriterien, welche besonders für die Verwendung der Analyse von Kinder- und Jugendliteratur erarbeitet wurden, dienen dabei als Grundlage:

1. *Wertevielfalt statt Ethnozentrismus*

Dieses Kriterium postuliert, dass darauf geachtet werden soll, dass Bücher verschiedene Lebenswelten abbilden und eine Begegnung mit dem Fremden beziehungsweise «Anderen» ermöglichen und vertiefen (Gadient u. a. 2021, 4). «Werte sind logisch eine Ebene oberhalb der Tugenden angesiedelt» (Horn und Schwarz 2012, 29). Sie sind handlungsanleitende Ziele, welche aus Gesellschaften entstehen und einen grossen Teil ihrer Kultur ausmachen (Horn und Schwarz 2012, 30). Es sollen unterschiedliche Werte dargestellt werden und nicht nur diese, die sich mit der Schweizer Mehrheitskultur decken.

2. *Gleichwertigkeit statt Paternalismus oder Sexismus*

Das paternalistische Weltbild vermittelt die Vorstellung, dass der Stärkere wohlmeinend und scheinbar schützend für den Schwächeren entscheidet, anstatt, dass er die Selbständigkeit dessen fördert und ihn zu Selbstbewusstsein ermutigt (Gadient u. a. 2021, 4). Dieses Weltbild wird beispielsweise in der Einstellung der Angehörigen von Wohlstandsgesellschaften gegenüber Menschen in sogenannten Entwicklungsländern aber auch in der

Festschreibung traditioneller Geschlechterrollen sichtbar (Gadient u. a. 2021, 4).

Demgegenüber sollen Bücher Menschen unterschiedlicher Herkunft, sozialer Schichten und Geschlechts ebenbürtig und gleichwertig repräsentieren.

### 3. *Respekt statt Rassismus*

Rassistisches Denken kategorisiert Menschen aufgrund bestimmter biologischer Merkmale und wertet sie unterschiedlich, wobei Menschen bestimmter Ethnien und Kulturen herabgesetzt werden (Gadient u. a. 2021, 5).

Das wünschenswerte Gegenteil davon ist es, Menschen unterschiedlicher Herkunft als Individuen mit vielfältigen Gefühlen, Bedürfnissen und Fähigkeiten erfahrbar zu machen (Gadient u. a. 2021, 5). Diese Erfahrungen wirken wiederum einer Haltung des Kulturalismus entgegen.

### 4. *Dialog statt Fundamentalismus*

Fundamentalismus benennt die Auffassung einzelner Personen oder ganzer Gruppen, dass man nach dem genauen Wortlaut von Zitaten religiöser Schriften leben sollte (Nolte 2015, 32). Dies ist meist gepaart mit der Ablehnung einer demokratischen und emanzipatorischen Gesellschaft (Gadient u. a. 2021, 5).

Dieses Kriterium fordert, dass Bücher zum Dialog, Verständnis und Respekt zwischen Gemeinschaften und Religionen beitragen (Gadient u. a. 2021, 5).

Rezensentinnen und Rezensenten, welche Publikationen aufgrund dieser Kriterien untersuchen, haben zusätzlich einen Fragekatalog zur Hand, welcher diese vier Kriterien konkretisiert (Gadient u. a. 2021, 6). Dieser ist unterteilt in folgende Themen: Die handelnden Personen, die Beziehung zwischen den Menschen, vielfältige Lebensformen, Wertschätzung des anderen, die Illustrationen sowie die Sprache, Stil, Perspektive und Aktualität (Gadient u. a. 2021, 6–7). Folgend eine Auswahl von Fragen aus diesem Katalog, welche für Musiklehrmittel bedeutsam sind (Gadient u. a. 2021, 6–7):

- Wie werden unterschiedliche Kulturen (Lebenswelten, Sprachen, Religionen, Weltanschauungen u. a.) dargestellt?
- Wie weit regt das Buch an, sich mit Fremdem auseinanderzusetzen?
- Welche Wertschätzung wird verschiedenen Kulturen entgegengebracht?
- Werden Menschen stereotyp oder differenziert dargestellt?

Um sagen zu können, ob ein Musiklehrmittel kulturelle Vielfalt darstellt, können die Kriterien der Projektgruppe *Kolibri* nur bedingt angewendet werden, da Lieder in Bezug auf die Ausarbeitung und Darstellung von Personen oder Kulturen meist nicht so stark in die Tiefe gehen, wie das in der Literatur oftmals der Fall ist. Hier besteht die Schwierigkeit in der Definition der Punkte, an welchen kulturelle Vielfalt in Musiklehrmitteln festgemacht werden kann. Es wird allerdings sichtbar, dass das reine Thematisieren unterschiedlicher Kulturen allein noch lange nicht reicht, um

zu behaupten, dass das entsprechende Musiklehrmittel, genau wie auch Kinder- und Jugendliteratur, kulturelle Vielfalt in einer Art sichtbar macht, wie dies die Kriterien verlangen. Die Art und Weise, wie unterschiedliche Kulturen und damit Lebenswelten und Sprachen dargestellt werden, ist genauso wichtig, denn diese soll respektvoll, wertschätzend und gleichwertig erfolgen. Dies wiederum deckt sich unter anderem mit den Werten, die die Bildungsdirektion postuliert hat, welche in Kapitel 3.2 thematisiert wurden.

Ausgehend von den vier Kriterien der Projektgruppe *Kolibri*, schien der Autorin dieser Bachelorarbeit das Kriterium 4 *Respekt statt Rassismus* am ergiebigsten für die Weiterarbeit mit der Thematik der Darstellung von kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln zu sein. Der Autorin ist bewusst, dass die weiteren drei genannten Kriterien für die Erfassung des ganzen Konzeptes der kulturellen Vielfalt durchaus bedeutsam sind. Sie entschied sich aber, aufgrund ihrer Dimension und Komplexität, diese im Umfang dieser Arbeit nicht weiter zu verfolgen, sondern den Fokus auf das Merkmal *Respekt statt Rassismus* zu legen. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel dem Thema, woran ein respektvoller Umgang mit kultureller Vielfalt festgemacht werden kann.

### 3.6.2 *Respekt statt Rassismus* - Ein respektvoller Umgang mit kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln

Da beide Begriffe, sowohl «Respekt» wie auch «Rassismus», eigene, weite Themengebiete sind und zwischen den beiden Konstrukten ein grosses Spektrum liegt, steht in der nachfolgenden Aufarbeitung des Kriteriums der Aspekt «Respekt» im Fokus. Aus diesem Grund wird der Begriff «Rassismus» nur am Anfang kurz abgehandelt.

Eine theoretische Annäherung an die Problematik des Rassismus erweist sich als äusserst schwierig, angefangen bei der Begrifflichkeit. Bereits für den Begriff «Rassismus» gibt es keine allgemein akzeptierte Definition (Russo 2013). Es existieren verschieden engere oder weitere Bedeutungen von Rassismus, welche alle in demselben Begriff vereint sind (Russo 2013). Eine Definition, welche einen verallgemeinernden Anwendungsbereich aufweist, ist diese von Johannes Zerger: «Rassismus umfasst Ideologien und Praxisformen auf der Basis der Konstruktion von Menschengruppen als Abstammungs- und Herkunftsgemeinschaften, denen kollektive Merkmale zugeschrieben werden, die implizit oder explizit bewertet und als nicht oder nur schwer veränderbar interpretiert werden» (Zerger 1997, 81).

Rassismus ist nach wie vor ein aktuelles Thema. In den letzten Jahren wurden vermehrt Rassismusdebatten geführt und es wurde die «Black Lives Matter»-Bewegung gegründet. «Aus ihrer Sicht sind die USA noch weit davon entfernt, eine Gesellschaft zu sein, in der Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit und respektvolles Zusammenleben aller Bevölkerungsgruppen möglich ist» (Schössler 2021). Unter dem Namen dieser Bewegung gab es in vielen Städten dieser Welt Proteste gegen Polizeigewalt und gegen die Diskriminierung von People of Colour. Im Zusammenhang mit diesen Debatten stand auch das Thema im Zentrum, wann die Übernahme von kulturellen Eigenheiten einer Personengruppe respektvoll und wertschätzend ist und wann nicht. Diese Thematik umreissen die beiden Begriffe «Cultural Appropriation» und «Cultural Appreciation, also die «Kulturelle Aneignung» und die «Kulturelle Wertschätzung». Die Begriffe werden auf der Website der University of British Columbia wie folgt erklärt:

Cultural Appreciation is appreciating another culture in an effort to broaden their perspective and connect with others cross-culturally, while cultural appropriation is taking one aspect of a culture that is not their own, such as culturally distinct items, aesthetics, or spiritual practices, and mimics it — without consent, permission, or any cultural context or relationship to that item or practice — solely for personal interest, make money, gain popularity, or because they like the way it looks. („What does it mean to appreciate vs. appropriate culture?“ 2021)

Bei der «Kulturellen Wertschätzung» geht es also darum, dass man sich in einer respektvollen Art und Weise mit anderen Kulturen als der eigenen auseinandersetzt, um seinen Horizont zu erweitern. Bei der «Kulturellen Aneignung» geht es wiederum darum, einzelne Aspekte einer anderen Kultur als der eigenen zu übernehmen, ohne sich wirklich ihrem Hintergrund und Kontext bewusst zu sein. Gerade im schulischen Kontext wird diese Unterscheidung dort wichtig, wo die kulturelle Vielfalt thematisiert wird und Aspekte übernommen werden. Dazu gehört das vieldiskutierte Thema der Kostüme, welches Blöcher wie folgt umreißt:

Nichts spricht dagegen, sich respektvoll und ernsthaft mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen. Aber das passiert nicht, indem man Stereotype und Klischees anhand von Kinderfaschingskostümen bedient und reproduziert. [...] Es geht darum, aufmerksamer zu werden. Sich bewusst zu machen, welche Bedeutung und Wirkung „Verkleidungen“ haben, die auf andere Kulturen als die eigene anspielen. Gerade Kinder sollte man dafür sensibilisieren, dass es nicht richtig ist, sich wie Menschen zu verkleiden, die aufgrund ihres Aussehens diskriminiert oder ausgegrenzt werden. (Blöcher 2020)

Musikunterricht soll somit sorgfältig gestaltet werden, um die Schülerinnen und Schüler für den wertschätzenden Umgang mit kultureller Vielfalt zu sensibilisieren. Wenn beim obigen Beispiel des Kinderfaschingskostüm geblieben wird, rückt auch die Begrifflichkeit ins Zentrum. Verschiedene Begriffe, welche zur Beschreibung von anderen Kulturen als der eigenen in der Vergangenheit üblich waren, sind heute nicht mehr angebracht. Dazu gehört etwa der Begriff «Indianer», welcher eine diverse Gruppe von indigenen Völkern generalisiert und lieber mit der Nennung des konkreten Stammes ersetzt werden sollte (Blöcher 2020).

Im Gegenteil zu rassistischem Umgang mit Vielfalt, ist ein wertschätzender Umgang geprägt von Respekt anzustreben. Im Folgenden wird der Begriff «Respekt» genauer untersucht.

Was Respekt bedeutet, beschreibt der Respektforscher Tilman Eckloff im Interview mit Elke Reichard wie folgt: «Etwas respektieren heisst zunächst einmal: es genau zu betrachten, es ernst zu nehmen, es klar und deutlich so wahrzunehmen, wie es ist» (Reichart 2015, 17).

Ob eine Gesellschaft respektvoll ist, zeigt sich nach Eckloff daran, ob die Menschen sich wechselseitig als gleichwertig anerkennen und eine Haltung annehmen, in der sie den anderen wertschätzen und ernst nehmen (Reichart 2015, 17). Respekt ist demnach damit verknüpft, dass man etwas differenziert betrachtet und als wertvoll anerkennt. Respekt als Grundsatz tragen Menschen bereits in sich drin, da sie soziale Wesen sind, also ein soziales Bedürfnis haben, aber dennoch kann Respekt als Eigenschaft nicht universell auf alles und jeden angewendet werden, weil er

sich erst durch Beziehung richtig aufbaut (Reichart 2015, 18). Wenn Berührungspunkte fehlen und somit Momente, in denen Beziehung aufgebaut werden kann, ist es schwierig, Respekt als Eigenschaft aufzubauen. Ob jemand für jemand anderen Respekt empfindet, wird oftmals erst in Konflikten sichtbar, dann nämlich, wenn erkennbar wird, ob man den anderen als gleichwertigen Partner anerkennt oder nicht (Reichart 2015, 18). Erstrebenswert ist es demnach, im Unterricht Berührungspunkte mit der kulturellen Vielfalt zu schaffen, welche Respekt aufbauen und verschiedene Lebenswelten als gleichwertig erfahrbar machen.

Die respektvolle Darstellung kultureller Vielfalt ist allerdings herausfordernd, da es keine universale Art und Weise gibt, wie kulturelle Vielfalt respektvoll sichtbar wird. Dies ist auch nachvollziehbar, wenn man bedenkt, wie komplex und umfangreich Kulturen sind und wie schwer man sie voneinander abgrenzen kann. Eine gewisse Vereinfachung und Selektion ist dementsprechend unumgänglich (Heringer 2017, 190). Dennoch wird man dem Thema nicht gerecht, wenn Kulturen anhand von Stereotypen dargestellt werden. «Stereotypen werden landläufig in generalisierenden Meinungen über andere Nationalitäten oder in geschlechtsspezifischen Rollenklischees gesehen» (Heringer 2017, 204). Die Unterscheidung von Stereotypen und scheinbar objektiven Meinungen ist dabei kaum zu machen (Heringer 2017, 204), unter anderem da beide von Gesellschaften und Individuen unterschiedlich festgelegt werden (Petersen und Tandler 2020, 233). Gerade in interkulturellen Begegnungen spielen Vorurteile und Stereotype eine grosse Rolle, welche wiederum die Kommunikation und Interaktion beeinflussen (Thomas 2006, 16).

Es stellt sich somit die Frage, «wie sich ein möglichst hoher Kompaktheitsgrad der Darstellung am besten mit einem möglichst differenzierten Kategoriensystem bzw. mit einem niedrigen Niveau der Stereotypenverwendung vereinbaren lässt» (Bolten 2001, 1). Dabei kann man zwischen zwei Analyseansätzen unterscheiden. Die Mikroanalysen, welche die Kulturen detailorientiert untersuchen, haben die Schwäche darin, dass sie begrenzt auf den Gegenstandsbereich sind und somit nicht automatisch Rückschluss auf andere Kulturmitglieder gezogen werden kann, was ansonsten wieder zu Stereotypenbildung führen würde (Bolten 2001, 4–5). Makroanalytische Ansätze, welche ursprünglich aus den sechziger Jahren stammen und bei deren Umsetzung Kulturen in verschiedene sogenannte Kulturdimensionen kategorisiert wurden, können zwar Tendenzen abbilden, diese führen aber zu Übergeneralisierungen, da man Durchschnittswerte erhält, welche schlussendlich über konkrete Individuen und deren Handeln nichts aussagen (Bolten 2001, 2–3). Das Beschreiben von kulturellen Spezifika ist somit ein schwieriges Vorhaben, welches Bolten wie folgt auf den Punkt bringt:

Aus methodischer Sicht handelt es sich hierbei um einen Balanceakt zwischen einzelfallorientierten Mikro- und generalisierenden Makroanalysen, wobei sich das bislang zur Verfügung stehende Instrumentarium in der Regel nicht unbedingt als geeignet erwiesen hat, die angestrebte Balance auch tatsächlich zu realisieren. (Bolten 2001, 1)

Die Schwierigkeit bleibt somit bestehen. Es gilt, die kulturelle Vielfalt so darzustellen, dass Stereotypisierung und Diskriminierung von Kulturen vermieden oder zumindest reduziert werden. Ein Ansatz dafür ist es, Vergleichsprozesse in Bezug auf Leistung zwischen der Fremd- und Eigengruppe zu vermeiden und dafür aufzuzeigen, dass verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten für ein gemeinsames Ziel benötigt werden (Thomas 2006, 12). Ein anderer Ansatz ist es, Gemeinsamkeiten

aufzuzeigen, wobei Merkmale kulturüberlappend kategorisiert werden können und somit das «wir» und «die da» dekonstruiert wird (Thomas 2006, 12).

Zusammenfassend wird für die Analyse der drei Lehrmittel, welche im nächsten Kapitel ausgeführt wird, festgehalten, dass kulturelle Vielfalt dann respektvoll integriert ist, wenn die Begegnung mit ihr verschiedene Facetten zeigt und darauf verzichtet wird, nur Stereotype zu zeigen. Respektvoller Umgang zeigt sich darin, dass thematisierte Personen und Personengruppen aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur gleichwertig dargestellt werden.

## 4 Methode

Um einen Beitrag zur Sensibilisierung für die Sichtbarkeit kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln zu leisten, wurde eine Lehrmittelanalyse durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden anschliessend untersucht und ausgewertet, um die folgenden Ausgangsfragen beantworten zu können:

1. Wie wird kulturelle Vielfalt in den drei Musiklehrmitteln *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* sichtbar?
2. Inwiefern eignen sich die drei genannten Musiklehrmittel für die respektvolle Thematisierung von kultureller Vielfalt?

Dieses Kapitel soll aufzeigen, wie bei der Analyse der drei gewählten Lehrmittel vorgegangen wurde und welche methodologischen Entscheidungen dabei relevant waren. Die Ausgangsfragen dieser Bachelorarbeit wurde mit einem Forschungsprojekt untersucht, bei dem bereits bestehendes Datenmaterial mit einer neuen Fragestellung ausgewertet wurde (Roos und Leutwyler 2017, 111). Ausgehen von der Analyse soll es am Ende möglich sein, eine Empfehlung zu geben, welches Lehrmittel sich in Bezug auf den respektvollen Umgang mit kultureller Vielfalt am besten eignet.

### 4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Für diese Arbeit wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Roos und Leutwyler 2017, 294) durchgeführt, welche zum Ziel hatte herauszufinden, inwiefern kulturelle Vielfalt in den ausgewählten Musiklehrmitteln respektvoll sichtbar wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine beliebte Analysemethode, welche sich eignet, um komplexes und umfangreiches Datenmaterial nachvollziehbar zu reduzieren, zu verdichten und zu strukturieren (Roos und Leutwyler 2017, 290–91).

Im Vergleich zu quantitativen Methoden verfolgen qualitative Vorgehen unter anderem das Ziel, Bedeutungen zu rekonstruieren, wobei versucht wird, nicht-standardisierte Daten auszulegen, zu ordnen und schlussendlich zu interpretieren (Roos und Leutwyler 2017, 292).

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde für die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit aus verschiedenen Gründen ausgewählt. Zum einen, weil sie sich für die Analyse von umfangreichem Datenmaterial eignet und zum anderen, weil es dabei nicht um die Erfassung jeglicher Informationen geht, sondern spezifisch die Informationen herausgefiltert werden, welche für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind (Roos und Leutwyler 2017, 294).

### 4.2 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche war der Ausgangspunkt dieser Arbeit, sowohl für das Finden der Forschungsfrage wie auch für die Erarbeitung der theoretischen Basis. Diese theoretische Grundlage diente einerseits dafür, die Relevanz des Themas aufzuzeigen und andererseits, um den Merkmalsraum für die anschliessende Analyse der drei ausgewählten Lehrmittel festzusetzen. Dabei wurde erkannt, dass die Darstellung von kultureller Vielfalt vor allem qualitativ gemessen werden sollte, wobei es eine Vielzahl an Kriterien gibt, von denen der Aspekt der respektvollen

Darstellung für die Auseinandersetzung mit Lehrmitteln am sinnvollsten erschien (vgl. Kap. 3.6). Die anschliessende Vorgehensweise orientierte sich am Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse, welcher von Roos und Leutwyler beschrieben wird (Roos und Leutwyler 2017, 294–303).

### 4.3 Sampling - Präsentation der Lehrmittel

In dieser Bachelorarbeit werden *MusAik 1*, *Tipolino 1* und *Krescendo 1-2* analysiert. Die Bildungsdirektion des Kanton Zürichs setzt fest, welche Fachbereiche einem Lehrmittel-Obligatorium unterliegen und welche nicht, wobei es für das Fach Musik keine verpflichtenden Lehrmittel gibt. Den Lehrpersonen steht es somit frei, mit welchen Lehrmaterialien sie arbeiten möchten, solange diese den kantonalen Qualitätsansprüchen an Lehrmittel entsprechen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2021). Deshalb wurden Lehrmittel anhand folgender Kriterien ausgesucht:

- Die Lehrmittel decken einen Teil des Bereiches Kindergarten und Unterstufe (Primarstufen 1.-5.) ab.
- Die Lehrmittel wurden extern evaluiert und decken die entsprechenden Kompetenzstufen der Schulstufe des *Lehrplan 21* ab.
- Die Lehrmittel sind nicht älter als 15 Jahre.

Für die Untersuchungen im Rahmen dieser Arbeit wurden deshalb drei Musiklehrmittel ausgewählt, welche vom Bildungsraum Nordwestschweiz evaluiert wurden, da zu diesem Zeitpunkt ihren Angaben nach nur diese drei Lehrmittel erhältlich waren, welche nicht älteren Datums, sondern modern waren (Weiss und Aeschbach 2016, 5). Zwei der drei Lehrmittel, nämlich *MusAik 1* sowie *Krescendo 1-2* wurden vom Bildungsraum Nordwestschweiz nach diesem Evaluationsprozess als fakultatives Lehrmittel empfohlen, unter anderem auch, weil sie die verschiedenen Kompetenzbereiche gemäss *Lehrplan 21* gut abdecken (Weiss und Aeschbach 2016, 7). Das dritte Lehrmittel *Tipolino 1* wurde im Zuge dieser Evaluation zwar untersucht, konnte damals aber nicht abschliessend beurteilt werden, da es zu diesem Zeitpunkt noch nicht erschienen war und nur ein Vorabdruck vorlag (Weiss und Aeschbach 2016, 7). Dennoch soll es die pädagogisch-didaktischen Kriterien gut erfüllt haben und auch die Übereinstimmung mit dem *Lehrplan 21* soll gegeben sein (Weiss und Aeschbach 2016, 5).

Die Autorin ist sich im Klaren, dass die beschriebene Evaluation bereits etwas älter ist und nicht vom Kanton Zürich, sondern vom Bildungsraum Nordwestschweiz stammt, dennoch hat sie sich für die Arbeit mit diesen drei Lehrmitteln entschieden, da diese den Kriterien entsprechen und aufgrund persönlicher Erfahrungen nach wie vor auch im Kanton Zürich aktuell sind sowie im musikdidaktischen Unterricht der pädagogischen Ausbildung Zürich positiv Erwähnung finden.

Die nachfolgenden Tabellen 3-5 präsentieren die untersuchten Lehrmittel:

Titel	MusAik 1
Verlag	Lehrmittelverlag St. Gallen
Autorenteam	Barabara Merki, Eva Berger
Erscheinungsjahr	2015
Schulstufe	Kindergarten und 1.-3. Klasse
Lehrwerksteile	Handbuch für Lehrpersonen, Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, Downloads, 2 Audio-CDs sowie DVD mit Film-Sequenzen.
Herausgabegjahr	2. Ausgabe 2016 (überarb. 2015)

Tabelle 3: Präsentation des Lehrmittels MusAik 1

Titel	Krescendo 1/2
Verlag	Comenius Verlag c/o Klett und Balmer AG
Autorenteam	Katharina Albisser, Rainer Held, Pirmin Lang, Caroline Steffen, Daniel Thut.
Erscheinungsjahr	2010
Schulstufe	1.-2. Klasse
Lehrwerksteile	Handbuch für Lehrpersonen, Arbeitsheft und Audio-CD.
Herausgabegjahr	2010

Tabelle 4: Präsentation des Lehrmittels Krescendo 1/2

Titel	Tipolino 1- Ausgabe Schweiz
Verlag	Helbling Verlag
Autorenteam	Stephanie Jakobi-Murer, Kurt Rohrbach
Erscheinungsjahr	2017
Schulstufe	Kindergarten -2. Klasse
Lehrwerksteile	Handbuch für Lehrpersonen, Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, Schülerbuch sowie Audio-CDs.
Herausgabegjahr	1. Auflage 2017

Tabelle 5: Präsentation des Lehrmittels Tipolino 1

#### 4.4 Sichtung der Datenlage für erste Erkenntnisse

Da die Musiklehrmittel *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* aus vielen Teilen bestehen, wurde bei allen das Handbuch für Lehrpersonen bzw. der Lehrpersonenkommentar untersucht, welcher die jeweilig weiteren Lehrwerksteile zusammenführt und in Unterrichtsvorhaben einbettet. Um diese nach der Forschungsfrage analysieren zu können, wurde nach der Sichtung des Datenmaterials entschieden, in einem ersten Schritt herauszufinden, wie kulturell vielfältig die für das Lehrmittel selektierten Lieder sind. Auf Basis dieser Erkenntnis konnte anschliessend analysiert werden, ob die Darstellung der kulturellen Vielfalt respektvoll ist oder nicht. Dies stellte sich als grosse Herausforderung dar. Zum einen, weil der Begriff «Kultur» Gesellschaften beinhaltet und nicht ausschliesslich Landsleute und zum anderen, weil Kulturen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Zur

Vereinfachung wurde deshalb mit folgenden Fragen gearbeitet, deren Beantwortung die Lieder in den Lehrmitteln nach Ländern und Sprachen ordnen.

1. *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?*
2. *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern, in denen Einzelpersonen, Personengruppen oder Orts-/Ländernamen angesprochen werden, welche klar einem Land zugeordnet werden können?*
3. *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?*

Diese drei Fragen an das Datenmaterial sind für diese Bachelorarbeit relevant, da sie einen ersten Eindruck über den Umgang mit kultureller Vielfalt der in den Lehrmitteln vorkommenden Lieder vermitteln und auf eine grössere Datenmenge anwendbar sind. Sie haben nicht den Anspruch, den Begriff der kulturellen Vielfalt abzudecken, sondern das Datenmaterial für die weitere qualitative Analyse auszuwählen und vorzubereiten (Roos und Leutwyler 2017, 295–96).

Dabei ist anzumerken, dass das Vorkommen von Liedern mit kultureller Vielfalt an sich noch keinen Aufschluss darüber gibt, ob dies auf eine respektvolle Weise geschieht. Umgekehrt kann das Fehlen von Liedern aus anderen Kulturen hingegen als absichtliche oder unabsichtliche Ignoranz der Lehrmittelautorinnen und Lehrmittelautoren interpretiert werden. Denn zumindest regen diese Leerstellen im Lehrmittel die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen im Musikunterricht erst gar nicht an (vgl. Kap. 3.6).

Bei der Auszählung wurden nur Lieder mit Text und Melodie berücksichtigt, welche für das Singen im Klassenverband geplant sind. Rhythmus-Patterns, Hörbeiträge, Sprechgesangs-Stücke sowie Instrumentalsequenzen wurden nicht dazu gezählt. Lieder, welche in derselben Sprache in mehrfacher Ausführung vorhanden waren, beispielsweise in verschiedenen melodischen Variationen, wurden bei der ersten Nennung einmalig gezählt. Lieder, welche als Variante in einer anderen Sprache aufgeführt waren, zählen als zwei Lieder.

Alle Prozentangaben der jeweiligen Darstellungen (Abb. 4- 9) sind gerundet, während zudem der absolute Wert angegeben ist. Die Tabellen zu den ausgezählten Liedern befinden sich im Anhang.

#### 4.4.1 MusAik 1

Das Lehrmittel *MusAik 1* beinhaltet sowohl Lieder, welche mal ausführlicher, mal kürzer in ein Unterrichtsvorhaben eingebettet werden, als auch weiterführende Liedempfehlungen aus dem Liederbuch *Sing mit!* (Heeb und Schär 2021). Für die Beantwortung der Fragen wurden nur die Lieder mitgezählt, welche ausgeführt werden.

Frage 1: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?*

Für die Frage 1 wurden die Nationen für eine bessere Übersicht nach Kontinenten gruppiert. Die Gruppe «Weitere» beinhaltet Lieder in Phantasiesprache oder Lauten. Anhand von der Abbildung 4, in der jeweils der absolute Wert sowie der

relative Wert in Prozent sichtbar sind, wird erkennbar, dass 29% der Lieder im Musiklehrmittel *MusAik 1* nicht in Schweizer Landessprachen sind. Davon wiederum sind 7% in Phantasiesprache. Die Zuordnung der Sprachen erfolgte nach dem Prinzip innen nach aussen, sprich Französisch zählt zur Gruppe *Schweizer Landessprachen*, obwohl Französisch auch zur Gruppe *Europa* oder auch zu anderen Kontinenten gezählt werden kann, in denen Französisch gesprochen wird.

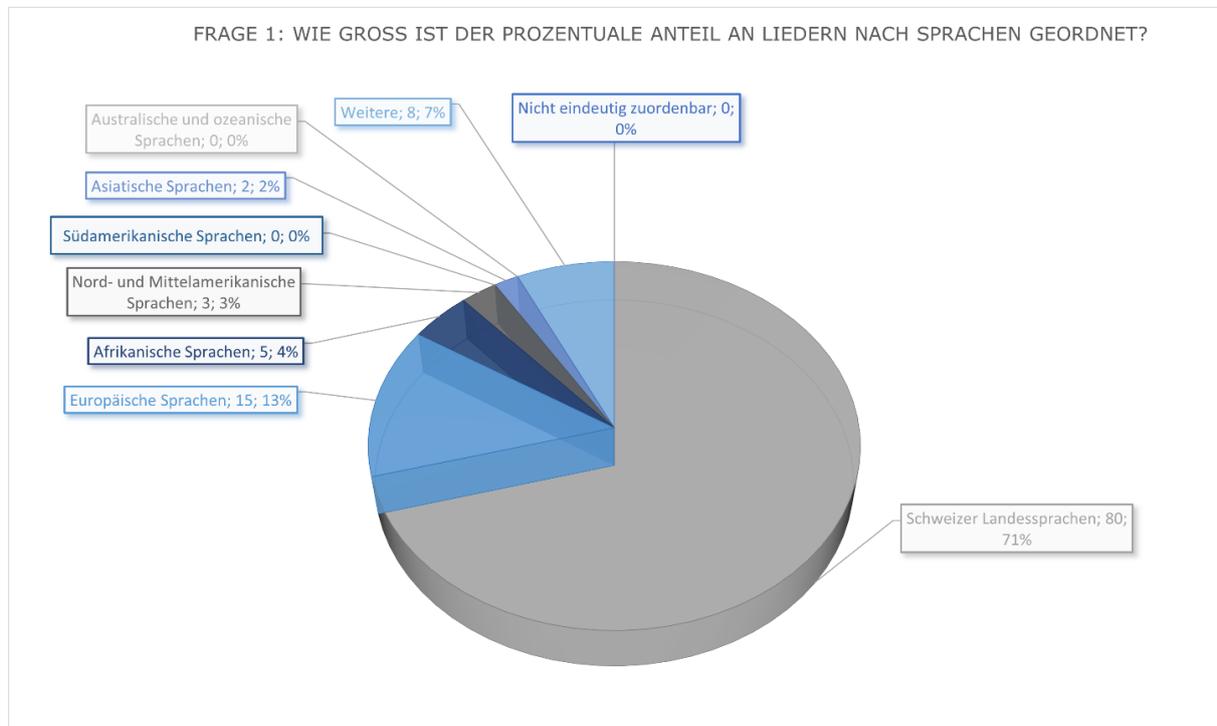


Abbildung 4: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel *MusAik 1*

Frage 2: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern, in denen Einzelpersonen, Personengruppen oder Orts-/Ländernamen angesprochen werden, welche klar einem Land zugeordnet werden können?*

Um diese Frage zu beantworten, wurde nach konkreten Bezeichnungen gesucht, Lieder nur mit Personennamen wie beispielsweise «Old McDonald» wurden nicht gezählt. Sichtbar wird, dass Personen, Personengruppen und Orts-/Ländernamen selten direkt angesprochen und benannt werden (95%) und wenn dies geschieht, dann vor allem von den Kontinenten Nord- und Mittelamerika (2%) sowie Südamerika (2%). Personen aus asiatischen Ländern wurden ein Mal genannt, was 1% ausmacht.

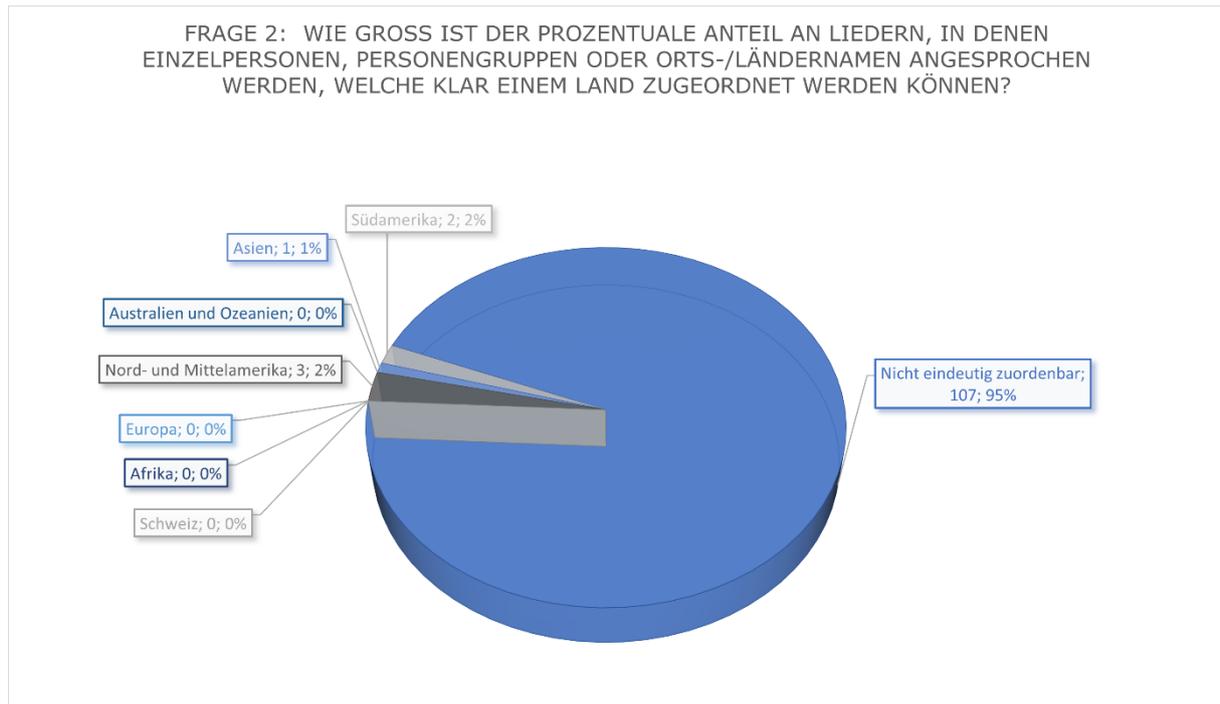


Abbildung 5: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 2 im Lehrmittel MusAik 1

Frage 3: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?

Bei dieser Frage lag die Herausforderung darin, dass überlieferte Lieder, sprich traditionelle Lieder, meist nicht eindeutig einem Ort zuzuordnen waren und für viele Lieder auch nicht ein Herkunftsort ausgewiesen wurde. Die Menge «Nicht eindeutig zuordenbar» beinhaltet Lieder, welche nicht überliefert sind oder zumindest nicht als solche ausgewiesen wurden. Die Abbildung 6 zeigt, dass 24% der Lieder zwar als überliefert gekennzeichnet waren, diese aber keinem Land bzw. keiner Ländergruppe zugeordnet werden konnte, da kein Herkunftsort ausgewiesen war. Viele Lieder waren ausserdem nicht eindeutig zuordenbar, da sie entweder nicht überliefert waren oder nur vermutet werden konnte, dass es Überlieferungen sind, diese aber nicht explizit als überliefert gekennzeichnet waren. Der Anteil von als überliefert gekennzeichneten Liedern, welche original aus anderen Ländern als der Schweiz kommen, belief sich auf 13%, wobei es erneut ein Ungleichgewicht zwischen den einzelnen Kontinenten gab.

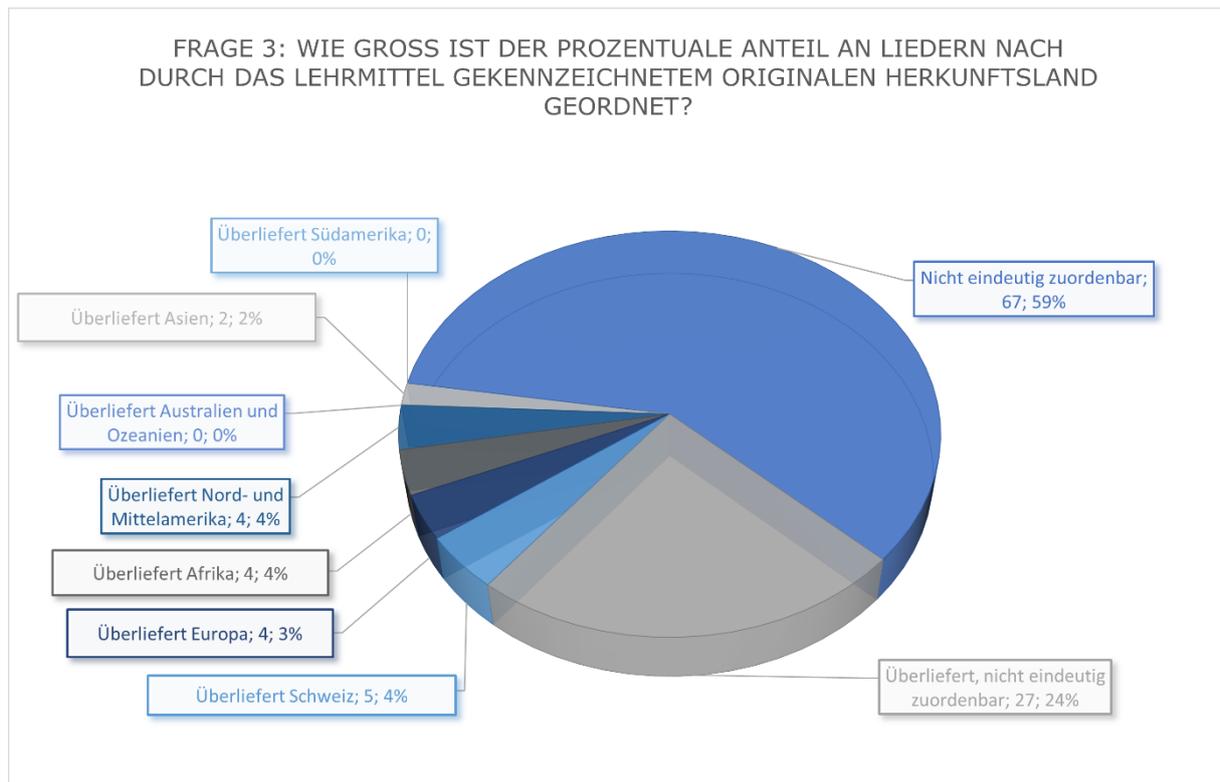


Abbildung 6: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 3 im Lehrmittel *MusAik 1*

Die Auswahl der Lieder im Musiklehrmittel *MusAik 1* ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Liedern aus anderen Kulturen und in anderen Sprachen im Unterricht. Es wird aber erkennbar, dass die Kontinente unterschiedlich stark berücksichtigt werden.

#### 4.4.2 Krescendo 1/2

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auszählung des Lehrmittels *Krescendo 1/2* erläutert.

Frage 1: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?*

Im *Krescendo 1/2* sind 8% der Lieder in einer anderen Sprache als eine der vier Schweizer Landessprachen, wobei 4% davon in Phantasiesprache sind (siehe Abb. 7). Dies lässt einen Anteil von 4% übrig.

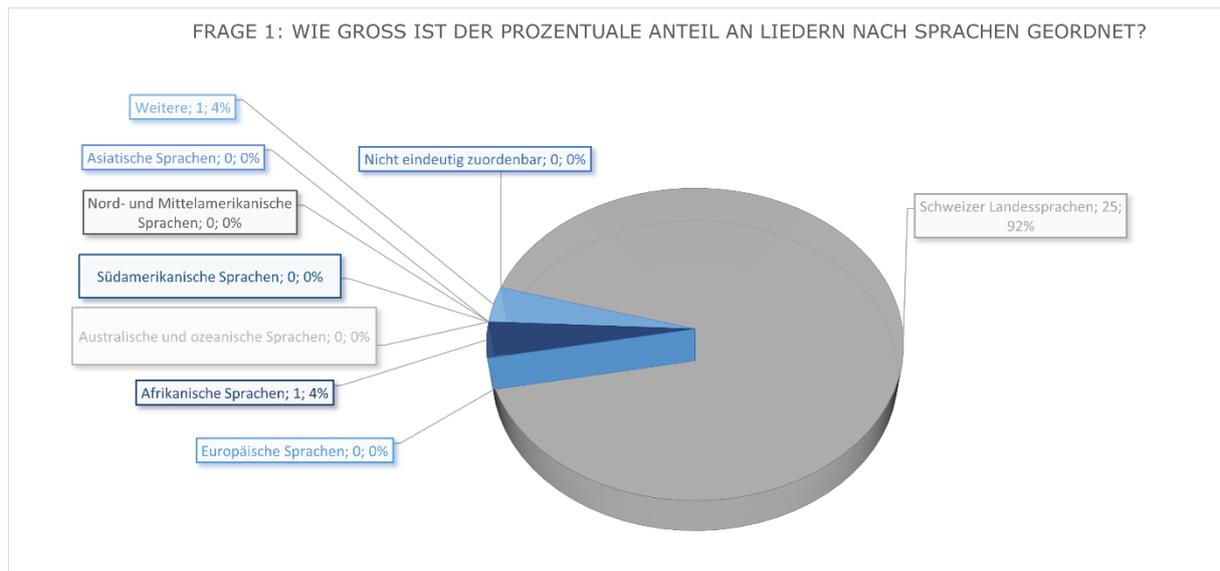


Abbildung 7: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel *Krescendo 1/2*

Frage 2: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern, in denen Einzelpersonen, Personengruppen oder Orts-/Ländernamen angesprochen werden, welche klar einem Land zugeordnet werden können?*

Das Lehrmittel *Krescendo 1/2* beinhaltet kein Lied, welches Einzelpersonen oder Personengruppen anspricht. Alle Lieder sind keinem Land zuordenbar.

Frage 3: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?*

Die im Lehrmittel «allermeist neu komponierten Lieder» (Held, Lang, und Steffen 2010a, 8), sind dementsprechend meist nicht überliefert, wodurch auch keine Kennzeichnung von überlieferten Liedern vorhanden ist. Nur von einem Lied, welches als ein Lied aus Ghana ausgewiesen wird, kann davon ausgegangen werden, dass es überliefert ist. Dieses macht einen Prozentsatz von 4% des Lehrmittels aus, wobei die restlichen 96% nicht eindeutig zuordenbar sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Datenlage sehr spärlich ist, was *Krescendo 1/2* anbelangt. Da nur ein Lied in einer anderen Sprache als Deutsch oder Schweizerdeutsch vorhanden ist, wird eine Auseinandersetzung mit Liedern aus anderen Kulturen und in anderen Sprachen durch das Lehrmittel nicht gefördert.

#### 4.4.3 Tipolino 1

Folgend werden die Resultate der Auszählung des Lehrmittels Tipolino 1 präsentiert. Da das Handbuch für Lehrpersonen die meisten Lieder, welche in Unterrichtssequenzen eingebettet sind, nicht abgedruckt hat, wurde das Schülerbuch (Jakobi-Murer und Rohrbach 2020) bei den entsprechend erwähnten Liedern beigezogen.

Frage 1: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?*

Im Lehrmittel Tipolino 1 sind 94% der Lieder in einer der vier Schweizer Landessprachen. Die restlichen 6% beinhalten Lieder in Sprachen des übrigen Europas, des Kontinentes Afrika sowie Asien und in Phantasiesprache.

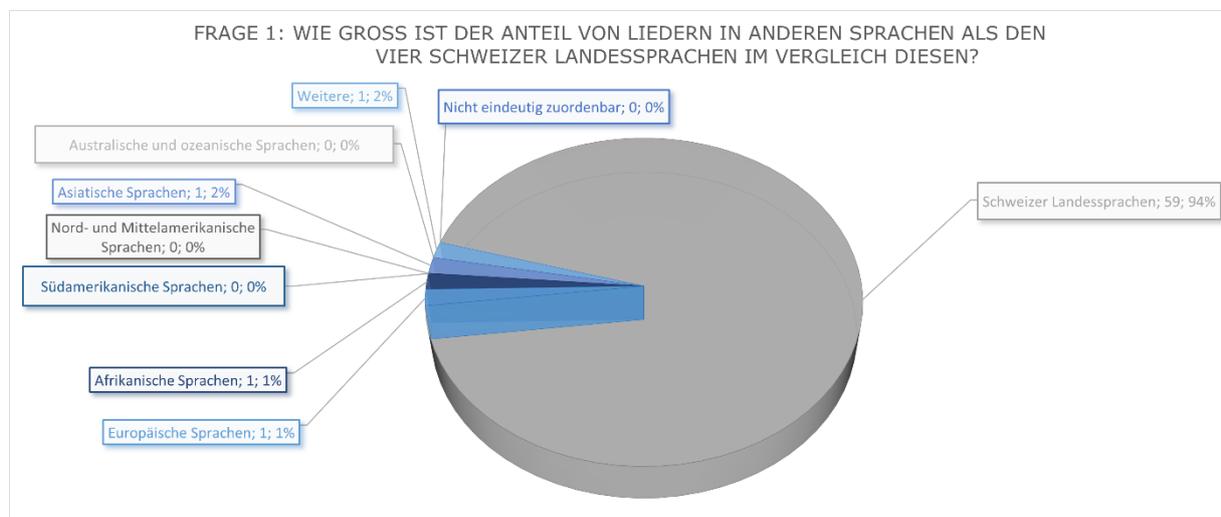


Abbildung 8: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 1 im Lehrmittel Tipolino 1

Frage 2: *Wie viele Lieder gibt es, in denen andere Länder als die Schweiz genannt oder Einzelpersonen sowie Personengruppen angesprochen werden, welche klar einem anderen Land als der Schweiz zugeordnet werden können im Vergleich zur Schweiz?*

Im Lehrmittel *Tipolino 1* wurde kein Lied gefunden, welches ein Land, eine Person oder Personengruppen anspricht.

Frage 3: *Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?*

Das Lehrmittel bezeichnet die Lieder als «Traditional», welche überliefert sind. Viele der Lieder wurden für das Lehrmittel geschrieben oder sind neueren Datums. 27% der Lieder werden als traditionell gekennzeichnet, wovon 5% überliefert aus der Schweiz waren und 8% nicht zugeordnet werden konnten. Die restlichen 4% verteilen sich auf die Gruppen Asien, Afrika und übriges Europa.

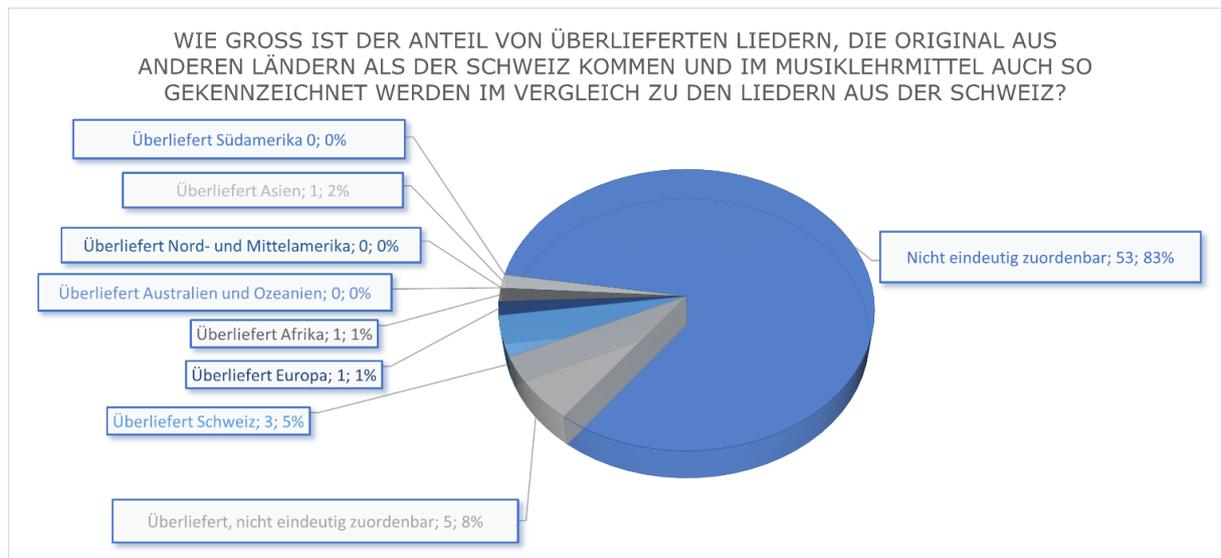


Abbildung 9: Darstellung der Ergebnisse zu Frage 3 im Lehrmittel *Tipolino 1*

Die Liedauswahl des Lehrmittels *Tipolino 1* ermöglicht nur an wenigen Stellen eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, wobei der Fokus vor allem auf Asien, Afrika sowie dem übrigen Europa ausgenommen der Schweiz liegt.

#### 4.5 Bildung des Kategoriensystems

Dieses Kapitel soll Einblick geben, wie das Kategoriensystem erstellt wurde, welches für die Analyse der Datenlage eingesetzt wurde.

Um die Daten systematisch durchsuchen zu können, wurde ein Kategoriensystem erstellt, welches zum Ziel hatte, die einzelnen Teilaspekte der respektvollen Darstellung von kultureller Vielfalt abzubilden. Roos und Leutwyler unterscheiden bei der Erstellung der inhaltlichen Kategorien zwischen zwei Vorgehensweisen (Roos und Leutwyler 2017, 296–97):

- Deduktiv: Die Kategorien werden theoriegeleitet aus Vorüberlegungen gebildet, bevor das Datenmaterial analysiert wurde.
- Induktiv: Das Datenmaterial wird in einem ersten Schritt gesichtet und in einem zweiten Schritt werden die Kategorien entwickelt.

In dieser Arbeit wurde mit einer Kombination beider Vorgehensweisen gearbeitet. Erste Kategorien wurden deduktiv anhand der für Musiklehrmittel relevanten Fragen aus dem Fragenkatalog der Projektgruppe *Kolibri* abgeleitet (vgl. Kap. 3.6.1). Nach einer ersten Analyse der Lehrmittel wurden die Kategorien induktiv erweitert und verfeinert, wobei sich am Ende die folgenden Kategorien und Subkategorien als geeignet erwiesen (siehe Tabelle 6):

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
<b>1. Kontextualisierung</b>		
1.1 Kulturelle Kontextualisierung des Beitrages (blau eingefärbt)	Textstellen, welche Hintergrundinformationen über Beiträge zu anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur liefern.	«Edvard Grieg hat eine Musik geschrieben, die den Tagesbeginn in seiner Heimat Norwegen darstellt. [...] Diese 'Morgenstimmung' wird von einem Orchester gespielt. Besonders gut hörst du darin die Flöte, die Oboe und die Violinen» (Held, Lang, und Steffen 2010a, 88).
1.2 Verknüpfung von Kultur und Themengebiet (grün eingefärbt)	Textstellen, welche erkennbar machen, in welchem Themenkontext Kulturen, abgesehen von der Schweizer Mehrheitskultur, gesetzt werden.	«Chumm mit! Mir gönd uf Rio, Copacabana rüeft scho. Döt chasch schwümme, tauche plan-sche und wenn Luscht häsch au grad Samba tanzä bis i d'Nacht» (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Musikinstrumente</i> , 66).
1.3 Verknüpfung verschiedener Kulturen (rot eingefärbt)	Textstellen, welche verschiedene Kulturen verbinden oder vergleichen.	«Begriff 'Refrain'... ein Französisches Wort. [...] Begriff 'Strophen, Strophe... ein griechisches Wort» (Merki und Berger 2016, <i>Tonraum</i> , 33).
2. Verwendete Begrifflichkeiten (rosa eingefärbt)	Textstellen, welche eindeutige Begrifflichkeiten für Personen oder Personengruppen verwenden, welche nicht der Schweizer Mehrheitskultur entsprechen oder ihren Ursprung in deren Beschreibung haben.	«Drei Chinesen mit dem Kontrabass» (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Musikinstrumente</i> , 33).
3. Visualisierung (violett eingefärbt)	Bilder, welche einen Beitrag zu einer anderen Kultur als der Schweizer Mehrheitsgesellschaft visualisieren oder eine Kindergruppe darstellen.	Die Kreisaktivität «Tunnelbahn» auf Lummerland zeigt Diversität bei der Darstellung der Kindergruppe. (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Geräusch, Ton, Klang</i> , 36)

Tabelle 6: Definitives Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

#### 4.6 Codierung

Codiert wurde nach dem von Roos und Leutwyler empfohlenen Vorgehen, welches aus vier Schritten besteht (Roos und Leutwyler 2017, 299–300):

1. Die Codiereinheiten den Kategorien zuordnen, zum Beispiel anhand von Farben
2. Die Gedanken während des Codierens festhalten, da sie beim späteren Diskutieren der Ergebnisse relevant sein können.

3. Das Kategoriensystem nach einer ersten Codierphase überprüfen und gegebenenfalls anpassen.
4. Am Ende die ersten 20%-30% des Materials erneut codieren, um eine akkuratere Codierung zu erreichen.

Die Lehrmittelseiten sowie die Seiten aus den Arbeitsheften für Schülerinnen und Schüler, welche Codierungen enthalten, befinden sich im Anhang in der Datendokumentation. Ebenfalls sind dort Notizen zu den Gedanken vorhanden, wie im Punkt 2 empfohlen.

Die Zuverlässigkeit der Codierung wurde eigens überprüft, indem Teile des Materials unabhängig von der ersten Codierung erneut codiert wurden. Inwiefern die Interkoderreliabilität gegeben ist, wäre weiter zu untersuchen.

## 5 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse, der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt, indem jeweils nach Lehrmittel und nach jeder Kategorie bzw. Subkategorie geordnet wird. Dies, damit die Lehrmittel klar voneinander abgetrennt sind, um sie anschliessend besser vergleichen zu können.

Die Ergebnisse werden jeweils anhand von Beispielen verdeutlicht, welche im Anhang zu finden sind. Diese bilden selbsterklärend nicht die ganze Breite an Beiträgen ab, welche die jeweiligen Eigenschaften haben, sondern dienen zur Verdeutlichung des angesprochenen Merkmals. Selten werden Einzelfälle angesprochen, mit dem Bewusstsein, dass diese nicht das ganze Lehrmittel abbilden, sondern den Blick auf ein Detail im Lehrmittel lenken. Dies schien relevant, da ein Lehrmittel zwar als ein ganzes erscheint, die einzelnen Sequenzen allerdings zu einem bestimmten Grad unabhängig voneinander sind und Einzelfälle im Unterricht selbst einen grossen Platz einnehmen.

### 5.1 MusAik 1

#### 5.1.1 Kulturelle Kontextualisierung

Die Kontextualisierung der Beiträge aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur geschieht auf verschiedene Art und Weise. Meist wird nur das Herkunftsland erwähnt (z.B. Kap. *Liedformen* S.30). Es gibt allerdings auch Beiträge, welche eine deutsche Übersetzung beinhalten (z.B. Kap. *Menschen und ihre Musik* S. 17) oder auch grosszügig kontextualisiert werden. Dazu gehören mehrere Ausführungen über Komponisten, bei denen auf einzelne Stationen in ihrem Leben eingegangen wird (z.B. Kap. *Tonraum* S. 72). Kulturelle Kontextualisierung findet auch statt, indem klassische Touristenattraktionen eines Ortes thematisiert werden (z.B. Kap. *Menschen und ihre Musik* S.3).

#### 5.1.2 Verknüpfung von Kultur und Themengebiet

Meistens werden Lieder von anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur so in ein Unterrichtsvorhaben eingebettet, dass musikalische Eigenschaften eines Liedes im Zentrum stehen (z.B. Kap. *Tonraum* S.26) oder dass der Liedtext als Thema für eine weitere Auseinandersetzung verwendet wird (z.B. Kap. *Tonraum* S.55).

In seltenen Fällen wird vom kulturellen Hintergrund eines Liedes ausgegangen und dieses mit einem Themengebiet verknüpft, welches nicht durch das Lied selbst gegeben ist.

Dazu gehört etwa, dass zum Lied «Ma ke tu me», welches als überliefert gekennzeichnet ist, aber keine Übersetzung abgedruckt hat, folgende Unterrichtsidee vorgeschlagen wird: «In Afrika ist Mais ein wichtiges Nahrungsmittel. Erzählen: Die Maiskörner werden zerstampft, zusammen mit Wasser zu einem Brei gerührt. Der Brei wird zu Kugeln geformt. Gegessen wird mit der rechten Hand» (z.B. Kap. *Liedformen* S.43). Dazu sollen Gesten gemacht werden. Weiter heisst es auf der nächsten Seite in derselben Sequenz: «Weil oft mit den Händen gegessen wird, wird in Afrika für Gäste Waschwasser in einer Schüssel bereitgestellt. Darin können die Hände gewaschen werden» (z.B. Kap. *Liedformen* S.44).

Ein anderes Beispiel für die Verknüpfung von Kultur und Themengebiet, welche nicht natürlich gegeben ist, wäre ein Federnschmuck aus «Indianerfedern» zu basteln, um damit die Töne der Klangstäbe zu visualisieren (Kap. *Tonraum* S.26).

Ein Einzelfall, dessen Erwähnung relevant erscheint, ist das Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass», bei welchem die Idee ist, dass nach der ersten Strophe der Liedtext so angepasst wird, dass alle Vokale als «a», «e» oder «i» gesungen werden. (Kap. *Musikinstrumente* S.33). Dabei wird die Personengruppe der Chinesen zum einen mit dem Kontrabassspielen in Verbindung gebracht, allerdings auch damit, einen Liedtext zu verdrehen.

### 5.1.3 Verknüpfung verschiedener Kulturen

Die im Lehrmittel üblichste Verknüpfung ist die Verbindung zweier Sprachen in Form von einer Übersetzung (z.B. Kap. *Rhythmus* S. 8). Es kommt auch vor, dass am selben Lied in verschiedenen Sprachen gearbeitet werden kann, indem ein Lied auf Deutsch zusätzlich in andere Sprachen übersetzt wurde (z.B. Kap. *Rhythmus* S.45). Da die Begrifflichkeiten in der Musiktheorie aus unterschiedlichen Sprachen stammen, wurden hier auch sprachliche Verknüpfungen gemacht, zum Beispiel wie folgt: «Der 2/2-Takt wird auch *alla breve* genannt (italienisch)» (Kap. *Rhythmus* S.50).

### 5.1.4 Verwendete Begrifflichkeiten

Die verwendeten Begrifflichkeiten für Personen oder Personengruppen, welche nicht der Schweizer Mehrheitskultur angehören, sind meist abgeleitet vom Land, zum Beispiel das Wort «Chinesen» (Kap. *Musikinstrumente* S.43). Teilweise wird auch der «Fremde» (Kap. *Liedformen* S.37) angesprochen. Beschreibungen wie «Cowboy» (Kap. *Geräusch, Ton, Klang* S.2), «Eskimo» (Kap. *Musikinstrumente* S.48), «Volk der Indianer» (Kap. *Tonraum* S.21) oder «Häuptling» (Kap. *Tonraum* 24) werden ebenfalls mit anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur assoziiert. An einer Stelle wird der Begriff «Native American Indians» verwendet (Kap. *Tonraum* S.31).

Ortsnamen werden differenziert verwendet, wie beispielsweise «Rio» (Kap. *Musikinstrumente* S.66) oder mehr allgemein wie etwa «Bewegungskanon aus Afrika» (Kap. *Liedformen* S.52).

Des Weiteren wird im Kontext eines Liedes ein Begriff verwendet, welcher in keine der oben genannten Gruppen gehört, dennoch für den Zweck dieser Analyse wichtig ist und dessen Ursprung in der Beschreibung von Personen liegt, und zwar der Begriff «Mohrenkopf» (Kap. *Takt* S. 27).

### 5.1.5 Visualisierung

Visualisierungen von Kindergruppen, womit sich Schülerinnen und Schüler identifizieren können, gibt es wenige im Lehrmittel. Da wo diese vorkommen, wird auf Diversität geachtet (z.B. Kap. *Puls* S.21). Visualisierungen von Personen zu überlieferten Liedern sind meist traditionell. Dies zieht sich so allerdings durchs ganze Buch, was gut sichtbar im Kapitel *Liedformen* auf der Seite 37 wird, wo zum einen der «Fremde» in weissem Gewand und weissem Hut dargestellt wird wie auch der «Senn aus dem Appenzell», welcher in klassischer Schweizer Tracht abgebildet wird. Visualisierungen von Beiträgen, welche andere Kulturen als die Schweizer

Mehrheitskultur thematisieren, sind oftmals auf den Text von Liedern bezogen (z.B. Kap. *Tonraum* S.28, siehe Abbildung 10) oder sollen das Themengebiet verdeutlichen, welches mit der jeweiligen Kultur in Verbindung gebracht wurde (z.B. Kap. *Liedformen* S.44).



Abbildung 10: Grafik zum Lied "Wishi Ta Tuja" aus dem Lehrmittel *MusAik 1*

## 5.2 Krescendo 1/2

Das Lehrmittel *Krescendo 1/2* hat jeweils die entsprechenden Arbeitsheftseiten und damit die thematisierten Lieder im Handbuch für Lehrpersonen klein abgedruckt. Für bessere Lesbarkeit wurde das Arbeitsheft (Held, Lang, und Steffen 2010b) beigezogen, die Seitenangaben beziehen sich allerdings auf das Handbuch für Lehrpersonen. Wie in der ersten Betrachtung der Datenlage erkennbar wurde, gibt es wenige Beiträge, die eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur anregen. Deshalb sind die Ergebnisse dieses Lehrmittels weniger umfangreich als im Lehrmittel *MusAik 1*.

### 5.2.1 Kulturelle Kontextualisierung

Im Lehrmittel *Krescendo 1/2* findet sich eine Kontextualisierung eines Musikstückes anhand von Hintergrundinformationen zum Komponisten und der Erwähnung der im Lied vorkommenden Instrumente (S.88). Ansonsten gibt es an einer anderen Stelle noch eine Erwähnung des Herkunftslandes eines Liedes, wobei keine Übersetzung vorhanden ist (S.78).

### 5.2.2 Verknüpfung von Kultur und Themengebiet

Es gibt drei Stellen im Lehrmittel, wo eine Verknüpfung von Liedern oder Beiträgen aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur mit einem Themengebiet sichtbar wird.

Als erstes die Verknüpfung eines Liedes aus Ghana mit folgender Aussage: «In anderen Ländern ist es immer so heiss wie bei uns im Sommer» (S.78).

Als zweites, die Verknüpfung von «Musik aus China» mit einer bestimmten Tonreihenfolge, welche mit Phantasiesprache gesungen wird, was folgendermassen ausgeführt wird: «Sing sang sung, tsching dschang dschong» (S.88).

Als drittes die Verbindung eines Klassikstückes mit dem Themengebiet «Morgensstimmung», welches thematisch mit dem Stück in Einklang steht (S.88).

### 5.2.3 Verknüpfung verschiedener Kulturen

Die Aussage: «In anderen Ländern ist es immer so heiss wie bei uns im Sommer» (S.78), stellt eine Verbindung zweier Kulturen dar. Eine weitere Stelle, welche Kulturen in Verbindung setzt, ist diese, wo den SuS erklärt werden soll, dass Musik,

welche aufgrund der vorkommenden Töne fremd klingt, zum Beispiel Musik aus China sein kann (S.88).

#### 5.2.4 Verwendete Begrifflichkeiten

Im Lehrmittel Krescendo 1/2 kommen Ländernamen vor (z.B. S.88). Es lässt sich allerdings auch die Begrifflichkeit «Chinesisches Lied» finden für ein Lied, welches in Phantasiesprache gesungen wird (S.88). Ausserdem sollen die Schülerinnen und Schüler Liedtexte erfinden, welche «exotisch» klingen (S.89).

#### 5.2.5 Visualisierung

Visualisiert werden Beiträge über andere Kulturen als die Schweizer Mehrheitskultur ausschliesslich mit Bildern von Musikinstrumenten (S.88).

### 5.3 Tipolino 1

Wie bereits in den Erläuterungen zur Datenlage erwähnt, werden die Lieder nicht im Handbuch für die Lehrperson erwähnt, wodurch das Schüler- und Schülerinnenbuch (Jakobi-Murer und Rohrbach 2020) beigezogen wurde. Um die Struktur beizubehalten, wurden auch bei diesem Lehrmittel die Seitenzahlen des Handbuchs für Lehrpersonen angegeben, welche das entsprechende Lied oder den entsprechenden Beitrag erwähnen. Bei diesem Lehrmittel ist es anschliessend aber notwendig, das Schüler- und Schülerinnenbuch zur Hand zu haben, da die Lieder und die Visualisierungen erst dort sichtbar werden.

#### 5.3.1 Kulturelle Kontextualisierung

Im Lehrmittel *Tipolino 1* werden Lieder aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur mit dem Herkunftsland kontextualisiert (z.B. S.23). Zum Lied «Cotton Eye Joe» wird zudem folgendes angeführt: «Der Song *Cotton Eye Joe* ist ein Klassiker unter den amerikanischen Volksliedern. 1994 wurde er durch die schwedische Gruppe *Rednex* weltweit bekannt» (S.118).

#### 5.3.2 Verknüpfung von Kultur und Themengebiet

Auch in diesem Lehrmittel sind die Themengebiete mit dem Liedinhalt verknüpft (z.B. S.59). Verbindungen mit Themengebieten, die sich nicht aus dem Lied erschliessen, konnten nicht gefunden werden.

#### 5.3.3 Verknüpfung verschiedener Kulturen

Zu den Liedern, welche in anderen Sprachen als Deutsch gesungen werden, wird jeweils eine Übersetzung angeboten (z.B. S.74). Bei einem Lied wird vorgeschlagen, dieses in zwei Sprachen und einem Dialekt zu singen, nämlich Deutsch, Englisch und Schweizerdeutsch (S.74).

#### 5.3.4 Verwendete Begrifflichkeiten

Im Liederbuch wird in einer Sequenz mehrmals der Begriff «Cowboy» bzw. «Cowboys» verwendet, welcher eine Personengruppe einer anderen Kultur beschreibt (S.118). An dieser Stelle wird vom «Wilden Westen» (S.118) sowie an einer anderen über den «Vorderen Orient» gesprochen (S.72).

### 5.3.5 Visualisierung

Bei den Visualisierungen von Kindergruppen wurde auf die Diversität geachtet (z.B. S.83). Die Beiträge, welche andere Kulturen als die Schweizer Mehrheitskultur thematisieren, sind meist mit einer traditionellen Darstellung von Personen dieser Kulturen bebildert.

Bei einem Fall, bei dem das Lied «Salibonani» bildnerisch ergänzt wird, werden unter anderem Strohhütten dargestellt (siehe Abbildung 11).



Abbildung 11: Grafik zum Lied "Salibonani" aus dem Lehrmittel Tipolino 1

## 6 Diskussion der Ergebnisse und Reflexion des Vorgehens

Nach der Präsentation der Ergebnisse sollen sie im Folgenden kritisch diskutiert und in einen grösseren Kontext gesetzt werden. Dies mit dem Ziel, die Ausgangsfragen beantworten zu können. Anschliessend wird das Vorgehen reflektiert, welches bei dieser Arbeit angewendet wurde.

### 6.1 Diskussion der Ergebnisse aus der Analyse der Lehrmittel

In dieser Diskussion besteht die Schwierigkeit, dass die Einordnung, ob eine Thematisierung respektvoll ist, trotz Definition und Ausführung des Begriffes nie ganz objektiv geschehen kann. In diesem Zusammenhang wurden gerade in den letzten Jahren seit Anfang der «Black Lives Matter»-Bewegung viele Debatten geführt (Lichtensteiner 2020).

Folgend werden die Ausgangsfragen beantwortet, wobei die drei gewählten Musiklehrmittel unabhängig voneinander betrachtet werden.

1. Wie wird kulturelle Vielfalt in den drei Musiklehrmitteln *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* sichtbar?

#### *MusAik 1*

Im Lehrmittel *MusAik 1* wird kulturelle Vielfalt an verschiedenen Orten sichtbar. Dies geschieht, indem Liedtexte in verschiedenen Sprachen vorhanden sind, Lieder aus unterschiedlichen Kulturen thematisiert werden und Unterrichtsvorhaben geplant sind, welche den Schülerinnen und Schülern mehr Kontext zu den jeweiligen Liedern bieten. Anhand von Visualisierungen, welche unterschiedliche Menschen darstellen, werden die Schülerinnen und Schülern dafür sensibilisiert, dass Menschen unterschiedlich aussehen.

#### *Krescendo 1/2*

Das Lehrmittel *Krescendo 1/2* macht kulturelle Vielfalt nur an drei Stellen sichtbar. Erstens indem ein Lied aus Ghana in ein Unterrichtsvorhaben eingebettet wird. Zweitens indem ein klassisches Stück von Norwegen thematisiert wird und drittens durch die Integration eines Liedes, das wie Chinesisch klingen sollte. Bei den Visualisierungen von Kindern ist keine Diversität sichtbar.

#### *Tipolino 1*

*Tipolino 1* enthält nur wenige Lieder, welche aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur kommen. Diese werden durch Übersetzungen verständlich gemacht. Die Kindergruppen, welche im Lehrmittel dargestellt werden, repräsentieren unterschiedliche Kulturen.

2. Inwiefern eignen sich die drei genannten Musiklehrmittel für die respektvolle Thematisierung von kultureller Vielfalt?

#### *MusAik 1*

Das Lehrmittel *MusAik 1* zeigt an verschiedenen Stellen, dass eine respektvolle Thematisierung von kultureller Vielfalt möglich ist, indem beispielsweise neutrale Begrifflichkeiten für Personengruppen aus anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur verwendet werden oder kultureller Kontext zu den Liedern gegeben wird. Allerdings ist dies leider nicht bei allen Beiträgen der Fall.

Das Lehrmittel *MusAik 1* thematisiert unterschiedliche Kulturen oftmals stereotypisch und generalisierend. Dazu gehört zum Beispiel die Sequenz, in der es um das «Volk der Indianer» (Merki und Berger 2016, Kap. *Tonraum* 21-32) geht. Diese zum einen veraltete und zum anderen generalisierende Begrifflichkeit vermittelt Schülerinnen und Schülern einen Stereotyp, welchen es für eine respektvolle Auseinandersetzung nicht zu reproduzieren gilt.

Des Weiteren werden einzelne Lieder mit Themengebieten verknüpft, welche sich nicht aus dem Lied erschliessen, sondern scheinbar hinzugefügt wurden, um eine Kultur näher zu bringen. Dabei werden Stereotype bedient, welche beispielsweise den Kontinent Afrika als weniger entwickelt als Europa darstellen, indem Aussagen gemacht werden wie: «Gegessen wird mit der rechten Hand» oder für den Gast wird Waschwasser bereitgestellt (Merki und Berger 2016, Kap. *Liedformen* 43).

Die Visualisierungen im Lehrmittel bedienen ebenfalls Stereotype wie beispielsweise das des «Edlen Wilden», welches Herrmann wie folgt beschreibt: «Das Märchen vom Indianer, der in tiefer spiritueller Verbundenheit mit der Natur lebt, verät viel über die romantische Sehnsucht der Europäer und nichts über die indigene Bevölkerung Amerikas» (Herrmann 2011). Wenn dazu noch Federnschmuck gebastelt werden sollte, steht wieder die Frage des Respektes im Raum, da ein kritischer Betrachter dies durchaus als «cultural Appropriation» werten kann.

Die kulturelle Kontextualisierung gelingt hingegen gut. Beispielsweise dann, wenn Komponisten grosszügig vorgestellt werden. Dies macht durchaus Sinn, da Klassikstücke meist besser dokumentiert wurden als überlieferte Volkslieder. Dennoch ist hier anzumerken, dass es eine klare Bevorzugung von Liedern aus dem europäischen Raum und Liedern aus dem nicht-europäischen Raum gibt, was die kulturelle Kontextualisierung angeht. So fehlen etwa afrikanische Komponistinnen oder Komponisten gänzlich.

Die Begrifflichkeiten reichen von neutral, wie etwa «Engländer» zu problematisch. «Eskimo», «Indianer» und «Mohrenkopf» sind Begriffe, welche kritisch hinterfragt werden müssen. Sie alle werden inzwischen als respektlos und abschätzig eingestuft. Genauso wie das Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass», welches im Laufe der Strophen den Text auf respektlose Weise «chinesischer» klingen lassen sollte, gehören diese nicht in Musiklehrmittel.

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, kann festgehalten werden, dass das Lehrmittel *MusAik 1* zum Teil für die respektvolle Thematisierung der kulturellen Vielfalt verwendet werden kann, dabei als Lehrperson aber kritisch und grosszügig selektiert werden muss.

### *Krescendo 1/2*

Wie bereits erwähnt ist eine respektvolle Auseinandersetzung mit anderen Kulturen nur dann möglich, wenn Berührungspunkte geschaffen werden. Diese können allein mit diesem Lehrmittel nur sehr bedingt ermöglicht werden. Das Lehrmittel beinhaltet nur ein Lied, welches in einer anderen Sprache als Deutsch bzw. Schweizerdeutsch ist. Dieses hat kaum eine Kontextualisierung, wodurch die Schülerinnen und Schüler nicht die Möglichkeit haben, das Lied richtig einzuordnen. Auch in diesem Lehrmittel befindet sich ein Lied, welches chinesisch klingen sollte,

allerdings aus Phantasiewörtern besteht. Dies zieht die eigentliche Sprache ins Lächerliche, auch wenn dies wohl nicht die ursprüngliche Intention der Übung war.

Ein positives Beispiel ist die Einbettung eines Klassikstückes aus Norwegen, zu dem Hintergrundinformationen zur kulturellen Kontextualisierung angeboten werden und durch ein Lied zum selben Thema eine Vertiefung stattfinden kann.

Um die Frage in Bezug auf das Lehrmittel *Krescendo 1/2* zu beantworten, wird hiermit festgehalten, dass dieses Lehrmittel nicht geeignet ist, kulturelle Vielfalt respektvoll zu thematisieren. Dafür gibt es zu wenige Beiträge zu anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur und diejenigen, die es gibt, sind nicht alle respektvoll.

### *Tipolino 1*

Das Lehrmittel *Tipolino 1* ist vorbildlich, wenn es darum geht, Kindergruppen divers darzustellen. Die Beiträge, welche andere Kulturen als die Schweizer Mehrheitskultur ansprechen, sind aber selten.

Ein Negativbeispiel ist die Visualisierung des Liedes «Salibonani», welche den Stereotype fördert, dass Menschen von Simbabwe in Strohhütten wohnen.

Leider gibt es auch in diesem Lehrmittel zu wenige Berührungsmöglichkeiten mit anderen Kulturen, welche eine respektvolle Auseinandersetzung ermöglichen. Deshalb ist auch dieses Lehrmittel nicht geeignet, um kulturelle Vielfalt respektvoll darzustellen.

## 6.2 Kritische Reflexion des Vorgehens

Das Vorgehen dieser Arbeit ermöglichte es, die Ausgangsfragen zu beantworten. Durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Theorie war es möglich, eine Basis für die Inhaltsanalyse zu schaffen. Durch die unscharfen Begrifflichkeiten, welche mit dem Thema der kulturellen Vielfalt einhergehen, entstand allerdings die Herausforderung, trennscharfe Kriterien für unscharfe Begrifflichkeiten festzulegen. Ob eine andere kodierende Person deshalb auf dieselbe Kodierung kommen würde, müsste weiter untersucht werden. Da diese Arbeit nur drei Lehrmittel analysierte, wäre es zudem interessant, weitere Lehrmittel zu analysieren, um ein kompletteres Bild der Thematik zu erhalten.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass diese drei Lehrmittel nicht vollumfänglich für die respektvolle Thematisierung der kulturellen Vielfalt geeignet sind, wäre es spannend zu untersuchen, wie der im Kapitel 3.6.2 angesprochene «methodische Balanceakt» (Bolten 2001, 1) gelingen würde, kulturelle Vielfalt ohne Stereotypen sichtbar zu machen.

## 7 Fazit

Meine Fragestellung nahm ein Thema in den Fokus, welches zwar aktuell, aber sehr schwer fassbar ist. Dies führte dazu, dass die Untersuchung der Lehrmittel eine grosse Herausforderung darstellte. Dennoch konnte diese Arbeit aufzeigen, dass die respektvolle Darstellung von kultureller Vielfalt in den drei Musiklehrmitteln *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* nicht ausreichend Platz einnimmt. Wie die qualitative Inhaltsanalyse aufgezeigt hat, gibt es sogar manche Stellen, welche gewisse Kulturen auf eine respektlose Art und Weise darstellen.

Der Versuch, eine Empfehlung für ein Lehrmittel auszusprechen, das kulturelle Vielfalt respektvoll thematisiert, ist äusserst schwierig. Keines der drei Lehrmittel konnte kulturelle Vielfalt qualitativ überzeugend darstellen.

In praktischer Hinsicht ist in erster Linie die Erkenntnis wichtig, dass Lehrpersonen sich in ihrer Unterrichtsvorbereitung bewusst sind, dass keines dieser drei Musiklehrmittel allein ausreicht. Wollen Lehrpersonen kulturelle Vielfalt respektvoll thematisieren, kommen sie nicht umhin, andere Quellen beizuziehen. Ein Beispiel dafür ist das Praxisbuch *Musik ist Heimat*, welches zum Ziel hat, auf spielerische Art und Weise mit kultureller Vielfalt in Kontakt zu kommen (Budde und Kronfli 2018).

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass es von Bedeutung ist, die kulturelle Vielfalt, welche in den Musiklehrmitteln sichtbar werden sollte, auch bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen. Wenn Menschen unterschiedlicher Kulturen ein Lehrmittel entwerfen, treffen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander. Auf diese Weise kann die interkulturelle Zusammenarbeit ganz natürlich und selbstverständlich zu einer ausgewogenen Vielfalt und respektvollen Darstellung führen.

Ein Vorteil der Globalisierung ist, dass der Zugang zu Musik aus anderen Teilen der Welt so einfach ist wie nie zuvor. Es muss demnach möglich sein, Lieder aus verschiedenen Kulturen zu finden, welche sich für die Integration in einem Lehrmittel für die Unterstufe eignet. Hier kann es sinnvoll sein, sich mit Schulen aus anderen Ländern zu vernetzen, um vom Schatz der kulturellen Vielfalt profitieren zu können.

Diese Arbeit soll zur Sensibilisierung von kultureller Vielfalt in Musiklehrmitteln beitragen, indem die mal mehr mal weniger subtil respektlosen Darstellungsweisen sichtbar gemacht und positive Beispiele hervorgehoben wurden. Wie in der Einleitung erwähnt, wollte ich durch diese Arbeit auch selbst sensibilisierter für den Umgang mit kultureller Vielfalt werden, um der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in Zukunft gerechter zu werden. Dieser Prozess wurde angestossen, wird allerdings wohl nie vollständig abgeschlossen sein.

Lehrmittel sollen unsere vielfältige Gesellschaft abbilden und die Schülerinnen und Schüler beim Lernen und beim Aufbau von Weltwissen zu anderen Kulturen unterstützen. Dafür braucht es Lehrmittelüberarbeitungen und die Entwicklung von Lehrmitteln, die sich von stereotypisierten, veralteten und respektlosen Darstellungen verabschieden und kulturelle Vielfalt positiv und differenziert darstellen.

## Literaturverzeichnis

31. UNESCO-Generalkonferenz. 2001. *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Paris: Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/media/1706>.
- Abdul-Hussain, Surur, und Roswitha Hofmann. 2013. „Diversitätskompetenz“. erwachsenenbildung.at. 2013. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php>. Zugriff: 04.04.2022.
- Biaggi, Sandro, Andreas Hug, und Mathis Kramer-Länger. 2019. *Kompetenzraster Berufspraktische Ausbildung PH Zürich: Primarstufe*. Version 1.1. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: [https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/bpa/primar\\_kompetenzraster\\_bpa.pdf](https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/bpa/primar_kompetenzraster_bpa.pdf).
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Hrsg. 2017. *Lehrplan Volksschule: Gesamtausgabe*. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. [zh.lehrplan.ch](http://zh.lehrplan.ch). Verfügbar unter: [zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Hrsg. 2021. „Verzeichnis der obligatorischen und alternativ-obligatorischen Lehrmittel im Kanton Zürich, Schuljahr 2021/2022“. Verfügbar unter: [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrmittel/lmvz\\_lehrmittelverzeichnis\\_2021\\_22.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/lehrmittel/lmvz_lehrmittelverzeichnis_2021_22.pdf).
- Bilgram, Bianca, Friederike Kamm, und Schilling Klaus. 2020. „Die Welt verändern - Kultur und Bildung als Motor einer Nachhaltigen Entwicklung“. In *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur - Nachhaltigkeit - Bildung*, herausgegeben von Ernst Wagner. Münster: Waxmann.
- Blöcher, Julia. 2020. „Kulturelle Aneignung: ‚Indianer‘ ist keine Verkleidung“. enorm. 28. Oktober 2020. Online verfügbar unter: <https://enorm-magazin.de/gesellschaft/gleichstellung/kulturelle-aneignung-indianer-ist-keine-verkleidung>.
- Bolten, Jürgen. 2001. „Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilfeorschung“. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Verfügbar unter: [http://iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/04/2001\\_kann\\_man\\_kulturbeschreibung.pdf](http://iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/04/2001_kann_man_kulturbeschreibung.pdf).
- Budde, Pit, und Josephine Kronfli. 2018. *Musik ist Heimat: mit Kinderliedern aus aller Welt ein Zuhause schaffen*. 1. Auflage. Aachen: Ökoptopia Verlag.
- Bundesamt für Statistik. 2022. „Obligatorische Schule“. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html#contact>. Zugriff: 04.04.2022.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), Hrsg. 2020. „Kulturelle Bildung – Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. Was? Wo? Wer?“ Verfügbar unter: [https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10\\_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ\\_-\\_Kulturelle\\_Bildung\\_Starke\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/BKJ/10_Publikationen/BKJ-Publikationen/Imagematerialien/BKJ_-_Kulturelle_Bildung_Starke_Kinder_und_Jugendliche.pdf).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 7. März 2021)*. 2000. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>. Zugriff: 04.04.2022.
- Civitillo, Sauro, Linda P. Juang, Marcel Badra, und Maja K. Schachner. 2019. „The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs,

- and self-reflection: A multiple case study." *Teaching and Teacher Education* 77: 341–51.
- Die Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. 2008. *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (Stand 24.03.2020)*. AS 2008 4823. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2008/676/de>. Zugriff: 04.04.2022.
- Ermert, Karl. 2009. „Was ist kulturelle Bildung? - Dossier Kulturelle Bildung". bpb.de. 23. Juli 2009. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/>. Zugriff 04.04.2022.
- Gadient, Cyrilla, Sissel Horndal, Nicole Habermacher, und Baobab Books, Hrsg. 2021. *Kolibri: kulturelle Vielfalt in Kinder- und Jugendbüchern – Leseempfehlungen 2021/2022*. Kolibri, Ausgabe Nr. 27. Basel: Baobab Books.
- Gogolin, Ingrid. 2008. „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule". *Internationale Hochschulschriften* Bd. 101. Münster: Waxmann.
- Griffin, Gabriele. 2017. „Othering". In *A Dictionary of Gender Studies*. New York: Oxford University Press.
- Heeb, Rolf, und Hanspeter Schär. 2021. *Sing mit! - Schweizer Singbuch Unterstufe*. 6. Auflage. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Heikamp, Tobias, Karen Phalet, Colette Van Laar, und Karine Verschuere. 2020. „To Belong or Not to Belong: Protecting Minority Engagement in the Face of Discrimination". *International Journal of Psychology* 55 (5): 779–88. doi:10.1002/ijop.12706.
- Heitzmann, Anni, und Alois Niggli. 2010. „Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung". *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 2010.
- Held, Rainer, Pirmin Lang, und Caroline Steffen. 2010a. *Krescendo 1/2 - Musik für die 1. und 2. Klasse - Begleitband für Lehrpersonen*. Zug: Comenius Verlag c/o Klett und Balmer AG.
- . 2010b. *Krescendo: Arbeitsheft für den Musikunterricht der 1. und 2. Klasse*. Zug: Comenius Verlag c/o Klett und Balmer AG.
- Heringer, Hans Jürgen. 2017. *Interkulturelle Kommunikation*. 5. überarbeitete Auflage. Stuttgart: utb GmbH.
- Herrmann, Sebastian. 2011. „Das Märchen vom edlen Wilden". *Süddeutsche.de*, 20. April 2011. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/wissen/umwelt-und-naturschutz-das-maerchen-vom-edlen-wilden-1.1087377>.
- Hoffman, Edwin. 2015. „Kulturelle Fremdheitserfahrungen, Diversitätskompetenz und das TOPOI-Modell". In *Interkulturelle Gesprächsführung: Theorie und Praxis des TOPOI-Modells*, herausgegeben von Edwin Hoffman, 187–225. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Horn, Karen, und Gerhard Schwarz, Hrsg. 2012. *Der Wert der Werte: über die moralischen Grundlagen der westlichen Zivilisation*. NZZ Libro. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Hornberger, Barbara. 2017. „Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven". In *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft: Music education and cultural studies*, herausgegeben von Alexander J. Cvetko und Christian Rolle. *Musikpädagogische Forschung*, Band 38. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, Klaus, und Ullrich Bauer, Hrsg. 2020. „Kontexte der Sozialisation". In *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, 144–207. Weinheim, Basel: Beltz.

- IDA e. V. o. J. „Kulturalisierung“. *Glossar* (blog). Zugegriffen 2. Februar 2022. [https://www.idaev.de/recherchetools/glossar?tx\\_dpng-lossary\\_glossary%5Baction%5D=show&tx\\_dpng-lossary\\_glossary%5Bterm%5D=67&tx\\_dpnglossary\\_glossarydetail%5Bcontrol-ler%5D=Term&cHash=e72c8c3f9a9812752a28ff9adb135e53](https://www.idaev.de/recherchetools/glossar?tx_dpng-lossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpng-lossary_glossary%5Bterm%5D=67&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontrol-ler%5D=Term&cHash=e72c8c3f9a9812752a28ff9adb135e53). Zugriff: 04.04.2022.
- Jakobi-Murer, Stephanie, und Kurt Rohrbach. 2017. *Tipolino 1: fit in Musik: Handbuch für Lerpersionen, Zyklus 1*. 1. Auflage. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- . 2020. *Tipolino 1 - Fit in Musik. Schülerbuch*. 2. Auflage. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Kellas, James G. 1998. *The Politics of Nationalism and Ethnicity, Second Edition*. Palgrave Macmillan.
- KMK. 2013a. *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf).
- . 2013b. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. D. F. vom 05.12.2013*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).
- . 2015. *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/kmk-top-003-sg-migranten-verbaende\\_a2-erkl.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/kmk-top-003-sg-migranten-verbaende_a2-erkl.pdf).
- Lanfranchi, Andrea. 2008. „Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung“. In *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, herausgegeben von Georg Auernheimer, 2., aktualisierte und erw. Aufl. Interkulturelle Studien Bd. 13. Opladen: Leske + Budrich.
- Lichtensteiner, May Elmahdi. 2020. „Die Schweiz ringt mit Rassismus in Köpfen und auf Sockeln“. SWI swissinfo.ch. 22. Juli 2020. Online verfügbar unter: <https://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/die-schweiz-ringt-mit-rassismus-in-koepfen-und-auf-sockeln/45904826>.
- Liebau, Eckart. 2011. „Friedenserziehung, Interkulturelle Pädagogik, Ästhetische Bildung. Über den Umgang mit Differenz“. In *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, herausgegeben von Edwin Keiner, 1. Aufl., 133–46. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindauer, Thomas. 2016. «Ein Lehrmittel ist ein Werkzeug für den Unterricht» Interviewt von Julienne Furger. [https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs\\_31\\_2016\\_ein-lehrmittel-ist-ein-werkzeug-fuer-den-unterricht/](https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_31_2016_ein-lehrmittel-ist-ein-werkzeug-fuer-den-unterricht/). Zugriff: 04.04.2022.
- Merki, Barbara, und Eva Berger. 2016. *MusAik 1 Musiklehrmittel: Kindergarten und 1.-3. Schuljahr*. 2. Auflage. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.

- . 2015. MusAik 1 Musiklehrmittel- Arbeitsheft: Kindergarten und 1.-3. Schuljahr. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Merkt, Irmgard. 2018. „Musik. Vielfalt. Integration. Inklusion - Zum Entwurf einer Musikdidaktik für die inklusive Schule“. *Neue Musikzeitung*, Nr. 10/2018 67. Jahrgang. Online Verfügbar unter: <https://www.nmz.de/artikel/musik-vielfalt-integration-inklusion>.
- Messerschmidt, Astrid. 2010. „Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus“. In *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Anne Broden und Paul Mecheril, 1. Auflage, 41–58. 2010: transcript Verlag.
- Nguyen, Duc-Quang. 2017. „Einwanderungsland Schweiz“. *swissinfo.ch* (blog). 19. Dezember 2017. [https://www.swissinfo.ch/ger/bevoelkerungsentwicklung\\_einwanderungsland-schweiz/42941804](https://www.swissinfo.ch/ger/bevoelkerungsentwicklung_einwanderungsland-schweiz/42941804).
- Nolte, Hans-Heinrich. 2015. „Säkularisationen Und Säkularisierungen“. *Zeitschrift Für Weltgeschichte* 16 (1): 11–34. doi:10.3726/84546\_11.
- Petersen, Lars-Eric, und Nancy Tandler. 2020. „Vorurteile und Diskriminierung“. In *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*, herausgegeben von Lars-Eric Petersen und Bernd Six, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, 233–34. Weinheim Basel: Beltz.
- Pevec, Sharleen, und Maja Schachner. 2020. „Kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer: forschungsgel leitete Hinweise für die Praxis“. Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF). Verfügbar unter: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/PevecSchachner\\_2020\\_Kulturelle\\_Vielfalt\\_im\\_Klassenzimmer.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/PevecSchachner_2020_Kulturelle_Vielfalt_im_Klassenzimmer.pdf).
- Reichart, Elke. 2015. *Was heißt hier Respekt?! 2. Auflage*, Originalausgabe. Reihe Hanser. München: dtv.
- Roos, Markus, und Bruno Leutwyler. 2017. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen*. 2. überarbeitete Auflage. Bern: Hogrefe.
- Russo, Laura. 2013. „Rassismus-Dossier - Was ist Rassismus? Definitionen von Rassismus“. *humanrights.ch*. 7. Januar 2013. <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/rassismus/dossier/was-ist-rassismus/>. Zugriff: 04.04.2022.
- Schachner, Maja K., Miriam Schwarzenthal, Fons J. R. Van de Vijver, und Peter Noack. 2019. „How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany“. *Journal of Educational Psychology* 11 (4): 703–16.
- Schössler, Joshua. 2021. „Black Lives Matter: Geschichte einer wachsenden Protestbewegung“. 2. September 2021. <https://www.fr.de/politik/black-lives-matter-geschichte-rassismus-usa-protest-george-floyd-breonna-taylor-90956842.html>. Zugriff: 04.04.2022.
- Schulam. 2020. „Fremdsprachigkeit und Ausländeranteil“. Kennzahlen Schulam - Stadt Zürich. Dezember 2020. [https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/departement\\_schul\\_sport/zahlen\\_fakten/kennzahlen\\_schulam.html#fremdsprachigkeitundauslaenderanteil](https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/departement_schul_sport/zahlen_fakten/kennzahlen_schulam.html#fremdsprachigkeitundauslaenderanteil). Zugriff: 04.04.2022.
- Stadler, Peter. 1999. „Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung“. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17, 1999.

- Sutter, Alex. 2006. „Was heisst (Kultur-)Rassismus?“. Verfügbar unter: [https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/061123\\_arbeitsblatt\\_rassismus.pdf](https://www.humanrights.ch/cms/upload/pdf/061123_arbeitsblatt_rassismus.pdf).
- Thomas, Alexander. 2006. „Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln“. *interculture journal: Online- Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5 (2): 3–20.
- Thomas, Alexander, und Eva-Ulrike Kinast. 2005. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Herausgegeben von Sylvia Schroll-Machl. 2., Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Treichel, Dietmar, und Claude-Hélène Mayer. 2011. *Lehrbuch Kultur: Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*. 1st, New ed. Aufl. Waxmann Studium. Münster: Waxmann.
- Weiss, Andreas, und Daniel Aeschbach. 2016. „Evaluationsbericht Lehrmittel Musik“. Herausgegeben von Bildungsraum Nordwestschweiz. <https://docplayer.org/52060978-Evaluationsbericht-lehrmittel-musik.html>. Zugriff: 04.04.2022.
- Weltkonferenz über Kulturpolitik. 1983. „Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz“. UNESCO-Konferenzberichte Nr. 5. München: K. G. Saur. UNESCO-Konferenzberichte, N2. 5.
- „What does it mean to appreciate vs. appropriate culture?“ 2021. The University of British Columbia. 27. Oktober 2021. <https://vpfo.ubc.ca/2021/10/what-does-it-mean-to-appreciate-vs-appropriate-culture/>. Zugriff: 04.04.2022.
- Zerger, Johannes. 1997. *Was ist Rassismus? eine Einführung*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Lamuv-Taschenbuch 219. Göttingen: Lamuv-Verlag.

## Anhang

### A Codebuch

Die folgenden Codieranweisungen dienen als Anleitung, um die Lieder in den Musiklehrmitteln immer nach dem gleichen Schema zu codieren. Dabei ist es wichtig, dass die Vorgaben von der codierenden Person stets eingehalten werden.

#### Codiereinheit

Zur Analyseeinheit gehören die Handbücher für Lehrpersonen der Lehrmittel *MusAik 1*, *Krescendo 1/2* und *Tipolino 1* exklusiv der Einleitung bzw. des Anhangs. Das Lehrmittel *MusAik 1* hat jeweils die thematisierten Lieder, welche aus dem Singbuch *Sing mit!* (Heeb und Schär 2021) stammen, klein abgedruckt, wodurch das Singbuch nicht beigezogen werden musste. Für eine besser Lesbarkeit kann dies allerdings sinnvoll sein. Das Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler gehört auch zur Codiereinheit, wobei nur codiert wurde, was noch nicht in Lehrerkommentar bereits zu finden war. Das Lehrmittel *Krescendo 1/2* hat die Arbeitsbuchseiten im Handbuch für Lehrpersonen abgebildet, aber auch hier gilt es, für eine bessere Lesbarkeit das Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler beizuziehen. Für das Lehrmittel *Tipolino 1* wird zusätzlich das Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler beigezogen, da das Handbuch für Lehrpersonen die Buchseiten nicht abbildet.

#### Vorgehen

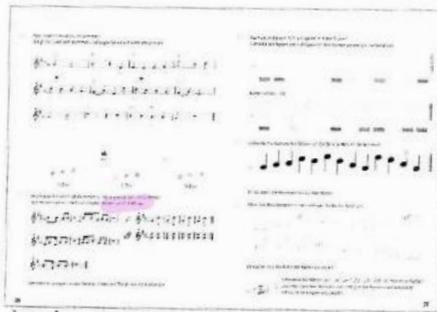
Im ersten Schritt werden das Codebuch studiert und allfällige Fragen geklärt. Im zweiten Schritt wird die Analyseeinheit anhand der Kriterien codiert.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Anzahl Codings
<b>1. Kontextualisierung</b>			
1.1 <b>Kulturelle Kontextualisierung des Beitrages</b> (blau eingefärbt)	Textstellen, welche Hintergrundinformationen über Beiträge zu anderen Kulturen als der Schweizer Mehrheitskultur liefern.	«Edvard Grieg hat eine Musik geschrieben, die den Tagesbeginn in seiner Heimat Norwegen darstellt. [...] Diese 'Morgenstimmung' wird von einem Orchester gespielt. Besonders gut hörst du darin die Flöte, die Oboe und die Violinen» (Held, Lang, und Steffen 2010a, 88).	MusAik 1: 57 Krescendo 1/2: 4 Tipolion 1: 6
1.2 <b>Verknüpfung von Kultur und Themengebiet</b> (grün eingefärbt)	Textstellen, welche erkennbar machen, in welchem Themenkontext Kulturen, abgesehen von der Schweizer Mehrheitskultur,	«Chumm mit! Mir gönd uf Rio, Copacabana rüeft scho. Döt chasch schwümme, tauche plansche und wenn Luscht häscht au grad Samba tanzä bis i d'Nacht» (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Musikinstrumente</i> , 66).	MusAik 1: 14 Krescendo 1/2: 3 Tipolion 1:

	gesetzt werden.		
1.3 <b>Verknüpfung verschiedener Kulturen</b> (rot eingefärbt)	Textstellen, welche verschiedene Kulturen verbinden oder vergleichen.	«Begriff 'Refrain'... ein Französisches Wort. [...] Begriff 'Strophen, Strophe... ein griechisches Wort» (Merki und Berger 2016, <i>Tonraum</i> , 33).	MusAik 1: 19 Krescendo 1/2: 2 Tipolion 1: 3
2. <b>Verwendete Begrifflichkeiten</b> (rosa eingefärbt)	Textstellen, welche eindeutige Begrifflichkeiten für Personen oder Personengruppen verwenden, welche nicht der Schweizer Mehrheitskultur entsprechen oder ihren Ursprung in deren Beschreibung haben.	«Drei Chinesen mit dem Kontrabass» (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Musikinstrumente</i> , 33).	MusAik 1:19 Krescendo 1/2: 9 Tipolion 1: 20
3. <b>Visualisierung</b> (violett eingefärbt)	Bilder, welche einen Beitrag zu einer anderen Kultur als der Schweizer Mehrheitsgesellschaft visualisieren oder eine Kindergruppe darstellen.	Die Kreisaktivität «Tunnelbahn» auf Lummerland zeigt Diversität bei der Darstellung der Kindergruppe. (Merki und Berger 2016, Kap. <i>Geräusch, Ton, Klang</i> , 36)	MusAik 1: 48 Krescendo 1/2: 2 Tipolion 1: 15

## B Codierte Lehrmittelstellen

## Krescendo 1/2 Handbuch für Lehrpersonen



Arbeitsheft, Seiten 26/27

Lied aus Ghana, Afrika, Libes Leitung von "Sommer"

**Stichworte zum Inhalt**

Abschluss der ersten Klasse, die Sommerferien stehen bevor. Die S repetieren spielerisch, was sie im Bereich der Melodik gelernt haben.

**Lernziele**

- Die S können die beiden Lieder – «Trarira» und «Tsche tsche kule» – singen und begleiten.
- Die S können anhand der Farben die Noten «do-re-mi-fa-so-la» am richtigen Ort in den Notenlinien schreiben.
- Die S wissen, dass sie die Noten von «do» ausgehend schreiben müssen, und können das umsetzen.
- Die S können gesetzten Noten von «do» ausgehend die Tonsilben zuordnen.
- Die S können die Handzeichen zu den Noten zeigen.

**Lernvoraussetzungen**

«do-re-mi-fa-so-la» sind mit Farben, Tonsilben und Handzeichen bekannt und die S können sie singen. Die S wissen, dass sie die Noten von «do» ausgehend benennen müssen.

**Materialien**

Klangstäbe, Rhythmusinstrumente

**Übersicht**

- Einführung «Trarira»
- Begleitung von «Trarira»
- Einführung «Tsche tsche kule»
- Begleitung «Tsche tsche kule»
- Noten anhand der Farben von «do» ausgehend platzieren
- Namen der Noten erkennen und aufschreiben
- Handzeichen den Noten zuordnen und in der richtigen Farbe ausmalen
- Noten singen und mit Handzeichen zeigen

**Entwicklung des Themas**

- 1** Das dreiteilige Lied (A: Takte 1 – 4/B: Takte 5 – 8/A: Takte 9 – 12) eignet sich gut dafür, es auf der Basis «Vor- und Nachsingen» einzuführen. Die drei Teile lassen sich nochmals in zweitaktige Einheiten aufsplitteln und ergeben so kurze, aber prägnante Vor-/Nachsingabschnitte.
- Tr. 30** Dem eigentlichen Einführen kann ein Warm-up vorausgehen.
- KV** Die ideale Organisationsform für das Lernen des Lieds ist der Kreis mit der LP, die anleitet. Einführung ohne Begleitinstrument.

Die LP singt Teil A, den ersten 2-Takter, vor. Sie kann dieses Vorsingen durch eine Handgeste, die die relative Tonhöhe zeigt, unterstützen oder direkt mit den Handzeichen «do-mi-re» arbeiten. Dies gilt ebenso für die Takte 9 und 10 («do-mi-so»).

Der Abschnitt «der Sommer, der ist da» wird geübt, bis der Anfang zusammen gesungen werden kann.

Der Mittelteil B besteht aus zwei melodisch identischen Abschnitten. Um die Kinder nicht mit neuer Melodik und neuem Text zu (über)fordern, zuerst die Melodie auf «dü, dü», dann «no, no», dann «na, na» singen. Wenn die Melodik mehrheitlich passt, kommt der Text hinzu. In starken Klassen kann der Schlussteil A' mit den Handzeichen gesungen werden.

Die LP achtet hier besonders auf die melodische «Sauberkeit», damit sich keine Fehler einschleichen, die dann haften bleiben. Wenn sich dann eine gute, hohe Einheitlichkeit in der Melodik einstellt, wird nach Belieben mit Klavier/Gitarre (seitens LP) begleitet.

Im nächsten Schritt wird die Begleitung zum Lied «Trarira» eingeübt. Die Kinder sehen die Symbole «Sonne», «Muschel» und «Blume», die für die Stufen I, IV und V stehen (in diesem Fall: G, C, D).

Die LP organisiert Klangstäbe/Orff-Instrumente und präpariert diese so, dass am «Sonne»-Tisch (bzw. «Sonne»-Xylofon) nur die drei Töne g-h-d stehen. Gleiches bei den andern Akkordgruppen. Steht kein einzelner Klangstab für fis zur Verfügung, kann auf diesen Ton verzichtet werden. Je drei S spielen bei ihrem Symbol bzw. Akkord.

Jetzt muss die Abfolge eingeübt werden (Basis 2 Schläge/Halbe pro Takt). Die LP leitet und gibt den Akkordgruppen mit Handzeichen die Einsätze.

- 2 Das Lied «Tsche tsche kule» besteht aus fünf 1-taktigen Teilen. Diese werden von der LP vorgetragen (Frage: **Call**) und von der Klasse beantwortet (Antwort: **Response**). Das Lied kann und darf durchaus den mitreissenden Charakter eines Pfadi- oder Jungwacht-/Blauring-Lieds haben. Also: stehend, mit guter, tragender Stimme, in einer mittleren Lage (abgebildetes G-Dur ist geeignet, nicht tiefer) direkt mit Text vorsingen. Die Kinder werden sich sofort darauf einlassen und versuchen, Melodie und Text rasch zu erfassen und selbst singen zu können. Manche werden schneller mit dem Text, andere schneller mit der Melodie sein. Mehrere Durchgänge werden gemacht, bis alle Text und Melodie können und dem Lied Leben verleihen können.

*Call + Response für dieses Lied gewählt*

Um die metrische Struktur (Puls) zu erhalten, ist ein akustischer Puls durch die LP sinnvoll: Viertelnoten auf einer Handtrommel oder mit beiden Händen auf Oberschenkel patschen. Dies definiert das «Zeitgefäss» für die Antwort (Call) und gibt dem Lied «drive». Eine sehr einfache Begleitung mit Viertelnoten, zwei Tönen und auf einer Stufe (I in G-Dur). Die zwei aufgezeigten Begleitformen «im Wechselschlag» und «Bordun» können einzeln oder natürlich auch zusammen durchgeführt werden. Instrumente: Klangstäbe, Bass-Xylofon, Metallofon. Die Instrumente übernehmen nebst der harmonischen Sicherung auch das metrische Element, das unter Umständen mit Rhythmusinstrumenten durch S erweitert werden kann.

- 3 Töne erkennen und Notennamen aufschreiben, von «do» ausgehend (do = g und do = f). Die Aufgabe sollte möglichst selbstständig gelöst werden.

- 4 Die S schreiben die Notennamen der gesetzten Noten von «do» ausgehend unten auf die Linie. Auch diese Aufgabe sollte einzeln von den S gelöst werden. Die S üben dann die Handzeichen zu den Noten und zeigen sie der LP. Das kann zu zweit geübt werden, so dass ein S jeweils die Noten vorsagt oder vorsingt, während der andere S die Handzeichen zeigt. Die S wechseln sich ab. Die S zeigen die Handzeichen der LP vor, die die Noten vorliest oder vorsingt, damit der S sich weiterhin auf das Zeigen konzentrieren kann.

Nachahmung von Chinesisch

Kein Chinesisches Lied!

genauer im Arbeitsheft der Schülerinnen und Schüler ersichtlich

Arbeitsheft, Seiten 32/33

**Stichworte zum Inhalt**

Arbeit mit der Dur-Pentatonik als fremd anmutende Musik; Klang neuer Instrumente kennen lernen.

**Lernziele**

- ➔ Die S können ein musikalisches Stück im pentatonischen Raum gestalten.
- ➔ Die S kennen den Begriff «Pentatonik» und wissen, welche Töne zu dieser Skala gehören.
- ➔ Die S können drei Instrumente in einem klassischen Hörbeispiel wiedererkennen und einen formalen Ablauf ansatzweise erkennen.

**Lernvoraussetzungen**

- Die S sollten bereits Erfahrung im Spielen eines Borduns auf Stabspielen und im Umgang mit stufenspezifischen Rhythmusinstrumenten haben.
- Die S kennen die Farben, Tonsilben und Handzeichen der in der Pentatonik gebräuchlichen Töne.

**Materialien**

- Klangstäbe (f und c) für Bordun und Klangstäbe mit Tönen der Pentatonik (f-g-a-c-d) oder entsprechend eingerichtete Xylofone oder Metallofone (Töne mit farbigen Punkten markiert oder nur Töne der Pentatonik aufliegend)
- Ideale Rhythmusinstrumente: Becken, Triangel, Handtrommel, Pauke, Holzblocktrommel

**Übersicht**

Kein Chinesisches Lied!

- Hörbeispiel mit asiatischer Musik
- Bewusstmachen der Töne der Pentatonik
- «Chinesisches Lied» erarbeiten und in Verbindung mit Begleit-Bordun singen
- Improvisation im pentatonischen Raum in Verbindung mit dem Lied
- Hörbeispiel mit skandinavischer Musik (Grieg/Norwegen – Morgenstimmung)
- Reden über Höreindrücke, Transfer in Bilder
- Analytisches Hören, indem die Instrumente erkannt werden, die das Thema vortragen
- Morgenlied singen und musizieren
- Bewusstmachen des Tonmaterials – Bezug zur Solmisation herstellen

**Entwicklung des Themas**

- 1 Die S hören ein Beispiel mit asiatischer Musik und sprechen darüber. Wie tönt diese Musik? Gefällt sie den S? Wo könnte solche Musik herkommen?
- Tr. 34  
Tr. 35
- Im Arbeitsheft werden die Töne des pentatonischen Raums betrachtet. Der Ton «fa» wird dabei nicht gespielt. «penta» heisst auf Griechisch «fünf», so besteht «pentatonische Musik»

Kein Chinesisches Lied

also aus fünf Tönen: «do», «re», «mi», «so» und «la». Nun wird das «chinesische Lied» durch Vor- und Nachsingen gemeinsam erarbeitet. Der Text besteht aus Kunstwörtern, die einen typisierten asiatischen Klang vermitteln sollen. Die S erfinden zum Lied neue Texte aus Kunstwörtern, die für sie exotisch klingen und zum Klang des Liedes passen sollen.

Das Lied wird nochmals gesungen, dazu patschen die S in halben Noten auf die Oberschenkel. Dieser Grundrhythmus wird für die Bordun-Begleitung mit den Klangstäben f und c übernommen.

Die S werden dazu aufgefordert, während des Singens und Musizierens gut zuzuhören. Wenn das Lied mehrmals gesungen und begleitet wird, kann beispielsweise immer ein Drittel der Klasse mit geschlossenen Augen nur zuhören.

**2** Nun darf man die S im pentatonischen Raum experimentieren lassen. Die Töne der Pentatonik eignen sich hervorragend für die Improvisation zu einem Quintbordon, da diese Skala keine Halbtonschritte aufweist und daher nicht funktional an Harmonien gebunden ist. Vereinfacht ausgedrückt: Es kann nicht falsch gespielt werden! Die Assoziation mit asiatischer Musik wird genutzt, indem ein «chinesisches Stimmungsbild» in Musik gesetzt wird. Pentatonik soll primär erlebt und erst in zweiter Linie kognitiv erfasst werden.

Idealerweise liegen die Töne der Pentatonik als Klangstabgruppen vor (Variante: entsprechend eingerichtete Xylofone und Metallofone, indem nicht benötigte Töne entfernt werden). Die Bordun-Begleitung kann, wie schon beim Lied, als Grundlage für die melodische Improvisation genutzt werden. Zusätzlich sollten auch hier Rhythmusinstrumente eingesetzt werden, die klanglich den klischierten Vorstellungen von asiatischer Musik entsprechen (Becken, Triangel, Pauken, Holzblock). Diese Instrumente werden improvisatorisch eingesetzt, das heisst, die Kinder gestalten frei, jedoch passend zur Aufgabenstellung.

Ein neues, komplexeres Stück wird nun durch Einbezug der Elemente Lied, Bordun und Improvisationen gestaltet. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, sollten die Improvisationen grafisch notiert werden, um die formale Gestaltung des Stücks festzulegen.

Beispiel für ein solches Gesamtstück:

- Mit Improvisation der Rhythmusinstrumente ganz leise beginnen, dann intensiver werden
- Das Bordun setzt ein und läuft gleichmässig weiter.
- Liedmelodie (erste Strophe) zu Rhythmus- und Bordun-Teppich singen
- Übergang zu melodischer Improvisation mit Klangstäben
- Liedmelodie (zweite Strophe) löst Improvisation ab.
- Bordun läuft aus, die Rhythmusinstrumente führen Stück zu Ende, indem sie immer leiser spielen.

Kontextualisierung

**3** Die Reise geht weiter in den hohen Norden: Die Klasse hört den Beginn von Edvard Griegs «Morgenstimmung», die den Beginn eines neuen Tags in Norwegen durch Musik darstellt. Danach wird genügend Zeit dafür eingesetzt, über das Gehörte, über Eindrücke zu sprechen. Stichworte zu den Äusserungen werden an der Tafel gesammelt. Anschliessend malen die S Bilder, die durch die Musik ausgelöst werden. Es sollten keine Vorgaben dazu gemacht werden, so dass die S frei malen. Die S können noch keine differenzierten Landschaften malen, so dass vor allem die Farben im Mittelpunkt stehen werden.

Der Anfang des Stücks wird nach dem Zeichnen nochmals gehört. Dabei macht die LP auf die Instrumente Querflöte, Oboe und Violine aufmerksam (CD). Die LP bringt Fotos der Instrumente mit (im Internet einfach zu finden).

problematisch

Tl. 36  
Tl. 37  
Tl. 38  
Tl. 39  
Tl. 40

Krescendo 1/2 Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler

# Sommer!

1

Was machst du alles im Sommer?  
Singt das Lied vom Sommer und begleitet es auf dem Metallofon.

Track 30

G      D      D      G   
 Tra - ri - ra, der Som - mer, der ist da! Wir  
 C      D      C      D   
 wol - len in den Gar - ten und woll'n des Som - mers war - ten.  
 G      D      D      D<sup>7</sup>      G   
 Tra - ri - ra, der Som - mer, der ist da!

g h d      c e g      d fis a  
 G-Dur      C-Dur      D-Dur

2

In anderen Ländern ist es immer so heiss wie bei uns im Sommer.  
Wir lernen nun ein Lied aus Ghana, einem Land in Afrika.

*Übersetzung zum Lied*

Track 31

Tsche tsche ku - le      tsche tsche ko - fi - nsa  
 ko - fi - sa lan - ga      ka - te tschi lan - ga  
 kum a - den - de

*keine Übersetzung*

Erfindet in Gruppen einen Tanz zu dem Lied. Tanzt ihn der Klasse vor.

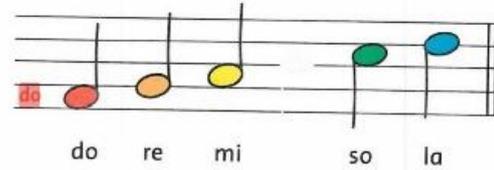


## Weite Reisen

1



Wenn eine Musik fremd klingt, kann es daran liegen, dass sie nur aus diesen fünf Tönen besteht. Wenn du mit den Tönen „do“, „re“, „mi“, „so“ und „la“ Musik machst, tönt es zum Beispiel wie Musik aus China. Das nennt man pentatonische Musik.



Male die Noten in den richtigen Farben aus.  
Erfindet dann neue Texte, die wie aus einer fremden Sprache tönen.

1. 2.

1. Sing	sang	sung	song	sing	sang	sung	song.
2. Fing	fang	fung	fong	fing	fang	fung	fong.

Sing	sang	sung	song	dsching	dschang	dschong.
Fing	fang	fung	fong	dsching	dschang	dschong.

*Versuch, chinesisches nach zu hören*

Begleite das Lied auf Klangstäben ...



... und Rhythmusinstrumenten.



2

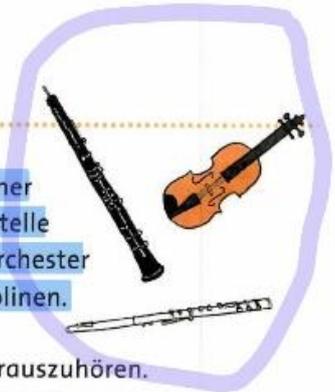
Macht eigene Musik mit den Tönen „do“, „re“, „mi“, „so“ und „la“ und spielt auf Instrumenten dazu. Improvisiert mit den fünf Tönen auf Klangstäben und begleitet mit Bordun und den oben abgebildeten Rhythmusinstrumenten!



Ich kann mit den fünf Tönen „do“, „re“, „mi“, „so“ und „la“ Musik machen.

3  
Track 35  
Track 37  
Track 38  
Track 39  
Track 40

Edvard Grieg hat eine Musik geschrieben, die den Tagesbeginn in seiner Heimat Norwegen darstellt. Schliesse die Augen beim Zuhören und stelle dir Bilder zur Musik vor. Diese „Morgenstimmung“ wird von einem Orchester gespielt. Besonders gut hörst du darin die Flöte, die Oboe und die Violinen.



Hört gemeinsam noch einmal zu und versucht, diese Instrumente herauszuhören. Höre den Beginn des Stücks nochmals und male die Melodiekästchen aus: Querflöte = rot, Oboe = blau, Violine = grün.



4  
Track 41

Singt und spielt das Morgenlied. Erkennst du die Töne? Schreibe ihre Namen über dem Lied in die Kästchen und male sie in der richtigen Farbe aus.

*Schöne Vertiefung d. Stückes anhand Lied*

SO

Le - se be - gin - net der Mor - gen im Nor - den, die  
Kalt ist's ge - wor - den hoch o - ben im Nor - den, drum,

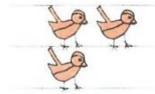
Son - ne scheint hell ü - ber Ber - ge und Tal.  
Son - ne, er - wär - me den herbst - li - chen Tag.



Ich kann in einem Musikstück drei Instrumente heraushören.

MusAik 1 Handbuch für Lehrpersonen

Atte kätte nuwa



**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- zum Singen und zu Höreindrücken regelmässige (Spiel-)Bewegungen in verschiedenen Tempi finden und ausführen.
  - Klangereignisse im Grundschlag, in der Vergrößerung und Verkleinerung hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.



Atte kätte nuwa  
(Sing mit! S. 158)



S. 10

→ Kontextualisierung des Holzkunftsartes relativ kurz.

Diverse kleine Gegenstände (Steine, Spitzer, Gummi ...), Rhythmusinstrumente, grosse Zeichnungsfläche, Schreibmaterial

**ERLEBEN UND HANDELN**

- Das Lied abschnittsweise rhythmisch vor- und nachsprechen, vor- und nachsingen. Ganzes Lied singen.
- Die Kinder versuchen, zum Singen regelmässig, im Puls auf die Oberschenkel zu patschen.
- Verschiedene Lösungen gemeinsam ausführen: Schnelles, langsames Patschen. Bei den markierten Feldern Klanggesten, Bewegungen ausführen:

At-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		at-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		etc.
At-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		at-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		etc.
At-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		at-	te-	ka-	te-	nu-	wa-,		etc.

- Einhändig patschen, die andere freie Hand über die patschende Hand halten, so dass Handrücken und Handfläche aufeinanderschlagen. Dazu singen.

**ÜBEN UND KÖNNEN**

- Zum Lied: Eine Gruppe klatscht, patscht, geht, ... doppelt so schnell wie die andere(n) Gruppe(n).
- Auf den Kreisbahnen (siehe Begleitmaterial S. 20) mit diversen Gegenständen die Klanggesten sichtbar machen.
- Alleine oder zu zweit zueinander zwei verschiedenen schnelle Pulsketten gleichzeitig ausführen (stampfen – klatschen, stampfen – patschen, ...). Tipps: Aufeinander hören, einander auf Füsse und Hände sehen, auf die eigenen Füsse und Hände sehen.
- Auf diverse Rhythmusinstrumente übertragen, als Begleitung zum Lied.
- Zu Musik regelmässige Bewegungen ausführen. Gutes, passendes Schrittempo suchen. Doppelt so schnell gehen, doppelt so langsam gehen.

CD 1, Track 4: «Dance I» aus Dancepieces, In The Upper Room (Philip Glass)



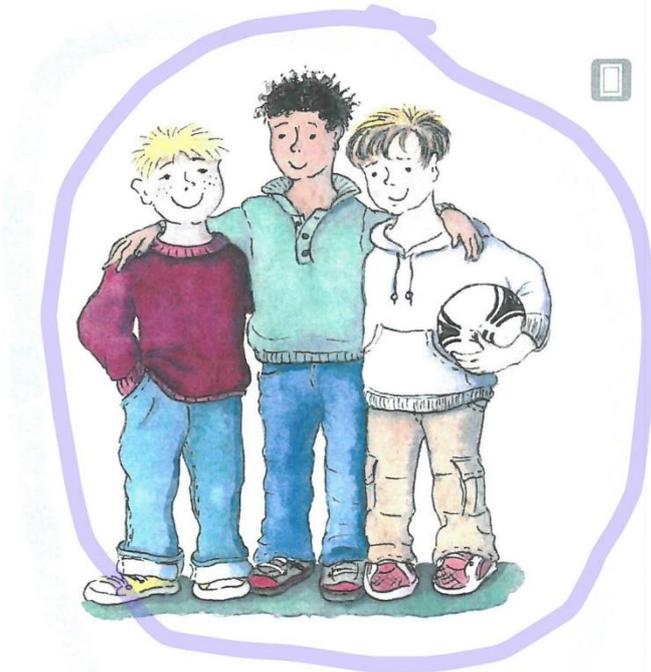
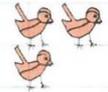
## Puls MusAik 1

21

**Sprechvers** Spissi spassi casperladi  
 Hicki hacki carbonadi  
 Trenschi transchi appetiti  
 Fressi frassi fetti fitti  
 Schlicki schlucki casperluki  
 Dricki drucki mameluki  
 Michi machi casperlores  
 Spissi spassi tschucapores.

Text: Franz  
 Graf Pocci

- Einen gemeinsamen Puls patschen, klatschen. Dazu den Vers zeilenweise im Puls vor-, nachsprechen.
- Den ganzen Vers zum Pulsspiel sprechen.
- Eine Gruppe spricht doppelt so schnell wie die andere.

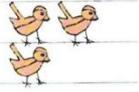


Spielformen siehe S. 22, 23.

Diverse Gruppe

22

**Puls** MusAik 1



Sprechvers.  
Franz Graf  
Pocci

Spiel und  
Musik:  
Barbara Merki



**Casper-Luki-Michi-Spiel**

Im Gedicht «Spissi spassi casperladi» bleibt das Sprechtempo immer gleich.  
Es kommen drei Kinder vor:



Casper                      Luki                      Michi

*Diese Gruppe*

– Casper macht alles im Puls:

**Spissi spassi casperladi**  
**Hicki hacki carbonadi...**

Das **Pulsspiel** variieren nach den Ideen der Kinder (Spiel auf Tisch mit rechter Hand, linker Hand, mit Finger(n), Handflächen, Handrücken, Fausten, Ellenbogen...).

– Luki macht alles doppelt so langsam wie Casper:

**Spissi spassi casperladi**  
**Hicki hacki carbonadi...**

Vers **mit doppelt so langsamem Pulsspiel** begleiten.

– Und Michi ist doppelt so schnell wie Casper:

**Spis-si spas-si cas-per-la-di**  
**Hi-cki ha-cki car-bo-na-di ...**

Vers **mit doppelt so schnellem Pulsspiel** begleiten.

– Bei den Klangstäben macht Luki Casper alles doppelt so langsam nach. Am schnellsten ist wieder Michi: Er macht Casper alles doppelt so schnell nach.

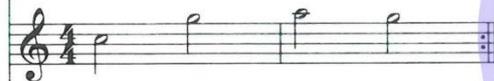
Höraufgabe: Wo spielt Casper? Wo Luki – und wo Michi?

Vor-, nachspielen, dreistimmiges Spiel aufbauen (1–3: Reihenfolge der Einsätze):

Xylophon / Klangstäbe Holz      3



Metallophon / Xylophon / Klangstäbe      2



Bass-Klangstäbe      1



Lösung: 1 = Casper, 2 = Luki, 3 = Michi



Dessert-Rap

Veraltete Bezeichnung  
des Schokolusses,  
historischer Begriff,  
heute nicht mehr  
angebracht.

**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- eigene 4er-Muster entwickeln und mit Geräuschen, Klängen und Bewegungen umsetzen.
  - 4er-Muster und die Betonung auf 1 hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.



Dessert-Rap  
(Sing mit! S. 169)

S. 14–17

Zeichnungsblätter, Etui-Inhalt (Filzstifte, Farbstifte, Bleistift, Gummi ...), Trommeln (wenn nicht vorhanden: Tische, Stühle, Eimer, Kisten etc.), diverse Melodie- und Rhythmusinstrumente, Klangstäbe, evtl. Klavier oder Keyboard

**● ERLEBEN UND HANDELN**

- Vor den Kindern liegen Dessert-Bilder:



Die Lehrperson markiert den Puls und die 1 mit Klanggesten (einmal stampfen, dreimal auf Oberschenkel patschen). Dazu spricht sie den Dessert-Rap vor (in Abschnitten, immer wieder von vorne beginnen). Die Kinder legen zum immer länger werdenden Text die Dessert-Bilder in der entsprechenden Reihenfolge.

- Den Puls nach Ideen der Kinder markieren, die 1 jeweils betonen. Gemeinsam mit Hilfe der Bilder den Text im Rhythmus sprechen.
- Ein Kind darf einzelne Bilder umdrehen. Kann der Rap auch so gesprochen werden?
- Beim wiederholten Sprechen des Raps immer mehr Bilder wegnehmen, bis der Text auswendig gesprochen wird.
- Und jetzt: «Move it!» Rechter Fuss nach vorne (Ferse), rechter Fuss nach hinten (Spitze), rechter Fuss nach rechts (Spitze), zurück in Mitte / Ausgangsstellung. Zur ersten Fussbewegung klatschen. Sprachbegleitung: «Vor, zugg, rechts, inne» / «Vorne, hinten, rechts, Mitte». Dann zum Bewegungsmuster den Rap sprechen.
- Gegengleich mit dem linken Fuss das Muster zum Rap ausführen.
- Zum Rap das Muster abwechselnd mit dem linken und rechten Fuss ausführen.
- Wie oben, in zwei Gruppen einander gegenüber aufgestellt.



Dessert-Lied

*Siehe Kommentar letzte Seite.*

C Am Dm7 G7

Crem - schnit - te, Moh - re - chopf, Mar - mor - chue - che, Gu - gel - hopf,

C Am Dm7 G7

Brü - ge - li, Gla - cé, He - fe - stol - le, Bi - ber - fla - de, Zu - cker - bol - le,

C Am Dm7 G7

Ö - pfel, Chrie - si, Cle - men - ti - ne, A - na - nas, Me - lo - ne,

C Am Dm7 G7

Mi - ra - bel - le, Ki - wi, Man - da - ri - ne, Sta - chel - beer, Zi - tro - ne.

C Am Dm7 G7 C Am Dm7 G7

Mmh, mmh!

Text: Vera Heeb  
Textergänzung,  
Melodie,  
Begleitpattern:  
Barbara Merki

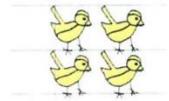
Das Dessert-Lied auf Klangstäben oder am Klavier begleiten (Spielhilfen siehe S. 28):

C Am Dm7 G7

Begleitvariante:

C Am Dm7 G7

Schluss: Auf Handzeichen immer leiser werden, bis man nichts mehr hört.



**Sing mit!**

**Zwei Achtelnoten im Auftakt**

Wenn ich glücklich bin (S. 15), Ich hab Hände, sogar zwei (S. 16), *I am sorry wäge vori* (S. 22), Ja, ich weiss scho (S. 26), I de Schwiiz (S. 34), Guete Morge, good morning (S. 43), Uf em Feld (S. 68, 1. Strophe), Was soll das bedeuten (S. 72), *Bisch du glücklich / If you're happy* (S. 78), Fidirullala / Hallo, du (S. 85), Die Reise der Sonne (S. 98), Leise fällt der Schnee (S. 122), *Das klinget so herrlich* (S. 138), *In meinem kleinen Apfel* (S. 139), *Kennet dir das Gschichtli scho* (S. 140), Weisst du wieviel Sternlein stehen (S. 148), Hab 'ne Tante in Marokko (S. 154), Meine Biber haben Fieber (S. 190)

Hinweis: Ja, ich weiss scho (S. 26) kann mit dem «Schokoladen-Schulhaus» (siehe S. 42, 50) begleitet werden (C6 statt Am).

**Ein besonderes Auftakt-Lied: Auftakt «gehüpft» (♩♩)**

Zum Geburtstag viel Glück (S. 52)

**Hörquiz: Musik mit oder ohne Auftakt?**

CD 1, Track 10: «De Sänn uf em Tanzbode» (Walzer von Arthur Alder)

Lösung: Mit Auftakt (zwei Auftakt-Noten)

**Auftakt-Wörter** (Beginn mit unbetonter Silbe)

Sept <b>em</b> ber	Rak <b>e</b> te
Ok <b>t</b> ober	Trom <b>pe</b> te
Nov <b>e</b> mber	Spag <b>h</b> etti
Dez <b>e</b> mber	Kon <b>f</b> etti
Kal <b>e</b> nder	La <b>w</b> ine
fore <b>v</b> er	Mas <b>ch</b> ine
...	...
...	...

Vor-, nachsprechen, dazu Spielbewegungen:

Auftakt (leichte, unbetonte Silbe): Mit rechter Hand auf Brustkorb patschen

**1** (schwere, betonte Silbe): Klatschen

«Unbetont-betont» in Auftakt-Wörtern mit klingenden Gegenständen, Rhythmusinstrumenten mitspielen. Nach den Ideen der Kinder.

**Hinweis**

Auftakt (auch «Aufstreich», frz. levée, ital. levata): Unbetonter, leichter Taktteil, im Gegensatz zum betonten, schweren Taktteil («Abtakt», frz. frappée, ital. battuta).

Im übertragenen Sinn: Eröffnung

Rhythmus *Musik 1*



Von einem andern Märchen, in dem eine Königstochter verzaubert wird und 100 Jahre schläft

Text und Musik:  
überliefert

*natürliche Verbindung  
beider Sprachen*

**Dornröschen auf Englisch: Sleeping Beauty**

2. Dornröschen, nimm dich ja in Acht,  
ja in Acht, ja in Acht,  
Dornröschen, nimm dich ja in Acht,  
ja in Acht.
3. Da kam die böse Fee herein:
4. «Dornröschen, schlafe hundert Jahr!»
5. Da wuchs die Hecke riesengross.
6. Da kam ein junger Königssohn:
7. «Dornröschen, wache wieder auf!»
8. Sie feierten das Hochzeitsfest.
9. Da jubelte das ganze Volk.

1. There was a princess long ago.  
(Es war einmal eine Prinzessin.)
2. And she lived in a big high tower.  
(Sie lebte in einem hohen Turm.)
3. A wicked fairy cast a spell.  
(Eine böse Fee sprach einen Fluch über die Prinzessin aus.)
4. The princess slept for a hundred years.  
(Die Prinzessin schlief hundert Jahre.)
5. A great big forest grew around.  
(Um das Schloss wuchs ein hoher, dichter Wald.)
6. A handsome prince came riding by.  
(Ein schöner Prinz kam herbeigeritten.)
7. He chopped the trees down one by one.  
(Er fällte mit seinem Schwert einen Baum nach dem andern.)
8. He woke the princess with a kiss.  
(Er weckte die Prinzessin mit einem Kuss.)
9. So everybody's happy now.  
(Und alle waren jetzt glücklich.)

Englischer  
Liedtext:  
überliefert

Das Lied szenisch darstellen mit verteilten Rollen (Dornröschen, Fee, Königssohn, Königin, König, Dienerinnen und Diener am Hof, Koch...). Alle andern Kinder stellen die Hecke dar oder den Turm (tower), den Wald (forest), das Volk etc. Spiel nach den Ideen der Kinder.

**Kurz und lang im Dornröschen-Lied**

- Den Liedrhythmus mitspielen: Bei jedem kurzen Ton (Achtel) abwechselnd mit linker und rechter Hand auf Oberschenkel patschen, bei den langen Tönen (Viertel) klatschen. Führung durch Lehrperson.
- Wie oben, zu zweit einander gegenüber. Einander bei den langen Tönen in die Hände klatschen.
- Wie oben, mit geschlossenen Augen.



**Liedbegleitung mit sehr langen Tönen**

- Abwechselnd mit linkem und rechtem Fuss in Halben stampfen (stl / str), dazu mit linker und rechter Hand abwechselnd auf Oberschenkel patschen (Osl / Osr). Sprachhilfe: «Sehr lang, sehr lang» (Viertel). Dann Liedesatz:

- Stampf-Patsch-Spielbewegungen auf die Klangstäbe übertragen (Spiel mit beiden Händen, zwei Schlägeln):

Zum Klangstabspiel das Lied singen.

**Märchen und Märchenmusik**

- Dornröschen – Ein Märchen der Brüder Grimm
- **Dornröschen (Ballett) – Musik von Pjotr Iljitsch Tschaikowski (op. 66)**
- Dornrösli – Ein Märlimusical von Andrew Bond

*Kulturelle Verknüpfung des Themas.  
1 Märchen, viele verschiedene  
Darstellungsmöglichkeiten*

*Natürliche Verbindung beider Sprachen.*



**«Wenn du glücklich bist» auf Englisch, zum Weiterfinden**

If you're happy and you know it clap your hands / stamp your feet / shout hooray! / shake your hands / close your eyes / go forward / go around / play the drum / say hello / wave goodbye / ...



**Eine Zusatzaufgabe zum Hören und Bewegen**

Die Lehrperson spielt auf dem Klavier oder Xylophon mit der linken und rechten Hand Viertel und Achtel. Möglich sind alle Kombinationen: Viertel links, Achtel rechts / umgekehrt / beide Hände spielen Viertel / beide Hände spielen Achtel.

Aufgabe an die Kinder: Mit den Füßen gehen, was der tiefe Ton macht. Mit den Händen klatschen, was der hohe Ton macht.

Weitere hohe und tiefe Töne dazunehmen.



**Jimba papajuschka (Sing mit! S. 166) – sechs Begleitstimmen mit Viertel- und Achtelnoten zum Lied**

Text und Musik: überliefert (bearbeitet)

Jim - ba pa - pa - jusch - ka, jim - ba pa - pa - jusch - ka.

Jim - ba pa - pa, jim - ba pa - pa, jim - ba pa - pa jusch - ka.

Pa - pa pa - pa jusch - ka, pa - pa pa - pa jusch - ka.

Jim - ba pa - pa jusch - ka, jim - ba pa - pa jusch - ka.

Jim - ba pa - pa jusch - ka, jim - ba pa - pa jusch - ka.

Jim - ba jim - ba pa - pa, jim - ba jim - ba pa - pa.

Mehrstimmigen Chor aufbauen: Gruppen bilden, Begleitstimmen vor-, nachsingen, die letzte Gruppe singt die Liedmelodie.

Variante: Die Begleitstimmen auf Instrumenten zum Lied spielen.



**Rhythmskarten**

Die Rhythmskarten zu Spielmustern im 4/4-Takt zusammensetzen. Die Spielmuster auf klingenden Gegenständen, auf Rhythmusinstrumenten, Klangstäben, Boomwhackers, Mundharmonikas und Klaviertasten als Begleitung zum Lied «Grosse Uhren» spielen (Melodieinstrumente: Töne c – e – g in diversen Oktavlagen verwenden, Basston C). Spielhilfe: Rhythmussprache. Und im Fuss tickt stets der Puls mit ...

**Uhrenticken in einem italienischen Lied**

Auf das Ticken der Uhren hören (tic tac...). Mit Fingern auf Tisch mitspielen. Hören auf rhythmische Genauigkeit.

CD 1, Track 18: «L'orologio» (Roberto Goitre), gesungen von den EULACHvoices (Kinderchor)



Liednoten (bearbeitet) für sehr gute Singklassen siehe Zusatzmaterial S. 49.

Ausgewählte / weitere Spielformen zum Lerninhalt Rhythmus sind in den Film-Sequenzen zu sehen.



**«Grosse Uhren» auf Französisch**

*Arbeit am selben Lied, in anderer Sprache*

1. C C C C

Tous les hor - lo - ges font tic tac tic tac.

2.

Mais les pen - du - les font tic tac tic tac tic tac tic tac.

3.

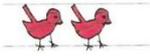
Et les mon-tres et ré - veils font ti - que-ta - que ti - que-ta-que ti-que-ta-que tic.



Musik: überliefert  
Text: Barbara Merki,  
Eva Berger

46

Rhythmus MusAik 1



Eine etwas andere, englische Version

*Arbeit am gleichen Lied,  
in anderer Sprache.*

Musik: überliefert  
Text: Toby Frey

1. C C C C

Big clocks big big clocks go tick tock tick tock.

2.

Lit - tle lit - tle clocks go ti - cky - to - cky, ti - cky - to - cky.

3.

And the lit - tle wa - tches, and the lit - tle wa - tches

ti - cky - to - cky, ti - cky - to - cky, ti - cky - to - cky, tick.

Clock-Song in Moll

Text und Musik:  
Toby Frey

Cm Cm Cm Cm

Big clocks bells drums gales big big clocks go tick ding bum hhuu tock dong... bum... hhuu... tick tock.

Lit - tle lit - tle clocks bells drums gales go ti - cky - to - cky ti - cky - to - cky. ding dong... bum bum... hu hu...

And the lit - tle wa - tches and the lit - tle wa - tches

ti - cky - to - cky ti - cky - to - cky ti - cky - to - cky ti - cky - to - cky.

50



## Rhythmus MusAik 1

### Hinweise

#### Für Profis

Im Sing mit! S. 105 nachsehen, in welchem Takt das Lied «Grosse Uhren» notiert ist. Überlegungen der Kinder zur Bedeutung von  sammeln.

Info:  = 2/2-Takt, in dem nicht die Viertelnote der Puls ist, sondern die halbe Note. Im 2/2-Takt wird also nicht in Vierteln auf vier gezählt (1 – 2 – 3 – 4), sondern in Halben auf zwei (1 – 2 ).

#### Für Spezialisten

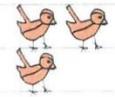
Der 2/2-Takt wird auch *alla breve* genannt (italienisch). Andere Schreibweise: 

Zeig auf, wie Sprachen  
Verwoben sind.

*Thema des Mondes  
wird auf verschiedene  
Art und Weise aufgegriffen.*

**Rhythmus** MusAik 1

61



**Eine Geschichte zum Vorlesen: Warum der Mond kein Kleid hat**

In einer Winternacht zog der Mond seine Bahnen am Himmelszelt. «Mir ist so kalt», seufzte er. «Hätte ich doch nur ein warmes Kleid!» Als die Nacht vorüber war, ging der Mond zu seiner Mutter. «Liebste Mutter, die Nächte sind so kalt und ich friere so sehr. Kannst du mir nicht ein warmes Kleid nähen?»

«Das will ich gerne tun», antwortete die Mutter. Sie nahm Mass und machte sich an die Arbeit. «Komm in zwei Wochen wieder, dann ist dein Kleid fertig!», sagte sie zu ihrem Sohn. Der Mond lief wieder davon. Nacht für Nacht zog er seine Bahnen am Himmelszelt. Als zwei Wochen vergangen waren, ging er zu seiner Mutter. Das Kleid war fertig. Aber es passte dem Mond nicht. Es war viel zu eng. Denn der Mond hatte in den letzten zwei Wochen viel zugenommen. «Ich werde die Nähte herauslassen und das Kleid weiter machen», sagte die Mutter. «Komm in zwei Wochen! Dann ist dein Kleid fertig.»

Während der Mond wieder seine Bahnen am Himmelszelt zog, nähte seine Mutter im Sternenschein am Kleid ihres Sohnes. Nach zwei Wochen kam der Mond wieder zu seiner Mutter. Doch in der Zwischenzeit hatte er sehr viel abgenommen. Er war nicht mehr dick und rund, sondern ganz dünn und blass. Das Kleid passte ihm natürlich nicht. Es war viel zu weit. Da wurde die Mutter ärgerlich. «Was machst du nur?», sagte sie. «Einmal bist du dick und rund. Und dann kommst du als dünner Strich am Himmelszelt daher. Ich bin eine alte Frau und müde vom Nähen. Sieh nur zu, wer dir ein passendes Kleid näht. Aber ich sage dir: Einen solchen Schneider wirst du auf der ganzen Welt nicht finden.»

Seitdem muss der Mond nackt am Himmel herumlaufen. Und bis zum heutigen Tag wartet er auf einen Schneider, der es schafft, ihm ein passendes Kleid zu nähen.



Deutsches  
Volksmärchen

*↑  
Vertiefung  
+ Kontextuali-  
sierung des  
Liedes  
anhand  
Volksmärchen*

**Mondlieder**

**Sing mit!**

Langsam wird's dunkel (S. 104), Weisst du, wieviel Sternlein stehen (S. 148),  
Der Mond ist aufgegangen (S. 149)



**Wer hat die schönsten Schäfchen?**

F C7 F C

Wer hat die schön-sten Schäf - chen? Die

F Gm C Gm Dm

hat der gold - ne Mond, der hin - ter un - sern

B<sup>b</sup> F B<sup>b</sup> F C F

Bäu - men am Him - mel dro - ben wohnt.

Text:  
August Heinrich  
Hoffmann von  
Fallersleben 1830  
Musik:  
Johann Friedrich  
Reinhardt

2. Er kommt am späten Abend,  
wenn alles schlafen will,  
hervor aus seinem Hause  
zum Himmel leis und still.
3. Dann weidet er die Schäfchen  
auf seiner blauen Flur;  
denn all die weissen Sterne  
sind seine Schäfchen nur.

**Hinweis**

Kinderbuch: Das kleine Gespenst (Otfried Preussler). K. Thienemanns Verlag Stuttgart. Eine Geschichte von den Abenteuern eines kleinen Gespenstes und seines Freundes, des Uhus Schuhu.

Geräusch, Ton, Klang *Musik 1*

Barbara Merki

1



Der Tanz der wilden Pferde

Der Tanz der wilden Pferde

1. Ges. nach der Tanz-zeit der wilden Pferde  
 2. Ges. nach der Tanz-zeit der wilden Pferde  
 3. Ges. nach der Tanz-zeit der wilden Pferde

1. Was hast du getan, du wilder  
 2. Was hast du getan, du wilder  
 3. Was hast du getan, du wilder

1. Was hast du getan, du wilder  
 2. Was hast du getan, du wilder  
 3. Was hast du getan, du wilder

**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- mit Stimme, (klingendem) Material und Instrumenten Geräusche, Töne, Höreindrücke erzeugen und sich damit musikalisch ausdrücken.
  - innere Hörvorstellungen mit Bewegungen, Stimme und Instrumenten in eigenen Darstellungsformen gestalten und ausdrücken.
  - «Hören» wahrnehmen, beschreiben und benennen.



Der Tanz der wilden Pferde (S. 12)



Glöcklein / Schellen und Pfeifenputzer / Biegeplüsch für Schellenbänder (siehe S. 4), Kunststoffbecher (z.B. Jogurt- oder IKEA-Becher), Wooden Agogo (siehe S. 7), Melodieinstrumente (Boomwhackers oder Klangstäbe, Xylophon), Requisiten für Pferde- und Cowboyspiel (siehe Begleitmaterial S. 13, Zusatzmaterial S. 13), evtl. Klavier

Vorbereitung: Schellenbänder basteln (siehe Bastelanleitung Schellenband S. 4), evtl. Rössli basteln (siehe Zusatzmaterial S. 13)

**● ERLEBEN UND HANDELN**

- Die Lehrperson erzählt folgende Geschichte: **Weit weg von hier ist ein kleines Pferd zur Welt gekommen. Nicht im Stall, sondern auf einer Wiese. Das kleine Pferd gehört nämlich zu einer Herde von wilden Pferden.** Darüber ist das kleine Pferd sehr glücklich. Jetzt ist es zwei Stunden alt, und schon steht es auf seinen wackeligen Beinen. Und nicht lange geht es, da macht das kleine Pferd schon die ersten Schritte über die Weide. «Halt, nicht so schnell», meinen die grossen Pferde, aber das kleine Pferd macht schon die ersten Sprünge. Da staunen die grossen Pferde. Und weil das kleine Pferd den ganzen Tag nur noch Sprünge macht, bekommt es einen ganz besonderen Namen: Gumpi. Gumpi ist von allen Pferden das wildeste. «Nicht so schnell!», rufen die grossen Pferde, wenn Gumpi durch die Herde wirbelt und alles durcheinanderbringt. Sogar nachts klappert Gumpi mit den Hufen und macht im Traum die wildesten Sprünge. Da spricht eines Tages das älteste Pferd: «Gumpi, so kann es nicht weitergehen. Wir können wegen dir nachts nicht mehr schlafen. Du darfst nicht mehr so viele Sprünge machen.» Da wird Gumpi ganz still. Und am nächsten Tag macht Gumpi keinen einzigen Sprung. Aber nicht, weil Gumpi traurig ist. Nein, weil Gumpi nachdenkt. Am nächsten Morgen, kaum ist die Sonne aufgegangen, wirbeln die Hufe von Gumpi wieder. Die Pferde staunen: Gumpi bringt mit seinen hohen Sprüngen nicht mehr die ganze Herde durcheinander, nein, Gumpi steht ganz am Ende der Weide und – tanzt! «Macht mit!», ruft Gumpi. Und wirklich: Ein Pferd nach dem anderen beginnt wie Gumpi zu tanzen: Sie stampfen, sie springen hoch – und sie drehen sich sogar.

Geschichte:  
Barbara Merki

2

Geräusch, Ton, Klang *Musik 1*



Vorsingen:

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausend-  
füssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Textbearbeitung:  
Barbara Merki

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si stam - pfet,  
los, wi si gum - ped! Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

Das Lied nochmals vorsingen, die Kinder tanzen, stampfen und machen Sprünge zum Lied.

Von nun an tanzen die wilden Pferde jeden Tag. Sie machen immer höhere Sprünge und sie stampfen immer lauter. So laut, dass ein **Cowboy** das hört. Leise schleicht sich der **Cowboy** an. «Wilde Pferde, die so tanzen können! Das habe ich noch nie gesehen!», staunt der **Cowboy**.

Was passiert wohl jetzt? Ideen der Kinder sammeln.  
So geht die Geschichte weiter:

↑  
Bezeichnung  
i.o.

Die Lehrperson singt:

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausend-  
füssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Dm

Wär tuet si fan - ge, die wil - de, wil - de Röss - li,  
wär tuet si fan - ge, die wil - de, wil - de Röss - li? Das isch de **Cow - boy**,  
dä schwingt sis Las - so, rii - ted in Stall uf de wil - de, wil - de Röss - li!

Das Lied nochmals vorsingen, die Kinder bewegen sich nach eigenen Ideen passend zum Lied.

Zum ersten Mal ist Gumpi nun in einem Stall. Da gefällt es Gumpi nicht. «Wo ist die Sonne, wo ist der Himmel – und wo ist meine Wiese?», denkt Gumpi. «Und wo kann ich tanzen?»

Früh am nächsten Morgen holt der **Cowboy** Gumpi und alle andern Pferde aus dem Stall. Vor dem Stall stehen viele Bauern. Was wohl jetzt mit Gumpi und den andern Pferden geschieht?  
Ideen der Kinder sammeln.

Geräusch, Ton, Klang *Musik 1*

3



Die Lehrperson singt:

Dm

Jetz müend si schaf - fe, die wil - de, wil - de Röss - li,  
 jetz müend si schaf - fe, die wil - de, wil - de Röss - li, hä - fed de Puu - re,  
 zierend am Wa - ge, jetz müend si schaf - fe, die wil - de, wil - de Röss - li!

Aus: Gerda Bächli,  
 «Der Tausend-  
 fussler» © 1977  
 by Musikverlag  
 zum Pelikan.  
 Hug & Co. Musik-  
 verlage, Zürich

Das Lied nochmals vorsingen, die Kinder bewegen sich nach eigenen Ideen passend zum Lied.

Nein, tanzen können die Pferde nicht mehr. Am Abend sind alle müde. So müde, dass auch Gumpi zum ersten Mal in seinem Leben nicht mehr tanzen mag. Gumpi ist traurig. Und auch die andern Pferde lassen ihren Kopf hängen. Das sieht der **Cowboy**. «Was fehlt euch?», fragt er. Aber er versteht die Sprache der Pferde nicht. Lange sieht der **Cowboy** Gumpi an. Dann weiss er, was Gumpi fehlt. Am nächsten Morgen führt der **Cowboy** Gumpi und die andern Pferde zurück zur Wiese, wo er sie alle eingefangen hat. Dort bindet er ihnen Glöcklein um einen Huf. Gumpi stampft und schüttelt das Bein. Wie das tönt! Vor Freude beginnt Gumpi gleich zu tanzen. Und schon tanzen alle Pferde mit.

Vorsingen:

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
 das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si stam - pfet,  
 los, wi si glögg - led! Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

Aus: Gerda Bächli,  
 «Der Tausend-  
 fussler» © 1977  
 by Musikverlag  
 zum Pelikan.  
 Hug & Co. Musik-  
 verlage, Zürich

4

Geräusch, Ton, Klang MusAik 1



Einige Kinder erhalten ein Band mit Glöcklein oder Schellen, das sie um das Fussgelenk binden. Die Lehrperson singt das Lied (siehe S. 3 unten), die «Rössli» tanzen, stampfen und «glöggen» zum Lied. Die andern Kinder hören zu, singen mit. Das Lied mehrmals singen. Rollenwechsel.



Gestaltung Schellenband: Barbara Merki

**Schellenband**  
Glöcklein oder Schellen auf Pfeifenputzer / Biegeplüsusch «auffädeln»

• ÜBEN UND KÖNNEN

«Danke, dass du uns zurückgebracht hast», wiehert Gumpi dem Cowboy zu. Aber der Cowboy versteht Gumpi nicht. Da richtet Gumpi die Ohren hoch auf und macht mit dem Kopf eine Bewegung zu den andern Pferden. «Was willst du mir sagen?», fragt der Cowboy. «Los, wi si gumped, los, wi si still stönd. Dann wirst du uns verstehen!», wiehert Gumpi. Ob der Cowboy das verstanden hat? Das Lied vorsingen, die Kinder bewegen sich nach eigenen Ideen passend zum Lied. Mehrmals, bis die Kinder mitsingen:

Aus: Gerda Bächli, «Der Tausendfüssler» © 1977 by Musikverlag zum Pelikan. Hug & Co. Musikverlage, Zürich

Textbearbeitung: Barbara Merki

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
 das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si gum - ped,  
 los, wi si still stönd. Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

«Danke, dass du uns zurückgebracht hast!», ruft Gumpi nochmals. Aber wieder versteht der **Cowboy** Gumpi nicht. Da zupft Gumpi den **Cowboy** vorsichtig am rechten Ohr. «Was willst du mir denn sagen?», fragt der **Cowboy**. «Los, wi si scharred, los, wi si trinked. Dann wirst du uns bestimmt verstehen!», wiehert Gumpi und zeigt mit dem rechten Vorderhuf auf die andern Pferde. Ob der **Cowboy** jetzt verstanden hat?

Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

5



Das Lied vorsingen, die Kinder machen nach eigenen Ideen passende Bewegungen und Geräusche zum Lied. Mehrmals, bis die Kinder mitsingen:

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
 das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si schar - red,  
 los, wi si trin - ked. Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

Aus: Gerda Bächli,  
 «Der Tausend-  
 füssler» © 1977  
 by Musikverlag  
 zum Pelikan.  
 Hug & Co. Musik-  
 verlage, Zürich

Textbearbeitung:  
 Barbara Merki

Und ein drittes Mal ruft Gumpi: «Danke, dass du uns zurückgebracht hast!» Aber auch jetzt versteht der **Cowboy** Gumpi nicht. Da zupft Gumpi den **Cowboy** vorsichtig am linken Ohr. «Was willst du mir denn jetzt sagen?», fragt der **Cowboy**. «Los, wi si renned, los, wi si schnufed. Dann wirst du uns bestimmt verstehen!», wiehert Gumpi und zeigt mit dem linken Vorderhuf auf die andern Pferde. Ob der **Cowboy** jetzt zuhören wird?

Das Lied vorsingen, die Kinder machen nach eigenen Ideen passende Bewegungen und Geräusche zum Lied. Mehrmals, bis die Kinder mitsingen:

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
 das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si ren - ned,  
 los, wi si schnu - fed. Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

Aus: Gerda Bächli,  
 «Der Tausend-  
 füssler» © 1977  
 by Musikverlag  
 zum Pelikan.  
 Hug & Co. Musik-  
 verlage, Zürich

Textbearbeitung:  
 Barbara Merki

Und endlich: Weil der **Cowboy** jetzt gut zugehört hat, versteht er, was Gumpi ihm sagen will. «Ich habe euch zurückgebracht, damit ihr wieder tanzt», sagt der **Cowboy**. Gumpi ist glücklich. Von nun an sind Gumpi und der **Cowboy** die besten Freunde. Und wenn Gumpi nicht tanzt, dann reitet der **Cowboy** auf Gumpi durch das ganze Land.

6



Geräusch, Ton, Klang *Musik 1*

● **WISSEN**

Wisst ihr noch, warum der **Cowboy** Gumpi und die andern Pferde ganz am Anfang der Geschichte gefunden hat? → Er hat das Stampfen ihrer Hufe gehört.

Wisst ihr noch, warum der **Cowboy** Gumpi und die andern Pferde plötzlich verstanden hat?

→ Weil der **Cowboy** gut zugehört hat.

Das Hören ist also wichtig. Womit hören wir denn?

● **BEGRIFF**

Mit den Ohren, mit dem Gehör

▲ **VARIIERENDES WIEDERHOLEN**

**Zeitliche Gestaltung**

Manchmal hat der **Cowboy** viel Arbeit. Dann holt er Gumpi und die andern Pferde, damit sie ihm helfen:

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausendfüssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Dm

(siehe S. 3)

Je länger sie arbeiten, umso müder werden sie. Und zuletzt schlafen alle tief.

Das Lied singen, dazu bewegen, stampfen, «glöggeln» etc. Immer langsames Stampfen und Spiel der Schellen / Glöcklein sind zu hören. Zuletzt schlafen alle «Rössli» tief:

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausendfüssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Textbearbeitung:  
Barbara Merki

Dm

## Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

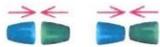
7

**Klangliche Gestaltung**

- Der **Cowboy** klatscht zum Tanz der «Rössli». Regelmässig zum Lied klatschen.
- Sogar eine richtige Tanzbühne mit Holzbrettern baut der **Cowboy**. Und wenn die «Rössli» darauf tanzen, klappern die Hufe:

**Liedbegleitung mit «Hufeklapper»**

- Die Finger verschränken (oder die Handflächen schräg übereinanderlegen, die Hände schliessen) und die Handballen regelmässig aneinanderschlagen. Als Begleitung zum Lied.
- Mit der Zunge regelmässig schnalzen (tief-hoch-tief-hoch...). Eine Gruppe singt, eine Gruppe begleitet mit Schnalzen. Wechsel.
- Zwei Becherboden / Becheröffnungen im Wechsel regelmässig aneinanderschlagen:



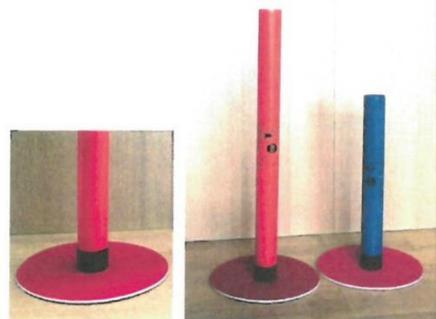
- Spiel mit Wooden Agogo (zwei Tonhöhen)



- Spiel mit Boomwhackers, auf Klangstäben oder bezeichneten Klaviertasten:

- Ostinato-Begleitung: 

Boomwhackers mit Oktavatorokappe um eine Oktave vertiefen:



Mit Boomwhackers («Stampfrohre») auf einer weichen Unterlage spielen, z.B. Mauspad. Nach dem Stampfen die Rohre hochfedern lassen («Gumpi-Rohre»).

- Improvisation mit den Tönen d – a in diversen Oktavlagen passend zum Lied



## Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

### Formale Gestaltung

- Nicht lange geht es, und Gumpi und die wilden Pferde werden berühmt. Von weit her kommen die Menschen und wollen die Geschichte von Gumpi hören und den Tanz sehen. Jeden Tag geben Gumpi und die wilden Pferde auf der Holzbühne eine Vorstellung und tanzen. Auch der **Cowboy** und die Bauern machen mit.  
Das Lied mit allen Strophen singen, szenisch darstellen. Requisiten einbeziehen (siehe Begleit- und Zusatzmaterial S. 13).  
Variante: Zwischen den Strophen erzählen Kinder die Geschichte von Gumpi und den wilden Pferden.
- Vorspiel, Zwischenspiele und Nachspiel gestalten mit Stampfen, «Glöggeln», Klangstäben etc. (siehe Klangliche Gestaltung S. 7).
- Fortsetzung der Geschichte / weitere Strophen erfinden: Los, wi si hinked / Los, wi si trabed ...

### Dynamische Gestaltung

- Gumpi und die wilden Pferde erleben noch viele spannende Geschichten. Und wenn sie dabei laut wiehern (vor-, nachmachen) und manchmal leise schnauben (vor-, nachmachen), hört der **Cowboy** ganz genau, was sie ihm sagen wollen.  
Zum Lied laut wiehern und leise schnauben (nach «wiehered» und «schnaubed», oder Singgruppe und «Rössligruppe» machen):

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausend-  
füssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Textbearbeitung:  
Barbara Merki

Dm

Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li! Los, wi si wie - he - red,  
los, wi si schnau - bed. Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

Was wollen Gumpi und die wilden Pferde dem **Cowboy** wohl sagen?  
Ideen der Kinder sammeln.

### ■ ANWENDEN

Die Schülerinnen und Schüler können zu Versen, zu andern Liedern, anderer Musik und in Spielformen mit Stimme, (klingendem) Material und Instrumenten Geräusche, Töne, Höreindrücke erzeugen, diese differenziert wahrnehmen und sich damit musikalisch ausdrücken.

## Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

9



Text und Spiel: **Gumpi**  
Barbara Merki

**Gumpi, stampf emol ganz liis,  
trab au lislig übers Chiis.  
Und jetzt mach ganz luuti Tritt,  
fang a tanze, mach vill Schritt.**

**Stoh jetzt still und schnaub emol:**  
*Einmal schnauben.*

**Rüef em Cowboy grad zweimol:**  
*Zweimal wiehern.*

**Sind ächt sini Ohre guet?  
Lueg, scho chunnt er mit em Huet.  
Und jetzt goht's Galopp, Galopp,  
übers Land, hü hopp, hü hopp.**



Rhythmisch sprechen, dazu stampfen, traben... Je zwei Kinder spielen zusammen «Cowboy» und «Gumpi». Zuletzt miteinander durch das Zimmer galoppieren.

**Tanz auf dem Xylophon**

Gumpi tanzt mit kleinen Schritten, mit grossen Sprüngen, an derselben Stelle, auf diese Seite, auf die andere Seite...

Ein Kind spielt einen Tanz von Gumpi nach eigenen Ideen auf dem Xylophon oder auf Klaviertasten. Alle andern Kinder schliessen die Augen und hören auf das Tanzen von Gumpi. Steht Gumpi zuletzt still, die Augen öffnen und einander erzählen, wie Gumpi getanzt hat.

Wechsel: Ein anderes Kind lässt Gumpi auf dem Instrument tanzen.

**Rösslisprung**

CD 1, Track 22: «Rösselsprung» (Hans Poser)

In der Musik sind verschiedene Teile zu hören:

- **Vorspiel** (kurz, 2 Takte), dann Spielbeginn beim
- **1. Teil**: Je zwei Kinder spielen Reiterin / Reiter und Pferd (das vordere Kind streckt die Arme nach hinten, das hintere Kind hält von hinten die Hände des vorderen Kindes; oder Rösslisseil verwenden). Durch das Zimmer traben.
- **2. Teil** (Musik mit Hufgeklapper): Die Reiterin / der Reiter lässt das Pferd los. Das Pferd galoppiert um die Reiterin / den Reiter herum.
- **Überleitung** (kurz, ohne Hufgeklapper): Das Pferd darf sich erholen. Die Reiterin / der Reiter streichelt das Pferd und belohnt es mit einer Handvoll Hafer.  
**Von vorne.**

**Vier Durchgänge.** Bei jedem Durchgang wird das Pferd einmal mehr belohnt (Überleitung wird jedes Mal verlängert). Schluss (wieder 1. Teil): Die Reiterin / der Reiter führt das Pferd in den Stall.



Gestaltung Tanz  
(bearb.):  
Heide Merz

MusAik 1  
© Lehnmittelverlag  
St.Gallen

12

## Geräusch, Ton, Klang MusAik 1



Ausgewählte / weitere Spielformen zum Lerninhalt Geräusch, Ton, Klang sind in den Film-Sequenzen zu sehen.



### Der Tanz der wilden Pferde

Aus: Gerda Bächli,  
«Der Tausend-  
füssler» © 1977  
by Musikverlag  
zum Pelikan.  
Hug & Co. Musik-  
verlage, Zürich

Dm

1. Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li,  
das isch de Tanz vo de wil-de, wil-de Röss - li! Los, wi si stam - pfet,  
los, wi si glögg - led! Das isch de Tanz vo de wil - de, wil - de Röss - li!

2. Wär tuet sie fange, die wilde ...

Das isch de **Cowboy**,  
dä schwingt sis Lasso,  
riited in Stall uf de wilde...

3. Jetz müend si schaffe, die wilde ...

hälfed de Puure,  
ziend am Wage,  
jetz müend si schaffe, die wilde...

Begleit-Ostinato:

Weitere Strophen:

Textbearbeitung:  
Barbara Merki

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si stampfet, los wi si gumped!  
Das isch de Tanz vo de wilde...

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si müed sind, los, wi si schlofed.  
Das isch de Tanz vo de wilde...

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si gumped, los wi si still stönd.  
Das isch de Tanz vo de wilde...

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si wiehered, los, wi si schnaubed.  
Das isch de Tanz vo de wilde...

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si scharred, los, wi si trinked.  
Das isch de Tanz vo de wilde...

Das isch de Tanz vo de wilde, wilde Rössli ...  
Los, wi si renned, los, wi si schnufed.  
Das isch de Tanz vo de wilde...

## Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

13



## Requisiten für Pferde- und Cowboyspiel



Wahl zum Sheriff

«Rössligespann»: Cowboy und Pferde beim Arbeiten

## Requisiten selbst gemacht: Kartonrössli für Pferde- und Cowboyspiel



Tanz mit Kartonrössli zum Lied «Tanz der wilden Pferde».  
Tanzwettbewerb zum Lied. Mit Jury, Preisverleihung.

Gestaltung  
Kartonrössli:  
Barbara Merki

**Im Galopp**

Mit kleinem Finger, Ringfinger, Mittel- und Zeigefinger nacheinander schnell auf den Tisch klopfen, gleichzeitig mit beiden Händen. Immer wieder von vorne beginnen. Leicht, leise klopfen: Gumpi ist weit weg. Fester und lauter klopfen: Gumpi kommt im Galopp immer näher. Dann so spielen, dass man hört, dass Gumpi wieder weggaloppiert.

**Hörspiele**

- Ein Kind vorne nimmt verdeckt eine Anzahl Schellen (höchstens zehn) möglichst gleichzeitig in die Hände und schüttelt diese. Die andern Kinder versuchen die Anzahl der Schellen zu hören und mit den Fingern anzuzeigen. Halten alle die Finger hoch, zeigt und sagt das Kind vorne die Lösung. Wer richtig gehört hat, darf einen «Gump» nach vorne machen. Wer zuerst vorne ist, löst das Kind beim Spiel mit den Schellen ab.
- Ein Kind sitzt vorne mit geschlossenen Augen. Die andern Kinder schleichen sich mit einem Glöcklein in der Hand an. Das Kind vorne zeigt mit der Hand, wenn es etwas hört (Schritte, Glöcklein ...). Das Kind, auf welches gezeigt wird, muss zurück an den Platz und von vorne beginnen.  
Ziel: Das eigene Glöcklein vorne vor das Kind legen.

MusAik 1  
© Lehramt-Verlag  
St. Gallen

Geräusch, Ton, Klang *MusAik 1*



Ich kenne einen **Cowboy**

Text und Musik:  
überliefert

(A) D A

Ref.: Ich ken - ne ei - nen **Cow-boy**, der **Cow-boy**, der heisst Bill, und  
1. So rei - tet der **Cow-boy**, der **Cow-boy** rei - tet so, so

A A7 D

wenn der **Cow - boy** rei - tet, so steht sein Herz nicht still.  
rei - tet der **Cow - boy**, der **Cow - boy** rei - tet so!

- 2. So schwingt er das Lasso,  
das Lasso schwingt er so...
- 3. So knallt er die Peitsche,  
die Peitsche knallt er so...
- 4. Ja, so schießt der **Cowboy**,  
der **Cowboy**, der schießt so...
- 5. Ja, so tanzt der **Cowboy**,  
der **Cowboy**, der tanzt so...

**S Trabrössli**

Text und Musik:  
überliefert

G D7 G

Hopp, hopp, hopp, s Röss - li lauft Ga - lopp,

D7 G D7

ü - ber Stock und Stei und Graa - be mues das Röss - li

G

wii - ter - traa - be, im - mer im Ga - lopp:

D7 G

Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp.

**Hinweise**

- Zu Geschichten mit Stimme, klingendem Material und diversen (Körper-)Instrumenten innere Hörvorstellungen ausdrücken. Hören, was entsteht. In Verbindung mit Spiel und Bewegung.
- Musik mit «Hufgeklapper»: «Horse and Buggy» (Pferd und Wagen), «Home Stretch» (Zielgerade). Musik von Leroy Anderson (1908–1975). CD Leroy Anderson Favorites, BMG Music.

20

Geräusch, Ton, Klang MusAik 1



Old MacDonald had a farm

Bei jedem «chick» das Gackerhuhn einmal gackern lassen.  
Weitere Tierlaute und Geräusche mit der Stimme darstellen.

Text und Musik:  
überliefert



Musical score for 'Old MacDonald had a farm' in G major (one sharp) and 4/4 time. The score consists of four staves of music with lyrics underneath. Chord symbols A, D, A, E7, and A are placed above the notes. The lyrics are: 'Old Mac Do - nald had a farm, E - I - E - I - O. And on that farm he had some chicks, E - I - E - I - O. With a chick-chick here, and a chick-chick there, here a chick, there a chick, every-where a chick-chick. Old Mac Do - nald had a farm, E - I - E - I - O.'

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <p>2. Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.<br/>And on that farm he had some ducks,<br/>E, I, E, I, O.<br/>With a quack-quack here,<br/>And a quack-quack there,<br/>Here a quack, there a quack,<br/>Everywhere a quack-quack.<br/>Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.</p> | <p>4. Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.<br/>And on that farm he had some sheep,<br/>E, I, E, I, O.<br/>With a baa-baa here,<br/>And a baa-baa there,<br/>Here a baa, there a baa,<br/>Everywhere a baa-baa.<br/>Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.</p> | <p>6. Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.<br/>And on that farm he had a car,<br/>E, I, E, I, O.<br/>With a brmm-brmm here,<br/>And a brmm-brmm there,<br/>Here a brmm, there a brmm,<br/>Everywhere a brmm-brmm.<br/>Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.</p> |
|---|---|--|

- |  |   |
|--|---|
| <p>3. Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.<br/>And on that farm he had some cows,<br/>E, I, E, I, O.<br/>With a moo-moo here,<br/>And a moo-moo there,<br/>Here a moo, there a moo,<br/>Everywhere a moo-moo.<br/>Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.</p> | <p>5. Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.<br/>And on that farm he had some pigs,<br/>E, I, E, I, O.<br/>With an oink-oink here,<br/>And an oink-oink there,<br/>Here an oink, there an oink,<br/>Everywhere an oink-oink.<br/>Old MacDonald had a farm,<br/>E, I, E, I, O.</p> |
|--|---|

Mundart-Fassung siehe  
Zusatzmaterial S. 29



Jazz for Kids  
CD 1, Track 24: «Old MacDonald» (Nikki Yanofsky)

Höraufgaben stellen: Was ist auf der Aufnahme anders als bei unserem Singen?  
Was macht die Sängerin Nikki Yanofsky mit den Tönen der Melodie? Etc.

*Verbindung von  
den gesungenen  
Eigenheiten.*

Geräusch, Ton, Klang *Musik 1*



**Der Houdebäsele (Old MacDonald had a farm)**

Text und Musik: überliefert

Weitere Strophen erfinden (... da git's viel Hühner...).

Variante: In der letzten Liedzeile die Tierlaute und Geräusche der vorangegangenen Strophen wiederholen:

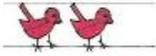
**Phantasie-Hörreise: Sich Geräusche und Töne auf dem Bauernhof / im Schulhausquartier vorstellen**

«Stell dir vor, dass du wieder auf dem Bauernhof bist. Da kannst du viele Geräusche und Töne hören: Im Stall hörst du eine Kuh muhen. Versuche sie zu hören. Im Schweinestall sind die Schweine hungrig. Sie grunzen und quieken. Jetzt gehst du hinaus zu den Hühnern...»

Variante

«Stell dir vor, dass du wieder auf dem Pausenplatz bist. Da kannst du viele Geräusche und Töne hören. Vom Spielplatz hörst du Stimmen rufen. Versuche sie zu hören. Vom Brunnen hörst du das Plätschern des Wassers. Eine Veloklingel ertönt, Bremsen quietschen. Ein Ball wird gegen eine Hauswand gespielt. Jetzt gehst du weiter zum Einkaufscenter...»

36



**Geräusch, Ton, Klang** *Musik 1*



**Sing mit!**

**Sprech- und Liedtexte über Geräusche**

Clap out, clap in! (S. 12), Immer wenn es regnet (S. 76. Textvariante: ... um dem Regen zuzuhören, ...), Becher-Rap (S. 84), Fidirullala / Hallo, du (S. 85), Abe, zäme, rechts (S. 86), *Jo, so es Zimmer (S. 92)*, *Grosse Uhren (S. 105)*, Siebe chugelrundi Säu (S. 135), Kleine Igel schlafen gern (S. 137), *Ich bin ein Bächlein (S. 144)*, De Tuusigfüessler Balthasar (S. 152), Stuhl Rap (S. 172), Hokus pokus fidibus (S. 174, 2. Strophe), Hundertzwei Gespensterchen (S. 182)

**... über Töne**

Sing «ais!» (S. 4), Auf, ihr Kinder (S. 6), Every Morning (S. 10), I de Schwiiz (S. 34), Gang rüef de Bruune (S. 40), Geburtstagsjodel (S. 56), Im Land der Blaukarierten (S. 80), Wir singen Boogie-Woogie (S. 87), Die Sonne kitzelt mein Gesicht (S. 100), Es tönen die Lieder (S. 112), Kuckuck ruft's aus dem Wald (S. 114), Heut ist ein Fest (S. 130), Der Kuckuck und der Esel (S. 133), *Wir wolln heute lachen üben (S. 157)*, Tante Klara (S. 162, 4. Strophe), *Drei Chinesen mit dem Kontrabass (S. 163)*, Ich habe eine Maus gesehn (S. 183, 3. Strophe)

**... über Geräusche und Töne**

Vier «Warm ups!» (S. 11), Wenn ich glücklich bin (S. 15), Ich hab Hände, sogar zwei (S. 16), Ich mit dir (S. 19), *Schon hört man in Rio (S. 47)*, *Was tripelet (S. 65)*, *Bisch du glücklich / If you're happy (S. 78)*, Der Trommelkönig von Kalimbo (S. 90), Langsam wird's dunkel (S. 104), Das isch de Härbscht (S. 119, 2. Strophe), Mmh-mmh, macht der grüne Frosch im Gras (S. 128), Hab 'ne Tante in Marokko (S. 154), *Fussball Rap (S. 171)*, Classroom Rap (S. 173), Trat ich heute vor die Türe (S. 188)

**... über Klang**

Sing «ais!» (S. 4), Frère Jacques (S. 44), Fasnachtslied (S. 58), Hörst du draussen das Gebimmel (S. 67), Uf em Feld (S. 68), Ihr Kinderlein kommet (S. 73), Leise, ganz leise (S. 110), Alle Vögel sind schon da (S. 111), *Das klinget so herrlich (S. 138)*, *Kennet dir das Gschichtli scho (S. 140)*

nach einer Idee von Fabio, sieben Jahre

**Tunnel-Bahn auf Lummerland: Hören auf Geräusche**

Im Kreis Boomwhacker-Öffnungen aneinanderhalten, eine «Tunnel-Bahn» entsteht. Kugeln oder Glöcklein oder andere kleine Gegenstände nach den Ideen der Kinder an einer Öffnung einfüllen. Die Bahn-Teile / Boomwhackers auf- und abbewegen, ohne dass Gegenstände aus der Tunnel-Bahn herausfallen. Hören, wo die Gegenstände sich in der Bahn befinden.

Variante: «Tunnel-Bahn» als lange Gerade.



*Diese Darstellung der Kindergruppe*

**Im fremden Land: Hören auf Töne und Klänge**

Auf ihrer Reise kommen Lukas, Emma und Jim Knopf in ein Land, in welchem sie ganz andere Musik hören als in Lummerland. In welchem Land befinden sich die drei?



CD 1, Track 25: «Jasmine Flower». Musik mit dem chinesischen Saiteninstrument Erhu (David O'Brien) und Zither und Harfe

Lösung: In China

# Geräusch, Ton, Klang MusAik 1

## Trommelklang

### KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit Stimme, (klingendem) Material und Instrumenten unterschiedliche Höreindrücke gestalten, verschiedene Arten des Hörens ausprobieren, wahrnehmen und einander die (Hör-)Eindrücke mitteilen.
- unterschiedliche Hörqualitäten wahrnehmen und beschreiben.
- Stille erfahren, den Wert des Hörens erkennen und dem Gehör Sorge tragen.

Trommelklang

Trommelklang (Sing mit! S. 49)

S. 48-51

«Trommeln» (Stuhl/Bank/Tisch/Boden/Schachteln/Trommeln...), Klangstäbe, wenn möglich Flöte, Glocken(spiel), Saiteninstrument (z.B. Gitarre), Schreibmaterial, Rhythmkarten, Taktunterlage

Vorbereitung: Cajonito aus Karton oder Tontopf-Trommel bauen (Anleitung siehe Begleitmaterial S. 52, 53)

### ● ERLEBEN UND HANDELN

«Ein neues Lied, das ihr immer wieder anders hört.»

- Die Kinder halten sich ein Ohr zu, während die Lehrperson das Lied (mit geändertem Liedtext) vorsingt:

Kanon

1. Dm  
Stim - men - klang, Stim - men - klang.

2.  
Stim - men hört man klin - gen, Stim - men hört man schwin - gen:

3.  
Fröh - lich und im - mer - zu, kla - gend und oh - ne Ruh!

4. > Uh!  
Hey! E - la - ya! Dum ba - dum! Uh!

Text und Musik:  
Lorenz Maierhofer  
Textänderung:  
«Stimmen» statt  
«Trommel(n)»  
Originaltitel:  
«Trommelklang»

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

30

Liedformen MusAik 1



Lieder aus Afrika

Frage (Ruf, Call) und Antwort (Response) sind ein formbildendes Element der afroamerikanischen Musik.

Salibonani

Das Lied aus Simbabwe singen, dabei nach eigenen Ideen das Lied mit Vorsängerin / Vorsänger / Vorsängergruppe und Nachsängergruppe gestalten. Jeweils nach Pause wechseln.

*Call + Response*

Text und Musik: aus Simbabwe, überliefert

Chords: G, D7, G, D7, G, C, G, D7, G

Lyrics: Sa-li - bo-na - ni, sa-li-bo-na-ni. Sa-li - bo-na - ni, sa-li-bo-na-ni. Sa - li-, sa - li-, sa-li-bo-na-ni. Sa - li-, sa - li-, sa-li-bo-na-ni.

Pausen mit Klanggesten (Klatschen...) füllen.

Salibonani bedeutet in diesem Lied «Guten Morgen».

*Übersetzung*

Obwisana

Text und Musik: aus Ghana, überliefert

Chords: D, G, D, A, D, G, D, A, D, D, G, D, A, D

Lyrics: Ob-wi-sa-na sa-na, Ob-wi-sa-na sa. Ob-wi-sa-na sa-na, Ob-wi-sa-na sa. Ob - wi - sa - na! Ob-wi - sa - na sa. Ob - wi - sa - na! Ob-wi - sa - na sa.

Frage und Antwort nach eigenen Ideen gestalten.

Obwisana bedeutet: «Oh Grossmutter, ich habe meinen Finger an einem Stein verletzt.»

Das Lied mit Bewegungen, Klanggesten, Steinspiel begleiten. Nach den Ideen der Kinder.



Gestern an der Haltestelle

**Gestern an der Haltestelle**  
 (Musiknotenblatt mit Gesangsstimme und Klavierbegleitung)

**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- «Refrain» / «Strophe» und «Rondo» mit Stimme, Bewegungen, (klingendem) Material und Instrumenten ausführen.
  - Refrain und Strophen in einem Lied hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.
  - die Rondo-Form hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.



Gestern an der Haltestelle (Sing mit! S. 164 / 165)



S. 54, 55



Diverse Melodieinstrumente (evtl. auch Instrumente der Kinder), klingendes Material (Tische...), diverse Rhythmusinstrumente, farbige und weisse A4-Blätter, Schreibmaterial, Schere, Rhythmuskarten, Taktunterlage

● **ERLEBEN UND HANDELN**

- Alle zweisprachigen Kinder kommen nach vorne, die andern Kinder schliessen die Augen. Ein Kind vorne (oder Lehrperson in Klasse ohne fremdsprachige Kinder) sagt einen Satz in einer Fremdsprache. Höraufgabe für die Klasse: In welcher Sprache wird gesprochen? Augen öffnen, Antworten sammeln. Das jeweilige Kind vorne sagt die Lösung.
- Noch eine Fremdsprache. Was könnte das für eine Sprache sein?

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»  
 Lehrperson spricht im Liedrhythmus den Refraintext des Liedes «Gestern an der Haltestelle» vor (Sing mit! S. 164).

- Kinderantwort
- «Oh! Porto pakka ...» nochmals anhören (Lehrperson spricht rhythmisch vor)
- Andere Kinderantwort
- «Oh! Porto pakka ...»
- Andere Kinderantwort
- «Oh! Porto pakka ...»
- Andere Kinderantwort
- «Oh! Porto pakka ...» Die Kinder sprechen mit.

Es ist eine Sprache, in welcher man auch singen kann. Kann man mit ihr auch etwas mitteilen? Was könnte das bedeuten:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»  
 Lehrperson singt Liedmelodie vor.



● **ÜBEN UND KÖNNEN**

– In Vierergruppen den Liedtext szenisch darstellen. Rollenverteilung innerhalb einer Gruppe:

Mann      anderer Mann      zweiter Mann      dritter Mann

Alle Gruppen spielen gleichzeitig zum Lied. Alle singen, wenn im Lied die Geschichte erzählt wird («Gestern an der Haltestelle ...» / «Kurz entschlossen ging der Fremde» etc.). Passend zu ihrer Rolle singen die jeweiligen Kinder: «Oh! Porto pakka ...» Drei Kinder lesen die Zwischentexte.

– Wie oben, Rollenwechsel.

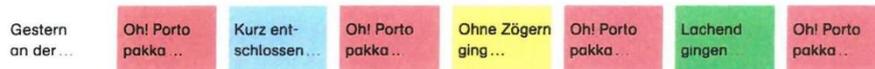
● **WISSEN**

Vor die Kinder acht A4-Blätter legen:



Mit den Blättern legen lassen, was gesungen wurde. Alle orangen Blätter umdrehen lassen. Auf den orangen Blättern ist nun zu lesen: «Oh! Porto pakka ...» Evtl. noch mehr Blätter umdrehen lassen. Evtl. das Lied nochmals singen, zum Singen die Blätter ordnen lassen.

Lösung:



Die Blätter betrachten. Was fällt auf? → Es kommt immer wieder ein oranges Blatt vor. «Oh! Porto pakka ...» wird im Lied immer wieder gesungen.



Im Singbuch steht, wie man den orangen Teil «Oh! Porto pakka ...» nennt. Sing mit! auf Seite 164 öffnen lassen. Wo im Lied steht «Oh! Porto pakka ...»? Welches Wort im Singbuch sagt uns, wie man diesen Teil nennt, der immer wieder genau gleich vorkommt?

● **BEGRIFF**

→ **Refrain**

...ein französisches Wort

Info für Lehrperson

Refrain (frz. = Kehrreim). Ein mehrfach wiederkehrender, textlich und melodisch gleichbleibender Teil eines Liedes.

Wo steht: «Gestern an der Haltestelle sah ich einen Mann, der ging auf einen andern zu und sprach ihn freundlich an ...»? Welches Wort im Singbuch sagt uns, wie man diesen Teil nennt?

→ **Strophen, Strophe**

...ein griechisches Wort

Info für Lehrperson

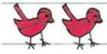
Strophe (griech. strophé = «Wendung»). Strophenlied: Unterschiedlicher Text zu gleichbleibender Melodie

Die Zahl 1 sagt uns, dass dies die erste Strophe ist. Wo steht die zweite Strophe? Wo die dritte und die vierte?

Quiz: Was ändert sich beim Singen der Strophen? Was bleibt gleich?

Strophen 1–4 singen.

Lösung: Bei den Strophen ändert sich der Text. Die Melodie bleibt unverändert.



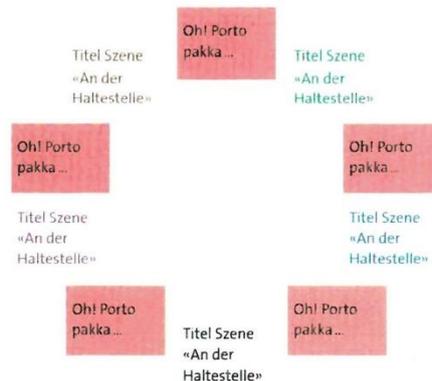
## Liedformen MusAik 1

### – Ein Spiel, welches zu einem weiteren Begriff führt

Was tut man an der Haltestelle? Warten, stehen, husten, lesen, umherschlendern, SMS schreiben, iPod hören, zur Musik mitdancen, einander etwas erzählen ...

Die Kinder erfinden in Vierergruppen eine Szene «An der Haltestelle» und schreiben einen Titel zu ihrer Szene auf ein Blatt (währenddessen sammelt die Lehrperson die farbigen Blätter ein, siehe S. 33). Den Titel der Klasse zeigen, Vorführung. Nach jeder Szene wird «Oh! Porto pakka ...» gesungen.

«Szenenblätter» zusammen mit den «Refrain-Blättern» vor den Kindern neu anordnen:



In unserem Theaterspiel ist jede Szene anders. Jeder Szene folgt der gleiche Refrain. Das sieht man gut, wenn man die Teile in einem Kreis anordnet. Ein «rundes» Stück. Name für ein solches Stück?

Tipps: Der Name kommt vom lateinischen Wort «rotundus».

Das italienische Wort für «rund» ist auch der Name für das Stück (italienischsprachige Kinder einbeziehen).

Antworten der Kinder sammeln. Lösung:

#### ● BEGRIFF

→ **Rondo**

#### Info für Lehrperson

Rondo (ital.), Rondeau (frz.). Reihungsform der Instrumentalmusik mit einem mehrfach wiederkehrenden gleichbleibenden Teil (Refrain / Ritornell) und melodisch unterschiedlichen Zwischenstücken (Couplets).

### ▲ VARIIERENDES WIEDERHOLEN VON REFRAIN / STROPHEN UND RONDO

#### Zeitliche Gestaltung

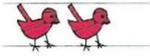
Das Lied schnell singen. Im Laufe des Liedes noch schneller werden. Der Refrain wird zum Zungenbrecher.

#### Klangliche Gestaltung

Strophen: Wer kann, spielt die Melodie auf Blockflöten oder andern Melodieinstrumenten mit (Mundharmonika ...). Refrain: Begleitung mit diversen Rhythmusinstrumenten: Trommel, Tamburin, Kastagnetten etc. (Improvisation). Mit Temperament singen und musizieren, siehe Originaltitel des Liedes: «Tarantella» (= schneller, feuriger Tanz aus Italien).

36

## Liedformen MusAik 1

**Rondo-Form***Wir reisen durch Europa (S. 142/143)***Sprech- und Spielstücke, als Rondo möglich**Vier «Warm ups!» (S. 11), *Fussball Rap (S. 171)*Geschichte  
und Spiel:  
Barbara Merki**Rondo-Spiel zum Lied «Gestern an der Haltestelle» (Sing mit! S. 164/165)**

mit Geschichte, Bildern und Musik

Vorbereitung: Fünf Gruppen, jede Gruppe macht nach eigenen Ideen Musik zu einem Bild, so dass man hört, was auf dem Bild ist. Die Musik machen mit der Stimme, mit dem Mund, vielleicht mit Händen und Füßen.

Jeder Gruppe wird ein Bild aus dem Sing mit!-Singbuch zugewiesen:

Gruppe 1: S. 104/105

Gruppe 2: S. 43

Gruppe 3: S. 9

Gruppe 4 S. 110/111

Gruppe 5: S. 38

Das Rondo-Spiel beginnt.

Lachend gingen alle beide weiter in die Stadt ... So endet die Geschichte im Lied «Gestern an der Haltestelle». Aber fertig ist die Geschichte nicht. In der Stadt findet der Fremde nämlich keinen einzigen Menschen, der seine Sprache versteht. Und so beschliesst der Fremde, eine andere Sprache zu lernen. Damit er aber die eigene Sprache nicht verlernt, singt er immer wieder.

Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

Jetzt hört der Fremde auf alles, was ihm begegnet. Ob da eine Sprache für ihn dabei wäre?

Zuerst hört er das:



Bild gross zeigen, dazu Spiel Gruppe 1.

Illustration:  
Corinne Bromundt

Nein, das ist keine Sprache für den Fremden. Die Suche geht weiter.

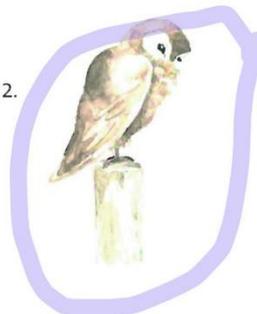
Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

Jetzt hört er das:



Bild gross zeigen, dazu Spiel Gruppe 2.

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

Liedformen MusAik 1

37



Nein, auch das ist keine Sprache für den **Fremden**. Die Suche geht weiter.

Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

Jetzt hört er das:

Bild gross zeigen, dazu Spiel Gruppe 3.



Traditionelle, Stereotype Darstellung, sind so allerdings oft im Buch anzutreffen (siehe Senn aus Appenzel)

Eine ganz besondere Sprache. Aber woher eine solch lange, gerade Trompete nehmen? Die Suche geht weiter.

Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

Jetzt hört er das:

Bild gross zeigen, dazu Spiel Gruppe 4.



So schön die Sprache ist – aber lernen? Ob das überhaupt gehen würde? Die Suche muss weitergehen.

Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

Jetzt hört er das:

Bild gross zeigen, dazu Spiel Gruppe 5.



Lange hört der **Fremde** zu. Ein Senn aus dem Appenzell! Da wird ja auch gejodelt! Das muss der **Fremde** gleich ausprobieren.

Alle singen die Melodie von

«Oh! Porto pakka morto makka...» nach eigenen Ideen als Jodel (mit Jodel-Silben jo/lo/lu/o/u/ ju/lü..., mit Juchzer etc.).

**Ja, diese Sprache möchte der Fremde lernen. Und er singt und singt und jodelt und jodelt den ganzen Tag. Und jetzt verstehen ihn viele Menschen. Eigentlich ist er gar kein Fremder mehr. Nur manchmal, wenn er Heimweh hat nach seiner ersten Sprache, ja, dann singt er:**

Alle singen:

«Oh! Porto pakka morto makka schnuddelda baddeldi bing. Oh! Vicolati resoluto multipata ping.»

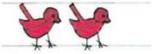
Interessanter Verlauf der Geschichte. "Freude" passt sich ganz an.

Und so endet die Geschichte. Es war auch eine Rondo-Geschichte. Einmal wurde der Refrain zwar verändert. Wisst ihr wo?

Lösung: Beim gejodelten Refrain.

38

## Liedformen MusAik 1



Bewegungsrondo:  
Barbara Merki

**An der Haltestelle: Wenn der Bus kommt ...**

Im Kreis: «Stellt euch vor: Es sind Ferien, wir reisen mit dem Bus in ein fremdes Land.» Sich auf ein Land einigen. Eine Wanderung im fremden Land:

Im Kreis stehen. Im Puls vor-, nachmachen:

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1 – 2 – 3 – 4                    | vier Schritte vorwärts in Kreismitte                              |
| 1 – 2 – 3 – 4                    | vier Schritte rückwärts   |
| stampf, patsch, klatsch, klatsch | stampfen, beidhändig auf Oberschenkel patschen, zweimal klatschen |
| 1 – 2 – 3 – 4                    | ganze Drehung nach rechts mit vier Schritten                      |

Wie oben, im Puls zu Musik einige Male machen:



CD 2, Track 4: «Die Rhône» (aus Frankreich)

«Zeigt mit Bewegungen, was ihr im fremden Land machen würdet.» Beispiel vorzeigen: Regelmässige Schwimmbewegungen. «Macht das zu dritt oder zu viert.» Die Kinder erfinden in der Gruppe Bewegungen zur Musik.

Alle Bewegungen in Rondo-Abfolge, zur Musik:

Vorspiel (8 Zählzeiten)

- Wanderung (alle)
- Gruppe zeigt vor, Klasse ahmt nach
- Wanderung
- nächste Gruppe zeigt vor, Klasse ahmt nach
- Wanderung
- etc.

Die Wanderung dauert 16 Zählzeiten/Pulsschläge.

Vorzeigen und Nachahmen: Ebenfalls 16 Zählzeiten/Pulsschläge.

«Die Rhône»: Musik für sechs Wanderungen im Wechsel mit 6 x Vor-, Nachmachen.

Varianten:

- Wanderung mit «stampf, patsch, klatsch, schnipp» (schnippen statt zweites Mal klatschen).
- Zeigt eine Gruppe vor, klatschen alle andern im Puls zur Musik mit (8 Zählzeiten), dann Bewegungen nachahmen (8 Zählzeiten).



Unser Spiel mit Bewegung ist eine Rondo-Form (auch wenn die Musik selbst kein Rondo ist).

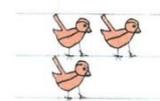
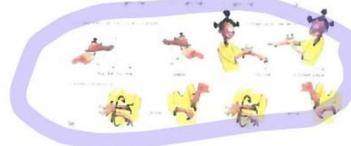
# Liedformen MusAik 1

Barbara Merki

43

## Ma ke tu me

Ma ke tu me



Ma ke tu me (Sing mit! S. 96)



S. 56-59



### KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)

Die Schülerinnen und Schüler können

- «Kanons» mit Stimme, Bewegungen, (klingendem) Material und Instrumenten ausführen.
- die Kanon-Form hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.

(Kunststoff-)Becher, diverse Rhythmusinstrumente (Trommel, Claves, Shaker...), Klangstäbe oder Boomwhackers, Rhythmuskarten, Taktunterlage, evtl. Klavier, evtl. Holzstäbe (siehe S. 48), evtl. Gackerhühner (siehe MusAik 1, Geräusch, Ton, Klang S. 25)

### ERLEBEN UND HANDELN

- Zu zweit: Einander die Zubereitung der eigenen Liebesspeise pantomimisch – ohne Worte – vorspielen. Wird die Speise vom andern Kind erkannt?

*Wasser Verbindung zu Mais?!*

- **In Afrika ist Mais ein wichtiges Nahrungsmittel.**

**Erzählen:**

Dazu Gesten rhythmisch vor-, nachmachen:

**Die Maiskörner werden zerstampft...**

4 x stampfen rechts / links im Wechsel (Viertel).

**...zusammen mit Wasser zu einem Brei gerührt.**

Mit einer Faust auf der andern Handfläche 4 x hin- und herfahren (Viertel).

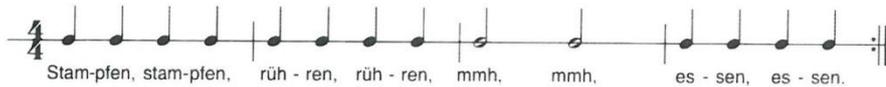
**Der Brei wird zu Kugeln geformt.**

2 x Hohlhand-Klatschen: Dumpfes Klatschen (Halbe). Hände bleiben ineinander liegen, bilden eine «Kugel».

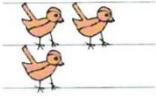
**Gegessen wird mit der rechten Hand.**

Finger der rechten Hand tippen auf linke Handfläche (Viertel), führen eine «Breikugel» zum Mund (Viertel), 2 x

Alle Gesten in einem sich wiederholenden Muster vor-, nachmachen (Sprache als Rhythmushilfe):



### Liedformen MusAik 1



- Nicht alle kochen gleichzeitig. Kinder beginnen mit Muster, Lehrperson setzt mit Muster auf den 9. Schlag ein. Muster beliebig oft wiederholen. Schluss: Ein Kind hält Hand hoch.
- Wie oben, nun in zwei Gruppen: Eine Gruppe beginnt, eine Gruppe setzt auf den 9. Schlag ein. Schluss wie oben.
- Wechsel: Die andere Gruppe beginnt.

Darstellung

Weil oft mit den Händen gegessen wird, wird in Afrika für Gäste Waschwasser in einer Schüssel bereitgestellt. Darin können die Hände gewaschen werden:



- Eingeladen werden oft die Nachbarn links... und die Nachbarn rechts. Den 3. Teil des Liedes «Ma ke tu me» vorsingen, dazu Gesten rhythmisch vor-, nachmachen (Halbe):

Text und Musik: überliefert

3. G C D G

i jen - ne, i jen - ne, i jen - ne, i - ja,  
i jen - ne, i jen - ne, i jen - ne, i - ja!

- Wie oben, die Kinder machen die Bewegungen nach und singen mit.
- Bevor die Gäste kommen, müssen die Maiskörner zerstampft werden. Stampfen rechts /links im Wechsel (Halbe). Dazu den 1. Liedteil rhythmisch vor-, nachsprechen, dann vor-, nachsingen:



1. G C D G

Ma ke tu me tu me pa - pa, ma ke tu me tu me pa,  
ma ke tu me tu me pa - pa, ma ke tu me tu me pa.

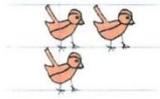


Bild gross zeigen:



Zerstampfen der Maiskörner mit Stab (Ghana)

Liedformen MusAik 1



- Den 1. Liedteil singen, die Kinder stellen nach eigenen Ideen zum Singen das Zerstampfen der Maiskörner dar.  
Ideen der Kinder aufgreifen. Beispiel: Beidhändig Stampfbewegungen mit imaginärem Bambusrohr/Stab links und rechts (in Halben wie bei Stampfbewegung mit Füßen).
- Die Gäste sind unterwegs. Alle: Beidhändig regelmässig auf Oberschenkel patschen (Halbe).  
Dazu singt die Lehrperson den 2. Liedteil vor:

- Wie oben, Kinder singen mit.
- Wie oben, Patschen im Wechsel mit Patschen mit überkreuzten Armen (Wechsel in Halben).
- Den Gästen winken. Mit beiden Armen im Puls (Halbe) winken, dazu den 2. Liedteil singen.
- Die Gäste kommen. Den 2. Liedteil wiederholt singen, dazu Fingerspiel über Arme vor-, nachmachen:

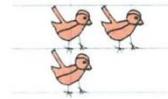
*Farbige Kleidung, stereotype Darstellung*

(siehe Sing mit! S. 96)

- Die Gäste kommen langsam. Langsam singen, langsame Bewegungen.
- Die Gäste kommen schneller. Schneller singen und bewegen.
- Die Gäste kommen schnell! Schnell singen und bewegen.
- Und nach dem Essen? Den 3. Liedteil singen, dazu Bewegungen (siehe S. 44).
- Ganzes Lied singen, dazu Bewegungen.
- Singen mit Bewegungen. Die Kinder beginnen, die Lehrperson setzt nach dem 1. Liedteil mit dem Anfang ein. Schluss nach Belieben (siehe auch Zeitliche Gestaltung S. 48).
- Wie oben, zwei Kinder singen mit der Lehrperson mit.
- Zwei Gruppen: Eine Gruppe beginnt, die andere Gruppe setzt später ein. Wechsel.

## Liedformen MusAik 1

49



Variante: Liedbegleitung mit Boomwhackers oder Klavierspiel (vier Kinder spielen auf bezeichneten Klaviertasten). Begleitsatz siehe S. 48.

**Formale Gestaltung**

- In den Pausen einmal klatschen. Auch im Kanon. Klatschen zwei Gruppen einmal gleichzeitig?
- Bei jedem «pa» im Liedtext beidhändig auf Oberschenkel patschen. Bei jedem Lieddurchgang eine weitere Silbe mit einer Klanggeste begleiten. Nach den Ideen der Kinder. Auch im Kanon.
- **Hühner gehören in Afrika oft zur Grundversorgung** Bei jedem «pa» auf dem Gackerhuhn spielen (siehe MusAik 1, Geräusch, Ton, Klang S. 25). Auch im Kanon.



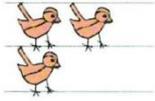
*Fragwürdige Aussage,  
Afrika generalisiert.*

- Jedes «pa» ersetzen durch Handflächenschlag mit beiden Händen auf Tisch. Auch im Kanon.
- Liedzeilen 1, 3 und 5 werden von drei Kindern alleine gesungen (Vorsänger / Vorsängerin: Solo). Liedzeilen 2, 4 und 6: Alle Kinder singen (Tutti). Als Experiment auch im Kanon.
- Ein Kind dirigiert mit Handzeichen das Kanon-Singen (Einsätze geben, Schluss anzeigen).
- Kanon-Singen verteilt im Raum: «Stimm-Kreise», «Stimm-Kolonnen», «Sing-Ecken», «Konzertaufstellung in drei Chören», in der «Stimm-Gruppe» durch das Zimmer gehen (Gehen in Halben) etc.
- **Nach dem Essen wird getanzt.** Die Kinder erfinden zu jedem der drei Liedteile Tanzbewegungen. Singen und Tanzen im Kanon.

**Dynamische Gestaltung**

- Leise singen. Aufeinander hören.
- So laut singen, dass man sich selber im Kanon hört.
- Eine Liedzeile laut, eine Liedzeile leise als Echo singen. Auch im Kanon.
- Das Lied in zwei- oder dreistimmigem Kanon singen, auf ein Zeichen der Lehrperson immer leiser singen, bis man nichts mehr hört (= Schluss).

52



Liedformen MusAik 1

Gleichzeitig oder später?



CD 1, Track 29: «L'abeille» (Guem et Zaka Percussion / Musik aus Afrika)

- Zur Musik Bewegungen im Puls vormachen, zeitgleich nachahmen.
- Zur Musik Bewegungen im Puls vormachen, einen Schlag später nachahmen – im Kanon.  
Evtl. spielt ein Kind auf Claves durchgehend den Puls.

Simama kaa – ein Bewegungskanon aus Afrika

*wieso nicht gleich ausTansania?*

Text und Musik:  
aus Tansania,  
überliefert

1. E  
Si - ma - ma kaa, si - ma - ma kaa, 2. E  
ru-ka ru-ka ru-ka,  
(H7) E 3. E  
si - ma - ma kaa. Tem - be - a tem - be - a. Tem - be - a tem -  
4. E (H7) E  
be - a. Ru - ka ru - ka ru - ka, si - ma - ma kaa.

- simama = stehe auf
- kaa = setzen, in die Hocke gehen
- ruka = hüpfen
- tembea = gehen, spazieren

Zum Singen die Bewegungen mitmachen. Auch im Kanon.  
Tipp: Im Kanon die Liedteile ohne Wiederholung singen.

Jambo – ein Begrüssungskanon aus Afrika (Swahili-Sprache)

Text und Musik:  
überliefert

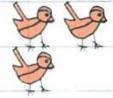
1. 2. 3. 4.  
Jam-bo. Ha - ba - ri? Mi-su - ri sa - na, ha - ku - na ma - ta - ta. —

- jambo = Guten Tag
- habari = Wie geht's?
- misuri sana = Sehr gut!
- hakuna matata = Keine Sorge!

Als Hilfe zum rhythmischen Singen helfen Vierer-Bewegungsmuster (in Vierteln) zum Lied. Beispiel:  
r. Arm nach vorne, l. Arm nach vorne, r. Hand auf l. Schulter legen, l. Hand auf r. Schulter legen, von vorne. Oder Schrittmuster: Seitschritt rechts, Nachstellschritt links, Seitschritt links, Nachstellschritt rechts. Oder Spielmuster mit Klanggesten: Stampfen – Patschen – Klatschen – Patschen. Etc.

## Liedformen MusAik 1

53



S. 56, 57: Der tapatzfuosch-Kanon für vier Stimmen  
S. 58, 59: Kanon-Spiel für schnelle Hände



Ausgewählte / weitere Spielformen zum Lerninhalt Liedformen sind in den Film-Sequenzen zu sehen.



## Quiz



1. Alle haben dasselbe gemacht.  
Wir haben immer gleichzeitig begonnen.
2. Alle haben dasselbe gemacht.  
Wir haben nicht immer gleichzeitig begonnen.
3. Wir haben nicht dasselbe gemacht.  
Wir haben aber immer gleichzeitig begonnen.

## Wie aus einem afrikanischen Teppich ein Kanon entsteht



Die Ornamente des Teppichs betrachten, beschreiben.  
Fünf Gruppen, jede Gruppe wählt zwei Ornamente aus, so dass alle Ornamente verteilt sind.

In der Gruppe ausprobieren, wie das eigene Ornament mit Musik dargestellt werden kann: Mit Stimme, Händen und Füßen, mit Spiel auf Tisch und diversen Instrumenten, welche mehrfach vorhanden sind.

Der Klasse die Vertonung der eigenen Ornamente vorspielen, Klasse singt / spielt nach.

Alle spielen gemäss dem Teppichmuster von oben nach unten die Ornament-Musikformen gleichzeitig durch. Wechsel zum nächsten Ornament nach Zeichen (z.B. Triangelschlag).

Wie oben, im Kanon.

Hinweis: Der Teppich ist im Sing mit! auf S. 49 abgebildet.  
Siehe auch Download.



Teppich-Kanon:  
Barbara Merki  
Illustration:  
Corinne Bromundt



Tonraum MusAik 1

Navajo Stone Game-Lied



KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)

Die Schülerinnen und Schüler können

- «Fünftönigkeit» mit der Stimme, mit Bewegungen und Instrumenten umsetzen.
- eigene Tonfolgen und Melodien mit dem Tonmaterial «do, re, mi, so, la» singen und auf Instrumenten improvisieren.
- Tonbezüge und Klang von Fünftönigkeit hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben und benennen.

Navajo Stone Game-Lied S. 32



S. 60, 61



Steine (Klassensatz), Boomwhackers (c', d', e', g', a', wenn möglich für jedes Kind ein Boomwhacker), Klangstäbe (c', d', e', g', a'), Federn, Mundharmonikas (wenn möglich Klassensatz).  
 Material für «Ballance-Spiel» siehe S. 29. Rhythmuskarten, Taktunterlage.  
 Sind keine Boomwhackers vorhanden, Spiel auf Klangstäben, Spielformen anpassen.

**Vorbereitung:** Auf den Klangstäben farbige Kleber anbringen (siehe S. 33): c' → **do** / d' → **re** / e' → **mi** / g' → **so** / a' → **la**. Schüttelinstrumente basteln (Bastelanleitung siehe Begleitmaterial S. 34).

ERLEBEN UND HANDELN

- Rätsel: Von welchem Volk singen wir?  
 Vor-, nachsingen:



Lösung: Vom **Volk der Indianer**.

*Generalisierung, so als ob es nur ein Volk gibt anstelle von den diversen indigenen Völkern.*

**Tonraum** MusAik 1



- Wir lernen ein Lied der Navajo-Indianer.  
Im Kreis auf dem Boden sitzen. Vor-, nachmachen: Mit beiden Händen regelmässig auf die Oberschenkel patschen. Dazu singt die Lehrperson das Navajo Stone Game-Lied vor:

...          

Text und Musik:  
Navajo-Indianer,  
überliefert



1 2 3 4 5 6 7 8

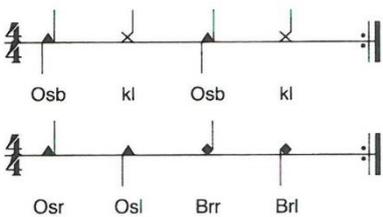
He - ya he - ya he - ya he - ya - a he - ya,


1 2 3 4 5 6 7 8

he - ya he - ya he - ya he - ya - a he - ya.

- Weitere Patterns vor-, nachmachen, dazu das Lied singen. Beispiele:



kl = klatschen  
Brr = mit rechter Hand auf Brustkorb patschen  
Brl = mit linker Hand auf Brustkorb patschen  
Osr = mit rechter Hand auf Oberschenkel patschen  
Osl = mit linker Hand auf Oberschenkel patschen  
Osb = beidhändig auf Oberschenkel patschen

*Übersetzung*

- Das Lied heisst Navajo Stone Game-Lied. Stone ist das englische Wort für Stein. Jedes Kind erhält einen Stein. Langsam das Steinspiel vorzeigen (siehe Begleitmaterial S. 32), die Kinder machen die Spielbewegungen mit. Mehrmals wiederholen, regelmässige Spielbewegungen. Die Lehrperson summt den Anfangston des Liedes, gibt den Liedeeinsatz. Die Kinder singen mit. Allmählich miteinander schneller werden.
- Boomwhacker Game-Lied: Jedes Kind erhält einen Boomwhacker (Töne: c' – d' – e' – g' – a'). Das Boomwhacker-Spiel langsam vorzeigen (siehe Begleitmaterial S. 32), die Kinder machen die Spielbewegungen mit. Mehrmals wiederholen, regelmässige Spielbewegungen. Die Lehrperson summt den Anfangston des Liedes, die Kinder singen das Lied zum Spiel.
- Die Kinder erfinden zum Lied ein eigenes Boomwhacker-Spiel, bei welchem die Boomwhackers am Schluss des Liedes weitergegeben werden. Klasse oder Gruppen.

**Tonraum** MusAik 1



- Ein Kind wandert den Kreis entlang. Wo das Kind ist, werden die Boomwhackers / der Klangstab angeschlagen und dazu wird der Ton auf die jeweilige Silbe gesungen.
- Wie oben, ohne Anspielen von Boomwhackers und Klangstab. Nur singen! Nach dem Singen Klangstab und Boomwhackers anspielen. Hören.
  
- Boomwhacker-Begleitung zum Lied mit immer mehr Begleittönen / Boomwhackers / Spielgruppen. Spiel in Vierteln zum Lied. Aufbau:
  - mit **do** (einstimmig)
  - mit **do, mi** (zweistimmig)
  - mit **do, mi, so** (dreistimmig)
  - mit **do, mi, so, la** (vierstimmig)
  - mit **do, re, mi, so, la** (fünfstimmig)
  
- Singen, nach Gehör mit Klangstäben nachspielen:

1  
do do do do do do do do  
Was - ser - trom - mel, Was - ser - trom - mel.

2  
so la so la  
Häupt - ling, Häupt - ling.

3  
mi re do re mi re do re  
Pfeil und Bo - gen, Pfeil und Bo - gen.

Als Begleitung zum Navajo Stone Game-Lied.



● **WISSEN**

Was haben wir gemacht? → Wir haben zum Lied mit Boomwhackers und Klangstäben gespielt. Wir haben mit fünf verschiedenen Tönen gespielt: **do, re, mi, so, la**.

Erzählen: Die Namen **do, re, mi, so, la** haben eine lange Geschichte, sie gehen zurück bis zu einem Mönch, der im Mittelalter, also vor über 1000 Jahren, gelebt hat. Und vor etwas mehr als 100 Jahren hat ein Engländer dann Handzeichen für **do, re, mi, so, la** erfunden.

*Neutrale Zeichnung*

Vor-, nachmachen:

**do-mi-so-mi-do** mit Handzeichen singen.

**do-mi-so-la-so-mi-do** mit Handzeichen singen. Neu: Handzeichen für **la**.

**do-re-mi-so-la-so-mi-re-do** mit Handzeichen singen. Neu: Handzeichen für **re**.



● **BEGRIFF**

**do, re, mi, so, la**: Wenn diese fünf Töne erklingen, nennt man dies ... Fünftönigkeit.

▲ **VARIIERENDES WIEDERHOLEN**

**Zeitliche Gestaltung**

- Lied und Boomwhacker-Spiel (siehe Begleitmaterial S. 32) langsam beginnen, gemeinsam immer schneller werden, gemeinsam wieder langsamer werden.
- Mit den Rhythmuskarten einen Rhythmus legen (4/4-Taktunterlage), mit dem Rhythmusmuster das Lied mit Boomwhackers oder Klangstäben begleiten (**do, re, mi, so, la**). Alle Töne sind möglich, auch im Zusammenklang.

26



**Tonraum MusAik 1**

*verallgemeinertes Begriff*

**Klangliche Gestaltung**

- 16 Indianerfedern als Spielmuster auslegen (oder an die Wandtafel zeichnen). Beispiel:



Von links nach rechts, von rechts nach links im Puls (Viertel) auf Klangstäben zum Navajo Stone Game-Lied spielen. Auf Töne und Zusammenklang hören. Federn austauschen, zwei oder mehr Federnbahnen legen. Mehrstimmig zum Lied spielen. Auf den Zusammenklang hören.

- Experiment: In Gruppen einen Federnschmuck in Töne umsetzen. Drei stehen zur Auswahl. So spielen, dass jemand aus der Klasse sagen kann, welcher Federnschmuck vertont wurde.

*Kulturelle Aneignung -> Stereotyp*



- Das Lied auf Klangstäben begleiten mit do, re, mi, so, la (Klangstäbe c'-d'-e'-g'-a'). Ein eigenes Spielmuster zum Lied erfinden.

**Formale Gestaltung**

- Eigene Klangstabbegleitung wie oben mit do, re, mi, so, la, die Kinder improvisieren auf den Klangstäben ein Vor-, Zwischen- und Nachspiel zum Lied. Tipp: Dazu im Puls zweimal auf acht zählen.



- «Powwows» sind Treffen, bei welchen die Indianer mit Musik und Tanz feiern und ihre alten Bräuche aufleben lassen. Dabei finden auch Tanzwettbewerbe statt. Das Lied singen, Liedbegleitung mit do, re, mi, so, la (Klangstäbe). Zwei Kinder spielen auf der «Powwow-Trommel» (Pauke oder Stand-Tom eines Schlagzeugs als Ersatz nehmen – oder Spiel auf anderer Trommel, Schachtel) und schlagen diese abwechselnd im Puls zum Lied an (Viertel). Die andern Kinder begleiten mit ihren Schüttelinstrumenten (siehe Begleitmaterial S. 34) oder mit Rasseln (Achtel). Zur Musik einen Tanzwettbewerb nach eigenen Tanzideen durchführen.

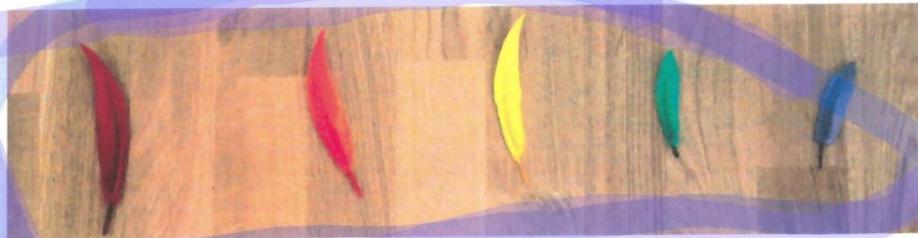
*verallgemeinerung*

- Die Indianer glaubten daran, dass man mit Musik und Tanz zu den Kräften der Natur und zu Geistern sprechen könne. So gab es zum Beispiel den Regentanz, den Sonnentanz, Bärenanz und Friedenstanz. Lied und Liedbegleitung wie oben, dazu im Kreis oder in «Schlangenform» Indianer-Tanzschritte im Puls (Viertel) vor-, nachmachen:
  - Spitze-Hacke-Schritt: Mit linker Fußspitze den Boden berühren – linke Ferse senken – mit rechter Fußspitze den Boden berühren – rechte Ferse senken → Schrittbewegung nach vorne.
  - Kanu-Schritt: Stand auf dem linken Fuss, mit dem rechten Fuss vier Tupfer vorwärts machen, beim letzten Tupfer das Gewicht auf den rechten Fuss verlagern – mit dem linken Fuss vier Tupfer vorwärts machen, beim letzten Tupfer das Gewicht auf den linken Fuss verlagern → Schrittbewegung nach vorne. Dazu Paddelbewegungen mit beiden Armen machen (Kanu).



- Szenen aus dem Indianerleben klingend mit Boomwhackers (do, re, mi, so, la) darstellen: Einen Felsen hochklettern – vom Pferd fallen – Wasserfall – sich anpirschen – eigene Ideen der Kinder.

- Am Boden liegen fünf Federn:



- Das Lied singen. Ein Kind geht eigene Wege von Feder zu Feder, die Klasse spielt gemäss «Federnweg» zum Lied mit den jeweiligen Boomwhackers oder Klangstäben (Viertel).
- Wie oben, ohne Lied. Spiel im Puls.
- Wie oben, statt Boomwhacker-/Klangstab-Spiel singen die Kinder die Töne gemäss «Federnweg» auf do, re, mi, so, la. Kontrolle: Klangstäbe anspielen.
- Füsse: = do. Wo könnte re sein? mi? Etc. Gemeinsam am eigenen Körper zeigen (Körperteile beidhändig berühren), singen. Möglichkeit:
  - la = Brustkorb
  - so = Hüfte
  - mi = Knie
  - re = Unterschenkel
  - do = Füsse
- Wie oben, ein Kind zeigt am Körper die Tonhöhen an, die Klasse singt.
- Vom Handrücken aus Plätze für die Töne suchen. Zeigen, singen. Möglichkeit:
  - la = Kinn (leicht berühren)
  - so = Schulter
  - mi = Ellbogen
  - re = Unterarm
  - do = Hand

#### Dynamische Gestaltung

- Lautlos zeigt die Lehrperson oder ein Kind mit den Handzeichen zu do, re, mi, so, la eine «Indianermelodie». Die Klasse singt oder spielt mit Boomwhackers oder Klangstäben (nur) so laut nach den Handzeichen, dass jedes Kind den eigenen Ton / die Töne der andern Kinder hört.
- Wie oben, zweistimmig. Zwei Sing-/Spielgruppen, zwei Kinder, welche mit Handzeichen «komponieren». Aufeinander hören.
- Lied, Liedbegleitung. Immer leiser werden, bis man nichts mehr hört.

#### ■ ANWENDEN

Die Schülerinnen und Schüler können in andern Liedern, bei Spiel- und Sprechstücken und in Spielformen die Tonbezüge innerhalb von «do-re-mi-so-la» und den Klang von Fünftönigkeit wahrnehmen und mit der Stimme, mit Bewegungen und Instrumenten umsetzen.

**Tonraum MusAik 1**



**Sing mit!**

**Spiel- und Sprechstücke, welche mit do, re, mi, so, la begleitet werden können**

Vier «Warm ups!» (S. 11), Clap out, clap in! (S. 12), Becher-Rap (S. 84), *Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm (S. 93), Dessert-Rap (S. 169), Hoi alli zäme (S. 170), Fussball Rap (S. 171), Stuhl Rap (S. 172), Classroom Rap (S. 173).*

Begleitmuster mit Boomwhackers, Klangstäben (do, re, mi, so, la): Nach den Ideen der Kinder. Möglich sind alle Kombinationen der Töne (ein- bis fünfstimmig). Spiel im Puls zum Vers, im Sprechrhythmus, in allen möglichen Rhythmen mit Bezug zum Puls.

**Wishi Ta Tuja**

Text und Musik:  
Sean Porter

Ein indianisches Lied, das den Wert des Wassers besingt und daran erinnert, dass ein Fluss mit seiner Quelle, seinem unterschiedlichen Lauf und dem letztendlichen Strömen ins Meer dem Fluss des Lebens gleicht.

*Verromanisierung → Stereotyp*



- Eigene Liedbegleitung mit Klangstäben: do, re, mi, so, la (c' - d' - e' - g' - a').
- Liedmelodie nach Gehör mit Boomwhackers oder Klangstäben (mit)spielen: do, re, mi, so, la. Neu: Das «hohe» do (c'') kommt dazu.
- Melodiespiel und Liedbegleitung kombinieren.

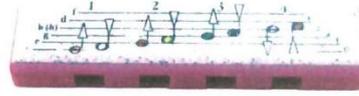


**Tonraum MusAik 1**

**Mundharmonika**

Spielhaltung siehe S. 8. Hinweise zur Mundharmonika siehe S. 20. Spielhilfe mit angepassten Farben siehe S. 36 und Download.

- **do** spielen, **re** suchen. **do-re-mi-re-do** spielen.
- **do-re-mi-so-mi-re-do** spielen.
- Eigene Melodien spielen mit **do, re, mi, so**.
  
- **do-re-mi-so** spielen, **la** suchen.
- Eigene Melodien spielen mit **do, re, mi, so, la**.
- Im Kreis: Der Reihe nach einen Ton aus **do, re, mi, so, la** spielen.
- Wie oben. Im Puls.
- Wie oben. Neu: Es darf nie derselbe Ton nacheinander erklingen.
- Wie oben. Mit geschlossenen Augen.
- Ein Kind spielt einen Ton (**do, re, mi, so** oder **la**), die Kinder spielen ihn nach Gehör nach.
- Wie oben, zwei Töne vor-, nachspielen.
- Eine eigene Melodie mit Tönen aus **do, re, mi, so, la** vor-, nachspielen.
- Ein Kind stellt mit einer eigenen Melodie eine «Frage», die andern Kinder «antworten» mit eigenen Melodien.
- Zu zweit ein «Gespräch» führen mit **do, re, mi, so, la**.
- Zu zweit ein zweistimmiges Stück improvisieren / erfinden mit **do, re, mi, so, la**.
- **do-re-mi-so-la-so-mi-re-do** leise spielen / laut spielen / sehr langsam spielen / schnell spielen / dreimal spielen, jedes Kind spielt in seinem Tempo. Was hört ihr?
- Einen Ton aus **do, re, mi, so, la** auswählen. Alle spielen gleichzeitig «ihren» Ton. Was hört ihr?



- Klangstabspiel:

Zur Klangstabbegleitung eigene Melodien (**do, re, mi, so, la**) auf der Mundharmonika improvisieren.

- Für Mundharmonika-Experten: Die Melodie des Liedes «Wishi Ta Tuja» (siehe S. 28) nach Gehör / nach Handzeichen der Lehrperson (**so-so-so-la-so-mi-mi-re-do-do...**) auf der Mundharmonika spielen. Mit «hohem» **do** (c<sup>2</sup>).



Ya at eeh! Ein (eigenes) Indianerlied mit fünf Tönen  
S. 60, 61: **Indianisch**



### My paddle's keen and bright

(d-Fünftönigkeit. Hinweis für die Lehrperson: d-Moll-Pentatonik)

1. My padd - le's keen and bright, flash - ing with sil - ver.  
 2. Dip, dip and swing them back, flash - ing with sil - ver.

3. Fol - low the wild goose flight, dip, dip and swing.  
 Swift as the wild goose flight, dip, dip and swing.

4.

Text und Musik:  
Indianisches Lied,  
überliefert  
Liedbegleitung:  
Barbara Merki

### Liedbegleitung

Xylophon / Klangstäbe 1

Xylophon / Klangstäbe 2

Xylophon / Klangstäbe 3

Bass-Klangstäbe 4

Xylophon / Klangstäbe

Trommel

Fellrand  
Fellmitte

*Korrekte Bez.*

«Dream Catcher» (Traumfänger): Handschmuck der Native American Indians. Die bösen Träume werden im Netz gefangen und beim ersten Morgenlicht verbrannt. Die guten Träume werden in die Federn geleitet und können nochmals geträumt werden: «Swift as the wild goose flight...»

Im Lied wird vom schnittigen und glänzenden Paddel gesungen. Es leuchtet wie Silber, schwingt zurück und folgt dem schnellen Flug der wilden Gänse.

Einführung über Vor-, Nachmachen.

Das Lied kann im Kanon gesungen werden. Schluss auslaufend: Einzelne Stimmen abwinken oder immer leiser werden, bis man nichts mehr hört.

Ausgewählte / weitere Spielformen zum Lerninhalt Tonraum sind in den Film-Sequenzen zu sehen.



32

**Tonraum** MusAik 1



Text und Musik:  
Navajo-Indianer,  
überliefert

**Navajo Stone Game-Lied**

*↓ Korrekte Bezeichnung*

**Spiel: Navajo-Indianer,**  
überliefert,  
notiert von  
Hagara  
Feinbier  
(bearbeitet)

**Steinspiel / Stone Game zum Lied**

Im Kreis knien. Jedes Kind hält einen Stein in der linken Hand. Die Hände liegen auf den Oberschenkeln.

- 1 und 2 Mit beiden Händen auf die Oberschenkel patschen.
- 3 Beide Hände vor sich auf den Boden legen.
- 4 Die Hände überkreuzen und den Stein mit der linken Hand loslassen.
- 5 Die Hände sind wieder parallel vor dem Körper, den Stein mit der rechten Hand vom Boden aufnehmen.
- 6 und 7 Mit beiden Händen auf die Oberschenkel patschen.
- 8 Den Stein in die geöffnete linke Hand des rechten Nachbarskindes legen, die eigene linke Hand geöffnet nach links halten. («Schaut nach rechts zu der Hand, in welche ihr euren Stein abgibt, dann wird der Wechsel gelingen.»)

Bearbeitung  
Spiel:  
Barbara Merki

**Boomwhacker-Spiel zum Lied**

Töne: **do, re, mi, so, la** (c' - d' - e' - g' - a').

Im Kreis sitzen, Schneidersitz. Jedes Kind hält in der linken Hand einen Boomwhacker.

- 1 Boomwhacker auf die rechte Handfläche anschlagen.
- 2 Boomwhacker mit der linken Hand quer nach vorne auf den Boden legen.
- 3 und 4 Zweimal klatschen.
- 5 Boomwhacker mit der rechten Hand ergreifen.
- 6 und 7 Boomwhacker zweimal quer auf die eigenen Oberschenkel anschlagen.
- 8 Boomwhacker in die geöffnete linke Hand des rechten Nachbarskindes legen, die eigene linke Hand geöffnet nach links halten. Dabei zum Kind nach rechts schauen.



Lied:  
aus Taiwan,  
überliefert

«Hang heiyō»: Ein Fischerlied aus Taiwan  
(c-Fünftönigkeit)

*Wenig Kontext*

Hei - yo i - o i - o hang hei - yo

Hei - yo i - o i - o hang hei - yo

Hei - yo i - o i - o hang hei - yo

Hei - yo i - o i - o hang hei - yo

Liedbegleitung

Körperperkussion

Osb kl Osb kl Osb Osb kl

kl = klatschen  
Osb = beidhändig auf Oberschenkel patschen

Variante: Beim letzten Klatschen in die Hände des Kindes gegenüber klatschen.

Rhythmusinstrumente

Trommel

l r l r l r

oder  
Trommel: Spiel im Puls (Viertel)  
Shaker, Rassel: Spiel in Pulsverdoppelung (Achtel)

Klangstäbe

Improvisation mit c – d – e – g – a in allen Oktavlagen

oder  
Begleitsatz siehe S. 36.

36

Tonraum MusAik 1



Klangstabbegleitung zum Lied «Hang heiyō» (S. 35)

Begleitsatz:  
Barbara Merki

beliebig oft wiederholen | Schluss

1 Xylophon / Klangstäbe

2 Xylophon / Klangstäbe

3 Metallophon / Klangstäbe

4 Metallophon / Klangstab

Einführung über Vor-, Nachmachen.

Tipp für Begleitstimmen 1 und 2: Bei Viertelpausen Spielbewegung in die Luft.

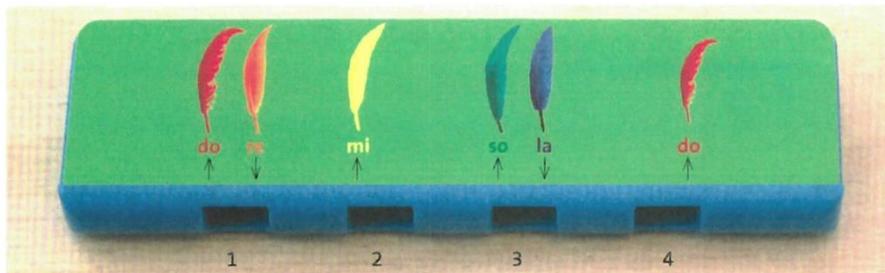
Das Lied auch einen Ton höher singen, mit Tönen d – e – fis – a – h in diversen Oktavlagen begleiten (d-Fünftönigkeit).

Hinweise

- **Wassertrommel:** Eine Trommel aus Holz, oben mit Tierhaut bespannt. Teilweise ist die Trommel mit Wasser gefüllt. Wie alle Indianertrommeln wird auch die Wassertrommel mit einem Schlägel gespielt. *gesensüßigung*
- **Indianerlieder** mehrmals wiederholt singen (ritueller Charakter). Flöten mitspielen lassen (Vor-, Zwischenspiel und zeitweise als Unterstützung der Melodiestimme).
- **Solmisation**  
Siehe Kapitel Einleitung S. 25.
- **Zuordnung von Tonsilben und Farben**  
Im «MusAik» gelten durchgehend die Farben der Boomwhackers. Diese stimmen nicht immer mit den Farbangaben auf der Oberseite der Speedy-Mundharmonika überein. Hier eine Spielhilfe für Mundharmonika mit angepassten Farben:

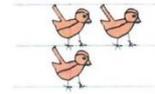


Gestaltung  
Mundharmonika:  
Barbara Merki



MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

Colours



**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- unterschiedliche Tonhöhen mit der Stimme, mit Bewegungen und Instrumenten umsetzen.
  - den Violinschlüssel und die Noten im Raum von c' – c'' (ohne #, ohne b, Zusatzangebot: a – a'') im Liniensystem schreiben.
  - nach den Noten im Raum von c' – c'' (ohne #, ohne b, Zusatzangebot: a – a'') singen und musizieren.
  - unterschiedliche Tonhöhen hörend wahrnehmen, gestalten, beschreiben, benennen und notieren.



Colours  
(Sing mit! S. 194)

S. 66–83

Boomwhackers c', d', e', f', g', a', h' (= Boomwhacker mit Aufschrift B), c'', Tierfiguren «Schleich» oder Tierbilder S. 68 / Download. Seile (Turnseile: Ein Seil à ca. 4 m Länge, ein halber Klassensatz und sieben weitere Seile à ca. 2 m Länge), Klangstäbe a, h (h=b), c', d', e', f', g', a', h=b', c'', d'', e'', f'', g'', a'', weitere Klangstäbe für Liedbegleitung S. 74, 75. Mundharmonikas (wenn möglich Klassensatz), Würfel (halber Klassensatz), Spielfiguren (Klassensatz). Material für Kugelbahn «MusAik» siehe S. 67. Sind keine Boomwhackers vorhanden, Spiel auf Klangstäben, Spielformen anpassen.

Rhythmuskarten, Taktunterlage.  
**Vorbereitung:** Auf Klangstäben Farbpunkte anbringen (c' ● / d' ● / e' ● / f' ● / g' ● / a' ● / h' ● / c'' ●).

**ERLEBEN UND HANDELN**

- Wovon erzählt unser neues Lied?  
1. Liedzeile vorsingen:



Text und Musik:  
Allison Clark  
(3. Liedzeile:  
Text bearbeitet)

**Das Lied erzählt von Farben.** Text der 1. Liedzeile übersetzen.

- 1. Liedzeile sehr langsam vorsingen, die Kinder suchen mit den Augen Gegenstände mit den jeweiligen Farben.
- Wie oben, die Kinder zeigen zum Liedtext auf passende Farbgegenstände im Zimmer.
- Wie oben, die Kinder singen mit.
- 1. Liedzeile singen, bei den Farbwörtern gleichfarbige Gegenstände in der Nähe berühren.

- Wo kommen diese Farben auch vor? Das Lied gibt uns Antwort.  
2. Liedzeile vorsingen:

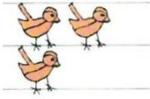


Diese Farben kommen auch im Regenbogen vor.

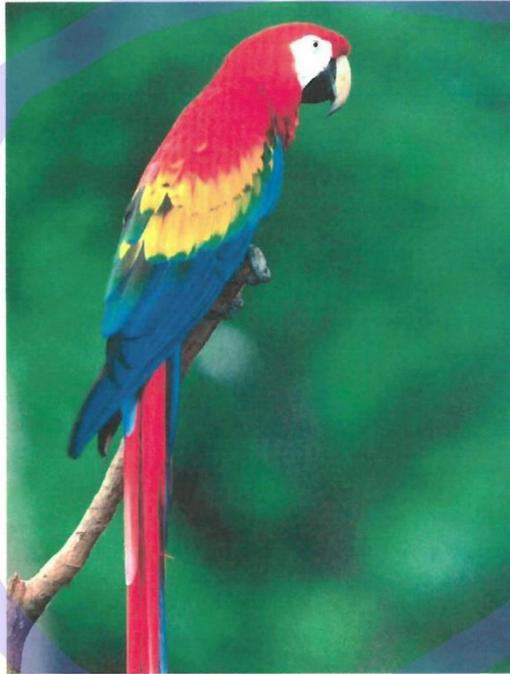
MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

56

**Tonraum** MusAik 1



- 2. Liedzeile nochmals vorsingen, die Kinder malen dazu mit der rechten Hand einen grossen Regenbogen in die Luft.
- Wie oben, die Kinder malen mit der linken Hand.
- Zu zweit einander gegenüber in die Luft malen. Mitsingen.
- 1. und 2. Liedzeile singen.
  
- Und die Tiere? Welche Grundfarben seht ihr bei diesem Papagei?  
Bild gross zeigen:



Wie heissen die Farben auf Englisch?

*Verknüpfung mit Deutsch*

3. Liedzeile vorsingen:



Pri-ma-ry co-lours red and blue, look - and yel-low is pri-mary too.

... red, blue, yellow.

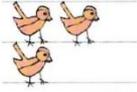
Gemeinsam die 3. Liedzeile singen, ein Kind zeigt beim Papagei auf die jeweilige Farbe.

- 1.-3. Liedzeile gemeinsam singen, die 4. Liedzeile wird gleich anschliessend von der Lehrperson allein gesungen:



Mix them up and you will see a brand new co - lour made by me.

Text kurz übersetzen.

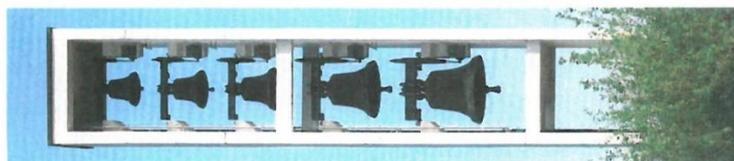


Kopiervorlage  
Geschichte  
und Musik:  
Barbara Merki

**Flug nach Rom und zurück: Eine Geschichte mit vielen Tönen**

Für diese Geschichte braucht ihr die (Metall-)Klangstäbe a, h, c', d', e', f', g', a', h', c'', d'', e'', f'', g'', a''. Verteilt die Klangstäbe untereinander. Lest auf dem Klangstab den Namen des Tons. Wenn dieser Ton in der Geschichte vorkommt, kann auf dem Klangstab so gespielt werden, dass es zur Geschichte passt. Ihr könnt zu zweit mit einem Schlägel auf dem Klangstab spielen, so dass alle mitspielen können. Lest jetzt miteinander die Geschichte und spielt, was in der Geschichte steht.

Das sind die Glocken von Turgi. Sie schlagen im Sommer, im Winter, am Tag, in der Nacht, wenn es regnet und wenn die Sonne scheint. Aber einmal im Jahr machen sie zwei Tage lang Ferien. Jedes Jahr am Donnerstag vor Ostern fliegen sie nach Rom. Und pünktlich in der Osternacht sind sie wieder zurück. Das hat so schon viele Jahre gut funktioniert. Bis – ja, bis in diesem Jahr alles ganz anders gekommen ist. Wieder ist es Donnerstag vor Ostern. In Rom treffen die Glocken aus Turgi ein. Und nicht nur sie.

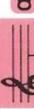


Da ist auch die Kirchturmglöcke aus Paris: 

Die Alarmglöcke aus Zürich: 

Die Zehnhörlöcke aus Venedig: 

Die Schiffslöcke aus Basel: 

Die Domglöcke aus Köln: 

Die Neujahrsglöcke aus Brugg: 

Die Turmlöcke aus Tokio: 

Die Schulhausglöcke aus Brig: 

Die Stürmlöcke aus New Orleans: 

Die Bahnhofslöcke aus Olten: 

Die Friedensglöcke aus Berlin: 

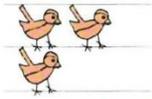
Die Neunhörlöcke aus Bern: 

Die Mitternachtsglöcke aus Hamburg: 

Die Kuhglöcke aus Appenzell: 

Die Glöckchenblume aus Chur: 

Tonraum MusAik 1



«Pomp and Circumstance» – Musik von Edward Elgar

«Mr. Elgar, Gentleman», so lässt sich Edward Elgar gerne vorstellen. Und wirklich ist er ganz der englische, vornehme Landedelmann. Als er noch ein Junge war, packte er seine Taschen voll mit Käse und Brot, und so ging er in den Wald und auf die Felder, um dort die Musiknoten von Beethoven und von Mozart zu lesen. Selbst grosse Musik schreiben, das war sein Ziel. Weil für eine Ausbildung kein Geld vorhanden war, blieb Edward nur übrig, sich selbst Unterricht zu geben. Und so spielte er auf seinen Instrumenten aus allen Noten, die er bekommen konnte. Bald begann er, die Noten zu seiner eigenen Musik aufzuschreiben. Und Jahre später hat Edward Elgar sein Ziel erreicht: Er ist der bedeutendste englische Komponist seiner Zeit. Sein bekanntestes Werk ist «Pomp and Circumstance», ein Marsch für Orchester. 1901, also vor über hundert Jahren, hat Edward Elgar die Noten dazu aufgeschrieben. Und genau deshalb kann man die Musik heute noch spielen.



Sir Edward Elgar (1857–1934)

Identifikation gut möglich, da von seiner Kindheit gesprochen wird.

«Pomp and Circumstance» ist ein Orchesterstück und hat einen festlichen Charakter. Natürlich kann man die Melodie auch singen. Vor-, nachsingen.

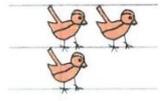
Musik: Edward Elgar  
Text und Arrangement: Barbara Merki

Musical score for the first system of «Pomp and Circumstance». It includes a vocal line with lyrics: "Du du du du du du du du du du du. Smile, smile and be happy, have a wonderful day." and a piano accompaniment. Chords are indicated above the vocal line: A, E7/H, A6, A, D, A/E, H7/Fis, E.

Musical score for the second system of «Pomp and Circumstance». It includes a vocal line with lyrics: "Do you hear all the voices, do you hear all the sound. Now sing with your heart," and a piano accompaniment. Chords are indicated above the vocal line: A, H7/A, E/Gis, 1. Cism, Fism7, H7, E, E7.

Tonraum MusAik 1

73



2. Cism Hm7 E7 A D

'cause that's all you have to do. \_\_\_\_\_ Sing.

E/D A/Cis Fism Hm7 E7 A

sing Hal - le - lu - jah, that's all you have to do. \_\_\_\_\_  
 Hap - py Birth - day,  
 Mer - ry Christ - mas,

Eigene Wörter einsetzen

Edward Elgar erlebte drei Königshäupter: Königin Victoria, König Edward VII. und George V. Es war König Edward VII., welcher den Vorschlag machte, der Melodie den Text «Land of Hope and Glory» zu unterlegen. Damit wurde «Pomp and Circumstance» wie zu einer zweiten Nationalhymne Englands.  
 Mit oder ohne Text – die Melodie von «Pomp and Circumstance» ist in England so bekannt, dass wohl jedes Kind sie mitsingen kann. Auch ohne Noten.

*Viel Kontakt*

Hören ohne Noten

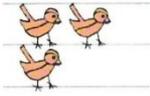
CD 2, Track 13: «Pomp and Circumstance Military March», Op. 39, Nr. 1 (Edward Elgar) (Ausschnitt)



Siehe auch Kapitel Menschen und ihre Musik, Level 0.

«Pomp and Circumstance»: Melodie und Klangstabbegleitung siehe S. 74, 75.  
 Klangstabbegleitung wenn möglich kombinieren mit Klavierbegleitung.  
 Wenn am Klavier begleitet wird, kann die Bassstimme auf dem Keyboard weggelassen werden.

MusAik 1  
 © Lehrmittelverlag  
 St. Gallen



Kopiervorlage

Musik: Edward Elgar  
Text und Arrangement: Barbara Merki

«Pomp and Circumstance»

1. x  
2. x

Gesang

A E7/H A6 A A6 H7/Fis E

Du Smile, du du du du du du du du  
smile and be hap py, have der - ful day.

Klangstäbe gis', a', h', cis', d', dis'', e'', e''  
fis'' / Xylophon

Klangstäbe e', fis', g', gis', a', h' / Xylophon

Klangstäbe dis', d', dis'', e'', fis' / Xylophon

keyboard

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

**Für Profis**  
Ein Kreuz # nach dem G-Schlüssel oder vor einer Note erhöht den Ton um einen Halbton. Der Notenname verändert sich: Aus g wird gis, aus c wird cis, aus d wird dis usw.

Gesang

A H7/A A H7/A E/Gis Fism7 E H7 E7

Do you hear all the sound,  
Now you hear all the sound.

1. Cis m es, do you hear all the sound.

1. cis'' d is'' e''

2. a' g is' a' g is'

3. e' fis' e' d'

4. a g is cis fis e

Tonraum MusAik 1

Gesang

2. Cism

Hm7 E7 A D

that's all you have to do. Sing,

1 2 3 4

'cause that's all you have to do. a' g' fis' d'

e'' d'' a' a' cis'' a' g' a' d'

gis' a' fis' e' e' e' d'

cis' a' fis' e' e' e' A

Gesang

E/D A/Cis Hm7 E7 A

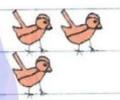
sing, happy birthday to you, happy birthday to you, happy birthday dear Mary, happy birthday to you.

1 2 3 4

gis' h' e'' a' a' a' a' a' a'

e' e' fis' cis' fis' cis' cis' A

e' e' fis' cis' fis' cis' A



Kopiervorlage



## Musikinstrumente MusAik 1

### CD-Hinweise:

- CD: «Peter und der Wolf» von Sergej Prokofjew (1891–1953), Sinfonisches Märchen für Kinder op. 67 (Kennenlernen der Melodien, der Leitmotive und der charakteristischen Instrumente).

Peter	Violine (Streicher)
Der Vogel	Querflöte
Die Ente	Oboe
Die Katze	Klarinetteder
Grossvater	Fagott
Der Wolf	Horn (Hörner)
Jäger (Gewehrschüsse)	Pauken

- CD: «Karneval der Tiere» (Le Carnaval des animaux – Grande fantasia zoologique) von Camille Saint-Saëns (1835–1921)

In 14 Sätzen werden mit musikalischen Mitteln auf humorvolle Weise Tiere dargestellt.

1 Einleitung und Königsmarsch der Löwen	Klavier und Streicher
2 Hühner und Hähne	beide Klaviere, <b>Klarinette</b> , Violinen und Viola
3 Halbesel (schnelle Tiere)	beide Klaviere
4 Schildkröten	Klavier und Streicher
5 Der Elefant	beide Klaviere und Kontrabass
6 Känguruhs	beide Klaviere
7 Aquarium	beide Klaviere, alle Streicher (ausgenommen Kontrabass), Flöte und Celesta (Klavierglockenspiel)
8 Persönlichkeiten mit langen Ohren	Violinen
9 Der Kuckuck im tiefen Wald	beide Klaviere und <b>Klarinette</b>
10 Vogelhaus	<b>Flöte</b> , beide Klaviere und alle Streicher
11 Klavierspieler	Klavier und Streicher
12 Fossilien	beide Klaviere, alle Streicher, <b>Klarinette</b> und Xylophon
13 Der Schwan	Violoncello und beide Klaviere
14 Finale	alle Instrumente

Musikinstrumente MusAik 1

Eva Berger

33

Drei Chinesen mit dem Kontrabass

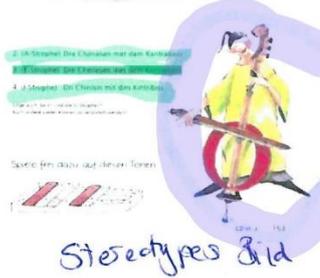
Drei Chinesen mit dem Kontrabass



KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)

Die Schülerinnen und Schüler können

- beim Bau von einfachen Instrumenten Gesetzmässigkeiten der Klangerzeugung (zupfen, streichen) erfahren und anwenden.
- ausgewählte Saiteninstrumente unterscheiden und benennen.



Drei Chinesen mit dem Kontrabass (Sing mit! Ausgabe 2011, S. 163)



S. 86-89

Evtl. Gitarre, evtl. Streichinstrument, evtl. StreichsALTER und Ukulele, Klangstäbe (Stabspiel oder Boomwhackers), Memory-Bildersammlung (Kopiervorlagen)



ERLEBEN UND HANDELN

S. 86 und 87 «Der Kontrabass» und seine Einzelteile, «Der Kontrabass und seine Geschwister»



Variante 1 (Besuch eines Gitarristen)

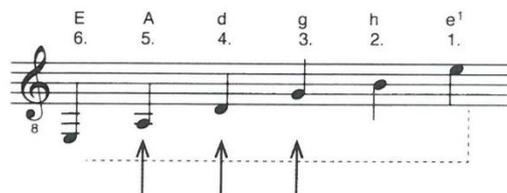
Besuch eines Gitarristen im Klassenzimmer (evtl. Lehrperson, Kind aus der eigenen Klasse, jemand aus der Familie, aus der Verwandtschaft, aus der Bekanntschaft).

Instrument wird vorgestellt und gespielt.

Zum Abschluss wird das Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass» eingeübt.

Der Gitarrist begleitet uns mit dem Spiel auf den leeren Saiten: D, A, G. (Die 1., 2., 6. Saite werden nicht gebraucht.) Begleitung: D-D-A-A-A-D-D-D-D-G-G-A-A-D-D. (Es wird ein Ton pro Takt gespielt.)

Variante: Harmonische Begleitung



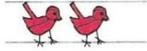
Im Lied spielen die drei Chinesen auf dem Kontrabass (und nicht auf der Gitarre).

Die Kinder erhalten das Instrumentenpuzzle (siehe Kopiervorlage, Begleitmaterial S. 43).

Die Teile werden ausgeschnitten und auf das dafür vorgesehene Blatt im Arbeitsheft (S. 86) gelegt (dann geklebt).

- Kinder beraten sich mit dem Banknachbarn: «Kennst du dieses Instrument? Kennst du ein ähnliches Instrument? Weisst du, wie man es spielt? Weisst du, aus welchem Material es gemacht ist? Weisst du, wie gross es ist?»
- Die Lehrperson zeigt eine Abbildung (siehe Begleitmaterial, Kopiervorlage S. 44) des zusammengesetzten Instrumentes und dessen drei Familienmitglieder.
- Schaut genau hin! Welches der vier Instrumente ist genau gleich wie euer aufgeklebtes Instrument?
- Im Kreis wird das Gesprächsergebnis aus der vorangegangenen Partnerdiskussion mitgeteilt.
- Nachdem die Lösung gefunden ist, können der Kontrabass und seine Familienmitglieder genauer betrachtet und benannt werden (Arbeitsheft, Arbeitsblatt «Der Kontrabass und seine Geschwister», S. 87).

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen



## Musikinstrumente MusAik 1

### Variante 2 (Besuch eines Kontrabassisten)

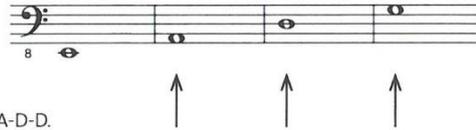
Besuch eines Kontrabassisten im Klassenzimmer. Instrument wird vorgestellt und gespielt.

Zum Abschluss wird das Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass» eingeübt.

Begleitet uns der Kontrabassist?

Mit den drei leeren Saiten D, A, G lässt sich dieses Lied ganz einfach begleiten.

(Die vierte Saite, die E-Saite, braucht man nicht dazu.)



Begleitung: D-D-A-A-A-D-D-D-D-G-G-A-A-D-D.

(Es wird ein Ton pro Takt gespielt.)

- Die Kinder erhalten das Instrumentenpuzzle (siehe Kopiervorlage, Begleitmaterial S. 43). Die Teile werden ausgeschnitten und auf das dafür vorgesehene Blatt im Arbeitsheft (S. 86) gelegt (dann geklebt).
- Die Lehrperson zeigt eine Abbildung (siehe Begleitmaterial S. 44) des Kontrabasses und dessen drei Familienmitglieder.
- Schaut genau hin! Welches der vier Instrumente auf der Abbildung ist genau dasselbe wie euer aufgeklebtes Instrument?
- Nachdem die Lösung gefunden ist, können der Kontrabass und seine Familienmitglieder genauer betrachtet und benannt werden (Arbeitsheft, Arbeitsblatt «Der Kontrabass und seine Geschwister», S. 87).

### Variante 3 (Besuch eines Violinisten, Bratschisten oder Cellisten)

Besuch eines Violinisten, Bratschisten oder eines Cellisten im Klassenzimmer.

Instrument wird vorgestellt und gespielt.

Die Lehrperson zeigt eine Abbildung (Anhang, Begleitmaterial S. 44) des vorgestellten Instrumentes und dessen drei Familienmitglieder. Wie heisst das grösste Familienmitglied?

- Falls der Name des Instrumentes bis jetzt noch nicht gefunden wurde, finden wir ihn im Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass».
- Liedeneinführung: Zeile um Zeile wird von der Lehrperson vorgesungen. Bei der Wiederholung der Zeile versuchen die Kinder bereits mitzusingen.
- Die Kinder erhalten das Instrumentenpuzzle (siehe Kopiervorlage, Begleitmaterial S. 43). Die Teile werden ausgeschnitten und auf das dafür vorgesehene Blatt im Arbeitsheft (S. 86) gelegt (dann geklebt).
- Die Lehrperson zeigt eine Abbildung (siehe Begleitmaterial S. 44) des zusammengesetzten Instrumentes und dessen drei Familienmitglieder.
- Schaut genau hin! Welches der vier Instrumente ist genau gleich wie euer aufgeklebtes Instrument? Welches Instrument ist dasselbe wie das unseres Gastes?
- Nachdem die Lösungen gefunden sind, können der Kontrabass und seine Familienmitglieder genauer betrachtet und benannt werden (Arbeitsheft, Arbeitsblatt «Der Kontrabass und seine Geschwister», S. 87).

### Variante 4 (ohne Besuch eines Instrumentalisten)

Die Kinder erhalten das Instrumentenpuzzle (siehe Kopiervorlage, Begleitmaterial S. 43).

Die Teile werden ausgeschnitten und auf das dafür vorgesehene Blatt im Schülerheft (S. 86) gelegt (dann geklebt).

Kinder beraten sich mit dem Banknachbarn: «Kennst du dieses Instrument? Kennst du ein ähnliches Instrument? Weisst du, wie man es spielt? Weisst du, aus welchem Material es gemacht ist? Weisst du, wie gross es ist? Weisst du, wie es heisst?»

- Die Lehrperson zeigt eine Abbildung (siehe Begleitmaterial S. 44) des zusammengesetzten Instrumentes und dessen drei Familienmitglieder.
- Schaut genau hin! Welches der vier Instrumente ist genau gleich wie euer aufgeklebtes Instrument?

## Musikinstrumente MusAik 1

35



- Im Kreis werden die Gesprächsergebnisse aus der vorangegangenen Partnerdiskussion mitgeteilt.
- Falls der Name des Instrumentes bis jetzt noch nicht gefunden wurde, finden wir ihn im Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass».
- Liedeinführung: Zeile um Zeile wird von der Lehrperson vorgesungen. Bei der Wiederholung der Zeilen versuchen die Kinder bereits mitzusingen.
- Nachdem die Lösung gefunden ist, können der Kontrabass und seine Familienmitglieder genauer betrachtet und benannt werden (Arbeitsheft, Arbeitsblatt «Der Kontrabass und seine Geschwister», S. 87).

Anhand der Tonbeispiele «Der Elefant» (aus dem «Karneval der Tiere» von C. Saint-Saëns) und «24 Capricci» (Niccolò Paganini) Kontrabass und Violine heraushören.

**Musikstück CD 1, Track 6: «Der Elefant»** (Kontrabass und Klavier)

**CD 2, Track 16: «24 Capricci»** für Violine solo, op. 1, Nr. 24 (Tema, Quasi Presto – Variazioni – Finale) in a-Moll, **N. Paganini** (1782–1840)

Hörbeispiel «Der Elefant»: Zur Musik zusammen mit dem Kontrabass streichende Bewegungen in die Luft «zeichnen».

Hörbeispiel «24 Capricci»: Die Kinder imitieren das Geigenspiel. Kannst du die Stelle, bei der in ganz schnellem Wechsel gestrichen und gezupft wird, heraushören?

Kannst du den Unterschied der gehörten Instrumente beschreiben?

Wieso tönt die Violine höher als der Kontrabass? Hilft uns das Bild dabei? Wie spielt man das jeweilige Instrument? Worin unterscheiden sich Violine und Kontrabass?

### ● ÜBEN UND KÖNNEN

S. 86 «Der Kontrabass», S. 88 «Ähnliche Instrumente»

- Die einzelnen Bestandteile der Instrumente werden im Klassenverband erarbeitet und beschriftet. Schüler arbeiten im Schülerheft (Arbeitsblatt «Der Kontrabass», S. 86).
- Umkreise die Instrumente, die eine Ähnlichkeit mit dem Kontrabass und seinen Familienmitgliedern aufweisen (Schülerheft «Ähnliche Instrumente», S. 88).

### ● WISSEN

Wir haben einige Instrumente angeschaut. Obwohl diese unterschiedlich klingen und verschiedene Formen aufweisen, haben sie doch alle eine Gemeinsamkeit. Welche? Suche nach einem Namen für diese Instrumente.

(Tipp: Wir kennen bereits die Blasinstrumente.)

### ● BEGRIFF

Saiteninstrumente



**StreichsALTER und Ukulele als Begleitinstrumente zum Lied «Drei Chinesen mit dem Kontrabass»**

Die Begleitung mit den Tönen «D-A-G» lässt sich ganz einfach auf einem StreichsALTER spielen.  
Für das Spiel auf den leeren Saiten der Ukulele (Besaitung: G, C, E, A) eignen sich folgende Töne zum Zupfen: D-D-E-E-E-E-D-D-D-D-G-G-E-E-D-D (pro Takt wird ein Ton gespielt).

**«All make music with instruments»**

Hinter welchem englischen Wort versteckt sich der Kontrabass?

*Verknüpfung Deutsch-Englisch*

G      Em      C      G      G      Em

All make mu - sic with in - stru - ments. Blow the trum - pets and

Am7      D      G      Em      C      G

beat the drum. Let's make mu - sic with in - stru - ments.

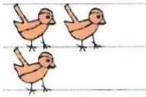
G      Em      D      Schluss G      C      G      C      G

String the vi - o - lin and strum the gui - tar. Pi - a - no and sa - xo - phone,

C      G      A7      D7      Impro

dou - ble bass and hun - ting horn. (du, du, du.)

Text und Musik:  
Eva Berger



Kennet dir das Gschichtli scho

**K**ennet dir das Gschichtli scho

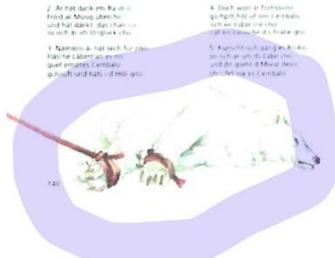
*Veraltete, abwertende Fremdenbezeichnung*



Kennet dir das Gschichtli scho (Sing mit! Ausgabe 2011, S. 140)



S. 90–94



KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)

Die Schülerinnen und Schüler können

- Tasteninstrumente (Papiertastatur) ausprobieren und Erfahrungen im Umgang und Spiel sammeln.
- ausgewählte Tasteninstrumente unterscheiden und benennen.



Evtl. Tasteninstrumente, Klangstäbe (Stabspiel, Boomwhackers, Mundharmonikas). Memory-Bildersammlung (Kopiervorlagen)

● ERLEBEN UND HANDELN

- Folgendes Liedchen wird von der Lehrperson vorgesungen und theatralisch dargestellt:

Ach, oh weh, wiä isch das chalt,  
do im i - sig chal - te Land!  
So viel Schnee liit u - me - nand.  
S'früürt eim grad dur s'gan - zi Gwand.

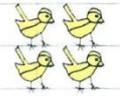
- Das Lied mehrmals wiederholen, die Kinder singen mit und ahmen die Bewegungen der Lehrperson nach.
- Zum Liedtext passend können folgende Übungen vor- und nachgemacht werden.  
Lockerung: – Sich warm reiben, Arme überkreuzt um den eigenen Oberkörper werfen.  
– Schnee vom Körper abklopfen, dazwischen Hände reiben und in die Hände klatschen.  
– Die kalten Füße wärmen, indem an Ort (immer schneller werdend) getreten wird.  
– Hochspringen und Schneeflocken einfangen.  
Atmung: – Schneeflocken wegpusten.  
– Handflächen wärmend anhauchen.  
Stimme: – Vor Kälte bibbern «brrr».  
– Glissandi auf «uhhh», «phu»...
- Gemeinsam wird das Lied «Kennet dir das Gschichtli scho» von Mani Matter ein- bis zweimal angehört. Die Kinder versuchen, möglichst viel vom Text zu verstehen.



Musikstück CD 2, Track 17: «Kennet dir das Gschichtli scho», Mani Matter

- Können die Kinder die Geschichte nacherzählen oder kennen sie die Geschichte bereits?
- Die Lehrperson liest die Strophen im eigenen Dialekt vor. Die Kinder achten auf Wörter, deren Sinn sie nicht verstehen. Diese werden im Anschluss erläutert (Grönland → Weltkarte, Lebertran → Walfischfett, Eskimo → Bewohner des nördlichen Polarkreises, Moral → Sinn, Fortissimo → Lautstärkenbezeichnung, Cembalo → Abb. s. KV S. 52).

Musikinstrumente MusAik 1



- Während die Kinder den Liedtext rhythmisch sprechen und mit ihren Instrumenten spielen, singt oder spielt die Lehrperson die Liedmelodie.
- Beim zweiten Durchgang versuchen die Kinder mitzusingen.

● ÜBEN UND KÖNNEN

- **Bildbesprechung von Rio. Wahrzeichen von Rio nennen.** Die Wahrzeichen rhythmisiert sprechen.



Ri - o Zuckerhut Rio de Janeiro Christusfigur Copacabana

- Die notierten Rhythmen werden gemeinsam auf den Instrumenten gespielt.
- Einzelne Pattern (notiert auf Blatt, siehe Begleitmaterial S. 63) werden auf Gruppen verteilt. Jede Gruppe darf ihren Rhythmus vorspielen.
- Die eine Gruppe spielt ihren Rhythmus, die andere singt dazu das Lied.
- Jede Gruppe darf einmal das Lied begleiten.
- Zwei Gruppen begleiten das Lied: Eine Gruppe begleitet die Strophe, die andere den Refrain oder die eine Gruppe begleitet jeweils die Wiederholung.
- Vier Gruppen begleiten die vier Teile des Liedes.
- Jede Gruppe spielt nacheinander ihre vier ausgewählten Pattern. Dieser Ablauf wird dreimal wiederholt, bis die Lehrperson das Lied einmal gesungen hat. Gruppenreihenfolge variieren.
- Zwei Gruppen spielen gleichzeitig ihre Pattern. Die andere Kinder singen.
- Aus jeder Gruppe übernimmt ein Kind alleine das Pattern. Die Pattern werden gleichzeitig gespielt, während die restlichen Kinder das Lied singen.
- Die Wortrhythmen werden auf das Stabspiel übertragen. Die folgenden zwei Ostinati werden rhythmisch variiert.

Stabspiel-Ostinato 1:

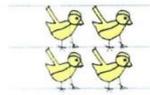
Ri - o, Ri - o, ...  
Sam - ba, Sam - ba, ...

Rhythmische Varianten:

1. Chris-tus - fi - gur, ...
2. Sin - gen die Leut', ...
3. Sam - ba Bra - sil, ...
4. Sam - ba le - le, ...

## Musikinstrumente MusAik 1

61



## ▲ VARIIERENDES WIEDERHOLEN

**Zeitliche Gestaltung**

- Takt 3 und 4 werden nicht gesungen, sondern nur rhythmisch auf einem bestimmten Instrument wiedergegeben. Bei der Wiederholung singen die Kinder den Namen des gehörten Instrumentes, z.B. «Bongos in der Ferne», «Triangel in der Ferne», «Agogos in der Ferne». Memory-Karten S. 67–72 miteinbeziehen.
- Refrain: In Takt 1 und 3 werden der dritte und der vierte Achtel von einem Instrument gespielt und nicht gesungen.



- Refrain: In Takt 1 und 3 werden alle vier Achtel von einem Instrument gespielt und nicht gesungen.



S. 95–96 Schlaginstrumente erkennen und benennen.

**Klangliche Gestaltung**

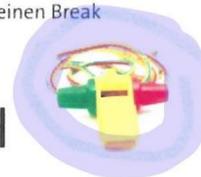
- Einteilung: Ordnen nach Klangmaterial (Fell, Metall, Holz.) (Memory-Karten S. 67–72 miteinbeziehen.)

S. 97 «Suche und zähle auf».

- Bau dir selber ein Schlaginstrument. Uns fehlen Rasseln. Baue eine. Selbst gefertigte Instrumente aus diversen Gefässen wie Dosen, Büchsen, Joghurtbechern etc. können das Instrumentarium bereichern. (Literaturhinweis: siehe Begleitmaterial S. 75)
- Ordnen nach bestimmter und unbestimmter Tonhöhe.

**Formale Gestaltung**

- Strophen 2 bis 8 aus dem Singbuch mit den jeweiligen Instrumenten begleiten (Pattern). Mit einer Apito (Sambatrillerpfeife, Trillerpfeife, Blockflötenkopf) wird das Signal für einen Break (zwei- bis viertaktiges Instrumentensolo) gegeben.



- Break kann auch für mehrere Instrumente gleichzeitig genutzt werden.
- Erfinde weitere Strophen für die selbst gebauten (benannten) Instrumente.
- Vorspiel, Zwischenspiel und Nachspiel mit Pattern gestalten.
- Neue Strophentexte erfinden, z.B. «Schon hört man in Rio «Klatschen» in der Ferne...», «Schon hört man in Rio «Tänzer» in der Ferne...», «Schon hört man in Rio «Glocken» in der Ferne...»

**Dynamische Gestaltung**

- Der Sambazug kommt immer näher, das Lied wird immer lauter gesungen.
- Der Sambazug entfernt sich, das Lied wird immer leiser gesungen.

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

Musikinstrumente MusAik 1

63



Kopiervorlage

Rhythmuspattern

Ri - o

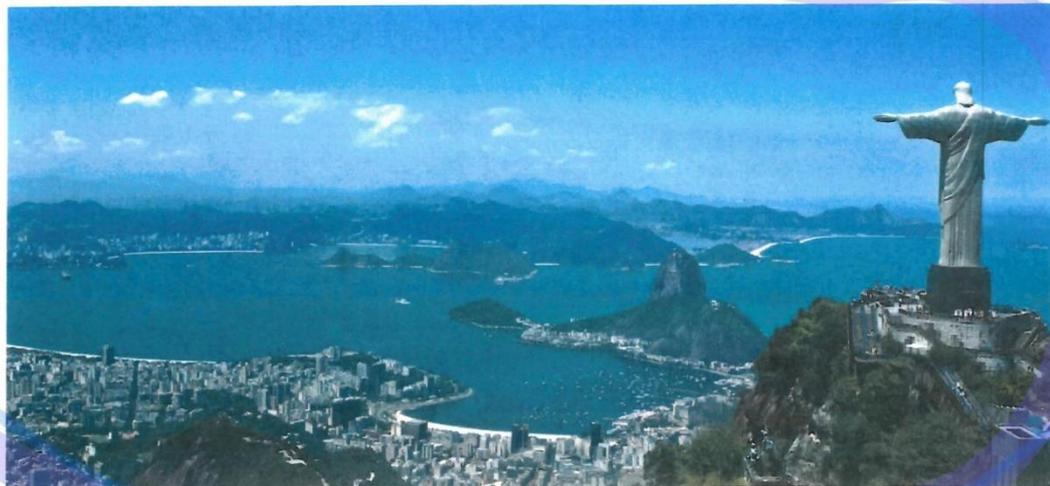
Zu - cker - hut

Ri - o de Ja - nei - ro

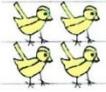
Chris - tus - fi - gur

Co - pa - ca - ba - na

Rio de Janeiro



Musikinstrumente MusAik 1



Musik: Eva Berger  
Text: Helena Reisp

«Samba le-le»

Refrain

Em Am7 D G

Sam - ba le - le \_\_\_ Sam - ba le - le \_\_\_

Em Am7 H7 Em

Sam - ba le - le \_\_\_ Sam - ba, Sam - ba, le - le - le - le - le.

Strophe

E Am D G

Chumm mit! Mir gönd uf Ri - o, Co - pa - ca - ba - na rüeft scho.

Em Am

Döt chasch schwüm - me, tau - che, plan - sche und wenn Luscht häsch au grad

H7 Em

Sam - ba tan - zä bis i d'Nacht.

*Rio wird mit Lebensfreude, Tanzen und Ferien in Verbindung gebracht.*



S. 98 «Bilderrätsel» und S. 99 «Suche die Instrumente» als Abschluss der Instrumentenkunde.

Menschen und ihre Musik MusAik 1

Barbara Merki



Hello my friends

Two staves of musical notation in G major, 4/4 time. The first staff is the melody with lyrics: "Hel-lo my friends, how are you?". The second staff is the accompaniment with lyrics: "Say your name and we'll clap for you". Chords D, G, D, A7, and D are indicated above the notes.

**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Musik des Musikers «Edward» mit Stimme, Bewegungen und Instrumenten umsetzen.
- Musik von Edward Elgar hörend wahrnehmen, dazu eigene Gestaltungen zeigen und einen Bezug zur Lebenswelt von Edward Elgar herstellen.



Hello my friends (S. 12)



Ball, evtl. (Papier-)Krone, Material für Bau von Klangstäben (siehe Begleitmaterial S. 13), Farbstifte oder Filzstifte, A4-Blätter, klingendes Material (z.B. Tische)

**Vorbereitung:** Mit den Kindern Dachlatten und Schlägel zusägen, Stützteil basteln (siehe Bauanleitung Klangstäbe im Begleitmaterial S. 13)

**ERLEBEN UND HANDELN**

- Die Lehrperson erzählt die Geschichte von Edward und seiner Musik: Weit weg von hier lebt ein Junge, der genau so alt ist wie ihr. Er heisst Edward. Er steht immer ganz früh am Morgen auf. Dann streckt er sich nach allen Seiten (Kinder strecken sich). Edward sagt nicht: «Guten Morgen!» Edward sagt: «Good morning!» (Kinder sprechen nach). Edward sagt auch nicht: «Hallo!» Edward sagt «Hello!» (Kinder sprechen nach). Und Edward sagt auch nicht: «Wie geht es dir?» Nein, Edward sagt: «How are you?» (Kinder sprechen nach). So wie Edward sprechen die Menschen in England. Das geht also so:
  - «Good morning!» vor-, nachsprechen, zu zweit einander die Hand geben
  - «Hello!» vor-, nachsprechen, einander zuwinken
  - «How are you?» zu zweit zueinander sprechen

Geschichte: Barbara Merki

Edward hat viele Freunde. Sie machen zusammen ein Musik-Spiel:

Im Kreis stehen, die Lehrperson wirft einem Kind einen Ball zu, singt vor:

A single staff of musical notation in G major, 4/4 time. The melody is: "Hel-lo my friends, how are you? Say your name and we'll clap for you." Chords D, G, D, A7, and D are indicated above the notes.

Text: überliefert  
Musik: Barbara Merki

**Das heisst: Hallo meine Freunde, wie geht es euch? Sage deinen Namen – und wir klatschen für dich.**

**Spielablauf:** Das Kind mit dem Ball sagt seinen Namen. Nun klatscht die Lehrperson regelmässig in die Hände (Viertel), bis die Kinder mitklatschen. Das Kind wirft den Ball einem andern Kind zu, damit endet das Klatschen. Wieder singt die Lehrperson das Lied, das Kind mit dem Ball nennt anschliessend seinen Namen, dann gemeinsames Klatschen. Spielablauf mehrmals wiederholen, bis die Kinder mitsingen.

Textvariante: «... Sing your name and we'll clap for you.»

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St. Gallen

12



**Menschen und ihre Musik** MusAik 1

**Und in Italien? In der Türkei?**

Fremdsprachige Kinder erzählen, wie es in ihrem Heimatland aussieht.  
 Wie sprechen dort die Menschen miteinander? Kinder erzählen in ihrer Sprache.  
 Gibt es im Heimatland berühmte Musikerinnen oder Musiker?  
 Lieder aus dem Heimatland der Kinder singen (siehe auch Zusatzmaterial S. 16, 17), Musik aus dem Land anhören, zur Musik musizieren mit Körperinstrumenten, klingendem Material (z.B. Handspiel auf Tisch), Rhythmusinstrumenten (z.B. Claves, siehe S. 8, 9). Zur Musik tanzen.



**Musik aus China**

CD 1, Track 25: «Jasmine Flower». Musik mit dem chinesischen Saiteninstrument Erhu (David O'Brien) und Zither und Harfe

Auf die Musik hören. Sich zur Musik bewegen (schwingende, fließende Bewegungen, Drehungen...). Sich zur Musik mit Chiffon-Tüchern bewegen.

Das Musikstück heisst «Jasmine Flower», hat also einen «Blumennamen». Blumen wachsen, richten sich auf zur Sonne, wiegen sich im Wind, werden fortgetragen ... Mit Bewegungen zur Musik darstellen.

Darstellungen / Bewegungen zur Musik nach den Ideen der Kinder.



Ausgewählte / weitere Spielformen zum Lerninhalt Menschen und ihre Musik sind in den Film-Sequenzen zu sehen.



**Hello my friends**

Text: überliefert  
 Bearbeitung und Musik:  
 Barbara Merki

Musical notation for "Hello my friends" with lyrics and chords (D, G, D, A7, D).

Hel-lo my friends, how are you? Say\* your name and we'll clap for you.  
 and we'll slap for you.  
 and we'll stamp for you.  
 and we'll hum for you.  
 and we'll sing for you.  
 and we'll play for you.

\*Sing

Menschen und ihre Musik MusAik 1

15



Hand- und Fingerspiele

Text: überliefert **Abzählreim**

One, Two

One, two,  
Sky blue,  
All out (in)  
But you!

Text: überliefert **Clap your hands**

1. **Clap, clap, clap your hands**  
As **slowly** as you can.  
**Clap, clap, clap your hands**  
As **quickly** as you can.
2. **Shake** ...
3. **Roll** ...
4. **Rub** ...
5. **Wiggle your fingers** ...
6. **Pound your fists** ...

Klatschen, die Hände schütteln, drehen, reiben, mit den Fingern «wackeln», Fauste machen ...

Text: überliefert **Rickety, Ticky**

**Rickety, tickety, look at me.**  
**How many fingers do you see?**

SINGLISH

**Walking, walking** (nach der Melodie von «Bruder Jakob»)

Text und Musik: überliefert

Mit anderem Text:

There is thunder, there is thunder,  
hear it roar, hear it roar,  
Pitter, patter, rain drops,  
Pitter, patter, rain drops,  
I'm all wet! I'm all wet!

Mit den Handflächen auf den Boden schlagen («Donner»).

Beidhändig schnell auf Knie patschen («Regen fällt»).

Regen von den Händen abschütteln («Ich bin ganz nass.»)

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Where is Thumbkin? Where is Thumbkin?<br/>Here I am, here I am;<br/>How are you today, sir?<br/>Very well, I thank you,<br/>Run away, run away.</li> <li>2. Where is Pointer ...</li> <li>3. Where is Tall Man ...</li> <li>4. Where is Ring Man ...</li> <li>5. Where is Baby ...</li> <li>6. Where are all the Men?</li> </ol> | <p>Die Finger sind hinter dem Rücken versteckt.<br/>Zuerst den einen, dann den andern Daumen zeigen.<br/>Der eine Daumen verbeugt sich vor dem andern.<br/>Der andere Daumen verbeugt sich.<br/>Zuerst verschwindet der eine, dann der andere Daumen.<br/>Die Finger der Reihe nach durchspielen. Evtl. Gesichter auf Fingerkuppen oder Fingernägel malen.</p> <p>(«Thumbkin» → Daumen. «Pointer» → Zeigefinger.<br/>«Tall Man» → Mittelfinger. «Ring Man» → Ringfinger.<br/>«Baby» → kleiner Finger)</p> |
|--|---|

MusAik 1  
© Lenzmittelverlag  
St.Gallen

Menschen und ihre Musik MusAik 1



Follow me

Text und Musik: überliefert

Fol - low me, fol - low me and do just as I do,  
 When I'm done, I'll step a - side and then we'll fol - low you.

In einer Reihe gehen, das vorderste Kind zeigt vor (z.B. klatschen zum Gehen / hüpfen / schleichen / sich drehen...), die andern Kinder ahmen nach. Nach einem Lieddurchgang geht das vorderste Kind an das Ende der Kolonne, das nächste Kind wird zum «Leader».

Aus Italien

Vieni sul mar

Text und Musik: überliefert

1. Ah! Vie - ni sul mar!  
 Si vie - ni a vo - gar.  
 Vie - ni, ch'è pla - ci - da l'on - da del mar.  
 Oh, bel ma - ri - nar!

- 2. Già i pescator son pronti al lavor, gettan le reti nell'onda del mar. Su, vieni a vogar!

Im Lied wird vom Rudern auf dem Meer gesungen und wie schön das Meer ist. Die Fischer sind schon an der Arbeit und werfen ihre Netze aus. Komm auf das Meer! Komm rudern!

## Menschen und ihre Musik MusAik 1

17



## Aus der Türkei

## Mini mini bir kuş

Musical score for "Mini mini bir kuş" in G major, 2/4 time. The score consists of three staves of music with lyrics underneath. Chords are indicated above the notes.

Text und Musik: überliefert

Mi-ni mi-ni bir kuş don - muş - tu, pen - ce - re - me kon - muş - tu.  
 Al - dim o - nu i - çe - ri - ye, çık çık çık çık öt - sün di - ye.  
 Pr pr e - der - ken can - lan - dı, el - le - rim bak boş kal - dı.

## Aussprache:

Mini mini bir kusch donmuschtu, pentschereme konmuschtu.

Aldem onu itscherije, tschik tschik tschik tschik ötsün dije.

Pr pr ederken tschanlande, ellerim bak bosch kalde.

*Im Lied wird von einem kleinen Vogel gesungen, der friert und sich an mein Fenster setzt. Ich nehme ihn herein, damit er wieder pfeifen kann. Er fliegt davon, schon erholt – und meine Hände sind leer.*

kuş: Vogel

## Aus...

...dem Heimatland der Kinder

## Hinweise

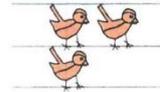
- Edward Elgar (1857–1934) erhielt durch das Leben in London entscheidende Anregungen. Er schrieb den ersten Orchestermarsch («Pomp and Circumstance Military March», Op. 39, Nr. 1, vgl. CD 2, Track 13) zu Beginn der Regierungszeit von König Edward VII. In Verbindung mit dem Text «Land of Hope and Glory» von A. C. Benson wurde der Marsch zu einer Art zweiter Nationalhymne.
- Musik begegnen heisst Menschen, Orten, Leben begegnen.

Menschen und ihre Musik MusAik 1

Eva Berger

31

Das klinget so herrlich



**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

Die Schülerinnen und Schüler können

- bei exemplarischen Musikbeispielen eines Komponisten (Mozart) hörend und recherchierend Eindrücke sammeln und durch eigenes Singen und Musizieren deren Eigenheiten erleben.
- exemplarische Musikstücke in Bezug zu Vergangenheit und Gegenwart setzen und kennen das Lebensbild eines Hauptvertreters der «Klassischen Musik».

Das klinget so herrlich



Das klinget so herrlich (Sing mit! Version 2011, S. 138)



S. 102 und 103



Apfel, Messer, Klangstäbe (Bass), Cymbeln, Boomwhackers, Glockenspiel, Blockflöte, div. Rhythmusinstrumente

**ERLEBEN UND HANDELN**

- Schätzfrage: Wie viele Kerne hat es in einem Apfel? Apfel zerschneiden (quer). Kernchen zählen. (Im Normalfall sind es deren 10.)
- Wie sind die Kernchen angeordnet? (In fünf Kerngehäusen).
- Als Auflösung und Merksatz: Text des Liedes «In meinem kleinen Apfel» (Sing mit! S. 139) rhythmisch sprechen.

- Mit Klangstäben (Bass) oder Boomwhackers Lied in halben Noten begleiten: D-D, A-A, A-A, D-D, D-D, G-G, D-A, D
- Die weiteren Strophen des Liedes, die am Apfel den Jahreskreislauf der Natur aufzeigen, bis hin zum glückseligen Wunsch, einst einen Weihnachtsbaum schmücken zu dürfen, einüben.

2. In jedem Stübchen wohnen  
zwei Kernchen schwarz und klein,  
die liegen drin und träumen  
vom lieben Sonnenschein.

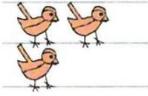
3. Sie träumen auch noch weiter  
gar einen schönen Traum,  
wie sie einst werden hängen  
am lieben Weihnachtsbaum.

Text: Else Fromm

MusAik 1  
© Lehrmittelverlag  
St.Gallen

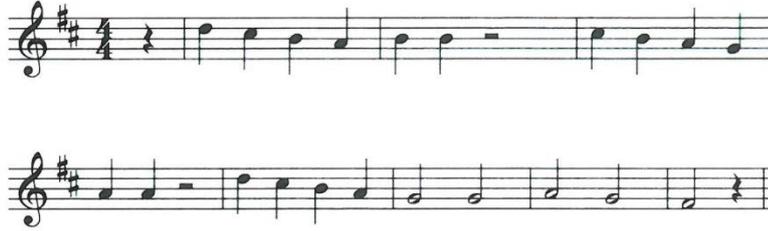
32

## Menschen und ihre Musik MusAik 1



- Das Lied mit der Überstimme begleiten (Glockenspiel, Blockflöte) oder auf «du, du» singen:

Begleitung:  
Eva Berger



- Dieses Lied ist in Anlehnung an das Lied «Das klinget so herrlich» entstanden. Hören wir uns das Original an.



CD 2, Track 20: «Das klinget so herrlich» aus der Zauberflöte von W. A. Mozart aus «Sing mit!»

- Welches Instrument kann man gut heraushören? (Glockenspiel).
- «Das klinget so herrlich» wird mit «In meinem kleinen Apfel» verglichen. Evtl. Singbuch nehmen, S. 138/139.
- «Das klinget so herrlich» wird gesungen.
- Dieses Lied erklingt in der Zauberflöte von Mozart. In einer verzweifelten Situation lässt Papageno sein Glockenspiel erklingen. Monostatos und seine Sklaven reagieren erstaunt und lauschen dem lieblichen Spiel. Die Sklaven stimmen singend ein und beginnen zu tanzen, anstatt Papageno zu fesseln ... → Operninhalt erzählen.

*Nied Kerkert*

#### Opernhandlung «Die Zauberflöte» (Libretto von Johann Emanuel Schikaneder)

Uraufführung in Wien 1791. Die Handlung spielt in märchenhaften Zeiten, vor langer, langer Zeit (in Ägypten). Gute und böse Mächte stehen sich in diesem Märchen gegenüber. Hier haben wir den Sonnenpriester Sarastro mit seinen Männern und dort die Königin der Nacht mit ihren Damen. Gutes und Böses findet man bei beiden. Sarastro hält sich Sklaven, bestraft hart, wenn ihm jemand nicht gehorcht, und hat die Tochter der Königin der Nacht entführt und hält sie gefangen. Die Königin der Nacht liebt ihre Tochter und hasst Sarastro. Der Grund ihres Hasses auf Sarastro ist folgender: Ihr Mann, Herrscher über das Reich der Sterne, hinterlässt nach seinem Tod Sarastro die Macht über den Sonnenkreis, denn er will diese Macht in Männerherrschaft wissen. Das macht die Königin der Nacht eifersüchtig und zornig. Sarastro behauptet nun, dass nur eine Entführung Pamina vor ihrer unberechenbaren Mutter schützt.

Mit zwei Zauberinstrumenten ausgerüstet, brechen Prinz Tamino (mit einer Zauberflöte) und sein Gefolgsmann, der Vogelfänger Papageno (mit einem Glockenspiel), der für die Königin der Nacht Vögel fängt und davon leben kann, ins Reich Sarastros auf. Die zwei Instrumente öffnen ihnen den Weg zur gefangenen Pamina. Mit Hilfe der Zauberflöte überwindet das sich gefundene Paar (Tamino und Pamina) alle Prüfungen (Feuer-, Wasserprüfung), die sie bestehen müssen, um ins Reich des Lichtes aufgenommen zu werden. Papageno wird mit seiner ihm versprochenen Papagena glücklich.



Menschen und ihre Musik MusAik 1



Edward kann mit seinen Händen, Füssen und mit seiner Stimme auch andere Musik erfinden:

Text: überliefert  
 Bearbeitung  
 und Musik:  
 Barbara Merki

D G D A7 D

HeHo my friends, how are you? Say\* your name and we'll slap for you.  
 and we'll stamp for you.  
 and we'll hum for you.  
 and we'll sing for you.

\*Sing

Nach der Namensnennung auf Oberschenkel oder Oberkörper patschen («slap») / stampfen («stamp») / Töne, Melodien nach eigenen Ideen summen («hum») / Töne, Melodien nach eigenen Ideen singen («sing»).

Edward wird grösser. Eines Tages steigt er in den Zug und fährt nach London. London ist eine grosse Stadt in England. In London erlebt Edward viel Neues. Und alles, was er sieht und hört, gibt ihm Ideen für seine Musik:

Bilder gross zeigen:



In London hat es eine Brücke mit zwei grossen Türmen. Je zwei Kinder geben einander die Hände, bilden eine «Brücke». Das Lied auf die Silbe «du» dem Gegenüber zusingen. Dann auf Englisch mit der Silbe «you».

Tower Bridge

*Tawistenaktionen*



Oft hat es in London Nebel. Das Lied mit stimmhaftem «ss» vor-, nachsingen.

Tower Bridge im Nebel



Von einem hohen Turm erklingt eine Glocke. Das Lied auf «bam» singen.

Parlament mit Big Ben

## Menschen und ihre Musik MusAik 1

3



Edward sieht rote Busse durch die Stadt fahren. Das Lied mit «Lippenmotor» («bw») singen, dazu «Steuerrad» mit beiden Händen lenken.

Londoner Doppeldeckerbus



In grossen Parks hört Edward Vögel pfeifen. Die Liedmelodie pfeifen.

Hyde Park



Und alle Menschen trinken gerne Tee. «Tee» heisst auf Englisch «Tea». Das Lied auf die Silbe «Tea» / «ti» singen, dazu Trinkbewegung mit einer «Tasse Tee».

Englische Teetasse



Besonders gut gefallen Edward die Wächter vor dem Palast. Edward versucht wie die Wächter zur Musik zu marschieren. Das Lied auf «ta» singen, dazu durch das Zimmer marschieren.

Parade der Bärenfellmützen vor dem Buckingham Palace



Im Palast wohnt der König. Als Edward hört, dass der König auch Edward heisst, beschliesst er, für den König einen Marsch zu schreiben. Dem König gefällt der Marsch so gut, dass er Edward in den Palast einlädt.

Buckingham Palace

4

Menschen und ihre Musik MusAik 1



Hoch über dem Palast weht die Fahne von England. Edward sieht von Weitem die Farben der Fahne. Das Lied dreimal singen: «Rot, rot, rot...» / «Blau, blau, blau...» / «Weiss, weiss, weiss...» (oder: «Blue, blue, blue...»).



Und das ist der Thronsaal im Palast. Langsam kommt der König in den Saal. Edward und alle andern Menschen im Saal stehen auf und verneigen sich vor dem König. Edward freut sich: Ganz feierlich ertönt jetzt nämlich seine Marschmusik.

Thronsaal im Buckingham Palace

Das Zimmer wird zum Thronsaal. Ein Kind (wenn möglich mit Krone) betritt als Königin oder König das Zimmer, die andern Kinder erheben und verneigen sich, schliessen sich dem majestätischen Gang der Königin / des Königs an. Zur Musik:



CD 2, Track 13: «Pomp and Circumstance Military March», Op. 39, Nr. 1 (Edward Elgar) (Ausschnitt)

● ÜBEN UND KÖNNEN

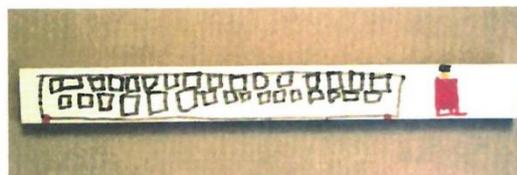
- Im Palast hängen viele Bilder. Die Bilder erzählen aus dem Leben von Menschen.

Jedes Kind malt zum Leben von Edward in London ein Bild auf eine Dachlatte (vorbereitete Dachlatten, Bauanleitung siehe Begleitmaterial S. 13). Filzstifte oder Farbstifte verwenden.

Bilder von vier- bis siebenjährigen Kindern aus Chrumbach SG:



Fahne Englands – Londoner beim Teetinken – Fahne



Bus in London mit Wächter



Fahne Englands

drei Wächter

Wächter auf Pferd

Fahne Englands

## Menschen und ihre Musik MusAik 1

7



● **WISSEN**

Edward hat nicht nur einen Vornamen, er hat auch einen Nachnamen. Er heisst Edward Elgar.  
Edward Elgar hat vor etwa hundert Jahren in England gelebt. So hat er ausgesehen:

Bild gross zeigen:



Sir Edward Elgar (1857–1934)

Und so sieht seine Musik aus, wenn sie aufgeschrieben ist:

→ Notenbild zeigen (siehe Ausschnitt Partitur im Begleitmaterial S. 14). Miteinander die Musikzeichen betrachten, beschreiben.

Edward Elgar hat sein ganzes Leben lang Musik gemacht und Musik erfunden. Er hat auch andern Menschen gezeigt, wie man Musik macht. Die Musik ist sein Beruf gewesen.

Diesen Beruf nennt man ...

● **BEGRIFF**

Musiker, Musikerin.

▲ **VARIIERENDES WIEDERHOLEN**

**Zeitliche Gestaltung**

- Die Wächter marschieren über die Brücke. «Marschieren» mit den Schlägeln spielen.
- Einer der Wächter hinkt. Mit den Schlägeln spielen (kurz-lang, kurz-lang).
- Am Königshof hat es viele Pferde. Ein Pferd galoppiert über die Brücke. Mit den Schlägeln spielen.

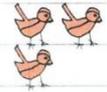
**Klangliche Gestaltung**

- Die Brücke an den Enden, in der Mitte anschlagen. Tönt die Brücke überall gleich? Wo tönt sie am schönsten?
- Die Stützen verschieben. Wann tönt die Brücke am besten?
- Tönen alle Brücken verschieden? Gibt es Brücken, die gleich tönen?



## Menschen und ihre Musik MusAik 1

33

**Wolfgang Amadeus Mozart**

Das Geburtshaus von Mozart besichtigen jährlich Tausende von Menschen in der Getreidegasse in Salzburg und bringen Mozartkugeln als Mitbringsel nach Hause.



Mozart mit sechs Jahren im Galakleid, das ihm die Kaiserin Maria Theresia geschenkt hat. (Ölbild von Pietro Antonio Lorenzoni)



Wolfgang und Nannerl am Cembalo, Vater Leopold mit Geige und Bild an der Wand von Mutter Anna Maria. (Gemälde von J. N. della Croce um 1780/81)

**Mozarts Lebenslauf** (Zusammenfassung):

Wolfgang Amadeus Mozart (der eigentlich den noch viel längeren Namen Johannes Chrysostomos Wolfgangus Theophilus Mozart trug!) wurde am 27. Januar 1756 in Salzburg – das liegt in Österreich – geboren. Der kleine Mozart spielte schon mit vier Jahren perfekt Klavier und Geige und schrieb eigene Musikstücke. Gelernt hatte er dies von seinem Vater, der selbst ein berühmter Musiker seiner Zeit war – wenn auch nicht so berühmt, wie es sein Sohn einmal werden sollte. Der kleine «Wolferl» (so nannte ihn sein Vater) und seine fünf Jahre ältere Schwester Nannerl reisten mit ihrem Vater durch ganz Europa, in einer Postkutsche natürlich. Autos gab es ja damals noch nicht. Wolferl und Nannerl mussten nicht zur Schule. Während der langen Kutschenfahrten lernten sie alles, was sie wissen mussten, von ihrem Vater. Und an den Abenden spielten sie zu dritt an unzähligen Konzerten: Wolfgang am Cembalo, der Vater die Geige und Nannerl sang dazu. Manchmal spielten die beiden Kinder auch vierhändig am Cembalo. Beinahe jeden Tag mussten die beiden auftreten, wohlgezogen und gut gelaunt sein, damit es dem adeligen Publikum gefiel. Sie trugen, wie es zu der Zeit üblich war, weisse Perücken mit Zöpfen. Wolfgang galt bald als Wunderkind.

Als Wolfgang sechs Jahre alt war, wurde er der österreichischen Kaiserin Maria Theresia im Schloss Schönbrunn vorgestellt. Er durfte der Kaiserin sogar auf die Knie sitzen, so entzückt war sie über den kleinen Künstler.

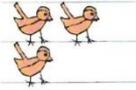
Einmal waren Wolfgang und Nannerl ohne Unterbruch mehr als drei Jahre quer durch die Länder Europas auf Konzertreisen unterwegs. Nicht immer bekamen sie Geld für ihre Auftritte, auch wenn sie es nötig gehabt hätten. Aber dafür brachten sie viele Geschenke mit nach Hause. Wolfgang besass eine ganze Taschenuhrensammlung.

Schon mit 13 Jahren wurde Wolfgang Konzertmeister und später auch Hoforganist beim Fürsterzbischof in Salzburg.

Mit 14 Jahren bekam Wolfgang vom Papst persönlich in Rom ein Ordenskreuz und wurde sogar zum «Ritter vom Goldenen Sporn» ernannt – eine sehr hohe Auszeichnung –, weil er eine Komposition aus dem Gedächtnis aufschreiben konnte, obwohl er sie nur ein einziges Mal gehört hatte.

34

## Menschen und ihre Musik MusAik 1



Mozart hatte in den kommenden Jahren viel Erfolg. Er war einer der besten Pianisten der Welt und hatte sehr viel Geld. Mit 25 Jahren zog er nach Wien. Dort lebte er als freischaffender Künstler und erhielt viele gute Aufträge von Königshäusern. Er gab aber auch viel Geld aus, und weil er in seinen Opern die vornehme Gesellschaft auch kritisierte, wendeten sich das Publikum und seine adligen Auftraggeber zunehmend von ihm ab.

Die Kompositionsaufträge gingen zurück. Er hatte immer weniger Schüler, die finanzielle Lage wurde schwierig.

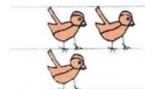
Mit der heute noch viel gespielten Oper «Die Zauberflöte» feierte Wolfgang Amadeus Mozart zwar nochmals einen grossen Erfolg. Kurz darauf aber starb er, mit nur 35 Jahren im Dezember 1791, vom Glück verlassen. Er hinterliess seine Frau Constanze mit zwei noch kleinen Söhnen. Weil kein Geld mehr da war, wurde Wolfgang Amadeus Mozart – das einst so gefeierte Wunderkind – in einem Armengrab beerdigt.

Würde man alle Notenblätter aneinanderlegen, die der heute wohl berühmteste Komponist seiner Zeit in seinem kurzen Leben in rund 600 Musikwerken geschrieben hatte, könnte man einer Papierbahn von acht Kilometern Länge entlangspazieren.

Das Leben von Mozart kann anhand einer Bildersammlung (siehe Google) erzählt werden.



Menschen und ihre Musik MusAik 1



Bona nox

1. G C D G

Bo - na nox! Bist a rech - ter Ox; bo - na

2. G C D G

not - te, lie - be Lot - te, bonne nuit, pfui, pfui, good night, good

3. G C D G

night, heut' müss ma no weit; gu - te Nacht, gu - te Nacht, s'wird höchs - te Zeit; gu - te Nacht,

4. G C D G

schlaf fei g'sund und bleib recht ku - gel - rund.



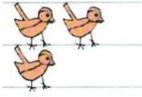
Kanon von  
W. A. Mozart  
Textbearbeitung:  
unbekannter  
Verfasser

Der Kanontext stammt grösstenteils aus einem lustigen Brief, den Mozart an seine Cousine «Bäsle» (Anna Thekla) geschrieben hat.

Begleitung zum Kanon «Bona nox» (mit Stabspiel oder Boomwhackers umsetzen):

G C D G

Menschen und ihre Musik MusAik 1



«Bona nox» im Quodlibet

Im Quodlibet (dieses gleichzeitige Singen von verschiedenen Liedern war besonders im 16. bis 18. Jahrhundert sehr beliebt) singen:

- Lied A: Ma ke tu me (Sing mit! Version 2011, S. 96)
- Lied B: Ja, ich weiss scho (Sing mit! Version 2011, S. 26)
- Lied C: Wenn die Blätter fallen (Sing mit! Version 2011, S. 117)

...mit dem Kanon von Mozart «Bona nox» (Gute Nacht), der in der Originalversion einen für unsere heutigen Ohren ziemlich ordinären Text trägt, heute aber meist in «verschönerter» Form gesungen wird.

The musical score is arranged in two systems, each with four staves labeled A, B, and C. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The lyrics are as follows:

**System 1:**

- Staff G: Bo - na nox!
- Staff C: Wenn die Blät - ter tän-zelnd von den Bäu-men fal - len
- Staff B: Ja, ich weiss scho, was sich ghört und au was di and - re stört, was en
- Staff A: Ma ke tu me tu me pa - pa, ma

**System 2:**

- Staff D: Bist a rech - ter Ox; bo - na
- Staff C: und Kas - ta - nien - pan - zer auf die Er - de fal - len
- Staff B: gue - te Schüe - ler isch, das weiss ich ganz ge - nau. Ich cha
- Staff A: ke tu me tu me pa, ma usw.

**Menschen und ihre Musik** MusAik 1

Eva Berger

41

**Ich bin ein Bächlein (Moldau)**



Ich bin ein Bächlein (Moldau) (Sing mit! Version 2011, S. 144)



S. 104



**KOMPETENZERWARTUNGEN (LERNZIELE)**

- Die Schülerinnen und Schüler können
- hörend, singend, musizierend und durch Bewegung Geschichten erfahren, die durch Musik erzählt werden.
  - sich Situationen und Figuren dazu ausdenken, Eindrücke beschreiben. Sie erfahren dabei, dass ein Titel eines Werkes den Inhalt preisgibt, den die Musik erzählt.

Diverse Gegenstände, die Wasserklänge, -geräusche erzeugen, Bildmaterial, Landkarte, Stabspiele, Blockflöten, Trommel

**ERLEBEN UND HANDELN**

*Thema Natur*

- Verschiedene Wasserklänge werden mit diversen Gegenständen und mit Wasser erzeugt (Wasserbecken, Wasserhahn, Regenstab, Reis im Tambourin, Wasser in einer Flasche etc.).
- Bilder sammeln von Flüssen, Bächen, Quellen, Seen, Stromschnellen, Schluchten, Wasserfällen etc.) -> Bilder als Improvisiervorlage nutzen
- Wovon kann ein Fluss erzählen? Die Lehrperson zeigt auf der Europakarte den Weg des Rheins. Die Kinder berichten von ihren Begegnungen mit dem Rhein (oder eines Zuflusses). Die Kinder versuchen je nach Alter, entweder die Reise eines Wassertropfens oder die Flussfahrt eines Menschen von der Quelle bis ins Meer zu beschreiben (Landschaften, Städte, Bauwerke, Dörfer, Schiffsverkehr, Tierwelt etc.).
- Das Lied «Ich bin ein Bächlein» einüben. Zuerst die Melodie «m» zur harmonischen Instrumentalbegleitung der Lehrperson summen (die Lippen müssen dabei «chrüsele»). Melodie auf «du» singen. Melodie pfeifen.



- Die Melodie auf «du» den Textsilben entsprechend singen, dann der Melodie den Liedtext der 1. Strophe unterlegen.
- Anhand des Tonbeispiels «Thema aus der Moldau» Wasserimprovisationen und das Lied heraushören. Höre selbst, wie es 300 Saiten gelingt, Wasser darzustellen:

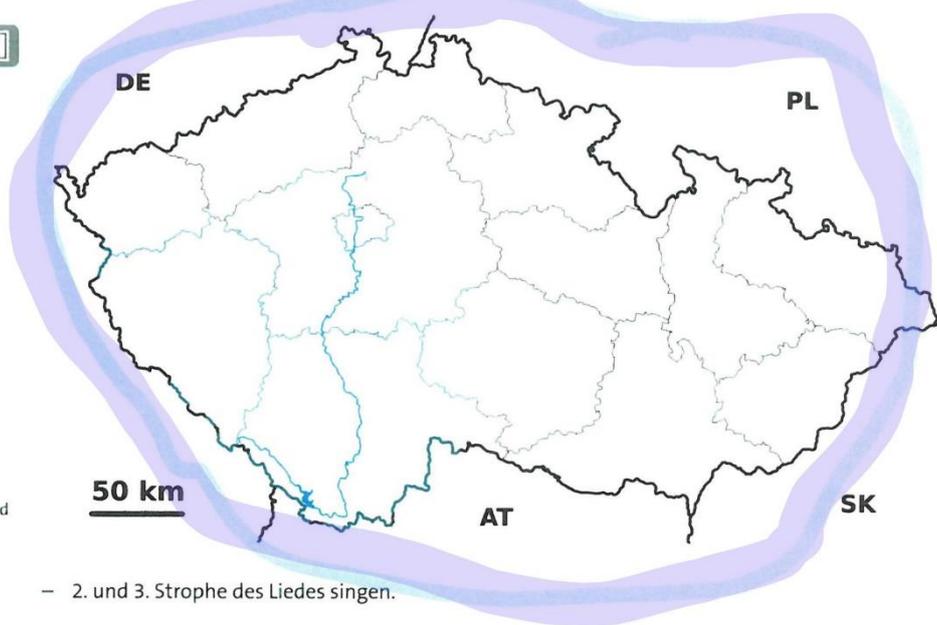
CD 2, Track 22: «Thema aus der Moldau» von B. Smetana, Arr. Andrea Kind (Gruppe «Anderscht»: Andrea Kind und Fredi Zuberbühler – Hackbrett, Markus Nauer – Kontrabass)



**Menschen und ihre Musik** MusAik 1



- Die Melodie dieses Liedes gehört «der Moldau» (Fluss). Dieser Fluss erlebt auf seinem Weg Richtung Meer Interessantes. Was könnte er erleben?
- Karte nehmen und die Moldau von der Quelle zum Meer verfolgen.

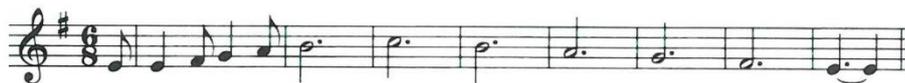


AT Österreich  
SK Slowakei  
PL Polen  
DE Deutschland

- 2. und 3. Strophe des Liedes singen.

**• ÜBEN UND KÖNNEN**

- Liegende Acht (eine Acht pro Takt) mit beiden Armen (parallel) in die Luft malen, dazu singen.
- Im Kreis sitzend: Einmal auf die eigenen Oberschenkel patschen, zweimal auf die Oberschenkel des rechts sitzenden Kindes (einmal auf die eigenen Oberschenkel, zweimal auf die Oberschenkel des links sitzenden Kindes).
- Im Kreis stehen, Hände halten und auf die erste Taktzeit Arme in den Kreis und auf die vierte Taktzeit aus dem Kreis schwingen.
- Im Kreis stehend einen Wiegeschritt synchron zu den Armbewegungen ausführen.
- Glockenspiel miteinbeziehen oder Melodie auf der Blockflöte, der Melodica spielen:

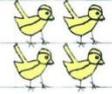


- Mundharmonikaversion:

- 2 Blasen: Ton «e» erklingt
- 3 Blasen: Ton «g» erklingt
- 3 Ziehen: Ton «a» erklingt
- 4 Blasen: Ton «c» erklingt
- 4 Ziehen: Ton «h» erklingt



Menschen und ihre Musik MusAik 1



- Nachdem die Kinder schon vorgängig überlegt haben, was die Moldau auf ihrer Reise erleben könnte, hören sie nun das Musikstück «Die Moldau» an und versuchen dabei herauszuhören, was sie tatsächlich alles erlebt.

CD 2, Track 23: «Die Moldau» von B. Smetana



S. 104: Flusserlebnis an der Moldau



- Die Kinder erzählen, was der Fluss alles erlebt hat.
- Bei einem zweiten Hördurchgang beschreiben die Kinder das jeweilige «Flusserlebnis» und notieren es auf der betreffenden blauen Linie im Schülerheft.
- Das Flussthema wird rondoartig wiederholt und ist im Schülerheft bereits gekennzeichnet. Nach Anleitung des Drehbuchs unterbricht der Lehrer das Stück immer wieder, um den Schülern Zeit für ihre Einträge zu geben.
- Drehbuch:  
Smetanas Stationen sind: Die Quelle (00:00) – Das Flussthema (01:02) – Die Jagd (02:52) – Die Bauernhochzeit (03:50) – Der Nymphenreigen (05:21) – Das Flussthema (07:58) – Die Stromschnellen (08:48) – Das Flussthema, die Burg Vyšehrad, die Hauptstadt Prag (10:03) – Der Fluss entschwindet (11:20)
- Beim dritten Hördurchgang schreiben die Schüler auf die roten Linien die von Smetana gedachten Stationen.
- Anschliessend vergleichen die Schüler ihre und Smetanas Eindrücke.

*Viel Kontext*

**Friedrich Smetana**

Die Industrialisierung (→ Arbeiterklasse) bewirkt eine Umschichtung der Bevölkerung. Die Städte wachsen rasch an. Das Bürgertum macht sich neu zum Träger der Kultur. Die Romantisierung der Dinge, der Natur nimmt einen bedeutenden Platz ein. Quellen «plaudern», Wälder «klingen», Menschen tanzen Volkstänze, Gefühle werden musikalisch ausgedrückt. Ohne Radio und Fernseher musiziert man viel in der Familie. Hausmusikabende führen zu einer Verbreitung des praktischen Musizierens. Wenn man es sich leisten kann, besitzt man ein Klavier. Länder mit bisher wenig eigenständiger Musiktradition suchen nach ihrer kulturellen Identität. Elemente der Volksmusik fließen in Kompositionen ein.

**Lebenslauf**

Friedrich Smetana kommt am 2. März 1824 in Leitomischl (Böhmen, österreichisch-ungarische Monarchie), heute Leitomyšl (Tschechische Republik) als achtens von siebzehn Kindern zur Welt.

Friedrichs musikalische Frühreife ist erstaunlich. Vierjährig beginnt er mit dem Geigenspiel und als Sechsjähriger gibt er seinen ersten Klavierabend.

Er studiert Musik in Prag und als Neunzehnjähriger werden erste Kompositionen veröffentlicht.

**Details aus dem Leben**

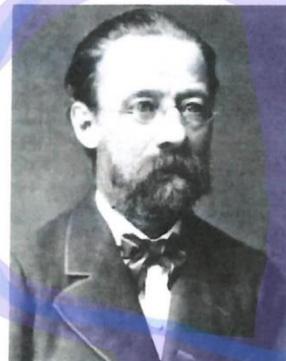
Obwohl sein Geburtsort in der Tschechischen Republik liegt, lernt Friedrich Deutsch als Muttersprache.

Sein Vater, Braumeister bei Adelsfamilien (ein guter Tänzer), ist begeisterter Musikliebhaber und spielt Geige.

Seine Mutter ist die Tochter eines «herrschaftlichen Kutschers».

Die Tschechen wollen die Unabhängigkeit von Österreich.

**Wirkungsorte und mögliche Schüleraufträge**



Fotoporträt von Bedřich Smetana

Suche auf der Karte seinen Geburtsort Leitomyšl, Göteborg und Prag.



## Menschen und ihre Musik MusAik 1

### Lebenslauf

In Prag gründet er mit geliehenem Geld eine eigene Musikschule.

Wegen der Revolution in seinem Land reist er 1856 nach Schweden aus. In Göteborg wird er Leiter der Philharmonischen Gesellschaft.

1862 kehrt er nach Prag zurück.

1866 wird er Leiter des Prager Opernhauses.

1874 beginnt ein Hörleid, das bald in völlige Taubheit übergeht. Trotzdem komponiert er weiter.

Zwischen 1874 und 1879 komponiert er sechs Sinfonische Dichtungen, die er im Zyklus «Mein Vaterland» zusammenfasst.

Vom Volk geliebt, stirbt Smetana, dem Wahnsinn nahe, mit 60 Jahren am 12. Mai 1884 in Prag.

### Details aus dem Leben

Um ein richtiger Tscheche zu werden, lernt er mit 25 Jahren die tschechische Sprache. Sein erster tschechisch geschriebener Brief stammt aus dem Jahre 1856. In seinen Tagebüchern schreibt er aber weiterhin in deutscher Sprache.

Er ändert bewusst seinen Vornamen zur tschechischen Namensgebung Bedřich.

Mit seiner Frau Katharina (einer guten Pianistin) und seinen vier Kindern verbringt er glückliche Jahre in Prag und Göteborg, bis plötzlich drei der vier Kinder sterben und seine Frau an Tuberkulose erkrankt. Die Sehnsucht nach seinem Land quält ihn. Auf dem Weg zurück nach Prag stirbt Katharina mit nur 32 Jahren. Es folgt eine zweite Ehe.

Man sagt, dass er unentwegt (bei Tag und Nacht) einen schrillen Pfeifton hört.

Tschechische Sagen, Legenden, auch die Natur inspirieren ihn (z.B. «Mein Vaterland») und er wird zum Begründer einer tschechischen Nationalmusik.

### Wirkungsorte und mögliche Schüleraufträge



Seine Musik wirkt, dank der besonders gefälligen Melodien sowie des klaren, übersichtlichen Programms, überaus volkstümlich. Er schildert fein gegliedert den Verlauf der **Moldau**, des Flusses seiner Heimat, in ineinander übergehenden Bildern.

Sie ist eines der wichtigsten Werke, das bei festlichen Anlässen des Staates erklingt.

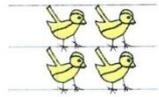
### ● WISSEN

In der Moldau, dem bekanntesten Stück des Zyklus (den er bei völliger Gehörlosigkeit schrieb), wird musikalisch der Verlauf des längsten Flusses Tschechiens geschildert. Damit Smetana diese Musik (den Lauf der Moldau von den beiden Quellen zum grossen Strom) schreiben konnte, musste er sich zuerst ein Bild von all diesen Stationen im Kopf malen. Anstatt Farben braucht Smetana Töne, um dieses Bild zu malen. Deshalb nennt man das Komponieren einer solchen Musik...

### ● BEGRIFF

«Tonmalerei».

Menschen und ihre Musik MusAik 1



Handtrommelbegleitung (Bongos oder Congas):

*mf*

(Wiederholung *p*)

3 x wiederholen, dann in den zweiten Schluss

*Verknüpfung verschiedener Kulturen*

«Ballo di Mantova» von Giovanni Battista Ferrini, ein italienisches Instrumentalstück aus dem 17. Jahrhundert, hat das «Flussthema» inspiriert. (Siehe YouTube.)  
 Eine Anlehnung der Melodie findet man auch im schwedischen Volkslied «Ack Värmeland»...



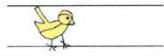
... und in «Alle meine Entchen» (Moll-Version):

Die israelische Nationalhymne «ha Tikwa» trägt leicht abgewandelt auch das «Flussthema» von Smetana. (Siehe YouTube.)

MusAik 1 Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler

44

# Pit im Cockpit: Einmal um die Welt mit vielen Geräuschen und Tönen



Pit fliegt um die ganze Welt. Dabei sieht und hört Pit viel. Spiele nach, was Pit hört. Dafür brauchst du einen Ballon und einen Becher mit Wasser.

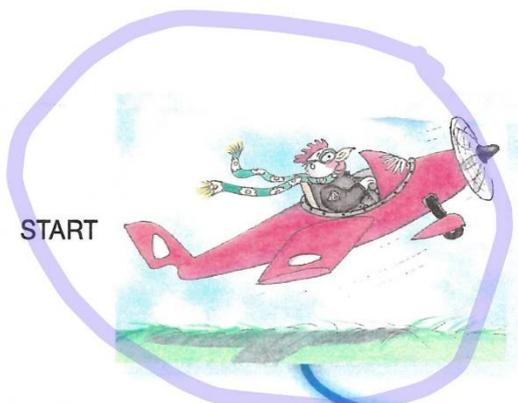


So geht's:

Blase den Ballon auf, verknote ihn und klemme ihn zwischen die Knie. Mache mit den Fingern den oberen Teil des Ballons nass. Fahre jetzt mit den Fingern über den Ballon. Was hörst du? Höre und probiere aus!

Spiele auf dem Ballon den Flug von Pit. Dann hörst du, was vielleicht Pit hört.

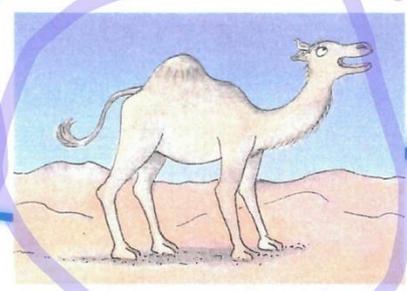
**Tipp:** Mache zwischendurch den Ballon immer wieder nass.



*Stereotype Darst.*  
Bei den Indianern



In Afrika



*Generalisierung* In der Wüste

60

# Indianisch

Barbara Merki

*Stereotype  
Darstellung*



Lernt selber ein  
Indianerlied!  
So geht's:

1. Holt diese fünf Klangstäbe:



2. Lest miteinander das Indianergedicht im Rhythmus:

4/4

Ya at eeh! Ya at eeh!

Haash yi - nil - yé? Haash yi - nil - yé?

«Haasch yi - niell - yé?»

Aus der Indianersprache übersetzt heisst das: «Ich grüsse euch!  
Wie heisst du?»

3. Spielt mit zu den Silben: Bei **Ya** auf und bei **at** auf usw.



4. Hört gut auf die Melodie. Könnt ihr sie mitsingen? Übt, bis es gelingt.  
Jetzt habt ihr selber ein Indianerlied gelernt!

Tipolino 1 Handbuch für Lehrpersonen

## Sommer!

### Erarbeitung des Sprechstückes

Material  18 (GA) / 19 (PB)  
Stäbchen

Phase	Interaktion
Einstieg	Die Kinder überlegen zusammen mit ihrem Partner, was typisch für den Sommer ist. Die Lehrperson bringt ggf. verschiedene Sommerutensilien mit.
Erarbeitung des Sprechstückes	Zeile für Zeile wird der Text durch rhythmisches Vor- und Nachsprechen erarbeitet. Anschliessend werden die Bewegungen hinzugenommen. Das Partnerklatschen erfolgt zunächst in der Luft. Im letzten Takt (bei „Du bist auch dabei!“) suchen sich die Kinder eine Mitschülerin oder einen Mitschüler aus und zeigen auf diesen.  Das Sprechstück wird in unterschiedlichen Stimmungslagen ausgeführt und so vertieft (z. B. voller Freude, erschöpft).
Rhythmusbegleitung	Eine Kleingruppe begleitet das Sprechstück mit Stäbchen. Dazu spielt sie abwechselnd im Rhythmus der Viertelnoten (siehe S.15, Maus-Training 5).
Gestaltung	Die Kinder stehen im Kreis jeweils mit Blickrichtung zu ihrem Partner. Am Ende des Sprechstückes dreht sich jedes Kind um 180 Grad und führt die Wiederholung nun mit dem anderen Kind aus, das neben ihm steht. Danach wird wieder gedreht und die Bewegungen mit dem ersten Partner ausgeführt. Alternativ bilden die Kinder einen Innen- und einen Aussenkreis. Am Ende des Sprechstückes gehen die Kinder im Aussenkreis einen Partner weiter und gestalten es nun mit einem anderen Kind.



## Abschiedslied

### Liederarbeitung

Material  20 (GA) / 21 (PB)

Phase	Interaktion
Einstieg	Die Kinder überlegen, welche Abschiedsgesten sie kennen (z. B. Winken, Hand geben).
einfache Bewegungsgestaltung	Die Kinder stehen im Kreis. Die Lehrperson singt das Lied oder spielt die Gesamtaufnahme. Bei „Leg deine Hand“ halten sie sich an den Händen. Bei „Hey, hey, wir sagen tschüss“ winken sich die Kinder gegenseitig zu.  Gemeinsam überlegen sie anschliessend, welche Bewegungen sich zu den anderen Textteilen anbieten. Diese führen alle dann zum Lied aus.
Erarbeitung des Liedes	Die zweite und dritte Zeile beginnt jeweils identisch, unterscheidet sich jedoch in den jeweils letzten beiden Takten: In Takt 7/8 bewegt sich die Melodie zum Schluss hin nach oben, in Takt 11/12 nach unten. Um den unterschiedlichen Melodieverlauf zu verdeutlichen, singt die Lehrperson Zeile 2 und 3 des Liedes mehrmals vor und zeigt diesen mit der Hand an. Eine Hand bleibt dabei auf dem Grundton D stehen, die andere Hand stellt den Tonhöhenverlauf dar. Die Kinder machen die Handbewegungen mit, singen jedoch noch nicht. Erst nach einigen Wiederholungen stimmen sie mit ein.
Weiterarbeit	<i>Kontextualisierung</i> Bei diesem Abschiedslied handelt es sich um ein traditionelles Lied aus Israel. Auch den einfachen hebräischen Text können die Kinder durch Vor- und Nachsingen lernen. Mit der Melodie und dem Rhythmus des Liedes sind sie bereits vertraut.
Abschiedsritual	Zusammen mit ihrem Partner überlegen sich die Kinder ein spezielles Abschiedsritual mit Bewegungen oder Körperinstrumenten.  Alle stehen im Kreis und singen das Lied. In der 2. Zeile führen einzelne Paare ihr Abschiedsritual vor. Die anderen Kinder schauen zu und machen dann bei der Wiederholung in der dritten Zeile mit.

Eine andere Möglichkeit ist es, die Djembe auf den Boden zu legen und sich daraufzusetzen. Gerade für Kinder, die wegen ihrer Körpergrösse das Instrument nicht so leicht halten können, bietet sich diese Spielweise hervorragend an. Damit das Fell gut schwingen kann, wird es nur kurz angeschlagen. Gespielt wird am Rand oder mit der flachen Hand in der Mitte des Fells. Der Rhythmus wird abwechselnd mit beiden Händen ausgeführt: Mitte, am Rand usw.

**Spielweise Cajón**

Die Cajón wird nur im oberen Drittel der Schlagfläche gespielt. Den „Bass“ spielt man mit der flachen Hand auf der Schlagfläche, den „Ton“ auf der oberen Kante. Jüngere Kinder sitzen auf der Cajón, ohne diese dabei nach hinten zu kippen. Klanglich hat dies keine Auswirkungen. Der Rhythmus lässt sich wiederum im Wechsel mit beiden Händen ausführen: Bass, Ton usw.

**Spielweise Handtrommel**

Die Handtrommel wird mit einer Hand am Rahmen gehalten, ohne dass dabei das Fell berührt wird. Mit der anderen Hand wird auf das Fell geschlagen. Damit es schwingen kann, federt die Hand zurück und bleibt nicht auf dem Fell liegen. Es kann auch ein Schlägel mit Filzkopf verwendet werden. Der Klang ist dadurch lauter.

**3 Singt das Lied und trommelt euren Lieblingsrhythmus dazu.**

**Stimmbildung zum Lied Salibonani**

Gegenstand	Interaktion	Anmerkung
körperliche Lockerung	Wir freuen uns über den neuen Morgen und tanzen wie die Kinder auf dem Bild.	Schülerbuch S. 58 als Tanzvorlage und Inspiration
Zwerchfellübung	Nicht nur mit Trommeln, sondern auch mit unserer Stimme können wir einen Rhythmus ausüben: <i>sch, sch, sch</i> <i>pf, pf, pf</i>	Energisch sprechen, sodass sich das Zwerchfell (wichtigster Atemmuskel) bewegt.
Lied kennenlernen	Nun wünschen wir uns „Guten Morgen“.	In unterschiedlichen Stimmungen ausführen: müde, lustig, ängstlich.



*Übersetzung*

Die Kinder hören das Lied *Salibonani*. Es handelt sich um ein Traditional aus Simbabwe. Übersetzt heisst *Salibonani* „Guten Morgen“.

Die Lehrperson singt das Lied abschnittsweise vor und zeigt den Melodieverlauf dabei mit einer Hand mit. Die andere Hand bleibt auf einer Bezugshöhe stehen. Die Kinder imitieren und erkennen so, dass sich die Takte 1/2 sowie die Takte 5/6 jeweils wiederholen.

Die Kinder finden durch Hören heraus, wie oft der Begriff „Salibonani“ im Lied vorkommt (6-mal). Anschliessend wird zum Lied jeweils ein erfundenes Pattern aus Aufgabe 2 ausgeführt.

- ★ Das Lied lässt sich in zwei Gruppen singen. Die eine Gruppe singt jeweils die ersten beiden Takte einer Zeile, die andere antwortet. Eine weitere Gruppe spielt mit Trommeln eine Begleitung zum Lied.

**Maus-Training**

22

**Material**

–

**Sozialform**

Einzelarbeit

**Übungen**

Die abgebildeten Rhythmen werden:

1. geklatscht und
2. gestampft.
3. Eigene Rhythmen werden erfunden.

**Tipp**

Als Hilfestellung dienen die abgebildeten Balken sowie die Kopiervorlage.

# Tipolinos Weltreise

- Hören und Sich-Orientieren
- Musizieren

## Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ihre Aufmerksamkeit auf akustische Klangquellen fokussieren.
- sich auf verschiedene Musikangebote einlassen, Lieder und Musik aus ihrer Lebenswelt hören und unterscheiden.
- durch wiederholtes Hören musikalisch Vertrautes in Neuem wiedererkennen.
- durch Musik ausgelöste Stimmungen wahrnehmen und dabei entstehende Gefühle zulassen und sichtbar machen.
- ausgewählte Instrumente unterscheiden und beschreiben.

## Material



- 5: Vorderer Orient, 6: Südamerika/Rio, 7: Australien, 8: Indien, 9: Tipolinos Weltreise (Hörgeschichte), 10: Tipolinos Weltreise (Quiz)
- Text der Hörgeschichte „Tipolinos Weltreise“ (Kopiervorlage 10, S. 156)

### 1 Beschreibe, wie vielfältig es auf der Welt klingt.

In dieser Unterrichtsstunde lernen die Kinder mithilfe von kurzen Hörbeispielen (je ca. 1 Minute) Musik aus anderen Ländern kennen. Um einen Überblick zu erhalten und zu erfahren, wie facettenreich Musik in den unterschiedlichen Kulturen sein kann, hören die Kinder die vier Beispiele zunächst nacheinander an: Musik aus dem **Vorderen Orient**, **Südamerika/Rio**, **Australien** und **Indien**. Dazu betrachten sie die Bilder im Schülerbuch auf Seite 72/73. In einem zweiten Durchgang unterbricht die Lehrperson nach jedem Hörbeispiel und die Kinder beschreiben die Musik.

- Als Verbalisierungshilfe beschriftet die Lehrperson Wortkarten oder die Tafel mit Adjektiven (Vorschläge siehe Tabelle).

Hörbeispiele	Beschreibung des Höreindrucks	Instrument
CD III, 5: <b>Vorderer Orient</b>	erst langsam und traurig, später schnelle Töne, gezupft, fremdartige Melodie	<b>Ud</b> Kurzhalblaute
CD III, 6: <b>Südamerika/Rio</b>	schnell, laut, bringt gute Stimmung, viel Rhythmus, mit Gesang	<b>Samba-Instrumente</b> vor allem Trommeln und Schüttelinstrumente, hier: auch Trompete; wird beim Karneval in Rio gespielt
CD III, 7: <b>Australien</b>	langsam, sehr tief, eintönig	<b>Didgeridoo</b> [didscheridu] Instrument der nordaustralischen Aborigines; seine Klänge entstehen durch Kombinieren von Mundbewegungen, Atemtechnik und Stimmeffekten
CD III, 8: <b>Indien</b>	schnell, wild, Sprechsilben am Anfang des Hörbeispiels	<b>Tabla</b> Schlaginstrument, bestehend aus zwei Trommeln, deren Fell mit einem „Auge“ versehen sind

# Good Morning

➤ **Gestaltungsprozesse**

- Singen und Sprechen
- Musizieren
- Praxis des musikalischen Wissens

**Kompetenzen**

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Kinderlieder in Mundart, Standardsprache und aus unterschiedlichen Kulturen singen.
- Bewegungen rhythmisieren (z. B. klatschen, patschen).
- sich im musikalischen Spiel der Gruppe anpassen (z. B. Tempo, Rhythmus).
- in der Gruppe vor anderen singen und musizieren.
- ihre eigenen musikalischen Ideen der Gruppe vorzeigen.

**Material**  **11 (GA) / 12 (PB):** Hello, Good Morning

- Klingende Stäbe c' und g'; alternativ: Xylofon und Metallofon

**1 In welchen Ländern wird das Lied gesungen? Singt es in den drei Sprachen.**

Als Einstieg stellt die Lehrperson die Frage, was man sich gegenseitig zur Begrüßung sagen kann (Hallo, Guten Tag, Grüezi ...). Interessant ist es, wenn Kinder, die noch eine andere Sprache sprechen, Begrüßungsformen aus anderen Ländern einbringen. Im Anschluss daran gehen die Kinder im Metrum zum Lied (Playback oder Instrumentalspiel der Lehrperson). Immer am Ende einer Strophe wird gestoppt, die Schülerinnen und Schüler winken einem anderen Kind zu und nennen dabei eine der zuvor besprochenen Begrüßungen.

➔ So werden die Kinder auf die Thematik des Liedes eingestimmt, lernen die Melodie kennen und gewinnen Erfahrungen im rhythmischen Gehen zur Musik.

**Stimmbildung und Hinführung zum Lied Hello, Good Morning**

Gegenstand	Interaktion	Anmerkung
stimmliche Aktivierung	In der Ferne erblicken wir eine/n Freund/in und rufen:  <i>Ha-llooooo!</i>   <i>Haaaaaa-lllo</i>   <i>Hall-ooooo?</i> 	auf unterschiedlichen Tonhöhen ansetzen; auch andere Begrüßungen auf diese Weise sprechen
Rhythmus des Liedes (T. 1)	Unser/e Freund/in entdeckt uns auch und klatscht vor Freude diesen Rhythmus:    Und ruft dazu: <i>Hello, good morning</i> <i>Mir säged Grüezi</i>	jeweils vor- und nachmachen; andere Klanggesten verwenden (patschen, stampfen) und in der Dynamik variieren (sehr leise, laut)  Text im Rhythmus sprechen, dazu klatschen.

**Liederarbeitung**

Die Lehrperson singt das Lied in allen drei Sprachen vor oder spielt die Gesamtaufnahme. Die Kinder erkennen, dass es die Sprachen Englisch, Deutsch und Schweizerdeutsch sind. Beim erneuten Anhören sollen die Kinder mitzählen, wie oft der bereits geklatschte Rhythmus in gesungener Form vorkommt (3-mal). Die Melodie des Liedes haben die Kinder nun bereits mehrfach gehört und summen diese mit. Den englischen Text spricht die Lehrkraft rhythmisch vor, damit die Kinder die Aussprache gut wahrnehmen können, und setzt den Inhalt pantomimisch um (T. 1–3: Winken im Metrum; T. 4 „let's shake hands“: Händeschütteln mit dem Nachbarkind). Nun singen die Kinder die englische Strophe mit und führen die passenden Bewegungen aus. Auch bei den anderen Strophen ist es eine Hilfe, den Text jeweils zunächst rhythmisch vorzusprechen.

*Verknüpfung verschiedener Sprachen*

## Wilder Westen

- **Bewegen und Tanzen**
- Hören und Sich-Orientieren
- Musizieren

### Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- sich in Figuren, Tiere, Gegenstände und Phänomene einfühlen und sich mit ihnen in der Bewegung identifizieren.
- Körperbewegungen musikalisch erkunden und erfinderisch einsetzen.
- ihre Aufmerksamkeit auf akustische Klangquellen fokussieren.
- ausgewählte Instrumente unterscheiden und beschreiben.
- Bewegungsmuster zu Musik mit Füßen und Händen koordinieren und wiederholen (z. B. Puls, Taktschwerpunkt, Rhythmus, Gangart, Gesten).
- in der Gruppe einen zweiteiligen Tanz nach Vorlage ausführen.
- Tanzschritte und Handfassungen in Gruppenformationen ausführen.
- einzelne Sinne für die Bewegung zur Musik vielseitig nutzen.

Material  4(GA): Cotton Eye Joe

### 1 Bewegt euch wie Cowboys.

Welche Bewegungen führen **Cowboys** aus? Die Kinder überlegen zunächst alleine für sich und zeigen ihre Bewegungen anschließend einem Partner. Danach demonstrieren einzelne Schülerinnen und Schüler im Kreis eine Cowboy-Bewegung, die anderen imitieren. Beispiele für Cowboy-Bewegungen sind reiten, ein Lasso schwingen oder mit O-Beinen laufen.

- Im Schülerbuch auf Seite 118 finden die Kinder Anregungen durch die bildlichen Darstellungen.

### 2 Tanzt frei zum Gesang. Spielt „Luft-Banjo“, wenn ihr die Band hört.

Der Song *Cotton Eye Joe* ist ein Klassiker unter den amerikanischen Volksliedern. 1994 wurde er durch die schwedische Gruppe *Rednex* weltweit bekannt.

Die Kinder hören zunächst das Lied und führen ihre Cowboy-Bewegungen frei zur Musik aus. Endet der Gesang und spielt die Band alleine weiter, hören alle auf zu tanzen und imitieren das Spielen auf einem Banjo („Luft-Banjo“). Dieses Instrument wird im Anschluss mithilfe des Plakates im Schülerbuch auf Seite 118 besprochen.

- ➔ Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler die Musik mit ihren verschiedenen Formteilen kennen.

### 3 Tanzt viermal zum Lied.

Nun erlernen die Kinder einen gebundenen Tanz zu *Cotton Eye Joe*. Es handelt sich um einen Line Dance. Bei einem Line Dance wird in mehreren Reihen (engl. *lines*) getanzt. So stellen sich die Kinder nun auch hier hintereinander in Reihen auf.

Die Tanzform zu *Cotton Eye Joe* besteht aus vier Bewegungsabläufen zu je acht Zählzeiten. Die Tanzschritte werden abschnittsweise und zunächst ohne Musik in einem langsamen Tempo einstudiert (jeweils eine Zeile). Es kann entweder mitgezählt werden (von 1 bis 8) oder die Bewegungen werden rhythmisch gesprochen (vor, vor, vor, hüpf ...). So wird das Einhalten des Metrums unterstützt. Die Lehrperson zeigt die Bewegungen mit Blick zu den Kindern spiegelverkehrt oder mit dem Rücken zu den Kindern vor. Um sich den Ablauf der Schrittfolgen leichter merken zu können, empfiehlt es sich, jedem Abschnitt einen Namen zu geben (Beispiel: Pferd, kreuzen, Schulter, Lasso).

Wird der Tanz sicher beherrscht, wird die Vierteldrehung am Ende hinzugenommen: Der Tanz beginnt von vorne mit einer neuen Blickrichtung. Als Hilfestellung können die unterschiedlichen Richtungen benannt werden, sodass die Kinder wissen, wohin sie sich drehen müssen, z. B. Fenster oder Tafel.

- Kinder, die sich schwertun, konzentrieren sich in Zeile 1 und 2 auf die Schritte und lassen die Armbewegungen noch weg. In Zeile 3 und 4 stehen die Armbewegungen im Mittelpunkt.
- Werden die Bewegungsabläufe sicher ausgeführt, wird zur Musik getanzt. Zunächst erfolgt ein zweitaktiges Intro, zu dem frei getanzt wird. Anschliessend wechseln sich Gesangs- und Instrumentalteil jeweils ab. Die Tanzabfolge wird viermal jeweils zum Gesang ausgeführt. Während der instrumentalen Zwischenteile spielen alle auf ihrem „Luft-Banjo“.
- Bevor der nächste Bewegungsabschnitt kommt, kann die Lehrperson durch Zuruf an diesen erinnern (z. B. „Lasso“).

## Tipp!olino

### Tanze mit!

#### Tanzwerkstatt

In dieser Tanzwerkstatt setzen sich die Kinder mit elementaren Tanz-Bausteinen und Gestaltungskriterien zu den Aspekten Körper – Partner – Raum auseinander.

- ➔ Der Fokus auf jeweils einen Gestaltungsparameter (Körper oder Partner oder Raum) in der Experimentierphase und das Kombinieren von Kontrasten in der Gestaltungsphase (wie z. B. alleine/miteinander, am Platz/Fortbewegung, ungeordnet/geordnet) erleichtert es den Kindern, ihre kreativen Fähigkeiten gezielt einzusetzen.

Musikauswahl: Die folgenden Bewegungsanregungen können wahlweise zur Lieblingsmusik der Kinder oder ohne Musik umgesetzt werden.

#### 1 Zeige, wie deine Körperteile tanzen können.

Die Kinder betrachten die Seite 134 im Schülerbuch und bewegen sich entsprechend zur Musik:

- den Kopf zur Seite bewegen
- mit dem Bauch bzw. der Hüfte kreisen
- die Knie anziehen
- mit dem Po wackeln
- mit den Fersen tupfen
- mit den Schultern zucken

Ein Sprechrhythmus lädt zum Nachahmespiel ein, z. B.:

„Alle Kinder schaut mal her, Ferse tupfen ist nicht schwer. Alle Kinder machen mit, Ferse tupfen ist ein Hit!“

#### ★ Weitere Ideen zum Tanzen mit den Körperteilen:

- Vier Körperteile werden rhythmisch gesprochen und mit einer Pose präsentiert, z. B. „Füs-se, Kni-e, Na-se, Bauch“
- Koffer packen mit Tanzbewegungen („Bewegungsgedächtnis“): Die Kinder bilden einen Kreis. Das erste Kind macht eine Bewegung vor, die anderen imitieren. Im Anschluss demonstriert das nächste Kind eine neue Tanzfigur. Alle wiederholen die bereits gezeigte und die neue Tanzbewegung.
- Die Füße können am Platz oder in den Raum tanzen: Mit der Aufforderung „Hüpfen“, „Laufen“, „Springen“, „Schleichen“ oder „Schlendern“ bzw. „schnell“, „laut“, „langsam“, „leise“, „schwer“ oder „leicht“ erweitern die Kinder ihr Bewegungs- und Stilrepertoire.

#### 2 Probiert aus, wie ihr zu zweit als Paar tanzen könnt.

Die Kinder betrachten die Seite 134 im Schülerbuch und erproben zu Musik mit einem Partner Fortbewegungsarten und Paarfiguren am Platz.



Diversity

##### Promenade

Die Partner fassen sich an den Händen und gehen so gemeinsam in verschiedene Richtungen.

##### Paardrehung mit beiden Händen/Armen

Die Partner fassen sich an beiden Händen/Oberarmen/Schultern und drehen sich am Platz.

##### Paardrehung mit einer Hand / einem Arm; Einhänger; Einhaken

Die Partner fassen die rechte (linke) Hand / hängen sich mit dem rechten (linken) Arm ein und drehen sich am Platz.

##### Improvisieren

Die Partner tanzen einander gegenüber: Das eine Kind imitiert den Partner oder „antwortet“ mit einer eigenen Bewegung.

#### ★ Die beiden Kinder tanzen zu folgendem Ablauf. Jedes darf dabei einmal führen.

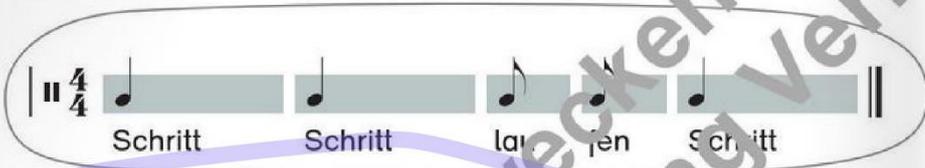
„Tanzweg“: Partner 1 führt Partner 2 durch den Raum zu einer beliebigen Stelle und spricht dazu: „Irgendwie und irgendwo miteinander tanzen.“; „Platzanz“: Beliebige Paarfigur am Platz ausführen, Partner 1 führt dabei und spricht: „Jetzt an einem schönen Ort irgendetwas tanzen.“ Dann wieder mit „Tanzweg“ beginnen, Partner 2 führt nun.

Tipolino 1 Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler

## Trommelrhythmen



**1** Setzt den Text in Bewegung um.



Schritt Schritt laufen Schritt



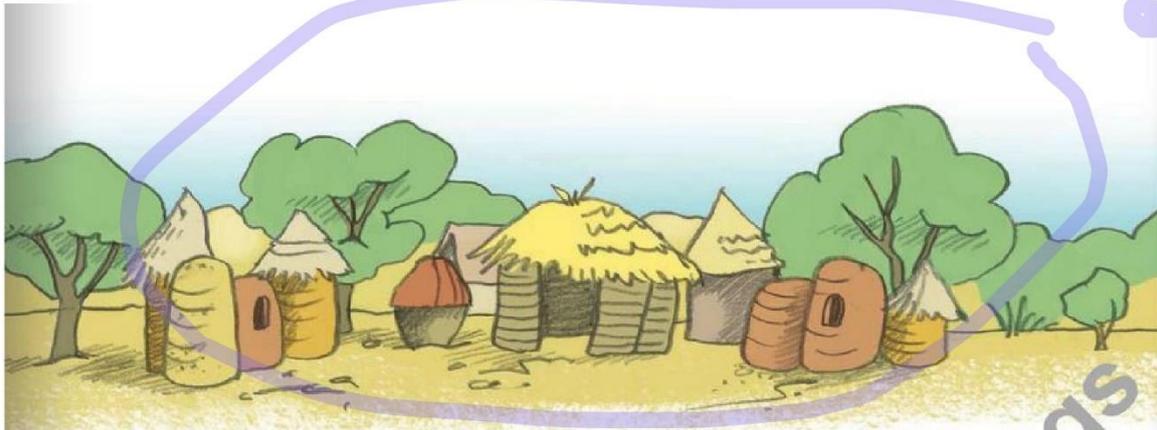
**2** Erfindet eigene Rhythmen und trommelt diese.



ta-te      ta      ta-a

58 Praxis des musikalischen Wissens • Neue Begleitpatterns erfinden;  
Achtel, Viertel und Halbe auf Instrumente übertragen

Tipolino 1 © HELBLING



3 Singt das Lied und trommelt euren Lieblingsrhythmus dazu

### Salibonani

Text und Musik: Trad.

23/24

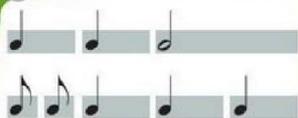
Sa-li - bo-na - ni, sa - li - bo-na - ni! Sa - li - bo-na - ni, sa - li - bo-na - ni!

Sa - li, sa - li, sa - li - bo-na - ni! Sa - li, sa - li, sa - li - bo-na - ni!

The musical score is written on two staves in G major (one sharp). The first staff has chord symbols A, E, A, A, E, A above it. The second staff has chord symbols D, A, E, A, D, A, E, A above it. The lyrics are written below the notes.

### Music Training

22



Rhythmen nach Balken und Noten klatschen und stampfen.

## Tipolinos Weltreise



- 1 Beschreibe, wie vielfältig es auf der Welt klingt.
- 2 Höre die Geschichte an.
- 3 Erzähle von Tipolinos Reise und zeige dabei auf die Bilder.



5 Vorderer Orient



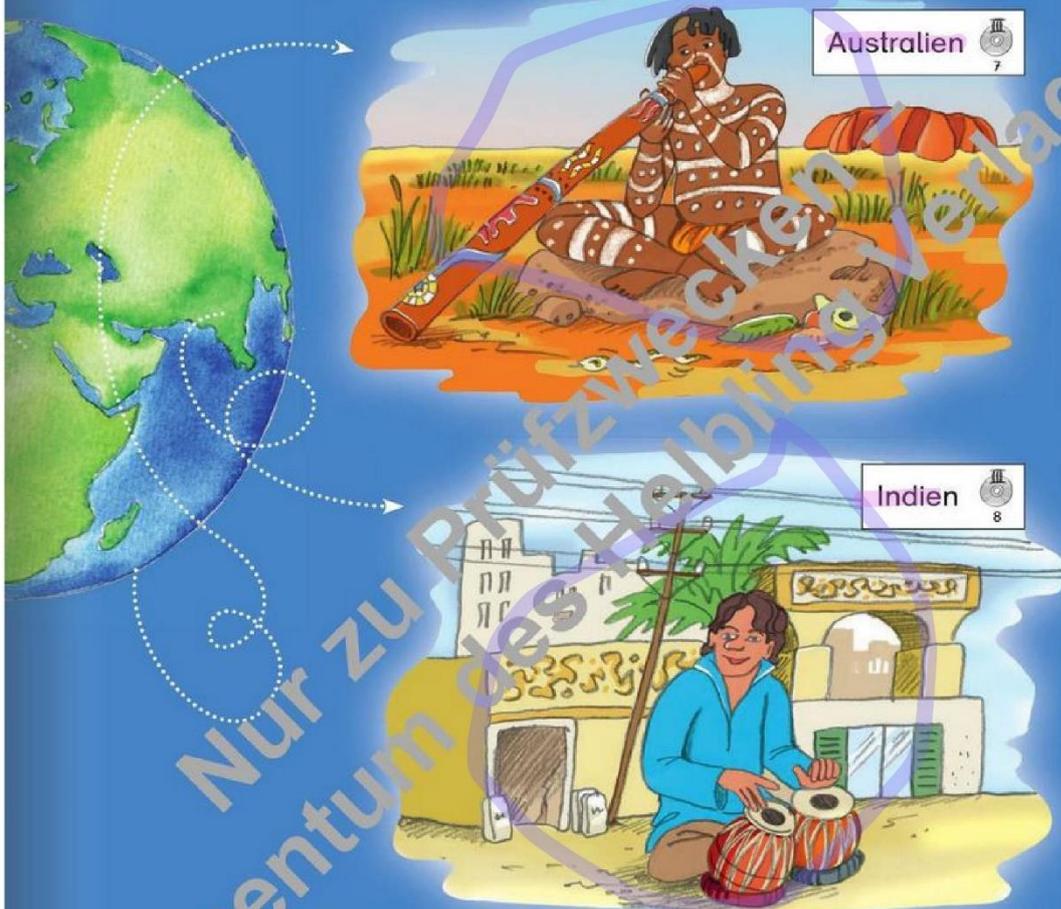
6 Südamerika / Rio



4 Wie verläuft Tipolinos zweite Reise? Höre.

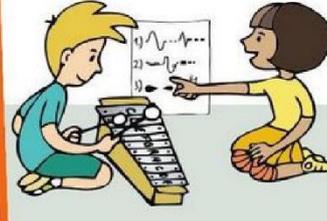
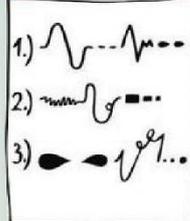


5 Wohin möchtest du am liebsten mitreisen und warum?



### Mein Training

28



Eine grafische Notation lesen, spielen und hörend erfassen.

# Good Morning

- 1 In welchen Ländern wird das Lied gesungen?  
Singt es in den drei Sprachen.

## Hello, Good Morning

Text und Musik: Lorenz Maierhofer  
Text CH: Stephanie Jakobi-Murer  
© Helbling



1. Hel - lo, good morn - ing, my dear friends,  
hel - lo, good morn - ing, let's shake hands.

- 2. Singend begrüßen wir uns heut,  
weil uns das Miteinandersingen freut.
- 3. Mir saged Grüezi mitenand.  
Châmed, mir schüttled grad i allne d'Hand.



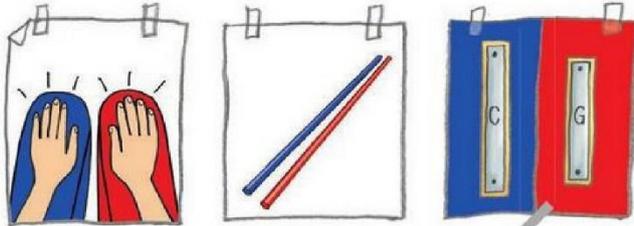
- 2 Gehe so zum Lied.

stehn

Schritt Schritt

lau- fen lau- fen

3 Spiele abwechselnd links und rechts zum Lied.



4 Wählt eine Sprache, ein Instrument und eine Begleitung und führt so das Lied vor.

A board with three sections: 'Sprache' (Language) with flags of the UK, Germany, and Switzerland; 'Instrument' with clapping hands, drumsticks, and xylophone keys; and 'Begleitung' (Accompaniment) with musical notes. A mouse character is on the left. A large watermark 'Prüfzwecken - Helbling Verlags' is overlaid on the board.

### Maus-Training



Ein Lieblingslied singen, begleiten und aufführen.

## Wilder Westen

- 1 Bewegt euch wie **Cowboys**.
- 2 Tanzt frei zum Gesang. Spielt „Luft-Banjo“, wenn ihr die Band hört.



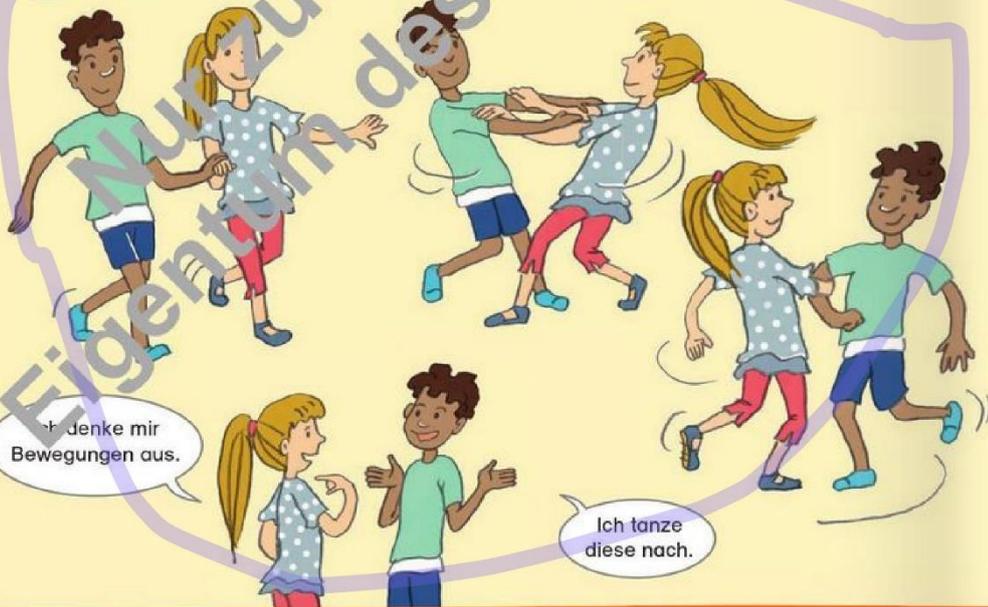
# Tipp!olino

## Tanze mit!

1 Zeige, wie deine Körperteile tanzen können.



2 Probiert aus, wie ihr zu zweit als Paar tanzen könnt.





## Sommer!

Text und Musik: Ulrich Moritz  
© Helbling









3x



18/3

Ba - de - an - zug, Son - nen - cre - me, Erd - beer - eis und hit - ze - frei.









3x



20/3

End - lich ist der Som - mer da, der kal - te Win - ter ist vor bei.








Ab ins Was - ser, eins, zwei, drei. Du bist auch da - bei!

---

## Abschiedslied

Text und Musik: Trad. aus Israel  
Dt. Text: Raphael Rabenstedt  
© Helbling



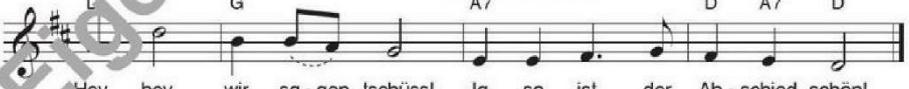


20/21

Leg mei - ne Hand mei - ne Hand, wir wol - len nun im Krei - se stehn.  
~~Si - mir ja - dech be - ja - di a - ni sche - lach we - at sche - li.~~



Hey, hey, wir sa - gen tschüss, bis wir uns bald wie - der - sehn!  
~~Hej, hej, Ga - li - ja, bat ha - rim je - fei - fi - a.~~



Hey, hey, wir sa - gen tschüss! Ja, so ist der Ab - scheid schön!  
~~Hej, hej, Ga - li - ja, bat ha - rim je - fei - fi - a.~~

Dieses Abschiedslied ist aus Israel. Jedoch nicht überall auf der Welt ist es üblich, sich beim Verabschieden die Hand zu reichen. Welche Abschiedsrituale kennst du? Erfinde auch neue und probiere sie aus!



Tipolino 1 © HELBLING

23

C Tabellen der Auszählung der Datenlage

1. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?  
 Dick= "Kopflieder"

	MusAik 1	Nicht eindeutig zuordenbar	Schweizer Landessprachen	Europäische Sprachen	Afrikanische Sprachen	Nord- und Mittelamerikanische Sprachen	Südamerikanische Sprachen	Asiatische Sprachen	Australische und ozeanische Sprachen	Weitere
1	<b>Ein kleiner grauer Esel 2, S. 1</b>		1							
2	En chline graue Esel 2, S. 4		1							
3	Fidirilala / Hallo du 2, S. 8		1							
4	E mia enza preza 2, S. 8									1
5	Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm 2, S. 9		1							
6	<b>Tumbai 2, S. 11</b>									1
7	Loch-Spiel 2, S. 12		1							
8	Zauberspruch 2, S. 14									1
9	Sunne-Lied 2, S. 15		1							
10	<b>Atte katte nuwa 2, S. 17</b>					1				
11	<b>Isch es liecht, isch es schwer? 3, S. 1</b>		1							
12	Mit em Nasespitz 3, S. 7		1							
13	Im Zoo 3, S. 11		1							
14	<b>U gonni gonmissa 3, S. 21</b>									1
15	Dessert-Lied 3, S. 27		1							
16	<b>Taar I nöde bitzeli 3, S. 31</b>		1							
17	Ond öppemol tenglet 3, S. 33		1							
18	<b>Wenn üst Schuel us Schoggelade wär 3, S. 39</b>		1							
19	<b>Mein Hut, der hat drei Ecken 3, S.52</b>		1							
20	<b>s Lied vom Gegeteil 4, S. 1</b>		1							



44	Miini Töön 5, S. 30									1									
45	<b>Eine Insel mit zwei Bergen 5, S. 31</b>									1									
46	Zug um Zug 5, S. 40									1									
47	<b>Trommelklang 5, S. 41</b>									1									
48	Auf meiner Trommel spiel ich laut und leis 5, S. 48									1									
49	<b>Min chline freche Drache 6, S. 1</b>									1									
50	Ich han en Drache 6, S. 7									1									
51	Öpfellade 6, S.9									1									
52	Mir düend alles zweimol mache 6, S. 10									1									
53	Zit zum Singe 6, S. 14									1									
54	<b>Zeit zum Singen 6, S. 14</b>									1									
55	singing season 6, S. 14									1									
56	<b>Was tripelet 6, S.15</b>									1									
57	Wer singt leise diese Töne? 6, S. 22									1									
58	Weisst du, wie der Hund bellt? 6, S. 24									1									
59	Fragen 6, S. 26									1									
60	s Puurefräuli 6, S. 28									1									
61	Salibonani 6, S.30									1									
62	Obwisana 6, S. 30									1									
63	<b>Gestern an der Haltestelle 6, S. 31</b>									1									
64	<b>Ma ke tu me 6, S.43</b>									1									
65	Simama kaa - Ein Bewegungskanon aus Afrika 6, S. 52									1									







2. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern, in denen Einzelpersonen, Personengruppen oder Orts-/Ländernamen angesprochen werden, welche klar einem Land zugeordnet werden können?

Dick= "Kopflieder"

	MusAik 1	Nicht eindeutig zuordnenbar	Schweiz	übr. Europa	Afrika	Nord- und Mittelamerika	Australien und Ozeanien	Asien	Südamerika
1	<b>Ein kleiner grauer Esel 2, S. 1</b>	1							
2	En chline graue Esel 2, S. 4	1							
3	Fidirullala / Hallo du 2, S. 8	1							
4	E mia enza prezza 2, S. 8	1							
5	Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm 2, S. 9	1							
6	<b>Tumbai 2, S. 11</b>	1							
7	Loch-Spiel 2, S. 13	1							
8	Zauberspruch 2, S. 14	1							
9	Sunne-Lied 2, S. 15	1							
10	<b>Atte katte nuwa 2, S. 17</b>	1							
11	<b>Isch es liecht, isch es schwer? 3, S. 1</b>	1							
12	Mit em Nasespitz 3, S. 7	1							
13	Im Zoo 3, S. 11	1							
14	<b>U gonni gonnissa 3, S. 21</b>	1							
15	Dessert-Lied 3, S. 27	1							
16	<b>Taar i nöd e bitzell 3, S. 31</b>	1							
17	Ond öppemol tenglet 3, S. 33	1							











3. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?  
 Dick= "Kopflieder"

	MusAik 1	Nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert, nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert Schweiz	Überliefert Europa	Überliefert Afrika	Überliefert Nord- und Mittelamerika	Überliefert Australien und Ozeanien	Überliefert Asien	Überliefert Südamerika
1	<b>Ein kleiner grauer Esel 2, S. 1</b>		1							
2	En chline graue Esel 2, S. 4		1							
3	Fidirullala / Hallo du 2, S. 8		1							
4	E mia enza prezza 2, S. 8		1							
5	Ein Hut, ein Stock, ein Regenschirm 2, S. 9		1							
6	<b>Tumbai 2, S. 11</b>		1							
7	Loch-Spiel 2, S. 13	1								
8	Zauberspruch 2, S. 14		1							
9	Sunne-Lied 2, S. 15	1								
10	<b>Atte katte nuwa 2, S. 17</b>						1			
11	<b>Isch es liecht, isch es schwer? 3, S.1</b>	1								
12	Mit em Nasespitz 3, S. 7	1								
13	Im Zoo 3, S. 11	1								
14	<b>U gonni gonnissa 3, S. 21</b>		1							
15	Dessert-Lied 3, S. 27	1								
16	<b>Taar i nöd e bitzeli 3, S. 31</b>			1						
17	Ond öppemol tenglet 3, S. 33		1							
18	<b>Wenn üsi Schuel us Schoggelade wär 3, S. 39</b>			1						
19	<b>Mein Hut, der hat drei Ecken 3, S.52</b>	1								
20	<b>s Lied vom Gegeteil 4, S. 1</b>	1								











1. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?

Kreschendo 1/2	Nicht eindeutig zuordenbar	Schweizer Landessprachen	Europäische Sprachen	Afrikanische Sprachen	Nord- und Mittelamerikanische Sprachen	Südamerikanische Sprachen	Asiatische Sprachen	Australische und ozeanische Sprachen	Weitere
1 Achtung-fertig-los! S. 37		1							
2 Lieber Pulsus S. 40		1							
3 Hallo- Guete Tag S. 44		1							
4 Noten haben ihren Platz S.48		1							
5 Hüpf von einem Bein aufs andere S. 51		1							
6 Elodie kann zaubern S. 51		1							
7 Musik bauen S. 54		1							
8 Lied von der Höhle S. 57		1							
9 Lied von den fünf Tönen S. 60		1							
10 Das Hühner-Li-La-Lied S. 66		1							
11 Hasenlied S. 66		1							
12 Der Kukuk und der Esel S. 70		1							
13 Hüt tanzt Joggelimaa S. 71		1							
14 Lieblingsdinge S. 75		1							
15 Sommer! S. 78		1							
16 Tschetschule S. 78								1	
17 Startsong S. 81		1							
18 Sing sang sung S. 88									1
19 Morgenlied S. 88		1							
20 A, a, a, der Winter, der ist da S. 91		1							
21 Winterrätsel S. 94		1							



2. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern, in denen Einzelpersonen, Personengruppen oder Orts-/Ländernamen angesprochen werden, welche klar einem Land zugeordnet werden können?

Kreschendo 1/2	Nicht eindeutig zuordnenbar	Schweiz	übr. Europa	Afrika	Nord- und Mittelamerika	Australien und Ozeanien	Asien	Südamerika
1   Achtung-fertig-los! S. 37	1							
2   Lieber Pulsus S. 40	1							
3   Hallo- Guete Tag S. 44	1							
4   Noten haben ihren Platz S.48	1							
5   Hüpf von einem Bein aufs andere S. 51	1							
6   Elodie kann zaubern S. 51	1							
7   Musik bauen S. 54	1							
8   Lied von der Höhle S. 57	1							
9   Lied von den fünf Tönen S. 60	1							
10   Das Hühner-Li-La-Lied S. 66	1							
11   Hasenlied S. 66	1							
12   Der Kukuk und der Esel S. 70	1							
13   Hüt tanzt Joggelmaa S. 71	1							
14   Lieblingsdinge S. 75	1							
15   Sommer! S. 78	1							
16   Tsche tsche kule S. 78	1							
17   Startsong S. 81	1							
18   Sing sang sung S. 88	1							
19   Morgenlied S. 88	1							
20   A, a, a, der Winter, der ist da S. 91	1							



Frage 3: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach durch das Lehrmittel gekennzeichnetem originalen Herkunftsland geordnet?

Kreschendo 1/2	Nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert, nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert Schweiz	Überliefert Europa	Überliefert Afrika	Überliefert Nord- und Mittelamerika	Überliefert Australien und Ozeanien	Überliefert Asien	Überliefert Südamerika
1 Achtung-fertig-los! S. 37	1								
2 Lieber Pulsus S. 40	1								
3 Hallo- Guete Tag S. 44	1								
4 Noten haben ihren Platz S.48	1								
5 Hüpf von einem Bein aufs andere S. 51	1								
6 Elodie kann zaubern S. 51	1								
7 Musik bauen S. 54	1								
8 Lied von der Höhle S. 57	1								
9 Lied von den fünf Tönen S. 60	1								
10 Das Hühner-Li-La-Lied S. 66	1								
11 Hasenlied S. 66	1								
12 Der Kukuk und der Esel S. 70	1								
13 Hüt tanzt Joggelimaa S. 71	1								
14 Lieblingsdinge S. 75	1								
15 Sommer! S. 78	1								
16 Tische tsche kule S. 78	1								
17 Startsong S. 81	1								
18 Sing sang sung S. 88	1								
19 Morgenlied S. 88	1								
20 A, a, a, der Winter, der ist da S. 91	1								
21 Winterrätsel S. 94	1								
22 Ein Tännlein im Walde S. 94	1								



1. Frage: Wie gross ist der prozentuale Anteil an Liedern nach Sprachen geordnet?  
 Dick= "Kopflieder"

Tipolino 1	Nicht eindeutig zuordenbar	Schweizer Landessprachen	Europäische Sprachen	Afrikanische Sprachen	Nord- und Mittelamerikanische Sprachen	Südamerikanische Sprachen	Asiatische Sprachen	Australische und ozeanische Sprachen	Weitere
1 Tipolino, sing mit uns S. 5		1							
2 Rote und Blaue Stäbchen S. 6		1							
3 Unser Morgenritual S. 10		1							
4 Mo ist die Maus S. 12		1							
5 Geburtstagslied S. 14		1							
6 Jetzt geht's los S. 22		1							
7 Abschiedslied S. 23		1							
8 Abschiedslied S. 23 Hebräisch		1					1		
9 Blättermusik S. 25		1							
10 Freunde sind wichtig S. 28		1							
11 Zwei kleine Wolfe S. 33		1							
12 Räbellechtl S. 34		1							
13 Wenn der frische Herbstwind weht S. 36		1							
14 Sankt Martin S. 37		1							
15 Regenlied S. 37		1							
16 Du bist einzigartig S. 39		1							
17 Der Samichlous und d'Zwärg S. 40		1							
18 Es Ständli S. 42		1							
19 Schnee und Eis S. 44		1							
20 Wir machen heut Musik S. 47		1							
21 Das Stachelschwein S. 52		1							
22 Der Tiger S. 52		1							
23 Laternenlied S. 53		1							

24	I zünde mir es Cherzli a S. 53								1	
25	Der Frühling kommt S. 56								1	
26	Salibonani S. 59							1		
27	Blumenmelodie S. 60								1	
28	Hurra, ein Ei! S. 62								1	
29	Suneschtraal, tanz eemaal S. 66								1	
30	Tuusig Blüemli S. 66								1	
31	Der Streichelhase S. 67								1	
32	Chrieselgwinne S. 69								1	
33	Jimba, jimba, S. 70								1	
34	Hello, Good Morning S. 74							1		
35	Singend begrüßen wir uns heut S. 74								1	
36	O, du goldigs Sünneli S. 76								1	
37	Jahreszeitenlied S. 78								1	
38	Ich lieb Musik, S. 82								1	
39	Bin ich grade oder schief S. 82								1	
40	Seid willkommen! S. 83								1	
41	Fünf Töne im Herbst S. 86								1	
42	Nebel, Nebel, weisser Hauch S. 88								1	
43	Der Fuchs S. 90								1	
44	Sing, chliini Muus S. 94								1	
45	Detektive schleichen durch die Nacht S. 96								1	
46	Igels Geburtstag S. 97								1	
47	In der Nacht S. 99								1	
48	Kleiner Stern S. 105								1	
49	Schneemann S. 107								1	
50	Der Kranksein Rock'n'Roll S. 108								1	
51	Singen wir im Schein der Kerze S. 112								1	
52	s' ist Advent S. 112								1	



2. Frage: Wie oft werden in einem Lied Einzelpersonen oder Personengruppen angesprochen, welche klar einem anderen Land als der Schweiz zugeordnet werden können?

Dick= "Kopflieder"		Nicht eindeutig zuordnenbar	Schweiz	übr. Europa	Afrika	Nord- und Mittelamerika	Australien und Ozeanien	Asien	Südamerika
1	Tipolino 1. Tipolino, sing mit uns S. 5	1							
2	Rote und Blaue Stäbchen S. 6	1							
3	Unser Morgenritual S. 10	1							
4	Mio ist die Maus S. 12	1							
5	Geburtstagslied S. 14	1							
6	Jetzt geht's los S. 22	1							
7	Abschiedslied S. 23	1							
8	Abschiedslied S. 23 hebräisch	1							
9	Blättermusik S. 25	1							
10	Freunde sind wichtig S. 28	1							
11	Zwei kleine Wölfe S. 33	1							
12	Räbeliechti S. 34	1							
13	Wenn der frische Herbstwind weht S. 36	1							
14	Sankt Martin S. 37	1							
15	Regenlied S. 37	1							
16	Du bist einzigartig S. 39	1							
17	Der Samichlaus und d'Zwärge S. 40	1							
18	Es Ständli S. 42	1							





3. Frage: Wie gross ist der Anteil von Liedern, die original aus anderen Ländern als der Schweiz kommen und im Musiklehrrmittel auch so gekennzeichnet werden?

Dick= "Kopflieder"

Tipolino 1	Nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert, nicht eindeutig zuordenbar	Überliefert Schweiz	Überliefert Europa	Überliefert Afrika	Überliefert Nord- und Mittelamerika	Überliefert Australien und Ozeanien	Überliefert Asien	Überliefert Südamerika
1 Tipolino, sing mit uns S. 5	1								
2 Rote und Blaue Stäbchen S. 6	1								
3 Unser Morgenritual S. 10	1								
4 Mo ist die Maus S. 12	1								
5 Geburtstagslied S. 14	1								
6 Jetzt geht's los S. 22	1								
7 Abschiedslied S. 23	1								
8 Abschiedslied S. 23 hebräisch	1							1	
9 Blättermusik S. 25	1								
10 Freunde sind wichtig S. 28	1								
11 Zwei kleine Wölfe S. 33		1							
12 Räbeliechli S. 34			1						
13 Wenn der frische Herbstwind weht S. 36	1								
14 Sankt Martin S. 37				1					
15 Regenlied S. 37	1								
16 Du bist einzigartig S. 39	1								



