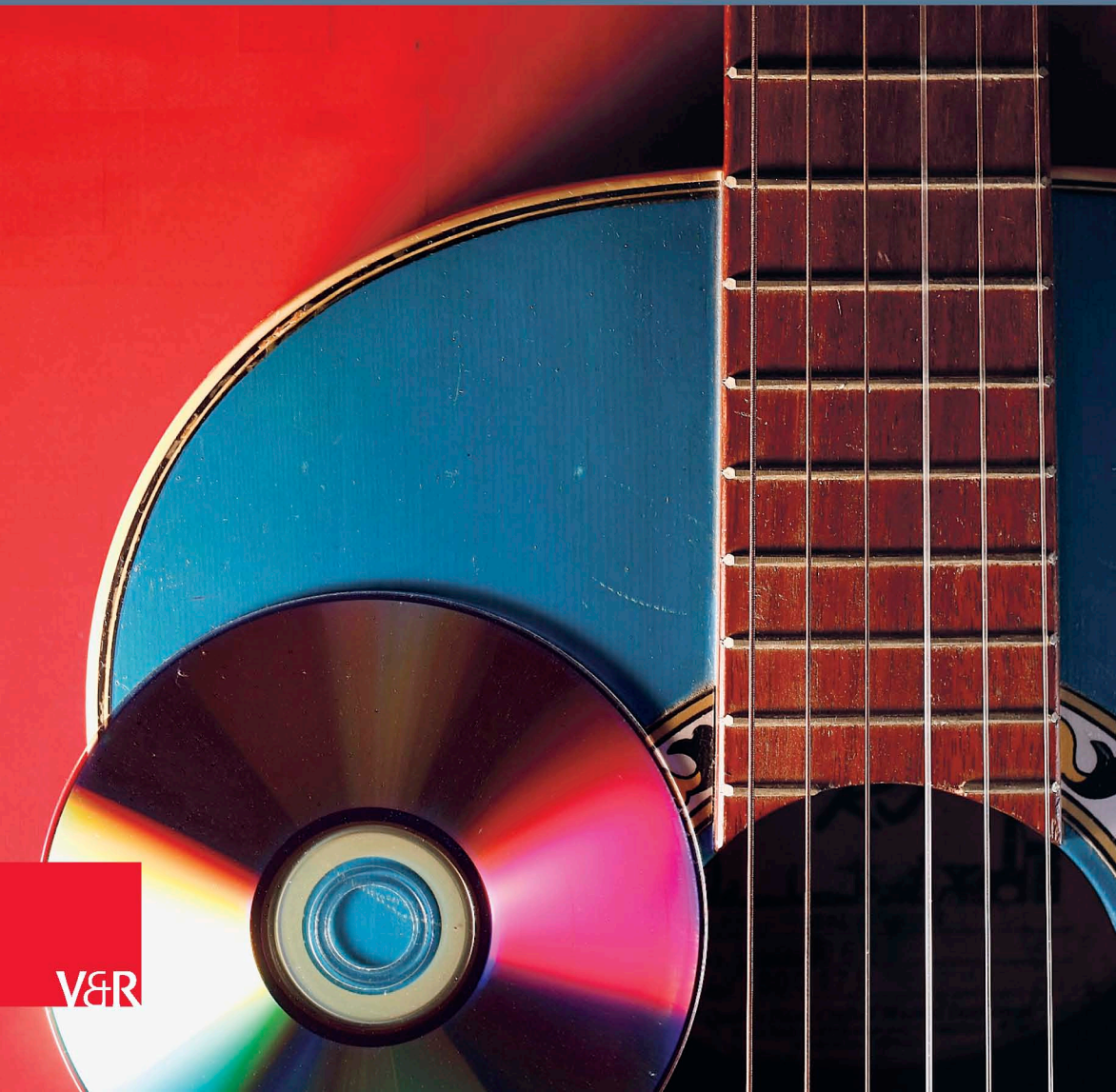


Heike Lindner

Musik für den Religionsunterricht

Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen



V&R



Heike Lindner

Musik für den Religionsunterricht

Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 68 Abbildungen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70208-6

ISBN 978-3-647-70208-7 (E-Book)

Umschlagabbildung: © junpinzon – fotolia.com

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einleitung

Wie ist das Buch aufgebaut?	8
Wie kann ich mich in diesem Buch orientieren?	9
Wie benutze ich dieses Buch?	10

Teil 1: Musik hören – mit Musik die eigenen Sinne schärfen

In diesem Teil geht es darum, wie man Religion mit Musik aufnehmen und ausdrücken kann. Wahrnehmungskompetenz und Sprachkompetenz werden unter elementarisierender und symboldidaktischer Perspektive gefördert.

1.0 Einführung	12
1.1 Hineinhören – Charles Ives: <i>The Unanswered Question</i>	15
1.2 Hörassoziationen – Arvo Pärt: <i>Cantus in memoriam</i> <i>Benjamin Britten</i>	19
1.3 Hörgefühle – Eric Clapton: <i>Tears in Heaven</i>	27
1.4 Höreindrücke – <i>Vater-Unser</i> -Vertonungen	32
1.5 Hörwirkungen: Musik im Film – Filmmusik	41

Teil 2: Musik machen – Singen und Musizieren

In diesem Teil geht es darum, wie man Religion mit Hilfe von Musik zum Klingen bringen kann. Die praktische Handlungskompetenz wird vor allem unter der Perspektive der performativen Didaktik gefördert.

2.0 Einführung	55
2.1 Die eigene Stimme entdecken – <i>Warming Ups</i>	57
2.2 Lieder singen – ein- und mehrstimmig	62
2.3 Körper eigene Musik – Lieder mit Bodypercussion begleiten	75
2.4 Lieder mit Instrumenten begleiten	81
2.5 Lieder bewegen: Pantomime, Rollenspiel und Tanz	88

Teil 3: Mit Musik gestalten – Musik in anderen ästhetischen Handlungskontexten

In diesem Teil geht es darum, wie man Religion und Musik fächerübergreifend gestalten kann. Die ästhetische Kompetenz wird unter der Perspektive der interdisziplinären und der korrelativen Didaktik gefördert.

3.0 Einführung	101
3.1 Musik und Bibel – Verklanglichung eines Bibeltextes	104
3.2 Erzählte Musik – Musik und Religion in der Gegenwartsliteratur	112
3.3 Musik im Bild – Musik und Religion in der bildenden Kunst	139

Teil 4: Musik verstehen – Musik als Schlüssel zur Erkenntnis

In diesem Teil geht es darum, wie man Religion mit Hilfe von Musik verstehen und bewerten kann. Die kritische Urteilskompetenz wird unter der Perspektive der Symboldidaktik entfaltet.

4.0 Einführung	153
4.1 Musik sendet Botschaften – politische Musik	155
4.2 Musik schließt Tradition auf – theologische Themen	179

Register

Personenregister	187
Sachregister	189
Verzeichnis der Musikbeispiele	194
Liedtitel und Liedanfänge	196
Verzeichnis der Bibelstellen	198
Verzeichnis der Abbildungen	199

Einleitung

Musik im Religionsunterricht – ist das heute praktikabel? Bleibt dafür überhaupt noch Zeit? Angesichts kompetenzorientierter Lehrpläne stellt sich immer häufiger die Frage, welche Lehr- und Lernwege sicher zum vorgeschriebenen Ziel führen. Musik kann gerade im Zeitalter der Output-Orientierung sehr hilfreich und lernförderlich sein. Das zeigen immer wieder zahlreiche positive Erlebnisse, die ein musikbezogener Religionsunterricht für Schüler und Lehrer mit sich bringt. Weil sich die Arbeit mit Musik im Religionsunterricht in jeder Hinsicht lohnt, möchte das Buch nicht nur Interesse wecken, sondern auch praktische Anregungen geben, wie mit Musik im Religionsunterricht konkret gearbeitet werden kann. Jeder Mensch ist religiös-musikalisch, es kommt nur auf den Kontext an, in dem sich Musik ereignet.

Das Buch präsentiert viele Musikbeispiele aus unterschiedlichen Stilrichtungen für den Religionsunterricht; denn Geschmäcker sind bekanntlich verschieden. Musik ist aber nicht nur Geschmackssache, sondern sie kann erlernt, gemacht und dadurch wertgeschätzt werden. Das zeigt meine langjährige Erfahrung mit unterschiedlichen Lerngruppen als Musik- und Religionslehrerin an Gymnasien. Curriculare Anforderungen, Themen des Religionsunterrichts, Kompetenzfelder, didaktische Schlüssel und Methodentipps werden zusammen mit konkreten Lernaufgaben für die unterrichtspraktische Umsetzung zur Verfügung gestellt. Mit dem Buch möchte ich in erster Linie ReligionslehrerInnen als Musiklaien ansprechen; Musikvorkenntnisse sind also nicht erforderlich, um damit gut arbeiten zu können. Aber auch der Musikprofi kann hier zahlreiche Anregungen finden, die über die klassischen Musikbeispiele, Methoden und Medien, wie sie in den Unterrichtsmaterialien des Religionsunterrichts präsentiert werden, hinausgehen. Zwischen Schulformen habe ich bewusst nicht unterschieden, die didaktischen Schlüssel bieten Hinweise für die jeweiligen Zugänge zur eigenen Schulform.

Unterrichtsvorbereitung erfolgt im Schullalltag oft unter Zeitdruck, gleichzeitig aber auch mit hohem Anspruch angesichts steigender Leistungserwartun-

gen. Der Ganztagesbetrieb stellt deshalb hohe Anforderungen an die Lernkultur, da Schule immer mehr zum Lebensraum nicht nur für die Schülerinnen und Schüler wird. Eine durchschnittliche Verweildauer von 8.00 Uhr morgens bis 16.00 Uhr ist auch für Grundschüler keine Seltenheit mehr.

Daher ist es zunehmend wichtig, praktische Ideen für eine schnelle Unterrichtsvorbereitung zu bekommen, um mit Hilfe von ästhetischen Elementen im Unterricht für ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen Entspannung und Konzentrationsfähigkeit zu sorgen. Gerade Musik verfügt hier über ein großes Potenzial.

Wie ist das Buch aufgebaut?

Teil 1: Musik hören – mit Musik die eigenen Sinne schärfen

Musik hören will geübt sein und benötigt einen Kontext: Gerade weil Musik in allen denkbaren Alltagssituationen gehört wird, ist die Wahrnehmungsschulung für ein aktives und differenziertes Hören wichtig. In Teil 1 werden Musikbeispiele vor allem unter dem Schwerpunkt des Hörtrainings vorgestellt. Dazu gehören auch Stilleübungen oder Fantasiereisen, um für den Unterricht zur Ruhe zu kommen. Diese Aspekte sind bereits fester Bestandteil der Elementarisierungsdidaktik, meist konkret angewendet im Eingangsritual der Religionsstunde, wo auch das Hören einen wichtigen Bestandteil bildet. Für einen fachwissenschaftlichen Hintergrund hierzu gibt die Anthropologie des Musikhörens darüber Auskunft, was sich in unserem Ohr abspielt, wenn wir Musik hören. Wichtig ist auch sich zu vergegenwärtigen, welche Hörwirkungen von Musik ausgehen und wie sie unsere Stimmung beeinflusst. Mit diesen Zugängen kann die Wahrnehmungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

Teil 2: Musik machen – Singen und Musizieren

Dieser Teil befasst sich mit dem Themenfeld »Klänge erzeugen mit der eigenen Stimme, mit dem eigenen Körper (Bodypercussion) oder mit Klangkörpern (Instrumenten)«. Musikbeispiele, die sich für einen aktiven und ganzheitlichen Einsatz im Religionsunterricht eignen, stehen hier im Vordergrund. Schon Martin Luther stellte fest, dass die frohe Botschaft besonders gut durch Gemeindelieder zum Klingen gebracht werden kann. Er selbst hat zahlreiche Lieder geschrieben und Gesangbücher herausgebracht, da er erkannte, dass sich durch das praktische Musizieren der singenden Gemeinde Botschaften – wie wir heute sagen würden – nachhaltig memorieren lassen. Mit diesen Zugangsweisen der performativen Didaktik kann die praktische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

Teil 3: Mit Musik gestalten – Musik in anderen ästhetischen Handlungskontexten

Musik gibt aber auch Anlass zu weiteren Synergieeffekten: Wenn unterschiedliche ästhetische Ebenen zusammenwirken (Synästhesie), verstärken sich Rezeptions- und Handlungsweisen zu einer bestimmten Thematik. Ein Bibeltext kann, wenn er verklanglicht wird, viel intensiver erlebt und schließlich auch gedeutet werden, als wenn man über ihn hinwegliest. Von Musik wird aber auch erzählt, wenn in einem literarischen Werk der Protagonist beschreibt, wie ein bestimmtes Musikstück auf ihn wirkt. Synästhetisches Handeln ereignet sich auch, wenn wir im Kirchenraum eigene Klänge erkunden beim Singen der Kirchenlieder, Verklänglichlichen einer gespielten Bibelszene oder beim Zuhören. Die Bildende Kunst kann ebenfalls mit Musik synästhetisch verknüpft und theologisch gedeutet werden. Mit den unterschiedlichen Facetten der Korrelationsdidaktik lässt sich diese ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern.

Teil 4: Musik verstehen – Musik als Schlüssel zur Erkenntnis

Musik sendet Botschaften, sie wird zum Beispiel auch in politischen oder religiösen Zusammenhängen eingesetzt. Dabei kann sie Positives, aber auch Negatives transportieren. Hier geht es vor allem um Umgangsformen mit Musik, die ein kritisches Urteilsvermögen fördern. Teil 4 entfaltet insbesondere die Wirkung von Musik und ihre gesellschaftlichen Funktionen. Dazu setzt Musik häufig Konnotationen des Hörers zu Klangzeichen oder musikalischen Codierungen frei. Ihren manipulativen Charakter zu erkennen, wenn sie in Werbekontexten eingesetzt wird, setzt kritisches Urteilsvermögen voraus, welches im Religionsunterricht beispielsweise durch die semiotische Symboldidaktik gefördert wird. Dazu gehört auch, sich mit den eigenen Hörgewohnheiten auseinanderzusetzen beziehungsweise sich auf fremde Musik einzulassen.

Wie kann ich mich in diesem Buch orientieren?

Das Buch möchte zu praktischen Umgangsweisen mit Musik im Religionsunterricht anregen. Am besten macht sich der Leser klar, welche Handlungsweise im Vordergrund der eigenen Unterrichtsplanung stehen soll, also eher das Hören, das Musik-Machen, das Mit-Musik-Gestalten oder vielmehr das Musik-Verstehen. Aufgrund eines modulartigen Gesamtaufbaus kann der Unterrichtende unmittelbar in dem jeweiligen Teil beginnen, der der eigenen Zielsetzung für den Religionsunterricht am besten entgegenkommt. Die konkrete Zuordnung der ausgewählten Musikbeispiele zu diesen vier Teilen ist nachrangig, da jede Handlungsweise mit jedem Musikstück umgesetzt werden kann; denn Musik

ist außerordentlich vielfältig. Welches Musikstück eignet sich aber ganz konkret für meinen Religionsunterricht? Um hier richtig zu entscheiden, sollten die Lernvoraussetzungen und die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler bekannt sein, damit die eigenen Bildungsziele für den Unterricht auf der Grundlage der curricularen Kompetenzvorgaben adäquat umgesetzt werden können. Es ist immer wieder spannend zu erleben, wie unterschiedlich Kinder und Jugendliche auf Musik reagieren. Alte Kirchenlieder sind, wenn sie gut eingeübt oder in einen entsprechenden Kontext gestellt werden, für Schülerinnen und Schüler interessant, weil sie sie häufig zum ersten Mal erleben. Dasselbe gilt auch für die Musik der (klassischen) Avantgarde, also der klassischen Musik des 20./21. Jahrhunderts. Deshalb soll das Buch auch Mut machen, die unterschiedlichen Musikrichtungen im Religionsunterricht auszuprobieren, die Schülerinnen und Schüler werden es danken.

Wie benutze ich dieses Buch?

Um sich im Buch gut orientieren und jeweils eine eigene Zugriffsebene wählen zu können, zeigen folgende Symbole die unterschiedlichen Textebenen an:



Das erste Noten-Symbol präsentiert konkrete Musikbeispiele; wenn auch Klangaufnahmen dazu existieren, taucht das zweite Symbol (inkl. CD) auf.



Hier gibt es Lesetexte zur vorgestellten Musik, die Exkurs-Charakter haben und zusätzliche Informationen zum Musikstück geben.

■ Die Linie zeigt Merksätze und Definitionen an.



Dieses Symbol zeigt verschiedene klassische Themen für den RU an, die durch die Musik erschlossen werden können.



Musik fördert unterschiedliche Kompetenzbereiche, aus denen die überprüfbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler resultieren (sogenannte *learning outcomes*). So werden sie angekündigt.



Schlüssel für den kompetenzorientierten RU sind vor allem die Didaktiktheorien. Sie dienen als Brücke zwischen den fachwissenschaftlichen Themen sowie Zielen und Kompetenzen und bieten Zuschnitte für Lernwege der eigenen Schulform.



Welche spezielle Methode, Musik einzubringen, sich für welches Themengebiet besonders eignet, erfährt der Leser/die Leserin in diesen Abschnitten.



Hier werden konkrete Aufgaben für die praxisorientierte Anwendung von Musik im RU formuliert, die die Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufen und Schulformen adäquat berücksichtigen.



Sie können integriert sein in ein kopierfähiges Arbeitsblatt, das im Internet unter www.v-r.de/MusikRU abzurufen ist.



Dieses Symbol zeigt Verweise innerhalb des Bandes an.



Hier wird die verwendete Literatur genannt und es werden Tipps zum weiteren Selbststudium gegeben.

Aus lesetechnischen Gründen erhalten Wörter häufig nur eine geschlechtsspezifische Ausweisung. An diesen Stellen ist immer auch das jeweils andere Geschlecht gemeint.

Teil 1: Musik hören – mit Musik die eigenen Sinne schärfen

In diesem Teil geht es darum, wie man Religion mit Musik aufnehmen und ausdrücken kann. Wahrnehmungskompetenz und Sprachkompetenz werden unter elementarisierender und symboldidaktischer Perspektive gefördert.

1.0 Einführung

Beginnen wir mit einem alltäglichen Szenario aus der Schule. Die Religionsklasse begibt sich zum Klassenraum der 7b, in welchem die Lerngruppe, die aus drei Klassen zusammengesetzt ist, ihren Unterricht erhält. Es herrscht große Unruhe und die Religionslehrerin bekommt mit, dass die Schüler gerade einen Englischtest geschrieben haben. Die Schulglocke läutet die achte Stunde ein, die Uhr zeigt 15.05 Uhr und die vorletzte Stunde für diese Klasse an diesem Tag fängt an. Eine normale Religionsstunde zu beginnen, wäre theoretisch möglich, würde jedoch keine Rücksicht auf die Tagesform der Kinder nehmen. Die Religionslehrerin entscheidet sich für eine Fantasiereise im gewohnten Eingangsritual. Nach der Begrüßung, die sie mit der Klasse im Stehen durchführt – sie möchte den Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe begegnen – und dem Tagesspruch für die Klasse, den ein Kind aus der selbst zusammengestellten Sprüche- und Lieder-Sammlung der Klasse *Das wünsch ich mir* vorliest, werden die Kinder gebeten sich hinzusetzen. Ein Junge, der heute an der Reihe ist, entzündet die Kerze und die Lehrerin lädt die Kinder ein, eine möglichst bequeme Haltung einzunehmen. Sie betont ausdrücklich, dass die Schüler, wenn sie es möchten, auch den Kopf auf den Tisch legen und die Augen schließen können. Die Klasse ist dieses Verfahren gewohnt, die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie eingeladen sind mitzumachen und sich – wenn sie dazu heute nicht in der Lage sind – an ihrem Platz ruhig verhalten sollen. Nun spricht die Lehrerin mit ruhiger Stimme und ermutigt die Schüler auf ihren Atem zu hören und sich zu entspannen. Sie beginnt zu erzählen und schaltet die leise Musik ein.

Jetzt können in narrativer Form Beispiel- und Umweltgeschichten zu biblischen Themen in die Fantasiereise Einzug halten (Lindner 2012, 90 ff.). Als Musik eignen sich ruhige, instrumentale Musikstücke, möglichst ohne Schlaginstrumente, aber in langsamem Tempo und mit Liegeklängen. In Fantasiereisen ungeübte Klassen bekommen durch die Musik im Hintergrund einen Halt für das Zuhören. Es ist erstaunlich, wie gut sie schon beim ersten Mal eine fünfminütige Stillephase durchhalten.



Buntrock, Martin/Wendland, Arno: Wolkenflug – spezielle Entspannungsmusik, Martin Buntrock Music 2009

Horn, Reinhard: Einmal Himmel und zurück – Meditationsmusik für Kinder, Kontakte Musikverlag 2012



Folgende Musikstücke eignen sich sehr gut für Fantasiereisen mit narrativen Elementen:



J. S. Bach, Orchester-Suite Nr. 3, D-Dur, BWV 1068, 2. Satz, Air

E. Grieg, Peer-Gynt-Suite Nr. 1 op. 46, 1. Satz Morgenstimmung

A. Pärt, Spiegel im Spiegel, F-Dur, op. 77



Was spielt sich eigentlich im Kopf ab, wenn wir Musik hören?

Das Beispiel mit der Fantasiereise zeigt, dass es wichtig ist, erst einmal Aufnahme- und Hörbereitschaft sowie Konzentrationsfähigkeit zu schaffen. Wenn man bereit ist, einige wenige Minuten der geplanten Unterrichtsstunde für diese Zugangsweise zur Thematik zur Verfügung zu stellen, kann sich das anhaltend positiv auf die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler gerade im Ganztagsschulbetrieb auswirken. Um zu verstehen, was sich eigentlich beim Hören im Kopf des Menschen abspielt und warum Musik ganzheitlich wirkt, indem sie auch die Konzentration fördert und zum Wohlbefinden beiträgt, können wir uns vergegenwärtigen, was mit dem Schall eigentlich geschieht. Die Neurophysiologie zeigt uns, dass jeder Mensch Musik in unterschiedlichen Hirnregionen verarbeitet. In winzigen Bruchteilen von Sekunden nimmt der Schall im Ohr umgewandelt in neuronale Reize folgenden Weg: Der Hörnerv leitet die Informationen zunächst an den Hirnstamm weiter (Altenmüller 2002, 18 ff.):

»Dort durchlaufen sie mindestens vier Umschaltstationen, welche die Signale filtern, Muster erkennen und die Laufzeitunterschiede des Schalls zwischen beiden Ohren berechnen. Letzteres erlaubt uns, die Richtung zu orten, aus der die Töne kommen.

Der Thalamus – eine Hirnstruktur, die auch »Tor zur Großhirnrinde« genannt wird – stellt gezielt Informationen zur Rinde durch oder unterdrückt sie. Dieser Gating-

Effekt ermöglicht unter anderem die selektive Aufmerksamkeitssteuerung, mit deren Hilfe wir zum Beispiel ein bestimmtes Instrument aus dem Orchesterklang heraushören. Vom Thalamus gelangen die Signale in die Hörrinde des Schläfenlappens. Interessanterweise landen etwa neunzig Prozent der Informationen eines Ohres in der gegenüberliegenden Seite von Hirnstamm und Großhirn (...).

Entlang dieser aufsteigenden Hörbahn vom Innenohr zur Hörrinde erfolgen nacheinander zunehmend kompliziertere Analysen der vom Innenohr kommenden Informationen. Gleichzeitig werden sie aber auch parallel verarbeitet. So erfüllt etwa bereits das erste Umschaltgebiet, der sogenannte Cochleariskern, unterschiedliche Aufgaben: Während im vorderen Teil die meisten Nervenzellen nur auf einzelne Töne reagieren und die eintreffenden Signale weitgehend unverändert weitergeben, verarbeitet der hintere Teil bereits akustische Muster wie Beginn und Ende eines Reizes oder Frequenzveränderungen. Verschiedene Teile des Gehirns kümmern sich also unter unterschiedlichen Aspekten um die gleiche Information. Die Endstation der Hörbahn ist die primäre Hörrinde auf der obersten Windung des Schläfenlappens, die Heschl'sche Querwindung. Dort reagieren viele Nervenzellen nicht nur auf reine Sinustöne, sondern auch auf komplexe Hörreize wie etwa Mehrklänge und Klangfarben ...

Bereits auf dieser Stufe unterscheiden sich die beiden Hirnhemisphären. So verarbeitet die primäre Hirnrinde auf der linken Seite eher zeitlich sehr rasch ablaufende Informationen [wie z. B. bestimmte Musikrhythmen, Hinzuf. H.L.], auf der rechten dagegen vorwiegend Tonfrequenzspektren und Klangfarben. ...

Die sekundären Hörareale schließlich liegen auf einem Halbkreis um die primäre Hörrinde und bearbeiten komplexere Muster. Weiter vorn, hinten und seitlich befinden sich – im weiteren Sinne – auditorische Assoziationsgebiete. Dazu gehört auch die sogenannte Wernicke-Region der linken Hemisphäre, der eine entscheidende Funktion bei der Sprachwahrnehmung zukommt.« (Altenmüller 2002, 19–21).

Die Hörbahn des Schalls vom Ohr zum Gehirn zusammengefasst:

Ohr – Innenohr – Hirnstamm – vier Umschaltstationen – Thalamus – Hörrinde des Schläfenlappens (Heschl'sche Querwindung).

Interessant ist das Phänomen, dass akustische Schallwellen überhaupt in elektromagnetische Wellen umgewandelt werden können, die das menschliche Gehirn als nervliche Reize erkennt und weiterverarbeiten kann. Ebenso faszinierend sind dabei die Leistungen des Gehirns: Es kann Richtung-Hören, Klangfarben, Mehrklänge und Rhythmen (wieder-)erkennen. Überhaupt ist es erstaunlich, dass die eine akustische Information (beispielsweise einer auf der Flöte gespielten Melodie) in so unterschiedlichen Hirnregionen speziell verarbeitet wird und wir

in der Lage sind, Tonhöhenverlauf, Klangfarbe, Lautstärke und Klangausdruck wahrzunehmen. Neurophysiologische Untersuchungen an Probanden haben nämlich ergeben, dass Hörphänomene in beiden Hirnhemisphären verarbeitet werden. Aus dieser anatomischen Tatsache schließen einige Musikwissenschaftler, dass Musikverarbeitung – vorausgesetzt Menschen werden im Hören und Musizieren gefördert – einen hochgradigen Transfereffekt zu anderen Hirnleistungen haben kann, wie zum Beispiel zum Sprachvermögen, das bei Rechtshändern meist in der linken Hemisphäre liegt (Altenmüller 2002, 21). Tatsächlich spricht vieles dafür, dass Tonhöhen und Melodien in der rechten Hirnhälfte und Rhythmen in der linken Hirnhälfte verarbeitet werden (Altenmüller 2002, 22 f.).



Altenmüller, Eckart: Musik im Kopf, in: Gehirn & Geist 01/2002, 18–25.

Lindner, Heike: Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat, Göttingen 2012.

1.1 Hineinhören – Charles Ives: *The Unanswered Question*



Charles Ives – The unanswered Question (1908)

Bei diesem interessanten Musikstück handelt es sich um eine reine Instrumentalkomposition für ein Sinfonieorchester, das eine meditative Stimmung aufweist und daher auch für eine Fantasiereise geeignet ist. Charles Ives erzählt dazu die folgende Geschichte: Der Protagonist (hier verkörpert durch den Trompetenklang) befindet sich auf der Suche nach dem Sinn des Lebens, er stellt seine Frage nach dem Warum öffentlich, das heißt vor der Gesellschaft, einige Mitglieder greifen diese Frage auf, wiederholen sie und forschen ihrerseits nach einer Antwort, sie werden aber nicht verstanden, später ignoriert und schließlich verspottet. Die Warum-Frage, die immer wieder neu gestellt wird, bleibt schließlich unbeantwortet. Dieses Programm zum Stück *The Unanswered Question* schreibt den verschiedenen Instrumenten bestimmte inhaltliche Funktionen innerhalb dieser Geschichte zu, in den Worten des Komponisten:



»Die Trompete stellt die immerwährende Frage des Seins und stellt sie jedes Mal im selben Ton und mit gleicher Stimme. Aber die Jagd nach der unsichtbaren Antwort, unternommen von den Flöten und anderen menschlichen Wesen, wird allmählich immer drängender, schneller und lauter ... Diejenigen, die um eine Antwort ringen, scheinen nach einer geheimen Konferenz zu merken, dass es nutzlos ist, und fangen an, sich über die Frage lustig zu machen – der Streit ist vorläufig beendet. Nach ihrem Verschwinden wird die Frage ein letztes Mal gestellt, und dann ist das Schweigen in ungestörter Einsamkeit zu hören ...« (Ives 1973, 93 f.).

Der letzte Satz des Komponisten ist sehr interessant: Wie kann man ein Schweigen überhaupt hörbar machen? Das häufigste Mittel dazu ist die Generalpause in der Musik, wenn Musik also plötzlich angehalten wird und Stille herrscht. Ives wählt hier jedoch ein anderes Mittel: Es ist der unaufhörlich fortströmende leise Klangteppich der Streicher, der keine Notiz vom Fragenden nimmt und das Schweigen verkörpert.



Eine kommentierte Partitur zu diesem Stück findet sich hier: <http://www.wisskirchen-online.de/downloads/ivestheunansweredquestion.pdf>.



Das Stück eignet sich für folgende Themen:

- Der Mensch auf der Suche nach dem Sinn des Lebens
- Die Warumfrage: Zweifel – Gewissheit – Glauben
- Die Fraglichkeit des Seins angesichts der Erfahrung von Gottes Schweigen
- Die Suche nach der eigenen Identität



Wahrnehmungskompetenz, Sprachkompetenz, Selbstkompetenz: Diese Teilkompetenzen werden besonders dann gefördert, wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es zur Lebensbewältigung gehört, überhaupt die Sinnfrage stellen zu können. Wozu ist der Mensch da? Was ist der Mensch, was ist seine Aufgabe? Werde ich überhaupt wahrgenommen mit meiner eigenen Persönlichkeit? Das Stück präsentiert Reaktionen der Umwelt auf solche Fragen, die die Schülerinnen und Schüler auch kennen: das Schweigen, die Ignoranz der anderen oder das Verspotten des Fragenden und Suchenden. Diese Gesamthematik erschließt sich in drei Kompetenzen: Die *Wahrnehmungskompetenz* wird anhand bestimmter Hörmethoden zu diesem Musikstück geübt, dazu können die Schülerinnen und Schüler in mehreren Hördurchgängen verschiedene Zugangsweisen zu dieser Musik erfahren und erproben. Dazu gehört die meditative Hörhaltung, die im ersten Durchgang eine Rolle spielt, aber auch eine analytisch-memorierende, welche durch das Aufzeichnen des Gehörten unterstützt wird. Um das Gehörte verbalisieren zu können, wählen die Schülerinnen und Schüler für die musikalischen Parameter der Komposition passende Wörter aus einer Beschreibungstabelle aus. Dieses Vorgehen schult die *Sprachkompetenz*. Die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage, welche durch die Trompetenstimme verklanglicht ist, kann zur Entwicklung der *Selbstkompetenz* beitragen. Das Komponistenzitat unterstützt einen empathischen Zugang zur Frage nach dem Sein.



Als didaktischer Schlüssel eignet sich hier vor allem die *Elementarisierungsdidaktik*.

Mit der Dimension der elementaren Erfahrungen knüpft die von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer entwickelte Didaktik an die heutigen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen an. Die Bedeutung des eigenen Lebens in Bezug auf Sinnfindung und Sinnstiftung bedarf einer Selbstwahrnehmung, um überhaupt erst einmal die Frage nach dem Warum im eigenen Leben entdecken zu können. Sie ist eng verbunden mit einer Sprachfähigkeit als »Voraussetzung von Freiheit und Autonomie« (Schweitzer 2008, 29) des Subjekts. Wenn der Unterricht Möglichkeiten bereitstellt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen auch in selbst gewählten Ausdrucksformen artikulieren können, so ist das schon ein Gewinn! Dazu gehört natürlich auch die Musiksprache. Sie hilft, Krisensituationen im Leben einen ganz anderen emotionalen und damit elementaren Ausdruck zu geben, wie Dietrich Ritschl im Hinblick auf die eigenen Lebensgeschichten des Menschen formuliert: »Es hängt also alles davon ab, dass wir unsere Geschichten kennen und auch erzählen können und ›darin einerseits Freiheit von der Gefangenschaft in ihnen, andererseits Freiheit, unsere Geschichten zu bewohnen, erlangen« (D. Ritschl, zitiert in: Lindner 2008, 359). Wenn durch die Wortsprache allein ein solches Bewohnen schwer fällt, kann die Musiksprache helfen, diese Hürden zu überwinden.



Um Schülerinnen und Schülern hörend einen Zugang zu diesem Stück zu verschaffen, eignet sich ein zweischrittiges Verfahren. Zuerst können sie sich das Stück ohne den Zusatz von Programm oder anderen Medien ganz unvoreingenommen anhören, um erste Eindrücke zu gewinnen. Für den zweiten detaillierten Hördurchgang hat sich die Methode der grafischen Partitur (s. u.) bewährt. Dazu ist es sinnvoll, die Geschichte zur Musik zu erzählen und das Komponistenzitat einzubringen. Den Schülern ist die Rollenverteilung Protagonist – Trompete, suchende und schließlich schweigende Gesellschaft – Streicher, spottende Gesellschaft – Flöten nun bewusst.

Eine *grafische Partitur* ist eine zeichnerische Umsetzung der verschiedenen Klangebenen eines Musikstückes, die übereinander geschichtet sind. Da die meisten Schülerinnen und Schüler keine Noten lesen können, ist es sinnvoll, die eigenen Höreindrücke zeichnerisch festzuhalten, um auch nach dem Hören das Stück in seinem Ablauf noch vor Augen zu haben. Das Zeichnen des Gehörten vertieft zudem den Klangeindruck.



1. Hört euch das folgende Musikstück an. Lehnt euch dabei zurück, ihr dürft, wenn ihr wollt, eure Augen schließen.
2. Der Komponist hat sich eigene Gedanken zu seinem Stück gemacht:

Stellt euch dazu ein Theaterstück vor, in dem Folgendes passiert: Da gibt es zunächst den Hauptdarsteller; ihr erkennt ihn sofort, er hat eine Trompete und zieht damit durch die Lande, weil er wissen will, was der Sinn des Lebens ist. Er fragt ganz viele Leute, die er unterwegs trifft. Wozu bin ich da? Könnt ihr mir eine Antwort geben? Viele Menschen greifen seine Frage auf, suchen ihrerseits auch nach einer Antwort. Da sie sie nicht finden können, verfallen sie ins Schweigen, andere wiederum verspotten den Trompeter, indem sie ihn nachäffen und sich über ihn lustig machen. Am Ende des Stückes verbleibt die unbeantwortete Frage des Trompeters.

Hört das Stück nun ein zweites Mal. Beschreibt eure Eindrücke. Verwendet dazu die passenden Wörter aus der Tabelle (unterstreicht die Wörter): Welche Instrumente erkennt ihr? Wie ist die Lautstärke? Wie empfindet ihr die Klangfarben? Was könnt ihr zum Tempo des Stückes sagen? Welchen Ausdruck hat die Musik?

Instrumente	Lautstärke	Klangfarbe	Tempo	Ausdruck
Querflöte	sehr leise	eher dunkel	sehr, sehr	traurig
Oboe	leise	mittlere Klang-	langsam	fröhlich
Klarinette	wenig leise	farbe	schleppend	melancholisch
Trommel	ein bisschen	hell	langsam	selbstbewusst
Klavier	laut	sehr helle	im Schritt-	tragisch
Orgel	laut	Klangfarbe	tempo	unbestimmt
Geigen	sehr laut	ganz helle bis	mittelschnell	angeberisch
Bratschen		strahlende	eilend	spöttisch
Celli		Klangfarbe	hastig	ignorierend
Kontrabässe			schnell	arrogant
Harfe			sehr schnell	spielerisch
Trompete			rasendes	
Posaune			Tempo	
Tuba				
Horn				

Abb. 1: Beschreibungstabelle zu den musikalischen Elementen

3. Zeichnet hierzu eine grafische Partitur, indem ihr die drei Klangebenen zeichnerisch voneinander unterscheidet. Dazu könnt ihr auch arbeitsteilig verfahren, indem ihr drei Gruppen bildet.

Lösungsbeispiel zu Aufgabe 3:

Für das Musikstück von Charles Ives könnte eine mögliche Schüler-Zeichnung wie folgt aussehen. Es handelt sich um den Ausschnitt, in dem über einem ruhigen Klangteppich der Streicher die Trompete mit ihrer Melodie die Warum-Frage stellt, welche durch die Flöten erstmalig imitiert und verspottet wird:

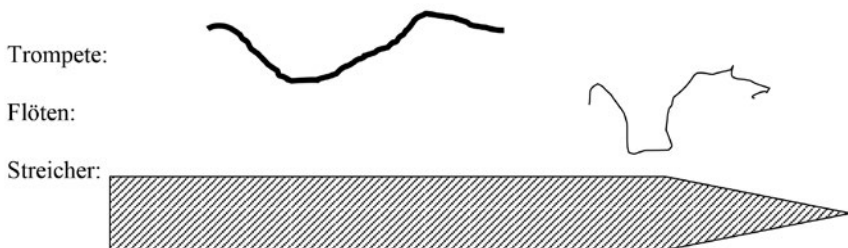


Abb. 2: Grafische Partitur zu einem Ausschnitt von *The Unanswered Question* von Charles Ives



Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Neukirchen-Vluyn 2008.

1.2 Hörassoziationen – Arvo Pärt: *Cantus in memoriam Benjamin Britten*



Arvo Pärt: *Cantus in memoriam Benjamin Britten*

Arvo Pärt, ein zeitgenössischer estnischer Komponist, hat dieses ebenfalls sehr meditative Instrumentalstück, das nur von Streichern und einer Röhrenglocke gespielt wird, seinem Freund Benjamin Britten gewidmet. Britten verstarb 1977. Der Titel des Stückes ist angesichts der Besetzung mehr als interessant: Arvo Pärt nennt es *Cantus* und daraus lässt sich schließen, dass ihm ein weicher, fließender, singender Streicherklang vorschwebt und der Gesamthörereindruck einem singenden Chor nahe kommt. Die Streichinstrumente haben den Vorteil, dass sie einen quasi unendlichen Klang erzeugen können, indem durch die entsprechende Bogenführung mit unhörbaren Bogenwechseln ein Liegeton erzeugt wird, der übergangslos einen Klangteppich bildet. Das Notenbild zu diesem Stück zeigt lange Notenwerte und Bindebögen auf, was den Instrumentalisten eine entsprechende Spielanweisung gibt.

Dem Stück liegt eine abwärts gerichtete *Tonskala* zugrunde, die die Musiker *a-Moll äolisch* nennen:

a – g – f – e – d – c – h – a
8.-7. – 6.-5. – 4.-3. – 2.-1.

Diese Töne entsprechen jeweils dem Ton der Tonskala a-äolisch.

Äolisch ist eine alte Kirchentonalart, von denen es noch weitere gibt. Der bekannte Adventschoral »O Heiland reiß die Himmel auf« steht in *dorisch*, während das Passionslied »Aus tiefer Not schrei ich zu dir« aus einer *phrygischen* Melodie besteht. Die Art der Tonskala wird jeweils durch die Lage der Halbtöne, also durch die engen Tonabstände, bestimmt.

Die Lage der Halbtöne ist in obigem Beispiel durch die Klammern angezeigt. Das Stück beginnt mit drei Schlägen der Röhrenglocke. Die nacheinander einsetzenden Streicher-Stimmen spielen immer dieselbe Tonskala, werden jedoch proportional zueinander rhythmisch ausgestaltet: Zunächst setzt jede Stimme nach einer verdoppelten Anzahl des Taktes der vorherigen Stimme ein (die zweite Stimme nach einem halben Takt zur ersten, die dritte Stimme nach einem ganzen zur zweiten, die vierte Stimme nach zwei ganzen Takten zur dritten usw.), außerdem verdoppelt die jeweilige einsetzende Stimme den Rhythmus der vorherigen, d. h. sie erhält den zweifach langsameren Notenwert als die vorherige. Die Klangwirkung ist frappierend: Für den Hörer verschwimmen die Taktgrenzen, sodass er kein Metrum mehr wahrnehmen kann. Das Ganze bekommt einen schwebenden Charakter.

Das *Metrum* in der Musik ist der gleichmäßige Pulsschlag, der einem Lied oder Stück zugrunde liegt, der Takt fasst das Metrum in einer Einheit zusammen, beispielsweise vier Viertelnoten in einer Einheit zu einem 4/4-Takt.



Der Musikproduzent Manfred Eicher drückt das meditative Klangerlebnis so aus:

»Ich habe Arvo Pärts Musik zum ersten Mal im Radio gehört ... Was mich an dieser Musik berührte, war die Klarheit, der ganz direkte Weg aufs Ohr und auf den Kopf zu. Eine Dramatik des Leisen, die für mich wieder einen Zusammenhang ergeben hat mit dem Satz ...: The most beautiful sound next to silence, und diese Berührungspunkte haben dann etwas vertieft, was zu einer intensiven Zusammenarbeit geführt hat. Arvo Pärts Musik aufzunehmen, war für mich künstlerisch etwas ganz und gar Neues, anderes; sie hat eine kathartische Wirkung. Erst wenn der Klang eine gewisse Intensität und Dauer, einen bestimmten Puls und Schwingungsgrad erreicht hat, dann erst kann sich gleichsam ein Gesang entwickeln, gibt das Gedächtnis seine vergrabenen Ahnungen preis. All dies ist in Pärts Musik des *langsamen Flügelschlags* [Hervorh. d. Verf.] zu finden – das Entziehen aller Empfindungen, als ob die Musik sich in eine Krypta ihrer selbst einschliesse: mitleidlos und einsam. Eine Musik innerster Ruhe, in die einzuhören ebenso anstrengend sein kann, wie es

einer großen Konzentration und Sensibilität der Musiker bedarf, diesen Klängen und Pausen Ausdruck zu verleihen. Diese Kompositionen lösen keine Flucht aus in die Innerlichkeit einer verwundbaren Seele, sondern einen dialektischen Prozess von Ereignis und Stille.«

Cover-Booklet zur CD ECM New Series ECM 1405, 17f.



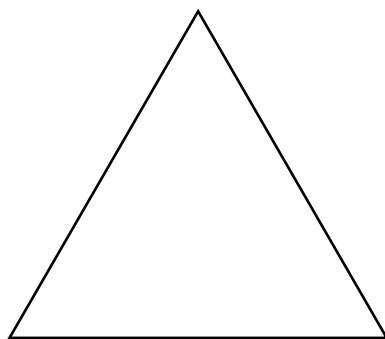
Als didaktischer Schlüssel eignet sich hier vor allem die *Symboldidaktik*.

Diese fachdidaktische Theorie eröffnet Verstehensprozesse über Symbole, denen die Kinder und Jugendlichen jeweils unterschiedliche Bedeutung zuschreiben können. In der semiotischen Symboldidaktik, die nach der Theorie von Charles Sanders Peirce vorgeht, geht man immer von einer Dreistelligkeit der Symbole beziehungsweise der Zeichen aus (Meyer-Blanck ²2002, 62 f.). Dabei hat Peirce die Funktion der Zeichen im Wahrnehmungsprozess des Rezipienten im Blick. Er unterscheidet zwischen den folgenden Aspekten, die in Abb. 3 am Beispiel des Symbols »Trauer« durchgespielt sind:

Das Bezeichnete in seinen verschiedenen äußeren Erscheinungsformen:

Trauer als Trauermusik, Beerdigungsritual, Todesanzeige, schwarze Kleidung

Das zu Bezeichnende, das Symbol, steht für etwas, es repräsentiert etwas und hat eine bestimmte Funktion, es *löst* im Rezipienten etwas *aus*:
Bedrücktheit, Angst, Schwermut, Respekt



reales Objekt, die zu bezeichnende und bezeichnete Sache:
Trauer

Abb. 3: Semiotische Triade nach Charles Sanders Peirce (nach Meyer-Blanck ²2002, S. 63)

Die semiotisch verantwortete Symboldidaktik ist in musiktheologischen Zusammenhängen sehr wichtig, da die subjektiven Wahrnehmungs- und Repräsentationsprozesse in Beziehung zu den Anschauungsobjekten hinreichend respektiert werden. Gerade Musik löst subjektiv sehr unterschiedliche Wahrnehmungen aus,

die, sofern sie vom Komponisten intendierte Klangsymbolik enthält, im intersubjektiven Austausch über das Gehörte ihre Mehrdeutigkeit mehr und mehr verliert. Daher hat die Symboldidaktik die Aufgabe, die verschiedenen Codierungen, die durch Musik transportiert werden, freizulegen. Die Interpretation erfolgt im Spannungsfeld zwischen subjektiver Bedeutungszuweisung und dem Gegenüber mit seiner gemeinten Bedeutung.

Überträgt man dieses triadische Modell auf die Musik von Arvo Pärt, so lösen die Musiksymbole bei den Hörern bestimmte Rezeptionsprozesse aus: Die gleichmäßig angeschlagene Röhrenglocke und die abwärts gerichteten langsamen Streicherstimmen werden unschwer mit kirchlichen Trauerritualen in Verbindung gebracht. So geben Schülerinnen und Schüler diesem Stück nach dem ersten unvoreingenommenen Hören selbstständig Überschriften, wie z. B. *Der Trauerzug* oder *Die Beerdigung*. In Zusammenhang mit der Überschrift des Komponisten *Cantus in memoriam Benjamin Britten* erheben sich Fragen hinsichtlich dessen, was Arvo Pärt hier genau gemeint haben könnte.



Für dieses Musikstück sind Aufnahme- und Hörbereitschaft, aber auch Konzentrationsfähigkeit in Hinsicht auf ein aktives Hineinhören sehr wichtig. Um diese konzentrierte Hörhaltung bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern, ist es wichtig, dass die Lernatmosphäre ruhig und entspannt ist.

Für einen Zugang zum Stück ist es ratsam zweischrittig vorzugehen:

1. Das Stück einfach ohne Titelzusatz anhören und den eigenen Assoziationen freien Raum lassen. Die Schülerinnen und Schüler können dem Stück eine eigene Überschrift geben.
2. Den Titel *Cantus in memoriam Benjamin Britten* und seinen Kontext kennenlernen. Das Stück ein zweites Mal anhören und eine Hörskizze dazu anfertigen.

Eine *Hörskizze* ist eine einfache Zeichnung, die auf assoziativem Hören beruht und die Klangeindrücke spontan wiedergibt. Im Unterschied zur grafischen Partitur gibt sie nicht verschiedene Klangebenen strukturell wieder, sondern sie stellt ganzheitlich eine Zeichnung über den gesamten Hörindruck dar. Sie dient dazu, genauer in das Stück hineinzuhören und Gehörtes memorierbar zu machen.



Wahrnehmungskompetenz, Sprachkompetenz, Selbstkompetenz: Diese Teilkompetenzen werden ähnlich wie im vorigen Beispiel von Charles Ives in verschiedenen Hördurchgängen geschult. Auch hier wird durch das meditative Hineinhören in das ruhige Stück und das durch Zeichnung unterstützte zweite Hören die *Wahrnehmungskompetenz* geschult. Das Suchen eines

passenden Titels zum Stück ermöglicht die Förderung der *Sprachkompetenz*. Die Schülerinnen und Schüler können ihr assoziiertes Hören mit dem Suchen einer Überschrift auf eine ästhetische Ebene pointiert übertragen, indem sie es versprachlichen. Die *Selbstkompetenz* lässt sich Schritt für Schritt mit der thematischen Auseinandersetzung, die die Musik auslöst, fördern.



Das Stück eignet sich für folgende Themen:

- Stille
- Trauer
- Tod und Einsamkeit
- Angedenken
- Widmung an einen verstorbenen Freund



In Teil 4, Abschnitt 4.2, findet sich ein Musikstück, das ebenfalls symboldidaktisch bearbeitet wurde.

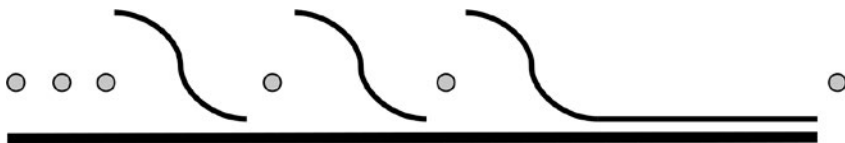


1. Hört euch das folgende Musikstück aufmerksam an, indem ihr richtig in das Stück hineinhört. Nehmt dazu eine entspannte Körperhaltung ein.
2. Welchen Titel würdet ihr diesem Stück geben?
3. Hört das Stück ein zweites Mal und fertigt dabei eine Hörskizze an.

Lösungsbeispiele zu Aufgabe 3:


Dies sind mögliche Schülerskizzen zum Stück. Die Typologie ergibt sich aus der Hörprägnanz bestimmter Musikelemente, die im Hördurchgang beim Rezipienten im Vordergrund standen:

Typ A: Prägnant sind die abwärts gerichtete Melodie und das Metrum der Röhrglocke:



Dieser Schüler hört ein dreimaliges Glockenschlagen über einem tiefen Fundament und jeweils abwärts gerichtete Melodielinien im Wechsel mit der Glocke, welche später in einen tiefen Gesamtklang einmünden.

Typ B: Hier treten die Parameter Lautstärke, Stimmführung und Klangfarbe hervor und gezeichnete Hörassoziationen.



Ein anderer Schüler assoziiert Folgendes: »Trauerzug (drei Glockenschläge), zunächst ständiges Weinen und Schluchzen (abwärts gerichtete Schlangenlinien), dann tiefste Trauer, Inakzeptanz und mehrmaliges Aufbäumen, Fassungslosigkeit« (die Schülersprache wurde antizipiert).

Abb. 4: Zwei Schüler-Hörskizzen zu *Cantus in Memoriam Benjamin Britten* von Arvo Pärt



4. Der Produzent dieser Aufnahme, Manfred Eicher, äußert sich wie folgt zu der Musik:

»Ich habe Arvo Pärts Musik zum ersten Mal im Radio gehört ... Was mich an dieser Musik berührte, war die Klarheit, der ganz direkte Weg aufs Ohr und auf den Kopf zu. Eine Dramatik des Leisen, die für mich wieder einen Zusammenhang ergeben hat mit dem Satz ...: The most beautiful sound next to silence.«

Nehmt kritisch Stellung zu dieser Meinung.



Man könnte Arvo Pärt auch in Zusammenhang mit bildender Kunst einsetzen. Manfred Eichers Diktum *most beautiful sound next to silence* lässt an einen Maler denken, der sich ebenfalls sehr mit transzendenten Themen beschäftigt hat: Paul Klee.

Das Bild besteht aus verschiedenen Farbflächen, rechteckigen, quadratischen, rautenförmigen, dreieckigen Feldern, die in warmen, fast transparent erscheinenden Farbtönen, vornehmlich Erdfarben, gemalt sind. Die Flächen sind so angeordnet, dass im Bild eine Art von Räumlichkeit entsteht, die eine tiefschwarze Fläche in der Mitte umrahmt. Der Betrachter kann an verschiede-



Abb. 5: Paul Klee, Das Tor zur Tiefe, 1936, abrufbar z. B. bei www.google.de unter Autor und Titel

nen Stellen im Bild verweilen, die einerseits einen treppenartigen Aufstieg von rechts unten nach links oben suggerieren – mit dieser Blickrichtung käme man virtuell aus dem schwarzen Raum heraus – oder umgekehrt ein Hinabsteigen zum Abgrund hin assoziieren. Es ist fast nicht möglich, beide Blickrichtungen gleichzeitig zu sehen. Diesen Effekt machen sich *Kippfiguren* zunutze, die entweder die eine Dimension oder die andere aufzeigen.

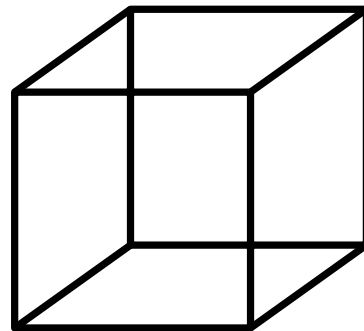
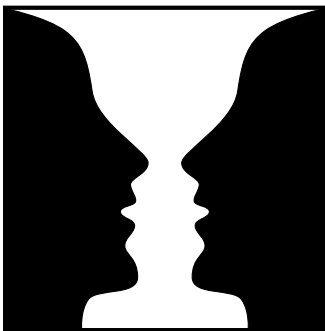


Abb. 6: Zwei Dimensionen einer Kippfigur

Im ersten Bild erscheinen entweder die beiden schwarzen Gesichter oder der weiße Kelch. Versucht man beides gleichzeitig zu sehen, protestiert das Gehirn! Es gelingt nicht. Im zweiten Bild scheint das linke Quadrat einmal die Vorderseite des Würfels zu bilden und das rechte entsprechend die Rückseite oder aber das rechte Quadrat wird zur Vorderseite des Würfels, dann bildet das linke seine Rückseite – das Bild springt um.

Würde man das Bild *Das Tor zur Tiefe* von Paul Klee ohne Kontext einer Klasse zeigen, werden wahrscheinlich unterschiedliche Ideen dazu geäußert.

Die Autorin

Heike Lindner ist Musikpädagogin und Professorin für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität zu Köln.

Mit Musik lässt sich leichter lernen und Gelerntes besser memorieren. Das Buch stellt viele verschiedene Musikbeispiele ganz konkret für einen motivierenden und kompetenzorientierten Religionsunterricht vor. Es widmet sich der Frage, wie man mit Musik vielfältig und schülerorientiert im Religionsunterricht umgehen kann. Dazu bieten sich drei Bereiche an: Musik hören, Musik machen sowie Musik gestalten und verstehen. In diesem Buch werden für die konkrete Arbeit im Religionsunterricht die klassischen Themengebiete, Kompetenzfelder, didaktischen Schlüssel und Methodentipps zur Verfügung gestellt. Musik bietet einen attraktiven Lernmodus: weg vom textorientierten Religionsunterricht hin zu ganzheitlichen Erfahrungen.

ISBN: 978-3-525-70208-6



9 783525 702086

www.v-r.de

Vandenhoeck & Ruprecht