

Georges Regner

Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen

Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 22

Impressum

Regner, Georges (2021): Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen
Forschungsbericht der Hochschule Luzern – Musik 22

Herausgegeben von Marc-Antoine Camp

Luzern: Hochschule Luzern – Musik

https://zenodo.org/collection/user-lory_hslu_m_fb

Die Publikation ist Resultat des Projektes

Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen

(Teil der Abschlussarbeit im Rahmen des CAS Musikforschung der Hochschule Luzern – Musik)

In den Forschungsberichten der Hochschule Luzern – Musik werden Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten dem Fachpublikum und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der Fokus der Untersuchungen liegt bei musikpädagogischen Themen in ihren musikpsychologischen, musikethnologischen und musikhistorischen Dimensionen.

© Hochschule Luzern – Musik, 2021

Dieses Werk steht unter einer Creative Commons-Lizenz 4.0:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Abstract

Ausgehend von einer Untersuchung über die Langzeitwirkung des Instrumentalunterrichtes an Musikschulen versucht diese Arbeit verschiedene Wege aufzuzeigen, wie die Elemente dieser Langzeitwirkung im Rahmen des Unterrichtes zu fördern sind. Nach einer kurzen Beschreibung der Art, wie die Auftritts- und Sozialkompetenz sowie kulturelle Kompetenzen entwickelt werden können, wird speziell auf die Entwicklung der Musikalität eingegangen. Diesbezüglich werden musikpädagogische Methoden dargestellt, von denen zwei aus dem französischsprachigen Raum und eine aus Ungarn stammen: diejenige von Edgar Willems, diejenige von Robert Kaddouch und diejenige von Zoltán Kodály. Dabei wird unterstrichen, dass der Begriff «Musikalität» nicht – wie es häufig der Fall ist – mit «musikalischer Begabung» gleichgesetzt werden soll, sondern als Weg, als stetige Entwicklung verstanden werden muss. In den Schlussfolgerungen werden schliesslich die zu kurzen Unterrichtslektionen an Musikschulen angesprochen, denn für die Entwicklung von Musikalität ist der Zeitfaktor bei der Interaktion mit der Lehrperson und beim Üben zentral.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist zum einen die Feststellung, dass im deutschsprachigen Raum noch wenig musikalische Entwicklungs- und Talentforschung betrieben wird. Zweitens zeigen uns internationale Forschungen, dass alle Menschen biologisch gerüstet sind, musikalisch zu sein. Drittens haben Musikpädagog*innen auf Basis ihrer Erfahrungen Grundlagen für einen Musikunterricht geschaffen, in dem Kinder ihre musikalischen Potenziale entfalten können. Auch die Erfahrungen des Autors als Musiklehrperson und Musikschulleiter weisen auf die Chancen einer altersgerechten Förderung der Musikalität hin. Wenn ein Kind von seinem Umfeld ab der Geburt musikalisch «gebildet» wird, kann es schon früh und unter Anleitung von qualifizierten Lehrpersonen mit Instrumenten experimentieren, ein Instrument auswählen und erlernen. Wichtig ist dabei, das Kind lange ohne schriftliche Anweisung und ohne Notenschrift musikalisch zu leiten. Beim Heranführen an die Notation ist dann zu beachten, dass nicht Einzelnoten vermittelt werden, sondern Kinder mit Motiven und kurzen Phrasen konfrontiert werden. Lernen soll nicht über den Weg vom schriftlichen Klangzeichen via Klangerzeugungshandlung zum Klang führen, sondern zunächst über den vorweggenommenen Klang Klangerzeugungshandlungen trainieren. Junge Anfänger*innen müssen Musik über das Handeln in grösseren Einheiten erlernen. Dabei ist anzuerkennen, dass sich die musikalische Ausdrucksfähigkeit in den verschiedenen Stadien der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes- und Jugendalters unterschiedlich zeigt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Persönliche Erfahrungen, Motivation und Ziel.....	1
1.2	Bemerkungen zu den englischen und französischen Zitaten.....	1
2	Grundlagen	2
2.1	Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung mit Langzeitwirkung.....	2
2.2	Kulturelle Bildung.....	3
2.3	Stand der Forschung in deutschsprachigen Ländern	4
3	Musikalität	5
3.1	Begriff.....	5
3.2	Musikalitätstests	7
4	Entwicklung von Musikalität	9
4.1	Wann beginnt die Entwicklung von Musikalität?.....	9
4.2	Notenlesen und Musikalität.....	10
4.3	Spielen eines Instruments	11
5	Entwicklung der Musikalität nach Edgar Willems	14
5.1	Die intratonale Hörfähigkeit	16
5.2	Weitere Bereiche der musikalischen Schulung nach E. Willems.....	16
5.3	Das innere Hören.....	17
5.4	Studium der Intervalle.....	18
5.5	Studium der Akkorde	20
6	Die Methode von Robert Kaddouch	22
7	Die Singschul-Bewegung der Ostschweiz und die Kodály-Methode	23

7.1	Die Solmisation nach Carl Eitz und die Singschul-Bewegung in Chur und St. Gallen.	23
7.2	Zoltán Kodály	24
<hr/>		
8	Schlussbemerkungen	25
8.1	Eine Dimension der Musikalität: die Emotion(en).....	25
8.2	Musikunterricht und Lektionsdauer	26
8.3	Fazit	27
<hr/>		
9	Danksagung	27
10	Literatur	27

1 Einleitung

1.1 Persönliche Erfahrungen, Motivation und Ziel

Als ich 1983 als Leiter einer Bündner Musikschule beauftragt wurde, im Rahmen der Ausbildung der musikalischen Grundschullehrpersonen den Bereich «Theorie und Gesang» zu übernehmen, habe ich die Gelegenheit wahrgenommen, die gesamte bestehende Ausbildung als Zuhörer mitzuverfolgen. Die Aufgabe gab mir vertiefte Einblicke in die Singschule Chur und – durch ein Gespräch mit deren Leiter und Gründer Lucius Juon – in den dort gepflegten musikpädagogischen Ansatz, ferner in den Unterricht mit Instrumenten in Altstätten (Kanton St. Gallen) und in das Grundschulsystem der Stadt Zürich. Dabei stiess ich auf Theorien und Namen wie Mimi Scheiblauber, Carl Eitz, Carl Orff, Zoltán Kodály und Émile Jaques-Dalcroze. Mit dem Ansatz des letzteren war ich bereits während meiner Kindheit in Lausanne in Kontakt gekommen.

Später habe ich im Rahmen einer Probelektion einer angehenden Lehrperson von Edgar Willems erfahren: eine französische Blockflötenlehrerin hatte eine Ausbildung als Willems-Lehrerin absolviert und nutze das erlangte Wissen im Instrumentalunterricht. Da ich mich öfter mit Strukturen und Zielen der musikalischen Elementarschule zu befassen hatte, vertiefte ich mich in diese Materie und besorgte mir ein Intratonales Glockenspiel, wie es von Willems entwickelt worden war. Die äusserst positiven Erfahrungen, sowohl in meiner eigenen Ton-Wahrnehmung als auch in der Entwicklung der Hörfähigkeit meiner Schülerinnen und Schüler, überzeugten mich von der Richtigkeit der Willemsschen Theorie. Was ich als Chor- und Orchesterleiter jahrelang als schwierig empfand – das gleichzeitige Hören und Kontrollieren des harmonischen Verlaufes des Stückes und des melodischen Verlaufes der einzelnen Stimmen –, wurde allmählich ganz selbstverständlich und einfach. Im Lesen einer Partitur konnte ich ohne Mühe den klanglichen Verlauf der einzelnen Stimmen und der Harmonie in mir hören. Dies bestärkte auch meine Überzeugung, dass Musikalität schulbar ist. Ich kann nicht verstehen, wenn Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler als unmusikalisch taxieren und sich nicht um sie bemühen.

Als ich anfang, mir über «Musikalität» Gedanken zu machen, erinnerte ich mich an die Gehörbildungsstunden bei Mariette Felix in Genf. Sie gab mir den Rat, die Intervalle und Akkorde nicht nur analytisch zu bestimmen, sondern auch ihre gefühlsmässige Analogie mit Geschmack, Geruch und Empfindung wirken zu lassen. Dies entspricht genau den Gedanken von Edgar Willems (Willems, 1965, Bd. 2, S. 139ff.). Bei einem längeren Gespräch mit Mariette Felix erfuhr ich, dass sie jahrelang Schülerin von Edgar Willems gewesen war und seine Werke als «Bibel» für ihre pädagogische Arbeit betrachtete.

Auf der Grundlage meiner Erfahrungen möchte ich in diesem Essay Überlegungen zur «Musikalität» entwickeln und die musikpädagogischen Ansätze in den Blick nehmen, die meiner Ansicht die Entfaltung von Musikalität besonders fördern. Dieser Reflexion über Musikalität vorausgegangen war eine Untersuchung über die Langzeitwirkung des Instrumentalunterrichts an Musikschulen (Regner, 2018), die mich darin bestärkte, verschiedene Wege aufzuzeigen, wie die Elemente dieser Langzeitwirkung im Rahmen des Unterrichtes zu fördern sind.

1.2 Bemerkungen zu den englischen und französischen Zitaten

In der vorliegenden Arbeit habe ich alle englischen und französischen Zitate selbst auf Deutsch übersetzt. Dabei unterstützt wurde ich von meiner Frau, mit der sich lange Diskussionen über die unterschiedlichen Interpretationen eines Textes ergaben. Begrifflichkeiten können verschiedene Konnotati-

onen auslösen und eröffnen unterschiedliche Bedeutungsfelder, so dass es mehrere sinnvolle Übersetzungen eines Textes geben kann. Deswegen habe ich in den meisten Fällen den Originaltext in der Fussnote wiedergegeben.

2 Grundlagen

2.1 Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung mit Langzeitwirkung

Im Bericht des Bundesamtes für Statistik über das Kulturverhalten in der Schweiz (Eine vertiefende Analyse – Erhebung, 2008) wurde festgestellt: «*In der Schweiz spielt jede fünfte Person ein Musikinstrument*» (Moeschler & Vanhooydonck, 2008, S. 43). Im gleichen Bericht steht: «*Fast die Hälfte der Schweizer Bevölkerung (47%) hat irgendwann eine nichtberufliche Musikausbildung von mindestens einem Jahr absolviert*» (Moeschler & Vanhooydonck, 2008, S. 45).

Es ist davon auszugehen, dass die heute musikalisch aktiven Personen an die nichtberufliche Musikbildung in ihrer Kindheit und Jugend anknüpfen oder – in kleinem Ausmass – erst als Erwachsene einen Musikunterricht besucht haben. Zudem kann angenommen werden, dass bloss wenige Menschen nur autodidaktisch oder im Rahmen ihrer Familie sich musikalisches Können angeeignet haben, dass also die musizierende Bevölkerung (rund 20%) zum allergrössten Anteil auch zur Gruppe gehört, die Musikunterricht erhalten hat (47%). Dies wiederum bedeutet, dass vermutlich rund zwei Fünftel der ehemaligen Musikschülerinnen und -schüler musikalisch aktiv sind.

In der erwähnten Studie «Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen» (Regner, 2018) wurde festgestellt, dass die ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Musikschule und der Jugendmusik Olten aus dem Jahr 2004 zahlreiche Kompetenzen erworben haben, darunter insbesondere:

- Auftrittskompetenz
- Sozialkompetenz und Teamfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit und Disziplin
- Musikalität und Musikinteresse
- Kulturelles Bewusstsein und Interesse

Diese Kompetenzen werden auch im Lehrplan 21 (www.lehrplan.ch) von der Schulmusik gefördert, auch wenn sie dort nicht immer genau so benannt sind. Sie sind – nebst der musikalischen Aktivität, zu der der Musikunterricht bei den vermutlich zwei Fünftel der Lernenden führt – verstärkt auch im instrumentalen und vokalen Musikunterricht in den Blick zu rücken. Die Zielsetzungen des Instrumental- und Gesangunterrichts müssen daher nicht allein auf die Entwicklung musikalisch-technischer Fähigkeiten, sondern auch explizit auf die Entfaltung dieser Kompetenzen ausgerichtet sein. Dabei bietet der Unterricht an Musikschulen gute Möglichkeiten:

- Die **Auftrittskompetenz** wird für Konzerte und Vortragsübungen der Musikschüler*innen vor Publikum gefordert und dadurch gefördert. Für Kinder, die sich scheuen aufzutreten, gibt es die Möglichkeit, sie zuerst in grösseren Ensembles (Jugendmusik, Orchester, Chor) mitwirken zu lassen, dann progressiv in kleineren Gruppen und schliesslich in kammermusikalischen Formationen.
- Durch die Mitwirkung in Ensembles werden die **Sozialkompetenz** und die **Teamfähigkeit** weiterentwickelt.

- **Konzentration und Disziplin** können nur in Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern gefördert werden. Dabei muss auch das Bewusstsein geschärft werden, dass es zwischendurch Demotivation, Langeweile oder Enttäuschungen geben kann. Das flexible Eingehen auf Wünsche der Schüler*innen, aber auch das Beharren auf ein minimales Üben ist notwendig.
- Die **Kulturelle Bildung** hat in der Gesellschaft einen sehr hohen Stellenwert. Darauf möchte ich nachfolgend in einem eigenen Unterkapitel eingehen.

2.2 Kulturelle Bildung

Was «Kultur» ist und wie weit der Begriff gefasst wird, darüber wurde viel geschrieben. In der Untersuchung «Zur politischen Relevanz «einheimischer Begriffe» am Beispiel einer Musikschule in der Provinz» stellen Henning und Verena Schluß (2017, S. 239f.) fest: «Eine Übersetzungsmöglichkeit für das, was wir mit «Bildung» bezeichnen, ist im Englischen und im Französischen der Begriff «culture».» Henning und Verena Schluß zitieren Humboldts Bedingungen für Bildung in den Schulen (Schluß & Schluß 2017, S. 244): «Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.» Und: «Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen». Weiter wird erklärt, wieso ausgerechnet die Musikschulen die idealen Bildungsinstitutionen sind: «Mit Humboldts doppeltem Kriterium ist der Aufgabe auch einer Musikschule die Richtung gewiesen und sie hat im Vergleich mit einer allgemeinbildenden Schule in Deutschland in einer Hinsicht möglicherweise sogar bessere Voraussetzungen» (Schluß & Schluß, 2017, S. 244). Das dann von Henning und Verena Schluß angeführte Beispiel aus der Stadt Oranienburg schränkt dann allerdings zu stark ein, da der Begriff «Kulturvermittlung» allein auf interkulturelle (musikalische) Tätigkeit zum Zweck der Migranten-Integration reduziert wird. Kulturbildung umfasst jedoch auch die Vermittlung der eigenen Kultur und ihrer Geschichte. Im Zusammenhang mit der kulturellen Bildung stellen sich denn auch Fragen bei der Auseinandersetzung mit dem musikalischen Erbe.

Dabei ist davon auszugehen, dass «Kultur» und «Musik» Werte sind, die Menschen ihr Leben lang bereichern können. Dazu gibt es mehr oder weniger einfache Mittel. Anspruchsvoll ist es, Kindern Musik aus allen Epochen näherzubringen. Gelegentlich kann sich der Pädagoge, die Pädagogin zur Einführung des Musikerbes moderner Hits bedienen, die ältere Werke zitieren. Hierzu ein Beispiel: Das Volkslied «Vreneli ab em Guggisberg», das erstmals 1741 erwähnt wird (Greyerz 1912, S. 208f.), wurde von verschiedenen Popsänger*innen in modernen Fassungen veröffentlicht: Stephan Eicher (1989), Christine Lauterburg (Trilogie: Jimmy-Flitz e Reis dür d Schwyz, 2007-2015), Geschwister Pfister (The Voice of Snowwhite, 1999), Angelheart (If ever, 2001) oder Steff la Cheffe (2018). Diese Interpretationen können den Weg zum alten Volkslied und verschiedenen anderen Versionen ebnen. Es gibt zahlreiche weitere Beispiele von Pop-Songs, in denen das Musikerbe aufgegriffen wird. So basiert das Stück «A Whiter Shade of Pale» von Procul Harum auf Bach-Chorälen, «How its got to be» von Jeanette Biedermann gründet auf einem Thema aus dem Ballett Schwanensee von Tschairowsky, «Hier kommt Alex» von «Die Toten Hosen» übernimmt ein Thema der 9. Symphonie von Beethoven.

Indem man die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und sie damit «abholt», kann der kulturelle Horizont erweitert und die Lust geweckt werden, «jenseits des Gartenhags zu grasen». Bei jüngeren Kindern scheint die Offenheit grösser als bei älteren (vgl. Hergenhan 2019 zur «Offenohrigkeit»). Fragt man beispielsweise ein achtjähriges Kind, was es unter «modern» versteht, und spielt ihm allerlei aus ihm unbekanntem Musikgattungen vor, wird es möglicherweise auch barocke, klassische oder traditionelle Musik anderer Länder darunter einreihen. Bei einem 12-jährigen ist es schon ganz anders.

Beim Lernen von Musik aus der Vergangenheit sind sodann Einblicke in die historischen Musikpraktiken und ihren gesellschaftlichen Kontext wertvoll. Denn bei Schülerinnen und Schülern das Interesse für die Entstehung und Rezeption von Musik zu wecken, kann die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Musikerbe bewusst machen und fördern. Eine Erklärung, warum ein Menuett langsamer gespielt wird als ein Walzer, lässt sich beispielsweise durch das Tragen der Perücken beim Tanzen in der Barockzeit gut vermitteln. Querverbindungen zu anderen Kunstgattungen wie Malerei, Architektur, Theater oder Tanz können spielerisch den kulturellen Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern.

Die Wichtigkeit der Einbettung und Schaffung von Bezügen im musikpädagogischen Handeln und in der kulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen unterstreicht Barbara Hornberger in ihrem kulturwissenschaftlich fundierten Artikel «Musik – Kultur – Pädagogik» (2017, S. 34): *«Eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Musikpädagogik kann – um nicht zu sagen: muss – bezüglich ihres Gegenstands, aber auch bezüglich ihrer eigenen Position in der Kultur reflexiv agieren. Erst durch diese doppelt gedachte Reflexivität nach innen und nach außen kann sie auf eine sich ständig verändernde Musikkultur reagieren und sich selbst als Teil dieser Kultur wahrnehmen. Dafür benötigen Musikpädagoginnen und -pädagogen auf der einen Seite einen breiten Begriff von Musik, nicht nur was die Genres, sondern auch was ihre Einbettung in Medien, Inszenierungen, Alltagspraxen betrifft. Denn Musik, ob die des 17. oder die des 21. Jahrhunderts, ist mehrfach auf die Welt bezogen: Sowohl der Kontext der Produktion als auch der der – historischen oder aktuellen – Rezeption ist durchzogen von gesellschaftlichen und geschichtlichen Strukturen und Wirkungen. Wenn Bildung etwas mit aktuellen Weltverhältnissen zu tun haben soll, dann ist es zwingend, Musik, wenn sie im Kontext Bildung verortet wird, als auf diese Welt bezogen zu verstehen. Dafür braucht die Musikpädagogik Kenntnisse über Ökonomie und Politik, Kulturen und Praxen der Vergangenheit und – insbesondere – der Gegenwart. Denn dann muss sie mehr vermitteln als Noten, kanonische Werke und instrumentale Fähigkeiten, sie muss kulturpädagogisch-interdisziplinär auch die Bezugsfelder und Kontexte der Musik als gleichwertige Faktoren begreifen.»*

Musikalische Bildung muss daher immer auch kontextualisierte kulturelle Bildung sein, die die Offenheit von Kindern nutzt und sowohl auf die gesellschaftliche Vielfalt der Gegenwart als auch auf das Musikerbe der Vergangenheit Bezug nimmt.

2.3 Stand der Forschung in deutschsprachigen Ländern

Vor über zwanzig Jahren stellte Gembris fest (1998, S. 10), dass Deutschland immer noch eine Provinz der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung ist. Im internationalen Vergleich etwa zu Grossbritannien (ganz zu schweigen von den USA) ist die Produktivität deutschsprachiger Forschung auf diesem Gebiet beschämend gering. In der Deutschschweiz war es nicht viel anders. Heute noch ist Musikforschung stark auf musikalische Interpretation oder auf die biographische Erforschung musikalischer Werdegänge beschränkt. Gembris beklagt sich, dass ein grosses Defizit in der deutschsprachigen Forschung in Sachen experimentelle Studien zu den musikalischen Lernfähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen existiert (Gembris, 1998, S. 13). Er nimmt dabei Bezug auf die Expertiseforschung:

«Wenn der Begriff der Begabung entbehrlich und stattdessen der Grad an musikalischer Übung entscheidend ist, gewinnt die Musikpädagogik erheblich an Gewicht. Und zwar deshalb, weil ihr bei der Anleitung, bei der Motivation und Aufrechterhaltung des Übens eine maßgebliche und entscheidende Rolle zukommt. Aus der Sicht des Instrumentalschülers stärkt das Expertiseparadigma das Vertrauen in die Machbarkeit und Erreichbarkeit musikalischer Leistung durch entsprechende Übung. Es liefert eine wissenschaftliche Begründung dafür, daß niemand als (unbegabt) abgestempelt und von musikalischer Ausbildung mit dem Argument mangelnder Begabung zurückgewiesen werden darf. [...] Daher ist es für die Musikpädagogik von außerordentlicher Bedeutung, das gesamte Gebiet der musika-

«*schen Expertiseforschung aufzuarbeiten und für die musikpädagogische Forschung und Praxis zu nutzen*» (Gembris, 1998, S. 16).

Zugleich spricht Gembris das Erfahrungswissen von Musiklehrpersonen an:

«*Erfahrene Musiklehrer und Musiklehrerinnen verfügen über einen reichen Schatz an Alltagsbeobachtungen über die musikalische Entwicklung, über Entwicklungsprobleme und Lernschwierigkeiten, über Erscheinungsformen musikalischer Begabung und ihre Beeinflussbarkeit. Leider wird dieses Potential an musikpädagogischer Alltagserfahrung von der Forschung praktisch nicht genutzt, vielfach sogar daran vorbei geforscht. Es wäre an der Zeit, diese Alltagserfahrungen und -beobachtungen über musikalische Lern- und Entwicklungsprozesse systematisch zu sammeln und für die Forschung nutzbar zu machen*» (Gembris, 1998, S. 21).

Daran knüpft vorliegender Text an und leistet einen kleinen Beitrag zur Sammlung solchen Erfahrungswissens.

3 Musikalität

3.1 Begriff

Aus einer phänomenologischen Perspektive wurde Musik weder als akustisches noch als physiologisches, sondern als ein ästhetisches Phänomen verstanden, das in der konstituierenden Aktivität des Subjekts seine Begründung hat, auch wenn es sich auf physikalische Voraussetzungen stützt (Faltin 1979, S. 74). Für eine Bestimmung von «Musikalität» ist eine solche Musikdefinition zwar hilfreich, weil der Mensch und nicht das klangliche Objekt Ausgangspunkt ist, doch fehlt dabei eine entwicklungspsychologische Dimension. Ebenso wenig hilfreich ist die verbreitete Alltagsvorstellung, dass «Musikalität» mit «musikalischer Begabung» gleichzusetzen ist, womit unterstellt wird, ein Mensch sei mit oder ohne Musikalität geboren. Auch hier ist die Entwicklung sekundär und eine heute als genetisch aufgefasste Voraussetzung entscheidend. Schon 1854 jedoch verknüpfte Robert Schumann in seinen «Musikalischen Haus- und Lebensregeln» (S. 299f.) die Frage «*Was heisst denn aber musikalisch sein?*» mit der Frage «*Wie wird man aber musikalisch?*» und machte dazu einige pädagogische Vorschläge.

Gemäss «Die Musik in Geschichte und Gegenwart» ist Musikalität ein gedankliches Konstrukt: «*Musikalität lässt sich, ebenso wie auch Intelligenz oder andere Persönlichkeitsmerkmale, nicht direkt beobachten oder messen. Nur durch die Beobachtung musikbezogener Verhaltensweisen kann man auf das Vorhandensein und den Ausprägungsgrad des Merkmals Musikalität schließen*» (Gembris et al. 2016). Susan Hallam weist in ihren Erörterungen auf die Problematik des Intelligenzbegriffs hin, die zur Kritik am Musikalitätsbegriff geführt hat: «*Parallel zu den Herausforderungen an traditionelle Ansichten über die Natur der Intelligenz wurde das Konzept der Musikalität in den letzten Jahren heftig kritisiert*» (Hallam, 2006, S. 98).¹ Der Kritik am Intelligenzbegriff ist Gardner (1999) begegnet, der neun verschiedene Intelligenzen vorgeschlagen hat: sprachliche, logisch-mathematische, räumliche, musikalische, körperlich-kinästhetische, zwischenmenschliche, intrapersonale, naturalistische und spirituelle / existenzielle Intelligenz. «Musikalität» ist dabei also berücksichtigt, Musikalität ist aber wiederum als ein Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten zu begreifen, die in unterschiedlichem Masse vorhanden sein können. Nach Hallam (2006, S. 103) fehlt in der Theorie von Gardner «*das*

¹ «*In parallel with the challenges to traditional views of the nature of intelligence, the concept of musicality has been severely criticized in recent years.*»

Problem der Motivation und des Engagements für Musik und die Beziehung zwischen diesen, den verschiedenen Intelligenzen und ihren Endzuständen. Um ein Instrument spielen zu lernen, zu singen oder zu komponieren, sind Übung und Engagement erforderlich» (siehe Abbildung 1). Worauf Hallam sich hier bezieht, ist die bereits angesprochene Diskussion um Natur und Kultur, um angeborene Musikalität (giftedness) und erlangte Musikalität (talent). In den letzten Jahrzehnten ist mit dem Expertise-Ansatz letzteres in den Vordergrund gerückt (siehe der Hinweis von Gembris oben). Dies ist auch im obigen Zitat von Schumann angelegt, dessen ideeller Kontext stark von der romantischen Idee der Angeborenheit ausging, zugleich aber für das Virtuositum die Notwendigkeit des Übens anerkannte.

<i>Intelligenz</i>	<i>Nutzung in der Musik</i>
logisch-mathematisch	Analyse, Aufführung und Blattlesen von Rhythmen, Analyse von musikalischen Strukturen, Komposition
räumlich	Lesen von Notation, Identifizieren und Verstehen musikalischer Strukturen
körperlich-kinästhetisch	Technische Fähigkeiten, in die Kommunikation von Interpretation involvierte Bewegung
intrapersonal	Emotionen verstehen, auf interne emotionale Ressourcen zur Entwicklung von Interpretation zurückgreifen, eigene Stärken und Schwächen kennen, Metakognition, Angstkontrolle
zwischenmenschlich	Kommunikation mit einem Publikum, Unterrichten, Arbeiten mit anderen Musiker*innen
sprachlich	Musik lesen, kritische Analyse von Musik und Performance, die historischen und kulturellen Kontexte der Musik verstehen
naturwissenschaftlich	Wahrscheinlich kein Einfluss auf die Musikperformance, obwohl das Verständnis natürlicher Materialien für die Herstellung von Instrumenten und deren Wartung wichtig ist
spirituell / existenziell	Dies kann zu den «emotionalen» und «ästhetischen» Aspekten der Leistung beitragen

Abbildung 1: Möglichkeiten, wie die Intelligenzen in der Musik genutzt werden können (übersetzt nach Zitat in Hallam, 2006, S. 104)

Aus Hallams Erörterungen wird klar, dass bei der Konstruktion von Musikalität unterschiedliche Elemente musikalischer Fähigkeiten involviert sind, und diese zudem verschieden gewichtet werden. Eine Studie von Susan Hallam und Jackie Shaw aus dem Jahr 2003 (zitiert nach Hallam, 2006) erhob dazu Daten. Sie zeigen, dass musikalische Fähigkeiten am stärksten auf rhythmischen Fähigkeiten, Organisation von Klang, Kommunikation, Motivation, persönliche Qualitäten, Integration einer Reihe komplexer (musikalischer) Fähigkeiten und das Spielen in einer Musik-Gruppe bezogen werden (Abbildung 2). Ein musikalisches Ohr zu haben, wird tiefer bewertet als dessen historische Bedeutung vermuten lässt. Dass Rhythmus-Gefühl als das wichtigste musikalische Fähigkeit bewertet wird, könnte mit dessen zentraler Rolle in populärer Musik zusammenhängen.

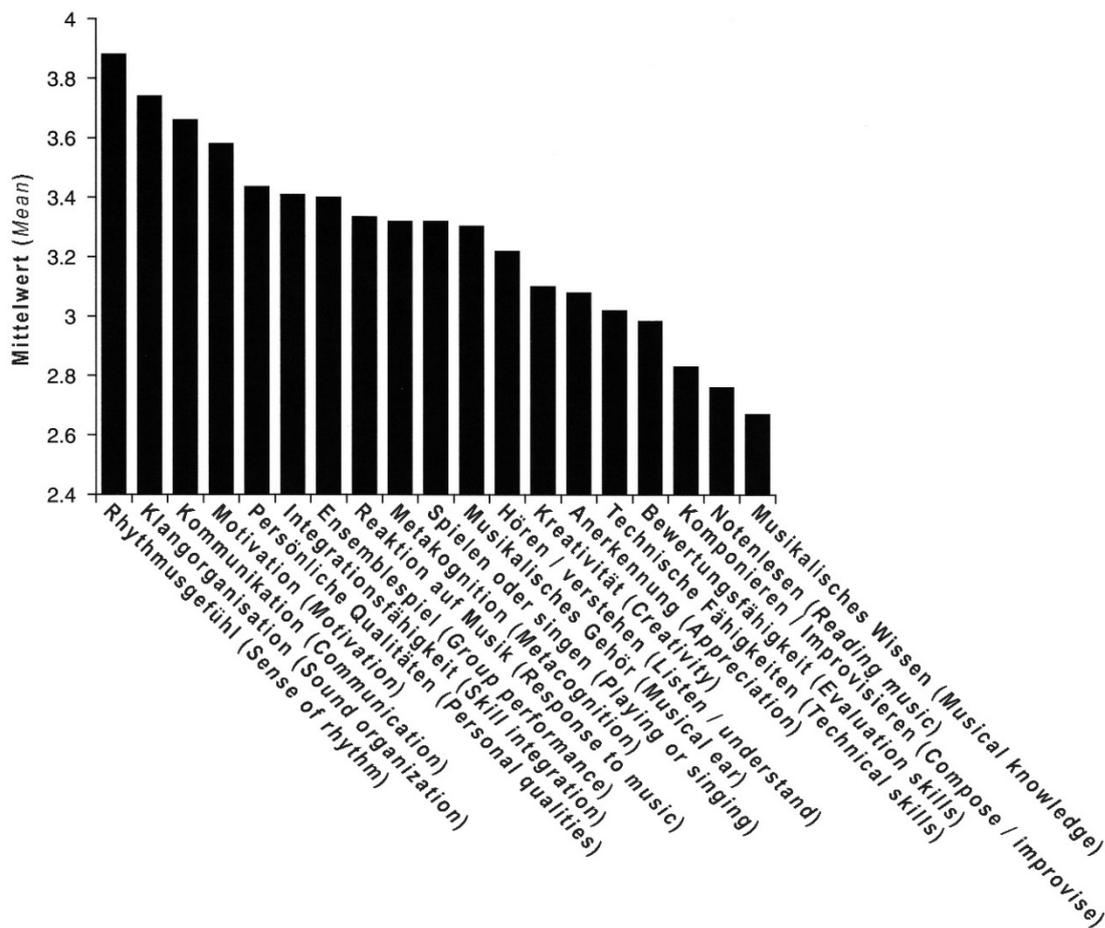


Abbildung 2: Mittlere Bewertungen von Elementen musikalischer Fähigkeiten nach Susan Hallam (2006, S. 102)

«Musikalität» wird in der musikpädagogischen Praxis jedoch häufig aus einer musiktheoretischen, weniger aus einer psychologischen Sicht, wie sie Hallam einnimmt, erfasst. Die musiktheoretisch fassbaren Erscheinungsformen der Musikalität dominieren im erwähnten Artikel der MGG (Gembris et al., 2016):

- Akustische Wahrnehmungsfähigkeit für Tonhöhen (Billroth 1895)
- Akustische Wahrnehmungsfähigkeit für Rhythmen (Billroth 1895)
- Akustische Wahrnehmungsfähigkeit für Klangfarben (Billroth 1895)
- Auffassung der musikalischen Form (Billroth 1895)
- Ausdrucksvermögen und Empfindungsfähigkeit (Bastian 1989)
- Unterscheidung zwischen produktiver und rezeptiver Musikalität bzw. zwischen intellektueller und gefühlsmässiger Musikalität (von Kries 1926)

Auf solchen Erscheinungsformen der Musikalität basieren die seit Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelten Musikalitätstests.

3.2 Musikalitätstests

Im Artikel «Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen» schreibt Helmut Rösing zur Geschichte der Musikalitätstests: «Eine eindeutige, wenn auch nach wie vor stark umstrittene Position bezog Carl Emil Seashore, der 1919 den ersten standardisierten musi-

kalischen Begabungstest vorlegte. Für ihn lässt sich das komplexe Phänomen Musikalität reduzieren auf vier Grundfaktoren, die die Leistungskapazität des Gehörs betreffen, nämlich das Tonhöhen-, Lautstärke-, Tondauer- und Klangfarbenunterscheidungsvermögen, ferner auf zwei Faktoren, die bereits in den Bereich der musikalischen Gestaltung hinüberweisen und die Differenzierungsfähigkeit des Probanden im Rezipieren von rhythmisch bzw. melodisch strukturierten Schallereignissen überprüfen» (Rösing 1977, S. 162, zitiert nach Hallam, 2006).

Im gleichen Artikel werden weitere Tests beschrieben, die die Ideen von Seashore weiterführen. Lowell M. Tilson (1941, vgl. Tilson 1932) verzichtet auf die Untertests zum Klangfarbenunterscheidungsvermögen und zum Erfassen rhythmischer Strukturen. Arnold Bentley (1966) ersetzt die Untertests zum Lautstärke-, Tondauer- und Klangfarbenunterscheidungsvermögen durch einen Untertest, den er «Chord analysis» nennt: der Rezipient muss bei 20 Zusammenklängen angeben, aus wie vielen Einzeltönen sie sich jeweils zusammensetzen. Kwalwasser und Dykema (1930, vgl. Kwalwasser 1927, S. 137) erweitern Seashores Konzept um vier Untertests, die Aussagen über die Ton- und Rhythmusvorstellung sowie über den melodischen Geschmack und das tonale Empfinden ermöglichen sollen. Herbert D. Wing (1941) erweitert die Tests durch die Akkordanalyse. E. Thayer Gaston (1942) geht einen Schritt weiter mit Fragen zur musikalischen Aktivität sowie zum musikalischen Milieu des Probanden. Raleigh M. Drake (1954) testet auch das Tempoempfinden. Harvey S. Whistler und Louis P. Thorge widmen sich dem Erfassen von rhythmischen Strukturen. Stephan E. Farnum (1969) stellt Fragen zur Notation, Kadenzbildung und Koordination von Auge und Hand (referiert nach Rösing, 1977).

Der Test von Edwin Gordon (1965, Gordon 1989) schliesslich soll vor allem den Grad musikalischer Sensitivität eruieren helfen. Die Untertests zur musikalischen Sensitivität basieren auf Geschmacks- bzw. Werturteilen. Zwar räumt der Artikel von Rösing ein, dass dieser Musikalitätstest sich nur auf unser klassisch-romantisches abendländisches Musikkultur-Verständnis stützt und somit neuere Musiktendenzen (12-Ton- und experimentelle Musik und anderes), nicht-europäische Kunstmusik oder traditionelle Musik ausser Acht lässt; dennoch kann man davon ausgehen, dass einige Elemente dieser Tests Voraussetzungen für Musikalität erfassen, insofern sie kulturunabhängige Wahrnehmungsfähigkeiten messen. Man kann sagen, dass, je feiner die Unterscheidungsfähigkeit des Gehörs ist, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Proband, eine Probandin musikalisch ist (wobei Musikerinnen und Musiker, die ihre Hörfähigkeit mit der Zeit eingebüsst haben, Ausnahmen sind).

Ein Teil der Musiktests wurde an Konservatorien und Musik(hoch)schulen zum Zweck der musikalischen Bildung in Form von Sequenzen ausgearbeitet. Sie finden in aufbauendem Schwierigkeitsgrad entweder als «Solfeggio» (französisch «Solfège») oder als Gehörbildung mit folgenden Elementen Verwendung:

- Rhythmus
- Intervalle
- Akkorde (Dreiklang und Septakkorde, sowohl in der Grundlage als auch in Umkehrungen)
- Kombination von Rhythmen und Intervallen bei musikalischen Diktaten

Impliziert wird mit der Anwendung von Solfeggio und Gehörbildung, dass die Voraussetzung für die Musikalität schulbar sei. Dabei muss man jedoch zwei Situationen unterscheiden: Für die Ausübung des Musikerberufes als Interpret ist das Gehör und die Empfindsamkeit (also die Fähigkeit, Klänge entsprechend von Interpretationskonventionen zu gestalten) sehr wichtig. Für den Komponisten ist zusätzlich das Verständnis, also die Benennung und die Möglichkeit der Niederschrift von Gehörtem wichtig. Dies mag dem reinen Interpreten höchstens zum Verständnis der Notenschrift dienen, aber diese ist in verschiedenen Musikstilen (besonders in aussereuropäischen) gar nicht wichtig (gelegentlich nicht einmal vorhanden).

4 Entwicklung von Musikalität

4.1 Wann beginnt die Entwicklung von Musikalität?

Gemäss Donald A. Hodges (2006, S. 102) «wird es immer deutlicher, dass alle Menschen biologisch gerüstet sind, musikalisch zu sein, und dass diese genetische Veranlagung für Musikalität für uns nicht nur künstlerisch, sondern auch emotional und sozial wichtige Folgen hat.» Als erstes Sinnesorgan entwickelt der menschliche Embryo das Ohr, und «während der letzten 3 Monate der Schwangerschaft reagiert der Fötus auf musikalische Klänge» (Hodges, 2006, S. 58). Diese «pränatalen Musikhörfahrungen können einen Einfluss auf das spätere Verhalten haben (Lecanuet 1996)» (Hodges 2006, S. 58). Die relative Unerfahrenheit von Säuglingen mit Musik kann zu einer Art Offenheit führen, die es ihnen ermöglicht, subtile musikalische Unterschiede zu bemerken, die von erfahrenen Zuhörerinnen und Zuhörern überhört werden (Trehub, 2006, S. 42). «Kinder reagieren sehr früh selektiv auf Musik (Panneton, 1985; Fassbender 1996; Papoušek 1996), bevorzugen Konsonanz gegenüber Dissonanz (Trainor et al. 2002) und besitzen viele Fähigkeiten musikalischer Verarbeitung (beispielsweise Melodieänderungen hinsichtlich Tonhöhe, Rhythmus, Tempo und Kontur) (Trehub, 2001, 2003, 2004; [...]). Entsprechend zeigen die vorverbale Sprache und das Singen von Kindern musikalische Qualitäten (beispielsweise Modulationen von Timbre, melodischer Kontur, Timing etc.) in jungen Jahren (Fridman 1973; Papoušek 1996). Die Entwicklung der Musikalität setzt sich während der Kindheit fort (Hargreaves 1996; Sloboda & Davidson 1996).» (Hodges, 2006, S. 58).²

Kinder sind dann jedoch häufig komplexer Musik ausgesetzt, was einer musikalischen Entwicklung unter Umständen nicht förderlich ist (vgl. die Theorien von Zoltán Kodály und der Schweizer Singschulen von Chur und St. Gallen). Um den altersgerechten Zugang zur Musik zu ermöglichen, haben die meisten Musikschulen eine „musikalische Elementarerziehung“ eingeführt, entweder als musikalische Früherziehung (im Kindergarten-Alter) oder als musikalische Grundschulung (1. und 2. Primarschulalter). In einigen Gemeinden ist diese Ausbildung im Stundenplan der Primarschule integriert. Dieses Angebot wird zunehmend geschätzt und erweitert.

Diese Elementarerziehung wurde indes von Instrumentallehrpersonen nicht selten missverstanden, erwarteten sie, dass das Kind Noten lesen konnte, wenn es in die erste Instrumentallektion kam; vielleicht lag es an diesen Erwartungen, dass es nach meinen Erfahrungen als Musikschulleiter bis in die 1980er Jahre sehr selten Kinder im Alter von bis zu 5 Jahren gab, die im Instrumentalunterricht eingeschrieben waren. Bei der Elementarerziehung geht es darum, das Kind für die vielfältigen Dimensionen der Musik zu sensibilisieren (hoch-tief / schnell-langsam / Tanzen / Singen etc.). Wenn das Kind

² «There is abundant observational evidence indicating that the fetus responds to musical sounds during the last 3 months of pregnancy and that these prenatal music listening experiences may have an effect on subsequent behaviour (Lecanuet, 1996). Infants selectively respond to music at very early ages (Panneton, 1985; Fassbender, 1996; Papoušek, H., 1996), express preferences for consonance over dissonance (Trainor et al., 2002), and possess many musical processing skills (e.g., detection of changes in melody, in terms of pitches, rhythms, tempo, and contour) (Trehub, 2001, 2003, 2004; [...]). In turn, infant preverbal speech and singing show musical qualities (e.g., modulation of timbre, melodic contour, timing, etc.) at early ages (Fridman, 1973; Papoušek, M., 1996). Development of musicality continues throughout childhood (Hargreaves, 1996; Sloboda & Davidson, 1996). Few studies supporting these notions utilize direct measurements of brain responses, though the brain's involvement is clearly presupposed. The prevailing notion is that when infants display listening and musical processing skills it is due more to inborn capabilities and less to learning (Imberty, 2000; Trehub, 2000). Although learning takes place from the beginning, infants do not need extensive experience to process musical sounds in adult-like ways.»

eine Zeile eines Liedes nicht nur korrekt, sondern auch musikalisch gestaltet nachsingen kann, muss man davon ausgehen, dass diese Elementarerziehung Früchte getragen hat.

Viele Eltern sind versucht, für ihre Kinder eine frühzeitige musikalische Ausbildung zu fordern, nicht unbedingt wegen der zu erwartenden musikalischen Entwicklungen, sondern wegen der Förderung kognitiver Fähigkeiten. Solche Förderung wird in den populären Medien oft unkritisch mit musikalischen Aktivitäten verbunden, obwohl für langfristige musikalische oder nichtmusikalische Vorteile durch ein sehr frühes musikalisches Training keine klare entwicklungspsychologische Evidenz vorliegt – die Wirkung ist wissenschaftlich schwierig zu erfassen. Viele Eltern schätzen an den in den letzten Jahren an Zahl und Beliebtheit zugenommen Musikprogrammen für Säuglinge und Kleinkinder wie beispielsweise das gemeinsame Singen von Kindern und Eltern (Elki-Singen) aber ohnehin anderes. Sie sehen, dass diese Angebote den Kindern Freude machen und ihnen spielerische Interaktionen ermöglichen. Viele Eltern machen auch die positiven Erfahrungen, dass sie mit anderen Eltern in Kontakt kommen, ihre eigene Freude am Musizieren wiederbelebt und das Repertoire an Kinderliedern und -spielen erweitert wird. Gute Lehrpersonen von Musiklernangeboten im Frühbereich ermöglichen all dies und vermeiden Vorschriften mit Referenz zu einer «richtigen» Musik. Denn dies kann die intuitiven musikalischen Interaktionen der Kinder und Eltern sowie deren Selbstwertgefühl gefährden.

Sind Kinder also schon im Mutterleib und dann als Kleinkinder kontinuierlich musikalischen Klängen ausgesetzt und werden sie zu musikalischen Aktivitäten motiviert (vgl. Stadler Elmer 2016), dann kann man davon ausgehen, dass sie für eine Musikbildung schon im Kindergartenalter reif sind. Das Kind weiss dann häufig ganz genau, welches Instrument es lernen will. Nichts spricht dann gegen einen Beginn des Instrumentalunterrichtes an einer Musikschule. Die Unterrichtsmethode ist allerdings anzupassen: die Lehrpersonen müssen fähig sein, das Kind ziemlich lang ohne schriftliche Anweisung (und ohne Notenschrift) erfolgreich musikalisch zu führen.

4.2 Notenlesen und Musikalität

Janet Mills und Gary E. McPherson ziehen in ihren Ausführungen zur «musical literacy» eine Parallele zwischen Musiklernen und Sprachlernen und schreiben zu letzterem: «*Der wichtigste Grundsatz, den wir aus Studien über die Entwicklung schriftlicher und mündlicher Sprache beobachtet haben, ist, dass Kinder sich mit dem Gesprochenen auskennen sollten, bevor sie sich mit dem Schriftlichem auseinandersetzen [...]. In den meisten Ländern sprechen Kinder bis zu 5 Jahren, bevor sie verpflichtet werden, im Schulunterricht lesen zu lernen, und zwar erst, nachdem sie viele Vorkenntnisse mit ihrer Muttersprache gesammelt und das geistige Alter erreicht haben, das notwendig ist, um ihren Erfolg als Leser zu maximieren [...]*» (Mills & McPherson, 2006, S. 158).³

Mit der Notenschrift hat manch ein Instrumentalschüler, manch eine Instrumentalschülerin seine, ihre liebe Mühe! Janet Mills und Gary McPherson schildern es folgendermaßen (2006, S. 164): «*Zunächst könnte das Kind die einzelnen Noten aufschlüsseln und klingen lassen, bevor sie zu einem sinnvollen Ganzen vermischt werden. Bei dieser Methode würde das Kind beispielsweise ein sinnvolles Ganzes*

³ «*The most important principle we have observed from studies on written verbal language development is that children should become competent with spoken verbal language before they grapple with written verbal language (Kirby, 1988; Adam, 1994). In most countries children speak for as long as 5 years before being obliged to start learning to read on entry to school, and only after they have gained a great deal of prior experience with their native language and reached the mental age necessary to maximize their success as readers (Mills, 1991a; Adam, 1994; McPherson & Gabrielsson, 2002).*»

sehen (Abb. 2) und versuchen, dieses zu entschlüsseln, indem es das in einzelne Noten aufteilt (Abb. 3).⁴

Abb. 2: Ein sinnvolles Ganzes.



Abb. 3: Einzelne Noten.



Ein grosses Problem bei diesem Ansatz ist, dass der Schwerpunkt auf dem Übergang vom Symbol via Aktion (Tastendruck) zum Klang, anstatt vom Symbol via Klang zur Aktion liegt. So üben viele junge Anfänger, denen das Lesen von Musik im allerersten Unterricht beigebracht wird, oft zu Hause – indem sie über einzelne Noten stolpern, während sie weiterspielen, manchmal so langsam und zögerlich, dass sie nicht mehr in der Lage sind, die Musik wahrzunehmen, die sie zu spielen versuchen.»⁵

Zentral erscheint, dass die Musikalität beim Kind angesprochen wird. Entsprechend empfehlen verschiedene Musikpädagogen (unter anderem Edgar Willems), das Kind mit dem Notenbild von kurzen musikalischen Phrasen aus einem Musikstück, das das Kind schon kennt, zu konfrontieren. In der ersten Phase ist demnach dem Kind der Verlauf (die musikalische Linie) in seiner graphischen Umsetzung klarzumachen; dies kann auch so erfolgen, dass das Kind aufgefordert wird, eine graphische Notation zu einem von ihm bekannten Lied zu kreieren, diese Notation danach mit der konventionellen Musiknotation verglichen wird. Erst dann können strukturelle Ebenen der Notation angesprochen und eine zweite Phase eingeleitet werden. Dabei ist zunächst die Phrase in den Blick zu nehmen, denn sie bildet einen Atembogen ab, den Schülerinnen und Schüler jeweils als erstes gesanglich zu realisieren haben. Nach der musikalischen Phrase (erste Unterteilung) können Motive (zweite Unterteilung) und erst dann und als allerletztes die Bedeutung einzelner Noten vermittelt werden. Nur auf diesem Weg wird der Schüler, die Schülerin während der Entwicklung seiner Lesefähigkeit «musikalisch» bleiben.

4.3 Spielen eines Instruments

«Kinder, die Keyboard oder Blockflöte spielen, nehmen nicht unbedingt Unterricht, und zwar weil von ihnen einfach erwartet wird, dass sie es in der Schule benutzen, oder, wenn sie eines dieser Instrumente zu Hause besitzen, wird es eher zum «Spaß» als für ein «ernsthafte» Studium verwendet. Diese Instrumente können jedoch erste und unbedenkliche Ausgangspunkte bieten, und daher sollten ihre Vorzüge nicht unterschätzt werden. Tatsächlich fanden Davidson et al. (1998) in einer Studie heraus, dass

⁴ «First, the child could break down the individual notes and sound them out before they are blended together to form a meaningful whole. In this method the child would see for example, a meaningful whole (Figure 8.1) and try to decode this by breaking it down into individual notes.»

⁵ «A major problem with this approach is that the emphasis is on moving from symbol to action (fingerings) to sound, rather than symbol to sound to action. This is how many young beginners who are taught to read music from the very first lessons often practise at home—by stumbling over individual notes as they continue playing, sometimes so slowly and hesitantly that they no longer are able to perceive the music they are attempting to perform.»

alle ihre 258 jungen Musiklernenden eines dieser Instrumente gespielt hatten, um *«Spas zu haben»* und *«herumzublödeln»*, bevor sie sich mit ihrem ausgewählten Instrument ernsthafter auseinandersetzten» (McPherson & Davidson, 2006, S. 332).⁶ Im Nachhinein blickten einige der älteren Schüler auf diese frühesten Erfahrungen zurück und bezeichneten sie als Grundlage, um mit diesen Instrumenten zu experimentieren, Musik kennen zu lernen, zu verstehen und zu geniessen.

In Bezug auf den Erwartungswert *«scheinen sechs Motivationsaspekte (Eccles et al., 1998) besonders relevant für das Erlernen eines Instrumentes:*

- *Interesse: die persönliche Befriedigung, die beim Spielen und Üben allein und mit anderen gewonnen wird, sowie die Liebe zum erlernten Repertoire;*
- *Bedeutung: das Ausmass, in dem das Erlernen des Instruments zu den persönlichen Zielen passt, in denen das Kind hofft, gut zu sein;*
- *Nützlichkeit: ob das Erlernen des Instruments konstruktiv und funktional ist für das, was das Kind jetzt und in Zukunft tun möchte;*
- *Schwierigkeit: ob der Lernprozess Hindernisse schafft oder als schwieriger empfunden wird als andere Aktivitäten, mit denen das Kind beschäftigt ist;*

und auch, ob das Kind glaubt, dass das Lernen und die Teilnahme zu folgenden Gefühlen führen:

- *Kompetenz: für die das Spielen und Aufführen zu Aktivitäten werden, in denen das Kind erfolgreich sein möchte, und*
- *Selbstvertrauen: die gefühlte Befähigung, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um die Herausforderungen zu meistern, die mit dem Lernen und Spielen auf dem Instrument verbunden sind, z.B. ob der Lernprozess mit Druck und Ängsten behaftet ist, die das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl schmälern»* (McPherson & Davidson, 2006, S. 336).⁷

In diesem Zusammenhang schreiben McPherson und Davidson von der *«Entwicklung selbstregulierter Praxisgewohnheiten»*, die die Musiklernenden erwerben sollten. Aus Sicht von Hallam (1997) ist es

⁶ *«Children who play either the keyboard or recorder do not necessarily take lessons, often because they are simply expected to use it in school, or if they possess one at home, it is used for «fun» rather than for «serious» study. However, these instruments can provide initial and unthreatening points of departure, and so their merits should not be underestimated. Indeed, Davidson et al. (1998) found that all of their 258 young music learners had played one of these instruments as a way of «having fun» and «messing around» before specializing on their chosen instrument.»*

⁷ *«The comments above show that there are many facets underpinning children's personal beliefs about learning an instrument. In terms of expectancy-value motivational theory⁴⁶, six seem particularly relevant for learning to play an instrument:*

- *interest: the personal satisfaction gained when playing and practising alone and with others, plus the love for the repertoire learned;*
- *importance: the degree to which learning the instrument fits with personal goals about what the child hopes to be good at;*
- *usefulness: whether learning the instruments is constructive and functional for what the child wishes to do, both now and in the future;*
- *difficulty: whether the learning process creates obstacles or is perceived as being more difficult than other activities with which the child is engaged;*
plus also whether the child believes that learning and participation will lead to a sense of:
- *competence: for which playing and performing become activities in which the child would like to succeed, and*
- *confidence: the empowerment felt for developing the skills necessary to master challenges associated with learning and performing on the instrument, such as whether the learning process is fraught with pressures and anxieties which diminish confidence and a sense of self-worth.»*

notwendig, dass Lehrpersonen die Prozesse der effektiven Praxis – jeweils auf den konkreten Fall angepasst – demonstrieren, wie beispielsweise:

- *«sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen*
- *Schwierigkeiten identifizieren*
- *geeignete Strategien auswählen*
- *an Abschnitten arbeiten und in ein Ganzes integrieren*
- *Fortschritt überwachen*
- *persönliche Ziele setzen und*
- *den Fortschritt selbst bewerten»* (McPherson & Davidson, 2006, S. 341).⁸

Kinder neigen dazu, einen Teil der Zeit am Instrument dazu zu nutzen, frei zu spielen, und zwar nur zum Spass, und einen weiteren Teil der Zeit konsequent gemäss Aufgabestellung der Lehrperson zu üben. Beide Aspekte sind für die Entwicklung des Kindes notwendig: das freie Spielen zum Spass, um die Motivation zu erhalten und selber zu experimentieren; das Üben, um Fortschritte zu erzielen, um als zukünftiger Musiker (als Profi oder Amateur) «erfolgreich» zu sein.

Erfolgreiche Schülerinnen und Schüler sind solche, die zuerst konsequent üben, dann erst zum Spass spielen, was eine bewusste Zeitplanung voraussetzt. *«Es ist inzwischen fest etabliert, dass die Zeitznutzung der Kinder häufiger auf Gewohnheiten und nicht auf spezifischen Plänen beruht, was bedeutet, dass sie oft Hilfe benötigen, um zu lernen, wie sie ihre Zeitznutzung verwalten, planen und priorisieren können (Alderman, 1999)»* (McPherson, & Davidson, 2006, S. 343).⁹

Nach G. McPherson und J. W. Davidson sollten die ersten Erfahrungen der Kinder mit Musik folgende Möglichkeiten beinhalten (2006, S. 348):

1. *«mit mehreren Instrumenten experimentieren, bevor eines ausgewählt wird;*
2. *das Instrument in einer Reihe von Kontexten austesten; und*
3. *überlegen, was sowohl physisch als auch ausdrucksstark für sie richtig sein könnte.*

Später, um die verschiedenen Hürden beim Lernen überwinden zu können, sollten junge Lernende:

1. *in ihrem Lernen ermutigt und unterstützt, aber nicht gezwungen werden;*
2. *mit ausreichenden Möglichkeiten ausgestattet werden, den Wert von Instrumenten und deren soziale Kontexte zu erkunden;*
3. *inspiriert werden, sich vernünftige Ziele zu setzen, die ein Gleichgewicht zwischen dem eigenen Fertigniveau und der Herausforderung bieten, was erforderlich ist, um neues Repertoire und neue Techniken zu meistern; und*
4. *mit einer Reihe von Lernstrategien konfrontiert werden, so dass der Erfolg frühzeitig garantiert ist.»*¹⁰

⁸ «• *obtain an overview of the work*
• *identify difficulties*
• *select appropriate strategies*
• *work on sections and integrate them into a whole*
• *monitor progress*
• *set personal goals, and*
• *self-evaluate progress.»*

⁹ *«It is now well established that children's use of time is more often based on habits, rather than specific plans, which means that they will often need help to learn how to manage, plan and prioritize their use of time.»*

¹⁰ «1. *experiment with several instruments before selecting one;*
2. *test out the instrument in a number of contexts; and*
3. *consider what might be right both physically and expressively for them.*

In Musikschulen der deutschen Schweiz werden heute solche Angebote zur Verfügung gestellt: Es gibt Instrumentenvorführungen mit der Möglichkeit, die Instrumente auszuprobieren, sowie Schnuppertage. In der musikalischen Elementarerziehung beobachten die Lehrpersonen die Neigungen und Fähigkeiten der zukünftigen Instrumentalschülerinnen und -schüler. Es gibt zunehmend Instrumentallehrpersonen (es sind aber leider nicht alle), die sich der oben erwähnten Strategien sehr bewusst sind.

Die Liebe zum Instrument und die erfolgreiche Entwicklung der Spielfähigkeit ist ein wichtiger Faktor, um die Musikalität durch das Spielen zu entwickeln.

5 Entwicklung der Musikalität nach Edgar Willems

Musikpädagogik hat grundsätzlich zum Ziel, die Musikalität von Menschen zu fördern. Insofern ist die musikpädagogische Forschung in der Regel als Beitrag zur Förderung von Musikalität zu verstehen. Eher selten sind Versuche, diese Förderung der Musikalität ganzheitlich und in Verbindung von Theorie und Praxis zu bestimmen. Ein solcher Versuch stammt von Edgar Willems, den ich hier als erstes Beispiel musikpädagogischer Ansätze vorstellen und erörtern möchte.

Edgar Willems ist am 13. Oktober 1890 in Lanaken, Belgien geboren. Er studiert Musikpädagogik mit Lydie Malan, Émile Jacques-Dalcroze und Ernest Ansermet. Er ist 1956 bis 1971 Lehrer für frühmusikalische Bildung und für Pädagogik am Konservatorium in Genf, wo er am 18. Juni 1978 stirbt.

In seinem Buch «das musikalische Ohr» [L'oreille musicale] beschreibt er nicht nur die Methoden, sondern auch das von ihm empfohlene Schulungsmaterial (unter anderem das bereits erwähnte und unten erläuterte intratonale Glockenspiel). Über die Wichtigkeit der musikalischen Erziehung der Kinder schreibt Edgar Willems (1965, Band 1, S. 11): «Für viele Menschen ist derzeit Musikerziehung nach wie vor auf das Studium eines Instruments beschränkt. Es ist offensichtlich ein Missverständnis der Natur der Musikalität. Die meisten aktuellen Lehrpersonen machen jedoch eine ziemlich klare Unterscheidung zwischen dem Instrument als Mittel und der Musik als Ziel.»

«Jede aufrichtige Lehrperson, die einen Unterschied macht zwischen dem Spielen eines Instrumentes und Musikalität, gibt somit zu, dass es notwendig ist, nicht nur ein besonderes Augenmerk auf die musikalische Erziehung zu legen, sondern auch, dass diese Ausbildung im Allgemeinen der instrumentalen Arbeit vorausgehen sollte. Das Instrument sollte in der Tat die praktische Anwendung von Wissen und musikalischem Gefühl sein.»

«Darüber hinaus gibt es keine auditiv begabten Kinder im absoluten Sinne. Die Gabe ist sehr relativ und oft sehr partiell. Wir haben den Beweis in der Tatsache, dass sich die Beurteilung von vielen Kindern als talentierte Musiker später als voreilig und nicht gerechtfertigt gezeigt hat. In Wirklichkeit ist die Gabe des Gehörs ein komplexeres Phänomen, das drei verschiedene Bereiche betrifft: die auditive Sensibilität, die emotionale Sensibilität und die auditive Intelligenz. Fügen wir hinzu, dass jeder dieser drei Bereiche unterschiedliche Fähigkeiten nutzt. Dies zeigt genug, dass die Gabe – variable Kombination dieser Elemente – vielfältig und unvollständig sein kann, und daher sollte jedes Kind vor dem Beginn des Musikunterrichtes einem Hörtest und einer Justierung des Gehörs unterzogen werden.»

Later, in order to cope with the many obstacles involved with learning, young learners should be:

- 1. encouraged and supported in their learning but not forced to learn;*
- 2. provided with ample opportunities to explore the value of instruments and their social contexts;*
- 3. inspired to set reasonable goals for themselves, which provide a balance between their own skill level and the challenge required to master new repertoire and techniques; and*
- 4. exposed to a range of learning strategies so that success is guaranteed early on.»*

«Es ist daher öfters notwendig, [das Kind] einer auditiven Vorbereitung zu unterziehen, bevor das Studium der Musiktheorie [Solfeggio] aufgenommen wird.»¹¹

Also stellt Willems das Hören und Singen vor die theoretische Anleitung zur Musik (= Solfeggio). Gemäss seiner Theorie sollte die Lehrperson sich den affektiven Wert der Musik zunutze machen, um das Kind auf dem Weg zur Musik zu begleiten (Willems, 1965, Band 1, S. 19):

«Da der Klang von Natur aus einen grossen Einfluss auf unsere Emotionalität hat, werden wir die Anziehungskraft des Klangs nutzen, um das Kind in das Feld der auditiven Affektivität einzuführen. Es kommt vor, dass auch bei gehörmässig begabten Kindern die Beziehung zwischen menschlicher allgemeiner Hörempfindung und Klang nicht hergestellt ist. Es ist Sache des Erziehers, das Kind vom ersten Kontakt mit dem Schall an zu animieren. Die Liebe zum Klang ist die beste Einführung in die Liebe zur Musik.»¹²

Und an gleicher Stelle (Willems, 1966, Band 1, S. 19):

«Es versteht sich, dass sich die auditive und musikalische Entwicklung während der gesamten Studienjahre fortsetzt, da es notwendig ist, zu einem inneren harmonischen und polyphonen Gehör zu gelangen, das den Werken entspricht, die man aufführt.»¹³

Edgar Willems unterscheidet drei Bereiche der akustischen Wahrnehmung:

1. *«auditive sensorische Empfänglichkeit (Empfindung, physiologisches Gedächtnis, Mneme);*
2. *auditive affektive Sensibilität (Bedürfnis, Begehren, Emotion, emotionales Gedächtnis, Vorstellungskraft);*
3. *auditive mentale Wahrnehmung (Vergleich, Beurteilung, intellektuelles Gedächtnis, Klangbewusstsein und konstruktive Vorstellungskraft)»* (Willems, 1965, S. 28).¹⁴

¹¹ «Actuellement, pour bien des personnes, l'éducation musicale se limite encore à l'étude d'un instrument. Il y a là évidemment une incompréhension de la nature profonde de la musicalité. La plupart des pédagogues actuels font cependant une distinction assez nette entre l'instrument qui est le moyen et la musique qui est le but.»

«Tout pédagogue sincère qui fait une distinction entre la pratique d'un instrument et la musicalité, admettra donc non seulement qu'il est nécessaire de donner une attention spéciale à la culture musicale, mais aussi que cette éducation devrait précéder généralement le travail instrumental. L'instrument, en effet, devrait être l'application pratique de connaissances et de sensations musicales.»

«D'ailleurs, il n'existe pas d'enfants auditivement doués dans le sens absolu. Le don est très relatif et souvent même très partiel. Nous en avons la preuve dans le fait que bien des musiciens jugés doués dans leur enfance n'ont pas justifié par leur évolution ce jugement hâtif. En réalité le don auditif est un ensemble de phénomènes des plus complexes qui met trois domaines différents à contribution: la sensorialité auditive, la sensibilité affective auditive et l'intelligence auditive. Ajoutons encore que chacun de ces trois domaines fait appel à différentes facultés. Ceci montre suffisamment que le don - combinaison variable de plusieurs de ces éléments - peut être divers et incomplet et qu'il y a donc intérêt à soumettre chaque enfant à un examen auditif et à une mise au point de l'oreille avant de commencer l'étude musicale.»

«Il est donc nécessaire, dans bien des cas ... de donner à l'enfant une préparation auditive, avant d'entreprendre l'étude du solfège.»

¹² «Comme le son de par sa nature a une grande influence sur notre émotivité, on utilisera l'attrait du son pour introduire l'enfant dans le domaine de l'affectivité auditive. Il arrive que, même chez l'enfant auditivement doué, la relation entre l'affectivité générale humaine et le son ne soit pas établie. C'est à l'éducateur de la provoquer dès les premiers contacts de l'enfant avec le son; l'amour du son est l'introduction la meilleure à l'amour de la musique.»

¹³ «Il est bien entendu que le développement auditif et musical se poursuivra à travers toutes les années d'étude, puisqu'il faudrait arriver à une audition intérieure harmonique et polyphonique correspondante aux œuvres qu'on exécute.»

Um die Musikalität erfolgreich zu entwickeln, müsse man alle drei Bereiche ansprechen.

5.1 Die intratonale Hörfähigkeit

Um die Hörfähigkeit zu schärfen, empfiehlt Willems, die Feinheit des Gehörs im Bereich des intratonalen Raums zu schulen. Dazu hat er (nachdem er zuerst mit Glöckchen gearbeitet hatte) ein «intratonales Glockenspiel» entwickelt, das so aufgebaut ist, dass insgesamt 24 Metallplättchen vom G4 zum C5 vorhanden sind, die folgendermassen gestimmt sind: Ganzton, Halbton, Viertelton, Neuntelton (pythagoräisches Komma) und Achtzehntelton. Das Ziel ist es, dass ein Schüler, eine Schülerin die Plättchen nach Tonhöhe ordnet, in aufwärtsgehender Schwierigkeit. Zuerst lässt man sie 3 bis 5 Plättchen im Abstand von einem Halbton ordnen, dann von einem Viertelton und Neuntelton. Die Schwierigkeit wird erst gesteigert, wenn der Schüler, die Schülerin die vorangehende Stufe mehrmals fehlerlos lösen kann.

Es wurde festgestellt, dass parallel zu der Tonhöhendifferenzierung die Fähigkeit, die Klangwahrnehmung geschult wird (also gleichzeitig das harmonische Gebilde und die Bewegung der einzelnen Stimmen wahrzunehmen): *«Ein gutes Organ nimmt schnell und präzise die verschiedenen Klangqualitäten auf, wovon die wichtigsten die Intensität, die Tonhöhe und die Klangfarbe sind. Dazu könnten wir andere hinzufügen, zum Beispiel: Reinheit, Klarheit und Volumen. Unter dem Gesichtspunkt der Tonhöhe – ein entscheidender Punkt für den Musiker – nimmt ein gutes Ohr Unterschiede von 1/100 des Tons (mit dem Audiometer gemessen) wahr. Es besteht wahrlich ein enger Zusammenhang zwischen der Genauigkeit der Wahrnehmung und der Möglichkeit, gleichzeitig klingende Töne wahrzunehmen. Die in modernen Kompositionen gefundenen Aggregate können nur von einem sehr feinen Gehör erkannt werden. Dies kann bis zu 1/200-Ton gehen»* (Willems, 1965, Band 2, S. 28-29).¹⁵

5.2 Weitere Bereiche der musikalischen Schulung nach E. Willems

Folgende Bereiche sollten gemäss Edgar Willems geschult werden (in dieser Reihenfolge): *«Studium des Tons selbst, der Melodie, der Tonleiter, des Dur-Dreiklangs, der Intervalle, der verschiedenen Akkorde, der Polyphonie und schliesslich der Harmonie»* (Willems, 1965, Band 2, S. 49).¹⁶

Grundsätzlich geht Willems davon aus, dass sich die Musikalität nur emotional entwickeln lässt. Der Schüler muss die Töne, die Melodien gerne haben und eine affektive-emotionale Empfindung dazu entwickeln: *«Das Solfeggio (solfège) sollte nicht nur das innere, absolute und relative Hören ansprechen, sondern auch die sensorische Entwicklung (Arbeit im intratonalen Raum) und insbesondere die*

¹⁴ *«1° la réceptivité sensorielle auditive (sensation, mémoire physiologique, mnème);
2° la sensibilité affective auditive (besoin, désir, émotion, mémoire animique, imagination);
3° la perception mentale auditive (comparaison, jugement, mémoire intellectuelle, conscience sonore et imagination constructive).»*

¹⁵ *«Un bon organe enregistre avec rapidité et précision les différentes qualités du son dont les principales sont l'intensité, la hauteur et le timbre; à celles-ci nous pourrions en ajouter d'autres, par exemple: la pureté, la clarté et le volume. Au point de vue de l'acuité des sons – point capital pour le musicien - une bonne oreille perçoit des différences de 1/ 100ème de ton à l'audiomètre. Or, il y a un rapport étroit entre la finesse de perception et la possibilité de percevoir des simultanités de sons. Les agrégats qu'on trouve dans les compositions modernes peuvent être appréciés que par une oreille très fine. Celle-ci peut aller jusqu'au 1/200ème.»*

¹⁶ *«L'ordre des exercices sera le suivant: L'étude du son, de la mélodie, de la gamme, de l'accord majeur, des intervalles, des accords divers, de la polyphonie et de l'harmonie.»*

emotionale Schulung (Arbeit mit Intervallen, Tonleitern und Melodien) fördern» (Willems, 1965, Band 2, S. 49).¹⁷

5.3 Das innere Hören

Das innere Hören ist eigentlich das gedankliche Musizieren, es ist der auf der Vorstellungskraft basierende «tönende Gedanke». Dieses innere Hören kann durch die Schulung des Gehörs entwickelt werden. Edgar Willems behauptet, dass

- *«schlechte Musiker nicht das hören können, was sie spielen,*
- *unterdurchschnittliche Musiker es hören könnten, es aber nicht tun,*
- *mittelmässige Musiker hören, was sie spielen,*
- *nur gute Musiker hören, was sie spielen werden» (Willems, 1965, Band 2, S. 85).¹⁸*

Edgar Willems beschreibt einige Wege, um das innere Hören von Kindern zu entwickeln. Die meisten Übungen sind eher für Anfängerinnen und Anfänger bzw. ganz junge Schülerinnen und Schüler, einige aber kann man auch bei älteren bzw. erwachsenen Lernenden anwenden:

- a) «Einen Ton hören und wiederholen lassen, dann das gleiche mit Melodien, dann 2 (später 3) gleichzeitig erklingende Töne;*
- b) Klangqualitäten bewerten lassen: Intensität, Klangfarbe und vor allem Tonhöhe; später auch harmonische Klänge, daraus resultierende Klänge und Geräusche hören und bewerten lassen;*
- c) Zuerst innerlich hören, dann auf Wunsch Intervalle, Akkorde, Aggregate, Akkordfolgen und Improvisationen gemäss der vorausgegangenen Vorstellung ausführen – dies nicht nur mit Hilfe von harmonischem Wissen, sondern aufgrund der Klangvorstellung, die sowohl harmonisch als auch polyphon ist und somit die musikalische Kreativität fördert;*
- d) Auch die Feinheit der Intonation, die bis zum Hundertstel eines Tons oder mehr reicht, hören» (Willems, 1965, Band 2, S. 50).¹⁹*

Bei der Entwicklung der Musikalität betont Edgar Willems, dass man sich an das «Gesetz des Lebens halten sollte, das heisst: 1. Leben, 2. Bewusst werden über das Erlebte, 3. Bewusst leben (Willems 1965, Band 2, S. 52).²⁰

¹⁷ *«Le solfège devrait faire appel non seulement à l'audition intérieure, absolue et relative, mais encore au développement sensoriel (travail de l'espace intratonal), et surtout au développement affectif (travail des intervalles, de la gamme et de la mélodie).»*

¹⁸ *«• Les mauvais musiciens n'entendent pas ce qu'ils jouent.
• Les médiocres pourraient l'entendre mais ils n'écoutent pas.
• Les musiciens moyens entendent ce qu'ils **ont** joué.
• Seuls les bons musiciens entendent ce qu'ils **vont** jouer.»*

¹⁹ *a) entendre et de répéter un son, puis des mélodies, ensuite des simultanités de deux sons et plus;
b) évaluer les qualités du son: l'intensité, le timbre et surtout la hauteur; d'entendre et d'évaluer des sons harmoniques, des sons résultants ainsi que des bruits;
c) entendre intérioriser et de réaliser sur commande, d'après cette audition, des intervalles, des accords, des agrégats, des enchaînements d'accords et des improvisations et cela non seulement à l'aide de la connaissance harmonique, mais aussi de l'idéation sonore qui est à la fois harmonique et polyphonique et qui favorise le libre élan créateur;
d) entendre aussi les finesses d'intonation allant jusqu'au centième de ton ou plus.»*

²⁰ *«Ainsi le processus de l'évolution artistique se fait selon les lois de la vie: 1° vivre, 2° prendre conscience de la vie, 3° vivre consciemment.»*

Öfter betont Edgar Willems die Wichtigkeit der Improvisation, sowohl für die Entwicklung des inneren Hörens wie auch für die der Musikalität im Allgemeinen. Dazu folgende von ihm gebrachte Vorschläge:

1. «Die Lehrperson spielt eine erste Phrase, die als Frage betrachtet wird; der Schüler gibt die Antwort;
2. Der Schüler beginnt und der Lehrer antwortet.
3. Man realisiert eine Reihe von vier Sätzen, die eine Art Dialog bilden:
a) der Lehrer spielt den ersten und den dritten Satz, der Schüler die 2 anderen;
b) die Rollen werden getauscht;
4. Schliesslich macht der Schüler die vier rhythmischen Phrasen alleine und erreicht so einen perfekten Aufbau» (Willems, 1965, Band 2, S. 70).²¹

«Im Allgemeinen gehen Rhythmus und Melodie Hand in Hand; aber in chronologischer und genetischer Reihenfolge steht der Rhythmus an erster Stelle. «Am Anfang war der Rhythmus», sagte Hans von Bülow zu Recht» (Willems, 1965, Band 2, S. 70).²² Dies mag in musik-anthropologischer Hinsicht stimmen (Urvölker musizieren vorwiegend auf Rhythmusinstrumenten), in pädagogischer Hinsicht geht die Entwicklung des Kleinkindes eher aus dem freien Improvisieren von Melodien ohne erkennbaren Rhythmus aus.

5.4 Studium der Intervalle

Willems unterscheidet zwischen melodischen und harmonischen Intervallen je nachdem, ob die zwei Noten hintereinander oder gleichzeitig gespielt werden. Speziell ist bei Willems die Kopplung zwischen Intervallen und sensitiven, affektiven (emotionalen) und mentalen Eindrücken, die beim Hörer (also auch beim Schüler, bei der Schülerin) hervorgerufen werden. Hier die Tabellen, die Willems aufstellt (1965, Band 2, S. 139 und S. 163):

«Melodische Intervalle	sensitiver Eindruck	emotionaler Eindruck	mentaler Eindruck
Prim:	Fusion	eigensinnig	Beharrlichkeit
Kleine Sekunde:	Ungleichgewicht	Angst	Schüchternheit
Grosse Sekunde:	Bewegung	Verlangen	Antrag
Kleine Terz:	schwer	lustlos	Klage
Grosse Terz:	Klarheit	Freude	Hoffnung
Reine Quarte:	Härte	Festigkeit	Behauptung
Übermässige Quarte:	Riss	Verachtung	Anspruch
Verminderte Quint:	Aufregung	Sorge	Zweifel
Reine Quinte:	Gleichgewicht	Liebe	Gewissheit
Kleine Sexte:	Ärger	Trauer	Sorge
Grosse Sexte:	strahlend	Ausdehnung	Zufriedenheit

²¹ «1° Le professeur bat la première phrase, considéré comme une question; l'élève donne la réponse;

2° L'élève commence et le professeur répond;

3° on réalise une série de quatre phrases formant une carrure.

a) le professeur fait la première et la troisième phrase et l'élève les 2 autres; b) l'inverse;

4° Finalement, l'élève fait seul les quatre phrases rythmiques, réalisant ainsi une carrure parfaite.»

²² «En général, le rythme et la mélodie vont de pair; mais dans l'ordre chronologique et génétique, le rythme vient en premier lieu. Au commencement était le rythme», disait avec raison H de Bülow.» An diese Vorstellung gekoppelt waren allerdings auch evolutionistische Theorien, die letztlich afrikanische Rhythmik als Vorformen zur europäischen Kunstmusik sahen.

<i>Kleine Sept:</i>	<i>Dynamik</i>	<i>Begeisterung</i>	<i>Überschwänglichkeit</i>
<i>Grosse Sept:</i>	<i>zusammenziehend</i>	<i>Bosheit</i>	<i>Stolz</i>
<i>Reine Oktave:</i>	<i>solid</i>	<i>Mut</i>	<i>Heroismus</i>

<i>Harmonische Intervalle</i>	<i>sensitiver Eindruck</i>	<i>emotionaler Eindruck</i>	<i>mentaler Eindruck</i>
<i>Prim:</i>	<i>glatt</i>	<i>Friede</i>	<i>Ausgeglichenheit</i>
<i>Kleine Sekunde:</i>	<i>rau</i>	<i>Ärger</i>	<i>Krankheit</i>
<i>Grosse Sekunde</i>	<i>Reibung</i>	<i>Vulgarität</i>	<i>Unzufriedenheit</i>
<i>Kleine Terz:</i>	<i>Schatten</i>	<i>Mühe</i>	<i>Mutlosigkeit</i>
<i>Grosse Terz</i>	<i>klar</i>	<i>Freude</i>	<i>Gleichgewicht</i>
<i>Reine Quarte</i>	<i>kalt</i>	<i>Gleichgültigkeit</i>	<i>Einfachheit</i>
<i>Übermässige Quarte:</i>	<i>Wärme</i>	<i>Aufregung</i>	<i>Staunen</i>
<i>Verminderte Quint:</i>	<i>Unstabilität</i>	<i>Sorge</i>	<i>Ungewissheit</i>
<i>Reine Quint:</i>	<i>Leere</i>	<i>Ruhe</i>	<i>Beherrschung</i>
<i>Kleine Sexte:</i>	<i>Halbdunkel</i>	<i>Schwermut</i>	<i>Barmherzigkeit</i>
<i>Grosse Sexte:</i>	<i>Licht</i>	<i>Freundlichkeit</i>	<i>Zufriedenheit</i>
<i>Kleine Sept:</i>	<i>Wärme</i>	<i>Liebe</i>	<i>Romantik</i>
<i>Grosse Sept:</i>	<i>Verletzung</i>	<i>Hass</i>	<i>Revolve</i>
<i>Reine Oktave:</i>	<i>Stabilität</i>	<i>Jubel</i>	<i>Befreiung»</i>

In den Jahren 1972 bis 1974 habe ich Gehörbildung bei einer Schülerin von Edgar Willems in Genf genossen. Diese Pädagogin wies mich auf das Gefühl hin, das Intervalle und Akkorde bei mir auslösten, um diese schneller zu analysieren. Grundsätzlich vertraute ich auf meine analytischen und akustischen Fähigkeiten, aber die Kopplung mit dem Gefühl gab mir umso schneller den Hinweis auf die richtige Lösung. Im Gegensatz zu den Schriften von Edgar Willems hat diese Pädagogin aber nie auf die Eindrücke, wie sie im Buch von Edgar Willems stehen, hingewiesen. Ich musste selbst bestimmen, welche Eindrücke die Klänge bei mir hinterliessen.

Die Gefühle und Eindrücke, die verschiedene Intervalle hervorrufen, werden oft historisch und harmonisch erläutert, so auch bei Willems. Das Verhältnis der Obertöne zueinander geht demnach parallel zum Empfinden einer Dissonanz (vgl. Willems, 1965, Band 2, S. 155):

- Die Oktave (1. Oberton / Grundton) wirkt beinahe unisono. Es war bis zum Beginn der dokumentierten Mehrstimmigkeit (900 n. Chr.) das einzig benützte Intervall.
- Die Quinte (2. Oberton / 1. Oberton) und die Quarte (3. Oberton / 2. Oberton) bilden die Intervalle, die zur Zeit des frühen Organums benützt wurden.
- Die grosse und die kleine Terz (4. Oberton / 3. Oberton und 5. Oberton / 4. Oberton) werden im Barock als wohlklingend gehört und sind die Basis für die Unterscheidung von Dur- und Moll-Empfinden.
- Die kleine Sept erscheint seit der späteren Romantik als wohlklingend. Die grosse Sept ist erst in unserer Pop-Musik allgegenwärtig, galt aber sehr lang als stark dissonant.

Bei der Behandlung von Intervallen kommen wir in ein Gebiet, in dem die Ansichten Edgar Willems an Aktualität verloren haben. Er geht von einer Geschichtsvorstellung, die Mehrstimmigkeit in oral tradierter Musik der Vergangenheit ausschliesst, und stützt sich auf Musik, die zu seiner Zeit als «ernste Musik» galt, also auf europäische Kunstmusik bis zur späten Romantik. Dass man am Ende des 20. Jahrhunderts die grosse Sept (Major Seven) als «normal» und wohlklingend erachten könnte, wäre ihm unverständlich gewesen. Umso wichtiger scheint mir, Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen zu lassen, welche Eindrücke die jeweiligen Akkorde auf sie machen.

Entscheidend ist aber, dass nach Willems die Schulung des Gehörs in Sachen Intervalle über das Singen erfolgen soll. Er empfiehlt Lehrpersonen, Töne vorzuspielen oder vorzusingen, Schülerinnen und

Schüler dann die zweite Note des im Voraus bestimmten Intervalls singen. Für Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ist es auch möglich, ganze Tonleitern zu spielen und dabei jeweils eine Terz oder eine Sext höher (oder tiefer) zu singen. Sehr schwierig ist dies bei Blasinstrumenten – da kann die Lehrperson die Tonleiter spielen, während der Schüler singt. Es gibt allerdings Sängerinnen und Sänger, die es schaffen, eine Melodie zu singen und die andere zu pfeifen.

5.5 Studium der Akkorde

«Für das Studium der Akkorde müssen wir zunächst versuchen, die Intervalle zu beherrschen, aus denen sie bestehen. Dann werden wir mit den Akkorden genauso vorgehen wie mit den Intervallen, das heisst, wir werden sie unter ihren drei Aspekten betrachten: sensorisch, emotional und mental» (Willems, 1965, Band 2, S. 183).²³

Wie für das Studium der Intervalle betrachtet Edgar Willems die Akkorde unter den drei Aspekten der sensorischen, affektiven und mentalen Sicht:

- a) «Aus rein physischer (sensorischer) Sicht besteht ein Akkord aus Klängen. Das Hörorgan kann diese Klänge hören und analysieren.
- b) Aus affektiver Sicht besteht der Akkord nicht nur aus Klängen, sondern vor allem auch aus Klangbeziehungen, die die emotionale Empfindlichkeit beeinflussen. [...]
- c) Aus mentaler Sicht handelt es sich um eine geordnete Synthese von Tönen und mindestens zwei Intervallen, die aus demselben Ton stammen, der als Generator dient. Somit besteht ein Akkord aus drei Klängen [...], aus einer Quint und einer Terz und nicht aus zwei überlagerten Terzen, was indes nur ein äusserer, oberflächlicher Aspekt ist.» (Willems, 1965, Band 2, S. 183).²⁴

Die letzte Aussage ist, meiner Meinung nach, in einzelnen Situationen nicht ganz korrekt: Der verminderte und der übermässige Dreiklang wird für Modulationen verwendet (c-Moll vermindert moduliert zu e-Moll, c übermässig moduliert nach E-Dur). Dann mutiert die zweite Terz zur ersten und der dritte Ton als Quint verliert an Bedeutung.

Edgar Willems verzichtet bei den Akkorden auf eine tabellarische Aufstellung, wie er sie für die Intervalle vorgenommen hat: «Wir überlassen es jedem, eine kleine individuelle Tabelle über die affektive

²³ «Pour l'étude des accords, il faut d'abord chercher à maîtriser les intervalles qui les constituent. Ensuite nous procéderons avec les accords de la même manière qu'avec les intervalles, c'est-à-dire que nous les envisageons sous leurs trois aspects: sensoriel, affectif et mental.»

²⁴ «Avant d'entreprendre l'étude détaillée de l'accord, nous tenons à préciser les trois aspects sous lesquels on peut l'envisager:

- a) au point de vue purement physique (sensoriel) un accord est composé de sons. Le son peut être perçu par l'organe auditif;
- b) au point de vue affectif l'accord est composé non seulement de sons, mais encore et surtout de relations sonores qui affectent la sensibilité émotive. Ces relations sonores sont les intervalles;
- c) au point de vue mental il s'agit d'une synthèse ordonnée de sons et d'au moins deux intervalles pris en partant d'un même son envisagé comme générateur. Ainsi, un accord de trois sons est-il composé (pris dans l'état fondamental) d'une quinte et d'une tierce. Non pas de deux tierces superposées, ce qui ne serait qu'un aspect extérieur, superficiel.»

Natur der Akkorde und der Hauptaggregate zu erstellen. Wir wiederholen, dass diese Arbeit ein doppeltes Interesse hat: musikalisch und menschlich» (Willems, 1965, Band 2, S. 187).²⁵

Edgar Willems schlägt dann einige Gehörsübungen für Akkorde vor:

- a) *«jede Note der Reihe nach um einen Halbton erhöhen;*
- b) *jede Note um einen Halbton senken;*
- c) *der Reihe nach die beiden oberen Noten anheben, dann die zwei unteren Noten und schliesslich die zwei extremen Noten;*
- d) *gleiche Übung mit dem Senken der Noten.*

Damit das innere Hören richtig geschult wird, ist es unerlässlich, anstelle sich die Noten hintereinander, sich zuerst den gesamten Akkord vorzustellen. [...]

Verfahren für das Gehörstudium von Dreiklangakkorden:

- a) *singen eines am Instrument gespielten Akkords;*
- b) *seine Zusammensetzung erraten (Art der Quint und der Terz);*
- c) *die vier Akkord-Typen [vermindert, moll, dur, übermässig] in dieser Reihenfolge singen, dann in umgekehrter Reihenfolge;*
- d) *einen dieser Akkorde von einem bestimmten Ton aus singen;*
- e) *die verschiedenen Auflösungen der verminderten und übermässigen Akkorde singen;*
- f) *die Akkorde unter dem emotionalen Gesichtspunkt studieren und eine Vergleichstabelle wie für die Intervalle erstellen;*
- g) *[...]*
- h) *einen Akkord aus drei Klängen spielen, einen oder mehrere Klänge chromatisch nach oben oder nach unten bewegen und sich im Voraus vorstellen, wie es klingen wird;*
- i) *sich einen Akkord vorstellen, in dem jeder Note eine höhere oder niedrigere Appoggiatur vorangestellt ist, und zwar entweder um einen Ton oder einen Halbton; Appoggiatur, die sich auf die Note des Akkords auflöst;*
- j) *[...]» (Willems, 1965, Band 2, S. 194-195, pl. XII, n° 1).²⁶*

²⁵ *«Nous laissons à chacun le soin d'établir un petit tableau individuel de la nature affective des accords et des principaux agrégats. Ce travail - nous le redisons - comporte un double intérêt: musical et humain.»*

²⁶ *«Un excellent exercice auditif est celui de prendre les trois sons sans leur attribuer de noms déterminés et de faire les douze résolutions ci-dessous (pl. XII, n° 1):*

- a) *hausser tour à tour chaque note d'un demi-ton;*
- b) *baisser chaque note d'un demi-ton;*
- c) *hausser tour à tour les deux notes supérieures, les deux notes inférieures et les deux notes extrêmes;*
- d) *les baisser de même.*

Pour que le travail de l'audition intérieure se fasse comme il se doit, il ne suffit pas d'imaginer les notes au fur et à mesure qu'on les chante, mais il faut arriver à entendre d'emblée tout l'accord avant de le chanter.

Nous ne donnons pas les notions concernant l'enchaînement des accords, matière qui exigerait un traité d'harmonie; nous n'envisageons ici que le côté auditif des éléments premiers que sont les accords.

Marche à suivre pour l'étude auditive des accords de trois sons:

- a) *chanter les accords, donnés à l'instrument;*
- b) *deviner leur composition (genre de quinte et de tierce);*
- c) *chanter les quatre espèces d'accords comparativement en commençant par le plus petit et, inversement, par le plus grand;*
- d) *chanter un de ces accords à partir d'un son donné;*
- e) *faire les résolutions diverses des accords diminués et augmentés;*
- f) *étudier les accords du point de vue affectif et dresser un tableau comparatif comme pour les intervalles;*
- g) *deviner la nature de suites chromatiques des différents accords en état fondamental ou en renversement;*

Edgar Willems empfiehlt, diese Übungen zuerst ohne Notennamen, dann auch mit Notennamen zu machen, damit die musiktheoretische Bildung nicht zu kurz kommt (Willems, 1965, Band 2, S. 195).

Ähnliche Übungen können auch erweitert und mit Septakkorden gemacht werden: Septakkorde werden in der klassischen und romantischen Musik (nicht unbedingt in der Populärmusik) oft aufgelöst. Der Dominant-Septakkord löst sich meistens im Tonika-Dreiklang, oder als Trugschluss im Terzparallel-Dreiklang auf. Einen speziellen Fall bietet der doppelt-verminderte Septakkord, der sich in verschiedenen Tonarten auflösen kann. Diese Auflösung gilt es sich zuerst vorzustellen, dann zu realisieren.

6 Die Methode von Robert Kaddouch

Robert Kaddouch, geb. 24. November 1958 in Casablanca, ist Pianist und Pädagoge. Er ist der Initiator der Kaddouch-Pädagogik, deren Konzept er mehrfach an der Universität Oxford vorgestellt hat. Er ist Schüler von Pierre Sancan für Klavier, Iannis Xenakis für Komposition und Martial Solal für Improvisation. Seine Pädagogik stellt das Kind in den Mittelpunkt des Lernprozesses, dessen Werkzeugsprache die Musik und die Lehrperson die Vermittlerin ist. Er ist Dozent in England, Schweden, Frankreich, Luxemburg, Wien, Neuchâtel, Genf und Lausanne.²⁷

«Das Kind, der Akteur seines Lernens, nimmt eine Haltung des Dialogs und ein konstruktives Zuhören (Zuhören und Sinn geben) ein, das Vergnügen erzeugt, Lernmotor und Motor der natürlichen Leistung ist. Denn ein Kind, das liebt, ist ein Kind, das will, und ein Kind, das will, hemmt seine Widerstände, indem es seine Potenziale freischaltet, um auf einfache und unterhaltsame Weise kreativ zu sein.»

«Spielendes Lernen nimmt seine volle Dimension an und man wird die 4 Phasen dieser Pädagogik leicht verstehen:

1. *Spielen, ohne zu lernen,*
2. *⟨das Lernen⟩ spielen,*
3. *lernen zu spielen,*
4. *lernen zu lernen*

Die vorgeschlagenen musikalischen Situationen sind immer im Austausch, so dass das Kind lernt, seinen Reichtum zu teilen, seine Emotionen ebenso wie seine Ideen zu kommunizieren und so einen echten sozialen Sinn zu entwickeln.»

«Diese Methode betrachtet das Kind als Ausgangspunkt für das Lernen. Es ist eine Erziehung des Kindes durch Musik und nicht nur eine Anweisung. In der Tat verfügt das Kleinkind bereits über intuitives Wissen: Es nutzt sein Wissen instinktiv, nützt sein angeborenes Potenzial und entwickelt spontan

h) jouer un accord de trois sons, bouger chromatiquement un ou plusieurs sons vers le haut ou vers le bas, en imaginant d'avance comment cela va sonner;

i) imaginer un accord dans lequel chaque note est précédée, à tour de rôle, d'une appoggiature soit supérieure, soit inférieure et cela soit d'un ton, soit d'un demi-ton; appoggiature se résolvant sur la note de l'accord;

j) dans le but de créer un lien avec l'enseignement harmonique, établir sur quels degrés de la gamme se trouvent les diverses espèces d'accords.»

²⁷ Die folgenden Zitate stammen von der Internetseite von Robert Kaddouch: <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>.

Strategien, um das zu erwerben, was es nicht sofort erreicht. Musikalische Improvisation scheint dabei die Disziplin par excellence zu sein, die es Kindern ermöglicht, ihren Geschmack und ihr Potenzial auszudrücken und ständig Entscheidungen zu treffen. Durch den Umgang mit dem Unerwarteten entwickelt die Improvisation die Kreativität (durch die Ausübung des ästhetischen Geschmacks), sie wirkt auf die Emotionen ein, indem sie deren Management und Kontrolle ermöglicht, und schliesslich entwickelt sie eine positive Reaktivität (optimale Wahl).»

«Die Kaddouch-Pädagogik betrachtet den Akt des Lernens als Schöpfung. Schöpfung ist die Lösung einer beispiellosen Problemsituation. Eine neue Problemsituation ist eine, in der ein Schüler die Lösung seines Problems nicht im Voraus kennt. Ein Akt der persönlichen Schöpfung ist ein Akt, der eine Problemsituation löst, die den Schüler wirklich interessiert, das heisst, die sich auf seine innerste Neigung bezieht.»

Diese Aussagen von Kaddouch beziehen sich ausschliesslich auf das Erlernen des Klavierspiels. Diese Methode unterstreicht aber einige Aspekte der allgemeinen musikalischen Entwicklung des Kindes, unabhängig vom gewählten Instrument: Das Spielerische steht im Zentrum, das bewusste Lernen folgt später. Die Improvisation als kreatives Element ist wie bei Willems ein wichtiger Teil der Pädagogik.

7 Die Singschul-Bewegung der Ostschweiz und die Kodály-Methode

Auf zwei weitere musikpädagogische Ansätze, die mir für die Erörterung der Musikalität relevant erscheinen, kann verwiesen werden: Einerseits die Kodály-Methode, andererseits die anthroposophisch geprägte, von Luzius Juon gegründete Singschul-Bewegung in Chur und die nach dem Churer Modell von Alfred und Anne Marie Brassel im Jahr 1973 gegründete Singschule St. Gallen. Zwischen den beiden Ansätzen gibt es Parallelen. Beide nehmen an, dass sich Musikalität so wie die Muttersprache entwickeln sollte, dass man also zuerst die Musik hören und «nachplappern» sollte, bevor man die Schrift studiert. Beide Ansätze gehen auch davon aus, dass es eine natürliche Entwicklung der Musiksprache gibt, ausgehend von der kleinen Terz (sogenannte «Ruf-Terz») über die darüberstehende grosse Sekund und die Tonika zur pentatonischen Tonleiter (Choksy, 1988, S. 11).

7.1 Die Solmisation nach Carl Eitz und die Singschul-Bewegung in Chur und St. Gallen

Die Solmisation der Singschule von Chur folgt derjenigen von Carl Eitz, geboren 1848 in Wehrstedt, gestorben 1924 in Eisleben). Diese entspricht – einschliesslich der Handzeichen – weitgehend derjenigen, die auch sonst in der deutschen Schweiz unterrichtet wird. Es handelt sich um ein singbares absolutes Solmisationssystem. Jeder Halbton der chromatischen Skala hat seinen eigenen Konsonanten; der Erinnerungsspruch dazu von Do lautet: «Bei rechtem Tun mach ganze Sach', probier' lustig, die Freud' kommt nach». Die Vokale kommen dem Alphabet entsprechend und wechseln nur bei ganzen Tönen – bei Halbtönen bleibt der Vokal gleich. Der Vokal «a» wird dem G zugeschrieben, sodass die G-Dur-Tonleiter folgendermassen solmisiert wird: la — fe — ni — bi — to — gu — pa — la. Diese Solmisation wird in den Singschulen Chur und St. Gallen systematisch von der ersten Singschulklasse an eingeführt und ist eindeutig das beste System, das ich gefunden habe. Sie hat nur den Nachteil, dass in den Primarschulen von Chur und St. Gallen sowohl die relative do-Solmisation wie die Notennamen C, D, E usw. gelehrt werden und somit die Singschülerinnen und -schüler ein drittes System zu lernen haben. Dabei werden schwächere Schülerinnen und Schüler überfordert. Sehr musikalische Schüler werden auch durch schlechtere Solmisationssysteme nicht an ihrer Entwicklung gehindert, sonst gäbe es keine guten Musiker in Frankreich: Sie verwenden die absolute do-Solmisation (do=C, re=D etc.), wobei, wenn sie eine Melodie singen, die Vor- und Versetzungszeichen nur ge-

dacht aber nicht gesungen werden. Also wird eine Des-Dur-Tonleiter «re bemol, mi bemol, fa, sol bemol ...» gedacht, aber «re, mi, fa, sol...» gesungen.

7.2 Zoltán Kodály

Zoltán Kodály, am 16. Dezember 1882 in Kecskemét geboren, am 6. März 1967 in Budapest gestorben, war ein ungarischer Komponist, Musikpädagoge und Musikethnologe. Er begann bereits in frühen Jahren mit dem Violinspiel und studierte ab 1900 an der Franz-Liszt-Musikakademie in Budapest. Er lehrte ab 1907 Musiktheorie und Komposition an der Musikakademie. Seit 1905 beteiligte sich Kodály in Ungarn an der Volksliedforschung, die sein Freund Béla Bartók anregte und betrieb. Insgesamt sammelte Kodály über 3500 ungarische Volkslieder, deren Eigenart er wissenschaftlich untersuchte. Nach Kodály ist das Volkslied der Höhepunkt und die Blüte der Volkskultur und ein eindeutiger Beweis für die lebendige, schöpferische Kraft des «Volkes». Die erste Publikation seiner Volksliedstudien erschien 1906.

Die Ziele von Kodály waren:

1. *«die Förderung der ausgewogenen sozialen und künstlerischen Entwicklung des Kindes zu unterstützen;*
2. *und den musikalisch gebildeten Erwachsenen zu schaffen – im wahrsten Sinne des Wortes –, der in der Lage ist, eine Partitur zu betrachten und den Klang zu «denken», Musik so einfach zu lesen und zu schreiben wie das gesprochene Wort.*

Obwohl Kodály auch an der Ausbildung professioneller Musikerinnen und Musiker interessiert war, war sein erstes Anliegen der musikalisch gebildete Laie» (Chosky, 1988, S. 11).²⁸

«Der Kodály-Ansatz zeichnet sich gegenüber anderen durch die Auswahl der Materialien aus. Kodály bestand darauf, dass die Materialien für den Musikunterricht für kleine Kinder nur aus drei Quellen stammen:

1. *Authentische Kinderspiele und Kinderlieder*
2. *Authentische Volksmusik*
3. *Gut komponierte Musik, d.h. Musik von anerkannten Komponisten» (Chosky, 1988, S. 17).²⁹*

Die Musikalität sollte durch Schulung der Sensibilität der Kinder in zehn Bereichen entwickelt werden: Dynamik, Tempo, Klangfarbe, Tondauern und Rhythmus, Vorhandensein eines Pulses, Akzentuierungen, Taktarten, Phrasenstruktur, musikalische Formen, Melodie (Chosky, 1988, S. 21).³⁰

²⁸ *«Its objectives are twofold: to aid in the well-balanced social and artistic development of the child, and to produce the musically literate adult – literate in the fullest sense of being able to look at a musical score and «think» sound, to read and write music as easily as words. Although interested in the training of professional musicians, Kodály's first concern was the musically literate amateur.»*

²⁹ *«However, the one area in which the Kodály approach differs from its predecessors and achieves what none of the others has, is in the selection of materials. Kodály insisted that the materials used for teaching music to young children could come from only three sources:*

1. *Authentic children's games and nursery songs*
2. *Authentic folk music*
3. *Good composed music, i.e., music written by recognized composers.»*

³⁰ *«Specifically, a music program for early childhood classes should provide experiences from which children can discover that*

Grundsätzlich soll nach Ansicht von Kodály die Musikalität der Kinder durch das Singen erfolgen. Es ging ihm darum, dass das innere Hören gepflegt wird (Zwolenszky, 2013, S. 34). Den Einsatz des Klaviers als Unterstützung des chorischen Lernens lehnte Kodály ab, weil das Klavier eine temperierte Stimmung aufweist und der Chor harmonisch rein tönen sollte (Zwolenszky, 2013, S. 408). Als erste Instrumente, die in der musikalischen Ausbildung eingesetzt werden können, empfahl er das pentatonische Xylophon (in Ungarn wurden aus Kostengründen aber eher Metallophone oder Glockenspiele verwendet) oder die in den ungarischen ländlichen Gegenden verwendete Sechs-Ton-Blockflöte (Zwolenszky, 2013, S. 409).

Problematisch ist die Kodály-Bewegung in zweierlei Hinsicht, was vor allem dem Entstehungskontext des Ansatzes geschuldet ist:

1. Es liegen patriotisch-nationalistische Vorstellungen zugrunde, die durch die Politik der UdSSR im Osten grosse Unterstützung genossen (Zwolenszky, 2013, S. 525). In der Schweiz wäre es gut, wenn Kindern das Kulturerbe verstärkt vermittelt würde, aber ebenso stetig einflussende ausländische und laufend integrierte Repertoires.
2. Kodály wollte, dass Kinder nur mit «guter Musik» konfrontiert werden. «Gut» umschrieb er mit Hinweis auf einzelne klassische Komponisten – wobei er selbst dann auch für die musikalische Bildung der Kinder Lieder komponierte. Jazz und Pop-Musik wäre für Kodály «schlechte Musik», die es zu meiden gilt. Doch inzwischen haben sich solche Urteile als Vorurteile gezeigt.

8 Schlussbemerkungen

8.1 Eine Dimension der Musikalität: die Emotion(en)

Mehrmals habe ich feststellen können, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in «musikalisch» und «nicht musikalisch» resp. in «musikalischer» und «weniger musikalisch» nur auf Grund der Ausdruckfähigkeit ihres Instrumentalspiels kategorisierten. Einige der «weniger musikalischen» Kinder entwickelten aber während und nach der Pubertät ihre Ausdrucksfähigkeit, sowohl in der Musik als auch im allgemeinen Leben. Ist ein Kind sehr introvertiert, kann es seinen Emotionen möglicherweise nicht freien Lauf lassen. Die Emotionen sind aber das Eigentümliche der Sprache «Musik». Es ist auch das erste, was ein Säugling erfährt: «*In den Monaten vor der Geburt hört der sich entwickelnde Fötus eine Reihe von Nuancen, die in der Stimme seiner Mutter zum Ausdruck kommen, wie die Veränderungen in der Stimmqualität, wenn sie glücklich oder traurig, aufgeregt oder entspannt ist. Unmittelbar nach der Geburt zeigen Neugeborene ein Bewusstsein für verschiedene emotionale Signa-*

-
1. *music can be louder or softer (principles of dynamics);*
 2. *music can be faster or slower (principles of tempo);*
 3. *the size and material of the sound source can affect the quality of the sound produced (timbre);*
 4. *sounds can be longer or shorter (principles of rhythm);*
 5. *there is a regularly occurring underlying beat in music;*
 6. *some beats have a feeling of stress (accent);*
 7. *some songs are <stepping or marching> songs (2/4 – 4/4), while others are <skipping or galloping> songs (6/8);*
 8. *there are places in the music for taking a breath (phrase);*
 9. *in a song some phrases may be the same, other may be different (form);*
 10. *pitches may move higher or lower or may repeat (melody).»*

le, die sie von ihren Betreuern durch ihre eigenen Vokalisationen und Handbewegungen wahrnehmen» (Schubert & McPheron, 2006, S. 198).³¹ «Ab dem Alter von 3 Jahren sind Kinder bereits in der Lage, die Emotionen von Traurigkeit und Glück in der Musik zu erkennen und mit 4 können sie die grundlegenden emotionalen Etiketten von Glück, Traurigkeit, Wut und Angst wahrnehmen» (Schubert & McPheron, 2006, S. 199).³²

Edgar Willems ist einer der wenigen Musikpädagogen, der den Empfindungen als Element der musikalischen Entwicklung grossen Wert zuschreibt. Er koppelt Intervalle und Akkorde mit Empfindungen.

Nachdem ich in den Jahren 1972 bis 1974 Schüler für Gehörbildung von Mariette Felix – langjährige Schülerin und Bewunderin von Willems – war, durfte ich im Sommer 2019 in Genf ein längeres Gespräch mit ihr führen. Sie lässt ihre Schülerinnen und Schüler die Gefühle selbst finden, die Intervalle und Akkorde hervorrufen, und hält sich nicht die von Willems verfassten Tabelle (siehe oben). Das Empfinden, die Gefühle sind aber zentral für ihre Musikpädagogik. Meine Erfahrungen als Musikpädagoge bestätigen dies, weshalb ich dem Ansatz von Willems grosse Bedeutung beimesse.

8.2 Musikunterricht und Lektionsdauer

Wenn man betrachtet, was Instrumentallehrpersonen alles zu vermitteln haben, scheinen die Unterrichtslektionen an den meisten Musikschulen extrem kurz: Im Kanton Solothurn gibt es nur eine Musikschule, die längere Lektionen als die üblichen 25 Minuten pro Kind anbietet. An den Kantonsschulen des gleichen Kantons sind sie noch kürzer: 22½ Minuten. In dieser Zeit sollten die Lehrpersonen folgendes durchnehmen:

- Begrüssung (deren Art nicht unwesentlich ist für eine positive Stimmung während des Unterrichts)
- Einspielen, einsingen
- Kontrolle des zu Hause Geübten (meistens etwas Technisches und etwas Musikalisches)
- Vom Gehör spielen
- Improvisieren
- Repertoire-Spiel: Aufbau eines Repertoires, das jederzeit (möglichst auswendig) gespielt werden kann
- Weiteres Erarbeiten der Stücke, die zu Hause geübt wurden
- Vom Blatt spielen (lernen)
- Neue Literatur einführen, dabei auch auf die kulturellen Hintergründe (historisch, biographisch) eingehen
- Interpretatorische Aspekte entwickeln und Ausdrucksfähigkeit fördern.

Bei Anfängerinnen und Anfängern müsste man auch auf rhythmische Probleme eingehen können und sie mit Vor- und Nachsingen, Klatschen, Bewegungen (Tanz, Schritte etc.), versuchen zu lösen. Man

³¹ «During the months before birth, the developing fetus hears a range of nuances expressed in his or her mother's voice, such as the changes in vocal quality when she is happy or sad, excited or relaxed. Immediately after birth, newborn babies show an awareness of various emotional signals they perceive from their caregivers through their own vocalizations and hand movements.»

³² «From the age of 3 children are already able to identify the emotions of sadness and happiness in music and by 4 can perceive the basic emotional labels of happiness, sadness, anger, and fear (Cunningham & Sterling, 1988; Boone & Cunningham, 2001). The age of 4 marks the beginning of a period of increasing sophistication, as children develop their capacity to encode verbally emotional meaning across a range of non-verbal media including the face and voice.»

sollte sich auch erkundigen, welches Repertoire an Volks- und Kinderliedern das Kind beherrscht, um es vermehrt vom Gehör spielen zu lassen. Daraus kann sich das Blattspielen entwickeln.

Auch wenn man nicht jede Woche alle Elemente berücksichtigt, zwingen zu kurze Lektionen sich auf nur 2 bis 3 Elemente zu konzentrieren. Daraus entwickelt sich leider zu oft eine Unterrichtsroutine, die viele Aspekte der musikalischen Ausbildung ausklammert.

8.3 Fazit

Den vorausgegangenen Erläuterungen ist zu entnehmen, dass man Musikalität eindeutig entwickeln und schulen kann – und muss! Dazu sind klassische Methoden wie Gehörbildung, Solfeggio und ähnliches nach wie vor wichtige Elemente, wobei das Erleben der Musik im Vordergrund stehen muss. Alle theoretischen Elemente müssen sich auf musikalischen Erlebnissen stützen (und nicht umgekehrt). Mit der Musikalität werden auch Kompetenzen entwickelt, die von Musiktests nicht erfasst werden, aber längerfristig nutzbar sind, so die Auftrittskompetenz, die Sozialkompetenz und Teamfähigkeit, die Konzentrationsfähigkeit und Disziplin sowie das kulturelle Bewusstsein.

Es ist das Verdienst von Edgar Willems, Wege der Verbindung zwischen der Analyse der Intervalle und Akkorde und den emotionalen Empfindungen aufgezeigt und in die Musikpädagogik eingebracht zu haben. Eine Spezifik von Willems' Methode gegenüber anderen musikpädagogischen Ansätzen liegt in der Anwendung des intratonalen Glockenspiels zum Verfeinern der Tonhöhenunterscheidung und die Erkenntnis, dass diese Verfeinerung zu einer besseren Wahrnehmung der Polyphonie führt. Es ist zu hoffen, dass dieses intratonale Glockenspiel in naher Zukunft auch in Form einer App für Tablet und Smartphone zur Verfügung stehen wird.

9 Danksagung

Hier möchte ich einen grossen Dank meinem Betreuer an der Hochschule Luzern, Marc-Antoine Camp, für seine Schulung in Sache Forschung (CAS 2018) und seine Anregungen und Korrekturen in Bezug auf diese Arbeit aussprechen. Ebenfalls seiner Mitarbeiterin Regula Steiner gebührt ein grosses Dankeschön für die Formatierung und Schlusskorrekturen. Ein herzliches Dankeschön geht auch an die Adresse meiner Kollegin und Nachfolgerin an der Leitung der Musikschule Olten, Sandra Rupp Fischer, für ihre Unterstützung. Vielen Dank auch an Mariette Felix in Genf, die meine Neugierde in Sache Musikpädagogik geweckt hat, und mir sehr Vieles über Edgar Willems und seine Methode beibringen konnte. Schliesslich gebührt ein ganz grosser Dank meiner Frau, die immer ein offenes Ohr hatte und alle meine Überlegungen, Zweifel, Probleme, Begeisterungen usw. ernst genommen, alle orthographischen und grammatikalischen Fehler korrigiert und mich dadurch effizient unterstützt hat.

10 Literatur

- Adams Marilyn J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bamberger, Jeanne (2006). What Develops in Musical Development? In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician* (S. 62-92). Oxford: University Press.
- Behne, Klaus-Ernst, Kötter, Eberhard & Meißner, Ralf (1982). Begabung - Lernen - Entwicklung. In Carl Dahlhaus & Helga de la Motte-Haber (Hrsg.), *Neues Handbuch der Musikwissenschaft* (Systematische Musikwissenschaft, Bd. 10, S. 269-306). Wiesbaden: Athenaion.
- Bentley, Arnold (1966). *Musical Ability in Children and its Measurement*. London: Harrap.

- Brotherson, Sean (2009). Understanding brain development in young children. *Bright Beginnings*, 4, <https://library.ndsu.edu/ir/bitstream/handle/10365/4954/fs609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantwell, Robert H. & Millard, Yvette (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64 (1), 45-63. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01084.x>
- Choksy, Lois (1988). *The Kodály Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Davidson, Jane W., Moore Derek G., Sloboda, John A. & Howe, Michael J.A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46 (1), 141-160. <https://doi.org/10.2307/3345766>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2015). Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch/>
- Eccles, Jacquelynne S., Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich (1998). Motivation to succeed. In William Damon & Nancy Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology*. Fifth edition. Volume 3: Social, emotional, and personality development (S. 1017-1095). New York: John Wiley & Sons.
- Faltin, Peter (1979). *Phänomenologie der musikalischen Form: eine experimentalpsychologische Untersuchung zur Wahrnehmung des musikalischen Materials und der musikalischen Syntax*. Wiesbaden: F. Steiner Verlag.
- Farnum, Stephen Edwards (1969). *Farnum Music Test: Manual*. Riverside, R.I.: Bond Publishing Company.
- Fassbender, Christoph (1996). Infants auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In Irene Deliège & John A. Sloboda (Hrsg.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (S. 56-87). New York: Oxford University Press.
- Fridman, Ruth (1973). The First Cry of the Newborn: Basis for the Child's Future Musical Development. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 21 (3), 264-269.
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gembris, Heiner (1998). Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts. In Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 19, S. 9-26). Essen: Die Blaue Eule. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9194/pdf/AMPF_1998_Band_19_Gembris_Zum_Stand_der_Erforschung.pdf
- Gembris, Heiner, Steinberg, Reinhard & Kormann, Adam (2016). Musikalität. In Laurenz Lütteken (Hrsg.), *MGG Online* (2016-). Article first published 1997. Retrieved from <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/11969>
- Gordon, Edwin E. (1989). *Advanced Measures of Music Audiation – 100 Answer Sheets*. Chicago IL: GIA Publications.
- Greyerz, Otto von (1912). Das alte Guggisberger Lied. In *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* (Band 16, S. 193-213). <http://doi.org/10.5169/seals-111443>
- Grimmer, Frauke (1991). *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel: Bärenreiter.
- Hallam, Susan & Shaw, Jackie (2002). Constructions of Musical Ability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154, 102-108. <http://www.jstor.org/stable/40319148>
- Hallam, Susan (2006). Musicality. In Gary E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (S. 93-110). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0005>
- Hallam, Susan (1997). What do we know about practicing? Toward a model synthesising the research literature. In Harald Jørgensen & Andreas C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect?*

- Current theory and research on instrumental music practice* (S. 179-231). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hargreaves, David (1996). The development of artistic and musical competence. In Irene Deliège & John Sloboda (Hrsg.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (S.144-170). Oxford: University Press.
- Hergenhan, Sascha (2019). *Das Hörstagebuch im Musikunterricht. Effekte auf die Verlaufsentwicklung von toleranzbasierter Offenohrigkeit, Hörpräferenzen und musikalischem Interesseverhalten*. Dissertation Universität Osnabrück. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-20190107975>
- Hodges, Donald A. (2006). The Musical Brain. In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician*. Oxford: University Press.
- Hornberger, Barbara (2017). Musik - Kultur - Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38, S. 19-36). Münster; New York: Waxmann. <http://doi.org/10.25656/01:15623>
- Humboldt, Wilhelm von (2019). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In Martin Tröndle & Claudia Steigerswald (Hrsg.), *Anthologie Kulturpolitik: Einführende Beiträge zu Geschichte, Funktionen und Diskursen der Kulturpolitikforschung* (S. 57–74). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437322-004>
- Kaddouch, Robert (o.J.). *La méthode Kaddouch*. Abgerufen am 29.11.2021, von <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>
- Kirby, John R. (1988). Style, strategy and skill in reading. In Ronald R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategy and learning style* (S. 229–273). New York: Plenum Press.
- Kwalwasser, Jacob & Dykema, Peter (o. J.). *K-D Music Tests*. Camden: Victor Talking Machine Co.
- Kwalwasser, Jacob (o. J.). *Manual of directions for Tests of Melodic and Harmonic Sensitivity*. Camden: Victor Talking Machine Co.
- Kwalwasser, Jacob (1927). *Tests and Measurements in Music*. New York: C. C. Birchard & Co.
- Kwalwasser, Jacob (o. J.). *Test of Melodic and Harmonic Sensitivity*. Camden: Victor Talking Machine Co., Record No. 35773.
- Lecanuet, Jean-Pierre (1996). Prenatal auditory experience. In Irene Deliège & John Sloboda (Hrsg.), *Musical beginnings* (S. 3–34). Oxford: University Press.
- McPherson, Gary E. & Davidson, Jane W. (2006). Playing an Instrument. In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician* (S. 331 – 347). Oxford: University Press.
- Marsh, Kathryn & Young, Susan (2006). Musical Play. In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician*. Oxford: University Press.
- Mills, Janet & McPherson, Gary E. (2006). Musical Literacy. In Gary McPherson, *The Child as Musician* (S. 155 – 169). Oxford: University Press.
- Minkenberg, Hubert (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Frankfurt: Lang-Verlag.
- Moeschler, Olivier & Vanhooydonck, Stéphanie (2011). *Kulturverhalten in der Schweiz: eine vertiefende Analyse : Erhebung 2008 / Bundesamt für Statistik (BFS)*. <https://edudoc.ch/record/95886?ln=de>
- Papoušek, Harmš (1996). Musicality in Infant Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality. In Irène Deliège & John A. Sloboda (Hrsg.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (S. 37-55). New York: Oxford University Press.
- Panneton, Cooper R. & Aslin, Richard N. (1990). Preference for Infant-Directed Speech in the First Month after Birth. *Child Development, Vol. 61* (5), 1584-1595. <https://doi.org/10.2307/1130766>
- Pflederer, Marilyn (1964). The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of Conservation. *Journal of Research in Music Education, Vol. 12* (4), 251-268. <https://doi.org/10.2307/3343716>

- Regner, Georges (2019). Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen. *Schweizer Musikzeitung*, Nr. 9/10, 29.
- Rösing, Helmut (1977, 21. Juli). *Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen zur Geschichte der Musikalitätstests* [Referat, für den Druck überarbeitete Fassung]. Second Workshop on Physical and Neuropsychological Foundations of Music.
- Schellberg, Gabriele (1997). *Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern*. Dissertation Universität Münster.
- Schluß, Henning & Schluß Verena (2017). Bildung – Kultur und Öffentlichkeit: Zur politischen Relevanz >einheimischer Begriffe< am Beispiel einer Musikschule in der Provinz. In Gabriele Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur* (S. 239-250). Bielefeld: Transcript.
- Schoenebeck, Mechthild von (1998). *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 19). Essen: Die Blaue Eule.
- Schubert, Emery & McPherson, Gary E. (2006). The perception of Emotion in Music. In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician* (S. 193–208). Oxford: University Press.
- Schumann, Robert (1964). *Musikalische Haus- und Lebensregeln*. Kassel: Bärenreiter
- Seashore, Carl Emil (1919). *Seashore measures of musical talents*. New York: Columbia Phonograph Company.
- Seashore, Carl Emil (1939). *Seashore measures of musical talents*. Camden, NJ: R. C. A. Manufacturing Co.
- Seashore, Carl Emil, Lewis, Don, & Saetveit, Joseph Gehard. (1956). *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.
- Seashore, Carl Emil, Lewis, Don, & Saetveit, Joseph Gehard (1960). *Seashore measures of musical talents manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Sloboda, John & Davidson, Jane (1996). The young performing musician. In Irene Deliège & John Sloboda (Hrsg.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (S.171-190). Oxford: University Press.
- Stadler Elmer, Stefanie (2015). *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Szönyi, Erzsébet (1973). *Aspekte der Kodály-Methode* (aus dem Ungarischen übersetzt von Stefanie Baksa-Soós). Budapest: Corvina Kiadó-Verlag.
- Tilson, Lowell Mason (1932). Music Talent Tests for Teacher-Training Purposes. *Music Supervisors' Journal* 18, (no. 3), 26–61. <https://doi.org/10.2307/3384445>
- Trainor, Laurel J., Tsang, Christine D. & Cheung, Vivian HW (2002). Preference for sensory consonance in 2-and 4-month-old infants. *Music Perception*, Vol. 20, 187-194.
- Trainor, Laurel J., McFadden, Melissa, Hodgson, Lisa, Darragh, Lisa, Barlow, Jennifer, Matsos, Laura & Sonnadara, Ranil (2003). Changes in auditory cortex and the development of mismatch negativity between 2 and 6 months of age. *International Journal of Psychophysiology*, Vol. 51 (1), 5-15. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(03\)00148-X](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(03)00148-X)
- Trehub, Sandra E. (2006). Infants as Musical Connoisseurs. In Gary McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician*. Oxford: University Press.
- Van Briessen, Maria (1929). Die Entwicklung der Musikalität in den Reifjahren. *Friedrick Mann's Pädagogisches Magazin*, Heft. 1243. Langensalza: Herman Beyer & Söhne.
- Willems, Edgar (1965). *L'oreille musicale*. Conche: Edition Pro musica.
- Wing, Herbert D. (1941). *Musical ability and appreciation: an investigation into their measurement, distribution and development*. London: University College (Psychology of Music).
- Zwolenszky, Anton (2013). *Zoltán Kodály und das Phänomen der ungarischen Musikerziehung*. Bern: Peter Lang-Verlag.