

Entwicklung von Musikalität im Instrumentalunterricht der Musikschulen

1. Zusammenfassung

Ausgehend von einer Untersuchung über die Langzeitwirkung des Instrumentalunterrichtes an Musikschulen¹ 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 das Kulturelle entwickelt werden können, wird speziell auf die Entwicklung der Musikalität eingegangen und dabei verschiedene Methoden beschrieben: die von Edgar Willems, von Robert Kaddouch und von Zoltán Kodály. In der Schlussfolgerung wird auf die zu kurzen Unterrichtslektionen in Anbetracht der Menge an Unterrichtsstoff hingewiesen.

2. Einleitung

2.1 Persönliche Erfahrungen, Motivation und Ziel

Als ich 1983 als Leiter einer Bündner Musikschule beauftragt wurde, im Rahmen der Ausbildung der musikalischen Grundschul-Lehrpersonen den Bereich «Theorie und Gesang» zu übernehmen, habe ich die Gelegenheit wahrgenommen, die gesamte Ausbildung als Zuhörer mitzuverfolgen. Es gab mir vertiefte Einblicke in die Singschule Chur (ich durfte sogar ein vertieftes Gespräch mit deren Leiter und Gründer Lucius Juon führen), in den Orff-Unterricht (in Altstätten SG) 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. Meine eigene Erfahrung mit Dalcroze beruht auf meiner Kindheit in Lausanne.

Später habe ich im Rahmen einer Probelektion von Edgar Willems erfahren: eine französische Blockflötenlehrerin hatte eine Ausbildung als Willems-Lehrerin und nutze deren Potential im Instrumentalunterricht. Da ich mich öfters 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 Willemschen 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. Deswegen bin ich überzeugt, dass Musikalität schulbar ist und kann nicht verstehen, dass manche Lehrpersonen einige Schülerinnen und Schüler als unmusikalisch taxieren und sich nicht um sie bemühen.

Als ich anfing, mir über diese Arbeit 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 Willems². 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 in diesem Essay Überlegungen zur «Musikalität» entwickeln und die musikpädagogischen Ansätze in den Blick nehmen, die meiner Ansicht die Entfaltung von Musikalität besonders fördern.

¹ Regner, Georges: «Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen», <https://www.musikzeitung.ch/dms/pdf/Langzeitwirkung-des-instrumentalen-und-vokalen-Unterrichts-an-Musikschulen/Langzeitwirkung%20des%20instrumentalen%20und%20vokalen%20Unterrichts%20an%20Musikschulen.pdf>

² L'oreille musicale, 2. Band, Edition «Pro musica», 1965, SS. 139 ff.

2.2 Bemerkungen zu den englischen und französischen Zitaten

In der vorliegenden Arbeit habe ich alle englischen und französischen Zitate persönlich auf Deutsch übersetzt. Dabei habe ich mich von meiner Frau helfen lassen. Es entstanden dadurch lange Diskussionen über die möglichen unterschiedlichen Auffassungen des Textes. Selbstverständlich können originale Begrifflichkeiten mit anderen Konnotationen verstanden, und entsprechend sind andere sinnvolle Übersetzungen möglich. Deswegen habe ich in den meisten Fällen den Originaltext in der Fussnote wiedergegeben.

3. Grundlagen

3.1 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»³. Im gleichen Bericht steht: «Fast die Hälfte der Schweizer Bevölkerung (47%) hat irgendwann eine nichtberufliche Musikausbildung von mindestens einem Jahr absolviert»⁴.

Es ist davon auszugehen, dass die heute musikalisch aktiven Personen an die nichtberufliche Musikbildung in ihrer Kindheit und Jugend anknüpfen oder – in sehr 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 Studie «Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen»⁵ 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, Teamfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit, Disziplin
- Musikalität, Musikinteresse
- Kulturelles Bewusstsein, kulturelles Interesse

Diese Kompetenzen sind – nebst der musikalischen Aktivität, zu der der Musikunterricht bei den erwähnten zwei Fünftel der Lernenden vermutlich führt – verstärkt in den Blick zu rücken. Im Musikunterricht sind sie neben den musikalisch-technischen Fähigkeiten ebenso zu entwickeln. Das Ziel des Instrumental- und Gesangsunterrichts ist explizit um diese Kompetenzentwicklungen zu erweitern.

Einige Kompetenzen werden auch gemäss Lehrplan 21⁶ von der Schulmusik gefördert:

- Auftrittskompetenz
- Kulturelles Wissen
- Sozialkompetenz, Teamfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit (auch wenn nicht explizit geschrieben)

Einige der Kompetenzen lassen sich auf einfache Weise entwickeln:

³ Moeschler, Olivier & Vanhooydonck, Stéphanie: «Kulturverhalten in der Schweiz, Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008», Bundesamt für Statistik, S. 43

⁴ Moeschler, Olivier & Vanhooydonck, Stéphanie: «Kulturverhalten in der Schweiz, Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008», Bundesamt für Statistik, S. 45

⁵ Regner, Georges: «Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen», <https://www.musikzeitung.ch/dms/pdf/Langzeitwirkung-des-instrumentalen-und-vokalen-Unterrichts-an-Musikschulen/Langzeitwirkung%20des%20instrumentalen%20und%20vokalen%20Unterrichts%20an%20Musikschulen.pdf>

⁶ <https://www.lehrplan.ch/>

- Die **Auftrittskompetenz** wird für Konzerte und Vortragsübungen der Musikschülerinnen und -schüler 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 auch die **Sozialkompetenz** und die **Teamfähigkeit** weiterentwickelt.
- **Konzentration und Disziplin** können nur in Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern gefördert werden. Da muss auch das Bewusstsein geschärft werden, dass es zwischendurch Demotivation, Langeweile oder Enttäuschungen geben kann. Das flexible Eingehen auf Wünsche der Schülerinnen und Schüler, aber auch das Beharren auf ein minimales Üben ist notwendig. (Siehe auch unter 5.3)
- Die **Kulturelle Bildung** hat allgemein einen sehr hohen Stellenwert. Doch was Kultur ist und wie weit der Begriff gefasst wird, darüber wurde viel geschrieben. In der Schrift «Zur politischen Relevanz «einheimischer Begriffe» am Beispiel einer Musikschule in der Provinz»⁷ stellen Henning und Verena Schluß 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 Schulen⁸: «Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. 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». Das dabei angeführte Beispiel der Stadt Oranienburg hinkt allerdings, da der Begriff «Kulturvermittlung» auf interkulturelle (musikalische) Tätigkeit zum Zweck der Migranten-Integration reduziert wird. Kulturbildung sollte mit der Vermittlung der eigenen Kultur im historischen Sinn beginnen.

3.2 Kulturelle Bildung

Auf die kulturelle Bildung soll speziell eingegangen werden, denn hier stellen sich Fragen bei der Auseinandersetzung mit dem musikalischen Erbe. Ausgangspunkt ist dabei, dass «Kultur» ein Wert ist, der Menschen ihr Leben lang bereichern kann und soll.

Dazu gibt es einfache Mittel. Das erste ist aber gerade nicht einfach: man soll den Kindern Musik aus allen Epochen näherbringen. Gelegentlich kann sich der Pädagoge zur Einführung des Musikerbes moderner Hits, die ältere Werke zitieren, bedienen.

Hierzu ein Beispiel: Das alte Volkslied «Vreneli ab em Guggisberg» (erstmal 1741 erwähnt) wurde von verschiedenen Popsängerinnen und -sängern 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) und Steff la Cheffe (2018). Dazu noch folgende Hinweise: Das Stück «A Whiter Shade of Pale» von Procul Harum basiert auf Bach-Chorälen, «How its got to be» von Jeanette Biedermann basiert auf einem Thema aus dem Ballett Schwanensee von Tschaikowsky, «Hier kommt Alex» von «Die Toten Hosen» übernimmt ein Thema der 9. Symphonie von Beethoven.

Dabei ist wichtig, dass man zwar die Vorliebe der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und sie dort abholt, ihnen aber den kulturellen Horizont erweitert, indem man sie auch «jenseits des Gartenhags grasen» lässt. Dies ist umso einfacher zu erlangen, je jünger das Kind ist: Fragt man ein 8-jähriges Kind, was es unter «modern» versteht und spielt ihm allerlei aus ihm unbekanntem Musikgattungen vor, wird es möglicherweise

⁷ Schluß, Henning & Verena: «Zur politischen Relevanz «einheimischer Begriffe» am Beispiel einer Musikschule in der Provinz» Hrsg. / Gabriele Weiß. Bielefeld April 2017.

⁸ Humboldt, Wilhelm von: «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen».

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 z. B. durch das Tragen der Perücken beim Tanzen in der Barockzeit gut vermitteln. Querverbindungen zu anderen Kunstgattungen (Malerei, Architektur, Theater, Tanz usw.) können spielerisch den kulturellen Horizont der Schülerinnen und Schüler erweitern.

Die Wichtigkeit der Einbettung der Musikpädagogik in die kulturelle Bildung der Kinder und Jugendlichen unterstreicht Barbara Hornberger in ihrer Schrift «Musik - Kultur - Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven»⁹: *«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.»*

3.3 Stand der Forschung in deutschsprachigen Ländern

Vor 20 Jahren stellte Gembris fest¹⁰, dass Deutschland immer noch eine Provinz der musikalischen Begabungs- und Entwicklungsforschung ist. Im internationalen Vergleich etwa zu England (ganz zu schweigen von den USA) ist die Produktivität deutschsprachiger Forschung auf diesen Gebieten fast beschämend gering. In der deutschen Schweiz war es nicht viel anders. Heute noch ist musikalische Forschung sehr auf interpretatorisches Gebiet 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.¹¹

«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 musikalischen Expertiseforschung aufzuarbeiten und für die musikpädagogische Forschung und Praxis zu nutzen.»¹²

⁹ https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15623/pdf/AMPF_2017_38_Hornberger_Musik_Kultur_Paedagogik.pdf

¹⁰ Gembris, Heiner «Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts» S. 10 in «Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen : Die Blaue Eule 1998, S. 9-26. - (Musikpädagogische Forschung; 19)»
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9194/pdf/AMPF_1998_Band_19_Gembris_Zum_Stand_der_Erforschung.pdf

¹¹ Ebd. S. 13

¹² Ebd. S. 16

«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.»¹³

4. Musikalität

4.1 Der Begriff

Aus einer phänomenologischen Perspektive wurde Musik weder als akustisches noch als physiologisches, sondern als ästhetisches Phänomen verstanden, das in der konstituierenden Aktivität des Subjekts seine Begründung hat, auch wenn es sich auf physikalische Voraussetzungen stützt.¹⁴ Eine solcher Musikbegriff macht es aber schwierig, «Musikalität» sinnvoll zu definieren.

Der Begriff «Musikalität» wird oft mit «musikalischer Begabung» gleichgesetzt, und damit wird unterstellt, «man ist mit oder ohne Musikalität geboren». Schon 1854 jedoch verknüpfte Robert Schumann in seinen «Musikalischen Haus- und Lebensregeln»¹⁵ die Frage «Was heisst denn aber musikalisch sein?» mit der Frage «Wie wird man aber musikalisch?» und macht 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*»¹⁶.

Susan Hallam bemerkt in «Musicality»:¹⁷ «Parallel zu den Herausforderungen an traditionelle Ansichten über die Natur der Intelligenz wurde das Konzept der Musikalität in den letzten Jahren heftig kritisiert.» Gardner (1999) identifiziert neun verschiedene Intelligenzen: sprachliche, logisch-mathematische, räumliche, musikalische, körperlich-kinästhetische, zwischenmenschliche, intrapersonale, naturalistische und spirituelle / existenzielle Intelligenz. Zwar ist in diesem Konstrukt Musikalität eine von neun Intelligenzen, jedoch tendieren weitere Untersuchungen dazu, Musikalität als ein Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten zu begreifen, die in unterschiedlichem Masse vorhanden sein sollen.

Eine Folgestudie von Hallam & Shaw aus dem Jahr 2003 zeigte, dass sich die musikalischen Fähigkeiten am stärksten in Bezug auf die rhythmischen Fähigkeiten, Organisation von Klang, Kommunikation, Motivation, persönlichen Qualitäten, Integration einer Reihe komplexer (musikalischer) Fähigkeiten und das Spielen in einer Musik-Gruppe stützen würden. Ein musikalisches Ohr zu haben, war tiefer bewertet als erwartet, da es in Bezug auf die musikalischen Fähigkeiten historisch eine herausragende Stellung einnimmt. Das Konzept des Rhythmus als das wichtigste könnte seine zentrale Rolle in viel populärer Musik widerspiegeln:

¹³ Ebd. S. 21

¹⁴ Faltin, Peter: «Phänomenologie der musikalischen Form», Franz Steiner Verlag, 1979, S. 74

¹⁵ Schumann, Robert: «Musikalischen Haus- und Lebensregeln», 1854, SS. 299f

¹⁶ <https://www.mgg-online.com/mgg/article?id:mgg15769&version:1.0>, S. 4

¹⁷ Hallam, Susan: «Musicality» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 98
«In parallel with the challenges to traditional views of the nature of intelligence, the concept of musicality has been severely criticized in recent years.»

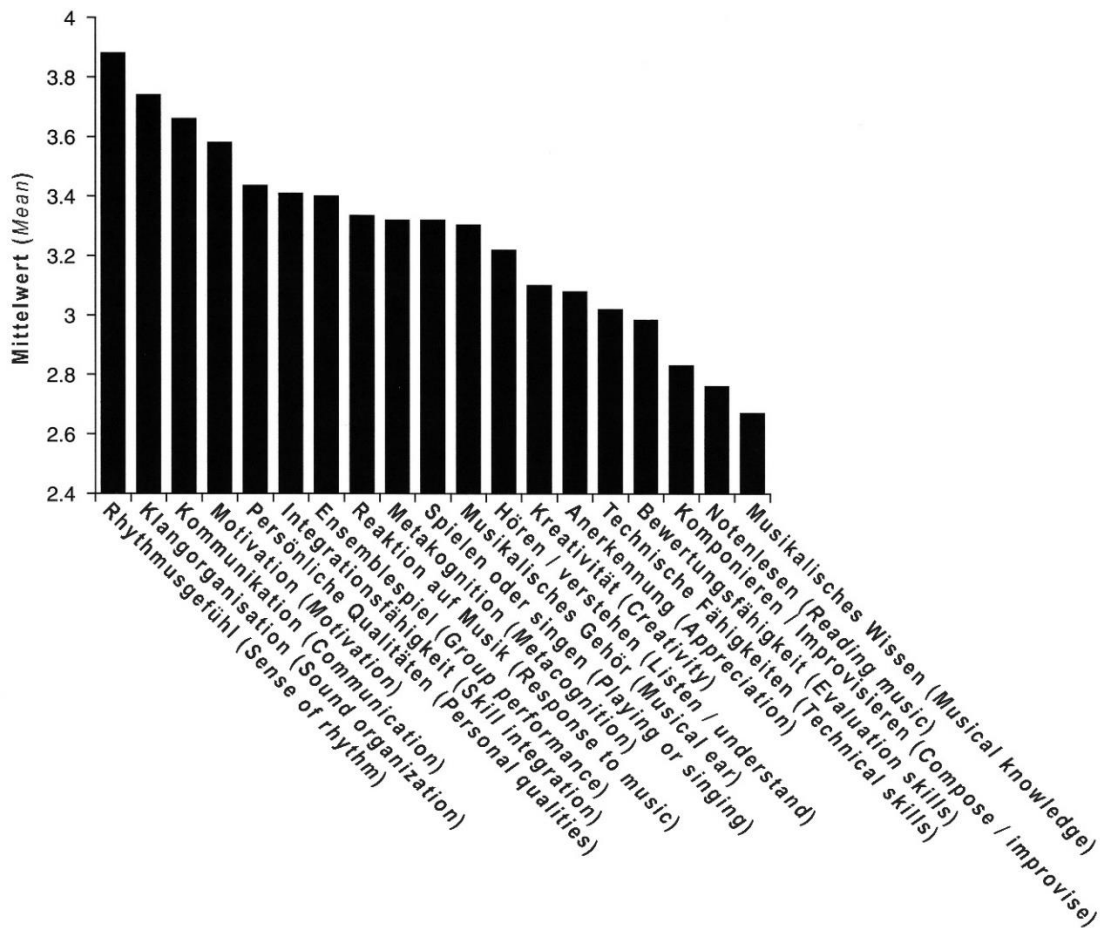


Abb. 1 Mittlere Bewertungen von Elementen musikalischer Fähigkeiten nach Susan Hallam¹⁸

Weiter schreibt Hallam: «Was die Theorie der multiplen Intelligenzen (Gardner, 1999) nicht anspricht, ist das 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.» Worauf Hallam sich hier wahrscheinlich auch bezieht, ist die 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 unter 3.3). 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.

Möglichkeiten, wie die Intelligenzen in der Musik genutzt werden können (nach Susan Hallam)	
Logisch-mathematisch	Analyse, Aufführung und Lesen von Rhythmen, Analyse der Struktur von Musik, Komposition
Räumlich	Lesen der Notation, Identifizieren und Verstehen der Struktur von Musik
Körperlich-kinästhetisch	Technische Fähigkeiten, Bewegung in der Kommunikation der Interpretation beteiligt
Intrapersonal	Emotionen verstehen, auf interne emotionale Ressourcen zurückgreifen, um Interpretation zu entwickeln, Stärken und Schwächen selbst zu kennen, Metakognition, Angstkontrolle
Zwischenmenschlich	Kommunikation mit einem Publikum, Unterrichten, Arbeiten mit anderen Musikern
Sprachlich	Musik lesen, Musik und Performance kritisch analysieren, 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

¹⁸ Hallam, Susan: «Musicality» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 102

Im vorher zitierten Artikel der MGG werden verschiedene Erscheinungsformen der Musikalität wie folgt erwähnt:

- 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 1899)
- Unterscheidung zwischen produktiver und rezeptiver Musikalität bzw. zwischen intellektueller und gefühlsmässiger Musikalität (von Kries 1926)

Auf solchen Erscheinungsformen der Musikalität basieren die ab Beginn des 20. Jahrhunderts publizierten Musiktests.

4.2 Musiktests

Im Artikel «Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen. Zur Geschichte der Musikalitätstests» schreibt Helmut Rösing:¹⁹ *«Eine eindeutige, wenn auch nach wie vor stark umstrittene Position bezog Carl Emil Seashore, der 1919 den ersten standardisierten musikalischen Begabungstest vorlegte.²⁰ 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.»*

Im gleichen Artikel werden weitere Tests beschrieben, die die Ideen von Seashore weiterführen: Lowell M. Tilson (1941)²¹ verzichtet auf die Untertests zum Klangfarbenunterscheidungsvermögen und zum Erfassen rhythmischer Strukturen. Arnold Bentley (1966)²² 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)²³ 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)²⁴ 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)²⁵ stellt Fragen zur Notation, Kadenzbildung und Koordination von Auge und Hand.

¹⁹ Für den Druck überarbeitete Fassung eines Referates, das anlässlich des «Second Workshop on Physical and Neuropsychological Foundations of Music» am 21. Juli 1977 in Ossiach (Kärnten) gehalten wurde

²⁰ «Seashore Measures of Musical Talent», New York 1919; rev. Fassung New York 1939. 1956 u. 1960; deutsch Bern 1966

²¹ Music Supervisors' Journal, Vol. 18, No. 3 (Feb., 1932), Ss. 26-27+61, Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education

²² Bentley, Arnold: Musical Ability in Children und its Measurement, London 1966: deutsch Frankfurt/Main 1968, 2/1973

²³ Kwalwasser, Jacob: «Tests and Measurements in Music." C. C. Birchard & Co., New York, 1927, S. 137

²⁴ Wing, Herbert D.: «Musical ability and appreciation: an investigation into their measurement, distribution and development», University College London (Psychology of Music), 1941

²⁵ Farnum, Stephen Edwards: «Farnum Music Test: Manual», Bond Publishing Company, 1969

Der Test von Edwin Gordon (1965)²⁶ schliesslich soll vor allem den Grad musikalischer Sensitivität eruieren helfen. Die Unterstests 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 u.a.), nicht-europäische Kunstmusik oder traditionelle Musik ausser Acht lassen; 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 der Proband musikalisch ist²⁷.

Ein Teil der Musiktests wurde an Konservatorien und Musik(hoch)schulen zum Zweck der musikalischen Bildung in Form von Sequenzen ausgearbeitet, die in aufbauendem Schwierigkeitsgrad entweder als «Solfeggio» (fr. «Solfège») oder als Gehörbildung verwendet wurden. Hierzu wurden folgende Elemente verwendet:

- Rhythmus
- Intervalle
- Akkorde (Dreiklang und Septakkorde, sowohl in der Grundlage als auch in Umkehrungen)

Bei musikalischen Diktaten werden Rhythmus und Intervallfolge kombiniert.

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 (d.h. 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).

5. Entwicklung der Musikalität

5.1 Wann beginnt die Entwicklung der Musikalität?

Gemäss Donald A. Hodges²⁸ «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.» Tatsächlich vermehren sich die Gehirnzellen ab Tag 42 nach der Befruchtung und für die nächsten 120 Tage mit einer Rate von über eine halbe Million pro Minute²⁹. Neuronen sind an Ort und Stelle und funktionstüchtig, so dass während der letzten 3 Monate der Schwangerschaft der Fötus auf Geräusche reagiert und dass diese pränatalen Musikhörerfahrungen einen Einfluss auf das spätere Verhalten haben können³⁰. 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 werden³¹. Säuglinge reagieren sehr früh selektiv

²⁶ Gordon, Edwin E.: «Advanced Measures of Music Audiation - 100 Answer Sheets», GIA Publications, inc., Chicago, IL, 1989

²⁷ Ausnahmen bilden solche Musikerinnen und Musiker, die ihre Hörfähigkeit mit der Zeit eingebüsst haben.

²⁸ Hodges, Donald A.: «The musical Brain» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 102

²⁹ Brotherson, Sean: «Understanding brain development in young children».
<https://library.ndsu.edu/ir/bitstream/handle/10365/4954/fs609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³⁰ Lecanuet Jean-Pierre: «Prenatal auditory experience» in I. Deliège & J. Sloboda «Musical beginnings». Oxford University Press 1996, SS. 3 – 34

³¹ Trehub, Sandra E.: «Infants as Musical Connoisseurs» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 42

auf Musik^{32 33 34}, bevorzugen Konsonanz gegenüber Dissonanz³⁵ und besitzen viele musikalische Fähigkeiten (z.B. Erkennung von Melodieänderungen in Tonhöhen, Rhythmen, Tempo und Kontur). Die vorverbale Sprache und das Singen von Säuglingen zeigen wiederum musikalische Qualitäten (z.B. Modulation von Timbre, melodischer Kontur, Timing etc.)³⁶. Die Entwicklung der Musikalität setzt sich während der Kindheit fort^{37 38}.

Sind die Kinder schon im Mutterleib und dann kontinuierlich als Kleinkinder der Musik durch die Eltern ausgesetzt, dann kann man davon ausgehen, dass sie für eine schulische Musikbildung schon im Kindergartenalter reif sind und dass nichts gegen einen Beginn des Instrumentalunterrichtes an Musikschulen spricht. Dies war aber während der 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts selten der Fall.

Gleichzeitig haben die jüngeren Generationen eine komplexe (Pop-)musik gehört, die einer natürlichen Entwicklung des musikalischen Empfindens nicht förderlich ist (vgl. Theorien von Zoltán Kodály und der Schweizer Singschulen von Chur und St. Gallen). Um diese Mängel zu beheben, wurde in den meisten Musikschulen eine „musikalische Elementarerziehung“ eingeführt, entweder als musikalische Früherziehung (im Kindergarten-Alter) oder als musikalische Grundschulung (1. & 2. Primarschulalter). In einigen Gemeinden ist diese Ausbildung im Stundenplan der Primarschule integriert. Dieses Angebot wird immer mehr geschätzt und erweitert: Nicht selten wird für ganz kleine Kinder und ihre Eltern gemeinsames Singen (Elki-Singen) angeboten.

Diese Elementarerziehung wurde von Instrumentallehrpersonen oft falsch verstanden, erwarteten sie tatsächlich, dass das Kind Noten lesen kann, wenn es in die erste Instrumentallektion kam. Es ging viel mehr darum, das Kind für die vielfältigen Dimensionen der Musik zu sensibilisieren (hoch-tief / schnell-langsam / Tanzen / Singen etc.). Wenn das Kind 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, frühzeitige musikalische Ausbildung zu fordern, nicht unbedingt wegen der zu erwartenden musikalischen, sondern wegen der kognitiven Konsequenzen, die in den populären Medien oft unkritisch angekündigt werden. Obwohl für langfristige musikalische oder nichtmusikalische Vorteile eines sehr frühen Trainings keine klar entwicklungspsychologische Evidenz vorliegt – die Wirkung ist wissenschaftlich schwierig zu erfassen –, nehmen Musikprogramme für Säuglinge und Kleinkinder an Zahl und Beliebtheit zu. In einigen Fällen bieten die Programme positive Erfahrungen für Eltern, einschliesslich der Möglichkeit, mit anderen Eltern in Kontakt zu treten, die Freude am Musizieren wiederzubeleben und das Repertoire der Eltern an Kinderliedern und -spielen zu erweitern. In anderen Fällen geben gut gemeinte, aber fehlgeleitete Lehrpersonen massgebliche Vorschriften für «richtige» Musik, eine Vorgehensweise, die die intuitiven musikalischen Interaktionen der Eltern sowie ihr Selbstwertgefühl gefährden.

³² Panneton Cooper R. & Aslin Richard N. «Preference for Infant-Directed Speech in the First Month after Birth», in «Child Development», Vol. 61, No. 5 (1990), SS 1584-1595, von Wiley herausgegeben

³³ Fassbender Christoph: «Infants auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music» in «Musical beginnings: Origins and development of musical competence» von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996, SS. 56-87

³⁴ Papoušek Harmš: «Musicality in infant research: Biological and cultural origins of early musicality» in «Musical beginnings: Origins and development of musical competence» von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996, SS. 37-55

³⁵ Trainor Laurel J., Tsang Christine D. & Cheung Vivian HW.: «Preference for sensory consonance in 2-and 4-month-old infants» in der Zeitschrift «Music Perception», Vol. 20, SS. 187-194

³⁶ Fridman Ruth: «The First Cry of the Newborn: Basis for the Child's Future Musical Development» in «Journal of Research in Music Education» Vol. 21, No. 3, 1973, SS. 264-269

³⁷ Hargreaves David: «The development of artistic and musical competence» in «Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence» von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press, SS.144-170

³⁸ Sloboda John & Davidson Jane.: «The young performing musician» in «Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence» von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press, SS.171-190

Wurde aber das Kind von den Eltern durch Singen und Musizieren schon ab der Geburt «gebildet», und weiss es, welches Instrument es lernen will, dann steht einem Beginn des Instrumentalunterrichtes im frühen Alter nichts im Wege. Die Unterrichtsmethode ist allerdings anzupassen: die Lehrpersonen müssen fähig sein, das Kind ziemlich lang ohne schriftliche Anweisung (und ohne Notenschrift) erfolgreich musikalisch zu führen.

5.2 Notenlesen und Musikalität

Janet Mills und Gary E. McPherson meinen³⁹: «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.⁴⁰ In den meisten Ländern sprechen Kinder bis zu 5 Jahren, bevor sie gezwungen sind, 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 maximieren⁴¹».

Mit der Notenschrift hat manch ein Instrumentalschüler seine liebe Mühe! Janet Mills und Gary McPherson schildern es folgendermaßen⁴²: «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 z. B. ein sinnvolles Ganzes sehen (Abb. 2) und versuchen, dieses zu entschlüsseln, indem es das in einzelne Noten aufteilt (Abb. 3).⁴³

Abb. 2: Ein sinnvolles Ganzes.

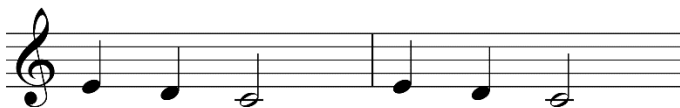


Abb. 3: Einzelne Noten.



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.»⁴⁴

Im gleichen Artikel werden Ansätze einer Methode geschildert, die von Cantwell und Millard auf acht Stufen der kindlichen Musik-Lese-Entwicklung basiert:

³⁹ Mills J & McPherson D. E.: «Musical Literacy» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 158

⁴⁰ Kirby, John R. «Style, strategy and skill in reading» in «Learning strategy and learning style» von Schmeck, Ronald R., 1988, New York Plenum Press, SS. 229 - 273

⁴¹ Adams Marilyn J.: «Beginning to read: Thinking and learning about print», Cambridge, MA:MIT Press, 1994

⁴² Mills, Janet & McPherson, Gary: «Musical literacy» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 164

⁴³ 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.

⁴⁴ 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.

1. *Bewusstsein für die Merkmale der Musiknotation (Linien, Noten, Symbole usw.)*
2. *Konsequente Interpretation dieser Merkmale*
3. *Strukturelle Analyse der Beziehungen zwischen angrenzenden Noten*
4. *Erkennen der Notengruppen (Akkorde, Tonleiter)*
5. *Erkennen von Motivgruppen im Rahmen der musikalischen Bedeutung*
6. *Motive werden zu musikalischen Phrasen kombiniert*
7. *Erkennen der musikalischen Idee des Musikstückes*
8. *Der Partitur ein Gefühl der Musikalität zuweisen.*⁴⁵

Ob dieser Weg der richtige ist, möchte ich bezweifeln: Das Kind ist hier gezwungen, ziemlich lang das Instrument zu spielen, ohne dass seine Musikalität angesprochen wird (da diese erst in der 5. Phase erwähnt wird).

Verschiedene Musikpädagogen (u.a. Edgar Willems) empfehlen, das Kind mit dem Notenbild von kurzen musikalischen Motiven zu konfrontieren, aus einer Literatur, die das Kind schon kennt. Die erste Phase wäre, dem Kind den Verlauf (die musikalische Linie) in seiner graphischen Umsetzung klarzumachen. Ein anderer Weg besteht darin, das Kind aufzufordern, eine graphische Notation zu einem von ihm bekannten Lied zu kreieren, später die Analogie zur konventionellen Musiknotation zu zeigen. Edgar Willems betrachtet den Atembogen als das erste Element, das Schülerinnen und Schüler zu realisieren haben. Das zweite wäre die musikalische Phrase (erste Unterteilung), dann das Motiv (zweite Unterteilung) und schliesslich (aber als allerletztes) die einzelne Note. Nur auf diesem Weg wird der Schüler während der Entwicklung seiner Lesefähigkeit «musikalisch» bleiben.

5.3 Spielen eines Instrumentes

«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 <ernsthaftes> Studium verwendet. Diese Instrumente können jedoch erste und ungefährliche Ausgangspunkte bieten, und daher sollten ihre Vorzüge nicht unterschätzt werden. Tatsächlich fanden Davidson et al.⁴⁶ in einer Studie heraus, dass alle ihre 258 jungen Musiklernenden eines dieser Instrumente gespielt hatten, um <Spass zu haben> und <herumzublödeln>, bevor sie sich mit ihrem ausgewählten Instrument ernsthafter auseinandersetzten.»⁴⁷ 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 Motivationsaspekte⁴⁹ 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;*

⁴⁵ Cantwell Robert H. & Millard Yvette.: «The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music» in *British Journal of Educational Psychology*, 1994, SS. 47-49

⁴⁶ Davidson Jane W., Moore Derek G., Sloboda John A. & Howe Michael J.A.: «Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists» *Journal of Research in Music Education*, Vol. 46 N° 1, 1998, SS. 141-160

⁴⁷ McPherson, Gary & Davidson, Jane W.: «Playing an instrument» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 332

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.

⁴⁹ Eccles, Jacquelynne S. Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich.: «Motivation to succeed» in Damon W. & Eisenberg N. «Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development» (SS. 1017–1095). John Wiley & Sons, Inc, 1998.

- *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.»⁵⁰*

In diesem Zusammenhang schreiben McPherson und Davidson von der «Entwicklung selbstregulierter Praxisgewohnheiten», die die Musiklernenden erwerben sollten. Nach Hallams Meinung⁵¹ ist es notwendig, dass Lehrpersonen die Prozesse der effektiven Praxis – jeweils auf am konkreten Fall angepasst – demonstrieren, wie z. B.:

- 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.⁵²

⁵⁰ McPherson, Gary & Davidson, Jane W.: «Playing an instrument» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 336

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.*

⁵¹ Hallam Susan: «What do we know about practicing? Toward a model synthesising the research literature» in Jørgensen Harald & Lehmann Andreas C.: «Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice», 1997, Oslo, Norway. Norges musikkhøgskole, SS. 179-231

⁵² McPherson, Gary & Davidson, Jane W.: «Playing an instrument» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 341

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 Zeitnutzung der Kinder häufiger auf Gewohnheiten und nicht auf spezifischen Plänen beruht, was bedeutet, dass sie oft Hilfe benötigen, um zu lernen, wie sie ihre Zeitnutzung verwalten, planen und priorisieren können (Alderman, 1999)»*⁵³.

Nach G. McPherson und J. W. Davidson sollten die ersten Erfahrungen der Kinder mit Musik folgende Möglichkeiten beinhalten⁵⁴:

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

Später 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 ihre sozialen Kontexte zu erkunden;
3. inspiriert werden, sich vernünftige Ziele zu setzen, die ein Gleichgewicht zwischen dem eigenen Qualifikationsniveau 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.

6. 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.

Edgar Willems ist am 13. Oktober 1890 in Lanaken, Belgien geboren und am 18. Juni 1978 in Genf gestorben, wo er 1956 – 1971 Lehrer für frühmusikalische Bildung und für Pädagogik am Konservatorium war.

In seinem Buch «das musikalische Ohr» [L'oreille musicale] beschreibt er nicht nur die Methoden, sondern auch das von ihm empfohlene Schulungsmaterial (u.a. das bereits erwähnte und unten erläuterte intratonale Glockenspiel). Über die Wichtigkeit der musikalischen Erziehung der Kinder schreibt Edgar Willems⁵⁵: „Für

⁵³ Ebd. S. 343

⁵⁴ Ebd. S. 348

⁵⁵ Willems, Edgar: «L'oreille musicale», 1. Band, Edition «Pro musica», Conche, 1965, S. 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. »

viele Menschen ist derzeit Musikerziehung nach wie vor auf das Studium eines Instrumentes 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 viele in der Kindheit als talentierte Musiker gepriesene Kinder dieses voreilige Urteil später nicht gerechtfertigt haben. 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.“

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

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:

„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 ...“⁵⁶

„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.“⁵⁷

Edgar Willems unterscheidet 3 Bereiche der akustischen Wahrnehmung:

1. auditive sensorische Empfänglichkeit (Empfindung, physiologisches Gedächtnis, Mneme);

« 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. »

⁵⁶ Willems, Edgar: «L'oreille musicale» 1. Band, Edition «Pro Musica», 1965, S. 19

« 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. ... »

⁵⁷ Ebd. S. 19

« 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. »

2. auditive affektive Sensibilität (Bedürfnis, Begehren, Emotion, emotionales Gedächtnis, Vorstellungskraft);
3. auditive mentale Wahrnehmung (Vergleich, Beurteilung, intellektuelles Gedächtnis, Klangbewusstsein und konstruktive Vorstellungskraft).⁵⁸

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

6.1 Der intratonale Bereich

Um die Hörfähigkeit zu schärfen, empfiehlt Willems, die Feinheit des Gehörs im Bereich des intratonalen Raumes 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 Polyphonie wahrzunehmen, 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.»⁵⁹

6.2 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.⁶⁰

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*

⁵⁸ Ebd. S. 28

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).

⁵⁹ Willems, Edgar: «L'oreille musicale», 2. Band, Edition «Pro musica», 1965, SS. 28-29

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.

⁶⁰ Ebd. S. 49

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.

sensorische Entwicklung (Arbeit im intratonalen Raum) und insbesondere die emotionale Schulung (Arbeit mit Intervallen, Tonleitern und Melodien) fördern.»⁶¹

6.3 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.*⁶²

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.*⁶³

Bei der Entwicklung der Musikalität betont Edgar Willems, dass man sich an das Gesetz des Lebens halten sollte, d.h.: 1. Leben, 2. Bewusst werden über das Erlebte, 3. Bewusst Leben.⁶⁴

Öfters 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.*

⁶¹ Ebd. S. 49:

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).

⁶² Ebd. S. 85

- *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.*

⁶³ Ebd. S. 50

- 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 intérieurement 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.*

⁶⁴ Ebd. S. 52

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.*⁶⁵

«*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.»*⁶⁶ Beachtet man aber Kleinkinder, merkt man, dass sie öfters von sich aus Melismen improvisieren, die ohne erkennbare Rhythmen entstehen.

6.4 Studium der Intervalle

Willems unterscheidet zwischen melodischen und harmonischen Intervallen je nachdem, ob die 2 Noten hintereinander oder gleichzeitig gespielt werden. Ganz speziell ist die Kopplung, die Willems feststellt, zwischen den verschiedenen Intervallen und den sensitiven, affektiven (emotionalen) und mentalen Eindrücken, die beim Hörer (also auch beim Schüler) hervorgerufen werden. Hier die Tabelle, die Willems auf Seite 139 aufstellt:

Melodische Intervalle ⁶⁷	sensitiver Eindruck	emotionaler E.	mentaler E.
<i>Prim:</i>	<i>Fusion</i>	<i>eigensinnig</i>	<i>Beharrlichkeit</i>
<i>Kleine Sekunde:</i>	<i>Ungleichgewicht</i>	<i>Angst</i>	<i>Schüchternheit</i>
<i>Grosse Sekunde:</i>	<i>Bewegung</i>	<i>Verlangen</i>	<i>Antrag</i>
<i>Kleine Terz:</i>	<i>schwer</i>	<i>lustlos</i>	<i>Klage</i>
<i>Grosse Terz:</i>	<i>Klarheit</i>	<i>Freude</i>	<i>Hoffnung</i>
<i>Reine Quarte:</i>	<i>Härte</i>	<i>Festigkeit</i>	<i>Behauptung</i>
<i>Übermässige Quarte:</i>	<i>Riss</i>	<i>Verachtung</i>	<i>Anspruch</i>
<i>Verminderte Quint:</i>	<i>Aufregung</i>	<i>Sorge</i>	<i>Zweifel</i>
<i>Reine Quinte:</i>	<i>Gleichgewicht</i>	<i>Liebe</i>	<i>Gewissheit</i>
<i>Kleine Sexte:</i>	<i>Ärger</i>	<i>Trauer</i>	<i>Sorge</i>
<i>Grosse Sexte:</i>	<i>strahlend</i>	<i>Ausdehnung</i>	<i>Zufriedenheit</i>
<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>

⁶⁵ Ebd. S. 70

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° *Finally, l'élève fait seul les quatre phrases rythmiques, réalisant ainsi une carrure parfaite,*

⁶⁶ Ebd. S. 70

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.

⁶⁷ Ebd. S. 139

Harmonische Intervalle⁶⁸	sensitiver Eindruck	emotionaler E.	mentaler E.
Prim:	glatt	Friede	Ausgeglichenheit
Kleine Sekunde:	rau	Ärger	Krankheit
Grosse Sekunde	Reibung	Vulgarität	Unzufriedenheit
Kleine Terz:	Schatten	Mühe	Mutlosigkeit
Grosse Terz	klar	Freude	Gleichgewicht
Reine Quarte	kalt	Gleichgültigkeit	Einfachheit
Übermässige Quarte:	Wärme	Aufregung	Staunen
Verminderte Quint:	Unstabilität	Sorge	Ungewissheit
Reine Quint:	Leere	Ruhe	Beherrschung
Kleine Sexte:	Halbdunkel	Schwermut	Barmherzigkeit
Grosse Sexte:	Licht	Freundlichkeit	Zufriedenheit
Kleine Sept:	Wärme	Liebe	Romantik
Grosse Sept:	Verletzung	Hass	Revolte
Reine Oktave:	Stabilität	Jubel	Befreiung

In den Jahren 1972-74 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 sie 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, können historisch und harmonisch erläutert werden. Das Verhältnis der Obertöne zueinander geht parallel zum Empfinden einer Dissonanz:

- Die Oktave (1. Oberton / Grundton) wirkt beinahe unisono. Es war auch bis zum Beginn der 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. Sie haben noch keine Geschlechtsmerkmale (Dur oder Moll).
- Die grosse und die kleine Terz (4. Oberton / 3. Oberton und 5. Oberton / 4. Oberton) werden im Barock als wohlklingend betrachtet und ermöglichen die Einteilung in Dur- oder Moll-Empfinden.
- Die kleine Sept erscheint allmählich in der späteren Romantik als wohlklingend. Die grosse Sept ist erst in unserer Pop-Musik allgegenwärtig, galt aber sehr lang als stark dissonant.⁶⁹

Die Schulung des Gehörs in Sache Intervalle geschieht über das Singen: Edgar Willems empfiehlt, dass die Lehrperson einen Ton spielt oder singt, der Schüler, die Schülerin singt dann die zweite Note des im Voraus bestimmten Intervalls. 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 bei Blasinstrumenten – da kann der Lehrer die Tonleiter spielen, während der Schüler singt; es gibt allerdings auch Sängerinnen und Sänger, die es schaffen, eine Melodie zu singen und die andere zu pfeifen).

⁶⁸ Ebd. S. 163

⁶⁹ Hier kommen wir in ein Gebiet, wo die Ansichten Edgar Willems an Aktualität verloren haben: Er stützt sich auf die Musik, die damals als «ernste Musik» galt, also die Musik bis zur späten Romantik. Dass man am Ende des 20. Jahrhunderts die grosse Sept (Major Sept) als «normal» und wohlklingend erachten könnte, wäre ihm unverständlich gewesen. Umso wichtiger scheint mir, den Schüler selbst bestimmen zu lassen, welche Eindrücke die jeweiligen Akkorde auf ihn machen.

6.5 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.»⁷⁰

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 nur ein äusserer, oberflächlicher Aspekt wäre.

Die letzte Aussage ist, meiner Meinung nach, in einzelnen Situationen nicht ganz korrekt: Der verminderte und der übermässige Dreiklang wird oft als Modulationsmöglichkeit verwendet (c-Moll vermindert moduliert zu e-Moll / c übermässig moduliert nach E-Dur). Dann mutiert die 2. 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 Natur der Akkorde und der Hauptaggregate zu erstellen. Wir wiederholen, dass diese Arbeit ein doppeltes Interesse hat: musikalisch und menschlich.»⁷¹

Edgar Willems schlägt dann einige Gehörsübungen für Akkorde vor:⁷²

- 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.

Weitere vorgeschlagene Übungen:

- 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;

⁷⁰ Willems, Edgar: «L'oreille musicale», 2. Band, Edition «Pro musica», 1965, S. 183

⁷¹ Ebd. S. 187

⁷² Ebd. S. 194ff.

- g) 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;
- h) Stellen Sie sich einen Akkord vor, in dem jeder Note eine höhere oder niedrigere Appogiatur vorangestellt ist, und zwar entweder um einen Ton oder einen Halbton; Appogiatur, die sich auf die Note des Akkords auflöst;

Edgar Willems empfiehlt, diese Übungen zuerst ohne Notennamen, dann aber auch mit Notennamen zu machen, damit auch die musiktheoretische Bildung nicht zu kurz kommt.⁷³

Ähnliche Übungen können auch erweitert und mit Septakkorden gemacht werden: Septakkorde werden in der klassischen und romantischen Musik oft aufgelöst⁷⁴. 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.

7. 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.

«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 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).»

⁷³ Ebd. S. 195

⁷⁴ Gilt nicht mehr in der heutigen Popmusik.

«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.»⁷⁵

Diese Aussagen stammen von Kaddouch selbst (Webseite und Auszüge aus Konferenzen) und 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.

8. Die Singschul-Bewegung in der Ostschweiz und die Kodály-Methode

Auf zwei weitere musikpädagogische Ansätze, die mir für die Erörterung der Musikalität relevant erscheinen, kann verwiesen werden: Die Kodály-Methode und die Singschul-Bewegung in Chur und St. Gallen. Zwischen diesen beiden Ansätzen gibt es einige Parallelen.

Beide nehmen an, dass die Musikalität sich so wie die Muttersprache entwickeln sollte, d.h. dass man zuerst die Musik hören und «nachplappern» sollte, bevor man die Schrift studiert. Beide gehen davon aus, dass es eine natürliche Entwicklung der Musiksprache gibt, ausgehend von der kleinen Terz (sogenannte «Ruf-Terz») über die darüber stehende grosse Sekund und die Tonika zur pentatonischen Tonleiter.⁷⁶ Die Solmisation, inklusiv Handzeichen, entspricht weitgehend der, die in der deutschen Schweiz unterrichtet wird. Die Singschule von Chur, von Luzius Juon gegründet, ist anthroposophisch geprägt und benützt die Solmisation nach Carl Eitz⁷⁷. Die Singschule von Sankt Gallen wurde nach dem Churer-Modell von Alfred und Anne Marie Brassel im Jahr 1973 gegründet.

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

Diese ist ein singbares absolutes Solmisationssystem. Jeder Halbton der chromatischen Skala hat seinen eigenen Konsonanten, von Do aufwärts mit Erinnerungsspruch heisst es «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 Sankt-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 Schüler vollkommen 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 usw.), wobei, wenn sie eine Melodie singen, die Vor- und Versetzungszeichen nur gedacht aber nicht gesungen werden. Also wird eine Des-Dur-Tonleiter «re bemol, mi bemol, fa, sol bemol ...» gedacht, aber «re, mi, fa, sol...» gesungen.

8.2 Zoltán Kodály

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 Zoltán Kodály in Ungarn an

⁷⁵ Der ganze Artikel stammt aus der Internetseite von Robert Kaddouch: <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/> mit Ausnahme der biographischen Angaben.

⁷⁶ Choksy, Lois: «The Kodály Method», Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, Second Edition, 1988, S. 11

⁷⁷ Carl Andreas Eitz (geb. 25. Juni 1848 in Wehrstedt, gest. 18. April 1924 in Eisleben)

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 erschien 1906.

Die Ziele von Kodály waren zweierlei:

1. Die Förderung der ausgewogenen sozialen und künstlerischen Entwicklung des Kindes zu unterstützen;
2. den musikalisch gebildeten Erwachsenen zu produzieren – 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 er auch an der Ausbildung professioneller Musikerinnen und Musiker interessiert war, war Kodálys erstes Anliegen der musikalisch gebildete Laie).⁷⁸

Der einzige Bereich, in dem sich der Kodály-Ansatz von seinen Vorgängern unterscheidet und das erreicht, was keiner der anderen erreicht hat, ist die Auswahl der Materialien. Kodály bestand darauf, dass die Materialien für den Musikunterricht für kleine Kinder nur aus drei Quellen stammen sollten:

1. Authentische Kinderspiele und Kinderlieder
2. Authentische Volksmusik
3. Gut komponierte Musik, d.h. Musik von anerkannten Komponisten⁷⁹

Die Musikalität sollte durch Schulung der Sensibilität der Kinder in zehn Bereichen entwickelt werden:

1. laut-leise
2. schnell-langsam
3. Timbre (Klangfarbe)
4. lang-kurz
5. Puls
6. Akzent
7. einfache vs. zusammengesetzte Taktarten
8. Satz
9. (musikalische) Form
10. Melodiebildung⁸⁰

Grundsätzlich soll die Musikalität der Kinder durch das Singen erfolgen. Es geht darum, das innere Hören zu pflegen.⁸¹ Den Einsatz des Klaviers als Unterstützung des chorischen Lernens lehnt Kodály hauptsächlich ab, weil das Klavier eine temperierte Stimmung aufweist und der Chor harmonisch rein tönen sollte.⁸² Als erste Instrumente, die in der musikalischen Ausbildung eingesetzt werden könnten, empfiehlt 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.⁸³

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

⁷⁸ Choksy, Lois: «The Kodály Method», Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, Second Edition, 1988, S. 11

⁷⁹ Ebd. S. 17

⁸⁰ Ebd. S. 21

⁸¹ Zwolenszky, Anton: «Zoltán Kodály und das Phänomen der ungarischen Musikerziehung», Peter Lang-Verlag, Bern, 2013, S. 34

⁸² Ebd. S. 408

⁸³ Ebd. S. 409)

1. Es liegt ein patriotisch-nationalistisches Gedankengut zugrunde, das durch die Politik der UdSSR im Osten grosse Unterstützung genoss⁸⁴. In der Schweiz wäre es gut, wenn den Kindern das Kulturgut vermehrt vermittelt würde, aber ausländische Einflüsse (bzw. Literatur) sind heute im Hinblick auf eine zunehmende Durchmischung der Nationalitäten (Migranten) und notwendige Integrationsarbeit wahrzunehmen und zu berücksichtigen.
2. Kodály möchte, dass die Kinder nur mit «guter Musik» konfrontiert werden und das umschreibt er mit dem Erwähnen einzelner klassischer Komponisten – wobei er selbst dann auch für die musikalische Bildung der Kinder Lieder komponierte. Jazz und Pop-Musik wäre für Kodály «schlechte Musik», die zu meiden ist. Inzwischen ist sogar in ungarischen Schulen andere Musik zu hören.

9. Schlussbemerkungen

9.1 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 während und nach der Pubertät ihre Ausdruckfähigkeit, sowohl in der Musik als auch im allgemeinen Leben. Ist ein Kind sehr introvertiert, kann es seinen Emotionen lange 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 Signale, die sie von ihren Betreuern durch ihre eigenen Vokalisationen und Handbewegungen wahrnehmen.»*⁸⁵

*«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.»*⁸⁶

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

Nachdem ich in den Jahren 1972-74 ihr Schüler für Gehörsbildung 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 selber finden, die Intervalle und Akkorde hervorrufen und stempelt nicht diese nach der von Willems verfassten Tabelle ab (siehe Seite 13 & 14). Das Empfinden, die Gefühle sind aber zentral für ihre Musikpädagogik. Meine Erfahrungen als Musikpädagoge bestätigen dies, weshalb ich den Ansatz von Willems grosse Bedeutung beimesse.

⁸⁴ Ebd. S. 525

⁸⁵ Schubert, Emery & McPherson, Gary E. «The Perception of Emotion in Music» in «The Child as Musician» von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006, S. 198
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

⁸⁶ Ebd. S. 199
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.

9.2 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 durchführen:

- 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 sollte sich auch erkundigen, welches Repertoire an Volks- und Kinderlieder 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.

9.3 Fazit

Den vorausgegangenen Erläuterungen ist zu entnehmen, dass man Musikalität eindeutig entwickeln und schulen kann – und muss! Dazu sind klassische Methoden wie Gehörbildung, Solfeggio u.ä. nach wie vor wichtige Elemente, wobei das Erleben der Musik im Vordergrund stehen muss. Alle theoretischen Elemente müssen sich auf diese musikalischen Erlebnisse stützen (und nicht umgekehrt). Mit der Musikalität werden auch Kompetenzen entwickelt, die von Musiktest 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 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 Tablett und Smartphone zur Verfügung stehen wird.

10. 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.

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 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.

11. Inhaltsverzeichnis

1.	Zusammenfassung.....	1
2.	Einleitung.....	1
2.1	Persönliche Erfahrungen, Motivation und Ziel.....	1
2.2	Bemerkungen zu den englischen und französischen Zitaten	2
3.	Grundlagen	2
3.1	Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung mit Langzeitwirkung	2
3.2	Kulturelle Bildung	3
3.3	Stand der Forschung in deutschsprachigen Ländern	4
4.	Musikalität.....	5
4.1	Der Begriff.....	5
4.2	Musiktests	7
5.	Entwicklung der Musikalität	8
5.1	Wann beginnt die Entwicklung der Musikalität?	8
5.2	Notenlesen und Musikalität	10
5.3	Spielen eines Instrumentes	11
6.	Entwicklung der Musikalität nach Edgar Willems	13
6.1	Der intratonale Bereich	15
6.2	Weitere Bereiche der musikalischen Schulung nach E. Willems:.....	15
6.3	Das innere Hören.....	16
6.4	Studium der Intervalle	17
6.5	Studium der Akkorde.....	19
7.	Die Methode von Robert Kaddouch	20
8.	Die Singschul-Bewegung in der Ostschweiz und die Kodály-Methode.....	21
8.1	Die Solmisation nach Carl Eitz und die Singschul-Bewegung in Chur und St. Gallen	21
8.2	Zoltán Kodály	21
9.	Schlussbemerkungen.....	23
9.1	Eine Dimension der Musikalität: die Emotion(en).....	23
9.2	Musikunterricht und Lektionsdauer	24
9.3	Fazit	24
10.	Danksagung	24
11.	Inhaltsverzeichnis	25
12.	Literatur	26

12. Literatur

- Adams Marilyn J.: "Beginning to read: Thinking and learning about print", Cambridge, MA:MIT Press, 1994
- Bamberger, Jeanne: "What Develops in Musical Development?" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Behne, Klaus-Ernst - Kötter, Eberhard & Meißner, Ralf (1982): "Begabung - Lernen - Entwicklung" in Dahlhaus, C. & Motte-Haber, H. de la (Hg.): "Neues Handbuch der Musikwissenschaft" Bd. 10: Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden, Athenaion
- Bentley, Arnold: "Musical Ability in Children und its Measurement", London 1966: deutsch Frankfurt/Main 1968, 2/1973.
- Brotherson, Sean: "Understanding brain development in young children",
<https://library.ndsu.edu/ir/bitstream/handle/10365/4954/fs609.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantwell Robert H. & Millard Yvette.: "The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music" British Journal of Educational Psychology, 1994
- Choksy, Lois: "The Kodály Method", Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 07632, Second Edition, 1988
- Davidson Jane W., Moore Derek G., Sloboda John A. & Howe Michael J.A: "Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists" Journal of Research in Music Education, Vol. 46 N° 1, 1998
- Eccles, Jacquelynne S. Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich.: "Motivation to succeed" in Damon W. & Eisenberg N. "Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development". John Wiley & Sons, Inc, 1998.
- Faltin, Peter: "Phänomenologie der musikalischen Form", Franz Steiner Verlag, 1979
- Farnum, Stephen Edwards: "Farnum Music Test: Manual", Bond Publishing Company, 1969
- Fassbender Christoph: "Infants auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music" in "Musical beginnings: Origins and development of musical competence" von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996
- Fridman Ruth: "The First Cry of the Newborn: Basis for the Child's Future Musical Development" in "Journal of Research in Music Education" Vol. 21, No. 3, 1973
- Gembris, Heiner: "Zum Stand der Erforschung musikalischer Begabung und Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts",
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9194/pdf/AMPF_1998_Band_19_Gembris_Zum_Stand_der_Erforschung.pdf
- Gordon, Edwin E.: "Advanced Measures of Music Audiation - 100 Answer Sheets", GIA Publications, inc., Chicago, IL, 1989
- Grimmer, Frauke (1991): "Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte" Kassel: Bärenreiter
- Hallam, Susan: "Musicality" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Hallam Susan: "What do we know about practicing? Toward a model synthesising the research literature" in Jørgensen Harald & Lehmann Andreas C.: "Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice", 1997, Oslo, Norway. Norges musikkhøgskole
- Hargreaves David: "The development of artistic and musical competence" in "Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence" von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press
- Hodges, Donald A: "The Musical Brain" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006

- Hornberger, Barbara: "Musik — Kultur — Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven" in "Music — culture — education. Questions and perspectives of cultural science", https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15623/pdf/AMPF_2017_38_Hornberger_Musik_Kultur_Paedagogik.pdf
- Humboldt, Wilhelm von: "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen"
- Kaddouch, Robert: "La méthode Kaddouch", <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>
- Kirby, John R. "Style, strategy and skill in reading" in "Learning strategy and learning style" von Schmeck, Ronald R., 1988, New York Plenum Press
- Kwalwasser, Jacob & Dykema, Peter: "K-D Music Tests" Victor Talking Machine Co. Camden, N. J.
- Kwalwasser, Jacob: "Manuel of directions for Tests of Melodic and Harmonic Sensitivity" Victor Talking Machine Co. Camden, N. J.
- Kwalwasser, Jacob: "Tests and Measurements in Music" C. C. Birchard & Co., New York, 1927
- Kwalwasser, Jacob: "Test of Melodic and Harmonic Sensitivity" Victor Talking Machine Co., Camden, N. J. Record No. 35773.
- Lecanuet Jean-Pierre: "Prenatal auditory experience" in I. Deliège & J. Sloboda "Musical beginnings". Oxford University Press 1996
- Lehrplan 21, <https://www.lehrplan.ch/>
- McPherson, Gary E. & Davidson, Jane W.: "Playing an Instrument" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Marsh, Kathryn & Young, Susan: "Musical Play" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Mills, Janet & McPherson, Gary E.: "Musical Literacy" in in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Minkenber, Hubert: "Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren". Frankfurt, Lang-Verlag, 1991
- Moeschler Olivier & Vanhooydonck Stéphanie: "Kulturverhalten in der Schweiz, Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008", Bundesamt für Statistik
- Papoušek Harmš: „Musicality in infant research: Biological and cultural origins of early musicality" in "Musical beginnings: Origins and development of musical competence" von I Deliège & J. A. Sloboda. New York: Oxford University Press, 1996
- Panneton Cooper R. & Aslin Richard N. "Preference for Infant-Directed Speech in the First Month after Birth", in "Child Development", Vol. 61, No. 5 (1990) von Wiley herausgegeben
- Pflederer, Marilyn: (1964): "The responses of children to musical tasks embodying Piaget's principle of Conservation" in: Journal of Research in Music Education, vol. 12
- Regner, Georges: "Langzeitwirkung des instrumentalen und vokalen Unterrichts an Musikschulen", <https://www.musikzeitung.ch/dms/pdf/Langzeitwirkung-des-instrumentalen-und-vokalen-Unterrichts-an-Musikschulen/Langzeitwirkung%20des%20instrumentalen%20und%20vokalen%20Unterrichts%20an%20Musikschulen.pdf>
- Rösing, Helmut: "Der Musikalitätsbegriff und seine Abhängigkeit von kulturgeschichtlichen Normen zur Geschichte der Musikalitätstests" für den Druck überarbeitete Fassung eines Referates, das anlässlich des 'Second Workshop on Physical and Neuropsychological Foundations of Music' am 21. Juli 1977 in Ossiach
- Schellberg, Gabriele: "Zur Entwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern" Diss. Universität Münster, 1997

- Schluß, Henning & Verena: "Zur politischen Relevanz <einheimischer Begriffe> am Beispiel einer Musikschule in der Provinz" Hrsg. / Gabriele Weiß. Bielefeld April 2017
- Schoenebeck, Mechthild von [Hrsg.]: "Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive", Die Blaue Eule, Essen, 1998
- Schubert, Emery & McPherson, Gary E.: "The perception of Emotion in Music" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- Schumann, Robert: "Musikalischen Haus- und Lebensregeln" 1854
- Seashores, Carl Emil: "Measures of Musical Talent", New York 1919; rev. Fassung New York 1939. 1956 u. 1960; deutsch Bern 1966.
- Sloboda John & Davidson Jane.: "The young performing musician" in "Musical Beginnings Origins and Development of Musical Competence" von Deliège Irene und Sloboda John, 1996, Oxford University Press
- Szönyi, Erzsébet: "Aspekte der Kodály-Methode", aus dem Ungarische übersetzt von Stefanie Baksa-Soós, Corvina Kiadó-Verlag, Budapest, 1973
- Trainor Laurel J., Tsang Christine D. & Cheung Vivian HW.: "Preference for sensory consonance in 2-and 4-month-old infants" in der Zeitschrift "Music Perception", Vol. 20
- Trainor Laurel J., McFadden Melissa, Hodgson Lisa, Darragh Lisa, Barlow Jennifer, Matsos Laura und Sonnadara Ranil: "Changes in auditory cortex and the development of mismatch negativity between 2 and 6 months of age", International Journal of Psychophysiology, 2003
- Trehub, Sandra E.: "Infants as Musical Connoisseurs" in "The Child as Musician" von Gary McPherson, Oxford University Press, 2006
- van Briessen, Maria: "Die Entwicklung der Musikalität in den Reifenjahren" in Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft. 1243. Langensalza, Herman Beyer & Söhne, 1929
- Willems, Edgar: "L'oreille musicale", 1. Band, Edition Pro musica, Conche, 1965
- Willems, Edgar "L'oreille musicale", 2. Band, Edition Pro musica, Conche, 1965
- Wing, Herbert D.: "Musical ability and appreciation: an investigation into their measurement, distribution and development", University College London (Psychology of Music), 1941
- Zwolenszky, Anton: "Zoltán Kodály und das Phänomen der ungarischen Musikerziehung", Peter Lang-Verlag, Bern, 2013