

Michael Stecher

Musiklehre Rhythmik Gehörbildung

Band 1

*Eine Musikkunde
für die Anfangsstufe*

Einblicke in die Konzeption

Lernpsychologische Anmerkungen



Michael Stecher

Musiklehre - Rhythmik - Gehörbildung

Band 1

Eine Musikkunde für die Anfangsstufe

Lehrerhandbuch

Informationen zum Autor:

www.michaelstecher.de

Copyright © 2014, Lern Material Musik, Konzepte

im Vertrieb der Hal Leonard MGB GmbH

Rotlaubstraße 6, 79427 Eschbach

Layout und Gestaltung:

Michael Stecher

Lektorat:

Burkhard Osteneck

Dieses Lehrerhandbuch ist in allen Teilen

urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

*Die Verwendung der Noten, Texte und Grafiken,
auch auszugsweise, ist ohne schriftliche Zustimmung
des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar.*

*Dies gilt insbesondere für die Vervielfältigung oder die
Verwendung in Kursunterlagen und elektronischen Systemen.*

Hinweis zu § 52a UrhG:

*Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne Einwilligung einge-
scannt und in ein Netzwerk eingestellt werden.*

*Das gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.*

Einleitung 1

Über die unterschiedlichen Lernebenen

Die Lernfelder Musikkunde, Rhythmik und Gehörbildung stellen wichtige Erfahrungsräume im musikbezogenen Bildungsprozess dar. Sie werden aber nicht automatisch zu wertvollen Unterstützern eines **wirksamen Musikverstehens**. Oft bleibt gerade bei diesen Lernfeldern das sinnstiftende Lernen auf der Strecke. Eingeleitet wird dieser unpädagogische Prozess dadurch, dass die Übungs- und Lernmaterialien zur Musikkunde, Rhythmik und Gehörbildung meist als **isolierte Lernfelder** in Erscheinung treten.

*Es entstehen nachgebildete Lerneinheiten, die nicht direkt auf der **ersten Lernebene** des musizierpraktischen Tuns erfahren werden.*

Die Musizierpraxis dient zwar als Vorbild. Dennoch werden die Lerninhalte inhaltlich normiert und einer festgelegten Struktur unterworfen. Am deutlichsten tritt dieser Prozess beim patternorientierten Lernen in Erscheinung: Melodische oder rhythmische Motive werden zu Stellvertretern der realen musikalischen Praxis.

Diesem Trend kann sich auch die hier vorgelegte Musikkunde nicht entziehen - auch sie bleibt ein Unterrichtswerk der **zweiten Lernebene**. Diese Materialsammlung kann ihre Bedeutung aber vor allem dann erhöhen,

*wenn sie in der Instrumentalausbildung **unterrichtsbegleitend** zum Einsatz kommt.*

Crashkurse sind für die angebotenen Lernfelder nur selten dienlich. Für den Bereich der Schulmusik gilt die Umkehrung dieser Überlegungen: Auch hier können die Inhalte dieser Musikkunde nur dann einen sinnstiftenden Bildungsprozess unterstützen, wenn sie in **musizierpraktische Erfahrungsräume** integriert werden. Diese einleitenden Aussagen können durchaus als ein lernpsychologischer Imperativ formuliert werden.

Trotz der beschriebenen Gefahren können auch pädagogische Lehrwerke der **zweiten Lernebene** das angestrebte Ziel eines wirksamen Musikverstehens unterstützen. Dafür müssen sie aber didaktisch, methodisch und lernpsychologisch gut gemacht sein. Bei der Erfüllung dieses Anspruchs

*stellt das äußerst heterogene **Vorwissen** der Schüler die größte Herausforderung dar.*

Dies gilt besonders für die Lernfelder Rhythmik und Gehörbildung. Kein Schüler gleicht in seinen **musikbezogenen Vorläuferfähigkeiten** dem anderen. Dazu gesellen sich extreme Unterschiede in spezifischen Lernfähigkeiten, unterschiedliche Lernstile und Lernbereitschaften sowie differente Lerngeschwindigkeiten.

Einleitung 2

Wo liegen die Schwerpunkte?

Es sind diese Schülerindividualitäten, die Autoren dazu auffordern, die Unterrichtswerke äußerst differenziert zu gestalten und eine Gewichtung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorzunehmen.

*Das vorliegende Unterrichtswerk verschiebt daher den Schwerpunkt auf die Lernfelder **Rhythmik und Gehörbildung**.*

Gerade in diesen Bereichen verläuft der Bildungsweg in anderen Lehrwerken **viel zu schnell**. Sie bieten nicht ansatzweise den Übungsraum, der für wirksame Verstehensprozesse aufgrund der **Unterschiedlichkeit in den Vorläuferfähigkeiten** angeboten werden sollte. Auch Unterrichtswerke neueren Erscheinungsdatums scheitern an diesem Punkt, selbst dann, wenn ihr Lernkonzept an Musikhochschulen entwickelt wurde. Mehrheitlich zeichnen sich derartige Unterrichtsmaterialien vor allem dadurch aus, dass sie erstens zu früh auf den oberen Stockwerken des Verstehens sind, da sie in den fundamentalen Anfängerbereichen die Hörerziehung nur rudimentär abhandeln, und zweitens totes Wissen zu massiv aufbauschen.

Vielfältig ausdifferenzierte Übungswege

Im Gegensatz zu anderen Konzepten baut dieses Lehrwerk auf eine fundamental andere Methodik: Damit sich gerade die Hörwahrnehmungen solide ausbilden können, stehen für die Rhythmik und Gehörbildung vielfältige und ausdifferenzierte Zugangswege **zur Entwicklung des musikalischen Vokabulars** zur Verfügung. Dieser Reichtum und diese Ausweitung des **Übungsmaterials** stellt für Lehrwerke der zweiten Ebene ein wichtiges Qualitätsmerkmal dar. Daher sind

- über 40 Lernvarianten
- und 330 Übungen

für **auditive Lernprozesse** in dieses Lernkonzept integriert. So kann mit diesem neukonzipierten Lehrwerk dem zweiten lernpsychologischen Imperativ entsprochen werden. Er besagt,

dass für wirksames Verstehen ein ausgedehnter Übungsraum zur Verfügung stehen muss.

Meist misslingen Bildungsprozesse deswegen, weil der Bereich des Übens nicht den Stellenwert erhält, der ihm zugewiesen werden muss. **Wir messen dem Üben eine viel zu geringe Bedeutung zu.** Erst das regelmäßige und ausgeweitete Üben automatisiert das musikalische Vokabular. Diese Automatisierung ist die Folge von Übungen in Teilschritten. So wird deutlich, warum das hier vorliegende Lernkonzept auf eine große Erweiterung der Lernvarianten und Einzelübungen setzt.

*Denn die **automatisierten** Vorläuferfähigkeiten stellen den Schlüssel zu den musikalischen Verstehensprozessen dar.*

Die Lernpsychologie macht deutlich, dass diese Automatisierungsprozesse wichtiger sind als Intelligenz. **Fehlende Vorläuferfähigkeiten können nicht durch eine überdurchschnittliche Intelligenz kompensiert werden**, während der umgekehrte Fall durchaus möglich ist.

Vom sinnvollen Umgang mit diesem Lehrwerk

Das vorliegende Unterrichtswerk ist kein „Lesebuch“. Man fängt daher nicht im ersten Kapitel an, um nach einer gewissen Zeit am Ende aufzuhören. Diese Musikkunde ist ein Arbeitsbuch, das von seinem Aufbau her eine Sammlung von Arbeitsblättern darstellt. Im Kern wurzelt der Grundgedanke dieses Lernkonzeptes in der Pädagogik des französischen Reformpädagogen Célestin Freinet. In seinem Ansatz wird auf das traditionelle Schulbuch verzichtet. Das didaktische Bestreben gilt der Aufarbeitung sämtlicher Lerninhalte in sogenanntes **selbstinitiiertes Lernmaterial**. In diesem Sinne ist das Konzept dieses Buches entwickelt. Die einzelnen Seiten mit ihren spezifischen Inhalten sprechen für sich.

Sie bedürfen in der Regel keiner Erläuterung, oder gar langatmigen Anleitung, durch eine Lehrperson.

Traditionell gestaltete Musikkunden quillen von erklärendem Fließtext über. Dies hat zwangsläufig zur Folge, dass der Übungsanteil stark minimiert in Erscheinung tritt. In diesem Lernkonzept sind nur 20 Seiten des 240-seitigen Buches als erklärende Inhaltsseiten gestaltet. Alle anderen Seiten sind **themenzentrierte Übungsblätter**. Es ist diese Gewichtung, die den Gebrauch des Arbeitsbuches in der täglichen Unterrichtspraxis mitbestimmt.

Die Unterrichtszeiten in der vokalen und instrumentalischen Unterrichtspraxis wurden in den letzten Jahrzehnten enorm beschnitten. Es ist hier nicht der Ort, dieses bildungspolitische Skandalon im Detail zu kritisieren. Wir können an dieser Stelle nur banal festhalten, dass im Bereich der Vokal- und Instrumentalausbildung in der Regel lediglich eine wöchentliche Unterrichtszeit von 30 Minuten (und an einigen Musikschulen sogar noch weniger) zur Verfügung steht. Vor diesem Hintergrund klingen alle Lehrerkommentare verständlich, dass man bei dieser pädagogischen Dünnpfanne nicht auch noch wertvolle Unterrichtszeit für mu-

siktheoretische Aspekte bereitstellen kann. Das sollte doch gefälligst die Schulmusik leisten. Oder die Verbände mögen kursorientierte Lernangebote organisieren, damit im Instrumentalunterricht das ohnehin knappe Zeitfenster auch wirklich für die instrumentaltechnische Ausbildung zur Verfügung stehe. Leider greift diese Auffassung zu kurz. Wer die bereits ausgebreiteten Überlegungen zu einem gelingenden Erfahrungsraum für Musikkunde, Rhythmik und Gehörbildung prinzipiell verstanden hat, der weiß,

*dass eine Verzahnung dieser Lerninhalte
nur parallel zur vokalen und instrumentalen
Ausbildung gelingen kann.*

Denn es ist der musikpraktische Bereich, der die individuell unterschiedlichen Schülervoraussetzungen am besten im Blick hat. Das heißt,

*die Schülerindividualität bestimmt
die Auswahl der Lerninhalte.*

Da die einzelnen Themen selbsterklärend und für die entsprechende Altersgruppe auch verständlich formuliert sind, lassen sich weit mehr als 90 Prozent der Inhalte als **Hausaufgaben** formulieren. Diese **schriftlichen Übungsaufgaben** können minimalistisch ausfallen: Das Bearbeiten von zwei oder drei Höraufgaben verlangt den Schülern eine durchschnittliche Beschäftigungszeit von drei bis fünf Minuten ab. Und das Eingehen auf die Hausaufgaben nimmt in der Unterrichtsstunde nur ein **kleines Zeitfenster** in Anspruch. Dieser Teil der Stunde kann durchaus ritualisiert seinen Platz finden, beispielsweise während des Auspackens der Instrumente oder kurz vor dem Formulieren der neuen Aufgaben.

*Das Stellen häuslichen Übungsaufgaben
sollte kontinuierlich verlaufen,
denn die Wirksamkeit dieser überschaubaren
Zusatzaufgaben ist an eine **Regelmäßigkeit**
der Aufgabenstellung gebunden.*

Werden nur alle zwei Monate zwei oder drei schriftliche Hausaufgaben gestellt, so verpufft deren Wirkung. Das Bearbeiten kleinerer Übungsaufgaben zur Musikkunde, Rhythmik oder zur Gehörbildung sollten zu einer festen Gewohnheit werden. Betrachtet man nach einem Schulhalbjahr die Summe der kleinen Übungseinheiten, dann wird einerseits deutlich, dass sich ein ordentliches Übungs- und Lernpensum aufgebaut hat. Andererseits wird die **Progression der Lernfortschritte** dokumentiert.

Überlegungen zum Gruppenunterricht

Das Grundkonzept dieses Übungsbuches kann sinnvoll in die **Gestaltung von Gruppenunterricht** eingebunden werden. Gelingender Gruppenunterricht hat die Balance zwischen der **Mobilisierung der Gruppe** als Einheit und die **individuelle Förderung** der einzelnen Gruppenmitglieder im Blickpunkt. Baut man auf Phasen der inneren Differenzierung, sollen also Momente der konkreten Einzelförderung zwischen der Lehrperson und einem Schüler inszeniert werden, so benötigen die anderen Schüler konkrete Übungs- und Handlungsanweisungen.

*Die Arbeitsblätter dieses Lehrwerkes sind ideale
Aufgabenstellungen für Partner- oder Stillarbeit.*

Im Zeitalter von digitalen Abspielgeräten ist es ein Leichtes, individuelle Lernphasen im Bereich der Rhythmik oder Gehörbildung innerhalb einer Gruppenstunde einzubauen.

Zum Lernfeld Musikkunde

Unterricht ist zum Scheitern verurteilt, wenn das begriffliche Wissen nicht an eine konkrete Erfahrung gekoppelt werden kann. Aus diesem Grund wurden die typischen Wissensaspekte einer Musikkunde durchforstet und für dieses Buch auf das Wesentliche reduziert.

*Die typischen Platzhalter für **träges Wissen** (Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Formenlehre usw.) finden in diesem Lehrwerk keinen Eingang.*

Dagegen sind viele neuzeitlich gestaltete Musiklehrer mit totem Wissen vollgestopft. Derartige Bücher stellen ein pädagogisches Armutszeugnis dar, vor allem dann, wenn sie aus dem Elfenbeinturm einer konventionellen Hochschuldidaktik heraus entwickelt wurden. Bei theorielastigen Konzepten wird nicht verstanden, wie sich der Unterschied zwischen Vermitteln und Erfahrbarmachen offenbart. Man wird das Gefühl nicht los, dass in etlichen Musiklehrern versucht wird, ihr Lernkonzept über hoch angesetzte und aufgeblähte theoretische Inhalte zu legitimieren. Hier wird eine fast schon wahnhaftige Stoffhuberei betrieben. Wenn von 200 Seiten nur 24 Seiten der Hörschulung gewidmet werden, wenn also knapp 180 Seiten der Musiktheorie zufallen, **kann nicht mehr von kindgerechtem Lernen gesprochen werden**. Es sollte uns nicht darum gehen, dass unsere Schüler noch mehr zu lernen haben.

Der Fokus unserer Bemühungen muss auf ein anderes Lernen gerückt werden, es sollte generell anders gelernt werden, damit Lernen wirklich bildet.

Zwei Aspekte sind von Wichtigkeit: Erstens ist festzuhalten, dass neues Wissen nur dann aufgenommen wird, wenn es an bereits bestehendes Wissen anknüpfen kann. Es wird nicht wirksam gelernt, wenn die Schüler die Lerninhalte **nicht in ihr Vorwissen integrieren können**. Zweitens dürfen Mu-

sikkunden für den Anfangsbereich keine Lerninhalte aufnehmen, die ohne einen konkreten Bezug zum **musizierpraktischen Erfahrungsraum** bleiben. Das Lernfeld Musikkunde muss sich einem veränderten Wissensbegriff stellen:

Wissen spielt bei Verstehensprozessen eine Schlüsselrolle

Gerade die Musiktheorie kämpft gegen einen weit verbreiteten Irrtum. In den letzten Jahren wurde die Bedeutung des Wissens herabgestuft und geradezu verpönt: Man müsse nichts wissen, man müsse lediglich wissen, wo es steht. Die neueren Erkenntnisse der Lernpsychologie warnen vor derartigen Kurzschlüssen. In den oberen Absätzen wurde **die Bedeutung der konkreten Erfahrung für das Wissen** herausgearbeitet, sofern es zu wirksamen Verstehen führen soll. Reden wir aber über **umfassendes Lernen**, so müssen wir eine weitere Einseitigkeit erkennen:

Erfahrungen, die nie begrifflich reflektiert werden, sind ebenso wertlos wie das Begriffswissen ohne Erfahrung.

Insofern kommt der Musiktheorie eine wichtige Aufgabe zu. Es geht dabei um das Vernetzen der praktischen Erfahrungen mit theoretischem Reflektieren. Wir sollten diesen Wissensaspekten den ihnen gebührenden Lernraum zuweisen, denn ein Überbordwerfen der Theorie hat für einen ganzheitlichen Bildungsprozess schwerwiegende Folgen. Hier wird aber keiner künstlichen Aufblähung des Lernfeldes Musiktheorie das Wort geredet. Es geht auch hier um ein anderes Lernen:

*In der Anfangsstufe sollte die Musiktheorie zu einem **grundsätzlichen** Bewusstsein für Intervall- und Tonsysteme verhelfen.*

Die Auswahl der theoretischen Inhalte ist in dieser Musikkunde nach diesen Aspekten erfolgt. Aber noch einmal zur Chronologie der beiden Aneignungsformen „**konkrete Erfahrung**“ und

„**begriffliches Wissen**“: Am Anfang von Lernprozessen sollte möglichst die konkrete musizierpraktische Erfahrung des Lerngegenstandes liegen. Im weiteren Verlauf können wirksame Lern- und Bildungsprozesse aber nicht auf eine Vernetzung mit dem Begriffs- und Theoriewissen verzichten.

Zur Lernpsychologie: Das Audiationslernen

Dieses Lernkonzept fördert die **musikimmanenten Verstehensprozesse**. Sie werden in der Musikpsychologie mit dem Terminus „**Audiation**“ beschrieben. Von Audiationslernen kann dann gesprochen werden, wenn die musikalischen Wahrnehmungen in einen Verstehensprozess geführt werden. Audiieren meint **das Verstehen von und Denken in Musik**.

Wer Musik versteht, der kann das Gehörte in einen musikalischen Zusammenhang einordnen. Im Kern geht es dabei um den Bildungsprozess des „Instrumentes im Kopf“.

Allgemein gesprochen ist Verstehen **das Erkennen von etwas als etwas**. Die Lernpsychologie bemerkt zu diesem Zusammenhang, dass etwas nur als etwas erkannt werden kann, wenn bereits mentale Repräsentationen erworben wurden. Übersetzen wir diese Erkenntnisse in die Sprache der Musikpädagogik:

*Unsere Kinder brauchen **musikbezogene** Erfahrungsräume, damit diese ihre Spuren in den Gehirnen hinterlassen.*

Diese angelegten Netzwerke oder mentalen Repräsentationen **können** in musikalischen Verstehensprozessen münden, müssen dies aber nicht. Ob am Ende musikalischer Lernprozesse wirkliches Musikverstehen steht, hängt von den angewandten Methoden ab. Und eines muss hier deutlich festgehalten werden: **Die konventionelle Musikpädagogik erweist sich als wenig wirkungsvoll, wenn es um die Hinführung zu Audiationsprozessen geht**. Denn die Ausbildungs-

konzepte der Instrumentalpädagogik setzen seit Generationen einseitig auf einen Technisierungsprozess, **der sich in einer Vermittlung vom Zeichen zum Klang offenbart**. Es ist aber äußerst bedenklich, wenn beim Musizieren die Augen den Fingern sagen, welchen Griff sie ausführen müssen, und die Finger dann dem Ohr mitteilen, wie es klingt. Es sollte vielmehr so sein, dass die Augen beim Lesen des Notentextes dem Ohr sagen, was klingen soll, und dann - gerade umgekehrt als zuvor - das Ohr die Fingerbewegungen steuert. In anderen Worten: **Klang vor Zeichen**. In diesem Unterrichtswerk setzen etliche Übungen genau auf diesen Prozess.

Diese Überlegungen führen uns mitten in die methodischen Prozesse hinein. Dabei treffen wir auf bemerkenswerte Erkenntnisse, denn das Anleiten dieser Bildungsprozesse bedarf keiner gesonderten und über die Vermittlung daher kommenden Musikpädagogik. Die Lernpsychologie hat herausgearbeitet, **dass Musik nur musikalisch und nicht über Begriffe und Regeln gelernt werden kann**. Das bloße Vermitteln taugt nicht, es bildet nicht wirklich. Das Audiationslernen muss ganzheitlich ansetzen, indem zunächst bestimmte Muster durch Bewegen, Singen und Spielen körperlich erworben werden, **bevor** begriffliche Benennung, symbolische Übertragung (Notation) und theoretische Erklärung sinnvoll hinzutreten.

*Werden diese elementaren musikbezogenen Erfahrungsräume nur unzureichend angeboten, können sich die für die späteren Audiationsprozesse unabdingbaren **Vorläuferfähigkeiten** nicht auf natürliche Weise ausbilden.*

Diese Zusammenhänge werden verständlicher, wenn man sie auf den Spracherwerb überträgt: Unsere Kinder lernen die Muttersprache nicht durch das Vermitteln von grammatikalischen Regeln. Sie bilden die logisch-syntaktischen Zusammenhänge der Sprache **automatisch** aus ihrem sprachlichen Erfahrungsraum heraus. Die Regeln der Muttersprache werden in einem **selbstorganisierten** Pro-

zess extrahiert, ohne dass dabei ein tiefgehendes Bewusstsein von Grammatik nötig ist. Mit anderen Worten: Kinder lernen Sprechen, ohne dass sie explizit wissen, welche grammatikalischen Regeln sie beim Sprechen anwenden. Ferner geht es beim Spracherwerb dem einzelnen Kindergehirn nie um Einzelwörter, sondern immer nur um Generalisierungen. Auf diesen Verallgemeinerungsprozess sind unsere menschlichen Gehirne geeicht. Ähnliches gilt für das Verstehen von und Denken in Musik. Konfrontieren wir unsere Kinder zu früh mit Regeln oder ausufernden Erklärungen, so wird natürliches oder ursprüngliches Lernen oftmals blockiert. Dieser Umstand wird im Lernfeld Rhythmik besonders deutlich. Betrachten wir hierzu den instrumentalen Anfangsunterricht. Für viele Schüler beginnt der Instrumentalunterricht mit dem Erlernen der Notenwerte. Emsig wird ihnen dabei erklärt, wie die unterschiedlichen Notenwerte zu zählen sind. Wenn der musikbezogene Erfahrungsraum der Kinder aber bislang stimmig war, dann wirkt das regelhafte Zählen der unterschiedlichen Notenwerte **bei den ersten musizierpraktischen Handlungen** eher kontraproduktiv. Die Notenwerte unserer Musikkultur stehen in logischen Längenbeziehungen zueinander. Und Kindergehirne ziehen aus einem ganzheitlichen Erfahrungsraum genau diese logischen Längenbeziehungen heraus, ohne dass sie dies über ein exaktes Zählen auch benennen könnten.

Ein flüssiges Spielen wird sich genau dann von selbst einstellen, wenn wir unsere Methoden im Anfangsunterricht an dieses natürliche Lernen anknüpfen.

Verkopfte Lernprozesse können **freien musikalischen Ausdruck** hemmen. Das Benennen und Vermitteln von Zählregeln für die jeweiligen Notenwerte können einen Lernprozess durchaus abschließen. **Aber eröffnen sollten sie diesen nicht.** Gegen die Bewusstmachung der Regelwerke spricht nichts, wenn sie an die letzte Stelle des methodischen Prozesses treten. Eine ausführliche Erörterung dieser Zusammenhänge findet der in-

teressierte Leser im Buch „Die Musikkunde neu denken“ in den Kapiteln 2.4 und 2.5.

Das unterscheidende Lernen

Die Lehr- und Lernforschung hat mit der **Differenzwahrnehmung** und der **Perturbation** zwei elementare Lernprinzipien herausgearbeitet, die sich auch für das Musikkernen nutzen lassen.

Dinge lassen sich nur „begreifen“, wenn wir sie von ihrem Gegenteil oder von anderen Dingen „abgrenzen“ können.

Erst diese Differenzen definieren für uns die Gegenstände. Fallen die Unterschiede der einzelnen Lerngegenstände groß genug aus, so entstehen im Lernprozess „Störungen“. **Diese Irritationen (Perturbationen) sind unabdingbare Lernauslöser.** Sie wirken auch als Lernverstärker. Unser Lernen entwickelt sich nicht durch bloße Informationsvermittlung oder mechanistische Belehrung, sondern durch Gleichgewichtsstörungen. Diese Störungen sind wichtige Formen in der Umdeutung des Gewohnten. Die Differenzwahrnehmung und die Perturbation können bewusst im Lernprozess initiiert werden. Sie sind für die Felder Rhythmik und Gehörbildung in das vorliegende Unterrichtskonzept konsequent eingearbeitet.

Für den Bereich der Gehörbildung baut das unterscheidende Lernen auf **die Gegenüberstellung von Dur und Moll**. Das heißt: Sämtliche Hörsequenzen sind immer in beiden Modi eingespielt. Dies gilt sowohl für die Anfangsübungen (Beispiel: Welches Motiv erklingt?) als auch für den fortgeschrittenen Teil innerhalb der Gehörbildung (Beispiel: Melodien ergänzen). Das unterscheidende Lernen findet sich auch im Kontext des Intervallehörens wieder.

Für die Rhythmik betrifft das unterscheidende Lernen **die Unterteilung der metrischen Hauptimpulse**. Die rhythmische Grammatik unserer Musikkultur lässt sich auf zwei unterschiedliche

Säulen stellen: Entweder wird ein Hauptimpuls durch **zweigeteilte** oder durch **dreigeteilte** Nebenimpulse strukturiert, die Fachtermini lauten binäre oder ternäre Unterteilung. Das Schaubild verdeutlicht diese Zusammenhänge. Eine ausführliche Darstellung zu diesem lernpsychologischen Thema findet sich im Buch „Die Musikkunde neu denken“ im Absatz 2.5.7 ff.

Das Hören von Intervallen

Das Lernfeld Gehörbildung ist in wesentlichen Teilbereichen mit dem Hören von Intervallen verknüpft. Es gibt keine Ausbildungskonzepte, die auf die Intervallbestimmung über das Hören verzichten. In der Methodik sind aber gravierende Unterschiede auszumachen, wie diese Bildungsprozesse verlaufen. In diesem Absatz wird zu zeigen sein,

*dass das Intervallehören an einen **musikimmanenten Verstehensprozess** gekoppelt werden sollte.*

Dabei geht es um die Ausbildung von zwei unterschiedlichen **Wahrnehmungsaspekten**: Zum einen weisen Intervalle beim Zusammenklingen im-

Die metrischen Haupt- und Nebenimpulse

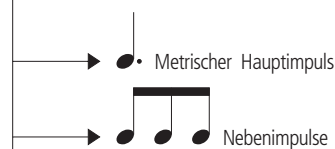
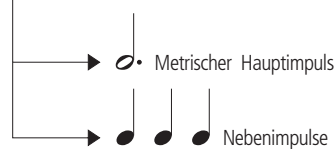
① Zweiermetrum oder binäre Metrik



Rhythmen in gleichartiger Audiation, aber unterschiedlicher Notation



② Dreiermetrum oder ternäre Metrik

mer ein besonderes **Klangcharakteristikum** auf. Hier treffen wir auf drei Gruppen: **konsonante, dissonante und reine Intervalle**. Zum anderen repräsentieren Intervalle in ihrem Fortschreiten bestimmte **melodische Qualitäten**. Wirksame Unterrichtskonzepte müssen diese beiden lernpsychologischen Aspekte berücksichtigen.

*In der Anfangsstufe sollten die entscheidenden Vorläuferfähigkeiten so weit **automatisiert** werden, dass in fortgeführten Lernprozessen die musikimmanenten Verstehensprozesse **automatisch** ausgelöst werden.*

Dieser Anspruch wird längst nicht von allen Lernmethoden erfüllt. Unterziehen wir daher die beiden gängigsten Lernprinzipien einer kritischen Betrachtung. Sie haben eine defizitäre Gemeinsamkeit aufzuweisen: **Der zentrale musikimmanente Verstehensprozess rückt nicht ins Zentrum der Hörerfahrungen**. Teilweise weisen sie auditive Defizite auf, die so weit führen können, dass die angestrebten Verstehensprozesse sogar blockiert werden.

Eine sehr weit verbreitete methodische Gewohnheit ist das Verknüpfen der Intervalle mit bekannten Liedanfängen oder anderen geläufigen melodischen Motiven. Bei diesem Lernprozess stehen ausgewählte melodische Repräsentanten im methodischen Vordergrund, um bestimmte Tonschritte und Tonsprünge mit einem Intervallnamen in Verbindung zu bringen. Konfrontieren wir Kinder vorrangig mit diesem Lernweg, so werden bei bestimmten Intervallen ständig (unter Umständen zeitlebens) die gleichen Liedassoziationen ausgelöst. Dadurch unterliegt das Intervallehören einem enorm eingeschränkten und rudimentären Audiationsprozess. **Das Wahrnehmen einer Klangcharakteristik wird hierbei gänzlich ausgeschaltet**. Die zweite Standardmethode ist das Abzählen der Tonschritte: Vom unteren Intervallton werden tonleitermäßig die Intervalle aufgefüllt, bis der obere Zielton erreicht ist. Bei diesem meist ausschließlich duralen Auffüllprozess überwachen

die Finger das Mitzählen. **Solche Methoden fördern Rechenprozesse, anstatt Hörprozesse zu initiieren.**

Sowohl bei der Lied- als auch bei der Zählmethode fällt ein typisches Schülerverhalten auf: Sie verlangen, dass die vorgespielten Intervalle im Auseinanderklang präsentiert werden. Spielen Lehrkräfte die Intervalle dennoch immer zuerst im Zusammenklang vor, um erst danach den Einzelklang anzubieten, so schalten viele Schüler ihre Höraufmerksamkeit ab, bis sie das Intervall im Auseinanderklang wahrnehmen. Einige Schüler äußern auch deutlich, dass sie durch den Zusammenklang eher irritiert werden und dadurch ihre Konzentration für das Abzählen gestört wird. Diese Umstände sind lernpsychologisch untragbar, wir sollten ihnen keinen zusätzlichen Nährboden bieten.

Diese beiden Standardverfahren werden in der Praxis der Gehörbildung mit zwei Zusatzmethoden verfeinert. Beide Ausdifferenzierungen können prinzipiell sinnvoll sein.

Sind sie aber in die Standardmethoden eingebunden, so verfehlen sie ihre bildende Wirkung.

Nahezu alle Übungskonzepte setzen auf **überschaubare Lernportionen**: Intervalle werden in kleine Lerngruppen gebündelt. Begründet wird dieses Vorgehen mit einer Vereinfachung des Hörprozesses. Meist werden Prime und Oktave, Sekunde und Terz, Quarte und Quinte oder Sexte und Septime in Einzelgruppen trainiert. Wie soeben erwähnt, können Eingrenzungen lernpsychologisch von Vorteil sein. Auch das vorliegende Konzept baut beim Intervallehören auf überschaubare Lernstufen. Viele Vereinfachungstendenzen gehen aber noch einen Schritt weiter: Sie bringen eine zusätzliche methodische Verengung ins Spiel. Gerade den Anfängern bietet man **nur die leiter-eigenen Intervalle** als Hörerfahrung an. Lernpsychologisch ist diese Methodik nicht tragbar, denn über weite Zeitstrecken sind so nur die großen und

reinen Intervalle Gegenstand der Höranalyse. Die kleinen Intervalle werden aus Vereinfachungsgründen bewusst erst in späteren Lernprozessen zum Gegenstand des Hörens gemacht. **So funktioniert aber verstehendes Lernen grundsätzlich nicht.**

Greifen wir zum besseren Verständnis dieses methodischen Skandalons auf den Spracherwerb zurück. Niemand lernt durch Einschränkungen seine Muttersprache. Unsere Kleinkinder werden von Anfang an mit der Komplexität der Muttersprache konfrontiert. Je elaborierter Eltern mit ihren Kindern aus einer Selbstverständlichkeit heraus sprechen, desto wirksamer bildet sich das Sprachverständnis aus.

Eingeschränkte Erfahrungsräume führen meist auch zu eingeschränktem Verstehen.

Hierin liegt übrigens auch eine Begründung, warum der Fremdsprachenunterricht nach traditionellen Methoden oft nur zu begrenzten Sprachkompetenzen führt. Wir sollten die gleichen Fehler in der Musikpädagogik nicht wiederholen.

Das Konzept der hier vorgelegten Gehörbildung geht beim Intervallehören einen anderen Weg. In einem logisch aufeinander aufbauenden Stufenkonzept werden innerhalb von **acht Lernstufen** die Höranforderungen immer komplexer. Dabei ist entscheidend, **dass alle Intervallmöglichkeiten ab der ersten Lernstufe als Erfahrungsraum etabliert werden.** Mit anderen Worten:

*Sämtliche Intervallqualitäten, die unsere Musikkultur aufweist (groß, klein und rein), **sind von Anfang an** Gegenstand des Hörprozesses. Das Charakteristikum „groß oder klein“ ist aber **nicht** Gegenstand der Höranalyse.*

Als Hörerfahrung sind auf allen Lernstufen konsequent große und kleine Intervalle in den Lernprozess integriert. Allerdings wird von den Schülern nicht verlangt, große und kleine Intervalle bewusst zu unterscheiden. Dieses Lernkonzept verfolgt daher

in allen acht Lernstufen für die **Feinbestimmung** von Intervallen ein Art von **unbewusstem Lernen**.

Wie und warum soll ein derartiges Lernkonzept letztendlich funktionieren? Woher kann man die Gewissheit nehmen, dass aus einem anfänglich unbewussten Lernprozess in späteren Lernschritten (ab Band 2 als fortgesetztes Unterrichtswerk) ein fundierter Verstehensprozess in der **Feinbestimmung** von Intervallen **quasi automatisch** ablaufen kann? Dazu müssen wir uns mit **lernpsychologischen Besonderheiten** auseinandersetzen.

Lernpsychologische Besonderheiten

Beginnen wir diese Überlegungen mit der grundsätzlichen Frage: Was ist „Verstehen“? Die Antwort wurde weiter oben schon formuliert; sie scheint erst einmal banal:

Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas.

Diese Definition bekommt ihre lernpsychologische Bedeutung erst in dem folgenden Nachsatz: Wir können etwas nur dann als etwas erkennen, wenn bereits eine mentale Repräsentation von diesem Etwas in unseren Hirnstrukturen vorhanden ist.

*Verstehensprozesse sind immer an **bereits angelegte** mentale Repräsentationen gebunden.*

Alltagspädagogisch sprechen wir bei diesem Prozess davon, dass Lernen nur dann einen Gewinn bringt, wenn der neu angelegte Lernprozess bei den Schülern anknüpfen kann. Wenn aufgrund **fehlender Vorläuferfähigkeiten** die angebotenen Lerninhalte nicht mit bereits bestehenden mentalen Repräsentationen vernetzt werden können, dann sind genuine Verstehensprozesse meist ausgeschlossen.

Übertragen wir diese Hintergründe auf das Hören von Intervallen: Intervalle können erst dann als Intervalle verstehend erkannt werden, wenn

bereits Intervalle als mentale Repräsentationen ausgebildet sind. Die spätere Unterscheidung von großen und kleinen Intervallen setzt daher voraus, **dass in vorgeschalteten Lernprozessen auch das Hören großer und kleiner Intervalle angeboten werden.** Klammern wir aufgrund von methodisch-didaktischen Überlegungen die kleinen Intervalle in der Anfangsstufe aus dem Hörprozess aus, so können sich diese Formen nicht als mentale Repräsentationen manifestieren.

Eine Verengung des Erfahrungsraumes auf der Anfangsstufe ist daher mitverantwortlich für ungenügende Hörleistungen im Bereich des fortgeschrittenen Hörens.

Wer auf derartig eingeschränkte Konzepte im Lernfeld Gehörbildung setzt, der muss auch die Verantwortung dafür übernehmen, wenn auf späteren Lernebenen die Gehörbildung als „Angstfach“ abgestempelt wird.

*Es gibt keine Kinder, die nicht lernen wollen.
Es gibt aber viele Kinder, die nicht mehr scheitern wollen.*

Und genau dies gilt es zu verstehen: Ein Scheitern in den fortgeschrittenen Bereichen der Gehörbildung (beispielsweise in der Feinbestimmung von Intervallen) hat ihre Ursachen in falsch angelegten Erfahrungsräumen in der Anfangsstufe. Anfäng-

Teilschritte zur Automatisierung der Vorläuferfähigkeiten beim Intervalle hören

Lernstufe ①	Lernstufe ②	Lernstufe ③	Lernstufe ④	Lernstufe ⑤	Lernstufe ⑥	Lernstufe ⑦	Lernstufe ⑧
Die Wahrnehmung der Klangcharakteristik				Die Klangcharakteristik und die Namen der Intervalle		Die räumliche Distanz	
konsonant oder dissonant	dissonant oder rein	konsonant oder rein	konsonant, dissonant oder rein	Sekunde oder Terz	Sexte oder Septime	Sekunde oder Terz	Terz oder Sexte
				Sekunde, Terz oder Quarte	Quinte, Sexte oder Septime	Sekunde oder Septime	Terz oder Sexte
							Quarte oder Quinte
							Quarte, Quinte oder Oktave

Die Hörerfahrungen beinhalten alle Intervalle (**große und kleine Intervalle**) mit Ausnahme des Tritonus. Das Hörcharakteristik groß oder klein ist aber **nicht** Gegenstand der **Höranalyse**.

lich wollen alle Kinder ihr Gehör trainieren. Sie bringen eine hohe Grundmotivation zum aktiven Hören mit.

*Dieses Engagement wird erst dann gestört, wenn die Kinder sich innerhalb der Gehörbildung als **nicht selbstwirksam** erleben.*

Schüler handeln nicht, wenn sie erwarten, dass sie nichts bewirken können, denn als wirklicher Lernauslöser brauchen Kinder (und übrigens auch Erwachsene) ein Erleben ihrer **Selbstwirksamkeit**. Die meisten Kinder stranden nicht im Anfangsbereich. Ihre Aufmerksamkeitskapazitäten werden erst in den mittleren Anforderungsebenen blockiert. Sie erfahren dann eine Form von Hilflosigkeit, die aber als eine sogenannte **erlernte Hilflosigkeit** zu definieren wäre. Erlernt insofern,

als ihre anfänglichen Erfahrungsräume der Komplexität der realen Musikkultur nicht entsprechen.

Damit ist vorprogrammiert, dass spätere Verstehensprozesse ins Stocken geraten. Denn noch einmal: Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas. Und das ist ausschließlich möglich auf der Basis von bereits erworbenen mentalen Repräsentationen. Gehen wir zum besseren Verständnis erneut auf die Ebene des Spracherwerbs. Kinder werden in einem kommunikativen Erfahrungsraum sozialisiert, der ihnen komplexe Sätze und Satzgebilde auch tatsächlich zumutet. Dabei finden, noch bevor sie mit dem Sprechen ihrer Muttersprache beginnen, bereits die ersten Verstehensprozesse statt. Das **ganzheitliche** Sprachangebot von Seiten der Erwachsenen stellt also keineswegs eine Überforderung der Kleinkinder dar. Im Gegenteil: Die Kindergehirne sind evolutionär so angelegt, dass sie aus der komplexen Sprachumwelt in einem selbstorganisierten Vorgang trotz der Schwierigkeit des Anforderungskataloges ihre eigenen Verstehensprozesse ausbilden. **Diese Verstehensprozesse der unteren Ebenen verlaufen absolut unbewusst.** Kein Kind macht sich die Grammatik

der Muttersprache bewusst. Aber bereits im Vorschulalter haben sie den Großteil der sprachlichen Regeln in ihrem Gehirn verankert, ohne dass sie dies explizit wissen. Es handelt sich also um einen absolut unbewusst ablaufenden Verstehensprozess, gekoppelt an die **Komplexität** der sprachlichen Lernerfahrungen.

Methodische Hinweise zum Intervalle hören

Das Schaubild zur Automatisierung der Vorläuferfähigkeiten beim Intervallehören stellt das hier vertretene Lernkonzept übersichtlich dar. In acht feingliedrigen Lernstufen sind drei generelle Lernebenen eingebunden:

- *Die Wahrnehmung der Klangcharakteristik:
Lernstufen 1 bis 4*
- *Die Klangcharakteristik und die Intervallnamen:
Lernstufen 5 und 6*
- *Die räumliche Distanz:
Lernstufen 7 und 8*

Ein wichtiges Grundprinzip in den Lernfeldern Rhythmik und Gehörbildung ist die **Vielfalt der Zugangswege** um die Lernprozesse zum aktiven Hören zu fördern. Der Auslöser für eine derartige Mannigfaltigkeit an Übungsmöglichkeiten ist die Unterschiedlichkeit in den **Lernvoraussetzungen** der Schüler. In der Regel können sich Schüler auf derjenigen Stufe dem aktiven Hören widmen, **der ihren Vorläuferfähigkeiten am besten entspricht**. Dies bedeutet, dass einige Schüler auf die Anfängerübungen getrost verzichten und sofort im Bereich der mittleren Anforderungen ihren Übungsprozess starten können.

Beim Thema Intervallehören ist dieser Grundsatz aber nur bedingt zu empfehlen. Ein Einstieg auf der Lernebene 5 ist nur dann sinnvoll, wenn sichergestellt ist, dass die bisherigen Lernerfahrungen den ersten vier Lernstufen voll und ganz entsprechen. Diese Einschränkung ist dem Lern-

prinzip geschuldet, denn dieses Konzept bahnt ein Verstehen an, welches auf **dem Hören** von Intervallen basiert. **Hier soll den traditionellen Abzählmethoden möglichst kein Nährboden bereitet werden.** Daher ist ein **Automatisieren** der ersten vier Lernebenen wichtig.

*Für alle weiterführenden Hörprozesse ist die Ausprägung der generellen Wahrnehmung der **Klangcharakteristik** die alles entscheidende Grundvoraussetzung.*

Wenn auf den ersten vier Lernstufen mit Interesse geübt wird, ist ein damit verbundener vermeintlicher Zeitverlust als Gewinn zu verbuchen. Kommen nämlich auf der Lernstufe 5 und 6 erstmalig die Intervallnamen ins Spiel, so sollte sich diese begriffliche Verbindung mit der Klangcharakteristik der jeweiligen Intervalle verknüpfen. Mit anderen Worten:

Das Wahrnehmen des Intervallklanges wird zum Auslöser der möglichen Intervallnamen.

Beim Hören beispielsweise eines konsonanten Intervalls sollten Assoziationen zu zwei möglichen Intervallnamen **automatisiert** sein: Terz oder Sexte. Das heißt: Die Intervallnamen Sekunde oder Septime (aber auch Quarte und Quinte) scheiden aus. Wer mit der begrifflichen Lernstufe 5 und 6 zu früh startet, läuft Gefahr, letztlich doch den Abzählmethoden die Tür zu öffnen. Es sollte daher betont werden, dass die ersten vier Lernstufen für das gesamte Lernkonzept zum „hörenden Verstehen“ die Schlüsselkompetenzen bilden.

Zur Feinbestimmung von Intervallen: bewusstes oder unbewusstes Lernen?

In den zurückliegenden Abschnitten wurde bereits verdeutlicht, warum auf allen acht Lernstufen alle Intervalltypen (große und kleine Intervalle) in die Hörerfahrung einfließen und warum dieses Lernkonzept nicht auf der Vereinfachungsstrategie der leitereigenen großen Intervalle aufbaut. Für die

überwiegende Mehrheit der Schüler muss in der Anfangsstufe die Unterscheidung zwischen großen und kleinen Intervallen auch nicht in einen **bewussten** Lernprozess geführt werden. Wenn Schüler nicht von sich aus feststellen, dass eine große und kleine Terz - oder eine große und kleine Sexte - wohl beide konsonant klingen, aber doch einen leichten Unterschied aufweisen, dann sollte diese feingliedrige Unterscheidung auch nicht zu einem Lerninhalt stilisiert werden. Gleiches gilt für die großen und kleinen dissonanten Intervalle. Stoßen Schüler aber **selbständig** auf diese feinen Intervallnuancen, so kann ein bewusster Lernprozess zur Feinbestimmung durchaus thematisiert werden. Aus diesem Grund sind im Lösungsheft die Intervalle auch in der Feinbestimmung aufgeführt.

Wie weit man diesen Wahrnehmungsprozess vertieft, ist vom Bewusstseinsgrad des aktiven Hörens des jeweiligen Schülers abhängig.

Für viele Schüler, die erstmalig auf die Ebene der Feinbestimmung vorstoßen, reicht eine kurze inhaltliche Erläuterung aus; die weiteren Hörübungen bleiben bei den unbewussten Wahrnehmungsaspekten. Lernpsychologisch wurde weiter oben bereits erörtert, dass sich dabei mentale Repräsentationen ausbilden, **die erst in späteren Lernprozessen** (vgl. Band 2 als Fortsetzung dieses Unterrichtswerkes) **auf die bewusste Verstehens-ebene gehoben werden.** Wird für einige Schüler die Feinbestimmung aber dennoch zum bestimmenden Hörprinzip, so kann dieser weiterführende Bildungsweg auch begangen werden, **denn das Übungsmaterial lässt diesen Lernprozess zu.** Es sei aber nochmals betont, dass die Verstehens-ebenen zur Feinbestimmung der Intervalle nur dann konsequent in den Unterricht einfließen sollten, wenn die Hör- und Lernmotivationen aus den Schülern selbst entspringen. Eine Forcierung durch die Lehrkraft ist pädagogisch wenig sinnvoll.

Grundlegende Methoden für die Gehörbildung

In der täglichen Unterrichtspraxis sieht man sich immer wieder mit Kindern konfrontiert, die beim aktiven und bewussten Hören ihre Schwierigkeiten haben. Es sind vor allem fehlende musikalische Erfahrungsräume in der Kindheit, die im Lernfeld Gehörbildung als Hörprobleme offen zu Tage treten können. Daher kommt gerade in diesem Lernfeld der Anfangsstufe die größte Bedeutung zu. Wenn wir bei Defiziten in der Hörwahrnehmung mit den falschen Methoden zur falschen Zeit reagieren, dann sind Lücken im musikalischen Verstehensprozess nur schwer aufzufüllen. Daher sollten wir uns an dieser Stelle bewusst machen, auf welche Methoden der Instrumentalunterricht, die Schulmusik oder das Klassenmusizieren auf keinen Fall verzichten können, wenn das Hören von Intervallen in einem wirksamen Verstehensprozess münden soll. Vor allem in der Anfangsstufe geht es bei Audiationsprozessen vorrangig **um die Ausbildung des Instrumentes im Kopf**.

*Die grundlegenden Unterrichtsmethoden können daher nie auf die **Ausbildung der Stimme** als musikalisches Ausdrucksinstrument verzichten.*

Oft erweist es sich, dass gerade in der gegenwärtigen Musikkultur eine Renaissance des Singens und Rhythmisierens angestrebt werden sollte. Listen wir daher die Methoden auf, die als grundlegende Erfahrungsräume einer bewusst inszenierten Gehörbildung, wie dies beispielsweise das Intervallehören darstellt, **vorausgehen** müssen.

Wir begegnen immer wieder Schülern, die nicht in der Lage sind die Töne sauber nachzusingen, die sie auf ihren Instrumenten spielen. Ziehen wir zum besseren Verständnis der methodischen Reaktionsmöglichkeiten auf derartige Defiziten noch einmal die Definition des Verstehens heran: Verstehen ist das Erkennen von etwas als etwas; dies aber ist ausschließlich möglich auf der Basis bereits erworbener mentaler Repräsentationen. Können Schüler ihre Instrumententöne oder vor-

gespielte Töne nicht in der annähernd exakten Tonhöhe nachsingen, so haben sie von diesen Tönen keine mentalen Repräsentationen zur Verfügung. Nun wird deutlich, dass wir elementare Hörprobleme in der Regel nur **individuell** angehen können. Denn Schüler mit den soeben beschriebenen Audiationsdefiziten müssen auf einer sehr elementaren Ebene mit dem Anlegen ihrer subjektiv höchst unterschiedlichen mentalen Repräsentationen beginnen. Mit anderen Worten:

*Auf der ersten Lernebene sollten Schüler lernen **ihre eigenen gesungenen Töne** auf gleicher Tonhöhe zu wiederholen.*

Weder sollte ein Instrument als absoluter Tonhöhenvorgeber dienen, noch darf die Lehrkraft Ausgangstöne vorsingen. Vielmehr soll der Schüler das Ausgangsmaterial für seine Singübungen selbst bestimmen, und zwar aus den Tönen, die auch tatsächlich in seinem Repräsentationsvorrat vorhanden sind. Als methodische Überschrift könnten wir für die elementarste Lernebene formulieren:

- *Seinen eigenen Ton finden und absichern.*

Bevor hier keine Automatisationsprozesse stattgefunden haben, sind fortschreitende Lernebenen kaum sinnvoll. Auf der nachfolgenden Ebene lautet die methodische Überschrift:

- *Töne in passender Stimmlage vorspielen und nachsingen.*

Hier liegt die Betonung auf der **Stimmlagenanpassung**. Bei nur rudimentär ausgeprägten Vorläuferfähigkeiten sind selbst Oktavierungen stimmlich nicht umsetzbar. Auf der dritten Ebene folgt dann die Umkehrung:

- *Töne singen und auf dem Instrument suchen.*

Erst auf der nächsten Stufe geht es dann um das gedankliche Übertragen sehr hoher oder tiefer Töne in die eigene Stimmlage.

Mit diesen Überlegungen wurden Beispiele aufgeführt, wie Hördefizite schrittweise abgebaut und in ein erweitertes aktives Hören überführt werden können. Die Betonung lag dabei auf der höchst individuellen Anpassung an den Schüler. Einige Lehrwerke zur Gehörbildung mit Kindern verlagern diese Prozesse auf eine Lern-CD. Dagegen soll hier betont werden, dass gerade diese individuellen Lernprozesse nicht an die technischen Medien wie CD oder Computer delegiert werden können. Wirksame Verstehensprozesse sind an ein **Lernen von Mensch zu Mensch** gebunden. Dies legt die Hauptverantwortung für gelingende Audiationsprozesse in den tatsächlichen instrumental-Unterricht, in die bereits beschriebene **erste Lernebene**.

*Die **Qualität des Instrumentalunterrichts** wird zum Garant für das Ausbilden von wirklichem Musikverstehen.*

Unterrichtswerke der **zweiten Lernebene** können unterstützend wirken, wenn sie didaktisch gut gemacht sind. Aber zum gänzlichen Eliminieren elementarer Hördefizite sind sie nicht geeignet. Greifen sie für die oben beschriebenen Singmethoden auf vorgefertigte Lern-CDs zurück, so berücksichtigen sie die neueren Erkenntnisse der Lernpsychologie nicht.

Es ist skandalös, wie viele angeblich moderne Unterrichtskonzepte für die Rhythmik und Gehörbildung an dieser Stelle scheitern. Erstens packen sie Übungen auf eine CD, die aufgrund ihres inhaltlichen Anspruchs für ein CD-Lernen ungeeignet sind. Zweitens sind sie methodisch so schlecht aufgearbeitet, dass ein selbstgesteuertes Schülerlernen nur äußerst mühsam gelingt. So werden wertvolle selbstinitiiierende Lernmotivationen bereits im Keim erstickt. Es wirft kein besonders gutes Licht auf Musikhochschulen, wenn sie für derart unpädagogische Lernkonzepte nicht nur Pate stehen, sondern solche Arbeitsmaterialien auch noch selbst entwickeln und herausgeben. Machen wir uns aber nichts vor:

Auch didaktisch fundierte Lernkonzepte der zweiten Ebene können einen mangelhaften Instrumentalunterricht nicht wirklich verbessern.

Einen guten Unterricht im Sinne einer integralen Musizierpädagogik (siehe Andreas Dörne: *Umfassend Musizieren*, Breitkopf & Härtel, 2010) können sie aber enorm bereichern.

Zusammenfassung des Lernkonzeptes zum Intervallehören

Halten wir noch einmal den zentralen Übungsansatz für das Intervallehören fest:

- *Verstehensprozesse der ersten Ebene:*

Der Einstieg in die Verstehensprozesse sollte über das Automatisieren der unterschiedlichen **Klangcharakteristiken** erfolgen (Stufe 1 bis 4).

- *Verstehensprozesse der zweiten Ebene:*

Die begrifflichen Assoziationen zu den jeweiligen Intervallnamen (Stufe 5 und 6) ist erst dann anzugehen, wenn der Umgang mit konsonanten, dissonanten und reinen Intervallen verinnerlicht wurde. Diese Zuordnung erfolgt in diesem Lernkonzept über das **unterscheidende Lernen**:

Sekunde versus Terz (Stufe 5)

Sexte versus Septime (Stufe 5)

Sekunde versus Terz versus Quarte (Stufe 6)

Quinte versus Sexte versus Septime (Stufe 6)

- *Verstehensprozesse der dritten Ebene:*

Auch dieser Lernbereich beruht auf dem Prinzip des unterscheidenden Lernens. Das aktive Hören trainiert die **räumliche Distanz innerhalb gleicher Klangkategorien**:

Sekunde versus Septime (Stufe 7)

Terz versus Sexte (Stufe 7)

Quarte versus Quinte (Stufe 8)

Zu jeder Lernebene steht ein äußerst umfangreicher Übungsraum zur Verfügung. Für das Intervallehören sind 96 Übungen eingespielt. So kann einerseits auf Schüler mit langsamen Lerngeschwindigkeiten eingegangen werden, andererseits verweist die Fülle des Übungsmaterials auf die **Bedeutung des Automatisierens**. Erst wenn auf einer Lernebene das nötige Maß an Konzentration durch Üben gesenkt werden konnte, sollte zur nächsten Ebene übergegangen werden.

Dimensionen der Audiationsbildung

Es wurde bereits mehrfach angesprochen, dass musikalische Bildung auf die Verbindung zum Verstehen von und Denken in Musik angewiesen ist. Mit anderen Worten: Neben den instrumentaltechnischen Fertigkeiten sind auch die sogenannten Audiationsaspekte zu fördern. Das Lernkonzept dieses Unterrichtswerkes unterstützt diesen Bildungsprozess. Damit die reichhaltigen Übungsangebote und unterschiedlichen Zugangspfade in diesem Sinne eingeordnet werden können, sollen

zwei Modelle zu dieser musikalischen Bildung in Kurzform erläutert werden.

- Ein **hierarchisches** Modell zur Ausbildung des musikalischen Vokabulars
- Ein **holistisches** Modell zum ganzheitlichen Musizieren

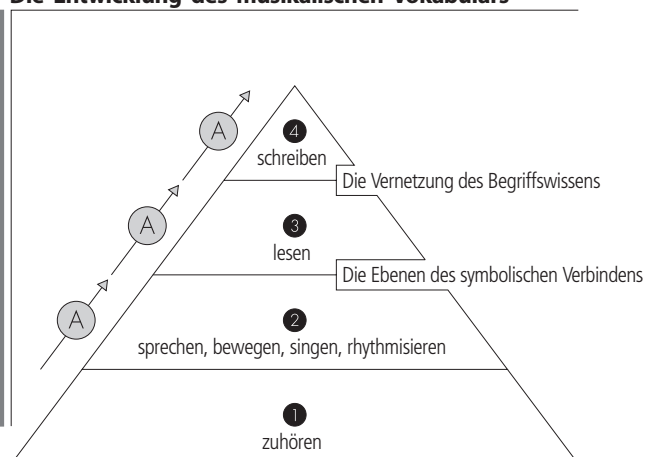
Bei hierarchischer Betrachtung der musikalischen Verstehensprozesse, steht eine **chronologische Abfolge** dieses Bildungsweges im Zentrum. Das Schaubild zeigt, welche Fertigkeiten als Vorläuferfähigkeiten auszubilden sind, damit die Ebenen des symbolischen Verbindens tatsächlich zu einem musikimmanenten Verstehen führen.

Die Notenschrift kann bei den Schülern nur dann einen Audiationsprozess auslösen, wenn die Lernebenen 1 und 2 bereits in hohem Maße automatisiert sind.

Wir haben uns mit diesem wichtigen Aspekt bereits mehrfach beschäftigt. Machen wir uns die zentralen Sachverhalte noch einmal bewusst: Notentext erhält erst dann eine Bedeutung, wenn er „musikalische Klangvorstellungen“ in auditiven Hirnzentren aktivieren kann. Solange Noten nur als bloße Symbole für eine spieltechnische Fingerbewegung stehen, lässt sich von einem **Ausbildungsprozess** sprechen. Für eine tiefergehende **Bildung** zum Musikverstehen sind wir auf Methoden angewiesen,

die verstärkt das Denken vom Klang zum Zeichen fördern und die unterrichtstechnische Monokultur vom Zeichen zum Klang minimieren.

Die Entwicklung des musikalischen Vokabulars



Ⓐ Automatisierung

Unzählige Hörübungen in den Lernfeldern Rhythmik und Gehörbildung verzichten daher in dem hier vorgelegten Lernkonzept auf die traditionelle Musiknotation. Hier werden Höraufmerksamkeiten automatisiert, die als unverzichtbare Vorläuferfähigkeiten auditiv-mentale Repräsentationen aufbauen. Erst in einem nächsten Schritt

setzt dieses Unterrichtswerk auf **die Verbindung des Klangs mit der Symbolschrift**. Auch hier steht ein breiter Übungsraum zur Verfügung. Das Hierarchiemodell zeigt aber eine weitere Besonderheit: Erst der **Schreibprozess** schließt auf der vierten Ebene die Entwicklung des musikalischen Vokabulars ab. Die Vernetzung des Begriffswissens führt erst dann zu gelingenden Bildungsprozessen, wenn **das Schreiben von Musik** angeregt und gefördert wird. Mit einfachen Worten:

Melodie- und Rhythmusdiktate sind unverzichtbar auf dem Weg hin zum Verstehen von und Denken in Musik.

Es stellt sich aber die Frage, wie man die Vorläuferfähigkeiten **Schritt für Schritt** aufbaut, damit die Musikdiktate bei den Schülern keinen Frust auslösen. In diesem Punkt liegt erneut eine Be-

gründung, warum die Lernfelder Rhythmik und Gehörbildung zwei Drittel dieses Arbeitsbuches ausfüllen: Die vielseitigen Übungsvarianten sind diesem prozesshaften und individuell anzupassenden Aufbau von Vorläuferfähigkeiten verpflichtet, damit auf der Lernebene des Schreibens Erfolgserlebnisse möglich werden.

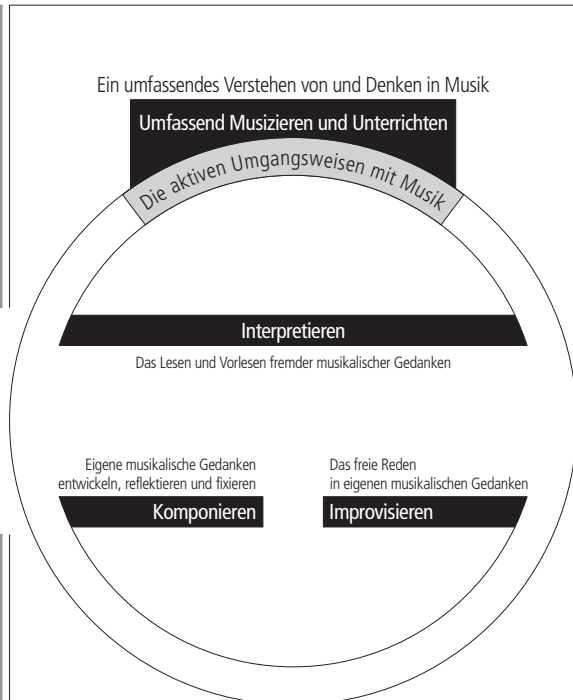
Im hierarchischen Modell stehen die Melodie- und Rhythmusdiktate an der Spitze. Sie schließen die Entwicklung des musikalischen Vokabulars ab. Die aktuelle Lehr- und Lernforschung verweist darauf, dass wir bei hierarchisch aufgebauten Bildungswegen meist ein unflexibles und nur beschränkt wandelbares Musikverstehen erzeugen. Wir sollten daher einer streng hierarchischen Auffassung des musikalischen Bildungsprozesses kritisch gegenüberstehen. Wenden wir uns daher einem **holistischen Verständnis** zu. Es verweist auf die ganzheitlichen Zusammenhänge beim Audiieren von Musik.

*Bei diesem umfassenden Ansatz bildet die **Einheit des Musizierens** den Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen.*

Aus diesen Erkenntnissen folgt für das Schreiben von Melodie- und Rhythmusdiktaten, dass diese Lerninhalte viel früher in den Bildungsprozess zu integrieren sind, als dies bei einer hierarchischen Auffassung der Fall ist. **Die Schreibprozesse sind nicht als Endpunkt des Audiationsprozesses aufzufassen.** Beim umfassenden Musizieren und Unterrichten sind sie **von Anfang an** Bestandteil des Handelns. Das schriftliche Fixieren von Musik erhält so einen gleichberechtigten Stellenwert neben den anderen aktiven Umgangsweisen mit Musik. Das Schaubild zur Einheit des Musizierens zeigt die drei aktiven Handlungsdimensionen:

- *Interpretieren*
- *Improvisieren*
- *Komponieren*

Die Einheit des Musizierens



Beim Interpretieren wird das Lesen, Vorlesen und auswendige Vortragen **fremder** musikalischer Gedanken ins Zentrum gerückt. Für einen Großteil der traditionellen Instrumentalpädagogik stehen die interpretatorischen Aspekte dominant im Mittelpunkt des unterrichtspraktischen Handelns. In der Kategorie der Lernfelder gesprochen, geht es bei diesem Unterricht in erster Linie um die Werkerarbeitung. Das Lernen von Spielstücken ist der Dreh- und Angelpunkt des Instrumental- und Vokalunterrichts. Wenn wir uns an dieser Stelle Gedanken über einen umfassenden Unterricht machen, gilt es zu erkennen, dass eine übertriebene Einseitigkeit im Umgang mit den aktiven Umgangsweisen des Musizierens keinen Anspruch auf Ganzheitlichkeit erheben darf.

Stellen die Parameter Improvisieren und Komponieren nur ein Randgeschehen dar oder sind sie gar gänzlich vergessen, so erschwert dies erheblich die Bildung zu einem umfassenden Verstehen von und Denken in Musik.

Gerade das schriftliche Fixieren von musikalischen Gedanken kann viel früher in den Bildungsprozess eingebunden werden, als dies landläufig anzutreffen ist. Dieses Unterrichtswerk bietet in den Lernfeldern Rhythmik und Gehörbildung eine gute Hilfestellung für die Inszenierung von Lernprozessen zum Schreiben von Musik. Vor allen Dingen wird deutlich, welche Vorläuferübungen sich bereits dem schriftlichen Fixieren von Musik widmen, bevor dann in späteren Lernprozessen Melodie- oder Rhythmusdiktate anstehen. Wir erkennen erneut die Dringlichkeit einer Einbettung musikkundlicher Themen in den praktischen Instrumentalunterricht. **Es sind nicht die isolierten Theoriestunden, die zu einem umfassenden Musizieren und Unterrichten führen, sondern die Integration der einzelnen Lernfelder in das Gesamtkonzept einer musikpraktischen Bildung.**

Schlussgedanken

Musikalische Verbildung verhindern

Automatisiertes Wissen und Können muss immer wieder in sinnstiftendes Lernen eingebettet werden. Diese Automatisierung braucht erstens ihre Zeit, viel Zeit sogar, und sie muss zweitens in **spezifischen Zeitfenstern** erfolgen.

Je früher bestimmte Teilschritte automatisiert werden, umso eher kann man sich auf die Sinnstiftung konzentrieren.

Es ist bereits in der Vor- und Grundschulzeit möglich, **ein automatisiertes Können im Musikverstehen anzubahnen**. Hier sind die Kindergehirne noch „offenohrig“. Daher stellt diese Frühzeit für die Musikpädagogik eine entwicklungspsychologische Chance dar. Es geht in dieser Zeitspanne um nicht weniger als um die Ausbildung eines musikalischen Geschmacks. Kindergehirne benötigen **anspruchsvolle Wendungen** statt trivialer, simpler oder banaler musikalischer Billigware. Das Thema muss lauten: **Die Musikalische Verbildung verhindern**.

*Über das Singen, Sprechen, Rhythmisieren und Bewegen werden auf der ersten Lernebene des musizierpraktischen Tuns **unbewusst** Vorläuferfähigkeiten automatisiert.*

Mit der Qualität dieses praktischen Tuns wird ein Bildungsprozess in Gang gesetzt, den wir Erwachsene zu verantworten haben. **Das Verstehen von und Denken in Musik entwickelt sich aus den soziokulturellen Anregungen heraus.**

Eine massive Zeitkritik

Mit unseren musikbezogenen Erfahrungsräumen können wir zu allem bilden: zum Seichten, Trivialen, Lauten und Schrillen. Aber auch zum **anspruchsvollen Hören**, das eine erstaunliche Stimmigkeit in sich trägt und gerade die unbefangenen Kindergehirne zum Staunen anregt. Wir haben es

in der Hand, ob dieser musikalische Bildungsprozess gelingt oder im Brackwasser der sinnlosen Belieblichkeit versandet. Anders ausgedrückt: Was wir sind, denken und fühlen, ist von den Kontexten geprägt und abhängig, in denen wir dereinst standen oder heute stehen.

Unser Fühlen, Denken und Handeln folgt unseren Erfahrungen beziehungsweise den zumeist bereits früh eingespurten Deutungs- und Emotionsmustern.

Wir sollten daher unsere **kulturellen Erfahrungsräume** stets kritisch prüfen, bevor wir sie als bildendes Element in pädagogischen Prozessen in Szene setzen. Bei der Analyse **musikpädagogischer Unterrichtsliteratur** für Kinder und Jugendliche trifft man nicht selten auf Lernangebote, die äußerst primitiv gestrickt daherkommen.

Die Stärkung der kulturellen Praxis

Denken wir die soeben aufgeworfenen Gedanken kritisch weiter, so wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Veränderungen, auf die unsere durch Wachstums- und Beschleunigungsparadigmen gepeinigete Welt zur Umkehr angewiesen wäre,

*nur aus einer anderen Form einer **tatsächlich** gelebten **kulturellen Praxis** wirksam werden können.*

Die Musikpädagogik kann einen nicht unerheblichen Beitrag zu diesem Bildungsprozess leisten. Auf dem Weg zu einer anderen Welt werden die menschlichen **Kulturleistungen** und daher auch die **Kulturberufe** eine zentrale Rolle spielen müssen. So hat gerade die Musikpädagogik eine gewichtige Stimme bei der neuen Sinnsuche.

Veränderungen beginnen beim Erkennen, dass der Ausstieg aus dem neoliberal-kapitalistisch manipulierten Gedankengut des Mainstreams den ersten Schritt darstellt. **Gerade in den pädagogischen Bereichen kann uns dieses Querdenken**

zu einem neuen Sinn im absurden Theater der Gegenwart führen. Denn eines muss uns beim Querdenken bewusst werden: Unser Bewusstsein und unser tatsächliches Alltagshandeln sind zwei vollkommen verschiedene Dinge. Mit anderen Worten:

***Wir tun nicht, was wir wissen.**
Aus dieser Diskrepanz erwächst ein erweiterter **pädagogischer Auftrag.***

Doch genau diese Gedanken sind für kulturpolitisch Verantwortliche schon seit geraumer Zeit nicht mehr handlungsleitend. Unvernünftiges Politikerhandeln spiegelt sich oft auch in Zahlen wider: Wollte Deutschland seine Bildungsaufgaben auf den Mittelwert aller OECD-Länder anheben, so wären pro Jahr weitere 22 Milliarden Euro nötig. Um das Niveau von Norwegen oder Schweden zu erreichen, müssten zusätzliche 63 Milliarden Euro investiert werden (Quelle: Memorandum 2013 der Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik). Bildungsausgaben sind auch Kulturleistungen **und diese haben immer auch mit dem Kunstbegriff zu tun.** Und ein Kennzeichen für Kunst ist ihre sinnliche Reichhaltigkeit. So verlagern sich unsere Aufmerksamkeiten auf ganz bestimmte sinnliche Qualitäten. Es ist letztlich der Qualitätsbegriff, der unsere Musikkultur als kulturelle Leistung definiert. **Und es ist auch der Qualitätsbegriff, der den Bildungsprozess des Musikverstehens vorantreibt.** Dieser zutiefst pädagogischen Aufgabe stellt sich das vorliegende Unterrichtswerk.

Michael Stecher
im Februar 2014

Literaturhinweise

Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den ganzheitlichen Bildungsprozessen zur Musik empfehlen sich diese Bücher:

Andreas Doerne:

Umfassend Musizieren

Breitkopf & Härtel

Ulrich Mahlert:

Wege zum Musizieren

Schott

Peter Röbbke:

Vom Handwerk zur Kunst

Schott

Michael Stecher:

Die Musikkunde neu denken

Hal Leonard MGB