

Schriften der Sudetendeutschen Akademie  
der Wissenschaften und Künste  
Band 33  
Naenia  
Klasse der Künste und Kunstwissenschaften

DIETMAR GRÄF

## **Eine Geschichte der Musikerziehung**

Im Mai 2012 fand in New York zum 19. Mal mit großer Prominenz das „Fiddlefest“ in der Carnegie Hall zu Gunsten der Musikerziehung statt. Es war wie 2003, als einer der Gründer, der Weltpitzenklassegeiger Isaac Stern – zwar nur im Film – vom greifbaren Beweis sprach, den Musik auf das Leben der Kinder hat, und von den drei wichtigsten Eigenschaften, die ein Musiklehrer mitbringen sollte: Hingabe, Ausdauer und Leidenschaft. Was natürlich fehlt, wäre die Begabung des Musiklehrers selbst und seine gediegene musikalische sowie pädagogische Ausbildung. Ein gewisses Quantum an Erfahrung ist selbstverständlich auch gut. Das setzte aber Isaac Stern scheinbar alles automatisch voraus.

Roberta Guaspari (jetzt Guaspari-Tzavaras), eine Geigenlehrerin, sprach im gleichen Fest davon, dass jedes Kind ein Talent habe. „Unter den tausend Kindern, die ich unterrichtet habe, war nicht eines, das nicht musikalisch war.“ Paul Hindemith war da zwar anderer Meinung, er behauptete, dass es unter 1000 Schülern drei so genannte Brummer gäbe, das heißt Kinder, die keinen Ton nachsingen können. Dazu muss man anmerken, dass es natürlich auf die Definition von Musikalität ankommt. Bei einer weit gefassten Definition würde ich sagen, dass schon ein Mensch, der gerne Musik hört (egal, welche), nicht unmusikalisch ist.

Robert Wagner, einer meiner Musikpädagogikprofessoren, definierte Musikerziehung als Erziehung durch Musik zur Musik. Später formulierte er das so: „Sie setzt sich zum Ziel, den Umgang mit Musik als einen das ganze Leben hindurch fortdauernden Lern- und Bildungsprozess aufzuweisen.“

Bereits um 2500 v. Chr. lernten in Ägypten Haremsdamen das Singen und sie mussten sich selbst rhythmisch begleiten. Man vermutet, dass Memphis eigene Schulen für Kunst- und Sakralmusik hatte.

Die meisten Betrachtungen zur Musikerziehung beginnen mit China. Dort wurden bereits Zusammenhänge zwischen Kosmos und Musik gelehrt; Alter, Tageszeiten, Farben usw. wurden einzelnen Tönen zugeordnet. Konfuzius lehrte Folgendes: „Will man erfahren, ob die Regierung eines Landes in Ordnung und seine Sitten rein seien, so lausche man auf seine Musik.“ In der alten Hochkultur China bestand eine scharfe Trennung zwischen der Zeremonienmusik und profaner Musik. Erstere wurde in einer Musikakademie gelehrt, wo teilweise der Kaiser selbst den Musikun-

terricht erteilte. Ein Wort aus dem Lü Schi Tsch (um 240 v. Chr.) formulierte: „Dadurch vermag man nur mit einem Menschen, der den Weltsinn erkannt hat, über Musik zu reden.“ Musik wurde als charakterbildend angesehen und ihr wurde eine starke ethische Kraft zugeschrieben. Im klassischen Griechentum wollte man eine Musikerziehung mit seelisch-leiblicher Ausgewogenheit. Plato forderte zum Beispiel zur Realisierung eines Idealstaats eine verantwortliche Erziehung zum Schönen und Guten durch Musik und Gymnastik.

Im Laufe meines Lebens habe ich vielleicht 200 Definitionen von Rhythmus kennen gelernt. (Es wird ja auch behauptet: „Am Anfang ward der Rhythmos“, freilich sagen andere, dass am Anfang der Gesang war, etwa der Gesang der Vögel usw.). Aber keine Definition erschien mir so einleuchtend und praktikabel wie Platons: „Rhythmus ist Ordnung der Bewegung.“ Jedes Lied und auch jedes Instrumentalstück kann man nämlich schreiten oder tanzen und spürt dann die Gewichtung, somit entdeckt man den Zusammenhang zwischen Tempo, Betonung[!] (ein vernachlässigtes Thema, Notenwerte haben nämlich ihre spezifischen Betonungen. Eine Viertelnote im gehenden Tempo „Andante“ ist mittelstark betont, eine Achtel – auf der man beim Tanz kürzer verweilt – nur halb so viel, eine Halbe wird hingegen doppelt so betont) und auch Atmung (ebenso vernachlässigt; eine Phrase ist zum Beispiel ein atmungsbedingter Formabschnitt, wenn man vom Komponisten ausgeht; vom Interpretieren her gesehen ist sie ein formbedingter Atemabschnitt; für den Zuhörer beides, ihm muss sie vermittelt werden wie auch dem Schüler.). Mozart war der Meinung, dass das Tempo zu den wichtigsten Dingen in der Musik gehöre. Mein Vater – auch ein böhmischer Musiker – sagte mir, das richtige Tempo müsse man „erwischen“. Natürlich gibt es Kriterien für richtiges Tempo, zum Beispiel das „Tempo ordinario“, welches vom Puls abgeleitet wird. Der barocke Puls soll M.M. *pp* = 60 (Schläge pro Minute) gewesen sein, eigenartigerweise genau eine Sekunde. In einem barocken Traktat las ich, dass bei einem Menuett zwei Vierteile (Viertel) auf einen Puls kommen, also tanzt und spielt man das Menuett auf 120. Die Sarabande, ein spanischer Schreittanz, liegt bei 60 und der Walzer – ein Springtanz, so hätte man ihn in der Renaissance genannt – bei 180.

Aristoteles hebt das affektive Geschehen bei der Musikerziehung hervor, bei ihm haben einzelne musikalische Faktoren spezifische Affekte gemäß ihrer sinnlichen Ausdruckscharakteristika. Ich habe in eigenen musikpädagogischen Forschungen solche Zuordnungen untersucht, darunter die Charakteristika der Tongeschlechter (früher nur Tonarten genannt, weil es im Gegensatz zu heute pro Tongeschlecht nur eine Tonart gab. Beispiel: Tongeschlecht dorisch war identisch mit der einen Tonart d-dorisch – so, wie wenn es nur eine Durtonart gäbe, nämlich C-Dur ohne Vorzeichen. Heutzutage gibt es hingegen pro Tongeschlecht 21 Tonarten (einige davon aber nur theoretisch): C-Dur, Cis-Dur, Des-Dur usw.) und ihren Einfluss auf den (Charakter des) Menschen. Gewiss ein schier aussichtsloses Unterfangen, aber ich bin einfach von den Behauptungen von Plato und Aristoteles ausgegangen. Es würde selbstverständlich den Rahmen dieser Studie völlig sprengen, die Vorgehensweise und die Ergebnisse mitzuteilen und zu diskutieren. Tatsache ist, dass zuerst auf Boethius († 524 hingerichtet) eingegangen werden muss. Er hatte nämlich aus Versehen die antiken griechischen Tonarten, als er sie sozusagen für das Mittel-

alter übersetzte, praktisch auf den Kopf gestellt. Die alten griechischen Tonarten (= Tongeschlechter beziehungsweise Modi) dorisch, phrygisch, lydisch, mixolydisch wurden nämlich ursprünglich von oben nach unten gedacht, empfunden, gesungen und gelehrt. Boethius irrte sich also und teilte der Nachwelt lauter falsche Halbtönschritte mit. Kurz gesagt, die uns bekannten so genannten Kirchentonarten von dorisch bis mixolydisch stimmen nicht mit den ursprünglichen alten griechischen Tonarten gleichen Namens überein. Also stimmen auch ihre „charakterlichen Auswirkungen“ nicht. (Siehe die Graphik meiner Gegenüberstellung auf den beiden folgenden Seiten, die ich anlässlich einer Vorlesung an der Musikhochschule „Mozarteum“ in Salzburg zusammengestellt und vorgetragen habe.)

Das Lydische solle zum Beispiel bildend und disziplinierend wirken. (Aber natürlich ist das alte griechische Lydisch gemeint!)

Im Mittelalter spielte die Religion eine große Rolle (theozentrisches Weltbild). Zwei Konzilien beschäftigten sich um 530 (Toledo und Orange) mit der Ausbildung von Fachleuten für Psalmengesang. Führende Bischöfe und Heilige befassten sich mit Musik und deren Erziehung, darunter der Hl. Benedictus von Nursia (er möchte eine Erziehung zum richtigen Singen), der Hl. Bischof Ambrosius von Mailand, der selbst komponiert haben soll (Noten sind aus dieser Zeit nicht überliefert; man hatte keine Kenntnis mehr der Noten aus der Spätantike und die „christlichen“ Noten [Neumen] wurden erst im 9. Jahrhundert erfunden), und der Hl. Augustinus („... dass durch die Freude, welche die Ohren empfinden, schwächere Gemüter zu frommen Empfindungen angeregt werden können.“)

Schon Bischof Zyprian (3. Jahrhundert) wollte, dass nur gebildete Stimmen am Kirchengesang teilnehmen sollten. Und Bischof Chrysostomus († 407) ermahnte seine Gemeinde, sie solle anstelle der schlüpfrigen Lieder mehr die Psalmen auswendig lernen. Tatsache ist, dass Musik im Mittelalter in der Wissenschaft eine bedeutende Rolle spielte. Bildete sie doch zusammen mit Arithmetik, Geometrie und Astronomie das Quadrivium, das mit dem Trivium von Grammatik, Dialektik und Rhetorik zu den „septem artes liberales“ gehörte (zu den „sieben freien Künsten“; sie waren die damaligen Universitätsfächer).

Musikwissenschaft wurde nie aus dem Fächerkanon der Universitäten gestrichen und gehört zu den Fakultäten der philosophischen Fachbereiche. (Daher tragen die promovierten Musikwissenschaftler nicht etwa den Titel „Dr. mus.“, sondern „Dr. phil.“.)

Schwerer hatte es die Musik selbst, sie wurde noch zur Zeit Beethovens von den Komponisten privat gelehrt; dieser hatte zum Beispiel Unterricht bei Haydn und Mozart; J. S. Bach unterrichtete seine eigenen Söhne. Erst ab dem 19. Jahrhundert gab es die Konservatorien, und ab dem 20. Jahrhundert wurden die Spitzenausbildungsstätten zu Musikhochschulen. Leider gibt es bis heute eine Diskrepanz zwischen Musikern (Praktikern, von denen schon Beethoven verlangte, sie sollten auch sonst gebildet sein, er selbst hatte auch Philosophie studiert), Musikpädagogen, die häufig genug nie selbst in einem Konzert aufgetreten sind und Musikwissenschaftlern („Schreibtischtäter“), die oft nicht singen, dirigieren und spielen sowie komponieren können. Eine Kluft, die unbedingt überwunden werden müsste!

### Die original griechischen Tonarten im Vergleich mit den "modernen" Tongeschlechtern

Bei den nachfolgenden Tonleitern wird zuerst die original-griechische Tonart vorgestellt - die (alten) Griechen dachten die Tonleitern primär abwärts -, sodann erfolgt der Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, das die gleiche Lage der Halbtonschritte aufweist, anschließend wird das namentlich gleiche "moderne" Tongeschlecht angeführt.

#### 1. dorisch im Vergleich

*griech. - dorisch*  
3. 4. 7. 8.



Aufwärts gelesen ergibt sich das "moderne" phrygisch mit den Halbtonschritten 1.-2. und 5.-6.

*Dur* 3. 4. 7. 8.



Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, dessen Halbtonschritte an gleicher Stelle liegen

*"modernes" dorisch*  
2. 3. 6. 7.



Vergleich mit dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht

#### 2. phrygisch im Vergleich

*griech. - phrygisch*  
2. 3. 6. 7.



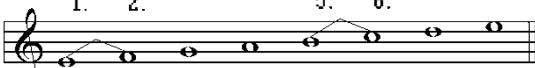
Aufwärts gelesen ergibt sich das "moderne" dorisch mit den Halbtonschritten 2.-3. und 6.-7. Man beachte: Sowohl abwärts als auch aufwärts gelesen, ergibt sich von d nach d die gleiche Lage der Halbtonschritte.

*"modernes" dorisch*  
2. 3. 6. 7.

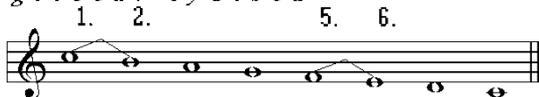


Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, dessen Halbtonschritte an gleicher Stelle liegen

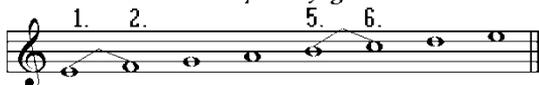
*"modernes" phrygisch*  
1. 2. 5. 6.



Vergleich mit dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht

**3. lydisch im Vergleich***griech. -lydisch*

Aufwärts gelesen ergibt sich das "moderne" Dur bzw. ionisch mit den Halbtonschritten 3.-4. und 7.-8.

*"modernes" phrygisch*

Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, dessen Halbtonschritte an gleicher Stelle liegen

*"modernes" lydisch*

Vergleich mit dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht

**4. mixolydisch im Vergleich***griech. mixolydisch*

Aufwärts gelesen ergibt sich das "moderne" lokrisch mit den Halbtonschritten 1.-2. und 4.-5., das allerdings keine Relevanz besitzt



Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, dessen Halbtonschritte an gleicher Stelle liegen

*"modernes" mixolydisch*

Vergleich mit dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht

**5. äolisch im Vergleich***griech. -äolisch*

Aufwärts gelesen ergibt sich das "moderne" äolisch mit den Halbtonschritten 2.-3. und 5.-6.



Vergleich mit dem "modernen" Tongeschlecht, dessen Halbtonschritte an gleicher Stelle liegen

*"modernes" äolisch bzw. natürliches Moll*

Vergleich mit dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht

Man beachte: Wenn die original griechische Tonart aufwärts gelesen wird, ergibt sich die gleiche Lage der Halbtonschritte wie bei dem gleichnamigen "modernen" Tongeschlecht, nämlich 2.-3. und 5.-6.

Hingegen wurde sie im 20. Jahrhundert teilweise noch vergrößert, da dieses Zeitalter ja bekanntlich das Zeitalter der Spezialisierung ist.

Der Größte unter den musikalischen Kirchenfürsten dürfte wohl Papst Gregor der Große gewesen sein (ab 590 auf dem Päpstlichen Stuhl), dem ich unter dem Titel „Der Choral Gregors des Großen“ einen „Beitrag zur Didaktik des Gregorianischen Chorals“ gewidmet habe. Gregor war sehr musikalisch und musikinteressiert, gründete Gesangsschulen und sorgte dafür, dass im Rahmen der Missionierung und Gründung von Kloster- und Domschulen – aus denen die ersten Gymnasien und Universitäten hervorgingen – ein qualifizierter Musikunterricht gegeben wurde.

Eine dieser berühmten Sängerschulen war St. Gallen, dort war zum Beispiel Notker Balbulus († 912) nicht nur Sequenzdichter und Gesangslehrer, sondern auch Lehrer im Instrumentalspiel, was besonders fortschrittlich war. Später verfasste hier Notker Labeo († 1022) das wahrscheinlich älteste Musiklehrbuch.

Als erster Musikerzieher im heutigen Sinne gilt hingegen Guido von Arezzo († 1050). Er lehrte Praxis und Wissenschaft in idealer Ergänzung zueinander. Dazu gehörte u. a. Notenschrift, Gesang, Solmisation (bis heute wird auf dieser Grundlage Solfège unterrichtet mit Hilfe der Tonsilben *do re mi fa ...*). Die „Guidonische Hand“ war eine hervorragende Treffsingtstütze. Ihm wird übrigens die erste Notensilbe zugeschrieben. Er war Musiklehrer an der Kathedrale von Arezzo und er systematisierte bereits den Stoff. Sein pädagogisches Genie weckte auch schon das schöpferische Selbstun.

Bei meinen Überlegungen zur Musikerziehung – ausgehend von musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Traktaten und natürlich meinen eigenen Erfahrungen und Ansichten - wollte ich von vorne herein die Erziehung in sakraler Musik bevorzugt behandeln. So fand ich in dem Traktat „De musica“ von Johannes de Grocheo (um 1300) bereits eine Einteilung der verschiedenen Erscheinungsformen von Musik. Darin erklärt er beispielsweise, dass die „Estampie“ (ein Tanz, der von der geistlichen Sequenz abgeleitet wurde) die Kinder vor schlechten Gedanken und die „ductia“ (ein Gesang) vor Eitelkeit und Leidenschaften bewahre. Sein *Cantus versualis* soll sogar den Nichtstuern zu Freude an der Arbeit verhelfen. Es gab im 14./15. Jahrhundert Orden, die mehr die musiktheoretische Seite behandelten, andere die praktische und wieder andere versuchten beide zu kombinieren. In der Reformation muss hier auch Luther genannt werden als Erneuerer der Musikerziehung im volkerzieherischen Sinne. Meistens waren die Musiklehrer die Vertreter der Rektoren und Lateinlehrer der Schulen, so noch Bach, der gleichzeitig Kantor der Thomaskirche in Leipzig war. Wobei ab dem Humanismus auch die profane Musik in etwa gleichberechtigt behandelt wurde. Luther sagte: „Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an.“ In den Internaten war meistens eine tägliche Singstunde verpflichtend. Im Straßburger Lehrplan wurde in den beiden unteren Klassen Intervalltreffen und Choralsingen geübt, in den beiden nächsten Klassen Notenlesen und Rhythmik usf. Fünf Musikstunden pro Woche war die Regel, und niemand durfte die Übungen versäumen.

Die Vorherrschaft der kirchlichen Erziehungsarbeit tritt im 17. Jahrhundert allmählich zurück, mit Sicherheit auch unter dem Einfluss des 30-jährigen Krieges und ebenso unter dem Einfluss einer sich anbahnenden wissenschaftlichen Pädago-

gik (zum Beispiel Comenius, †1670). Der Gesangsunterricht wurde in dieser Zeit reduziert, dafür gab es Unterricht im Instrumentalspiel. Im 19. Jahrhundert kam es zu einer Neubesinnung auf dem Gebiete der Musikerziehung. Dabei spielten die Ideen von Rousseau, Herder, Goethe und vor allem auch Pestalozzi eine große Rolle. Erstmals wurde die Musikerziehung nun auch auf psychologische Grundlagen gestellt. Seit 1825 gibt es neben dem Gesangsunterricht (heute: Musikunterricht) kostenlosen Instrumentalunterricht an den bayerischen Gymnasien.

Erst Anfang des 20. Jahrhunderts wird der Musikstudienrat für die Höheren Schulen eingeführt und Musikpädagogik als Wissenschaft setzt sich erst langsam ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch. Zu Beginn dieses ereignisreichen Jahrhunderts war es H. Kretschmar, der eine Einführung in die Kunstmusik und die Erweiterung der musiktheoretischen und musikgeschichtlichen Kenntnisse angestrebt hat. Die „Didaktik und Methodik“ des damals noch „Schulgesangsunterricht“ genannten Musikunterrichts von G. Rolle handelt im Anschluss an die allgemeine didaktische Stoff-Gliederung und Terminologie die Gegenstände nach Geschichte, Aufgaben, Zielen, Lehrverfahren, Lehrgang, Lehrmittel und Lehrer ab und ordnet den Unterrichtsgegenstand in das Gesamt der Bildung ein. G. Schünemann unterschied schon 1927 eine experimentelle und eine erkenntnistheoretische Musikpädagogik, die „zu einer Grundlegung der musikalischen Anlagen und Eigenschaften, der Aufnahme, Wiedergabe und Hervorbringung musikalischer Zusammenhänge gelangen“ wolle und eine, die „die musikalischen Äußerungen zu verstehen, sie sinnvoll aufzufassen und höheren Kategorien einzuordnen“ versuche. E. Preußner sieht 1929 die Psychologie als die Wissenschaft, der die Musikpädagogik die meisten Antriebe zu verdanken habe. Und L. Kestenberg, ein Klavierschüler Busonis, forderte die „Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“, er war durchdrungen von der ethischen und humanen Bedeutung der Musik.

Kurz möchte ich nun zwei bekannte Musikerziehungsmethoden gegenüberstellen, die von Orff und die von Kodály. Die meisten Stücke im Orff-Schulwerk sind in Dur, sogar in C-Dur. Das ist ihr Nachteil, da sie zu wenig in modales und in freitonales Hören einführt. Auch setzt er die Kinderstimme zu tief an. Außerdem stellt sich die Frage, wo die Rhythmiker bleiben, die einst Orff in der Schule genossen haben. P. Benary äußert sich in seinem Buch „Rhythmik und Metrik“ über Orff folgendermaßen: Orff führe nicht zu rhythmisch-metrischer Erfahrung. Im Gegensatz dazu steht die Kodály-Methode (Freund und Lehrer Béla Bartóks). Er verwendet von Anfang an die Modi (Kirchentonarten), um das Hören in allen Tongeschlechtern zu erlernen. Seine Chorschule ist eine allgemeine musikalische Bildung und kann für Solfège, Kontrapunkt, Harmonie- und Rhythmusübungen, ja für Kompositionsunterricht in gleicher Weise verwendet werden. Es stimmt allerdings auch, dass Orff und Kodály die Reflexion über Musik nicht genügend berücksichtigen. Aber in Ungarn gibt es eine durchdachte und systematische Musikerziehung (siehe zum Beispiel Frigyes Sandor, Musikerziehung in Ungarn). Ausgehend von der Forderung in den neuen Lehrplänen, das europäische und internationale Liedgut zu pflegen, können wir auch bei uns genügend Beispiele für modale Lieder finden. „What shall we do with the drunken sailor“ steht in dorisch, „Katjuscha“ in äolisch,

„Arirang“ (koreanisch) und „Kirschblüte“ (japanisch) stehen in pentatonischen Tonarten usw.

Nicht glücklich ist allerdings, wenn in neuen Liederbüchern von zehn Liedern etwa sieben bis acht in Englisch sind, vielleicht ein bis zwei in Deutsch. Wie wäre es mit italienischen, spanischen, französischen, natürlich lateinischen, aber auch griechischen und russischen usw. Liedern? Selbstverständlich ist es sinnvoll, Jazz durchzunehmen. Aber es stimmt heute schon bedenklich, wenn fast immer das Amerikanische im Vordergrund steht, ebenso die Kultur der Schwarzen. Sie ist gewiss hochinteressant. Wir haben aber eine in der Weltgeschichte und Kulturgeschichte nie da gewesene und grandiose Entwicklung der Kunst und Kultur in Europa. Um diese sollten wir uns zuerst kümmern, sie verstehen, pflegen und weiter entwickeln. Ungut ist immer, das Eigene zu unter- und auch zu überschätzen. Bei dieser Haltung wird man das Fremde ebenfalls unter- oder überschätzen. Das führt zu Fehlentwicklungen wie beispielsweise zum Nationalsozialismus oder auch Amerikanismus beziehungsweise Sowjetismus.

*Einige Überlegungen zur Musikerziehung  
in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*

Ohne Zweifel besteht heute ein Defizit an Erziehung. Unsere Schulen vermitteln in erster Linie Wissen, um in eine leistungsorientierte Gesellschaft einzuführen. Leistungsforderung darf aber nicht einziger Maßstab der Schule sein. Langsam ist ein gewisser Richtungswechsel zu erkennen. Musikerziehung kann hier tätig werden, um dem Menschen eine konstruktive Lebensorientierung zu ermöglichen. Den Musikunterricht wissenschaftlich auszurichten, ist inzwischen eine Selbstverständlichkeit geworden, denn anders kann man die musikalische Umwelt nicht kritisch beurteilen. Gerade auch an einer weltanschaulich christlichen Schule ist die Erziehung zu nonverbaler Artikulationsfähigkeit, zu konstruktiver Lust, zur Selbstverwirklichung in musisch-therapeutischer Sicht und zum Suchen nach dem Lebensinn sehr wichtig. Die Orientierung am Kunstwerk darf dabei aber nicht verloren gehen. Eine große Gefahr der heutigen Zeit ist es, alles zu nivellieren, d.h. unterschiedliche Qualität gibt es nicht, darf es nicht geben. Alles sei gleich, alles soll wertfrei vermittelt werden. Aber genau der Lehrer, der selbst Werte hat bzw. anerkennt, kann sie wiederum vermitteln, das ist in religiöser Sicht ähnlich wie in künstlerischen Dingen.

In der gegenwärtigen Diskussion wird die Forderung nach dem Wesentlichen gestellt. Das fordert M. Alt schon 1968 in seiner „Didaktik der Musik“. „Statt komplexer Stoffhuberei sei ein griffiges Koordinatensystem musikologischer, geschichtlicher, kulturräumlicher und gesellschaftlicher Art zu entwickeln, mit dem man des musikalischen Pluralismus tagtäglich Herr zu werden vermag.“ Seine Funktionsfelder sind Reproduktion, Theorie, Interpretation, Musikerleben und Musikverstehen. Er empfiehlt als Methoden insbesondere die phänomenologische Formanalyse und Energetik und die historischen Methoden wie die musikgeschichtliche, biographische, genetische, kulturgeschichtliche, stilkundliche und geisteswissenschaftliche.

Wobei er keineswegs vergisst, den ästhetischen Sinngehalt jeder Schüleräußerung zu erkennen und zielsicher in das Unterrichtsgespräch einzubauen. Empirische Untersuchungen zu Schüleräußerungen seien unabdingbar.

B. Binkowsky führt in seinem Eröffnungsvortrag der Bundesschulmusikwoche in München 1974 schon damals aus, dass die musikalischen Mittel immer primitiver geworden seien, dadurch würden die musikalisch Ungebildeten angesprochen und in eine gewünschte Richtung manipuliert. Dabei handle es sich um einen Prozess der Entpersönlichung und Vermassung durch Musik, der nicht nur eine individuelle, sondern auch eine politische Gefahr darstelle. „Sie kann die Kräfte der sinnlichen Wahrnehmung, der affektiven Aufnahmebereitschaft und der rationalen Durchdringung entwickeln und dadurch der Entfaltung der Persönlichkeit dienen.“ Der Musikunterricht solle also nicht auf ein hohes Leistungsniveau verzichten, nur so könne das Individuum zu anspruchsvoller Musik finden.

Natürlich geht es in der Musikpädagogik ohne Theorienbildung nicht. Aber man sollte sich da an die Ratschläge K. Poppers halten, der die Theorienbildung aus der Praxis heraus verlangt.

In „Zum gegenwärtigen Stand der Musikdidaktik“ bemerkt G. Weiß: „Erweiterung des musikalischen Materials ... auf Klang und Geräusch .... Einbeziehung der Populärmusik und der außereuropäischen Musik [eine Bemerkung dazu: Ich kannte den Verfasser sehr gut und wusste, dass er nicht meinte, man solle Trivialmusik als gleichwertig neben die klassische Musik stellen, sondern, dass man sich auf diesem Gebiet auskennen solle.] ... die Fragen des Elementaren neu zu überdenken.“ Er warnt gleichzeitig vor der Gefahr, „auf der Grundlage freier akustischer Materialien in musikalischen Unverbindlichkeiten zu landen.“

Musikpädagogik ohne Hilfswissenschaften ist heute nicht mehr denkbar. Die meisten Anregungen bekam sie von der Pädagogik, sehr viele von der Psychologie, einige auch von der Soziologie, während die Musikwissenschaft mit all ihren Disziplinen zu eng mit ihr verknüpft ist, als dass man von Hilfswissenschaft sprechen könnte (Musikgeschichte, Musikästhetik, Musikpsychologie, Musiksoziologie, Musikethnologie, Akustik usw.). Selbstverständlich ist, dass sie die Teilbereiche der Musik selbst vermitteln muss, wie Melodielehre, Hörerziehung, Harmonielehre, Formenlehre und Formengeschichte, Kontrapunkt, Stimmbildung usw. Jeder wird leicht einsehen, dass dafür ca. sechs Stunden pro Woche nötig wären und nicht nur ein bis zwei Unterrichtsstunden. Man denke nur an das sehr wichtige Gebiet der Werkbetrachtung.

Nehmen wir aus der Hilfswissenschaft Pädagogik als Beispiel das Teilgebiet „Motivation“. Daraus stammt das wohl bekannteste Modell der Lern- und Leistungsmotivation von Atkinson, nämlich das Risikowahlmodell. Dieses besagt, wenn die früheren Erfahrungen eines Schülers in Bezug auf seine Leistung schlecht waren, so wird er wieder Angst vor einer ähnlichen Aufgabenstellung haben, das Umgekehrte gilt ebenso.

Wir müssen jetzt seine Forschungsergebnisse auf die Musikpädagogik anwenden und damit erreichen, dass unsere Schüler für neue Hör- und Erlebniserfahrungen motiviert werden können. Für G. Reinhard gilt es als erwiesen, dass „Schüler, die im musikalischen Bereich weniger stark erfolgsmotiviert sind, einen sehr engen

emotionalen Bezug zum Schlager aufweisen ... Schüler, die im musikalischen Bereich erfolgsmotivierter sind, weisen auch im schulischen Bereich ein hohes Maß an Erfolgsmotivation auf.“

Wir Musikerzieher müssen ebenso mit dem Lehrplan beziehungsweise mit dem Curriculum umgehen können, folglich sollten wir auch entsprechende Forschungsergebnisse lesen, beispielsweise die „Aspekte einer kritischen Musikcurriculumforschung“ von Otto Schumann. Immer wieder werden wir auf die Originalliteratur aus der allgemeinen Pädagogik zurückgreifen müssen, zum Beispiel auf die „Theorien und Modelle der Didaktik“ von H. Blankerts und auch auf die spezifische Anwendung in der Musik, wie „Musikunterricht in der Sekundarstufe II“ von H. Tschache, „Überlegungen zu Lernzielorientierung des Musikunterrichts“ von H. Bergmeier (wenn man auch in neuester Zeit von der Lernzielorientierung wieder abrückt) oder „Beispiele für Unterrichtsplanung“ mit guten Modellen von K. Füller.

Um folgende Fragen kommt man bei der Unterrichtsplanung nicht umhin: Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Lehrplan (Schwerpunkte, Erweiterungen, Kürzungen ...), Zielsetzung des Unterrichts beziehungsweise des Modells, dem Lerninhalt, mit der pädagogischen und organisatorischen Situation, mit den Lernerfahrungen beziehungsweise Lernvoraussetzungen der Schüler und den Medien für die Unterrichtsdurchführung. Das war nur eine kleine Auswahl.

Bei all diesen Überlegungen darf nie die Rolle des Lehrers vergessen werden. R. Wagner sagt dazu: Die Schüler „wollen sich mit dem Lehrer identifizieren können ... auf keiner Jahrgangsstufe kann auf den vorsingenden, vorspielenden und interpretierenden Lehrer verzichtet werden ... Durch Interpretation des Werks verändert er das Bewusstsein seiner Schüler und bewirkt ein neues, verändertes Erleben der akustischen und inhaltlichen Umwelt.“

Ich persönlich halte die modernen empirischen Methoden wie schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung, Experiment für brauchbar, um neue Ergebnisse und Erkenntnisse zu gewinnen. Deswegen im Folgenden ein paar Forschungsergebnisse von namhaften Autoren auf diesem Gebiet.

„Brömse [Er war Sudetendeutscher und Mitglied in unserer Akademie, d. V.] und Kötter beobachteten bei ihren Schülern, dass sie nicht nur bei neuartiger elektronischer Musik, sondern auch bei ihnen sattsam bekannter Popmusik eindimensional urteilten, während sie durch klassische Musik zu ausgesprochen differenzierten Urteilen provoziert wurden.“ (Hier zitiert aus E. Jost, Der Einfluss des Vertrautheitsgrades auf die Beurteilung von Musik.) H. de la Motte-Haber kommt zum gleichen Urteil: „Dabei zeigte sich, dass sich das Urteil über wenig vertraute Musik durch Lernprozesse änderte.“ H.G. Bastian kam zu folgendem Resultat: „Die Ergebnisse aus den Versuchen zum Einfluss von Lernprozessen lauten: Die Effektivität des Unterrichts war am Gymnasium am größten. Der Musikunterricht führte zu positiveren Urteilen.“ In einer Untersuchung von H. C. Schmidt ergibt sich: „Insgesamt nahmen die positiven Urteile über die Musikbeispiele mit zusätzlicher Information zu.“ P. Faltin plädiert für die Kombination zweier Methoden: „Was als Verstehen von Musik bezeichnet wird, kann im Prinzip auf folgende zwei entgegengesetzte Arten

gefördert werden: durch rational-analytische Erklärung ... durch unmittelbaren Umgang mit dem tönenden Phänomen.“

K. Hörmann hat mit seinem Buch „Studie zur Motivation im Musikunterricht“ hervorragende Ergebnisse erzielt. Er widmet sich insbesondere dem Wahrnehmungsvorgang, der Emotionalität beim verstehenden Musikhören, der Musikauswahl; er entwarf einen wirklich anwendbaren Höranalysebogen und wandte sich der Analyse intuitiver Musikreaktion zu. Hier ein Zitat, wobei es ihm vor allem um die Einbeziehung des Körperlichen in das Musikverstehen geht. „Motorik, Emotion und Motivation stehen in engem Zusammenhang.“

In die gleiche Richtung geht E. Jacques-Dalcroze, wenn er unterstreicht, dass „das kognitive Begreifen des musikalischen Klanges durch dessen körperlich-bewegungsmäßiges Ergreifen vorbereitet wird.“ R. Meißner weist in „Zur Variabilität musikalischer Urteile“ nach, „wie sich spontane musikalische Urteile in Abhängigkeit vom Grad der musikalischen Komplexität verändern ... Ein gewichtiger Faktor ist die Vorbildung.“

Ab 1980 werden die Untersuchungen zahlreicher. Eine der bedeutendsten stammt von H. G. Bastian, „Neue Musik im Schülerurteil“ (mit Neuer Musik ist die Avantgarde gemeint, nicht modische Popmusik). Er beschäftigt sich empirisch mit Einstellungen und deren Änderungen, auch der Änderung des Rezeptionsverhaltens. Beim Vergleich verschiedener Schultypen kommt er zu dem Ergebnis, dass der Gymnasiast „frühzeitiger als in den Vergleichsklassen ... Fragen des musikalischen Materials, der Organisation und der Form diskutieren könne.“ Und er stellt fest, dass es nicht das Urteil des 11-Jährigen über die Neue Musik gibt. Als Fazit seiner Untersuchungen gibt Bastian an: „Die Veränderbarkeit von Einstellungen und Urteilen gegenüber Musik aber kann den Schülern am nachhaltigsten an ihrem eigenen Urteilsverhalten verdeutlicht werden durch Vergleich vor- und nachunterrichtlicher Urteilsweisen.“

Diese Erfahrung habe ich persönlich auch gemacht. Ich muss noch hinzufügen, dass es einen interessanten Vergleich der Beurteilung in ein und derselben Klasse in der neunten und später elften Jahrgangsstufe gibt. Prinzipiell wurde in allen Arbeiten festgestellt, dass das Musikhören und die Beurteilung von Musik vom Bildungsgrad abhängen. So fällt K. E. Behne in „Der musikalisch Andersdenkende“ auf, dass Studenten und Erwachsene mit Abitur glauben, „dass es ohne Regeln in der Musik nicht gehe, dass man etwas von ihr verstehen müsse, um sie richtig zu hören und dass man über wichtige Komponisten Bescheid wissen müsse.“ Von W. Breckhoff wird Methodenvielfalt verlangt, und er schreibt sinngemäß, dass das Begreifen und Verstehen musikalischer Zusammenhänge zu einer kreativen Kombination von Methoden geführt habe, die schülernah und motivierend, vielfältig in den Aktivitätsformen, handlungsorientiert und kommunikationsfördernd sind. Und C. Richter meint in „Methodische Ansätze der Höranalyse“, dass „... konzentriertes Hören auf Details, auf den Gestaltzusammenhang oder auf den musikalischen Sinn ... Hören als Verstehen und Mitdenken eines kompositorischen Problems und seiner Lösung ...“ sehr wichtig seien.

In meiner Arbeit „Die Veränderung der Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht durch Werkanalyse“ – einer Arbeit, die versucht hat, Musik, Musikwis-

senschaft und Musikpädagogik zu vereinen und das mit historischen, systematischen und empirischen Methoden – habe ich mit einem Erhebungsbogen (siehe Anhang) die Schüler/Innen vor der Unterrichtung des Klavierstücks „Wichtige Begebenheit“ von Schumann (siehe Notenbeispiel) befragt; Versuchs- und Kontrollgruppen wurden gebildet. Die Vorkenntnisse wurden ermittelt, die Instruktions- und Reflexionsziele formuliert sowie die Medien für die Unterrichtsdurchführung festgelegt. Der Curriculare Lehrplan wurde als Grundlage genommen. Sodann wurde der Unterricht durchgeführt. Im Mittelpunkt standen dabei Hören und Erklären des Musikstücks (natürlich auch unter Mitwirkung der Schüler/Innen). Ein Arbeitsblatt wurde zur Verfügung gestellt, dieses wurde gemeinsam ausgefüllt (siehe Anhang: das bereits ausgefüllte Arbeitsblatt).

Wichtige Information: Die Kontrollgruppe bekam nur das Stück vorgespielt und anschließend wurde der Fragebogen B bearbeitet. Die Auswertung und der Vergleich der Gruppen erfolgte anhand der neuesten sozialwissenschaftlichen Methoden (darunter SPSS [Statistical Package for the Social Sciences]). In der Arbeit konnte wissenschaftlich bewiesen werden, dass durch Unterricht (Hören und Analyse) der kognitiv-rationale und auch der affektiv-emotionale Zugang zur Musik verbessert werden konnte und ebenso der Musikunterricht besser beurteilt wird.

Gestatten Sie, das ich gegen Schluss dieser kleinen Studie einige Punkte erwähne, die meines Erachtens zu den Schwerpunkten (außer denjenigen, die bereits genannt wurden) eines guten Musikunterrichts gehören sollten:

- Schulung der Wahrnehmung und Rezeption, soweit aus zeitlichen Gründen durchführbar, fächerübergreifend; Interpretationsvergleiche; das Verhältnis von Notation und Klang; das Spannungsverhältnis von Komposition und Improvisation;
- Sprachvertonung (reichhaltige Literatur ist vorhanden, zum Beispiel „Musik und Sprache“ von T. Georgiades);
- Synästhesie (steckt in den Kinderschuhen, vor Scharlatanerie wird gewarnt; 90 % der instrumentalen Kunstmusik ist absolut, siehe C. Dahlhaus, Die Idee der absoluten Musik);
- Kreativität (siehe dazu S. Vollmer; Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik; mein Studienkollege D. Palos beschäftigte sich längere Zeit mit dem Zusammenhang von Assoziation und Kreativität, wobei Assoziation noch vieler Forschungen bedarf);
- Stile und Gattungen der Musik;
- Außereuropäische Musik;
- Filmmusik (ich selbst habe bei mehreren Filmen mitgearbeitet);
- Musik als Wirtschaftsfaktor (man denke an Opernbesuche; das Festspielhaus in Bayreuth ist zehn Jahre im Voraus ausverkauft, die Bayerische Staatsoper – mit der größten Bühne der Welt – ganzjährig zu ca. 98 % belegt, man denke an das künstlerische, technische und kaufmännische Personal, an die Plakate, die Busfahrten dorthin, den Besuch der Gaststätten im Anschluss usw., aber auch an die Tonträger, Rundfunk, Fernsehen, Konzerte, Noten, Instrumente usw.).

Auch die Gehirnforschung liefert wichtige Beiträge zur Musikerziehung. Bereits in einer frühen Veröffentlichung eines gewissen Blakeslee wurde darauf hingewiesen, dass bei Unfällen (Quetschungen der rechten Gehirnhälfte oder des linken Armes) Pianisten die besten Rekonvaleszenten seien. Die neuesten Forschungen bestätigen das und gehen weit darüber hinaus (siehe Springer/Deutsch, Linkes Rechtes Gehirn oder Manfred Spitzer, Digitale Demenz).

Auch ohne Grundkenntnisse mit Computerprogrammen geht im modernen Musikunterricht nichts mehr.

Wesentlich für einen Pädagogen und für einen gelungenen Unterricht scheint mir zu sein, dass der Humor nicht zu kurz kommt, ebenso die Freude beziehungsweise Lust (des Lehrers und Schülers). Manchmal kann man dabei von Fachfremden oder von Outsidern etwas lernen. Deshalb möchte ich nun ein paar Gedanken aus „Die Lust, sich musikalisch auszudrücken“ von F. Klausmeier vermitteln: „...nimmt die Technik dem Menschen die Aufgabe ab, Musik selbst zu produzieren. Damit nimmt sie ihm aber auch die Lust... Musik ist nun einmal der intensivste emotionale Ausdruck, den sich die Menschen in ihrer Kultur geschaffen haben... Singen, Spielen und aktives Musikhören sind intensiver emotionaler Ausdruck der Person und können nicht durch den Konsum von Backgroundmusik ersetzt werden ... Jedes Musizieren ist ein Ausdruck sozialer Kommunikation. Der sozial Isolierte hört Lautsprechermusik...“ Sinngemäß führt er weiter aus, dass eine weit verbreitete Einstellung Lernen (Üben) mit Arbeit verbinde. Dabei handle es sich um ein Vorurteil, das auch von Instrumentalpädagogen verbreitet wird. Demgegenüber wurde in seiner Arbeit das Spielmoment dargestellt, das in allem musikalischen Ausdruck dominieren kann und dann lustvoll werde.

Ein anderer, der auf Grund eigener Probleme (ähnlich wie S. Kneipp) zu ungewöhnlichen Lösungen kam, war ein gewisser F. M. Alexander. Von seinen sechs Schriften ist bisher nur „Der Gebrauch des Selbst“ (1993) auf Deutsch erschienen (Original „The use of the self“). Musiker haben bald erkannt, dass diese so genannte Alexandertechnik für sie sehr passend ist (auch für Sänger). Erst 1997 kam in englischer Sprache und 2002 in deutscher von Pedro de Alcantara aber „Alexander-Technik für Musiker“ heraus. Daraus zum Abschluss ein paar Sätze:

„Die Ursache vieler gesundheitlicher und psychischer Probleme lag für ihn nicht in den äußeren Umständen begründet, sondern darin, wie wir mit uns selbst umgehen ... Er sah, dass das Problem nicht in der Stimulation von außen lag, sondern in unserer Reaktion darauf ... in unserer (Über-) Anstrengung als Reaktion auf stimulierende Einflüsse. Diese Überaktivität nannte er „schlechten Selbstgebrauch“ („misuse of the self“), ihre Ursache sah er eben nicht in der Bauweise unseres Körpers, sondern in der „Zielfixiertheit“ („end-gaining“).“

Zielfixiertheit verursache schlechten Selbstgebrauch. Eine seiner Antworten auf ähnlich gelagerte Probleme ist das „Innehalten“ („inhibition“). Jeder Teil (des Körpers) reflektiere das Ganze. Das Selbst sei nicht als Kombination aus Körper und Geist, sondern als ein Ganzes zu begreifen, das stets ganzheitlich agieren muss. Im Sprechakt seien Aussprache und Wortwahl unauflöslich mit der Stimmfarbe und Resonanz der Stimme verbunden, diese wiederum mit dem Gebrauch der Arme und umgekehrt. Der Gebrauch der Arme hat Einfluss auf den Gebrauch des Nackens,

der Schultern und des Rückens. Im Kapitel „Intelligenz und Haltung“ erfahren wir, dass die Wahrnehmungsfähigkeit im Verbund mit dem Handeln die Quellen der Intelligenz seien.

Vor einiger Zeit hörte ich von dem spanischen Dirigenten und Komponisten, Christobal Halfter, dass er das deutsche Wort „Unterhaltung“ analysiert und dabei bemerkt habe, dass hier etwas ‚unter der Haltung‘ sei (gemeint war Unterhaltungsmusik).

Dabei erinnerte ich mich, dass im Spanischen das Wort „sincero“ aufrecht und auch aufrichtig heißt. Nicht zuletzt bedeutet Erziehung und natürlich auch Musikerziehung, ein gutes Beispiel zu geben an guter äußerer Haltung und an innerer Aufrichtigkeit und gleichzeitig zu beidem hin zu erziehen.

### *Literaturauswahl der verwendeten und empfohlenen Bücher*

(nur Musikpädagogik; keine Biographien, Musiklexika, Musikgeschichten, Musikbücher, Pädagogik, Psychologie oder Musikwissenschaft; von sehr geringen Ausnahmen abgesehen)

- Abel-Struth, S.                    Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, Mainz 1970
- Abraham, L. U.                    Die Schwierigkeit, musikpädagogisch auf dem laufenden zu bleiben, Mainz 1973
- Adorno, T. W.                    Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt am Main 1968
- Alcantara, Pedro de              Alexander-Technik für Musiker, Kassel 2002
- Alt, M.                              Didaktik der Musik, Düsseldorf 1968
- Antholz H. /Gundlach, W.        Musikpädagogik heute, Düsseldorf 1975
- Bastian, H. G.                    Kinder optimal fördern – mit Musik, Mainz 2003
- Bastian, H. G.                    Musik und Humanität, Frankfurt am Main 2001
- Bastian, H. G.                    Neue Musik im Schülerurteil, Mainz 1980
- Bastian, H. G.                    Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz 1983
- Behne, E.                         Gehört, Gedacht, Gesehen, Regensburg 1994
- Behne, E.                         Motivationsforschung in der Musikpädagogik, Mainz 1979
- Benary, P.                         Rhythmik und Metrik, Köln 1967
- Bentley, A.                        Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Messbarkeit, Frankfurt am Main 1983
- Beutel, P.                         SPSS (Statistik-Programm-System für die Sozialwissenschaften), Stuttgart 1983
- Blakeslee T. R.                    The Right Brain, New York 1980
- Bresgen, C.                        Musik-Erziehung?, Wilhelmshaven, Locarno, Amsterdam 1975
- Brömse, P./ Kötter, E.            Zur Musikrezeption Jugendlicher, Mainz 1971
- Brüning, S.                        Musik verstehen durch Mathematik, Essen 2003
- Dahlhaus, C.                      Musikästhetik, Köln 1967
- Der Computer im Musikunterricht (Handreichung des ISP), Donauwörth 1992
- Kraus / Rinderer (Hg.)            Ein Weg zur Musik, Innsbruck 1982
- Ehrenfort, K. H.                  Verstehen und Auslegen, Frankfurt am Main 1971
- Fanselau, R.                        Musik und Bedeutung, Frankfurt am Main 1984
- Feldenkrais, M.                  Bewusstheit durch Bewegung, Frankfurt am Main 1978
- Füller, K. u.a.                    Modellorientierter Musikunterricht, München 1978
- Füller, K.                         Musik, Kompendium Didaktik, München 1977
- Füller, K.                         Standardisierte Musiktests, Frankfurt am Main 1974
- Georgiades, Thr.                  Musik und Sprache, Göttingen, Heidelberg 1954

- Gräf, D. Der Choral Gregors des Großen, Ein Beitrag zur Didaktik des Gregorianischen Chorals, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, Wien 1994
- Gräf, D. Die Veränderbarkeit der Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht durch Werkanalyse, Frankfurt am Main, Bern, New York 1985
- Gruhn, W. Geschichte der Musikerziehung, Olms, Hildesheim 2003
- Gundlach, W. Praxis des Musikunterrichts, Mainz 1977  
Handreichungen für den Musikunterricht in der Kollegstufe des Gymnasiums, München, Donauwörth 1978
- Hopf, H. / Valentin E. u.a. Neues Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1975
- Hörmann, K. Studie zur Motivation im Musikunterricht, Regensburg 1977
- Keil, S. Werkbetrachtung im Musikunterricht, Hamburg 1972
- Klausmeier, F. Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek 1978
- Klüppelholz, W. (Hg.) Musikpsychologische Forschung: Musikalische Teilkulturen, Laaber 1983
- Koch, P. Blattlesen in der Schule, Wien 1972
- Kraus, E. (Hg.) Musik und Individuum, Mainz 1974
- Linke, N. Philosophie der Musikerziehung, Regensburg 1976
- Lugert, W. D. Klassische Musik als didaktisches Problem, Mainz 1983
- Meißner, R. Zur Variabilität musikalischer Urteile, Hamburg 1979
- Meyer-Denkman, G. Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht, Wien 1972
- Motte-Haber, H. de la Musikpsychologie, Köln 1972  
Musik in der Unterrichtspraxis (ISP), Regensburg 1994  
Neues Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 1994 (sehr empfehlenswert!)
- Nie, N. H. u.a. SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), New York u.a. 1975
- Racz, G. (Hg.) Musik, Neue Medien, Bildung, Regensburg 2001
- Rauhe / Reinecke / Ribke Hören und Verstehen, Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975
- Rauhe, H. Musikerziehung durch Jazz, Wolfenbüttel 1962
- Reinhard, G. Leistungsmotivation im musikalischen Bereich, Hamburg 1981
- Riemer, O. Einführung in die Geschichte der Musikerziehung, Wilhelmshaven u.a. 1983
- Richter, C. Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik, Frankfurt am Main 1978
- Roscher, W. (Hg.) Integrative Musikpädagogik (Polyästhetische Erziehung); Teil 1: Theorie und Rezeption (Beispiele gesamt-künstlerischer Interpretation); Teil 2: Praxis und Produktion (Beispiele gesamt-künstlerischer Improvisation)  
[Sudetendeutscher]
- Scheufele Osenberg, M. Atemschulung für seelisches und körperliches Gleichgewicht, Düsseldorf, Wien 1994 (sehr empfehlenswert für Musiker!)
- Schmidt, H.-C. Jugend und Neue Musik, Köln 1976
- Schmidt-Brunner, (Hg.) Methoden des Musikunterrichts, Mainz 1982
- Spitzer, M. Digitale Demenz, München 2012
- Springer, S. P. / Deutsch, G. Linkes Rechtes Gehirn, Heidelberg, Berlin 1995
- Tschache, H. Musikunterricht in der Sekundarstufe II, Wolfenbüttel 1976
- Vogelsänger, S. Musik als Unterrichtsgegenstand, Mainz 1970
- Vollmer, S. Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik, Mainz 1980
- Wagner, R. Musik auf der Primar- und Sekundarstufe I, München 1975

Wagner, R. Musikerziehung, Einführung – Didaktik – Unterrichtsskizzen, Do-  
 nauwörth 1982  
 Wiechell, D. Musikalisches Verhalten Jugendlicher, Frankfurt am Main 1977  
 Wilson, F. R. Die Hand – Geniestreich der Evolution, Stuttgart 2000

Erhebungsbogen A

Kennwort:(Merken!) ..... m / w Alter:.....  
 Kennziffer:(Merken!) .....

---

**Fragen** **Antworten**

---

1. Welche Noten gibst Du folgenden Musikarten? (Ankreuzen!)

Rock/Pop	1	2	3	4	5	6
Schlager	1	2	3	4	5	6
Jazz	1	2	3	4	5	6
Klassik	1	2	3	4	5	6
Folklore/Volksmusik	1	2	3	4	5	6
Opern/Operetten	1	2	3	4	5	6
Sonstiges .....	1	2	3	4	5	6

- 
2. a) Hörst Du diese Musikarten bewußt an?
- b) Hörst Du sie als Begleitung einer Tätigkeit?
- c) Unterschiedlich?

---

3. Gehst Du in Musikveranstaltungen? oft  selten  nie   
 Wenn ja, in welche? .....

---

4. Singst Du gerne? oft  selten  nie   
 Begründe Deine Antwort! .....

Wenn ja, alleine  Gruppe  unterschiedlich   
 beim Hören von Musik

---

5. Hältst Du Musikunterricht für wichtig? ja  u.U.  nein   
 Begründe Deine Antwort! .....

---

6. Hattest Du bisher musikalisch Erfolg? ja  mittel  nein

---

### Wichtige Begebenheit

6. M. M.  $\text{♩} = 138$

1 2 3 4

5 6 7 8 9

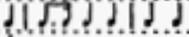
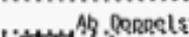
10 11 12 13 14

15 16 17 18 19

20 21 22 23 24

*p* *mf* *ff*

Das Klavierstück "Wichtige Begebenheit"aus den "Kinderszenen" von Robert Schumann (1810 - 1856)Stil: Romantik (= 19. Jahrhundert).

Tonart: ..A-Dur..... Tempo: ..Schnell..... Dynamik: ..Laut.....  
Satzart: ..Homophon..in 2..Teil..(ab..Doppelstrich)..auch..Polkaphon.....  
Melodik: ..Stufenweise..fallend..von der Oktav zum Grundton.....  
 2..Takte..Motiv..+ 2..Takte..Sequenz..+ Vordersatz..Wiederholung der 4..Takte.....  
 eine Oktave tiefer..= Nachsatz...Insgesamt..= Satz.....  
Rhythmik: ..Viertelauftakt; punktierter Rhythmus und weitere Viertel.....  
 (Rhythmisches Motiv: ) Ab Doppelstrich:   
 bzw. 1.....  ..Baß:   
Form: Motiv siehe unter Melodie, Großform: .. A B B A  
 Jede 8-Taktgruppe ist in 2 x 4 Takte unterteilt .. B B B B (Takte)  
 Jede 4-Taktgruppe ist in 2 x 2 Takte unterteilt.

Harmonik: Teil A: Auftakt = .. A-Dur.....  
 2. Takt (Schlag 1) = ..H-Dur..(= V. von E-Dur) leitet mit dis nach E-Dur.....  
 \* (Schlag 2) = ..E-Dur.....  
 \* (Schlag 3) = ..Leitton dis wird wieder zu d = Rückkehr nach A-Dur.....  
 4. Takt (Schlag 1) = ..E-Dur..(= V. von A-Dur) Leitton dis!  
 \* (Schlag 2) = ..A-Dur.....

Der Vordersatz endet in der Tonart .. A-Dur.....

Der Nachsatz = Wiederholung des Vordersatzes eine Oktave tiefer.....

Teil B beginnt mit der Tonart .. A-Dur.....

Takt 9 (Schlag 1) = erstmals Tonart ..D-Dur..(= IV. Stufe, Subdominante).....

Takt 11 (ganz) = ..Dominantseptakkord von D-Dur.....

Takt 12 (ganz) = ..Dominantseptakkord von G-Dur.....

Takt 13 hat einen fremden Ton im Akkord, statt der Terz die Quart.

Takt 14 (Schlag 1+2) = ..G-Dur.....

Takt 15 (Schlag 3) = ..Dominantseptakkord von D-Dur.....

Takt 16 = .....D-Dur.....

Der Teil B führt also in der Mitte nach G-Dur und endet in D-Dur.....

Welcher Teil folgt dann? ... Teil A.....Wie ist er gebaut? ..... Natürlich wie A.....In welcher Tonart endet das Stück? .. In A-Dur.....

Gesamteindruck. Wodurch entspricht das Stück der Überschrift? Das Stück...  
 entspricht der Überschrift durch das Tempo (gemessen schnell), die.....  
 Dynamik (forte), die Rhythmik, die klare Form, die kompakten Akkorde und.....  
 die verständliche Harmonik.....

**Erhebungsbogen B**

Kennwort: (wie A!) ..... m / w Alter: .....

Kennziffer: (wie A!) .....

**Fragen**

**Antworten**

1. Welche Noten gibst Du folgenden Musikarten? (Ankreuzen!)

Rock/Pop	1	2	3	4	5	6
Schlager	1	2	3	4	5	6
Jazz	1	2	3	4	5	6
Klassik (z.B. Schumann)	1	2	3	4	5	6
Folklore/Volksmusik	1	2	3	4	5	6
Opern/Operetten	1	2	3	4	5	6
Sonstiges .....	1	2	3	4	5	6

2. Hältst Du Musikunterricht für Wichtig? ja  mittel  nein

Begründe Deine Antwort! .....

.....

3. Hat Dir die "Wichtige Begebenheit" von Schumann gefallen? ja  mittel  nein

Begründe Deine Antwort! .....

.....

4. Was hast Du bei dem Stück empfunden? .....

.....

5. Möchtest Du weitere Stücke von Schumann hören? ja  u.U.  nein

Begründe Deine Antwort! .....

.....

6. Glaubst Du das Stück verstanden zu haben? ja  mittel  nein

Begründe Deine Antwort! .....

.....

7. Glaubst Du, daß Musikunterricht dazu beitragen kann, ein Musikstück besser zu verstehen? ja  u.U.  nein