Zeitschrift: Animato
Herausgeber: Verband Musikschulen Schweiz
Band: 19 (1995)
Heft: 4

Rubrik: Zur musikpädagogischen Praxis

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

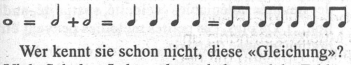
Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

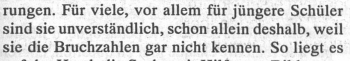
ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Zur musikpädagogischen Praxis

Über «Länge» und «Höhe» in der Musik

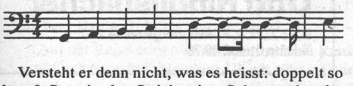


Wer kennt sie schon nicht, diese «Gleichung»? Viele Schulen, Lehrwerke enthalten solche Erklärungen. Für viele, vor allem für jüngere Schüler sind sie unverständlich, schon allein deshalb, weil sie die Bruchzahlen gar nicht kennen. So liegt es auf der Hand, die Sache mit Hilfe von Bildern zu erläutern.



Nun ist es klar. Aber warum spielt mein Schüler so schlampig? Um die Sache zu be-greifen, lassen wir den Rhythmus mit LEGO-Steinen auslegen:

Nun ist es auch be-griffen. Warum spielt er trotzdem ungefähr so:



Versteht er denn nicht, was es heisst: doppelt so lang? So wie der Strich, eine Schnur oder der LEGO-Stein, so der Ton... Hopp, da ist doch etwas faul! Die ersteren kann ich mit einem Massband messen, sehen, aber den Ton? Da bin ich, ohne es zu merken, in eine andere Welt geraten, in eine andere Dimension. Nur weil die Sprache zwei völlig verschiedenen Erscheinungen, zwei völlig verschiedenen Begriffen dasselbe Wort zuordnet, geriet ich in die Falle, diese zwei Erscheinungen auch in denselben Topf zu werfen. Mein Schüler begreift sehr wohl, was «lang» im Räumlichen bedeutet, kann aber nicht verstehen, was bei dem Lied «nicht lang» genug ist.

Sprachliche Unzulänglichkeiten

Ich habe nur den räumlichen Sinn des Wortes immer präziser zu erklären versucht und merkte nicht, dass ich an offene Türen klopfte. Ungefähr so, wie wenn ich einem Kind beim Such-Spiel mit verbundenen Augen immer wieder nur «kalt» und «warm» erklärt hätte: warm wie Feuer, kalt wie Eis usw. Wenn es aber weiss, dass ich zwar «warm» sage, aber «nah» meine, wird es das Spiel mit Vergnügen spielen können. Vorausgesetzt, dass es auch eine Vorstellung von «nah» hat. So wird es auch die Schattierungen von «ein bisschen wärmer» leicht umsetzen können. Das Wort beschreibt zwar Temperatur, ich meine aber Entfernung.

Dies auf die Rhythmusnotation umgesetzt bedeutet: Ich sage zwar «lang», meine aber... Ja, wir haben dafür eben kein treffendes Wort. (Ich möchte hier nicht näher auf dieses Problem eingehen. Nur soviel: ein rhythmisches Muster ohne die dazugehörende Betonung, die Impulse, ist wie ein Körper ohne Knochenbau. Der Schüler soll sich daran gewöhnen, dass die Impulse zur Musik gehören. Nicht zu jeder Musik, darüber mehr weiter unten.)

Eine andere sprachliche Unzulänglichkeit ist es, wenn wir den Ton als «hoch» oder «tief» bezeichnen. Warum nicht «dünn» und «dick», was ja auch zutreffen könnte? Ich möchte hier keine sprachwissenschaftlichen Untersuchungen anstellen, aber das englische «sharp» und «flat» macht es uns doch deutlich genug, dass eine hoher Ton mit «hoch» im räumlichen Sinn nicht viel zu tun hat. Es versucht auch niemand, um die Oktav zu erklären, einen Turm aus LEGO zu bauen und daneben einen doppelt so hohen... Die Vorstellungskraft für musikalische Intervalle muss natürlich anders geschult werden. Die bildliche Darstellung z.B. einer Tonleiter ist nur dann nützlich, wenn die Vorstellung einer Tonleiter im Akustisch-Musikalischen schon vorhanden ist. Dazu sind Handzeichen und die Silben der relativen Solmisation sicherlich eine nützliche «Eselsbrücke», zumindest für die tonale Musik. Dann, erst dann kann man versuchen, zwischen beiden Welten Brücken zu schlagen und das visuell Dargestellte - egal ob Notenschrift, Striche oder LEGO - mit dem Akustischen, also dem Hörbaren zu verbinden.

Lieder als musikalische Muttersprache

Unweigerlich kommt mir eine Erinnerung aus meiner Jugend in den Sinn. Ich bin aufgewachsen in einer tristen Industriestadt in Nord-Ungarn. In den 60er Jahren geschah es, dass ein Italiener sich in unsere Stadt verirrt hatte und mit seinem Auto in einen Verkehrsunfall verwickelt wurde. Wir Schulkinder kamen gerade da vorbei und sahen einen Ring von Schaulustigen. Der Polizist stand vor dem Italiener und fragte ihn, stark gestikulierend: «Mi a tényállás, a tényállás?» («Was ist der Tatbestand?») Der Italiener schaute verzweifelt, aber auch voller Hilfsbereitschaft. Seine Augen blickten ebenso wie die Augen meines Schülers, dem ich über die Länge der Töne spreche. Er versteht mich einfach nicht.

So müsste ich hier auf seine musikalische Muttersprache zurückgreifen. Kann ich das? Wie viele Schüler haben wir, die gar keine musikalische Muttersprache haben! Wenn wir sie auffordern, ein Lied zu singen, müssen wir feststellen, dass sie nicht nur scheu sind, sondern dass sie – die meisten – gar nicht singen können. Nicht, weil Kehlkopf und Stimmbänder nicht in Ordnung wären, aber wie sollten sie sich in einer Sprache (und ist Musik denn nicht eine Sprache der Seele?) äussern, in der sie kaum je angesprochen wurden? Damit erst dann zu beginnen, wenn das Instrument in die Hand gedrückt wird, ist zu spät, viel zu spät! Wenn unsere kleinen Schüler eine Menge Lieder kennten – auch geistreichere als «Alle meine Entchen» und «Hänschen klein» – wäre es kein grosses Problem, ihnen zu erklären, wie man diese aufzeichnet. Dann könnten sie diese Lieder auch lesen (singen, musizieren) lernen, genauso gut, wie sie in relativ kurzer Zeit eine Geschichte oder ein Gedicht in einer Sprache, die sie in allen Einzelheiten und intuitiv beherrschen (eben: in der Muttersprache), korrekt lesen können mit all den Elementen der Sprache, die gar nicht geschrieben werden (z.B. Tonfall, Sprachrhythmus, Betonung im Satz und im Wort, Färbung der Laute usw.).

Nur wenn ein Musikstück im Klanglichen verstanden wird, ist es möglich, es aus der sehr unvollkommenen Notenschrift heraus lebendig erklingen zu lassen. Denn es ist sehr wohl möglich, auch komplexere Musik als «Alle meine Entchen» in Einzelteile zu zerlegen und diese aufzuschreiben. Es ist aber Sache des Geistes, diese an sich sinnlosen Teile mit all den Elementen, die man gar nicht aufschreiben kann, zum sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Für das Melodische heisst das: Erst wenn ich ein melodisches Gebilde – z.B. ein Tonleiterabschnitt, ein Intervall oder ein Dur-Dreiklang – mir innerlich vorstellen kann, kann ich es auch lesen, egal ob ich dann Noten, Silben-Notation, Handzeichen usw. lese.

Rhythmus begreifen und empfinden

Beim Rhythmischen müssen wir ähnlich verfahren. Wenn ich einen rhythmischen Prozess innerlich begreife, «im Blut habe», kann man mir erklären, wie so etwas geschrieben wird, und erst dann kann ich solches auch «lesen». Es führt nicht zum Ziel, wenn ich versuche, die einzelnen Bestandteile aneinander zu kleben. Wir dürfen nicht vergessen, dass Rhythmus nicht bloss eine sture Abfolge von «Längen» und «Kürzen» ist, sondern auch eine Abfolge von verschieden starken Impulsen. Hört bzw. empfindet ein Schüler diese Impulse nicht, so nützt es wenig, ihn aufzufordern: «Zähle!» Denn: Was soll er zählen?

Wenn wir an den «Radetzki-Marsch» im Neujahrskonzert denken, wo das Publikum so entzückt mitklatscht (den Takt, die Impulse dieser Musik), dann müssten wir meinen: Das kann doch jeder. Wir stellen aber fest, dass Kinder im Vorschulalter die Impulse nicht hören. Man kann ihnen den Radetzki-Marsch vorspielen, oder sonst etwas sehr «Taktiges», und sie darum bitten, mitzuklatschen, oder mit dem «Takt» zu gehen. Es ist erstaunlich, wie ungestört sie neben dem Takt klatschen oder laufen können. Wir könnten das wahrscheinlich nicht. Sie beschäftigen sich nicht mit der Zeit, so wie es sie ja wenig kümmert, was in einer Woche kommt oder was vor einer Stunde war. Sind diese Kinder (noch) unmusikalisch? Keineswegs! Es wäre ja auch unrecht, die Gregorianik als unmusikalisch zu bezeichnen, nur weil sie den Takt nicht kennt.

Es sind gerade die schönsten Momente der Abendländischen Musik der letzten 400 Jahre, wo dieses «zwanghafte» Klopfen aufhört, und die Melodie ihre Schwere verliert, etwa bei einer Fermate, einer Generalpause Schuberts oder beim Oboen-Seufzer im ersten Satz der fünften Sinfonie Beethovens. Es wäre wünschenswert, dass die Kleinen auch ein Liedgut hätten, das diesem Empfinden entspricht. Ist die innere Reife für den Takt da, könnte man ihn im Singen und Spielen üben und dann auch lesen und schreiben. Wollen wir den Takt aus der Notenschrift heraus erklären, müssen wir unweigerlich versagen. Jeder sensibilisierte Schüler kann einen Walzer beschwingt spielen, wenn er gelernt hat, die sturen Zeichen des Notenbildes nicht «buchstäblich» zu nehmen. Dazu muss man nicht erst das Konservatorium besucht haben.

Hintertürchen zur Notenschrift

Viele namhafte Pädagogen fordern es: Der Musikunterricht darf nicht mit dem Notenlesen beginnen. Es leuchtet ja ein, dass die Mühe des Ablesens auf die Musik abfärbt. Da scheint es sinnvoll zu sein, zunächst z.B. nur eine Linie aufzuschreiben - bei Streichinstrumenten vielleicht vier in verschiedenen Farben - und darauf die Zahlen, die die einzelnen Finger bedeuten. Jedes Kind begreift es schnell, und die Eltern werden zufrieden sein. Zugegeben: Auch diese Notation ist eine Art Notenschrift (eigentlich eine Tabulatur), eine sehr primitive zwar, die die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Töne lenkt - nein, nicht einmal das! - auf die einzelnen Finger. Durchs Hintertürchen sind wir also doch bei der Notation angelangt. Es wird später noch recht mühsam werden, auf die eigentliche Notenschrift umzusteigen.

Nun zurück zu meinem Schüler, der mit «Alle meine Entchen» so Mühe hat. Er probiert es wieder - die Töne sind entweder zu hoch oder zu tief, ich weiss bald auch nicht mehr, was mich nervöser macht. Das Cello kratzt entsetzlich, und die Töne von «Ent-chen» sind schon wieder zu kurz. Was würden sie tun? Schicken wir ein Kind aus dem Unterricht, nur weil niemand an seiner Wiege gesungen hat? («Unbegabt!») Auf gar keinen Fall! Wenn ein Schüler sich zum Unterricht gemeldet hat, dann hat er ein Bedürfnis nach Musik. Und das ist schon viel! Es ist unsere Aufgabe, sein Bedürfnis zu befriedigen. In erster Linie müssen wir ihn - auch dann, wenn er vielleicht gar nicht ahnt, was für eine Wunderwelt Musik ist - Musik lehren, ihn mit dieser Wunderwelt vertraut machen. Dieses Vertrautsein, dieses Musikverständnis kommt nicht von selbst. Wenn wir ihn aber nur zur Disziplin zwingen, die «Befehle» der Notenschrift korrekt auszuführen («eins-und zwei-und.. Fis! Dritter Finger!») wird er nach kurzer Zeit - spätestens in der Pubertät - resignieren, sich weigern, den Musikunterricht weiter zu besuchen. Dann haben wir ihm die Tore der Wunderwelt fest verschlossen, vielleicht so fest, dass sie ein Leben lang nicht mehr zu bewegen sein werden.

Gyula Petendi

Gyula Petendi, 1954 in Ungarn geboren, war nach seinem Studium an der Nordwestdeutschen Musikakademie Detmold als Cellist in verschiedenen Orchestern in Deutschland und Ungarn tätig. 1986 bis 1991 wirkte er als Lehrer für Schulmusik und Cello an der Bergschule Avrona in Tarasp (Rudolf-Steiner-Schule), seit 1991 unterrichtet er an den Musikschulen Ober- und Unterengadin und ist als freischaffender Musiker tätig.

---

2. VMS-Seminar für Musikschulbehörden

Datum:	Samstag, den 28. Oktober 1995
Dauer:	1 Tag von 9.30 bis 16.30 Uhr
Ort:	Zürich, Schulhaus Hirschengraben
Inhalt:	Anforderungsprofil für Musiklehrkräfte, Unterrichtsbeurteilung, Schulbesuche, Beurteilungsgespräch (Beobachten, Werten)
Teilnehmerinnen, Teilnehmer:	Musikschulpräsidentinnen und -präsidenten Behörden- und Kommissionsmitglieder
Methodik:	Referate, Demonstrationen, Workshops, Diskussionen
Leitung:	*Peter Kuster,* Buchs, Leiter der Arbeitsstelle St. Gallischer Musikschulen, Präsident des Verbandes St. Gallischer Musikschulen
	Willi Renggli, Erlenbach, Ehem. Schulleiter, Didaktiker für Schulmusik und Musikalische Grundausbildung, Kursleiter
Kosten:	Fr. 100.– exkl. Mittagessen für Personen von VMS-Musikschulen Fr. 150.– exkl. Mittagessen für alle anderen
Anmeldung:	Bitte frühzeitig, spätestens bis 31. August 1995. Berücksichtigung in der Reihenfolge der Anmeldung

Anmeldung für das 2. VMS-Seminar für Musikschulbehörden 28. Oktober 1995

Name: _____ Vorname: _____

Strasse: _____

PLZ: _____ Ort: _____ Tel.: _____

Name der Musikschule: _____

Funktion an dieser Schule: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

Retour bis spätestens 31. August 1995 an: VMS, Postfach 49, 4410 Liestal

Start zu Zweit

- *Eine neue Reihe leichter Instrumentalstücke für ein Solo-Instrument und Klavier*
- *in Zusammenarbeit mit dem Verband Deutscher Musikschulen entwickelt*
- *besonders leichte Klavierbegleitung, daher für Klavieranfänger ab dem 1. Unterrichtsjahr geeignet*
- *in fortschreitendem Schwierigkeitsgrad geordnet*
- *stilistisch abwechslungsreiche Auswahl*
- *für die Musikschule und das häusliche Musizieren bestens geeignet*

Heft 1 Für Violine und Klavier
Violinstimme eingerichtet von Gerd Eicker, Klavierpart von Ursula Trexler
ZM 31700 DM 28,50

Heft 2 für Viola und Klavier
ZM 31710

Die Reihe wird fortgesetzt!

ZIMMERMANN-FRANKFURT