



ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Lucia Schwendinger

01168784:

Musik verstehen

Hermeneutische Zugangsweisen im Instrumentalunterricht im Allgemeinen und im Violin- und Violaunterricht im Speziellen

Masterarbeit

PMA

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

des Studiums PMA Viola

Studienkennzahl: 066 745 717

an der

Anton Bruckner Privatuniversität

Betreut durch: Ao.Univ.Prof. Bianka Wüsthube

Zweitleser: Univ.Prof. Mag. Dr. Markus Neuwirth

Linz, am 15. Juni 2022

Abstract

Im Zuge der instrumentalen Ausbildung bei den MusikschülerInnen ein Verständnis für Musik zu entwickeln, wird in dieser Arbeit als Ziel des Instrumentalunterrichts definiert. Musiktheorie und die nachhaltige Vermittlung dieser im Zuge des Instrumentalunterrichts steht dabei als Teilaspekt der Musikwissenschaft und als ein Parameter, der zu Musikverständnis führt, im Fokus. Das Ziel dieser Arbeit ist es, Wege zu finden, wie ein Musikverständnis entwickelt werden kann, weshalb folgende Forschungsfrage entwickelt wurde: Welches methodische Vorgehen und welche musiktheoretischen Inhalte können im Zuge des Instrumentalunterrichts im Allgemeinen und im Violin- und Violaunterricht im Speziellen zu einem ganzheitlichen Musikverständnis führen und damit die Entwicklung zu reflektierenden MusikerInnen unterstützen? Um diese Frage zu beantworten wird der Begriff des Verstehens im Bereich der Musik beleuchtet, außerdem werden bereits entwickelte Methoden präsentiert, Lehrpläne aus dem österreichischen Regelschul- und dem oberösterreichischen Landesmusikschulwesen auf musiktheoretische Inhalte hin beleuchtet, sowie zwei Instrumentalschulen auf Inhalte aus der Musiktheorie analysiert. Aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen wird ein Pool an Unterrichtssequenzen entwickelt, deren Anwendung die Entwicklung der InstrumentalschülerInnen auf ihrem Weg zu reflektierenden MusikerInnen unterstützt.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Historischer Rückblick	3
2.1	MusikerInnenausbildung vom Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert	3
2.2	Tendenzen zum Virtuositentum im 19. Jahrhundert	4
3	Der Verstehensbegriff	6
3.1	Der Verstehensbegriff und seine Relevanz für die Musikpädagogik	6
3.2	Verstehen im musikalischen Kontext	12
4	Berührungen mit Musiktheorie im österreichischen Bildungssystem	16
4.1	Musiktheorie im oberösterreichischen Landesmusikschulwerk	16
4.2	Musiktheorie in der Regelschule	19
5	Methodische Zugänge	22
5.1	Musik be-greifen	22
5.2	Leitlinien für einen Musiktheorieunterricht nach Clemens Kühn	27
6	Musiktheorie in Violinschulen an zwei Beispielen	35
6.1	Susi und Eddi	35
6.2	FiedelMax	43
6.3	Ergänzende Literatur aus dem Bereich der Musiktheorie für den Violin- und Violaunterricht	49
7	Methoden zur Integrierung von Musiktheorie in den Violin-, Viola- und Streichergruppenunterricht	56
7.1	Hören	57
7.2	Notenkunde	65

7.3	Rhythmus	70
7.4	Musikgeschichte	71
7.5	Werkanalyse.....	73
7.5.1	Harmonik.....	78
7.5.2	Formen	82
7.5.3	Stilistische Sensibilität	89
8	Fazit.....	90
	Literaturverzeichnis.....	92
	Abbildungsverzeichnis	99
	Abkürzungsverzeichnis	101
	Eidesstattliche Erklärung	102

1 Einleitung

SchülerInnen, die im oberösterreichischen Landesmusikschulwerk Instrumental- oder Gesangsunterricht¹ nehmen, erhalten nicht nur Unterricht am Instrument oder Gesangsunterricht, sondern entkoppelt davon auch Musikkundeunterricht². Meiner Erfahrung nach fällt es SchülerInnen schwer, das im Musikkundeunterricht Erlernte im instrumentalen Spiel anzuwenden. Eine Form, Musikkunde stärker an das Musizieren zu koppeln, ist die Integration des Musikkundeunterrichts in den Instrumentalunterricht. Diese Arbeit stellt sich daher folgende Forschungsfrage: Welche musiktheoretischen Inhalte und welches methodische Vorgehen können im Zuge des Instrumentalunterrichts im Allgemeinen und im Violin- und Violaunterricht im Speziellen zu einem ganzheitlichen Musikverständnis führen und damit die Entwicklung zu reflektierenden MusikerInnen unterstützen? Die Integration des Musikkunde- in den Instrumentalunterricht soll also dazu beitragen, Musik verstehen zu können.

Der Titel und die Forschungsfrage dieser Arbeit beinhalten Begriffe, die einer gesonderten Eingrenzung und Erklärung bedürfen. Was bedeutet es, im Allgemeinen zu verstehen und Musik zu verstehen im Speziellen? Auf welche musiktheoretischen Inhalte bezieht sich diese Arbeit? Worauf bezieht sich im Zusammenhang mit Musikverständnis und Unterricht der Begriff der Ganzheitlichkeit? Und was sind die Kompetenzen reflektierender MusikerInnen?

Der Terminus Musikverständnis wird aufgrund seiner Komplexität in einem gesonderten Kapitel (siehe Kapitel 3) ausführlich beschrieben. Im Zentrum dieser Begriffserklärung steht das Verstehen per se in seiner philosophischen Bedeutung. Da der Begriff, der sich über mehrere Philosophengenerationen weiterentwickelt hat, einen eklatanten Bedeutungswechsel erlebte, wird in diesem Kapitel die Bedeutung für diese Arbeit genau definiert.

Die musiktheoretischen Inhalte, auf die sich diese Arbeit bezieht, sind für österreichische Musikschulen im KOMU-Lehrplan definiert. Des Weiteren beschäftigt sich die Arbeit mit den musiktheoretischen Inhalten im Lehrplan des Regelschulwesens.

¹ Der Begriff Instrumentalunterricht schließt im Folgenden Gesangsunterricht mit ein.

² Die Begriffe Musikkunde und Musiktheorie werden in dieser Arbeit gleichbedeutend verwendet.

Auf Grundlage dessen wird in dieser Arbeit auf das Hören, auf Notenkunde, Rhythmus, Musikgeschichte und Werkanalyse eingegangen.

Dabei spielt der Anspruch auf Ganzheitlichkeit eine wichtige Rolle. Ganzheitliche Pädagogik meint hier ein Lernen mit allen Sinnen und einen abwechslungsreichen Unterricht mit rotierender Aufmerksamkeit und mit Spannungs- und Entspannungsphasen. Der Lernprozess und nicht prinzipiell das Lernziel rückt dabei in den Fokus. Das Ziel dieser ganzheitlichen Pädagogik ist es, MusikschülerInnen die Chance zu geben, ein ganzheitliches Musikverständnis zu entwickeln. Dabei sollen keine Aspekte der Musik und des Musizierens ausgegrenzt und das Ganze betrachtet werden.

Durch die in dieser Arbeit vorgestellten Methoden sollen reflektierende MusikerInnen erwachsen. Reflexion bezieht sich dabei auf das Nachdenken über Musik, das Überdenken von Traditionen in der Musik und das Umdenken und damit Eröffnen neuer Blickwinkel.

Diese Arbeit berücksichtigt einerseits MusikerInnen aller Instrumente und SängerInnen, andererseits wird ein Fokus auf Streichinstrumente insbesondere auf Violine und Viola gelegt. Diese Instrumente stehen vor allem im Kapitel über die Methoden im Mittelpunkt.

Im Folgenden wird also der Versuch gewagt zu zeigen, wie im Instrumentalunterricht ein Musikverständnis entwickelt werden kann. Trotz der Fokussierung auf die Musiktheorie darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Musikwissenschaft auch Musikpsychologie, Musiksoziologie, Musikphilosophie und Musikphysiologie umfasst. Da Musiktheorie jedoch für InstrumentalistInnen sehr wesentlich scheint, wird hier auf dieses Teilgebiet eingegangen.

2 Historischer Rückblick

Um die aktuelle Situation in der musikalischen und instrumentalen Ausbildung besser zu verstehen, scheint ein historischer Streifzug, der die wichtigsten Stufen dieser Entwicklung durchleuchtet, sinnvoll. Die folgende Abhandlung fokussiert sich auf musiktheoretische Inhalte in der MusikerInnenausbildung und die Methodik dieser. Der Versuch, den Instrumentalunterricht methodisch und inhaltlich zu rekonstruieren, gestaltet sich schwierig, jedoch gibt auch eine teilweise skizzenhafte Darstellung Auskünfte darüber, die für das Nachvollziehen der heutigen Instrumentalausbildung von Bedeutung zu sein scheinen.

2.1 MusikerInnenausbildung vom Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert

Vom Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert war die theoretische und praktische Beschäftigung mit Musik voneinander getrennt (vgl. Röbbke 2000, S.13-14). Die theoretische musikalische Bildung war Teil der *septem artes liberales*, der sieben freien Künste. Die Musik bildete mit der Arithmetik, der Geometrie und der Astronomie das Quadrivium der höheren Künste. Musik stand zu dieser Zeit demnach stärker in Verbindung zur Mathematik als zu Grammatik, Rhetorik und Logik (Trivium), die die *artes liberales* vervollständigten (vgl. Spitzer 2014, S.8). Die Studierenden beschäftigten sich mit dem Studium alter und dem Verfassen theoretischer Schriften (vgl. Richter 1997).

Das Erlernen eines Instruments, die Ausbildung zu SängerInnen oder zu KomponistInnen wurde laut Röbbke hingegen als Handwerk angesehen. Dieser Umstand erklärt auch das spärliche Wissen über die genauen Methoden dieses Unterrichts, denn die Zunftordnung verbot die Weitergabe des Berufsgeheimnisses und belegte dies mit hohen Strafen. Musizieren war dabei jedoch nie Selbstverwirklichung des Individuums, vielmehr erfüllte es stets einen „repräsentativen, kultischen oder geselligen Zweck“ (Röbbke 2000, S.14). Die Stadtpfeifereien, die Betriebe also, die MusikantInnen ausbildeten, beschäftigten Lehrlinge, GesellInnen und MeisterInnen. Die Lehrzeit betrug fünf Jahre. Die Lehrlinge wohnten im Hause des Stadtpfeifers bzw. der Stadtpfeiferin, wurden von diesem/r einzeln auf verschiedenen Instrumenten unterrichtet, übten und traten auch öffentlich u.a. im Orchester bei verschiedenen Anlässen auf. Darauf folgte eine dreijährige Wanderschaft der GesellInnen bei anderen MeisterInnen,

worauf sie sich als StadtpfeiferInnen bewerben konnten. Im Zuge der Ausbildung erhielten die Auszubildenden einen umfassenden Musikunterricht, der Gehörbildung, Musiktheorie und Literaturkunde einschloss (vgl. Richter 1997).

Die Anforderungen an MusikerInnen veränderten sich durch die Ansprüche, die die Musik an sie stellte. Verdiente sich Bach noch seinen Lebensunterhalt vorrangig mit zweckgebundener Musik (z.B. Begräbnissen), entstand bis zum Wirken Ludwig van Beethovens ein neuer, eigenständiger Berufszweig, der der BerufsmusikerInnen. Opernhäuser und Musikschulen entstanden und ein Musiker bzw. eine Musikerin war nicht mehr in der Lage, alle Bereiche abzudecken und es kam zu Spezialisierungen auf ein Instrument bzw. wenige Instrumente und zur Unterteilung in UnterhaltungsmusikerInnen und jene, die sich mit ernster Musik beschäftigten. Diese Aufteilung in U- und E-Musik besteht bis heute in dieser Weise (vgl. Spitzer 2014, S.10).

2.2 Tendenzen zum Virtuositum im 19. Jahrhundert

Diese der allumfassenden Ausbildung entgegenwirkende Entwicklung der Spezialisierung der MusikerInnen fand mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert ihren Höhepunkt. Denn auch in der musikalischen Ausbildung wurden die SpielerInnen Teil eines maschinellen Prozesses, der reibungslos funktionieren musste (vgl. Röske 2000, S.15-16). Die Methodik orientierte sich am preußischen Militär und bediente sich nach heutiger Sichtweise sogar folterartigen Instrumenten, wie beispielsweise einem Fingerkorsett für PianistInnen, wodurch eine die natürliche Physiologie missachtende Handhaltung angestrebt wurde, die ein besseres Spiel ermöglichen sollte (vgl. Busch 2007, S.22). Die Hauptproblematik für die Thematik der vorliegenden Arbeit beruht jedoch in der Ausschließlichkeit. Die technisch exakte Ausführung scheint einziger Unterrichtsinhalt und ohne musikalischen Sinn gewesen zu sein. So kommentiert Ulrich Mahlert die Etüden von Carl Czerny wie folgt: „Der Erfolg der Etüden Czernys basiert auf der Verbindung von klaviertechnischer Reichhaltigkeit und musikalischer Dummheit.“ (Mahlert 2004, S.186). Das Resultat jedoch ist augenscheinlich. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts traten Virtuosen wie Niccolò Paganini in Erscheinung, die davor ihresgleichen vergeblich suchten.

Im Fokus der Ausbildung stand also Virtuosität. Im Sinne der Ganzheitlichkeit versucht diese Arbeit von dieser Präferenz auf nur einen Aspekt abzurücken und

aufmerksam darauf zu machen, dass unter vielen Bereichen der Musik auch die Musiktheorie als Teilaspekt der ganzheitlichen Ausbildung im Instrumentalunterricht berücksichtigt werden soll.

3 Der Verstehensbegriff

Um beleuchten zu können, was Musik zu verstehen meinen kann, muss zuerst geklärt werden, wie der Begriff des Verstehens ausgelegt werden kann und wie er in der Geschichte definiert wurde. Dazu wird im Folgenden der Verstehensbegriff und seine Relevanz für die Musikpädagogik erörtert. Diese Sichtweisen auf den Begriff werden im darauffolgenden Kapitel um den Verstehensbegriff im musikalischen Kontext ergänzt.

3.1 Der Verstehensbegriff und seine Relevanz für die Musikpädagogik

Die Definition von Verstehen hat sich im Laufe der Zeit verändert. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem hermeneutischen Verstehen und seiner Relevanz für die Musikpädagogik. Beim Kommentieren der einzelnen Stationen spielt hier vor allem Christopher Richter eine wichtige Rolle. Richter wurde 1932 geboren und studierte in Freiburg, Hamburg und Kiel Violine, Chorleitung, Musikpädagogik, Musikwissenschaften, Literaturwissenschaften, Philosophie und Pädagogik. Er war unter anderem sowohl als Berufsmusiker im Orchester tätig, als auch als Lehrer in den Fächern Musik und Deutsch, bevor er an der Hochschule für Musik und Theater in Berlin einen Lehrstuhl übernahm (vgl. Richter 2016). Er ist Autor mehrerer Bücher und Artikel, darunter das in der Buchreihe Forum Musikpädagogik erschienene Werk „Musik verstehen – Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik“. Die Hermeneutik als Seinsphilosophie und geisteswissenschaftliche Methode dient dabei als Basis und Wegweiser für didaktische Interpretationen von Musik (vgl. Richter 2012, S.11-12).

Der Begriff Hermeneutik erfuhr im Laufe der Zeit einen Bedeutungswechsel von der Hermeneutik als Kunst- und Methodenlehre hin zur philosophischen Hermeneutik und bedarf daher einer näheren Erläuterung (vgl. ebd., S.21). Er ist unter den Definitionen der einzelnen Philosophen verwoben, wodurch eine abgrenzende, chronologische Beschreibung der Entwicklung schwierig ist. Ein Versuch wird hier trotzdem unternommen.

Der Wortursprung liegt im griechischen Verb *hermeneúein* (aussagen, übersetzen, auslegen) (vgl. Bättschmann 2001, S.3). In der Antike galt die Hermeneutik als die

„Kunst und die Kunstlehre des Vermittelns, des Übersetzens, des Erklärens und Deutens, z.B. von Orakelsprüchen und göttlichen Verlautbarungen“ (Richter 2012, S.21). Eine etymologische Verbindung mit dem griechischen Gott Hermes ist nicht belegt, jedoch galt er als Vermittler von Nachrichten zwischen den griechischen Göttern und den Menschen. Hermes übersetzte die Botschaften von der göttlichen in die von den Menschen verstandene Sprache. Probleme dieser Botschaften, auf die Aristoteles im Traktat „Peri Hermeneias“ hinweist, sind die Interpretation und die Ein- und Mehrdeutigkeit von Aussagen (vgl. Bächtmann 2001, S.3). Und gleichzeitig scheidet sich hier auch die Begriffsbedeutung der Interpretation. Wird Sprache an sich als Interpretation verstanden, so beschäftigt man sich mit einer allgemeinen Theorie der Sprache (Grondin 1991, S.22). Dabei werden einzelne Wörter in den allgemeinen Sprachgebrauch übersetzt und somit der Sinn der Aussage verständlich gemacht (*sensus literalis*), worunter eine grammatische Interpretation verstanden wird (Bächtmann 2001, S.4). Interpretation im hermeneutischen Sinne jedoch setzt sich das Ummünzen eines fremden in einen für den Empfänger verständlichen Sinn zum Ziel (vgl. Grondin 1991, S.22). Allegorische Interpretation fragt nicht nach der Bedeutung der Wörter, sondern dem Sinn des Gesagten (*sensus spiritualis*) (vgl. Bächtmann 2001, S.4). Sie hebt den Begriff des Verstehens, der im Zentrum der Hermeneutik steht, vom elementaren Verstehen, das die drei Möglichkeiten verstanden, nicht verstanden oder missverstanden zulässt, in das höhere Verstehen, das größere Zusammenhänge erschließen möchte. Die Art und Weise, wie dieses Verstehen generiert wird, veranschaulicht der hermeneutische Zirkel, der in der romantischen Hermeneutik unter anderem von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) entwickelt wurde. Dabei wird vor dem Lesen eines Textes immer ein Vorverständnis vorausgesetzt, dieses hilft, den Text auszulegen, wodurch das Vorverständnis erweitert wird und somit zu einem erweiterten Vorverständnis führt. Dieser Zirkel wirkt wie eine sich ständig fortsetzende Spirale (vgl. Danner 1979, S.52-54). Schleiermacher erweitert dieses Schema, dass das Ganze aus dem Einzelnen und entgegengesetzt wirkend das Einzelne aus dem Ganzen verstanden wird, auf „das Ganze der Menschheitsgeschichte und das Einzelne ihrer Ausprägungen“ (Richter 2012, S.22).

Die Hermeneutik nach Schleiermacher hat, obwohl sie sich in erster Linie auf die Auslegung von Texten bezieht, auch Relevanz für die Musikpädagogik im Allgemeinen und die Instrumentalpädagogik im Speziellen hinsichtlich des Verstehens von

Musik. Die grammatische Interpretation, die sich nach Schleiermacher mit dem Sinn und Kontext eines Textes inklusive Herkunft und Eigenheiten beschäftigt, untersucht im musikalischen Zusammenhang Formen und Muster und zielt auf „das Verstehen des innermusikalischen Sinn- und Formungsgefüges“ (Richter 2012, S.27) ab. Die psychologische Interpretation beschäftigt sich mit der Absicht der AutorInnen oder KomponistInnen und dem (musik-)geschichtlichen Hintergrund und versucht dadurch, sowohl im Text als auch in der Musik die Mitteilung zu verstehen. Auch wichtig für die Musikpädagogik ist das Wechselspiel von komparatistischer und divinatorischer Methode. Während bei der komparatistischen Textstellen mit anderen Texten vom gleichen Autor oder anderen Autoren verglichen und dadurch verstanden werden, geht die divinatorische Methode von Vermutungen und Ahnungen aus und tastet sich so an das Verstehen heran, wodurch der unabschließbare Prozess des Verstehens von Musik und Texten offen gehalten wird und nicht in vorgefertigte Schubladen gepresst wird. Das Verstehen durch den hermeneutischen Zirkel spielt auch beim Musik-Verstehen eine wichtige Rolle. So werden musikalische Konstruktionen erst durch Einwirkung jeweils aufeinander verstanden. Beispiele hierfür sind Motive $\leftrightarrow$ Gestalten, Sätze $\leftrightarrow$ Werke, Werke $\leftrightarrow$ Lebenswerk. So hat beispielsweise das Lebenswerk von KomponistInnen Einfluss auf die einzelnen Werke. Gleichzeitig beeinflussen einzelne Werke das Lebenswerk. Durch Wechselwirkung werden die beiden Aspekte nach und nach verstanden. Außerdem beeinflussen biographische Details das Verstehen einer ganzen Biographie und umgekehrt, als Zwischenschritt Biographien eine Zeitgenossenschaft und im großen Gefüge Epochen Kulturen. Auch werden kleinteilige Formgestalten (Periode etc) erst durch größere Zusammenhänge (Variationen etc) verstanden und vice versa (vgl. Richter 2012, S.25-28).

Wilhelm Dilthey (1833-1911) greift diesen Gedanken auf und erweitert ihn. Er macht das Verstehen zur Grundlage aller „Wissenschaften vom handelnden Menschen“ (Anz 1982, S.59) und ebnet dadurch den Weg für die philosophische Hermeneutik nach Heidegger und Gadamer. Während Hermeneutik bei Schleiermacher noch eine Methodologie von und für das Verstehen und Auslegen meint, wird bei Dilthey die Hermeneutik zur „Grundlage geisteswissenschaftlicher Theoriebildung (im Sinne einer Philosophie des geschichtlichen Lebens)“ (Richter 2012, S.25). Dilthey grenzt das Verstehen sehr deutlich vom Erklären ab: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ (Danner 1979, S.32). Diese Beschreibung des Begriffs führt durch ein

Beispiel zu mehr Verständnis. Eine Geste ist stets mehr als die bloße Erklärung des Vorganges. Bewegt jemand seine Hand, lässt sich zwar die Bewegung erklären, die Geste dahinter wie Winken zum Abschied, Abweisung etc. wird jedoch verstanden. Verstehen für Dilthey ist das Erkennen eines Inneren aus Zeichen, die von äußeren Sinnesreizen gegeben sind (vgl. Danner 1979, S.32-36).

Christoph Richter sieht in Diltheys Theorie eine wichtige Anregung für die Musikpädagogik, da sich durch die Beschäftigung mit Musik unentwegt Einzelteile zu einem Zusammenhang verbinden. Durch Erfahrungen und Erkennen von Vergleichbarem, Fremden, Neuem etc. wird ein Prozess immer weitergeführt, der den Menschen prägt und sein Leben beeinflusst (vgl. Richter 2012, S. 28-30). Auch wenn die Vision Diltheys utopisch erscheinen mag, so regt sie Christoph Richter an, „Verstehen von Musik als eine Art unabschließbarer Baustelle für das Verstehen des Menschen in seiner geschichtlichen und fortwirkenden Welt zu betrachten und zu betreiben“ (ebd, S. 29).

Martin Heidegger (1889-1976) vertrat im Laufe seines Lebens verschiedene, sehr extreme Positionen zur Hermeneutik. Diese Entwicklung gipfelte darin, dass er in seinen späten Texten das Recht einer Hermeneutik poetischer Texte bestritt (vgl. Figal 1982, S.89). Für die Musikpädagogik relevant ist nach Christoph Richter vor allem sein frühes Denken über Hermeneutik. Richter hält sich dabei an drei Stationen auf, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

- Die hermeneutische Situation
- Der Aufruf, das allgemein Übliche durchsichtig zu machen
- Verstehen als Existenzial

Aufschlüsse über das Begriffsverständnis der „hermeneutischen Situation“ Heideggers gibt der Text „Phänomenologische Interpretation zu Aristoteles“, den Heidegger als Teil der Bewerbung als außerordentlicher Professor in Marburg und Göttingen schrieb (vgl. Yfantis 2009, S.122). Die hermeneutische Situation ist jene Situation, „in der sich der Interpret befindet und aus der heraus er versteht“ (Danner 1979, S.73). Unter diesen Zustand fallen bei Heidegger drei Momente: Blickstand (Vorgriff), Blickrichtung (Vorhabe) und Sichtweite (Vorsicht). Auf ihnen ist jede Auslegung begründet.

Der Blickstand beschreibt, von welchem Platz aus jemand etwas sieht. Mit Sehen ist hier sowohl sinnliches Wahrnehmen als auch kognitives Erkennen gemeint. Er wird beeinflusst von der jeweiligen Lebenssituation, von Vorerwartungen, Vorstellungen und Vorerfahrungen. Sich dessen bewusst zu werden, ist der erste Schritt zum Verstehen. Das Verstehen des noch nicht Verstandenen wird erst durch das bereits Verstandene möglich. Denn es ist die Grundlage dafür, sich einen Reim aus dem weit Entfernten zu machen. Die Blickrichtung (Vorhabe) steht in Abhängigkeit zur im Blickstand entwickelten Motivation, etwas genauer und auf bestimmte Weise zu betrachten und das bisherige Wissen erweitern zu wollen. Daraus resultiert wiederum die Sichtweite, als finalem Schritt der hermeneutischen Situation. Von ihr ausgehend beginnt die Auslegung, die wiederum abhängt von den verfügbaren Mitteln. Sie wird demnach von zwei Parametern beeinflusst. Einerseits von den Vorurteilen, die beim ersten Kontakt entstehen, sowie der Voreingenommenheit durch die allgemeine Meinung oder die der Wissenschaft, die nach Heidegger stets kritisch hinterfragt werden muss. Es ergibt sich ein lebenslanger, nie abgeschlossener Verstehensprozess, der immer wieder Stationen des Verstehens erreicht (vgl. Richter 2012, S.30-33).

Aus diesen Überlegungen zeigt sich ein Nutzen für die Musikpädagogik insbesondere im Hinblick auf Bemühungen, ein Musikverständnis in SchülerInnen zu entwickeln, denn oft führen Bemühungen zu Frustration, wird die hermeneutische Situation der SchülerInnen nicht berücksichtigt. In Bezug auf Musik hängt der Blickstand vom bisherigen Hören, von Empfindungen und Vorerfahrungen mit Musik, von akustischen Eindrücken und schon bekannter Musik ab. Diese lösen etwas in den HörerInnen oder Ausführenden aus. Diesem Auslösen soll Zeit und Raum gegeben werden und es muss darauf bedacht sein, es nicht zu beeinflussen, denn der Blickstand beruht auf individuellen Entdeckungen. SchülerInnen bringen viele Eigenschaften in den Unterricht mit. Sie singen, nehmen Klänge auf und machen sie nach, sie erkennen Lieder, haben (unbewusst) Erfahrung mit Rhythmen, bewegen sich zu Musik usw. Daraus ergibt sich die Blickrichtung, das Suchen nach dem Interessanten des Gehörten und die Sichtweise, welche Mittel also zu einem befriedigenden Verstehen verhelfen können (vgl. ebd., S.36-37).

Martin Heidegger definierte den Begriff des Verstehens neu. Einen Sachverhalt zu verstehen, heißt weniger, Wissen darüber zu besitzen, als ihm gewachsen zu sein.

Jemand versteht es beispielsweise, mit Menschen umzugehen, ohne ein konkretes Wissen darüber zu haben. Das Verstehen wird zum Bindeglied zwischen Aussage und Auslegung, während davor die Auslegung als Mittel zum Verstehen galt (vgl. Grondin 1991, S.119-125). Die Durchschnittlichkeit des Lebens entspringt der Neigung, sich die allgemein übliche Verstehensweise der jeweiligen Öffentlichkeit und Umgebung anzueignen (vgl. Heidegger 1989, S.243).

Am Gipfel Heideggers Erörterungen zur Hermeneutik wird diese zur Ontologie. Das hermeneutische Verstehen und Auslegen beeinflussen die Lebensweise, die Gestaltung des Daseins (Existenzial) (vgl. Richter 2012, S.34-35).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) greift diese frühen Gedanken Heideggers auf, verfolgt sie weiter und verschriftlicht sie in dem Werk „Wahrheit und Methode“. Daraus sind für Christoph Richter vor allem der Begriff des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins, sowie die Funktion des Dialogs für die Musikpädagogik von Bedeutung. Das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein beschreibt das Bewusstsein, dass jeder Interpretation eine Befangenheit unterliegt. Es verweist darauf, dass KomponistInnen und AutorInnen gelebt und gewirkt haben und das Einfluss auf die heutige Sichtweise auf ein Werk hat, denn geschichtliche Fakten wirken lebendig fort (vgl. Danner 1979, S.73). Das Verstehen und die hermeneutische Situation werden immer davon beeinflusst. Für Gadamer wirkt die Wirkungsgeschichte sogar mehr in das Verstehen ein als die hermeneutische Situation, da sie nicht in der Macht der Verstehenden steht und ihre Tragweite nie vollständig bewusst gemacht werden kann. Das Bewusstmachen der Wirkungsgeschichte lähmt aber nicht, es bedeutet vielmehr stets einen Reflexionsgewinn (vgl. Grondin 1991, S.146-148). Neben der Wirkungsgeschichte stellt der Dialog ein weiteres Mittel zum Verstehen dar. Durch isolierte Aussagen wird nicht verstanden, erst durch die Einbettung in einen Zusammenhang. Aussagen sollen immer Antworten auf das Vorgehende und gleichzeitig Fragen für das Kommende darstellen (vgl. ebd., S.152-155). Die Funktion des Gesprächs für Gadamer sollen zwei Zitate zeigen:

„Wir sagen zwar, daß wir ein Gespräch „führen“, aber je eigentlicher ein Gespräch ist, desto weniger liegt die Führung desselben in dem Willen des einen oder anderen Partners. So ist das eigentliche Gespräch niemals das, was wir führen wollten. Vielmehr ist es im allgemeinen richtiger zu sagen, daß wir in ein

Gespräch geraten, wenn nicht gar, daß wir uns in ein Gespräch verwickeln.“
(Gadamer 2010, S.387)

„Die Möglichkeit, daß der Andere Recht hat, ist die Seele der Hermeneutik“
(Grondin 1991, S.160).

Gespräch bei Gadamer meint sowohl das Gespräch mit anderen, das Gespräch mit sich selbst, also das innere Gespräch als auch das nonverbale Gespräch (z.B. im Musizieren) und sieht darin eine Möglichkeit zur Erweiterung des Verständnisses. Erweiterung deshalb, weil ein Gespräch nie auf ein endgültig abschließendes Verstehen abzielt, sondern immer wieder neue Türen öffnet. Diese Art des unabschließbaren Gesprächs, des immer Weiterdenkens, des nicht in vorgefertigte Meinungen Drängens ist auch für den Unterricht sehr wertvoll (Richter 2012, S. 39-41).

Die vielfältigen Definitionen und ihre Entwicklungen zeigen, dass das Verstehen als Unterrichtsziel viele Facetten beleuchten kann und dass die Methoden, dieses Ziel zu erreichen, immer von dieser Definition abhängen. In dieser Arbeit soll Verstehen also nicht als bloße Wiedergabe von „Fertigware“, als Resultat der reinen Vermittlung von Fakten verstanden werden. Ziel ist es, dass sich InstrumentalschülerInnen vom Verstehen ausgehend zu reflektierenden MusikerInnen entwickeln.

3.2 Verstehen im musikalischen Kontext

„Ich verstehe nichts von (dieser) Musik“ ist eine oft getätigte Aussage. Jedoch ist das grundsätzlich insofern falsch, als dass auch das Verstehen in Bezug auf Musik mehrere Bedeutungen und Ebenen durchläuft.

Verstehen ist Voraussetzung dafür, dass Musik gefällt, missfällt und wir sie genießen können. Dabei gibt es grundsätzlich zwei Arten des Verstehens: Das ästhetische und das erkennende Verstehen.

Das ästhetische Verstehen bezieht sich auf die Ästhetik. Dieser Begriff wurde erstmals im 18. Jahrhundert von Alexander Gottlieb Baumgarten als Lehre von der sinnlichen Erkenntnis verwendet. Sie verbindet zwei Lehren: einerseits Platons Lehre vom Schönen und andererseits die Lehre von der Kunst nach Aristoteles. Die Ästhetik

und ihr Ideal, das Schöne, ergänzten damit die Logik, deren Ideal die Wahrheit ist (vgl. Nowak 2016). Das ästhetische Verstehen ist demnach ein sinnliches Verstehen. Es äußert sich nicht im Gebrauch von Worten. Es ist begriffslos. Diese Art des Verstehens ist abhängig von der ästhetischen Erfahrung, also allem, was bereits erlebt, gehört, gesehen oder sinnlich erfahren wurde – Heidegger würde hier vermutlich von der hermeneutischen Situation sprechen. Sie ist ebenfalls begriffslos. Diese Erfahrung beeinflusst die Intensität des Verstehens. Fälschlicherweise könnte man unter dieser Definition das ästhetische Verstehen dem Reagieren auf Musik gleichsetzen, jedoch ist das ästhetische Verstehen vom Objekt, also von der Musik, gestiftet und unterscheidet sich somit vom Reagieren auf Musik, denn dieses ist vom Hörenden geprägt und subjektabhängig. Erst durch das ästhetische Verstehen kann ein erkennendes Verstehen, das im Folgenden beschrieben wird, gelingen, denn es ist die Basis des Musikverstehens (vgl. Eggebrecht 1995, S.13-25).

„So wie die Musik als ästhetisches Dasein begriffslos ist, das heißt ein Sinngewebe ist jenseits der Begriffe im Sinne von Sprachbegriffen (Wörtern), so ist auch das ästhetische Verstehen ein begriffsloses Verstehen: Es entsteht und verbleibt in seiner reinen Form jenseits von allem sprachbegrifflichen Denken, Erkennen, Sagen.“ (Eggebrecht 1995, 23)

Dieses Zitat und die vorangegangene Erläuterung zeigen, dass Musikverstehen nicht nur meint, darüber sprechen zu können, sondern dass Verstehen immer passiert und die Intensität verstärkt wird, je mehr Erfahrungen gemacht wurden.

Jenes Verstehen, das diese Begriffslosigkeit des Ästhetischen in die Sprache umwandelt, nennt Eggebrecht das erkennende Verstehen (vgl. Eggebrecht 1995, S.14). Es ist immer vom Ästhetischen abhängig. Dieses lässt sich am besten durch ein Beispiel, das erklären soll, was beim ästhetischen Verstehen begriffslos verstanden wird oder werden kann, veranschaulichen. Denn dazu braucht es das erkennende Verstehen. Was versteht ein Kind beim Hören des allseits bekannten Kinderliedes „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“? Obwohl oder gerade weil das Lied umfassendes Material zum Verstehen bietet, wird sich hier auf die Melodie und den Text beschränkt. Die Melodie steigt an, um dann dort zu verweilen („Fuchs, du hast die Gans gestohlen“). Dann wird die melodische Zeichnung sprunghaft und dadurch aufbrausend anders,

was durch eine Wiederholung verstärkt wird („Gib sie wieder her!“ 2x). Die Melodie verstärkt ganz klar die flehende Aussage des Textes. Es folgt eine Abwärtsbewegung über vier Takte von dem dadurch erreichten Ton hin zum Ausgangston. Überraschend schnell wird wieder der hohe Ton erreicht und diese Abwärtsbewegung wiederholt, jedoch findet das Lied mit dem tiefsten Ton das Ende („Sonst wird dich der Jäger holen mit dem Schießgewehr“ 2x). Das Schießgewehr steht beim ersten Mal auf der überraschenden Aufwärtsbewegung, die dem Lied gleichzeitig eine Wendung gibt, denn bei der Wiederholung endet das Lied mit dem Schießgewehr. Was ästhetisch verstanden wird, wird im erkennenden Verstehen begrifflich: Das Lied beginnt mit dem Grundton und steigt über einen Takt hinweg stufenweise auf zur Quinte. Der dritte Takt bewegt sich in einer subdominantischen Dreiklangszerlegung und führt im vierten Takt wieder zur Quinte. Die ersten vier Takte bilden in sich eine abgeschlossene Einheit, da im vierten Takt harmonisch wieder die Tonika erreicht wird. Jedoch werden die letzten beiden Takte wiederholt und so diese Einheit auf sechs Takte erweitert. Diese Wiederholung verstärkt den Text und verändert seinen Charakter. In den folgenden vier Takten führt die Melodie wieder ausgehend von der Quinte zum Grundton, um eine Wiederholung dieser vorwegzunehmen, steht im letzten dieser vier Takte ein Dreiklang der Grundstufe. Diese Überraschung lässt einen hochschrecken wie ein Schuss aus dem Gewehr. Die Wiederholung ist, mit Ausnahme des Abschließens mit dem Grundton im letzten Takt, ident. Aber genau dieses Verweilen auf dem Grundton verdeutlicht durch die weitere Folge des Gewehrschusses das Abschießen des Fuchses. Das erkennende Verstehen hebt durch die Sprache das ästhetische, begriffslose Verstehen mehr ins Bewusstsein (vgl. Eggebrecht 1995, S.117). Dieses Beispiel veranschaulicht deutlich, dass dem erkennenden stets ein ästhetisches Verstehen vorausgeht. Auch ohne musiktheoretische Begriffe kann die Melodie und ihr Text verstanden werden. Die Überraschungen und Verstärkungen werden wahrgenommen, aber erst im erkennenden Verstehen genauer begründet.

Nun stellt sich die Frage, ob ein erkennendes Verstehen eine Notwendigkeit darstellt. MusikhörerInnen wollen sich in Musik einfühlen, sie sinnlich begreifen, ästhetisch verstehen. Warum und wann kann erkennendes Verstehen für InstrumentalschülerInnen sinnvoll sein? Diese Arbeit soll die Gratwanderung zwischen ästhetischem und erkennendem Verstehen aufzeigen. Sie soll einerseits ins Bewusstsein von InstrumentallehrerInnen rufen, dass der Bildungsauftrag nicht nur durch Verbalisierung des

Musikverstehens, der Musiktheorie erfüllt ist, andererseits verdeutlichen, auf welche Weise ein Musiktheorieunterricht, der Begriffe und Sprache verwendet, sinnstiftend und befruchtend sein kann.

4 Berührungen mit Musiktheorie im österreichischen Bildungssystem

Die Instrumentalpädagogik ist im ständigen Veränderungsprozess. Angepasst an wechselnde Ziele und im Sinne einer stetigen Verbesserung der instrumentalen Ausbildung, müssen sich Methodik, Inhalte und Unterrichtsformen anpassen, um so die bestmögliche Ausbildung für alle SchülerInnen gewährleisten zu können. InstrumentalistInnen mit unterschiedlichen Zielen erfordern eine individuelle pädagogische Betreuung. Ist es Ziel des Instrumentalunterrichts, ein Musikverständnis bei den SchülerInnen zu vermitteln, darf man ihre Vorerfahrungen mit Musik und auch mit Musiktheorie nicht außer Acht lassen, denn SchülerInnen kommen im österreichischen Regelschulwesen, im Musikschulwesen sowie in Musikvermittlungsprojekten auf unterschiedliche Art und Weise mit Musiktheorie in Berührung. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Inhalten laut österreichischem Lehrplan in der Regelschule und dem KOMU-Lehrplan für Musikkunde. Trotz dieser Aufbereitung ist es nicht vernachlässigbar, dass alle SchülerInnen unterschiedliche Erfahrungen mit Musik in den Instrumentalunterricht mitbringen. Denn diese Erfahrungen sind nicht nur vom Inhalt, sondern auch von der Intensität und Methodik abhängig.

4.1 Musiktheorie im oberösterreichischen Landesmusikschulwerk

Seit 1977 ist es die Aufgabe des oberösterreichischen Landesmusikschulwerkes (oö. LMSW) auf Basis des Landesmusikschulgesetzes, musikalische Bildung anzubieten. In 68 Hauptanstalten und 88 Zweigstellen sieht sich die Musikschule „einem Bildungsauftrag verpflichtet, der (...) zu einem umfangreichen Kunst- und Kulturverständnis führt. (...) Der Auftrag einer Musikschule ist es, Musik in ihrer Gesamtheit zu vermitteln“ (Amt der oö. Landesregierung, Abteilung Presse 2021).

Um der ganzheitlichen Ausbildung gerecht zu werden, wird für StreicherInnen neben dem instrumentalen Einzelunterricht auch Ensembleunterricht in Form von Orchester, Kammermusik und JazzPopRock Ensemble und Improvisation angeboten (Amt der oö. Landesregierung Direktion Kultur und Gesellschaft, Abteilung Kultur 2021).

Entkoppelt von der instrumentalen Ausbildung finden neun Angebote in der Rubrik Musikkunde in ausgewählten Standorten statt. Die Anzahl der anbietenden Musikschulen finden sich in Klammern:

- Drei aufeinander aufbauende Musikkundekurse: Musikkunde 1 (98), Musikkunde 2 (72), Musikkunde 3 (22)
- Drei aufeinander aufbauende Gehörbildungskurse: Gehörbildung 1 (6), Gehörbildung 2 (2), Gehörbildung 3 (Angebot nach Bedarf, im Schuljahr 2021/22 kein Angebot)
- Komposition (2)
- MuKu-Werkstatt (7)
- Musikkunde – Improvisation (1)

Die positive Absolvierung der Musikkundekurse sind neben dem Vorspiel am Instrument Bestandteil der Übertrittsprüfungen in die nächste Leistungsstufe bzw. der Abschlussprüfung (Audit of art). MusikschülerInnen, die ihre Musikschullaufbahn mit dem Leistungsabzeichen in Gold abschließen, genießen somit lediglich drei Jahre Unterricht in Musikkunde. Der Musikkundeunterricht findet einmal wöchentlich oder geblockt in auf das Instrument bezogen heterogenen Gruppen statt. Die Kurse orientieren sich am KOMU-Lehrplan, der von FachgruppenleiterInnen, LehrerInnen und Universitätsprofessoren als Grundlage für den Instrumentalunterricht in Österreich und Südtirol entwickelt wurde (vgl. KOMU 2021). Dieser Lehrplan empfiehlt auch das Angebot eines Musikkundekurses „Elementar“ im Vorschulalter, sowie das Aufteilen der Gruppen nach Altersstufen. Fokussiert auf Inhalte, Methodik und Unterrichtsformen wird dieser Lehrplan im Folgenden ausführlich analysiert (vgl. KOMU 2016).

In diesem Lehrplan werden einige Hinweise zur empfohlenen Methodik gegeben. Ganzheitlichkeit und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sollen dabei im Vordergrund stehen. In Bezug auf praktische Übungen wird auf Singen, Solfeggio, Rhythmusübungen, Bodypercussion, Ensemblespiel und Improvisation und Dirigieren verwiesen, wobei Inhalte des Musikkundeunterrichts, wie vor allem der Bereich der Gehörbildung, auch im Instrumentalunterricht eine Rolle spielen sollen. Neue Medien sowie Tonaufnahmen sollen den Unterricht bereichern, jedoch sollen reale Klänge vorgezogen werden. Hausübungen und Leistungskontrollen durch die Lehrkraft werden

empfohlen, um das Gelernte zu vertiefen. Zur Vermittlung einiger Inhalte eignen sich auch Referate. Diese Methoden sollen Bildungsziele, wie das Analysieren von Werken, das musikhistorisch informierte Musizieren und das praktische Anwenden des Erlernten erreichen.

In der Regel beginnen MusikschrülerInnen in obersterreichischen Landesmusikschulen ihren Unterricht in Musikkunde mit dem Musikkundekurs 1 vor der ersten Übertrittsprüfung. Eine Ausnahme bilden MusikschrülerInnen, die die MuKu-Werkstatt besuchen, die ebenfalls mit dem Musikkunde-1-Test abgeschlossen und der zu einem späteren Zeitpunkt in der Arbeit noch mehr Raum gegeben wird. Musikkunde 1 befasst sich mit den drei Säulen Rhythmik, Melodik und Harmonik in Bezug auf Hörschulung und Singen. Die Melodik begrenzt sich auf zwei Töne im Intervallraum einer Oktave, sowie drei bis fünf Töne im Quintraum. Harmonisches Hörziel sind die Unterscheidung in Dur- und Moll-Dreiklänge in Grundstellung sowie das Erkennen von Harmoniewechseln. Die rhythmische Komponente wird durch Übungen in verschiedenen, häufig verwendeten Taktarten und unterschiedlichen Notenwerten abgedeckt. Die restlichen Inhalte des Musikkunde-1-Kurses beschäftigen sich auf den ersten Blick primär isoliert vom musikalischen Erleben mit Notenkunde – Liniensystem, Noten schreiben, lesen, erkennen, benennen. In dieser Form des Unterrichts - auch entkoppelt vom Instrument - werden Dur- und Molltonleitern mit bis zu vier Vorzeichen und deren Dreiklang der Tonika, sowie chromatische Tonleitern geschrieben. Auch Enharmonik, Halb- und Ganztonschritte und Intervalle sollen vermittelt werden. Das gängigste musikalische Vokabular soll zur Prüfung beherrscht werden. Weiters sollen Kenntnisse über das eigene Instrument erlangt werden.

Im Musikkunde-2-Unterricht, der vor der 2. Übertrittsprüfung absolviert wird, werden die Inhalte des ersten Kurses erweitert. Intervalle auditiv erkennen wird auch abwärts trainiert, das Repertoire der Dreiklänge wird um übermäßige und verminderte erweitert. Das Hören der Hauptstufen stellt einen neuen Inhalt dar. Rhythmische Übungen sowie musikalische Grundbegriffe werden komplexer und erweitert. Die Umkehrungen der Dreiklänge und ihre Anwendung in einfachen Akkordverbindungen werden neu eingeführt. Die Instrumentenkunde wird um alle Instrumentengruppen erweitert und in diesem Zusammenhang werden transponierende Instrumente erklärt. Im Erweiterungsbereich des Lehrplans für Musikkunde 2 finden sich neben Vertiefungen der

Themen auch neue Inhalte, wie Ornamentik, Akustik, Formenlehre und Musikgeschichte. Außerdem wird auf die Möglichkeit von Exkursionen wie Konzertbesuche hingewiesen.

Musikkunde 3 soll MusikschrülerInnen einerseits auf die Abschlussprüfung in der Musikschule, als auch auf eine Aufnahmeprüfung an Musikuniversitäten vorbereiten. Die einzelnen Themengebiete werden umfassend komplex. Das Analysieren eines Stückes im mittleren Schwierigkeitsgrad wird angestrebt. Im Bereich der Musikgeschichte, die im Erweiterungsbereich des Musikkunde-2-Unterrichts bereits erwähnt wurde, wird das Wissen über wichtige Komponisten und alle Zeitepochen verlangt.

4.2 Musiktheorie in der Regelschule

Im österreichischen Bildungssystem ist musikalische Bildung im Lehrplan verankert. Im Folgenden werden die Lehrpläne ausgewählter Schultypen auf die für diese Arbeit relevanten musiktheoretischen Inhalte untersucht.

In der Volksschule (Sechs- bis Zehnjährige) stellt der Lehrplan der Volksschule aus dem Jahr 2012 (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012) die gesetzliche Grundlage für LehrerInnen dar. Der Pflichtgegenstand Musikerziehung findet dabei in jeder Schulstufe im Ausmaß einer Wochenstunde statt. Weiters können unverbindliche Übungen wie Chorgesang, Spielmusik und musikalisches Gestalten angeboten werden (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012, S.32). Der Lehrplan zu diesem Unterrichtsfach ist auf den vier Säulen Singen, Musizieren, Hören und Bewegen zu Musik aufgebaut. Alle Teilbereiche beinhalten Inhalte, die das musiktheoretische Verständnis fördern sollen. Im Zuge des Singens soll der Melodieverlauf in vereinfachter Notation mitverfolgt werden können. Erste Kompositionsversuche werden durch Erfinden eigener Melodien gestartet und das Experimentieren mit Klängen und Nachahmen von Alltagsgeräuschen und Emotionen fördert die Klangvorstellung und die bewusste Wahrnehmung. Im aktiven Musizieren wie zum Beispiel dem rhythmischen Begleiten sollen die Kinder unter anderem das Halten eines Metrums und das Setzen von Akzenten erleben. Auch auf den Instrumenten werden Klänge nachgeahmt sowie in grafischer, selbst erfundener Notation aufgeschrieben und so spielerisch an die Musiknotation herangeführt. Die dritte Kategorie, das Hören, fließt natürlich auch in alle anderen Säulen ein. Spezielle Hörübungen zum räumlichen Hören und Unterscheiden von Geräuschen und Klängen

verschiedener Instrumente und Materialien, Übungen zum Unterscheiden von Tonhöhen, Tondauer, Tempo, Lautstärke und Klangfarbe und einfachen Formverläufen sind aber auch gesondert vorgesehen, um das Gehör zusätzlich zu sensibilisieren. Dabei werden diese Höreindrücke auch beschrieben. Im Bereich Bewegung werden Tempo, Tondauer und Lautstärke, Spannungsverläufe in der Musik und in Tänzen die musikalische Form am Körper erlebt.

In der Mittelschule (10-14 Jährige) sind für das Fach Musikerziehung fünf bis zehn Wochenstunden auf vier Jahre verteilt vorgesehen (vgl. Lehrplan der Mittelschulen 2021). Die tatsächliche jährliche Anzahl variiert dadurch von Schule zu Schule. Zusätzlich können zwei bis acht Wochenstunden auf das Fach Spielmusik (Instrumentalmusik) entfallen.

„Grundlage für theoretisches Wissen soll das musikalische Handeln – auch mit improvisatorischen Mitteln – und der Zusammenhang mit dem musikalischen Werk sein. (...) Ausgehend von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler soll das Interesse für die vielfältigen Ausdrucksformen in der Musik aus verschiedenen Epochen und Kulturkreisen vor allem praxisorientiert geweckt und weiterentwickelt werden“ (Lehrplan der Mittelschulen 2021).

Es wird also im Lehrplan explizit und deutlich darauf hingewiesen, dass das theoretische Wissen aus dem praktischen Tun entwickelt werden soll. Die Kernbereiche gliedern sich wie auch in der Volksschule in vokales Musizieren, instrumentales Musizieren, Bewegen und Hören und werden durch Gestalten und Grundwissen erweitert, wobei die Inhalte des Bereiches Gestalten auch in der Volksschule eine Rolle spielen. Vergleicht man diesen Lehrplan mit jenem der Volksschule rücken Stile, Epochen und Musik verschiedener Kulturen in den Fokus. Das Erfahren von Metrum, Takt, Rhythmus und Melodie verschiebt sich in den Teilbereich der Bewegung. Einige Aspekte des Teilgebietes Grundwissen, wie grafische Notation, Metrum, Takt, Rhythmus, Dynamik, Tempo, Phrasierung und akustisches Erkennen von Instrumenten werden im Volksschullehrplan auch behandelt, jedoch an andere Teilbereiche gekoppelt, wodurch ihre Praxisnähe verstärkt wurde. Neue Inhalte sind Phrasierung, Intervalle, Akkorde, Klangflächen, Dur, Moll, pentatonische Elemente, Motiv, Thema, zwei-,

dreiteilige Liedform, Rondo, Variation, musikalische Gattungen, sowie der Aufbau eines musikalischen Fachvokabulars.

Im Lehrplan der AHS-Oberstufe wird musikalische Bildung als „Wechselwirkung von Musikpraxis und Musikrezeption“ (Lehrplan AHS 2021) definiert. Musikrezeption umfasst die Kompetenzbereiche „Hören und Erfassen“ sowie „Beschreiben, Analysieren und Kontext herstellen“. Theoretisches Wissen ist dabei „nicht Selbstzweck, sondern wird aus Musikpraxis und Musikrezeption entwickelt“ (Lehrplan AHS 2021). Das inhaltliche Vorgehen ist in Kompetenzmodule gegliedert, für die jeweils eine Dauer von einem Semester vorgesehen ist. Diese Module sind

- Das Populäre in der Musik (2 Semester)
- Funktion und Wirkung von Musik
- Regionale, nationale und internationale Ausprägungen der Musik
- Unterschiedliche Erscheinungsformen von Vokalmusik
- Unterschiedliche Erscheinungsformen von Instrumentalmusik
- Musik und Gesellschaft

Im achten Semester ist Raum für Erweiterung, Vertiefung und das Setzen persönlicher Schwerpunkte. Für das Thema dieser Arbeit relevante Ziele sind das Erfassen und Umsetzen harmonischer Grundstrukturen, Melodieverläufen, Rhythmen und Dynamik in verschiedenen Notationsformen, Sensibilisierung für Musik und Tanz unterschiedlicher Stile, Epochen und Kulturen, formale und harmonische Analyse, die insbesondere in den Kompetenzmodulen „Unterschiedliche Erscheinungsformen von Vokalmusik“ und „Unterschiedliche Erscheinungsformen von Instrumentalmusik“ eine wesentliche Rolle spielt.

Die in den Lehrplänen angeführten Inhalte sind vielfältig. Jedoch sind der Wissensstand und die hermeneutische Situation der SchülerInnen von der gewählten Unterrichtsmethode abhängig und kann nicht als gegeben hingenommen werden. Die Lehrpläne veranschaulichen jedoch die Vielfalt an musiktheoretischen Inhalten, die in der Regelschule durchgenommen werden sollen und auf die InstrumentallehrerInnen vertiefend, ergänzend und aufbauend eingehen können.

5 Methodische Zugänge

Im vorangegangenen Kapitel wurden Inhalte, die dem Bildungsauftrag im österreichischen Bildungssystem folgend Gegenstand des Unterrichts sein sollen, erläutert. Nun sind Wege zu finden, die es ermöglichen, diese Inhalte sinnvoll und nachhaltig zu vermitteln und gleichzeitig ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Im Folgenden werden unterschiedliche Zugänge gestaffelt nach den Leistungsstufen vorgestellt und verglichen. „Musik be-greifen“ ist für die Unterstufe konzipiert, Clemens Kühn hat sich mit dem Musiktheorieunterricht an Universitäten auseinandergesetzt. Obwohl die Ausgangslage in beiden Zugängen eine ganz andere ist, ist das Ziel in beiden Fällen, die Vermittlung von Musiktheorie, die sich an der musikalischen Praxis orientiert und einen Mehrwert für das Musizieren und Musikverstehen schafft. Beide Zugänge erhoffen sich eine Bereicherung des Instrumentalunterrichts mit Hilfe von Musiktheorie.

5.1 Musik be-greifen

Das Konzept „Musik be-greifen“ wurde entwickelt, um einen Bezug zwischen Theorie- und Instrumentalunterricht herzustellen. Außerdem wurde der Wunsch nach Kontinuität verfolgt, damit Musiktheorie Einfluss auf das instrumentale Spiel nehmen kann. Es entstand „die Vision eines Unterrichts für Kinder von ca. sechs bis zehn Jahren, der die Musikkundeinhalte und einen sinnlichen, ganzheitlichen Ansatz verbindet und kontinuierlich, mehrere Semester begleitend zum Instrumentalunterricht stattfindet“ (Kroboth-Kolasch 2014, S.37). Das Team bestehend aus Lehrenden der Anton Bruckner Privatuniversität Linz und des oberösterreichischen Landesmusikschulwerks entwickelte Materialien und Methoden, die das Ziel verfolgen, einen lebendigen Unterricht zu bieten, der viele Querverbindungen zwischen Theorie und Praxis herstellt (ebd.).

Der Terminus „Begreifen“ wird dabei in all seinen Bedeutungen beleuchtet. Einerseits spielt das geistige Erfassen und Zusammenhänge Erkennen eine Rolle. Gleichzeitig bedeutet Begreifen auch Befühlen und Betasten. Beide Beschreibungen werden zusammengeführt. Durch das körperliche, sinnliche Erleben der Musik wird sie geistig erfasst. Es steht nicht die Begrifflichkeit im Vordergrund, denn Begreifen ist wie das ästhetische Verstehen auch begriffslos möglich (vgl. Eggebrecht 1995, S.24).

Eine zentrale Rolle spielen im Konzept „Musik be-greifen“ Methoden der Elementaren Musikpädagogik (EMP). Musiktheorie wird dabei über das Greifen, Hören, Erleben und Tun mit allen Sinnen begriffen. Durch sensomotorisches Handeln werden Qualitäten erspürt, die zu Erkenntnis führen (vgl. Funk et al. 2007, S.38). Eine ganzheitliche Pädagogik steht in der EMP im Vordergrund. Somit werden musiktheoretische Inhalte emotional und sinnlich (auditiv, visuell, taktil, kinästhetisch, vestibulär) und nicht nur kognitiv erarbeitet. (vgl. KOMU, Lehrplan für Musikschulen. Faszinierender Teil - Elementare Musikpädagogik 2007, S.3). Das Erleben steht an primärer Stelle. Erst dann werden Inhalte erkannt und benannt (ebd., S.4). Dabei sind Musiklehre, Hören und Instrumenteninformation neben Stimme, Elementares Instrumentarium, Sinneserfahrung und Bewegen zentrale Handlungsfelder. (ebd., S.9-10)

„Musik be-greifen“ nutzt die unterschiedlichen Aktionsbereiche (Singen und Sprechen, Bewegung und Tanz, Sinneserfahrungen, Elementares Musizieren mit Instrumenten, Musik hören, Musiklehre, Instrumenteninformation (ebd., S.9)) nicht nur isoliert, sondern auch aufeinander einwirkend und vermittelt so musiktheoretische Inhalte greifbar.

Ein zentraler Aktionsbereich ist das Singen. Dass das Singen Sinn macht, unterstützt auch Heiner Gembris, der behauptet, dass das musikalische Denken mehr oder weniger vom Singen ausgeht (vgl. Gembris 2009, S.300). Bei genauerer Betrachtung bekommt diese Behauptung schnell Gültigkeit, denn durch das Singen werden unweigerlich musikalische Parameter wie Rhythmus, Tonhöhen, Dynamik und Klangfarben erlebt (vgl. Stadler Elmer 2005, S.125). Das Erlernen des Singens folgt dem Schema des Erlernens der Sprache, denn der Mensch ist in der Lage, Gehörtes nachzuahmen und das schließt nicht nur das Reproduzieren von Lauten, sondern auch das Wiedergeben von Tonhöhen mit ein (vgl. Gruhn 2010, S.47). Dieser Prozess muss jedoch geübt werden und ist unabhängig von musikalischer Begabung (vgl. ebd., S.51).

„Musik be-greifen“ verwendet im Bereich des Singens und dem damit verbundenen Entwickeln einer inneren Klangvorstellung die relative Solmisation. Auf den ersten Blick bedeutet Solmisieren das Singen auf Silben, die den einzelnen Tönen zugeordnet sind: do, re, mi, fa, so, la, ti. Diese stehen in Verbindung zu dazugehörigen Handzeichen. Durch Wiederholung bekommen die Verbindungen von Tönen und ihren

Silben eine Bedeutung. Denn die Verbindung mi-re und re-do wird auf unterschiedliche Weise wahrgenommen, obwohl das Intervall ident ist. Zusätzlich wird ein Bewusstsein für die Funktionalität der einzelnen Töne geschaffen (vgl. Heygster 2012, S.9). „Solmisationsgestützte Methodik wird eingesetzt, damit Musik intensiver erfahren und kompetenter wiedergegeben werden kann. Jedoch ist das Verinnerlichen der Silben kein eigenständiges Lernziel. Der methodische Auftrag besteht nicht einfach darin, Melodien zu solmisieren. Das Solmisieren ermöglicht spürendes Wahrnehmen und Verstehen und schafft damit, das zu vermitteln, was an der Musik wesentlich ist“ (Heygster 2012, S.12). Im Unterrichtswerk „Musik be-greifen“ wird die Solmisation als eigener Lehrgang thematisiert. Die Methodik vieler Themenbereiche wie Intervalle, Dreiklänge und Skalen werden mit Hilfe der Solmisation behandelt (vgl. Kroboth-Kolasch 2014, S.42). In dieser Arbeit wird Solmisation im Kapitel 7.1 Hören näher erläutert.

Als weiteres wichtiges Instrument zum Erlernen von Musiktheorie fungiert im Konzept das Hören. Physikalisch betrachtet ist Hören das Ereignis, wenn Schallwellen über das Medium Luft über das äußere Ohr auf das Trommelfell gelangen und das Mittelohr in Schwingungen versetzen. Hammer, Amboss und Steigbügel leiten diese Schwingungen an das Innenohr weiter. Dort werden diese Schwingungen in Nervenimpulse umgewandelt und können so auf verschiedenste Weise verarbeitet werden (vgl. Spitzer 2014, S.49-72). Wie gehörte Musik verarbeitet wird, ist plastisch und kann durch gezieltes Training gesteuert werden (vgl. Altenmüller 2018, S.48). Diese Veränderbarkeit nutzt auch „Musik be-greifen“. Beim Hören werden verinnerlichte Strukturen verglichen. Denn wenn der Begriff des Hörens um den Terminus Wahrnehmen erweitert wird, beschränkt er sich nicht nur auf die physikalischen Parameter wie Tonhöhe, Intensität, Dauer, Klangfarbe usw., sondern meint gleichzeitig auch Ausdruck, Erlebnis und subjektive Interpretation (vgl. Laufer 2018, S.312). Durch das Hören werden unentwegt Strukturen verinnerlicht, die stets miteinander verglichen und als vertraut oder fremd identifiziert werden (vgl. Kroboth-Kolasch 2014, S.43). Als Handlungsfeld wird im Unterrichtskonzept Kroboth-Kolaschs das Hören meist gekoppelt an Bewegung, Rhythmustraining, Solmisation und Elementares Musizieren. Das äußere und innere Hören, dem auch im Singen eine zentrale Rolle zukommt, werden so verknüpft und eine Klangvorstellung gefördert. Zusätzlich wird in den Hörbeispielen auf eine stilistische Vielfalt geachtet, um den Horizont der SchülerInnen zu erweitern bzw. nicht einzuschränken (vgl. ebd., S.43-44). Folgt man dem KOMU-Lehrplan der EMP können

über das Musikhören mehrere Unterrichtsinhalte erschlossen werden. Neben dem bereits Genannten entfällt darauf das Wahrnehmen von Pausen als Gestaltungselement der Musik und das Malen, Beschreiben, Vergleichen und in Bewegung setzen von und zu Musik (vgl. KOMU, Lehrplan für Musikschulen. Faszinierender Teil - Elementare Musikpädagogik 2007, S. 9). All das unterstützt auch die Entwicklung hin zum Aktiv-Hörer bzw. zur Aktiv-HörerIn, also jemandem, „der die Musik nicht nur an sich vorbeirauschen lassen möchte, sondern neugierig darauf ist, auch einmal unter ihre Oberfläche zu schauen“ (Schaub 2011, S. 13).

Eine weitere wichtige Säule des Unterrichtswerks ist das Rhythmustraining. Es ist kontinuierlicher Bestandteil der Unterrichtseinheiten (vgl. Kroboth-Kolasch 2014, S.44). Sieht man Rhythmus außerhalb des musikalischen Kontextes, sind Menschen ständig mit Rhythmus konfrontiert. Das Herz schlägt ohne unser bewusstes Zutun rhythmisch. Biologische Rhythmen wie Wachen und Schlafen und kulturelle Rhythmen (Tagesablauf, Feste etc.) machen das Leben überschaubar und planbar (vgl. Gruhn 2010, S.120). Wir gehen rhythmisch, während dabei unsere Hände rhythmisch schwingen. Wie einprägsam ein Rhythmus bzw. die Geschwindigkeit eines Metrums ist, zeigt der Versuch, Probanden ein Lied (beispielsweise einen Popsong, von dem nur eine Version verfügbar ist) vorsingen zu lassen. Sie treffen dabei das Tempo mit großer Genauigkeit (vgl. Spitzer 2014, S.213). Rhythmus ist demnach in allen SchülerInnen vorhanden, jedoch „nur durch regelmäßiges aktives Tun werden rhythmische Fähigkeiten aufgebaut und verbessert“ (Kroboth-Kolasch 2014, S.44-45). Kinder erleben Rhythmus als Unterscheidung zwischen fließender Bewegung und Gewichtung. Durch Impulse wird dabei die Zeit unterteilt. Mechanisches Klatschen ist somit keine geeignete Methode um Rhythmus zu lehren (vgl. Gruhn 2010, S.121). Im Konzept „Musik begreifen“ stellen Bodypercussion, Rhythmussprache und Körperarbeit wichtige Pfeiler in der Methodik dar. Musik und Sprache sind in vielfältiger Weise miteinander verbunden, denn in beiden Fällen beeinflusst Melodie, Rhythmus, Lautstärke und Tempo, die Art und Weise also, wie ein Inhalt kommuniziert wird, seine Bedeutung. Sowohl Musik als auch Sprache werden von Anfang an über das Hören gelernt (vgl. Gruhn 2010, S.103). Diese Gemeinsamkeit nutzt die Verwendung der Rhythmussprache im Unterricht. Dabei wird der Rhythmus durch die Verwendung der Sprache über das Hören begriffen. Durch Nachahmung, Improvisieren etc. wird der Rhythmus durch die Sprache so weit verinnerlicht, dass die Sprache im Anschluss ins innere Hören

verlagert werden kann. Dem Prinzip „Erleben – Erkennen – Benennen“ folgend, steht das Aufschreiben des Rhythmus in Form von traditionellen Notenwerten erst am Ende des Lernprozesses (vgl. Kroboth-Kolasch 2014, S.45-46). Es gibt zwei gängige Formen der Rhythmussprache. Sowohl in der Tonika-Do-Methode als auch in der Solmisation nach Kodaly werden den einzelnen Notenwerten Silben zugeordnet, wodurch auf das abstrakte Zählen verzichtet werden kann (vgl. Funk et al. 2008, S.49). Die Bewegung als Mittel zum Begreifen von Rhythmus in Form von Gehen, Laufen oder Hüpfen ermöglicht es den SchülerInnen, Puls und Schwerpunkte am eigenen Körper zu erfahren (vgl. Kroboth-Kolasch 2014, S.48).

Nicht ausschließlich, aber in erster Linie über die drei vorgestellten Säulen Singen/Solmisation, Hören und Rhythustraining wird ein breites Spektrum an musiktheoretischen Inhalten vermittelt, die sich an die Inhalte und Ziele des Musikkundeunterrichts Unterstufe des KOMU-Lerhplans anlehnen.

Die Absicht dieses Unterrichtswerks ist nach genauerer Beschäftigung damit klar. Das aktive Tun und das sinnliche Erfahren sollen eine Verbindung zwischen Musiktheorie und instrumentaler Praxis stärken. Dadurch wurde eine sinnstiftende, den Instrumentalunterricht und das instrumentale Musizieren bereichernde Art und Weise für die Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten gefunden. Offensichtlich muss dadurch der Ausbildung in diesem Bereich mehr Zeit seitens der SchülerInnen eingeräumt werden, da sich der Unterricht begleitend zum Instrumentalunterricht über mehrere Jahre erstreckt. Dadurch bedeutet diese Form des Angebots eines Unterrichts in Musikkunde folglich auch einen finanziellen Mehraufwand für Ausbildungsstätten aufgrund des längeren Angebots. Außerdem muss eine Verfügbarkeit von Lehrkräften, die mit den Methoden der EMP vertraut sind, gewährleistet sein. KritikerInnen des Konzepts können an der Eignung für die nächsten Stufen der Musikkundekurse zweifeln, jedoch ist dieses Argument sofort erstickt, da die Inhalte ident zum Musikkunde-1-Unterricht sind und somit die aufbauenden Kurse kein Problem darstellen werden. Vielmehr stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines weiterführenden Musikkundeunterrichts im traditionellen Schema gegenüber einer Erweiterung des Konzeptes auf die gesamte Laufbahn von MusikschülerInnen.

In diesem Konzept wird Musiktheorie zwar nicht im Zuge des Instrumentalunterrichts vermittelt, jedoch ergibt sich ein Praxisbezug durch das aktive Tun und Musizieren. Wie Teilaspekte dieses Zugangs weitergedacht und somit in den Instrumentalunterricht eingegliedert werden, wird in Kapitel 7 vorgestellt.

5.2 Leitlinien für einen Musiktheorieunterricht nach Clemens Kühn

Der Musiktheoretiker Clemens Kühn wurde 1945 in Hamburg geboren, wo er Schulmusik, Germanistik und Musiktheorie-Komposition studierte, bevor er sein Studium in Berlin fortsetzte (vgl. Kühn 2016). Seinen Lehrer Diether de la Motte in Hamburg beschreibt er als wegweisend in der Reform der Musiktheorie und sein Wirken als grundlegend für alle nachfolgenden musiktheoretischen Entwicklungen (vgl. Kühn 2010, S.243-244). In seinem Buch „Musiktheorie unterrichten, Musik vermitteln“ schrieb er seine Überlegungen zum Musiktheorieunterricht an Hochschulen nieder. Er wollte dabei den Missstand überbrücken, dass enorm viel Wissen über Musik verfügbar ist und einer ständigen Weiterentwicklung unterliegt, jedoch die Vermittlung hinterherhinkt (vgl. Kühn 2006, S.7). Hohen Anspruch legt Kühn auch darauf, dass seine StudentInnen das Besondere an der Musik begreifen. Das bloße Erkennen eines Formablaufs wie ABA beschreibt er als hohl (ebd., S.28). Er entwickelte elf Leitlinien, die zu einem sinnvollen Musiktheorieunterricht führen können. Diese Leitlinien sind für den musiktheoretischen Gruppenunterricht konzipiert. Im Folgenden werden einige dieser Leitlinien, die auch für den Instrumentalunterricht von Bedeutung sind auf ihre Relevanz für Inhalte, die das Musikverständnis im instrumentalen Einzel- und Gruppenunterricht fördern, untersucht.

Leitlinie 1: Was, Warum, Woran, Wie, Wann? (ebd., S.28-29)

Mit diesen fünf sogenannten W-Fragen müssen sich Lehrenden aller Fächer als Vorbereitung auf den Unterricht beschäftigen.

Was will ich vermitteln? Kühn verweist darauf, dass (nicht nur) in Bezug auf Musik, der Begriff „Lernziel“ wenig Platz hat. Es gibt kein vorgegebenes Ziel, das etwa darauf abzielt, dass alle SchülerInnen nach der Stunde das gleiche wissen und gelernt haben. Es geht um das Sammeln von musikalischen Erfahrungen und um deren Verarbeitung (ebd., S. 28). Der Unterricht kann so schwer einem vorgegebenen Verlauf

folgen. Er muss immer offen für die Inputs von SchülerInnen sein und sich ihnen anpassen. Das fördert auch die aktive Teilhabe.

Die Frage nach dem *Warum* darf nicht mit dem Verweis auf den Lehrplan oder der persönlichen Motivation der Lehrenden allein abgetan sein. Die Begründung soll stets dem Verständnis von Bildung nach Peter Bieri gerecht werden (ebd. S.28). Was Bildung sein kann, hat Bieri wie folgt formuliert:

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (Bieri 2005, S.1)

Menschen bilden sich also selbst. Kein Lehrer und keine Lehrerin kann seine und ihre SchülerInnen bilden. Es kann nur die nötige Neugierde in den SchülerInnen entfacht werden, um sich selbst zu bilden und es können Lernräume geboten werden.

Welche Stücke eignen sich nun, um bestimmte Inhalte zu vermitteln? *Woran* können sich SchülerInnen bilden? Alle Lehrpersonen verfügen über einen Pool an Stücken, die sie gerne unterrichten. Fast jede/r ViolinschülerIn spielt das Violinkonzert in h-Moll op 35 von Oskar Rieding. Was bereits im AnfängerInnenunterricht beginnt, spitzt sich im Instrumentalstudium an Hochschulen zu. Für BratschistInnen stellen sich beispielsweise zwei Fragen: Stamitz oder Hoffmeister? Walton, Bartok oder Hindemith? Das gleiche Phänomen findet sich bei allen Instrumenten. Die Fülle an Literatur wird beschränkt auf einige wenige Werke. Aber warum ist das so? Sind diese Stücke wirklich jene, wovon SchülerInnen am meisten profitieren, oder wird diese Unterrichtspraxis von sämtlichen Lehrenden unreflektiert übernommen? Um dies zu klären, muss vorab folgende Frage beleuchtet werden: Was wären in Bezug auf Bildung gute Stücke?

Gute Stücke wecken Neugierde. Diese ist der Nährboden, den es braucht, um SchülerInnen die Chance zu geben, sich zu bilden (ebd., S.1). Ist etwas ungewöhnlich und überraschend, werden HörerInnen aufmerksam und neugierig. Sie erfüllen den

Anspruch auf individuelle Ästhetik. Stücke müssen also auch dem Umfeld, den Vorerfahrungen der HörerInnen und Spielenden entsprechen, die die Stücke zuallererst ästhetisch verstehen können müssen. An die Schönheit zeitgenössischer Musik beispielsweise muss oft langsam herangeführt werden, indem die ästhetische Vorerfahrung erweitert wird. Ein weiterer Aspekt für die Auswahl guter Stücke ist die Eignung der Komposition für das jeweilige Instrument. Ob Stücke auf Streichinstrumenten *gut liegen* und sie kompositorisch gut gesetzt sind, hängt von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise der Tonart, Schreibweise und proportionalen Bogenstrichen ab und ist damit ausschlaggebend für die Spielmotivation. So lässt sich beim Spielen nicht nur errahnen, ob KomponistInnen selbst Streichinstrumente spiel(t)en, sondern auch welches. Wertvolle Stücke regen außerdem die Fantasie an. Immer wieder fallen im Instrumentalunterricht Sätze wie: „Das klingt wie ein Sonnenaufgang.“ Oder „Das hat sich gerade angehört wie mein Hund.“ Die Musik wird Teil des Lebensinhalts der SchülerInnen wodurch eine Verbindung zum Stück entsteht.

Wird ein Stück als gut empfunden, müssen sich Lehrende bewusst machen, was das Stück speziell macht bzw. was es am eindrucklichsten veranschaulicht. Das kann die Form, die Harmonie, der Rhythmus, der Musikstil usw. sein. Dieser Parameter soll laut Kühn aufgegriffen und für den Unterricht aufbereitet werden. Dabei spielt die Art und Weise, das *Wie* der Aufbereitung eine wesentliche Rolle. Kühn beschreibt dazu das Sokrates-Prinzip (vgl. Kühn 2006, S.44-45). Lehrende sollen dabei Wissen nicht vorgeben, sie sollen den SchülerInnen die Möglichkeit anbieten, es in sich zu entwickeln, indem es die SchülerInnen selbst entdecken. Es stehen nicht die musiktheoretischen Vokabeln, sondern musikalische Beobachtungen am Beginn der Stunde. Von diesen Beobachtungen aus entwickelt sich die Theorie. Klar ist, dass dieses selbst Herausfinden mehr Zeit in Anspruch nimmt und Geduld seitens der Lehrenden fordert. Jedoch wird dieses Wissen mit einer anderen Qualität aufgenommen als Vorgekautes.

Gerade im Instrumentalunterricht stellt sich oft die Frage, ab *wann* es sinnvoll ist, an bestimmten Werken zu arbeiten. Können Achtjährige, die auf der Violine innerhalb der ersten Lage alle Griffarten beherrschen, alle für sie spielbaren Stücke ästhetisch und/oder erkennend verstehen? Bzw. kann an jedem Stück ein Parameter

herausgenommen werden, an dem die jungen SchülerInnen Musik besser begreifen können?

Dass sich auch InstrumentalpädagogInnen diese Fragen bewusst machen müssen, ist klar. Oft beschränken sich die Kriterien für die Auswahl eines Stückes auf die vorhandenen technischen Fertigkeiten der SchülerInnen, dabei darf nicht verabsäumt werden, auch die musiktheoretischen Fähigkeiten und die Fähigkeit, die Musik zu verstehen, in die Stückauswahl und Unterrichtsplanung miteinfließen zu lassen. Das soll nicht bedeuten, dass junge MusikerInnen keine komplexen Stücke spielen dürfen, wenn sie spieltechnisch dazu in der Lage sind. Die Methodik muss jedoch, wie auch in allen anderen Unterrichtssituationen, pädagogisch und methodisch an ihre hermeneutische Situation angepasst werden.

Leitlinie 2: Der Anfang (vgl. ebd. S.29-32)

Der Beginn einer jeden Stunde beeinflusst den Verlauf der restlichen Einheit. Grundsätzlich beschreibt Kühn zwei Wege, den Unterricht zu eröffnen. Eine Möglichkeit ist es, den Ablauf vorab zu besprechen. Dadurch wird der Ehrgeiz der TeilnehmerInnen geweckt, das Vorhaben auch zu meistern. Das Vorgehen bringt außerdem Struktur in den Unterricht. Eine andere Möglichkeit bietet ein unvermittelter Einstieg in die Sache. Das Ergebnis kommt erst zum Schluss ans Licht. Weder der Ablauf noch das Ziel sind im Vorhinein für die TeilnehmerInnen klar. Sie entwickeln sich im Laufe der Stunde und werden von den SchülerInnen beeinflusst.

Das gleiche Prinzip gilt auch für den Instrumentalunterricht. Der Unterrichtsinhalt ist entscheidend für die Wahl des Einstiegs. Ist es z.B. die Absicht, in einem Stück den besonderen harmonischen Verlauf hervorzuheben, ist es sicherlich nicht ratsam, diesen anzukündigen, denn dadurch würde keine Neugierde entstehen und kein Entdeckerinstinkt geweckt. Im Gegenzug dazu und auch um den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten, eignen sich Themen aus dem Bereich der Gehörbildung gut für den Einstieg, der vorab das Ziel beschreibt. Ist es z.B. das Ziel, die Geige selbstständig stimmen zu können, weshalb Gehörbildungsübungen herangezogen werden, kann es sicherlich sinnvoll sein, das Ziel vorab zu benennen und dadurch einen Anreiz zu schaffen.

Leitlinie 3: Direkt oder auf Umwegen (vgl. ebd., S.33)

Wieder haben PädagogInnen laut Kühn zwei Möglichkeiten, sich einem Thema zu nähern. Entweder man steigt unmittelbar in das zu behandelnde Thema ein oder man nähert sich diesem auf Umwegen. Ein Umweg kann es z.B. sein, sich einem Thema aus einer anderen Kunstgattung zu nähern. Ein Einstieg in ein Stück mit Variationen kann beispielsweise über die serielle Kunst gelingen. Genauso finden sich Parallelen zur Musik in der Lyrik, den Naturwissenschaften und der Geschichte, mit denen zur verstärkten Veranschaulichung des musikalischen Inhalts gearbeitet werden kann.

Leitlinie 4: Richtige Dosierung (vgl. ebd., S.33-35)

Wenn das Ziel die Verinnerlichung des Lerninhalts ist, ist es wichtig, diesen richtig zu dosieren. Dabei ist es oft schwer einzuschätzen, wie schnell SchülerInnen lernen und wozu wie viel Zeit eingeplant werden muss. Auch hier ist Flexibilität wesentlich. Wenn für eine geplante Unterrichtssequenz mehr Zeit als vorgesehen beansprucht wird, so soll man sich als Lehrperson nicht dem Druck aussetzen, den Stoff durchzubringen. Für Kühn gilt: Weniger ist besser als zu viel. Vorab soll man sich jedoch Gedanken darüber machen, ob sich ein Gegenstand eher für eine breitangelegte, etwas oberflächliche, dafür mehr Bereiche abdeckende Herangehensweise, für einen Tiefgang in die Materie oder für eine Hybridversion von beidem eignet. Für die SchülerInnen ist es wichtig, die eigenen Fortschritte wahrzunehmen. In jeder Einheit soll ein Vorankommen bemerkt werden und durch das Ankündigen des Inhalts der nächsten Stunde, wird ein Zusammenhang geschaffen. Außerdem müssen sich Lehrende stets in die SchülerInnen und ihren Wissensstand hineinversetzen. Das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen dürfen nicht vorausgesetzt werden. Sich dessen bewusst zu werden, vermeidet die Angst, SchülerInnen durch intensives Bearbeiten eines Sachverhalts zu langweilen.

Für den Instrumentalunterricht bedeutet die richtige Dosierung noch zusätzlich die Abwägung, wie viel musiktheoretische Inhalte während einer Stunde eingebaut werden sollen. In Anbetracht der Fülle an Inhalten, die im Instrumentalunterricht abseits

der Musiktheorie auch nicht zu kurz kommen dürfen, ist eine Eingrenzung auf meist nur einen Aspekt notwendig. Dieser soll jedoch möglichst intensiv erfahren werden.

Leitlinie 5: Hören und Lesen (vgl. ebd., S.35-36)

Bei jeder Annäherung an ein Stück oder einen Lerninhalt steht man vor der Wahl des bloßen (An-)hörens oder Lesens eines Stückes oder dem Mitlesen zum Gehörten. Die Entscheidung wird wieder über den Lerngegenstand oder das beabsichtigte Ziel getroffen. Das bloße Lesen fördert beispielsweise die innere Vorstellung. Das bloße Hören ermöglicht sämtliche rein auditive Analysen ohne visuelle Ablenkung. Das Verbinden von Hören und Lesen verknüpft die Notenschrift mit der Musik.

Im traditionellen Instrumentalunterricht, wird ein Stück meist vorgespielt, während SchülerInnen den Notentext mitlesen. Das fördert vor allem das Nachahmen und die Reproduktion des Gehörten mit Hilfe von Noten. Ohne diesen methodischen Zugang zu schmälern, gibt es auch zahlreiche andere Möglichkeiten des Einstiegs.

Leitlinie 6: Fragen treffen (vgl. ebd., S.36-37)

Die richtige Frage zu stellen, ist eine pädagogische Herausforderung. Dabei müssen einige Punkte beachtet werden. Zuerst muss man sich klar werden, wonach gefragt wird. Musik und Fragestellung beeinflussen sich dabei wechselseitig. So drängt die Musik an sich zu bestimmten Fragen und gleichzeitig lenkt die Fragestellung die Betrachtungsweise auf die Musik, da sie die Blickrichtung ändert. Es gibt drei Fragetypen, die unbedingt vermieden werden sollen:

- Die unterfordernde Frage: Fragen, die nicht beantwortet werden, da die Antwort jedem/r klar ist bzw. Ja/Nein-Fragen.
- Die zu weit gefasste Frage: Fragen, die zu allgemein gehalten sind und dadurch die SchülerInnen nicht wissen, in welche Richtung sie denken können.
- Die eingrenzende Frage: Fragen, deren Antwort bewusst und offensichtlich herbeiprovoziert wird.

Die beste Frage schafft es, über Antworten neue Fragen seitens der SchülerInnen aufkommen zu lassen, wodurch eine angeregte Diskussion entstehen kann.

Diese Leitlinie ist für den Instrumentalunterricht genau in der beschriebenen Weise von Bedeutung.

Leitlinie 7: Wechsel der Zugangsweise (vgl. ebd., S.37-40)

Ein gelungener Unterricht bedarf eines Methodenreichtums, der Abwechslung schafft. Diese Abwechslung wird mit vielen sich unterscheidenden Teilschritten, Betrachtungs- und Zugangsweisen geschaffen. Diese Zugänge sind zum Beispiel: Singen, Hören, Spielen, darüber Sprechen, reflektierendes Hören und Singen, Noten schreiben und Gelerntes in anderen Stücken erkennen.

Im Instrumentalunterricht spielt dieser Methodenwechsel eine ebenso große Rolle. Nicht nur, dass die Lernfelder wie zum Beispiel Musiktheorie, technische Spielfertigkeit etc. abgewechselt werden, sondern auch die Art und Weise wie ein Inhalt aufbereitet wird, macht den Unterricht lebendig. Je mehr Wege gefunden werden, um einen Sachverhalt zu erfahren, desto eher wird er nachhaltig behalten.

Leitlinie 8: Wiederholen (vgl. ebd., S.41)

Um den Unterrichtsinhalt nachhaltig abspeichern zu können, braucht es Wiederholung. Einerseits soll der Stoff der letzten Einheit wiederholt, andererseits das Wiederholen im Sinne des Übens praktiziert werden.

Im Instrumentalunterricht ist das Üben und ständige Wiederholen Grundvoraussetzung und ständiger Begleiter. Dass jedoch auch Unterrichtssequenzen, die sich mit Musiktheorie beschäftigten, wiederholt werden müssen, wird leichter verabsäumt, als ein Stück erneut zu spielen. Diese Wiederholung ist aber ebenso wichtig, um die Theorie im Gedächtnis zu behalten und mit ihr arbeiten zu können.

Leitlinie 9: Von der Musik zur Theorie (vgl. ebd., S.42-43)

„Begriffe brauchen, um erfüllt zu sein, konkret erfahrene Musik“ (ebd., S.42). Die Musik steht also im Vermitteln der Theorie immer an erster Stelle, denn erst über sie bekommen Begriffe einen Sinn und damit die Möglichkeit, Theorie anzuwenden. Die Stationen des Begreifens sind:

- Erleben: Das Erleben, Spüren und Erfahren der Musik
- Durchdenken: Analyse ohne vorgegebene Begriffe
- Abstrahieren: Die Analyse wird in Begriffe gefasst und verallgemeinert
- Anwenden: Dieses Abstrahieren führt zu einem Verständnis, das einen weiteren Umgang ermöglicht

Diese Leitlinie folgt dem Prinzip „Erfahren-Erkennen-Benennen“. Dieser Umstand zeigt, dass diese elementaren Methoden auch in der universitären Bildung Anwendung finden, da auch Erwachsene nach diesem ganzheitlichen Zugang am besten lernen.

6 Musiktheorie in Violinschulen an zwei Beispielen

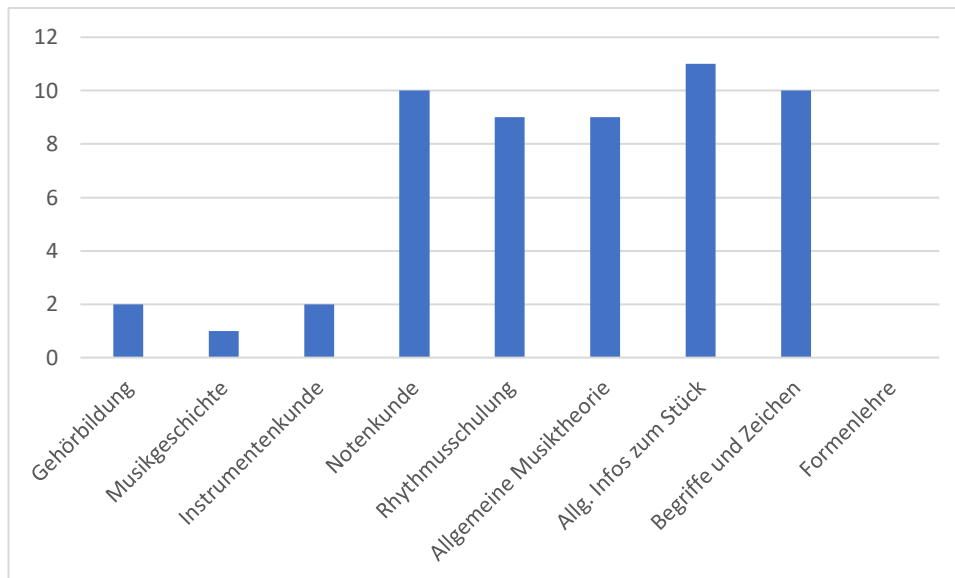
Instrumentalunterricht wird meist von einer Instrumentalschule begleitet, die einen roten Faden vorgibt. Die Violine betreffend gibt es dafür eine Fülle an verschiedenen Lehrwerken. Auch für die Viola werden einige Instrumentalschulen angeboten. Beispielhaft wurden in diesem Kapitel „Susi und Eddi“ von Anja Elsholz, sowie „Fiedel-Max“ von Andrea Holzer-Rhomberg zur Analyse ausgewählt. Beide Schulen sind sowohl für Violine als auch für Viola erhältlich. Die beiden Violinschulen wurden exemplarisch ausgewählt, um einen Weg zu zeigen, wie die von InstrumentalpädagogInnen verwendete Instrumentalschule analysiert werden kann. Diese Analyse soll zeigen, welche Bereiche der Musiktheorie ausführlich und welche kaum behandelt werden. Dadurch soll ein Bewusstsein bei Lehrenden geschaffen werden, welche Inhalte einerseits durch ergänzende Literatur vertieft und welche durch zusätzliche Literatur von Grund auf behandelt werden müssen. Eine Auswahl dieser ergänzenden und zusätzlichen Lehrwerke wird im Anschluss beschrieben.

6.1 Susi und Eddi

Die Violinschule für Einzel- und Gruppenunterricht Susi und Eddi von Anja Elsholz (vgl. Elsholz 1997) begleitet AnfängerInnen vom Beginn des Unterrichts bis zum Beherrschen aller Griffarten³ in der ersten Lage in drei Bänden. Elsholz konzipierte ihre Violinschule für Kinder ab fünf Jahren. Im Folgenden werden die musiktheoretischen Inhalte der Schule beleuchtet. Die Kategorien sind: Gehörbildung, Formanalyse, Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Noten lesen/benennen, Rhythmusschulung, Allgemeine Musiktheorie, Allgemeine Informationen zum Stück und Musikalische Begriffe/Zeichen.

Die folgende Grafik soll einen Überblick über die Verteilung auf die einzelnen Kategorien geben. Anschließend werden die Bereiche ausführlich beschrieben, sowie die Stelle der Inhalte in den Violinschulen angegeben.

³ Griffarten ermöglichen verschiedene Kombinationen an Halb- und Ganztonschritten. Bsp.: Erste Griffart: Halbtonschritt zwischen dem zweiten und dritten Finger ergibt auf der A-Saite die Tonabfolge a-h-cis-d-e.



Gehörbildung

- SE1 (Susi und Eddi Heft 1)/S.6: Klangexperiment: Die Saiten sollen nacheinander gezupft und dabei die höchste und die tiefste Saite bestimmt werden.
- SE2/S.42: Komm, lieber Mai und mache: Zu dem Lied soll eine 2. Stimme gefunden werden, die aus vorgegebenen Tönen bestehen soll.

Das Klangexperiment aus dem Bereich der Gehörbildung, das gleich zu Beginn der Violinschule stattfindet scheint besonders wichtig, da Kinder oft die tiefste, G-Saite als höchste Saite beschreiben, weil sie sich beim Halten des Instruments räumlich am weitesten oben befindet. Diesem Umstand wird also gleich in den Anfangsstunden entgegengewirkt, indem die SchülerInnen das Gehörte vor das Gesehene stellen sollen. Die Gehörbildung wird nur noch in einer zweiten Sequenz thematisiert, die ein Stufenhören fördern soll, wodurch sich zeigt, dass die Gehörbildung nicht konsequent behandelt wird und in diesem Bereich ergänzende Übungen und Literatur erforderlich ist.

Musikgeschichte

- SE3/S.58: Über einem Menuett ist Eddi als Zeitgenosse Bachs verkleidet.

Mit einer Nennung wird die Kategorie Musikgeschichte nur am Rande behandelt. Dass daraus ein Beschäftigen mit dieser Thematik abseits des inhaltlichen Aufbaus

der Violinschule erforderlich ist, erklärt sich von selbst.

Instrumentenkunde

- SE1/S.4: Die Geige und ihre Teile: Die wichtigsten Teile benennen
- SE1/S.13: Der Bogen und seine Teile: Die wichtigsten Teile benennen.

Im Bereich der Instrumentenkunde beschränkt sich Elsholz auf die Geige den Bogen und der Benennung der wichtigsten Teile. Nicht eingegangen wird auf die Geschichte der Geige und wie sie gebaut wird. Informationen zur Instrumentenfamilie sowie zu anderen Instrumenten werden nicht angeführt.

Notenkunde

Die Notennamen werden nach und nach eingeführt. Zuerst werden alle Saiten benannt. Die neuen Töne, die sich durch das Erlernen der einzelnen Finger ergeben, werden immer auf allen Saiten benannt. Dazu werden ab dem ersten Finger Vorzeichen benötigt (fis auf der E-Saite). Die Funktion des Vorzeichens wird jedoch erst an späterer Stelle erklärt. Die entstehenden Halbtonschritte werden aber der 2.Griffart, die einen Halbton zwischen erstem und zweitem Finger erfordert, auch bildlich veranschaulicht, indem die Notenköpfe der Halbtonschritte näher beieinander stehen. Außerdem stehen beim Erlernen neuer Griffarten, die Tonarten, die dadurch gespielt werden können. Abgesehen von den Notennamen, wird gleich zu Beginn das Notensystem beschrieben (Notenlinien, Violinschlüssel). Im Zuge dessen wird ein Arbeitsblatt bereitgestellt, worauf Violinschlüssel und Noten der leeren Saiten geschrieben werden können. Die Auflistung im Detail:

- SE1/S.7: Die leeren Saiten und ihre Namen: Notennamen werden mit dem Merkspruch „Geh du alter Elefant“ eingeführt und nachgesungen.
- SE1/S.11+12: Noten – Linien – Violinschlüssel: Das Notensystem wird erklärt und es wird beschrieben, dass tiefe Noten weiter unten liegen als hohe. Anschließend werden Notenschlüssel und Noten gezeichnet.
- SE1/S.24: Der 1. Finger auf allen Saiten: Die Notennamen aller 1.Finger werden unter den dazugehörigen Noten aufgeschrieben. Auf das Kreuzvorzeichen des

Fis, das sich dadurch ergibt, wird hingewiesen und auf die Stelle im Buch, die dieses Zeichen und seine Funktion beschreibt, verwiesen.

- SE1/S.32: Der 2. Finger auf allen Saiten: Selbes Vorgehen wie mit dem 1. Finger. (1. Griffart)
- SE1/S.39: Der 3. Finger auf allen Saiten: In der ersten Griffart entsteht zwischen 2. und 3. Finger der erste Halbton, der an dieser Stelle noch nicht begrifflich erfasst, sondern durch den Hinweis, dass der 3. Finger neben dem 2. liegt, vorerst abgetan wird.
- SE1/S.49: Der 4. Finger auf allen Saiten.

- SE2/S.9: Die zweite Griffart: Die neu entstehenden Halbtonschritte werden durch engeren Abstand der Notenköpfe veranschaulicht.
- SE2/S.46: Die dritte Griffart: Auch hier stehen die Noten eng gegriffener Finger näher beieinander. Die Tonarten, die jetzt gespielt werden können, stehen am Fuß der Seite.

- SE3/S.24: Die vierte Griffart, die erste b-Tonarten ermöglicht, wird eingeführt.
- SE3/S.34: Die fünfte Griffart: Sämtliche Notennamen innerhalb der ersten Lage können jetzt gespielt, erkannt und benannt werden.

An der Anzahl der Nennungen gemessen, erhält die Notenkunde viel Aufmerksamkeit in der Violinschule. Sowohl die Notennamen als auch das Notensystem werden ausführlich behandelt. Vor allem für jüngere SchülerInnen ist hier aber sicherlich vertiefende Literatur notwendig, um einen sinnvollen und aufbauenden Umgang mit Noten zu ermöglichen.

Rhythmusschulung

Von Beginn an wird auch der Rhythmusschulung viel Raum gegeben. Zuerst werden die Notenwerte erklärt, dann mit kurzen Sequenzen über einen Sprechrhythmus geübt. Im weiteren Verlauf wird ein Verhältnis der Notenwerte über die verwendete Bogenmenge gegeben. Generell werden sämtliche neue rhythmische Merkmale eingeführt und in den folgenden Stücken angewendet.

- SE1/S.8: Kennst du denn schon die Noten?: Notenwerte (Viertel, Halbe, Punktierte Halbe und Ganze) werden über eine Tabelle eingeführt, die die Schläge, ihre dazugehörigen Noten- bzw. Pausenwerte und die Nomenklatur anzeigt.
- SE1/S.9+10: Wir klatschen und zupfen: Durch Vor- und Nachklatschen werden die Notenwerte über den Sprechrhythmus kennengelernt. So lautet beispielsweise der Spruch für die Viertelnoten: „Ja, wir sind die Viertelnoten, haben schwarze Notenköpfe!“ Die kurzen Stücke sollen auch auf allen Saiten gezupft werden. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auf die Bedeutung der Takte, Taktstriche und Taktarten hingewiesen.
- SE1/S.16: Verse zum Vorsprechen und Nachspielen: Es handelt sich um Verse bestehend aus Viertel- und halben Noten. Der Hinweis, dass halbe Noten mit dem ganzen und Viertelnoten mit dem halben Bogen gespielt werden, soll das Verhältnis der Notenwerte zueinander klarmachen.
- SE1/S.36: Die Achtelnote: Alleinstehende und gepaarte Achtelnoten, sowie das dazugehörige Pausenzeichen werden beschrieben und auf ihr Verhältnis zur Viertelnote hingewiesen.
- SE1/S.54: Was macht der Punkt hinter der Viertelnote? Die punktierte Viertelnote und ihre Aufteilung und das Verhältnis zu den Achtelnoten wird erklärt und in den folgenden Stücken angewendet.
- SE2/S.53: Die Sechzehntelnote: Sie wird vorab erklärt und dann in kurzen Übungen, die unterschiedliche Notenwerte enthalten, verwendet.
- SE2/S.56: Kurze Melodien in unterschiedlichen Rhythmen sollen aufgeschrieben werden.
- SE3/S.48: Die Triole: Die Dreiteilung wird beschrieben und in einer Grafik das Verhältnis zur Viertelnote dargestellt. Es folgen Übungen und Stücke zur Festigung der Triolen.
- SE3/S.52: Die Synkope: Nach der Beschreibung sollen Synkopen in einem Stück selbst durch Setzung von Bindebögen erzeugt werden. Neun darauffolgende Stücke enthalten Synkopen.

Allgemeine Musiktheorie

In Bezug auf allgemeine Musiktheorie wird vor allem auf das Prinzip von Tonleitern eingegangen. Die Tonleiter wird zuerst in einem Stück abgebildet und danach erklärt. Bei der Erklärung spielen Ganz- und Halbtonschritte eine primäre Rolle. Die dafür erforderlichen (Kreuz-)Vorzeichen werden eingeführt. Das Bild einer Leiter soll die größeren und kleineren Abstände zwischen den Tönen veranschaulichen. Dieses Bild hilft sicherlich gerade auf einem Streichinstrument die geänderten Fingerstellungen zu begreifen. Abseits der Moll- und Durtonarten und ihren erforderlichen Vorzeichen, findet sich aber kaum allgemeine Musiktheorie in der Violinschule.

- SE1/S.47: Übung: Die G-Dur-Tonleiter als Melodie: Ein Stück, deren Melodie die G-Dur Tonleiter ist und von einer 2. Stimme, die sich der leitereigenen Dreiklänge bedient, begleitet wird. Halbtonschritte sollen dabei gefunden und eingezeichnet werden. Wieder wird auf die Seite 52 verwiesen, auf der die Dur-Tonleiter genauer erklärt wird.
- SE1/S.52: Die Dur-Tonleitern: Es steht eine Erklärung des auf S.47 Gespielten. Begriffe, wie Ganz- und Halbtonschritt, Grundton und Kreuzvorzeichen werden erklärt. Veranschaulicht wird das Prinzip anhand einer Leiter, deren Sprossen im Unterschied zu Ganztönen bei Halbtönen nah beieinander liegen.
- SE2/S.8: Das b-Vorzeichen wird eingeführt und unter die Lupe genommen.
- SE2/S.24: Wie man eine Tonart erkennt: Die Vorzeichen und Notennamen der Durtonleitern in C, G und D werden vorgestellt.
- SE2/S.29: Dur und Moll: Abermals mit Hilfe der Leiter und ihrer unterschiedlichen Sprossenabstände wird der Unterschied zwischen Dur und Moll erklärt. Die LehrerInnen werden angewiesen, die unterschiedlichen Tonleitern zu spielen, um den SchülerInnen einen Höreindruck zu gewähren, der auch verbalisiert werden soll.
- SE2/S.36: Das Auflösungszeichen und seine Funktion werden beschrieben.
- SE2/S.43: Oktave wird erklärt.
- SE3/S.4-8: Durch die Verbindung der 3. mit der 4. Griffart, können Stücke in A-Dur und D-Dur in allen Oktavlagen in der ersten Lage gespielt werden. Ab hier sind die SchülerInnen aufgefordert, die Tonart der folgenden Stücke zu

bestimmen.

- SE3/S.25: Tonarten bis 4b werden benannt und ihre Vorzeichen bezeichnet.

Allgemeine Informationen zum Stück

Immer wieder finden sich kurze Informationen zu den gespielten Stücken. Vor allem handelt es sich dabei um Hinweise zu barocken Tänzen oder kurze Beschreibungen zu Gattungen wie Walzer oder Polonaise. Diese Informationen geben Input für ein vertiefendes Behandeln der Themengebiete. Sie findet man vor allem im zweiten Band. Hier wird deutlich, dass die stilistische Vielfalt durch zusätzliche Literatur ergänzt werden muss, um den musikalischen Horizont der SchülerInnen nicht einzuschränken. Folgende Stücke sind mit kurzen Erklärungen versehen:

- SE2/S.6: Trio für zwei Geigen: Susi erklärt über eine Sprechblase, was ein Trio ist.
- SE2/S.7: Doppelgriffwalzer: Es wird darauf hingewiesen, dass ein Walzer im $\frac{3}{4}$ -Takt steht.
- SE2/S.13: Gavotte: Hinweis darauf, dass die Gavotte ein alter, französischer Tanz im $\frac{2}{2}$ -Takt ist.
- SE2/S.14: Trompeten-Menuett: Das Menuett wird beschrieben
- SE2/S.23: Reel
- SE2/S.37: Marche
- SE2/S.40: Deutscher Tanz (von Beethoven): Verweis auf Mozart und Schubert, die auch Deutsche Tänze komponierten.
- SE2/S.54: Polonaise
- SE2/S.55: Rondo

- SE3/S.10: Berceuse, Rigaudon
- SE3/S.11: Corrente

Begriffe und Zeichen

Musikalische Begriffe und Zeichen werden mehrere behandelt. Dynamik, Tempoangaben, Verzierungen und andere Spielanweisungen werden eingeführt und an

Stücken angewendet. Die folgende Auflistung zeigt die behandelten Begriffe.

- SE1/S.26: Wiederholungszeichen
- SE1/s.27: forte und piano – Laut und leise: Die Begriffe werden ohne Erklärung im Stück eingeführt
- SE1/S.45: Die Tempoangaben: In einer Tabelle werden neun verschiedene italienische Tempoangaben aufgelistet und ins Deutsche übersetzt. Es folgen vier Stücke mit Tempobezeichnungen.

- SE2/S.23: Da Capo al Fine
- SE2/S.58: Crescendo und Decrescendo: Mit kurzen Übungsstücken werden die Begriffe eingeführt und mit ihnen auch weitere Dynamiken neben Forte und Piano.

- SE3/S.12: Triller
- SE3/S.17: Pralltriller
- SE3/S.20: Mordent
- SE3/S.38: Akzent: Nach der schriftlichen Erklärung, findet der Akzent in den folgenden Stücken Anwendung.
- SE3/S.60: Staccato

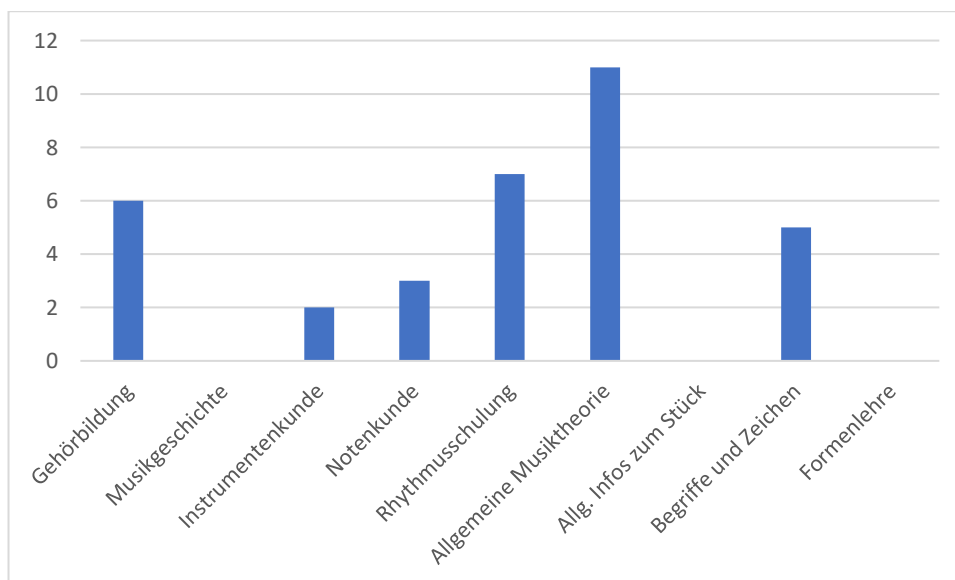
Formanalyse wird nicht behandelt.

Verwenden Lehrende diese Violinschule, soll diese Analyse ein Bewusstsein dafür schaffen, dass einige Inhalte nur lückenhaft bis gar nicht behandelt werden. Diese sind jedoch für einen Unterricht, der alle Facetten der Musik bearbeiten möchte, genauso von Bedeutung und müssen zusätzlich bearbeitet werden. Zu den restlichen Teilgebieten gibt die Violinschule Inputs und schlägt Materialien vor, die auch im Sinne eines individuellen Unterrichts überdacht und an die Gegebenheiten angepasst werden müssen.

6.2 FiedelMax

FiedelMax (vgl. Holzer-Rhomberg, 2004-2005), eine Violinschule von Andrea Holzer-Rhomberg, behandelt in der Vorschule (FMVS) und den Bänden 1, 2 und 3 die erste Lage. Im Vorwort wird ihr Anspruch auf Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit erwähnt. Holzer-Rhombergs Ziel ist es, mit der Violinschule vor allem instrumentenspezifische Bewegungen möglichst spannungsfrei zu erlernen. Von Beginn an ist dabei auch mit Hilfe einer CD begleitende Klaviermusik Bestandteil aller Lernschritte. Wieder werden hier die Bände, die die erste Lage beinhalten, auf ihren musiktheoretischen Gehalt analysiert. Im Zentrum dieser Violinschule steht vor allem das Erlernen der Spieltechnik. Die einzelnen Griffarten werden schnell und – durch die Griffbilder und Halbton- bzw. Ganztonschrittklammern – anschaulich eingeführt, wodurch die folgenden Stücke schnell erlernt werden können. Schnell wird klar, dass dieses Lehrwerk aber nicht zum Selbststudium gedacht ist. Die neuen Fingerstellungen werden meistens nur auf einer Saite in Notenschrift dargestellt. Im Zentrum steht also nicht die praktische, selbstständige Anwendung, sondern die Spielfertigkeit.

Die Grafik zeigt die Verteilung der musiktheoretischen Inhalte auf die einzelnen Kategorien. Es zeigt sich, dass einzelne Bereiche gar nicht behandelt werden, während die Gehörbildung und Rhythmusschulung neben der allgemeinen Musiktheorie sehr dominant sind. Durch welche Inhalte diese Grafik im Detail entstanden ist, wird im Folgenden beschrieben.



Gehörbildung

Die detaillierte Darstellung zeigt, dass vor allem zu Beginn, in der Vorschule, das Hören eine Rolle spielt. Später ist dies nicht mehr so offensichtlich, jedoch wird durch die beigelegte CD das Gehör und das Nachahmen weiter geschult.

- FMVS/S.6+7: Geige stimmen: Die Geige wird am Boden vor dem/der SchülerIn platziert und mit Hilfe der CD, auf der die leeren Saiten gespielt werden, gestimmt.
- FMVS/S.62: Wir spielen Oktaven: Da die Notennamen noch nicht erwähnt wurden, wird nur darauf hingewiesen, dass die leere Saiten jeweils zum 3. Finger der nächsthöheren Saite passen muss, wodurch das Ohr aktiviert wird.
- FMVS/S.63: Terzen und Quarten: Die kleine Terz (3. Finger, 1. Finger) wird als Rufferz beschrieben und die Quart mit der Feuerwehr assoziiert.
- FMVS/S.66: Der 4. Finger: Die Position des 4. Fingers soll über das Gehör festgestellt werden. Da die nächsthöhere leere Saite den gleichen Ton produzieren soll, wird zuerst der 3. Finger und dann die nächste leere Saite gespielt. Dieser Klang soll sich eingeprägt werden, um anschließend den 3. Finger und den 4. Finger mit der gleichen Tonhöhe zu spielen.
- FMVS/S.67: Hörübung: Alle Finger in der ersten Griffart sind jetzt bekannt. Ihre genaue Position soll immer mit dem Gehör und mit Hilfe der leeren Saiten bestimmt werden.
- FM1/S.35: Der zweite Finger wechselt die Stellung. Bei dem allseits bekannten Lied „Zum Geburtstag viel Glück“ soll durch Zuhören und Ausprobieren die richtige Stellung festgestellt werden.

Instrumentenkunde, Formanalyse, Musikgeschichte, allgemeine Informationen zum Stück

Theoretische Bereiche, die für das Spielen nicht primär erforderlich sind, wie Instrumentenkunde, Formanalyse, Musikgeschichte sowie allgemeine Informationen zum Stück werden nur am Rande erwähnt oder es wird komplett darauf verzichtet. In der Violinschule finden sich ausschließlich Eigenkompositionen. Die CD verstärkt die

dadurch entstehende stilistische Eintönigkeit, denn die Begleitung spielt stets ein Klavier. Die Charakterunterschiede der Stücke können in der Begleitung sehr wohl erlebt und nachempfunden werden.

- FMVS/S.10: Die Geige: Die wichtigsten Teile der Geige werden benannt.
- FMVS/S.21: Der Geigenbogen: Die wichtigsten Teile des Bogens werden benannt.

Allgemeine Musiktheorie

Allgemeine musiktheoretische Anforderungen werden sehr häufig angeführt. Halb- und Ganztöne, die sehr früh im Violin- und Violaspiel Gegenstand des Unterrichts werden, werden durch unterschiedliche Klammern veranschaulicht. Die allgemeine Musiktheorie beschränkt sich vor allem auf Halb- und Ganztöne, Tonleitern und Dreiklänge.

- FM1/S.5: Der erste Finger wird eingeführt und durch eine eckige Klammer auf den Ganztonschritt zwischen leerer Saite und 1.Finger hingewiesen. Eine Erklärung, dass hier ein Vorzeichen zur Anwendung kommt (Fis auf der E-Saite), wird ausgespart.
- FM1/S.11: Der zweite Finger kommt wieder veranschaulicht durch ein Griffbild hinzu. Ebenso wie der erste Finger, wird auch der zweite nur auf der A-Saite im Notenbild zur Einführung dargestellt. Die SchülerInnen werden jedoch angewiesen, die einführende Finger-Gymnastik auf allen Saiten zu spielen.
- FM1/S.13: Wenn der dritte Finger hinzukommt, entsteht in der ersten Griffart der erste Halbtonschritt, der durch eine spitze Klammer gekennzeichnet wird. Dass dies einen engen Abstand zwischen 2. und 3. Finger erfordert, wird in einem abgebildeten Griffbild veranschaulicht.
- FM1/S.18-20: Dur-Tonleitern: Die Halbtonschritte werden jeweils mit spitzen Klammern gekennzeichnet. Die Tonleiter steht zweimal untereinander. In der ersten Zeile befinden sich die Vorzeichen direkt als Versetzungszeichen vor der Note, in der zweiten Zeile zu Beginn. Im Zuge dessen werden erstmals Notennamen eingeführt.

- FM1/S.24: Als Fingergymnastik bezeichnet steht eine Dreiklangzerlegung, sowie ein Stück mit vielen Terzen.
- FM1/S.30: Akkorde: Es werden Dur-Akkorde über drei Saiten als Arpeggio gezupft.
- FM2/S.6+7: Die zweite Griffart, die einen Halbton zwischen erstem und zweitem Finger erzeugt, wird auf der A-Saite eingeführt. Eine Darstellung der Geige, die die Fingerpositionen mit dem Notenbild zeigt, wird zur Veranschaulichung angeführt. Zur Deutlichmachung von Halb- und Ganzton wird abermals die eckige und spitze Klammer verwendet. Selbes Schema wird auf die restlichen Saiten angewendet. Die Einführung des entstehenden Bs auf der G-Saite erfolgt ohne Erklärung.
- FM2/S.21: (u.a.): Die C-Dur-Tonleiter wird aufwärts und abwärts gespielt. Die Notennamen stehen jeweils unter den Noten und die Halbtonschritte sind eingezeichnet. Danach stehen Terzen und der gebrochene Akkord, in diesem Fall der Dreiklang der Grundstufe. Diese Art, eine Tonleiter kennenzulernen, findet sich an mehreren Stellen im Lehrwerk. In FM3/S.15 wird sie zusätzlich ergänzt durch die Aufforderung, ein Stück in der gleichen Tonart zu schreiben.
- FM3/S.5: Der dritte Finger wechselt die Stellung: Um das Gehör anzuregen, die richtige Position des dritten Fingers zu finden, soll das gleiche Lied, wie bei der Einführung des tiefen zweiten Fingers eine Oktave tiefer gespielt werden. Dass sich durch den Stellungswechsel eine Änderung der Halb- und Ganztonabfolge ergibt, wird wieder durch eine Klammer verdeutlicht.
- FM3/S.17: Der erste Finger wechselt die Stellung, wodurch erstmals Tonleitern mit b-Vorzeichen eingeführt werden.
- FM3/S.38-42: Am Ende des dritten Bands stehen die Dur-Tonleitern mit bis zu drei Vorzeichen, sowie eine Erklärung und Auflistung (bis drei Vorzeichen) der verschiedenen Molltonleitern.

Notenkunde

Sehr früh werden auch Noten eingeführt. In der Vorschule werden diese auch benannt. Spannend ist, dass die Noten im ersten Band erst spät benannt werden.

Generell werden die Noten, die sich aus den neu eingeführten Fingern ergeben, auch nur auf einer Saite dargestellt. Die restlichen Saiten finden sich direkt in den Stücken. Lange ist es auch nicht klar, dass einige Noten von Beginn an Vorzeichen brauchen. Beispielsweise wird bis zur 4. Griffart auf der E-Saite stets ein Fis mit dem ersten Finger gespielt. Hinweise darauf sind sehr rar. Dieser Umstand scheint ergänzende Literatur zu erfordern.

- FMVS/S.34: Die Notennamen der leeren Saiten werden benannt und es soll jeweils eine Notenzeile mit dem gleichen Ton aufgeschrieben werden.
- FMVS/S.58: Die Finger der linken Hand werden eingeführt und aufgeschrieben, jedoch nicht benannt.
- FMVS/S.67: Notennamen in der ersten Griffart kommen hinzu. Die Kreuzvorzeichen stehen noch ohne nähere Erklärung direkt vor der Note.

Rhythmusschulung

Rhythmusschulung wird vor allem in der Vorschule und im ersten Band behandelt. Durch die Verwendung einer Rhythmussprache bedient sie sich eines bewährten Mittels. Zusätzlich entsteht durch die Verwendung der CD automatisch ein Gefühl für ein Metrum. Dem Umstand, dass sich die CDs, wie so oft, sehr schnellen Tempi bedienen, kann mit tempoverändernden Apps entgegengewirkt werden. Außerdem sind die Noten zur Klavierbegleitung erhältlich. Dass im zweiten und dritten Band keine isolierte Rhythmusschulung mehr stattfindet, müssen Lehrende beachten und mit zusätzlichen Übungen ausgleichen.

- FMVS/S.40: Die Rhythmussprache: Mit Hilfe der Rhythmussprache (Ta = Viertelnote, ti-ti = 2 Achtelnoten, Ta-ja = Halbe Note, pst = Viertelpause und Pause = Halbe Pause) wird in die Welt des Rhythmus eingeführt. Kurze rhythmische Sätze sollen so zuerst in die Rhythmussprache und dann in ihre Notenwerte „übersetzt“ werden. Um das Interesse der Kinder zusätzlich zu wecken, wird diese Sprache auch Geheimsprache genannt. Außerdem wird die Länge der Noten an der Länge des Bogenstriches und der entstehenden Bogenbewegung bildlich veranschaulicht.

- FMVS/S.48: Rhythmische Bausteine: Das Spiel wird umgedreht und die Bausteine in Notenschrift werden in die Rhythmussprache übersetzt und dazu sollen passende Wörter gefunden werden.
- FMVS/S.49: Improvisation: Im Zuge der Festigung der rhythmischen Bausteine steht eine Improvisation, die auf vorgegebenen Saiten jeweils einen Takt in einem improvisierten Rhythmus fordert.
- FMVS/S.65: Sechzehntelnoten: Die Rhythmussprache wird erweitert. Vier Sechzehntelnoten heißen tigitigi. Wieder wird darauf hingewiesen, dass kurze Noten auch weniger Bogen brauchen.
- FM1/S.25: SchülerInnen sollen mit vier vorgegebenen Tönen zu einer Klavierbegleitung improvisieren. Das erfordert ein Gefühl für Metrum und Taktaufteilung.
- FM1/S.26: Der 6/8-Takt: In einem Bogentraining werden die Schwierigkeiten des 6/8-Taktes vorab geübt, bevor ein Stück im 6/8-Takt gespielt werden soll.
- FM1/S.21: Die punktierte Viertelnote: Ohne Erklärung steht eine Vorübung und ein Stück mit punktierter Viertelnote.

Musikalische Begriffe/Zeichen.

- FMVS/S.47: Legato
- FMVS/S.55: Flageolett-Ton: Er wird auch Zauberton genannt, wodurch sein besonderer Klang beschrieben wird.
- FM2/S.29: Martelé-Strich/Akzente
- FM2/S.30: Staccato
- FM2/S.31: Spiccato

FidelMax findet häufig Anwendung im Unterricht. Durch die Stückauswahl und den logischen Aufbau in der Spieltechnik, stiftet er Motivation. Die Stücke sind von Beginn an eingehend und abwechslungsreich im Charakter. Lehrenden soll aber bewusst sein, dass für das Ziel, ein Musikverständnis zu entwickeln, ergänzende Literatur unablässig ist.

6.3 Ergänzende Literatur aus dem Bereich der Musiktheorie für den Violin- und Violaunterricht

Um den Anspruch, im Instrumentalunterricht nicht nur instrumentale Spielfertigkeiten zu vermitteln, sondern den SchülerInnen auch die Möglichkeit zur Entwicklung des Musikverständnisses zu bieten, zu erfüllen, bedarf es, wie es die Analyse ausgewählter, gängiger Instrumentalschulen zeigt, ergänzender Literatur. In diesem Kapitel wird Literatur, die hilft, diese Lücke der Instrumentalschulen zu füllen, kurz vorgestellt. Bei der Auswahl der Literatur wurde darauf geachtet, unterschiedliche inhaltliche Bereiche abzudecken. Durch die beiden gewählten Bücher, werden vor allem Rhythmusschulung, Notenkunde, Instrumentenkunde und Musikgeschichte vertieft.

- **Notenrätsel für Violinanfänger** von Hildegunde Laufer und Martina Schneider (vgl. Laufer & Schneider 2007)

Das 36 Seiten umfassende Heft ist Teil einer Reihe, die auch Bände für andere Instrumente (Klavier, Blockflöte und Gitarre) sowie einen Band für Musiktheorie im Allgemeinen umfasst. Im Vorwort des Heftes, das speziell für ViolinanfängerInnen konzipiert ist, wird auf die Problematik hingewiesen, der StreicherInnen zu Beginn unterliegen: Die selbstständige Erschließung ist unübersichtlich, da sie für AnfängerInnen keiner klaren Struktur folgt. Deshalb soll das Heft eine zusätzliche Hilfe darstellen, um diesem Umstand entgegenzuwirken. Leider ist das Heft nicht für ViolaspielerInnen verfügbar.

Notenrätsel für Violinanfänger beginnt sehr elementar mit der Benennung und dem Aufschreiben der leeren Saiten und kann somit ab den ersten Unterrichtsstunden ergänzend eingesetzt werden.

Gleich darauf folgt ein Kapitel zum Klatschen von halben, Viertel- und ganzen Noten. Vermutlich um sich auf das zu erlernende Element, die Notenwerte, zu konzentrieren, wird dabei auf Taktstriche und Taktangaben verzichtet. Ein Vorschlag, wie diese Notenwerte vermittelt werden sollen bzw. welche Wertigkeit sie besitzen, wird nicht angegeben. Die Achtelnoten folgen erst viel später in Kapitel 24.

Danach wird, ohne die Notennamen zu kennen, das Notensystem erkundet. Über das Schreiben der Nachbarnoten und in weiterer Folge der übernächsten Noten auf- und abwärts soll die Funktionsweise des Systems begriffen werden.

Über das Gehör werden Halb- und Ganztöne erfahren. Die SchülerInnen werden aufgefordert, den Anfang des Kinderliedes „Alle meine Entchen“ zu spielen und anschließend auf den dadurch entstandenen engen oder weiten Abstand zwischen den Fingern zu achten. Auf Begriffe wie Halb- und Ganztöne wird jedoch verzichtet. Dass der Abstand nicht überall gleich ist, wird auch durch ein Griffbild veranschaulicht. Dieses zeigt, dass in den Zwischenräumen noch Platz für andere Töne liegt. Außerdem soll auditiv die Erfahrung gemacht werden, dass der 4.Finger der nächsthöheren leeren Saite gleicht.

Wurden die Notennamen im vorigen Kapitel noch ausgespart, werden sie im Kapitel „Improvisieren mit drei Tönen“ eingeführt. Mit den drei Tönen a, h und cis soll auf der A-Saite improvisiert werden. Im ersten Schritt erfolgt dabei nur die Vorgabe, dass das Stück mit einem a beginnen und enden soll. Im nächsten Schritt soll ein angeführter Rhythmus als Gerüst für die Improvisation dienen. In einem späteren Kapitel wird die Improvisation auf der D-Saite auf den 5-Tonraum erweitert. Wieder soll über einen Rhythmus improvisiert werden. Hier steht dieser aber über einem Spruch, zu dem eine Melodie gefunden werden soll. Dieses Schema wird auch beim Improvisieren auf der E- und G-Saite mit anderen Sprüchen angewendet. Eine weitere Improvisationsaufgabe stellt Kapitel 29. Hier wird sich jedoch nicht über bestimmte Töne, sondern über ein unkonkretes Bild genähert, das dazu anregen soll, eine Geschichte zu erfinden und diese in Klängen zu beschreiben. In eigenen Zeichen soll diese dann aufgeschrieben werden (Graphische Notation).

Im 7. Kapitel des Heftes müssen Taktarten herausgefunden werden. Drei Zeilen mit unterschiedlichen Taktarten sollen vorab geklatscht und davon danach die Taktangabe ermittelt und eingefügt werden. Das 8. Kapitel ist darauf aufgebaut. Dieses Mal ist die Taktangabe angegeben, jedoch müssen eingebaute Fehler gefunden und korrigiert werden. Verwendung finden in beiden Kapiteln 2/4, 3/4 und 4/4-Takte.

Dass Noten exakt geschrieben werden müssen, ist für viele SchülerInnen eine Herausforderung. Das Notenrätselheft nähert sich dem Problem aus einer anderen Richtung. Es zeigt im Kapitel 9 schlampig und schlecht geschriebene Noten, die gekennzeichnet und verbessert werden sollen, wodurch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, Noten mit Sorgfalt zu schreiben, geschaffen werden soll.

Im 11. Kapitel stehen die Notennamen im Zentrum. Einerseits wird das Benennen aufgeschriebener Noten, andererseits das Aufschreiben von Noten nach Kenntnis der Notennamen gefordert. Ebenso wird das Notenlesen mit dem Erkennen der Notenwerte verbunden.

Die Pausenzeichen finden im 12. Kapitel Anwendung. Dabei müssen unvollständige Takte mit Pausen so ergänzt werden, dass die Takte richtiggestellt werden.

Hilfslinien, die im Violinunterricht von Beginn an eine Rolle spielen, werden im 13. Kapitel näher betrachtet. So sollen die Nachbarnoten ermittelt werden, die jeweils einer oder mehrerer Hilfslinien bedürfen, und zusätzlich Noten benannt werden.

Die ganz zu Beginn des Heftes über das Hören erfahrenen und durch die Abstände der Finger erkannten, aber nicht benannten Halb- und Ganztonschritte werden im Kapitel 15 genau beschrieben. In Griffbilder sollen dabei die Ganz- oder Halbtonschritte eingezeichnet werden. Danach sollen diese auch in den Noten eingezeichnet werden. Dabei werden keine Vorzeichen verwendet. Deren Funktionsweise wird erst im darauffolgenden Kapitel beschrieben. Das von Beginn an verwendete Griffbild soll am Ende dieses Kapitels mit Notennamen befüllt werden, wodurch die geschriebenen Noten auf das Griffbrett, wenn auch nur bildlich, übertragen werden.

Spätestens hier werden einige SchülerInnen bemerkt haben, dass sich die Notennamen wiederholen, wodurch eine Erläuterung der Oktavräume sinnvoll scheint. Die Noten, die in einer Oktavbeziehung stehen, sollen am Griffbild und am Notenbild erkannt und in unterschiedlichen Farben eingekreist werden. Außerdem sollen Notennamen in entsprechender Oktave aufgeschrieben werden.

In Kapitel 20 sollen Notenhälse richtig gesetzt werden.

In Kapitel 21 wurden aus dem Lied „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ einzelne Töne gestohlen, die wieder eingefügt werden sollen. Außerdem soll ein Fingersatz ergänzt werden.

In Kapitel 22 findet das im Heft immer wieder verwendete Griffbild zentrale Anwendung. Dabei soll eingezeichnet werden, welche Töne und welche Positionen im Griffbild bei unterschiedlicher Anzahl an Kreuzvorzeichen verwendet werden. Zur Selbstkontrolle soll anschließend „Alle meine Entchen“ in der entsprechenden Tonart gespielt werden. So werden C-, G-, D-, und A-Dur erschlossen.

Mit Kapitel 23 folgt das erste Kreuzworträtsel. Die Fragen beziehen sich u.a. auf musikgeschichtliche, instrumentenkundliche und geigenspezifische Themen. Auch an abschließender Stelle in Kapitel 33 steht ein Kreuzworträtsel.

Kapitel 25 ist wieder sehr kurz und thematisiert den Auftakt.

Sehr spezifisch für Streichinstrumente ist die Verwendung der Zeichen für Auf- und Abstrich. Diese sollen in verschiedenen Stricharten bei einer Tonleiter in Kapitel 26 eingezeichnet werden. Auch soll eine eigene Strichvariante ausgedacht, aufgeschrieben und gespielt werden.

In Kapitel 27 werden musikalische Begriffe abgefragt.

Wie auch die Halb- und Ganztonschritte zu Beginn, sollen in Kapitel 28 Dur und Moll über das Hören erkannt werden. Aufgeschriebene Tonreihen sollen gespielt und danach das Geschlecht bestimmt werden. Eine weitere Schulung des Gehörs findet sich in Kapitel 30, indem gleichzeitig zwei Saiten gestrichen werden und eine Oktave erklingt, die rein intoniert werden soll. Die gleichen Töne werden in Kapitel 31 gespielt, jedoch jetzt auf der gleichen Saite und der höhere Ton als Flageolett-Ton. Das Instrument wird erkundet, indem auch andere Flageolett-Töne gefunden werden sollen.

Dem Lernschema der meisten Violinschulen folgend, werden an letzter Stelle die B-Vorzeichen behandelt.

Bei genauerer Analyse des Heftes zeigt sich deutlich, dass es voraussetzt, dass Unterricht in Anspruch genommen wird, denn es werden kaum Erklärungen angeführt. Die Aufgabenstellungen sind aber klar und die Inhalte vertiefend und ergänzend. Auch wenn Rhythmusschulung und Notenkunde zentral behandelt werden, werden auch musikalische Begriffe erläutert und geigenspezifische Themen behandelt. Obwohl es sich offensichtlich um ein Theoriebuch handelt, wird in vielen Aufgaben auch die Kreativität gefördert. Die Zugänge sind sehr abwechslungsreich und es scheint nicht langweilig zu werden. Die Praxisnähe wird deutlich, da Themen, wie dem richtigen Setzen der Notenhäse, ein Kapitel gewidmet wird. Das Begreifen der Noten und ihren Plätzen am Griffbrett über das Griffbild schafft eine Brücke der Theorie zur Praxis und stellt sicherlich auch eine Hilfe beim Üben dar.

- **Die Violine** – von Bianka Wüstehube, Josef Sabaini (Wüstehube/Sabaini 2009)

In der Reihe „Musikinstrumente entdecken“ des Schott-Verlags stehen Bücher zur Gitarre, zur Querflöte, zur Klarinette und zur Violine zur Verfügung. Das 2009 herausgegebene Buch „Die Violine“ von Bianka Wüstehube und Josef Sabaini bereitet Inhalte der Streichinstrumentenkunde mit Schwerpunkt Violine auf. Das Buch befasst sich mit sämtlichen Facetten der Geige und des Bogens. Unterteilt in kurze Kapitel ist es ein Lesebuch mit viel Text, Bildern und Abbildungen und kein Arbeitsbuch. Jedoch wird das Lesen ergänzt durch Höreindrücke auf einer beigelegten CD, für die sich im Buch inhaltlich abgestimmt Hinweise zum CD-Track finden, die das Gelesene über KomponistInnen, GeigenbauerInnen oder Musikstile hörend begreifen lassen.

Das erste Kapitel „Die Violine – ein Steckbrief“ befasst sich mit der Violine im Allgemeinen, mit der Entstehungszeit und dem Entstehungsort, dem Namen, der Gattung, der Größe und des Gewichts. Wie die Violine und der Bogen gebaut werden, wird im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben. Viele Bilder, die die Arbeit der Geigen- und Bogenbauer zeigen, geben Einblick in deren Arbeitswelt und Werkstätten. Auch über Lack und Saiten werden Informationen angeführt. Jene Teile, die Geigenbauer zu einer Geige zusammenfügen müssen, werden im dritten Kapitel eindrucksvoll nebeneinander angeordnet abgebildet. Mehr zu staunen gibt es im Kapitel 4, in dem die Violinen von Antonio Stradivari und der Wert besonders wertvoller Geigen

beschrieben werden. Dazu gibt es auch Hörbeispiele. Der Klang spielt auch im Kapitel 5 eine wichtige Rolle, denn hier wird erklärt, wie ein Ton entsteht, wie die unterschiedlichen Tonhöhen produziert werden, wie der Ton den Weg zum Ohr findet und wie die Klangfarbe verändert werden kann. Die Grundstricharten werden vorgestellt und die Begriffe Intonation und Vibrato werden geklärt. Einen Einblick in die Geschichte gibt Kapitel 6. Es wird ein Bogen von der Lyra im 9. Jahrhundert über das Mittelalter und die Blütezeit des Geigenbaus um Amati, Stradivari, Guarneri und Stainer hin zu den Geigenbauzentren im 17. und 18. Jahrhundert in Mittenwald, Markneukirchen und Mirecourt gespannt. Auch die Geigenbögen und ihr Wandel in der Form werden beschrieben. Es folgt ein Kapitel über die Familie der Streichinstrumente. Hier wird aber nicht nur auf die engsten Verwandten, also Viola, Violoncello und Kontrabass eingegangen, sondern u.a. auch die E-Violine, die Taschengeige, die Stockgeigen, Holzschuhgeigen und Phonofiedel vorgestellt. Dass die Geige sehr vielseitig eingesetzt wird, wird im Folgenden beschrieben. Sämtliche Besetzungen und Stile, in denen die Geige in Erscheinung tritt, werden vorgestellt. Auf der beiliegenden CD wird diese Vielseitigkeit noch deutlicher, in dem zu jedem Stil und zu jeder Besetzung ein Hörbeispiel bereitsteht. Auch für das nächste Kapitel, das Kompositionen der wichtigsten KomponistInnen in unterschiedlichen Gattungen beschreibt, stellt die CD eine Möglichkeit dar, das Gelesene auch hörbar zu erfassen. Anschließend wird eine Auswahl der berühmtesten GeigerInnen, eingeteilt in Genres, angeführt. Dabei werden die MusikerInnen in kindgerechter Sprache vorgestellt. Das folgende Kapitel „So geht’s! – Hinweise zum Erlernen des Geigenspiels“ soll keinen Ersatz zum Unterricht bieten, vielmehr dient es als grundlegende Information, wie der Violinunterricht zu Beginn ablaufen kann. Zum Schluss dieses Kapitels wird mit Übetipps näher auf dieses Thema eingegangen. Die nächsten zwei Kapitel widmen sich dem Instrument selbst. Es werden Pflégetipps, sowie Hinweise zum Kauf einer Violine gegeben. Die kurzweilige und humorvolle Erzählweise, die sich das ganze Buch hinweg fortsetzt, findet ihren Höhepunkt im Kapitel „Amüsantes und Interessantes“, das Witze und Anekdoten bereithält. Aufmerksame LeserInnen können ihr neu gewonnenes Wissen im Kapitel „Rätselspaß“ anwenden. Spannend ist es auch, die Motivationen zum Geige spielen anderer GeigenschülerInnen zu lesen und sich davon inspirieren zu lassen. Handwerkliches Geschick ist im nächsten Kapitel, das eine Bastelanleitung für eine Teufelsgeige gibt, gefragt. Aus einer Aludose, Brettern, Drähten und Schrauben wird das Instrument gefertigt. Am Ende

des Buches gibt eine Zeitleiste einen Überblick über die Geschehnisse in der Welt der Geige und GeigerInnen.

Das Buch eignet sich sowohl zum selbstständigen Lesen zu Hause als auch als Ergänzung zu Inhalten im Instrumentalunterricht (Bsp. KomponistInnen, Stile, Vorbereitung auf einen Besuch bei GeigenbauerInnen etc.). Es kann auch von interessierten Kindern und Erwachsenen gelesen werden, die keine Absicht verfolgen, das Instrument zu erlernen.

7 Methoden zur Integration von Musiktheorie in den Violin-, Viola- und Streichergruppenunterricht

Dieses Kapitel versucht, Methoden im Violin-, Viola-, und Streichergruppenunterricht vorzustellen, die das Ziel verfolgen, ein im Sinne dieser Arbeit gefordertes Musikverständnis bei den SchülerInnen zu entwickeln. Der Grundstein von Violin- und Violaunterricht mit dem Ziel, SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich zu reflektierenden MusikerInnen zu entwickeln, wird bereits in den ersten Unterrichtsmonaten gelegt. Deshalb ist es wichtig, eine diesbezügliche Methodik von Beginn an zu verfolgen. Eine wichtige Eigenschaft reflektierender MusikerInnen ist meines Erachtens eine große Unabhängigkeit von Lehrenden und dadurch die Fähigkeit, sich selbst Inhalte zu erschließen und sie zu erforschen. Darauf soll diese Methodik abzielen, denn selbstständig arbeiten zu können ermöglicht es, Neues zu kreieren und künstlerisch tätig zu sein, im Gegensatz zur vollkommenen Abhängigkeit von Lehrenden, in der in erster Linie Nachahmung stattfindet, wobei das Ideal vermutlich nie erreicht werden kann.

Die Methoden befassen sich mit Inhalten folgender Teilbereiche: Hören, Notenkunde, Rhythmus, Musikgeschichte und Werkanalyse. Jedes dieser Unterkapitel beschreibt dabei Inhalte und ihre mögliche Methodik von Beginn des Unterrichts auf der Geige oder Bratsche an. Berücksichtigt wird neben dem Einzelunterricht auch der Gruppenunterricht, wobei sich dadurch auch Methoden für den PartnerInnenunterricht finden. Durch die Individualität jeder einzelnen Schülerin und jedes Schülers und die dadurch entstehende Unterschiedlichkeit der Gestaltung des Unterrichts soll das Folgende jedoch keinen Leitfaden für einen gelingenden Unterricht darstellen. Vielmehr soll es einen Pool an Übungen, Anregungen und Überlegungen füllen, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt und ständig erweitert, verändert und angepasst werden muss. Auch wenn hier versucht wird, die Methodik der einzelnen Parameter und Teilbereiche isoliert zu beschreiben, stehen diese oft in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander. In jedem Teilbereich wird ein Spotlight auf Unterrichtssituationen geworfen. Diese zeigen Wege auf, wie bestimmte Inhalte vermittelt werden können. Diese Beispiele stützen sich vor allem auf die in den Publikationen von Martina Kroboth-Kolasch (siehe Kapitel 5.1.) und Clemens Kühn (Kapitel 5.2.) angeführten Methoden und Sichtweisen.

7.1 Hören

Der Versuch, das Hören methodisch zu verarbeiten, wirkt zunächst sinnlos, da Hören in jedem aktiven und passiven Musikerfahren passiert. SchülerInnen hören sich selbst zu, sie hören dem/der Lehrenden zu, sie hören ihren SpielpartnerInnen zu und sie hören sogar sich selbst zu, wenn sie Musik nur imaginieren. Über das (innere) Hören eine musikalische Klangvorstellung zu entwickeln, stellt eine wesentliche, grundsätzliche Säule in der musikalischen Ausbildung dar. Hören bekommt dann einen musiktheoretischen Aspekt, wenn das Hören ein bewusstes Erfassen eines musikalischen Sachverhaltes meint. Erfassen meint in diesem Sinn zu klären, zu strukturieren, zu identifizieren, zu unterscheiden, zu benennen und wiederzuerkennen (vgl. Ernst 2012, S.59-60). Selbst diese Erkenntnis, dass durch das Hören viele Aspekte, die ein Musikverständnis fördern, Erklärungen verkürzen oder sogar ersetzen, verlangt nach einem bewussten Training des Hörorgans, das das erkennende Hören schult. Dass also dem Hören besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist dadurch legitimiert. Gleichzeitig ist das Hören in allen hier vorgestellten Teilbereichen fest verankert. Trotzdem macht es Sinn, Aspekte der Gehörschulung isoliert zu betrachten, bevor sie als Mittel zum Zweck eingesetzt wird.

Um gezielte Gehörbildung betreiben und Methoden dahingehend entwickeln zu können, braucht es vorab die Definition eines Ziels. Clemens Kühn schreibt dazu in seinem Buch „Gehörbildung im Selbststudium“, das sich an MusikstudentInnen richtet, Folgendes: „Die Fähigkeit zu bewußtem, differenziertem, verständigem, auch: urteilsfähigem Hören, gepaart mit der Fähigkeit, auch gelesene (statt gehörte) Musik innerlich erklingen zu lassen, ist nach meinem Verständnis letztlich das Ziel der Gehörbildung“ (Kühn 2020, S.17). Fächert man diese Definition in ihre Einzelteile auf, entsteht ein komplexes Bild, was das Gehör in Bezug auf Musik verstehen leisten muss. Es muss fähig sein, bewusst zu hören. Bewusstes Hören, als Gegenteil des beiläufigen Hörens, verlangt Gedächtnisleistung und Konzentrationsfähigkeit (vgl. Ernst 2012, S.60). Erst wer sich unverkrampft konzentrieren kann, ist befähigt, sich dem bewussten Hören zu öffnen (vgl. Kühn 2020, S.10). Wer zusätzlich differenziert hört, kann jede Nuance der Musik erkennen, das Gehör demnach für viele Teilbereiche des musikalischen Verstehens nutzen. In diesem Zusammenhang kann umfassend als Synonym für differenziert stehen. Das bedeutet zum Beispiel für GeigerInnen und BratschistInnen, dass sie sich abseits des linearen Hörens auch dem harmonisch-vertikalen Hören

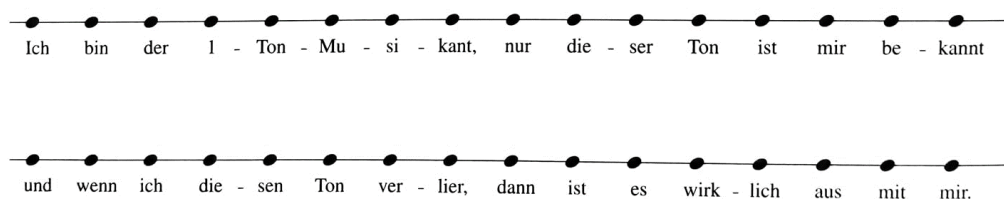
zuwenden sollen (vgl. ebd., S.14). Verständiges und urteilsfähiges Hören resultiert aus den zwei vorangegangenen Begriffen. Erst wer sich ein Urteil, das auf differenziertem, bewusstem Hören fundiert, schaffen kann, ist offen für neue, fremde Musik und kann so seinen/ihren Horizont erweitern. Die Fähigkeit, gelesene Musik innerlich erklingen zu lassen, schafft Unabhängigkeit, bereichert das Üben und präzisiert das Spiel aufgrund des Voraushörens der Musik (vgl. Mantel 2010, S.34). Wenn Gehörbildung, bei der es nur um das Erkennen von Intervallen, Skalen und Dreiklängen geht, musikfern ist (vgl. Kühn 2020, S.7), gleichzeitig ein Hören ohne Wissen über Notenschrift, Satztechnik etc. nach Kühns Auffassung nicht denkbar ist (vgl. ebd., S.10), wie kann dieses Ziel dann erreicht werden? Es braucht eine geeignete Methode, Theorie und Praxis zu verbinden, Gehörbildung also praxisgebunden mit dem Instrument und nicht isoliert und bezugslos zu vermitteln.

Die Schulung des Gehörs beginnt bereits in der ersten Geigen- oder Bratschenstunde, in der die vier unterschiedlichen Saiten gezupft werden. Das hörende Erkennen von hoch und tief korreliert auf dem Streichinstrument nicht mit dem visuellen Eindruck. Um dieser Verwirrung keine Chance zu geben, können Übungen gleich zu Beginn abhelfen.

- **Hören: Hoch/Tief**

Einzelunterricht: Der/Die SchülerIn zupft die Saiten nacheinander. Er/Sie kennt deren Notennamen noch nicht. Ein Lied auf nur einer Saite wird auf allen Saiten gezupft und dazu gesungen (Bsp.: 1-Ton-Lied)

Das 1-Ton-Lied



überliefert/Textfassung: Rudolf Nykrin, © 2001 Schott Musik International, Mainz

Abb. 1: 1-Ton-Lied (Wüsthube/Nykrin 2001)

Jeder Saite wird dadurch Aufmerksamkeit geschenkt. Danach folgt ein Spiel, das sich an *Ich packe in meinen Koffer und nehme mit...*-Spiel anlehnt. In diesem Fall werden gespielte Saiten *eingepackt*. Die Lehrperson spielt mit dem/der SchülerIn. Der/die SchülerIn spielt beispielsweise ein G. Der/die LehrerIn muss ein G spielen und packt zusätzlich z.B. ein D ein. Der/die SchülerIn spielt G-D und neu bspw. E. In der ersten Runde dürfen die SchülerInnen das Instrument des Lehrers bzw. der Lehrerin sehen. Wird das Spiel in der nächsten Runde *blind*, also ohne visuelle Hilfe gespielt, wird das Gehörte noch stärker an die jeweilige Saite gekoppelt. Zusätzlich kann die Stimme in das Spiel miteingebunden werden, wodurch der Klang darüber hinaus körperlich erlebt wird. Ein Erkennen von Hoch und Tief stellt so kein Problem mehr dar. Einzig die Begrifflichkeit kann abhängig vom Alter noch abweichen (z.B. Hell/Dunkel).

Gruppenunterricht (fünf Kinder): Die Kinder kennen für dieses Spiel bereits die Namen der Saiten. Vier bekommen ein Kärtchen, auf dem jeweils eine bestimmte Saite angegeben ist. Das fünfte Kind, das kein Kärtchen bekommt, ist der/die DetektivIn. Alle Kinder spielen nacheinander „ihre“ Saite. Sie müssen von dem/der DetektivIn in die richtige Reihenfolge (von tief bis hoch) gebracht werden. Natürlich ist es einfach, wenn das hörende Kind die spielenden Kinder sieht, deshalb kann bei der nächsten Runde durch das Verbinden der Augen oder Abwenden von der Gruppe auf die visuelle Kontrolle verzichtet werden. In einer größeren Gruppe gibt es entweder mehr DetektivInnen oder mehrere Kinder bekommen eine identische Saite, wodurch das Spiel komplexer wird.

In beiden Fällen liegen die einzelnen Töne weit auseinander, wodurch das Gehör vor allem hinsichtlich der Unterscheidung zwischen hoch und tief geschult wird. Im nächsten Schritt wird das Gehör geschult, auch ganz kleine Unterschiede in den Tonhöhen wahrzunehmen. Das Wahrnehmen dieser Unterschiede ist Grundlage für das Feinstimmen des Instruments und für die Intonation. Unzählige Übungen können hier angeführt werden: Töne exakt nachspielen, mit leeren Saiten vergleichen, in allen Lagen (auch wenn sie noch völlig unbekannt sind) die Töne nachspielen und in angenehmer Tonlage nachsingen etc. Eine Übung zum Erlernen des Stimmens in reinen Quinten wird hier genauer beschrieben.

- **Hören: Feinstimmen**

Einzelunterricht: Die Lehrperson verfügt über ein gestimmtes Instrument. Das Instrument der Schülerin/des Schülers wird so präpariert, dass die Saiten jeweils im Achtel- bis Vierteltonbereich von der gewünschten Tonhöhe abweichen. Mit der A-Saite wird gestartet. Beide spielen nacheinander ihre A-Saite, danach steht die Frage, ob die Saite des Schülers/der Schülerin höher oder tiefer klingt. Bei Zweifeln kann der Abstand des Spielens der zwei Töne verkürzt werden oder beide Töne von der/dem SchülerIn gesungen werden. Nachdem dies geklärt ist, werden, um die Reibung der beiden Töne zueinander zu verdeutlichen, nun beide Saiten gleichzeitig gespielt. Die/Der SchülerIn versucht nun so lange am Feinstimmer zu drehen, bis sich diese Reibung in Wohlklang auflöst. Physikalisch gesehen ist dieser Punkt erreicht, sobald sich die Schwingungen der einzelnen Töne in einem bestimmten Verhältnis überlagern, woraus ein schwebungsfreier Klang resultiert. In den ersten Stunden, in der diese Übung Teil des Unterrichts ist, wird der gleiche Vorgang auf allen Saiten wiederholt. Später werden die restlichen Saiten ohne Hilfe des LehrerInneninstruments, sondern in Quinten mit dem eigenen Instrument gestimmt. Es wird aber immer zuerst bestimmt, ob die Saite zu hoch oder zu tief ist. Das Auflösen der Reibung in den reinen Wohlklang der Quinte ist der Auflösung einer reinen Prim sehr ähnlich.

Gruppenunterricht: Im Gruppenunterricht ist meist zu wenig Zeit, um dieses Spiel mit allen Instrumenten durchzugehen. Es kann jedoch zum Beispiel ein Instrument auf diese Weise gestimmt werden. Dabei entscheiden die Kinder mit verschlossenen Augen und Handzeichen, ob die zu stimmende Saite zu hoch oder zu tief ist. Beim Stimmen in reine Quinten heben alle zu Beginn die Hand und senken sie, sobald sie die Auflösung der Reibung wahrnehmen. Diese Vorgangsweise kann zum Ritual werden, spitzt gleich zu Beginn die Ohren und fordert Konzentration, mit der weitergearbeitet werden kann.

Dieses feine Hören begleitet MusikerInnen immer. Ohne diesem ist eine feine Intonation und dadurch ein schwingendes Instrument, das den Klang sehr positiv beeinflusst, nicht möglich. Wird im Quartettspiel ein Akkord bestimmt, führt dieses erst durch das richtige Ausstimmen zu einem besseren Ergebnis, das Wissen über den Akkord ist zwar Grundlage dafür, aber ohne feines Gehör nutzlos.

Solmisation

Will man beim Hören einen Sachverhalt verstehen, werden oft, wenn auch nicht immer, die einzelnen Töne bewusst oder unbewusst in eine Beziehung gebracht. Die relative Solmisation, die auch in anderen in dieser Arbeit vorgestellten Teilbereichen eine Rolle spielt, baut auf diesen Tonbeziehungen auf. Sie stellt eine Beziehung der Töne zur Tonika und der Töne untereinander dar. Sie setzt diese also in einen tonalen Zusammenhang und gibt ihnen dadurch eine Bedeutung und auch Funktion. Die relative Solmisation kommt dabei ohne Theorie aus und wird dadurch zu einem adäquaten Mittel, sich dem Musikverstehen zu nähern, denn die Musik wird durch die Solmisation ästhetisch bereits verstanden, bevor musiktheoretische Begriffe erkennend verstehen lassen (vgl. Heygster 2012, S.12). In der relativen Solmisation wird jedem Ton eine Silbe zugeordnet. Sie braucht also sieben (Stamm-)Silben, um die Töne untereinander in Beziehung zu setzen. Ausgehend vom Grundton werden diese *do-re-mi-fa-so-la-ti-do* bezeichnet. Dabei klingen die Ganztöne *do-re* und *re-mi* nicht gleich, da sie im tonalen Zusammenhang eine andere Bedeutung erzeugen. Die Silben helfen durch häufiges singendes Wiederholen, diesen tonalen Affekt zu memorieren, der später auch ohne Hilfe der Silben erkannt wird (ebd. S.10). Als zusätzliche Hilfe dienen Handzeichen, die an die Silben gekoppelt sind. Eine Kombination zweier Handzeichen wird als Handgeste bezeichnet (vgl. ebd. S.31-32). Das diatonische System wird so sehr elementar erschlossen und lässt sich fortwährend anwenden. In Melodien werden die vertrauten Bausteine erkannt. Auch wenn die Melodie an sich gänzlich unbekannt war, wirkt sie nicht fremd. Ungewöhnliches wird als überraschend herausgefiltert, wodurch einerseits das Hörerlebnis spannender, andererseits die Interpretation fundierter werden kann (vgl. ebd. S.12). Die Theorie zur relativen Solmisation hier zu vertiefen ist nicht nötig, da dazu bereits eine Fülle an Fachliteratur verfügbar ist. Hier wird der Fokus auf die Methodik gelegt.

Die Methodik stützt sich auf die Vorstellung, dass Tonfolgen bereits verinnerlicht worden sind, bevor sie am Instrument gespielt werden (vgl. ebd. S.130). Schlussfolgernd spielt das Hören und Singen bei der Verwendung der relativen Solmisation im Instrumentalunterricht eine bedeutende Rolle. Diese Prämisse scheint gerade für den Violin- und Violaunterricht sehr wertvoll, da das Gehör und die innere Klangvorstellung die Grundlage für das Treffen der Tonhöhen und die Korrektur sind. Durch das Singen

und das Übertragen auf das Instrument steht außerdem die Musik an erster Stelle und die Theorie, sich ein Bezugssystem zurechtzulegen, passiert nebenbei und ohne ausschweifende Erklärungen, wodurch die klingende vor der intellektuellen Erfahrung steht (vgl. ebd., S.141). Durch dieses Bezugssystem lassen sich auch alle Griffarten einfach einführen. Wird beispielsweise keine leere Saite, sondern der erste Finger als *do* bezeichnet, finden die restlichen Finger automatisch ihren neuen Platz (vgl. ebd., S. 137).

Wie weiter oben beschrieben, stellt die relative Solmisation Tonbeziehungen zueinander dar. Eine dieser Tonbeziehungen stellt die Verbindung von *so* und *mi* dar. *So-mi*, die Rufterz also, eignet sich als Einführung in die Welt der relativen Solmisation auch deshalb, weil sie in vielen Kinderliedern verarbeitet wird (vgl. ebd., S.11). Für den Violin- und Violaunterricht kann die Rufterz auch eine entscheidende Rolle spielen, wenn bei Einführung der Finger der linken Hand mit dem zweiten Finger hoch in der ersten Lage gestartet wird. Denn dann entsteht die kleine Terz durch die Verbindung der nächsthöheren Saite und dem zweiten Finger. Dieser Start bringt nicht nur den Vorteil der Rufterz, sondern verlangt auch eine korrekte, runde Form des aufgesetzten Fingers, der einen Tunnel für die leere, höhere Saite bilden muss. Die Tonverbindung *so-mi* steht im Unterricht nebenbei, wirkt anfangs fast zufällig und soll unbewusst verankert werden, indem mit ihr kurze Melodien gesungen und gespielt werden. Auch wenn die Rufterz bei einzelnen Übungen nicht im Hauptfokus steht, nehmen die Lernenden diese Tonverbindung beiläufig in die Wahrnehmung auf und verankern sie in der Erinnerung (vgl. ebd. S.23). Im Zuge aller Übungen werden auch die Handzeichen eingeführt. Das *so* wird durch eine ausgestreckte Handfläche, in die die Ausführenden schauen, gezeigt. Beim *mi* zeigt die Handfläche Richtung Boden (vgl. ebd., S.32).

- **Hören: *so-mi***

Ein Anwendungsbeispiel für ein Stundenbild, das die Tonverbindung *so-mi* im Hauptfokus hat, kann im AnfängerInnenunterricht die Einführung des zweiten Fingers darstellen. In diesem Beispiel sei an einen Gruppenunterricht mit sechs bis zehn AnfängerInnen im Alter von sieben bis acht Jahren gedacht. Vorausgesetzt wird dabei die Fähigkeit, am Instrument zu streichen und Töne nachzusingen. Außerdem sollen die SchülerInnen bereits in vorhergehenden Stunden die Finger der linken Hand aktiviert haben und die Rufterz sollte bereits (auch

unbewusst) im Unterricht vorgekommen sein. Zusätzlich wird die Kenntnis des Liedes „1-Ton-Lied“ vorausgesetzt. Auch wenn die Übungen übertragbar auf andere Streichinstrumente sind, wird hier nur die Vorgehensweise für GeigerInnen und BratschistInnen beschrieben. Als Hauptziele der Stunde werden das in Bezug auf Form und Intonation richtige Aufsetzen des zweiten Fingers, das sowohl singend als auch spielend Wiedergebenkönnen und Erkennen der Tonverbindung *so-mi* und die Etablierung der entsprechenden Handgeste. Im Stundenablauf muss klarerweise auch auf die Haltung eingegangen werden, worauf in dieser Beschreibung verzichtet wird.

1. Alle SchülerInnen werden einzeln namentlich begrüßt, wobei auf der Tonverbindung *so-mi* gesungen wird (Bsp.: „Guten Tag, Hannah!“ wird auf der Melodie *so so mi so mi* im Sprechrhythmus gesungen). Als Call&Response-Spiel singt die/der Lehrende vor, alle anderen Kinder singen nach. Nach ein paar Durchgängen, kommt auch die Handgeste dazu. Die Kinder sollen diese unaufgefordert mitmachen.
2. Als Einspiellied auf dem Instrument wird das den SchülerInnen bekannte Lied „1-Ton-Lied“ gespielt. Anfangs spielen alle auf leeren Saiten, dann wird der zweite Finger durch Vor- und Nachspielen gesucht und das 1-Ton-Lied auf diesem gespielt.
3. Ohne Instrument fängt der/die Lehrende ein Gespräch an, wobei er/sie die Ruffertze und die Handgeste verwendet. Beispiel: Der/die Lehrende fragt: „Benni, wie geht's dir?“ (*so mi so so mi* im Sprechrhythmus). Benni antwortet: „Danke, mir geht's gut!“ (*so mi so so mi*).
4. Das gleiche Spiel wird auf den Instrumenten begleitet. Der erste Durchgang wird gezupft, der zweite mit dem Bogen gestrichen. Außerdem werden alle Saiten benutzt.
5. Die folgende Übung soll die Handgeste mit dem gespielten Ton besser verbinden. Dabei ist zuerst der/die Lehrende der/die DirigentIn. Sie/Er legt eine Saite als *so* fest und singt und zeigt eine Abfolge der Tonverbindung. Beispiel: *so mi so*. Die Kinder singen und zeigen nach. Dann singt und spielt der/die Lehrende die gleiche Abfolge auf dem Instrument. Die Kinder spielen und singen nach. Nach ein paar Durchgängen dürfen auch die Kinder als DirigentInnen bzw. VorzeigerInnen fungieren.

6. Das 1-Ton-Lied wird umgetextet und wird zum Zwei-Ton-Musikanten. Zuerst wird das Lied gesungen und gestikuliert, danach auf das Instrument übertragen.



Abb. 2: Der 2-Ton Musikant (vgl. Wüsthube/Nykrin 2001, S.10)

Nach und nach werden alle anderen Tonbeziehungen eingeführt. Malte Heygster schlägt in seinem Buch „Relative Solmisation“ folgende Reihenfolge vor: *so-mi*, *la-so-mi*, *la-so-mi-re*, *do'-la-so-mi-re*, *la-so-mi-re-do*, *do'-la-so-mi-re-do*, *d'-la-mi-re-do-la*, *-so*, *so-fa-mi-re-do*, *la-so-fa-mi-re-do*, *re'-do'-ti-la-so-fa-mi-re-do-ti*, *-la*, *-so*, *-fa*. Dieses Schema zeigt, dass vorerst die Pentatonik erreicht wird und danach über den Dur-Pentachord, die vollständige unalterierte Diatonik eingeführt wird (vgl. ebd., S.22-110). Diese Reihenfolge scheint für einen aufbauenden Unterricht am Streichinstrument nicht sinnvoll. Zu erlernende technische Fähigkeiten sprechen dagegen, da beispielsweise bereits die Einführung des *la-so-mi* als dritte Tonverbindung zwei Finger auf verschiedenen Saiten fordert und dadurch dem Etablieren eines Handrahmens oder dem Liegenlassen möglichst vieler Finger, das der Orientierung am Griffbrett dient, entgegenwirkt. Angelehnt an die Praxis in gängigen Violinschulen (z.B. Sheila Nelson: Die elementare Streichermethode) wäre folgende Reihenfolge praktikabel: *so-mi*, *so-mi-do*, *do-re-mi-so*, *do-re-mi-fa-so* etc.

Über den Tonkreis in Dur hinaus, lässt sich durch Veränderung der Vokale der Silben auch die Chromatik innerhalb einer Tonart solmisieren und gestikulieren (vgl. ebd., S.124). Die Musik bleibt aber immer in einem Bezugssystem. Beispielsweise erfährt das *do* immer die Wirkung der Tonika. Aus diesem Grund stößt die relative Solmisation in der atonalen Musik an ihre Grenzen, beschreibt doch Arnold Schönberg die atonale Zwölftonmusik als beziehungsfrei. Die einzelnen Töne erfüllen dabei keine Funktion. Dennoch gibt es erfolgreiche Bestrebungen, die relative Solmisation auch in der atonalen (Chor-)musik anzuwenden. Dabei werden immer einige Töne

zusammengefasst und zueinander in Beziehung gestellt. Sobald keine Beziehung mehr feststellbar ist, wird ein neues Bezugssystem definiert (vgl. ebd., S.166-167). Um atonale Musik innerlich erklingen zu lassen, was Teil des Ziels der Gehörbildung nach Kühn ist, bedarf es also dem Trainieren des Voraushörens. Das Lernen und Vertiefen von Intervallen meint zwar auch das Erkennen dieser, jedoch soll das Augenmerk vor allem am Voraushören der Musik liegen. Denn in ihr liegt das Potenzial, automatisch die richtige Position der Finger zu greifen, solange diese Übungen mit dem Instrument durchgeführt werden. Das Wissen über Intervalle fördert so die Intonation und die allgemeine Spielfertigkeit. Sie erleichtert den Weg zum selbstständigen Erlernen eines Stückes (vgl. Mantel 2010, S.34-35). Jedoch darf man bei diesen Übungen nicht den Fehler begehen, sich von Intervall zu Intervall zu hören, denn dadurch geht der Überblick über das Ganze verloren (vgl. Kühn 2020, S.16). Dies soll veranschaulichen, dass Solmisation von Beginn des Erlernens eines Instruments bis ins fortgeschrittene Lernstadium ein treuer Begleiter sein kann und die Fähigkeit, Töne in einen Zusammenhang zu bringen von Anfang an stärkt.

Abgesehen von all diesen Methoden zum Thema Hören, die Platz im Unterricht finden, darf nicht vergessen werden, dass SchülerInnen nicht nur beim Musizieren lernen zu hören. Je mehr Menschen hören, je unterschiedlicher die Musik ist, die sie hören und verarbeiten, desto leichter fällt ihnen das hörende Begreifen (vgl. ebd., S.13).

7.2 Notenkunde

Auch wenn im bewussten Hören von Musik viel schöpfbares Potenzial für ein Musikverständnis liegt, so dass in Violinmethoden wie jene von Suzuki (Muttersprachenmethode (vgl. Suzuki 2015)) das Hören die grundlegende Methode ist, ist auch das Lesen, Erkennen und Wiedergeben der Notenschrift in der Ausbildung zum/r Instrumentalisten/Instrumentalistin zumindest im klassischen Bereich fest verankert. Neben dem bereits behandelten Hören, wird in dieser Arbeit das Notenlesen als gleichberechtigt wichtig angesehen, denn Noten wiedergeben zu können ist praktisch. Notenlesen schafft Unabhängigkeit im Erschließen unbekannter Musik sowohl im Ensemble und Orchester als auch solistisch. Obwohl mittlerweile sehr viel Musik digital und

online verfügbar ist, muss sich ein/e reflektierende/r MusikerIn mit dem Notentext auseinandersetzen können, um alle von dem Komponisten/der Komponistin beabsichtigten Facetten des Werkes beachten zu können. Notenkunde stellt demnach eine wichtige Säule dar, um sich zum/r reflektierenden klassischen MusikerIn zu entwickeln. Hier wird versucht, die Notenschrift über die Musik einzuführen, damit einerseits der Nutzen wahrgenommen, andererseits bereits niedergeschriebene Musik als Klangbild und nicht als Abfolge von Noten identifiziert werden kann.

Angelehnt an Kühns „Leitlinie 9: Von der Musik zur Theorie“ aus Kapitel 5.2 kann auch die Notenschrift ausgehend von der Musik entstehen. Die Musik ist also bekannt und die Notenschrift bringt sie visuell zum Ausdruck. Sie ist zu Beginn also eine Nachschrift (vgl. Heygster 2012, S.37) des Bekannten. Nun stellt sich die Frage, auf welche Weise in die Notenschrift eingeführt wird. Kühn schlägt in seiner „Leitlinie 3: Direkt oder auf Umwegen“ zwei Möglichkeiten vor, von denen hier zweite, auf Umwegen, gewählt wird. Niedergeschriebene Musik beginnt und endet nicht bei der heute gebräuchlichen Notenschrift. Zuerst ist es für die SchülerInnen ein Weg, gespielte Musik auf eine Art und Weise niederzuschreiben, die sie wieder entziffern und am Instrument wiedergeben können. Eine Möglichkeit dafür stellt die graphische Notation dar.

- **Notenkunde: Graphische Notation einer Wettergeschichte**

Einzelunterricht: Auch die graphische Notation kann sich vom Klang heraus entwickeln. In dieser Übung wird sich dem durch eine Improvisation genähert. Das Thema lautet: Gewitter. Der/Die SchülerIn bekommt den Auftrag, (zu Hause) den Ablauf eines Gewitters in einem mitgegebenen leeren Raster aufzumalen. Nur das erste und letzte Bild sind vorgegeben, denn die Geschichte soll mit Sonnenschein beginnen und enden. Dazwischen braut sich ein Gewitter zusammen und lässt wieder nach. Dadurch entstehen viele sehr unterschiedliche Klangbilder. Diese Bildgeschichte soll nun Bild für Bild verklanglicht werden. Bevor das jedoch am Instrument geschieht, kann als Zwischenstufe der Körper als Klangkörper dienen, auf dem die zum Bild passenden Geräusche produziert werden können. Um die Bilder voneinander abzugrenzen, kann die Lehrperson dazwischen die Geschichte/den Ablauf erzählen. Die Rollen können auch getauscht werden. Im Partnerunterricht übernimmt der/die zweite SchülerIn entweder den Part der Lehrperson oder beide

SchülerInnen improvisieren gemeinsam. Nachdem ein klanglicher Zusammenhang zwischen dem Bild und dem Gespielten geschaffen wurde, werden die einzelnen Bildvertonungen besprochen. Wie hört sich der Klang des Sonnenbildes an? Sind die Töne lang oder kurz, hoch oder tief, leise oder laut etc.? Wie können diese Parameter am Papier festgehalten werden? Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Die Lehrenden sollen darauf achten diese graphische Notation nicht nach ihren Vorstellungen zu beeinflussen. Fragen, die gestellt werden, dürfen nicht eingrenzend sein und sollen Kühns „Leitlinie 6: Fragen treffen“ entsprechen. Dadurch entsteht bei jedem/r SchülerIn eine individuelle graphische Notation, die wiederum in einem leeren Raster festgehalten wird. In einer der nächsten Stunden, wird dieses Raster wieder aufgegriffen und die Notation soll wiedererkannt werden.

In dieser Stundengestaltung entstammt die Musik der bisherigen Erfahrung der SchülerInnen. Sie berücksichtigt demnach die hermeneutische Situation. Dadurch können sich die Musizierenden mit der Musik identifizieren. „Ihre“ Musik wird sowohl am Körper also auch am Instrument verklunglicht, wodurch mit beiden Klangkörpern experimentiert wird und ihre Möglichkeiten getestet werden. Diese Möglichkeiten, das Instrument auszuloten, bereichern auch das spätere Spiel nach Noten, denn um alle Klangfarben und Charakteristika eines Instruments in ein Musikstück einfließen lassen zu können, müssen diese erst entdeckt werden. Das Aufschreiben der eigenen Klanggeschichte wirkt wie das Schaffen von etwas Neuem und ist kein Duplizieren eines schon Dagewesenen. Außerdem kann so der Klang reproduziert werden.

- **Notenkunde: Tonhöhen graphisch notiert**

Gruppenunterricht: Ein wichtiges Merkmal der heute gebräuchlichen Notenschrift ist es, Tonhöhen notieren zu können. Je höher die Töne, desto weiter oben ist ihr Platz im Notensystem und vice versa. Diesen Umstand will die folgende Unterrichtssequenz, die für den Gruppenunterricht konzipiert ist, vermitteln. Die Unterrichtssequenz startet mit einem Call-Response-Spiel. Die Lehrperson singt kurze Glissandomotive vor, die SchülerInnen singen nach. Gestartet wird dabei etwa mit einem einzigen Glissando nach oben. Dieses kann gleich zu Beginn mit einem fragenden/zweifelnden Charakter versehen werden. Darauf folgt ein Glissando nach unten, das antwortend/bestätigend vorgetragen werden kann. Eine beiläufig wirkende Handbewegung zeichnet den Verlauf des Glissandos entweder nach oben

oder nach unten. Weitere Glissandomotive können einen kleinen Streit, Trost, ein Lachen und vieles mehr nachahmen. Das Glissando wird dabei stets durch die entsprechende Handbewegung visuell verstärkt. Danach nehmen die SchülerInnen ihr Instrument zur Hand und die zuerst gesungenen Melodien werden am Instrument auf allen Saiten mit unterschiedlichen Fingern nachgemacht. Zuerst spielt die Lehrperson wieder vor und dann die SchülerInnen nach. Später sollen die Lernenden die Handbewegung des Lehrers/der Lehrerin interpretieren. Die visuellen Auf- und Abwärtsbewegungen werden dabei von den SchülerInnen in Tonhöhen umgewandelt. Als nächstes wird ein Seil im Raum aufgelegt und sein Verlauf zuerst stimmlich und dann am Instrument wiedergegeben. Ein Kind aus der Gruppe bewegt sich dem Seil entlang und legt so die Geschwindigkeit fest. Danach werden Verläufe auf Papier geschrieben. Im weiteren Verlauf oder in späteren Stunden können für Sprünge zusätzlich Punkte aus Karton verwendet werden, die zum Seil aufgelegt werden.

Beide Übungen führen an die Notenschrift heran. Jedoch bleiben dabei einige Aspekte undefiniert. Bei Übung 2 müssen sich die SpielerInnen immer zuerst ausmachen, auf welcher Saite gespielt wird. Die exakten Tonhöhen können so nicht aufgeschrieben werden. Trotzdem erklärt die graphische Notation in Übung 2 das Prinzip (Hoch/Tief) der Notenschrift und der Weg hin zum Begreifen dieser ist nur mehr ein kurzer. Durch die Verbindung der Übungen mit dem Instrument werden die Begriffe „hoch“ und „tief“ abermals in den musikalischen und nicht räumlichen Kontext gestellt.

Als Zwischenschritt zur Übertragung des Klangbildes aus Strichen und Punkten aus Übung 2 in das Liniensystem kann ein Stufenbild dienen. Dieses Stufenbild lehnt sich an Heygsters Tontreppe, die in der relativen Solmisation Anwendung findet, an (vgl. Heygster 2012, S.34,37-38).

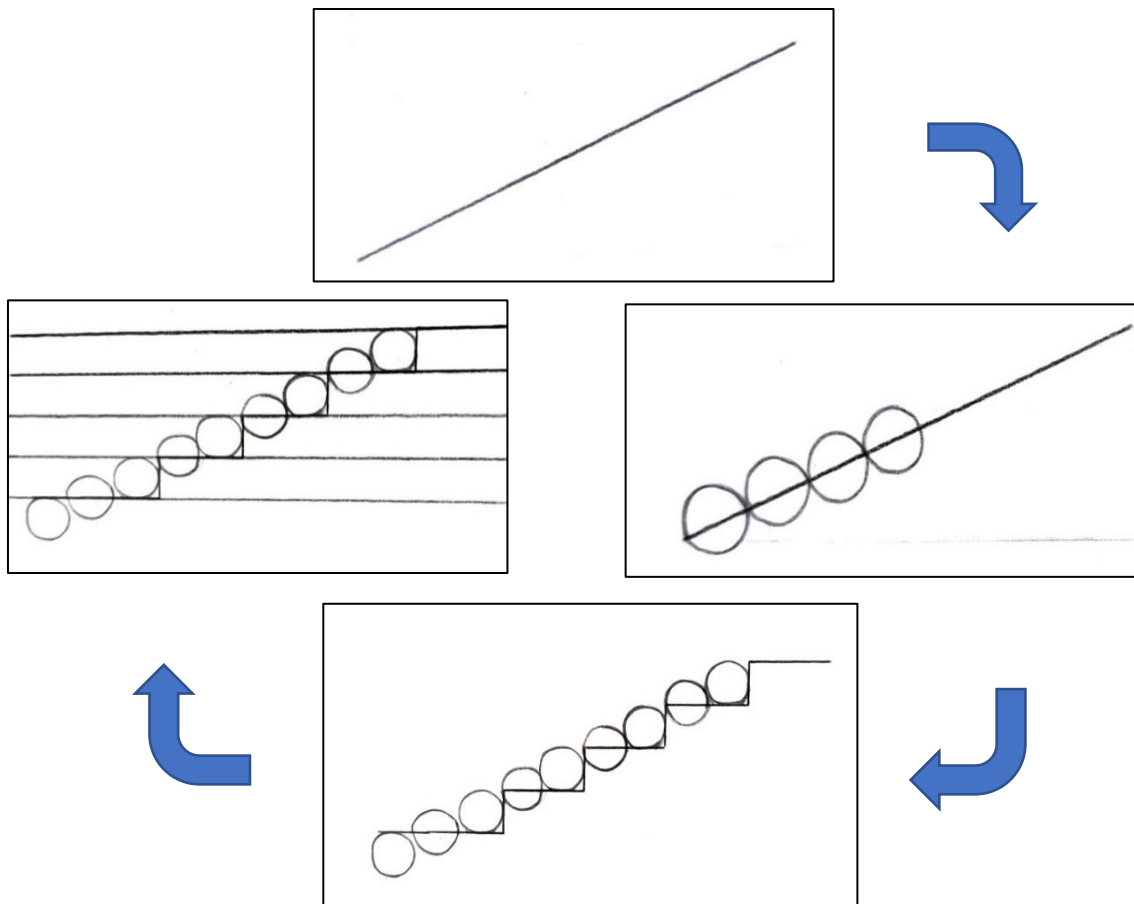


Abb. 3: Einführung in die Notenschrift (Schwendinger 2022)

Diese Herangehensweise kann mit der relativen Solmisation (Kapitel 7.1 Hören) verbunden werden. Das Stufenbild wird dabei solmisiert und dadurch die Tonhöhen in Solmisationssilben gesungen. Dadurch wird sowohl die Verbindung zwischen Gehörtem/Gesungenem und Geschriebenem gestärkt als auch die Beziehung zwischen den Tönen erkannt (vgl. Röbbke 1990, S.185).

In Notennamen benannt werden am Streichinstrument zuerst meist die leeren Saiten (G-D-A-E (Geige) oder C-G-D-A (Bratsche)). Werden durch das Gehör alle Töne

gesucht, die in Oktavbeziehung zu den leeren Saiten stehen, ergibt sich bereits eine größere Menge an Tönen, die auch benannt werden können (vgl. ebd., S.184-185).

7.3 Rhythmus

Wie bereits im Kapitel 5.1 beschrieben, ist es in der Rhythmusschulung wichtig, zu berücksichtigen und darauf zu vertrauen, dass Rhythmus und Metrum in jedem Menschen vorhanden sind. Sie müssen nur abrufbar gemacht werden. Das Metrum kann beispielsweise durch das Bewegen im Raum gestärkt werden.

Das Einbinden der Sprache in die Rhythmusvermittlung hat sich etabliert. Die Fülle an Rhythmussprachen zeigt die Bedeutung dieser für die Vermittlung von Rhythmus. Über die Sprache Rhythmus zu vermitteln, ist sehr wertvoll für die Absicht der in dieser Arbeit beschriebenen Methodik. Die meisten Rhythmussprachen teilen den einzelnen Notenwerten bestimmte Silben zu. Durch das metrische Sprechen dieser zugeordneten Silben entsteht ein gesprochener Rhythmus, der auf das Instrument übertragen wird (vgl. Grohé & Jasper 2020, S.220). Eine Methode, die die Rhythmussprache beinhaltet, stammt von Zoltán Kodály.



Abb. 4: Silbenzuordnung zu den Notenwerten bei Kodály. (Ulrich 2019, S.28)

Die Abbildung zeigt, welche Silben den Notenwerten zugeordnet werden. Durch diese Methode kann beim Erlernen des Rhythmus anfänglich vollständig auf den Hinweis der Wertigkeit einzelner Notenwerte verzichtet werden. Es werden die Relationen der Werte zueinander ohne Erklärung vermittelt, wodurch die SchülerInnen stets im Tun lernen und sich sehr bald ein rhythmisches Gefüge selbstständig erschließen können. Der Anspruch des Lernens und Verstehens im Tun und der Unabhängigkeit wird somit gestärkt. Rhythmussprache kann bis ins fortgeschrittene Leistungsniveau angewendet werden.

- **Rhythmus: Detektive**

SchülerInnen haben oft weniger Schwierigkeiten, einen gehörten Rhythmus nachzuklatschen/spielen/singen, als einen aufgeschriebenen Rhythmus zu erkennen. Deshalb folgt die im Folgenden beschriebene Unterrichtssequenz dem Prinzip „Erleben-Erkennen-Benennen“. Die Sequenz ist für AnfängerInnen im Grundschulalter für den Gruppenunterricht konzipiert. Vorzubereiten sind 4 Rhythmuskarten, auf denen jeweils ein rhythmisches Pattern aufgezeichnet ist und 4 Karten mit der dazugehörigen Rhythmussprache. Vier verschiedene rhythmische Patterns werden nacheinander vor- und nachgeklatscht. Dazu wird die Rhythmussprache gesprochen. Die Patterns werden auf verschiedene Weise wiedergegeben: klatschen, stampfen, gehen, hüpfen, am Instrument spielen. Durch die unterschiedlichen Aktionen werden die Rhythmen und die Abfolge von kurzen und langen Notenwerten auf unterschiedliche Arten erlebt. Im nächsten Schritt klatscht (singt, spielt...) der/die Lehrende die Patterns vor, ohne die Rhythmussprache zu verwenden. Die Kinder (=Rhythmusdetektive) müssen die dazugehörige Rhythmussprache und die passende vorbereitete Karte mit der Rhythmussprache herausfinden. Auf diese Weise werden alle vier Rhythmen hörend erfasst und an die Rhythmussprache gekoppelt. Die Karten mit den aufgezeichneten Rhythmen werden im nächsten Schritt herangezogen. Mit Hilfe der Lehrenden werden die Rhythmen sowohl an den dazu passenden Rhythmus als auch an die Karten mit der Rhythmussprache geknüpft. Es entsteht ein gedankliches Dreieck an dessen Eckpunkten, der gehörte/gespielte Rhythmus, die Rhythmussprache und die niedergeschriebenen Notenwerte stehen. Das Spiel kann nun ausgehend von und hingehend zu all diesen Eckpunkten gespielt werden.

7.4 Musikgeschichte

Der Versuch, Musikgeschichte mit dem Lebensalltag der SchülerInnen zu verbinden, stellt einige Herausforderungen dar und wirft gleichzeitig alle Fragen aus Kühns Leitlinie 1 (siehe Kapitel 5.2) auf: Was, Warum, Woran, Wie, Wann?

Stellen wir uns zuerst die Frage, was in der oder durch die Musikgeschichte vermittelt werden kann. Die Beschäftigung mit Musikgeschichte stellt die einzelnen

Musikstücke einerseits in eine Chronologie zueinander, andererseits in ein Verhältnis zur Historie einzelner Länder, zu anderen Künsten dieser Zeit und zum Lebensalltag der KomponistInnen. Dadurch kann auch das Allgemeinverständnis geschichtlicher Zusammenhänge erweitert werden. Außerdem fällt darunter auch die Entwicklung der Violine und Viola als logische Konsequenz der Zeit, sowie ihr Einsatz in verschiedenen Instrumentalbesetzungen. Im Zuge der Beschäftigung mit dem historischen Instrumentarium kann auch historisch informierte Aufführungspraxis in den Fokus rücken.

Dies führt zur nächsten Frage: Warum sollen im Instrumentalunterricht geschichtliche Zusammenhänge geschaffen werden? Wird dem Vergangenen dadurch zu viel Aufmerksamkeit erteilt und das Gegenwärtige dadurch stiefmütterlich behandelt? Ist dies nur der Versuch, Totes künstlich am Leben zu erhalten? Laut Anselm Ernst erlebt die Tradition, dass sich MusikerInnen vergangener Jahrhunderte primär der Musik ihrer Generation zuwandten, unter klassischen MusikerInnen in der heutigen Zeit eine Trendwende hin zur Gleichgültigkeit und Abneigung aktueller Musik gegenüber (vgl. Ernst 2012, S.61). Trotzdem ist es im Sinne des Bildungsauftrages, die gesamte Palette des Repertoires im Instrumentalunterricht zu beleuchten, um alle Facetten des Violin- und Violaspiels kennenzulernen. Gleichzeitig wird den SchülerInnen dadurch die Möglichkeit gegeben, sich mit dem kulturellen Angebot der Konzert- und Opernhäuser, die meist einen Querschnitt durch alle musikalischen Epochen anbieten, zu identifizieren. Einerseits wird kulturelle Tradition gepflegt und andererseits Innovation gefördert.

Wie stark sich die SchülerInnen damit identifizieren, hängt davon ab, wie, woran und wann die Musik nähergebracht wird. Alle drei Fragen beeinflussen sich gegenseitig. Das Wann beeinflusst das Wie im Sinne einer altersgerechten Pädagogik, die auch vom geschichtlichen Wissensstand der SchülerInnen abhängt. Ein Versuch, Musikgeschichte an einem Beispiel für sämtliche Altersgruppen interessant zu vermitteln, soll die Gestaltung einer Vorspielstunde zeigen.

- **Musikgeschichte: Vorspielstunde**

Dies ist ein Vorschlag, eine Vorspielstunde mit der Absicht, einerseits eine chronologische Abfolge zwischen den Stücken, andererseits einen zeitlichen Zusammenhang der Stücke zum weltpolitischen Geschehen dieser Zeit zu schaffen. Da sich in Vorspielstunden einer Violin- und Violaklasse sämtliche Alters-, Entwicklungs- und Lernstufen sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den ZuhörerInnen finden, soll darauf geachtet werden, dass alle Beteiligten auf ihrem Wissens- und Erfahrungsstand abgeholt werden. Die Stücke werden möglichst originalgetreu vorgetragen. Dabei kann auf sämtliche Details geachtet werden: Barockinstrumente- und bögen, Kleidung, musikalische Gestaltung, die Rolle des Publikums etc. Der Vortrag kann digital unterstützt werden durch die Visualisierung der Charakteristika oder beispielsweise der Notenschrift dieser Zeit. Nach dem Vortrag wird das Musikstück auf einer digitalen oder einer analogen Zeitleiste der entsprechenden Zeit zugeordnet. Dafür kann beispielsweise ein Foto des/der KomponistIn angeheftet werden oder ein Foto des soeben stattgefundenen Vortrags. Für die älteren SchülerInnen und ZuhörerInnen verläuft parallel zur musikalischen eine politische Zeitleiste, die die wichtigsten weltpolitischen oder kulturgeschichtlichen Ereignisse festhält. Diese Zeitleiste kann für die nächsten Wochen das Klassenzimmer schmücken und durch neue Stücke erweitert werden.

7.5 Werkanalyse

Um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich die Zugänge zur Werkanalyse sein können, werden hier zwei Beispiele angeführt. Die erste Erläuterung zur Unterweisung in der Werkanalyse stammt von Anselm Ernst aus seinem Buch „Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“. Er gibt eine systematische Anleitung in Form folgender Fragen:

- „Was bedeutet die Überschrift?
- Welche Taktart und Tonart (Tonalität) weist das Stück auf?
- Welche Zeichen im Notentext sind unverständlich?
- In wieviele größere Abschnitte gliedert sich das Stück?

- Wie sind die einzelnen Teile geformt? Welche Takte gehören zusammen? Wo endet eine Phrase?
- Wo sind Wiederholungen und Ähnlichkeiten erkennbar?
- Welche Themen und Motive lassen sich feststellen?
- Welche harmonischen Fortschreitungen liegen der Komposition zugrunde?
- Werden Spannungsbögen, Steigerungen, Entspannungen, Zielpunkte oder Verdichtungen nachvollziehbar?
- Wo nimmt die Ausdrucksintensität zu oder ab?
- Welcher Formtyp zeichnet sich ab und welche formalen Besonderheiten lassen sich aufzeigen?“ (Ernst 2012, S.58-59)

Diese Fragen sollen sowohl über das Lesen als auch über das Hören beantwortet werden.

Peter Rübke beschreibt in einer Ausgabe der Zeitschrift „üben&musizieren“ einen völlig anderen Zugang der Analyse. Diesen schildert er in unterschiedlichen Zugangsweisen an einem konkreten Beispiel: Abschied von der Braut von Béla Bartók aus den 44 Duos für 2 Violinen.

23. ABSCHIED VON DER BRAUT / FAREWELL TO THE BRIDE /
MENYASSZONYBÚCSÚZTATÓ

Lento rubato, $\text{♩} = 80-76$
stretto

f, espr.

stretto

mf

p

più p

pp

(1' 13")

Abb. 5: Béla Bartók: Abschied von der Braut. (Bartók 1960, S.20)

Das zugrundeliegende Lied erzählt den Abschied der Eltern von der Braut durch die Hochzeit (vgl. Röbbke 2008, S.4-5). An dieser Stelle wird eine Annäherung an das Stück gewählt, die Röbbke „Analyse ohne Worte“ nennt und auf das sinnliche Verstehen baut. Dabei wird mit dem Stück und seinen Bausteinen gespielt, experimentiert und improvisiert. Dadurch entsteht eine Dekomposition, die anschließend rekomponiert wird. Auf diese Weise werden die zu erwartenden, der allgemeinen Norm entsprechenden Parameter des Stückes und die Überraschungen und Besonderheiten der Musik gefiltert. Konkret auf Bartóks Duo bezogen kann ein methodisches Vorgehen wie folgt aufgebaut sein: Zuerst wird das Stück auf das Tonmaterial der ersten acht Takte (diatonisch: d-e-f-g-a-b-c-d) reduziert. Auf einem d als Orgelpunkt wird mit diesem Material unabhängig vom Stück improvisiert. Die unterschiedlichen Gestalten, die entstehen,

lassen auch erkennen, wie die einzelnen Töne auf den Grundton wirken und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. Dabei lernen die SchülerInnen das Material kennen. Sie können unterschiedliche Tonabfolgen ausprobieren und für sich entscheiden, wie diese in Bezug auf den Basiston d wirken. Es entstehen spannungsvolle, neutrale, interessante (...) Aussagen. Außerdem wird das Fehlen des Leittons klanglich erfahren. Als nächsten Schritt wird die Melodie der ersten acht Takte (also die zweite Stimme) wieder auf dem Orgelpunkt d gespielt. Dabei soll geklärt werden, welchen Sog dieser Basiston entwickelt und wie es sich anfühlt, dazu die Quinte, Quarte oder Septime zu spielen. Dann kommt die rhythmische Komponente ins Spiel. Die Begleitung verstärkt die rhythmische Einteilung der Melodie in einer wechselnden Abfolge halber und ganzer Noten. Der Rhythmus wird als Bordunbegleitung (d-a) das schwere Atmen der Melodie unterstützend präsentiert. Die Notwendigkeit der beiden Achtelnoten in Takt 8 wird veranschaulicht, indem auch Viertelnoten ausprobiert werden. Die unterschiedliche Wirkung beider Versionen wird dadurch gegenübergestellt. Danach rückt die Harmonik in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Röbbke beschreibt die Annäherung über zwei erwartbare Kompositionen. Die erste Annäherung soll die Wirkung der von Bartók komponierten spannungsgeladenen, schmerzlich schluchzenden Halbtöne verdeutlichen, indem sie auf diese Halbtöne verzichtet und das d mit skala-eigenen Tönen umspielt. Welchen Unterschied würde es machen, würde die Melodie ganz banal mit Hilfe der Hauptstufen ausharmonisiert werden (vgl. Röbbke 2008, S.7-8)? Diese Aufbereitung des Stückes verdeutlicht den SchülerInnen nicht nur das Tonmaterial, den rhythmischen Aufbau und die harmonische Umsetzung, sondern insbesondere auch die Wirkung dieser Komponenten. Diese Wirkung wird einerseits durch das Reduzieren auf einen Parameter (z.B. Rhythmus), andererseits durch den Vergleich des Erwarteten mit der kompositorischen Umsetzung Bartóks (z.B. Harmonik) erkannt.

Die zwei Zugänge zur Werkanalyse von Ernst und Röbbke haben jeweils Vor- und Nachteile. Die Fragen von Ernst können bis zu einem gewissen Grad selbstständig beantwortet werden. Sie können beantwortet werden, ohne das Stück zu kennen. Sie können eine eigenständige Annäherung ermöglichen. Sie geben einen Gesamtüberblick, eine Orientierung durch das Werk. Röbbkes Vorgehen setzt das Führen der Lehrperson durch die Unterrichtssequenz voraus. Diese Lehrperson hat einige der Fragen Ernsts bereits im Vorfeld beantwortet. Jedoch lässt sich auch Röbbkes Ablauf in Fragen formulieren, die sich SchülerInnen selbst beantworten können.

- Welches Tonmaterial liegt dem Stück zugrunde? – Improvisiere damit zu einer Begleitung des Basistons. Wie wirken die Töne auf- und zueinander?
- Wo endet die erste Phrase? Wo befindet sich die Melodie? Wie wirkt die Melodie in Bezug zum Basiston?
- Wie gliedert sich der rhythmische Verlauf? Welche Rolle spielt die Wahl der Taktart?
- Wodurch wird die Klangsprache ausgezeichnet? Warum werden zum Umspielen des Basistons Halbtöne eingesetzt? Wie würde das Stück trivial ausgesetzt klingen?

Diese Fragen zeigen sehr deutlich, dass sie nicht umfassend auf alle Stücke angewendet werden können, sie zielen bereits auf das Besondere ab und erfordern eine Analyse der Lehrperson im Vorhinein, die die Besonderheiten erkennt und darauf hinweisen kann.

Ein weiterer essenzieller Unterschied zwischen beiden Herangehensweisen ist die Verbindung der Analyse mit dem Instrument, dem Körper und dem Hören. Ernst sieht das Hören als Kontrollorgan (vgl. Ernst 2012, S.59). Bei Rübke ist das Gehör in die Analyse an vorderer Stelle miteingebunden. Das Gehör erfasst die Spannungen und Seufzer und dadurch die Wirkung der Intervalle. Das Hören als Instrument zur Werksanalyse setzt auch Stefan Schaub in den Mittelpunkt seines Buches „Hören mit Begeisterung“. Das Buch richtet sich an MusikliebhaberInnen und nicht ausschließlich an InstrumentalistInnen. Der Zugang ist deshalb interessant für diese Arbeit, da darin musikalische Phänomene, Formen und Werke primär über das Hören analysiert werden. Das Ziel Schaub ist der Weg vom Passiv-Hörer, der nur eine akustische Kulisse, ob schön oder befremdlich, wahrnimmt, hin zum Aktiv-Hörer, der der Musik folgen kann und sie aktiv aufnimmt. Dabei ist das lustvolle Erleben und Genießen noch immer die Hauptmotivation. Der Aktiv-Hörer schafft sich einen „präparierten Hinterkopf“, der durch bestimmte Kompositionsmodelle führt, wodurch erst das Spezielle in der Musik erkannt werden kann (vgl. Schaub 2011, S.13-14). Das „Normale“ zu kennen, wird also zur Voraussetzung, das Besondere zu erkennen.

Im Folgenden werden drei Bereiche der Analyse genauer betrachtet. Zuerst wird auf die Vermittlung der Harmonieanalyse eingegangen. Im zweiten Unterkapitel werden Formen behandelt. In diesem Zusammenhang wird auch der Umgang mit

Phrasen, Motiven etc. erläutert. Abschließend steht die Hinführung der SchülerInnen zum Bewusstsein der Stile und dem Schaffen einer Sensibilität dafür. Diese drei Unterpunkte der Analyse stellen Säulen dar, die in der Praxis weder isoliert noch abschließend behandelt werden.

7.5.1 Harmonik

Dass die Harmonik auch im Unterricht mit einem Melodieinstrument behandelt werden muss, wird durch mehrere Aspekte begründet. Der harmonische Verlauf führt das Ohr durch ein Stück. Die Harmonik bestimmt den Charakter maßgeblich. Sie kann vorhersehbar oder überraschend wirken. Um die Funktion und den Stellenwert der Harmonik im Unterricht einbauen zu können, muss immer das gesamte Stück betrachtet werden, denn erst dann ist der musikalische Sinn erfassbar. Wer nur die vom Schüler/ von der Schülerin zu spielende Stimme berücksichtigt, missachtet die Gesamtheit des Werkes. Ein neues Stück mit allen Stimmen zu hören, kann ein Einstieg in die harmonische Analyse sein. Dabei sollen SchülerInnen für die Auswahl der Aufnahme in Bezug auf ihre Qualität sensibilisiert werden. Werden Bearbeitungen gespielt, kann darauf geachtet werden, wodurch sich die verschiedenen Versionen unterscheiden und ob sich die allgemeine Wirkung dadurch verändert hat. Die bloße Höranalyse ohne visuelle Mitverfolgung der Niederschrift ermöglicht eine Analyse im Moment. Da das Auge stets voraussehen könnte, würden Überraschungsmomente ihre Wirkung verlieren und dadurch das Aufregende in der Musik geglättet werden. Das Gehör wiederum wird überrascht und filtert das Besondere heraus (vgl. Kühn 1993, S.10-11). Sobald im AnfängerInnenunterricht ein Lied zweistimmig gespielt wird, erfahren SchülerInnen Harmonie hörend.

Die Stimmung der leeren Saiten in Quinten eines Streichinstruments ermöglicht bereits sehr früh das Etablieren von harmonischen Grundstufen. Sowohl in D-Dur als auch in A-Dur auf der Violine bzw. in D-Dur und G-Dur auf der Viola können die Bässe der Hauptstufen gespielt werden. Dem methodischen Prinzip Erleben-Erkennen-Benennen folgend, wird diese Art des Begleitens zuerst oftmals erlebt. Die Harmonien können dabei durch ein Akkordinstrument ausgefüllt werden. Die Melodie kann gesungen werden. Später können Lieder transponiert werden. Es wird erkannt, dass auch die Bassbegleitung wandert, sobald sich das Solmisations-Do, also die Tonart des Liedes verändert. Wird dieses Zusammenknüpfen von Bass und Melodie an

verschiedenen Stücken wiederholt, kann das innere Ohr lernen, auch die Basis der Begleitung zu hören und den alleinigen Fokus nicht auf die Melodie zu setzen. Ist dieses Gefühl für den Bass gefestigt, können auch Akkordtöne ergänzt werden, womit ein eigenes Begleitpattern erfunden werden kann. Im Folgenden wird eine Stundensequenz beschrieben, die auf diesem Niveau ansetzt.

- **Harmonik: Pachelbel vs. Maroon 5**

Gruppenunterricht – Fortgeschrittene: Zu Beginn wird der Kanon für 3 Violinen und Basso continuo von Johann Pachelbel gehört. Eine dem barocken Klangbild entsprechende Version sensibilisiert die SchülerInnen gleichzeitig für den barocken Stil und veranschaulicht dadurch den späteren Vergleich mit aktueller Popmusik eindrucksvoller. Beim zweiten Hördurchgang sind die SchülerInnen aufgefordert, dem Verlauf des Basses zu folgen. Nachdem das Schema der Basslinie erkannt wurde, soll diese mitgesungen werden. Danach spielen die SchülerInnen die Basslinie. GeigerInnen starten mit dem d2, Bratschistinnen mit dem d1. Auf dieser Basslinie kann nun reihum eine Melodie erfunden werden, sodass der Bass auch spielend gefestigt wird. Das ausharmonisierte Gerüst liefert die Lehrperson am Klavier. Die Melodiesuchenden werden zunächst aufgefordert, den gleichen Rhythmus wie der Bass zu spielen und dabei die Melodieführung so schlicht wie möglich zu halten. Die Schlichtheit soll durch kleinstmögliche Schritte, Stufen oder gleichbleibende Töne entstehen, wodurch die erste Orientierungshilfestellung zum Aussetzen eines Generalbasses ohne konkreten Hinweis darauf eingeführt wird. In der ersten Runde startet der/die Melodiesuchende mit dem Grundton. Es wird mehrere Wiederholungen pro KandidatIn erfordern, bis der Ablauf der Stimme erspürt und memoriert wurde. Es wird erfahren, wie die Intervalle und deren Fortschreiten wirken. Dabei soll auch die harmonisch leere Wirkung der auf diese Weise entstandenen Quintparallele zwischen fis-cis und g-d erlebt werden, wodurch der Grund und Sinn der gewünschten Vermeidung von Quint- und in den anderen Stimmen Oktavparallelen durchsichtig wird. Um ein dichteres harmonisches Bild zu zeichnen, muss die Oberstimme also ausweichen. Der weitere Verlauf der Stimme ändert sich dadurch.



Abb. 6: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit dem Grundton. Oben: Erste Orientierungshilfe: Nächster Weg. Unten: Unter Berücksichtigung der Vermeidung von Quint- und Oktavparallelen. (Schwendinger 2022)

Der gleiche Vorgang wird auch ausgehend von der Quinte vorgenommen. Zuerst ergibt sich, geht man den nächsten Weg, eine Oktavparallele. Diese wird durch das Ausweichen in einen Sprung in die nächstgelegene Möglichkeit vermieden.



Abb. 7: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit der Quinte. (Schwendinger 2022)

Werden auch ausgehend von der Terz Oktav- und Quintparallelen vermieden und der nächste Weg gegangen, entsteht die Anfangsmelodie des Kanons.



Abb. 8: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit der Terz. (Schwendinger 2022)

Im nächsten Schritt werden alle Stimmen sowohl spielend und hörend als auch schriftlich zusammengefügt. Es stechen sofort die Parallelen in den Oberstimmen sowohl am Papier ins Auge als auch hörend ins Ohr. Im dritten Akkord wird die Sinnhaftigkeit der Verdopplung des Grundtons in Akkorden der Grundstellung hörend und sehend verdeutlicht. Die Oberstimme wird korrigiert im Sinne der Vollständigkeit der Akkorde weitergeführt, wodurch ein vollständig ausharmonisierter Generalbass entsteht.



Abb. 9: Pachelbel-Ostinato. Zusammenfügung aller Stimmen. Oben: Parallelführung zwischen Sopran und Tenor ab h-Moll. Unten: Korrektur. (Schwendinger 2022)

Mit diesen Orientierungsnoten der einzelnen Stimmen kann nun improvisiert werden. Diese Improvisation lässt sich auf unterschiedliche Weise gestalten. Beginnend mit einem/r Improvisierenden auf dem von den restlichen Musizierenden gespielten Ostinato hin zu bis zu drei improvisierenden SpielerInnen, sind mehrere Formen einer Improvisation möglich. Anschließend wird die Sequenz in unterschiedlichen Tonarten und Rhythmen gespielt. Die Improvisation wird ausgebaut, indem die Begleitung nicht mehr nur die Basslinie spielt, sondern rhythmisch begleitet. Nach dem Transponieren nach Es-Dur wird die Basslinie wieder gefestigt. Während die SchülerInnen in einer Schlaufe dieses Ostinato spielen, setzt der/die Lehrende am Klavier mit der Akkordzerlegung des Songs „Memories“ von Maroon 5 ein. Nachdem dieses Lied vermutlich schnell erkannt wurde, spielen die SchülerInnen die Akkordfolge zum Lied mit und erfassen dadurch die Aktualität der Harmoniefolgen der Barockzeit.

7.5.2 Formen

Sich dem Thema Formen zu widmen, verlangt zuallererst das Herunterbrechen komplexer Formen auf ihre elementaren Strukturen, auf Motive und deren

Verarbeitung, auf Phrasen und deren Aufbau etc. Abermals wird hier ein Zugang beschrieben, der nicht das fertige Werk rückblickend analysiert, sondern aus dem Tun heraus ein Werk begreifen lässt.

Zuerst stellt sich die Frage, wodurch eine Form definiert wird. Komprimiert ausgedrückt, werden bei der Bestimmung der Form Teile der Musik hinsichtlich ihrer Gleichheit, Ähnlichkeit und Kontrarietät bewertet und ihre Anordnung als Indiz für eine bestimmte Formgestalt angenommen. Dabei soll in der Methodik nicht der Anschein erweckt werden, dass Kompositionen einem Formraster unterworfen sind, sondern eine Norm abbilden und deren Sprengung das Überraschende und Unerwartete in der Musik formal veranschaulichen.

An einem Beispiel, dem 17. Streichquartett von Wolfgang Amadeus Mozart, soll hier gezeigt werden, auf welche Weise SchülerInnen an ein Formverständnis herangeführt werden können. In diesem konkreten Fall wird von fortgeschrittenen SchülerInnen ausgegangen, da das Werk meist nicht am Beginn einer kammermusikalischen Ausbildung steht, jedoch kann die Herangehensweise für alle Niveaus adaptiert werden. Im Zentrum der meisten Formen steht ein (erstes) Thema. In diesem Beispiel ist es eine achttaktige Periode und das Hauptthema einer Sonatenhauptsatzform. Das charakteristische daran ist der fragende Halbschluss des viertaktigen Vordersatzes und der bestätigende Ganzschluss des wiederum viertaktigen Nachsatzes.



Abb. 10: W.A.Mozart: Streichquartett Nr. 17, Hauptthema (IMSLP o.A.)

Zu Beginn des Vordersatzes steht eine musikalische Idee, die die Tonart und Taktart vorstellt und wirft durch den Halbschluss im zweiten Takt eine erste Frage auf. Die folgenden zwei Takte erwecken zuerst den Anschein, diese Frage beantworten zu

wollen, jedoch steht am Ende wieder ein Fragezeichen. Der Nachsatz variiert die erste musikalische Idee und beendet die achttaktige Phrase mit einem Ganzschluss. Ziel der ersten Unterrichtssequenz ist es, die unterschiedliche Wirkung von Halb- und Ganzschluss, sowie ein Gefühl für die Achttaktigkeit zu vermitteln.

- **Formen: Achttaktige Periode**

Der Einstieg erfolgt - ohne Hinweis auf das vorliegende Werk - improvisierend. Das Ziel der Improvisation ist das Finden einer musikalischen Idee in B-Dur über einen Bass (B(I)-B-B-F(V)), der auch die Taktart (6/8) einführt. Die Improvisation startet mit der Basslinie in einer Schleife. Die Spielenden sind aufgefordert, sich eine musikalische Frage zu überlegen, die zu einem Durchgang dieser Basslinie passt. Diese Fragen werden zunächst nacheinander gesungen, danach gespielt. Diese Ideen können beispielsweise wie folgt klingen:



Abb. 11: Musikalische Ideensammlung in B-Dur, im 6/8-Takt. (Schwendinger 2022)

Danach wird die Basslinie, der Stufenfolge des Mozartquartetts folgend, um zwei Takte erweitert. Die SchülerInnen erkennen die abermals fragende Wirkung des Halbschlusses und erweitern ihre Idee um eine weitere Frage. Die einzelnen Phrasen können zwar auch gleichzeitig gespielt werden, jedoch soll jede Idee in der Gruppe auch einzeln präsentiert werden.

Hal - lo, wie geht's dir denn so? Ist wie-der al - les in Ord - nung?

Ent - schul-di-gung, wie wird das Wet - ter heut'? Wird es denn wie-der so ka - lt?

Kannst du mir hel - fen? Kennst du di - ch da aus?

Abb. 12: Improvisierter Vordersatz. (Schwendinger 2022)

Im nächsten Schritt bleiben die ersten zwei Takte gleich. Der Bass endet im vierten Takt jedoch auf der Tonika und erzielt eine beantwortende Schlusswirkung. Die SchülerInnen sind aufgefordert die Fragen eines/r anderen Mitspielenden zu beantworten. Die erste Geige beantwortet beispielsweise die Frage der Bratsche etc. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wird im Notenbeispiel die Frage in der gleichen Notenzeile beantwortet.

Hal - lo, wie geht's dir denn so? Mir geht es wie - der gut!

Ent - schul-di-gung, wie wird das Wet - ter heut'? Son - nen-schein ü - ber - all!

Kannst du mir hel - fen? Ja, ich helf' dir gern!

Abb. 13: Improvisierter Nachsatz. (Schwendinger 2022)

Werden anschließend Vorder- und Nachsatz zusammengefügt, entsteht eine achttaktige Periode. Der Text verstärkt die Wirkung der Halb- und

Ganzschlüsse. Natürlich kann auch das Cello über den von den Geigen und Bratschen gespielten Bass improvisieren, wodurch alle SpielerInnen ein eigenes Hauptthema komponiert haben. Werden nun die ersten acht Takte des Mozartquartetts gespielt, erklären sich diese von selbst. Auch die Begriffe, die nun eingeführt werden, dienen vor allem der Vereinfachung der Beschreibung und weniger als Erklärung.

Anschließend wird die gesamte Exposition angehört. Die SchülerInnen werden daraufhin aufgefordert, die Musik zu beschreiben. Diese Beschreibung wird sehr individuell sein. Einige Hörende werden sich auf die Gleichheit und Verschiedenheit einzelner Teile konzentrieren, andere auf Assoziationen, die beim Hören auftraten, etc. Diese Diversität an Eindrücken bereichert die Analyse wechselseitig. Beispielsweise kann es sein, dass ein/e SchülerIn (A siehe Abbildungen) erkennt, dass dem ersten Thema erneut acht (bzw. neun) zusammengehörende Takte folgen, die in einem ähnlichen Charakter stehen. Danach erklingt das Thema in einer abgewandelten Form. Nach einem weiteren suchenden Teil kommt etwas Neues, Konträres – 4 Sechzehntelnoten und eine Achtelnote. Dieses Motiv wandert durch die Stimmen und es entwickelt sich daraus ein neues Thema, dessen Form und Charakter nichts mit dem bisher Erklungenen zu tun hat. Ein/e weitere Beschreibende/r (B siehe Abbildungen) kann zu Beginn Hörner im Wald hören. Zuerst vier Instrumente im Zusammenklang, dann zwei fragende Hörner und ein antwortendes. Dieses antwortende Instrument setzt sich im weiteren Verlauf immer mehr von den restlichen Instrumenten ab. Es entsteht ein Gespräch, oder eine Diskussion mit zwei Seiten – erste Geige und die restlichen Instrumente. Schließlich nähern sich die Stimmen immer mehr an, bis die erste Geige ein neues, quirliges Argument in die Diskussion einbringt, das vorerst wie ein wanderndes Geräusch in allen Stimmen erklingt, danach durch die Verflechtung der Stimmen sehr bedrohlich wirkt. Am Höhepunkt der Diskussion reißt diese abrupt ab und die Frage, die zu Beginn von den drei Unterstimmen gefragt und von der ersten Geige mit einer Sechzehntelkette beantwortet wurde, steht erneut, jedoch wird sie weniger aufgeregt in Achtelbewegungen beantwortet.



Abb. 14: A: Acht zusammenhängende Takte, sich ergänzend zwischen zweiter Geige/Bratsche und erster Geige. B: Frage/Antwort-Spiel zwischen zwei fragenden und einem antwortenden Horn oder JägerIn. Auftakt f fehlt in Abbildung (ISMLP o.A.)



Abb. 15: Ein neues, konträres Motiv wandert durch die Stimmen. B: Neues, quirliges Argument (ISMLP o.A.)



Abb. 16: A: Aus dem neuen Motiv entsteht ein neues, konträres Thema. B: Die Diskussion entfacht erneut, wirkt bedrohlich, verdichtet sich und endet abrupt. (IMSLP o.A.)

Alle Elemente werden zuerst hörend erfasst, später visuell entdeckt. Fachausdrücke stehen wiederum am Ende des Lernprozesses. Auf diese Weise erschließen sich die SchülerInnen die Exposition selbst. Die übrigen Teile einer Sonatenhauptsatzform und ihr Zusammenhang zueinander können auf ähnlich erforschende Art erfolgen. Danach steht das Erstellen eines Ablaufplans mit Hilfe unterschiedlicher Farben. Dem Hauptthema wird eine Farbe zugeordnet. Ist diese Farbe beispielsweise dunkelgrün, so ist eine Variation des Themas hellgrün etc. Zuerst werden die Teile in den Noten farblich markiert. Danach wird ein Ablaufplan mit verschiedenfarbigen und -großen Kärtchen erstellt, der es ermöglicht, Formen miteinander zu vergleichen.

7.5.3 Stilistische Sensibilität

GeigerInnen und BratschistInnen kommen durch die jahrhundertelange ununterbrochene Verwendung der Instrumente als Solo-, Kammermusik-, Orchester-, und Bandinstrument (u.a.) mit einer Vielzahl an Stilen in Berührung, deren historisch informierte Umsetzung nicht aus dem Notentext zu erfassen ist, sondern vielmehr stilistische Sensibilität erfordert. Das Zuordnen von Stücken auf einer Timeline (siehe Kapitel 7.4) hilft, eine zeitliche, chronologische Beziehung von Werken und KomponistInnen zu schaffen. Jedoch sind dadurch die Besonderheiten der jeweiligen Zeit nicht geklärt. SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, die Gegebenheiten einer Epoche möglichst authentisch nacherleben zu können, beruht auf dem ersten Gebot der EMP („Erleben“) und hilft somit den SchülerInnen, diese Erfahrung mit der Timeline und den Epochen zu verknüpfen.

- **Stilistische Sensibilität: Barock**

Den barocken Stil am modernen Streichinstrument zu imitieren, nimmt sicherlich eine Sonderstellung in der Vermittlung der stilistischen Sensibilität ein. Denn einerseits ist diese Imitation stets ein Kompromiss, andererseits missachte(te)n viele berühmte GeigerInnen die historisch informierte Aufführungspraxis und spiel(t)en sich damit in die Herzen ihrer ZuhörerInnen. Auch wenn sich SchülerInnen im Nachhinein für eine moderne Fassung eines barocken Stückes entscheiden, soll ihnen im Sinne einer allumfassenden instrumentalen und musiktheoretischen Bildung der Einblick in die Welt der barocken Spielweise und Klangsphäre nicht verwehrt werden. Der wohl direkteste Weg, den barocken Klang zu erleben, ist das Spielen auf einem barocken Instrument (mit Darmsaiten) und Bogen (konvex, leichter, kürzer). Die von der heute gebräuchlichen Weise, das Instrument und den Bogen zu halten, abweichende Art, erklärt auch automatisch die historischen Fingersätze. In letzter Konsequenz wird auch die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Instruments deutlich, die u.a. virtuosos Lagenspiel und Klangpräsenz in den Konzertsälen gewährleistet. Zusätzlich zum angewandten barocken Spiel kann das Hören eines barocken Klangkörpers das Bewusstsein für diesen Stil verstärken. Die SchülerInnen erleben auf diese Weise den barocken Stil im eigenen Tun und erkennen ihn auch am gehörten Klang. Wiederum kann die Benennung der EMP folgend an letzter Stelle stehen und wirkt nebensächlich.

8 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Methoden zu finden, die eine Entwicklung von InstrumentalschülerInnen zu reflektierenden MusikerInnen unterstützen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird es als zentral angesehen, Musik verstehen zu können. Dabei rückt der hermeneutische Verstehensbegriff in den Fokus. Verstehen meint dabei nicht die Bedeutung, sondern den Sinn zu verstehen. In dieser Arbeit werden die philosophischen Positionen zum Verstehensbegriff von Schleiermacher, Dilthey, Heidegger und Gadamer herangezogen und es ergeben sich folgende Erkenntnisse:

- Verstehen ist stets von einem Vorverständnis abhängig, das nach und nach erweitert wird (Hermeneutischer Zirkel nach Schleiermacher).
- Zu verstehen meint nach Dilthey nicht zu erklären. Die Natur wird erklärt, das Seelenleben wird verstanden, wodurch das Verstehen das Leben beeinflusst.
- Nach Heidegger ist das Verstehen von der hermeneutischen Situation, in der sich der Mensch und aus der heraus er versteht, abhängig. Die hermeneutische Situation nimmt Rücksicht auf die Vorerfahrungen des Menschen. Verstehen meint bei Heidegger einem Sachverhalt gewachsen zu sein und es ist Bindeglied zwischen Aussage und Auslegung.
- Gadamer sieht den Dialog als Mittel zum Verstehen. Dabei sind Aussagen sowohl Antworten auf das Vorgehende als auch Fragen für das Kommende.

Darüber hinaus ist im musikalischen Kontext die Unterscheidung zwischen ästhetischem und erkennendem Verstehen in dieser Arbeit von Bedeutung. Ästhetisches Verstehen ist sinnlich und begriffslos. Beim erkennenden Verstehen wird das ästhetische in Sprache umgewandelt.

Da diese Definitionen von Verstehen deutlich machen, dass Verstehen von der Vorerfahrung der SchülerInnen abhängig ist, wird versucht, Berührungen der SchülerInnen mit Musiktheorie zu beleuchten indem die Lehrpläne des Regelschulwesens im Fach Musikerziehung, als auch der KOMU-Lehrplan für Musikkunde auf musiktheoretische Inhalte hin analysiert werden. Dieses Kapitel macht jedoch deutlich, dass die Vorerfahrungen sehr individuell sind, da die Lehrpläne sehr allgemein gehalten sind und die Erfahrung nicht nur vom Inhalt, sondern stark von der Methodik abhängig ist. An dieser Stelle könnte eine weitere Beschäftigung mit dem Thema Musik verstehen

anschließen. Eine Studie über die Auswirkungen von unterschiedlicher Methodik auf die Art der Vorerfahrung und das daraus resultierende Verstehen erscheint sinnvoll.

Bevor ein neuer methodischer Ansatz entwickelt wird, beschäftigt sich die Arbeit mit zwei methodischen Zugängen, deren Ziel das hermeneutische Verstehen ist. Dabei wird deutlich, dass sich Verständnis vor allem im aktiven Tun entwickelt. Außerdem wird die Bedeutung des methodischen Prinzips „Erleben-Erkennen-Benennen“ unterstrichen.

Auf diesen Prinzipien beruhen auch die im Anschluss entwickelten Methoden zur Integrierung der Musiktheorie in den Violin-, Viola-, und Streichergruppenunterricht. Auf Basis der Erkenntnisse, dass Verständnis sehr individuell entwickelt wird, da dies abhängig von den Vorerfahrungen ist und dass Bildung immer von sich selbst ausgeht und dafür eigenes Tun und geweckte Neugierde ausschlaggebend sind, kann diese Arbeit kein abgeschlossenes methodisches Konzept für die Entwicklung eines Musikverständnisses und eine sinnvolle Integration von Musiktheorie in den Instrumentalunterricht bieten. Es wird vielmehr ein Pool zu füllen begonnen, der eine Ideensammlung in Form von Unterrichtssequenzen bereitstellt und zu weiterführenden Ideen anregen soll. Diese sollen den Instrumentalunterricht mit musiktheoretischen Inhalten nicht nur erweitern, sondern bereichern.

Meinen persönlichen Unterricht hat die intensive Beschäftigung mit diesem Thema sehr stark beeinflusst. Vor allem auf die Vorerfahrungen der SchülerInnen in diesem Themenfeld einzugehen, stärkt die Lernenden in ihrem Tun und weckt Neugierde, diese Vorerfahrungen zu erweitern. Musiktheorie in den Instrumentalunterricht einzugliedern wird ganz klar zur Bereicherung. Sie wird Mittel zum Zweck. Dieser Zweck ist es, Musik allumfassend erleben zu können.

Literaturverzeichnis

- Allwardt, Ingrid (2017): Musikvermittlung - Ein Überblick über Ziele, Angebotsformate, Strukturen und statistische Erhebungen. <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung-ueberblick-ueber-ziele-angebotsformate-strukturen-statistische-erhebungen> (Stand 06. 08 2021).
- Altenmüller, Eckart (2018): Hirnphysiologie musikalischen Lernens. In: Gruhn, Wilfried; Rübke, Peter (Hg.): Musik lernen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling Verlag, S. 43-70.
- Anz, Heinrich (1982): Hermeneutik der Individualität. Wilhelm Diltheys hermeneutische Position und ihre Aporien. In: Birus, Hendrik (Hg.): Hermeneutische Positionen: Schleiermacher - Dilthey - Heidegger - Gadamer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-88.
- Bartók, Béla (1960): 44 Duos für zwei Violinen. New York: Universal Edition.
- Bätschmann, Oskar (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? <http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf> (Stand 22. 09 2021).
- Busch, Barbara (2007): Der Körper als Spielapparat. In: Üben & Musizieren. Heft 1. Mainz: Schott, S. 20-25.
- Danner, Helmut (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): Musik verstehen. München: R.Piper.
- Elsholz, Anja (1997): Susi und Eddi. Bände: 1-3. Wilhemshaven: Heinrichshofen's Verlag.

Ernst, Anselm (2012): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Mainz: Schott.

Figal, Günther (1982): Selbstverstehen in instabiler Freiheit. Die hermeneutische Position Martin Heideggers. In: Birus, Hendrik (Hg.): Hermeneutische Positionen. Schleiermacher- Dilthey - Heidegger - Gadamer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 89-119.

Funk, Jutta, et al. (2007): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar zum ersten Unterrichtsjahr. Patrick Nykrin, Micaela Grüner und Manuela Widmer (Hg.). Mainz: Schott Music.

Funk, Jutta, Micaela Grüner, Rudolf Nykrin, Christine Perchermeier, Ulrike Schrott, und Manuela Widmer (2008): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar zum zweiten Unterrichtsjahr. Rudolf Nykrin, Micaela Grüner und Manuela Widmer (Hg.). Mainz: Schott Music.

Gadamer, Hans-Georg (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Band 1. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Gembris, Heiner (2009): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner-Verlag.

Graber, Renate (2021): Geiger Rachlin: "Ab 25 geht's nur noch bergab". In: Oscar Bronner (Hg.): derStandard, 31.7.2021.

Grohé, Micaela und Jasper (2020): Methodenrepertoire Musikunterricht : Zugänge - Lernwege - Aufgaben. Esslingen: Helbling Verlag.

Grondin, Jean (1991): Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gruhn, Wilfried (2010): Anfänge des Musiklernens. Eine lerntheoretische und entwicklungspsychologische Einführung. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.

- Heidegger, Martin (1989): Phänomenologische Interpretation zu Aristoteles (Anzeige der hermeneutischen Situation). In: Rodi, Frithjof; Lessing, Hans-Ulrich (Hg.): Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck, S. 235-276.
- Henning, Christoph (2001): Vorgriff; Vorhabe; Vorsicht. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 11: U-V. Basel: Schwabe, S. 1189-1190.
- Heygster, Malte (2012): Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren. Mainz: Schott.
- Holzer-Rhomberg, Andrea (2004-2005): Fiedel Max. Bde. Vorschule, 1-3. Manching: Musikverlag Holzschuh.
- IMSLP (Internation Music Score Library Project): Mozart Streichquartett Nr. 17. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/5/54/IMSLP64140-PMLP05224-Mozart_Werke_Breitkopf_Serie_14_KV458.pdf (Stand 09.03.2022).
- KOMU (2016). http://www.komu.at/lehrplan/KOMU_Lehrplan_Musikkunde.pdf (Stand 04.08.2021).
- KOMU (2007): Lehrplan für Musikschulen. Faszinierender Teil - Elementare Musikpädagogik. http://www.komu.at/lehrplan/KOMU_Lehrplan_EMP.pdf (Stand 09.08.2021).
- KOMU (2021): Wer hat mitgearbeitet? <http://www.komu.at/lehrplan/mitarbeit.asp>. (Stand 03.08.2021).
- Kroboth-Kolasch, Martina (2014). Musik be-greifen. Welche Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik können den Bereich Musikkunde in Volksschulen, Musikschulen und der Musikvermittlung bereichern. Linz.
- Kühn, Clemens (1993): Analyse lernen. Kassel: Bärenreiter-Verlag.

Kühn, Clemens (2020): Gehörbildung im Selbststudium. München: dtv.

Kühn, Clemens (2016): In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. <https://www-1mgg-2online-1com-10000f80p011f.han.bruckneruni.at/article?id=mgg07609&v=1.0&rs=mgg07609&q=k%C3%BChn> (Stand 09.08.2021).

Kühn, Clemens (2006): Musiktheorie unterrichten, Musik vermitteln. Kassel: Bärenreiter.

Kühn, Clemens (2010): Ein Leben für Musiktheorie. Diether de la Motte zum Gedenken. In: Froebe, Folker; Polth, Michael; Rohringer, Stefan; Sprick, Jan Philipp (Hg.): Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie. Hildesheim: Georg Olms Verlag, S. 243-248.

Amt der oö. Landesregierung, Abteilung Presse (2021). <https://www.land-oberoesterreich.gv.at/32362.htm> (Stand 03.08.2021).

Laufer, Daniela (2018): Musikbezogenes Wahrnehmen als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 311-315.

Laufer, Hildegunde; Schneider, Martina (2007): Notenrätsel für Violinanfänger. Wien: Doblinger.

Lehrplan AHS (2021).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Stand 06.08.2021).

Lehrplan der Mittelschulen. (2021).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (Stand 03.08.2021).

Lehrplan der Volksschule. (2012).
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading__
_____Verbindliche_Uebungen (Stand
05.08.2021).

Mahlert, Ulrich (2004): Carl Czernys Didaktik der Virtuosität. Intention und Option. In:
Loesch, Heinz von; Mahlert, Ulrich; Rummenhüller, Peter (Hg.): Musikalische
Virtuosität. Mainz,: Schott.

Mantel, Gerhard (2010): Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für
Instrumentalisten. Mainz: Schott.

Mozart, Leopold (2007): Gründliche Violinschule. Herausgeber: Matthias Michael
Beckmann. Salzburg: Kulturverlag POLZER.

Nowak, Adolf (2016): Musikäthetik, Gegenstand und Methode, Begriff. In: Lütteken,
Laurenz (Hg.): MGG online. <https://www-1mgg-2online-1com-10000f8qi0091.han.bruckneruni.at/article?id=mgg15772&v=1.0&rs=id-738f634c-5740-b569-b99d-19247a12d743&q=%C3%A4sthetik> (Stand 05.
09.2021).

Nykrin, Rudolf; Wüstehube, Bianka (2001): Geige spielen und lernen. Mainz: Schott.

Amt der öö. Landesregierung, Direktion Kultur und Gesellschaft, Abteilung Kultur
(2021). <https://landesmusikschulen.at/unterricht-angebote/fachbereiche-faecher> (Stand 03.08.2021).

Richter, Christoph (2016): In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG online. <https://www-1mgg-2online-1com-10000f8qi006f.han.bruckneruni.at/article?id=mgg10799&v=1.0&rs=mgg10799&q=christoph%20richter> (Stand 31.08.2021).

Richter, Christoph (2012): Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der
philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner-
Verlag.

Richter, Christoph (1997): Musikausbildung, Geschichtliche Entwicklung der Musikausbildung, Vom Mittelalter bis zur Gründung der Konservatorien. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York, 1997. <https://www-1mgg-2online-1com-10000f8bd0008.han.bruckneruni.at/article?id=mgg15773&v=1.0&rs=id-91166044-1845-ce51-3446-f635da28134f&q=musikausbildung> (Stand 05.04.2022)

Röbke, Peter (1990): Der Instrumentalschüler als Interpret. Mainz: Schott.

Röbke, Peter (2008): Die musikalische Welt des Seufzens. In: Üben & Musizieren spezial: Geige pur!, Klassiker für Violine anders unterrichten, S. 4-8.

Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz: Schott.

Saßmannshaus, Egon (2008): Das Standardwerk für junge Streicher. Früher Anfang auf der Geige. Band 1. Kassel: Bärenreiter.

Schaub, Stefan (2011): Hören mit Begeisterung. Mainz: Schott.

Spitzer, Manfred (2014): Musik im Kopf. Stuttgart: Schattauer.

Stadler Elmer, Stefanie (2005): Entwicklung des Singens. In: Oerter, Rolf; Stoffer, Thomas (Hg.) Spezielle Musikpsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie VII: Musikpsychologie Bd. 2). Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 123-152.

Suzuki, Shinichi (2015): Erziehung ist Liebe. Regensburg: Bosse Verlag.

Ulrich, Benjamin (2019): Sicheres Taktgefühl. Rhythmusübungen im Anfängerunterricht. In: üben & musizieren. Heft 1. Mainz: Schott, S 28.

Wüstehube, Bianka; Sabaini, Josef (2009): Die Violine. Mainz: Schott.

Yfantis, Dimitrios (2009). Die Auseinandersetzung des frühen Heidegger mit Aristoteles. Ihre Entstehung und Entfaltung sowie ihre Bedeutung für die Entwicklung der frühen Philosophie Martin Heideggers (1919-1927). Berlin: Duncker & Humblot.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: 1-Ton-Lied (Wüsthube/Nykrin 2001)	58
Abb. 2: Der 2-Ton Musikant (vgl. Wüsthube/Nykrin 2001, S.10)	64
Abb. 3: Einführung in die Notenschrift (Schwendinger 2022)	69
Abb. 4: Silbenzuordnung zu den Notenwerten bei Kodály. (Ulrich 2019, S.28)	70
Abb. 5: Béla Bartók: Abschied von der Braut. (Bartók 1960, S.20).....	75
Abb. 6: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit dem Grundton. Oben: Erste Orientierungshilfe: Nächster Weg. Unten: Unter Berücksichtigung der Vermeidung von Quint- und Oktavparallelen. (Schwendinger 2022).....	80
Abb. 7: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit der Quinte. (Schwendinger 2022)	80
Abb. 8: Pachelbel-Ostinato. Ausharmonisierung beginnend mit der Terz. (Schwendinger 2022)	81
Abb. 9: Pachelbel-Ostinato. Zusammenfügung aller Stimmen. Oben: Parallelführung zwischen Sopran und Tenor ab h-Moll. Unten: Korrektur. (Schwendinger 2022)	82
Abb. 10: W.A.Mozart: Streichquartett Nr. 17, Hauptthema (IMSLP o.A.).....	83
Abb. 11: Musikalische Ideensammlung in B-Dur, im 6/8-Takt. (Schwendinger 2022).....	84
Abb. 12: Improvisierter Vordersatz. (Schwendinger 2022)	85
Abb. 13: Improvisierter Nachsatz. (Schwendinger 2022).....	85
Abb. 14: A: Acht zusammenhängende Takte, sich ergänzend zwischen zweiter Geige/Bratsche und erster Geige. B: Frage/Antwort-Spiel zwischen zwei fragenden und einem antwortenden Horn oder JägerIn. Auftakt f fehlt in Abbildung (ISMLP o.A.)	87

Abb. 15: Ein neues, konträres Motiv wandert durch die Stimmen. B: Neues, quirliges Argument (IMSLP o.A.)87

Abb. 16: A: Aus dem neuen Motiv entsteht ein neues, konträres Thema. B: Die Diskussion entfacht erneut, wirkt bedrohlich, verdichtet sich und endet abrupt. (IMSLP o.A.)88

Abkürzungsverzeichnis

FM1 *Fiedel Max Band 1*

FMVS *Fiedel Max Vorschule*

KOMU *Konferenz der österreichischen
Musikschulwerke*

LMSW *Landesmusikschulwerk*

MuKu *Musikkunde*

Oö *Oberösterreich*

SE1 *Susi und Eddi Band 1*

Eidesstattliche Erklärung

„Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle Stellen oder Passagen der vorliegenden Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die Reproduktion von Noten, grafische Darstellungen und andere analoge oder digitale Materialien. Ich räume der Anton Bruckner Privatuniversität das Recht ein, ein von mir verfasstes Abstract meiner Arbeit auf der Homepage der ABPU zur Einsichtnahme zur Verfügung zu stellen.“

Linz, 15.06.2022