

Inhaltsverzeichnis

I) Einleitung.....	2
a) Vorwort.....	2
b) Begriffsklärungen und Definitionen.....	4
c) Abkürzungen und Quellen.....	7
d) An wen richtet sich diese Handreichung?.....	8
e) Leit- und Richtziele dieser Handreichung.....	10
f) Wie kam es zu dieser Handreichung?.....	12
II) Musikgeschichtliche Betrachtungen zur Solmisation.....	14
III) Didaktische und methodische Überlegungen.....	19
a) Was ist neu?.....	19
b) Was ist diese Handreichung nicht?.....	24
c) Zum Erlernen von Notenlesen und Musiktheorie durch Solmisation.....	25
d) Über methodische Leitplanken und daraus resultierende Auswirkungen.....	29
e) Zur Unterrichtssprache in solmisationsgeleitetem Instrumentalunterricht.....	31
f) Lern8 und ihre musikalischen Erlebnisfelder.....	35
g) Lern8 im Anfangsunterricht.....	36
IV) Stundenentwürfe.....	45
1.) Anfangsbereich.....	45
a) Die ersten fünf Instrumentalstunden, ein Versuch.....	45
b) Einführung Saitenwechsel.....	66
c) Einführung Dur- und Mollcharakter anhand von tiefem 2. Finger.....	68
d) Einführung Notation.....	73
2.) Stundenentwürfe für Mittel – und Oberstufe.....	77
a) Dvorak Sonatine op 100, 1. Satz.....	77
3.) Zur Arbeit mit Studierenden:.....	81
a) Mozart, e-moll Sonate, KV 304.....	81
b) Weitere Beispiele aus der Literatur: Bach, Beethoven, Sarasate:.....	86
4.) Solmisationsgeleitete Einführung bedeutender violintechnischer Abläufe.....	89
a) Einführung erster Finger.....	89
b) Handrückengesänge.....	90
c) Überlegungen zu einer Vibratosequenz.....	91
d) Überlegungen zu einer Lagenwechselsequenz.....	95
e) Überlegungen zu Einführungen von Stricharten.....	96
f) Doppelgriffe, sehr kleinschrittiges Vorgehen.....	97
g) Einführung von Improvisation und Kompositionsaufgaben.....	98
h) Zur Einführung und Üben von Tonleitern und Dreiklängen über drei Oktaven.....	99
i) Die Allzweckstunde, oder sollten die SuS doch tatsächlich mal gar nicht geübt haben?....	101
V) Gedankenspiele: Absolute vs relative Betrachtungen.....	103
VI) Anhang: Materialien etc.....	104
a) Rhythmuskarten.....	104
b) Glasnuggets auf Notenpapier:.....	110
c) Magnettafel und Magnetbuttons.....	111

I) Einleitung

a) Vorwort

Stellen Sie sich vor, Sie bekommen ein Motorboot im Urlaub an der istrischen Küste zur Verfügung gestellt. Das Wetter ist ruhig und sonnig. Ihr BKS (bosnisch-kroatisch-serbisch) ist nicht sonderlich ausgeprägt und sattelfest. Man sagt Ihnen, das Boot sei seetüchtig und betankt. Wow!!! Und hier die kroatische Seekarte und Sie fahren jetzt einfach los, nach 4 sm, an der Position 44 Grad Nord 57 Grad westlicher Breite, 4 Strich steuerbord, ein bißchen hier aufpassen, bei der Tonnage ..., aber das klappt schon, und beim Anlegemanöver schön langsam, ach ja, der Motorzulaufstutzen ist backbord, die Fender rechtzeitig auflären und mit einem Palstek belegen. Viel Spaß, wir sehen uns nächste Woche wieder.

So oder so ähnlich muss sich ein SuS (Schüler und Schülerin) fühlen, wenn er in eine erste Instrumentalstunde kommt. Jede Menge Anweisungen, Fremdwörter, ach das klappt schon, Vorsicht hier, Vorsicht da...üb mal.

Ich fürchte, dass sich daraus schon in den ersten Stunden Formen von Überforderung und Frustrationen ergeben können, die oft in motivationalen Verwerfungen münden können.

Die Geschichte mit dem Motorboot ist tatsächlich passiert, und zwar mir, nach ca. 1 sm hatte ich einen Motorschaden wegen unsachgemäßer Bedienung der Bremse und mußte in den Hafen zurückgeschleppt werden. Freude hatte ich nur kurz, die Schmach mitleidiger Blicke anderer Bootsfahrer trafen mich und Zuversicht war dem Gefühl des Scheiterns gewichen. Was mir fehlte, war seemännische Solmisation...

Wie jede Analogie hinkt auch diese Analogie ein wenig, kommen wir zum Eigentlichen und Wesentlichen:

Was kann und leistet Solmisation im Hinblick auf die Erkundung der musikalischen und instrumentalen „Gewässer“? Welche Vorgehensweisen sind belastbar, welche Vorteile einer solmisationsgeleiteten Methodik bieten sich nicht nur im Anfangsunterricht, sondern auch im Fortgeschrittenenunterricht?

Solmisation heißt, um im Bild zu bleiben, Leinen los, wir rüsten das Innere Ohr auf und aus, wir hören, zeigen (durch Handgesten) und musizieren gemeinsam von der ersten Minute an Stücke und Lieder (z.B. „Kleine Maus“). Wir erleben die Lern8: Zeit/Dauer, Rhythmus/Metrum, Tonbeziehungen, Übertragung auf das Instrument (s.IIIa) und lassen die Klangvorstellung in Instrumentalbewegungen münden.

SuS haben völlig zurecht das Gefühl, in See zu stechen, sie wollen ja raus aus dem Hafen und auch nicht aufs Trockendock!

Um Solmisation und ihre Lernspiele als Lehrperson (LL) sinnvoll anleiten zu können, sollte LL die Theorie der Solmisation und die Möglichkeiten der Umsetzung vollkommen verstanden haben. SuS hingegen können ohne jede Ahnung von der Theorie der Solmisation, sofort anfangen zu musizieren.

Da die Stunde durch die Lern8 (Zeit/Dauer, Rhythmus/Metrum, Tonbeziehungen, Übertragung auf das Instrument, s.IIIa) denselben kindgerechten und für das kindliche Verständnis logischen Aufbau wie das „Üben“ (wie soll dieses Wort wohl eigentlich in einer kindlichen Vorstellungswelt wirken?) zu Hause hat, muss auch nicht wegen Motorschadens die Wasserwacht gerufen werden (wie

peinlich für einen segelaffinen Hamburger wie mich, der ja in seiner Jugend oft auf der Elbe gesegelt und Motorboot gefahren war!!!), ja, die Fender (z.B. Rhythmuskarten) und den Palstek (z.B. Handgeste So Do) lernen die SuS kennen und nehmen sie in Besitz und gehen sachgerecht damit um...

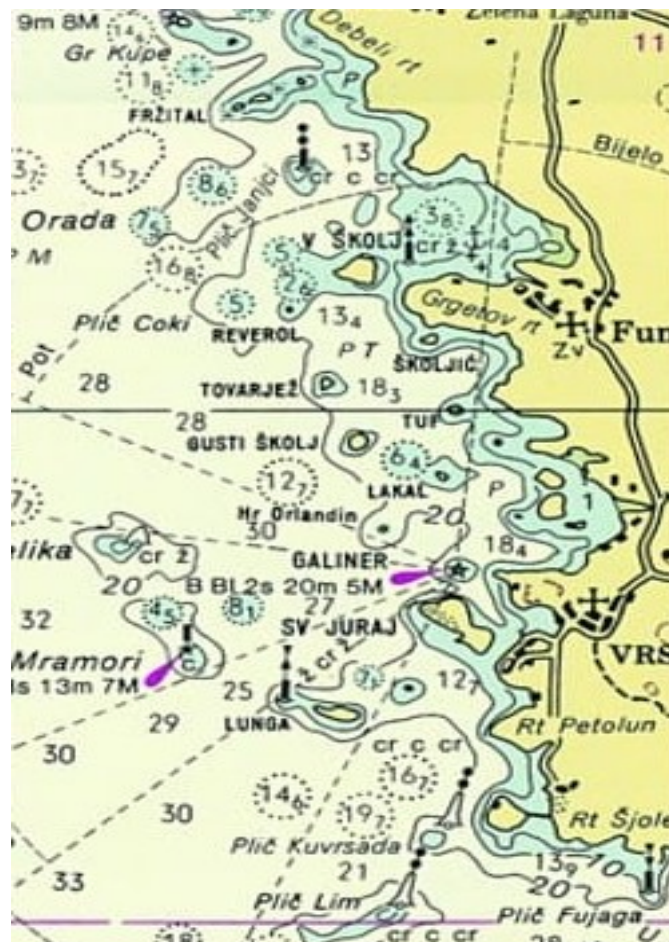
Das Kartenlesen (Notenblatt) mit seinen verwirrenden Zeichen und Symbolen (wie z.B. Notenschlüssel, schwarze Punkte mit Strichen an der Seite) vereinfachen und relativieren wir so weit, dass wir immer wissen, wo wir sind. Die nicht unberechtigte Sorge vor Schiffbruch oder Motorschaden wird durch Solmisation beruhigt, wir haben immer eine handbreite Wasser unter dem Kiel.

Musikalische Symbole und ihre Bedeutung werden durch den Kompass Inneres Ohr angelegt, vertraut gemacht und dann erst benannt, wenn der Wahrnehmungs- und Identifikationsprozess durch Inneres Ohr und variantenreiche Wiederholung und Vertiefung abgeschlossen ist.

Wir finden mit den SuS sofort ein System musikalischer Verständigungsebenen und ritualisieren durchlässige (hier: als Gegenteil von zwanghaften) Überoutinen und für alle SuS logische und reproduzierbare Spiel und Aneignungsvorgänge: wir üben also pausenlos das Üben/Musizieren in einer solmisationsgeleiteten Methodik.

Der Ablauf einer Unterrichtsstunde und das häusliche Spielen und Üben sind identisch, nur, dass LL die Abschnitte nicht anleitet. SuS haben eine Klangvorstellung, die sie durch das häusliche Spielen und Üben trägt und tief verankerte Handlungsanweisungen auslöst und begründet. Durch die Lern8 (s. IIIa), die jede Stunde durchwebt und durchzieht, erschließt sich SuS, wie zu Hause weitergespielt und geübt werden kann.

Kroatische Seekarte:



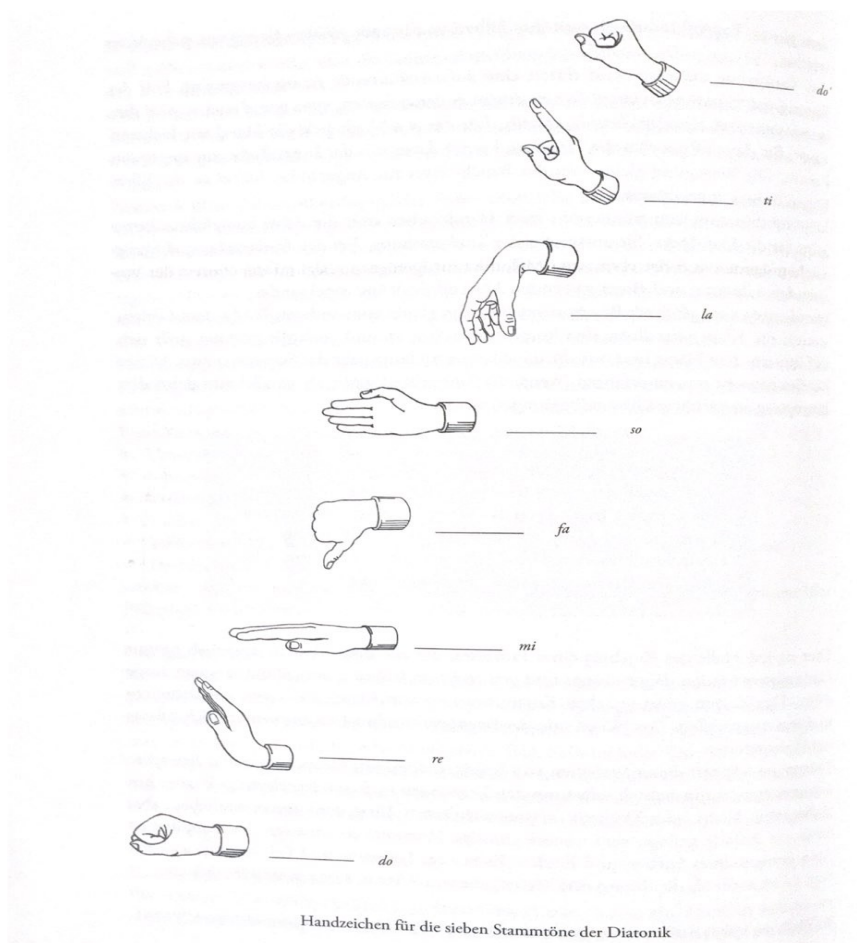
b) Begriffsklärungen und Definitionen

Da die Geschichte der Solmisation vielschichtig ist und die in der Solmisation verwendeten Begriffe oft nicht klar sind, schillern oder sich überlagern, versuche ich, zumindest für diese Handreichung eine Klärung zu schaffen.

Audiation: s. Klangvorstellung

Einführung von Mollcharakter (s.IV, 1c): da fast alle Kinder im deutschsprachigen Raum keinerlei Zugang zu den inspirierenden Bildungsereignissen sei es von Tonika-Do oder aber der Kodaly-Methode haben und ich hier eine Violin/Streicherdidaktik vorlege, habe ich mich aus Praktikabilitätsgründen entschieden, den Mollcharakter über die tiefalterierte Silbe Mu einzuführen. Das bringt für mich folgenden Vorteil: wenn SuS soweit sind, Do Re Mi zu erkennen, diese drei Töne hörend nachvollziehen, singen, spielen und notieren können, alteriere ich einfach die Silbe Mi nach Mu, behalte so die Stammtönereihe, habe denselben Startton und ein und dasselbe tonikale Zentrum. So erreiche ich den Mollcharakter. Ich komme also über die Stammtönereihe einer Tonleiter, beziehungsweise eines Tonleiterrausschnittes, zu den beiden wichtigsten Grundcharakteren der Musik nach 1700, nämlich Dur und Moll. Zu abstrakt? Bitte IV, 1c Stundenentwurf nachlesen.

Handgesten:



Inneres Ohr: s. Klangvorstellung

KkT: Klangvorstellung kontrolliert die Technik

Klangvorstellung = Inneres Ohr = Audiation

„Hören und Verstehen von Musik, die nicht physikalisch erklingt oder nie vorher erklang.“ (Edwin E. Gordon, Learning Sequences in Musik, S.361). Er prägte auch den Begriff „Audiation“, definiert als Hören von Musik, die nicht real erklingt.

Diese drei Begriffe bezeichnen die Fähigkeit, Musik zu denken, sich innerlich vorzustellen und in ihrer Tiefengrammatik auch und gerade im Elementarbereich hörend anzulegen und zu verstehen. Es ist die Fähigkeit, voraus zu hören, voraus zu ahnen, voraus zu schauen, voraus zu fühlen. Dieses Begriffstrio bezieht sich sowohl auf den (ungehörten) Klang, den Notentext als auch auf Improvisationen.

Diese drei Begriffe gleichzusetzen ist wahrscheinlich sehr großzügig von mir, aber sehr praktikabel. Es soll im Verlaufe dieses Textes dargelegt werden, dass ein Üben und Musizieren ohne Klangvorstellung/ ohne Inneres Ohr/ ohne Audiation wahrscheinlich nicht wirklich gelingen kann. Diese drei Begriffe oder Parameter sind kein greifbares Organ und kein handfestes Stück Papier. Sie sind ein Konstrukt. Dennoch sind sie erlebbar und überprüfbar.

Als LL gehört Mut und Vertrauen in SuS dazu, ein nicht vorhandenes Organ auszubilden. Dieser Vertrauensvorschuss wird meiner Erfahrung nach aber immer zurückgezahlt. SuS sind in gewisser Weise dankbar, dass sie sich nicht defizitorientiert, sondern ressourcenorientiert mit Musik beschäftigen können.

Was diese drei Parameter leisten können, welche essentiellen Funktionen sie in einem solmisationsgeleiteten Instrumental/Vokalunterricht einnehmen sollten, wie sie angelegt und kultiviert werden können, versucht diese Schrift zu klären.

Kodaly-Methode, relative Solmisation, Tonika Do Methode (s.auch Tonwortmethode): Vereinfacht gesagt meinen diese verschiedenen Methoden ein und dasselbe. Chronologisch trat zuerst Tonika Do 1900 durch Agnes Hundoegeger in Deutschland in Erscheinung. Wie Losert in seiner Dissertation nachweist, übernahm Kodaly durch seinen Schüler Jenő Adam dann wesentliche Teile der Tonika Do Methode, um sie wiederum in Ungarn als Kodaly-Methode einzuführen („die Kodaly-Methode war bei Einführung keineswegs neu, sondern fusst vornehmlich auf der „Tonika-Do-Methode“. Diese war über den Kodaly Schüler Jenő Adam nach Ungarn gelangt, der sie wiederum bei Fritz Jöde kennengelernt hatte“ vergl.: Losert: 256-257). Heygster wiederum versuchte ab den 1980er Jahren „Relative Solmisation“ in Deutschland, quasi als Reimport, wieder zu etablieren. Die Gemeinsamkeiten der drei Methoden sind sehr groß und sehr bedeutend. Jede Ausprägung hat gewisse Spezifika, unterschiedliche Schwerpunkte und jeweils etwas andere Lernspiele. Losert kommt der große Verdienst zu, die Unterschiede der Methoden in seiner Dissertation genau herausgearbeitet zu haben. Ich verzichte in dieser Handreichung bewusst darauf, auf diese Unterschiedlichkeiten Bezug zu nehmen oder sie in den Vordergrund zu stellen, weil ich der Überzeugung bin, dass diese Methoden viel mehr eint und verbindet, als sie trennt: sie eint der relative Ansatz, die Bedingung, von der Klangvorstellung auszugehen und den Gesang und so die Inbesitznahme von Musik an den Anfang jeder musikpädagogischen Handlung zu stellen. T. Phlebs führt den sog. Methodenstreit aus und beleuchtet -nicht frei von Polemik- die verschiedenen Standpunkte.

In meiner Handreichung verwende ich diese drei Solmisationsrichtungen quasi synonym.

Lern8: s. „Musikalische Erlebnisfelder“, ausführlich: s.IIIg

Lernspiele innerhalb der Solmisation: z.B. Rhythmuskarten (s. VI a), ein- und mehrstimmiges Singen und Musizieren nach Handgesten, Notendiktate (auch nur mit Handgesten, dann singen können, dann erst notieren), Taktgesten, Rhythmusdiktate, Kompositionsaufgaben, Vorsingen-Nachsingen, gestische Darstellungen von Musik/Ausdruck, Bewegung zu Musik, solmisationsgeleitete Übertragung auf das Instrument, elementare Komposition, Improvisation, Kettenspiel, Call&Response, zeigen mit Handgesten, Spiele rund um Sopran und Tenorklausel etc. Und dann ergeben sich Lernspiele spontan aus den Spielen, die man mit SuS gerade macht...

Musikalische Erlebnisfelder: in der hier vorgelegten Handreichung gibt es vier Erlebnisfelder: Form/Dauer, Metrum/Rhythmus, Tonbeziehungen, Übertragung auf das Instrument. Sie bilden die Lern8 und organisieren Planung und Durchführung des Unterrichts, sowie das häusliche Spielen und Üben.

Performance: Bedeutet in dieser Handreichung, dass in jedem musikalischen Erlebnisfeld Ausdruck, Emotionalität, Gefühl und Bühnenpräsenz eingefordert wird. Unverhandelbar ist, dass dies von der ersten Stunde stetig eingefordert wird.

Rhythmusgeste:

am Oberschenkel entlangstreichen:	Tao, also halbe Noten,
in die Hände geklatscht:	Ta, also Viertelnote
mit zwei Fingern auf Handrücken getippt:	Ti, also Achtelnote

Rhythmuskarten: s. VIa

Rhythmussilben: Tao: für halbe Noten, Ta für Viertel, Ti für Achtel, Tai für punktierte Viertel, fi für Sechzehntelnoten, Drillinge für Triolen

Solmisation: es gibt die relative und die absolute Solmisation. Die absolute Solmisation wird auch als „Solfège“ (z.B. Frankreich) oder „Solfeggio“ (z.B. Italien) bezeichnet.

In dieser Abhandlung ist „Solmisation“ immer eine Weiterentwicklung von Tonika Do, weil ich den Mollcharakter über Do Re Mu einführe und sich das tonale Zentrum immer nach der Tonart richtet, in der ich gerade spiele: also in H-Dur ist H das Do, in d-moll ist d das Do usw. Das Do wandert also, ist relativ.

Der Einfachheit halber benutze ich den Begriff „Solmisation“.

Die „Relative Solmisation“ (z.B. Heygster oder auch Kodaly) führt Moll über La Ti Do ein.

„Movable Do“ ist eine in den USA weitverbreitete Form der relative Solmisation. Vergl: Huey, B.:Determination...s.Ic

Solmisationssilben: Do Re Mi Fa So La Ti Do. Erhöhe ich einen Ton um einen Halbton, hänge ich den hellen Vokal „i“ an. So wird z.B. aus einem Fa ein Fi. Erniedrige ich einen Ton um einen Halbton, hänge ich den dunklen Vokal „u“ an: aus La wird somit Lu.

Taktart durch Klanggesten: z.B. für 4/4 Takt: Patsch auf Beine-Klatsch-Tipp auf Schulter-Schnipp mit Fingern

Tonwortmethoden: Tonika-Do, Relative Solmisation, Kodaly-Methode, Tonic-Sol-Fa, Gordon, Eitz, Ward oder JaLe-Methode sind allesamt relative Tonwortmethoden. In der chinesischen Musik und indischen Musik gibt es noch mehr relative und absolute Tonwortmethoden, ihre Diskussion würde an dieser Stelle aber diese Handreichung sprengen.

Sie alle eint der relative Ansatz, die Überlegung, vom Klang auszugehen sowie eine Bereitstellung von einer Fülle von Musikalischen Spielen (z.B. „Denk und Arbeitsmittel“ von Hundoegger/Loebenstein, aber z.B. auch die Chorschule von Kodaly, oder Gordons „Music Learning Theorie“) und die Relativität des tonalen Zentrums.

Diese untrennbar mit den relativen Tonwortmethoden verbundenen Lernspiele sorgen alle für eine Ausbildung des Inneren Ohres, gehorchen dem Primat des Klanges und ebnen den Weg dafür, dass Noten vom „Klang zur Notation“ gelernt und gelehrt werden.

c) Abkürzungen und Quellen

Hg: Handgeste
SoSi: Solmisationssilbe/n
SuS: Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen
LL: Lehrpersonen
_: Viertel Pause
rS: relative Solmisation
I: Taktstrich

Verwendete Quellen und Literatur:

Adorno, T.W.: Dissonanzen, VR, 5.Auflage 1972
Braun, Kummer, Seiling: Vier beginnt, Schott 2008
Gordon, Edwin E. , Learning Sequences in Musik, GIA Publications 2018
Gruhn, Wilfried: Lernziel Musik, 2.Auflage 2010
Heygster, M: Relative Solmisation, Schott Verlag, 2014
Huey, B.:Determination of Biases in Sight-Singing Textbooks Published between 1980 and 2018, (2020). Doctoral Dissertations.
<https://doi.org/10.7275/17423307> https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/1934
Hundoegger, A: Lehrweise nach Tonika Do, 9. Auflage des Leitfadens
Krämer, L: Musik verstehen und erfinden, Schott Verlag, 2021
Lohr, Ina: Solmisation und Kirchentönenarten, Edition Hug 11109
Losert, M.: Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode, Wißner Verlag 2011
mgg-online Lexikon
New Grove: Lexikon
Phleps, T.: Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten, Schoenebeck,
Mechthild von [Hrsg.]: Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Essen : Die Blaue Eule 2001, S. 93-139
Rousseau, J.J.: Émile ou De l'éducation, 1762
Welte, A. und Riemer, F Agnes trifft Guido, Institut für musikpädagogische Forschung Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Wilson, F: Die Hand-Geniestreich der Evolution, rororo 2002

d) An wen richtet sich diese Handreichung?

Sie richtet sich sowohl an Studierende in der Fachdidaktik Violine/ Streicher als auch an Streicherkolleginnen und Kollegen sei es an allgemeinbildende Schulen, im freischaffenden Bereich, an Musikschulen oder Hochschulen, die einen gewissen Veränderungswunsch hinsichtlich ihres Unterrichtens verspüren, wobei gerade die Vorgehensweise für Celli und Kontrabässe noch weiter aus- differenziert werden muss. Die Lern8 mit ihren vier musikalischen Erlebnisfeldern halte ich aber in ihrer Übertragbarkeit für alle Instrumente und den Gesangsunterricht für eine sehr überlegenswerte Idee.

Die Schrift richtet sich an all diejenigen, die etwas tiefer in die Geschichte und in die Wirkmechanismen der Solmisation einsteigen wollen. An alle Kolleginnen und Kollegen, die den Wunsch haben, sich den motivationalen Spalt zwischen dem so genannten häuslichen Üben und der Instrumentalstunde näher anzuschauen.

Meiner Überzeugung und Erfahrung nach entstehen hier gewaltige Verwerfungen und große Missverständnisse. Diese Verwerfungen sollen durch die Lern8 und ihre musikalischen Erlebnisfelder (s. Vorwort a und III f) überwunden werden.

Sie richtet sich an alle Menschen, die ihr Halbwissen gegenüber der Solmisation geklärt haben möchten und schlichtweg die Unterschiede zwischen herkömmlicher Musiktheorie, Intervalllehre, absoluter und relativer Solmisation erläutert haben wollen.

Sie ist also an Menschen gerichtet, die gerne einmal an das andere Ufer ein und desselben Flusses mitkommen wollen, die einmal über die Brücke vom Ufer der absoluten Notation hin zu den Ufern der relativen Notation gehen wollen.

Diese Schrift ist sowohl für den Einzel als auch für den Gruppenunterricht gedacht. Sie konzentriert sich auf Begriffsklärungen, meine persönlichen Erfahrungen, musikgeschichtliche Betrachtungen sowie didaktische und methodische Überlegungen einschließlich von Stundenentwürfen. Sie ist aber so angelegt, dass selbstverständlich alle Instrumente und Stimme, auch und vor allem die Instrumente, die scheinbar intonationsunabhängig sind wie zum Beispiel Klavier oder Gitarre, in bedeutender Weise profitieren können.

Sie richtet sich an all diejenigen Lehrkräfte, die bemerkt haben, dass sie mit dem gesprochenen Wort im Instrumentalunterricht nicht wirklich weiterkommen. Beziehungsweise denen auffällt, dass ihr Redeanteil wahrscheinlich zu hoch ist, und es wahrscheinlich nur ein vergeblicher Versuch ist, mit Worten Musik und ihre Ausübung beschreiben zu wollen.

„Es ist eine Hauptquelle unseres Unverständnisses, daß wir den Gebrauch unserer Wörter nicht übersehen“ *Philosophischen Untersuchungen*, Wittgenstein, (s. III e)

Sie will all diejenigen Lehrenden ansprechen, die in und mit ihrem jetzigen Unterricht nicht mehr zufrieden sind, die neue Blick- und Hörwinkel kennenlernen möchten.

An alle Lehrenden, die gerne von der Klangvorstellung aus die Technik kontrollieren wollen, und die zu der Erkenntnis gelangt sind, dass nicht die Technik den Klang oder die Vorstellung kontrolliert.

An alle Lehrkräfte, die zu der Überzeugung gelangt sind, dass das Benennen von Tönen insofern sinnlos ist, als es totes Wissen darstellt, welches nur wenig hilfreich für das Erlernen eines Instrumentes ist.

Sie richtet sich an alle Musikerinnen und Musiker und LL, die wissen möchten, wie Klangvorstellung angelegt werden kann. Klangvorstellung ist nicht reines Wunschenken oder fällt

vom Himmel, sondern kann durch gezielte solmisationsgeleitete Übungen den gesamten Instrumentalunterricht hindurch kultiviert werden. Schön wäre es, wenn schon im primären Sozialisationsbereich wie Elternhaus, Kindergarten oder Grundschule ein Grundstock gelegt werden könnte.

Sie richtet sich an alle SuS und Studierende jeder Entwicklungsstufe, die im Instrumentalunterricht an eine lebendige und verständliche Musiktheorie heran geführt werden sollen und wollen. Daher habe ich mich in dieser Schrift dazu entschieden, dass das Do das tonikale Zentrum ist. Das vereinfacht für mich viele Dinge, so z.B. die Einführung von Dur und Mollcharakter (s. Ic).

Ich möchte also einerseits gerne zwischen meiner Begeisterung und Überzeugung auf der einen Seite, allen Interessierten natürlich die Freiheit lassen, selber zu entscheiden.

Diese Schrift soll einen Beitrag leisten zur freiwilligen Weiterbildung und einen Beitrag, die Musik auch aus dem relativen Hör- und Blickwinkel der Solmisation zu erleben.

e) Leit- und Richtziele dieser Handreichung

Nach dem Lesen dieser Handreichung soll klar geworden sein,...

- dass Solmisation eine „Beziehungsklärung“
 - a) zwischen den Tönen,
 - b) zwischen den Tönen und den SuS und
 - c) zwischen SuS und Lehrperson ist (Beziehungsgestaltung durch Musik!)

Die vom Lehrenden erlebte und vorgelebte Freude auch und gerade an einfachen Intervallverbindungen, wie zum Beispiel einer fallenden Quinte, begründet ein authentisches Unterrichtsklima.
- dass Solmisation aber auch eine „Unterscheidungstätigkeit“, z.B. von Melodieverlauf, Rhythmus und Harmonie ist. Sie schafft dadurch Klarheit, ist aber auch im Stande, die unterschiedlichen Phänomene zusammenzuführen.
(Gordon: “In discrimination learning (hier: Unterscheidungslernen), someone teaches us, and we learn. The more information we acquire through discrimination learning, the more able we are now to make judgements and draw conclusions, to make inferences, and to be able to think for ourselves. The more we know, the more we can learn from what we know.”)
Sie ist also eine „Unterscheidungslehre“ aber auch gleichzeitig eine „Ganzheitslehre“. Musikalische Phänomene werden unterscheidbar gemacht, erlebt, erkannt und können dann benannt und zusammengeführt werden. Solmisation lehrt die Sinne, musikalische Phänomene zu unterscheiden. Wann brauche ich eher das Ohr, wann das Auge, wann Kinetik (Bewegung) wann die Haptik? Wann eine Mischung dieser Sinne? Wenn dann theoriebezogene Begriffe eingeführt werden, findet der Intellekt ein bestelltes Feld vor.
- welche Bedeutung und Wichtigkeit Klang/Klangvorstellung/Inneres Ohr im Instrumentalunterricht haben und wie diese mittels Solmisation angelegt und organisiert werden können,
- dass ohne konkrete Klangvorstellung des Liedes/des Werkes ein sinnvolles Üben und Spielen kaum möglich ist. SuS sollen also in den Stand gesetzt werden, zuerst innerlich zu hören und dann zu spielen, nicht umgekehrt. Wie dieses innerliche Voraushören, also eine konkrete Klangvorstellung angelegt werden kann, soll im Verlauf gezeigt werden, s.III f.
- dass Klangvorstellung der zentrale Auslöser und der zentrale Träger von Instrumentalbewegungen im Instrumentalspiel sei und welche Möglichkeiten und Methoden sich bieten, die Klangvorstellung und Instrumentalbewegungen solmisationsgeleitet anzulegen (Klangvorstellung kontrolliert Technik, s. IIIa).
Spieltechnische Grundlagen und instrumentale Bewegungen werden durch solmisationsgeleitete Klangspiele eingeführt (z.B.: zuerst pizz in der Ellenbogenbeuge, dann mit umgekehrten Bogen in der Ellenbogenbeuge streichen, und erst dann auf dem Instrument streichen. Alles geführt und geleitet mit eigenem Gesang auf Solmisationssilben,

Oder: eine gute Bogeneinteilung wird nicht nur durch Sektionsstriche auf dem Bogen erreicht, sondern auch durch eine klar ausgeprägte Klangvorstellung)

- wie der Erlebnis/Musizieranteil im Unterricht erhöht werden, und so der Redeanteil gesenkt werden kann (s. IIIe). Ziel ist es somit, dass man sich nicht über Musik und ihre Ausführungen unterhält, sondern dass man sich durch Musik untereinander verständigt,
- dass professionelle Beziehungsgestaltung durch Solmisationssilben, Gesang und Musizieren begründet wird, und weniger durch das gesprochene Wort
- was Lern8 (und ihre musikalischen Erlebnisfelder) kann, bedeutet und leistet und sich daher Musizieren, Spielen und Üben durch sich selbst organisieren und kontrollieren können
- welche Konsequenzen und Änderungen sich rund um das Unterrichtsgeschehen durch Lern8, ihre musikalischen Erlebnisfelder und die methodischen Leitplanken ergeben
- dass solmisationsgeleitetes Notenleseverständnis und solmisationsgeleitete Musiktheorie unabdingbarer Bestandteil des Instrumentalunterrichts sind und ihn entscheidend mitprägen
- dass Solmisation nicht nur für den Anfangsbereich, sondern auch für den Mittelstufenbereich, das Studium und für die praktische Musikausübung als Profi ein bedeutender und wesentlicher Faktor ist.
- wie im Anfangsbereich im Zweitonraum („große“) Musik entstehen kann und so erste quasi kompositorische und improvisatorische Erfahrungen gesammelt werden können (4f). Wenn ich zum Beispiel So Do Do So im Anfangsunterricht solmisiere, und ich es etwas rhythmisiere, erhalte ich den Anfang von Bruckners 4. Sinfonie.
- wie mittels Solmisation der in Ic) skizzierte Bildungsmangel aufgelöst und wie ab der allerersten Instrumentalstunde diesem Problem vorgebeugt und gleichzeitig der Instrumentalunterricht beflügelt werden kann.
- wie man in jeder (instrumentalen) Entwicklungsstufe Solmisation höchst gewinnbringend verwenden kann.
- wie man von der Klangvorstellung zur klingenden Instrumentalbewegung kommt und so gleichzeitig Fingersätzen, Strichrichtung, Artikulation und Klangfarben klären kann.
- dass all diese Überlegungen ein solides geistiges, philosophisches und methodisches Fundament brauchen. Die methodischen Leitplanken, die ich als Umrahmung eines Spielfeldes verstanden haben möchte, (s. III d) habe ich eingezogen, um mich methodisch klar abzugrenzen.

f) Wie kam es zu dieser Handreichung?

„Es steht ja alles in den Noten, nur das Wesentliche nicht“ (S. Celibidache)

Auslöser und Motivation zum Verfassen dieser Schrift war die Erkenntnis, dass zu viele meiner Studierenden nicht in ausreichendem Maße in der Lage waren (und sind),

- Noten zu lesen (!)
- Klangvorstellung zu entwickeln
- musiktheoretische Zusammenhänge problemlos aus dem Notentext zu erkennen,
- dem Notentext Emotionen und Leben zu verleihen
- und so zu einer vertieften Interpretation zu gelangen und das Stück musikalisch in Besitz zu nehmen.

Ausreichend heißt in diesem Zusammenhang, dass nicht nur Notenköpfe mit Hälsen in absoluter Notation benannt werden können, das klappt ja, sondern dass Studierende in der Lage sind, mittels Innerem Ohr auch die Zwischenräume eines Notentextes zu erfassen, sich mittels Innerem Ohr musikalische Tiefenstrukturen sämtlicher Parameter vorzustellen, und das Notenbild in geigerische/instrumentaltechnische Abläufe zu übersetzen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass diese oben geschilderten Probleme, vor die ich im künstlerischen Einzelunterrichtes gestellt war und bin, den Unterrichtsverlauf immer sehr gehindert haben. Denn diese Probleme lassen ein wirkliches Durchdringen eines Stückes nicht zu. Ich kann nicht genau sagen wie viel Schülerinnen und Schüler, denen ich die Frage gestellt habe, in welcher Tonart das Stück wohl steht, in sich zusammengesunken sind, und sich hilflos stammelnd und zusammenhangslos zu Quintenzirkel, Dur, Moll ...“irgendwas mit Terzen“ geäußert haben. Und das liegt wahrlich nicht daran, dass diese jungen Menschen intellektuell begrenzt sind, nein, es liegt daran, dass vor dem Identifikations- und Wahrnehmungsprozess (zum Beispiel von Intervallen) in ihrem Musikunterricht/Instrumentalunterricht die intellektuelle Erklärung gesetzt wurde. Diese intellektuellen Erklärungen sind scheinbar „zeitsparend“, verpuffen aber und sind größtenteils sinnbefreit. Diese Sinnbefreiung liegt einerseits in der Begrenzung der Worte an und für sich (vergl. Zitat S.6), andererseits daran, dass Hörerfahrung und Hörerleben durch nichts ersetzt werden können.

Diese Handreichung ist eben aus einer gewissen Not heraus entstanden.

Daher war und bin ich umso erfreuter, mit der Solmisation eine musikalische Methode gefunden zu haben, die viele dieser Probleme wenn nicht auflöst, so doch erträglicher macht. Ich bin mir bewusst, dass es immer sehr gefährlich ist, von Patentlösungen zu sprechen, doch erscheint es mir Stand heute, dass ich mittels Solmisation viele der oben geschilderten Probleme an der Wurzel bewegen und angreifen konnte und kann.

Noch ein weiterer wichtiger Grund zum Schreiben dieser Handreichung:

Bei zahlreichen Unterrichtsexamina, Lehrproben und Probeunterrichten, die ich im Laufe meines Berufslebens abnehmen durfte, fiel mir auf, dass der Redeanteil der (angehenden) Lehrenden oft zu hoch war. Daher habe ich der Unterrichtssprache in IIIe ein Kapitel gewidmet.

Seit der Einführung der Streicherklassen an Partnergrundschulen des Institut für Musik der Hochschule Osnabrück im Jahre 2004 beschäftige ich mich intensiv mit der Solmisation. Ich habe solmisationsgeleitete Streicherklassen sowohl unterrichtet, im Modulplan implementiert als auch Prüfungen abgenommen und organisiert.

So konnte ich mich in zahlreichen Streicherklassenjahren davon überzeugen mit welcher Freude und Begeisterung sieben bis achtjährige Kinder solmisationsgeleitet Noten, Metrum und Rhythmus gelernt hatten und anwenden konnten. Seit diesen persönlichen Bildungserlebnissen, die ich als Lehrender haben durfte, bin ich zutiefst von der Solmisation überzeugt und begeistert. Ich bin aber auch überzeugt, dass Solmisation im Fortgeschrittenenunterricht mit größtem Erfolg eingesetzt werden kann (s. IV, 2.) und 3.)

In vielen Konzerten mit Kolleginnen und Kollegen aus Ungarn, wo eine der hier vorgestellten Möglichkeiten der relativen Solmisation in Form der Kodaly Methode Gang und Gäbe ist, erlebte ich, wie schnell und geistig präsent diese Kollegen in der Lage sind, komplizierte Partituren zu durchdringen. Sie haben ein unmittelbares Verständnis von Melodie- und Kadenzverläufen, und ein tiefengrammatikalisches Sensorium für die Faktur von Partituren, was mich immer wieder erstaunen lässt.

Im Jahre 2012 schloss ich mit dem Conservatoire Lyon einen Kooperationsvertrag. Nach den Kooperationsverhandlungen wurde ich durch das Gebäude geführt und wurde Zeuge von einem Gehörbildungskurs, der dort „formation musicale“ (eine Spielart des in Frankreich gebräuchlichen „solfege“) genannt wurde und auf einem Niveau gehalten wurde, das mich nachhaltig beeindruckt hat: die Schülerinnen und Schüler solmisierten mühelos Zwölftonreihen vom Blatt.

Diese Erlebnisse aber auch die für mich offene Frage, warum es nicht viel mehr solmisationsgeleitete Instrumentallehrwerke und Instrumentalschulen gibt, münden jetzt in dieser Handreichung.

Ich halte es für einen unerklärlichen Mangel, dass es so derartig wenige solmisationsgeleitete Violin/Instrumentalschulen (Ausnahme: Baberkoff, 4beginnt, Holzer-Romberg) gibt. Wenn auch manch elementarer Musikunterricht solmisationsgeleitet ist, so halte ich es doch für essenziell, dass die Wirkungen und Erkenntnisse, die man in und aus der Solmisation gewinnen kann im weiteren Verlauf des Instrumentalunterrichts unbedingt genutzt werden sollten.

II) Musikgeschichtliche Betrachtungen zur Solmisation

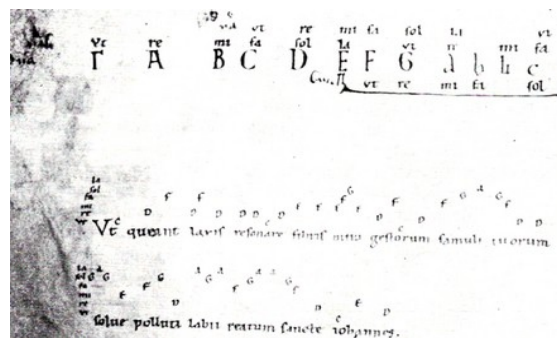
Die Geschichte der Solmisation in Europa ist äusserst vielschichtig und facettenreich, so dass ich in dieser Handreichung nur einzelne Ereignisse etwas näher beleuchten kann.

Startpunkt der Solmisation in Europa sind Schriften Guido von Arezzos (992-1050) zwischen 1020-1030. Vor allem ein erhaltener Brief an einen Mitbruder Michael, beleuchten Guidos Motivationslage und Zielsetzungen. Der Wunsch und die Sehnsucht, kirchliche Gesänge schneller und dauerhafter Mönchen beizubringen, ziehen sich als Grundgedanken durch diesen Brief. Guidos Erfolge auf diesem Gebiet, der solmisationsgeleiteten Choraleinstudierung, müssen gewaltig und bahnbrechend gewesen sein.

Je nach Interpretation und Übersetzung der Schriften Guidos kann man mehr Hinwendung zu unserer heutigen Solmisation finden oder aber auch weniger. Fest steht aber, dass er eine Tonwortmethode vorgestellt und entwickelt hat, auf die sich in direkter Linie die uns heute bekannte Solmisation beziehen lässt.

Sowohl das Gebet an den Heiligen Johannes findet zentralen Eingang bei Guidos Beschreibungen, hier freilich noch im Zusammenhang mit Hexachorden, als aber auch die Notation der Choräle in einem Vierzeilensystem.

Johannes Hymnus, mit Silben (hier noch Ut anstelle von Do), den lateinischen Buchstaben und dem angedeuteten Liniensystem:



Ut queant laxis	Gib , dass mit lockerem
resonare fibris	Ansatz singen können,
mira gestorum	Herr , was du tatest
famuli tuorum	Chöre deiner Schüler
solve polluti	Dass dich ohne Fehl
labii reatum	Ehren unsere Lippen
Sancte Iohannes	Heiliger Johannes

(hier eine alte deutsche Übersetzung, auf der G-Skala).

Aufgrund seiner herausragenden musikgeschichtlichen aber auch kirchengeschichtlichen Bedeutung halte ich es eher für naheliegend, dass Guido die Bedeutung der Beziehungslehre zwischen den Tönen erkannte und für Europa in Gang gesetzt hat.

Die Begriffe „Solmisation“, „Solfeggio“ oder „Guidonische Hand“ fallen in dem Brief noch nicht. Inwieweit die guidonische Hand tatsächlich schon von Guido von Arezzo benutzt wurde, lässt sich nicht mehr klären.

Wir verlassen jetzt schon Guido und sein Wirken, was in keinster Weise sein geniales und epochenübergreifendes (!!) Wirken schmälern soll. Die Solmisation tritt ihren Siegeszug durch Europa an und es erscheinen in fast schwindelerregender Fülle durch die Jahrhunderte hindurch Schriften, die sich der Solmisation widmen oder sie weiterentwickeln. Vor allem scheint die Theoretiker die Versetzungszeichen beschäftigt zu haben. Wer sich mit dieser überaus spannenden Geschichte näher befassen möchte sei auf den Wikipedia Artikel verwiesen, aber vor allem Losert bietet ab S. 50 einen sehr guten Überblick über die wichtigsten Schriften. Der mgg-online Artikel ist wahrscheinlich länger nicht mehr überarbeitet worden, und endet, ohne Kodaly oder neuere mitteleuropäische oder nordamerikanische Strömungen zu diskutieren.

Wenn man bei IMSLP.org das Stichwort „Solfege“ eingibt, bekommt man ca. 288 Werkvorschläge (Stand 26.2.2023). Vielfach sind es Gesangsschulen, aber auch allgemeine musiktheoretische Werke. Erstaunlich viele Werke entstammen dem 19. Jahrhundert, und sind vielfach in Frankreich oder Belgien erschienen. Viele Werke sind aber auch auf spanisch bzw. in Spanien erschienen. Gibt man das italienische „Solfeggio“ ein, findet man 209 Werkvorschläge (Stand 26.2.2023). Teilweise überschneiden sie sich mit den französischen Ausgaben, vielfach sind es aber auch eigenständige Werke. Auch hier sind Gesangswerke und musiktheoretische Texte in der Mehrheit, teilweise findet man dort aber auch Stücke, die mit „Solfeggio“ überschrieben sind. „Solmisation“ ist mit 7 Treffern vertreten (Stand 26.2.2023).

Erstaunlich ist, wie viele deutschsprachige Werke von deutschen Autoren für den deutschen Markt im 18. und 19. Jahrhundert erschienen sind. In wie weit diese Übersetzungen aus Frankreich oder Italien sind, vermag ich hier nicht genau darzustellen.

Das 19. Jahrhundert ist -für mich überraschend- relativ stark vertreten, aber auch im 18. Jahrhundert und 20. Jahrhundert haben viele Autoren Werke veröffentlicht.

Aufgrund der Fülle dieser vielen Treffer habe ich auf eine genauere Filterung verzichtet. Wichtig in unserem Zusammenhang scheint mir zu zeigen, wie vielfältig und riesig das Gebiet ist.

Wir gehen in die Mitte des 18. Jahrhunderts nach Frankreich, genauer zu J.J. Rousseau (1712-1778). Vielen ist er als Philosoph bekannt oder als Verfasser des Romans „Emile“. Was vielleicht weniger bekannt ist, ist, dass sich Rousseau auch sehr intensiv mit Musiktheorie beschäftigt hat, und auf dem Gebiet der Musiktheorie ganz besonders mit dem Thema, wie man Notenschrift mittels Solmisation beibringen sollte. Unnachgiebig setzte er sich für die relative Solmisation ein und verurteilt die absolute Solmisation und ihre Vertreter heftig und gnadenlos, die ihn aber ignorieren oder aber, -was wahrscheinlicher ist- die Kritik gar nicht verstehen.

(<https://pdfroom.com/books/emile-by-jeanjacques-rousseau/or5WW9qn5qD/download> , S.50!!)

Als Alternative entwickelt er eine so genannte Ziffernmethode, eine weitere Spielart der Solmisation. Diese wird von seinen Schülerinnen und Schülern Galin, Paris und Chevé weiterentwickelt.

Hier ein Beispiel aus einer musiktheoretischen Schrift, wahrscheinlich 19. Jahrhundert aus Frankreich, wahrscheinlich (Tronqué) aus dem Schülerkreis von Chevé. Die Überschrift besagt, dass es sich um ein Stück in H-Dur handelt, der Ambitus reicht von h-e` und soll im Tempo M.M.=72 gesungen werden.

N^o 311. — TON DE SI. (1-4) M.M. 72. Tronqué.

5.1 | 3217 6513 | 324 3217 | 1565 543 | 320' 5.1 | 3217 6513 |
 | 324 3247 | 1564 32 | 1 || 3.6 | 65 712 | 2176 176 | 543 4.4 |
 | 43' 3.6 | 65 712 | 16 176 | 32 17 | 6 || 5.1 ||
FIN.
ua (1-6) → SI MINEUR.
lut (6-1) → *

No. 311 - H-Dur (h-e')

Tronqué

Voice $\text{♩} = 72$

4

8

12

D. S. al fine

Abbildung 13: Übungsstück in Ziffernotation transkribiert in übliche Notenschrift, aus:
 Chev  (1862), S. 94, Umschrift M. L.

Umschrift übernommen von Martin Losert

In IV4g habe ich eine Tenorklausel eingeführt. Man könnte diese in Anlehnung an die Ziffernmethode wie folgt schreiben: 1I2 1. Meine in IV4h vorgestellte Möglichkeit, Tonleitern und Dreiklänge in relativer Schriftnotation darzustellen, ist ein weiterer Versuch, Noten relativ und vereinfachend darzustellen.

Für den praktischen Unterricht war es eine bequeme Möglichkeit, Musik auf schnelle, papiersparende und einfache Art und Weise aufzuschreiben, um dann in weiteren Schritten auf die herkömmliche Notation zu kommen. Wieso sich trotz der brillanten und höchst prominenten Persönlichkeit wie Rousseau die relative Solmisation in Frankreich nicht hat durchsetzen können, entzieht sich meiner Kenntnis.

Wir schauen nach England und gehen in das 18. Jahrhundert. Dort wirkte an einer Sonntagsschule in Norwich Sarah Glover (1785-1867), über deren Leben und Bildungsweg kaum etwas bekannt ist. Im Rahmen der Sonntagsschule unterrichtete sie vor allem Arbeiterkinder aus bildungsfernen Schichten Choräle und Chorgesang mittels Solmisation. Wie sehen sie hier auf einem Stich mit einem Meloplast, der eine vereinfachte Solmisationsform anzeigt.



Inwieweit sich die Vertreter der Ziffernmethode in Frankreich und die der englischen Tonic-Solfa Methode kannten, kann ich nicht sagen.

Der 1816 geborene John Curwen (gest.1880) griff nicht nur die relative Solmisation, sondern viele andere Ideen der Glover zur Musikalisierung auf, verfeinerte sie und entwickelte u.a. die Handgesten, die wir auch heute noch benutzen. Ihm ist es zu verdanken, dass die Chorbewegung in England Glanz und großen Zulauf bekam.

Agnes Hundoege (1858-1927) stößt 1896 in England auf die Tonic-Solfa Methode, bringt diese Form der relativen Solmisation nach Deutschland und gründet 1909 in Hannover den Tonika-Do-Bund. Aus diesem Bund gehen viele bedeutende Musikpädagoginnen (z.B. Maria Leo 1873-1942 oder Frieda Loebenstein 1888-1968) und Musikpädagogen hervor, unter anderem Fritz Jöde (1887-1970). Bei diesem lernt Jenö Adam (1896-1982) den Bund und seine Methode in den 1920ern kennen und entwickelt zusammen mit seinem Lehrer Z. Kodaly (1882-1967) für Ungarn die sog. Kodaly-Methode, deren Wurzeln und Vorläufer wir jetzt im Schnelldurchgang kennengelernt haben. Vor allem Grunenberg und Heygster „reimportieren“ die Relative Solmisation beginnend ab den 1980er Jahren wieder nach Deutschland.

Wer sich für die faszinierende Geschichte weiter interessiert, ist bei Losert glänzend aufgehoben: S. 51-120 geben Einblicke in diesen fantastischen Ausschnitt europäischer Geistes- und Musikgeschichte.

Einwurf: wenn ich es soweit richtig überblicke, geht es allen Autorinnen und Autoren, die sich mit der relativen Solmisation beschäftigen darum,

- dass Noten und Klänge auditiv verinnerlicht und repräsentiert werden,
- letztlich schneller und gleichzeitig intensiver gelernt werden
- und dass die Orts-und Energiebeziehungen zur Tonika erlebt, gesungen und erkannt werden können.

Die Frage, die sich jetzt aufdrängt ist doch die, weswegen sich dieses geniale System nicht im deutschsprachigen Raum hat durchsetzen können? Dazu müssen wir wieder einen Blick in die Geschichte werfen:

Die Größe und Bedeutung des Tonika-Do Bundes nimmt zu Beginn des 20. Jahrhunderts weiter an Fahrt auf. Nach der Machtergreifung der Nazis 1933 müssen alle jüdischen Mitglieder, darunter viele Frauen (z.B. Leo, Loebenstein, s.o.) ihre Ämter aufgeben und fliehen größtenteils aus Deutschland. Der Tonika-Do Bund existiert weiter, selbstverständlich gleichgeschaltet unter der Führung der NS-Organen. Nichtsdestotrotz teilt der Tonika Do Bund 1938 und 1941 in seinen Mitteilungen mit, dass Tonika-Do zu dieser Zeit zum musikpädagogischen Allgemeingut geworden ist.

Nach dem Zusammenbruch 1945 muss sich auch der Tonika-Do-Bund personell neu aufstellen. Erschwerend kommt hinzu, dass die missbräuchliche Verzweckung und Pervertierung von Musik, vornehmlich des Singens, durch die Nazis geradezu perfektioniert worden war. Somit waren dem originellen Leitgedanken, und dem geistigen Fundament von Tonika Do quasi der Boden entzogen worden.

Neue philosophische und pädagogische Strömungen nach dem zweiten Weltkrieg, nicht zuletzt von T. Adorno, ließen das Singen an und für sich immer mehr unmöglich erscheinen. Singen als Erkenntnisgewinn galt als ausgeschlossen, Adornos Ausspruch „Nirgends steht geschrieben, dass Singen not sei“ wurde ungeprüft nacherzählt und vielfach zum Gedankengut und Handlungsmaxime der deutschen Nachkriegsmusikpädagogik.

Ich denke aber auch, dass Adorno nicht ohne Widersprüche ist: zum Beispiel fordert er ja in den „Dissonanzen“ im Artikel zur „Musikpädagogik“, dass „die Musikpädagogik vorab die Fähigkeit der musikalischen Imagination fördern, die Schüler lehren, mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorstellen zu können, als erklänge sie leibhaft.“ Dies ist ja nun genau das, was die relative Solmisation fordert, er erwähnt diese aber nicht einmal. Ich denke, dass Adornos Name und Einfluss im Nachkriegsdeutschland der fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts jedoch so groß und so stark war, dass man diesen Widersprüchen bedauerlicherweise nicht genügend Beachtung geschenkt hat.

In den USA gibt es eine sehr lebendige Szene von AutorInnen, die sich mit unterschiedlichsten relativen Tonwortsystemen beschäftigen. Vergleiche hierzu die höchst lesenswerte Dissertation von Huey. Besonders bemerkenswert scheint mir, dass es diese Szene schafft, nebeneinander her die unterschiedlichen Einführungsmöglichkeiten von Dur und Moll (einerseits Do Re Mu andererseits La Ti Do) mittels „moveable do“ zu kultivieren.

III) Didaktische und methodische Überlegungen

a) Was ist neu?

Eigentlich recht wenig. Dadurch, dass ich mich ungeniert an ca. 1000 Jahren brillanter Denkleistungen großartiger Vorbilder hindurch „bediene“, begreife ich mich lediglich als Synchronisator.

Um meine Vorgehensweise einmal zu erläutern, folgendes Bild:

bei der Beschäftigung mit Solmisation stieß ich auf die ungemein spannende Geschichte der Solmisation in Europa (s.II). Vor meinem inneren Auge entstand eine unfassbar reichhaltige Regalwand mit Schriften, Überlegungen und methodischen Angeboten zur Solmisation. Ich habe mir erlaubt, aus diesem Füllhorn an Angeboten diejenigen herauszuwählen, von denen ich meine, dass ich sie persönlich in meinem eigenen Unterricht und eigenem Üben am besten anwenden kann. Ich hoffe aber auch, dass diese Auswahl viele Interessierte ansprechen wird.

Wie jede Auswahl aus diesem imaginierten Regal ist auch diese Auswahl subjektiv und ich erhebe keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Im Gegenteil: ich bin davon überzeugt, dass es eines der herausragenden Wesensmerkmale der Solmisation ist, dass Autorinnen und Autoren sie durch die Jahrhunderte hindurch immer wieder an die Erfordernisse und Gegebenheiten vor Ort angepasst haben. Sie haben hinzugefügt, verändert und weiterentwickelt.

Alle von Anselm Ernst angeregten Lernfelder bekommen vertieften Sinn und Verwurzelung durch die Verwendung der Solmisation. Inneres Ohr und Klangvorstellung seien gleichsam Wurzel und Stamm aus der sich die Baumkrone entfalten kann. Die Blätter des Baumes (s.S.21 „Solmisationsbaum“) sind die Lernfelder bei Ernst und ähnlich der Denk- und Arbeitsmitteln von Hundoegger/ Loebenstein. Hier fragt es sich, ob man diese Lernfelder überhaupt noch so differenziert unterscheiden muss, da durch die Arbeit mit der Solmisation diese Lernfelder ja automatisch präsent sind und die sich spiralförmig entwickelnden musikalischen Kompetenzen abbilden. Viel eher möchte ich fragen, warum A. Ernst diese Lernfelder losgelöst von Solmisation präsentieren konnte. Wieviel wertvolles geistiges Erbe seit Guido von Arezzo/ Rousseau/ Curven/Hundoegger/Kodaly etc. muss verschüttet sein?

Was ist nun aber tatsächlich neu?

Forderungen und Feststellungen

Neu ist die Aufforderung an Instrumentalunterrichte Möglichkeiten für relative Herangehensweisen an Musik in die methodischen Überlegungen zu überdenken, da sie den Unterricht und den Umgang mit Musik ungemein erleichtern können. Musiktheorie, Gehörbildung (Ausbildung Inneres Ohr), Instrumentalbewegungen und Musizieren sollten nach Möglichkeit zu einer Handlungseinheit verschmelzen.

Das Notenbild soll so vollumfänglich verstanden werden, dass daraus der Wunsch entsteht, dieses in Instrumentalbewegung umzusetzen und sich klanglich mitzuteilen. Das Notenbild möge sofort eine Klangvorstellung auslösen. Improvisation und elementare Komposition werden zu selbstverständlichen Bestandteilen des Instrumentalunterrichts. Das Notenbild und die daraus resultierende Klangvorstellung entstehen beim Unterrichten und Spielen in immer stärkerer

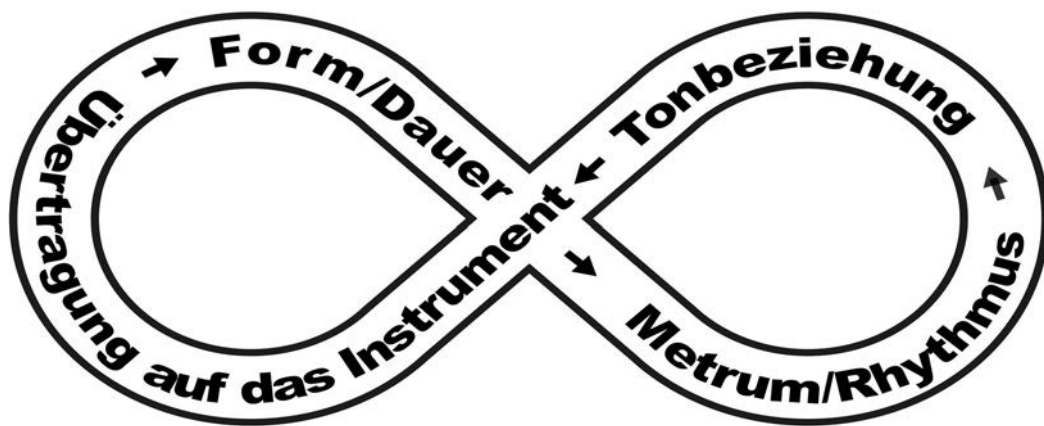
Differenzierung. Inneres Ohr, Auge und Haptik verbinden sich solmisationsgeleitet zu einem Zusammenspiel verschiedener Sinnesorgane.

Diese Fernziele werden durch Solmisation organisiert und methodisch geleitet. Ich erweitere also Solmisation dahingehend, dass der Instrumentalunterricht durch sie geprägt wird.

Lern8 und musikalische Erlebnissfelder

Lern8: sie unterteilt sich in vier musikalische Erlebnissfelder. Sie beschreibt und leitet methodisches Vorgehen, gleichzeitig organisiert sie den Inhalt von Unterrichtsstunden sowie das Üben zu Hause. Sie soll den Wiederholungsgedanken verdeutlichen, um auf immer höherem Erkenntnisstand zu wiederholen:

Von der Dauer/Form über den Metrum/Rhythmus zu den Tonbeziehungen hin zu der Übertragung auf das Instrument.



Alle vier Erlebnissfelder erfahren Tiefe, Sinn und Verankerung, wenn sie stets emotional und bühnenorientiert unterrichtet werden. Zu den Konsequenzen daraus s. IIIf.

Die Vorteile der Lern8 und ihrer vier musikalischen Erlebnissfelder erlebe ich in vielen Unterrichtsstunden durch alle Alters und Entwicklungsstufen hindurch. Einer der größten Vorteile ist die Flexibilität, das direkte Feedback und dass es dadurch ermöglicht wird, die Unterrichtsstunden (vor allem im Anfangsbereich) dem häuslichen Spielen und Üben anzugleichen. Somit wird auf eine höchst kreative und durchlässige Art und Weise, und dennoch verbindlich, das häusliche Spielen und Üben organisiert und strukturiert.

Herkömmliche Methodiken unterteilen sich in eine Planungsphase, eine Durchföhrung und eine Reflexionsphase. In der hier vorgestellten solmisationsgeleiteten Methodik gibt es in diesem Sinne kein „vorher“ und kein „nachher“. Viel mehr gibt es nur ein „mittendrin“.

Kleiner Exkurs:

Bei der Umsetzung und Anwendung der Lern8 in einem solmisationsgeleiteten Streicher/Instrumentalunterricht erfüllt sich auch der scheinbare Gegensatz zwischen „Üben“ und „Musizieren“: während ich so unterrichte, verschmelzen diese Wortpaare zu einer Handlungseinheit, und helfen, den jahrhundertealten Widerspruch mit aufzulösen. Mir ist keine Stelle in der Literatur bekannt, wo man mit dem Üben aufhören kann und mit dem Musizieren anfangen darf...Meine Überlegungen zielen darauf ab, dass man von der allerersten Stunde an musiziert und dabei übt, bzw. beim Üben musiziert.

Methodische Leitplanken

1. Primat des Klanges, Klangvorstellung kontrolliert Technik
2. Anlage Inneres Ohr,
3. Relativität,
4. vom Klang zur Notation und zurück, sog. Musiktheorie und Gehörbildung (besser: durch Beschäftigung mit Solmisation) werden zu einem unverzichtbaren und selbstverständlichen Bestandteil des Instrumentalunterrichts s. „Forderungen und Feststellungen“
5. führe niemals mehr Noten ein, als sich durch Audiation/Inneres Ohr vorgestellt werden können
6. Wahrnehmungsentstehung steht vor kognitiver Erklärung,
7. Anlage durchlässiger Unterrichts- und Über Routinen durch Lern8
8. ohne konkrete Klangvorstellung kein sinnvolles Spielen und Üben möglich
Solmisationsbaum
9. Ausdruck (s.1.)

Ich vermute, dass die methodischen Leitplanken beim solmisationsgeleiteten Unterricht in dieser Form und Zusammenstellung auch eine Neuerung darstellen. Ich bin überzeugt, dass es ohne sie nicht geht. Ja, man kann sie anders formulieren und wahrscheinlich auch in gewisser Weise anders unterrichten und beschreiben, als ich es tue. Ich habe in IIId) diesen methodischen Leitplanken ein eigenes Kapitel gewidmet, weil ich meine, dass zu einem erfolgreichen solmisationsgeleiteten Unterricht diese Leitplanken unabdingbar sind. Sie formen und prägen einen solmisationsgeleiteten Unterricht. Sie hängen aber auch eng mit der LL-Persönlichkeit zusammen, und fordern diese wahrscheinlich sehr stark heraus.

Somit könnte an dieser Stelle dieser Handreichung Überforderung und Ablehnung drohen. Das kann ich gut verstehen, weil ich ja selbst aus absolutem Musikverständnis heraus musikalisch sozialisiert wurde. Wer diese Leitplanken als zu einengend empfindet, sei auf Kapitel II verwiesen, dort wird der Facettenreichtum der Solmisation beleuchtet. Aus diesem Facettenreichtum habe ich die Leitplanken abgeleitet.

Trotzdem möchte ich an der Stelle fragen:

was sind die Alternativen zu diesen Leitplanken?

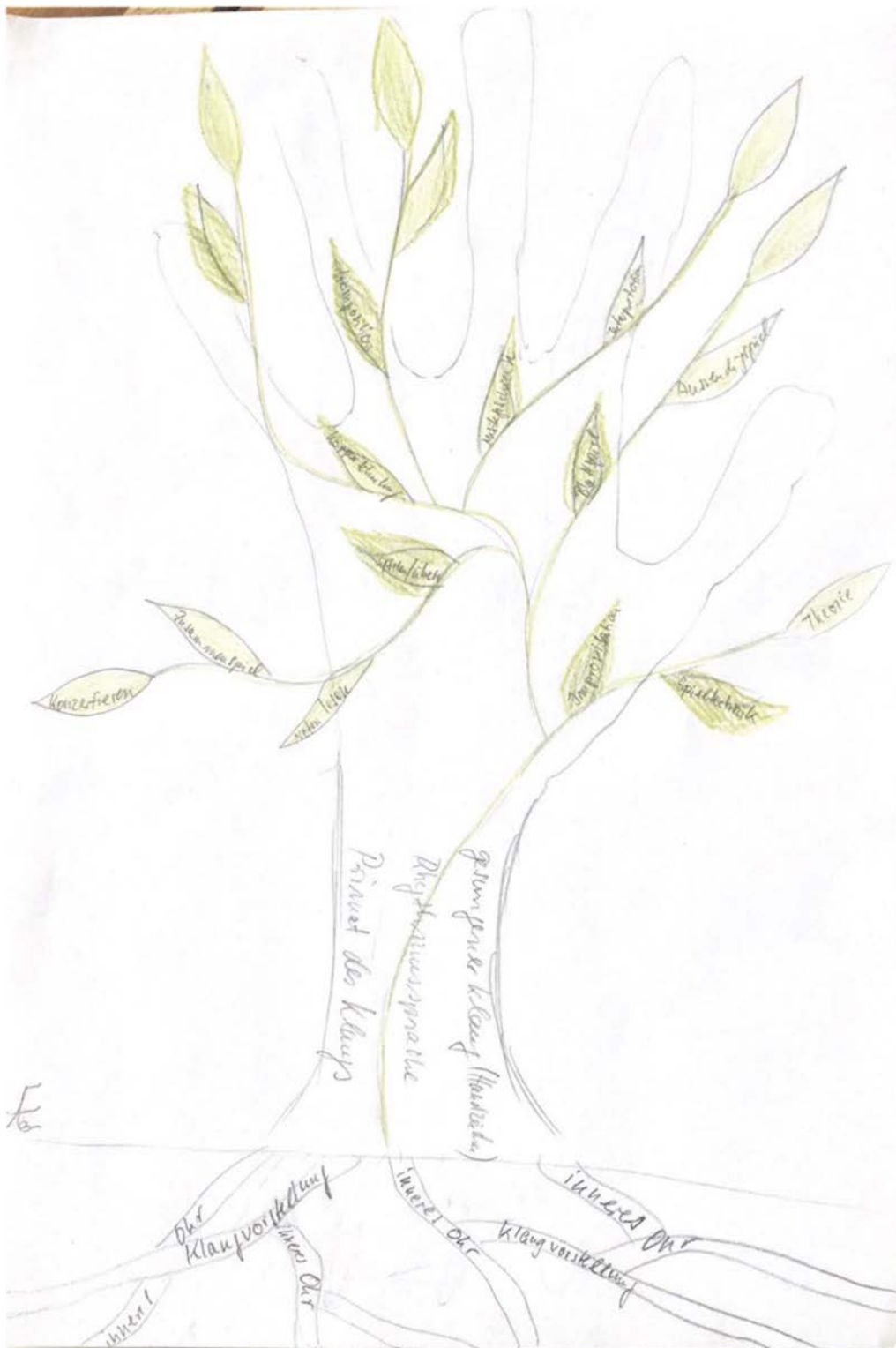
Mir fallen nicht wirklich tragfähige und belastbare Alternativen ein.

Solmisation hat sich über die Jahrhunderte immer als offenes System gezeigt. Auch hier möchte ich mich unbedingt in diese wunderbare Tradition einreihen und stelle diese Frage ergebnisoffen in den Raum.

Bei diesen Leitplanken verlangt die Solmisation, dass alles vom Klang ausgehen und relativ eingeführt werden soll. Fixpunkte werden aufgeweicht beziehungsweise im wahrsten Sinne des Wortes auf den Kopf gestellt und die Musik von ihrer eigentlichen Warte her betrachtet, erlebt und unterrichtet. Dennoch möchte ich mit aller Vorsicht aber auch aller Bestimmtheit anmerken, dass ich die methodischen Leitplanken für schwerlich verhandelbar halte. Über das drohende Ungemach, wenn man sie aufweicht, gehe ich in IIId näher ein. Eng hängen diese methodischen Leitplanken mit dem

Solmisationsbaum

zusammen. Der Solmisationsbaum versinnbildlicht das Vorgehen.



Zu Ende gedacht könnte man es auf die vorläufige Formel bringen:

Klangvorstellung kontrolliert Technik (KkT)

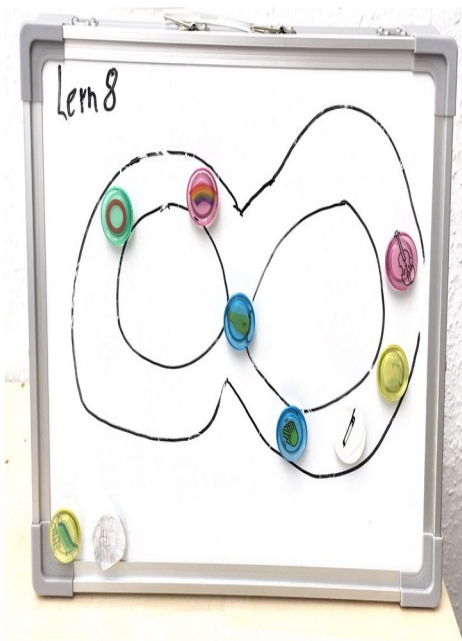
und damit kontrolliert eben nicht die Instrumentalbewegung den Klang und auch die Haltung kontrolliert den Klang nicht. Natürlich haben sie einen Einfluss darauf, wie es klingt. Jedoch ist die Klangvorstellung und das, was sie auslösen soll der entscheidende Träger und Motor des Instrumentalspiels in einem solmisationsgeleiteten Instrumentalunterricht.

Instrumentalbewegungen und Haltung des Instrumentes werden sichtbare und hörbare Zeichen und Ergebnisse einer Klangvorstellung und eines Klangwunsches (initiiert vom Inneren Ohr und Notenbild), die sich nach außen bahnen wollen.

Musikalischer Ausdruck steht am Anfang und zieht sich durch jede Handlung

...und nicht in weiter Ferne, wenn man „erst einmal Technik und Haltung...“ geklärt hat. Das heißt in der praktischen Umsetzung, dass z.B. im ersten musikalischen Erlebnisfeld „Form/Dauer“ die Lieder oder Handgesten mit möglichst intensivem Ausdruck gesungen und erlebt werden. Selbstverständlich zieht sich die Forderung nach Ausdruck und Performance durch alle anderen musikalischen Erlebnisfelder. Besonders segensreich wird es, wenn man das Streichen in der Ellenbogenbeuge so ausdrucksstark wie möglich singenderweise musizieren lässt.

Magnettafel



Besonders hat sich im Anfangsunterricht bei Kindern diese Klärung und Erteilung der Hausaufgaben bewährt: Kinder können die Stunde begreifen, noch einmal durch die Finger gleiten lassen, sich den Ablauf der Stunde und somit das häusliche Üben vergegenwärtigen. LL teilt ein Arbeitsblatt mit der Abbildung dieses Stundenablaufes aus. LL etabliert also ein Handlungsmuster, welches durch Gegenstände repräsentiert wird. Meine Rolle als LL wird durch Gegenstände ersetzt. Zum Einsatz und Verwendung der Magnettafeln s. IV)1a

b) Was ist diese Handreichung nicht?

Eine weitere Instrumentalschule, eine weitere Schrift, die suggeriert, dass der Autor weiß, wie es geht...

Eine weitere rezeptverhaftete Schrift, die nach dem Motto funktioniert: „man nehme...“

Eine weitere Zwangsverpflichtung aus dem großen Bereich der Fort- und Weiterbildungen. Das wäre zu schade.

Patentrezepte gibt es nicht, Solmisation ist auch keines. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass sie in der Lage ist, viele Probleme kreativ zu lösen und im höchsten Maße Unterrichtsökonomie verkörpert.

Sie setzt bei den Lehrenden voraus, dass sie neugierig sind und bereit sind eine gewisse Wende (s. V) ihres bisherigen Unterrichtens zu überlegen und anzudenken.

Überlegungen zu Resonanzpädagogik oder konstruktivistisch systemische Ansätze können getrost hinter das Zugpferd der Solmisation treten. Ich halte sehr viel von diesen pädagogischen und soziologischen Überlegungen. Dennoch meine ich, dass sie von der Sache selbst weg führen.

Solmisationsgeleitete Methodik lässt Musik durch Musik unterrichten. Ich bin mittels Solmisation stets in der Musik selbst, es gibt kein „vor“ oder „nach“, sondern stets ein „mittendrin“.

Ich würde mich sehr freuen, wenn diese Schrift dazu beitragen könnte, zum Nachdenken über die Solmisation anzuregen: zum Beispiel darüber Überlegungen anzustellen, dass die Solmisationssilben ihre Aufgabe erst erfüllen wenn sie die Tension und den Tonverlauf einer Melodie oder Intervalls sinnlich spüren lassen.

c) Zum Erlernen von Notenlesen und Musiktheorie durch Solmisation

Das Grundprinzip lautet: vom gehörten Klang-> über die Geste-> zur relativen Notation ohne Schlüssel und Metrum-> zu absoluter Notation mit Schlüssel und Metrum. Das Leitziel ist, dass man je nach Bedarf zwischen relativer und absoluter Betrachtung der Notation hin und her wechseln kann. Die Kultivierung der Klangvorstellung wird also vor die Instrumentalbewegung und vor die Beschäftigung mit Notation gestellt.

Noten lesen lernen und eine Klangvorstellung zu jedwedem Notentext rasch zu entwickeln-diese Fähigkeiten gehören zu den Grundbausteinen eines belastbaren Instrumental und Vokalunterrichts. „Wenn das Notenblatt „unlebendig“ bleibt und sich die dahinterliegenden Geheimnisse für SuS nicht erschließen, und nur schwarze Punkte und Striche zeigt, wird eine Verlebendigung beim Spielen und Üben, sei es in der Stunde oder zu Hause, kaum möglich sein (Heygster, S.225).

Mit der hier vorgestellten Methode habe ich im Rahmen des Streicherklassenunterrichtes (zusammen mit K.Braun) sehr gute Erfahrungen mit sieben bis achtjährigen SuS gemacht. Daher führe ich Notenlesen und in die Anfangsgründe der Musiktheorie auf diese Weise ein.

Benötigte Utensilien: großes Notenblatt mit nur einer Zeile, verschiedene Glasnuggets (z.B. Baumarkt), 5 Seile (s. VIb), Notenblatt mit 5 Zeilen, die mit dem Durchmesser der Nuggets korrelieren.

Über Wochen hinweg immer wieder im Zweiton oder Dreitonraum Solmisationssilben mit Handzeichen So-Do, So Mi Do singen (s.IIIg), nachsingen und mit Hg zeigen lassen, bis sich ein vertrauter Umgang mit diesem Material eingestellt hat.

1.) ein Seil auf den Boden legen. SuS (auf Strümpfen, SuS lernen mit den Füßen) erleben lassen: auf dem Seil, unter dem Seil, über dem Seil, wenn zwei Seile ausgelegt werden, zwischen den Seilen, das Seil ablaufen lassen a) SuS der Länge nach auf/ unter/über/zwischen den Seilen laufen lassen. b) Gehörbildungsspiel: L spielt schrittweise Tonleiter nach oben, evtl. auch mal Richtung ändern. Farben der Seile so legen, dass die helleren Farben zum Fenster hin liegen. So können hellere Töne mit helleren (Klang)Farben assoziiert werden.

2.) Notenblatt hinlegen, (wieder Fensterausrichtung beachten) Notenzeilen nummerieren, von unten nach oben. Üben lassen: wir legen das Glasnuggets auf z.B. 3. Linie, oder unter die 1. Linie:

3.) Mit So Mi beginnen. Das Nugget unter die 5.Linie legen. So Mi singen und zeigen.

Wundersamerweise legen die meisten SuS dann das Mi tatsächlich in den nächsten Zwischenraum, weiter mit So-Mi-Do, entweder in den Zwischenräumen oder auf den Linien

4.) Achtung: Ebenenwechsel! Aus der Senkrechten, also dem Zeigen nach Hg wechseln wir nun in die Waagerechte.Oft entsteht das Problem, dass die Nuggets nicht nacheinander sondern untereinander gelegt werden. Hier sofort korrigierend eingreifen.

....sollte all dies nach Wochen klappen, kann man zur absoluten Notation übergehen: zuerst den Notenschlüssel einführen. Wenn er notiert wird, ist dies das Signal zur absoluten Bezeichnung der Noten. (Wem dieser Schritt zu groß ist, sei auf den so genannten Do-Schlüssel verwiesen. Man schreibt einfach in den Zwischenraum oder auf diejenige Linie „Do“, wo Do liegen soll. Vorteil:

relative Lage von Schlüsseln von Anfang an, keine zeitraubende Einführung der teils verschnörkelten Schlüssel.)

Ein erster Ton wird nun eingeführt, z.B. das D`. Dieser wird auf einem Notenblatt mit Notenschlüssel, hier z.B. Violinschlüssel, zuerst mit einem Nagel eingedrückt und dann gemalt und danach gezupft oder schon gespielt (für die Hilfslinien der G-Saite, Versetzungszeichen etc. kann eine Klarsichthülle, bemalt mit diesen Symbolen, zugeschnitten werden).

Der segensreiche Vorteil bei dieser Methode, Noten zu erlernen (und zu lehren!) ist der, dass vom gehörten Klang aus das Notenlesen erlernt wird. Gleichzeitig werden die Türen geöffnet, um im Verlaufe des Instrumentalunterrichtes immer kompliziertere relative Notendiktate zu legen bis hin zu absoluten Diktaten.

Wichtig: nie mehr Noten legen lassen oder diktieren, als sich das Innere Ohr vorstellen kann!

Das sinnlich-emotionalisierte Lernen schafft viel Freude und ist ein echtes nachhaltiges Bildungserlebnis.

2.) Warum es gar nicht so leicht ist, belastbar, zukunfts zugewandt und umfassend Noten lesen lernen beizubringen....

Allgemeine Betrachtungen:

Noten lesen lernen erfährt durch Solmisation Tiefe und Sinn, da die Klangbeziehungen zwischen den Tönen erlauscht, erlebt und erst dann mittels Noten notiert werden. Echte und belastbare Klangbeziehungen zwischen dem SuS und dem Notenbild können entstehen. Auch und gerade die Zwischenräume zwischen zwei Noten werden mit Sinn gefüllt.

Es sollen also nicht nur Köpfe mit Hälsen, ihre Namen und Klassifikationen gelehrt und gelernt werden, sondern das gesamte graphische Bild eines Notentextes in seiner Ganzheit (auch die nicht notierbaren Parameter) durch das Innere Ohr wahrgenommen werden.

Alles steht ja in den Noten, nur das Wesentliche nicht (S. Celibidache), darum ist es wichtig, genau das zu lernen und zu lehren:

Einem Notenleseverfahren muss vorausgehen, dass die in der Notation wiederzugebenden Phänomene klanglich und in der Vorstellung verankert sind. Alle Komponenten des Lesevorgangs müssen für die Lernenden vorher klanglich erfahrbar gemacht worden sein. Zwar haben viele Menschen das Notenlesen ohne diese Klarheit gelernt und vielleicht trotzdem die musikalische Nomenklatur verinnerlicht jedoch kann schrittweise aufbauendes Lernen unnötige Irritationen vermeiden und tiefer wirken als erratendes.

„Noten zeigen uns die primären Bausteine (z.B. Länge und Höhe von Tönen) und Andeutungen der sekundären Bausteine (z.B. Artikulation und Dynamik). Beide Andeutungen reichen aber nicht aus, um eine Melodie lebendig zu gestalten, oder aber, dass sie uns fasziniert. Bevor wir mit dem Lesen und Aufschreiben der Noten beginnen, ist es für die Lernenden jeder Altersstufe unabdingbar, Erfahrungen zu sammeln, die dem Notentext nicht zu entnehmen sind.“ (Heygster S. 210)

Anmerkung: entscheidend ist also das Anknüpfen an Erfahrungen und die Vermittlung der nicht notierbaren Anteile in einem Notentext wie zum Beispiel Emotionen und subjektive Empfindungen.

Es gibt zahlreiche Verständigungsebenen im Notentext, die sich aber nur andeutungsweise aus dem ihm ergeben. Die Ebenen sind sehr vielschichtig und weder mit Worten noch mit Noten in ihrer Komplexität vollumfänglich beschreibbar: es liegen klangliche, physikalische, optische, graphische, haptische, akustische...emotionale Ebenen vor.

Der Notentext gaukelt also Absolutheit vor, ist jedoch höchst relativ. Beispiele hierfür: was ist der Tonschritt „d-f“ in B Dur, was in d-moll? Nur scheinbar dasselbe. Es können weder intonatorische Farben wie z.B. reine Terzen oder Leittönigkeiten, noch agogische Nuancen im Notenbild verschriftlicht werden.

Gerade die Intonation ist von der Relativität betroffen: der vermaledeite Quintenzirkel in seiner 360° Perfektion ist zwar geschlossen, müsste aber eher als ein unregelmäßig(!) eingedelltes, kreisähnliches Objekt dargestellt werden, weil ja nur die Oktaven rein sind. Alle anderen Intervalle sind ja nur in der Theorie gleichstufig temperiert. Klaviere schweben in der Tiefe wegen der Harmonizität der Saiten anders als in hohen Lagen. Lediglich auf elektronischen Instrumenten wie z.B. Keyboard kann Gleichstufigkeit dargeboten werden. Als Modell würde sich anstelle des Kreises, eher eine Helix anbieten.

Gleichstufigkeit wird also fast nur in der Theorie erreicht. Gleichstufigkeit und die durch die perfekte Kreisform des Quintenzirkels scheinbare Vollkommenheit ist ein in der Praxis ästhetisch auch nicht wirklich gewolltes Ideal.

In der Praxis heißt das, dass wenn ich ein Stück gestern gespielt habe, ich heute neue Aspekte des Notenbildes (nicht zuletzt durch das Innere Ohr) erkennen kann, die zu einer anderen Interpretation führen. Diese Spannungsfelder aus absoluten Anteilen und relativen Anteilen, gilt es sich bewusst zu machen und reflektiert-kritisch im Unterricht und Konzert einzusetzen. Vor allem beim Lehren von Notenlesen und Musiktheorie können daher Verwerfungen entstehen.

Umso erstaunlicher, dass solmisationsgeschulte Kinder und solmisationsgeschulte Menschen, diese Vielzahl an Parametern auf Instrument oder mit der Stimme umsetzen können. Wahrscheinlich liegt es daran, dass sie das System der Verständigung, welches wir Musik nennen und vereinbart haben es im Notentext zu fixieren, mittels Musik (Solmisation) gelernt haben.

„Kognitive Erklärungen unterbrechen den Prozess der Wahrnehmungsentstehung. Die vermeintliche Verkürzung des Lernwegs durch Erklärung stört in Wirklichkeit den Wahrnehmungsprozess und die Identifikation mit der Musik. Es ist sicher, dass auf das Herstellen von affektiver Wahrnehmung das strukturierende Verstehen folgt. Es kann aber nicht garantiert werden, dass einer Erklärung das Spüren und Erleben nachfolgt.“(Heygster Seite 53)

Solmisation organisiert und lehrt das Erfassen von Notenmustern (angefangen von 2-Tonverbindungen), Kadenzverläufen und Patterns, sowohl hinsichtlich der Melodie, des Rhythmus und der Harmonie. z.B: So-Do: ist IMMER eine Quinte. Sie kultiviert das Innere Ohr und sorgt im Laufe der Zeit dafür, dass der Notentext in instrumentaltechnische Abläufe überführt wird.

Damit einher gehen Überlegungen zur Einführung von Fingersätze. D.h. also, dass die jeweiligen Tonschritte so verstanden werden, dass sich die Finger der linken Hand „angesprochen“ fühlen und „liefern“ können. So Mi z.B. kann ja nur mit 4-2, 3-1, 0-2 oder 2-0 beschriftet werden (Ausnahme: Lagenwechsel). Auch und gerade bei Fingersätzen lohnt es sich nicht, Zeit sparen zu wollen. Ohne den nötigen Identifikationsprozess mit dem Klang verkommt das Notieren von Fingersätzen zu einem technokratischen Vorgang.

Anmerkung: ich diskutiere hier ausschließlich Verfahrens- und Erscheinungsformen der relativen Solmisation, in der absoluten Solmisation ist So-Do eben oft keine reine Quinte (z.B. in D-Dur). Weitere Unterschiede, Vor und Nachteile zwischen der relativen und der absoluten Solmisation müssen woanders diskutiert werden. Im Schlusskapitel „Gedankenspiele“ geht es dann auch um diese Vor und Nachteile.

Dur und Moll, Modulationen, Vorzeichen, Quintenzirkel, Umkehrungen oder Intervalle: die im Normalbetrieb des instrumental/vokalpädagogischen Unterrichts (sei es an Musikschule oder Hochschule) als markerschütternde und existenzielle Bedrohung erlebten „Schlag“wörter sind spielerisch erworbenes Handwerkzeug eines reflektiert durchgeführten solmisationsgeleiteten Instrumentalunterrichts. Sie sind „Nebenprodukte“, die sich durch die Kultivierung des Inneren Ohres und Nutzbarmachung dieser Erkenntnisse einstellen.

Zu viele Nichtsolmisierer, also die StreicherInnen und InstrumentalistInnen, die nicht mit Solmisation in Kontakt gekommen sind, klären für sich den Melodieverlauf, indem sie Klassifizierungen der Noten vornehmen: also: zweiter Finger, C, A Saite, Achtelnote, Abstrich, erste Lage, mit Staccatopunkt. Dann: dritter Finger D, A Saite, Viertelnote, Aufstrich, erste Lage ohne Staccatopunkt. Diese Klassifizierungen werden oft durch Überprüfung mittels elektronischer Geräte, sei es Metronom oder Stimmgerät weiter ausdifferenziert. Eventuell wird noch ein Spiegel zu Rate gezogen.

Wenn all diese Fragen geklärt und die Hilfsmittel aufgebaut sind, ist aber noch nichts über das Wesentliche geklärt: nämlich meine innere Verfasstheit, mein Verhältnis, meine Klangvorstellung zu diesem Tonschritt. Was entsteht zwischen diesen Tönen? Wie klingt meine Vorstellung?

Noch ein weiteres interessantes Beispiel: ein abwärts führende Ganztonschritt ist für den in relativer Solmisation geschulten Mitmensch immer: Re Do, Mi Re, So Fa, La So, Ti La. Liest sich kompliziert, wird aber durch Solmisationsschulung leicht und sinnlich, da ja auch alle Ganztonschritte abwärts (wie alle Intervalle in der Solmisation und somit in der Musik) immer eine leicht andere affektive Färbung haben. Durch geistreiche Wiederholungen mit wachen Sinnen sind diese Ganztonschritte in unterschiedlichsten Ausprägungen erlebt worden. Sie sind verinnerlicht, multipel verankert und abrufbar. Sie stehen im besten Sinne zu Gebote.

Wichtig erscheint mir, dass man ab den Anfangsgründen des Unterrichts versucht, Noten, die man gespielt hat aus der Klangvorstellung heraus auf Papier aufzuschreiben. Auch meine Studierenden erleben diese Tätigkeit als sehr reizvoll und herausfordernd. Es geht also darum, Töne, die man im Audiationsraum repräsentieren kann, auf Notenpapier aufschreiben zu können. Dies können drei Töne, ein Takt oder mehrere Takte sein. So entstehen belastbare Beziehungen zwischen Innerem Ohr und Notenbild.

An den Anfang dieses Kapitels habe ich eine bewährte Methoden gestellt, wie man mittels Solmisation, musikalisch Notenlesen lehren und lernen kann. Im daran anschließenden Teil habe ich versucht, die Probleme und Missstände zu beleuchten, die das Notenlesen erschweren und verunmöglichen, und versucht, Wege aus diesen Problemen aufzuzeigen.

d) Über methodische Leitplanken und daraus resultierende Auswirkungen

1.) zu den methodischen Leitplanken:

Relative Solmisation ist ein System, was Kenntnisse und Durchdringung ihrer Theorie auf Seiten des LL voraussetzt, SuS können aber Theorieeinheiten unterrichtet werden.

1. Primat des Klanges, Klang kontrolliert Technik
2. Anlage Inneres Ohr,
3. Relativität,
4. vom Klang zur Notation und zurück, sog. Musiktheorie (besser: durch Beschäftigung mit Solmisation) wird zu einem unverzichtbaren und selbstverständlichen Bestandteil des Instrumentalunterrichts s. IIIc und IV/4g,
5. führe niemals mehr Noten ein, als sich durch Audiation/Inneres Ohr vorgestellt werden können, Vermischungen z.B. von Tonsilben und Rhythmussilben, absoluter und relativer Notation gilt es zu vermeiden
6. Wahrnehmungsentstehung steht vor kognitiver Erklärung,
7. Anlage durchlässiger Unterrichts und Über Routinen durch Lern8 (s. IIIf)
8. ohne konkrete Klangvorstellung kein sinnvolles Spielen und Üben möglich
9. Ausdruck, Bühne, Performance

Bei Nichtbeachtung könnte folgendes Ungemach drohen: vielfach wurde und wird Solmisation vorgeworfen, dass sie kompliziert, veraltet sei und nichts bringe. Diese Vorwürfe entstehen dadurch, dass sich LL zu oft methodischer Leitplanken für sinnstiftende Solmisation nicht in ausreichendem Maße bewusst sind.

Diese Leitplanken haben einen substanziellen Einfluss auf die Methodik und Inhalte des Unterrichts. Näheres dazu in IIId.

Welche instrumentalspezifischen Vorgänge sollten den Leitplanken beigeordnet werden? z.B. Funktionsspiele, kurze knappe instruktivistische, bildreiche Anweisungen z.B. zur Instrumenten oder Fingerhaltung.

So kann sich eine sinnvolle Instrumental Didaktik ergeben und sinnvoller Unterricht entstehen. Und die Frage, die sich daran anschließt, könnte lauten: Wie sollen daher zukünftige InstrumentalpädagogInnen ausgebildet werden?

Diese Erkenntnisse und Vorgehensweisen schließen nicht aus, dass auch die Möglichkeit besteht, zu versuchen, instrumentaltechnische Vorgänge zu zeigen oder zu erklären. Gehe ich aber immer so vor, und zeige oder erkläre stets technische Vorgänge, schließt das die Möglichkeit aus, mittels Klangvorstellung die Technik kontrollieren und entstehen zu lassen, weil Pflege und Kultivierung des Inneren Ohres zwangsläufig zu kurz kommen müssen.

Vorstellung und Verinnerlichung einer Tonfolge oder Stückes sollten also stets angelegt sein, bevor sie auf dem Instrument gespielt wird. Wie das gehen kann, versucht IV/1a zu klären.

2.) Voraussetzungen

- Wahrscheinlich Betrachtung/Infragestellung und Klärung der eigenen Lernbiographie. Hieraus ergeben sich für die Unterrichtstätigkeit dahingehend Fragestellungen, dass ein jeder LL für sich klären sollte, wie er/sie musikalisch sozialisiert worden ist. Ich z.B. sollte mit vielen Sach- und Fachbezeichnungen, mit Musik „vertraut“ gemacht werden. Es fällt mir immer noch nicht ganz leicht, diese musikalische Sozialisation und Lernbiographie abzulegen und relativ zu handeln. Noten lesen war für mich als Kind schwierig, als Jugendlicher fand ich es zwar spannend, aber sehr kompliziert. Diese musiktheoretischen und biografischen Lernmuster hängen mir tief „in der Wäsche“. Ja, für mich kommt die solmisationsgeleitete Methodik einer kopernikanischen inneren Wende s.V gleich.
- Offenheit, neue Wege zu beschreiten
- Solminationsgeleiteter Unterricht kann nur funktionieren, wenn LL davon überzeugt ist und freiwillig diesen Weg geht.
- Klärung der Frage: gibt es Möglichkeiten, dass das Spielen und Üben ohne die Ausbildung des Inneren Ohres sinnvoll wird? Wenn ja, welche wären das?

3.) Betrachtungen zu Instrumental/Violinschulen:

Wir brauchen also Instrumentalschulen/Violinschulen, die eine ausreichende Beziehung zwischen Noten und SuS sicherstellen, so dass ein Notenlesen aus Noten überhaupt sinnvoll wird.

Und wir brauchen dahingehend ausgebildete InstrumentalpädagogInnen, die dieses eminent wichtige Kernproblem und Leitziel erkennen und aktiv in ihrem Unterricht angehen.

Hier liegen wahrscheinlich große Irrtümer und Versäumnisse vor, die oft zu irreparablen Verwerfungen führen können. Diese Verwerfungen siede ich vor allem in der Beziehung zwischen LL und SuS an, weil LL nicht versteht, dass SuS z.B. immer wieder Schwierigkeiten mit dem Notentext hat, und daraus folgend im motivationalen Bereich der SuS, das Instrument zu spielen.

Zu viele Musikunterrichte setzen Folgendes voraus oder blenden es aus:

- die Anlage und das Vorhandensein des Inneren Ohres und das über Solmisation angelegte vollständige Erleben/Erkennen/Benennen-Können von Notentext (vor allem auch seinen nicht notierbaren Anteilen) und seinen Strukturen hinsichtlich Form, Rhythmus und Melodie/Harmonie, bzw. die Verkennung dieses Problems
- also den gekonnten Umgang mit dem Notentext,
- eine wie auch immer geartete Anlage und Pflege einer Übekultur und „Sich-Selbst-Zuhören-Kultur“
- spielerische, durchlässige und altersangemessene Überituale, die den Unterricht und das häusliche Spielen verschmelzen lassen
- Ahnung/Wissen/Anlage der Musikalischen Parameter und Bausteine
- unreflektierter Einsatz von Musikersprache und Fachtermini, wie z.B. „hoch-tief“. Diese Begriffe werden zu oft vorausgesetzt und zu oft nur kognitiv eingeführt, Alternativen wie z.B. „hell-dunkel“ werden nicht in Betracht gezogen
- Missachtung der „Methodischen Leitplanken“

e) Zur Unterrichtssprache in solmisationsgeleitetem Instrumentalunterricht

Problem bei der (herkömmlichen) Vermittlung von Technik und im Instrumentalunterricht überhaupt: Die Sprache ist eine Verständigungsebene und die Musik ist eine andere. Ja, beide Ebenen sind Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Menschen. Es gibt Sender und Empfänger, also Sprecher und Hörende bzw. Spielende und Hörende.

Jeder dieser Sender und Empfänger hat aber eine je eigene Senderbegrenzung und Empfängerbegrenzung. Wenn ich also die Aufgabe stelle: „Spiel von der Saite“, ist mir als LL diese Aufgabe zwar völlig klar, aber wie wir unten sehen werden, keineswegs dem Empfänger, den SuS. Beide, Sender und Empfänger, haben Schnittmengen, aber eben auch die Möglichkeit des Unverständnisses oder des Missverständnisses.

Hinzu kommt, dass gesprochene Sprache wenig Möglichkeiten hat, große Gebiete der Musik zu beschreiben. Genauso wenig die Musik die Möglichkeit hat, die gesprochene Sprache zu erklären. Wittgenstein geklärt: 7. Elementarsatz: „Worüber man nicht sprechen kann, davon muss man schweigen.“ Wittgenstein, Tractatus, 7. Elementarsatz).

Bildreiche Sprache wie zum Beispiel die Aufforderung das Streichen des Bogens über der Saite mit dem Verteilen von Honig auf einem Brot zu vergleichen, hat sich als sehr sinnstiftend erwiesen (vergleiche hierzu die hervorragenden Kurse und Anregungen von A. Burzik „Üben im Flow“). Schweigen im Instrumentalunterricht, Nachlauschen des Gehörten sind Komponenten, die bisher kaum oder gar nicht diskutiert worden sind.

An dieser Stelle sei die Frage erlaubt, wieso überhaupt so viel über und zu Kommunikation und Spracheinsatz im Instrumentalunterricht geforscht und geschrieben worden ist. Zu Ende gedacht kann ja gar nicht mit Sprache Musik und ihre Ausführung vermittelt werden, weil Musik und ihre instrumentaltechnische Ausführung weder „nacherzählbar“ noch „vorerzählbar“ sind. Wir stoßen jetzt in Gebiete vor, wie und ob zwischenmenschliche Kommunikation überhaupt möglich ist und wo Sprach- und Kommunikationsgrenzen verlaufen.

Missverständnisse und Unklarheiten resultieren vielfach aus monologartigen Vorträgen des LL im Instrumentalunterricht. (schon Carl Flesch moniert 1923 in „Kunst des Violinspiels“: den „Feuilletonunterricht“...)

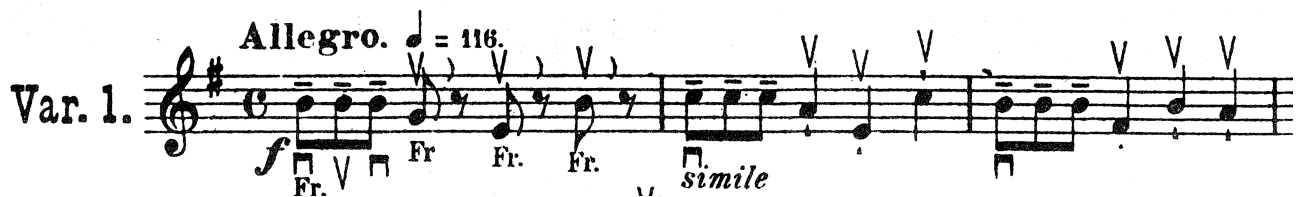
Erkläre mir Fahrradfahren...wer diese Aufforderung weiterdenkt, wird wahrscheinlich zu dem Schluss kommen, dass es eine Unmöglichkeit ist, Fahrradfahren zu erklären. Ähnlich verhält es sich im Instrumentalunterricht.

Ein Instrument, seinen Klang und seine Technik können nicht erklärt, sondern müssen erlebt und erfahren werden.

Was bieten sich für Möglichkeiten in einem solmisationsgeleiteten Violinunterricht?

Was meine Erfahrungen hierzu mit dem Gruppenüben mit meinen Studierenden zeigte, möchte im folgenden Abschnitt darlegen:

Problemstellung: „Von der Saite anfangen“, Sèvcik op. 3, 1.Variation



Eine Variation dieses Satzes lautet:

Viele Studierende hören und erleben dies nicht. Die Sinnesorgane und Sensorik wie Ohr, Haptik und Kinetik werden durch die sprachliche Aufforderung, so klar und knapp sie auch ist, nicht miteinander verknüpft. Sie sind wie vernebelt. Sprache reicht dort nicht hin. Sprache leistet also nicht, dass diese Aufforderung in einen „richtigen“ Bewegungsablauf und daraus resultierend eine „richtige“ Artikulationssilbe am Anfang des Tones erklingt.

Im Nachhinein wird mir klar, dass diese Vorträge von mir wenig, wenn nicht gar nichts gebracht haben. Woran liegt es? Schließlich habe ich im künstlerischen Hauptfach teilweise hervorragende Geigerinnen und Geiger. Müsste ich strenger sein, gar eine Drohkulisse aufbauen? Soll ich eine Schimpftirade loslassen? Nein, das alles möchte ich nicht.

Sollen die Studierenden ihre Töne anfangen wie sie wollen? Soll ich sie in Probespielen oder

Konzerten mit unklarer Artikulation ihre eigenen Erfahrungen sammeln lassen? Nein, das möchte ich auch nicht, ich habe künstlerische und pädagogische Bedürfnisse, dass meine Studierenden möglichst früh im Studium eine klaren Artikulationsvorstellung haben. Und ich habe auch ein Stück weit ein Verantwortungsbewusstsein für sie, dass ich diese elementaren Sachen nicht durchgehen lassen möchte, sondern geklärt haben will.

1.) es ist eben oft das Innere Ohr und die Klangvorstellung zu vieler meiner Studierenden noch nicht in ausreichendem Maße ausgebildet, andererseits würden sie ja mit einer klaren Artikulation anfangen zu spielen.

2.) ist mir klar geworden, dass es wenig bringt, Bewegungsabläufe verbal erklären zu wollen. Mir ist klar: diese müssen erlebt werden.

Folgendermassen befreite ich mich aus diesem Zwiespalt:

Wir solmisieren Variation eins und singen sie, linker Zeigefinger ist von uns gestreckt und symbolisiert die Saite. Der rechte Zeigefinger symbolisiert den Bogen: Wir spielen also in einer sehr rudimentären Spielform. Während des Gesangs spielt der Bogen auf der vom Zeigefinger symbolisierten Saite. Der rechte Zeigefinger kommt in der Achtel Pause etwas vorher auf den linken Zeigefinger, der Körper spürt also, dass man von der Saite startet.

Nächste Stufe: wir nehmen den Bogen umgekehrt in die Faust, nehmen die Geige, singen die Silben, und streichen in der Ellenbogenbeuge und erleben so Wurfbogen und die Variation 1.

Wieder kommt der Bogen in der Achtelpause etwas vorher auf den Unterarm.

Wir übertragen alles auf die Geige: siehe da, nein, höre da, es klappt.

Viele sind sich der Tatsache und den Vorteilen einer körperbezogenen, hörenden und nonverbalen Vorgehensweise nicht im Klaren. Dies ist eben einer der Gründe, weswegen der Redeanteil in zu vielen Instrumentalstunden zu hoch ist.

Durch solmisationsgeleitete varianten- und geistreiche Wiederholung, durch den hohen Musizieranteil und durch das ständige miteinander Tun, erreiche ich, dass mein Redeanteil im Unterricht auf ein erfreuliches Maß sinkt. Da Musik durch Musik unterrichtet wird, kann die Diskussion über Unterrichtssprache in den Hintergrund treten.

An dieser Stelle sei auf die Leibphilosophie von Maurice Merleau-Ponty verwiesen. Hier stehen wahrscheinlich wichtige Arbeiten an, Philosophie, Sprache und (Instrumental) Pädagogik in Resonanzen zu versetzen.

Zur Benutzung und Einführung von Fachtermini:

Wann wird welcher Fachterminus eingeführt? Wenn ja: warum? Entspricht er dem Denken und Wahrnehmen der Adressaten(gruppe)? Was leistet dieser Fachterminus? Ist der Wahrnehmungs- und Identifikationsprozess zum Beispiel mit dem Begriff Forte oder Piano soweit gediehen, dass die Einführung dieses Fachbegriffes tatsächlich im Bewusstsein der SuS einen Ankerplatz findet?

Hier ein paar Denkastöße zu verschiedenen Begrifflichkeiten: die Wortwahl heller für höher und dunkler für tiefer könnte insofern günstiger sein, weil bei den Cellisten eine tiefere Hand einen höheren Ton bedeutet und umgekehrt.

Für Geigenschüler kommt die Hand näher, wenn es höher wird und entfernt sich wieder, wenn es tiefer wird. In der kindlichen Wahrnehmung löst dieser Widerspruch oft Irritationen aus.

Insgesamt kann also die Unterscheidung in hellere und dunklere Töne helfen, Begriffsverwirrungen zu vermeiden.

Des Weiteren ist der Begriff „Griffart“ für die meisten Kinder und Jugendliche per se gar nicht verständlich. Er resultiert grundsätzlich und im wahrsten des Wortes aus der Beobachterperspektive von LL, der von oben auf die Hand des Kindes blickt. Ja, von dort wird er logisch und sinnvoll.

Schauen wir uns aber einmal an, wie wir unsere Hand beim Geigen erleben, versetzen wir uns also in den Blickwinkel der Kinder auf ihre Hand, so wird klar, dass ein Kind gar nichts damit anfangen kann, dass es eine erste Griffart gibt, wo der zweite und dritte Finger (ist denn das eigentlich schon klar, warum es der zweite und der dritte und nicht der dritte und vierte Finger ist? Wir zählen ja nie den Daumen mit...) eng stehen, da sie die Finger in vielen Fällen ja gar nicht sehen können...

Auch hier droht dem Kinde ein längerer und wahrscheinlich eben so wenig ertragreicher wie ermüdender LL-Vortrag.

Damit wir uns richtig verstehen: Fachtermini sind ungemein wichtig. Zu viele Fachtermini werden aber ohne inhaltliche Belastbarkeit und Befüllung und über die Köpfe und Bewusstseinszustände der SuS hinweg eingesetzt. Sie entsprechen nicht der kindlichen Logik und beschweren das Erlernen des Instrumentes (s. Vorwort und IIIe).

So gibt es erstaunliche Parallelen zwischen einem sinnbefreiten Notenlesenlernen und einem sinnbefreiten Einsatz von Fachtermini: beides wird in zu vielen Unterrichten versucht, unreflektiert beizubringen. In beiden Fällen ist keine Identifikationsstiftung vor der Verwendung des Begriffes und Bezeichnung zu erkennen. In beiden Fällen findet der Intellekt keinerlei bestelltes Feld vor. Er hat also keinerlei vorstellungsmäßige und durch Wahrnehmung erfahrene Absicherung.

Solmisation sorgt in beiden Fällen für ein „Bezugslernen“: d.h. bevor die Beziehung zu einer Note oder Notenschritt nicht vollständig über das Ohr geklärt und gefestigt ist, und bevor bei den beschriebenen Begriffen „höher-tiefer“ und „Griffart“ nicht eine innerliche Beziehung aufgebaut worden ist, wird der Fachterminus nicht eingeführt.

Wenn ich es ganz überspitzt formulieren würde, würde ich sagen, dass, wenn (unreflektierter) Sprachgebrauch im Instrumentalunterricht keine Verwirrung anrichtet, er schon gut eingesetzt ist. Wie die oberen Beispiele, von denen ich noch andere bringen könnte (z.B. Intervalle: wann bezeichnet „Quinte“ den Abstand, wann den 5.Ton? Und wie bringe ich das störungsfrei bei?) zeigen, ist der Gebrauch der Sprache, ihr Nutzen, und damit die Nützlichkeit des Redeanteil der LL, in vielen Fällen zweifelhaft.

Da Solmisation sich durch sich selbst unterrichtet, durch sich selbst wirkt und musikalische und instrumentale Bildung dadurch organisiert wird, sinkt sofort der Redeanteil.

f) Lern8 und ihre musikalischen Erlebnisfelder

Da die Geschichte der Solmisation auch eine Geschichte von Wandlungen und Anpassungen ist, möchte ich die Inhalte der musikalischen Erlebnisfelder und Stundenverläufen auch nicht als starre Vorgabe verstanden wissen, sondern lediglich als Muster oder Beispiele, die modifiziert werden können.

Ablauf einer Unterrichtseinheit=Anlage des häuslichen Spielens und Übens.

Unterricht, üben und spielen unterscheiden sich nicht im Ablauf, sondern folgen dieser Reihenfolge: Spiele und Übungen zu Form/Dauer gehen über in Beschäftigung mit Metrum /Rhythmus daran schließen sich Tonbeziehungen an, bevor die Übertragung auf das Instrument erfolgt.

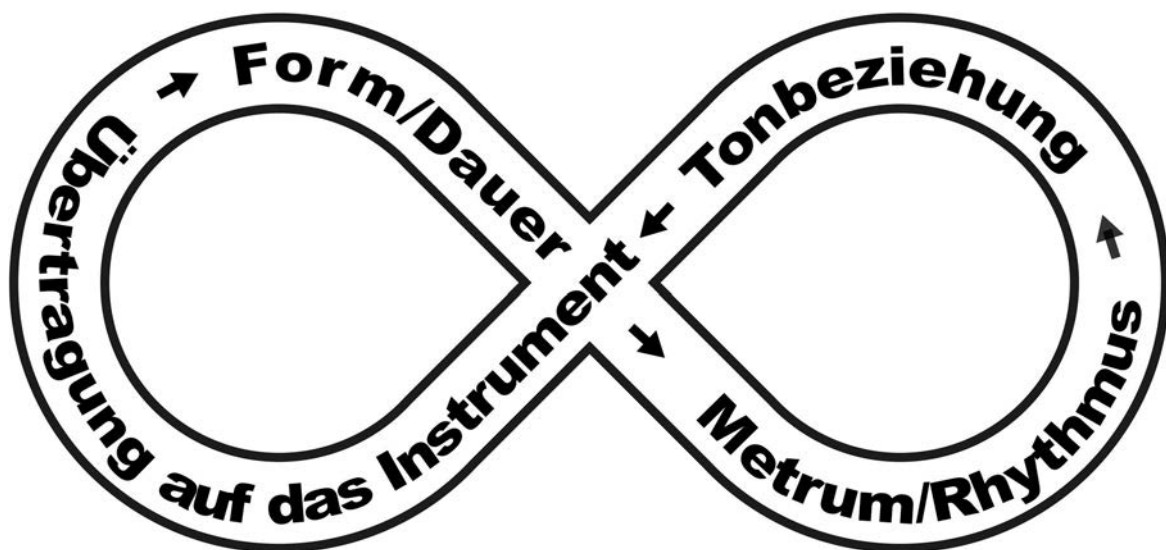
Der Ablauf einer Unterrichtseinheit soll so einfach und logisch für alle Altersgruppen sein, dass er als Muster für das häusliche Spielen und Üben gelten kann (vergl.E). Der Ablauf eignet sich sowohl für Gruppenunterrichte als auch für den Einzelunterricht.

SuS erlernen ein durchlässiges System an Spiel- und Überitualen.

SuS können also immer wieder an den Anfang zurückkehren, um sich zu vergewissern. Da nichts schöner als der Erfolg ist, und nichts mehr als Erfolg und Fortschritt motivieren, ist diese Lern8 sowohl für die Unterrichtsstunde als auch häusliches Spielen und Üben ein höchst elegantes Werkzeug.

Römisch I-IV zeigt nochmal die schon in E) empfohlene Reihenfolge, die Lern8 veranschaulicht das Unterrichten, Spielen und Üben in einer dynamischen Form.

- I. Von der Dauer/Form über
- II. Rhythmus/Metrum zu den
- III. Tonbeziehungen hin zu der
- IV. Übertragung auf das Instrument



g) Lern8 im Anfangsunterricht

1. Dauer/Form- Musikalisches Erlebnissfeld I

„Zur Einsicht in den geringsten Teil ist die Übersicht über das Ganze notwendig“ (Goethe)

Zunächst betrachte ich die musikalischen Erlebnissfelder und ihre möglichen Inhalte, bevor ich mögliche Stundenentwürfe für den Anfangsbereich vorstelle.

Jede Unterrichtsstunde wird durch Lern8 und ihre vier musikalischen Erlebnissfelder unterteilt und strukturiert.

Tonika Do und Kodaly-Methode steigen aus guten Gründen über die Rufterz So-Mi, dann über die Leiermelodik So-La-So-Mi in die Tonbeziehungen ein. Dies würde uns Streichern naturgemäß ziemlich schwer fallen. Daher ziehe ich es vor, über die Quinte So-Do, dann zu Do-Re, bzw. So-La in die Tonbeziehungen und das Greifen mit Fingern einzusteigen. In diesem Fall weiche ich instrumentenbedingt von den Vorbildern wie Kodaly oder Tonika Do ab.

Während die Lehrkraft die Melodie des zu erarbeitenden Stückes/Liedes singt (entweder mit einem Text oder SoSi), werden die Parameter Dauer/Form fokussiert, indem die SuS beim Hören der gesamten Melodien

- a) die sich zunächst berührenden Hände voneinander wegbewegen
- b) die Hände in Brusthöhe vom Körper wegbewegen
- c) einen Kreis (s. Icon Kreis unten) oder Halbkreis (s. Icon Regenbogen unten) in die Luft malen, der sich mit dem Ende der Melodie schließt
- d) um einen Stuhl herum gehen
- e) im Sitzkreis außen gehen und beim letzten Ton wieder sitzen
- f) einen Kreis an die Tafel malen
- g) u.a.m. z.B. aus 2. und 3. Bereich der „Bausteine“
- Also: Höreindruck in wie immer gestaltete Bewegung umsetzen. Hören wird zu einer Tätigkeit.

(Heygster, S.181)

Bei den Durchgängen a bis g singt die Lehrkraft jedes Mal in einem anderen Tempo. Wenn SuS können, singen sie mit, ansonsten hören sie zu und erleben durch die Gesten das Hören als Aktivität.

Die Dauer ist variabel, die Form bleibt immer gleich. Dieser scheinbar lapidare Satz hat meiner Meinung nach eine ungeheure Tiefenwirkung und ist so in kaum einer anderen Kunstform anzutreffen.

Form und Dauer hängen eng miteinander zusammen. Wie schade, dass das Fach „Formenlehre“ an so vielen Hochschulen vom praktischen Musizieren entkoppelt ist.

Ist das gewählte Musikstück zweiteilig, oder vierteilig? In den Anfangsgründen des Instrumentalunterrichtes ist es ratsam, all diese Erkenntnisse im Erleben und der Wahrnehmungsaktivität zu lassen, Erklärungen sollten sehr viel später erfolgen (s. IIIe).

Alle Könnensstufen erleben und durchdringen auf diese Art und Weise altersangemessen auf vielen Ebenen die spannenden Metamorphosen von Form und Dauer: die Form bleibt immer gleich, die Dauer kann variieren, die musikalische Inbesitznahme schreitet beständig voran.

Werfen wir einen Blick in eine mögliche Unterrichtsplanung:

Wie lange dieses musikalische Erlebnisfeld innerhalb einer Unterrichtseinheit dauert, liegt im Ermessen der Lehrperson. Langeweile sollte ebenso wenig aufkommen wie Überforderung. Die hier vorgestellten Spielideen zum Erleben von Dauer und Form sind keineswegs erschöpfend dargestellt, sondern lassen sich auch und gerade aus dem Moment heraus verfeinern, vertiefen und variieren.

Wollte ich ein Unterrichtsziel für dieses musikalische Erlebnisfeld innerhalb einer Unterrichtsstunde formulieren, so könnte es wie folgt lauten:

SuS erleben auf vielfältige Art und Weise Dauer und Form des zu erlernenden Stückes. Das Innere Ohr der Kinder wird angeregt und kultiviert. SuS schließen Bekanntschaft mit dem Stück.

Ernsthaftigkeit und Tiefe des Ausdrucks auch und gerade in den elementaren Stücken der ersten Instrumentalstunden werden verinnerlicht.

Sogenannte Hausaufgaben zu geben, ist für einen Instrumentalunterricht unerlässlich. Gerade für kleine Kinder ist es aber schwer, das geschriebene Wort des LL zu lesen und dann auch noch richtig zu verstehen... Daher möchte ich hier dazu übergehen, Symbole zu verwenden, die von allen Altersstufen mühelos verstanden werden können. Das nochmalige „in die Hand nehmen“ der Unterrichtsstunde am Ende einer solchen und den Stundenverlauf in Form einer Acht auf eine Magnettafel zu legen, hat sich als sehr überzeugend und belastbar erwiesen. Missverständnisse werden so wenig wahrscheinlich.

Wenn man sich aber nicht ausreichend Ruhe und Zeit am Ende einer Unterrichtsstunde nimmt, die Hausaufgaben zu klären und im wahrsten Sinne des Wortes begrifflich zu machen, entstehen auch hier oft nicht wiedergutzumachende motivationale Verwerfungen.

Für die Lern8 verwendete Symbole aus musikalisches Erlebnisfeld I, Form/Dauer:

Der in die Luft gemalte Kreis und der als Regenbogen dargestellte Halbkreis sollen das Hören als Aktivität begreiflich machen.



2. Metrum/Rhythmus-Musikalisches Erlebnisfeld II

LL führt Rhythmusgesten und Rhythmussilben (s. IV/1a und VIa) nach Kodaly ein. LL und SuS sitzen im Kreis, LL zeigt Rhythmusgesten und spricht die Rhythmussilben dazu. SuS setzen teils zögerlich teils auch ungenau mit ein, erfahrungsgemäß pendelt sich aber das Mitmachen spätestens nach wenigen Stunden ein. SuS werden dadurch rhythmisiert, keinerlei Erklärungen der Notenwerte sind notwendig.

Der Rhythmus wird im Verlauf weiterer Stunden durch Rhythmuskarten (s. VIa.) erfahrbar gemacht, die auf dem Boden ausgelegt werden.

Rhythmusgesten, Rhythmussprache, Rhythmuskarten und Rhythmusdiktate runden das Erleben der Zeitdauer ab.

Bodypercussion

Melodie wird mit Taktgesten (s. Einleitung:b) unterlegt,

Gehen im Raum,

Sitzen auf Stühlen im Kreis, LL spricht Tonsilben vor, macht Rhythmusgesten, Füße wippen im Grundmetrum mit.

Raumwege vertiefen und versinnbildlichen die formale Gestalt eines Liedes.

Auch hier ist die zeitliche Dauer dieses musikalischen Erlebnisfeldes nur schwer festzulegen. Die Erfahrung zeigt aber: je kleiner die Kinder, umso wichtiger und nachhaltiger ist es, sich ausreichend Zeit zu nehmen, zum Beispiel die Rhythmuskarten in aller Ruhe und Gelassenheit auszuschneiden.

LL und SuS basteln also gemeinsam. Ja, es kann zu einer Bastelstunde kommen. LL kann hierbei genau beobachten, wie geschickt ein Kind schon mit einer Schere umgehen kann. Wie gerade werden die Linien der Rhythmuskarten ausgeschnitten? Je tiefer das Bildungserlebnis „wir schneiden Rhythmuskarten aus“ wird, umso rascher und besser wird der Lernerfolg in den bei weiteren Unterrichtseinheiten einsetzenden Spielen rund um die Rhythmuskarten.

„Abschnitte“ werden uns perspektivisch in den späteren Jahren des Instrumentalunterrichtes immer wieder begegnen, wenn wir in „Abschnitten“ spielen und üben. LL legt also hier Grundsteine für sinnvollen Instrumentalunterricht in naher Zukunft. Die weitere Beschäftigung mit Rhythmuskarten klärt später das Erfassen rhythmischer Strukturen im Notentext.

Wollte man ein Unterrichtsziel für dieses musikalische Erlebnisfeld formulieren, so könnte man es wie folgt beschreiben: SuS erleben auf vielfältige Art und Weise Rhythmus und Metrum überhaupt einmal kennen. Erst im Verlauf weiterer Stunden werden Metrum und Rhythmus des zu erlernenden Stückes mittels Rhythmusgesten, Rhythmussilben angeeignet.

Sie erleben und „erfassen“ erste rhythmisch-metrische Zusammenhänge.

Für die Lern8 verwendete Symbole aus Metrum/Rhythmus-Musikalisches Erlebnisfeld II:



3. Tonbeziehungen-Musikalisches Erlebnisfeld III

Erstmals singen die SuS jetzt die Melodie in Tonhöhen. Sie unterlegen dies mit SoSi oder Text und unterstützen das Singen mit Handgesten. Aber Achtung: die fortgeschrittene Unfähigkeit vieler Kinder, einfache Lieder nicht mehr singen zu können, bedarf vorsichtiger Heranführung an das Thema „Singen“. Es kann wichtig sein, über das Spiel „Nachmachmaschinen“ die kindliche Stimme an das Singen heranzuführen.

Sie singen das Lied mit SoSi, z.B. in Forte, Piano mit crescendo, decrescendo, sie gehen das Lied im Quadrat. Sie singen es in Legato oder Staccato. Oder in Mischungen...

SuS gehen das Lied im Watschelgang oder auf Zehenspitzen, sie singen das Lied mit acc oder rit, wir lassen eine Zeile aus und sprechen sie so leise, dass es fast still ist und nur in der Stille sich die Musik vorgestellt wird,

Wir dramatisieren und unterlegen die SoSi theatralisch mit Gesten und Mimik.

Beim Singen mit SoSi können in jeder Unterrichtsstufe Gesangsdarbietungen mit theatralischer Grundierung kultiviert werden und entstehen. LL macht mit: ich mache vor, ermutige, lasse SuS singen, ich begleite an Klavier oder Geige. Gerade das Begleiten am Klavier schafft eine konzertähnliche Atmosphäre und rundet den Klangeindruck ab.

Für die Lern8 verwendete Symbole in III Tonbeziehung zeigt und versinnbildlicht die Solmisation:



Weitere Möglichkeiten, zu einem selbstständigen Singen des Stückes zu gelangen (nach Heygster S.45):

	Ansage	Vorgabe LL	Wiedergabe SuS	Anforderung
1.	Mein Mund- euer Mund	Stimme	Stimme	Konzentration, Erinnerungsvermögen, Nachahmen
2.	Mein Mund-meine Hand euer Mund-eure Hand	Stimme Handgeste	Stimme Handgeste	Konzentration, Erinnerungsvermögen, Nachahmen
3.	Mein Mund euer Mund-eure Hand	St	St Hg	Aus eigenem Können eine Erscheinungsform ergänzen
4.	Mein Mund eure Hand	St	Hg	Klang in Handgeste umwandeln und dabei den Klang innerlich hören, LL wdh. z.B. in pp oder noch leiser bis zum Unhörbaren
5.	Meine Hand- euer Mund mit meiner Hand	Hg	St	Hg aus eigenem Können in Klang mit Benennung umwandeln
6.	Meine Hand- euer Mund nach meiner Hand	Hg	St	Hg in Klang umwandeln LL dirigiert mit Hg

Auch die Dauer dieses musikalischen Erlebnisfeldes ist nur schwer festzulegen. Sie hängt eng damit zusammen, wie gut die zu unterrichtenden SuS schon singen können.

Können SuS die Hg umsetzen? Muss ich als LL doch noch einen Schritt zurückgehen und Zweitonverbindungen singend und zeigend einführen?

Wollte man ein Unterrichtsziel für diese musikalisches Erlebnisfeld formulieren, so könnte man es wie folgt beschreiben: SuS erleben auf vielfältige Art und Weise die Tonbeziehungen des Stückes zueinander. Sie können das Stück in erkennbaren Tonhöhen und mit richtigen Handzeichen mitsingen. Sie füllen mit Bewusstsein aus, was zwischen den Tönen entsteht. Sie tauchen das Lied in verschiedene Parameter. Sie erleben die nicht verschriftlichbaren Anteile des Notentextes. Das Innere Ohr und die Klangvorstellung entwickeln sich weiter.

Resümee:

Form/Dauer, Metrum/Rhythmus und Tonbeziehungen können bei dieser Art zu unterrichten fast nonverbal beigebracht werden. Musik und ihre Parameter werden durch Musik unterrichtet. Begriffsverwirrungen und Fachtermini, die für Kinder unverständlich sind, können so vollständig vermieden werden.

4. Übertragung auf das Instrument-Musikalisches Erlebnisfeld IV

In diesem musikalischen Erlebnisfeld soll die Instrumentalbewegung zur neuen Stellvertreterin des Klanges werden. Der Klang soll die Instrumentalbewegung auslösen und führen.

Anlage der Spielbewegung: ich schaffe eine Bewegungsvorstellung, die vom Gesang begleitet wird, und im Idealfalle verschmilzt.

Wenn SuS die Melodie singen können, machen sie sich zuerst ohne Instrument die Spielbewegungen zu eigen:

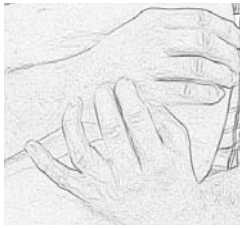
- pizz aus der Ellenbogenbeuge, LL singt die Silben
- l.Hand greift auf rechte Hand, LL singt die Silben, zuerst ohne SuS, dann mit SuS
- l.Hand greift in Spielhaltung auf Zarge, LL singt die Silben, zuerst ohne SuS, dann mit SuS
- mit der Stange des Bogen (also umgekehrt) in der Ellenbogenbeuge streichen, LL singt die Silben zuerst ohne SuS, dann mit SuS.
Die Feedbackschleife gerade bei dieser Übung ist sehr direkt und sinnlich.
- SuS nimmt Instrument, LL singt die Silben, SuS greift, das zweite Mal mit Gesang der SuS
- LL zeigt mit Hg die Silben, SuS greift und singt
- SuS streicht in Armbeuge, singt Silben und greift
- auf Instrument spielen

Dies ist eine recht kleinschrittige Hinführung, Schritte können natürlich etwas größer gewählt werden.

Nebenbetrachtungen:

Bezogen auf einen Unterrichtstag für eine Lehrkraft heißt es: LL schont seine Stimme, und bedient sich keines redundanten und leeren Geredes über Musik. LL hat sich auf höchst geistreiche Weise mittels des Systems der Verständigung, welches wir Musik nennen, mit den Kindern verständigt (s. IIIe)

Ich möchte noch zwei besondere Momente herausgreifen: zunächst der Moment, wenn SuS auf der rechten Hand greifen und dazu singen:



Sofort spüren die SuS nonverbal, wieviel Gewicht/Kraft für den Fingeraufsatz benötigt wird.

„Unbedrängt“ vom Instrument explorieren SuS, wie sich das Griffbrett, und somit der Klang, fühlt, wenn zu viel Gewicht aufgewendet wird.

Der andere Moment, wenn SuS in der Armbeuge spielen. Ich habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht, dass SuS (oder ich als LL) den umgekehrten Bogen mit dem Holz in der Armbeuge führe, relativ starken und intensiven Kontakt zum Arm der SuS suche und so zeige und spüren lasse, wie „tief“ der Bogen in die Saite eindringen sollte, wie sich das Bild „ich verteile Honig auf das Brot“ (s. IIIe, zum „Üben im Flow“) anfühlt.

Instrumentalbewegungen werden so zu Stellvertretern des Klanges, sie werden singend an den Klang und seine vorgestellten Instrumentalbewegungen gebunden.

Klangvorstellung löst die Instrumentalbewegung aus und verschmelzen im Idealfall.

Die propädeutische Instrumentalbewegung sollte tunlichst zum Charakter des Klanges passen. Also schon bei der Anlage der vorbereitenden Instrumentalbewegungen auf performance (s.1a) der Musik achten.

Mit etwas Glück können wir so etwas wie ein zirkuläres, sich selbst weiterentwickelndes und regulierendes System erzeugen: die Klangvorstellung löst eine propädeutische

Instrumentalbewegung aus, diese wirkt wiederum zurück auf den Gesang, und dieser wiederum auf die Instrumentalbewegung usw...

Am Ende von IV „Übertragung auf das Instrument“ findet die Klärung der Hausaufgaben statt. An einer Magnettafel wird noch einmal die Unterrichtsstunde nachgelegt und „nachbegriffen“. Das dann auszuteilende Arbeitsblatt bildet die Magnettafel/ den Unterrichtsverlauf ab (s. Anhang zu „Die ersten 5 Geigenstunden“)

Resümee:

Die SuS haben alle vier musikalischen Erlebnissfelder der Lern8 auf vielfältige und kreative Art und Weise kennengelernt.

Wie lange und intensiv die jeweiligen musikalischen Erlebnissfelder unterrichtet wurden und im Verlauf unterrichtet werden, liegt im Ermessen der LL.

Unzweifelhaft erscheint mir, dass alle musikalischen Erlebnissfelder im weiteren Verlauf vertieft und verfeinert werden müssen.

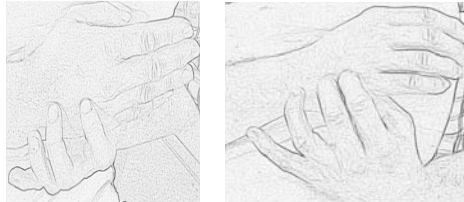
SuS haben einen Eindruck von dem Vierschritt der Lern8 bekommen, der das Unterrichtsgeschehen aber eben auch das Üben durchzieht und strukturiert.

Zu guter Letzt: in der Hoffnung, dass das Üben jetzt nur noch sinnvoll werden kann...

Für die Lern8, also die Hausaufgaben verwendete Symbole in IV, Übertragung auf das Instrument:



Was fühlt das Griffbrett? Hier dargestellt an Do Re Mi und Do Re Mu:



Zupfen in der Ellenbogenbeuge:



Pizzicato-Icon:



Was fühlt die Saite? Streichen in der Ellenbogenbeuge

Anschließend an das musikalische Erlebnissfeld IV erfolgt die Erteilung der Hausaufgaben. SuS versammeln sich vor der Magnettafel, LL fragt, was man denn in der Stunde gemacht hat. Diese scheinbar banale Frage ist deswegen so interessant, weil LL an dieser Stelle merkt, was tatsächlich in dieser Stunde bei SuS angekommen ist. SuS „begreifen“ die Stunde anhand der Icons und legen sie nach. Ich halte diesen Schritt zur Klärung des Ablaufs der Stunde und zur Verklarung dessen, was zu Hause geübt werden soll und vor allem: **wie** es zu Hause geübt werden soll, in seiner Wichtigkeit und Bedeutung für kaum zu überschätzen. Die aufgezeichnete 8 legt Wiederholungen nahe, das Fließende der Figur möge das Geschmeidige und Sanfte der Übergänge symbolisieren. Die Icons haben den Vorteil, dass ich wieder nonverbal Abläufe und Vorgänge verdeutlichen kann.

In III) habe ich die Magnettafel Anhand von der ersten Stunde aus der Sequenz der ersten fünf Violinstunden dargestellt. LL gibt das dafür vorgefertigte Arbeitsblatt mit nach Hause.

LL und SuS haben also einen gemeinsamen Rahmen, in dem die Hausaufgaben gespielt werden und erklingen sollen.

In der Einleitung sprach ich von den motivationalen Verwerfungen, die drohen, wenn LL Hausaufgaben gibt, zum „Üben“ auffordert und sich dann wundert, wenn zu Hause nichts oder etwas völlig anderes geschieht. Ich hoffe, mit dieser Methode diese drohenden motivationalen Verwerfungen so zu umschiffen, dass alle Beteiligten in ein konstruktives Miteinander kommen, und dass das Üben als eine schöne und erfüllende Tätigkeit erlebt werden kann.

c) Überlegungen zu einer Vibratosequenz

(s.auch Unterrichtseinheit zur Dvorak-Sonatine)

Grobziel: SuS soll in acht (sechs/ zehn) Wochen ein erkennbares Vibrato erlernt haben

Wir stellen uns folgende Situation vor: wir haben S im Einzelunterricht. S hat drei Jahre lang Violinunterricht, jetzt soll Vibrato eingeführt werden. Wir beginnen wieder mit dem ersten musikalischen Erlebnissfeldes unserer Lernspirale.

Dauer/Form, musikalisches Erlebnissfeld I

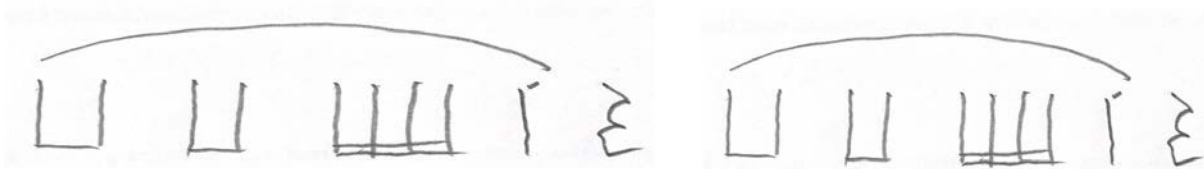
L singt, S hört Vibratokette I

1.) Fa-Mi-Fa, Mi-Fa-Mi, oder :



2.) Fa-Mi Fa-Mi Fa-Mi Fa-Mi Fa, Mi-Fa Mi-Fa Mi-Fa Mi-Fa Mi

Diese Vibratokette II könnte diesen Rhythmus haben:



Wieder malt und zeichnet S die Form in der Luft nach (s. IIIg)

während LL singt, (Charakter: sehr dichtes Legato, fast schon verschmiert. So nämlich, dass das Vibrato klanglich vorweggenommen wird, unterschiedliche Tempi),
auf der Geige (Streichinstrument) spielt,
am Klavier harmonisiert.

Welche Tonkette funktioniert am besten? S selber entscheiden lassen, mit welcher Tonkette er /sie weiter machen will.

...weitere Erlebnisse zu Dauer/Form erfinden.

Metrum/Rhythmus, musikalisches Erlebnissfeld II

Da unser S 3 Jahre Unterricht hatte und stets mit Rhythmus/Metrum bereichert worden ist, erübrigt sich wahrscheinlich an dieser Stelle weitere Spiele zu Rhythmus und Metrum.

Kann S dieses Pattern als Notendiktat schreiben (müßte eigentlich klappen, Tonhöhe g und fis auf D-Saite)? Wenn nicht ...wdh...

(psychomotorische Anmerkung: Auch wenn beim Vibrato oft das Problem ist, dass die linke Hand etwas anderes machen muss als der rechte Arm, so ist es doch weiterhin ungemein wichtig, dass das Innere Ohr einen Kompass hat und weiß, wie es klingen soll. Gibt es hier kein Klangideal, verkommt das Erlernen des Vibratos zu einer Art Gymnastik. Vibrato ist eben nicht zuletzt auch eine Gehörbildungsaufgabe und eine Übung zur Gemütsbewegung)

Tonbeziehung musikalisches Erlebnisfeld III

Unser S hatte drei Jahre solmisationsgeleiteten Geigenunterricht, so dass er/sie die Tonfolge Fa-Mi sicher beherrschen müsste. Wenn nicht: an dieser Stelle so lange wiederholen, singend, hörend und mit Handzeichen, bis sie verinnerlicht ist.

Wichtig: S sollte unbedingt diese Kette als klanglichen Besitz ergriffen haben, andererseits er/sie beim Spielen zu Hause keine Klangvorstellung hat und ins Ungewisse übt.

Übertragung auf das Instrument musikalisches Erlebnisfeld IV

S hat jetzt von der Form, Metrum und Tonbeziehung der gewählten Tonkette Besitz genommen. S kann diese Kette singen und ausdrucksvoll darstellen.

Wichtig: der Gesang einer wie auch immer gewählten Kette, läuft immer weiter, und ist stimmig zur Stellung des ersten Fingergelenkes und der Vibratobewegung organisiert.

Rechte Hand vor den Körper halten, linke Hand setzt auf dieses symbolische Griffbrett den dritten Finger auf.

Dies ist die Stellung für den Ton „Fa“:



Dies die Stellung für den Ton „Mi“:



An dieser Stelle darf das Auge helfen: Finger vollführen folgende Bewegung: rund lang rund - lang rund lang:

Klappt es schon, diese basale Vibratobewegung mit Gesang zu verbinden? Wird der dritte Finger oder der Daumen der linken Hand zu fest in den Handrücken gepresst? (Wahrscheinlich nicht, weil das schmerzhaft wäre). Wichtig: der Gesang einer wie auch immer gewählten Kette, läuft auch jetzt immer weiter, und ist stimmig zur Stellung des ersten Fingergelenkes und der Vibratobewegung organisiert.

Dies ist die Stellung für den Ton „Fa“ auf der Zarge:



Dies ist die Stellung für den Ton „Mi“ auf der Zarge:



Wenn diese Übung gut klappt, Geige nehmen und Finger auf die Zarge stellen, danach seitlich auf die Zarge stellen (Kann sehr reizvoll sein, weil der linke Arm nämlich dann schon mehr supinieren muss, beziehungsweise die leicht eingedrehte Haltung, die er beim Geigen braucht, einnehmen muss.)

Zwischenschritt erforderlich? Geige wie eine Gitarre halten, und die selbe Tonfolge quasi in Gitarrenhaltung üben lassen

Finger wieder auf die Zarge stellen lassen, mitsingen und in der Ellenbogenbeuge mitstreichen lassen.

Finger auf Griffbrett stellen, in der Ellenbogenbeuge streichen und mitsingen:

„Fa“ auf Griffbrett:



Wichtig: der Gesang einer wie auch immer gewählten Kette, läuft immer weiter, und ist stimmig zur Stellung des ersten Fingergelenkes und der Vibratobewegung organisiert.

Stundenziel: S wird mittels der Lern8 an das Vibrato heran geführt. S hat einen ersten Eindruck, wie Vibrato sich anfühlen und klingen soll. S erfährt ein durchlässiges, sinnliches und variables Überitual zum Erlernen von Vibrato sei es zu Hause oder in der Stunde.

Betrachtungen zu der Vibratosequenz: Wir sehen und erleben, was diese vierstufige Lernspirale zu leisten im Stande ist: musikalisches Erlebnissfeld I findet statt, musikalisches Erlebnissfeld II kann so gut wie ausfallen, musikalisches Erlebnissfeld III leitet kurz über zu einem sehr ausführlichen musikalischem Erlebnissfeld IV.

Dies ist einer der gewaltigen Vorteile der Lern8: die musikalischen Erlebnissfelder können ausgelassen oder zeitlich verkürzt werden. Ermüdende Erklärungen des L zum Vibrato entfallen völlig. Wieder ist das Erlernen solmisationsgeleitet, das Innere Ohr führt durch den „Dschungel“ höchstkomplexer Bewegungsabläufe und wird gerade beim häuslichen Üben und Spielen seine Dienste leisten. Der große Unterschied zu vielen anderen Arten und Methoden, Vibrato einzuführen, ist der, dass durch das Singen und die Kultivierung einer vom Inneren Ohr geleiteten Klangvorstellung, Vibrato als klanglich/sinnliche Bewegungsform eingeführt wird, und nicht wie sonst so oft, als reiner Bewegungsablauf.

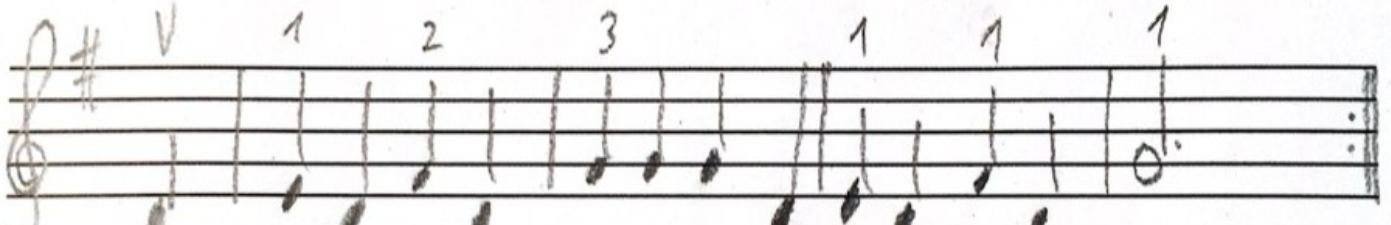
Es wird wieder deutlich, dass durch die gesungene Klangvorstellung ein Üben von Vibrato zu Hause erst sinnvoll werden kann.

Auch im späteren Verlauf, bei der großen Frage, wie viel Vibrato wann und an welcher Stelle eingesetzt werden sollte, ist die Klärung der Klangvorstellung entscheidend. Die Wichtigkeit des Quellenstudiums zum Einsatz von Vibrato ist unbestritten. Dennoch gilt es, eine Balance zwischen der theoretischen Beschäftigung mit Vibrato und seinem, wahrscheinlich von subjektiven Empfinden gespeisten Einsatzes, mittels Klangvorstellung zu suchen.

d) Überlegungen zu einer Lagenwechselfolge

Nachdem im Anfangsunterricht immer mal wieder Improvisationseinheiten bespielt worden sind, die auch die spielerische Anlage von Lagenwechsel beinhalteten („Wetterkarte“, Alltagsgeräusche, s. Icon: Rutsche) kommen wir nun zu einem Moment im Geigenunterricht, wo der Lagenwechsel auch anhand von Noten eingeführt und gespielt werden soll.

Einführung erfolgt an Hand dieser zweitaktigen Sequenz, die auditiv eingeführt wird:



Dauer/Form, musikalisches Erlebnisfeld I:

LL singt und zeigt (So La So Ti So usw.), SuS folgt singend so gut als möglich, auf jeden Fall Zeichen für Form und Dauer.

Metrum Rhythmus, musikalisches Erlebnisfeld II

Kann wahrscheinlich entfallen, weil erstens recht banal und zweitens wir hier andere Schwerpunkte haben. Alternativ kann man an dieser Stelle sehr gewinnbringend die Noten notieren lassen, so hat man gleich die Hausaufgabe angelegt und verschriftlicht.

Tonbeziehung, musikalisches Erlebnisfeld III

Sehr wichtiger Moment der Lern 8. Schließlich soll ja das Innere Ohr und die Innere Klangvorstellung letztlich den Finger an seine richtige Stelle führen. Daher hier intensiv verweilen, eventuell am Klavier die Harmonien mitspielen.

Übertragung auf das Instrument, musikalisches Erlebnisfeld IV

Wie halten den rechten Arm vor unserem Körper/ oder Handrücken, und singen die Solmisationssilben, während wir den richtigen Fingersatz auf dem rechten Arm anwenden. Die linke Hand imitiert im zweiten Takt die Lagenwechselbewegung, die zwar jetzt erst einmal eine Querbewegung darstellt, aber durch Tastsinn, Auge und Gesang geführt wird.

Bogen umgekehrt in die Ellenbogenbeuge nehmen, die linke Hand greift auf das Griffbrett, LL und SuS singen.

Jetzt auf der Geige streichen: wie ist der Gesamteindruck?

Stundenziel: am Ende der Stunde hat SuS einen ersten klanglichen und haptischen Eindruck davon, wie Lagenwechsel über eine leere Saite klingen können. Zwar ist noch nicht alles sauber, aber durch die Absicherung des Gesangs unter zu Hilfenahme des Inneren Ohres, werden wahrscheinlich in den nächsten Wochen große Fortschritte zu hören sein.

h) Zur Einführung und Üben von Tonleitern und Dreiklängen über drei Oktaven

Auch hier gilt es, immer mit einem Mindestmass an Ausdruck, die Tonleitern einzuführen und zu spielen. Die Stimmungsgehalte und Ausdrucksparemeter einer Tonleiter sollten sich vertiefen und verändern, je häufiger ich die Tonleitern wiederholen lasse. Andersherum ausgedrückt: stumpfes Wiederholen ist wahrscheinlich kontraproduktiv.

Anfangsbereich: Wahrscheinlich ist es günstig, im Dreitonraum zu starten und eine 4/4 Struktur zu bilden. Folgender Tonleiterschnitt wäre denkbar:

DoDoReReIMiMi _ _IMiMiReReIDo Do.

Es empfiehlt sich, dass Do in diesem Fall entweder die leere D-Saite, oder aber die leere A-Saite ist. SuS müssen nicht wissen, dass sie den Beginn einer D oder A-Dur Tonleiter spielen, auch die 4/4 Struktur sind für sie eher belastende Informationen. Für sie ist wichtig,

Form/Dauer zu erleben: LL formt mit seinen Armen einen Kreis oder Halbkreis, SuS machen mit oder und singen mit. Nach einigen Durchläufen: klappt es schon, dass wir diesen Tonleiterschnitt mit cresc. oder decresc., staccato, legato, f, p etc anreichern? LL spielt auf Instrument, SuS weiter mit den Gesten oder und mit Gesang.

Metrum/Rhythmus: Können wir SuS in diesem frühen Stadium schon mit leichten Rhythmusvarianten beschäftigen? Ausprobieren...auch wenn es „nur“ mit ¼ klappen sollten, ist der Einsatz der Rhythmuskarten immer sehr bereichernd.

Tonbeziehung: Handgesten mit Gesang im Tutti, abwechselnd LL alleine oder SuS, s.S. 42

Übertragung auf das Instrument: Zunächst auf dem Handrücken greifen und singen, LL korrigiert evtl. feste Daumen,

Wie gut können SuS schon streichen, oder sollten wir es erstmal zupfen? Die Ellenbogenbeuge dient in beiden Fällen als guter Übergang...mit Gesang einige Durchgänge, dann Geige nehmen, zupfen und singen dann streichen

Unterstufe: Tonleiter über eine Oktave:

Do Re Mi FaI So La Ti DoI Ti La So FaI Mi Re Do_

Beim Erspielen der Tonleiter durchlaufen wir wieder die Lern8, sind schon Bindungen und Rhythmisierung möglich? Tonleiter unbedingt wieder mit theatralischen Ausdrucksparemetern anreichern. Im Gruppenunterricht können jetzt auch kanonartige Formen geübt werden. Die zweite Stimme setzt dann ein, wenn die erste Stimme auf dem Mi angelangt ist. Auch im Kanon gesungen kann dann so eine Tonleiter zu einem Hochgenuss werden.

Ob schon Tonarten und Versetzungszeichen eingeführt werden sollen oder können, liegt am LL und den SuS.

Mittel und Oberstufe:

Etwas überspitzt könnte man sagen: der gesamte Flesch/Galamian auf einer DIN A4 Seite. Auf jeden Fall zeigt sich sehr deutlich, wie praktisch relative Notation sein kann:

Tonleitern und Dreiklänge über drei Oktaven nach Flesch:

Dur-Tonleiter über drei Oktaven:

$\frac{3}{8}$ DoReMi FaSoLa TiDoRe MiFaSo LaTiDo ReMiFa SoLaTi DoTiLa SoFaMi ReDoTi LaSoFa MiReDo TiLaSo FaMiRe Do
2 /1 /1 /1 4 4 4 3 3

Moll-Tonleiter über drei Oktaven:

$\frac{3}{8}$ DoReMu FaSoLa TiDoRe MuFaSo LaTiDo ReMuFa SoLaTi DoTuLa SoFaMu ReDoTu LaSoFa MuReDo TuLaSo FaMuRe Do
2 /1 /1 /1 4 4 4 3 3

Moll-Dreiklang: $\frac{3}{8}$ DoMuSo DoMuSo DoMuSo DoSoMu DoSoMu DoSoMu Do
2 1 1 4

Dur-Dreiklang: $\frac{3}{8}$ DoMiSo DoMiSo DoMiSo DoSoMi DoSoMi DoSoMi Do
2 1 1 4

VI. Stufe: $\frac{3}{8}$ DoMiLa DoMiLa DoMiLa DoLaMi DoLaMi DoLaMi Do
2 1 1 4

IV. Stufe Dur: $\frac{3}{8}$ DoFaLa DoFaLa DoFaLa DoLaFa DoLaFa DoLaFa Do
2 1 1 4

IV. Stufe Moll: $\frac{3}{8}$ DoFaLu DoFaLu DoFaLu DoLuFa DoLuFa DoLuFa Do
2 1 1 4

- Rechten Arm als Griffbrett vor den Oberkörper halten, Tonsilben singen und die richtigen Fingersätze greifen. Wenn es für die Stimme zu hoch oder zu tief wird, oktavierem.
- Geige nehmen, in der Ellenbogenbeuge streichen, auf dem Griffbrett greifen und dazu singen.
- Spielen

Auch hier sehr wichtig: in welchem Charakter und welcher Emotion sollen Tonleitern und Dreiklänge gespielt werden?

V) Gedankenspiele: Absolute vs relative Betrachtungen

1. Analogie: Kopernikus, Dr. Anita Winter:

Sehen wir uns die eigentliche kopernikanische Wende und ihre Folgen für die Denkweise der Menschheit an. Die kopernikanische Wende bezeichnet das Umdenken vom bis dato geltenden geozentrischen Weltbild (Erde steht im Mittelpunkt), auf das heliozentrische Weltbild (Sonne steht im Mittelpunkt). Diese von Kopernikus im 16. Jahrhundert formulierte These war zu einer Zeit, in der die Kirche absolute Macht über geistliche und weltliche Anschauungen hatte, wahrlich ketzerisch. Plötzlich sollte die Erde, der wie selbstverständlich angesehene Mittelpunkt der Welt, sich um ein anderes Objekt bewegen? Sich zu jeder Jahreszeit an einem neuen Ort befinden? Lediglich wie die anderen ordinären Planeten, als einer unter vielen, auf einer Kreisbahn um die Sonne ziehen? Wahrlich ein großer, weitblickender Geist, der in diesen restriktiven Zeiten in solchem Maße über den Tellerrand blicken kann; ja, der von einem völlig anderen Teller aus die Sachlage betrachtet.

Und doch genau diese These, diese völlige Umkehr von bisher bekannten Denken, hat die Berechnung der Planetenbahnen schlagartig absolut klar und einfach gemacht.

In der Analogie der Musik erinnert das alte, starre Denken damals ein wenig an das krampfhaft Umrechnen in die Referenz C-Dur, die absoluten Notennamen, und die immer durch die Anzahl der Vorzeichen abgezählten Tonarten: je mehr Vorzeichen, desto komplizierter, diese Aussage wird nicht hinterfragt. Wir enden in komplexesten Notennamen (ais, eses, fisis etc.) - genau wie einst die Astronomen in komplexesten Epizykel-Berechnungen landeten - nur um krampfhaft am geozentrischen Weltbild der absoluten Tonbezeichnungen festzuhalten. Aber hat die große Dur-Terz nicht auch in Fis-Dur die exakt selbe Funktion wie in jeder anderen Tonart? Können wir nicht die Beziehungen (Relationen) der Töne zueinander als Grundlage nehmen, die so gleichbleibend stabil sind wie die kopernikanischen Planetenbahnen um die Sonne? Es hat plötzlich jeder Planet (re, mi, fa, so...) einen festen, immer gleichen und simplen Bezug zur Sonne (Do), die schlicht und einfach immer den Grundton repräsentiert.

Anmerkung: Und wechselt das tonale Zentrum und somit das „Do“ schaffe ich mir ein neues Bezugssystem, wenn man im Bild bleiben will, schaffe ich mir ein neues Sonnensystem. Wie ich finde, ist dieses Bild der Planeten, die um ein Zentrum kreisen, also Töne, die um ein tonales Zentrum kreisen, ein sehr schönes und stimmiges Bild.